

# Incidencia del ambiente escolar y de las prácticas educativas en las competencias ciudadanas de los estudiantes

## The Impact of Educational Environment and Practice on Students Civic Competence

Marta Ochman\*  
Jesús Cantú\*\*

### RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de un estudio que se realizó entre estudiantes universitarios, para determinar si existe una relación entre la preferencia por la participación de las élites y las prácticas y dinámicas propias del proceso de enseñanza-aprendizaje predominantes en la Universidad. Primero se expone un marco teórico sobre el problema de participación en los procesos políticos, así como algunas consideraciones sobre la formación ciudadana en el sistema educativo formal. Enseguida se aborda el diseño metodológico del estudio, así como sus resultados. Finalmente se esbozan algunas recomendaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje en las instituciones de educación superior.

**Palabras clave:** participación, competencias ciudadanas, proceso de enseñanza-aprendizaje

### ABSTRACT

This article presents design and results of empirical study carried out among university students. The objective was to analyze if there is a relation between their preference for participation limited to elite and the classroom dynamics. First, theoretical framework is presented, synthesizing debate about participation and democracy, and also some considerations about the impact of schools at development of civic competencies. Second, the article presents the methodological design of the study, and discusses its results. Finally, we present some recommendation to the teaching and learning process carried out in higher education institutions.


**Key words:** participation, civic competences, teaching and learning process

## INTRODUCCIÓN

Una vez consumadas las transiciones a la democracia de la tercera ola, la percepción optimista del *fin de la historia* y del triun-

\* Profesora investigadora de la EGAP, Gobierno y Política Pública, del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, *campus* Estado de México; mochman@itesm.mx

\*\* Profesor investigador y director de la maestría en Análisis político y medios de información de la EGAP, Gobierno y Política Pública del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, *campus* Monterrey; jce@itesm.mx



fo del modelo liberal ha cedido lugar a la preocupación sobre la estabilidad de las nuevas democracias, su consolidación, pero también sobre la revitalización de las democracias añejas, aparentemente no amenazadas por el regreso del autoritarismo. El problema adquiere notoriedad con el reporte acerca de la democracia en América Latina, publicado en 2004, por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en el cual se confirma la relación entre el desarrollo y la democracia, así como el futuro incierto de las instituciones democráticas en esta región con mayores indicadores de la desigualdad. De acuerdo con este informe, el 54.7% de los latinoamericanos apoyaría un gobierno autoritario si resuelve problemas económicos y el 56.3% considera que el desarrollo económico es más importante que la democracia (PNUD, 2004: 137). Estos porcentajes se han modificado poco en las subsecuentes encuestas realizadas por el *Latinobarómetro*; se han confirmado en los resultados de las *Encuestas Nacionales sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas*, aplicadas por la Secretaría de Gobernación en México.<sup>1</sup> Ante este panorama sombrío, muchos han puesto la esperanza en la revitalización de la sociedad civil y su mayor involucramiento en los procesos de la política pública, a través de los mecanismos de la participación directa e indirecta.

Sin embargo, a pesar del discurso prescriptivo en favor de la participación, la realidad es mucho más compleja y la inclusión de los ciudadanos en los asuntos públicos enfrenta problemas imposibles de ignorar. Uno de los más importantes es la autoexclusión de amplios sectores de la población, que provoca la sobrerrepresentación de los individuos con mayores recursos económicos, sociales y educativos, así como de grupos ya organizados en torno a los intereses, particulares o públicos, que tienen una mayor probabilidad de ser incluidos en la agenda institucional, problema que revisaremos en detalle en la presentación del marco teórico de este estudio.

---

<sup>1</sup> En la Encup 2012, el 49.93% de los mexicanos considera que el desarrollo económico es más importante que la democracia, el 20.83% le da preferencia a la democracia y el 27.15% afirma que ambos son igualmente importantes (Pregunta 17 de la V Encup. Fecha de acceso, 8 de enero de 2012. Disponible en <http://encup.gob.mx/work/models/Encup/Resource/69/1/images/Resultados-Quinta-ENCUP-2012.pdf>).

Aunque no se puede negar la importancia de las reformas estructurales que faciliten la participación ciudadana, el problema más importante –sobre todo para el sistema educativo– es desarrollar las competencias relacionadas con ella. Ya a principios del siglo pasado, John Dewey planteó la responsabilidad del sistema educativo en el desarrollo moral de los niños, y particularmente en la formación para una sociedad democrática. Décadas de estudios sobre la relación entre la formación ciudadana y la escuela han demostrado que, para lograr un impacto significativo, no es suficiente revisar los currículos y los temarios de los cursos obligatorios y opcionales, sino también analizar la influencia que tiene el ambiente de una institución educativa, del salón de clases y del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de las competencias ciudadanas.

En este artículo presentamos los resultados de un estudio realizado en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITSM), con el objetivo de analizar si existe una relación entre la preferencia de los jóvenes por la participación de las élites, y las prácticas y las dinámicas que se desarrollan en el salón de clase durante su permanencia en la Universidad.

En el primer apartado, abordamos el marco teórico sobre la participación, desde los planteamientos clásicos hasta las consideraciones propias de la teoría de la democracia. También sintetizamos las aportaciones de la teoría de la educación sobre el impacto de la educación formal, y particularmente del ambiente escolar, en la formación de las competencias ciudadanas. En el segundo, hacemos un resumen del diseño metodológico del estudio, incluyendo la definición del objeto del análisis, que llamamos *el perfil eficientista*: la preferencia sostenida por la participación limitada a las élites. Por último, discutimos los resultados, así como sus implicaciones para las políticas educativas de las instituciones de educación superior. Puesto que el estudio se ha desarrollado con la metodología cualitativa, no podemos hacer generalizaciones; sin embargo, sí permite acercarnos a dinámicas y procesos complejos y, particularmente, facilita a los directivos y a la comunidad docente diseñar intervenciones que modifiquen fenómenos negativos, no solo para la participación, sino en el sentido amplio de la cultura democrática en la vida cotidiana.



## MARCO TEÓRICO

### Debate clásico sobre la participación

Parafraseando a Alain Badiou (2000), debemos reconocer que hoy en día la participación de los ciudadanos en las decisiones públicas pertenece a la *opinión autoritaria*: cuestionar su importancia es política e intelectualmente incorrecto, y el énfasis del debate está sobre las estrategias de su promoción, dando por concluida la discusión sobre su deseabilidad. Sin embargo, en el imaginario colectivo persisten dudas y certidumbres que han marcado la reflexión y la *praxis* política desde la antigüedad. Los argumentos se reformulan y ajustan a nuevos paradigmas; sin embargo, la tensión entre las ventajas y los riesgos de la participación como derecho y deber universal de los ciudadanos sigue construyéndose en torno a los dos ejes irresueltos: el problema de la igualdad y el de la eficiencia.

Giovanni Sartori (1997: 175-176) sintetiza con mucha perspicacia el problema de la igualdad cuando afirma que es una “idea-protesta”, construida por la sociedad humana en contra de la evidencia del mundo de la Naturaleza, esencial y profundamente desigual. Esta idea-protesta es bastante reciente en el pensamiento filosófico y político, y se constituye en el paradigma cuando la visión organicista de la sociedad es sustituida por el atomismo hobbesiano. Aunque la conceptualización atomista define el mundo moderno y posmoderno –individualizado, plural y esencialmente conflictivo–, los presupuestos del organicismo perduran en los ideales políticos del bien común y del orden social comunitarista.

La visión organicista de la sociedad fue compartida por todas las sociedades antiguas, y aunque los presupuestos filosóficos más conocidos son de Platón y de Aristóteles, los encontramos también en los escritos de Confucio, o en las reflexiones de Al-Farabi sobre el gobierno perfecto. En este sentido, si las ideas de igualdad y libertad inherentes al individuo se han formado en el mundo occidental, el ideal de una sociedad como armonía natural fue compartido por todas las grandes civilizaciones antiguas y medievales, incluyendo el confucianismo y el islam.

El organicismo conceptualiza el mundo social como una armonía de elementos naturalmente desiguales, pero complementarios. El ser humano es insuficiente por naturaleza, y necesita de la comunidad para sobrevivir, pero ante todo para vivir bien. La vida buena consiste en la búsqueda de la perfección, del bien superior, que solo se logra en la comunidad política. El ser humano no se conceptualiza como un individuo, sino como una parte de la comunidad, del Estado sano, que Platón en *La República o el Estado* define como orden armónico, en el cual cada quien ocupa el lugar que le corresponde por naturaleza, hace lo que mejor sabe hacer y acepta su función particular en el ordenamiento perfecto. En esta visión, lógicamente, el régimen político perfecto es la aristocracia: el gobierno de los mejores, que busca el bien común. La participación en el gobierno es un deber ético y político, pero limitado a los que tienen dones naturales para ejercerlo. El ideal del gobernante puede ser tan exigente como el del guerrero-filósofo de Platón o el de Al-Farabi; o puede ser definido de manera más amplia, como el conjunto de personas que poseen el elemento rector: la racionalidad, como la capacidad de discernir entre lo justo y lo injusto, lo conveniente y lo dañino, que se manifiesta en el uso de la palabra, es decir, en el debate.

Este último planteamiento desarrollado por Aristóteles en la *Política* sigue siendo muy influyente, y la racionalidad, el argumento más potente a favor de la participación de los ciudadanos en asuntos públicos. Sin embargo, en la visión organicista, el elemento gobernante únicamente estaba presente en una élite, de la cual estaban excluidos no solo los esclavos, los extranjeros y las mujeres, sino también los artesanos y los jornaleros, cuyo trabajo manual los alejaba de la racionalidad de los hombres libres del trabajo necesario. En resumen, en la conceptualización organicista de la sociedad, la participación era fundamento de un buen gobierno, capaz de orientar la comunidad hacia el bien común, pero la definición de los ciudadanos era excluyente para la mayoría que habitaba la *polis*, con el argumento de la desigualdad natural de los seres humanos.

De ahí que el organicismo es muy contundente en su condena de la participación en decisiones políticas como derecho extendido a todos los habitantes de la *polis*. El análisis de la de-

mocracia tanto en la *República* de Platón como en la *Política* de Aristóteles, resume los riesgos de la decisión de la mayoría que siguen cuestionándonos el día de hoy: ¿cómo asegurar que el gobierno esté en manos de los mejores, si todos pueden aspirar a los cargos?, ¿cómo evitar que el pueblo sea manipulado por los demagogos, que buscan el interés particular y no el bien común?, y finalmente, ¿cómo asegurar la constancia en las políticas, si el pueblo es caprichoso y fácilmente cambia de opinión?

Como hemos señalado, el advenimiento de la Modernidad significa también la transición de la visión organicista de la sociedad hacia la atomista. El fundamento del atomismo es la conceptualización del ser humano como una totalidad autosuficiente, independiente de la sociedad en la cual vive, inherentemente libre y racional. En contraste, la comunidad ya no es vista como condición *sine qua non* de una buena vida y el medio de lograr la plenitud de la humanidad, sino como un remedio ambivalente contra la violencia que implica el egoísmo individual. La sociedad civil es, entonces, un contrato, en el cual se establecen los términos del ejercicio del poder en beneficio de los individuos, que ceden su soberanía individual, pero nunca renuncian a su libertad inherente.

Si para el organicismo la tensión entre la igualdad y la eficiencia no existe —la armonía es sinónimo de la desigualdad, y la participación limitada a la élite virtuosa asegura la eficiencia—, el atomismo enfrenta una contradicción profunda, puesto que la igualdad de los seres humanos es su premisa fundamental. En este contexto, la participación en la vida pública, en la toma de decisiones, ya no puede ser privilegio de una élite, justificado por la superioridad natural de los que nacieron para ser gobernantes, menos cuando se reconoce que la igualdad de los seres humanos consiste en su racionalidad, es decir, en la capacidad de cada uno de determinar por sí mismo lo que es conveniente o dañino. El atomismo concibe, así, la racionalidad como ejercicio individual; por ende, el bien común se convierte en utopía, y lo que debe enfrentar la política es el conflicto de intereses particulares y de grupo, fundamentalmente irreconciliables. Las élites, incluso si no están malintencionadas, se equivocan sobre los intereses de los demás, imponiendo en consecuencia políticas que benefician

a la minoría. De hecho, el conflicto de intereses individuales no es visto solo como aspecto negativo de la vida social, sino también como el motor del progreso, tanto material como intelectual. El despotismo ilustrado puede ser más eficiente, pero adormece las ideas, convierte a los ciudadanos en consumidores pasivos, como lo plantea John Stuart Mill en este pasaje muy actual:

El hecho de abandonarse al gobierno, como a la Providencia, equivale a no preocuparse por nada y aceptar los resultados, si estos son desagradables, como castigo de la naturaleza. Por tanto, con excepción de unos cuantos hombres estudiosos que tienen un interés intelectual en meditar por su propia cuenta, la inteligencia y los sentimientos de todo el pueblo ceden a los intereses materiales y, cuando se cuenta con estos, al entretenimiento y al adorno de su vida privada... De estas consideraciones acumuladas es evidente que el único gobierno que puede satisfacer por completo todas las exigencias del estado social es aquel en el que todo el pueblo participa; que cualquier participación, aún en la más mínima función pública, es útil; que la participación debe ser en todos lados tan grande como lo permita el grado general del progreso de la comunidad; y que, por último, no hay nada más deseable, que la participación de todos en el ejercicio del poder soberano del estado (III, 1991).



