

El presente libro surge de los resultados que se obtuvieron del Proyecto de Investigación “La formación ciudadana en la Educación Superior. El caso de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México”, registrado durante el periodo 2013-2014, ante la Secretaría de Investigación de la misma Universidad y con financiamiento PROMEP.

Hablar de los conceptos de ciudadano y ciudadanía, implica englobar ideas diferentes y posturas contrastantes acerca de lo que representa para cada uno, algunos cumplen funciones que se relacionan con quehaceres políticos y algunos otros con actividades sociales en las que muestran su compromiso con su comunidad y país.

FORMACIÓN CIUDADANA:
EL CASO DE LA LICENCIATURA
EN PSICOLOGÍA

FORMACIÓN CIUDADANA: EL CASO DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

AUTORES:
ADELAIDA ROJAS GARCÍA
ELÍAS GARCÍA ROSAS
JAIME RODOLFO GUTIÉRREZ BECERRIL
ALEJANDRO LARA FIGUEROA



UAEM
Universidad Autónoma
del Estado de México

FaCCo
Facultad de Ciencias
de la Conducta



Fotografía
Vicente Arias Ulloa (2015)
Detalle del mural Álvarez Vallejo
Explanada Instituto de Humanidades (hoy Torre Académica) Cerro de Coatepec, Ciudad
Universitaria, UAEM.

Adelaida Rojas García
Elías García Rosas
Jaime Rodolfo Gutiérrez Becerril
Alejandro Lara Figueroa

Formación ciudadana:
El caso de la
Licenciatura en Psicología
de la
Universidad Autónoma del Estado de México



www.pacj.com.mx

Formación ciudadana: El caso de la Licenciatura en Psicología
de la Uinersidad Autónoma del Estado de México

Publicado con recursos PIFI 2013, paso por riguroso dictamen

ISBN: 607 833 461 1

Código de barras: 9 786 078 334 612

O.P.: 15-143-E01

Abril 2015

Oficinas y Ventas:

Antonio Caso No. 149.

Letra D, Col. San Rafael

Tels. 5703 0032

5546 0464

Fax. 5566 1092



interpac@pacj.com.mx

www.pacj.com.mx



www.facebook.com/pacjpublicaciones



www.pacj.com.mx

Estimado Cliente: En caso de tener algún defecto la presente obra, favor de comunicarlo a los teléfonos o vía electrónica para proceder al cambio del ejemplar. **Publicaciones Administrativas Contables Jurídicas, S.A. de C.V.** TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS©

Esta obra fue impresa en:

Tiro: 200 Ejemplares

BEYOND

Centeno No. 156

Valle del Sur, Iztapalapa, 09819

México, D.F.

Impreso en México

Printed in Mexico

Formación ciudadana:

El caso de la
Licenciatura en Psicología
de la

Universidad Autónoma del Estado de México

AGRADECIMIENTO

En la presente obra agradecemos la colaboración de las Licenciadas en Psicología Anallely Verónica Garduño García, Nydia Karina Guerrero de la Torre, María Alejandra Juárez Reyna, Jessica Paola Martínez Orozco, y el Licenciado en Psicología Javier Rafael Mora Castro y de los alumnos Sandra Gutiérrez Salinas, Daniel Hernández González y Antonio de Jesús Ventura González por el tiempo dedicado en las aplicaciones, interpretación e integración del libro; así también a los coordinadores de las Unidades Académicas (Atacomulco, Ecatepec, Tejupilco, Teotihuacán y Zumpango) de la Universidad Autónoma del Estado de México, autoridades de la Facultad de Ciencias de la Conducta y alumnos participantes en respuesta a los cuestionarios.

INTRODUCCIÓN

El presente libro surge de los resultados que se obtuvieron del Proyecto de Investigación “La formación ciudadana en la Educación Superior. El caso de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México”, registrado durante el periodo 2013-2014, ante la Secretaría de Investigación de la misma Universidad y con financiamiento PROMEP.

Hablar de los conceptos de ciudadano y ciudadanía, implica englobar ideas diferentes y posturas contrastantes acerca de lo que representa para cada uno, algunos cumplen funciones que se relacionan con quehaceres políticos y algunos otros con actividades sociales en las que muestran su compromiso con su comunidad y país.

Conforme a lo señalado, se observa que la ciudadanía asume diversas vertientes explicativas, las cuales van desde lo sociológico, lo político y, como ocurre en esta obra, lo psicológico, ámbitos que son parte de la formación de los ciudadanos que integran la población del territorio mexicano. En este sentido, puede decirse que los términos ciudadanía y ciudadano tienen una relación intrínseca, ya que el ciudadano es el actor que participa activa o pasivamente en la formación de la ciudadanía, misma que tiene un plano normativo, legal y material para su funcionamiento.

Asimismo, en la exposición se destaca la relación que existe entre la ciudadanía y el ámbito escolar, lo cual se postula en los capítulos 1 y 3, donde se vislumbra la importancia que se asigna en la estructura temática de los programas curriculares a los diversos componentes de la ciudadanía y, en su caso, a las tendencias formativas que imperan en los mismos, así como a la percepción que tienen los estudiantes de los conceptos y la manera en que participan desde su formación como estudiantes y ciudadanos en diversos ámbitos sociales, educativos y políticos.

Dar seguimiento a lo mencionado en el párrafo precedente, y entendiendo que la formación ciudadana no sólo es producto del proceso áulico, sino que está ligado a diversos eventos que ocurren durante la estancia del estudiante en los recintos institucionales, en el capítulo 2 se exponen algunos datos indicativos de la aportación que para la formación ciudadana proporciona su

participación en los movimientos sociales que acontecen al interior de la Universidad, de la Facultad o de la sociedad en que se encuentra ubicado.

En particular, considerando que es una parte importante para la formación ciudadana, a grandes rasgos, en el capítulo 3 se presenta la evolución que ha tenido la Psicología en el ámbito nacional e internacional y su emergencia en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), propiamente en la Facultad de Ciencias de la Conducta (Fa.Ci.Co.).

De esta última, se hace un análisis detallado de los programas de las unidades de aprendizaje (UA) que conforman el plan de estudios vigente en la Fa.Ci.Co. y en las Unidades Académicas Profesionales de la UAEM. El resultado fue poder conocer qué UA contemplan en sus contenidos, temas que propician la formación ciudadana y la identidad como ciudadano en los estudiantes de Psicología.

Finalmente, se presenta el panorama actual de la formación ciudadana, mediante la exposición argumentativa de los resultados y conclusiones del trabajo.

CAPÍTULO 1

Formación ciudadana y ciudadanía

1.1 Aspectos introductorios

De inicio, se considera pertinente señalar que el tema de la ciudadanía se ha convertido en una referencia obligada tanto en las discusiones políticas como en los debates académicos actuales. Esto es debido a que su uso se ha multiplicado y su sentido se ha diversificado de manera que aparece vinculado a problemáticas de la más variada índole.

Históricamente, el término “ciudadanía” se liga a la concepción del Estado-nación moderno, en el sentido de un individuo igual a otro en derechos y obligaciones frente al Estado. De esto se desprende que su función fue eliminar del orden político la legitimidad de todas las reivindicaciones de diferencias basadas en la sangre, en el rango o en la pertenencia a cuerpos o comunidades particulares (Alcalá, 2010).

Fue la Revolución Francesa la que “inventó” el concepto moderno de ciudadanía, el cual vino a sustituir al “ideal ciudadano” del mundo clásico. Con dicho vocablo se alude a uno de los referentes identitarios donde los sujetos –individuos o instancias sociales– articulan experiencias, sentidos y significados. Es decir, es un elemento configurador de sentidos y significados subjetivos en la vida individual y colectiva, y, a la vez, ese mundo individual y social aporta núcleos de sentido que configuran la ciudadanía en tanto condición y práctica política. Lo anterior tiene una serie de implicaciones significativas en los procesos de formación ciudadana en las instituciones educativas.

En primer lugar, es necesario aceptar que, más allá de cualquier intención de estructurar programas y proyectos formales orientados a tal fin, la escuela en sí misma es un escenario político donde se forman ciudadanos y ciudadanas. En su interior, todos los miembros de la comunidad educativa participan de dinámicas relacionales que dan forma a la subjetividad social propia de dicho contexto, la que a su vez se encuentra relacionada con procesos de subjetividad social más amplios, lo que permite afirmar que la vida en la comunidad educativa es una experiencia continua de aprendizaje ciudadano.

Se entiende aquí el aprendizaje como “un proceso de producción de significados construido a partir de las interacciones sociales que se dan en los contextos particulares creados por las prácticas interpretativas de las comunidades a las que pertenecen los actores sociales” (Gómez, 2005, citado en Ocampo, Méndez y Pavajeau, 2008). Dicho aprendizaje se considera ciudadano en tanto que los significados construidos a partir de la experiencia en la construcción de comunidad fisuran o posibilitan la configuración de: intereses, normas, procedimientos,

espacios y bienes colectivos (de lo público) en relación con las realidades y problemáticas de la escuela, el barrio, la localidad, la ciudad y el país; códigos morales y mecanismos de regulación de la convivencia sustentados en los principios de la justicia; formas democráticas de ejercer el poder; alternativas para la defensa y exigibilidad de derechos; y caminos para asumir las propias responsabilidades en la construcción de un orden social considerado como deseable.

En este contexto, el aprendizaje ciudadano se ancla en los procesos de socialización política que permiten a los sujetos asumir elementos de las diversas culturas políticas en las que se inscriben sus prácticas y, simultáneamente, generar condiciones de transformación de las mismas a partir de su participación política.

Así, la escuela como espacio de socialización política, se constituye en nicho donde se tensionan las subjetividades individuales y sociales, y se configuran actitudes, emociones, valores, creencias, conocimientos y capacidades, individuales o colectivas, que posibilitan las identidades y prácticas ciudadanas. Tales prácticas son múltiples y acordes a las particularidades culturales subyacentes a las experiencias de los sujetos en la escuela, en las cuales las condiciones de género (hombres y mujeres) y generación (adultos y jóvenes) tensionan constantemente la vida comunitaria, demandando un diálogo entre sujetos cuya acción hace viable el reconocimiento de ciudadanías diferenciadas.

En segundo lugar, asumir la ciudadanía –en tanto condición y en tanto práctica– como referente de configuraciones subjetivas individuales y sociales, y al tiempo como producto de dichos procesos de subjetivación, tiene implicaciones formativas relacionadas con la pertinencia de promover el desarrollo de capacidades posibilitadoras de dicha ciudadanía.

Respecto al significado del vocablo ciudadanía, es conveniente decir que dicha concepción es disímbola, pues en su conformación han estado presentes diversos personajes, discursos, prácticas y expresiones referidos a condiciones sociales y culturales particulares, intentando en momentos distintos de la historia, desde la Grecia antigua hasta ahora, dar cuenta y promover cierto tipo de relación política entre los sujetos y sus comunidades de referencia (Ocampo, Méndez y Pavajeau, 2008).

A la luz de las perspectivas mencionadas, es posible distinguir que el atributo distintivo de la ciudadanía, en general, reside participar en una comunidad en la cual el gobierno se organiza de acuerdo con leyes que limitan y regulan el arbitrio de los gobernantes. El procedimiento a través del cual se constituye el gobierno permite, entonces, distinguir distintas formas de ciudadanía, destacando lo concerniente a la ciudadanía democrática, la cual reside, ante todo, en el derecho a participar en la formación y en las decisiones del gobierno y, consecuentemente, la obligación de reconocer un derecho igual para todos los miembros de la comuni-

dad política, independientemente de la convergencia o divergencia entre sus ideas e intereses y los propios de la comunidad (Nicolasa y Castro, 2010).

No obstante, como señalan Ocampo, Méndez y Pavajeau (2008), es conveniente destacar que las ideas sobre la ciudadanía, construidas a partir de las condiciones económicas, políticas y sociales de los países europeos y el estadounidense, experimentan limitaciones y fracturas a la hora de mirarlas en perspectiva latinoamericana. Sin embargo, es necesario recuperar los aprendizajes que estas sociedades han aportado, ya sea para fortalecer o tomar distancia al tratar de construir una visión latinoamericana sobre el concepto, y de orientar procesos de formación ciudadana en estos contextos particulares, tesis a la que nos sumamos en aras a la búsqueda emprendida por diversos estudiosos que tratan de establecer una perspectiva que refleje la visión que sobre la ciudadanía tienen los pobladores de los países latinoamericanos.

Como reflejo incipiente de esto último, en el Estado mexicano y otros de Latinoamérica, frente al modelo clásico ha surgido el de la ciudadanía diferenciada, la cual sostiene que ciertos derechos sólo pertenecen a determinados grupos; esto es, consiste en la adopción de derechos específicos en función del grupo. Dice Kymlicka (2006), en este sentido, muchos países que actualmente cuentan con un sistema democrático moderno, reconocen en alguna medida este tipo de derechos y por eso el concepto de ciudadanía es más diferenciado y menos homogéneo de lo que se supone.

Tratando de contribuir al respecto, Ocampo Méndez y Pavajeau (2008), acuden a la posibilidad de construir una noción que asuma en su configuración el principio de lo que Morin (1998) denomina complejidad. Ello supone, entre otros aspectos, identificar los factores nucleares de la concepción y las múltiples dimensiones que constituyen la ciudadanía, así como tejer las articulaciones y conexiones entre las mismas.

Como núcleos de la concepción de ciudadanía se destacan:

- Un tipo de relación, que es política;
- Unos sujetos de dicha relación, que son el Estado, los ciudadanos, las ciudadanas, y las comunidades de las que hacen parte;
- Unas acciones, que, sobre la base de la participación, fortalezcan el sentimiento de pertenencia y la vivencia del reconocimiento en el interior de las comunidades de referencia;
- Unos principios éticos orientadores de esa acción que conviertan la justicia en experiencia; y
- Un propósito, la construcción de sociedades que afirmen, protejan y posibiliten las diversas formas de vivir y expresar la dignidad humana, en escenarios de convivencia y de cuidado de sí mismo, del otro y del medio ambiente.

Al mirar en conjunto los núcleos anteriores, se ve que la ciudadanía puede ser concebida desde dos planos distintos que la connotan simultáneamente como:

- Una condición socialmente construida en virtud de una relación política entre Estado-sujetos y comunidades; y
- Como una práctica política.

Asumir la primera concepción, implica reconocer que está relacionada con formas de ser y estar en lo público, configuradas en las relaciones sociales, a partir de referentes jurídicos, económicos y simbólico-culturales, enmarcados en circunstancias históricas individuales y colectivas.

Agrega Cortina (1997), que la condición de ciudadanía implica pertenecer a una comunidad política, la cual la reconoce en un marco de justicia y adhesión a los proyectos comunes. En este sentido, el Estado se constituye en el referente comunitario más amplio, pues el vínculo político que establecen los ciudadanos con él se concreta en las múltiples formas en que interactúan con la institucionalidad derivada de ese Estado, consagrado como construcción y bien público. Dicha institucionalidad demanda la existencia de dinámicas comunitarias que dan vida a la experiencia ciudadana.

Por su parte, Perea (2006) señala que el segundo tipo de relación política que implica la condición de ciudadanía hace referencia a lo que De Sousa (1998), denomina vínculo horizontal entre ciudadanos. Éste se configura en escenarios concretos de la vida cotidiana, en los cuales se dirimen las luchas por lo colectivo y por el bien común, en función del despliegue de la dignidad de las personas. Ello ocurre en las comunidades de referencia, donde se vive la experiencia de pertenencia y de reconocimiento, e incluso sus fisuras. Desde este lugar, la comunidad se presenta como un centro de vivencia e identidad; opera como núcleo de sentido del nosotros y del yo colectivo; en él se nutren las prácticas en lo local proyectadas al bien común, perfilándose como camino para la resistencia; aquí se tejen proyectos alternativos para la vida y el poder desde abajo. Asimismo, la comunidad ejerce una función normativa sobre el comportamiento de sus miembros; y es el escenario donde ellos están conectados por relaciones directas, por vínculos sentidos y vividos en medio de historias e intimidades.

Como resultado de lo hasta ahora enunciado, puede decirse que asumirse como ciudadanos es una condición política de los sujetos sociales, sustentada en el reconocimiento de que son diferentes, aunque iguales en su dignidad. Asimismo, que comparten vínculos generadores de referentes identitarios que los hacen sentirse parte de unas comunidades particulares en las cuales se teje la convivencia y las posibilidades del desarrollo personal y social. Dichos vínculos, en sentido abstracto, hacen referencia a la relación con el Estado, y circunscriben un marco de derechos posibilitador de la dignidad humana (que orienta la relación vertical de los ciudadanos con éste); además, se encarnan en la experiencia fruto de la re-

lación con otros ciudadanos en los ámbitos de la vida cotidiana en comunidad (que orienta la relación horizontal entre ellos).

Las lógicas del Estado atraviesan la institucionalidad educativa, y la escuela, animada por las dinámicas de sus comunidades, se constituye en uno de los escenarios fundamentales para que los individuos configuren su condición de sujetos ciudadanos en el despliegue de prácticas políticas democráticas. En este sentido, la condición de ciudadanía, expresada en las diversas prácticas políticas de los ciudadanos, no puede comprenderse al margen de los procesos de configuración de las subjetividades sociales e individuales. (Ocampo, Méndez y Pavajeau, 2008).

En el caso particular de México, el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), en términos generales dispone lo siguiente: la educación que se imparta debe ser la adecuada para desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar en él, amor a la patria, respeto a los derechos humanos y conciencia de la solidaridad en la independencia y en la justicia. Debe basarse en los resultados del progreso científico, luchar contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Estará fundada y buscará ser democrática; será nacional y contribuirá a la mejor convivencia humana, fortaleciendo el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.

No obstante lo señalado, debe hacerse notar que en el mundo actual lo previsto en la legislación de algún país, en este caso México, actúa como fundamento para generar disposiciones de mayor alcance, como ocurrió con la incorporación de los derechos sociales en la CPEUM de 1917 y su adopción en diversos ordenamientos de estados nacionales e internacionales. Asimismo, que en sentido inverso, la normatividad que constituye lo que se conoce como Derecho Internacional de los Derechos Humanos, se convierte en norma obligatoria para los países que ratifican las declaraciones, convenciones o tratados.

En consecuencia, a continuación se recuperan algunos postulados contenidos en aquellos instrumentos internacionales que, de alguna manera, se vinculan con el objeto de estudio.

- En el preámbulo de la ***Declaración americana de los derechos y deberes del hombre*** (1948), se dice que: todos los hombres nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están por naturaleza de razón y conciencia, deben conducirse fraternalmente los unos con los otros; el cumplimiento del deber de cada uno es exigencia del derecho de todos. Derechos y deberes se integran correlativamente en toda actividad social y política del hombre. Si los derechos exaltan la libertad individual, los deberes expresan la dignidad de esa libertad; los deberes de orden jurídico presuponen otros, de orden moral, que los apoyan

conceptualmente y los fundamentan; es deber del hombre servir al espíritu con todas sus potencias y recursos porque el espíritu es la finalidad suprema de la existencia humana y su máxima categoría; es deber del hombre ejercer, mantener y estimular por todos los medios a su alcance la cultura, porque esta es la máxima expresión social e histórica del espíritu; y, puesto que la moral y buenas maneras constituyen la floración más noble de la cultura, es deber de todo hombre acatarlas siempre.

En su articulado señala los derechos a la: vida, libertad, seguridad e integridad de la persona; igualdad ante la ley; libertad religiosa y de culto; libertad de investigación, opinión, expresión y difusión; protección a la honra, la reputación personal y la vida privada y familiar; constitución y protección de la familia; protección a la maternidad y a la infancia; residencia y tránsito; inviolabilidad del domicilio; inviolabilidad y circulación de la correspondencia; preservación de la salud y al bienestar; educación; los beneficios de la cultura; trabajo y justa retribución; descanso y su aprovechamiento; seguridad social; reconocimiento de la personalidad jurídica y de los derechos civiles; justicia; nacionalidad; sufragio y participación en el gobierno; reunión; asociación; propiedad; petición; protección contra la detención arbitraria; proceso regular; y, asilo.

Dichos derechos se limitan por los derechos de los demás, la seguridad de todos, y las justas exigencias del bienestar general y el desenvolvimiento democrático.

Los deberes, que contempla, son: ante la sociedad; para con los hijos y los padres; instrucción; sufragio; obediencia a la ley; servir a la comunidad y a la nación; asistencia y seguridad sociales; pagar impuestos; trabajo; y, abstenerse de actividades políticas en país extranjero.

La gama de derechos y deberes que contiene es amplia, pues considera a los civiles y políticos, pero también incluye dispositivos de lo que más tarde se llamarán derechos sociales, económicos y culturales, por lo que es trascendente.

- Retomando y concretando algunos de los postulados de los instrumentos que le anteceden, surge el que hasta la fecha ha sido considerado el baluarte en la generación y reconocimiento de los derechos humanos, de manera que en los que le preceden se invocan sus postulados como eje desencadenante de los nuevos contenidos, cuya meta esencial es darle continuidad a lo previsto en éste, ya sea en la ampliación o en la operatividad del catálogo de derechos aquí contenidos. Se trata de la **Declaración Universal de los Derechos Humanos** (DUDH) de 1948, cuyo texto considera en el Preámbulo lo siguiente:

...que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana;

Considerando esencial que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de Derecho, a fin de que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión;

...que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres, y se han declarado resueltos a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad;

... asegurar, (...) el respeto universal y efectivo a los derechos y libertades fundamentales del hombre.

La Asamblea General proclama la presente Declaración (...) como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

Destaca de lo señalado que para poder vivir en un mundo libre, justo y en paz, es necesario reconocer la dignidad, el valor y los derechos iguales e inalienables que son propios a cada uno de los seres humanos en un régimen de Derecho; es decir, transformarlos en derechos fundamentales buscando promover el progreso social y elevar el nivel de vida de las personas y su familia. Para ello, deben promoverse y respetarse los derechos y las libertades que se mencionan mediante la enseñanza y la educación, participando toda la sociedad.

De su articulado, destaca lo siguiente:

Artículo 2

1. Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

Artículo 5. Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

Artículo 7. Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.

Artículo 26

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos...

Artículo 28. Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta Declaración se hagan plenamente efectivos.

Sus disposiciones, como se ve, se constituyen en una proclama en contra de la discriminación. Prevé, asimismo, una prevención en contra de las conductas que han sido características en la vida civil con aplicación al Derecho Penal, pero que se presentaban y se presentan en las sociedades donde se practica la discriminación racial, a pesar de que también dispone la igualdad ante la ley. Le otorga a la educación el carácter de derecho humano, al menos a la elemental, pues representa una forma para alcanzar el pleno desarrollo de la personalidad y fortalecer el respeto a los derechos y libertades que de ella emanan, así como la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y los grupos étnicos y religiosos.

- La ***Convención relativa a la Lucha contra la Discriminación en la Esfera de la Enseñanza*** (1960), proclama el derecho de todos a la educación y considera que las discriminaciones en la esfera de la enseñanza constituyen una violación a los derechos enunciados en la DUDH, por ello, según lo previsto en su Constitución, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se propone instituir la cooperación entre las naciones a fin de asegurar el respeto universal de los derechos humanos y una igualdad de posibilidades de educación, consciente de que, en consecuencia, le incumbe, con el debido respeto a la diversidad de los sistemas educativos nacionales, no sólo proscribir todas las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, sino también procurar la igualdad de posibilidades y de trato para todas las personas en esa esfera.

En el articulado de esta Convención, destaca lo siguiente:

El concepto de “discriminación”: toda distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza y, en especial: excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza; limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo; instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos; o, colocar a una persona o a un grupo en una situación incompatible con la dignidad humana. Asimismo, el significado de la palabra “enseñanza”, el cual refiere a sus diversos tipos y grados, y comprende el acceso a la enseñanza, el nivel y la calidad de ésta y las condiciones en que se da.

Cuando un Estado las admita, no son consideradas constitutivas de discriminación: la creación o mantenimiento de sistemas o establecimientos de enseñanza separados para los alumnos de sexo masculino y femenino, siempre que ellos ofrezcan facilidades equivalentes de acceso, dispongan de personal docente igualmente calificado, locales escolares y equipo de igual calidad y permitan seguir los mismos programas de estudio o programas equivalentes.

Para eliminar o prevenir cualquier discriminación, los Estados Parte se comprometen a: derogar todas las disposiciones legislativas y administrativas y abandonar todas las prácticas administrativas que entrañen discriminaciones en la esfera de la enseñanza. Asimismo, se comprometen a formular, desarrollar y aplicar una política nacional encaminada a promover, por métodos adecuados a las circunstancias y las prácticas nacionales, la igualdad de posibilidades y de trato en la enseñanza y, en especial, a: hacer obligatoria y gratuita la enseñanza primaria, generalizar y hacer accesible a todos la enseñanza secundaria en sus diversas formas y, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior, así como velar por el cumplimiento por todos de la obligación escolar prescrita por la ley; mantener en todos los establecimientos públicos del mismo grado una enseñanza del mismo nivel y condiciones equivalentes de calidad de la enseñanza proporcionada.

También conviene que: la educación debe tender al pleno desenvolvimiento de la personalidad humana, reforzar el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales, fomentar el desarrollo de las actividades de la ONU para el mantenimiento de la paz; reconocer a los miembros de las minorías nacionales el derecho a ejercer las actividades docentes que les sean propias, entre ellas la de establecer y mantener escuelas y, según la política de cada Estado en materia de educación, emplear y enseñar su propio idioma, siempre y cuando ese derecho no se ejerza de manera que impida a los miembros de las minorías comprender la cultura y el idioma del conjunto de la colectividad y tomar parte en sus actividades, ni comprometa la soberanía nacional; el nivel de enseñanza en estas escuelas no sea inferior al nivel general prescrito o aprobado por las autoridades competentes; y, la asistencia a tales escuelas sea facultativa. Asimismo, se comprometen a tomar las disposiciones necesarias para garantizar la aplicación de los principios enunciados.

Se desprende de esta Convención la erradicación de la discriminación en la enseñanza, pues el derecho a la educación es de todos, por lo que prohíbe la exclusión de personas o grupos del acceso a los diversos niveles y tipos educativos; prescribe la calidad de la enseñanza; la separación, con las excepciones descritas en la misma, de las personas o grupos en sistemas o establecimientos educativos; así como evitar vulnerar la dignidad humana. Para lograr dichos fines, se debe contar con los compromisos que, en calidad de obligaciones, deben asumir los Estados Parte.

- Se recuerdan en la ***Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial*** (1963), los principios y propósitos que orientan a la CNU (Carta de las Naciones Unidas), así como las proclamas de la DUDH. Asimismo, se expone que se tienen en cuenta las resoluciones aprobadas por los organismos especializados, en particular la Organización Internacional del Trabajo y la UNESCO, en la esfera de la discriminación, y que si bien gracias a la acción internacional y los esfuerzos realizados en varios países ha sido posible lograr progresos en esta esfera, las discriminaciones por motivos de raza, color u origen étnico en algunas regiones del mundo siguen siendo causa de gran preocupación; la discriminación racial daña no sólo a quienes son objeto de ella, también a quienes la practican; es necesaria la edificación de una sociedad universal libre de todas las formas de segregación y discriminación raciales.

Con base en ello, afirma la necesidad de: eliminar rápidamente, en todo el mundo, la discriminación racial en todas sus formas y manifestaciones; asegurar la comprensión y respeto de la dignidad de la persona humana; y, adoptar con tal objeto medidas de carácter nacional e internacional, en la enseñanza, la educación y la información, para asegurar el reconocimiento y la observancia universales y efectivos de los principios que se enuncian.

Esta Declaración se considera primordial para el reconocimiento, preservación y conservación de los derechos humanos en el mundo. De su articulado, destaca lo siguiente:

La discriminación entre los seres humanos por motivos de raza, color u origen étnico es un atentado contra la dignidad humana y debe condenarse como una negación de los principios de la CNU, una violación de los derechos humanos y las libertades fundamentales proclamados en la DUDH, un obstáculo para las relaciones amistosas y pacíficas entre las naciones y un hecho susceptible de perturbar la paz y la seguridad entre los pueblos.

Ningún Estado, institución, grupo o individuo establecerá discriminación en materia de derechos humanos y libertades fundamentales en el trato de las personas, grupos de personas o instituciones, por motivos de raza, color u origen étnico; ni fomentará, propugnará o apoyará, con medidas policíacas o de cualquier otra manera, ninguna discriminación fundada en la raza, el color o el origen étnico, practicada por cualquier grupo, institución o individuo.

Se pondrá particular empeño en impedir las discriminaciones fundadas en motivos de raza, color u origen étnico, especialmente en materia de derechos civiles, acceso a la ciudadanía, educación, religión, empleo, ocupación y vivienda. Toda persona tendrá acceso en condiciones de igualdad a todo lugar o servicio destinado al uso del público, sin distinción.

Todos los Estados deben revisar las políticas gubernamentales y otras políticas públicas a fin de abolir las leyes y reglamentos que tengan como consecuencia

crear discriminación racial, así como promulgar leyes encaminadas a prohibirla y adoptar las medidas apropiadas para combatir aquellos prejuicios que dan lugar a ella.

Debe ponerse término a las políticas gubernamentales y otras políticas de segregación racial, así como a todas las formas de discriminación y segregación raciales resultantes de esas políticas.

No debe admitirse ninguna discriminación por motivos de raza, color u origen étnico en cuanto al disfrute por toda persona en su país de los derechos políticos y de ciudadanía, en particular del derecho a tomar parte en las elecciones por medio del sufragio universal e igual y de participar en el gobierno.

Toda persona tiene derecho de: acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país; igualdad ante la ley y a que se le haga justicia conforme a la ley; seguridad personal y protección del Estado contra todo acto de violencia o atentado contra su integridad personal cometido por funcionarios públicos, o cualquier individuo, grupo o institución; y, a un recurso y amparo efectivos contra toda discriminación de que pueda ser víctima en sus derechos y libertades fundamentales ante tribunales nacionales independientes y competentes para examinar esas cuestiones.

Deben tomarse inmediatamente medidas, en la enseñanza, educación e información, para eliminar la discriminación y los prejuicios raciales; fomentar la comprensión, tolerancia y amistad entre las naciones y los grupos raciales; y, propagar los propósitos y principios de la CNU y la DUDH.

Toda clase de propaganda y organizaciones basadas en ideas o teorías de superioridad de una raza o grupo de personas de determinado color u origen étnico, que tengan por objeto la justificación o promoción de la discriminación racial en cualquier forma, serán severamente condenadas. Toda incitación a la violencia, o actos de violencia, cometidos por individuos u organizaciones, contra cualquier raza o grupo de personas de otro color u origen étnico, deben ser considerados como ofensa contra la sociedad y punibles con arreglo a la ley. Con el fin de realizar los propósitos y principios de la Declaración, todos los Estados deben tomar medidas inmediatas y positivas, legislativas y otras, para enjuiciar y, llegado el caso, declarar ilegales las organizaciones que promuevan la discriminación racial o inciten a ella, inciten al uso de la violencia o usen la violencia con propósitos de discriminación basados en raza, color u origen étnico.

La ONU, los organismos especializados, los Estados y las organizaciones no gubernamentales tienen el deber de hacer cuanto les sea posible para fomentar una acción enérgica que, combinando medidas jurídicas y otras de índole práctica, permita la abolición de todas las formas de discriminación racial. En particular, deben estudiar las causas de dicha discriminación a fin de recomendar medidas adecuadas y eficaces para combatirla y eliminarla.

Todos los Estados deben fomentar el respeto y la observancia de los derechos humanos y las libertades fundamentales, en conformidad con la CNU, y cumplir plena y fielmente las disposiciones de la presente Declaración y de la DUDH.

- Considerada para este trabajo como un instrumento estratégico en la conformación de la ciudadanía, debido a lo que en su preámbulo y en los artículos dispone, en la ***Declaración sobre el fomento entre la juventud de los ideales de paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos*** (1965-2), se recuerda que: las NU han afirmado en la Carta la fe en los derechos fundamentales del hombre, la dignidad de la persona humana y la igualdad de derechos de los individuos y las naciones; en diversos instrumentos de Derecho Internacional se alude particularmente a la educación de la juventud en un espíritu de paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos; la UNESCO tiene por finalidad contribuir a la paz y la seguridad mediante el fomento de la colaboración entre las naciones por la educación, la ciencia y la cultura, y se reconoce su función y sus contribuciones a la educación de la juventud en un espíritu de comprensión, cooperación y paz internacional.

Que la juventud desea que se asegure su porvenir, y que la paz, la libertad y la justicia figuren entre las garantías principales para lograr sus aspiraciones de felicidad. Por el importante papel que la juventud desempeña en todas las esferas de la sociedad, está llamada a dirigir los destinos de la humanidad, por lo que en esta época de grandes realizaciones científicas, técnicas y culturales, es preciso que su energía, entusiasmo y espíritu creador se consagren al progreso material y moral de todos los pueblos. Por ello, debe conocer, respetar y desarrollar el acervo cultural de su país y de toda la humanidad; y, la educación y el intercambio de jóvenes, así como las ideas en un espíritu de paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos, pueden contribuir a mejorar las relaciones internacionales y a robustecer la paz y la seguridad.

Los principios que la constituyen resaltan lo siguiente:

I. La juventud debe ser educada en el espíritu de paz, justicia, libertad, respeto y comprensión mutuos, a fin de promover la igualdad de derechos de todos los seres humanos y las naciones, el progreso económico y social, el desarme y el mantenimiento de la paz y la seguridad internacionales.

II. Todos los medios de educación, entre los que cuenta como elemento de suma importancia la orientación dada por los padres o la familia y todos los medios de enseñanza y de información destinados a la juventud, deben fomentar entre los jóvenes los ideales de paz, humanismo, libertad y solidaridad internacionales, y todos los demás que contribuyan al acercamiento de los pueblos, y darles a conocer la misión confiada a las NU como medio de preservar y mantener la paz y promover la comprensión y la cooperación internacionales.

III. Los jóvenes deben ser educados en el espíritu de la dignidad y la igualdad de todos los hombres, sin distinción alguna y en el respeto de los derechos humanos fundamentales y del derecho de los pueblos a la libre determinación.

IV. Las asociaciones de jóvenes en el plano nacional e internacional deben ser estimuladas a fomentar los propósitos de las NU, en particular la paz y la seguridad internacionales, las relaciones amistosas entre las naciones basadas en el respeto de la igualdad soberana de los Estados y la abolición definitiva del colonialismo, la discriminación racial y otras violaciones de los derechos humanos.

V. La educación de los jóvenes debe tener como metas principales el desarrollo de todas sus facultades, la formación de personas dotadas de altas cualidades morales, profundamente apegadas a los nobles ideales de paz, libertad, dignidad e igualdad para todos y penetradas de respeto y amor para con el hombre y su obra creadora. Al respecto corresponde a la familia un papel importante.

La nueva generación debe adquirir conciencia de las responsabilidades que habrá de asumir en un mundo que estará llamada a dirigir, y estar animada de confianza en el porvenir venturoso de la humanidad.

De los principios mencionados, resalta la intencionalidad que debe orientar a la educación que se proporcione a la juventud para promover la igualdad de derechos de todos los seres humanos y las naciones, el progreso económico y social, y el mantenimiento de la paz y la seguridad internacionales. En ese sentido, todos los medios educativos deben fomentar los ideales de paz, humanismo, libertad y solidaridad, en aras de contribuir al acercamiento de los pueblos. Dicha educación debe girar en torno al desarrollo de todas sus facultades, de manera que se formen con altas cualidades morales, pues la nueva generación debe estar consciente de las responsabilidades que le competirá asumir en el mundo.

- De los artículos de la **Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial** (1965-1), se extrae lo siguiente:

La expresión “discriminación racial” denotará toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra de la vida pública.

Esta Convención no se aplicará a las distinciones, exclusiones, restricciones o preferencias que haga un Estado Parte entre ciudadanos y no ciudadanos.

Las medidas especiales adoptadas con el fin exclusivo de asegurar el adecuado progreso de ciertos grupos raciales o étnicos o de ciertas personas que requieran

la protección que pueda ser necesaria con objeto de garantizarles, en condiciones de igualdad, el disfrute o ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales no se considerarán medidas de discriminación racial, siempre que no conduzcan, como consecuencia, al mantenimiento de derechos distintos para los diferentes grupos raciales y que no se mantengan en vigor después de alcanzados los objetivos para los cuales se tomaron.

De conformidad con las obligaciones fundamentales estipuladas en esta Convención, los Estados Parte se comprometen a prohibir y eliminar la discriminación racial en todas sus formas y a garantizar el derecho de toda persona a la igualdad ante la ley, sin distinción de raza, color y origen nacional o étnico, particularmente en el goce de los derechos siguientes:

- Igualdad de tratamiento en los tribunales y demás órganos que administran justicia; y, seguridad personal y protección del Estado contra todo acto de violencia o atentado contra la integridad personal cometido por funcionarios públicos o cualquier individuo, grupo o institución.

- Políticos, en particular tomar parte en elecciones, elegir y ser elegido, por medio del sufragio universal e igual; participar en el gobierno y en la dirección de los asuntos públicos en cualquier nivel; y acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas.

- Civiles, en particular a: circular libremente y elegir su residencia en el territorio de un Estado; salir de cualquier país, incluso el propio, y regresar a su país; nacionalidad; matrimonio y elección del cónyuge; ser propietario, individualmente y en asociación con otros; heredar; libertad de pensamiento, conciencia y religión; libertad de opinión y expresión; y, libertad de reunión y asociación pacíficas.

- Económicos, sociales y culturales, en particular: al trabajo, libre elección de trabajo, condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo, protección contra el desempleo, igual salario por trabajo igual y remuneración equitativa y satisfactoria; vivienda; salud pública, asistencia médica, seguridad social y servicios sociales; educación y formación profesional; y, participar, en condiciones de igualdad, en actividades culturales.

- Acceso a todos los lugares y servicios destinados al uso público, tales como medios de transporte, hoteles, restaurantes, cafés, espectáculos y parques.

En ese sentido, deben asegurar a las personas que se hallen bajo su jurisdicción, protección y recursos efectivos ante los tribunales y otras instituciones del Estado, contra todo acto de discriminación racial que viole sus derechos humanos y libertades fundamentales. Asimismo, deben tomar medidas inmediatas y eficaces, especialmente en la enseñanza, educación, cultura e información, para combatir los prejuicios que conduzcan a la discriminación racial.

Comentando la Convención, llama la atención una situación que, en nuestra opinión, es violatoria de los derechos humanos al permitir que se hagan distinciones entre ciudadanos y no ciudadanos, dado el carácter abierto a la condición de ciudadanía que ahora se presenta en el mundo, como ocurre en los países europeos que, de una u otra manera, trastocan esta visión de exclusión. No obstante, resulta acertado que se protejan, mediante la adopción de medidas especiales, a ciertos grupos raciales o étnicos o personas que requieran protección con objeto de garantizarles, en condiciones de igualdad, el disfrute o ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales.

Finalmente, debe destacarse que, como ha podido observarse, en los aspectos contenidos en la igualdad ante la ley es posible encontrar algunos de los criterios básicos que comprende la ciudadanía, tanto en lo legal como en la identidad y pertenencia de la persona a una comunidad social en la que se desenvuelve y contribuye a su conformación.

- De la **Declaración sobre el progreso y el desarrollo en lo social** (1969), es importante rescatar la pretensión que persigue para educar a los jóvenes en los ideales de justicia, paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos, y fomentar esos ideales entre ellos; promover la plena participación de la juventud en el proceso del desarrollo nacional; adoptar medidas de defensa social y eliminar las condiciones que conducen al crimen y la delincuencia, en particular a la juvenil; y, garantizar que a todos, sin discriminación, se les den a conocer sus derechos y obligaciones y reciban la ayuda necesaria en el ejercicio y protección de sus derechos.

- Aludiendo a uno de los principales elementos que caracterizan a la modernidad, en la **Declaración sobre la utilización del progreso científico y tecnológico en interés de la paz y en beneficio de la humanidad** (1975), se destaca que: el progreso científico y tecnológico se ha convertido en un factor importante del desarrollo de la sociedad; al tiempo que crea posibilidades cada vez mayores de mejorar las condiciones de vida de los pueblos y las naciones, puede en ciertos casos dar lugar a problemas sociales, así como amenazar los derechos humanos y las libertades fundamentales del individuo; los logros científicos y tecnológicos pueden ser utilizados para privar a personas y pueblos de sus derechos humanos y libertades fundamentales; pueden entrañar peligro para los derechos civiles y políticos de la persona o del grupo y para la dignidad humana; es urgente la necesidad de utilizar al máximo el progreso científico y tecnológico en beneficio del hombre y neutralizar las actuales consecuencias negativas de algunos logros y evitar las que puedan tener en el futuro.

Se desprende de su articulado la necesidad de impulsar la cooperación internacional para garantizar que los resultados del progreso científico y tecnológico se usen para fortalecer la paz y la seguridad internacionales, la libertad y la independencia, así como para lograr el desarrollo económico y social de los pueblos y hacer efectivos los derechos y libertades humanos.

Los Estados Parte adoptarán medidas a fin de asegurar que la utilización de los logros de la ciencia y la tecnología contribuyan a la realización más plena posible de los derechos humanos y las libertades fundamentales sin discriminación, impedir y evitar que los logros científicos se utilicen en detrimento de los derechos humanos, las libertades fundamentales y la dignidad de la persona humana.

- Otro instrumento especialmente vinculado a los derechos ciudadanos, lo es la ***Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales*** (1978), en la que se recuerdan aspectos de la Constitución de la UNESCO, así como que todos los pueblos y grupos humanos, sea cual sea su composición y origen étnico, contribuyen con arreglo a su propio genio al progreso de las civilizaciones y las culturas que, en su pluralidad y gracias a su interpenetración, constituyen el patrimonio común de la humanidad; y que el racismo y la discriminación racial siguen causando estragos en el mundo bajo formas siempre renovadas, tanto por el mantenimiento de disposiciones legislativas y prácticas de gobierno y administración contrarias a los principios de los derechos humanos, como por la permanencia de estructuras políticas y sociales y de relaciones y actitudes caracterizadas por la injusticia y el desprecio de la persona humana que engendran exclusión, humillación y explotación, o asimilación forzada de los miembros de grupos desfavorecidos.

Según lo que disponen sus artículos, debe buscarse la igualdad en dignidad y derechos de todos los seres humanos, pero manteniendo el derecho a ser diferentes, sin que ello implique legitimar los prejuicios raciales ni la discriminación. Esto implica, fundado en factores geográficos, históricos, políticos, económicos, sociales y culturales, la identidad de origen, la diversidad de culturas, el medio ambiente, la historia y el derecho de conservar la identidad cultural, con el propósito de alcanzar la plenitud del desarrollo intelectual, técnico, social, económico, cultural y político.

Ante ello, surgen la cultura, educación, medios de información, grupos organizados y Estado como vehículos para proporcionar a los hombres medios eficaces de adaptación y comprensión de que nacen iguales en dignidad y derechos, así como para reconocer que deben respetar el derecho de todos los grupos humanos a la identidad cultural y al desarrollo de su propia vida cultural.

Hasta aquí lo mencionado en varios dispositivos internacionales, en los que ha podido observarse que las referencias a la dignidad como elemento fundante de los derechos humanos, el pluralismo y la identidad cultural son inagotables. En este sentido, conviene destacar que México goza de una rica diversidad cultural, lo que hace menester examinar algunos caminos para establecer una transición de la sociedad hacia el pluralismo y la interculturalidad, partiendo de la diversidad cultural y respetando la dignidad e independencia de cada persona.

Con tal propósito, el 10 de junio de 2011 el Estado mexicano dio un paso importante en el reconocimiento de los derechos que asisten a los ciudadanos mexica-

nos, al haber entrado en vigor la reforma del artículo 1o. de la CPEUM, que ahora dispone lo siguiente:

Artículo 1o. En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece.

Párrafo reformado DOF 10-06-2011

Las normas relativas a los derechos humanos se interpretarán de conformidad con esta Constitución y con los tratados internacionales de la materia favoreciendo en todo tiempo a las personas la protección más amplia.

Párrafo adicionado DOF 10-06-2011

Todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. En consecuencia, el Estado deberá prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a los derechos humanos, en los términos que establezca la ley.

Párrafo adicionado DOF 10-06-2011

Está prohibida la esclavitud en los Estados Unidos Mexicanos. Los esclavos del extranjero que entren al territorio nacional alcanzarán, por este solo hecho, su libertad y la protección de las leyes.

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.

Párrafo reformado DOF 04-12-2006, 10-06-2011

Como consecuencia de lo anterior, en la educación se debe tratar de establecer un proceso de relación activa del hombre con su medio y el desarrollo de su personalidad, la cual va conformando el comportamiento ciudadano paralelamente con los medios masivos de comunicación, la religión y otros transmisores de ideología. Es decir, su propósito es liberar la individualidad de cada participante, desarrollar sus cualidades latentes y su propia naturaleza. Por ello, es imprescindible que cada quien asimile directamente lo que le rodea sin imposiciones de los demás.

También debe ser un proceso que estimule en el participante su potencial de vitalidad en los aspectos teórico-prácticos de la inteligencia, la disponibilidad hacia los otros y el compromiso social. Así se amalgaman las posturas que incitan a la integración del hombre en su esencia como ser social en contra de otras que pugnan por que la educación sea un factor de alienación; por ello, el educador debe ser un constante invitador del educando para que conjuntamente descubran la realidad en forma crítica.

De esa manera, los estudiantes estarán aptos para transitar en el desarrollo de nuevas capacidades; a ser concertadores que plantean propuestas; a concebir el cambio social como un proceso que exige diálogo con lo nuevo y con lo diferente; a asumir una “visión para el desarrollo”; a enfrentar problemas contemporáneos. En fin, a sentirse orgullosos de lo propio pero abiertos a lo nuevo.

Por ello, puede decirse que de lo que se trata es de “democratizar” la democracia, crear mecanismos para que ella corresponda a los intereses de la población y crear instituciones nuevas que permitan que las decisiones sobre el futuro sean siempre “compartidas”. Éste es un desafío al que se debe responder: iniciar un proceso que origine un poder democrático con instituciones directas de participación, puesto que la falta de diálogo entre los diversos grupos de la sociedad no ha sido superado, sigue vigente y aunque se hayan logrado avances se tienen aún muchas tareas pendientes. (García, 2009).

A decir de Porras (2010), en el libro *Educación y democracia: un campo de combate*, Estanislao Demófilo Zuleta (1995), afirma que:

... una cultura democrática no es una cultura de mayorías. Hay otro sentido de la democracia que consiste en dar derecho al otro para que exponga y desarrolle su punto de vista. Una cosa que sí es democracia, y que debemos defender, es la idea de que a nadie se le puede decir no, por el hecho de que esté en minoría o porque sea único: por el contrario, hay que ofrecerle condiciones para que pueda decir todo lo que piensa, como un aporte para nosotros, que debemos tener en cuenta.

Democracia es, según el mismo Zuleta, dejar que los otros existan y se desarrollen por sí mismos. Yo soy demócrata sí sé que, aunque una mayoría muy grande esté en contra de lo que una persona piensa, yo no voy a permitir que su voz sea acallada, silenciada, y voy a luchar porque lo que esa persona piensa sea oído por todos. Democracia y mayoría son dos cosas bien diferentes. Llamemos democracia, dice, al derecho del individuo a diferir contra la mayoría: a diferir, a pensar y a vivir distinto, en síntesis, al derecho a la diferencia. Democracia es derecho a ser distinto, a desarrollar esa diferencia, a pelear por esa diferencia contra la idea de que la mayoría, porque simplemente ganó, puede acallar a la minoría o al diferente. En síntesis, la democracia no es el derecho de la mayoría, es el derecho del otro a diferir.