Como vemos en estas reflexiones, la participación en asuntos públicos no es solo cuestión de derecho fundamentado en la igualdad y la racionalidad inherentes a cada ser humano, sino también es condición de políticas públicas que respondan a las necesidades de los ciudadanos y promuevan el progreso material e intelectual de la sociedad. Sin embargo, el problema de la eficiencia impone limitaciones considerables, sobre todo en el liberalismo tradicional. Montesquieu, Tocqueville o Mill replantean, en términos modernos, las mismas objeciones con las que los clásicos interpelaban a la democracia: el pueblo es fácil de corromper, se guía por la ambición y por el interés egoísta, olvidando el bien público. Si todos tienen igual derecho a tomar decisiones y a desempeñar cargos, los funcionarios son frecuentemente ineptos, se apropian de los recursos públicos, toman decisiones también arbitrarias como los déspotas mientras que las leyes y las políticas públicas son presas de caprichos o preferencias cambiantes. Ante

estos cuestionamientos, el liberalismo clásico propone una solución que todavía constituye un argumento a favor de una participación limitada: la representación. Esta no es vista solo como un remedio a la imposibilidad de la democracia directa en sociedades modernas, extensas y diversas, sino también como forma de renuncia voluntaria a tomar decisiones, que el pueblo deja en manos de la élite ilustrada. Como lo plantea Montesquieu: “El pueblo no debe tomar parte en la gobernación de otra manera que eligiendo sus representantes, cosa que está a su alcance y puede hacer muy bien. Porque, sin ser muchos los que conocen el grado de capacidad de los hombres, todos saben si el que eligen es más ilustrado que la generalidad” (XI, 1995).

A pesar de la ambivalencia aquí analizada, el pensamiento clásico nos ofrece los argumentos poderosos a favor de la participación, que hoy en día se reformulan e inspiran los distintos modelos de ciudadanía. Para el republicanismo, la inspiración principal es Aristóteles y su conceptualización de la racionalidad, como el uso de la *palabra*, del debate entre los ciudadanos sobre lo justo y lo injusto, lo conveniente y lo dañino. Para el liberalismo, tiene vigencia, ante todo, la visión del individuo como el único defensor de sus derechos e intereses, constantemente amenazado por las imposiciones arbitrarias del poder político, pero también social. Y los comunitaristas enfatizan el efecto positivo de la participación sobre la vida de la comunidad, que florece en lo material y en lo espiritual gracias a sus ciudadanos activos.

Estos argumentos en defensa de la participación no han eliminado, sin embargo, los temores a las decisiones equivocadas y arbitrarias de las mayorías mal educadas, poco interesadas en asuntos públicos, ambiciosas y egoístas, todavía... nunca suficientemente preparadas para tomar en sus manos la dirección de la sociedad en la cual viven.

### La participación en el régimen democrático

Ante la crisis de confianza en el sistema político, la participación ciudadana es lo más importante para consolidar o profundizar las democracias existentes. Desde la definición misma de la democracia se infiere que la participación constituye un elemento





inherente al diseño institucional, y que un ciudadano democrático debe estar interesado en aprovechar los mecanismos que la permiten.

En este sentido, el informe del PNUD identifica al régimen democrático como aquel que “contiene un conjunto de instituciones y procedimientos que definen las reglas y los canales de acceso a las principales posiciones del Estado, el ejercicio del poder estatal y el proceso de toma de decisiones políticas” (2004: 56). Esta definición es muy similar a la de Michelangelo Bovero, quien apunta que “la vida pública de un colectivo puede ser considerada democrática si las decisiones políticas... son el resultado de un juego en el que participan, y controlan, los mismos ciudadanos” (2000).

Por su parte, Elena Martínez señala que

... en su sentido más elemental, la democracia no es otra cosa que el gobierno del pueblo [y más adelante lo precisa:] que las decisiones que nos afecten a todos sean tomadas por todos... [lo cual implica] someter a debate y decisión colectiva todas las materias que afectan el destino colectivo... una forma, sí, de elegir a las autoridades, pero además una forma de organización que garantice los derechos de todos: los derechos civiles (garantías contra la opresión), los derechos políticos (ser parte de las decisiones públicas o colectivas) y los derechos sociales (acceso al bienestar) (PNUD/OEA, 2009: 18).

Estas tres definiciones resaltan la centralidad de la participación amplia, sea en los procesos de toma de decisiones, sea en el control de la autoridad. Desde sus orígenes hasta el día de hoy, el debate sobre la democracia se preocupa por establecer las condiciones de posibilidad de una participación amplia. Para muchos autores, la condición fundamental de rebasar los límites de la democracia electoral es que los individuos tengan la capacidad de constituirse como *agentes*, cualidad que define de manera más amplia el postulado de la participación en las democracias modernas (O'Donnell, 2003; Touraine, 1999; Peschard, 1996; Flores y Meyenberg, 2000; Brettschneider, 2006). La *agencia* implica, evidentemente, la autonomía política: verse y ser visto como un individuo libre, igual a los conciudadanos y capaz de

legislar las reglas bajo las cuales vivir; pero también presenta una exigencia más fundamental de organizarse para formular y defender las demandas y participar de manera directa en el diseño de las políticas.

En el mismo sentido, Larry Diamond y Leonardo Morlino (2004) identifican cuatro elementos mínimos de la democracia,<sup>2</sup> pero evalúan su calidad en ocho dimensiones (cinco dimensiones procedimentales; dos sustantivas y una que vincula a ambas), entre las primeras ubican: 1) Estado de derecho, 2) participación, 3) competencia, 4) rendición de cuentas vertical, y 5) rendición de cuentas horizontal; entre las segundas: 6) respeto por las libertades civiles y políticas, y 7) progresiva implementación de una mayor igualdad política que debe subyacer a una mayor igualdad social y económica; y, finalmente, la que vincula a ambas: 8) grado en que las políticas públicas (incluyendo leyes, instituciones y gastos) responden a las demandas y las preferencias ciudadanas.

Estos dos autores concluyen que una democracia de calidad es aquella que provee a sus ciudadanos de un alto grado de libertad, igualdad política y control popular sobre las políticas públicas y las autoridades que diseñan e implementan las primeras a través de instituciones estatales, legítimas y con un funcionamiento acorde a la legislación vigente. Por ello concluyen que

... la participación de la sociedad civil organizada y el rol de la competencia política, cuando no fueron empujados a extremos radicales, son los dos factores claves que emergen en casi todos los ensayos para explicar el nivel existente de calidad. Tomando esto en cuenta, entonces un tipo particular de democracia parece ajustar mejor con una mayor calidad de la democracia: la que genere y facilite altos niveles de participación y competencia y, por lo mismo, una vigorosa rendición de cuentas vertical y, al menos, un cierto nivel de respuesta sistémica a las demandas ciudadanas (Diamond y Morlino, 2005: XXXVII).

<sup>2</sup> 1) sufragio universal; 2) elecciones recurrentes, competitivas y justas, y señalan que para que esta segunda se cumpla se requiere, al menos, un cierto grado de libertades civiles y políticas, más allá de la arena electoral, además de la ausencia de interferencias externas (es decir, proveniente de instituciones no electas) sobre las instituciones democráticas (o sea, emanadas de la decisión de la mayoría de la ciudadanía); 3) más de un partido político serio, lo cual implica que el elector tiene frente a sí más de una opción para elegir a un gobernante, y 4) el acceso a fuentes alternativas de información, como única forma de poder tomar decisiones informadas.

El consenso sobre las ventajas de la participación y su necesidad para el sostenimiento y la revitalización de la democracia, no se traduce en un solo planteamiento sobre cómo instrumentarla en las sociedades modernas. Los tres modelos de ciudadanía (Ochman, 2006) privilegian formas distintas de la participación, aludiendo –como hemos mencionado– a fundamentos clásicos diferentes.

El republicanismo es el más afín al entendimiento aristotélico de la política como deliberación y discernimiento en torno a lo justo y lo injusto, lo conveniente y lo dañino, posibles gracias a la racionalidad dialógica. La acción política –fin en sí mismo y realización plena de la libertad– es, ante todo, el debate orientado a definir el bien común, entendido también en el sentido que hemos visto en los planteamientos organicistas: no es la suma de intereses particulares ni el mayor bien de la gran mayoría de individuos, sino una categoría nueva, que surge cuando los ciudadanos dejan de lado sus intereses egoístas y debaten sobre el bien público. A pesar de la fragmentación del espacio público y la percepción contemporánea de la escasa gobernabilidad de intereses de grupos enfrentados, los republicanos creen en la posibilidad de reconstruir la capacidad de los ciudadanos de pensar lo público y ofrecer soluciones a problemas comunes.

La propuesta más conocida del republicanismo es, probablemente, el modelo de la política deliberativa de Jürgen Habermas, quien propone reconstruir y ampliar la esfera pública, creando condiciones para que los ciudadanos hagan uso de sus libertades comunicativas y se impliquen en debates abiertos “de suerte que sean los propios ciudadanos los que desarrollen los criterios y pautas conforme a los que lo igual debe ser tratado igual y lo desigual, desigual” (1995: 163) En este modelo, lo político tiene dos ámbitos interconectados: el de la administración, regido por la racionalidad estratégica, y el de la formación de la opinión pública, que funciona con la lógica comunicativa. La segunda es una red compleja de espacios solapados e interconectados, que se estructuran en torno a núcleos temáticos, cuyo grado de especialización difiere, pero siempre queda abierto a un público de los no especialistas.

El debate no es la única forma de la participación ciudadana; el republicanismo postula también la revitalización de los cuerpos políticos, a través de un flujo constante entre clase política y sociedad civil. *Los especialistas en bien común* actuales (Walzer, 1970: 214) deben ser reemplazados por los ciudadanos dispuestos a desempeñar funciones públicas. De hecho, existen propuestas formales de cómo deben modificarse las relaciones económicas y sociales para hacer posible su participación directa en el sistema político, como la de *economía social* (Gorz, 1999; Beck, 1998; Sue, 1999, Laville, 1999; Robin, 1999), que pretende, además, resolver el problema de desempleo y marginación social de amplios sectores de la población, excluidos del trabajo-empleo. Este modelo, como veremos más adelante, es también afín al comunitarista de participación ciudadana; la diferencia entre este y el republicanismo consiste en la importancia de la política y la esfera pública que le asignan los segundos, frente a la preferencia de los primeros por la vida social, dejando las tareas de la administración del Estado en manos de políticos profesionales. Parafraseando a Oscar Wilde, el republicanismo pide sacrificar muchas tardes libres para cumplir con las obligaciones ciudadanas, crítica que nos remite al modelo liberal de la participación.

Recordemos que el liberalismo nace de la visión atomista del individuo y de la memoria histórica del Estado y de lo político como opresión y tiranía, de ahí que los liberales enfatizan la dimensión legal de la ciudadanía: aunque los derechos individuales son inherentes, para su disfrute la persona debe tener garantías por parte del Estado. Hay plena concordancia entre los diversos autores en que uno de los elementos centrales de la democracia es, precisamente, la existencia de un sistema legal que garantice los derechos civiles y políticos, así como sus correspondientes libertades; en cambio, existen diferencias en cuanto a los derechos sociales. Sin embargo, sí hay consenso en que la pobreza extrema es un caldo de cultivo que facilita comprar, manipular o distorsionar la voluntad ciudadana.

Además de asegurar instituciones políticas libres, respetuosas y bajo control de los ciudadanos, el liberalismo considera que la participación es un medio de defender sus intereses y preferencias particulares. Retomando los planteamientos del liberalis-

mo clásico, el individuo es el único juez de su propio interés, y la participación en el proceso de política pública es indispensable a fin de traducirlo en preferencias públicas. Sin embargo, puesto que para los liberales, la libertad se realiza ante todo en el ámbito de lo privado, el ideal de la participación está vinculado a mecanismos de la democracia representativa que permiten agregar las preferencias individuales y traducirlas en políticas públicas, gracias a los procesos electorales y a la rendición de cuentas (Powell, 2004; Fung, 2006).

Ahora, lograr un gobierno sensible y capaz de dar respuesta a las necesidades ciudadanas no es un proceso simple, pues se requiere concretar una serie de conexiones e interpretaciones y controlar el impacto de variables exógenas.

Entre las conexiones, se encuentra el hecho de que las preferencias se expresen en el comportamiento electoral y, por esta vía, conduzcan a la elección de autoridades comprometidas con la elaboración e implementación de las políticas públicas que reclama la ciudadanía. Pero para que ello ocurra se requiere, como analiza Powell (2004), que las ofertas de los partidos y los candidatos sean razonablemente diferenciadas, para permitir que se expresen las demandas ciudadanas; que esto se traduzca en la elección de autoridades comprometidas con dicha voluntad popular, y que sean capaces de interpretar, agregar y articular, de manera adecuada, las demandas ciudadanas y traducirlas en políticas públicas. Esto sin tomar en cuenta los factores externos o las condiciones exógenas e incontrolables, que impiden su implementación.

En el planteamiento liberal, el proceso fundamental para asegurar el respeto a las preferencias ciudadanas es la rendición de cuentas, definida por Philippe C. Schmitter como “una relación entre dos grupos de personas o (más frecuentemente) organizaciones en la que una de las partes (la primera [la autoridad]) se compromete a mantener a la otra (la segunda [la ciudadanía]) informada, a ofrecerle explicaciones por las decisiones que toma y aceptar las sanciones predeterminadas que eventualmente le pueden ser impuestas” (2004: 47).

La rendición de cuentas por excelencia es la llamada vertical o electoral, es decir, la sanción que el ciudadano expresa en las ur-

nas con la reelección o la remoción de una autoridad. Otra forma es la horizontal, que es la rendición de cuentas entre poderes o dependencias, es decir, la ejercida por otras instancias de gobierno. Por último, la llamada rendición de cuentas societal es la que se construye a partir de la acción de la sociedad civil por distintas vías (publicaciones o difusión de información, movilizaciones masivas, diversas formas de protesta, etc.) para exigir información, así como explicaciones sobre las decisiones y las acciones de las autoridades, además de la sanción para las trasgresiones a las normas legales. La rendición de cuentas societal siempre genera consecuencias para la autoridad a través de alguna de las otras dos vías, es decir, la vertical o la horizontal, puesto que la sociedad no tiene forma de sancionar, directamente, salvo mediante el voto, que puede manifestarse a través de un ejercicio de revocación de mandato en los casos en que existe esta figura.