El respeto por la ley, para este autor, es uno de los valores de la cultura democrática. Mientras colectivamente no se descubra su importancia, sus beneficios, su sentido, no pasará del cómodo territorio de los discursos. La escuela tiene mucho para enseñar y aprender acerca del respeto por la ley. En ella también hay normas y, por tanto, tienen que existir límites y sanciones. Pero la formación en la cultura democrática no exige sólo que no haya impunidad en la escuela, también exige que las normas estén abiertas a debate, que se argumente su sentido, que se haga un contrato educativo entre todos los afectados por la tarea escolar: directivos,

docentes, estudiantes, familias, personal auxiliar. En resumen, educar es avanzar en la construcción de una cultura democrática que impregne la vida cotidiana estableciendo un intercambio respetuoso que acepte la pluralidad y construya nuevos consensos sociales. Un encuentro enriquecedor entre memoria, presente y proyectos comunes.

Sólo así podrá formarse un ciudadano capaz, en cooperación con otros, de construir o transformar las leyes y normas que él mismo quiere (Porrás, 2010), lo que se traduce en la necesidad de aprender cómo vivir, a convivir con la demás gente, a aprender cosas (Yurén y Cruz, 2009); que la democracia se construye en medio de la vida y de las relaciones entre ciudadanos; y, que al ser ciudadano se aprende en el marco de unos discursos y unas prácticas políticas que anteceden y configuran a los ciudadanos, pero sobre las cuales éstos, a su vez, pueden generar transformaciones, convirtiéndose en agentes constructores de la democracia (Ocampo, Méndez y Pavajeau, 2008).

Respecto al vocablo ciudadanía, debe destacarse que en el discurso teórico actual están presentes los aportes clásicos de Marshall (1949), en los que relaciona tipos de derechos y modalidades de ciudadanía e, incluso, define a ésta como un “status que implica el acceso a varios derechos”. Además concatena el reconocimiento histórico de los derechos y la aparición de los tipos o varios rostros de la ciudadanía.

En su perspectiva, en el siglo XVIII se reconocieron los derechos civiles: igualdad ante la ley, libertad de la persona, libertad de palabra, pensamiento y culto, el derecho de propiedad y de concluir contratos. Estos derechos del individuo dieron origen a la ciudadanía civil. El siglo XIX vio el desarrollo de los derechos políticos: el de asociación y el de participación en el ejercicio del poder político como miembro de un cuerpo investido con autoridad política (asambleas legislativas o cámaras) o como elector de los miembros de ese cuerpo. Tales derechos constituyen la ciudadanía política. Finalmente, el ejercicio de los derechos políticos en el siglo XX produjo derechos sociales: el de un cierto nivel de bienestar económico y social (vivienda, educación, salud, etc.) y el compartir plenamente el legado social, acorde con los estándares prevalecientes en la sociedad. Esto explica que la ciudadanía tenga tres dimensiones: la civil, la política y la social. En la valoración actual tiende a relegarse esta perspectiva histórica y, asimismo, a privilegiarse la ciudadanía política sobre la civil y la social, desconociendo que las tres modalidades son igualmente constitutivas de ella.

Estos diferentes derechos y los tipos de ciudadanía correspondientes no sólo constituyen un modelo ideal de relaciones sociopolíticas. Se sustentan en sendas instituciones y normatividades que fueron creadas para ampararlos y darles materialización. A los derechos civiles responden los tribunales; a los políticos, los cuerpos políticos representativos, y a los sociales y económicos los servicios de seguridad social y las escuelas principalmente (Castillo y Patiño, 1997).

A Marshall le interesa, sobre todo, la ciudadanía y su influencia en la desigualdad social. Afirma que la evolución de la ciudadanía coincide con el desarrollo del capitalismo que no es un sistema de igualdad, sino de desigualdad. La igualdad que implica el concepto de ciudadanía, aunque limitada en su contenido, socavó la desigualdad del sistema de clases que era, en principio, total (Parola, 2004).¹

A la tipificación anterior se agrega otra que considera dos tipos: la integrada, con características de asimilación; y la diferenciada. Su existencia pone de manifiesto un problema: es posible hacer compatible en un orden democrático la idea de comunidad política con el desarrollo de múltiples identidades colectivas.

El concepto hasta ahora hegemónico es el de ciudadanía integrada, el cual atenta contra la igualdad, ya que niega en la práctica los derechos de las minorías sociales al forzarlas a una homogeneización bajo las pautas de la mayoría; y tal proceso es injusto al contribuir a perpetuar su marginación sociocultural en beneficio de los grupos privilegiados de la mayoría.

Bajo esta perspectiva, el punto de partida en la ciudadanía es el individuo y los intereses individuales para armonizar su libre realización. La ciudadanía cumple una función integradora, en tanto se trata de una condición social y política que

1. Tom Bottomore intenta hablar de ciudadanía y clase social desde la perspectiva de Marshall pero cuarenta años después. Sostiene que después de cuarenta años la ciudadanía plantea un conjunto de interrogantes a examinar a partir de las emigraciones masivas de la posguerra en Europa y en Estados Unidos y que han creado distintos problemas:

- La distinción entre ciudadanía formal (la pertenencia a un Estado-Nación) y la ciudadanía sustantiva (conjunto de derechos civiles, políticos y especialmente sociales que implica alguna forma de participación en los asuntos del gobierno).
- La distinción de los derechos de los ciudadanos con los derechos formales de la ciudadanía.
- La desigualdad de género en la implantación del conjunto de los derechos.
- La cuestión de la diversidad étnica o étnico/cultural, como consecuencia de la inmigración a gran escala de la posguerra.
- La existencia de grupos en los Estados/Nación que crean movimientos reivindicativos de una nacionalidad distinta y separada. Algunos plantean la nacionalidad doble.

Todos estos problemas formulan preguntas sobre los derechos sustantivos de los ciudadanos, de modo especial en relación a cómo afecta el fenómeno de la pobreza. Para ello el Estado de Bienestar asumió como prioridad erradicarla. Al principio esto dio resultados, pero principalmente en los ochenta, la pobreza volvió a aumentar en la mayor parte de Europa, agudizando las desigualdades en la renta y la riqueza y las consecuencias para la calidad de la ciudadanía de quienes la padecían.

De este modo los conceptos de derechos, bienestar y ciudadanía varían significativamente a lo largo del espectro político, sobre todo cuando el consenso de los años cincuenta y setenta se rompió, haciendo que la división entre la izquierda y la derecha y entre los principios opuestos de la igualdad y desigualdad fuera más evidente.

se cristaliza cuando todos los miembros de una sociedad comparten una cultura política común. La idea central es la igualdad de derechos y la capacidad de todos los individuos para ejercerlos y asumir deberes ante la ley.

Esta función vital, integradora y reguladora del Estado no puede desarrollarse si el estatus de ciudadano se adquiere en función del grupo; cuando esto sucede, la ciudadanía deja de ser un mecanismo que promueve el ceñirse a la comunidad y el sentimiento de compartir un objetivo común que caracteriza a los Estados-Nación.²

En esta acepción, se es ciudadano por el hecho de haber nacido en un determinado Estado-nación. A partir de esta adscripción básica, el ciudadano adquiere los derechos y responsabilidades que en dicho país reconocen. A causa de esto, la ciudadanía posee tanto un referente territorial como jurídico y político.

Los defensores de la ciudadanía única señalan que pensar en ciudadanía que asignan un estatus social y político en función de la pertenencia a un grupo es una expresión premoderna alejada de la racionalidad contemporánea. Para ellos, esto constituye un obstáculo para la unidad que toda sociedad requiere y para que las sociedades con identidades diversas encuentren un elemento unificador (Vega, 2009).

Por su parte, Kymlicka (2006), con la concepción de ciudadanía diferenciada que promueve en sus trabajos, intenta buscar una solución al problema de las minorías culturales y sociales para las que el concepto de ciudadanía integrada supone la eliminación de su identidad diferenciada (social o cultural). Por ello, plantea la necesidad de diseñar un concepto de ciudadanía que permita a las minorías sociales desfavorecidas su integración en el Estado sin perder por ello sus rasgos diferenciados propios. Dicho concepto debe permitir la integración diferenciada de tales minorías, no sólo como individuos sino también –y especialmente– como grupos específicos. Como es obvio, este nuevo planteamiento del concepto de ciudadanía implica cambios decisivos en la política social y cultural en general, aunque sea un hecho que se haga especialmente perceptible en los estados multiétnicos.

Debe advertirse que la construcción y el reconocimiento de una ciudadanía diferenciada, lejos de socavar las bases de la unidad y los sentimientos de pertenencia

2. Aquí conviene recordar lo que señala Villoro (1998, citado por Yurén Cruz, 2009): es diferente la manera como alguien establece este vínculo con una nación o un Estado. Se pertenece a un Estado al momento de someterse a su sistema normativo. En cambio, respecto de una nación, "se define por una autoidentificación con una forma de vida y una cultura [...] es parte de la identidad de un sujeto [...] satisface el anhelo de todo hombre de pertenecer a una comunidad amplia". En esta idea, hay dos nociones ligadas: la comunidad y la identidad. A éstas se añade una tercera: la de eticidad, manifestada como la solidaridad irreflexiva de la comunidad, presente en cada uno de los particulares como un sentimiento de lo que debe ser, de lo que la comunidad acepta como válido, como bueno.

en el país, buscan reforzarlas. Esto es claro, porque el reconocimiento de derechos específicos en función del grupo, favorece el nivel de participación y de inclusión de quienes exigen este reconocimiento. Porque, finalmente, lo que buscan es la inclusión y la participación en la vida del país. En otro sentido, necesitan más que otros grupos sentirse acogidos en la sociedad mayor pero en condiciones favorables.

A esto están orientadas las demandas y las propuestas de los estudiantes cuando plantean el reconocimiento de algunos derechos que definen lo que se llama ciudadanía, es decir, el derecho colectivo al ejercicio de su identidad sin ser discriminados, a su territorio, a una educación de calidad, a la participación política, etcétera.

Es decir, no se exige el reconocimiento del derecho a ejercer su identidad para negarse a tener contacto con otras personas o grupos, sino para que ese contacto se produzca en condiciones de igualdad, de manera que su participación en la vida nacional y su relación con el Estado se establezcan de acuerdo con sus valores y sus formas de organización.

En este sentido, parece acertado cuando se señala que:

... la estabilidad de las democracias modernas no sólo depende de la justicia de sus instituciones básicas, sino de las cualidades y actitudes de sus ciudadanos; es decir de su sentimiento de identidad y de cómo consideran a otras formas de identidad nacional, regional, étnica o religiosa que potencialmente pueden competir con la suya; de su capacidad de tolerar y de trabajar con personas distintas de ellos; de su deseo de participar en los procesos políticos para promover el bien público [...] y de su compromiso con una distribución equitativa de los recursos. (Kymlicka, 2006).

De esto se desprende que la contradicción existente entre igualdad formal y desigualdad real no debe llevar a relegar u opacar otra dimensión de la ciudadanía. Ésta consiste en el derecho civil a la diferencia, es decir, a la individualidad y diferenciación o, en otros términos, a lo propio o distintivo. En el terreno sociopolítico, este derecho es particularmente importante para salvaguardar la existencia, reconocimiento y demandas de las minorías (marginadas o no social, cultural y políticamente). El derecho a la diferencia no consiste sólo en una defensa ante lo ajeno o extraño amenazantes sino, sobre todo, en la afirmación de lo constitutivo y diferenciante. (Castillo y Patiño, 1997).

Ahora bien, conforme al enfoque de la ciudadanía como condición política socialmente construida, se abre paso a la comprensión de un plano desde el cual se puede connotar como una práctica política. Asumirla como tal conlleva las siguientes implicaciones:

a) PRIMERO. Entender que la condición de ciudadanía se expresa en acciones orientadas a la construcción del bien común y de lo público. En este horizonte, la

participación se constituye en el fundamento de la sociedad democrática y puede ser comprendida como un proceso social de carácter intencional en el cual individuos y grupos, a partir de lecturas sobre sus realidades y entramados de poder, buscan la consecución de metas específicas.

Dicha noción trasciende las visiones sobre la participación política que reducen la acción ciudadana a la vinculación en los procesos electorales a partir del voto y la pertenencia a partidos políticos. Así, se reconoce la emergencia de formas participativas que, desde anclajes culturales particulares, como etnia, raza, género, generación, edad, entre otros, asumen un rol activo en la construcción de comunidad, configurando prácticas ciudadanas que trascienden el estatus jurídico de la ciudadanía formal (relación vertical Estado-ciudadanos), abriendo paso al despliegue de una ciudadanía que pone como centro expresiones identitarias diversas, posibilitadoras de una pertenencia diferenciada a las comunidades políticas.

b) SEGUNDO. Comprenderla desde las posibilidades de acción que supone el ejercicio de la participación. La acción aparece, así, condicionada a las capacidades que tienen los sujetos para ser agentes movilizados de recursos personales y colectivos. Igualmente, tal acción está sujeta a las condiciones estructurales e institucionales de los contextos en los que se produce dicha participación, y al conocimiento que los agentes tengan de los mecanismos posibles de participación en dichos contextos.

c) TERCERO. La ciudadanía, como práctica política, se juega en las tensiones propias generadas desde las luchas de poder y los intereses, tanto individuales como colectivos, lo que puede conducir a relaciones y formas de participación de los ciudadanos en la vida pública marcadas por dinámicas de dominación, exclusión, inequidad y violencia.

En este contexto, el reto de una *praxis* ciudadana se fundamenta en la opción de construir nuevas relaciones sociales inspiradas en lo que Kymlicka (2001, citado por Ocampo, Méndez y Pavajeau, 2008) enuncia como las virtudes relacionadas con el papel político de los ciudadanos: el espíritu público, la justicia, la civilidad y tolerancia, y el sentimiento compartido de solidaridad o lealtad.

De lo que hasta ahora se viene argumentando, se desprende que al tratar el tema de la ciudadanía se destaca el sentido de pertenencia a un país, la relación de los ciudadanos con las instituciones y la idea de que el ciudadano construya su ciudadanía mediante prácticas económicas, políticas y culturales. Asimismo, que está vinculado con la ética, que existen dificultades para enfrentar los conflictos, que está basada en las experiencias y motivaciones de las personas, que deben revalorarse el diálogo y el respeto entre los integrantes de la familia, que está fundada en un proceso de coformación entendida como proceso de aprender de y con otros, y que socialmente debe haber conciencia de que cada uno no sólo es capaz de

producir algo, sino que puede enseñar a otros y aprender de sus pares en diversos espacios, por lo que debe imperar la escucha activa, atenta y con una actitud receptiva, respetuosa e incluso amistosa.

No obstante, lo sobresaliente es que la ciudadanía consiste sobre todo en una actitud o posición, es decir, la conciencia de pertenencia a una colectividad fundada sobre el derecho y la situación de ser miembro activo de una sociedad política independiente (Touraine, 2001). En esa óptica, significa fundamentalmente participación social e integración. Como consecuencia, ser ciudadano es sentirse responsable del buen funcionamiento de las instituciones que amparan los derechos en el país al que se pertenece. En este contexto, el ciudadano ideal es el que interviene en la vida pública y está dispuesto a someter su interés privado al interés general de la sociedad. Derechos y obligaciones son siempre correlativos.

Visualizada desde los derechos, según Arendt (1984, citada por Castillo y Patiño, 1997), "la ciudadanía es el derecho a tener derechos, los cuales sólo es posible exigir a través del pleno acceso al orden jurídico que únicamente la ciudadanía concede". La relación entre derechos y ciudadanía, es que sin la conciencia de los primeros no es posible la segunda. De esta manera, puede decirse que en los gobiernos republicanos y democráticos la ciudadanía estriba en valorarlo como sujeto de derechos. En consecuencia, ciudadano es quien conoce sus derechos y los defiende. Sin embargo, dicen Castillo y Patiño (1997),

es importante señalar que la ciudadanía no fue concedida como un derecho; fue creada por las actividades de los pueblos en situaciones particulares que interactuaron con instituciones, ideales y reglas del poder legal y la participación gubernamental. Es decir, la capacidad asociativa de los ciudadanos, su participación en la esfera pública y el recurso hábil a las leyes para convertirlas en derechos son los factores explicativos de las formas que asumió la ciudadanía....

Para buscar su consecución, Yurén y Cruz (2009), proponen tres vías formativas para la ciudadanía:

1) *Aprender a lo largo de la vida y aprender de y con los demás.* Todos deben redescubrirse como aprendientes dispuestos a aprender a lo largo de la vida y vencerse de que pueden aprender de y con otros y que pueden ayudar a otros a aprender. Reconocerse como aprendientes y percatarse de que pueden aprender con los demás, además de estimularlos a que aprendan, los lleva a verse de otra manera, revalorarse. Mientras se quiera aprender, se aprende; eso no depende de la edad, sino de uno.

2) *Construcción de un ámbito de eticidad y socialidad.* Deseo de generar una forma de vida que constituya un ambiente de entendimiento y acuerdos. Cada uno aporta algo para todos. Esforzarse para vincularse con los otros y comprender lo que los otros dicen.

3) *Reapropiación de la dignidad mediante el reconocimiento intersubjetivo.* Es necesario aprender a confirmar la libertad para expresar ideas sin cortapisas, con

la confianza necesaria para hacer propuestas sobre temas diversos. El reconocimiento de los otros ayuda a elevar su autoestima. La revaloración de su dignidad les permite plantearse proyectos y llevarlos a cabo. La revaloración también se traduce en demanda de un reconocimiento formal.

Y agregan dos postulados para la formación ciudadana:

Primer postulado: un dispositivo educativo centrado en el diálogo contribuirá a la configuración de un participante competente en la democracia deliberativa.

Construir espacios de vida que por provisorios que sean puedan ser satisfactoriamente vivibles, hace necesaria la acción comunicativa y un ambiente de intersubjetividad posibilitador de la construcción de acuerdos (Habermas, 1989). De este modo, sin pretender construir una eticidad sobre la base de una identidad sociocultural (Habermas, 1991), los sujetos pueden construir un espacio societario en el que todos renuncien a la imposición unilateral de su concepción de lo bueno con el fin de lograr acuerdos razonables (Garzón, 2007). Con ello, además, se establecen las bases de una democracia deliberativa que se asienta en la perspectiva procedimental (Cortina, 2007), condensada en el principio del discurso racional: "Válidas son aquellas normas (y sólo aquellas) a las que pueden prestar su asentimiento todos los que pueden verse afectados por ellas, como participantes en discursos racionales" (Habermas, 1998).

Ésta parece la vía para que los sujetos generen un ambiente societario intersubjetivo favorecedor de la integración voluntaria. Dicho de otra manera, se trata de convertir el espacio en la *res publica* que ocupa y preocupa a todos los habitantes.

Ahora bien, para que todo ello sea posible, la vía formativa habría de estar dirigida a facilitar la configuración de sujetos competentes para la comunicación que obedezcan un principio discursivo coincidente con el punto de vista moral. La estrategia para ello sólo podría ser la educación dialogante, la cual puede derivarse de la posición habermasiana, pero también de la freiriana, como bien advierte Ayuste (2006).

Segundo postulado: una mediación signada por el reconocimiento intersubjetivo contribuirá a la construcción de una eticidad dignificante y una ciudadanía crítica.

La ciudadanía es crítica cuando cuestiona toda eticidad inmediata y toda alienación en las relaciones de poder, pero también cuando se niega a su propia negación, dice Cullen (2004). Una ciudadanía así se construye en la medida en que el sujeto es capaz de: a) obtener la información requerida para tomar posición; b) construir pautas de juicio, y c) autorizarse como sujeto a resistirse a su exclusión y su reducción a *homo sacer*.

Un sujeto así es posible gracias a, por un lado, su capacidad de aprender el ejercicio de la crítica y, por otro, al reconocimiento de su ser sujeto. Un proceso educativo orientado a formar aprendientes críticos requiere una mediación caracterizada por una auténtica actitud de acogida que permita al otro, en una especie de renacimiento, reconocerse y expresarse en la narración de sí. Siguiendo la síntesis que Bárcena y Mélich (2000) han hecho de las tesis centrales de Arendt, Lévinas y

Ricoeur, nos referimos a una forma de mediación que haga del proceso educativo un acontecimiento ético en el que el educador social se involucra en una relación de responsabilidad con las víctimas del sistema, acogiéndolas en su radical alteridad.

Se trata no sólo de procurar que los sujetos adquieran las competencias y motivaciones necesarias para participar en la definición de la *res publica* y en la creación/transformación de la normativa social, mediante la deliberación, sino mediante facilitar el movimiento formativo mediante el cual el sujeto revalorado y reconocido contribuya a la dignificación de su entorno.

Por ello, es necesario que la educación para la democracia comience con un franco reconocimiento de la realidad histórica, política, social, económica, psicológica, etc., pues sólo podrá lograrse una democracia deliberativa promoviendo y consolidando un cambio en la cultura y educando a las personas para el ejercicio pleno de la ciudadanía.

Según Porras (2010), la educación para la democracia resulta indispensable en la sociedad de hoy para transformar la cultura de la violencia que envuelve al mundo, en una cultura de paz "activa". Dicha educación se puede considerar desde tres aspectos distintos, que, en el fondo, conducen a un mismo puerto: a) la democratización de los sistemas educativos, es decir, la introducción o la presencia activa de los principios democráticos en la organización de la educación reglada; b) la didáctica de la democracia, que no debe constituir una materia especial de la enseñanza sino impregnar toda la formación que proporcione el sistema; y c) la democratización de la educación permanente, de la no reglada y de esa educación difusa que la propia sociedad ofrece a través de una serie de instituciones y medios que no tienen un claro objetivo educativo, pero que, sin embargo y en un sentido lato, educan a los ciudadanos.

Conforme a lo que se viene argumentando, la ciudadanía intenta contrarrestar las desigualdades sociales en función de los mismos derechos básicos, pero se obliga igualmente a admitir que existe todavía una notable distancia entre la ciudadanía formal o institucional y la sustancial o real.

En ese sentido, es visible que aun cuando el Estado mexicano y las entidades federativas cuentan con un régimen de democracia formal, son evidentes las constantes crisis de tipo político, económico, social y cultural que ahondan los sentimientos de desilusión, e incluso de desesperanza, entre los ciudadanos. Por un lado, se evidencian crisis de las instituciones políticas, lo que contribuye al debilitamiento del Estado y de las organizaciones sociales, como se observa en el descenso de credibilidad en los partidos políticos y en la poca eficacia de los gobiernos para garantizar los derechos civiles y sociales. Por otro lado, se fortalece el autoritarismo en el ejercicio del poder, en detrimento de procesos de institucionalización democrática.

Lo anterior se liga a las crisis derivadas de los desacuerdos en el sentido y significado de lo público, que se manifiesta en prácticas de apatía y baja participación

de los ciudadanos en los asuntos que los afectan; así como en prácticas de exclusión política de sectores de la población, por parte de aquellos que utilizan lo público en beneficio de sus propios intereses, favoreciendo fenómenos sociales de corrupción, impunidad y violencia, entre otros. A lo anterior se suma el aumento de la pobreza, la degradación de las condiciones de la actividad económica, la disminución del empleo, la migración de las poblaciones hacia el exterior, y el incremento de la participación de sectores de población en actividades económicas ilícitas (por ejemplo, narcotráfico, comercio de armas, prostitución y trata de personas) (Ocampo, Méndez y Pavajeau, 2008).

Para finalizar el apartado, se recuerdan las palabras de Cisneros (1994), para quien

Los momentos de la encrucijada de nuestro tiempo [...], comparten un actor multidimensional que desde aquí y en el momento de la reflexión politológica contemporánea, es prácticamente imprescindible: el ciudadano. En efecto, el escenario y las luces hoy están puestos para que este curiosísimo personaje-producto de la modernidad esperada realice su obra. Ésta ha de presentarse en la ciudad, en la cultura política, dentro de la opinión pública, en la defensa de la soberanía popular, en el marco de los procesos electorales y sistemas de partidos, entre otros subsistemas sociales.

1.2 Conceptualización

Como ha venido argumentándose, la ciudadanía como concepto se ha configurado a partir de un conjunto de discursos, prácticas y expresiones, construidos sobre la base de condiciones sociales y culturales particulares que han intentado dar cuenta y promover cierto tipo de relación política entre los sujetos y sus comunidades de referencia (Ocampo, Méndez y Pavajeau, 2008).

Según Fernández (2003), “El punto de partida del concepto ciudadanía se encuentra en Aristóteles, quien en el libro III de *La Política* sostiene que ser ciudadano significa ser titular de poder público; ciudadano es quien participa en la formulación de las decisiones colectivas....”, a lo que Nicolasa y Castro (2010), agregan que “En su sentido original, que puede encontrarse ya en la *Ética* a Nicómaco de Aristóteles, ciudadanía designa, simplemente, al ser miembro de una comunidad política, independientemente de la forma que esta comunidad adopte”.

La concepción moderna de ciudadanía, dice Giner (2007, citado por Yurén y Cruz, 2009), surge en el siglo XVII con un conjunto de teorías que aluden a la soberanía política, a la capacidad de las personas de participar en el cuerpo político y de ser sujeto de derechos y deberes. No obstante, si se considera que el ciudadano es un sujeto de derechos, la condición de vulnerabilidad lo convierte *de facto* en no ciudadano debido, entre otras cosas, a que aunque el Estado asume formalmente la responsabilidad de proteger a sus integrantes para hacer valer sus derechos,

en los hechos ocurre que su acción se centra en los que *de jure* y *de facto* son ciudadanos.

Otro reflejo de la historicidad del concepto en su concepción moderna dice Mejía (2006), se encuentra en el siglo XIX en Europa, cuando el programa liberal buscó la *identidad nacional* al transformar los Estados en naciones y considerar a todos los habitantes que estaban dentro de las fronteras del Estado para convertirlos en *ciudadanos*. El lenguaje fue un importante elemento de diferenciación respecto de los Estados vecinos, y se impuso la adquisición de la lengua oficial a las minorías que manejaban otro lenguaje pero compartían el territorio de determinado Estado-nación. Los modernos ciudadanos surgen de la tradición democrática francesa, inglesa y norteamericana, donde ellos tienen el derecho a ejercer la soberanía del pueblo, aun cuando esto lleva implícita la división entre *ciudadanos* y no *ciudadanos* (extranjeros e inmigrantes por ejemplo).

Asimismo, menciona que el siglo XX ha visto florecer diversas teorías, las cuales han abonado para profundizar en las implicaciones que trae, para los Estados modernos y los sujetos que los constituyen, pensar y asumir la ciudadanía. Cobran, entonces, importancia los trabajos liberales, siendo el de Rawls (1971) uno de los más significativos; los comunitaristas, entre los que destacan las reflexiones de Taylor (1994) y Walzer (1993); y los republicanos, que encuentran un fuerte sustento teórico en la producción de Arendt (2003) y otros autores. Todos ellos llaman la atención sobre aspectos y focos significativos a ser considerados en la comprensión de este concepto.

Más adelante, a decir de Touraine (2001), la ciudadanía lleva en sí la idea de conciencia colectiva, de voluntad general, idea que desde Hobbes y Rousseau no constituyó la democracia liberal respetuosa de los derechos fundamentales del hombre sino el espíritu republicano, la libertad de los antiguos.

No obstante, en general se reconoce a T.H. Marshall la creación de la concepción moderna de ciudadanía, al haber publicado en 1949 el trabajo *Citizenship and Social Class*. Allí estableció que "*Ciudadanía es un status asignado a todos aquellos que son miembros plenos de una comunidad. Todos los que poseen dicho status son iguales con respecto a derechos y deberes*". Por ello, diría que lo único importante es que los ciudadanos gocen del estatus que se otorga a quienes son miembros de pleno derecho de una comunidad, puesto que los que lo poseen son iguales en lo que se refiere a los derechos y deberes que implica. No hay principio universal que determine cuáles deben ser estos derechos y deberes, pero las sociedades donde la ciudadanía es una institución en desarrollo crean una imagen de la ciudadanía ideal en relación con la cual puede medirse el éxito y hacia la cual pueden dirigirse las aspiraciones. El avance en el camino así trazado es un impulso hacia una medida más completa de la igualdad, un enriquecimiento del contenido del que está hecho ese estatus y un aumento del número de aquellos a los que se les otorga.

Además distinguió tres dimensiones del concepto: civil, política y social. Dichas dimensiones corresponden, según él, a un desarrollo secuencial, lo que le

ha sido criticado,³ aunque él mismo planteó que los traslapes son notorios. En general, los derechos civiles son libertad de pensamiento, expresión, religión, derecho a la propiedad privada y a la justicia; los políticos se refieren al derecho a la participación, como elector o con poder político; y los sociales van desde el derecho al bienestar y seguridad económica hasta el derecho a la convivencia con la comunidad de pertenencia (Sojo, 2002, citado por Mejía, 2006).

También dice que la ciudadanía puede basarse en un conjunto de ideales, creencias y valores. Sin embargo, su postura no excluye la desigualdad de estatus, la presencia de miembros sin plenos derechos.

En rigor, funciona como un estatus ideal a conseguir por los miembros del Estado. Es un título que iguala a sus beneficiarios en derechos y obligaciones; pero un título que se conquista y se llena progresivamente de contenido. Y, sobre todo, una institución no sólo insensible a la desigualdad sino que excluye la igualdad real: “su evolución –dice– coincide con el auge del capitalismo, que no es un sistema de igualdad, sino de desigualdad”. La ciudadanía, pues, desarrolla un tipo de igualdad compatible con otros tipos de desigualdad, en una relación compleja con ellos; pone un tipo de igualdad en un modelo ideal antiigualitario. Su legitimación, aunque pueda parecer paradójico, reside en su función integradora de lo desigual, pues tiende un lazo solidario y de identidad por encima de la desigualdad que tolera y supone.

Frente al sentimiento, el parentesco, la ficción de una descendencia común, en definitiva, los vínculos etnoculturales que constituyen el lazo de unión de la comunidad, lo que Durkheim llamaba “solidaridad mecánica”, la ciudadanía pasa a ser un elemento de la “solidaridad orgánica”, propio de sociedades mercantiles y, en especial, capitalistas: “La ciudadanía requiere otro vínculo de unión distinto, un sentimiento directo de pertenencia a la comunidad basado en la lealtad a una civilización como patrimonio común. Es una lealtad de hombres libres, dotados de derechos y protegidos por un derecho común”.

3. Guillermo O' Donnell (2004) aclara “...Gran Bretaña, Francia, Escandinavia y otros siguieron aproximadamente la secuencia postulada por T.H. Marshall. Esto es, primero el logro de la extensión significativa de derechos civiles, luego los políticos y más tarde los sociales. En cambio, la secuencia Prusia/Alemania significó primero el logro de derechos civiles, luego derechos sociales y más tarde políticos [...] las secuencias del Noroeste se aplican de manera bastante aproximada a Costa Rica, Chile y Uruguay. Costa Rica y Chile siguieron el «patrón marshalliano» de derechos civiles-políticos-sociales [...] Ésta no fue la ruta seguida por el resto de América Latina. Más bien, el patrón nodal ha sido el siguiente: primero se otorgaron algunos derechos sociales, más limitados que en el Noroeste, y en las últimas dos décadas en la mayoría de los países aquellos han sido profundamente revertidos. Más tarde, adquisición de derechos políticos, a través de procesos pasados o presentes de democratización política. Y tercero, aún hoy, derechos civiles implantados de manera sesgada e intermitente. Este es el **patrón nacional-populista seguido por la Argentina, Bolivia, Brasil, Ecuador, México y Perú.**” (Resaltado del autor).

Así, la ciudadanía acaba por identificarse con el ideal liberal de sociedad política. No es un derecho del hombre; al contrario, ella misma en su institución histórica y concreta define el cuadro de derechos que se conceden a los distintos tipos de hombres, según pertenezcan o no a la comunidad política y según el tipo de pertenencia o lugar que ocupan en ésta. Tampoco es la ciudadanía una cuestión de justicia; al contrario, ella misma contiene en su repertorio el derecho a la justicia, que no significa derecho a un trato justo en un escenario universalista, del hombre como ciudadano del mundo, sino que “se trata del derecho a defender y hacer valer el conjunto de los derechos de una persona en igualdad con los demás, mediante los debidos procedimientos legales”. Se trata de un estatus, una condición que pone límites a la distribución de derechos, excluyendo a los extraños a la comunidad y diferenciando en su seno. (Bermudo, 2001). En consecuencia, las notas más destacadas del concepto son *pertenencia, participación y derechos*. Un ciudadano es alguien que pertenece plenamente a la comunidad (no es un extranjero, ni un mero residente), que de algún modo toma parte en la vida pública y que tiene en virtud de ello ciertos derechos (y los deberes correspondientes).

Según Bermudo (2001), la tesis de Marshall sobre la ciudadanía entiende que la sociedad actual sigue aceptando la suficiencia de la igualdad aportada por la ciudadanía, compatible con múltiples y fuertes desigualdades reales, especialmente tras haber sido ésta enriquecida con una larga lista de derechos.

Asimismo, dicen Castillo y Patiño (1997), Marshall sostiene que la ciudadanía es por principio nacional. Por ello, las concepciones clásicas la vinculan con una comunidad y un Estado nacional. Se trata, por tanto, de visiones nacionales, porque la nación es el soporte de toda soberanía y ciudadanía.

No obstante, Ángel Sermeño (2004, citado por Mejía, 2006) señala que gracias a Marshall

...el componente de derechos (y deberes) dominó ampliamente la reflexión sobre dicho concepto a lo largo de varias décadas (desde el inicio de la posguerra hasta el inevitable declive del Estado de Bienestar). En particular, en dicho contexto, hablar de ciudadanía era, con frecuencia y normalidad, referirse a las problemáticas vinculadas con la cuestión de las políticas de redistribución en el Estado de bienestar.

En síntesis, jurídicamente la ciudadanía se define por un conjunto de derechos y deberes obligatorios para los individuos que comparten un territorio denominado nación; en el plano político-ideológico implica una identificación de comunidades que corresponden a la noción formal de *nacionalidad*; y para la sociología implica relaciones de integración social, que a menudo producen fenómenos de exclusión en ámbitos comunitarios donde sus individuos aparentemente comparten condiciones de homogeneidad (Sojo, 2000, citado por Mejía, 2006).

Para Sermeño (2004, citado por Mejía, 2006), la noción de ciudadanía tiene tres componentes: la posesión de un conjunto de derechos y deberes; la pertenencia a una comunidad política determinada (Estado-nación); y la capacidad de participar en la definición de la vida pública (política, social y cultural).

Con ello se busca construir nuevas relaciones sociales inspiradas en lo que Kymlicka (2001, citado por Ocampo, Méndez y Pavajeau, 2008) enuncia como las virtudes relacionadas con el papel político de los ciudadanos: el espíritu público, la justicia, la civilidad y tolerancia, y el sentimiento compartido de solidaridad o lealtad.

Una idea más contemporánea de ciudadanía “emerge en el mundo de la posguerra fría [...] como manifestación de resistencia a un liberalismo presuntamente global y presuntamente universal, que no conoce como legítima la intervención del Estado en la regulación de las relaciones entre las personas y el mercado” (Sojo, 2002, citado por Mejía, 2006). Esta concepción tiene relación con la frontera entre la noción *formal* de ciudadanía y la noción *sustantiva*.

Conforme a lo observado, la complejidad de la noción de ciudadanía es un campo de debate actual en tanto implica nociones de *nosotros, ellos o los otros*. Es decir, se es ciudadano ante quienes no lo son. El concepto en sí encierra la contradicción de la pertenencia a un *estatus y un valor universal*, Sermeño (2004, citado por Mejía, 2006) escribe que “la ciudadanía es, ciertamente, un reconocido estatus de inclusión y pertenencia que apela a la existencia de una estructura de derechos universales. Pero también es un proceso histórico, resultado de una diversidad de prácticas y/o dinámicas que a su vez han seguido su propio patrón, por llamarle de alguna manera, de interpretación nacional particular”.

De lo anterior se desprende que si bien el concepto de ciudadanía puede ser una mirada teórica del comportamiento humano, también es un ejercicio cotidiano, una práctica social que involucra aspectos políticos, económicos, sociales y culturales, que van desde el sufragio para la elección de gobernantes, hasta concepciones respecto a antagonismos de género, étnicos y ambientales.

Es decir, se es ciudadano al haber nacido en determinado Estado-nación con los derechos y obligaciones que allí se reconocen. Sin embargo, la ciudadanía representa sobre todo una actitud o posición, esto es, la conciencia de pertenencia a una colectividad fundada sobre el derecho y la situación de ser miembro activo de una sociedad política independiente (Touraine, 1992, citado por Castillo y Patiño, 1997). Desde esa óptica, significa fundamentalmente participación social e integración.

El concepto también adquiere complejidad en sus posibilidades de resignificación, puesto que hoy en que la especie humana está autoamenazada, es difícil tener claridad de lo que puede significar la ciudadanía y las nuevas solidaridades

necesarias para la construcción de un mundo menos desigual para la humanidad. La comunidad de destino en el que todos estamos involucrados, implica la construcción de una identidad humana común, que podría significar la construcción de una ciudadanía planetaria, ya que

la progresión y el anclaje de esta conciencia de pertenencia a nuestra patria terrestre son los que permitirán el desarrollo, por múltiples canales, en las diferentes regiones del globo, de un sentimiento de unión y de intersolidaridad necesaria para civilizar las relaciones humanas [...] Son el alma y el corazón de la segunda globalización, producto antagónico de la primera, los únicos que permitirán humanizar esta globalización (Morin, 2002).

Para ello, la noción de ciudadanía y el ejercicio que conlleva en las esferas pública y privada deben concatenar la práctica solidaria y responsable en la dimensión local, nacional y mundial.

En el caso particular de Latinoamérica, la revisión del concepto de ciudadanía cobra importancia a partir de 1980, debido a la transición democrática más o menos generalizada en la región, toda vez que el tema está ligado a la forma democrática de gobierno y a la relación entre los individuos y el poder, así como entre el interés particular y el general, es decir, el tema de la justicia en términos de la tensión entre los derechos individuales y la pertenencia a una comunidad (Sojo, 2002 y Sermeño, 2004, citados por Mejía, 2006).

Respecto a la ciudadanía, la CPEUM la restringe solamente a los mexicanos que cumplan dos criterios:

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

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

En esta acepción integradora⁴ pero excluyente, pues deja fuera a quienes no reúnen las características señaladas, se observa que el punto de partida en la ciudadanía es el individuo y los intereses individuales los que prioritariamente, con la ayuda del mercado y no del Estado, alcanzan la armonía necesaria para que los individuos se realicen libremente. Su idea central es la igualdad de derechos y la capacidad de todos los individuos para ejercerlos y asumir deberes ante la ley.

Como es obvio, esta función vital, integradora y reguladora del Estado no puede desarrollarse si el estatus de ciudadano se adquiere en función del grupo; cuando

4. La ciudadanía cumple una función integradora, en tanto se trata de una condición social y política que se cristaliza cuando todos los miembros de la sociedad comparten una cultura política común.

esto sucede, la ciudadanía deja de ser un mecanismo que promueve la unidad de la comunidad y el sentimiento de compartir un objetivo común que caracteriza a los Estados-nación.

Los defensores de esta modalidad, señalan que pensar en ciudadanía que asignan un estatus social y político en función de la pertenencia a un grupo es una expresión alejada de la racionalidad contemporánea. Para ellos, esto constituye un obstáculo para la unidad que toda sociedad requiere y para que las sociedades con identidades diversas encuentren un elemento unificador (Vega, 2009).

Sin embargo, en adhesión a la postura amplia, a continuación se señalan algunos aspectos que deben considerarse como elementos que contribuyen en la conformación de la ciudadanía: lengua, ideología, territorio, organización social, indumentaria, estilo de vida, historia, sistema económico, adscripción parental, participación en organizaciones rituales y políticas, ocupar posiciones políticas, filiación y parentesco, representación ideológica de la vida cotidiana, identidad social, filiación cultural, lealtad al grupo y solidaridad grupal, entre otros.

Todos ellos se engloban en el concepto de cultura, puesto que las necesidades básicas se miden culturalmente, y la pertenencia a un grupo puede ser una de esas necesidades para quienes han nacido y crecido en su seno.

Por eso es importante contar con un concepto de ciudadanía diferenciada, el cual permita mantener la identidad individual y de grupo, con la plena vigencia de los valores y rasgos culturales característicos, dando lugar a una integración diferenciada en la organización estatal. Es decir, es necesario construir un nuevo tipo de ciudadanía, más activa y responsable, que permita movilizar a la sociedad civil y ampliar su participación en las decisiones políticas del Estado. De aquí surgirá el ciudadano conciente de sus derechos y su poder; que sea participativo, crítico, diferente del tradicional que sólo se manifiesta a través de demandas aisladas (García, 2009).

A lo anterior, se agrega que concebir complejamente a la ciudadanía conlleva asumir que es tanto una condición como una práctica política; por ello, es configurada socialmente y significada subjetivamente. En este sentido, la ciudadanía es más una lucha y una conquista que un punto de partida, lo que a su vez supone que irse haciendo ciudadanos y ciudadanas es un proceso condicionado por las complejidades de los tránsitos experimentados por los individuos en su proceso de ser sujetos sociales. Asumirse de este modo tiene que ver, como lo sugiere Touraine (1997, citado por Ocampo, Méndez y Pavajeau, 2008), con la posibilidad de producir existencia, y no simplemente consumirla; con el deseo del individuo de convertirse en actor y asumir la transformación de sí mismo en dicho proceso; con el despliegue de las potencialidades que le trae superar la oposición entre alma y cuerpo, permitiendo que el alma dote de sentido esa singularidad corporal que dialoga, pero que también tensiona las representaciones y normatividades social y culturalmente construidas.

Como consecuencia, asumirse como ciudadanos es una condición política de los sujetos sociales, sustentada en el reconocimiento de que son diferentes, aunque iguales en su dignidad. Por otra parte, comparten vínculos generadores de referentes identitarios que los hace sentirse parte de una comunidad particular en la cual se teje la convivencia y las posibilidades del desarrollo personal y social. Dichos vínculos, en sentido abstracto, hacen referencia a la relación con el Estado, y circunscriben un marco de derechos posibilitador de la dignidad humana (que orienta la relación vertical de los ciudadanos con éste); además, se encarnan en la experiencia fruto de la relación con otros ciudadanos en los ámbitos de la vida cotidiana en comunidad (que orienta la relación horizontal entre ellos).

En la perspectiva histórico-cultural los sujetos tienen capacidad de opción, de ruptura y de acción creativa. La situación de sujeto se expresa en una posición emancipatoria pues, a través de su pensamiento y el ejercicio de nuevas prácticas sociales, enfrenta, de forma permanente, sus posiciones anteriores y expresa con fuerza momentos de ruptura con lo social que pueden representar nuevos focos de subjetivación social. Éstos comprometen su pensamiento y su emoción en procesos de representación, intencionalidad y reflexividad.

Lo anterior evidencia la relación entre sujeto y participación. Las preguntas clave sobre la relación de los sujetos individuales y su contexto social local tienen que ver con su posición dentro de ese contexto, con su amplitud de participación, su influencia en él y el grado en que pueden tomar parte en la disposición comunal.

Según Tamayo (2010),

La ciudadanía se constituye por tres dimensiones estrechamente relacionadas entre sí. En conjunto diseñan los proyectos de ciudadanía existentes. Son estas tres dimensiones las que definen con precisión las prácticas e ideas sobre la ciudadanía: la primera dimensión es la que se constituye por la relación entre Estado y sociedad civil, que involucra concepciones de nación y nacionalidad, así como expresiones jurídicas y culturales de la membrecía y la comunidad. La segunda dimensión es el proceso que define y redefine derechos y obligaciones de esa membrecía, y reglamenta de alguna manera el comportamiento individual y social. Finalmente, la tercera dimensión es la participación, entendida como el proceso político de formar parte de una comunidad, de involucrarse en la toma de decisiones y delinear el camino a la democratización de la sociedad. Estas tres dimensiones (Estado-sociedad civil; derechos; y participación) son ámbitos analíticos a partir de los cuales pueden confrontarse y compararse los distintos proyectos políticos de los actores estratégicos.

Como se ve, la ciudadanía está asociada con una concepción corporativa o comunitaria de lo social, por lo que el hombre se define por su pertenencia a un grupo, ya sea éste de carácter estamental, territorial o corporativo. No pertenecer a uno de estos grupos es, en la práctica, estar fuera de la sociedad.

Por ello, dice Cortina Orts (1997, citado por Quiroz y Mesa, 2011), la ciudadanía se transforma en ciudadanías en plural, ya que ciertos grupos minoritarios y excluidos han combinado el ideal republicano con la idea de igualdad, el liberal con la humanidad y el comunitarista con la del interés general.

Según Bermudo (2001), se piensa a la ciudadanía desde su cualidad como un repertorio de derechos, de los meramente pasivos a los políticos, cuyo progresivo y ampliado disfrute compone la figura del buen ciudadano. En su pleno desarrollo, que se conquista a lo largo de la historia, la ciudadanía constituiría un ideal de vida política, el rostro del buen ciudadano, que además de sujeto de derechos es sujeto que participa en la construcción de la ciudad. La ciudadanía, en este enfoque, es un ideal que representa al individuo propietario de un cada vez más amplio repertorio de privilegios o derechos que la comunidad política garantiza a sus miembros.

Señala, asimismo, que es urgente repensar la ciudadanía. Ésta ya no puede pensarse descriptivamente como un estatus o condición de pertenencia a una comunidad que da derechos y, entre ellos, a un trato justo en su seno; por tanto, como una determinación exterior del ámbito de la justicia; hay en cambio buenos argumentos para pensarla como un derecho o, al menos, como un bien objeto de distribución justa. Según él, se debe detener la reflexión sobre la ciudadanía en el escenario del ideal político y desplazarla al de la justicia. Es decir, pensarla no como una fuente de derechos sino como uno, el más fundamental, de los derechos. Por tanto, una cuestión en la que no se debe poner en primer plano el bien (su bienestar, su felicidad, su identidad, su cultura, sus derechos) de los individuos o los Estados, sino las relaciones de justicia entre ellos.

Pero no basta con este desplazamiento del escenario de reflexión, desde el ideal político a la justicia, desde la ciudadanía como una condición a la ciudadanía como un derecho. Lo necesario es pensarla como un derecho universal, con el mismo rango que otros derechos fundamentales que poco a poco los estados van asumiendo con determinación, obligándose a reconocerlos, defenderlos y extenderlos. En este sentido, como derecho moral, la ciudadanía deja de ser un bien propiedad de un estado, que éste crea y administra entre sus miembros (criterio de pertenencia), para ser una regla moral que limita y regula la práctica política, que impone al estado su obligación de legislar teniendo en cuenta la justicia internacional y el derecho universal de ciudadanía.

En suma, la noción de ciudadanía contiene complejidad conceptual y práctica.

1.3 Democracia y ciudadanía

Se empieza el apartado recordando con Nicolasa y Castro (2010), que:

- La idea de ciudadanía remite a una doble dimensión: la política en el ejercicio de los derechos y obligaciones, por un lado, y la comunitaria de la identidad

nacional, por otro. Cada una de éstas se ha nutrido de diferentes tradiciones en el marco de un proceso de construcción y reconstrucción de la idea.

- De la realidad jurídica y social se desprende que se debe aprender a convivir con la diferencia, aceptando que la diversidad constituye una de las mayores riquezas de la sociedad.

- El mejor camino para ejercer la ciudadanía en un Estado democrático es desarrollando efectivas habilidades cívicas y políticas. Para ello, es condición contar con instituciones educativas en donde se evidencien verdaderas prácticas ciudadanas y no quedarse en la sumatoria de contenidos dentro de un espacio curricular.

Como alternativa para lograr dichos postulados, emergen posturas pedagógicas como las siguientes:

TEORIA DEL CURRÍCULO	IDEOLOGÍA DOMINANTE
Currículo técnico	Lenguaje cientificista, relaciones burocráticas y acciones técnicas.
Currículo práctico	Lenguaje humanista, relaciones liberales y acciones racionalistas.
Currículo crítico	Lenguaje dialéctico, relaciones de participación democrática comunitaria y acciones dinámicas entre el mundo natural y social.

1.3.1 Conceptualización de democracia

Evocando lo que se ha venido exponiendo, debe recordarse que el vocablo ciudadanía está estrechamente entrelazado al de democracia, por lo que a continuación se exponen algunos conceptos al respecto:

Para Touraine (1995), la democracia consistiría fundamentalmente en la inclusión del mayor número de actores sociales, individuos y colectivos, en el campo de la decisión. En síntesis, la democracia es el régimen que reconoce a los individuos y a las colectividades como sujetos, es decir, que los protege y los alienta en su voluntad de vivir su vida, de dar una unidad y sentido a su experiencia vivida.

Por su parte, Carvajal (2002) sostiene que la democracia es ante todo “un estado mental”. Estado mental que consiste en “la internalización y puesta en funcionamiento de un tipo particular de comportamiento acorde con un paradigma propuesto y definido por una cultura y establecido y amparado por la ley”.

Según Toro (2000), la democracia puede ser entendida como “una forma de ver el mundo”: “la democracia es una cosmovisión”. Es más, plantea que las cosmovisiones tienen la particularidad de que conservándolo todo, lo ordenan todo de otra manera. Lo que ocurren son transformaciones orientadas por esa determinada forma de ver el mundo: en la forma de explicarse, dirigirse, estar e interactuar en el mundo. Pero si la democracia es una cosmovisión, nadie se la puede dar a una sociedad; es una decisión que toma la sociedad. Esta es una decisión que lo afecta todo, que lo pregunta todo. Es decir, la democracia como cosmovisión, como forma de ver e interpretar el mundo, necesariamente afecta a toda la sociedad.

En este sentido, para este autor, si la democracia es una cosmovisión, una forma de ver el mundo, la comprensión del concepto puede transformar la educación totalmente. Es por esto que cuando se habla de educación para la democracia, lo que se está diciendo es que una sociedad que se decide por la democracia debe preguntarse cómo tiene que concebir su educación, cómo tiene que diseñar sus escuelas y lo que allí ocurre, qué transformaciones hay que hacer para formar ciudadanos democráticos y promover una cultura democrática: formas democráticas de pensar, sentir y actuar; lo que se conoce también como una cultura democrática.⁵

Dice además, que a partir de revisar los principios básicos de la democracia es posible adquirir una comprensión más profunda del concepto como cosmovisión. Estos principios, aunque sencillos y obvios, no son muy comunes en las reflexiones sobre la sociedad, por lo que se presentan a continuación.

1. Todo orden social es construido. El orden social no es natural, por eso son posibles las transformaciones en la sociedad (*Principio de secularidad*). Esto significa que el orden social es una construcción humana y como tal se puede transformar. Significa también, que la construcción del orden de una sociedad debe ser un proceso de inclusión y no de exclusión. En consecuencia, ese orden debe representar a todos los miembros de esa sociedad.

En este sentido, plantea que la democracia no es natural al ser humana. Es decir, es un invento humano. Ahora bien, por ser un invento, una creación, es necesario enseñarla y aprenderla. Una primera característica de la educación democrática es que todos vayan entendiendo que todo esto hay que enseñarlo y hay que aprenderlo, porque no es natural.

2. La democracia es un orden que se caracteriza porque las leyes y las normas son construidas o transformadas por las mismas personas que las van a vivir, cumplir y proteger (*Principio de autofundación*). Ésta es una de las ideas más brillantes que se han producido en el mundo; este principio significa que la libertad siempre requiere del orden, pero el único orden que produce libertad, es el autofundado.

5. Como elemento complementario, es importante relacionar con lo señalado lo que se postula en el artículo 3o. de la CPEUM, mismo que se expone más adelante, al inicio del apartado 1.3.3.

Aunque parezca extraño, las normas que a una persona le producen libertad son las que ella misma se impone. Todo orden autofundado es un orden que produce libertad. Esta comprensión es fundamental para las sociedades porque es el punto central de la gobernabilidad; es el punto central de la ética, la creatividad, la autonomía y la libertad.

3. No existe un modelo ideal de democracia que se pueda copiar o imitar, a cada sociedad le toca crear su propio orden democrático (*Principio de Incertidumbre*). La democracia no cree que el orden de una sociedad le pueda ser dado desde fuera, pues parte del supuesto de que los hombres y las mujeres comunes y corrientes que están en una sociedad, son los que tienen la capacidad de crear las normas, las leyes y las instituciones que ellos mismos quieren vivir, cumplir y proteger: acepta a cada persona como fuente de creación de orden social, por eso los miembros de una sociedad democrática se llaman ciudadanos.

El conocimiento tiene sentido desde el punto de vista de la democracia en la medida en que la escuela contribuya a formar personas que sean capaces, en cooperación con otros, de construir el orden social que hace posible la vida digna para todos. Y eso es ser ciudadano vivir, cumplir y proteger la dignidad de todos. En este sentido, la democracia tiene que ser enseñada y aprendida, pues no es natural.

4. Aunque no existe un modelo ideal de democracia, todo orden democrático está orientado a hacer posibles los derechos humanos y a cuidar y proteger la vida (*Principio Ético*). De tal forma que la autofundación y refundación del orden son democráticas si contribuyen a hacer posibles los derechos humanos y la vida. En una cultura escolar cimentada en la confianza y a la luz de los principios de la democracia: construcción y autofundación del orden, protección de los derechos humanos, la vida y la felicidad, la arquitectura escolar debería concebirse bajo los criterios de “encuentro” y “deliberación”.

5. El conflicto, la diversidad y la diferencia son constitutivos de la convivencia democrática (*Principio de la Complejidad*). En este sentido, en la democracia no existen enemigos, sino opositores: personas que piensan distinto, quieren distinto, tienen intereses distintos que colisionan con los míos, pero con los cuales puedo concertar futuros comunes. Uno de los más poderosos instrumentos de la democracia para hacer del conflicto un instrumento positivo y lograr que los otros no se conviertan en enemigos, sino en opositores lo es la “deliberación”. Por ello, una sociedad comienza a resolver sus conflictos y a adquirir una conducta democrática cuando asume el concepto de opositor y aprende a deliberar. Cuando frente a un conflicto, las personas son capaces de poner en juego sus intereses: expresarlos, explicitarlos, sustentarlos y defenderlos con serenidad; buscan persuadir a otros, pero también pueden dejarse persuadir por otros intereses; aprenden a ceder y a recibir cesiones. Cuando cada uno es capaz de exponer claramente y con tranquilidad el porqué está ahí y qué espera lograr, la deliberación adquiere transparencia y los diferentes intereses pueden convertirse en un bien colectivo. En síntesis, plantea que mediante la deliberación se busca llegar a un acuerdo que convenga y comprometa a las partes; en la deliberación social se busca construir bienes colectivos y se asume compromiso con ellos.

6. En la democracia lo público se construye desde la sociedad civil (*Principio de lo Público*). Lo público, en esta propuesta, es aquello que conviene a todos de la misma manera para su dignidad.

1.3.2 Democracia formal

Esta concepción se ubica en el denominado sistema democrático clásico, el cual basa la pertenencia de los individuos a la comunidad política –Estado nacional–, en un modelo de integración-asimilación.

Dicho sistema concibe *que la ciudadanía es la relación jurídico política de la persona con el Estado, y de sus diferentes manifestaciones se establecen sus alcances expresados en derechos y obligaciones*. Su fin es el reconocimiento que hace el Estado a los individuos de una esfera de derechos privados y otra de derechos públicos; es decir, considera como ciudadanos a aquellos miembros de una comunidad que tienen garantizados sus derechos, lo cual no es suficiente, puesto que la ciudadanía también tiene que ver con la materialización práctica y el desarrollo efectivo de las oportunidades de vida que los derechos contienen normativamente.

Según Romero (2005), el problema de la ciudadanía no ha sido resuelto por esta concepción, la cual excluye y porta una importante carga de pasividad, pues la ciudadanía se otorga y el ciudadano es aquel cuyos derechos gozan de protección. Aquí los excluidos que carecen de posibilidades de reinserirse en la sociedad moderna, no poseen los recursos de acción colectiva de los que disponen los incluidos para traducir sus demandas en derechos. Las serias dificultades que enfrentan se traducen en falta de organización y disgregación social.

Esta visión precariza el desarrollo de la diferencia en la comunidad y, por consiguiente, el pluralismo social y político de la sociedad civil (García, 2009), como se colige de lo dispuesto en el art. 34 de la CPEUM, antes mencionado.

Además, es importante recordar que aun cuando en el Estado mexicano está vigente un régimen de democracia formal, la realidad observada se caracteriza por la frecuente aparición de crisis políticas, económicas, sociales y culturales, mismas que generan desilusión y desesperanza en los ciudadanos.

Esta situación se ha visto reflejada en la falta de credibilidad en las instituciones del Estado, en la aparición de la apatía y baja participación de los ciudadanos en los asuntos públicos, en la generación de una “cultura” de la desconfianza, sobre todo en torno de los actores políticos oficiales, etcétera.

1.3.3 Democracia participativa

De inicio al presente apartado, se considera conveniente señalar que su guía orientadora en el marco legal está constituida por la primera parte del Artículo 3o. de la CPEUM, donde se dispone lo siguiente:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.

Párrafo reformado DOF 12-11-2002, 09-02-2012

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

Párrafo reformado DOF 10-06-2011

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

Párrafo adicionado DOF 26-02-2013

I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;

II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Además:

a) **Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;**

b) Será nacional, en cuanto –sin hostilidades ni exclusivismos– atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura;
Inciso reformado DOF 26-02-2013

c) **Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos, y**

Inciso reformado DOF 09-02-2012, 26-02-2013

d) Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos;

Inciso adicionado DOF 26-02-2013

De lo señalado, surge la necesidad de realizar una incursión acerca de cómo hacer realidad lo resaltado, principalmente en lo que corresponde a lo estipulado en el inciso a) como principio que habrá de orientar la educación.

Dicha formulación, planteada en 1936, rescata un elemento constitutivo del derecho humano a la educación que se adelanta a algunas definiciones de la DUDH de la ONU, aprobada en 1948.

Asimismo, el texto constitucional provee un concepto que trasciende a la democracia formal, pues la refiere a un mecanismo para arribar al mejoramiento de las condiciones materiales de vida del pueblo y como parte sustantiva del sistema democrático. Frente a esta disposición, completada por otras garantías individuales y los derechos sociales, lo que se debe discutir es de qué manera se puede lograr que el modelo democrático enunciado sea “un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo”.

Como alternativa surge la democracia participativa,⁶ la cual es normativa, participativa, prescriptiva y horizontal y encuentra un sentido específico al referirse, según Adriana T. de Lucio (citada por Romero, 2005):

- Al ejercicio del poder ciudadano.
- Al ejercicio pleno y efectivo de las libertades, garantías, deberes, obligaciones y derechos de ciudadanía, políticos, civiles, económicos, sociales y culturales y del acceso a los bienes públicos brindados por el Estado.
- A la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la persona humana y al acceso de calidad de vida.
- Al ejercicio de una democracia directa en la cual todos los ciudadanos participen en la toma de decisiones sustantivas y colectivas superando el modelo tradicional de democracia representativa.

Todos sus referentes surgen desde la sociedad civil como respuesta a una dirigencia política, social, económica indiferente y/o cooptada por el poder financiero doméstico e internacional, hoy mancomunado por la globalización.

Por conducto de la democracia participativa, se busca favorecer el interés y provocar preocupación y ocupación en la ciudadanía respecto de los asuntos públicos, reduciendo la apatía y el poder político concentrado en las élites y el clientelismo político, para que nadie necesite “vender” su voto por una bolsa de comida, un subsidio o un empleo gubernamental.

6. Ésta surge para hacerle frente a la teoría de la democracia elitista, representativa, empírica, descriptiva y vertical. Es expuesta por politólogos como Macpherson, Pateman y Bachrach, críticos de la Ciencia Política "oficial".

Enfatizan la participación como valor central, la cual es necesaria para contrarrestar la tendencia a la oligarquía del sistema político. Sostienen que la poca participación y desigualdad social están íntimamente unidas y para que haya una sociedad más equitativa y más humana se requiere un sistema más participativo. Afirman, asimismo, que la normatividad y sustantividad de la democracia se vincula al carácter participativo, o sea, la democracia participativa hace posible la democracia normativa y sustantiva.

Esto es, cuando se habla de democracia participativa se alude a un modelo de vida en el que es la ciudadanía quien delibera y decide, y a los representantes electos les queda relegada la función de ejecutar y rendir cuentas sobre la gestión pública. En ésta democracia, la lógica participativa provee mecanismos participativos e inclusivos, y hace manifiesta una revalorización y resignificación del ejercicio pleno de la ciudadanía. A diferencia, en la democracia representativa que se conoce, la ciudadanía “elige” a sus representantes en el proceso electoral y delega en ellos todos sus derechos, otorgándoles facultades para deliberar, decidir y ejecutar.

Por ello, la democracia participativa es una alternativa a la ampliación de la ciudadanía, al alentar la participación pro-activa de todos los actores sociales en su proceso de consolidación ciudadana. Con ella se produce una concepción en la que los ciudadanos dejan de ser receptores pasivos y asumen por sí la toma de decisiones determinantes en su vida; es decir, permite combatir la vieja práctica en la que buena parte de los ciudadanos sólo espera satisfacer sus necesidades mínimas y opta por la escasa participación en la toma de decisiones. Esta tendencia a tomar la cuestión política como algo ajeno a cada uno es una construcción cultural funcional al sistema de poder.

Sin embargo, de manera afortunada, se observa que cada vez crece la población que prefiere dar un paso más y prioriza hacer a delegar, contribuir a que lo que es sea distinto y en ese camino construir la historia que es movimiento y cambio permanente.

Desde este horizonte, hacer entonces es ser y el verdadero ser del hombre se identifica con la política en cuanto aspira a poder ser en comunidad con otros.

El sentido comunitario implica entrar en acción, reconocer al otro, involucrarse, participar, comunicar, decidir y posibilitar el desarrollo del hombre como ser capaz de verdadera autonomía y libertad, caminos que conducen al ejercicio de una democracia más participativa (Romero, 2005).

En esta democracia, la imagen de la ciudadanía se fortalece y se recupera. El ciudadano se convierte en actor protagónico en el proceso de participación y en la construcción de una nueva modalidad en la toma de decisiones. La participación se amplía y se vuelve inclusiva, crecen sus condiciones de accesibilidad a la información, el ciudadano se hace participativo, elabora propuestas, fija prioridades para la atención de demandas, “delibera” y asume un rol de control sobre la gestión de las políticas públicas. En este sentido, los ciudadanos se involucran en el proceso decisorio, interactúan con el Estado y se erigen como nuevos actores fortalecidos frente al mismo, asumiendo un protagonismo que antes no tenían, y fijando una nueva lógica de acción en el proceso de construcción de la ciudadanía.

En este modelo, la participación ciudadana permite abrir las puertas a un genuino proceso democrático que se extiende a las instancias deliberativa y deci-

soria. En su configuración se abre un proceso de construcción de una nueva conciencia ciudadana, la cual permite replantear los principios y valores olvidados y genera la participación activa, asumida comprometida y responsablemente, que democratiza el proceso de toma de decisiones acercándolo a los ciudadanos y transparentándolo.

Resumiendo, puede decirse que la democracia participativa es un proceso activo, voluntario y universal que sirve para el debate, elaboración, control y seguimiento de los aspectos que conforman la vida comunitaria y de su inserción en la sociedad ampliada.

En definitiva, en el marco de la democracia participativa se recupera y amplía el ejercicio de los derechos ciudadanos, y se instaura un nuevo modelo de relación entre ciudadanos y representantes. La relación entre la Sociedad Civil y el Estado (en sus distintas escalas), se flexibiliza y adquiere nuevas dimensiones de acuerdo con las particularidades nacionales, regionales o locales (Romero, 2005).

En este sentido, señala Schmelkes (2009), la democracia participativa supone la tolerancia, el respeto y el aprecio por el otro diferente, escuchar a las minorías para que no se convierta en una dictadura de las mayorías. Implica, por lo mismo, interculturalidad. Es, asimismo, un mecanismo para la persecución de la justicia retributiva y distributiva. La democracia verdadera, la profunda y madura, la que supone interculturalidad, es indispensable para la gobernabilidad en sociedades complejas, diversas y heterogéneas.

Por ello, es importante resaltar la necesidad de reconocer la importancia de reconstruir el capital social local para fortalecer la democracia y el gobierno participativo (Molina, 2002).

Esto implica ejercer la ciudadanía en el nivel local, utilizando diversas modalidades para facilitar la participación política en los asuntos públicos, permitiendo la representación y el poder político con instrumentos distintos a los partidos políticos tradicionales. Este mecanismo facilita la participación ciudadana y permite mayores grados de eficacia y transparencia, a la vez que fortalece la trama social organizativa, los instrumentos de representación política y los órganos públicos locales.

Asimismo, la democracia participativa resalta la necesidad de replantear una nueva relación entre ciudadano y Estado, basada en la participación directa. Esto no es una cuestión especulativa, pues democracia participativa y autogestión son, ante todo, una convicción sobre la organización política y sobre cómo el ejercicio de los derechos posibilita el acceso a la emancipación humana. El desarrollo participativo abre un proceso de ciudadanización que permanece en la experiencia vital de los vecinos, y es el cimiento sobre el cual se asentarán nuevas experiencias, a no dudar, en un futuro cercano (Romero, 2005).

Lo mencionado debe servir como fundamento para actuar en la construcción de la democracia participativa, con la pretensión de que nadie sea excluido de los beneficios, responsabilidades y cargas de la vida comunitaria, de modo que la igualdad y la solidaridad, dos de sus valores esenciales, puedan ser llevados a la práctica.

En este contexto, dice García (2009), el derecho a la diferencia expresado en la noción de ciudadanía es importante al cuestionar la homogeneidad de la igualdad propuesto por un proyecto civilizatorio que discrimina. Asimismo, el reconocimiento y la materialización práctica del derecho del “ciudadano” como parte de la sociedad, implica analizar los niveles y las categorías del reconocimiento de la diferencia.

Conforme a lo señalado, ya no debe hablarse de democracia a secas, sino de democracia participativa o de participación popular, concepción que desafía las instituciones tradicionales, no para destruirlas sino para tomarlas como pilares de un nuevo orden político más legítimo, respetuoso de la autonomía, los derechos y la libertad de cada persona, menos desigual y más abierto a la convivencia pacífica de todos los grupos que conforman una comunidad (Ocampo, 2008).

Para hacerle frente a esto, se considera necesario promover la educación participativa, orientada a la formación de ciudadanos libres, responsables, creativos y respetuosos de la diversidad cultural.

En este sentido, el objetivo que se persigue es que los estudiantes sean los gestores de su propio destino, puesto que no hay democracia sin conciencia de pertenencia a una colectividad. Dice Romero (2005):

La democracia participativa debe consolidarse como alternativa y esperanza de una nueva relación de la sociedad con el Estado.

Esta experiencia rica, colectiva y plural, produce una ciudadanía activa, consciente, radicalmente republicana en el combate al clientelismo y al patrimonialismo que marca la política oficial. Son muchos los ciudadanos que se aproximan más al funcionamiento del Estado y no abdican de la clara y necesaria distinción entre movimientos sociales, partidos y gobierno.

Sintetizando, puede decirse que la participación ciudadana en la formulación, ejecución y evaluación de las políticas públicas contribuye no sólo a fortalecer y perfeccionar la democracia, sino que es también un instrumento para lograr mayor efectividad en el accionar del Estado. Es el camino más viable para impulsar el proceso de profundización de la democracia, y constituye un ingrediente esencial para dotar de sentido democrático a la descentralización.

Además, la democracia no puede ser separada de la libertad y la libertad no puede ser disociada de una igualdad mínima de oportunidades. Por ello, la alter-

nativa es avanzar hacia una democracia participativa. Ese cambio, a través de la participación ciudadana, debe abordar al menos cuatro aspectos:

- Democratización del estado y del sistema político.
- Descentralización, es decir, el traspaso de competencias o capacidades de decisión sobre distintas materias.
- Mejoramiento de las políticas sociales de superación de la desigualdad y la pobreza.
- Modernización de la administración, para lograr el traspaso de una cultura de súbditos a una de ciudadanos titulares de derechos.

Sumando condiciones objetivas de concientización y organización social y mecanismos previos de receptividad en la estructura del Estado con la voluntad política, será posible iniciar y mantener procesos de participación ciudadana –decisorios y no solamente consultivos– con distintos niveles de desarrollo y, consecuentemente, con los peligros de las tensiones propias de las desigualdades existentes entre los distintos actores del proceso.

Sólo así se podrá entender al poder como producto de una construcción colectiva entre hombres y mujeres, pues lo sustantivo de la democracia es que el poder esté organizado de forma que no vulnere los derechos, sino que sea un instrumento para su expansión. El derecho a la participación se debe ampliar, y su ampliación radica precisamente en la diversidad de canales y alternativas institucionales para ejercerlo. Pero no debe olvidarse que la participación se basa fundamentalmente en la confianza, no sólo en la obligación o el derecho que emana de una norma.

Lo cierto es que participación, transparencia, eficacia y control siguen siendo hoy los reclamos de los ciudadanos, lo que obliga a repolitizar la gestión pública, repensar las políticas estatales y abrir la participación, dando paso a mecanismos de consulta como plebiscitos, referéndums, consultas populares, audiencias públicas, tribunas populares, etc. Ésta es la base para la construcción de una democracia participativa.

Esto es necesario para eliminar del comportamiento de los estudiantes, entre muchos otros: factores de inhibición; falta de educación participativa; desconfianza en las instituciones; falta de legitimidad de los convocantes; desinterés; vacío cultural legado de las políticas neoliberales; y, miedo a participar.

Como resultado de lo mencionado, la democracia participativa debe desarrollarse predominantemente “de abajo hacia arriba” (lo que no significa rechazar las propuestas de participación formuladas por el gobierno). Esto porque es más fácil implementar mecanismos participativos a nivel local, y la experiencia ganada en éste ayudaría a avanzar hacia uno más alto.

Se concluye el apartado diciendo que la práctica democrática no se comprende bien si se mira únicamente en su dimensión formal. Es decir, queda incompleta si se considera realizada porque a nadie se niega el derecho de votar.

1.3.4 Democracia y formación ciudadana

Como ha venido señalándose, una adecuada comprensión de la ciudadanía – como categoría sociológica, psicológica, jurídica y política– debe hacerse desde una perspectiva más amplia. Además, el tema de la ciudadanía se ha convertido en el núcleo del debate sobre la democracia, se trata por tanto de una pieza clave para reconstruir la evolución del Estado y entender su proceso democratizador.

Respecto a la escuela, debe decirse que en ella los estudiantes han de encontrar condiciones para el desarrollo pleno de sus capacidades y potencialidades; de su razón y su sensibilidad artística; de su cuerpo y su mente; de su formación valoral y social; de su conciencia ciudadana y ecológica. Ahí deben aprender a ejercer su libertad y su responsabilidad; a ejercer su sexualidad; a convivir y relacionarse con los demás; a sentirse parte esencial de su comunidad y su país. En consecuencia, para fortalecer la democracia y la formación ciudadana, la escuela ha de adoptar y enseñar la ética de la responsabilidad y la participación; los valores cívicos y éticos; el trato igualitario entre hombres y mujeres; el respeto a las diferencias sociales, económicas, políticas, étnicas y religiosas; la prevención, afrontamiento y resolución de problemas como drogadicción, violencia, inequidad y deterioro ambiental.

Al respecto, dice García (2009), a partir del reconocimiento de que somos iguales pero diferentes y que esa diferencia es un derecho histórico que no debe implicar desigualdad, podremos imaginar y participar en la construcción de un país igualitario.

Sin embargo, para poder aspirar a esta nueva concepción, dicen Nicolasa y Castro (2010), es necesario:

... rescatar el importante papel que debe cumplir la institución educativa [...] en la formación de los futuros profesionales, para la transmisión de una cultura democrática que favorezca y potencie la participación ciudadana. No basta con exigir el “aprendizaje” del concepto de “ciudadanía”, “política”, “democracia” sino que es necesario garantizar las condiciones mínimas para lograr una acción que ese concepto significa. En palabras de Tenti Fanfani: “Una institución no se vuelve más democrática porque multiplica la palabra participar, sino porque distribuye más equitativamente aquellos recursos estratégicos que hacen posible la acción colectiva y la incorporación de dosis crecientes de deliberación y reflexibilidad en la vida de las instituciones básicas de la sociedad”.

Ante ello, proponen trabajar los siguientes objetivos de la cultura ciudadana:

- Aumentar el cumplimiento de las normas de convivencia.
- Aumentar la capacidad de unos ciudadanos para que lleven a otros al cumplimiento pacífico de normas.
- Aumentar la capacidad de concertación y solución pacífica de conflictos entre ciudadanos.
- Aumentar la capacidad de comunicación de los ciudadanos a través del arte, la cultura, la recreación y el deporte.

Todo ello toma como base que la democracia supone pluralismo, conocer y respetar otras visiones, con el propósito de formar el juicio propio, pues de otra forma éste es limitado y egocéntrico, inconveniente para el propio Estado que se erige como democrático. Se trata de una metodología de tomar decisiones en situaciones complejas, donde los pensamientos y las orientaciones son diversos.

Con ella se aspira a definir la diversidad desde el punto de vista político y social, ayudando a comprender el mundo contemporáneo y enseñando a pensar en plural a los ciudadanos desde el punto de vista de la estructura de la sociedad, el medio natural y las diversas formas culturales.

El cambio de la homogeneidad a la diversidad como nueva norma social, requiere reconsiderar los procesos necesarios para el desarrollo de una política democrática. De ahí surge la importancia de analizar, desde diferentes perspectivas, la posibilidad de una armonización de la ciudadanía dentro de la diversidad cultural, y las políticas culturales que deben emprender los gobiernos.

Lo que es incuestionable es que la diversidad es un hecho, forma parte de la realidad cotidiana, es el reflejo del respeto a los derechos fundamentales y es una fuerza colectiva de la humanidad. De ahí la importancia de preservarla y fomentarla, crear las condiciones para que pueda prosperar y mantener interacciones libremente de forma provechosa y reiterar las obligaciones del Estado a conservar, adoptar y aplicar las políticas necesarias para proteger o promover la diversidad cultural en su territorio.

El objetivo es favorecer el diálogo entre todas las culturas y todas las personas que viven en el territorio, dándoles los instrumentos que les permitan vivir juntos en armonía, justicia e igualdad. En este sentido, es importante recordar que la asimilación no sólo priva a la “minoría” de su cultura sino a la “mayoría” de experiencias de intercambio cultural que ampliarían sus horizontes intelectuales, por lo que lo conveniente es transitar de la educación para la democracia a la formación ciudadana, sin menospreciar ninguna.

En consecuencia, dice Castro (2010), se debe educar en derechos humanos y para los derechos humanos; para la resolución de conflictos y la convivencia escolar; y en la ética, educación moral y formación de valores. A lo que se agrega la necesi-

dad de combatir la vieja idea de que la democracia es de las mayorías, puesto que es de todos, por lo que es necesario promover y consolidar un cambio en la cultura de manera que se abran los escenarios adecuados para educar a las personas para el ejercicio pleno de la ciudadanía.

En este sentido, señalan Ocampo, Méndez y Pavajeau (2008), existen

...dos supuestos fundamentales: en primera instancia, que la democracia se construye en medio de la vida y de las relaciones entre ciudadanos; en segundo lugar, que a ser ciudadano se aprende, en el marco de unos discursos y unas prácticas políticas que anteceden y configuran a los ciudadanos, pero sobre las cuales éstos, a su vez, pueden generar transformaciones, convirtiéndose en agentes constructores de la democracia.

A manera de conclusión, puede decirse que la formación ciudadana abre posibilidades para instaurar formas relacionales democráticas, en las cuales el reconocimiento y el cuidado de sí y del otro se constituyan en un camino para la emancipación.

1.4 Modalidades de ciudadanía

Respecto a esta temática, en el ámbito académico y sociopolítico se encuentran diversas ideas que tratan de señalar algunas tipologías, por lo que a continuación se exponen las que se consideran significativas.

a) En primer término, se menciona la clasificación que formula Marshall a fines del siglo XIX en Inglaterra. Él divide a la ciudadanía en tres modalidades: civil, política y social. Dicha clasificación, como ya fue mencionado, se asocia con la aparición histórica de ciertos derechos, argumentando que los derechos civiles aparecieron en primer lugar, pues fueron establecidos en su forma moderna antes de que se aprobara la primera *Reform Act* en 1832. Luego aparecieron los derechos políticos, y su extensión fue una de las principales características del siglo XIX, aunque el principio de la ciudadanía política universal no fue reconocido hasta 1918. Por otra parte, los derechos sociales se redujeron hasta casi desaparecer en el siglo XVIII y principios del XIX, resurgiendo con el desarrollo de la educación elemental pública, pero hasta el siglo XX no llegarían a equipararse con los otros dos elementos de la ciudadanía.

b) Por su parte, Kymlicka (1996), sostiene la existencia de dos tipos de ciudadanía: la integrada y la diferenciada. Con la primera, bajo la idea de la asimilación, hace referencia a la comunidad política y, con la segunda, al desarrollo de múltiples identidades colectivas.

Considera que con el concepto de ciudadanía integrada se trastoca el de igualdad, ya que niega en la práctica los derechos de las minorías sociales al someterlas

a un proceso homogeneizador injusto que contribuye a perpetuar su marginación sociocultural en beneficio de los grupos privilegiados de la mayoría.

En sentido contrario, sostiene que con la ciudadanía diferenciada se busca solucionar el problema de las minorías culturales y sociales, con la pretensión de permitir su integración en el Estado sin perder sus rasgos diferenciados propios, tanto como individuos y como grupos específicos.

c) En una concepción bastante antagónica, se habla de dos tipos:

- Ciudadanía como estatus. Basada en el reconocimiento legal y jurídico de la ciudadanía.

- Ciudadanía como proceso. Esta parte de tres supuestos como búsqueda en el ciudadano: autonomía, sentido de pertenencia e identidad cultural. Como competencias ciudadanas comprende: comprensión de la democracia, derechos y deberes, y valores, todo ello a través del ejercicio del juicio crítico como alternativa para lograr la participación ciudadana en el espacio público.

d) A partir de los elementos que conforman a la ciudadanía: tipo de relación (política); sujetos (Estado, ciudadanos y comunidades); acciones que fortalezcan el sentimiento de pertenencia y el reconocimiento dentro de la comunidad; principios éticos; y, propósito, Ocampo, Méndez y Pavajeau (2008), la conciben desde dos planos distintos:

- Como una condición socialmente construida por una relación política entre Estado-sujetos y comunidades; y

- Como una práctica política.

De manera integradora, puede decirse que asumir que la ciudadanía es una condición política socialmente construida implica reconocer que está relacionada con formas de ser y estar en lo público, configuradas en las relaciones sociales, a partir de referentes jurídicos, económicos y simbólico-culturales, enmarcados en circunstancias históricas individuales y colectivas.

Cabe aquí hacer un llamado de atención, con la intención de destacar que si las personas carecen de algo que dé sentido a su participación en la sociedad, esta situación fungirá como detonador para generar un sentimiento de no pertenencia y, en consecuencia, la condición ciudadana estará ausente al no haber autoidentificación con una forma de vida y una cultura, lo cual es parte de la identidad de un sujeto. (Yurén y de la Cruz, 2009).

Como se ve, la ciudadanía busca eliminar la desigualdad social; sin embargo, es notoria la discrepancia existente entre lo que postula la versión formal o institucional y la sustancial o real (Castillo y Patiño, 1997).

Para finalizar el apartado, puede decirse con Tamayo (2010), que la ciudadanía puede adquirirse por transmisión, por matrimonios interculturales, por residencia, por integración y asimilación, por ser adepto a la ideología política del estado, o por sujetarse a los estilos de vida del grupo social al que se aspira pertenecer; que "...el hombre se prolonga en el ciudadano y el ser ciudadano revierte el ser del hombre...." (Contreras, Daros y Secchi, 2007) y que la construcción de lo público requiere la participación diferenciada de los distintos actores, a partir de cuya interacción se configura la condición de ciudadanía. Esta interacción se produce en dos niveles: la relación vertical entre el Estado y los ciudadanos y la relación horizontal entre ciudadanos, como se verá en los siguientes apartados.

1.4.1 La ciudadanía en la legalidad: relación vertical entre el Estado y los ciudadanos

En este apartado se hace referencia a un tipo de relación que se sustenta en la idea de un Estado garante de los derechos de los individuos, lo que ha permitido, a lo largo del siglo XX y lo que va del XXI, la emergencia de reflexiones en torno a la ciudadanía política, civil y social, a pesar de que se reconoce que la constitución de ciudadanía no ocurre en el espacio jurídico sino en el social, y sólo adquieren pleno sentido en lo político, como lo exponen (Castillo y Patiño, 1997).

Según Bermudo (2001), el debate clásico sobre la ciudadanía suele situarse en un escenario cerrado (el Estado) y centrarse en su cualidad (derechos que contiene) y su diferenciación interna (tipos de ciudadanos que distingue). Normalmente no se pone en duda ese escenario, de manera que la ciudadanía se considera un bien particular de un estado a repartir, más o menos igualitariamente, entre sus miembros. A esto, Marshall (1949), agrega que si se invoca a la ciudadanía en defensa de los derechos, no deben ignorarse los deberes que ella implica. Esto no significa que un hombre sacrifique su libertad individual o se someta incondicionalmente a todas las demandas del gobierno, pero sí implica que sus actos deben inspirarse en un vívido sentido de responsabilidad para con el bienestar de la comunidad.

En términos generales, en esta acepción la ciudadanía se entiende como el: Estatuto jurídico que atribuye derechos y deberes a un conjunto de personas que tienen la ciudadanía ya sea por nacimiento o adquisición posterior.

En el caso particular de México, dispone la CPEUM:

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

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

Artículo 35. Son derechos del ciudadano:

- I. Votar en las elecciones populares;
- II. Poder ser votado para todos los cargos de elección popular, teniendo las calidades que establezca la ley...
- III. Asociarse individual y libremente para tomar parte en forma pacífica en los asuntos políticos del país;
- V. Ejercer en toda clase de negocios el derecho de petición;
- VI. Poder ser nombrado para cualquier empleo o comisión del servicio público, teniendo las calidades que establezca la ley;
- VII. Iniciar leyes..., y
- VIII. Votar en las consultas populares sobre temas de trascendencia nacional...

Artículo 36. Son obligaciones del ciudadano de la República:

- I. Inscribirse en el catastro de la municipalidad, manifestando la propiedad que el mismo ciudadano tenga, la industria, profesión o trabajo de que subsista; así como también inscribirse en el Registro Nacional de Ciudadanos, en los términos que determinen las leyes.
- III. Votar en las elecciones y en las consultas populares, en los términos que señale la ley;
- IV. Desempeñar los cargos de elección popular de la Federación o de los Estados, que en ningún caso serán gratuitos; y
- V. Desempeñar los cargos concejiles del municipio donde resida, las funciones electorales y las de jurado.

Artículo 37.

C) La ciudadanía mexicana se pierde:

- I. Por aceptar o usar títulos nobiliarios de gobiernos extranjeros;
- II. Por prestar voluntariamente servicios oficiales a un gobierno extranjero sin permiso del Congreso Federal o de su Comisión Permanente;
- III. Por aceptar o usar condecoraciones extranjeras sin permiso del Congreso Federal o de su Comisión Permanente;
- IV. Por admitir del gobierno de otro país títulos o funciones sin previa licencia del Congreso Federal o de su Comisión Permanente, exceptuando los títulos literarios, científicos o humanitarios que pueden aceptarse libremente;
- V. Por ayudar, en contra de la Nación, a un extranjero, o a un gobierno extranjero, en cualquier reclamación diplomática o ante un tribunal internacional, y
- VI. En los demás casos que fijan las leyes.

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

I. Por falta de cumplimiento, sin causa justificada, de cualquiera de las obligaciones que impone el artículo 36...

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

III. Durante la extinción de una pena corporal;

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

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

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

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

Como puede observarse, esta concepción, aun cuando pretende ser universal, está ligada al Estado liberal, democrático y representativo, el cual, al amparo del sistema democrático clásico, ha sido incapaz de resolver el problema general de la ciudadanía, misma que solamente restringe a la pertenencia de los individuos a la comunidad política –Estado nacional–, en un modelo de asimilación.

Además, sostienen Castillo y Patiño (1998), “En la vertiente jurídica, se define como ciudadano a quienes nacen dentro del territorio del Estado y llegan a la mayoría de edad. En ese supuesto, la ciudadanía establece una igualdad político-formal ante la ley y ante el Estado”. No obstante, es evidente que el concepto igualitario de ciudadanía omite la existencia de grupos de población cuya identidad ante la ley y el Estado ocurre dentro de relaciones de identidad colectiva.

De lo extraído de la Constitución, se desprende que la ciudadanía es la relación jurídico política de la persona con el Estado, y que de ella se desprenden derechos y obligaciones para los sujetos. Su fin es que el Estado reconozca a los individuos tanto derechos privados como públicos; es decir, son ciudadanos aquellos miembros de una comunidad que tienen garantizados sus derechos, pero esto no es suficiente, puesto que la ciudadanía también tiene que ver con la materialización práctica y el desarrollo efectivo de las oportunidades de vida que los derechos contienen normativamente.

Para Cortina (citado por Romero, 2005), esta concepción es excluyente y portadora de una importante carga de pasividad, donde la ciudadanía es algo que se otorga y el ciudadano es aquel cuyos derechos gozan de protección. Aquí los excluidos que carecen de posibilidades de reinserirse en la sociedad moderna, no poseen los recursos de acción colectiva de los que sí disponen los incluidos para traducir sus demandas en derechos. Las serias dificultades que enfrentan se traducen en falta de organización y disgregación social.

Entonces, esta visión deja en situación precaria el posible desarrollo de la diferencia en la comunidad; y por consiguiente, el desarrollo del pluralismo social y político de la sociedad civil.

Señala García (2009), que para llegar a este último señalamiento ha sido necesario recurrir al debate sobre la ciudadanía en el ámbito académico y en la opinión pública, escenarios donde sus múltiples significantes se han manifestado. Por ello, una adecuada comprensión de la ciudadanía –como categoría jurídica y política– requiere una perspectiva de análisis más amplia, pues se ha convertido en el núcleo del debate sobre la democracia. Se trata por ende de una pieza clave para reconstruir la evolución del Estado y para entender su proceso de democratización. En este último punto cobra relevancia el papel de la sociedad civil en el sistema político.

Como aspectos centrales de la visión legal, debe destacarse que existe una tendencia a reducir la acción ciudadana a la vinculación en los procesos electorales a partir del voto y a la pertenencia a partidos políticos; no obstante, con ello no sólo se alude a la ciudadanía política, sino también a la civil y social (Lara, 2013).

Con la vertiente que se viene analizando, a lo que se aspira es a que el sujeto adquiera un estatus, en el sentido de “ser ciudadano de”, situación que deja en el vacío el sentimiento de pertenencia, con el que la persona debe “sentirse ciudadano de”. Esquemáticamente, la ciudadanía como estatus puede representarse de la siguiente manera:

CIUDADANÍA	DERECHOS HUMANOS	VALOR
POLITICA	Derechos civiles y políticos	Libertad
SOCIAL	Derechos sociales, culturales y económicos	Igualdad
SOLIDARIA	Derechos sectoriales	Solidaridad Respeto
COMPLEJA	Derechos complejos	Participación Responsabilidad

Con base en esta apreciación, Marshall (1949), elabora su idea de ciudadanía que distingue tres elementos, que en conjunto constituyen su contenido: el *civil*; el *político*; y el *social*, la cual es retomada por Parola (2004), mediante la siguiente división de la ciudadanía y la historia de su evolución:

Elementos	Derechos	Instituciones	Historia
Civil	Necesarios para la libertad individual: libertad de la persona, de expresión, de pensamiento y religión, derecho a la propiedad y a la justicia.	Tribunales de Justicia	<i>Derechos Civiles</i> (siglo XVIII) Inclusión gradual de nuevos derechos en un estatus ya existente: estatus de libertad.
Político	Derecho a participar en el ejercicio del poder político como miembro de un cuerpo investido de autoridad política o como elector de sus miembros.	Parlamento, Juntas de Gobierno Local	<i>Derechos Políticos</i> (siglo XIX). Primero se garantizaron antiguos derechos a nuevos sectores de la población, como el sufragio que al principio era privilegio de una reducida clase económica.
Social	Derecho a la seguridad, a un mínimo de bienestar económico, a compartir plenamente la herencia social y vivir la vida de un ser civilizado conforme a los estándares de la sociedad.	Sistema Educativo Servicios Sociales	Derechos Sociales (siglo XX). Su fuente original fue la pertenencia a las comunidades locales y a las asociaciones funcionales, pero fue complementada y sustituida progresivamente por la <i>Poor Law</i> y por un sistema de regulación salarial; ambos concebidos a nivel nacional pero localmente administrado. Sólo se redujo a ayudar a enfermos, viejos, discapacitados, etcétera.

Al hablar Sojo (2002, citado por Mejía, 2006), de la ciudadanía *formal* y *sustantiva*, explica que la primera se refiere a la pertenencia a un Estado-nación que garantiza el acceso a los derechos; y la segunda a la capacidad de ejercicio de derechos públicos y privados, en áreas que históricamente se han desarrollado alrededor del concepto de ciudadanía. Sin embargo, si se observa la condición de las mujeres y los grupos étnicos subordinados, se ve que la ciudadanía formal no es condición suficiente ni necesaria para ejercer la ciudadanía sustantiva; es decir, la ciudadanía formal pierde peso, o al menos urgencia, ante el problema real de la ciudadanía sustantiva (Bermudo, 2001). Lo anterior se relaciona con el tipo de democracia de que se trate.

Por su parte, Delany (1997, citado en Tamayo, 2010), develando la orientación teórico-metodológica de esta postura, dice que:

La ciudadanía se define en términos funcionales, como el conjunto de ciudadanos que forman la membrecía de una comunidad política, es decir la polis. En tanto miembros de la comunidad, los ciudadanos actúan e interactúan en función de reglas y normas que se establecen jurídicamente, ya sean derechos u obligaciones. Dado que la ciudadanía es una asociación de individuos, debe existir un árbitro, una autoridad, que es el Estado. La justificación de este Estado es proteger estatutariamente los intereses de los ciudadanos y vigilar la adecuada aplicación de las normas de convivencia. Se genera así una relación constitucional entre el individuo, la sociedad civil y el Estado.

Concluyendo el apartado, puede decirse que la pertenencia es un conjunto de determinaciones circunstanciales que fundan el derecho positivo a la ciudadanía. Como tal, el derecho positivo al estatus de ciudadano de un estado es una cuestión fáctica, fundado en la autoridad, no en la razón; en la fuerza, no en la moralidad. En ese sentido, será el Estado particular el que legítimamente otorgue el derecho de ciudadanía. Como derecho positivo de un estado, la ciudadanía es sólo un bien repartido por ese Estado, una propiedad que se reparte en el escenario de la justicia nacional.

1.4.1.1 Ciudadanía política

Como se vio antes, Fernández (2003), menciona que para Aristóteles ser ciudadano significa ser titular de poder público: es quien participa en la formulación de las decisiones colectivas, de donde se desprende que lo esencial era la participación en el poder político. Como se sabe, no a cualquier habitante de la ciudad-Estado se le reconocía la categoría de ciudadano (quedaban excluidos extranjeros, esclavos, mujeres y quienes no podían demostrar un cierto rédito). Asimismo, dependiendo de la forma de gobierno adoptada se otorgaban derechos políticos: en la democracia, a todos los ciudadanos libres; en la aristocracia, a los nobles; y en la oligarquía, a los ricos.

Más tarde, en el siglo XIX, Marshall (1949), desarrolla la idea de la ciudadanía como ideal político, de fuerte arraigo liberal, difundida por el pensamiento neoliberal conservador contemporáneo. Define la idea de ciudadanía como repertorio de derechos que ponen la igualdad formal suficiente sin cuestionar la desigualdad real, que corrige ciertas perversiones del mercado sin afectar su esencia y para garantizar su existencia.

Puntualmente, Marshall con el elemento político se refiere al derecho de asociación y a participar en el ejercicio del poder político como miembro de un cuerpo investido de autoridad política (asambleas legislativas o cámaras), o como elector de los miembros de tal cuerpo. Las instituciones correspondientes son el parlamento y los concejos del gobierno local. Dice, asimismo, que el ejercicio de

los derechos políticos produjo en el siglo XX la aparición de los llamados derechos sociales, y que en la valoración actual tiende a privilegiarse la ciudadanía política sobre la civil y la social.

Al respecto, dice Tamayo (2010), que de lo mencionado se desprende que la *ciudadanía política* está ligada al derecho de participación; a la competencia y obligación de elegir representantes políticos, a designar y reemplazar el gobierno del Estado y otras autoridades locales, a participar como representante o funcionario de gobierno, a tomar parte en las decisiones centrales que confieren al Estado-nación y a la comunidad política; esto es, a participar dentro del Estado de Derecho y de los canales institucionales. Postura que sigue Pérez (1998), al señalar que con la ciudadanía política el sujeto oscila entre el derecho al sufragio, la ocupación de cargos públicos y la participación en la vida política, situación esta última que promueve que los diversos agentes de la sociedad participen en los procesos deliberantes y decisorios.

En una acepción distinta, Ugalde (2005 citado por Mejía, 2006), al referirse al Informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), denominado *La Democracia en América Latina* afirma que:

La ciudadanía política comprende cuatro componentes:

- a) el derecho al voto;
- b) elecciones limpias;
- c) elecciones libres;
- d) elecciones como instrumento para acceder a cargos públicos.

Siguiendo esta línea, Andrade (1990), dice que la ciudadanía “Se exige como un requisito para poder intervenir en las elecciones, dado que se estima que las decisiones políticas sólo corresponden a los nacionales y, de entre ellos, a quienes han adquirido las condiciones para participar en la vida política del país, de acuerdo a lo que dispongan las leyes”. Esto se debe a que en un sistema de sufragio universal masculino y femenino, el voto es tratado como la voz del individuo. Los partidos políticos organizan estas voces para la acción de grupo.

De esta manera, con las excepciones existentes, la pretensión de este enfoque es que los derechos y obligaciones de los ciudadanos estén pensados en razón de la justicia, la equidad, concibiendo a todos los individuos como iguales ante la Ley. De esa manera los derechos y obligaciones son también una condición de identidad, tanto ciudadana como nacional, de los ciudadanos. Son, así, la verdadera sustancia de la comunidad política.