Como podemos apreciar, los mecanismos de participación indirecta, preferida por el liberalismo, exigen la existencia de ciudadanos comprometidos con la democracia e interesados en ejercer su *agencia* y el poder que los derechos les infieren. Sin embargo, es también evidente que la confianza en la democracia representativa refleja la desconfianza en la participación directa de las mayorías, que son percibidas como amenaza a los derechos individuales, estilos de vida diferentes y minorías con sistemas de valores distintos a los prevalecientes. Sigue vigente la ambivalencia de las reflexiones de Mill: la certeza de que la participación de los ciudadanos asegura el progreso, al mismo tiempo que el miedo a los ciudadanos reales, nunca suficientemente preparados para tomar decisiones que afectarán a los demás.

La preferencia liberal por la vida privada y la participación regular, pero poco frecuente en la vida pública es blanco de críticas, tanto por parte de los republicanos, como de los comunitaristas, pensamiento el de estos últimos que irrumpe en debates políticos en la década de los ochenta del siglo XX. Si los republicanos aspiran a reconstruir la participación directa de los ciudadanos en los procesos públicos, los comunitaristas comparten con los liberales el pesimismo al respecto. Consideran que los asuntos del Estado moderno son demasiado complicados, distantes y técnicos, para que los ciudadanos puedan o quieran participar en la vida polí-

tica nacional. En contraste, retoman el planteamiento clásico de Tocqueville sobre la importancia de las asociaciones intermedias para las democracias modernas. La individualización de la vida actual ha debilitado a los individuos, y esta atomización de recursos es sustituida por un Estado fuerte, que asume las funciones cada vez más amplias. Los comunitaristas comparten con los liberales la desconfianza ante el Estado, y retoman la idea de Mill y de Tocqueville que el progreso, tanto material como moral, de los individuos depende de la participación en la solución de las necesidades cotidianas. La diferencia es que, para los primeros, esta participación debe realizarse al nivel de las comunidades locales. El comunitarismo es, en realidad, una corriente muy heterogénea y hasta contradictoria en sus diversas interpretaciones de lo que es la *comunidad*. Dejaremos aquí de lado los planteamientos antimodernos, que evocan una visión nostálgica e idealizada de las comunidades orgánicas, unidas por la historia, valores morales y poca movilidad social, acogedora y confortable, pero también utópica en el mundo actual. Los planteamientos de Amitai Etzioni (1995, 2000) o Benjamin Barber (1984, 2000) permiten reconstruir el paradigma comunitarista de participación mucho más apegado a la realidad contemporánea.

En este paradigma, la participación ciudadana no es primordialmente política, sino social, y su referente no son las instituciones –tanto formales, como informales– del Estado, sino de la comunidad. Los comunitaristas no rechazan la participación en organismos políticos nacionales, más bien consideran que esta debe ser matizada por el interés en lo local. Retomando a Tocqueville, consideran que la participación en las asociaciones intermedias es la escuela de civismo, y educa a los ciudadanos y desarrolla las competencias que les permitan una participación más eficaz en asuntos nacionales, e incluso globales.

Como podemos apreciar, las propuestas más concretas sobre el alcance de la participación varían según el modelo de la ciudadanía; sin embargo, es claro el consenso sobre la relación intrínseca entre la democracia y la participación. No obstante, también es evidente que la democracia real no corresponde al ideal concebido en la Antigüedad o reformulado en la Modernidad. Más que una comunidad de individuos autónomos que



deciden sobre la vida pública, la democracia se percibe como un juego de intereses de grupos: son estos y no el individuo el sujeto políticamente relevante. Ante la indiferencia electoral de la mayoría, las mismas élites permanecen en el poder, alternándose gracias a la competencia, pero rara vez permitiendo la entrada de nuevos actores. El *poder invisible* sigue siendo tan fuerte como en los gobiernos autoritarios o de élites. Muchas decisiones no se debaten públicamente con el argumento del secreto de Estado o de falta de competencia técnica de los ciudadanos para tomar decisiones (Bobbio, 1996: 28).

Ante estas dificultades para promover la participación de los ciudadanos, podemos modificar el diseño institucional de los procesos políticos, estableciendo pocas restricciones legales para la formación de asociaciones (Greaves, 2007), legislando a favor de mecanismos de participación obligatorios para el gobierno (Bowler y Donovan, 2002; Ziccardi, 1998) o invirtiendo en el desarrollo de tecnologías que faciliten el acceso a la información y a los procesos de participación (Matsusaka, 2005). Sin embargo, el desarrollo de las competencias enfocadas a la participación debe ser tarea primordial, tanto de las asociaciones ciudadanas, como del sistema educativo, ya que los estudios empíricos indican que, en la actualidad, los procesos de participación muestran una fuerte tendencia a sobrerrepresentación de los individuos con recursos, no solo económicos, sino también educacionales y organizacionales (Font, 2002; Bowler y Donovan, 2002; Pliego Carrasco, 2000; Lijphart, 1997 y 2001). Este fenómeno ha sido abordado con los conceptos de *eficiencia externa e interna* de los ciudadanos, que se refieren, respectivamente, a la percepción sobre el grado en que un gobierno responde a sus necesidades y sus demandas y la percepción sobre la capacidad de uno mismo de entender cómo funciona el sistema político y hasta qué grado se puede influir en las decisiones que este genera (Cooper *et al.*, 2006; Bowler y Donovan, 2002). En relación con los sistemas educativos, se ha trabajado el concepto de competencias ciudadanas y el tema de estas para la participación ha sido abordado en trabajos de Webler y Tuler (2000), Gaventa (1999), Rosenblum (1999), Gerber y Lupia (1999) o Frohlich y Oppenheimer (1999). Estos estudios enfatizan la importancia de la participa-






ción en los procesos de política pública, en particular a nivel local, como condición necesaria para desarrollar las competencias relacionadas con ella. Desde la teoría de la educación, el problema de educar para la democracia fue analizado inicialmente como parte de la reflexión sobre la educación moral de los niños, y en la década de los noventa se consolidaron distintas propuestas empíricas sobre el desarrollo de las competencias ciudadanas (Conde, 2005; OCDE, 2002; Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2004).

### **Educación formal y desarrollo de competencias ciudadanas**

Las competencias ciudadanas forman parte de las llamadas competencias sociales, que permiten a los individuos lograr las metas sociales y organizar recursos personales para escoger y realizar metas interpersonales de manera exitosa (Guralnick, 1990; Junttila *et al.*, 2006; Gresham, 1983). En este sentido, aunque ya existe literatura especializada acerca de la relación entre la educación y la democracia, e incluso sobre el desarrollo de las competencias ciudadanas, todas las reflexiones de los teóricos de la educación sobre el desarrollo de las habilidades sociales de los niños aportan elementos valiosos para los que estamos interesados en potenciar el efecto positivo de las escuelas sobre la formación de los futuros ciudadanos. Las distintas corrientes y aportaciones, indudablemente, tienen raíces en la exigencia planteada hacia el sistema educativo y hacia los maestros por John Dewey (1859-1952), quien consideraba la educación una vía idónea para construir una sociedad democrática. En *Mi credo pedagógico* (1897) plantea que el objetivo de la educación es estimular a los niños para que sean capaces de actuar como miembros de una comunidad, de relacionar su bienestar individual con el bienestar del grupo. Con mucha perspicacia, Dewey plantea que —puesto que es imposible saber cómo será la sociedad del futuro— el sistema educativo no puede preparar a los jóvenes a enfrentar retos específicos; solo puede darles la capacidad de dirigir su propia vida, deber que Paulo Freire (1921-1997) y la pedagogía crítica llamarán *empoderamiento*, condición inexorable para que los individuos puedan constituirse en *agentes*. Dewey plantea también que la escuela





—siendo una institución social— es un reflejo de la sociedad y de la vida en comunidad. De ahí dos implicaciones importantes para la educación democrática: primero, la escuela no es una etapa preparatoria para la vida, sino la experiencia misma de vivir y, segundo, la educación permite a la sociedad formular sus propios propósitos y organizar sus recursos para moverse en la dirección deseada. De ahí que la experiencia que viven los estudiantes en la escuela no solo impacta el desarrollo de las competencias sociales, incluyendo las ciudadanas, sino también forma las preferencias de los jóvenes sobre los valores fundamentales que rigen la vida social. Un sistema educativo enfocado a la eficiencia y al éxito individual presenta estos valores como socialmente deseables. Esta verdad fundamental es retomada, hoy en día, por Philippe Perrenoud, quien hace la reflexión más lúcida sobre las competencias y la educación formal, afirma la imposibilidad de definir, objetivamente, un listado de competencias clave a partir de una simple observación de las prácticas y las tendencias sociales; responder cuáles son las competencias necesarias para una sociedad actual o futura implica “defender, de manera implícita o explícita, una visión de la humanidad como sociedad” (2004: 217).

El conocimiento de una sociedad muy rara vez es desinteresado. Contribuye a mantener o a cambiar el *statu quo* y a legitimar o desafiar las políticas y legislaciones sociales públicas, así como las estructuras y estrategias de los negocios, hospitales, partidos políticos, sindicatos, administraciones y todas las instituciones de las que dependen los ciudadanos (*ibid.*: 218).

La idea de que la educación no es ideológicamente neutral constituye el núcleo de la propuesta de la pedagogía crítica, y aunque para nuestro estudio el compromiso de Paulo Freire con los grupos oprimidos no es central, la interpretación general de la relación entre la educación y el empoderamiento de los individuos sí es fundamental. Como lo plantea Giroux (2011), la pedagogía crítica exige a los maestros asumir el deber de ayudar a los estudiantes a desarrollar la conciencia política, el deseo de la libertad y la capacidad de reconocer en su entorno las tendencias autoritarias y las relaciones de poder, existentes no solo en la sociedad en general, sino en el proceso educativo, en el ambiente

escolar y en el salón de clase. El proceso educativo debe contener elementos de provocación para retar a los estudiantes a implicarse en la realidad y comprometerse con los cambios, a ser agentes, como hemos señalado, sinónimo de ciudadanos participativos. En este sentido, la educación es una práctica política y moral, que transmite el conocimiento, las habilidades, pero también recrea relaciones sociales que pueden empoderar a los jóvenes y hacerlos conscientes de su potencial de ciudadanos comprometidos con la democracia sustancial. Giroux, en particular, enfatiza la importancia de que los estudiantes sean capaces no solo de entender las complejas relaciones de autoridad y poder, sino de involucrar a los demás en un diálogo crítico, y aprender a asumir la responsabilidad por sus puntos de vista.

Para ello, hay que concebir la educación no solo como transmisión del conocimiento, sino también como experiencia, que permite relacionar a aquel con la realidad social y el lugar que ocupan los estudiantes en ella. Los educadores deben entender, entonces, que el salón de clase es un espacio complejo, en el cual confluyen las experiencias individuales de los alumnos, las relaciones de poder entre ellos y los maestros, la autoridad de la institución, los discursos teóricos, pero también políticos que enmarcan al de los maestros.

Para el diseño metodológico de nuestro estudio es muy enriquecedor el concepto de la *educación bancaria* de Paulo Freire (en Kirylo y Thirumurthy, 2010), que coincide con lo que nosotros llamamos el proceso orientado a resultados: uno de enseñanza-aprendizaje que considera a los educandos como cajas de banco vacías, en las que el profesor deposita el conocimiento y a la hora de evaluar el proceso solo pide que los depósitos le sean regresados o mostrados como evidencia. También nos apropiamos de los conceptos del *salón de clase autoritario*, en el cual a los estudiantes se les exige ser pasivos, obedientes y conformistas y *la cultura del silencio*, que niega el poder emancipador de la participación activa en la clase (Braa y Callero, 2006). En este sentido, y como lo afirma Edwards (2010), la pedagogía crítica comparte cuatro principios fundamentales con cualquier corriente educativa interesada en una educación para la democracia:



- 1) La educación debe ser entendida como históricamente contextualizada.
- 2) El proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser reflexivo y cooperativo.
- 3) Los contenidos tienen que buscar la relación con la realidad social, económica y política, que los estudiantes no solo deben conocer, sino también cuestionar.
- 4) Los maestros han de transmitir a los estudiantes la convicción de que la democracia es deseable y es posible.

El interés de nuestro estudio en la enseñanza-aprendizaje orientada al proceso, como contraparte de la *educación bancaria*, comparte el enfoque constructivista hacia la educación, corriente muy afín a cualquier educación preocupada por desarrollar las habilidades de reflexión, la conciencia social y la ciudadanía democrática (Bentley *et al.*, 2007; Shapiro, 2011). La aproximación a la educación orientada al proceso comparte con los planteamientos clásicos de Dewey o de Freire la consideración de que el grupo es un microcosmos de la vida y de las comunidades más amplias. De ahí, que desde el punto de vista del aprendizaje ofrece posibilidades de formación, no solo para vivir en una sociedad, sino también para cambiarla hacia un modelo más inclusivo, fundamentado en los valores de la libertad, la igualdad y la justicia. Es importante para el proceso educativo que el aprendizaje incluya los puntos de vista individuales y las emociones, así como ideas diversas que se forman en espacios privados y se confrontan en el espacio público del grupo o del salón de clase. El punto central de la aproximación a la educación orientada al proceso es considerar que lo académico y lo personal está interrelacionado. Si el grupo tiene una estructura igualitaria y democrática se convierte en el laboratorio de aprendizaje de cómo resolver las diferencias, las crisis y el conflicto, porque el conflicto no debe ser erradicado, sino visto como oportunidad de aprendizaje (Cohen, 2004).

Finalmente, la importancia del ambiente escolar para el desarrollo de las competencias sociales, incluyendo las ciudadanas, es enfatizada por la corriente de Aprendizaje Social y Emocional (SEL, por sus siglas en inglés), la cual busca que los jóvenes no solo logren el éxito académico, sino que desarrollen las habilidades, las



actitudes y las creencias prosociales y tengan mayor probabilidad, en el futuro, de tomar decisiones responsables y éticas, así como evitar las conductas negativas para la sociedad.