1.4.1.2 Ciudadanía civil

Según Marshall (1949), en el siglo XVIII se reconocieron los derechos civiles y a la justicia,⁷ con lo que se dio origen a la ciudadanía civil. Señala, además, que los derechos civiles eran en su origen profundamente individuales, por lo que armonizaron con la fase individualista del capitalismo; y concluye diciendo que en el caso de los derechos civiles, el movimiento ha ido no desde la representación de las comunidades hacia la de los individuos, sino desde la representación de los individuos hacia la de las comunidades.

De manera particular, Ugalde (2005, citado por Mejía, 2006), dice que en el Informe del PNUD, *La Democracia en América Latina* se afirma que:

La ciudadanía civil (...) consta de cuatro piezas –según el informe – a) la igualdad legal y la protección contra la discriminación; b) el derecho a la vida, la integridad física y la seguridad; c) la administración de la justicia; d) la libertad de prensa y el derecho a la información.

Por su parte, manejando una concepción integradora y reciente Roitman (2004), sostiene que para que la ciudadanía civil sea una realidad, los sujetos deben unir al sentimiento “patrio” el de cooperación participante propio de la vida en comunidad. Esto se debe a que en la construcción de la ciudadanía civil los vínculos que la configuran no emergen del orden jurídico, sino de los fines comunes derivados de la cooperación entre diferentes y la acción solidaria entre iguales.

Esto es, la ciudadanía civil compromete y discurre por la vivencia, no impone la universalidad. Transforma al ciudadano estatal⁸ en parte activa del proceso de toma de decisiones y lo dota de autonomía, lo que le permite asumir responsablemente la crítica. No es una imposición del Estado, sino que expresa una relación entre bien común, sentido ético de la acción, responsabilidad y la conciencia del yo ciudadano. Se construye en el espacio de lo público, sitio por excelencia donde se articula el debate de las opciones y se resuelven los asuntos de interés general. Su plenitud se logra cuando se relaciona la práctica social de ser ciudadano con la instauración de una democracia radical.

7. Este es distinto a los otros (igualdad ante la ley; libertad de la persona; libertad de expresión, pensamiento y religión; derecho de propiedad y de concluir contratos) porque es el derecho a defender y hacer valer todos los derechos de uno en términos de igualdad con otros mediante los procedimientos legales. Esto muestra que las instituciones asociadas más directamente con los derechos civiles son los tribunales.

8. Este ciudadano es el que tiene un pasaporte que indica pertenencia a un Estado, no a un pueblo, etnia o sociedad civil si existiese. Sin embargo, la mayoría de las ocasiones se confunden ambos planos al extremo de hacer imperceptibles las diferencias.

Poseer un carnet de identidad, un permiso de conducir y estar inscritos en el censo electoral configura una identidad restringida al espacio jurídico. Somos un número sin personalidad. Pagar impuestos, acceder a la educación pública y a un puesto de trabajo o circular libremente dentro del territorio nacional son algunas de las ventajas de usufructuar la ciudadanía estatal. Las leyes de extranjería con sus permisos de residencia y trabajo son la otra cara de la moneda. Los sin papeles no tienen ningún derecho.

Para él, conforme a lo señalado, la ciudadanía civil trata de romper la falsa dicotomía entre lo nacional estatal expresión del gobierno y lo nacional popular concreción de la comunidad. No existe tal dualidad. En los hechos, la práctica de una democracia radical conlleva transformar la incua sociedad civil en sociedad política. Si otro mundo es posible, lo será por ser inclusivo de ciudadanía civil o simplemente no será.

1.4.1.3 Ciudadanía social

Con este vocablo se hace referencia a la vigencia de los derechos económicos, sociales y culturales, incluyendo el acceso al derecho a un mínimo de bienestar y seguridad económica; a participar del patrimonio social; y, a vivir la vida de un ser civilizado conforme a los estándares corrientes en la sociedad. Las instituciones más estrechamente conectadas con estos derechos son el sistema educativo y los servicios sociales.

La pretensión de este tipo, dice Marshall (1949), es que haya un enriquecimiento general del contenido concreto de la vida civilizada, una reducción general del riesgo y la inseguridad, una nivelación de los más y los menos afortunados en todos los órdenes –entre los sanos y los enfermos, los empleados y los desempleados, los viejos y los activos, los solteros y el padre de una familia numerosa–. La nivelación no se produce tanto entre clases como entre individuos. La igualdad de estatus es más importante que la igualdad de rentas. Al poseedor de este tipo de ciudadanía se le habilita para plantear demandas básicas relacionadas con la justicia social, puesto que, señala Tamayo (2010), la ciudadanía social está referida a aquellos derechos responsabilizados por el Estado para cubrir necesidades colectivas de la sociedad o de la comunidad, tales como salud, educación, recreación, infraestructura pública, seguridad, etcétera.

En la visión de Marshall (1949, citado por Pérez, 1998), sólo tras el establecimiento del sufragio universal y la generalización de la solidaridad social despertada por la expansión de los derechos políticos fue posible llegar al último estadio en el desarrollo de la ciudadanía: es decir, a la “ciudadanía social”. Con ésta hicieron su aparición cambios importantes en terrenos como vivienda, educación, salud y derechos colectivos de los trabajadores, aunque en lo que se refiere a la consecución del “derecho a un mínimo de bienestar y seguridad económica”, los avances fueron mucho más modestos.

En particular, la ciudadanía social comprende, entre otros, el desarrollo de la protección social contra los infortunios individuales –los accidentes, la enfermedad, la vejez o el desempleo–; seguros obligatorios de accidentes y enfermedad; sistema de pensiones de jubilación; seguro obligatorio de desempleo; derechos obreros en terrenos como la organización de sindicatos y la declaración de huelgas; derecho a la instrucción, al bienestar y a la seguridad económica de acuerdo al nivel de vida de cada comunidad; al trabajo; al pago de impuestos; a enviar a los niños a la escuela, etcétera.

Dice Ugalde, (2005, citado por Mejía, 2006), que:

... la ciudadanía social se refiere –según el PNUD– a aquellos aspectos de la vida de los ciudadanos que afectan el potencial para desarrollar sus capacidades. Los derechos a la salud y a la educación son componentes básicos de la ciudadanía social. El desempleo, la pobreza y la desigualdad obstaculizan la integración de grandes grupos de individuos a la sociedad y constriñen la vigencia de la ciudadanía social.

Con esta modalidad de ciudadanía, dice Cisneros (1994),

La actuación del ciudadano responde, sin duda, a inveterados procesos de construcción cultural; es la condensación del proceso productivo de la sociedad civil. Desde donde quiera que lo veamos, sea en los ámbitos de la cotidianidad o en la vida pública, sus rostros se expresan como el material vibrante de las temporalidades sociales.

La ciudadanía hace de la sociedad civil el escenario máximo de la transición hacia una civilización democrática....

En el mismo sentido se pronuncia Arnhart (2003, citado en Tamayo, 2010), al decir que “...Como sujeto social, el ciudadano es inherente a los procesos de definición y resolución de las cuestiones públicas que atañen a cualquier comunidad moderna. Ser ciudadano, en consecuencia, es participar en la creación, preservación y transformación del orden social. Lo hace comenzando por deliberar y confrontar ideas y prácticas sobre problemas, mutuos y distintivos, con otros miembros de la comunidad, con lo que se contribuye así a una cultura política que, sin embargo, se desarrolla y cambia históricamente...”

Dicho postulado es congruente con lo señalado por Marshall (1949), en el sentido de que el método normal de establecer derechos sociales es mediante el ejercicio del poder político, porque los derechos sociales implican un derecho absoluto a cierto nivel de civilización que depende sólo de que se cumplan los deberes generales de la ciudadanía. Su contenido no depende del valor económico del individuo que reclama, además de que lo que debe imperar en esta modalidad es el suministro del servicio, no la compra del mismo, lo que se convierte en la norma del bienestar social.

Sintetizando lo expuesto en los tres últimos numerales, puede decirse que los diferentes derechos y los tipos de ciudadanía correspondientes no sólo constituyen un modelo ideal de relaciones sociopolíticas. Se sustentan en sendas instituciones y normatividades que fueron creadas para ampararlos y darles materialización. A los derechos civiles responden los tribunales; a los políticos, los cuerpos políticos representativos, y a los sociales y económicos los servicios de seguridad social y las escuelas principalmente.

1.4.2 La ciudadanía como relación horizontal entre ciudadanos

Retomando las ideas de Sojo (2002, citado por Mejía, 2006), esta acepción se relaciona con su noción *sustantiva*, referida a la capacidad de ejercicio de derechos públicos y privados. Este tipo de relación política que implica la condición de ciudadanía, se configura en escenarios concretos de la vida cotidiana, en los que se dirimen las luchas por lo colectivo y el bien común, en función del despliegue de la dignidad de las personas. En ella se cuestiona la ciudadanía legal, la modernización impuesta y la nación homogeneizadora.

Es decir, es un modelo de ciudadanía diferenciada, el cual sostiene que determinados derechos sólo pertenecen a ciertos grupos, por lo que es diversificada y menos homogénea. Ocurre dentro de las comunidades de referencia donde se vive la experiencia de pertenencia y de reconocimiento, e incluso sus fisuras. Desde este lugar, la comunidad se presenta como un centro de vivencia e identidad; opera como núcleo de sentido del nosotros y del yo colectivo; es el lugar del que se nutren las prácticas en lo local proyectadas al bien común, perfilándose como camino para la resistencia; aquí se tejen proyectos alternativos para la vida y el poder desde abajo.

Asimismo, la comunidad ejerce una función normativa sobre el comportamiento de sus miembros; y es el escenario donde ellos están conectados por relaciones directas, por vínculos sentidos y vividos en medio de historias e intimidades (Perea, 2006).

Como es obvio, en esta modalidad la ciudadanía consiste en desarrollar un sentimiento de pertenencia a la comunidad social de referencia, acorde con las condiciones estructurales que en ella permean, de manera que la persona llegue a “sentirse ciudadano de”.

1.4.2.1 Aspectos generales

De inicio, es importante mencionar que asumir que la ciudadanía es una condición política socialmente construida implica reconocer que está relacionada con formas de ser y estar en lo público, configuradas en las relaciones sociales, a partir de referentes jurídicos, económicos y simbólico-culturales, enmarcados en circunstancias históricas individuales y colectivas.

Este tipo de relación política que implica la condición de ciudadanía hace referencia al vínculo horizontal entre ciudadanos quienes, dice Bartolome (2006), a partir de la realidad jurídica y social de la comunidad en que viven, deben aprender a convivir con la diferencia, aceptando que la diversidad constituye una de las mayores riquezas de la sociedad.

Para ello, sin embargo, dicen Nicolasa y Castro (2010), se considera necesario analizar el papel de la educación en la formación de la ciudadanía democrática,

porque la formación escolar es central en la construcción de cada uno de los aspectos de ésta.

A) En primer lugar, la formación de ciudadanos supone para el sistema educativo la responsabilidad de formar sujetos que dispongan de habilidades suficientes y disposiciones adecuadas para participar de modo eficaz en la formación y en las decisiones de gobierno, y esto supone:

1) instruir a los ciudadanos, de modo adecuado y veraz, en el conocimiento de las características fundamentales y la historia de la comunidad política a la que pertenecen,

2) estimular el conocimiento y la aprehensión crítica del conjunto de protecciones y obligaciones legales que les corresponden en tanto miembros de esa comunidad política,

3) cultivar las habilidades necesarias para participar de modo responsable en la formación e implementación de decisiones colectivas, y

4) fortalecer el sentido de ese afecto entre extraños, que Aristóteles llamó amistad ciudadana, y que resulta indispensable para el mantenimiento de cualquier comunidad política saludable. Esta forma de amistad requiere que los ciudadanos democráticos ejerciten el respeto de las autonomías de sus conciudadanos.

La composición plural y no discriminatoria del alumnado puede colaborar tanto o más que los contenidos curriculares o las rutinas institucionales en el cultivo de esta habilidad.

B) La efectiva representación democrática requiere no solamente de la competencia para elegir y hacerse elegir, sino la capacidad para, por un lado, formular demandas propias en un modo aceptable y compatible con las demandas de otros y, por otro, para interpretar demandas ajenas y formularlas de tal manera que otros puedan aceptarlas como propias. Las capacidades de representación política son, en este sentido, indistinguibles de las capacidades de representación y expresión lingüísticas.

C) El cultivo deliberado y dedicado de las habilidades de la simbolización, interpretación, expresión y comunicación, intrínsecamente asociadas con la enseñanza escolar de la lengua nacional y de los distintos lenguajes científicos colabora, de manera indirecta y, sin embargo, fundamental, con la formación de la ciudadanía democrática.

En síntesis, puede decirse con Sabato (1999) que más allá del rito electoral, a la ciudadanía hay que valorarla en relación con un conjunto de prácticas (legales, simbólicas, asociativas) a través de las cuales se promueven los criterios de orientación general de la sociedad.

1.4.2.2 Lo público

Con este vocablo se conceptualiza un espacio de aparición que permite que las obras y las palabras sean mutuamente reconocidas por los actores y que la pluralidad, constitutiva de la condición humana se manifieste. En este sentido, aparece cada vez que los hombres se reúnen y se muestran ante los demás (Garay, 2000).

En general, el sentido de lo público puede abarcar:

- a) lo relacionado con el Estado;
- b) lo accesible a toda la gente;
- c) lo concerniente a la gente; o
- d) lo pertinente al bien común o al interés compartido.

De cualquier manera, el concepto no da cuenta de un lugar físico, sino uno social en el cual su materia constitutiva son relaciones humanas en un espacio y un tiempo determinado. Su expresión física más cercana, como se verá a continuación, es la del espacio público.

Acerca de este elemento de la relación horizontal entre ciudadanos, dicen Ocampo, Méndez y Pavajeau (2008)

Comprendemos aquí lo público como el ámbito dialógico para la construcción de acuerdos en torno a los mínimos deseables, a fin de garantizar el despliegue de la dignidad humana. Ello nos remite a considerar lo público como la esfera en donde conversan las “creencias, normas y procedimientos que coordinan la acción común y las acciones individuales para afrontar problemas y solventar conflictos” (Thiebaut, 1997). De esta manera, comprender lo público como acontecimiento socialmente construido implica concebir su emergencia en distintos escenarios materiales y simbólicos de la vida social y en medio de las tensiones con lo privado; tensiones entre las dinámicas de exclusión e inclusión, los derechos y deberes, la homogeneización y la diferenciación, la globalización y la localización; tensiones en medio de los conflictos producidos por las luchas de poder, los intereses, las motivaciones, los sentimientos y las emociones que atraviesan las búsquedas por configurar distintos tipos de ordenamiento social.

La construcción de lo público requiere la participación diferenciada de los distintos actores, a partir de cuya interacción se configura la condición de ciudadanía. De Sousa (1998) considera que esta interacción se produce en dos niveles: la relación vertical entre el Estado y los ciudadanos, y la relación horizontal entre ciudadanos.

Como se ve, la ciudadanía como condición política socialmente construida se puede connotar como una práctica política, lo que implica, entre otras cosas, entender que la condición de ciudadanía se expresa en acciones orientadas a la cons-

trucción del bien común y de lo público. Por ello, cuando las personas demandan disfrutar de estas condiciones, exigen que se les invite a compartir el patrimonio social, lo que a su vez significa que piden que se les acepte como miembros de pleno derecho de la sociedad, esto es, como ciudadanos.

Respecto a lo público, Habermas (2006), hace referencia a la esfera de lo público, entendida como un dominio de la vida social en el que puede formarse algo así como la opinión pública;⁹ el acceso a la esfera pública está abierto a todos los ciudadanos, los cuales actúan como público cuando tratan de materias de interés general sin estar sujetos a coerción; por tanto, con la garantía de que pueden asociarse y unirse libremente, y expresar y hacer públicas sus opiniones.

Una porción de esa esfera se constituye en cada conversación en que personas privadas se reúnen en público. Allí actúan no como profesionales o personas de negocios que conducen sus asuntos privados, ni tampoco como socios que se conducen conforme a las regulaciones legales de una burocracia estatal y se encuentran obligados a la obediencia; es decir, actúan como público cuando se ocupan de los temas de interés general sin ser coaccionados; con eso se garantiza que puedan coordinarse y reunirse libremente, y al mismo tiempo expresar y hacer públicas sus opiniones también libremente.

Es decir, por esfera pública se designa al teatro de la sociedad moderna en la cual la participación política se desenvuelve por medio del habla, de la palabra. Es el espacio donde deliberan los ciudadanos sobre los asuntos que tienen en común, por tanto, un lugar institucionalizado de interacción discursiva.

Esta arena es distinta del Estado; es un lugar para la producción y circulación de discursos que pueden ser en principio contrarios al Estado. En ella no se dan relaciones de mercado sino relaciones discursivas, es un teatro para el debate y la deliberación, más que para la compra y venta.

En sus palabras, la esfera pública burguesa,

... puede ser concebida por encima de todo como la esfera de la gente privada que se reúne como un público; con el clamor que la esfera pública sea regulada desde arriba en contra de las propias autoridades públicas, para el debate sobre las reglas generales que regulan las relaciones es la esfera básicamente privatizada pero públicamente relevante del intercambio de mercancías y el trabajo social.

9. El título de "opinión pública" se relaciona con las tareas de la crítica y del control, que practica informalmente la concurrencia ciudadana (también formalmente durante el periodo de elecciones) frente a la dominación organizada del Estado. Conforme a esta función de la opinión pública existen del mismo modo disposiciones en torno a la publicidad; la esfera de lo público obligatoria está relacionada a algo así como un protocolo. A la esfera de lo público como esfera mediadora entre sociedad y Estado, en la que se forma la concurrencia como portadora de la opinión pública, corresponde el siguiente principio: cada publicidad, que antiguamente debió realizarse en contra de la política enigmática de los monarcas, permite un control democrático de la acción estatal.

En concordancia con lo señalado, la opinión pública, en términos de su misma idea, se forma solamente donde existe un público que se compromete en la discusión racional. Al ser un tipo específico de interacción discursiva, la discusión debe ser abierta y accesible a todos; los asuntos privados deben ser inadmisibles; la inequidades de estatus deben obviarse y las partes deben deliberar como pares.

Asimismo, dice que como concurrencia los ciudadanos se relacionan voluntariamente bajo la garantía de que pueden unirse para expresar y publicar libremente opiniones, que tengan que ver con asuntos de interés general. En el marco de una gran concurrencia, esta comunicación necesita determinados medios de transmisión y de influencia; tales medios de la esfera de lo público, son hoy: periódicos y revistas, radio y televisión.

Se habla de la esfera política de lo público, cuando las discusiones públicas se relacionan con objetos que dependen de la praxis estatal. El poder del Estado es, por decirlo así, el adversario de la esfera de lo público, y no su parte. En efecto, éste es considerado como poder público, porque antes que nada debe su atributo a las tareas que desarrolla para el bien público, es decir, a la procura del bien común de todos los conciudadanos.

En este sentido, concluye, actualmente son las organizaciones sociales las que, en relación al Estado, actúan en la esfera pública política, sea a través de la mediación de partidos políticos o directamente, en interacción con la administración pública.¹⁰ Para él, el espacio público-político es como una caja de resonancia para problemas que han de ser elaborados por el sistema político porque no pueden ser resueltos en otra parte.

De lo señalado, se extrae que uno de los sentidos más relevantes que Habermas asigna a la idea de *lo público*, es que el espacio público designa un ámbito incluyente en el que los individuos se reconocen recíprocamente como personas libres por igual. Por tanto, es el espacio del ejercicio de una racionalidad crítico-discursiva capaz de generar consensos. El diálogo ciudadano al interior del espacio público se juzga de acuerdo con los criterios del discurso práctico, el cual apunta a lograr un consenso racionalmente motivado sobre las normas sociales.

Debido a ello, *cualquier exclusión debe ser justificada* mediante razones accesibles a todos. Dicho de otro modo, la carga de la argumentación acerca de la exclusión recae siempre sobre quien pretende ejercerla.

Por su parte, Arendt (citada por Garay, 2000), dice que la esfera pública sería algo así como “la suma de aspectos que se presentan a una multitud de espectadores. El ámbito del interés común es el ámbito de la política”. En este contexto, la

10. La libertad de la sociedad es lo que exige y justifica la restricción de la autoridad política. La libertad está localizada en la esfera de lo social, y la fuerza o violencia pasa a ser monopolio del gobierno.

esfera pública –espacio propio para la acción política– “presupone una pluralidad de individuos desiguales por naturaleza, que son, sin embargo, ‘construidos’ como iguales políticamente hablando.” La autora enfatiza una concepción del espacio público como espacio asociativo –en abierto contraste con la concepción agnóstica como espacio para la aclamación y el reconocimiento– por el hecho de que es donde “los individuos actúan concertadamente entre sí y donde puede surgir la libertad.” Surgen imágenes físicas de lugares y acciones donde se ejerce esta pluralidad y libertad del ejercicio político.

Las actividades que se desarrollan en esta esfera son base para la constitución de la vida política, que para Arendt es artificialmente construida por el hombre y representa sobre todo un logro cultural. Ello teniendo en cuenta que ubica lo político por encima de lo social en la medida en que opone el mundo económico y social, dominado por las necesidades, al mundo político, que es el de la libertad. De todas las actividades necesarias y presentes en las comunidades humanas, sólo dos se consideran políticas y aptas para construir lo que Aristóteles llamó *bios politikos*: la acción y el discurso; de lo que surge la esfera de los asuntos humanos, donde todo lo meramente necesario o útil queda excluido de manera absoluta.

De lo expuesto por ambos autores, se desprende que al hablar de la esfera pública Habermas se centra en el discurso, en tanto que Arendt lo hace alrededor de la teoría de la acción, entendida como el autodescubrimiento, o sea, el logro de la acción es el autoconocimiento.

Finalmente, debe tenerse presente la necesidad de entender lo público como la reconsideración del bien común o la consideración de la colectividad; recordar que en la democracia lo público se construye desde la sociedad civil (principio de lo público); que lo público es aquello que conviene a todos de la misma manera para su dignidad; y que la esfera social, rigurosamente no es pública ni privada.

1.4.2.3 Lo colectivo

Partiendo de la idea de que uno no puede existir sin los demás, con lo colectivo se hace referencia a aquello perteneciente o relativo a un grupo de individuos. Asimismo, se alude a una agrupación social en la que sus integrantes comparten ciertas características o trabajan en conjunto por el cumplimiento de un objetivo común; y, para nombrar al grupo conformado por personas con diversas motivaciones y agrupadas sólo por vivir en un espacio común.

Además, es importante señalar que lo común es que el colectivo tome decisiones con base al consenso y que intente ejercer su poder social y político. En ese sentido, el desarrollo de valores de tolerancia y aceptación, son una parte necesaria de la coexistencia humana.

De esta manera, las personas que han descubierto verdaderamente el valor del yo nunca se encerrarán en ellos mismos ni exagerarán su valor con una identidad

ilusoria basada en etiquetas y éxitos externos. Es decir, alguien que verdaderamente haya encontrado el valor del yo por encima y más allá de las etiquetas, el nombre, la fama y la aprobación, puede cooperar efectivamente en la colectividad e interactuar adecuadamente.

También, lo cotidiano es que estas personas no sólo sientan que forman parte del todo sino que, lo que es aún más significativo, el colectivo sienta que ellos forman parte del todo. No obstante, debe quedar bien claro que si el colectivo respeta el espacio del individuo, funciona para preservar las aspiraciones y las diferencias individuales; en cambio, si no lo respeta se vuelve represivo. En resumen, el individuo tiene que respetar el colectivo y no llegar al extremo de los derechos personales, y el colectivo debe respetar al individuo y no llegar al extremo en su uso del orden.

Concluyendo el apartado, puede decirse que en libertad, las relaciones sociales se basan en la necesidad de satisfacer al prójimo como condición para mejorar la propia situación. Esto va desde las relaciones amorosas y la simple conversación a los negocios cotidianos de toda índole y especie.

1.4.2.4 El bien común

Éste le es común a cada uno, es decir, el bien del conjunto es precisamente la satisfacción legítima de cada cual. Al respecto, puede argumentarse que dado que la pluralidad es un principio político por excelencia, el bien que una comunidad busca alcanzar es siempre plural, esto es, un bien que refleje tanto las diferencias entre personas, sus distintos intereses y opiniones, y lo que los une como ciudadanos, la solidaridad y la reciprocidad que cultivan como iguales políticos. Por ello, el interés común sustancial es descubierto únicamente a través de la persuasión mutua y el debate.

Esta apreciación, dicen Ocampo, Méndez y Pavajeau (2008), está vinculada a la visión de la ciudadanía como condición política socialmente construida, misma que abre paso a la comprensión de un segundo plano desde el cual se puede connotar como una práctica política que se expresa en acciones orientadas a la construcción del bien común y de lo público. Incluso, dice Bermudo (2001), la ciudadanía es un bien de y para una comunidad política, cuyos contenidos, la identidad etnocultural, lingüística e histórica, constituyen un bien en sí mismo; y otro subyacente: que se trata de un bien al que han de subordinarse los derechos y los criterios de justicia, y no a la inversa.

De lo anotado, se desprende que el interés público sólo puede surgir en un contexto de argumentación política y deliberación colectiva.

1.4.2.5 La dignidad de las personas

La palabra *dignidad* significa *excelencia, realce, decoro, gravedad*. Asimismo, denota *algo que es valioso*, lo que es *estimado o considerado por sí mismo*, y no en función de otra cosa.

La dignidad humana radica en el *valor interno e insustituible* que le corresponde al hombre en *razón de su ser*. En consecuencia, está por encima de cualquier institución nacional, sea económica, natural o humana, y es intrínseca al sujeto por su propia naturaleza, por lo que no depende de su inteligencia, color de la piel, genitalidad, lugar donde se nace, lo que se posee, etcétera.

Por lo contrario, al ser la persona un ser relacional siempre *proviene* de otros y está en camino *hacia* otros, por lo que su dignidad subyace en la base de cualquier sociedad y de cualquier tipo de relación. En este sentido, es necesario que en las relaciones interpersonales se tenga en cuenta la dignidad del otro, lo cual implica que haya cortesía en el trato, delicadeza, amabilidad, vestir adecuadamente, etc., elementos que son consecuencia y, a su vez, manifestación de la misma; es decir, la *dignidad* se da en la *praxis* de la persona.

Además, es importante señalar que la dignidad del hombre es un valor singular fácilmente reconocible en uno mismo o en los demás. Pero no se otorga ni se le puede retirar a alguien, subyace en la persona, es anterior a su voluntad y reclama de ella una actitud proporcionada, adecuada: reconocerlo y aceptarlo como valor supremo (actitud de respeto) o bien ignorarlo o rechazarlo.

Por ello, la dignidad se presenta como una llamada al respeto incondicionado y absoluto hacia todos los seres humanos, quienes por su naturaleza, por pertenecer a la especie humana, por su particular potencial genético, son en sí mismos dignos y merecedores de respeto. Ello elimina cualquier posibilidad de verlos como objeto, “cosa” o medio para lograr fines personales y, como contrasentido, se debe asumir una actitud de respeto y rechazo de toda manipulación.

En ese sentido, es importante recordar que la dignidad humana no puede ser objeto de consenso –ni tampoco de disenso– pues es lo que se presupone como pilar básico entre personas libres que buscan acuerdos.

Para que lo expuesto logre su realización, será importante tener presentes los siguientes *principios básicos*:

1) De respeto. En toda acción e intención, en todo fin y en todo medio, trata siempre a cada uno –a ti mismo y a los demás– con el respeto que le corresponde por su dignidad y valor como persona, puesto que los hombres no deben ser utilizados y tratados como objetos.

2) De no-malevolencia y de benevolencia. En todas y cada una de tus acciones, evita dañar a los otros y procura siempre el bienestar de los demás.

3) De doble efecto. Busca primero el efecto beneficioso; asegúrate de que no son previsibles efectos secundarios malos desproporcionados respecto al bien que se sigue del efecto principal.

4) De integridad. Compórtate en todo momento con honestidad, tomando todas tus decisiones con el respeto que te debes a ti mismo, de tal modo que te hagas así merecedor de vivir con plenitud.

5) De justicia. Trata a los otros seres humanos tal como les corresponde; sé justo, tratando a la gente de forma igual; es decir, trata a cada uno de forma similar en circunstancias similares. Esto puede expresarse de diversas maneras, ya que la justicia adquiere varias formas: sustantiva, distributiva, conmutativa, procesal y retributiva.

6) De utilidad. Tanto en tu actuación como en tu intención trata a la gente con respeto, elige siempre la actuación que produzca el mayor beneficio para el mayor número de personas.

De no comprender y actuar conforme a dichos principios, la dignidad del hombre será violentada continuamente. Por eso, debe concretarse no sólo en la formulación teórica de los derechos humanos, sino también en la actualización práctica de esos derechos, pues la dignidad humana no tiene como término el orden de lo teórico sino el de lo real, pues la persona no es una idea abstracta sino un ser encarnado. Por otra parte, se dice y se escribe con frecuencia que la persona es un valor fundamental y que tiene dignidad propia irrenunciable, que se funda en ella misma, en su ser persona. De aquí nacen todos los derechos humanos y la igualdad de hombres y mujeres.

Por ello, las diferencias físicas, raciales y culturales no pueden ser motivo para excluir a nadie ni tener un trato diferente, ya que a pesar de esas diferencias hay igualdad en dignidad. En ese sentido, una educación bien orientada será aquella en la que se respete la dignidad de la persona y se enseñe a tomar conciencia de la misma, la que lleve a tomarse en serio a sí mismo y a los demás, pues una persona que no se respeta, es difícil que respete a los otros.

En síntesis, puede decirse que a la vez que forma parte del mundo, el hombre lo trasciende y muestra una singular capacidad –por su inteligencia y por su libertad– de dominarlo, y se siente impulsado a la acción con esta finalidad.

1.4.2.6 La pertenencia

Esta noción designa a la capacidad defensiva de una conciencia democrática (Touraine, 1995), complemento a la limitación del poder en democracia; y está asociada íntimamente al sentido de identidad, que es el colectivo imaginario al que una comunidad en su conjunto adscribe y les permite afirmar “soy parte de”; imaginario que es resultado de la confluencia de patrones históricos, culturales, sociales, étnicos, políticos y religiosos; y de la articulación de sus propias subjetividades y particularidades como comunidad, compartidos por una misma comunidad territorial (Romero, 2005).

Para García (2009), la identidad o pertenencia al grupo es entendida como un fenómeno cognitivo que le permite identificarse a la persona e identificar a los miembros de su propio grupo. Alude a componentes históricos y estructurales de una ideología, por lo que tiende a reflejar las normas culturales del grupo, sin que dependa exclusivamente de éste para existir como tal. Es decir, las configuraciones identitarias se pueden basar en una filiación cultural propia, o asumida como propia, con independencia de que la tradición cultural vaya cambiando con el transcurso del tiempo. De esta manera, las bases culturales de la identidad son sumamente variables y expresan tanto modelos culturales vigentes como referentes ideales,¹¹ pues lo que el proceso social de identificación pretende expresar es la situación contextual de una cultura.

Esto es, la identidad no refiere necesariamente un momento histórico específico sino al estado contemporáneo de una tradición, aunque puede desarrollar una imagen ideologizada de sí misma y de su pasado. Por ello, las bases culturales de la identidad son sumamente variables y expresan tanto modelos culturales vigentes como referentes ideales.

No debe olvidarse, en este sentido, que la identidad es una construcción colectiva. En consecuencia, será necesario trabajar sobre la diversidad y la educación de la ciudadanía, identificando temas comunes para conseguir una educación que conjugue unidad y diversidad. Pero esto sólo se logrará mediante el continuo debate sobre nuevos problemas, tales como la diversidad cultural en la educación, la pluralidad de valores y de culturas en el ámbito escolar o la visión comparada de las políticas educativas dirigidas a resolver el problema de la multiplicidad de identidades. Asimismo, deberá reflexionarse en torno a conceptos como ciudadanía, educación en valores, escuela y desigualdad social, buscando un discurso que permita asentar un modelo de educación que integre la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad.

Además, dice Bartolomé (2006), es importante tener presente que los grupos humanos están compuestos más de representaciones recíprocas y lealtades morales que de especificidades culturales o raciales. Por ende, la capacidad convocatoria de la identidad se deriva precisamente de ese contenido afectivo, derivado de la participación en un universo moral, ético y de representaciones comunes, que le hace comportarse como una lealtad primordial y totalizadora. Se comporta así la identidad como principio de inclusión y de exclusión a la vez, ya que al identificarnos con unos tendemos a separarnos de otros. Pero los otros generalizados que forman parte de mi grupo no son sólo afectivamente próximos en términos positivos, sino también el más cercano y potencial grupo de conflicto.

11. Es necesario destacar que la identidad es un concepto polisémico que alude a fenómenos múltiples, ya que no hay un ser sino formas del ser.

Como se observa, la ciudadanía está asociada a la práctica de un proceso de construcción social donde los ciudadanos interactúan y comparten valores y normas que les permiten la convivencia y les dota de una identidad colectiva; es decir, no sólo depende del reconocimiento de un estatus, sino que también exige un sentimiento de pertenencia, el cual se construye en colectividad y a través de la participación.

Asumiendo una postura cuestionable, Marshall (1949), señala que existe un tipo de igualdad básica asociada al concepto de la pertenencia plena a una comunidad, algo que no es inconsistente con las desigualdades que diferencian los distintos niveles económicos en la sociedad. Según él, la ciudadanía requiere un tipo diferente de unión, un sentimiento directo de pertenencia a la comunidad basado en la lealtad a una civilización percibida como una posesión común. Es la lealtad de hombres libres dotados de derechos. Su desarrollo viene estimulado tanto por la lucha por ganar esos derechos como por disfrutarlos una vez obtenidos.

En la argumentación de Marshall, dice Bermudo (2001), la ciudadanía plena es puesta como el ideal político liberal, realizable en el tiempo, a medida que los individuos vayan ganando competencias y conquisten la "pertenencia plena". Se supone, por tanto, un escenario nacional, en el que todos gozan de la ciudadanía (mínima), de la pertenencia (mínima). Le preocupa sólo el desarrollo de esa ciudadanía, que irá introduciendo elementos de igualdad; la ciudadanía plena, máxima generalización de los derechos, significa la máxima igualdad contemplada en el ideal, compatible con otras muchas formas de desigualdad ante las que dicho ideal es insensible. Por tanto, la concepción de Marshall de la ciudadanía o plena pertenencia a una comunidad se reduce a un repertorio de derechos, pero la misma ciudadanía no es un derecho previo a la comunidad, no es un *derecho del hombre*; en rigor, ni siquiera es un derecho de los miembros de la comunidad, pues la pertenencia a la misma no garantiza la ciudadanía plena, que queda como ideal a conquistar.

Entonces, la pertenencia se considera un privilegio del Estado, que así protege al *nosotros* que lo constituye. Es un bien instrumental, una circunstancia fáctica, desglosable en un repertorio arbitrario de condiciones administrativas.

En dicha tesis, la aceptación física y el reconocimiento político constituyen la pertenencia, ambos elementos son, por tanto, las credenciales para el ejercicio del derecho a la ciudadanía.

En voz del propio Bermudo (2001), el bien primario de una comunidad política es la pertenencia: "el bien primario que distribuimos entre nosotros es el de la pertenencia en alguna comunidad humana. Y lo que hagamos respecto a la pertenencia estructurará toda otra opción distributiva: determina con quién haremos aquellas opciones, de quién requeriremos obediencia y cobraremos impuestos, a quién asignaremos bienes y servicios".

Y agrega que

La ciudadanía suele entenderse como un título de propiedad de derechos y privilegios; y al mismo se accede por la pertenencia, por el reconocimiento del individuo como miembro de la comunidad. Es aquí, por tanto, donde debemos centrar la mirada si pretendemos plantear la ciudadanía como objeto de la justicia. Hemos de decidir si es justa la exclusión que instaura. Pues la pertenencia es la determinación que pone la diferencia entre dos identidades políticas: quienes están dentro y los otros, los miembros de la tribu racional y política y los marginales, esos que a lo largo de la historia han recibido distintos nombres, como bárbaros, paganos, salvajes, primitivos o, en otros momentos, moros, judíos, pies noires, espaldas mojadadas; o, de forma más neutra pero con los mismos efectos, inmigrantes.

Esta postura ha estado vigente desde el mundo antiguo hasta ahora, sobre todo en la concepción legal, ya que es la pertenencia la que determina el título de ciudadanía: ser ciudadano y pertenecer a una comunidad política están imbricados. De esta manera, el reconocimiento como miembro de la comunidad se pone como fundamento de derecho, como legitimación política y como límite del espacio de intervención de la justicia.

El pertenecer, formar parte de un “nosotros”, ser admitido como miembro de una comunidad política, ha adoptado múltiples figuras históricas. Pero su función ha sido siempre la misma: dividir y jerarquizar. Dividir a los hombres en comunidades diferenciadas y con frecuencia enfrentadas; y dividir a los de una misma comunidad en estatus igualmente diferenciados y contrapuestos. La pertenencia sustituía a la justicia; si se prefiere, ponía los límites de la justicia, secuestrándola en los de la comunidad política.

En síntesis, dice Bermudo (2001), a lo largo de la historia la pertenencia a una comunidad política se conseguía por determinaciones muy variadas, naturales (raza, lugar de nacimiento), culturales (lengua, costumbres) o ideológicas (religión); y, en el proceso histórico, esas determinaciones han ido cediendo el lugar a otras de tipo funcional (económicas y jurídicas).

1.4.2.7 El nosotros y el yo colectivo

A partir de reconocer que somos iguales pero diferentes y que esa diferencia es un derecho histórico que no debe implicar desigualdad, las personas pueden imaginarse y participar en la construcción de una sociedad igualitaria.

Dice al respecto Bartolomé (2006):

No es necesario participar en un modelo político único para desarrollar relaciones igualitarias entre colectividades diferenciadas. El derecho a la diferencia es también el derecho a la diferencia política.

Con esto se reitera que hay que involucrarse en la búsqueda de mejores formas de convivencia, y no de aislamientos.

La representación colectiva aparece así como una forma de conocimiento compartido, de saber común derivado de la interacción social y orientada a fomentar la solidaridad grupal al otorgar sentidos específicos para las conductas.

García y Massé (2014), señalan que uno de los complejos mecanismos psicosociales que contribuyen a desarrollar una identidad compartida es la afectividad, sentimiento que despierta la presencia de otros con los que es posible identificarse en razón de considerarlos semejantes a uno mismo. El encontrarse con un afín es un reencuentro con la propia identidad, ya que supone participar en los valores y símbolos que la definen; de ahí que diversas formas culturales compartidas, como lengua, historia, religión, indumentaria, alimentación y los modismos de un habla regional, se manifiestan como vasos comunicantes que vinculan individuos y reúnen colectividades a partir de sus contenidos emotivos.

El resultado de esta vivencia, hace posible que se transite a la obtención de derechos complejos y se supere la concepción tradicionalista de Marshall conforme a lo mencionado en la siguiente tabla:

DEL DERECHO	AL	DERECHO
A LA VIVIENDA		A LA CIUDAD
A LA EDUCACION		FORMACIÓN CONTINUA
A LA ASISTENCIA SANITARIA		SALUD Y SEGURIDAD
AL TRABAJO		SALARIO CIUDADANO

Eduardo Bustelo Graffigna (1998, citado por Bojórquez, s.a.), hace una propuesta que puede contribuir a la conformación de la forma de vida a que se viene haciendo referencia a partir de hablar del nosotros y el yo colectivo. Para él, la ciudadanía emancipada es por definición una propuesta socialmente inclusiva, pues todos forman parte de la conversación a través de la cual se desarrolla una comunidad de argumentos. Y en la comunidad de argumentos hay algunos que son clave para reducir los múltiples aspectos a través de los cuales se reproduce la exclusión: el acceso a un empleo productivo, a una educación de calidad y a los códigos socialmente relevantes que permitan a mujeres y hombres participar y ampliar el campo de sus derechos y responsabilidades.

Por otro lado, afirma Bustelo, el modelo de ciudadanía emancipada se basa en la igualdad social, entendida como:

Derecho de las personas –en tanto que miembros de/socios de un esquema de cooperación social común– a tener iguales oportunidades de acceder a beneficios social y económicamente relevantes. Igualdad implica equidad –proporcionalidad en el acceso a los beneficios y costos del desarrollo – y también, justicia redistributiva basada en la solidaridad colectiva.

El esquema de cooperación social implica la existencia de un “nosotros” como posibilidad de hacer viable una sociedad humana particular. No se niega a los individuos pero hay sociedad y en consecuencia hay esfera pública, en el sentido de una preocupación por lo común, por lo compartible, por el interés del conjunto. El “nosotros” coincide con “lo social” como “asociados”, como el conjunto de “socios” solidarios en una propuesta de cooperación mutua compartida. El “nosotros” como propuesta concreta no es sino compartir una comunidad de argumentos: y esto consiste esencialmente en la definición de a donde se quiere ir y cómo se pretende caminar. El “nosotros” se constituye así en la dimensión fundante de una sociedad, lo que se hace más relevante en un mundo globalizado en donde se compite con otros proyectos sociales y productivos. Las libertades individuales en la forma de libertades negativas son importantes pero igualmente relevantes son las libertades positivas: ampliar el campo de las personas para acceder a las oportunidades que les permitan su superación y desarrollo. Así la igualdad más que una propuesta niveladora, es un proyecto habilitador.

Esta perspectiva conlleva pensar en cómo incluir a las mujeres y los hombres en igualdad, construyendo un “nosotros”, capital humano y social que pueda enfrentar la exclusión social y política.

De nueva cuenta, es importante enfatizar el papel fundamental que adquiere la educación para alcanzar la cohesión social, la cual sólo se conseguirá cuando todos los ciudadanos asuman el compromiso del respeto mutuo y la coexistencia pacífica en una sociedad democrática, participativa y multicultural.

1.4.2.8 La participación

Conforme a lo que ha venido argumentándose, se reitera que el reconocimiento de derechos específicos en función del grupo favorece el nivel de participación e inclusión de quienes los buscan y exigen, pues ellos necesitan más que otros sentirse acogidos en la sociedad mayor pero en condiciones favorables.

En este sentido, parece acertado cuando se señala que:

... la estabilidad de las democracias modernas no sólo depende de la justicia de sus instituciones básicas, sino también de las cualidades y actitudes de sus ciudadanos; es decir de su sentimiento de identidad y de cómo consideran a otras formas de identidad nacional, regional, étnica o religiosa que potencialmente pueden competir con la suya; de su capacidad de tolerar y de trabajar con personas distintas de ellos; de su deseo de participar en los procesos políticos para promo-

ver el bien público (...) y de su compromiso con una distribución equitativa de los recursos (Kymlicka, 2001).

Entonces, puede decirse que los ciudadanos están aptos para: transitar en el desarrollo de capacidades democráticas; ser concertadores que plantean propuestas; concebir el cambio social como un proceso dialogal con lo nuevo y lo diferente; asumir una “visión para el desarrollo”; enfrentar problemas comunitarios. En fin, a sentirse orgullosos de lo propio pero abiertos a lo nuevo.

He ahí la necesidad de “democratizar” a la democracia. Ante esta situación, surge como alternativa la posibilidad de construir una cultura de convivencia y participación, igualitaria y apegada a las leyes, intercultural, respetuosa y sin recurso a la violencia, a partir de la experiencia escolar.

No obstante, dice Olive (2004), también es necesario que el Estado deje de comportarse como aparato político cerrado, cuya lógica excluye el reconocimiento de que los derechos económicos, políticos, culturales y territoriales son previos a los del Estado nacional. Es decir, debe garantizar la participación en la vida pública nacional, eliminando el control de cualquier grupo social, político o económico particular, puesto que deben participar representantes de los diferentes sectores sociales del país. El Estado debe servir a todos fomentando su desarrollo, estableciendo y gestionando mecanismos para evitar y en su caso dirimir, conflictos entre los diferentes sectores de la sociedad. Esto es lo que se conoce como *Estado plural*. En este horizonte, expone Velásquez (2003, citado por Ocampo, Méndez y Pavajeau, 2008), la participación se constituye en el fundamento de la sociedad democrática y puede ser comprendida como un proceso social de carácter intencional en el cual individuos y grupos, a partir de lecturas sobre sus realidades y entramados de poder, buscan la consecución de metas específicas.

Tamayo (2010), señala que

Participar *de o en* la comunidad significa pertenecer a ella y tener la capacidad de tomar decisiones. Por esta razón la igualdad de los ciudadanos tendría que ser una condición necesaria. De ahí que el ejercicio de la participación se articula estrechamente con el campo polémico de la democracia. La participación es un atributo de la ciudadanía, pero no es considerada una obligación. Con la excepción de algunos países cuyas leyes establecen la obligatoriedad del voto, en general es posible mantenerse al margen en las votaciones para elegir representantes de la comunidad y no por eso perder el estatus de ciudadano. No obstante, un ciudadano activo es una persona que refrenda y reproduce su estatus en la comunidad. La persona confirma su membresía en sus acciones y elecciones cotidianas.

De esta concepción, se desprende que la participación tiene dos formas y contenidos. Una se refiere a la participación institucional y la representación. La otra a un ejercicio directo de la sociedad civil y los movimientos sociales. Asimismo,

que el sentido profundo del ejercicio de la participación ciudadana, implica que las personas no actúen como supervisores de las decisiones que toma un representante, sino como protagonistas activos de la gestión pública, pues es esta la mejor manera para tomar conciencia de la pertenencia a una comunidad de derechos y deberes, que es lo que constituye ciudadanos plenos (García, 2009).

Conviene, en este sentido, recordar que participar es tener parte de algo. Quienes en la vida social sólo tienen la parte de los deberes, pero no la de los derechos, en sentido estricto, no participan, viven exiliados del mundo social y de la vida pública; son lo otro, lo ajeno, lo distinto, lo que ha de normalizarse para volver aceptable. No cuentan con el margen de libertad requerido para participar. Tampoco tienen vida propia que merezca reconocimiento (Yurén y de la Cruz, 2009).

Por ello, además de la existencia de reglas e instituciones formales, la sociedad política deberá incentivar la participación de sus miembros, fortalecer los espacios en los que acontece la deliberación pública, y ser muy sensible a un sinnúmero de manifestaciones de las personas y grupos en desventaja expresadas a menudo de modo desarticulado como protesta social. Al respecto, es necesario tener siempre presente que la participación se constituye en el fundamento de la sociedad democrática y puede ser comprendida como un proceso social de carácter intencional en el cual individuos y grupos, a partir de lecturas sobre sus realidades y entramados de poder, buscan la consecución de metas específicas.

Cerca del final del capítulo, es importante señalar que para hablar de un buen ciudadano, es necesario que la persona, entre otras, posea las siguientes características: preparado, reflexivo, crítico, capaz de tomar decisiones por sí mismo, sin presiones externas, respetuoso y especialmente tolerante con los que son diferentes. En definitiva, un ser humano racional adecuado a la época en que le ha tocado vivir. Sólo así un Estado democrático podrá perpetuarse en el tiempo, situación que no ocurre en México, pues dicen Castillo y Patiño (1998), "...el proceso de construcción de los ciudadanos se encuentra incompleto ya que no abarca todos los espacios geográficos y culturales de la sociedad..."

Finalmente, con base en lo que se ha expuesto en el presente capítulo, se formula el siguiente señalamiento de cierre. Lo argumentado permite visualizar la pertinencia de poner en diálogo las implicaciones de una condición de ciudadanía basada en la relación vertical entre Estado y ciudadanos, con aquellas derivadas de una condición de ciudadanía sustentada en la relación horizontal entre estos últimos. Quizás en este aspecto radica uno de los mayores retos para la comprensión de la ciudadanía, pues no se trata de restar importancia a los compromisos del Estado frente a los derechos de sus ciudadanos, ni de éstos a asumir responsabilidades, e incluso a generar mecanismos de exigibilidad de los mismos; se trata de ampliar las formas de participación de los sujetos en la movilización de acciones en pro de una vida común democrática.

Ello permite afirmar con De Sousa (1998, citado por Ocampo, 2008), que:

La idea de la obligación política horizontal entre ciudadanos y la idea de la participación y de la solidaridad concretas en la formulación de la voluntad general, son las únicas susceptibles de fundar una nueva cultura política y, en última instancia una nueva calidad de vida personal y colectiva basadas en la autonomía y el autogobierno, en la descentralización y en la democracia participativa, en el cooperativismo y en la producción socialmente útil.

CAPÍTULO 2

Proceso histórico de la Universidad Autónoma del Estado de México y la Facultad de Ciencias de la Conducta en la Formación Ciudadana

“Recordemos a nuestros muertos, pero también dispongámonos a continuar la lucha que los actuales tiempos y circunstancias nos imponen”

Abelardo Hernández Millán, 2008.

Para el estudio del acontecer histórico de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), y consecuentemente de la Facultad de Ciencias de la Conducta (Fa.Ci.Co.), en este capítulo se parte de algunos antecedentes relacionados con los momentos en que se crea y desarrolla el Instituto Literario del Estado de México (ILEM), seguidos del empleo de una periodización elaborada por los investigadores Alberto Saladino García y Édgar Samuel Morales Sales, en su escrito “UAEM, 1956-2001. Procesos históricos y dilemas para construir su academicismo” (Cázes, 2004). Se tiene presente tanto el contexto nacional en estos periodos, como el interno de la UAEM, aunque limitados a intentar localizar algunos sucesos desarrollados tanto por sujetos individuales como sociales con la finalidad de ejemplificar su vinculación con algún criterio afín a una noción de ciudadanía amplia, referida en el primer capítulo:

- 1) El ciudadano/a activo/a es una persona que refrenda y reproduce su estatus en la comunidad, así como la que confirma su membresía mediante sus acciones y elecciones cotidianas;
- 2) Las condiciones de formación ciudadana como atributo derivado de participar en el campo polémico de la democracia;
- 3) Contenidos analíticos de la acción colectiva: actores, procesos y escenarios, en el marco de una participación social en su forma de ejercicio directo de la sociedad civil y los movimientos sociales;
- 4) La ciudadanía implica procesos de definición y resolución de las cuestiones públicas, consecuentemente, participar en la creación, preservación y transformación del orden social;
- 5) Deliberar y confrontar ideas y prácticas sobre “...problemas, mutuos y distintivos, con otros miembros de la comunidad, con lo que se constituye así una cultura política que, sin embargo, se desarrolla y cambia históricamente” (Arnhart, 2003, citado en: Tamayo, 2012).

El capítulo está dividido de la siguiente manera: 1) Instituto Literario del Estado de México; 2) Etapa de transición ICLA-UAEM (1956-1964); 3) Fase de democratización estudiantil y laboral (1965-1980); y 4) Periodo de consolidación de grupos de poder institucional que heredaron el mando (1981-2001, que bien podría ampliarse hasta 2014), se concluye con miradas hacia la situación actual y prospectiva.

2.1 Marco Histórico de los antecedentes de la Universidad Autónoma del Estado de México y de la Facultad de Ciencias de la Conducta

2.1.1 Instituto Literario del Estado de México.

Los antecedentes de la Universidad Autónoma del Estado de México se encuentran enmarcados en acontecimientos que derivan de la gesta independentista que había iniciado en 1810 y culminaba en 1824, en este año don Guadalupe Victoria continuaba con su actividad casi imbatible, fue diputado por Durango al Congreso Constituyente, el cual lo nombró primer presidente de la República el dos de octubre, cargo que asumió el 10 de octubre siguiente, dentro de las prioridades de su gestión estuvo la educación popular, aunque facilitó las actividades de la Sociedad Lancasteriana. Como era de esperarse, continuó enfrentando en distintos planos los restos del sistema colonial, particularmente al conservadurismo, por ejemplo en el plano legal, la intolerancia religiosa; el conservadurismo será un lastre que lleva al país a la guerra y a favorecer la ocupación extranjera al intensificar sus presiones años después, cuando don Benito Pablo Juárez García era presidente. Más adelante con la influyente presencia de don José María Luis Mora (1794-1850) en la educación, cuando era diputado por el Estado de México participa en la redacción de la primera Constitución local y se opuso al imperio de Iturbide (Muscachio, 1990) lo cual impacta en el proceso de fundación del Instituto Literario del Estado de México (ILEM) en 1828, puesto que entre ésta y la promulgación de la primera Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, mediaban solamente cuatro años, esto significa que su fundación era parte de los esfuerzos para la construcción del gobierno federal, como lo indica el historiador Herrejón (1978):

El Estado de México en consecuencia, procedió a elegir diputados e instalar su Legislatura Constituyente el 2 de marzo de 1824, rápidamente nombró un gobernador, organizó el gobierno estatal, creó su Constitución provisional y comenzó a cuidar sus intereses dentro de la federación. [...] El Estado de México contó con su propia institución educativa en Tlalpan, sede de los supremos poderes...

El Instituto Literario promovido por el general José Vicente Villada, toma como basamento la casa, los alumnos y el rector del Colegio Seminario. Dos de los efectos en el ámbito educativo de esta transformación en el régimen de gobierno, de Colonia a República independiente, consistieron en la transformación de la Real y Pontificia Universidad (1553-1824) en Nacional y Pontificia Universidad de México

(1824-1865), y en el Estado de México al promulgarse en 1828 su Constitución Política, el 14 de febrero de ese año se establece el Instituto Literario en Tlalpan, donde en ese momento se ubicaba la capital estatal.

Como se dijo, para 1828 se expide el Decreto de erección del Instituto Literario del Estado de México (Herrejón, 1978), en el que inician trabajos siendo el primer director Fr. José Jesús Villa Padierna, religioso franciscano:

Se pretendía difundir la filosofía ilustrada, la cultura, las ciencias y las artes [...], se privilegia la enseñanza del derecho y de la economía política.

... el tres de marzo de 1828 se promulgó en Tlalpan por parte del gobernador Lorenzo de Zavala, el decreto de erección del Instituto Literario del Estado de México (Álvarez y Millán, 1999).

Sin embargo, bastaron sólo dos años para que la situación cambiara, puesto que el 29 de mayo de 1830, con una matrícula de 36 alumnos del Instituto y con 167 de niños en la escuela lancasteriana y de la escuela amiga para niñas, el Congreso Constituyente decreta la clausura del Instituto Literario, debido a la carencia de recursos económicos para satisfacer los requerimientos del decreto expedido por don Lorenzo de Zavala, entonces gobernador. El profesor Inocente Peñaloza, cronista de la UAEM, menciona que más adelante, en 1833, el mismo Zavala, quien ocupaba nuevamente la gubernatura, "...es facultado por el Congreso para que establezca el Instituto Literario bajo las bases que el considerara convenientes...", (Peñaloza, 1990^a). Los jóvenes que estudiaban en esos momentos, formarían parte de la generación considerada más brillante que ha tenido el país, ya que los institutos literarios del Estado de México y de Oaxaca fueron la expresión más acabada del liberalismo decimonónico mexicano, dos figuras de esta corriente de pensamiento¹² que destacaron por su coincidencia en confiar en la educación como criterio liberador de la ignorancia y del fanatismo, que a la vez transitaron por el Instituto Literario del Estado de México, fueron Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano (Monsiváis, 2007).

12. Para Luis González, durante la República Restaurada el cuadro gobernante se integraba de dieciocho letrados y doce soldados (Monsiváis, 2007), en el primer grupo estaban: Benito Pablo Juárez García (1806-1872), Sebastián Lerdo de Tejada (1823-1889), José María Iglesias (1823-1891), José María Lafragua (1813-1875), José María Castillo Velasco (1820-1833), José María Vigil (1829-1909), José María Mata (¿1810?-1895), Juan José Baz y Palafox (1820-1887), Manuel Payno (1810-1894), Guillermo Prieto (1818-1897), Ignacio Ramírez (1818-1879), Ignacio Luis Vallarta (1830-1893), Ignacio Manuel Altamirano (1834-1893), Antonio Martínez de Castro (1825-1880), Ezequiel Montes (1820-1883), Matías Romero (1837-1898), Francisco Zarco (1829-1869) y Gabino Barreda (1818-1881), Los soldados: Porfirio Díaz (1830-1915), Manuel González Cosío (1833-1913), Vicente Riva Palacio (1832-1896), Ramón Corona (1837-1889), Mariano Escobedo (1826-1902), Donato Guerra (1832-1876), Ignacio Mejía (1814-1906), Miguel Negrete (1825-1897), Gerónimo Treviño (1836-1914), Ignacio R. Alatorre (1832-1899), Sóstenes Rocha (1831-1897), y Diódoro Corella (1838-1876).

En 1846, Ignacio Ramírez es designado secretario de Guerra y Hacienda por el gobernador del Estado de México, Francisco Olaguíbel, a su vez, convocados por Ramírez, se integran al Consejo de Gobierno José María Iglesias y Guillermo Prieto, los tres asisten al gobernador para elaborar decretos favorables a los trabajadores y comunidades de la sociedad mexicana, en ese mismo año se emite el Decreto de abolición de las alcabalas, la clausura de las corridas de toros, la libertad de los municipios, la formación de la guardia nacional y la reorganización del Instituto Literario, donde se impulsó un sistema de becas para estudiantes pobres (Monsiváis, 2007).

Para 1849, el ILEM se ha convertido en un lugar importante de cultura y estudio, en un “Centro de agitación social literaria y política en Toluca y más allá del estado”, (Musacchio, 1990), en ese año Ignacio Manuel Altamirano ingresa al Instituto puesto que obtiene una beca para estudiantes indios, se hace discípulo de Ignacio Ramírez en la materia de Literatura, aprende español, latín, francés y Filosofía, se desempeña como bibliotecario del plantel, (Monsiváis, 2007), como docente, aspiraba a un desarrollo cultural basado tanto en la literatura universal como en una valoración de la producción propia, (Musacchio, 1990), se necesita, dice Altamirano, “una literatura nacional que eduque y forme los sentimientos patrios y el sentido de la comunidad” (Monsiváis, 2007).

Durante los aciagos días impuestos en 1854 por el general Antonio López de Santa Ana, un grupo de oficiales del ejército organizó una manifestación frente a la sede del Instituto al grito de “¡Mueran las ciencias y las artes!” y unos días más tarde, el sacerdote Mariano Dávila, director en ese momento, “ordenó quemar las obras de los enciclopedistas franceses que se guardaban en la biblioteca” (Musacchio, 1990), esto como reacción a que los alumnos del Instituto votaron masivamente en contra de la permanencia del presidente López de Santa Ana, en la consulta nacional que se desarrolló al respecto, lo que significa además un posicionamiento político como manifestación de ciudadanía.

En Toluca, de 1861 a 1867 el Instituto Literario funcionó en el local anexo al templo del entonces convento de El Carmen. En 1862, alumnos y profesores del Instituto no resistieron el impulso de defender a la Patria, cuando podían permanecer indiferentes a la agresión, optaron por respaldar al presidente Juárez, debido a esto, durante el cinco de mayo de 1862, un contingente de alumnos y profesores del Instituto participó, como parte de la Brigada de Berriozábal, en la Batalla de Puebla.

Durante 1864 se presupuestó la reparación del edificio del Beaterio, siendo autorizado por el emperador Maximiliano “para trasladar definitivamente a este sitio a los alumnos del Instituto...” (Peñaloza, 1990^a). Con el triunfo político-militar de las fuerzas armadas republicanas y el respaldo popular al gobierno del presidente Juárez sobre los invasores y sus aliados locales conservadores, en 1867, el liberalismo posibilita lo que se ha calificado como la República Restaurada (Luis

González) o una Segunda Independencia (Patricia Galeana), ya que el gobierno republicano estaba en condición después de años de guerra contra los conservadores de recuperar los recursos económicos y territoriales que detentaba la iglesia católica, por lo que en el Instituto “Se suprimen las enseñanzas y prácticas de carácter religioso, intensificándose el estudio en las ciencias sociales y jurisprudencia...” (Peñaloza, 1990^a), para 1881 siendo gobernador del Estado de México, José Zubieta, se favorece el estudio de las ciencias naturales con preferencia sobre las filosóficas, “pues así lo indicaban los adelantos actuales...” (Peñaloza, 1990^a), esto era el preludio de lo que vendría apenas un año después con mucha fuerza, ya que en 1882, al llegar al poder ejecutivo el general Porfirio Díaz, se opta por emplear a la sociología positivista de Augusto Comte, como modelo para el desarrollo del país. Tanto fue el impulso que el régimen imprimió a la corriente positivista en la enseñanza, así como la aplicación de la divisa “Orden y Progreso”, que en el Estado de México fue llevada a sus últimas consecuencias bajo los gobiernos de José Vicente Villada (1889-1904) y Fernando González (1904-1910), quienes fueron actores decisivos para la mencionada transformación (Iracheta, 2005). Fue tal la profundización de esta concepción, que en 1886 el ILEM cambia su denominación por la de Instituto Científico y Literario del Estado de México (ICLEM), aunque también recibió el nombre de ICL “Porfirio Díaz” y después ICL “Ignacio Ramírez”, finalmente queda la denominación de 1886, siendo su funcionamiento totalmente dependiente del poder público, tanto en su financiamiento como en su administración y aspectos académicos.

Después del posicionamiento con relación al régimen de López de Santa Ana y del respaldo al presidente Juárez, los estudiantes tienen su primera manifestación política reivindicando sus derechos, ensayan la constitución como sujeto social, cuando en 1887, el cinco de junio de ese año, alumnos del Instituto cerraron el plantel para protestar por las “condiciones de vida de los internos y para exigir la destitución de Ruano” (Musacchio, 1990), ante esta acción colectiva el director Ruano ordenó el encierro del estudiante Marcos Valero, y más tarde lo expulsó junto con Benjamín Díaz González, Encarnación Escobedo, Guillermo Jaime, Guadalupe Sánchez y Rafael Rodríguez. También despidió al profesor Julián R. Nava y suspendió a los profesores Luis Coto y Manuel Ortega, “acusados de negligencia” (Musacchio, 1990), este movimiento termina por la intervención de la Legislatura, “la cual decreta la expulsión de estudiantes y profesores, los que son posteriormente reinstalados” (Álvarez y Millán, 1999).

En este siglo la Ley Orgánica del Instituto Científico y Literario del Estado de México sufre continuas reformas: en diciembre de 1886, en enero de 1889, y el 12 de enero de 1899 el reglamento del Instituto, la Ley Orgánica del 27 de enero de 1898 se reforma el 24 de marzo de 1899 y el 10 de enero de 1900 (Peñaloza, 1990^a), es comprensible suponer que todas estas reformas y adiciones se efectuaron sin consultar ni favorecer la participación de los estudiantes.

Lo anterior en un contexto en el que durante las tres primeras décadas del siglo XX se generan movimientos estudiantiles autonómicos en Latinoamérica, aunque

debe recordarse que el movimiento estudiantil de 1918 en Córdoba, Argentina, sobresale por su significación continental, y por sus efectos organizacionales e ideológicos de larga cauda, que se relacionan con el autorreconocimiento como sujeto social con sus inherentes deberes y obligaciones, en una ruta coincidente con la construcción de ciudadanía, estos planteamientos inauguraron una etapa que impulsó las movilizaciones estudiantiles prácticamente del siglo XX, un ejemplo del estudio vinculante entre los movimientos sociales, en este caso estudiantiles y el proceso de construcción ciudadana lo aporta la profesora Aura María Puyana Mutis, quien formula una agenda temática que desprende del movimiento de Córdoba y que aquí se resume en los siguientes enunciados:

1) La misión de la universidad (filosofía del “deber ser” de la tarea universitaria en relación con el proyecto estatal, el modelo de organización política y el desarrollo socioeconómico);

2) La autonomía universitaria (mediante ella se regulan las relaciones Universidad-Sociedad-Estado; límites materiales, legales y simbólicos de la competencia institucional y la acción de sus estamentos);

3) La democracia universitaria (conjunto de discursos, normas y mecanismos que legitiman el acceso, la distribución y el ejercicio asimétrico del poder);

4) La igualdad de oportunidades educativas (concreción de conceptos liberales de Justicia e Igualdad en el comportamiento del Sistema Educativo Superior);

5) El financiamiento de la educación superior (patrones de negociación de los recursos entre universidad pública y Estado; esquemas valorativos respecto a la responsabilidad estatal, social y privada en el sostenimiento de las Instituciones de Educación Superior);

6) La libertad de cátedra y de pensamiento (garantía de una real autonomía para el trabajo intelectual y la constitución de comunidades epistémicas libres de tutelajes ideológicos e imposiciones políticas externas).

Dichos planteamientos impactaron en las IES de Latinoamérica, particularmente en las movilizaciones estudiantiles durante la década de los años setenta, las cuales aunque cuestionaron la opción reformista sobre la revolucionaria (que implica transformar primero el sistema económico político) pero, puntualiza Puyana Mutis, “...mantuvieron en su imaginario los atributos de la universidad autónoma, pública, cogobernada y gratuita propuestos a principios de siglo por los estudiantes latinoamericanos” (Puyana, 2005).

En 1930, en el ICLEM, el impulso transformador del estudiantado adquiere una conciencia geopolítica que se muestra cuando los estudiantes Ladislao S. Badillo, Rafael Lara, Fidelio García Rendón, y otros encabezan acciones colectivas entre

las que se encuentra la creación de la Liga de Estudiantes del Estado de México contra el Imperialismo Yanqui (después se llamaría solamente Liga Anti-Imperialismo Yanqui, LA-IY), también apoyan a la Liga de Maestros del Estado; “auxilian el Movimiento de Resistencia de los Consumidores de Energía Eléctrica, se solidarizan con huelgas e intervienen en actos de cultura popular, editan la revista estudiantil *Génesis*, organizan conferencias y actividades académicas, así mismo, fundaron academias nocturnas para trabajadores, propusieron la educación popular [...] entre maestros, estudiantes y trabajadores”, (Isla, 1987). La LA-IY activó para la salida del director, destacó el liderazgo de Badillo.

En la historia del Instituto, 1933 es el año en que inicia una etapa que durará casi 10 años, derivará de la participación estudiantil, y será ejemplo de lucha tenaz en acciones en que empleará la suspensión de actividades académicas para obtener su meta; comienza a pensarse en la necesidad de la Autonomía al calor de decidir una huelga generada por el descontento entre los estudiantes debido al autoritarismo ejercido por el director Antonio Berumen Saing durante el despido de los profesores Josué Mirlo a su cátedra de Matemáticas y la agresión de que fue objeto el poeta Horacio Zúñiga (UAEM, 1984), durante el inicio de 1934, el director Berumen es destituido.

Ladislao S. Badillo muere asesinado en Jiquipilco, Estado de México, en 1936, por lo que la población lo hizo mártir de la lucha social y los estudiantes lo consideran pro mártir de la autonomía (Aguilar, 2010). Años más tarde, en 1938, el gobernador Wenceslao Labra (1937-1941), para calmar el movimiento por la autonomía, concedió una “Autonomía de Facto”, prometiendo decretarla cuando el proyecto de ley estuviera listo. Es hasta 1943, después de las huelgas estudiantiles de 1938 y 1939, sin ningún efecto explícito en el marco jurídico respectivo, cuando durante los meses de octubre y diciembre de ese año, de manera contundente la acumulación de experiencias y argumentaciones insistían en señalar la ruta: la Autonomía; pero antes tenían que enfrentar la represión, las expulsiones, el señalamiento; el Lic. Juan Josafat Pichardo Cruz había manifestado que maestros, alumnos y autoridades del Instituto “habían llegado a la madurez suficiente para autogobernarse y desenvolverse, por lo que se empeñaron en conseguir la autonomía de derecho y entonces empezó la lucha” (Aguilar, 2010). El movimiento autonomista tendría que superar la posición del gobernador Isidro Fabela (1942-1945), quien en algún momento comentó: “no voy a aprobar una ley de autonomía sobre las rodillas, y, además, ante esta actitud de ustedes, el gobernador se yergue y los conmina a deponer esta actitud arrogante” (Aguilar, 2010).

Juan Josafat Pichardo Cruz, fue personaje eje en la posterior lucha por convertir al Instituto en Universidad, se tituló como Maestro normalista en la Escuela Nacional de Maestros (1934) y licenciado en derecho por la UNAM (1939), es nombrado director del ICLEM en 1943, postura desde la cual apoyó el movimiento estudiantil que ese mismo año consiguió la autonomía (Musacchio, 1990), originó un proyecto de autonomía que en esos momentos se encontraba en la legislatura

local en espera del dictamen respectivo; la autonomía del ICLEM fue reconocida en el Decreto 34, el 31 de diciembre de 1943, en dicho texto se le reconoce como: "Institución pública descentralizada, destinada a impartir enseñanza y cultura superiores, dotada de plena personalidad jurídica autónoma, en los aspectos económico, técnico y administrativo" (Aguilar, 2010).

En relación con los grupos de estudiantes, durante las décadas de los años cincuenta y sesenta, sobresalieron: El Club Vampiros (CV) y El Nigromante (EN); algunos líderes estudiantiles destacados en la lucha por la autonomía del Instituto, posteriormente "...ocuparon cargos públicos en la Cámara de diputados local y puestos administrativos en gobierno y la propia UAEM" (Aguilar, 2010).

2.1.2 Etapa de transición ICLA-UAEM (1956-1964)

En 1956, año clave en la transformación del instituto en universidad, en el contexto de la educación pública en México, se manifestaba el movimiento magisterial de profesores de primaria del DF por aumento salarial y en el estado de Guerrero se impulsa el Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM). El 16 de marzo, la XXXIV Legislatura reconoce la creación de la Universidad y se aprueba la Ley de transición ICLA-UAEM que entra en vigor el 21 de marzo de ese año. En dicho órgano normativo, el sector de estudiantes adopta la forma de organización federativa, Federación Estudiantil Universitaria (FEU) y de sociedades de alumnos (Aguilar, 2010).

El primer periodo de rector de la naciente Universidad Autónoma del Estado de México, aunque no era del total agrado del Gobierno del Estado, fue ocupado por Juan Josafat Pichardo Cruz (1956-1962), los consejeros electos serían un profesor titular por cada facultad y escuela; un alumno inscrito por cada facultad o escuela y el presidente de la Federación Estudiantil Universitaria (Aguilar, 2010). Menciona el autor que con el propio Pichardo Cruz se inicia la tradición de la reelección de rectores, "...ex director del ICLA, tomó el mando por tres años, de 1956 a 1959, en seguida fue reelecto para el trienio de 1959 a 1962" (Aguilar, 2010).

Dentro de la vida estudiantil, el CV promovió actividades culturales, artísticas y deportivas, con lo que obtuvieron legitimidad y presencia entre la comunidad de pares, hasta que llegó el momento de la desaparición del Club, lo que se considera que "... quizá, fue lo mejor que les hubiese pasado porque ya no cabían en el medio universitario, su presencia resultaba 'incomoda' para las nuevas generaciones" (Aguilar, 2010). El Gremio Estudiantil Universitario (GEU), fue otro grupo que sobresalió en sus actividades culturales y deportivas, de manera que su influencia entre los estudiantes constituía la opción ante el Club Vampiros.

Sin negar la importancia que representaron las organizaciones estudiantiles para la transformación de Instituto Autónomo en Universidad Autónoma en 1956, en 1962 dejaron de serlo; además el proceso de urbanización fortalecía su predo-

minio sobre el rural, con el impulso hacia la industrialización y el énfasis en los conocimientos técnico-científicos que se proponían en el nivel nacional, eran de especial interés para la próspera industria del estado, que requería mano de obra calificada y, a la vez, generaba un acelerado crecimiento poblacional y, por consiguiente, el aumento en la demanda educativa (Aguilar, 2010).

En relación con el proceso de formación profesional en Psicología en la UAEM al final de la década de los años cincuenta e inicio de los sesenta, en la Escuela Superior de Pedagogía, se formaron dos generaciones de licenciados en psicología que realizaron sus estudios de 1959 a 1964. El profesor Dr. Alfredo Díaz y Serna, cronista de la Facultad de Ciencias de la Conducta expone que la primera generación de estudiantes estuvo constituida por 75 miembros, de quienes únicamente concluyeron quince de ellos y poco menos se titularon. Cita algunos alumnos que conformaron la primera generación de egresados (1958-1961): Pilar Camarena Huerta, Regina Camarena Huerta, María Eugenia Espinoza Espinoza, Blanca Huerta Vilchis, Ofelia Jaimes Real, Teófila López Fuentes Torres, Salvador Mejía García, Ana María Núñez Salgado, Enrique Quinto Gutiérrez, Alfredo Ramírez Zapata, Aurora Ramírez Zapata, Fernando Serrano Mora, Alejandro Tarello Esperanza, María Luisa Urtiz, Josefina Vélez Orozco, entre otros. En la segunda generación de egresados (1959-1962) se encontraban: Ana Elena Nuncio González, Antonio García Infante, Bertha Zárate Sandoval, Cristina González Figueroa, Gloria Armas Domínguez, Lidia Orozco García, María de la Luz Jaramillo Vences, María del Carmen Bringas Miranda, Olga Espinosa de los Monteros, María Concepción Morales Quiroz, y María de Jesús Salinas Mondragón.

Díaz y Serna, menciona que la Escuela Superior de Pedagogía cambió su nombre por el de Escuela de Filosofía y Letras. Se intentó proseguir con la licenciatura en psicología sin lograrlo, fueron en vano los esfuerzos realizados por la licenciada Josefina Vélez de Garduño para la continuación de la carrera en la entidad. Desaparece en el año de 1966. A pesar de múltiples esfuerzos por continuar y darle nuevas perspectivas, nuevo enfoque, como el del intento de modificar el plan de estudios, de adaptarlo al modelo del Colegio de Psicología de la UNAM no fue posible justificar su permanencia. Este intento de adaptación fue una decisión a destiempo que no logró continuidad (Díaz y Serna, 2006).

La Lic. Ofelia Jaimes Real, rememora lo siguiente:

Como en Toluca no había instituciones donde se aplicara la psicología, los catedráticos de acuerdo con sus materias nos citaban en el Distrito Federal, donde conocimos muchas instituciones como son las escuelas llamadas en aquella época de Deficientes Mentales, el Instituto Nacional de Pedagogía. Escuelas de niños con problemas de audición y lenguaje o de conducta, así mismo asistimos al Hospital Psiquiátrico para Adultos, que en aquella época se llamaba Manicomio, mejor conocido como "La Castañeda", por el lugar donde se ubicaba el Tribunal de Menores, las cárceles para hombre y mujeres recién construidas en Iztapalapa y otras instituciones en donde se aplicaba la psicología, donde aprendimos las técnicas de diag-

nóstico, para la psicoterapia, tratamiento pedagógico, técnicas para la prevención, como son de aprendizaje y de orientación educativa vocacional, en fin, diferentes aplicaciones de la psicología tanto en educación, en la clínica y hacia los problemas sociales (Jaimes, s/f).

Durante los años finales de la primera generación e iniciales para la segunda, la profesora Ma. de Jesús Salinas en su artículo "El proceso del desarrollo del Área Social en la Facultad de Ciencias de la Conducta, UAEM" (Salinas, 1982), menciona que los catedráticos que integraban la planta docente en su mayoría eran psicoanalistas, de manera coincidente con la prevalencia de esta orientación en la UNAM y otras universidades latinoamericanas; acerca del plan de estudios, considera que posibilitaba la capacitación que permite al psicólogo entender y atender asuntos en cualesquiera de los campos aplicativos; en relación con la Psicología Social, expone que para las dos generaciones hubo materias relacionadas con ese campo disciplinar. Algunas de esas materias las impartió el Dr. Fausto Trejo Fuentes, de quien la profesora Salinas se pregunta,

¿Y qué importancia tiene el nombre de este señor? Mucha, si consideramos sus actividades posteriores a su desempeño como catedrático.

Durante el tiempo que tuvo a su cargo las materias sociopsicológicas, su enfoque fue más bien psicologista, se conocieron y se hicieron prácticas en instituciones del D.F., como Cárcel de Mujeres, Penal de Lecumberri, el Manicomio de "La Castañeda" y otras más pero sin dar oportunidad al estudiante de entender esta problemática como efecto de una completa conflictiva social. No obstante Trejo Fuentes la entendía muy bien como quedó demostrado posteriormente.

No había asociación posible entre la problemática que como profesionistas debían atender esas dos generaciones de psicólogos y sus causas sociales ya no digamos a nivel mundial ni siquiera dentro del país, ni siquiera dentro del Estado, ni siquiera dentro de esta provinciana ciudad.

Trejo Fuentes narraba a sus estudiantes anécdotas de su amistad con Castro Ruz, de sus viajes a celebrar anualmente la Revolución Cubana, pero para sus estudiantes no se consideraba eso relevante. La Revolución Cubana era algo fuera del interés del psicólogo. O qué, ¿podría tener alguna relación la Revolución Cubana con la Psicología?

Es casi seguro que para la mayoría de los integrantes de esas dos generaciones fue una pregunta sin respuesta.

Después de 1964, no se volvió a tener noticias de Trejo Fuentes hasta el Movimiento Estudiantil de 1968, del cual fue uno de sus principales líderes maestros, manifestando desde entonces una práctica política consecuente a su ideología de lucha por una sociedad más justa en la cual está inserto el psicólogo, como psicólogo y como hombre. Pero ¿por qué Trejo no contribuyó a hacer mejores psicólogos en su estadía aquí? Es que él se encontraba en su propio proceso de toma de conciencia (Salinas, 1982).

Las preguntas planteadas por Salinas, también tienen respuesta en otro momento, en los años 70, pues como se verá más adelante, la presencia de Trejo Fuentes en Toluca ejerce una influencia profundamente enraizada en algunos de los estudiantes que impulsarán el movimiento democratizador y laboral en la UAEM.

Previamente, en el ámbito nacional e internacional, la década de los años 60 se distingue porque en ella inician protestas juveniles, particularmente estudiantiles, con objetivos diversos, distintos alcances, procedimientos, duración y desenlace, de manera notoria en las Instituciones de Educación Superior (IES), por ejemplo, en universidades de muchas partes del mundo; entre las protestas destacan las de Stanford, California, Harvard, La Sorbona, Berlín, Tokio, Sao Paulo, Buenos Aires, Montevideo, Varsovia, Praga, Roma y como se sabe, México. En este último, en las universidades de Michoacán, Guerrero, Sinaloa, Puebla y Sonora, se desarrollan movimientos estudiantiles, mismos que con diferentes expresiones y alcances estaban centrados en desarrollar una Reforma Universitaria, tendencia que fue perfilada hacia un movimiento nacional.

En la UAEM, en marzo de 1962, el médico Mario C. Olivera Gomeztagle es elegido en el Consejo Universitario como segundo rector de la UAEM. Enrique Carbajal, ex integrante del CV, rememora que el entonces candidato a rector les dijo: “muchachos, yo seré el próximo rector. Ustedes representaron un fuerte bloque en mi contra; sin embargo, yo ganaré, únense a mí y les prometo que respetaré a su club y los respaldare en todo”. Carbajal, asimismo, se queja de que ellos habían iniciado “el coro universitario, no lo continuamos, éramos los últimos vampiros” y, sin embargo, ya no eran aceptados por el rector, su futuro estaba sellado, además porque no quedó el candidato idóneo para ellos: el Lic. Enrique González Vargas, director de Derecho, promotor de la autonomía y colaborador cercano de Pichardo Cruz (Aguilar, 2010).

Así es como 1962 marca el fin del ciclo del CV, pero también ve la aparición de otro grupo cultural universitario: El Nigromante (EN), Gabriel Ezeta Moll, explica que tal grupo representó una renovación idealista frente a grupos decadentes que venían desde el ICLA, sus integrantes editaron el periódico experimental universitario *El Nigromante*, de ahí su nombre, situación que atrajo la atención y consecuente participación de estudiantes en el proceso de elaboración del periódico, “El proyecto cultural incrementó la edición de ejemplares en los que abarcó diferentes temas, ya no se dedicaron solo al periodismo universitario sino promovieron conferencias, semanas culturales, impulsaron a grupos musicales y de teatro...” (Aguilar, 2010). Ese año de 1962, pero en otro ámbito, el rural, será un año significativo de manera importante para el movimiento campesino, y como se verá más adelante para los movimientos sociales en México, puesto que durante el gobierno de Adolfo López Mateos (1958-1964) es asesinado el 23 de mayo, el líder campesino don Rubén Jaramillo, junto a su esposa doña Epifanía Zúñiga, embarazada, y sus tres hijos Enrique, Filemón y Ricardo, por fuerzas federales, vestidos de paisano, en las cercanías de la zona arqueológica de Xochicalco, Morelos (Cas-

tellanos, 2008). Con ese hecho se visibiliza en México lo que se denomina “Guerra sucia” contra los movimientos popular y revolucionario, o como una faceta del Terrorismo de Estado.

En la UAEM a finales de marzo de 1964, se desarrolla la que puede considerarse como la primera manifestación pública de crítica a un rector, ya que Rolando Benítez, José Bravo, Jorge Gallegos, Lidio Mendoza y otros alumnos, todos de la Escuela de Derecho pidieron al Consejo Universitario que removiera al rector Mario C. Olivera en vista de que había tomado la casa de estudios como trampolín político, por su postulación como aspirante a senador por el Estado de México, (Aguilar, 2010), es útil recordar esto, ya que será un argumento que por años continuará esgrimiendo el sector estudiantil como fundamento crítico a gestiones que se caracterizan por su corto ejercicio autonómico ante los gobiernos federal y estatal en turno. En ese mismo año en la UAEM, Mario C. Olivera, rector de 1962 a 1965, renuncia a su cargo para ser candidato a senador por el Estado de México (Aguilar, 2010).

En el ámbito laboral profesional, en 1959 ocurre la detención del profesor Othón Salazar y de los trabajadores Demetrio Vallejo Martínez (1910-1985) y Valentín Campa Salazar (1904-) dirigentes sindicalistas ferrocarrileros, quienes posteriormente serán parte de los presos políticos por los que el Movimiento Estudiantil Popular de 1968 (MEP68), bajo la dirección del Consejo Nacional de Huelga (CNH), demandará su libertad en el primero de los seis puntos del Pliego Petitorio. Asimismo, el 27 de septiembre de 1964, 206 residentes e internos del Hospital 20 de Noviembre del Instituto de Seguridad Social al Servicio de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) recibieron una boleta individual de destitución, debido a intentar infructuosamente que les fuera proporcionado el regalo en efectivo que tradicionalmente distribuía la administración del hospital entre ese tipo de personal durante las festividades decembrinas. Unas horas después, por la noche, se constituyó, después de una asamblea general de residentes e internos y médicos solidarios, la Asociación Mexicana de Médicos Residentes e Internos, A.C. (AMMRI); elaborando también un pliego petitorio de cinco puntos:

- 1) Recontratación inmediata de los médicos despedidos;
- 2) Conversión de la beca contrato en un contrato anual renovable de trabajo con estipulaciones de antigüedad y adelanto en el escalafón de residencias, con las horas de trabajo y ajustes a la escala de salarios;
- 3) Contratación preferente de ex médicos residentes para empleo permanente de tiempo completo;
- 4) Participación activa de residentes e internos en la planeación de programas de enseñanza; y

5) Solución satisfactoria de los problemas encontrados en cada hospital (mejoramiento de alojamientos, alimentos, etcétera), (Stevens, 1979).

Meses después, el 18 de enero de 1965, se integra otra organización que se une al movimiento, la Alianza de Médicos Mexicanos (AMM), la cual desarrolló movilizaciones y planteó ajustes en las demandas, sin renunciar a las de noviembre de 1964. Una vez estallada la huelga, a pesar de su persistencia y organización ejemplar, debió terminar después de las amenazantes palabras del presidente Díaz Ordaz en su informe de gobierno del primero de septiembre: "Ya están dándose pasos en conexión con las diferentes fechorías que se han estado cometiendo, que puede incluir homicidio por omisiones en el servicio, asociación delictuosa, intimidación de funcionarios, abandono de empleos, y resistencia de particulares [...] procederemos en forma prudente, pero vigorosa, contra los responsables" (Stevens, 1979). Esto se tradujo en que muchos médicos perdieron sus puestos y no pudieron obtener otro empleo profesional en ninguna de las instituciones de salud gubernamentales, y la petición de amparo en masa que habían presentado fue rechazada.

2.1.3 Fase de democratización estudiantil y laboral (1965-1980)

En México, durante los años 1965 y 1966, los medios de difusión masiva difunden regularmente la sensación de vivir en temporada de calma y estabilidad: el corporativismo continuaba asentándose sobre los restos mnémicos de la experiencia de un gobierno de política popular, de masas, desarrollada unos treinta años atrás: el Cardenismo (1934-1940), aquel que, por ejemplo, impulsó el desarrollo en el campo, el cooperativismo, la unificación obrera y campesina, la expropiación petrolera, el respeto a los pueblos originarios, y otras medidas progresistas en el medio educativo. Sin embargo, tres acontecimientos de entre decenas, revelarán la tensión social que se ha ido acumulando en un país donde cada día se agudizan las contradicciones entre la ciudad y el campo generadas por el capitalismo, mismas que, ahora es claro, enfilaban al país hacia un horizonte preocupante: la descomposición social producto de la explotación desmedida del trabajo y la naturaleza, la combinación de elementos explosivos socialmente hablando: pobreza, malestar social y acción de protesta reivindicativa de derechos, seguidos de la represión gubernamental como fórmula fallida e inhumana, fallida porque los movimientos sociales de rebeldía o de liberación tienen una presencia recurrente a pesar de la violencia autoritaria, e inhumana porque implica sacrificios y sufrimientos de amplias capas de la población, amén de las pesadillas que viven las familias y grupos cercanos a las víctimas así como sus secuelas psicosociales; y así, manteniéndose una espiral de violencia (Montemayor, 2007; Gamiño, 2011).

Primero, en el año 1965, se muestran los enlaces sociales tejidos por estudiantes, profesores sobre todo rurales, campesinos pobres, y trabajadores sindicalistas, entre otros, para encarar la marginación social y económica de amplios sectores de la población mexicana, marginación asociada con el abuso caciquil en

el campo y el de los patrones en las ciudades, así como la ocurrencia continua de fraudes electorales. En diversas partes del país se ensaya una vinculación de apoyo mutuo; paradigmático es el grupo de asesores de campesinos integrante de la Unión General de Obreros y Campesinos de México (UGOCM) y encabezado por el médico y profesor normalista Pablo Gómez Ramírez y por el maestro rural Arturo Gámiz García, quienes después de años de nulos avances para la resolución de las demandas de sus representados en los juzgados y en la Comisión Agraria Mixta, asumen la posición insurreccional y forman el Grupo Popular Guerrillero (GPG), del que la mayoría de sus miembros perece el 23 de septiembre de 1965, en el transcurso de una acción de hostigamiento militar en el cuartel del ejército federal de Ciudad Madera, Chihuahua. Más tarde, el gobernador Granier Durán dispuso que los cuerpos de los jóvenes fueran a la fosa común, sin oficios religiosos, una expresión de éste sintetiza tanto la perenne aspiración campesina como la persistente respuesta oligárquica: “¡Querían tierra! Denles hasta que se harten” (Santos, 2011).

Segundo, en el año 1966, el 14 de mayo, agentes policiacos detienen al profesor Genaro Vázquez Rojas, miembro de la comisión política de la pacífica aunque activa Asociación Cívica Guerrerense (ACG), fundada en 1959, posteriormente, tal organización se transforma en la Asociación Cívica Nacional Revolucionaria (ACNR) y un Núcleo Armado Popular (NAP) lo libera de la cárcel de Iguala, estado de Guerrero, el 22 de abril de 1968 (Aranda, 1979).

Tercero, en ese mismo año de 1966, siendo presidente Gustavo Díaz Ordaz y secretario de gobernación Luis Echeverría, en el DF médicos que integraron la dirección del movimiento médico de 1964-1965 son arrestados el 17 de agosto, posteriormente serán consignados y formarán parte de los presos políticos que, como en los casos de los líderes sindicales ferrocarrileros en 1959, serán razón para formular el punto uno del pliego petitorio del MEP68.

Por lo regular, gestas como las mencionadas trascenderán el tiempo y estarán presentes en la memoria en la sociedad civil mexicana que continuará acumulando nuevos sucesos mediante los relatos, las experiencias dialógicas, hasta su estudio sistemático; al respecto, el Estado subsumido al capital realiza dos funciones básicas: favorecer huecos en la enseñanza de la historia y en su lugar colocar propaganda gubernamental, aunque muchos de los movimientos sociales que se desenvolverán durante las siguientes décadas, hasta la actualidad, se convertirán en “escuelas de las calles, barrios y veredas” y aportarán referentes éticos que a la vez, configurararán los componentes del pensamiento y prácticas psicosociales que se relacionan con la participación ciudadana (Arciga, 2004).

Como se mencionó, las universidades serán escenario donde los distintos actores colectivos que las integran, realizarán acciones mediante las cuales pretenderán ampliar espacios de participación en la toma de decisiones sobre asuntos que les atañen, que impactan sobre sus condiciones de estudio y trabajo, en general, de

vida. En el caso de la UAEM, en 1967, en el marco de la tradición de acomodo de grupos de interés, el Consejo Universitario aprueba la reelección del rector Jorge Hernández García.

En el escenario nacional, el tres de febrero 1968, en Guanajuato, la Central Nacional de Estudiantes Democráticos (CNED), acordó realizar “La Marcha por la Libertad” desde Dolores Hidalgo, Guanajuato, hasta la Ciudad de Morelia, con ello se demandaba la libertad a los presos políticos encarcelados en 1959 y 1966. El ejército interrumpió el recorrido antes de entrar a Michoacán. En julio, se declara una huelga en la Universidad Benito Juárez de Villahermosa, Tabasco. Como se mencionó, acontecimientos como estos fracturaban la imagen de una plácida y satisfecha sociedad mexicana.

A lo anterior se suma el Movimiento Estudiantil-Popular que se desarrolla de manera intensa en la Ciudad de México, de julio a diciembre de 1968 (MEP68), el cual inicia con protestas estudiantiles contra la represión policiaca en dos escuelas del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Más adelante, después de un incremento en el número y formas de activación social de los estudiantes, el Consejo Nacional de Huelga (CNH) impulsó las demandas que se plasmaron en torno a los seis puntos del pliego petitorio: 1. Libertad a los presos políticos, 2. Libertad a los estudiantes presos, 3. Deslindamiento de responsabilidades, 4. Disolución del cuerpo de granaderos, 5. Derogación del delito de disolución social, y 6. Indemnización a los familiares de los muertos y heridos. La respuesta del gobierno fue que la ciudadanía movilizadora recibiera como respuesta una homicida represión castrense. A pesar de ello, se ha reconocido que constituyó un movimiento social que influiría en las siguientes luchas estudiantiles en el país, en movimientos civiles, por ejemplo, por la participación democrática, el respeto a los derechos humanos, contra la explotación y la miseria de los ciudadanos del país, entre otros.

Dentro de esta atmósfera: prosperidad, paz, crecimiento económico evidente, ausencia de conflictos sociales, permanencia del PRI que aseguraba la estabilidad política del país, el movimiento estudiantil de 1968 fue el despertar político de los jóvenes, su unión que desmentía la tradicional rivalidad entre los politécnicos y los universitarios, y su lucha por llevar a cabo una acción organizada. Los estudiantes, que ya de por sí se reúnen a diario en sus escuelas, ya sea de la UNAM o del Poli, y cuentan así con un centro ideal para la divulgación de sus ideas, la comunicación entre sí (bien podría decirse que la UNAM es un generador de comunicación), pudieron organizarse, llamar a la base, la masa estudiantil, a asambleas y mítines, y planear una acción conjunta, crear un clima febril de entusiasmo y de coraje (Poniatowska, 1982).

A la par de los acontecimientos en el DF, en Toluca estudiantes también tomaban posición, debido a ello, tuvieron la motivación para expresarse y tratar de establecer lazos solidarios con estudiantes de otras instituciones de educación, y crean el Comité de Lucha por Libertades Democráticas (CLLD), Abelardo Hernández Millán integrante de tal comité, en su texto 1968. *Prohibido prohibir*, aporta

una cronología de estas jornadas (Hernández, 2008): rememora que un grupo de estudiantes toluqueños convoca a sectores populares diversos y realiza acciones solidarias con el MEP. Entre otros quienes integran al mencionado grupo son: Julio Garduño Cervantes (+), Alejandro Ariceaga (+), Rodolfo Diazgonzález Vergara (+), Juan Salgado Vega, Moisés Plata Rojas, Édgard Samuel Morales Sales, Eugenio Núñez Ang, Roberto Gómez Collado, Juan Maccise (+), Ignacio Guadarrama (+), Everardo Hernández, Homero Macedonio Aguirre, Juan Aubert (+) y el propio Abelardo Hernández Millán (+). Entre las acciones colectivas impulsadas por el CLLD solidarias con el MEP en el Estado de México, además de la participación de estudiantes de la entonces Escuela Nacional de Agricultura de Chapingo hoy Universidad Autónoma de Chapingo, estudiantes de la UAEM, "...aun estando en período vacacional –y a pesar de los desatinos de la Federación Estudiantil Universitaria (FEU)–, lograron desplegar una actividad intensa en solidaridad con el pujante movimiento" (Hernández, 2008). Menciona que el 30 de julio, alumnos de la Escuela Técnica Industrial y Comercial "Tierra y Libertad" de Toluca, apoyan las demandas de cese a la represión sostenidas por estudiantes universitarios y politécnicos; el 6 de agosto, "se decreta sin mayor trámite volver a clases, acatando a distancia el acuerdo de la Federación Nacional de Estudiantes Técnicos (FNET)", (Hernández, 2008), aunque durante agosto se gesta de manera organizada el apoyo de estudiantes de la UAEM:

Estudiantes de la UNAM originarios de Toluca toman la decisión de promover la solidaridad de la UAEM con el movimiento estudiantil; establecen contacto con estudiantes de esta última institución, y se producen los primeros acuerdos. Al margen de los representantes de la FEU, los promotores de la solidaridad convocan a reuniones amplias de información y organización (Hernández, 2008).

El 25 de agosto los estudiantes organizan un "Festival de protesta" frente al edificio principal de la UAEM, en él intervienen poetas –como Luis Antonio García Reyes–, músicos y pintores de Toluca –Leopoldo Flores, entre ellos– y del Distrito Federal, al día siguiente se efectúa una "Mesa redonda sobre el Conflicto Estudiantil", en la que intervienen el Lic. Juan Josafat Pichardo, la Lic. Irma Barkow de Figueroa, y los economistas Roberto Castañeda y Eliezer Morales "quien luego fungiría como Director de la Facultad de Economía de la UNAM" (Hernández, 2008), al día siguiente, el 26 de agosto, un contingente de estudiantes e indígenas mazahuas participa en la manifestación al Zócalo, en el DF, "En este acto se acuerda hacer guardia hasta el 1° de septiembre, día del informe del Presidente Díaz Ordaz. Sus integrantes permanecen acampados y, a la una de la mañana, son violentamente desalojados por la fuerza pública (granaderos y ejército), quedando algunos de ellos extraviados por un tiempo" (Hernández, 2008).