SEL considera que uno de los tres factores importantes para lograrlo, además de las habilidades de participación y la actitud propositiva hacia su propio proceso de aprendizaje, es la presencia de un contexto adecuado en el salón de clase, clima de respeto, de reto y de compromiso, puesto que los estudiantes:

- 1) Son más abiertos al aprendizaje en un ambiente de respeto, de seguridad, interés, reto académico e involucramiento.
- 2) Desarrollan habilidades y actitudes sociales en ambientes que reducen barreras emocionales y promueven interacción interpersonal exitosa.

Además, el reducir las barreras emocionales es particularmente importante para los estudiantes de bajo rendimiento (Elias *et al.*, 2007), una de las consideraciones fundamentales en nuestra interpretación de las prácticas de participación inclusiva.

SEL enfatiza una fuerte relación entre las conductas de los individuos y el contexto en el cual estas se desarrollan; considera que el aprendizaje de habilidades sociales y emocionales es resultado de la interacción con varios contextos, incluyendo el de la escuela. Además, estos deben ser entendidos como las estructuras y los grupos formales, tanto como los informales, y hay que tomar en cuenta que los grupos pequeños tienen más impacto que los grandes, de ahí la importancia del ambiente en el salón de clase o en equipos de trabajo que forman los estudiantes, dos ámbitos de observación en nuestro estudio. Finalmente, vale la pena recordar que la consistencia entre distintos contextos hace más efectivo el aprendizaje, de ahí que el ambiente escolar debe ser capaz de:

- 1) Articular los valores de respeto, responsabilidad, justicia y honestidad.
- 2) Ofrecer instrucción explícita y práctica para desarrollar la competencia de participación.



- 3) Construir estructura institucional y servicios para desarrollar las habilidades de enfrentar conflicto, crisis y situaciones de transición.
- 4) Crear oportunidades sistemáticas para conductas de servicio y contribución (Elias *et al.*, 2007: 172).

A pesar de los fundamentos teóricos tan consolidados, los estudios empíricos sobre la relación entre la escuela y la educación cívica, realizados entre las décadas de los cincuenta y los setenta, concluían que la escuela contribuía poco al desarrollo de las competencias ciudadanas, las cuales se formaban más bien como respuesta al clima político predominante. El primer estudio que demostró una relación significativa fue realizado a principios de los setenta por la *International Association for the Evaluation of Educational Achievements* (IEA), y en particular ha demostrado que el clima de apertura al debate en el salón de clase contribuía, de manera significativa, a la formación cívica, promoviendo el rechazo al autoritarismo y un mayor conocimiento de los tópicos relacionados con el contexto político. A partir de la década de los noventa, se publican múltiples estudios que analizan el impacto del currículo oculto, impartido tanto en los contextos formales, como en los informales de la escuela; en particular el de IEA, realizado en más de 30 países, ha identificado cuatro predictores fuertes del compromiso cívico en los adultos, de los cuales tres se relacionan con la educación formal: nivel de conocimiento cívico, percepción de eficiencia en procesos participativos adquiridos en la escuela, y conocimiento sobre el proceso de elecciones.<sup>3</sup> Las entrevistas han demostrado que los jóvenes consideran que aprenden sobre la diversidad y el respeto, no de los libros de texto sobre la tolerancia, sino a través de la convivencia en el salón de clase diverso; asimismo, los profesores han señalado la dificultad de enseñar o desarrollar las competencias ciudadanas en un ambiente escolar centrado en la disciplina y el aprendizaje pasivo (Torney-Purta y Amadeo, 2003; Hahn y Torney-Purta, 1999; Torney-Purta *et al.*, 2006). En el mismo sentido, el estudio de la Organización de Estados Americanos (OEA, 2004) realizado

<sup>3</sup> El cuarto predictor es discutir los problemas del contexto con los padres.



en Chile, Colombia y Estados Unidos también vincula las expectativas de los jóvenes de participar en movimientos políticos con factores escolares, particularmente, un clima de debate abierto en el aula y la confianza de intervenir en el contexto escolar.

La importancia del *ethos* y del diseño organizacional de las escuelas para la formación cívica es conclusión fundamental del reporte final del Grupo Consultor sobre la Ciudadanía (Advisory Group on Citizenship, 1998). En su recomendación de promover un enfoque holístico hacia la formación de los ciudadanos, el reporte enfatiza que el ambiente escolar y las prácticas cotidianas tienen un impacto significativo –positivo o negativo– sobre la disposición de participar, de manera activa, en la solución de problemas de la comunidad. Las recomendaciones incluyen la necesidad de estructurar proyectos de vinculación con ella, involucrar a los estudiantes en los procesos de toma de decisiones y gobernanza escolar; asignar responsabilidades en la operación diaria de la escuela, así como proveer oportunidades formales e informales de debate y discusión crítica en el salón de clases. Más recientemente, en el Reino Unido, se realizó un estudio longitudinal sobre la educación para la ciudadanía (Kerr y Cleaver, 2004) que llama la atención al hecho de que la formación ciudadana no puede limitarse a un currículo, sino que exige el repensar las políticas escolares en el sentido amplio, incluyendo las oportunidades de que los estudiantes participen en el gobierno de la escuela, en la problemática de la comunidad y que vivan la experiencia democrática en el salón de clase. Una escuela ciudadana es un lugar donde la ciudadanía no solo se enseña, sino también se practica. La inconsistencia entre la teoría que se enseña y la práctica que viven los estudiantes en sus estructuras formales e informales, tiene impacto negativo en la formación ciudadana. Además de involucrar a los alumnos en la toma de decisiones, la escuela debe vivir la ética de mutualidad y reciprocidad, así como desarrollar en los estudiantes la autoestima, la confianza y la responsabilidad social. Los autores reconocen la dificultad de cambiar las estructuras formales de los planteles, concebidos tradicionalmente como organizaciones jerárquicas, que no pueden reproducir, de manera amplia, las oportunidades de participación que ofrece una sociedad democrática. La autoridad de los profe-



sores se plantea como incuestionable, por lo cual los espacios de deliberación y debate no surgen fácilmente.

En el contexto mexicano, es fundamental el trabajo de Silvia Conde (2003, 2005) realizado para la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Federal Electoral (IFE). Ella plantea que la formación de los ciudadanos implica no solo la transmisión de contenidos, sino también formar en valores y actitudes: la educación moral, que ya proponía Dewey. La escuela puede ser una instancia de liberación o de control social, un espacio de reproducción de las prácticas sociales o de su producción. El currículo oculto tiene un impacto socializador más poderoso y de duración más larga que lo intencionalmente enseñado. De ahí que Conde, en su propuesta del programa integral de Formación Cívica y Ética (2003: 56), considera que la experiencia formativa de los ciudadanos debe desplegarse en cuatro ámbitos:

- 1) La asignatura formal, un espacio de formación sistemática e intencional.
- 2) El conjunto de asignaturas, que de manera transversal desarrolla competencias sociales.
- 3) El ambiente de la escuela, que debe ser usado de manera deliberada como herramienta formativa.
- 4) La vida cotidiana del alumnado.

Recapitulando, tanto los planteamientos teóricos como los estudios empíricos consideran que el ambiente escolar tiene impacto en la formación ciudadana a través de cuatro ámbitos de acción:

- 1) El currículo formal, que incluye cursos orientados a transmitir el conocimiento sobre el sistema político y los problemas sociales relevantes, así como los cursos que desarrollan transversalmente las habilidades sociales relacionadas, como capacidad de reflexión crítica sobre el proceso educativo y la realidad inmediata, la habilidad de resolver los conflictos o el respeto a la diversidad y la capacidad de debate y juicio crítico.



- 2) Los espacios de participación en la toma de decisiones sobre los aspectos de la vida escolar relevantes para los jóvenes, como consejos y asociaciones estudiantiles o cuerpos colegiados con representación del alumnado.
- 3) Los proyectos estructurados de la vinculación con la comunidad, que ofrecen espacios de colaboración en la solución de problemas inmediatos.
- 4) El salón de clase abierto y democrático, que da la oportunidad de poner en práctica el deber ser que exige la teoría de la democracia.

Para nuestro estudio es de particular interés el impacto del ambiente del salón de clase, entendido como la relación tanto entre el profesor y los estudiantes, como las horizontales entre ellos, mediadas o no por el profesor, como lo es el trabajo en equipo. Un salón de clase democrático ha sido menos estudiado que el ambiente escolar en general; sin embargo –siendo un grupo relativamente pequeño–, tiene potencial de contribuir significativamente –de manera negativa o positiva– a la formación ciudadana. Considerando las reflexiones teóricas aquí presentadas, y retomando las de Knight y Pearl (2000), podemos construir un modelo de un salón democrático, concebido como el reflejo de una sociedad democrática, en el cual los educandos tienen oportunidad de establecer las reglas y los derechos, tomar decisiones, establecer y respetar un sistema de justicia, aprender y debatir sobre los problemas relevantes.

De la reflexión de Knight y Pearl (2000) nos parece fundamental la consideración de que un salón es democrático, si es capaz de que todos los estudiantes se sientan bienvenidos como miembros igualmente valiosos de una comunidad orientada a solucionar problemas, incluyendo a aquellos con niveles educativos más bajos. La autoridad del profesor se basa en la capacidad de persuadirlos de que existen conocimientos relevantes para su formación, y que todos son capaces de adquirirlos. La igualdad de los derechos implica que estos no están condicionados por el cumplimiento de las obligaciones, y que todos los estudiantes deben ser incentivados para adquirir el conocimiento, la creatividad de pensar en alternativas impensables y de participar en el proceso de aprendizaje.

Para vencer la apatía que sostiene a la democracia de las oligarquías, es necesario que el salón de clase ofrezca oportunidades de una participación significativa. La experiencia exitosa y satisfactoria en la escuela, en este sentido, es predictor importante de la disposición de participar en la vida política más amplia (Torney-Purta y Amadeo, 2003; Howard, 2005). Las prácticas autoritarias, e incluso discriminatorias, en los procesos de participación en el salón de clase inhiben la confianza de los jóvenes en su capacidad de controlar el futuro. De ahí que es importante reflexionar no solo en qué medida el aula promueve la participación, sino también qué tipo de intervención se considera valiosa para la comunidad.

## ESTUDIO EMPÍRICO

### Antecedentes y objetivos del estudio

La investigación cuyos resultados presentamos aquí se llevó a cabo entre agosto de 2010 y julio de 2011, en el ITSM, *campus* Estado de México y *campus* Monterrey.<sup>4</sup> Desde 2005, esta Universidad tiene un interés particular por desarrollar, en los estudiantes, las competencias éticas y ciudadanas, mediante experiencias de aprendizaje, a lo largo de su permanencia en la institución. Este compromiso requiere desarrollar las estrategias de incidencia en las actitudes y los comportamientos de los alumnos, que exigen dimensionar los problemas que queremos atender, así como comprender su relación con las prácticas actualmente existentes en la comunidad. Como etapa previa, se han elaborado distintas herramientas de diagnóstico, una de ellas es el Instrumento de Competencias Éticas y Ciudadanas (ICEC), el cual se aplica desde 2008.

En 2010, como resultado de un análisis estadístico se identificó, y después se comprobó, la existencia de un fenómeno que llamamos *perfil eficientista*, que señala una preferencia por la eficiencia como valor fundamental, traducida en aceptación, relativamente amplia, de soluciones rápidas, eficientes y con participación limitada de los ciudadanos, sobre todo de comunidades marginadas. Solo como ejemplo citemos que un tercio de los

<sup>4</sup> La investigación fue financiada por la Dirección del Plan para el Mejoramiento de la Calidad del Aprendizaje (QEP), de la Vicerrectoría Académica, del ITSM.

estudiantes considera que están más capacitados para solucionar problemas sociales los que tienen una buena educación, que los que están informados al respecto; el 36% opina que se puede prescindir del debate cuando este retrasa la toma de decisiones, y el 52% está a favor de disminuir las garantías jurídicas de los sospechosos para lograr mayor eficiencia en el combate a la delincuencia.

El ICEC, como es un instrumento estandarizado, no puede identificar las causas de esta preferencia, pero dada la misión del ITSM, de formar ciudadanos comprometidos, es importante no solo dimensionar el problema, sino también estudiar su relación con las prácticas de la vida cotidiana, sobre todo las que nos competen como Universidad; por ejemplo, profundizar en cómo se resuelven los conflictos en el salón de clase o en las asociaciones estudiantiles; cómo trabajan los equipos, hasta qué punto los profesores promovemos la participación y la negociación, o solo esperamos y evaluamos la eficiencia de los resultados.

De ahí que el objetivo del estudio cualitativo fue analizar si existe relación entre el perfil eficientista con la vida diaria de los jóvenes, específicamente con el tipo de vínculos que se establecen en salón de clase, en los ámbitos institucionales y en las relaciones con sus compañeros.



## Metodología

Como objeto del estudio, entendemos por *perfil eficientista* una preferencia por ciertos valores, que se traduce (es observable) en actitudes consistentes. En este caso, el valor es eficiencia en la solución de problemas y realización de tareas propias de un ciudadano. Detrás de esto yace una apreciación distinta de lo que es importante en la vida pública. Los que prefieren la participación de élites y buscan ante todo la eficiencia en la solución de problemas, perciben la política de forma gerencial, más que democrática, al mismo tiempo que actúan motivados por el resultado, y no por el apego a normas (racionalidad teleológica, no axiológica; o en la distinción de Habermas, acción estratégica, no comunicativa). La preferencia por el valor de la eficiencia promueve conductas que debilitan la democracia ciudadana y el Estado de derecho.

Particularmente, los ciudadanos con el perfil eficientista están dispuestos a:

- Violar o ignorar las reglas de convivencia pacífica (negociación, debate, igualdad de todos los ciudadanos).
- Apoyar soluciones autoritarias, incluyendo regímenes no democráticos eficientes.
- Excluir a los actores débiles de la participación en la toma de decisiones y el debate.

Para fines de este estudio, esta preferencia se observa en dos subconjuntos:

- Solución a problemas con apego a normas o buscando eficiencia.
- Participación en procesos políticos, específicamente, la preferencia por la participación de élites (intelectuales o con poder) o la amplia.



Para investigar el impacto de las prácticas diarias en la formación de esta preferencia, hemos considerado que en el primer subconjunto –solución de problemas con apego a normas o buscando eficiencia– aquel se traduce en las siguientes normas para el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Existe interés por el proceso de aprendizaje en el estudiante, no solo por el resultado del mismo.
- El aprendizaje es considerado como fin en sí mismo, no únicamente un medio para lograr el éxito profesional.
- Se busca promover el aprendizaje en todos los estudiantes, de manera independiente de sus características personales o de contexto (por ejemplo, inteligencia, aptitudes, carrera que estudian, sexo, antecedentes educativos).

Para el ámbito universitario consideramos la participación –en especial, la de las élites (intelectuales o con poder) o la amplia– en el proceso de aprendizaje en dos contextos: a) en el salón de clase, a través de preguntas, debates, etc., y b) en equipos de trabajo. Además, creemos que debe tener las siguientes características:

- Es valiosa por sí misma, no como medio para lograr otros fines (en particular, un porcentaje de calificación).
- Incluye a todos los actores, especialmente a los débiles (estudiantes menos preparados, tímidos, que se autoexcluyen de la participación).
- No depende de relaciones privadas preexistentes (como los lazos de amistad, el conocerse bien, etcétera).

Finalmente, en ambos subconjuntos, se busca establecer lo siguiente:

- Hasta qué grado los profesores incentivamos las prácticas valiosas y desincentivamos las nocivas.
- Si existen constantes asociadas a las prácticas que promueven o desincentivan el perfil eficientista (por ejemplo, área de estudio, avance en la carrera, género).

Como método de investigación hemos escogido los grupos de enfoque, que permiten observar y reconstruir las normas que rigen al grupo, cómo se construyen y los significados que tienen. En este sentido, consideramos que es un método adecuado para acercarnos a dinámicas que surgen en el salón de clase y dentro de grupos de estudio, como parte de microcultura compartida por los estudiantes de nuestra Universidad. También es importante tomar en cuenta que los grupos de enfoque recuperan el pensamiento mayoritario, puesto que las opiniones o las actitudes minoritarias son matizadas por la presión que ellos ejercen, incluso si la composición de estos no implica directamente relaciones de poder entre participantes.

La información no se recupera a través de preguntas directas, sino por medio de ejercicios que permiten a los participantes la expresión libre de ideas, inquietudes y opiniones. Es decir, lo significativo no es necesariamente la respuesta inicial, sino cómo se elabora y evoluciona en la discusión e interacción con los demás participantes.

El estudio se realizó en el Estado de México (cinco grupos de enfoque) y en Monterrey (cuatro grupos). La mayoría de los estudiantes cursaban entre el 6o. y 8o. semestre, es decir, jóvenes

con aproximadamente tres años de estudios en el ITSM, que han tenido contacto con una variedad de profesores, tanto del área de su especialidad, como de otros departamentos. Para facilitar la convocatoria, los grupos de enfoque se organizaron en el espacio de la clase, de ahí que su composición no buscaba representatividad por sexo o por carrera. La actividad tuvo una duración aproximada de 80 minutos. Fueron moderados con las mismas preguntas disparadoras y presentadas en el mismo orden. Fueron grabados y transcritos con fines de análisis posterior.

### Análisis de resultados

Si consideramos la frecuencia con la cual aparece la información, no existe una preferencia por parte de los profesores del *campus* Estado de México en cuanto al proceso de aprendizaje o su resultado: frente a 62 menciones de que les interesa, ante todo, el resultado, hay 60 señalamientos sobre el énfasis en el proceso. En cambio, en el caso del *campus* Monterrey, en las prácticas de los profesores se muestra un mayor énfasis en el proceso de aprendizaje pues hay un total de 43 menciones contra 28 que señalan que el hincapié está en los resultados.

Los profesores que dan la preferencia al proceso integran a la evaluación el esfuerzo y la dedicación por parte de los estudiantes, reconocen el derecho a equivocarse, incluso el potencial de aprendizaje que existe en los errores: “el profesor... sabe que estás aprendiendo... y sobre todo que cuando te equivocas es cuando más aprendes quizás, entonces es importante que se tome esto en cuenta” (GF2, I7).<sup>5</sup>

En la percepción de los estudiantes, valorar el proceso por encima de los resultados significa también considerarlos como personas. Así lo plantea uno de los integrantes: “ubican tu manera de trabajar... no es como ‘o sea, yo no te veo’; te analizan más, ven lo que haces, se interesan más de lo que estás haciendo” (GF5, I5). Reconocen que existen factores externos que pueden afectar el resultado, y estas circunstancias son parte importante del proceso de aprendizaje.

<sup>5</sup> En todas las citas directas de los grupos de enfoque el primer código se refiere al número del grupo (por ejemplo, Grupo de Enfoque 2) y el segundo, al orden de las intervenciones (por ejemplo I7 es Intervención 7).

En contraparte, el énfasis en el resultado es percibido también como el desinterés, no solo por la persona y sus circunstancias, sino por los bienes internos del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando “los profesores son como... vienen, dan clase y se van, dan clase y se van, entonces lo que sí evalúan es totalmente el resultado: ‘¿sabes qué?, este te tenía que haber dado diez, te dio once, está mal’, ‘no profesor, ¿por qué está mal?’, es totalmente esa actitud” (GF5, I6). En los casos extremos, la evaluación por los resultados –propia, recordemos, del modelo *bancario* de la educación– anula el proceso de aprendizaje, lo hace irrelevante, lo convierte en un formalismo puro, como lo narra uno de los jóvenes, a quien un profesor le puso mal un problema porque no había subrayado el resultado, como él lo había solicitado.

El énfasis en los resultados se manifiesta básicamente en dos conductas. Por un lado, la evaluación de la materia no considera la participación de los estudiantes o entrega de tareas, solo el promedio de exámenes. Por el otro, existe una percepción generalizada de que en el trabajo en equipo “no se evalúa precisamente lo que es el trabajo en equipo, sino el resultado del equipo; entonces partiendo de eso, todos tienen la misma calificación del proyecto” (GF5, I83). O en palabras de otros integrantes: “Normalmente tienes un, tienes tu equipo y hay un integrante que no trabaja mucho, como que los profesores te dan largas ¿no? A mí me ha tocado que voy con un profesor y le digo: ‘no pues, es que no está trabajando, no está haciendo nada’, pero le siguen asignando una misma calificación porque está dentro del equipo” (GF1, I81).

Si en las prácticas de los profesores, la preferencia por el resultado aparece con igual frecuencia que el interés en el proceso, los estudiantes valoran más el énfasis en este último que en el primero. Como podemos ver en las intervenciones antes citadas, el resultado que anula el proceso es percibido como injusto y arbitrario, cuando implica ignorar el esfuerzo o la esencia misma del aprendizaje: el progreso logrado a través del semestre. Hay que reconocer, sin embargo, que muchos jóvenes prefieren profesores que evalúan el proceso porque les favorece en cuanto a la calificación final, y disminuye el riesgo de reprobación. En este sentido, debemos admitir que, paradójicamente, muestran la preferencia

por la eficiencia; no les interesa el proceso de aprendizaje, sino el resultado: la calificación final.

Frente a esta actitud utilitarista, existen estudiantes conscientes del valor intrínseco del proceso de aprendizaje, en particular la importancia de incluir a todos los actores involucrados, hacerse responsables por ayudar a los que tienen dificultades, ser solidarios con el aprendizaje de todos, no solo lograr una calificación aprobatoria. Intuitivamente, estos jóvenes entienden que un ambiente de trabajo basado en respeto, interés y que reduce las barreras emocionales, potencia las capacidades de aprendizaje, tanto de ellos mismos, como de sus compañeros con rendimiento académico más bajo. La heterogeneidad misma es vista como un valor, una oportunidad de aprender; quizás no un conocimiento específico de la materia, sino reglas de convivencia entre personas distintas, unidas por el mismo objetivo:

Aparte, bueno, por ejemplo, en los trabajos en equipo no podemos simplemente cerrarnos a: “el resultado es lo más importante”, entonces, quien no es muy bueno o quien no se compromete mucho hay pues que excluirlo; no, más bien, comprometernos todos y si una persona no se compromete, tratar de ayudarla e integrarla al equipo para que participemos todos y entre todos saquemos un trabajo de calidad (GF1, I2).

Si la apreciación por el proceso implica creencias de fondo distintas –en algunos casos el interés por la cooperación, inclusión y justicia; en otros solo reconocer ventajas utilitarias en la calificación–, existe un claro consenso entre los jóvenes de por qué es importante –preferible incluso– centrarse en los resultados. Y es que consideran que el mundo laboral funciona con el valor de la eficiencia, y el objetivo de la Universidad es prepararlos para esta realidad. Un testimonio muy ilustrativo en este sentido, lo presenta uno de ellos:

... allá afuera no van a permitir ningún error, o sea: “ay, es que me equivoqué por un millón de pesos”, “ah, pues sí, pues adiós”, o sea, es lo que es, no me van a decir: “ay mira aquí te equivocaste de signo”, “no, nada más te descuento el día que te equivocaste”, o sea va ser: “te vas porque te vas, no me sirves”. Entonces, yo siento que, pues, más profesores deberían



de ser así, por el bien de nosotros en el futuro ¿no? A lo mejor ahorita sí sería así como quejarnos de ellos y decirles groserías y bla bla bla, pero siento que un profesor así nos va a servir más en el futuro que un profesor que te dice: “ay, si el procedimiento está bien te pongo setenta y cinco”, y “ay, si me lo corriges te pongo cinco puntos más”. Yo siento que eso no nos ayuda tanto (GF2, 18).

Claramente, estas apreciaciones indican que, como profesores, no hemos sido capaces de empoderar a los estudiantes ni prepararlos para que cambien las reglas de convivencia social predominantes en el contexto. Estos jóvenes viven un proceso de enseñanza-aprendizaje empobrecido, orientado meramente a reproducir las prácticas predominantes y no a construir relaciones sociales más igualitarias y justas, realizando así el compromiso planteado por Dewey o Freire. Llama la atención también el hecho de que la Universidad es vista como una etapa preparatoria para la vida real, y no como la vida misma, que debe ser ordenada de acuerdo con los valores de la democracia.

En cuanto al segundo subconjunto –las actitudes y conductas referentes a la participación–, los estudiantes del *campus* Estado de México señalan con la misma frecuencia las prácticas que la promueven (36) y las que la inhiben (37); en cambio, en el *campus* Monterrey, frente a 36 menciones de estrategias que inhiben la participación, únicamente hubo nueve favorables; esto indica que el *salón autoritario* es más común en el contexto regiomontano.

La estrategia de promoción de la participación más mencionada es asignar un porcentaje de evaluación, procedimiento que la convierte en un medio para alcanzar un bien extrínseco a ella: una calificación. Los estudiantes perciben el efecto perverso de esta estrategia: baja calidad de las participaciones, nula aportación al proceso de aprendizaje y al grupo, un formalismo sin mucho significado en sí mismo: “Pues yo tuve una maestra que nos hacía competir por la participación, porque sin la participación no pasábamos el parcial; entonces, o sea, sí era bueno, pero a la vez malo porque aunque tú no sabías, tú estabas: “yo, yo, yo” y ya te tocaba y decías: “ah, eh, no sé”, o sea, como que sí es bueno, pero de verdad saber cómo utilizarlo” (GF2, I110).

Recordemos que de acuerdo con los estudios de Torney-Purta (2003) o Howard (2005), la relación positiva entre la participación en el ámbito escolar y en el político está vinculada a una experiencia satisfactoria, no de frustración. De hecho, los jóvenes plantean la necesidad de una participación moderada, retroalimentada, cuando las opiniones no “se quedan al aire, o sea, es tu opinión, y bien, él tiene la suya... Que me digan... si hay algo bueno a rescatar de ello, para que yo pueda seguir creciendo... y que se forme una idea porque si no se da una retroalimentación, quedas igual” (GF3, I123).

Entre las prácticas que valoran la participación destacan algunas de maestros que, sin dar puntos o reflejarlo en la calificación, involucran a los alumnos, como comentaba uno de ellos:

... he tenido un maestro que siempre decía: “a ver tú qué piensas acerca de esto”, y yo: “no pues no sé”, y él: “no importa, tú qué piensas, piénsalo, dímelo y ya luego checamos si algo está mal”; y le pregunta a varios y como cada quién da su opinión de lo que piensa, hace su mejor esfuerzo. Y el profesor, al concluir las intervenciones, retroalimenta: “tú más o menos; tú no; esto es así y así”; pero no discrimina a nadie ni te hace sentir mal (GF7, I118).

Existe también una percepción compartida de que el proceso de aprendizaje se enriquece con la participación de personas que piensan de manera distinta, cometen errores y tienen aciertos diferentes, incluso formación distinta. El profesor ya no es la única fuente de aprendizaje, los compañeros se convierten en maestros: “Por ejemplo yo estudio en equipo y a la vez que aprendo enseñándoles cosas que ellos no saben, ellos también me enseñan otras cosas, entonces es otra forma de aprender y de reforzar los conocimientos” (GF1, I27).

Como podemos notar, los estudiantes visualizan su aprendizaje desde la interpretación constructivista y aprecian la importancia de la participación en el proceso de aprendizaje; asimismo, entienden que los espacios se construyen desde el aula, pero también fuera de esta: los trabajos en equipo, proyectos ambiciosos que los mueven a buscar ayuda entre compañeros y apoyarse mutuamente. Es interesante comentar que solo una vez apareció la

mención de participación en comunidades virtuales, que aprovechan el potencial de las nuevas tecnologías.