Hernández Millán, da cuenta de que el 29 de agosto se llevan a cabo dos asambleas universitarias (una por turno), donde "...se acuerda colocar crespones negros en la fachada principal de la UAEM, en señal de duelo por la violación a la autonomía universitaria y de luto por los numerosos estudiantes muertos hasta ese

momento. Se decide también realizar mítines informativos ‘relámpago’ (‘córrele antes de que llegue la policía’) en áreas rurales y en el tianguis de Toluca” (Hernández, 2008), al día siguiente, el 30 de agosto la FEU declara que “...‘ante la presencia de agitadores llegados de la capital del país’, los ‘verdaderos estudiantes de la UAEM’ formarán los ‘comités de defensa de la integridad universitaria’...” (Hernández, 2008). El 13 de septiembre, el CLLD asiste a la manifestación silenciosa encabezada por el Rector de la UNAM, el Ing. Javier Barrios Sierra, de la que el autor enfatiza la sobriedad de tal expresión multitudinaria: “El público espectador llora y también permanece en silencio al paso de los estudiantes”.

El 19 de septiembre, entre la comunidad universitaria de la UAEM es tan alto el impacto social que tiene la ocupación militar en la UNAM, por parte del ejército, que la FEU y el CLLD “acuerdan realizar acciones conjuntas a favor de la autonomía universitaria”, por lo que el 21 de septiembre se realiza la primera manifestación de apoyo al MEP en la ciudad de Toluca –del edificio principal de la UAEM a la Plaza Cívica–, convocada por las dos organizaciones mencionadas y por el ‘Club Autónomo de Confrontación Estudiantil’. Los oradores del acto fueron: el profesor Julio Garduño y el entonces estudiante Abelardo Hernández Millán. El 25 de septiembre, se lleva a cabo un debate alrededor de la situación del movimiento y en la prensa local se publicaba una declaración de Margarito Reyes, agente del Ministerio Público Federal: “...se detendrá a los agitadores”. El 27 de septiembre, los estudiantes se manifiestan por las calles de Toluca: del edificio principal a la ‘Concha acústica’ en los portales de la ciudad (debido a que la fuerte lluvia les impidió llegar a la Plaza de los Mártires), en tanto, “...elementos del ejército vigilan el área, pues los actos de protesta estudiantil están prohibidos en todo el territorio nacional. Los organizadores dialogan con el entonces gobernador del Estado, Lic. Juan Fernández Albarrán, y la marcha pacífica es permitida” (Hernández, 2008). Relata el autor que el dos de octubre “Se asiste a un mitin pacífico en la Plaza de las Tres Culturas, Tlatelolco, la reunión es copada y tiroteada por el ejército, sin que hasta la fecha pueda precisarse el número de estudiantes muertos en esa ocasión”, así como que en la segunda semana de ese mes “...se gira orden de aprehensión contra tres de los dirigentes del movimiento estudiantil en Toluca. Mientras tanto, el movimiento continuaba desdibujándose en todo el país”. El seis de diciembre, después de cuatro meses y medio de su inicio se disuelve el CNH, órgano de dirección del MEP: “Este movimiento es ya parte de la historia actual de México” (Hernández, 2008).

En el primer informe del gobernador Carlos Hank González, se registra que en la UAEM en 1969 había 4800 estudiantes universitarios, y en su quinto informe, en 1975, se reportaron 20000, “lo que representó un incremento del 300 por ciento, la mayoría venía de clase media” (Aguilar, 2010), en septiembre, Hernández García quien cubre su periodo de reelección de 1967 a 1970, abandona el cargo en 1969 porque se integra al gabinete administrativo del recién nombrado gobernador Carlos Hank González (1969-1975), Guillermo Ortiz Garduño toma el mando de la universidad de 1969 a 1972.

La década de los años 70 inicia con el periodo de Luis Echeverría Álvarez, secretario de Gobernación durante el periodo de Gustavo Díaz Ordaz, y quien en diciembre de 1969 toma posesión como presidente de la República, en su discurso habla de una "Apertura Democrática", sin embargo en los hechos emprenderá la persecución contra toda disidencia en universidades, fábricas, y campo, profundiza la "Guerra sucia" iniciada en el periodo de López Mateos, y mantenida por Díaz Ordaz, tan es así que el 10 de junio de 1971, durante su mandato se perpetra otro crimen de Estado contra estudiantes en una manifestación en San Cosme, DF, cuando se mostraban pacíficamente a favor de la Reforma Universitaria en la Universidad Autónoma de Nuevo León, entre otros puntos que demandaban. La acción es ejecutada por los "Halcones" con ello se confirma la continuación del accionar de la Brigada Blanca derivada del Batallón Olimpia, mano ejecutora en la Plaza de Tlatelolco tres años antes apenas.

Durante todo el sexenio se intensifica la persecución y exterminio de líderes estudiantiles. No obstante, universidades estatales como las de Aguascalientes, Baja California, Chiapas, Chihuahua, Colima, Durango, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, México, Michoacán, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Querétaro, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tamaulipas, Tlaxcala, Veracruz, Yucatán y Zacatecas; las Escuelas Normales rurales (básicas y superiores) y la Universidad Autónoma de Chapingo, prácticamente todas las IES, protagonizaron la continuidad del movimiento estudiantil en provincia, aunque sin llegar a una articulación nacional; en general, exigían una reforma universitaria que implicara la democratización de la educación.

Durante la década de los 70, en la UAEM, en el ámbito estudiantil, la afluencia de corrientes de izquierda, la pluralidad de pensamiento, el oficialismo decadente de las sociedades de alumnos y la FEU, las deficiencias académicas, los desajustes en la "Familia Institucional" en la universidad y el circuito tradicional: reelección-interrupción (o no, del periodo para el que fue elegido)- puesto público, crearon otro panorama, uno sustancialmente opuesto, más amplio y radical que el de las anteriores fechas, la presencia y dinamismo de estudiantes con pensamiento crítico y de algunos grupos estudiantiles más naturales que dependientes de alguna estructura orgánica, ampliaron su presencia y actividad sobre las organizaciones consideradas como oficialistas, las que prácticamente al iniciar los setenta iban perdiendo el control sobre los estudiantes y tocaba fondo su legitimidad.

Como se dijo antes, el primer periodo del rector Ortiz Garduño fue del 13 de septiembre de 1970 al 13 de septiembre de 1972, año este último en el que decide reelegirse para otro periodo de tres años, dando margen a que con ello fenezca una época y se inaugure un periodo generador de la integración de expresiones de inconformidad entre estudiantes quienes ensayan acciones colectivas, que "... de cualquier manera ello sólo era el comienzo de la inquietud y hartazgo estudiantil." (Aguilar, 2010).

El abogado Antonio Huitrón Huitrón, profesor en la Facultad de Derecho, salió al escenario universitario mediante una propuesta de reforma, colocó en la agenda universitaria la necesidad de modificar la Ley Orgánica y el carácter paritario del Consejo Universitario, "...en el consejo universitario hay disparidad en la representación de maestros y alumnos; en las decisiones de la vida universitaria falta representación estudiantil para que los alumnos tomen participación..." (Aguilar, 2010), situación con la que se habilita para pugnar por ocupar el cargo de rector.

Así, durante la sesión del Consejo Universitario hay dos candidatos que aspiran a ocupar la rectoría, Ortiz Garduño y Huitrón Huitrón, habiéndose consumado la reelección del primero el 13 de septiembre de 1972, pues durante la votación, el candidato opositor obtiene solamente dos votos (Mosqueda, 2001b). Sin embargo, paralelamente miembros del Bloque Zapata o Bloque Z (BZ), otros grupos y estudiantes en lo individual, realizan una manifestación de repudio a la reelección de Ortiz Garduño; con esa acción pacífica e inédita, los estudiantes efectuaban una nueva mezcla colectiva de emociones con argumentos y pensamientos en torno al rechazo de la reelección o, en todo caso, para posponer la sesión del Consejo con la finalidad de desarrollar una discusión amplia entre la comunidad. En el exterior del edificio principal de la UAEM, durante la jornada de protesta, prácticamente a los pies de la estatua de Ignacio Manuel Altamirano ubicada ahí en ese entonces, se instala una tienda de campaña donde algunos estudiantes llevan a cabo una huelga de hambre de 24 horas, y como precursor *performance*, cada hora rompen envases con refresco de Coca Cola en rechazo al imperialismo estadounidense. Hay algunas expresiones que intentan impulsar no solamente un descontento sino la actuación estudiantil para democratizar la vida académica y la que atañe a su gobierno.

En tanto, en el contexto antirreeleccionista comienzan a circular ideas acerca de, por ejemplo, la necesidad de tener un sistema bicameral de gobierno universitario; la de crear un Comité Coordinador Universitario, que funcione con base en asambleas generales y comités estudiantiles por cada espacio académico, así como la de impulsar un espacio deliberativo estudiantil: una Asamblea General Universitaria, por lo que entre los estudiantes se preguntaban dónde cabría una asamblea general, y se comentaba la posibilidad logística y capacidad dialógica para que se desarrollara en el Estadio de la UAEM, Ciudad Universitaria, cerro de Coatepec.

En el emblemático 1972 se suscitó un hecho insólito en la vida universitaria, mismo que marcará el ritmo de la vida académica y cotidiana del Instituto de Humanidades (IH), además de irradiar su influencia hacia otros sectores sociales por casi diez años. Lo ocurrido fue que la comunidad estudiantil, a la vez que desconoce a la FEU y sus sociedades de alumnos, promulga una nueva forma de organización estudiantil, luego de haber discutido y aprobado un Reglamento Interno en el que se reconoce como máxima autoridad del Instituto a la Asamblea General

de estudiantes y profesores (AG), así como la creación de su órgano de representación y ejecución democrática: el Comité Central de Humanidades (CC), integrado por representantes electos en cada academia. Entre sus primeros integrantes estaban: Fulgencio Bustamante, Ramón Espinoza, Braulio Millán Ortiz, Héctor R. Gutiérrez Becerril, entre otros. El 27 de abril de 1973, integrantes del CC entregan un oficio dirigido al Consejo Universitario donde informan de la destitución del Lic. Alfredo Peruyero Sánchez como director del mencionado Instituto, ya que en AG se habían fundamentado irregularidades administrativas, académicas y por atentar contra la autonomía universitaria, por lo que el cuatro de mayo Peruyero Sánchez renuncia como director del IH. También durante ese mes en la escuela de Arquitectura, la comunidad estudiantil desconoce a la Sociedad de Alumnos y a los consejeros universitarios alumnos (Mosqueda, 2001b). En 1973 los alumnos Marino Moctezuma y Héctor Tapia serán los representantes por la Academia de Psicología ante el CC.

Como se mencionó al inicio de la década de los años 70 los sentimientos de inquietud y hartazgo se unieron a la condición derivada del incremento de solitud de ingreso de estudiantes a la UAEM, situación ante la que los planeadores administrativos no tenían acciones suficientemente previstas. De entre quienes no fueron aceptados a ingresar y carecían de los recursos económicos necesarios para inscribirse en la educación privada, pero consideraban que poseían los derechos de organización y expresión, para demandar su ingreso a la UAEM, se encontraban jóvenes que reciben el respaldo de un grupo de estudiantes que conforman el BZ, en su boletín *El Antirreeleccionista*, declara su decisión de “continuar la batalla contra el grupo reaccionario que en los últimos años ha monopolizado el manejo y dirección de la UAEM, porque consideramos que ha sido gravemente perjudicial para la universidad”, (*El Antirreeleccionista*, Mimeo., s/f). De dicha fusión “...emanó el proyecto Preparatoria Popular de Toluca (PPT), que pugnaba por una educación crítica, científica y popular.” (Aguilar, 2010).¹³ Héctor O. Sumano Magadán, estudiante de Turismo caracteriza como efímero al movimiento antirreeleccionista, sin embargo también piensa que “...rompió la sacrosanta paz de la universidad, pero no se logró más que dejar encendida la llama de la rebelión que dio pauta a la propuesta educativa de la Preparatoria Popular, eso fue un triunfo del movimiento antirreeleccionista...” (Aguilar, 2010).

El nueve de octubre de 1972, circula la primera propaganda que convoca a la creación de la Preparatoria Popular de Toluca (Mosqueda, 2001b), la cual inicia sus actividades en ese mismo mes con alrededor de 200 alumnos en la ciudad de Toluca, en una casa que rentaron y adaptaron para aulas sobre la avenida Pino Suárez y, más adelante, se trasladaron a la calle Benito Juárez sur núm. 910, casi esquina con la avenida Venustiano Carranza: “Sin reconocimiento oficial, con cincuenta maestros y en turnos matutino y vespertino...” (Aguilar, 2010).

13. La idea de crear una Preparatoria Popular con las características descritas, ya circulaba meses antes.

Como parte de su proceso evolutivo, la Preparatoria Popular de Toluca estuvo temporalmente funcionando en aulas que también ocupaban estudiantes de Arquitectura, cuando la entonces escuela realizaba sus actividades en el llamado edificio central. En dicho inmueble, la base de operación de los estudiantes que apoyaban las peticiones de la PPT era un cubículo nombrado Carlos Marx –recuérdese que durante el MEP68 también se nombraron aulas como “Camilo Torres” o “Che Guevara” (Poniatowska, 2004)– que era un punto de apoyo de la organización estudiantil Activistas Universitarios Revolucionarios de Arquitectura (AURA), hasta mediados de 1974. (Mosqueda 2001b).

Desde su nacimiento, la inquietud estudiantil y del grupo de apoyo de la PPT no queda enclaustrada en los muros universitarios, sino que tiende hacia una vinculación en acciones diversas con estudiantes universitarios y otros sectores de la sociedad civil que pugnaban por mejores condiciones de vida y de trabajo, como campesinos y obreros, entre otros. Dicha vinculación funge como hilo conductor para construir un acompañamiento en la búsqueda de realizar sus respectivos intereses mediante la realización de actividades de difusión de sus planteamientos y el impulso a la cultura crítica y autocrítica que subsistía de anteriores movilizaciones tanto locales como nacionales.

La respuesta de la UAEM a la creación de la PPT, en lugar de ofrecer condiciones para reconocerla y dar oportunidad a los estudiantes de ocupar un espacio en la vida institucional, fue que en enero de 1972 se anuncia la donación de un terreno para construir la Preparatoria no. 2 Plantel Nezahualcóyotl, a través del Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE) (Aguilar, 2010).

En ese contexto el arte y la cultura, empleadas como recursos liberadores y de protesta ante la injusticia y la desigualdad sociales que ya se habían aplicado en el MEP68, inician su presencia en la UAEM en ese mismo año de 1972, un pintor que había obtenido el Premio Bienal de Arte llega a Toluca invitado por la PPT, establece una continua y productiva presencia: José Hernández Delgadillo.¹⁴

14. Con información proporcionada por la pintora Beatriz Zamora, aquí algunos datos biográficos del maestro Hernández Delgadillo: 1960, Mención honorífica en la Bienal Interamericana, México DF. Realiza una escultura monumental de 21 m de altura, murales del Pabellón de la Ciudad de México y exteriores de la galería de arte y auditorio de la Feria del Libro. 1961 Premio Internacional de la Bienal de París. 1962-63 Dos veces Premio de Adquisición del Salón de la Plástica Mexicana. 1964 Estudios en la École Supérieure des Beaux Arts, París, Francia. 1962-1989 Realiza numerosas exposiciones en México, DF, en el interior del país, en Estados Unidos, Expo-67 Montreal, Canadá, América Latina, Bruselas, Ámsterdam, Madrid, París, Tokio. 1968 Realiza proyectos de arte público para el Metro de la Ciudad de México, DF. 1969 Coordina la realización de cinco murales de 40 x 7 m. y dieciséis de 3 x 2.5 m., 10 relieves de 6 x 3m., dos esculturas de 9 m. de altura. Obra personal: mural La Era de la Cibernética (grano de mármol 40 x 7 m.); escultura monumental La Noche de la Tinta Negra, 9 m. de altura; relieve La Pareja (poliéster 2.5 x 6 m.) en el Centro Habitacional Soldominio, Col. Doctores, México, DF. 1970 Coordina la realización de relieves, juegos infantiles y esculturas en el Instituto Mexicano de la

Atención a la Niñez, México, DF., esculturas (obra personal): Reloj del Sol 6 m., Lo Biológico 3 m. 1975 Realiza la serie de grabados (9) Sally Ann, con poesía de Leopoldo Ayala. 1971-1985 Realiza más de 150 murales en universidades, escuelas normales rurales, centros regionales de enseñanza normal, tecnológicos, comunidades campesinas y sindicatos, entre los que se mencionan los siguientes: mural auditorio Escuela de Periodismo de la UV, murales en la Escuela Preparatoria de la UV en Veracruz, Ver.; mural en la Preparatoria Benito Juárez y Artículo 3, mural en el área de Humanidades de la UV, Jalapa, Ver., Mural en la Escuela de Diseño y Artesanías. Murales en: CCH Oriente y Azcapotzalco, Escuela de Administración, Escuela de Economía, Escuela de Ciencias, UNAM; murales en las Preparatorias 1 y 9, Escuela de Química de la Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, N.L.; murales en la Escuela Preparatoria Nocturna Benito Juárez UAD y Centro de Estudios Económicos y Sociales, Durango, Durango, Escuela Normal de Tenería, Edo. de México (2), Matzumatzá, Chiapas (8), Cañada Honda, Aguascalientes (5), San Marcos, Zacatecas (2), Escuela Normal Superior México, DF. (3), Escuela Normal Superior (5), Escuela Normal del Estado (6) Tuxtla Gutiérrez, Chiapas., mural en el Tecnológico de Zacatepec, Morelos, Mural en el CREN de Cd. Guzmán, Jalisco, Mural en la Escuela Técnica Agrícola, Xoxocotla, Morelos, murales en la escuela de Arquitectura, en el Aula Magna, UAEM, Toluca, Edo. de México, Murales en las Preparatorias 1 y 3; Escuelas de Derecho y Economía (3), UAEZ, Zacatecas, Mural Escuela Preparatoria Fresnillo, Zacatecas, Mural Escuela de Ciencias Marinas y Preparatoria Presidente López Mateos, Enseñada Baja California, mural en el Sindicato de Cinsa-Cifunsa, murales Escuela Primaria El Triunfo, Chiapas, Comatitlán, Chiapas, Casa del Pueblo, Ixcuintla, Chiapas, Escuela de Economía UAG, Chilpancingo, Guerrero, Escuela Preparatoria UAG, Acapulco Guerrero, murales Altamirano, Teleolapan, dos murales en Av. Revolución, Pachuca Hidalgo, col. Tierra y Libertad, Durango, Durango (2), Escuela de Economía de UAS, Hermosillo, Sonora, Casa del pueblo, Mesa Larga, Hidalgo (2), Escuela Normal Rural Tamazulapan, Oaxaca, Mural La Unidad San Fernando Valley, California, EUA, Escuela de Economía, UAS: auditorio, escaleras y exterior (3). Mural Represión-Revolución 3 x 24 m. 1989 Murales Lucha Campesina, Taller de muralismo, Oakland, California, EUA; Contra la Guerra, la Superexplotación y la Paz, Organización La Raza Sí, San José, California; Los Elementos de la Naturaleza, la Producción y la Lucha en el Campo Instituto de Investigaciones Agrícolas de California, Davis, California, EUA; Terremoto 89, Watsonville, California EUA; Invasión de Panamá, biblioteca de la Escuela de Economía, UAN, Tepic, Nayarit; Hombre Nuevo-Hacia el Futuro 7 x 9.6 m. Auditorio del Hotel Hacienda de Cortés, Cuernavaca, Morelos. 1991 Exposición Terremoto 85 Salón de la Plástica Mexicana, México DF. 1992 Realización de 2 murales en el centro habitacional Estado de Anáhuac México, DF. 1993 Testigos de nuestro tiempo. Exposición colectiva itinerante de pintura mural: Oakland, Cal. EUA, San José de Costa Rica; Uruapan, Michoacán; Tepic, Nayarit; Salón de la Plástica Mexicana, México, DF. Exposición Individual en el Salón de la Plástica Mexicana, México, DF. Realiza Mural Transportable Conciliábulo y Lucha. Restauración de Murales propios en la Universidad Autónoma de Zacatecas. 1995 Exposición Individual en el salón de la Plástica Mexicana, México, DF. Restauración del mural del autor Por la Democracia, el Trabajo y la Soberanía Nacional, Pachuca, Hidalgo. Imparte el 1er Taller Intensivo de Arte Público y Muralismok, Conjunto Cultural Ollín Yoliztli, México, DF. 1996 Imparte el 2do Taller Intensivo de Arte Público y Muralismo, Conjunto Cultural Ollín Yoliztli, México, DF. Imparte el 3er Taller Intensivo de Arte Público y Muralismo en el Taller de Richard Tetrault, Vancouver, Canadá. Realización del libro Dimensiones, 70 ilustraciones en aluminografía. Texto del Dr. Mario González Ulloa. Exposiciones Individuales: Galería de la Corte, Vancouver, Canadá; Universidad Autónoma de Hidalgo (Exposición-Homenaje); Galería Tonalli, Centro Cultural Ollín Yoliztli; Salón de la Plástica Mexicana, México, DF. Participación en mural colectivo, Festival Vancouver, Canadá. 1997 Exposición Individual Biblioteca Benito Juárez, México, DF. Copresidente del Comité Organizador de la 1 Jornada Mundial de Arte Público y Muralismo, México, DF. Mural Transportable Contra la Guerra y por la Paz 2.4 x 12 m. acrílico sobre lona, Proyecto Creadores de Arte Público, Fonca-INBA. Exposición colectiva internacional de Arte Público y Muralismo, Centro Cultural Jaime Torres Bodet del I.P.N.

México, DF. La Medicina y la Vida cantera- vestíbulo principal, Centro Médico Dalinde, México, DF. 1998 Relieve Mural Por la Vida un Canto Fragmento La Madre 2.20 x 4.5 m. cantera-Centro Médico Dalinde México, DF. Relieve La Mujer 2.25 x 2.25 m. cantera-edificios de departamentos, Niágara número 56 col. Cuauhtémoc, México, DF. Lienzo de Tlatelolco: Libro conmemorativo del movimiento estudiantil popular de 1968. Poesía de Leopoldo Ayala, Fotografía de Héctor García e Ilustraciones del autor. 2000 Realización de la serie de dibujos (7) Nuevos Tiempos. Exposición-Homenaje en el Palacio del Antiguo Ayuntamiento de la Ciudad de México. Miembro del Salón de la Plástica Mexicana (en cuatro Ocasiones Miembro del Consejo Directivo) y de la Sociedad Mexicana de Artistas Plásticos, Director de Arte Público del Consejo Mundial de Artistas Visuales (1993-1997). Presidente de Creadores de Arte Público de México A.C. (1995-1998). Su obra se encuentra en los museos de Arte Moderno de México, París, Phoenix, el Museo José Hernández Delgadillo en el Hotel Hacienda de Cortés, Cuernavaca, Morelos y en la Galería de la Fundación José Hernández Delgadillo, en Coyoacán, DF.

Entre otras obras que dejó el muralista¹⁵ Hernández Delgadillo en Toluca, se encuentran la ubicada en el corralón de Flecha Roja, en los muros poniente del IH y de Arquitectura y los conjuntos figurativos previos a los componentes cromáticos de Álvarez Vallejo en el estacionamiento y en los muros de las escaleras de la hoy Torre Académica. Dichas obras y el mural realizado por estudiantes de Derecho, significan el testimonio artístico de la lucha estudiantil, puesto que los murales fueron un recurso de difusión y para la memoria de una parte del movimiento estudiantil y de trabajadores (Aguilar, 2010). Su significación perdura de alguna manera; sin embargo, su abandono a los elementos naturales, a los daños intencionales, a la falta de mantenimiento, o el silente blanqueamiento de muros, habla del ejercicio de la existencia de un tipo de política cultural universitaria, que afecta a la conformación de la identidad y de la memoria colectiva.

Con acciones como las mencionadas, la PPT y otras expresiones estudiantiles independientes, construirían un puente con el movimiento de preparatorias populares que estaban en sus trabajos de reconocimiento de estudios por parte de la UNAM y con la generación de sobrevivientes del MEP68, lo cual sería un factor que impulsaría al movimiento democratizador de la UAEM. De esta manera, creadores como el poeta Leopoldo Ayala, cantores como José de Molina (+), y Juan Alejandro, los grupos Mascarones y Los Nakos o el doctor Fausto Trejo Fuentes, coordinador de preparatorias populares que demandaban su reconocimiento por parte de la UNAM, en ocasiones se presentaban en distintos espacios universitarios, principalmente durante asambleas estudiantiles y actos organizados por el CC o la PPT, incluso se presentaban obras de teatro del CLETA en el Aula Magna.

Durante 1973, la PPT y la organización estudiantil Activistas Universitarios Revolucionarios (AUR), organizan un recital en el Aula Magna con los cantores: José de Molina, Juan Alejandro, la actriz Beatriz Munch, el pintor José Hernández Delgadillo, y el poeta Leopoldo Ayala. También realizan una conferencia sobre el Movimiento Ferrocarrilero de 1958 y 1959, que dictó Valentín Campa, ex Preso Político. Así

15. Durante el siglo XX, principalmente de los años cincuenta a los setenta, el muralismo en Toluca tuvo cinco referentes: Orlando Silva Pulgar (+), Leopoldo Flores, Edmundo González Calderón, José Hernández Delgadillo y Alberto Álvarez Vallejo.

mismo, se invitó a un mitin popular, en la ciudad de Toluca, en la Plaza de los Mártires, en apoyo a los trabajadores de la Fábrica Nacional de Vidrio (FANAL) en su lucha por crear un sindicato independiente de las centrales corporativas de trabajadores o de los patrones y sus “sindicatos blancos”. En ese año de 1973, la Asamblea General del Instituto de Humanidades, ratifica su desconocimiento a la FEU, postura que fue adoptada en el mismo sentido por las comunidades estudiantiles de la Preparatoria plantel “López Mateos” y la Facultad de Arquitectura.

En enero del mismo año, la PPT solicita formalmente al Consejo Universitario de la UAEM su incorporación y reconocimiento, petición que fue rechazada por el órgano colegiado el día 12 de ese mes. Esto es, ni el rector Ortiz ni el Consejo Universitario avalaron la petición, rechazaron todo diálogo y reafirmaron su postura de no reconocer a la PP, sin ofrecer opciones (Aguilar, 2010).

La negativa no los desanimó, siguieron adelante exigiendo educación gratuita para el pueblo; presionaron mediante otros mecanismos para llamar la atención del CU, pero el modo de expresarse y de exigir fue objeto de comentarios de la FEU y el rector en estos términos: ‘La universidad y la preparatoria, tiene cupo para todos los estudiantes regulares que deseen ingresar, pero no para aquellos que ni sus estudios de secundaria han terminado o aquellos que teniendo cinco o seis años en 1° y 2° de preparatoria, no pasen, como en el caso de muchos alumnos de la Preparatoria Popular’... (Aguilar, 2010).

Reafirmando lo señalado, el 20 de enero de 1973, en el tercer informe de la administración universitaria, el discurso gubernamental precisó que la educación media superior iba en ascenso: “Tal ha sido la vocación que hemos querido imprimir en las preparatorias que se están multiplicando; la finalidad de aumentar el subsidio estatal a la universidad ¡para que abra generosamente sus puertas a todo aquel que reúna el único requisito: mérito para ingresar!” (Aguilar, 2010).

Como mecanismo de presión, en febrero de 1973, activistas y alumnos de la PPT tomaron algunas aulas donde había estado el Instituto predecesor de la escuela Preparatoria Núm. 4 “Ignacio Ramírez Calzada”, y un cubículo ocupado por estudiantes de Arquitectura. En apoyo a dicha acción, el pintor Hernández Delgadillo plasmó en pocas horas un mural en el patio poniente con la colaboración de los estudiantes referidos. Asimismo, el 24 de febrero de 1973, estudiantes de la PPT toman las aulas donde venían trabajando, con el propósito de presionar para que se reconociera la incorporación de su escuela a la UAEM, pero durante la madrugada del domingo 25 la policía entró a desalojar a los jóvenes, lo que para muchos estudiantes significó una violación al principio de autonomía universitaria. Con motivo del hecho, la prensa comunicaba “La UAEM tomada por preparatorianos de la preparatoria popular” (*El Sol de Toluca*, febrero 25 de 1973) y reseñaba que “... más de 30 policías, cuatro armados con metralletas, ingresaron a las cinco aulas que ocuparon los estudiantes de la PP en el edificio principal de la UAEM ayer en la madrugada, detuvieron a 23 estudiantes. Los policías dijeron

que entraron a la universidad a petición del rector...”, a los detenidos les tomaron su declaración en el ministerio público de Toluca, “...como no había delito que perseguir, todos salieron sin cargos en su contra (...) Los desalojados de rectoría se quejaron de la represión, humillación y la manera en que los sacaron...” (Aguilar, 2010). Ante el desalojo forzado en rectoría, la dirigencia colectiva de la PPT nombró comisiones para ir a diversos puntos del país e informar que estaban siendo perseguidos; por ejemplo, Sergio Molina y Pascal Mussy fueron enviados a la Preparatoria Popular de Culiacán; pero al regresar, la policía federal detuvo a Pascal, de origen extranjero, “...quien estuvo todavía en México por un año ocho meses antes de ser extraditada a Holanda...” (Aguilar, 2010), el CC de Humanidades se solidarizó con los estudiantes de la PPT.

Para el tres de marzo el mural elaborado por Hernández Delgadillo fue destruido, esto causó indignación entre los promotores del mural, en respuesta estudiantes de la PPT, como desagravio y en memoria a don Rubén Jaramillo, “...hicieron lo mismo con la pintura al óleo del ex presidente Adolfo López Mateos ubicada dentro del Aula Magna de rectoría...” (Aguilar, 2010). *El Boletín Rubén Jaramillo* de octubre de 1973, publicado por la PPT concluía con este planteamiento:

Como una añoranza de Rubén Jaramillo nos preguntamos: ¿qué hacer para continuar la lucha interrumpida en Xochicalco? ¿Cómo evitar que Jaramillo se convierta en un mito y en leyenda, como sucedió con Zapata, Villa, el Che, e impedir que el sistema lo utilice de acuerdo a sus intereses? La respuesta no está en el viento (según Bob Dylan), sino en la conciencia del pueblo: campesinos, estudiantes, obreros, pues sabemos que es necesario que el grano muera para que el fruto venga... (*Boletín Rubén Jaramillo*. Preparatoria Popular Toluca, Año 2, nueve de octubre de 1973)

Finalmente, aunque no obtiene su objetivo de incorporación a la UAEM: “La PP logró que rectoría aceptara la inscripción de algunos de sus alumnos a las preparatorias; muchos terminaron su educación en Toluca, otros en las populares de Liverpool y Tacuba, otros más abandonaron el estudio...” (Aguilar, 2010).

Señala Sumano Magadán que merced al proyecto PPT, jóvenes tuvieron la oportunidad de continuar estudiando hasta terminar la carrera profesional, que sin este movimiento difícilmente lo hubiesen logrado, idea que es ampliada por Aguilar (2010), quien considera que “También consiguió que se atendiera el problema de infraestructura educativa insuficiente...”; sin embargo, algunos de sus cuadros en el futuro próximo serán los aliados de la administración central contra el movimiento democratizador en la UAEM, que en esos momentos continuaba acumulando fuerza y experiencia.

Paralelamente a lo señalado, el movimiento estudiantil continuaba en el seno de la UAEM, por lo que el 21 de junio de 1973 las fuerzas policiales ingresan al IH para recuperar unidades de transporte público del valle de Toluca que los estudiantes habían retenido como apoyo a los choferes en huelga, quienes demandaban,

entre otras cuestiones, mejora salarial, supresión de los relojes “checadores” de tiempo –con la finalidad de evitar los continuos accidentes ocasionados por el incremento de velocidad para reducir el tiempo de circulación y obtener más pasaje–, además de otras infracciones asociadas con sus condiciones de trabajo.

Más adelante, el primero de octubre de 1973, el CC redacta el Pliego Petitorio acordado en AG, donde se exige la continuación del ingreso al IH de estudiantes egresados de normales y difunde los puntos que abanderan su movilización:

a) Continuación del ingreso de normalistas a Humanidades por tiempo indefinido; b) Cumplimiento de los acuerdos anteriores: Comedor Estudiantil, Bolsa de Trabajo, Rebajas en las cuotas de las preparatorias de dos años; c) Respeto a los derechos académicos de los maestros y no represión a los alumnos; d) Funcionamiento efectivo del Bachillerato de Humanidades en las preparatorias; e) Ampliación de Humanidades; f) Paridad en el Consejo Universitario; g) No intervención de autoridades gubernamentales en movimientos estudiantiles y declaración pública del gobernador respecto a la Autonomía Universitaria, (*Volante, A la comunidad universitaria, Al pueblo en general. CC, s/f, Mimeo*).

También se continúa estableciendo lazos solidarios hacia el exterior del campus mediante actividades de difusión, de acompañamiento en lo posible y económicas a través de donaciones voluntarias de la comunidad, con estudiantes, trabajadores y trabajadoras de instituciones educativas, organizaciones sindicales y populares de otras entidades federativas, y con algunas ubicadas en los valles de Toluca y de México. A través de los años se tendrá contacto y presencia mutua con, por ejemplo: universidades autónomas de Chihuahua, Guerrero, Puebla, Chapingo, Oaxaca, Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, de la Normal Rural “General Lázaro Cárdenas del Río” de Tenencia, Tenancingo, Estado de México; Comité Permanente de Lucha Magisterial 30-30; Colegio de Ciencias y Humanidades Oriente, Centro Libre de Experimentación Teatral y Artística (CLETA); Vendedores de comercio popular (ambulantes); Frente Popular Independiente, Frente Sindical Independiente, Jornada Nacional de apoyo a la Huelga Electricista de secciones de la Tendencia Democrática en el valle de México del Sindicato Único de Trabajadores Electricistas de la República Mexicana; Sindicato Mexicano de Electricistas, Choferes de Transportes Colón de Toluca, (por sindicalización y baja en precio del transporte); Conductores del departamento de traslado de vehículos de Chrysler; Coordinadora de huelgas y sindicatos independientes en Naucalpan, donde se entra en contacto con trabajadores de, por ejemplo, Dixon, Duramil, Morganite del Caribe, Pan Aviación, Luxor, Pan Estrella, ATM; The Sidney Ross; Fabril Malla; Empresa Editorial GAME; Lido; Spicer; Sindicato de Obreros y Empleados de la Planta de Montaje de la General Motors de México; Mexicana de Envases del Sindicato de la Industria del Hierro y del Acero, Poder Obrero (todos por sindicalización independiente); en localidades como Ameyalco, por los profesores despedidos de la Escuela Primaria “20 de Noviembre”; en San Cristóbal Tecolotitlán y la lucha por sus minas de arena, entre otras. En suma, con ello los estudiantes organizados

intentaban los aprendizajes necesarios de responsabilidad social, principalmente con quienes mediante el pago de sus impuestos sostienen las instituciones de educación pública: los trabajadores del país; José María Aranda Sánchez (2001), lo resume así:

... se trataba de diversas movilizaciones por los derechos de cada gremio y organización; es decir, el movimiento estudiantil respondió intensamente a la necesidad de una alianza obrero-popular-estudiantil, ofreciendo todas sus capacidades y voluntad de trabajo, a fin de hacer valer sus derechos, y en esa medida, por alcanzar su verdadero estatuto como ciudadanía con plenos derechos, marcando claramente cuáles son sus atribuciones y ámbito de decisiones propias, a la vez que deslindándolo de lo que corresponde al poder del Estado, que tendría que respetar a la sociedad civil en sus decisiones y formas de actuación.

El 19 de noviembre de 1973, como era habitual, renuncia al cargo de rector de la UAEM Guillermo Ortiz Garduño y el mismo día se elige al químico Jesús Barrera Legorreta (1973-1976) (Mosqueda, 2001b).

Al interior de la universidad, el 13 de enero de 1974, estudiantes de Economía anunciaron una huelga por la indisponibilidad del rector para resolver los problemas académicos. En febrero renuncia el secretario general de la UAEM, Raúl Zárate Machuca, siendo sustituido por Jorge Álvarez Herrera (Mosqueda, 2001b). En el Instituto de Humanidades, durante los meses de agosto-septiembre se organiza una huelga estudiantil, acordada en Asamblea General y encabezada por el CC, con la finalidad de que los egresados de escuelas normales para maestros puedan ingresar al Instituto de Humanidades (para cursar las carreras de Filosofía, Letras, Historia, Geografía y Turismo) y añaden la demanda de Reforma a la Ley Orgánica para la democratización de la universidad. El nueve de octubre de ese mismo año, por mandato de la AG de Humanidades, el CC entrega en rectoría un pliego petitorio donde demandan: 1) La aceptación de normalistas al Instituto de Humanidades, 2) Funcionamiento efectivo de la Bolsa de Trabajo, y 3) Cese a la represión a profesores de preparatoria que apoyaron el movimiento anterior (*Volante A la Comunidad Universitaria, a la Opinión Pública. "Por la aceptación de normalistas"*, Comité Central de Humanidades, 1974, Mimeo.).

El 11 de mayo de 1975, se realiza un debate entre los dirigentes de la FEU y Álvarez Herrera en el Auditorio de la Preparatoria No. 1, donde se muestran diferencias entre ellos. El 30 de mayo del mismo año, la Sociedad de Alumnos (Matutino) y el Consejo Estudiantil (Vespertino) del plantel de la preparatoria Nezahuacóyotl, hacen público su deslinde del Comité Ejecutivo de la FEU encabezado por Armando Garduño Pérez y exigen se les proporcione la parte del presupuesto que corresponda a la preparatoria de los recursos con que cuenta la FEU. Asimismo, se cita a todas las representaciones de las diferentes escuelas y facultades de la Universidad (sociedades de alumnos, consejos de representantes y comités centrales) a una junta general "...que tendrá lugar en el salón de juntas de la preparatoria 'Nezahualcóyotl', el próximo 3 de junio a las 5.00 pm." (*El Titiritero. A toda*

la comunidad universitaria. 30 de mayo de 1975, Mimeo.). El 19 de junio se declara una Huelga estudiantil en Derecho, el pliego petitorio giró en torno a la demanda por la Reforma a la Ley Orgánica. Solidariamente, el 20 de junio se declara la huelga en Humanidades en apoyo a los estudiantes de Derecho, y los 23 estudiantes de la escuela de Comercio y de la Facultad de Administración Pública hacen lo mismo. El estudiante de Derecho conocido como *Filo*, crea la letra de *Nuestro Primer Movimiento, canción de la Facultad de Leyes*, donde con música de Valentín de la Sierra comunica los motivos de su movimiento de huelga,

El 19 de junio lo llevaré en mi recuerdo,
Dio principio el movimiento del estudiante en Derecho.

Ya estaban todos cansados de mentiras y traiciones,
y han planteado peticiones
muy nobles y con razones.

Todos queremos reforma de la actual Ley ya podrida,
porque a todo el estudiante
le ha marchitado la vida.

Así se inicia la lucha con singular unidad
para implantar la reforma de esta mi Universidad.

El estudiante dormido al fin pudo despertar
exigiendo sus derechos
que ya no pudo callar.

Hoy pedimos con justicia que exista la paridad
para que en las decisiones
ya no haya parcialidad.

Queremos paridad en nuestra Universidad/ porque
somos gente noble sin interés, ni maldad.

Todos pedimos maestros,
maestros pa' todo el día
que sean investigadores y nos den sabiduría.
y queremos la ampliación del edificio que albergue,
al estudiante que piense, y haga revolución.

Ya me voy a retirar porque hoy debo estudiar
ya no dejen que esos parias les coarten su libertad.

Ya despierta Tecolote de tu sueño tan profundo
vamos a cantar victoria
y a ajusticiar a este mundo.

Vamos a estudiar paloma
los libros de aquel estante
ya que sólo tú comprendes lo que sufre un estudiante.
(*Nuestro Primer Movimiento, canción de la Facultad
de Leyes. Filo. C.U., 23 de junio de 1975, Mimeo.*)

Durante septiembre de 1975, en las facultades de Medicina y Derecho circula una hoja volante donde comisiones de cada facultad expresan su posicionamiento en relación con la elección de directores de dichas instituciones educativas que serían decididas el 29 de septiembre de 1975 durante la sesión del Consejo Universitario: “Por lo tanto deseamos tu participación en ambas para a que se ejerza el voto democrático evitando el dedismo...” (*Compañero universitario. Comisiones de las facultades de Medicina y Derecho, s/f, Mimeo.*)

El 12 de noviembre de ese año, se declara otra huelga estudiantil en Humanidades por su demanda recurrente cada inicio de ciclo escolar, la continuación de ingreso al Instituto de estudiantes egresados de normales. El 13 de noviembre, en la Facultad de Medicina inicia el movimiento de estudiantes que denuncia la corrupción de autoridades y maestros, quienes cometían irregularidades académicas. Algunos estudiantes que fueron expulsados, exigen su reincorporación. Francisco Figueroa, entonces estudiante de medicina, plantea que en 1975, “...la Facultad de Medicina, había logrado democratizar su representación estudiantil al desconocer a la Sociedad de Alumnos perteneciente a la Federación de Estudiantes Universitarios (FEU), y conformar con la mayoría de jefes de grupo, un ‘órgano central’ como la nueva representación real de Medicina” (Aguilar, 2001); se incrementaba la participación estudiantil al reconocerse como actores en sus propios espacios, Figueroa narra ese momento: “...el rector quiere imponerle a nuestro director, el doctor Hardy, la inscripción de un grupo de alumnos que habían sido dados de baja por materias reprobadas y que pertenecen al movimiento de juventudes priistas, esa imposición es repudiada en una marcha de Medicina a Rectoría ese año, encabezada por el propio doctor Hardy, maestros y alumnos” (Mosqueda, 2001g).

Alberto Pérez, entonces estudiante de Arquitectura, narra que el 10 de febrero de 1976, en el marco de elección del director de Arquitectura, el Consejo Universitario eligió a Raúl Olascoaga Carbajal pese al rechazo estudiantil. Los estudiantes deciden desconocerlo e irse a la huelga el 11 de febrero y, en Asamblea General, nombran al Arq. Adolfo Monroy, pero bajo un esquema de cogobierno, el cual se traduciría en una integración numérica igualitaria, dos integrantes por sector, estudiantes, profesores y trabajadores. Pérez destaca que la trascendencia de este hecho es que de manera formal se incorpora a los trabajadores administrativos y de mantenimiento como parte fundamental, que con estudiantes y maestros integran la comunidad universitaria (Pérez, Mosqueda, 2001). El 13 de febrero, Raúl Olascoaga renuncia como director de Arquitectura. Asimismo, el 23 de febrero el rector Barrera traslada sus oficinas a la Preparatoria No. 1, ya que estudiantes de Arquitectura permanecieron fuera del edificio principal de la UAEM como parte

de su huelga. El 24 o 25 de febrero del mismo año se levanta la huelga (Mosqueda, 2001b).

Mientras tanto, el problema de Medicina hizo crisis cuando los estudiantes expulsados decidieron apoderarse de la Sala del Consejo Universitario (Aguilar, 2010).

De mayo a junio de 1976 se expresa el movimiento de trabajadores operadores de unidades de la línea de autobuses Flecha Roja, por sindicalización independiente. Al respecto, dice Alberto Pérez: “Nos solidarizamos porque a donde llegan primero a pedir apoyo es a la Facultad de Arquitectura” (Mosqueda, 2001b). Sin embargo, el apoyo creció entre la comunidad universitaria, de manera que fue posible realizar acciones colectivas de choferes y estudiantes, mayoritariamente de Arquitectura y Humanidades, simultáneas tanto en la terminal de Topacio, en el DF, donde el respaldo lo proporcionaron estudiantes de la UNAM y de la Preparatoria Popular Tacuba, como en la Terminal Toluca y el corralón ubicado en la esquina de las avenidas José Ma. Pino Suárez y Venustiano Carranza; en el caso de Toluca, el resultado fue la retención de varios autobuses que fueron concentrados en los patios de las facultades de Arquitectura, Humanidades y en el estacionamiento del conjunto escultórico monumental dedicado a López Mateos. Por su parte, el pintor José Hernández Delgadillo coordina la participación de trabajadores y estudiantes para la creación de murales en la Facultad de Arquitectura y en los muros del corralón de la citada línea. Después de una intensa jornada de difusión entre la población del Valle de Toluca, un despliegue del Batallón de Radio Patrullas del Estado de México (BARAPEM) cerca los alrededores del corralón de Flecha Roja, realizándose detenciones de estudiantes y trabajadores; en tanto que en Ciudad Universitaria también ingresan las fuerzas policiales con la anuencia del rector Barrera Legorreta para que los permisionarios recuperaran las unidades retenidas en ese lugar, también hay detenidos. Posteriormente, de agosto a septiembre los trabajadores sindicalistas de Flecha Roja son liquidados (Mosqueda, 2001b). En septiembre, siguiendo la tradición, el rector Barrera Legorreta difunde sus intenciones de ser reelegido y a final del mes Raúl Zárate Machuca expresa su interés en ser rector. Durante los días del siete al 14 de noviembre de 1976, estudiantes de Derecho, Administración, Enfermería y Medicina, así como profesores de la Preparatoria No. 1 apoyan la candidatura de Zárate Machuca. Al día siguiente, estudiantes de Humanidades en Asamblea General, rechazan la reelección de Barrera, con un caudal de inconformidad aunado a una aspiración por mejorar las condiciones académicas y de vida democrática universitaria. El 16 de noviembre estudiantes de preparatoria, escuelas y facultades, rechazan la reelección, se efectúa un gran mitin frente al edificio de rectoría. El 19 de noviembre, el Consejo Universitario aprueba la reelección de Barrera Legorreta en la rectoría, pero el temor de la organización de los estudiantes era manifiesta, de manera que Jaime Sáenz señala: “los grupos porriles comienzan a notarse, ellos portaban un listón verde sobre el hombro derecho” (Aguilar, 2010). Dicha acción propició que en noviembre de 1976 diera inicio una movilización inédita en la universidad,

misma que Jaime Sáenz Figueroa, ex director de la Escuela de Economía, refiere así: "...se logra el desconocimiento de la Federación Estudiantil Universitaria, de modo paralelo, el químico Jesús Barrera Legorreta busca la reelección" (Sáenz y Osorio, 2001b).

Para los autores, la reelección provoca que el movimiento estudiantil adquiera más fuerza y se plantee ahora la transformación de la Universidad con la idea de impulsar la Educación Democrática, Crítica, Científica y Popular; también, añaden, es el momento en que surgió la convocatoria a construir un Comité Coordinador de Lucha (COCOL) centrado en romper el ciclo de la reelección; sin embargo, consideran que no se alcanzaba a dimensionar la influencia que esta estructura independiente, estudiantil, tendría más adelante, ya que este comité se convertiría en poco tiempo en la instancia representativa de todas las facultades, y alrededor de este eje, despliega su lucha contra la reelección y logra el triunfo. A su parecer, las autoridades universitarias comienzan a aceptar que el movimiento existe y para la construcción del diálogo el estudiantado lanza su iniciativa al elaborar un pliego petitorio.

La inminencia de la paralización de actividades como propuesta general conlleva a la construcción del Comité Coordinador de Huelga (CCH), como instancia de decisión definitiva del programa de demandas, y conductora de la primera gran huelga estudiantil. La legitimación de este pliego ocurriría en las asambleas, consideradas de manera independiente por cada plantel, donde se discutía sobre cómo lograr la renuncia del Rector, el impulso de la paridad en el Consejo Universitario para equilibrar la capacidad de decisión de los sectores universitarios, ampliación de bibliotecas, incremento del acervo bibliográfico, instauración de comedores para alumnos de escasos recursos, acceso a edición de la prensa estudiantil, mejoramiento de las condiciones laborales de los maestros y la profesionalización del magisterio, actualización de los programas de estudio, el impulso a la investigación con laboratorios, y la democratización, en términos generales, de todas las instancias de gobierno universitario.

La democratización de la vida universitaria siempre ha sido una necesidad y, en el periodo que ahora se comenta, lo era aún más pues, como apunta Óscar Aguilar (2010): "en veinte años, cuatro rectores de cinco, un abogado, dos médicos y un químico, decidieron quedarse por segunda vez consecutiva en rectoría; directores de facultades y escuelas siguieron el mismo camino. La legislación universitaria establecía la reelección una sola vez así que estaba en el marco legal". El 22 de noviembre, los estudiantes de Arquitectura, Humanidades, Medicina, Derecho, Enfermería, así como las licenciaturas de Administración de Empresas, Administración Pública, Contaduría, Economía, Psicología y la Preparatoria no. 2, se declaran en Huelga. El eje del movimiento que encuentran el COCOL y el CCH, lo constituye la oposición a la reelección de Barrera Legorreta. En cada escuela o facultad que se incorporaba se desarrollaba un proceso particular de participación estudiantil, un micro movimiento y, en ocasiones de profesores, en forma de

asamblea; por ejemplo, Francisco Figueroa, explica que el rompimiento que se genera entre la Facultad de Medicina y Barrera Legorreta permite a todas las fuerzas de la Facultad plantearse situaciones democráticas, tales como desconocer a la Sociedad de Alumnos, estructurar la Asamblea de Representantes de Grupo y conformar un Órgano Central como la nueva representación real de los estudiantes, actos que son reconocidos como el primer paso democrático que se realiza en dicho espacio académico. Mosqueda (2001g).

La táctica de lucha y las acciones programáticas estaban a cargo de las representaciones democráticas de las escuelas de Arquitectura, Humanidades, Agronomía, la Casa del Estudiante y diversos activistas de diferentes escuelas que le dan vida inicial al COCOL, integrándose posteriormente Medicina, Preparatoria número 2 y Psicología, y en la coyuntura previa a la reelección del Rector dan inicio a su actividad para democratizar la vida universitaria (Mosqueda, 2001b), sin embargo, tendrían que encarar la reacción de la administración central, José María Aranda (2001), comenta al respecto:

Los estudiantes presentan una posición rígida y no admiten diálogo alguno. El rector intenta una propuesta de Reforma Administrativa y busca entablar pláticas con los huelguistas, a fin de volver a clases; pero ante la negativa estudiantil, optó por una medida represiva consistente en la expulsión de 41 dirigentes del movimiento, con la anuencia y complicidad del Consejo Universitario, e incluso amenazando con la expulsión de más alumnos participantes en las movilizaciones.

Héctor López Coria (1996), argumenta que como era de esperarse, las medidas desesperadas adoptadas por la administración central provocaron una manifestación para exigir: la revocación de las expulsiones, ratificar la demanda de renuncia del Rector; por la reforma a la Ley Orgánica; y la desaparición de porros en la Universidad, como exigencias para levantar la huelga.

Brigadas de estudiantes difunden profusamente en espacios universitarios, de la ciudad de Toluca y zonas aledañas, un volante acordado en el CCH, que contiene su lectura relativa a las condiciones en que se encuentra la universidad, reivindicando los intereses de sus representados, al igual que los de los trabajadores; y el proyecto histórico como guía de una Universidad Democrática, Crítica, Científica y Popular. Antes de la reelección de Jesús Barrera Legorreta, y con la declaración de la huelga universitaria, el CCH sintetizó el 26 de noviembre de 1976 la situación de los universitarios en un documento de 12 puntos:

- 1) Falta de planeación académica y administrativa;
- 2) Nula investigación científica;
- 3) Improvisación de personal docente y administrativo;
- 4) Carencia de profesores de tiempo completo;
- 5) Creación y fomento de violencia a través de grupos de "porros" subsidiados por autoridades universitarias;
- 6) "Amiguismo", "Compadrazgo", y parentesco dentro de los órganos administrativos y docente;
- 7) Falta de material bibliográfico actualizado en todas las escuelas y facultades;
- 8) El patrimonio de la universidad se utiliza para fines personales;
- 9) Utilización de

la imprenta de la UAEM para realizar una campaña reeleccionista y no ponerla al servicio de la comunidad universitaria: 10) La represión de que hemos sido objeto en todo movimiento que va contra los intereses personales de las actuales autoridades universitarias; 11) Inoperancia de la actual Ley Orgánica; y 12) Falsa representación estudiantil (FEU). (Volante, *A La Comunidad Universitaria, Al Pueblo en General*. Comité Coordinador de Huelga, 26 de noviembre de 1976. Mimeo.).

El tres de diciembre, el CCH demanda la renuncia de Barrera, la expulsión de porros y la Reforma a la Ley Orgánica. El seis de diciembre, el Consejo Universitario convocó a sesión para resolver el conflicto, después, el 13 de diciembre realiza su segunda reunión y en ésta las autoridades universitarias repudiaron la huelga y se manifestaron por usar mecanismos jurídicos contra el movimiento (Aguilar, 2010).

En 1977, una apretada cronología que da cuenta del enlace de las actividades colectivas y sus efectos al interior y exterior de la Universidad. Empieza en enero, cuando Jesús Barrera Legorreta y un grupo de porros, entre ellos el presidente de la FEU, con el apoyo de la policía municipal y judicial, intentaron romper la huelga en Medicina y Enfermería, además el Consejo Universitario acordó sancionar con la expulsión a 41 estudiantes. El tres de enero, estudiantes participantes en el movimiento de huelga contra la reelección toman las instalaciones del Centro de Cómputo (CICALI), en Ciudad Universitaria. El seis de enero, el CCH mediante un volante demanda:

I. Renuncia inmediata e incondicional del Quím. Jesús Barrera Legorreta, junto con su camarilla: Jorge Bernáldez Huerta, José Yurrieta Valdez, Jorge Álvarez Herrera, J. de Jesús Delgado, Filiberto Hernández Ordóñez, Delfina Urbina Corona, Sergio Sánchez Hernández, A. García Infante, Ma. Eugenia Espinoza, Ricardo Rivera, Epímaco Jaramillo Vences. II. Reforma a la Ley Orgánica (y Reglamento) con la participación de maestros, alumnos y trabajadores; a) Paridad en el Consejo Universitario. b) Derogación del artículo en el que se estipula la reelección del rector. III. El cumplimiento inmediato de las demandas específicas de cada escuela o facultad. IV. Aumento salarial inmediato a maestros y trabajadores de la U.A.E.M. con efecto retroactivo al primero de septiembre. V. Desconocimiento total a la F.E.U. y reconocimiento del Comité Coordinador de Lucha. Denunciamos la ola represiva que se ha desatado contra el movimiento estudiantil por parte de las autoridades universitarias. (*Manifiesto. A la opinión pública, a la Comunidad Universitaria*. CCH, s/f, Mimeo.).

Del siete al nueve de enero, el COCOL mediante brigadas estudiantiles difunde ampliamente las causas de la huelga en la universidad entre poblaciones del valle de Toluca y municipios aledaños. El 10 enero, padres familia de los estudiantes expulsados participan "...al lado de miles de estudiantes a favor del paro, en una protesta insólita en la sociedad de Toluca, y se mostraba el descontento provocado por el químico Barrera, por lo que también se incluye la demanda de alto a la represión del movimiento" (Aranda, 2001). Conforme el tiempo transcurría, estu-

diantes que demandaban regresar a clases fueron aprovechados por la rectoría y los porros, quienes provocaron la violencia, incluso el rector se unió a las acciones que pretendieron tomar las instalaciones por la fuerza, "...dando la muestra de cómo deberían patearse las puertas para recuperar los edificios", (Aranda, 2001). El propio autor explica que: "Al radicalizarse las posiciones y llegar a los golpes entre estudiantes y golpeadores al mando de la rectoría, alumnos de Ingeniería que se habían mantenido al margen se unen a la huelga y participan de manera importante en las movilizaciones, con lo que se logra el paro total en la Universidad". Finalmente, el 11 de enero, el Ing. Barrera Legorreta convoca al Consejo Universitario y pide licencia para separarse del cargo cuatro meses (Aguilar, 2010), por lo que a partir de esa misma sesión Antonio Huitrón Huitrón lo sustituye como rector interino del 14 de enero al 14 de mayo de 1977. El mismo 11 de enero, por la noche, los porros balean la puerta de vidrio de CICALLI que los estudiantes movilizados habían tomado, sin lograr herir a ninguno.

Ante esta situación, la comunidad estudiantil hace el siguiente pronunciamiento:

I. La renuncia del rector Barrera Legorreta y su camarilla, solo representa un primer paso para abrir camino al diálogo entre el C.C.H. y las *autoridades interinas* encabezadas por Antonio Huitrón. II. El inicio del *diálogo* no significa el levantamiento de la huelga, ya que ésta sólo se levantará hasta haberse cumplido todos los puntos del pliego petitorio. III. Con el objetivo de que exista suficiente claridad en la base sobre la situación del movimiento de huelga y sus perspectivas, el C.C.H. efectuará a partir del lunes un intenso trabajo de clarificación política en cada una de las escuelas y en el mismo sentido efectuará una manifestación el lunes 17 de Enero a las 4 p.m. que partirá de la preparatoria 3 Cuauhtémoc. IV. El C.C.H. ha tenido conocimiento el día domingo de la proposición de diálogo por parte de las autoridades internas encabezadas por el rector interino Huitrón y acepta el diálogo, haciendo patente que la solución del conflicto depende de que sean satisfechas todas sus demandas y señala que la prolongación de la huelga es responsabilidad de las autoridades por su intransigencia a resolver las demandas. Además el C.C.H. manifiesta la posición de determinadas condiciones para aceptar el diálogo. A) La renuncia definitiva de la camarilla de Barrera Legorreta: Lic. Jorge Álvarez Herrera, Lic. José de Jesús Delgado, Ing. José Yurrieta Valdez, Ing. Jorge Bernáldez Huerta, Lic. Filiberto Hernández Ordoñez, C.P. Sergio Sánchez Hernández, C.P. Roberto Pliego, Lic. en Admón. Felipe Nemer Naime, Enfermera Delfina Urbina, Lic. Ricardo Rivera López, Lic. Antonio García Infante. B) Reinstalación de los compañeros expulsados. C) La expulsión definitiva de los porros citados en el pliego petitorio. D) Respeto al movimiento de huelga por parte de las autoridades. E) Garantías de seguridad para el C.C.H. al entablar el diálogo. Mientras tanto hacemos un llamado a los compañeros de todas las escuelas para que profundicen en sus pliegos petitorios particulares de nuestras demandas inmediatas ya que el triunfo está cerca. (*Manifiesto. A la opinión pública, a la comunidad Universitaria. C.C.H., s/f, Mimeo.*)

El 14 de enero, Huitrón Huitrón toma protesta como rector interino y Carlos Mercado Tovar como secretario general. El primero se encargó de las negociaciones

con que concluyó la huelga del año anterior: renunció en mayo (Musacchio, 1990), para solucionar el conflicto por la vía del diálogo, propuso: “1) Revocar la expulsión de los estudiantes, líderes del movimiento; y 2) Elaborar un Proyecto de Reforma a la Ley Orgánica de la UAEM, que elimine la reelección del rector y que incluya la Paridad en el Consejo Universitario” (Aranda, 2001), en suma, ese 14 de enero de 1977 se despiden Barrera Legorreta y el decano de la Universidad, José Yurrieta Valdés y pasa a presidir la sesión y toma protesta como Rector interino de la UAEM, Antonio Huitrón Huitrón (Mosqueda, 2001b).

Del 17 al 20 de enero, en sesión permanente, la dirigencia del COCOL-CCH y autoridades universitarias dialogan en el edificio central para llegar a los acuerdos respecto al cumplimiento del Pliego Petitorio (incluyeron demandas de los trabajadores), única condición para levantar la huelga. Así el 20 de enero, estudiantes representantes ante el CCH acuerdan con el rector interino el levantamiento de la huelga. Por parte de las autoridades universitarias firman Antonio Huitrón y Carlos Mercado Tovar como rector interino y secretario general de la UAEM, respectivamente. Por parte del Comité Coordinador de Huelga: estudiantes representantes de las escuelas de Agronomía, Enfermería, Ciencias Químicas y Psicología; las facultades de Arquitectura, Humanidades, Medicina, Comercio; las licenciaturas de Economía, Administración de Empresas, Contaduría; las preparatorias 2 Nezahualcóyotl turno vespertino y 3 Cuauhtémoc y ciclo básico (Mosqueda, 2001b). El documento signado con fecha del 20 de enero de 1977 contiene ocho acuerdos:

1) En lo referente al pliego petitorio general la solución fue la siguiente: a) se dio la renuncia de las siguientes personas: Quím. Jesús Barrera Legorreta, Lic. Jorge Álvarez Herrera, Lic. José de Jesús Delgado, Ing. Yurrieta Valdés, Lic. Filiberto Hernández Ordóñez, C.P. Roberto Pliego, Lic. en Admón. Felipe Nemer Naime, Enfermera Delfina Urbina Corona, C. Ricardo Rivera López. Estas renunciaciones fueron aceptadas por el Consejo Universitario, quedando en estudio la renuncia de las siguientes personas: Ing. Jorge Bernáldez Huerta (por encontrarse en un congreso en la Facultad de Agronomía, los días 19, 20 y 21); L.A.E. Sergio Sánchez Fernández (se da 10 días para la solución); Lic. Antonio García Infante; Lic. Epímaco Jaramillo Vences. b) el mecanismo propuesto para designar consejeros alumnos y maestros y a la vez convocar elecciones para el nuevo rector no tuvo solución, ya que debe seguirse el procedimiento legal;

2) Acuerdos de reforma a la Ley Orgánica: a) Artículo 10, con lo referente a la paridad está aceptado y se tiene un proyecto, el cual será analizado junto con las bases estudiantiles para ser turnado a la Cámara de Diputados; b) Se aceptó suprimir el voto de calidad que actualmente tiene el rector, poniéndose a consideración del H. Consejo Universitario el derecho a veto; c) Se pone a consideración del Consejo Universitario la supresión del voto que tiene actualmente la F.E.U. y cualquier otro organismo que se cree a nivel estudiantil; d) Se acuerda la supresión de los votos de difusión cultural, servicios escolares y demás organismos de esta naturaleza; e) Se acordó la reforma al art. 14 para suprimir la reelección de cualquier autoridad a nivel universitario. Se pone a consideración del Consejo Universitario lo referente a que el rector no sea presidente del mismo; f) Se acordó reformar el

Art. 15 para reducir la edad de 30 años para desempeñar el cargo de rector; g) Se acordó la reforma al Reglamento en su Art. 121, quedando una comisión nombrada por el Consejo Universitario como encargada de gestionar el presupuesto anual de la universidad. Los miembros de esta comisión serán renovados anualmente, aplicándose una auditoría por despacho contable altamente reconocido, con la participación de una comisión de estudiantes de la facultad de Contaduría, las cuales se efectuarán cada 6 meses; h) Quedará en estudio la asignación del presupuesto necesario para cubrir sus funciones cada escuela o facultad; i) Se acordó dar garantía de audiencia a las personas que sean expulsadas, suspendidas, destituidas o canceladas en sus funciones dentro de la universidad.

3) Queda sujeto a un estudio el aumento salarial a los trabajadores y maestros previa entrevista de las tres partes (trabajadores, maestros y alumnos).

4) Se otorgan todas las garantías por parte de las autoridades universitarias para que no existan represiones académicas ni de otra índole.

5) Se acordó la reinstalación inmediata de los compañeros expulsados arbitrariamente.

6) Las autoridades universitarias conjuntamente con la comisión ya establecida estudiará el caso imputado por la vía penal a los compañeros huelguistas.

7) Se le otorgará el derecho de audiencia al grupo porril, del cual se pide su expulsión de la U.A.E.M.

8) Se anexan copias de las demandas especificadas de cada facultad o escuela avaladas por la firma del Sr. Gral. Lic. Carlos Mercado Tovar.

Las demandas inmediatas deberían resolverse en un plazo de cuatro días para levantar el paro. Las inmediatas cuentan con un plazo de 10 días para su cumplimiento y las demandas a largo plazo, 20 días para que se den a conocer las vías para solucionar el pliego en su totalidad. (Volante, *A la Comunidad Universitaria, A la Opinión Pública*, Acta del 20 de enero de 1977).

Así la huelga estudiantil termina después de 59 días de haberse iniciado (Aranza, 2001).

Sin dejar de reconocer que todos los puntos formulados como demandas eran importantes, lo que en ese momento fue reconocido como uno de los avances más significativos en la vida universitaria, lo fue el establecimiento del Consejo Universitario Paritario (paridad en número de alumnos y maestros en el Consejo Universitario) “no así en directores de facultades o del plantel de la Escuela Preparatoria (Álvarez y Millán, 1999). El Rector interino, Antonio Huitrón Huitrón, destacaba en *El Sol de Toluca*, que la paridad en el Consejo Universitario “... no significa irresponsabilidad, arbitrariedad o anarquía; por el contrario, ha de entenderse como la libre participación consciente y reflexiva de los jóvenes en la toma de decisiones de la Universidad” (Aguilar, 2010). Ésta era una de las añejas peticiones contenida en el acuerdo firmado el 20 de enero de 1977, por autoridades universitarias y el CCH.

En lo que concierne a las peticiones planteadas por cada plantel participante en la huelga, su atención era particularizada. Por ejemplo, el entonces estudiante de Medicina, Francisco Figueroa acepta que a su facultad le conceden todo el pliego petitorio, se aprueba la reforma de programas, un local equipado con máquinas de escribir, mimeógrafo, la revisión de exámenes que no se daba, el reglamento interno de la Facultad, los planes de estudio se modificaron dos años después con el siguiente director, la primera modificación desde que se funda la Facultad, puntualiza el dirigente estudiantil y menciona que otro de los logros fue el Consejo Técnico, en el cual existe una paridad de alumnos y maestros, un trabajador y un director, expone que el Consejo Técnico era un poder estudiantil después de la huelga, por lo que para él existe una Facultad antes, durante y después del movimiento universitario de 1976. El doctor Hardy renuncia a la dirección a finales de 1977, cuando inicia el movimiento sindical y se realiza la huelga de los trabajadores (Mosqueda, 2001g).

En relación con el pliego petitorio específico de la Escuela de Psicología, después de deliberaciones para integrarlo, entre otras propuestas se mencionaron: libros, laboratorio “equipado”, audiovisual, cafetería, semáforos o topes en la vialidad, unidad de transporte, iluminación dentro y fuera del espacio universitario, aumento de becas universitarias y canchas deportivas, finalmente, el Comité de Huelga de Psicología emite un comunicado donde plantea el pliego petitorio acordado en Asamblea General:

1) Reconocimiento de los estudios de Licenciatura; 2) Entrega inmediata del edificio de la Escuela de Psicología (con laboratorios); 3) Entrega del presupuesto correspondiente a la Escuela; 4) Dotación de libros para formar una biblioteca propia; 5) Proporcionar material académico (Pruebas y test); 6) Revisión conjunta (maestros y alumnos) de los planes de estudio con el fin de actualizarlos; 7) Maestros de Tiempo Completo propuestos por la base; 8) No improvisación de alumnos como maestros, presentando exámenes de oposición y creando un Centro de Capacitación para Maestros; 9) Asignación de presupuesto y mobiliario para la representación estudiantil; 10) Becas para alumnos de escasos recursos económicos controladas por la representación estudiantil (*Volante A la comunidad universitaria, al pueblo trabajador, a la opinión pública. ¡Por una Psicología al servicio de los oprimidos!* Comité de Huelga de Psicología s/f Mimeo).

La respuesta institucional no fue del todo satisfactoria, sin embargo, se logró la entrega del nuevo edificio y los recursos mínimos necesarios para su manutención, en tanto que otros aspectos quedaron como promesa para atenderse en lo mediato.

No obstante lo señalado y a que las peticiones se iban atendiendo paulatinamente, el 28 de enero estudiantes de Derecho circulan un documento donde reafirman la demanda de la renuncia de Barrera Legorreta, ya que

La Facultad de Jurisprudencia ha sido objeto el día 28 de enero del presente año la SÍNTESIS DE TODA LA VIOLENCIA ACUMULADA EN NUESTRA ALMA MATER, en la cual no sólo se violan los más elevados valores universitarios como son: la universalidad de pensamiento y la dialéctica como medio y método para comprender la realidad, sino también, la integridad del hombre como ser creador.

La incapacidad académica, moral e intelectual de las autoridades universitarias como guadores y formadores de hombres, ha quedado manifiesta por la aparición de grupos terroristas dentro de la universidad que gestan una etapa violenta dentro de la misma, por lo tanto, responsabilizamos a las autoridades universitarias de LA VIOLENCIA FÍSICA, ACADÉMICA, MORAL Y FAMILIAR de que seamos objeto. [Nombres y números de cuenta de 37 alumnos suscriben el comunicado] (Volante *A la Comunidad Universitaria, A la opinión pública. Exigimos la renuncia del rector Quím. Jesús Barrera Legorreta y del secretario General de la Universidad, Lic. Jorge Álvarez Herrera. s/f, Mimeo*).

La movilización en la UAEM de los años setenta, logró articular las acciones colectivas de los estudiantes con un sector fundamental para la Universidad: el integrado por sus trabajadores administrativos, mantenimiento y otros puestos. Dicha interacción trajo como resultado el surgimiento del sindicalismo universitario asociado a una forma de proletarización estudiantil y a una intelectualización de los trabajadores, en el sentido de reflexionar y asumir su necesidad de aspirar por sus derechos laborales.

Bernardo Lara, quien había sido estudiante de la UAEM, será en quien se deposite el liderazgo de la iniciativa sindical, por lo que fue nombrado como el primer secretario de un sindicato independiente en la UAEM. Al respecto, Sáenz y Osorio (2001b), describen ese momento: Bernardo Lara ya no era sólo estudiante universitario, pues había ingresado a la planta laboral universitaria como bibliotecario y, al discutirse la acción sindical, el COCOL lo designa responsable de esa tarea pues formaba parte del CCH.¹⁶ A decir de los autores, las demandas que se plantearon para generar el sindicato fueron, fundamentalmente, de orden económico y de seguridad laboral, pues conforme avanzó el movimiento, los propios trabajadores universitarios se percataron o confirmaron que sus condiciones laborales se encontraban muy por debajo del promedio de prestaciones que tenían trabajadores de otros sectores. Por ejemplo, no existía el derecho a vacaciones, ni aguinaldo, este último, cuando había, se distribuía sólo entre algunos trabajadores y su monto era absolutamente arbitrario, “no había una adscripción definida”, pues todo era voluntad del rector, incluso, muchos trabajadores laboraban en las residencias de los funcionarios de la Universidad o del gobierno; y a pesar de tal irregularidad eran los trabajadores con mejor salario.

16. Lara inició su trabajo como bibliotecario en julio-agosto de 1975 en la Facultad de Humanidades. Previamente trabajó con algunos profesores, entre ellos Carlos Herrejón Peredo, sus tareas las desarrollaba en la Preparatoria 4 Plantel “Ignacio Ramírez Calzada”, donde le encomendaban preparar gráficas, organizar prácticas y auxiliar en las actividades administrativas.

Como es lógico suponer, la inconformidad aflorada en esas prácticas organizativas fue enorme, aseguran. En particular, entre secretarías y empleados administrativos se percibía el mayor descontento, ya que para ellos un sueldo malo o bueno dependía de sus relaciones o de su apariencia; obviamente, la mayor presión era para las secretarías, por ello afirman: “Es decir, se propiciaba la corrupción tanto por las condiciones de trabajo como por la relación laboral impuesta. De esta manera, la gente encontró motivos claros para crear un sindicato como defensa de sus intereses, no sólo por cuestiones salariales, sino por todos sus derechos”. Lo mismo ocurría para obtener reconocimiento a su antigüedad (la jubilación era una graciosa concesión de Rectoría) como por obtener una seguridad social formal.

Aseguran los autores que estas garantías eran para unos cuantos y dependía de la voluntad del jefe de personal. Destacan, asimismo, que solamente un reducido número de empleados se encontraba inscrito en el Instituto de Seguridad Social para los Trabajadores del Estado de México y Municipios (ISSEMyM), pues la gran mayoría, aunque aportaba cuotas, carecía de seguridad, derivado de una práctica cotidiana en la vida universitaria, consistente en que algunos funcionarios se quedaban con esas cuotas sin dar explicación alguna. Todo ello fomentaba las condiciones para la gesta sindical que se aproximaba en la Universidad.

La respuesta del grupo sindicalista ocasionó, a finales de enero e inicio de febrero de 1977, que hubiera mucha intensidad dentro y fuera de los espacios universitarios, ya que los trabajadores se integran para constituir el Sindicato Independiente de Trabajadores de la UAEM (SITUAEM), formado “...con el objetivo inicial de afiliar a los trabajadores y obtener el registro sindical que les permitiera la titularidad del primer convenio colectivo de trabajo...” (Aranda, 2001).

Una vez conformado el SITUAEM, se hace entrega al rector interino, Huitrón Huitrón, de su pliego petitorio, en el cual entre otras demandas, exigen: 1) Aumento salarial del 60%; 2) Dotación de elementos indispensables para llevar a cabo el trabajo; 3) Otorgamiento de becas para estudios de secundaria y nivel superior; 4) Llevar a la práctica el proyecto de casa habitación para empleados de la Universidad; 5) Remoción del jefe de intendencia, debido a los malos tratos y actitud de capataz; 6) Cumplimiento cabal de todos y cada uno de los pliegos petitorios correspondientes a las escuelas y departamentos de la UAEM (López, 1996). El cuatro de febrero, trabajadores universitarios, apoyados por estudiantes, tomaron las instalaciones del edificio central de la rectoría y algunas escuelas, e instrumentaron un paro de 72 horas, en demanda del cumplimiento del pliego petitorio (Aranda, 2001).

El cinco de febrero se difunde la noticia de la desaparición del estudiante Genaro Silva, uno de los líderes de la Facultad de Arquitectura, de acendrada ascendencia entre estudiantes de la preparatoria Nezahuacóyotl e hijo del maestro Orlando Silva Pulgar autor de los murales plasmados en el edificio central y en la escuela Preparatoria Plantel No. 1 “Lic. Adolfo López Mateos”, por lo que al día

siguiente estudiantes de Humanidades, Arquitectura y Preparatoria “Nezahualcōyotl” retienen unidades de transporte público como forma de llamar la atención sobre la desaparición de su compañero universitario. Se incendian dos unidades.

El siete de febrero se da a conocer que el comando guerrillero “Joel Arriaga” del Partido Proletario Unido de América (PPUA) reivindica el secuestro de Carlos Ortiz Solalinde, hijo del ex rector Guillermo Ortiz Garduño. El obispo de la diócesis de Cuernavaca Don Sergio Méndez Arceo, interviene en la entrega del rescate a solicitud de las partes, a finales del mes capturan a Judith Becerril Miranda y Benjamín Rodríguez Escalante, como presuntos participantes en el plagio, quienes denuncian haber sido torturados por la Brigada Blanca, posteriormente son sentenciados a veinte años tres meses en el centro penitenciario de Almoloya de Juárez.

El ocho de febrero estudiantes y trabajadores llevaron a cabo una manifestación hacia la Plaza de los Mártires de la ciudad de Toluca y se mantienen en diálogo con las autoridades universitarias. No terminaba el mes cuando el 22 de febrero la XLVI Legislatura local, por medio del presidente de la Gran Comisión, Marcelo Palafox Cárdenas, menciona públicamente el análisis profundo que se realizará sobre la iniciativa de reforma de la Ley Orgánica de la UAEM, “motivo por el cual se convoca al periodo extraordinario de sesiones, pues la actividad legislativa debe de estar acorde con la que viene realizando el Ejecutivo con todas las áreas de su administración...”, señalaba el legislador priista. El diputado por el Partido Popular Socialista (PPS), Alfredo Reyes Contreras lamentaba el hecho de que no se hubiera ajustado la ley constitutiva de la UAEM a las disposiciones de la Ley Federal de Educación, diciendo que no se debía de olvidar lo referente al artículo Tercero Constitucional acerca de la educación que imparte el Estado y sus organismos descentralizados y particulares, “...para que la Universidad sea un plantel en donde verdaderamente egresen servidores de la nación y no una fábrica de hacer ricos” (Aguilar, 2010).

El 14 de marzo de 1977, el Sindicato Independiente de Trabajadores de la Universidad Autónoma del Estado de México (SITUAEM) recibió su registro con el No. 5/77, pero no en la Junta Local de Conciliación y Arbitraje, sino en el H. Tribunal de Arbitraje del Estado aceptando desde ese momento circunscribirse a la autoridad y jurisdicción de este organismo y, por tanto, aceptando que todo conflicto laboral se debiera ventilar ante él, sin que por este hecho se considerará violada la autonomía universitaria.

El 16 de marzo de 1977, en un escenario caracterizado por el clima de presión existente, pérdida de autoridad, desorden, desorganización, inexperiencia y descontrol de las autoridades universitarias, debido al momento histórico que representaban la Reforma a la Ley Orgánica, la integración del H. Consejo Universitario Paritario, el interinato de la Rectoría y a escasos dos meses de convocar a elecciones

para nombrar al Rector definitivo, el SITUAEEM suscribe el primer Convenio Colectivo de Trabajo.

La iniciativa de reforma a la Ley Orgánica de la UAEM fue enviada a la XLVI Legislatura local con el fin de ser analizada, se concluyeron los trabajos de reforma de varios artículos, el 18 de marzo de 1977. El viernes 11 de marzo, en sesión del pleno de la Cámara local, el diputado de extracción priista Ernesto Gómez Gómez leía la exposición de motivos de la iniciativa (mandada a la Legislatura por la Rectoría): "...la presencia del joven en todos los ámbitos de la actividad social y en estas circunstancias resulta absurdo y contradictorio negar a los estudiantes el derecho a cuestionar en forma crítica participar con mayor oportunidad en el gobierno institucional de la Universidad" (Aguilar, 2010). La iniciativa después de ser leída fue turnada a la Comisión Legislativa. "UAEM sin represión ni libertinaje", era el encabezado de la nota principal en *El Sol de Toluca* del 15 de marzo, en la cual se reseñan opiniones de algunos de los diputados locales, integrantes de la primera y segunda comisiones de Educación Pública, primera de Legislación y segunda de Gobernación, quienes analizaban la iniciativa de reformas a la Ley Orgánica de la UAEM, y que sería sometida al pleno legislativo en esa misma semana, puntualizaban en sus consideraciones generales: "...no se debe justificar la represión por parte de las autoridades ni el libertinaje por parte de los estudiantes, pero tampoco deben ser condenables o aceptables en forma apriorística ambas actitudes", en la misma información se apunta que:

...dentro de estas reformas se pretende buscar un equilibrio y una visión más clara de la situación sociopolítica de la Universidad con la finalidad de evitar el abuso de autoridad y la represión por parte de los dirigentes de la Universidad así como 'el asambleísmo estudiantil', para provocar anarquía y frenar el desarrollo académico.

Desglosando las reformas, por separado, los diputados de las comisiones citadas destacan la paridad estudiantil ante el Consejo Universitario, aceptan lo aprobado en la exposición de motivos dado por la Rectoría en el sentido de que la juventud es inexperta pero a la vez dotada de inteligencia, "permeables en la razón", ya que se pretende enseñar a través de la experiencia y transformar ésta por medio de la educación. (*El Sol de Toluca*, martes 15 de marzo de 1977).

Más adelante, la nota destaca la Paridad en el Consejo Universitario, el principio de la no reelección del rector y de los directores de escuelas, facultades e institutos, así como el aumento de periodos de tres a cuatro años, presentado en el proyecto de reforma a lo cual los integrantes de las comisiones dictaminadoras, propusieron la inclusión de un segundo párrafo, en el que se prevé que cuando un rector haya sido designado en forma interina provisional o como sustituto no podrá volver a ser ratificado en dicho cargo si su gestión sobrepasa los seis meses. Alfredo Reyes Contreras, del Partido Popular Socialista (PPS) quien aprobaría las reformas, enfatizó que el dictamen se limitó a las proposiciones y opiniones del

Consejo Universitario y del Rector interino licenciado Antonio Huitrón Huitrón y que por ello se le antojaba "...como una gota de agua con la que se intenta apagar un incendio que indudablemente a más tarde o más temprano se va a intensificar". (Aguilar, 2010). Posteriormente proponía que en las reformas en los artículos 10, 11, 14, 15 y 19 de la Ley Orgánica de la UAEM "se hacía necesario que para ser Rector de la UAEM, no se debe pertenecer al estado eclesiástico ni ser ministro de ningún culto y en el artículo 19 referente a la elección de facultades y escuelas que además de reunir los requisitos correspondientes se excluyan a quienes pertenezcan al estado eclesiástico o ministro de cualquier culto religioso explicando que eso no era un afán jacobino, pero que sí era obvio que la UAEM, ha heredado una tradición de laicismo y de exclusión de dogma como base de cualquier enseñanza". (Aguilar, 2010). Otro de los legisladores que llegaron a declarar fue Enrique Collado López, de extracción priista (*El Sol de Toluca*, martes 22 de marzo de 1977), quien proponía que los consejeros universitarios de la UAEM, no fueran funcionarios públicos, para que la institución realmente se manejara con autonomía, mencionó que esta idea sería propuesta cuando se creara una nueva Ley Orgánica de la Universidad, ya que en ese momento, sólo se le hicieron las reformas que se consideraron urgentes, Enrique Collado López coincidía con el diputado del PPS en el sentido,

... de que se reglamentará también, para evitar que en algún momento dado algún ministro religioso llegase a ocupar la Rectoría de la Universidad... y voy más allá al proponer que los consejeros universitarios, mientras tengan esa investidura, no puedan ocupar ningún cargo en el poder público, es más, ya nos pusimos de acuerdo con el diputado del PPS para coordinarnos y cuando se cree la nueva Ley Orgánica de la UAEM, trabajar juntos e incluir en dicho estatuto los dos puntos de vista, porque resulta que desde siempre y sobre todo en este momento hay muchos consejeros universitarios de nivel alto o considerable (sin querer dar nombres dijo que), es un secreto a voces. Me pregunto si esos consejeros, siendo miembros del gobierno, pueden actuar con auténtica autonomía en las grandes decisiones de la Universidad (Mosqueda, 2001h).

Según Jaime Sáenz, el movimiento triunfa y consigue la satisfacción de casi todas las demandas excepto el asunto de investigación y el cambio de los programas de estudio (Mosqueda, 2001c). Respecto a los profesores, muchos de ellos consideraban extraña la propuesta de organizarse gremialmente; en ocasiones externaban: "...los profesores no somos obreros para estar en sindicato". Sáenz explica que los maestros carecían de organización, y no estaban profesionalizados, a pesar de que su mejoría académica y laboral se planteaba en el pliego petitorio del estudiantado, los docentes no retomaron el punto, no lo asumieron como una lucha necesaria. Aunque ciertamente, posteriormente crearan el Sindicato Único de Personal Académico de la UAEM (SUPAUAEM). Algunos profesores estuvieron al lado del movimiento estudiantil, pero su número era muy reducido, en el IH y posteriormente en la Fa.Ci.Co., la mayoría de los profesores entendían los motivos de la organización y movilización estudiantil, entre ellos están: Manuel Velázquez Mejía, Margarita García Luna y Francisco Zavalla Omaña, en Psicología la

mayor parte de los docentes de la generación 1974-1978 recurría al diálogo con los estudiantes, por ejemplo: Hilda Marchiori, Ma. de Jesús Salinas Mondragón, Ma. Cristina González Figueroa, Guadalupe Benavidez Hernández, Cuauhtémoc Molina, Germán Monroy Ayala (+), José María Aranda Sánchez y Alfredo Díaz y Serna, entre otros y otras.

El seis abril de 1977, el Consejo Universitario convoca a la elección de consejeros alumnos para integrar el primer Consejo Universitario Paritario. El cinco de mayo, el rector interino Huitrón Huitrón cumple con la demanda del movimiento en el sentido de crear un Comedor Estudiantil. Los trabajadores universitarios emplazan a la administración universitaria a huelga, misma que no estalló al reconocerse la personalidad jurídica de los trabajadores del sindicato.

En otro ámbito, los trabajadores universitarios en sus demandas planteadas a partir del Convenio Colectivo de Trabajo en materia de seguridad social, exigían a las autoridades universitarias el reconocimiento al derecho de los trabajadores por vivienda digna, más allá de los créditos que se asignaban a través de los programas específicos del ISSEMyM, para lo cual solicitaron un terreno para construir viviendas destinadas a los trabajadores universitarios, al respecto, se firmó un convenio con las autoridades universitarias, en este caso, con el Rector interino José Antonio Huitrón Huitrón, en dicho convenio, se concede beneficios referentes a seguridad laboral, regulación de relaciones laborales, prestaciones de carácter social y es aquí donde se otorga el terreno. Al principio se habló de los terrenos de los campos deportivos Héctor Barraza (ubicado frente a Ciudad Universitaria), pero desconocían que Carlos Mercado Tovar, secretario general con Huitrón, había negociado con el ISSEMyM el pago de adeudos con patrimonio universitario y esos terrenos fueron tomados como pago en especie por el adeudo acumulado de la UAEM con esta institución, Sáenz es concluyente, posteriormente en un enredo burocrático manipulado por Mercado Tovar, se retira la promesa de entregar ese terreno, finalmente, concluye Sáenz, se les otorga un terreno por Metepec conocido como La Hortaliza, hoy unidad Lázaro Cárdenas, según acuerdo avalado por el Consejo Universitario, se hizo una entrega formal e incluso el Rector hizo un recorrido y hasta entregó los planos. Pero más tarde, sin embargo, en otra maniobra ilegal de Mercado Tovar, se desconoce la posesión de los trabajadores y como respuesta, más de un centenar de trabajadores se establecieron allí con casas de lámina y fincaron en ese terreno que les pertenecía, de acuerdo con lo reconocido por el Consejo Universitario durante la firma del Convenio Colectivo de Trabajo (Sáenz y Osorio, 2001).

Oscar Aguilar, quien estudia históricamente este movimiento democratizador, describe la transición entre el interinato y la elección en la Rectoría:

Al concluir el interinato, en mayo de 1977, la elección de rector tenía como candidatos el moderado Antonio Huitrón Huitrón y el antisindicalista Carlos Mercado Tovar, pero la elección volvió a presentar los mismos vicios. La izquierda estudiantil

agrupada en el COCOL dentro del Consejo Universitario Paritario, pudo inclinar la balanza, sin embargo renunció al juego democrático. El espíritu reformista [se] desvaneció y simultáneamente avanzó el sentido contrario: Carlos Mercado Tovar golpearía con todos los recursos a su alcance al movimiento estudiantil y al sindicalismo universitario independiente; su administración marcó el inicio del burocratismo universitario del que hoy ha sobrepasado el límite: desapareció, el sindicalismo autónomo (SITUAEM y SUPAUAEM) e impuso el sindicalismo oficial (SUTESUAEM y FAAPUAEM), sindicatos vigentes hasta hoy, reglamentó la contención en la UAEM de posibles movilizaciones y contuvo a la disidencia, en ese sentido, significó un retroceso democrático para la universidad y un triunfo para los grupos en el poder (Aguilar, 2010).

El 14 de mayo, los resultados de la sesión extraordinaria del Consejo Universitario Paritario para elegir rector, los resultados fueron: Carlos Mercado Tovar: 24 votos; Antonio Huitrón Huitrón: 22 votos; Abstenciones 20 (Álvarez y Millán, 1999). Presto, en junio, Mercado Tovar sustituye el Comedor Universitario por Bonos Alimenticios, el 17 de octubre, profesores extranjeros renuncian por presión de las autoridades, entre ellos Camilo Valki. Viene un efecto desconcertante, el movimiento triunfa, sin embargo, en ese triunfo no hay suficiente claridad acerca de las acciones concretas a seguir, tan es así que no hay previsión sobre las consecuencias de la abstención. Cuando se consiguen las demandas de la no reelección y la paridad en el Consejo Universitario, aunque había planteamientos muy contundentes de alianza con la lucha popular, las energías fueron menguando y vino el natural declive. La represión contó en ello, pero también se tuvieron logros que debían ser administrados y ejercidos; ahora los estudiantes ya no iban a las asambleas a demandar participación, sino que empiezan a intervenir en la toma de decisiones desde los consejos técnicos paritarios. Para entonces los estudiantes ya tenían representantes de gobierno en sus escuelas o estaban en el Consejo Universitario. En esa medida comienzan a centrarse en procesos internos y a desvincularse del movimiento externo. En un principio el movimiento era un pequeño núcleo que desborda como nunca en la Universidad, se generaliza y después de eso vuelven a sus propios núcleos de gobierno y de institucionalización, así como el distanciamiento con el movimiento popular.

Jaime Sáenz detalla que Carlos Mercado Tovar resulta electo con menos de la mitad de los votos del Consejo Universitario, y que su primera acción es lanzar una ofensiva contra estudiantes, encarcelando a dirigentes de la Preparatoria número 2, no es algo gratuito, explica, pues la comunidad estudiantil de ese plantel había sido un importante punto de apoyo para el surgimiento del SITUAEM. De modo paralelo, arremete también contra el sindicato con la aplicación de diversas medidas represivas, la más grave, para él, fue su desconocimiento personal al Convenio Colectivo de Trabajo, pese a que ese documento tenía reconocimiento del Tribunal de Arbitraje de la Secretaría del Trabajo. Mercado Tovar lo anula a través de una sesión del Consejo Universitario, ante tal agresión, los trabajadores organizan un primer paro en defensa de sus intereses; particularmente, por las frecuentes violaciones a diversas cláusulas del Convenio. Tienen como instrumento

legal la defensa del laudo que les favorece y la lucha por el terreno, continúa Sáenz, Mercado Tovar arbitrariamente despide a toda la dirigencia del sindicato, a Lara Aguilar y a todos los miembros del Comité Ejecutivo del SITUAEEM e incluye a trabajadores representativos de otras escuelas, casi todos delegados combativos.

Tras un segundo paro, se conquista la reinstalación de algunos de sus compañeros, como el anterior, este paro fue legal, pero las autoridades universitarias encuentran ahí el pretexto que buscaban para provocar un enfrentamiento total, el cual su aparato de propaganda hace ver como una escalada personal contra el rector, explica Sáenz, contra todo ese aparato de manipulación de leyes, medios de comunicación y derroche de recursos, resulta entonces difícil probar la intención real de Mercado Tovar: liquidar al SITUAEEM. El rector ha llevado las negociaciones a un campo de tensión, pues trata de no reconocer otras demandas urgentes: reglamentación del tabulador, instauración de las comisiones de Seguridad e Higiene, del Deporte, de Capacitación, de Educación y otras tan fundamentales en cualquier espacio de trabajo. Desde el primer convenio ya estaban contempladas y sólo requería la formalidad de su complemento: se necesitaba empezarlas para beneficio de la Universidad; pero Mercado Tovar no iba a ceder en esta guerra, Sáenz proporciona un ejemplo de lo que se buscaba, el caso de los laboratoristas, ellos desempeñaban sus tareas sin ninguna protección, expuestos a enfermedades y lesiones; era urgente capacitarlos en todo, dotarlos de equipo de protección; pero la autoridad no quería aceptar estas razones. Así, resume Sáenz, de un lado, rectoría no sólo pretendía desconocer los compromisos del Consejo Universitario en materia laboral; y su falta de disponibilidad para una solución era manifiesta. En la otra parte, el sindicato había caído en ese enfrentamiento, pero buscaba mantener una actitud que llevara al diálogo, lo cual era imposible porque Mercado Tovar se encargaba día tras día, de manera personal, de destruir todos los puentes de comunicación y se evidenció entonces que su única meta era destruir el naciente sindicalismo independiente.

Para Sáenz y Osorio, sólo un funcionario comprende los riesgos de deterioro por la ruptura con el sindicato e incluso intenta la intercesión para una negociación correcta de las condiciones de trabajo, de las prestaciones y el respeto al convenio de trabajo firmado por la autoridad anterior. Se trata del ingeniero Eusebio Cárdenas Gutiérrez, quien enfrenta reproches por su postura honesta y más tarde se ve presionado para renunciar a su cargo de secretario general. En su lugar sería designado David Velázquez Torres, personaje caracterizado por Sáenz como sumiso ante la intransigencia de Mercado Tovar, (Sáenz y Osorio, 2001c).

Jaime Sáenz, da cuenta de la primera huelga de trabajadores universitarios, comenta que para este momento se aproxima la revisión salarial y de acuerdo a esto se establece la demanda de aumento salarial y así queda sellado lo que Cárdenas Gutiérrez quiso impedir: el estallido de la primera huelga de los trabajadores en la Universidad Autónoma del Estado de México, éstos agotaron todas las instancias y hasta pretendieron ser escuchados por el Consejo Universitario, con el fin

de explicar por qué se estaba demandando el 15% de aumento salarial, lo que no significaba una exigencia exorbitante, estaba dentro de las posibilidades de la Universidad, en esa época, el aumento alcanzado por otros sindicatos oscilaba entre 10 y 12%. En cambio, para el SITUAEEM, la respuesta que se daba era muy por debajo del promedio; se alegaba que en negociaciones salariales de los dos años recientes ya se había dado una recuperación en los sueldos. La combatividad sindical no cesaba, simultáneamente, se pedía instaurar las comisiones y ante la cerrazón de las autoridades, estalla la huelga con una duración de cuarenta y tantos días. El logro final fue un aumento de 12%; sin embargo, para el arreglo definitivo debieron intervenir funcionarios del gobierno estatal. También hubo respaldo de consejeros que luchaban contra las sin razones de la autoridad; en particular, destacan los directores de Economía, Ingeniería y otros. Finalmente se logró instalar las comisiones de Higiene y de Seguridad y la de Deportes. De igual modo, se reinstaló a compañeros despedidos medio año antes (David Calvo, María Teresa Ocaña –esposa–, Margarita Real y otros). Sólo que Mercado Tovar no se había rendido y se aferró a mantener el despido de otros trabajadores. Así, fundamenta Sáenz, el ambiente en el que surge y se desarrolla el sindicato se caracteriza por persecuciones incesantes contra los trabajadores y contra estudiantes y maestros solidarios; con frecuencia, Rectoría utiliza a empleados para realizar ese acoso. Hay un temor de la autoridad contra este sindicato que igual busca libertad para estudiantes encarcelados que se inserta en las luchas de otros grupos sociales; concretamente con los vendedores ambulantes de Toluca, un movimiento que surge a la par con el sindicato y se convertirá en un apoyo de suma importancia (Sáenz y Osorio, 2001b).