Si analizamos las aportaciones sobre prácticas que desincentivan la participación, tenemos un panorama mucho más inquietante, ya que en todos los grupos surgieron casos de ridiculización y estigmatización, tanto por parte de los profesores, como de los compañeros. En el caso de estos últimos, “eso pasa todo el tiempo, bueno en el 95% de mis clases pasa eso con alumnos; con profesores nunca me ha pasado, pero con los alumnos sí es muy común” (GF1, I57). En el caso de estas prácticas, los jóvenes reconocen que los profesores intervienen solo en casos extremos, “miden la situación ¿no?, ‘para qué volteo, para qué regaño si es algo muy leve’, solamente cuando es algo muy notorio” (GF5, I69), aunque también hay testimonios de profesores que se unen a las bromas que hacen los estudiantes a alguno de sus compañeros.

En el caso de las dinámicas entre alumnos, consideran mayoritariamente que son fenómenos naturales de la convivencia y que “una broma debe de tomarse como viene”. En cambio, cuando hablan de las prácticas de los profesores, las califican de crueles, ofensivas:

Yo me enfrenté una vez que, de plano, yo sé que me estaba yendo mal en la materia, pero bueno me acerco al profesor y le digo: “ya sé que estoy mal, ya sé que la troné, pero ¿qué debo hacer este semestre, para pasarla?”, y de plano el profesor, me dijo: “mejor vete a otra escuela, aquí no la armas” [risas del grupo]. Y esto fue en el segundo semestre; de plano, la verdad es que lo ignoré por completo, la llevé con otro profesor, la pase súper bien, y de ahí en adelante, he tenido esa frase, pero esto me sirve para recordarme, ya sé que sí puedo, pero ahí siento que fue falla del profesor, que de plano no quiso como que dar ese apoyo, como que no sé (GF6, I39).

Podemos observar aquí que los estudiantes viven las relaciones de poder sin una reflexión explícita de que la percepción de justicia o de desigualdad se modifica dependiendo de si el poder es simétrico (entre compañeros) o asimétrico (estudiante-profesor). Una vez más, el carácter autoritario del salón de clase deja a los jóvenes con el sentimiento de injusticia, pero sin herramientas



para transformarla en relaciones más democráticas y respetuosas, como lo plantea Giroux (2011).

Ya hemos señalado que si estamos hablando de participación es importante analizar no solo si los profesores la promueven, sino también si se preocupan por incluir a los estudiantes que se autoexcluyen por no tener el mismo nivel de conocimiento, por timidez, o incluso por falta de interés. Recordemos la afirmación de Knight y Pearl (2000) en el sentido de que un salón es democrático en la medida que hace sentirse a todos los estudiantes miembros valiosos de una comunidad de aprendizaje. Evidentemente, las experiencias relatadas arriba indican un trato descortés hacia un alumno, que tiene un efecto negativo en el comportamiento del resto del grupo, reproduciendo los mecanismos de exclusión social. Varios estudiantes consideran que los profesores alientan la participación de los mejores y “al que es el que más sabe, al que mejor va en la clase como que: ‘ay tú, fulanito, qué opinas o cuánto me da el resultado’, como que le prestan más atención a esos estudiantes” (GF2, I35). También es recurrente la experiencia negativa en grupos mixtos, cuando por estudiar distintas carreras los estudiantes tienen diferentes niveles de conocimiento o de habilidades. Consideremos este relato:

Yo igual soy LAF y nosotros llevamos matemáticas para Ingeniería en ambos... en el segundo semestre me tocaron sólidos de revolución y cáscaras cilíndricas o algo así [risas de algunos participantes], algo que no tiene nada que ver con mi carrera y, o sea, nos tocó a la mitad de la influencia; entonces, o sea, lo que ya venía para nuestra carrera que era series de, series y... ah, no me acuerdo de ese tema porque ya no lo vimos, llegó la influencia, no vimos esos temas y llegamos al final y le dijimos al profesor: “oiga profe –éramos mitad y mitad del salón– no enseñó este tema”, y él dijo: “ah, ese tema no importa” y le dijimos: “pero somos financieros”, y él dijo: “ah después lo vuelven a ver”. O sea, y ya cuando llegamos al siguiente semestre no sabíamos nada de eso, porque no nos lo había dicho; en cambio, de cáscaras cilíndricas, las manejamos perfectamente y no nos sirven para nada (GF2, I52).


Como podemos observar, en este caso, la exclusión no se da hacia estudiantes particulares, sino hacia una categoría, una ca-

rrera que es considerada menos importante. No es siquiera cuestión de minorías, cuyos intereses es difícil integrar, sino de la mitad del grupo. Y, sin embargo, las necesidades de esta mitad, su proceso de aprendizaje es claramente marginal frente al grupo privilegiado, más cercano al perfil del docente. En contraparte, por fortuna, son también frecuentes menciones de profesores que buscan incorporar al proceso los distintos intereses y ámbitos profesionales, así como antecedentes desiguales, casos en los que “el mismo profesor es el que te motiva, te dice: ‘no pues mira, para que recuerdes eso, haz estos ejercicios, o ven a asesoría a tal hora y vemos eso o programen una clase’, no sé, antes que los miércoles no había, y nos decía: ‘nos podemos ver tal día para que tú recuerdes eso y ya simplemente con eso nos vamos para cumplir todo el programa’”(GF5, I12), o profesores para quienes “no hay preguntas tontas, es tonto el que no pregunta” (GF5, I34).

Es importante reconocer también que no han sido excepcionales las intervenciones en las que los mismos estudiantes justifican la exclusión y la estigmatización, porque la consideran formativa para su futura vida, la cual es percibida como la sobrevivencia del más apto; así lo muestra esta intervención:

Pues es que, ahora sí que no me quiero hacer el fuerte, pero de todas estas cuestiones de que: “es que si me hace caras y esto”; digo, yo pienso que la vida es más complicada que una cara o que algo que te haga sentir así, o sea, si no puedes con eso, *neta* ya date por vencido porque la vida es más difícil. Entonces, no creo que sea algo tan importante para un estudiante, debes de saber afrontar estas cosas y salir adelante ¿no? (GF5, I59).

Existe también una percepción generalizada de que los fenómenos propios del *salón autoritario* aquí estudiados –participación limitada o nula, énfasis solo en los resultados, exclusión de actores débiles– dependen del área académica a la cual pertenece la materia y el profesor. Por un lado, la mayoría considera que existe una diferencia abismal entre Ingenierías y Ciencias Sociales y, por el otro, entre las materias de Ciencias Básicas y las de especialidad, dentro de las Ingenierías. En el caso de Negocios, de forma similar, los estudiantes perciben la diferencia entre materias “de números puros” y las que involucran procesos y prácticas



administrativas. En las materias de Ingeniería o “de números”, los mismos alumnos consideran que la participación no es esencial porque, “las cosas casi son absolutas, entonces no hay que discutir” (GF4, I77); “es como más, sí, es más cuadrado, metódico y como que ya cierto camino, ahí no hay más y lo de Negocios pues es un poco más abierto, un poco más de participación, un poco más de crear y demás, tienes más chance de moverte que en una Ingeniería” (GF1, I77). De ahí que la dinámica es “más como: ‘pon atención y tú dedícate a lo tuyo, dedícate a resolver los problemas con el maestro’” (GF2, I117). Sin embargo, ante esta percepción generalizada de que las materias “de números” es “otro mundo”, resaltan en todos los grupos intervenciones de estudiantes que con mucho entusiasmo mencionan las prácticas orientadas a promover el debate y la discusión: presentación de casos aplicados, invitados que hablan de cómo resolvieron problemas relacionados con las materias, incluso breves debates sobre tópicos no vinculados directamente con la materia, pero sí con la realidad en la cual viven. También existe un consenso de que mientras hay poca participación o trabajo colaborativo en clase, los proyectos integradores para las materias, o incluso el estudiar para los exámenes, exige el trabajo en equipo y los mismos estudiantes se coordinan para hacerlo conjuntamente:

... en Ingeniería se me hace que hay pocos alumnos realmente que estudian solos, solos, o sea, yo creo que la gran mayoría, casi todos, le dicen a algún compañero o a varios compañeros: “oye, ayúdame a estudiar” o “a qué hora estudiamos”; o sea, entonces, esos grupos siempre se hacen pero por los alumnos, no porque el profesor los fomente, no porque el profesor los califique sino por la necesidad de los alumnos de salir bien, de estar, este, conscientes que hay que llegar a una calificación. Entonces, a mí se me hace que eso sí se ve mucho, pero por los alumnos no por los profesores (GF3, I127).

Hay dos fenómenos adicionales que debemos mencionar. Primero, en el área de Ingenierías existe percepción de que son diferentes las dinámicas de clases de Ciencias Básicas y en las de especialidades:

... los profesores de Ciencias, no sé, los físicos, los matemáticos son más estrictos, más... no sé, es el tipo de profesor que te ridiculiza; la parte de Ingeniería no, son mucho más relajados, te entienden bien, te explican, y no importa la pregunta; bueno, obviamente, se enojan si no estás poniendo atención, pero esa es la tendencia que yo he observado de ellos (GF2, I53).

Por otro lado, el área de estudio lleva a los jóvenes a atribuir importancia a las relaciones de género, como lo ejemplifica este diálogo:

—Yo digo que sí es como más, como por área, porque los ingenieros, bueno al menos yo que soy ingeniera industrial, sé que hay más hombres en Ingeniería y sirve que a veces los profesores como que se prestan a, siento que a veces hasta a faltar al respeto o no tomar en cuenta a las niñas que están ahí y a ser como groseros, o sea con comentarios.

—Hubo una vez que me tocó a mí un grupo así de laboratorio, que todos eran niños excepto una amiga y yo, y éramos equipo, y siempre que teníamos duda el maestro nos ignoraba, le decíamos: “es que tenemos duda”, y el maestro: “ah, sí ahorita”, y se iba con los demás de chismoso y nunca nos hacía caso.

—Yo tengo... la otra parte, en Mecánica Electricista hay una niña en nuestras clases, a veces dos o a veces tres y los profesores las tratan muy bien, porque por lo mismo que son niñas, no sé, a los hombres nos tratan como si somos del montón, pero a las niñas sí les dan un trato especial y amable (GF4, I64, 65 y 66).

Como hemos señalado, para el análisis de las competencias ciudadanas es importante evaluar hasta qué punto las prácticas de inclusión, participación y cooperación dependen de relaciones privadas preexistentes. Las prácticas ciudadanas exigen la habilidad de interactuar con individuos y grupos desconocidos, lejanos incluso. Aunque se reconoce la importancia del capital social generado en grupos pequeños para el empoderamiento ciudadano, al mismo tiempo es una preocupación central que las personas reconozcan sus deberes basados exclusivamente en la relación de derechos y estatus de igualdad compartidos, sin la necesidad de que medien las relaciones de amistad, vecindad o lealtad familiar.



En el caso de los estudiantes, en todos los grupos analizados surgió el tema de la importancia que tiene la estructura interna del grupo, para que existan las prácticas de participación, inclusión y apoyo a los compañeros. La mayoría de los jóvenes reconoce –como ya señalamos– que existe mayor apoyo por parte de los profesores que imparten las materias de especialidad y pertenecen a departamentos académicos afines a la carrera específica, comparando con aquellos que imparten materias de tronco común. Muchos estudiantes prefieren trabajar con compañeros que conocen, con los cuales tienen lazos de amistad:

Yo también tengo como mi equipo de trabajo... yo sé que son personas en las que puedo confiar aparte, digo, o sea de la amistad que pueda tener con ellas... o sea, a ti algo te anima ¿no? la buena sónica... simplemente hay mucha gente a lo mejor talentosa o con las habilidades en el salón pero la química que haya... creo que es muy importante, si tú te puedes llevar bien con una persona y te entiendes para trabajar, pues aprovéchalo y ahorita que tienes la oportunidad de hacerlo, hazlo... el día de mañana a lo mejor hasta forman ya su negocio y ya trabajan toda la vida juntos; o sea, no lo sabes (GF4, I105).

Además de las relaciones de amistad, “la química” o “la buena sónica”, un factor importante es el tiempo que permanecen juntos los estudiantes en carreras relativamente pequeñas, cuando las generaciones son unos cuantos jóvenes que han compartido la misma historia en la Universidad:

Yo creo que más bien lo que ha pasado es que ahorita que ya estamos en semestres más avanzados y ya casi todos llevamos materias con grupos únicos, estamos en una zona de confort en la que tenemos nuestro mismo equipo casi siempre; entonces, ya sabemos con quién sí, con quién no y de qué manera trabaja cada persona... Y este semestre me tocó una materia que no llevamos solo contadores, llevan ingenieros... financieros, de negocios internacionales y contadores y administradores me parece; y la maestra hizo los equipos y ni siquiera dejó que nosotros hiciéramos los equipos, y la verdad a mí sí me resultó un poquito difícil volverme a tenerme que adaptar a personas que no conozco, que no sé cómo trabajan y que no tienen... los mismos estándares de calidad que tengo yo o que



tiene la maestra. Entonces, a mí sí me está costando mucho trabajo este semestre adaptarme a un nuevo equipo (GF1, I98).

Aunque con menor frecuencia, los jóvenes están también conscientes de la necesidad de trabajar en grupos heterogéneos. Como en el caso de evaluación basada en resultados, los estudiantes interpretan esta habilidad como una ventaja que les permitirá una inserción más eficaz al mercado laboral y no la relacionan con los desafíos de la convivencia política en sociedades plurales: “Tú no vas a escoger con quién quieres trabajar para que tengas un ambiente padre y puedas salir como tú quieras en tu proyecto; o sea, tú tienes que aprender a trabajar con quien te toque... aunque no te caigan bien” (GF3, I132).

Por otra parte, en el análisis de las prácticas de participación, hemos visto que hay quienes aprecian la diversidad como un fin en sí mismo, como una oportunidad de crecer como persona, de aprender nuevos conocimientos o entender puntos de vista distintos:

Yo creo que también tiene algo que ver con eso de que, por ejemplo, en muchas clases... que ya son grupos únicos y en la mayoría de los grupos son siempre los mismos que opinan... se vuelve aburrido, redundante, y quizá no te deja mucho y creo que en cierta forma tiene que ser una buena comunicación entre el alumno y el grupo para que sea diverso el grupo que está participando, no nada más los de siempre (GF3, I121).



## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Como podemos apreciar en la presentación de los resultados, el estudio realizado sugiere que, en su vida como estudiantes, los jóvenes están expuestos en igual grado a las prácticas que promueven el perfil eficientista y las que enfatizan la importancia de aquellas afines a los valores democráticos. Esta afirmación es particularmente válida para los procesos de evaluación general de los cursos. En estos casos, también es común que el profesor se centre en el resultado o que incorpore elementos que ponderan el esfuerzo individual, las dificultades particulares que algún estudiante debe superar, sus antecedentes académicos, etc. En contraste, en

la evaluación del trabajo en equipo, la práctica predominante es centrarse en el resultado, incluso ignorar los intentos de los estudiantes de implicar al profesor en problemas que el equipo pueda tener. En este caso, entonces, los jóvenes están conscientes de que no importa si se apegan a las normas –por ejemplo, involucran a todos los miembros, negocian los procedimientos, asesoran el trabajo de compañeros menos preparados– o simplemente encuentran vías rápidas de llegar al resultado esperado; por ejemplo, eliminan a los compañeros del equipo o los encubren realizando su trabajo y dejando de lado su proceso formativo. Las intervenciones de los jóvenes indican que están muy dispuestos todavía a apeгarse a las normas cooperativas y solidarias del trabajo o de la convivencia; sin embargo, la retroalimentación y la evaluación por parte de los profesores deben incentivar más estas preferencias, para que se consoliden como valores fundamentales de la convivencia.

Llama la atención que cuando hablan del trabajo en equipo mencionan las prácticas que violan las normas como algo que existe en el contexto, pero en lo cual ellos no participan. Es decir, en sus intervenciones afirman que es fundamental apoyar a los compañeros, resolver los conflictos negociando, compartir el aprendizaje, tanto enseñando a los demás como aprendiendo de ellos. Esto sugiere que comprenden la importancia de las normas; sin embargo, no nos asegura que realmente las estén siguiendo en todos los casos. De ahí la importancia de que los profesores asumamos el reto planteado por Dewey o por la pedagogía crítica de empoderar a los jóvenes para que sean capaces de intervenir en la construcción y la transformación de normas contrarias a los valores de libertad, equidad e inclusión. Consideramos los trabajos en equipo como área de oportunidad para fortalecer en ellos la preferencia por las normas democráticas, y desarrollar habilidades que les permitan aplicarlas, sorteando las dificultades que implica trabajar con jóvenes con distintos antecedentes, personalidades, capacidades y motivaciones.

En cuanto a la participación, llama la atención la frecuencia con la cual, de manera espontánea, los estudiantes valoran positivamente la oportunidad de enriquecerse con la diversidad de opiniones y puntos de vista. Sin embargo, en este caso también

es visible que pocos profesores tienen estrategias para promover la calidad de la participación y la inclusión de todos los actores. La estrategia más común que reportan los alumnos es asignarle una ponderación, la cual está relacionada con la frecuencia, no con la calidad de la aportación. Es un fenómeno inquietante, puesto que los jóvenes expresan su frustración por este tipo de prácticas, considerando que es una pérdida de tiempo. Los estudios empíricos citados en este trabajo indican, claramente, que es una estrategia contraproducente, ya que expone a los estudiantes a la participación, al mismo tiempo que les deja el sentimiento de frustración con esta. En tal sentido, esta es una segunda área de oportunidad: hay que fortalecer en los profesores las habilidades de moderación de las intervenciones, de orientar las aportaciones a resultados relacionados con el aprendizaje, y no solo con la expresión libre y debate.

Por otro lado, es evidente la percepción de los estudiantes en el sentido de que la participación aplica a ciertos contextos –Ciencias Sociales–, y en otros es irrelevante: Ingenierías y materias numéricas. En este sentido, la participación es sinónimo de expresar una opinión, y entonces no es importante para situaciones cuando existe una sola solución. El enfoque objetivista que fundamenta la *educación bancaria*, predomina entre los profesores de Ciencias Exactas, aunque las pocas menciones de ellos que fomentan la participación indican que los jóvenes valoran mucho estos espacios, ven su pertinencia para el proceso de aprendizaje. Observamos una contradicción entre sus relatos sobre las dinámicas en el salón de clase y el trabajo fuera de este. En el aula aceptan que el profesor es quien enseña y los estudiantes siguen sus procedimientos, sin participar activamente en el proceso. En contraste, dicen que es muy raro que estudien solos para los exámenes, que el éxito para este tipo de materias es estudiar con los compañeros, aclarar dudas entre todos, aprender de algunos, enseñar a otros. El proceso de autoestudio es, entonces, altamente participativo.

En el lado negativo, debemos señalar la presencia común de profesores que excluyen de la participación a los estudiantes con mayores problemas, los estigmatizan o ridiculizan. Es preocupante que vinculen este perfil de docente con un área particular,

Ciencias Exactas, así como con el ambiente predominantemente masculino. Asimismo, es significativo que, aunque estas actitudes sectarias también existen entre los estudiantes, en el caso de los profesores se perciben como mucho más agresivas e injustas; hemos señalado que son frecuentes las prácticas de exclusión ya no de individuos, sino de grupos que comparten un atributo, y en este sentido son discriminatorias. Esto se da con mayor frecuencia por carrera: los profesores de Ingeniería estigmatizan a los licenciados como estudiantes menos aptos; y existe discriminación por sexo, aunque aquí la tendencia no es clara, porque se han reportado tanto profesores que tratan a las estudiantes con menosprecio, como los que les prestan atención y apoyo especial.

Otro aspecto significativo que surgió en la investigación es la diferencia en cómo funcionan los grupos homogéneos y los heterogéneos. Existe una clara preferencia por trabajar no solo en grupos formados por el objetivo inmediato, sino estabilizados por relaciones de amistad, convivencia larga y conocimiento mutuo.

Como hemos señalado, aunque es un fenómeno natural, también es problemático para las competencias ciudadanas, ya que las sociedades modernas –plurales, fragmentadas y extensas– exigen que las personas sean capaces de cooperar con los Otros desconocidos, individuos que comparten el estatus de ciudadanos iguales en derechos, pero desiguales en muchos otros aspectos. Paradójicamente, cuando los estudiantes hablan de experiencias que implican trabajar en equipos grandes y heterogéneos, valoran de manera positiva la diferencia y las oportunidades de aprendizaje que ello les da. Sin embargo, es una experiencia a la cual han sido expuestos por la exigencia de profesores o de proyectos encargados, no buscada de forma espontánea. Existe, entonces, otra área de oportunidad: pensar en cómo incorporar al proceso de aprendizaje la necesidad de interactuar con compañeros de otras carreras, a veces simplemente de cómo romper los grupos informales que se crean a lo largo del tiempo y exponer a los jóvenes a trabajar sin apoyarse en relaciones preexistentes.

Por último, debemos considerar que aparece como predominante la percepción de que la formación universitaria no es un valor en sí mismo, sino un medio para lograr un bien real: el éxito profesional. Esto es reforzado por el discurso de legitimación pre-

dominante: cualquier práctica tiene sentido si te prepara mejor para el futuro, incluyendo conductas injustas o que violan las normas consideradas valiosas. Aquí existe una enorme área de oportunidad en cuanto a la formación de los estudiantes. Debemos renunciar a un discurso que subordina la formación universitaria a las demandas del contexto laboral, y más bien reposicionar la Universidad como fuente de cambio positivo. Si el mundo laboral exige sacrificar las normas, no significa que debemos plegarnos a sus demandas, sino cuestionarlas; convencer a los jóvenes de que pueden cambiar, modificar la realidad.

La diversidad de las experiencias significativas en los salones de clase, en las distintas categorías analizadas, evidencian la inexistencia de una política institucional para aprovechar el ambiente en ellos, a fin de incidir en el desarrollo de las competencias ciudadanas; sin embargo, los ejemplos y las referencias utilizados por los mismos alumnos –siempre orientados al impacto en su posible desempeño profesional en empresas mercantiles y su imagen de éxito relacionado con lo económico– obligan a reflexionar sobre las consecuencias de una orientación general hacia el eficientismo, que aparece incluso en los grupos que más valoran las vocaciones democráticas.

Así, el estudio también revela la importancia de alinear ambiente escolar –particularmente en el salón de clase– y gestión, es decir, la orientación general de la institución, pues la existencia de contradicciones, especialmente si en una existe una clara definición en un sentido (gestión escolar) y en la otra hay heterogeneidad (el ambiente en el salón de clases), puede desequilibrar la balanza, en este caso, más hacia el tipo eficientista.

Uno de los comentarios más significativos es la sensación de que no existen espacios para expresarse y ser escuchados, por lo que el abrir un canal para que los alumnos se sientan tomados en cuenta puede tener un alto impacto en la construcción de un ámbito más democrático y, por lo tanto, en la promoción de las competencias ciudadanas.

Es importante socializar estas conclusiones y promover un debate que permita a la comunidad –tanto profesores como estudiantes– reflexionar sobre las prácticas existentes en el salón

de clase y modificar la negativas. Las tareas que se perfilan como prioritarias son tres:

- 1) Revalorar el proceso de enseñanza-aprendizaje como un fin en sí mismo, no solo como un medio para conseguir un empleo bien remunerado. Recordemos que el bien interno de la educación es la formación de las personas íntegras y, en este sentido, también la formación de la identidad ciudadana. El discurso instrumental, favorecido por los mercados y los cambios dramáticos en el ámbito laboral a escala mundial –que únicamente atribuye a la universidad la responsabilidad de formar profesionistas competitivos– es todavía muy arraigado, tanto entre profesores como entre estudiantes, quienes valoran más el bien externo de la educación: el futuro prestigio y el sueldo del profesionista.
- 2) Eliminar las prácticas de discriminación, efecto de prejuicios todavía existentes en cuanto a las capacidades de las mujeres frente a los hombres, y de quienes escogen estudiar Ciencias Sociales o Negocios, frente a los que eligen Ingenierías o Tecnologías de Información. Esta tarea está relacionada también con la eliminación de conductas que son contrarias al respeto a la dignidad de las personas, como ridiculización o estigmatización.
- 3) Promover mayor cooperación entre distintas áreas/departamentos, con el objetivo de desarrollar mayor cantidad de proyectos interdisciplinarios. Es alentador el hecho de que los estudiantes están muy abiertos a estas opciones, reconocen el potencial formativo que tienen para su desarrollo profesional, pero también para fortalecer las competencias ciudadanas.

Aunque nunca podremos determinar con precisión hasta qué grado el ambiente educativo influye en la formación de los ciudadanos, y particularmente en su capacidad de participar en asuntos públicos, es indudable que –como formadores y como instituciones educativas– tenemos una tarea pendiente: promover las competencias ciudadanas que hagan posible una sociedad más democrática, inclusiva y deliberativa. Y, como investigadores, el reto es profundizar en estudios comparativos (entre instituciones

con diferentes orientaciones) que arrojen un poco de luz sobre los impactos de estas prácticas en el compromiso y comportamiento de sus egresados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Advisory Group on Citizenship.** *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. Final report*, 1998. Fecha de acceso, 3 de junio de 2013. Disponible en [www.citizenadvisory.com](http://www.citizenadvisory.com)
- Aristóteles.** *Política*, México, Editores Mexicanos Unidos, 1998.
- Badiou, Alain.** “Razonamiento altamente especulativo sobre el concepto de democracia”, en *Metapolítica*, vol. 4, núm. 14, abril/junio de 2000.
- Barber, Benjamin R.** *Strong democracy. Participatory politics for a new age*, Los Ángeles, University of California Press, 1984.
- Barber, Benjamin R.** *Un lugar para todos. Cómo fortalecer la democracia y la sociedad civil*, Barcelona, Paidós, 2000.
- Beck, Ulrich.** *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, Paidós, Buenos Aires, 1998.
- Beetham, David.** “Freedom as the foundation”, The quality of democracy, en *Journal of Democracy*, 15, 4, 2004, pp. 61-75
- Bentley, Michael, Fleury Stephen C. y Jim Garrison.** “Critical constructivism for teaching and learning in a democratic society”, en *Journal of Thought*, otoño-invierno, 2007, pp. 9-21.
- Bobbio, Norberto.** *El tiempo de los derechos*, Madrid, Editorial Sistema, 1991.
- Bobbio, Norberto.** “Democracia: de los modernos, de los antiguos y de los postreros”, en *Este País*, 45, diciembre de 1994, pp. 2-8.
- Bobbio, Norberto.** *El futuro de la democracia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1996.

- Bovero**, Michelangelo. “Democracia, alternancia, elecciones”, conferencia impartida en el IFE, 18 de agosto de 2000. Fecha de acceso, 13 de enero de 2009. Disponible en <http://www.ife.org.mx/documentos/DECEYEC/conferencia11.htm>
- Bowler**, Shaun y Todd Donovan. “Democracy, institutions and attitudes about citizen influence on government”, en *British Journal of Political Science*, 32, abril de 2002, pp. 371-390.
- Braa**, Dean y Peter Callero. “Critical pedagogy and classroom praxis”, en *Teaching Sociology*, 34, 4, 2006, pp. 357-368.
- Brettschneider**, Corey. “The value theory of democracy”, en *Politics, Philosophy & Economics*, 5, 3 de octubre de 2006, pp. 259-278.
- Bucolo**, Elisabetta. “Le rapport d’Alain Lipietz: una étape importante”, en *Transversales*, núm. 57, sección Eclairages, mayo-junio de 1999. Disponible en <http://www.globenet.org/transversales/transversales.html>
- Cohen**, Avraham. “A Process-oriented approach to learning process-oriented counselling skills in groups”, en *Canadian Journal of Counselling*, vol. 38, 3, 2004.
- Conde**, Silvia. *Programa integral de formación cívica y ética en educación primaria*, Documento base, México, SEP/SEB, 6 de mayo de 2003.
- Conde**, Silvia. “La educación ciudadana basada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas”, manuscrito del taller impartido en ITESM, Monterrey, 2005.
- Cooper**, Terry L., Thomas A. Bryer y Jack W. Meek. “Citizen-centred collaborative public management”, en *Public Administration Review*, 66, diciembre de 2006, pp. 76-88.
- Dahl**, Robert A. *La democracia. Una guía para los ciudadanos*, Buenos Aires, Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 1999.
- Dewey**, John. “My Pedagogic Creed”, en *School Journal*, vol. 54, 1897, pp. 77-80. Fecha de acceso, 28 de mayo de 2013. Disponible en <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>
- Diamond**, Larry y Leonardo Morlino. “An overview”, The quality of democracy, en *Journal of Democracy*, 15, 4, 2004, pp. 20-31.



- Diamond**, Larry y Leonardo Morlino. “Introducción”, en Larry Diamond y Leonardo Morlino (coords.). *Assesing the quality of democracy*, Baltimore, John Hopkins University Press/National Endowment for Democracy, 2005.
- Edwards Jr.**, D. Brent. “Critical pedagogy and democratic education: possibilities for cross-pollination”, en *Urban Review*, 42, 2010, pp. 221-242.
- Elias**, Maurice J., Sarah J. Parker, V. Megan Kash y Ed Dunkelblau. “Social –emotional learning and character and moral education in children, synergy or fundamental divergence in our school?”, en *Journal of Research in Character Education*, 5 (2), 2007, pp. 167-181.
- Etzioni**, Amitai. “Introducción” y “Chestnut And New Spurs”, en Amitai Etzioni (ed.). *New communitarian thinking: persons, virtues, institutions, and communities*, Charlottesville, University Press of Virginia, 1995, pp. 1-34.
- Etzioni**, Amitai. *La tercera vía hacia la buena sociedad: propuestas desde el comunitarismo*, Madrid, Trotta, 2000.
- Finkel**, Steven E. “Can democracy be taught?”, en *Journal of Democracy*, 14, 4 octubre de 2003, pp. 137-151.
- Flores Dávila**, Julia y Yolanda Meyenberg. “Introducción”, en *Ciudadanos y cultura de la democracia. Reglas, instituciones y valores de la democracia*, México, IFE, 2000.
- Font**, Joan. “Local participation in Spain: beyond associative democracy”, Working Papers, 210, Barcelona, Institut de Ciències Politiques i Socials, 2002.
- Frohlich**, Norman y Joe A. Oppenheimer. “Values, policies, and citizen competence: an experimental perspective”, en Stephen L. Elkin y Karol Edward Soltan (eds.). *Citizen competence and democratic institutions*, University Park, Pennsylvania State University, 1999, pp. 161-187.
- Fung**, Archon. “Democratizing the policy process”, en Michael Moran, Martin Rein y Robert E. Goodin. *The Oxford handbook of public policy*, Reino Unido, Oxford University Press, 2006, pp. 669-685.
- Garretón**, Manuel Antonio. “Revisando las transiciones democráticas en América Latina”, en *Nueva Sociedad*, núm.148, marzo-abril de 1997, pp. 20-29. Fecha de ac-

ceso, 5 de abril de 2012. Disponible en [http://www.nuso.org/upload/articulos/2575\\_1.pdf](http://www.nuso.org/upload/articulos/2575_1.pdf)

- Gaventa**, John. "Citizen knowledge, citizen competence, and democracy building", en Stephen L. Elkin y Karol Edward Soltan (eds.). *Citizen competence and democratic institutions*, University Park, Pennsylvania State University, 1999, pp. 49-65.
- Gerber**, Elisabeth R. y Arthur Lupia. "Voter competence in direct legislation elections", en Stephen L. Elkin y Karol Edward Soltan (eds.). *Citizen competence and democratic institutions*, University Park, Pennsylvania State University, 1999, pp. 147-160.
- Giroux**, Henry A. "Paulo Freire and the courage to be political", en *Our Schools, Our Selves*, 20, 2, 2011, pp.153-163.
- Gorz**, André. "Le tiers secteur au-dela de la société salariale", en *Transversales*, núm. 57, sección Eclairages, mayo-junio de 1999. Disponible en <http://www.globenet.org/transversales/transversales.html>
- Greaves**, Edward. "Constructing affirmatively empowered participatory regimes: the making of public space in urban popular municipalities of Santiago, Chile", en *Polity*, vol. 39, núm. 3, julio de 2007, pp. 305-334,
- Gresham**, Frank M. "Social validity in the assessment of children's social skills: establishing standards for social competence", en *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1, 1983, pp. 299-307.
- Guralnick**, Michael. "Social competence and early intervention", en *Journal of Early Intervention*, 14, 1, 1990, pp. 3-14.
- Habermas**, Jürgen. *Más allá del Estado nacional*, Madrid, Trotta, 1995.
- Habermas**, Jürgen. "El espacio público", en *Nexos*, núm. 224, agosto de 1996. Fecha de acceso, 16 de enero de 2004. Disponible en Infolatina.
- Hahn**, Carole L. y Judith Torney-Purta. "The IEA civic education project: national and international perspectives", en *Social Education* 63, 7, 1999, pp.425-430.

- Hobbes, Thomas. *Leviatán*, México, Gernika, 1997.
- Howard, Ben. "School councils", en *Student Reflections. Citizenship and Teacher Education*, verano de 2005. Fecha de acceso, 3 de junio de 2013. Disponible en [http://www.citized.info/pdf/students/Ben\\_Howard.pdf](http://www.citized.info/pdf/students/Ben_Howard.pdf)
- Instituto Federal Electoral. *Los valores democráticos*, México, IFE, 1996.
- Junttila, Niina, Marinus Voeten, Ari Kaukiainen y Marja Vauras. "Multisource assessment of children's social competence", en *Educational and Psychological Measurement*, 66, 5, octubre de 2006, pp. 874-895.
- Kerr, David y Elizabeth Cleaver. *Citizenship education one year on-what does it mean?: Emerging definitions and approaches in the first year of national curriculum citizenship in England*, Londres, DfES, 2004.
- Kirylo, James D. y Vidya Thirumurthy. "Critical pedagogy: an overview", en *Childhood Education*, 86, 5, 2010, pp. 332-334.
- Knight, Tony y Art Pearl. "Democratic education and critical pedagogy", en *The Urban Review*, vol. 32, núm. 3, 2000, pp. 197-226.
- Kymlicka, Will. *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*, Buenos Aires, Paidós, 2003.
- Laville, Jean-Louis. "Economie solidaire et tiers secteur", en *Transversales* núm. 57, sección Eclairages, mayo-junio de 1999. Disponible en <http://www.globenet.org/transversales/transversales.html>
- Lijphart, Arend. "Unequal participation: democracy's unresolved dilemma", en *American Political Science Review*, 91, 1, marzo de 1997, pp. 1-14.
- Lijphart, Arend. "Democracy in the 21st century: can we be optimistic?", en *European Review*, vol. 9, núm. 2, 2001, pp. 169-184.
- Macedo, Stephen. *Liberal virtues. Citizenship, Virtue, and community in liberal constitutionalism*, Nueva York, Oxford University Press, 1991.

- Matsusaka, John G. "Direct democracy works", en *Journal of Economic Perspectives*, 19, 2, primavera de 2005, pp. 185-206.
- Mill, John Stuart. *Sobre la libertad*, México, Gernika, 1996.
- Mill, John Stuart. *Consideraciones sobre el gobierno representativo*, México, Gernika, 1991.
- Miller, David. "Equality and justice", en Ruth Chadwick y Doris Schroeder (eds.). *Applied ethics. Critical concepts in philosophy*, Londres, Routledge, 2002, pp. 131-244.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. *Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible!* Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 2004. Fecha de acceso, 29 de junio de 2008. Disponible en [www.oest.oas.org/colombia/CompetenciaciudadanaPTG.doc](http://www.oest.oas.org/colombia/CompetenciaciudadanaPTG.doc)
- Montesquieu. *Del espíritu de las leyes*, México, Porrúa, 1985.
- OCDE. "Definition and Selection of Competentes (DeSeCo)", 2002. Fecha de acceso 10 de febrero de 2006. Disponible en [http://www.oecd.org/document/17/0,2340,en\\_2649\\_34515\\_2669073\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/17/0,2340,en_2649_34515_2669073_1_1_1_1,00.html)
- Ochman, Marta. *La reconfiguración de la ciudadanía. Los retos del globalismo y de la postmodernidad*, México, Porrúa/ITSM campus Estado de México, 2006.
- O'Donnell, Guillermo. "Democracia, desarrollo humano y derechos humanos", en Guillermo O'Donnell, Osvaldo M. Iazzetta y Jorge Vargas Cullell. *Democracia, desarrollo humano y ciudadanía. Reflexiones sobre la calidad de la democracia en América Latina*, PNUD/Homo Sapiens, 2003, pp. 25-147.
- Organización de los Estados Americanos. *Fortalecimiento de la democracia en las Américas a través de la educación cívica: un análisis empírico que destaca las opiniones de los estudiantes y los maestros*, Washington, D.C., OEA, 2004.
- Páez Álvarez, Alfonso. "La participación ciudadana y su relación con el acceso a la información pública", en *Ra Ximhai*, 2, 3, septiembre-diciembre de 2006, pp. 611-640.
- Perrenoud, Philippe. "La clave de los campos sociales: competencias del actor autónomo. O cómo evitar ser abusado, aislado, dominado o explotado cuando no se es rico ni

- poderoso”, en Dominique Simona Rychen y Laura Hersh Salganik. *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, México, FCE, 2004, pp. 216-261.
- Peschard**, Jacqueline. *La cultura política democrática*, México, IFE, 1996.
- Platón**. *La República o El Estado*, México, Gernika, 1998.
- Pliego Carrasco**, Fernando. “Las estrategias de participación social: un enfoque neopluralista”, en *Participación comunitaria y cambio social*, México, Plaza y Valdés/UNAM, 2000, pp. 209-257.
- PNUD**. *La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*, Buenos Aires, Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 2004.
- PNUD/OEA**. *La democracia de ciudadanía. Una agenda para la construcción de ciudadanía en América Latina*, 2009. Fecha de acceso, 9 de julio de 2012. Disponible en [http://www.oas.org/dsp/documentos/Publicaciones/La\\_democracia\\_de\\_ciudadania.pdf](http://www.oas.org/dsp/documentos/Publicaciones/La_democracia_de_ciudadania.pdf)
- Proyecto Estado de la Nación**. *Auditoría ciudadana sobre la calidad de la democracia*, 2001. Fecha de acceso, 9 de julio de 2012. Disponible en [http://www.estadonacion.or.cr/images/stories/biblioteca\\_virtual/auditoria\\_ciudadana/aud\\_cal\\_dcap1.pdf](http://www.estadonacion.or.cr/images/stories/biblioteca_virtual/auditoria_ciudadana/aud_cal_dcap1.pdf)
- Powell Jr.**, G. Bingham. “The chain of Responsiveness”, en *Journal of Democracy*, 15, 4, octubre de 2004, pp. 91-105.
- Robin**, Jacques “Le tiers secteur en débat”, en *Transversales*, núm. 57, sección Eclairages, mayo-junio de 1999. Disponible en <http://www.globenet.org/transversales/transversales.html>
- Rosenblum**, Nancy L. “Navigating pluralism: the democracy of everyday life (and where it is learned)”, en Stephen L. Elkin y Karol Edward Soltan (eds.). *Citizen competence and democratic institutions*, University Park, Pennsylvania State University, 1999, pp. 67-88.
- Rueschemeyer**, Dietrich. “Addressing inequality”, The quality of democracy, en *Journal of Democracy*, 15, 4, 2004, pp. 76-90.
- Sartori**, Giovanni. *Qué es la democracia*, México, Nueva Imagen, 1997.

- Schmitter, Philippe C. "The ambiguous virtues of accountability", The quality of democracy, en *Journal of Democracy* 15, 4, 2004, pp- 47-60.
- Secretaría de Gobernación. *Encuesta nacional sobre cultura política y prácticas ciudadanas*, 2003. Fecha de acceso, 15 de agosto de 2007. Disponible en [http://www.consulta.com.mx/interiores/99\\_pdfs/15\\_otros\\_pdf/03\\_publi2003.pdf](http://www.consulta.com.mx/interiores/99_pdfs/15_otros_pdf/03_publi2003.pdf)
- Shapiro, Bonnie L. "Towards a transforming constructivism: understanding learners' meanings and the messages of learning environments", en *The Journal of Educational Thought*, 45, 2, 2011, pp. 165-201.
- Shklar, Judith. "El liberalismo del miedo", en Nancy L. Rosenblum (dir.). *El liberalismo y la vida moral*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1993, pp. 25-42.
- Sue, Roger. "Du tiers secteur a l'économie quaternaire", en *Transversales*, núm. 57, sección Eclairages, mayo-junio de 1999. Disponible en (<http://www.globenet.org/transversales/transversales.html>)
- Tocqueville, Alexis. *La democracia en América*, México, FCE, 1998.
- Torney-Purta, Judith, Carolyn H. Barber y Britt Wilkenfield. "Latino adolescents' civic development in the United States: research results from the IEA civic education study", en *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 2006, pp. 111-125.
- Torney-Purta, Judith y Jo-Ann Amadeo. "A cross-national analysis of political and civic involvement among adolescents", en *PS, Political Sciences and Politics*, 36, 2, 2003, pp. 269-274.
- Touraine, Alain. *¿Qué es la democracia?*, Buenos Aires, FCE, 1999.
- Walzer, Michael. *Obligations. Essays on disobedience, war, and citizenship*, Cambridge, Harvard University Press, 1970.
- Webler, Thomas y Seth Tuler. "Fairness and competence in citizen participation. Theoretical reflections from a case study", en *Administration Society*, 32, 5, noviembre de 2000, pp. 566-595.

- Zapata-Barrero, Ricard. *Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacia un nuevo contrato social*, Barcelona, Anthropos, 2001.
- Ziccardi, Alicia. *Gobernabilidad y participación ciudadana en la ciudad capital*, México, Miguel Ángel Porrúa/Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM, 1998.