Así, el movimiento sindical de los trabajadores universitarios se inició a mediados de mayo de 1977, en el momento en que el Lic. Mercado Tovar (1977-1981) es electo rector; José María Aranda Sánchez explica que desde que tomó posesión del cargo, asumió una actitud hostil hacia el sindicato, provocando constantes choques con su dirigencia, y no poniendo cuidado en el cumplimiento del Convenio de Trabajo, razón por la cual los trabajadores se encontraban en una situación de descontento y a la expectativa de que las autoridades se condujeran con sensatez, de acuerdo con los compromisos contraídos, “Por ello se realizó un paro de labores, pero se llegó a un acuerdo con las autoridades, quienes se comprometieron a dar respuesta favorable, y el conflicto se distendió” (Aranda, 2001).

El 15 de junio, estudiantes de Odontología con el apoyo de miembros del COCOL protestan contra el director de esa facultad Jesús Montiel Nava, por corrupción y autoritarismo. Se integra el Frente Estudiantil de Odontología (FEO), posteriormente reciben la solidaridad del Comité de Lucha de Arquitectura (CLA).

Durante el mes de agosto, representantes estudiantiles de Psicología convocan a Asamblea General en el Auditorio de la Escuela, con el siguiente orden del día:

1. Información de Consejo Técnico de la Escuela. 2. Información general, 2.1. De la Dirección, 2.2. De los alumnos: Consejeros universitarios, Consejo de Repre-

sentantes, Comité de Lucha. 2.3. De los trabajadores de la Universidad (SITUAEM). 3. Pasos a seguir. 3.1 Elaboración de un pliego petitorio (se mantienen los puntos incorporados en el pliego petitorio aprobado anteriormente, pero que no han sido cumplidos, tales como: La capacitación de los maestros, las cinco plazas de Tiempo Completo, el autobús propio de la escuela, etc. 4. Asuntos varios" (Invitación. *¡La apatía provoca centralización de actividades de trabajo y charrismo!* Representantes de Psicología, agosto, 1978, Mimeo.).

Los estudiantes de psicología de esa generación, particularmente los integrados al COLUPSI durante la lucha por la democratización y la creación de los instrumentos de defensa de derechos de los trabajadores universitarios, crearon sólidos vínculos cotidianos, de colaboración y apoyo mutuo con los trabajadores adscritos a la naciente facultad entre quienes se encuentran los siguientes, mantenimiento: Isabel de la Cruz, Mario Bernal, Guadalupe Plácido Guadalupe, entre otros; secretarías y secretarios: Guadalupe Olvera, Beatriz Martínez, Lilia Sánchez Cabrera, Miguel Zavala Lemus y Luciano Martínez Jardón; bibliotecarios: Luis Camacho Ocampo, y Manuel y Jesús de Alba; bioterista, Reyes Martínez Barrios; y Velador, Guadalupe Arellano.

En agosto de 1977, el SITUAEM denuncia el incumplimiento de sus demandas e informa de un paro parcial de actividades para finales de ese mes, indicando las violaciones al Convenio Colectivo de Trabajo: 1) Incumplimiento de la cláusula de exclusividad, en la contratación de trabajadores de base. 2) Remoción y cambio de adscripción de trabajadores, sin tomar en cuenta al sindicato. 3) Trabajadores del campo con un salario inferior al mínimo oficial universitario. 4) Incumplimiento en la entrega de terreno para la construcción de casas habitación para los trabajadores, así como el edificio sindical, toda vez que el plazo acordado había vencido (30 de junio). 5) Aún no se instalaba ni la tienda ni el comedor para los trabajadores. 6) Falta de respeto a los usos y costumbres en el desempeño del trabajo, en aspectos favorables a los trabajadores. 7) Incumplimiento al acuerdo de fijar jornadas de trabajo con horario corrido, (López, 1996).

El tres de septiembre el SITUAEM emplaza a huelga en cuatro dependencias de la Universidad donde se registraban los puntos denunciados, pero un día antes de la posible huelga, las partes interesadas llegaron a los siguientes acuerdos: 1) Presentación de un proyecto para la construcción del primer lote de 200 casas habitación para los trabajadores a través del ISSEMYM; 2) 600 pesos mensuales de aumento para 32 trabajadores de campo; 3) Se fijó el 15 de enero de 1978 como fecha límite para entregar un terreno destinado al sindicato; 4) Instrumentación paulatina de los horarios corridos; 5) Acceso de los trabajadores a las tiendas del ISSEMYM y del ISSSTE; 6) Delimitación precisa de cuáles plazas eran de base y cuáles las de confianza en la administración; 7) No aplicar el descuento de sueldo por el paro del 24 de agosto; y 8) El SITUAEM se comprometía a no realizar paros de labores (López, 1996).

El 11 de noviembre, los trabajadores sindicalizados realizan un paro de 12 horas, sus argumentos son, entre otros puntos, el incumplimiento de acuerdos, dilación en trabajos que se habían concertado con la administración universitaria y que eran favorables a los trabajadores durante su desempeño (Aranda, 2001).

El siguiente movimiento de la administración central consistió en rescindir los contratos de nueve dirigentes sindicales, así como en aplicar un descuento de la parte proporcional del salario de los trabajadores que participaron en la suspensión laboral. El rector Mercado organiza una marcha "... en la que participen aproximadamente siete mil universitarios, entre estudiantes, y profesores, para protestar por los paros de labores, y como un desafío al SITUAEM" (Aranda, 2001). El 26 de noviembre de 1977, el SITUAEM realiza una marcha con la exigencia de reinstalación de los despedidos y respeto al Convenio Colectivo de Trabajo, además del apoyo del COCOL, de otros estudiantes y familiares, reciben apoyo de organizaciones de vendedores ambulantes y de la Preparatoria Popular Tacuba.

A partir de marzo de 1978, la "Familia Institucional", festinará recurrentemente, la imposición del "orden", en ese mes, Jesús Guerrero recién nombrado director de la preparatoria plantel 2 "Nezahualcóyotl", suspende a 11 alumnos participantes en el movimiento estudiantil: No se trató —dijo— de represalias sino una medida disciplinaria para evitar nuevos conflictos, pues la escuela necesitaba tranquilidad para cumplir con sus planes académicos ("Suspenden a 11 alumnos de prepa 2", *El Sol de Toluca*, 11 de marzo de 1978). En ese mismo mes, estudiantes del Consejo de Representantes y del COCOL, denuncian en un comunicado lo siguiente:

1. El alza de precios [...], 2. La enajenación, confusión, engaño, realizados a través de programas y comerciales por la televisión, radio, cine [...] Esta represión se ha visto, nuevamente, al destituir, arbitrariamente, a nuestro Coordinador electo democráticamente por la base estudiantil [...] Ante esto no cederemos en nuestro apoyo a los trabajadores de la UAEM y su lucha en general, a las luchas del pueblo. Y MANIFESTAMOS nuestra firmeza en nuestra decisión de seguir reconociendo a nuestro Coordinador Arq. FROYLÁN ESPINOZA PIÑA. Exigimos el retiro de la fuerza pública (Policía), porros y títeres del Rector (Supuestos Coordinadores); responsabilizando en todo esto al Estado-Gobierno y Autoridades universitarias (*Manifiesto. El alto costo de la vida, el hambre, la miseria y la represión sobre el pueblo trabajador y sus luchas; realizado por parte de los ricos y su Estado, también se reflejan en la Universidad. Escuela Preparatoria No. 2 (COCOL), marzo de 1978, Mimeo*).

En el mes de marzo, el SITUAEM estalla la huelga y realiza una marcha para apoyar sus demandas, "El Consejo Universitario responde calificándola de ilegal, ante el rechazo de tal decisión por parte de los trabajadores" (Aranda, 2001). Grupos de estudiantes inconformes con los paros son utilizados oportunistamente por porros, toman las instalaciones que resguardaban los trabajadores, suscitándose varios enfrentamientos con algunos lesionados como secuela. A fin de evitar la violencia, el SITUAEM toma algunos acuerdos y el Consejo Universitario propone

otros más. Sin embargo, un sector de los estudiantes en contra de los paros dan un ultimátum a los trabajadores, exigiéndoles la devolución de las instalaciones en 24 horas. Vencido ese término hay otro enfrentamiento en el cual los estudiantes agresores recuperan las escuelas, trabajadores y autoridades universitarias apuran en ese contexto las reuniones durante las que llegan a los siguientes acuerdos: 1. Incremento del 14% al salario, y 4% en prestaciones; 2. Pago de salarios caídos; 3. El problema de la reinstalación de los despedidos sería turnado a la Comisión Mixta de Conciliación; 4. No habría represalias para quienes participaron en el movimiento; y 5. Entrega de las instalaciones a las 7 de la mañana del 13 de abril de 1978 (López, 1996).

El 31 de mayo de 1978, Gervasio Aristorreta Torres, estudiante de Antropología fallece en circunstancias poco claras en la biblioteca de Humanidades. Se han manejado al menos dos versiones acerca de las causas del deceso, la primera en el sentido de que fue motivado por un desencuentro amoroso: suicidio pasional como lo difundió un diario local, (“Se suicidó un estudiante”, *La Extra de El Sol de Toluca*. 1 de junio de 1978). El otro supuesto es que fue víctima de tortura, en *El Noticiero* se localiza una versión diferente, por ejemplo, se anotaba que los familiares del occiso, días antes habían notado algunos golpes y moretones en el cuerpo del joven universitario (Alfredo Albiter Rodríguez, “Relató su propio suicidio y murió”, *El Noticiero*, junio 1 de 1978). En el *Suplemento del Periódico Obreros y Campesinos*, “Recordemos el 31 de mayo: segundo aniversario del asesinato de Bacho”, editado por el Frente Popular Revolucionario (FPR), se relataba lo siguiente:

A Gervasio lo conocimos el dos de octubre de 1977, en la manifestación para recordar la masacre en 1968. Entre cientos de participantes, lo distinguimos por su combatividad, pintaba paredes y gritaba consignas con otros compañeros. Durante la primera huelga del SITUAEM conocimos su valor, estuvo abnegadamente en la lucha, más que cualquier estudiante de los que solitos se dicen revolucionarios. La policía nos cercó en CU, nos impedían entrar o salir del cerro de Coatepec, el BARAPEM estaba presente para aislarnos y obligarnos a terminar la huelga. Al otro día llegó “Bacho”, de su mochila salieron latas de atún, leche, pan, jamón [...] burló la vigilancia, había escalado el cerro por la parte más difícil, por donde la policía no imaginaba que alguien subiría [...]

[...] por medio de él conocimos la situación política de Capulhuac, Tianguistenco y Xalatlaco, y conocimos nuevos compañeros dispuestos a la lucha, pero perdimos contacto [...]. Cuando regresó, reiniciamos el trabajo, pero teníamos poco tiempo, en la madrugada del 30 de mayo fue secuestrado después de asistir a una reunión de organizaciones, fue torturado salvajemente y al no obtener ninguna información de él, lo soltaron para rastrearlo [...] (FPR, 1980).

Un caso poco difundido es el del estudiante de apellido Ferreira, quien investigaba el caso de su amigo Gervasio, poco después murió de cuatro impactos de bala cuando salía de su trabajo en Capulhuac, Estado de México. En junio permisionarios del transporte público anuncian aumentos de pasaje, “... la noticia causó mella

entre los alumnos de las preparatorias 1 y 2, quienes retuvieron autobuses urbanos por el alza del pasaje, de 1.50 y 1.00 había aumentado a 2.00 y 1.50 pesos. Los empresarios del transporte público negociaron con los alumnos y establecieron un descuento provisional, de 2.00 bajó 1.50 y de 1.50 a 1.20" (Aguilar, 2010), sin embargo, Humanidades, Derecho y Economía continuaron las acciones de toma de autobuses, en la Asamblea General de Humanidades se acuerda plantear que el descuento no sea solamente para estudiantes, sino volver a las tarifas anteriores de 1.00 y 1.20 para toda la población.

Otro deceso muy sensible para los participantes en el movimiento democratizador de la UAEM, es la muerte violenta del estudiante preparatoriano Ignacio Barrientos Salazar, cuyo padre y hermano eran trabajadores universitarios que impulsaban el sindicalismo independiente de la UAEM, él mismo fue participante del movimiento estudiantil, el crimen se efectuó el 14 de junio de 1978, el cuerpo de Barrientos Salazar, con un golpe en el parietal izquierdo, fue hallado dentro de la cisterna que se localiza en el conjunto escultórico monumental dedicado a Adolfo López Mateos, en Ciudad Universitaria, Cerro de Coatepec, Toluca, Estado de México.

El uno de julio de 1978, ocurre una provocación de "porros", la prensa daba cuenta de que al término de un encuentro de futbol americano entre "Buitres" de Prepa 2 y "Guerreros" de la Preparatoria "Cuahutémoc" 3, la prensa consignaba el siguiente titular: "Zafarrancho provocado por porros", por lo que "Maestros y alumnos de varias facultades interpretaron el ataque como un intento de desprestigiar a prepa 2 e integrantes del Cocol. Jugadores lesionados de Potros Salvajes y estudiantes de prepa 3 responsabilizaron a los porros Francisco Butido Bernal, el "Ciro", Benjamín Bustos, el "Costeño", el "Bogacho", la "Chinche" y el "Cacha", de ser los agresores", (*El Sol de Toluca*, 2 de julio de 1978), rectoría se vio obligada a expresarse contra dichas agresiones y anunció la salida de Francisco Butido el "Ciro", trabajador administrativo, y quien fuera auxiliar en la dirección de preparatorias y auxiliar de prensa en 1976 (*El Sol de Toluca*, julio 4 de 1978, secc. A). Lo intenso de la violencia contra el movimiento universitario se mostró el siete de julio, cuando elementos del Batallón de Radio Patrullas del Estado de México (BARAPEM) y de la policía municipal mediante uso de gas lacrimógeno, evitan la toma de más autobuses y dispersan a los estudiantes; los perseguirán y acorralarán en la Prepa 2, ante el acoso y descontrol, ocurre el incendio de una unidad de autobuses en el campo de la preparatoria. Los permisionarios levantan actas en el Ministerio Público por daños en propiedad ajena contra quien resulte responsable. Posteriormente estos últimos hechos, serán empleados contra los principales estudiantes de esa preparatoria que se distinguían por su participación en el movimiento: Antonio Contreras, Juan Sánchez, Jorge Salinas Dávila y Luis Herrera. Después del incendio del autobús, se realiza un diálogo entre estudiantes, autoridades universitarias y permisionarios, se llega al acuerdo de crear una comisión para "...analizar qué tan pertinente era aceptar o no el aumento a

la tarifa, pero mientras hacían los estudios pertinentes, ‘congelaron la tarifa’ en un plazo indefinido hasta que concluyera el estudio. Los alumnos entregaron las unidades retenidas en Humanidades, Derecho y Prepa 2, la prensa local encabezaba así su edición del 19 de julio: “Tregua indefinida a las tarifas” (*El Sol de Toluca*, Miércoles, 19 de julio de 1978).

En ese contexto parte del movimiento se institucionalizaba, como se dijo, los estudiantes y trabajadores iniciaban una nueva etapa en la vida universitaria donde participaban en la toma de decisiones sobre los asuntos académicos y de gobierno desde sus perspectivas, los trabajadores intervenían con la intención de que no estuviesen ajenos a la vida cotidiana en su ámbito laboral, no es que opinaran o decidieran acerca de asuntos académicos, sino como un recurso desalienante en su proceso de trabajo, por lo demás, no es extraño que el sindicalismo independiente fomentara la continuación de estudios de sus agremiados, o a la inversa, estudiantes que podrían trabajar para la universidad para continuar con sus estudios, en la Fa.Ci.Co., entre los primeros representantes de trabajadores ante el Consejo Técnico Paritario de Gobierno están Luis Camacho Ocampo y Reyes Martínez Barrios, presidía el Consejo Jorge Braham Velasco, en la secretaría Alfredo Díaz y Serna, director y secretario general de la Fa.Ci.Co., respectivamente. Como representantes estudiantiles al mismo consejo estaban, entre otros: Teresa Ponce Dávalos, Juan José Figueroa Millán, Jaime R. Gutiérrez, Araceli Rodríguez Solano, Luz María Dotor Vilano (+). Posteriormente en un comunicado dirigido a la base estudiantil de Psicología y a la comunidad Universitaria, el Comité de Lucha de Psicología (COLUPSI), y el consejero alumno al Consejo Universitario Paritario informaban acerca de los asuntos tratados en la reunión del 28 de julio de 1978 del Consejo Universitario Paritario, ya que se les daría seguimiento en la reunión del Consejo Técnico Paritario.

No terminaba el mes y el 25 de julio los grupos porriles tomaban cada vez más la iniciativa, sabiéndose impunes por la protección de la autoridad principal de la universidad, el rector Mercado Tovar; como se mencionó, la “Familia Institucional” festina la violencia rectoril y la pondera como necesaria para “meter orden a la UAEM”, la vida cotidiana de maestros y alumnos era alterada de manera frecuente, el pulso de los acontecimientos del movimiento estudiantil con regularidad se difundía en la prensa, por ejemplo, “Agresiones de porros contra alumnos y maestros”:

A las 18:30, varios estudiantes junto con otros grupos más de los llamadosocol sesionaban en prepa dos a fin de organizarse para el ciclo escolar que inició. En eso estaban cuando llegaron más de 30 individuos muchos de ellos desconocidos, comandados por los porros que se les conoce con los apodos el “Costeño”, el “Mazy”. Estos individuos arremetieron con pistolas, picahielos, navajas y otros objetos, contra estudiantes y del grupoocol (*El Sol de Toluca*, Martes, 26 de septiembre de 1978).

Durante el mes de octubre, el COCOL convoca a realizar una marcha conmemorativa del MEP68 y la masacre de Tlatelolco; en un comunicado dirigido a estudiantes y trabajadores, caracterizaba a la política del rector Mercado Tovar por su servilismo al capital,

que a través de su equipo de colaboradores y asesores traidores al movimiento popular, han hecho de la educación un gran comercio [...] enfocado a los intereses de la burguesía mexicana y al imperialismo creando así nuevos profesionistas y mano calificada para su proceso de producción a costa del sudor y sangre de nuestro pueblo y así tal clase explotadora sigue consolidando el sistema capitalista de explotación [...], [en seguida enuncia y explica sus argumentos], 1.- La creación de preparatorias particulares controladas por gente de su camarilla [...] 2.- El rechazo de una gran cantidad de estudiantes que van a ingresar a la UAEM; 3.- Los nombramientos de los maestros ineptos y que como antecedente son incondicionales a la política rectorista, 'charros' traidores a los intereses del estudiantado, que están bien relacionados con el 'medio oficial', etc. 4.- Aumento de horas-clase a una diversidad de maestros entre los cuales figuran varios reaccionarios, el trasfondo es tener una base de maestros que lo respalden con continuos cacaraqueos, claro todo ello en complicidad con los dirigentes del supuesto 'sindicato' SUPAUAEM (pertenecientes a los reformistas, oportunistas y entreguistas partidos: PCM, PRT, PMT,...) que siguen manipulando a las bases de maestros. Como ya se ha visto en las alianzas con los del sindicato patronal creado por Mercado Tovar; SUTESUAEM y que conjuntamente tratan de destruir al Sindicato Independiente de Trabajadores de la UAEM (SITUAEM) y los logros de sus agremiados. 5.- La no inscripción a compañeros que se oponen a la política de Mercado Tovar. 6.- La acentuación de la represión académica y antipedagógicos métodos de enseñanza sobre el estudiantado. 7.- Las constantes violaciones al Convenio Colectivo de Trabajo de los compañeros trabajadores del SITUAEM. 8.- Un consejo universitario manipulable a las órdenes del 'ZAR' Mercado. 9.- La creación de un grupo porril (que cada quincena reciben el pago a través de Vázquez Varela, el panameño Tito Parker...) de 'Vigilancia' de la UAEM que de hecho es la fuerza reaccionaria que trata de impedir a toda organización democrática del estudiantado de apoyo a las luchas populares, y de oposición a los nefastos fines del 'ZAR' Mercado y que constantemente agrade a los estudiantes con el apoyo de la policía comprobándose y confirmándose la complicidad del Estado representado en J. J. Cantú y las autoridades universitarias para apagar todo brote revolucionario. Así, nuevamente el lunes 25 estos grupos de porros armados, golpean y hieren a nuestros compañeros estudiantes y maestros que se encontraban en la Preparatoria 2 Nezahualcóyotl. Ahora, bajo un plan premeditado Mercado Tovar suspende clases en la Prepa 2 con el objeto de desmembrar la organización que se ha dado y ante los ataques de sus porros trata de encubrirlos y responsabilizar a los compañeros consecuentes de la preparatoria. Y pretende que los logros ganados en la lucha no se sigan llevando a cabo como es el no pago de colegiaturas, llamando a los padres de familia a realizar las inscripciones en edificio central, esto como medida para recuperar el control que ya había perdido sobre la preparatoria 2. [...] Por lo que hacemos un llamado a los compañeros de las diferentes escuelas, estudiantes, maestros y trabajadores, al pueblo en general (obreros, colonos, campesinos, amas de casa, etc.) a que luchemos conjuntamente

organizándonos, movilizándonos contra esta represión en la universidad y generalizada al pueblo por parte del Estado (*Al pueblo trabajador, Al estudiantado. Dos de octubre no se olvida*. COCOL, octubre de 1978, Mimeo.).

Entonces, durante el mes de julio de 1978, para Gabriel Buendía, "... dos hechos simultáneos abrieron la posibilidad de acusar a los preparatorianos de ser los autores de la violencia y consignarlos ante instituciones gubernamentales: provocación de porros y corrupción", para él específicamente la violencia en prepa 2 "... en parte afloró por la intervención de rectoría a través de los grupos de choque del turno matutino, cercanos a Benjamín Bustos el "Costeño" (Buendía, 2000).

En octubre el Consejo Universitario acepta la propuesta de Mercado Tovar para suspender clases en el turno vespertino de prepa 2 por quince días. En el retorno a clases, la policía judicial ya buscaba a cuatro estudiantes preparatorianos miembros del COCOL, con orden de aprehensión emitida por el juez Antonio Trevilla Hernández, con base en el acta 380/78. El 21 de octubre de 1978 son detenidos los estudiantes de la Preparatoria 2 Nezahualcóyotl, Juan Sánchez Casillas, Luis Antonio Contreras; Rafael Herrera, y Jorge Salinas Dávila. Mediante un discurso similar al empleado en los diarios durante el MEP68, en este caso, se reducía todo el movimiento democratizador de estudiantes y trabajadores al trillado aviso acerca de la supuesta presencia de agitadores: "Aprehendidos los agitadores de la UAEM" (*El Sol de Toluca*. Martes 24 de octubre de 1978). El 24 de octubre, estudiantes de la preparatoria 2, como respuesta a la búsqueda y detención de sus compañeros, incendian dos unidades de transporte público en espacio de la escuela; el BARAPEM y la policía municipal, acordonaron las salidas del plantel para detener a los supuestos responsables, después de una aplicación de la violencia por parte de la fuerza pública que persiguió, golpeó y detuvo a varios estudiantes, el saldo fue: 37 detenidos, de éstos 13 heridos y por lo menos cuatro policías golpeados (Aguilar, 2010). Después de meses de movilizaciones constantes, son días de reflujo del movimiento en general, de manera que no se tenía el mismo nivel de participación y movilización del estudiantado, como se ha descrito en este momento no había sincronía entre lo que se realizaba en las facultades y lo que se desarrollaba en prepa 2, esto es, en las primeras se atendía la construcción de los nuevos órganos de gobierno democrático que implicaba atender en sesión de Consejo Técnico Paritario de Gobierno los asuntos que imprimían la participación colegiada de la comunidad; en tanto en la preparatoria se desataba la cruenta represión selectiva y física.

El uno de noviembre de 1978, estudiantes demandan la expulsión de Tito Parker, de origen panameño al servicio de la rectoría, jefe de los grupos de porros de la UAEM. En ese mes, estudiantes difunden masivamente el *Manifiesto del Comité Coordinador de Lucha (Co.Co.L.)* a estudiantes, maestros y pueblo trabajador, donde después de plantear su diagnóstico de la situación nacional en la que subrayan el servilismo del Estado mexicano hacia el imperialismo; el carácter clasista del Estado; el objetivo histórico del proletariado y las masas revolucionarias: la toma

del poder por medio de la Revolución Democrático-Popular; reconocen, en cuanto a la condición universitaria, que Mercado Tovar y sus asesores "...han destruido y desaparecido los logros del movimiento estudiantil de 1976", describen lo que consideran ha sido la política de ataque a escuelas (por ejemplo, prepa 2) y organizaciones (como COCOL y SITUAEM), por ser independientes de su control político e ideológico; la creación de estructuras con función de esquirolaje y "charismo" sindical; uso del presupuesto universitario "...pagando a "funcionarios" de la UAEM (Tito Parker, Ángel Villagrán), porros y a judiciales (que son el complemento de toda su base de apoyo) que lo han mantenido en el puesto"; expone una cronología de hechos violentos y de persecución. Termina explicando una a una las demandas de cada sector (estudiantes, maestros y trabajadores), y en torno a un programa conjunto,

...que contemple el principal objetivo de apoyar y organizarse con el pueblo explotado y luchar conjuntamente por: 1) Una enseñanza crítica y científica; 2) Una educación popular; 3) Democratización de la enseñanza; en general: 4) No al aumento de precios; 5) No al alza de pasajes; 6) No a la próxima farsa electoral (presidencias municipales); 7) Libertad a los compañeros estudiantes detenidos; 8) Respeto al Convenio Colectivo de Trabajo del SITUAEM; 9) Reinstalación de los nueve compañeros del SITUAEM despedidos; 10) Renuncia inmediata de Mercado Tovar; 11) Fuera porros de la UAEM (Tito Parker y Ángel Villagrán) (*Manifiesto del Comité Coordinador de Lucha (Co.Co.L.) a estudiantes, maestros y pueblo trabajador*, Noviembre, 1978, Mimeo.).

El año termina también con una movilización universitaria ligada a una región distinta al Valle de Toluca, cuando después de un accidente carretero de transporte público en la carretera Toluca-Tenancingo, ocurrido el 29 de noviembre de 1978, "varias personas resultaron heridas y once murieron, entre éstas, estudiantes de la preparatoria de Tenancingo, lo que llevó a los compañeros de esta preparatoria, se organizaran y presionaran a los permisionarios secuestrando 32 unidades para lograr una justa indemnización" (FPR, 1978).

Elementos que contribuyeron a la declinación del movimiento estudiantil democratizador, fueron: el logro de la reforma a la Ley Orgánica de la UAEM, el subsecuente golpeteo que recibió de la administración central, la contrarreforma de Mercado y el propio tiempo transcurrido durante el cual se realizan constantes movilizaciones; en el caso de la Fa.Ci.Co., 1978 es el año de egreso de la generación que se inició en 1974, en tres espacios desarrolló su proceso formativo profesional: Instituto de Humanidades (con representantes ante el Comité Central), en el edificio central en tanto se construía y aunque el COLUPSI insistía en que sus instalaciones estuviesen en Ciudad Universitaria, por ejemplo, donde hoy se encuentran la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, o bien, en el área donde hoy está el museo "Leopoldo Flores" las autoridades argumentaban en el primer caso, que eran terrenos en litigio, y en el segundo caso que era muy difícil construir en esa zona rocosa, finalmente ante la demanda de estudiantes de que no se asumieran posturas radicales y se concentraran los esfuerzos en iniciar los

trabajos en la nueva condición de facultad, disminuyó la resistencia de salir de Ciudad Universitaria y permeó la versión de que la vocación de la psicología en el Estado de México era el área industrial u organizacional y en consecuencia, pues el sitio ideal era el lugar que hoy ocupa: cerca de la zona industrial. La generación de psicólogos y psicólogas aludida aportaba experiencia y cultura de los lugares de procedencia de muchos de ellos, que integrados o no a las estructuras de gobierno u organizaciones estudiantiles, puede decirse que como personas aportaron básicamente solidaridad y creatividad, elementos favorables al proceso de ciudadanía y para proporcionar sustento ético al movimiento social que les aludía. Es imposible citar el nombre de todos los integrantes de esa generación y de otras contiguas, sin embargo es oportuno mencionar algunos de ellos: Josefina del C. Abraham Jalil, Elvia M. Ayala Vásquez, Elsa Ávila Ponce, Ma. Soledad Alfonso García, Ma. Isabel Bautista Guerrero, Ma. de Lourdes Bernáldez Góngora, Alicia Margarita Colín Aguilar, Norma Luz Córdova Cabrera, Marcos Delgadillo Orozco, Ma. Teresa de Hoyos Martínez, Eduardo Alberto Enríquez Romero, Ma. de los Ángeles Franco Islas, Juan José Figueroa Millán, Irene Figueroa Rojas, Lilia Araceli Flores Ruiz, Alberto Galindo Sánchez, Sergio Luis García Iturriaga, Susana Claudia Gómez Martínez, Josefina González Camacho, Ignacio Guízar Marín, Cecilia Hierro Romero, Nancy Juárez Montoya, Manuel Lorenzo Rodríguez, Roberto Lira Rivera, Armando Ignacio Martínez Solís, Ma. de Lourdes Medina Ortega, Cintia Patricia Mijangos Castillo (+), Sonia Angélica Moreno Gutiérrez, Ma. de Lourdes Monroy Carrillo, Magdalena Morales Rosales, Maricela Nava García, Patricia Aurora Navarro Esparza, Ma. del Socorro Nucamendi Espinoza, Óscar Padilla López, Carlos Germán Pérez García, Ma. Teresa Pedral García, Teresa Ponce Dávalos, Ma. de Jesús Rodríguez González, Araceli Rodríguez Solano, Graciela Sánchez Benítez (+), Rosa Elva Valencia Tello, Daniel Vargas Esquivel, Antonio Vázquez Escamilla (+), Benjamín Absalón Vázquez Moreno (+), Luz Adriana Velázquez Vicentín, y Ma. del Carmen Zenil Mora, entre otros y otras. La plantilla de profesores estaba integrada por docentes como: Clementina Cedillo, Julio César Barrientos, Hilda Marchiori Boreto, Germán Monroy Ayala (+), Guadalupe Benavidez Hernández, Alfredo Díaz y Serna, Cuauhtémoc Molina, Gerardo Esperanza García, Marco Antonio Orduña, Ma. Cristina González Figueroa, Leonardo Márquez, Pilar y Regina Camarena Mora, Jorge Braham Velasco, Julieta Garay López, Minerva Glockner, Velia Ortiz Salas, Martha Sánchez, Ma. Elena Ureña, Bárbara García, María de Jesús Salinas Mondragón, Alfonso Guillén Vicente, José María Aranda Sánchez, entre otros y otras.

Al inicio de 1979, las señoras Irma Domínguez, Francisca Dávila Elías, Teresa Hernández y Justina Casillas madres de estudiantes detenidos se organizan para efectuar el 15 de enero de 1979 una huelga de hambre en la explanada del Teatro Morelos, con la finalidad de que a sus hijos se les aplicara la Ley de Amnistía aprobada por la XLVII Legislatura del Estado de México, sin embargo son desalojadas por el H. Cuerpo de Bomberos con el argumento de que se lavaría el piso con motivo de la ceremonia a efectuarse más tarde (Aguilar, 2010). Aunque se desarrollaron acciones colectivas por parte de estudiantes de Humanidades, trabaja-

dores del SITUAEM, familiares, y estudiantes de otras escuelas, no lograron evitar la consignación de sus compañeros, quienes permanecieron dos años en el Centro de Readaptación Social de Almoloya de Juárez, sentenciados por la quema de dos unidades de transporte público (Mosqueda, 2001b). El dos de marzo, grupos de porros agreden a trabajadores del SITUAEM.

Meses más tarde, bajo un clima de persecución tanto selectiva como masiva, el ocho de agosto de 1979, aparecen algunos efectos del pretendido "Orden" universitario: donde se da a conocer la detención de cinco presuntos responsables del homicidio del estudiante Ignacio Barrientos Salazar, ellos son: Benjamín Bustos, el "Costeño", estudiante de derecho; Jorge Ortega, la "Negra"; Crispín Ortega, el "Sabás"; Santiago Soto, el "Cara", y Jorge Sánchez, el "Compa". Durante su declaración el "Costeño" aceptó que recibió dinero de rectoría: "...para un grupo cultural denominado Bloque Universitario Organizado, como muchos que hay en la universidad. Fueron ayudas de rectoría. No niego que conozco a Carlos Mercado Tovar" (*El Sol de Toluca*, 9 y 11 de agosto de 1979, secc. A). El juez Antonio Trevilla Hernández, consignó a los presuntos culpables y fueron remitidos al Centro de Readaptación Social de Almoloya de Juárez. No obstante, Mercado Tovar profundizaba su política, al formular otra reforma universitaria, para muchos participantes del movimiento democratizador es más bien, como se mencionó, una contrarreforma, el nueve de noviembre de 1979 el Consejo Universitario aprueba los artículos, 8, 35, 36 y 37 del capítulo VI, así desde diciembre de 1978, la pinza contra el movimiento estudiantil que sobrevivía al acoso estatal y de autoridades universitarias, se cerraba cuando la tradicional política universitaria de los años sesenta se reactualizaba con nuevos bríos, en el momento en que Mercado Tovar obtiene el apoyo del Consejo Universitario para modificar la Ley Orgánica, la propuesta es tramitada en la XLVII Legislatura local.

Como se puede apreciar por las referencias hemerográficas citadas en el presente apartado, el trabajo periodístico de Saúl Mosqueda Robles, en el *semanario el manifiesto*, posibilita recuperar algunas de las ideas de actores, testigos o estudiosos del tema. Algunas de estas ideas que pueden interpretarse como conclusiones o balance del movimiento democratizador y laboral en la UAEM aquí referido y que también pueden emplearse como lo anteriormente descrito, para extender un vínculo con el proceso de ciudadanía amplia son las siguientes, por ejemplo, Roberto Tavares, estudiante y posteriormente trabajador universitario:

El movimiento se desarrolla por la inconformidad de la famosa reelección (de Jesús Barrera Legorreta) y por la educación autoritaria que teníamos, no se permitía que estuviéramos en las discusiones, ¿a qué le temían? ¿Por qué las autoridades no abrían esos espacios a la participación? El movimiento fue provocado por esa intransigencia, a lo mejor no hubiera llegado a tanto si no hubieran manifestado siempre una actitud intransigente de no permitir que los estudiantes se pudieran manifestar, decir y hacer. Pero también se tenía presente lo que había pasado el 2 de octubre de 1968, el 10 de junio de 1971.

Nosotros pretendíamos una educación democrática, crítica, científica y popular que fuera discutida en una asamblea general, por eso se le empezó a llamar la dictadura de los estudiantes, y a decirnos que estábamos cayendo en el asambleísmo, pero ¿cómo podrían madurar los estudiantes, maestros, y trabajadores si no es con la participación?

Probablemente se cayó en el asambleísmo pero era una de las formas más democráticas que pudimos haber encontrado para poder expresarnos en esos momentos. Creímos que era correcto y no porque lo dictáramos, sino porque se argumentaba, que los otros eran estudiantes de medio tiempo eso fue diferente, porque nosotros estuvimos siempre al pendiente en todo momento, defendiendo las ideas tratando de convencer a los compañeros que todavía no estaban convencidos de lo que nosotros decíamos y eso era peligroso para una autoridad, universidad o para un gobierno.

El objetivo del movimiento era que los estudiantes, maestros y trabajadores pudiéramos participar de forma paritaria, de ahí surgen los consejos de gobierno, mediante los cuales pudiéramos recoger las demandas de todos los universitarios y fueran expresadas en una asamblea, la cual determinará el camino a seguir, fue cuando nos empezaron a decir que éramos asambleístas (Mosqueda, 2001i).

La estudiante de Historia en el IH, Georgina García Flores comenta:

...nosotros éramos la base pero no íbamos como borregos a las marchas, sino éramos la base que vivió un proceso de toma de conciencia y una toma de conciencia social y de la responsabilidad que significa ser universitario; con esas convicciones pasamos el movimiento, salimos y seguimos luchando el día de hoy en las aulas, en nuestros espacios de trabajo.

Todavía me sorprende de lo que hacíamos, era decirle a las autoridades, podemos; era dejar de ser adolescentes en ese momento, era una emoción subirse a los autobuses, secuestrarlos; me sorprende porque no me concibo subiéndome a los camiones con tacón, en las marchas, en solidaridad con comerciantes, trabajadores; porque si los diferentes sectores de la sociedad se solidarizaban con nosotros, también hacíamos lo mismo, no íbamos a hacer relajo sino realmente a solidarizarnos.

Me miro entre esa muchedumbre con alrededor de 19 años y me sorprende de lo que traté de hacer. El día de hoy no sé si aguantaría una sesión de CCH [Comité Central de Humanidades], en el penthouse de la actual Torre Académica, en donde se hacían las reuniones, muchas duraban hasta las 10, 11 de la noche. Pero nadie nos obligaba, estábamos puros pares (Mosqueda, 2001n).

El ingeniero Eusebio Cárdenas, quien fue secretario de rectoría con Mercado Tovar, puntualiza que:

El Rector Mercado Tovar se hacía llamar un Rector de guerra. Crea grupos de choque para combatir tanto a los estudiantes como a los sindicalistas. No tenía una

idea clara de lo que eran los asuntos académicos ni le interesaba. Hay que recordar que la izquierda tenía como único espacio para expresarse las universidades.

Por otra parte, hay que reconocer que el movimiento universitario de 1976, fue algo excepcional, porque fue muy inesperado que en la UAEM surgiera una expresión de búsqueda de libertad, de igualdad, de transformar, de responsabilidad social. Aunque creo que muchas de las cosas que se plantearon no se han hecho, algunas se han maquillado y se les da los visos de que se hace algo en algún sentido, pero la mayoría no se llevan a cabo.

La responsabilidad social de la institución, la Universidad sigue sin responder a la realidad social, se ha perdido mucho la conciencia de los estudiantes universitarios, que fue una de las cosas que sí tuvo el movimiento del COCOL, y en cuanto a la responsabilidad social, la Universidad no la ha asumido cabalmente.

La oportunidad de construir una institución más abierta, con posibilidades de ser más incluyente, con proyectos orientados a la sociedad y sus necesidades, vinculada con los problemas sociales, aplicar la ciencia a los problemas de la gente, a lo cual muchos dentro de la Universidad le tenía miedo. Les espantaban las propuestas del COCOL, la posibilidad de que la Universidad se volviera crítica, democrática y popular, como planteaban [...] Lo cual además era muy discutido, porque se preguntaba en qué radicaría lo popular; ¿en orientarse a tomar instalaciones como (en el movimiento de transportes de) Flecha Roja? [...] Pero en la Universidad todavía existe gente que le tiene miedo a cambiar el estatus de disciplina, de enclaustramiento, de no abrirse a otras ideas. En la práctica, ese ha sido el motivo de muchos problemas del país, porque si los estudiantes de nivel superior no están vinculados con la problemática social, entonces quién.

[...] Actualmente, los muchachos están con casi nada de conciencia, muy lejos de la inquietud por participar. Ojalá aquello que sucedió en la UAEM en 1976 se reeditara, actualmente sería una buena experiencia (Mosqueda, 2001d).

Para Pérez Garrido, la conformación paritaria del Consejo Universitario y los órganos de gobierno, fue producto de un movimiento sustentado con base en necesidades de las bases estudiantiles, a pesar de que se tuvieron algunos errores, "porque era un proceso dialéctico, no todo lo sabíamos ni éramos suficientemente experimentados para definir estrategias, tácticas" (Mosqueda, 2001b). Él considera que la repercusión que tuvo el movimiento consistió en generar una conciencia entre los estudiantes. "...se fijaron principios, en algunos más, en otros menos, algunos siguieron el camino de la participación, otros disfrutaron su participación de ese momento porque se sintieron en la libertad de pensar y de hacer" (Mosqueda, 2001a); y formula un planteamiento crítico: Ahora los funcionarios universitarios han aprendido de la experiencia del movimiento universitario de 1976, y sus diferencias las concilian acallando cualquier inconformidad o propuesta democrática surgida de estudiantes, trabajadores y maestros, manipulando una paridad en el Consejo Universitario que no expresa el sentir consciente de las bases; adecuando

la legislación universitaria para afianzar una Universidad bajo los lineamientos neoliberales, ahora con “calidad y humanismo”, a la que no tienen acceso los hijos de los obreros y campesinos de nuestro pueblo. Nos podrán decir de acuerdo con la mercadotecnia, que son 173 años de vanguardia científica y humanística, pero la realidad es distinta: 1976 evidenció lo que ahora vuelve a ser motivo de transformación y lucha. (Mosqueda, 2001b).

La estudiante de Arquitectura Cristina Gómez Tovar, quien considera que lo relevante del movimiento democratizador fue, “...la participación masiva que se logró tener de los universitarios” (Mosqueda, 2001k); Juan Padilla, opina que el movimiento le dejó enseñanzas, “...fue el trabajo colectivo que ha signado toda mi vida, siempre he procurado a nivel profesional influenciar esa forma de colaboración” (Mosqueda, 2001j), el entonces estudiante de Arquitectura, Adolfo Monroy Cárdenas, valoró que en el movimiento en la UAEM, “Cuando los cocoles estuvieron afianzados en el poder su imagen se fue deteriorando porque empezaron a abusar [...] considero que lo utilizaron de una forma equivocada, en vez de procurar una negociación se fueron radicalizando más, pero a la vez se fueron alejando de la base estudiantil hasta que llegó un momento en que siendo rector el licenciado Carlos Mercado, ágilmente supo detectar los puntos flacos de los cocoles y a algunos de ellos los cooptó, a otros los reprimió, los encarcelaron, hasta un compañero fue muerto por los porros...” (Mosqueda, 2001e).

Inocente Peñaloza, cronista de la UAEM, piensa lo siguiente del movimiento estudiantil y de trabajadores en esos años:

Más bien había una inercia en la administración universitaria en hacer o pensar las cosas de una determinada manera, sin tomar en cuenta muchas veces las peticiones de los estudiantes, profesores y trabajadores. Entonces hubo un choque, no porque las autoridades no estuvieran convencidas de la justicia de las demandas, sino porque había una tendencia hacia el autoritarismo, hacia el gobierno vertical en la Universidad, que hizo inevitable que la corriente estudiantil y la oficial chocaran, más bien fue algo que dependió de las formas de actuar más que de las ideas. [...]

Y lo sigo pensando. Ya en el curso de un movimiento así hay detalles que lesionan, que causan daño, pero eso ocurre en todos los movimientos.

Sí, creo que fue un movimiento exitoso debido al respaldo y resultados que obtuvo, porque si el Consejo Universitario ahora es paritario, si se tiene la no reelección del Rector y de los directores de las facultades, la existencia de consejos paritarios en escuelas y facultades es debido a ese movimiento.

Solamente que ante el movimiento estudiantil, como ante el sindical, que vino después, se advirtió una inexperiencia de los participantes, porque en el momento en que ganan parece que no se dieron cuenta. No supieron o aparentemente no supieron qué venía después, porque, bueno, la paridad del consejo universitario pudo haber sido parte de una estrategia para lograr una participación estudiantil en el Consejo Universitario muy poderosa y lograr reformas y ciertas medidas. Pero, repito, atribuiría todos los cambios que se han dado en la Universidad al movimiento de 1976. [...]

Sí, fue necesaria porque puso en marcha muchas inquietudes, se hizo reaccionar a muchas personas. Simplemente con los trabajadores, en el momento que surgen los sindicatos, la situación de los trabajadores tenía rezagos impresionantes, los sueldos eran bajísimos. Lo siguen siendo, pero eran más bajos todavía, los horarios eran excesivos, casi no había control de los horarios, la gente trabajaba todo el tiempo que era necesario y por el mismo pago. No tenían muchas prestaciones. (Mosqueda, 2001f).

Para José María Aranda Sánchez, profesor en la Fa.Ci.Co., el movimiento:

...contribuyó en forma importante a elevar el nivel de la cultura política de la población del Valle de Toluca, puesto que incidió en definir las orientaciones y actitudes específicamente políticas hacia el sistema político y sus diversos componentes, así como en las actitudes de la sociedad civil en relación con el rol del sistema. Por ello es que influyó en la interiorización de informaciones, juicios y expectativas que configuran la identidad política de los individuos y grupos sociales; lo que afecta los hábitos y formas de comportamiento que expresan determinadas tomas de posición y cierta significación.

En síntesis las exigencias estudiantiles coadyuvaron al despertar de la conciencia social acerca de la necesidad de cambios, y sobre todo de lo indispensable que resulta la toma de acción para construir un mundo menos injusto y desigual para la mayoría de la población (Aranda, 2001).

Las palabras de Irma Patiño Vieyra, estudiante de Psicología y miembro del COLUPSI:

El sentir era que estábamos haciendo un movimiento justo, porque solicitar un comedor estudiantil, (el sostenimiento de) una casa para el estudiante, que participáramos en la vida de la Universidad, no se me hacía injusto, no era una cuestión de intolerancia (Mosqueda, 2001).

Luego cuando se desarrolla la gran marcha que parte de Medicina con la integración de padres de familia, continúa Patiño Vieyra:

...nunca pensé que tuviéramos esa capacidad de convocatoria, Hablábamos con la verdad, no se ocultaba nada queríamos tener un fundamento teórico que estaba de acuerdo con lo que decíamos, no era una contradicción sino un respaldo a lo que se hablaba, éramos coherentes [...] teníamos una capacidad para influir, hablábamos de manera convincente, pero los primeros que deberíamos de estar convencidos éramos nosotros.

Hubo mucha participación lo cual es muy difícil en una sociedad como ésta, de hecho he pensado mucho en esta entrevista no por otra cosa, sino porque me ha costado muchísimo romper con una estructura que se teje alrededor de uno, porque se tiene un miedo, a que la gente piense y desde el punto de vista si eres crítico te hacen a un lado, curiosamente ahora en los planes y programas de estudio se pide

que el alumno sea crítico [...] pienso que esta generación es el resultado de tanto apabullamiento que se dio en ese período, se golpeó tanto, obviamente la gente no quiere ser crítica aparte que no tiene ninguna forma de organización (Mosqueda, 2001).

Ricardo A. Jiménez Martínez también estudiante de Psicología y miembro del COCOL recuerda:

Se realizan manifestaciones, se sale a las calles de Toluca, y se sigue luchando para mejorar las condiciones de la Universidad, [...] la visión izquierdista hacia el interior de la Universidad, los que no conocíamos el marxismo nos empezamos a involucrar con él, empezamos a tener una conciencia científica para explicarnos el mundo y eso también genera una cierta educación ideológica [...] es interesante que se diera esta lucha ideológica y de conciencia, porque el objetivo era mejorar las condiciones de vida del estudiante, hacer una universidad democrática, popular, revisar los planes de estudio, de las carreras universitarias, era una visión más amplia del movimiento.

Los comités tenían la finalidad de preservar la visión crítica respecto a la Universidad, vamos a decir que una de las posiciones era fomentar el estudio del materialismo histórico, como teoría que nos permitiera tener una visión crítica de esta situación, para que la semilla que se había sembrado perdurara. Desgraciadamente los estudiantes que van ingresando a las universidades no han vivido esas situaciones y todo lo que se logra va quedándose en el olvido, consolidar la permanencia de sus trabajadores, que percibieran mejores salarios desde el de intendencia hasta el docente, quien era el que tenía que ir formando cuadros de personas con conocimientos, encauzándolos a la investigación.

Uno de los planteamientos de los estudiantes en el movimiento de 1976, en la UAEM, era la creación y reconocimiento de la Casa del Estudiante, que ya existía, en las calles de Fidel Velázquez y Morelos, [...] así como el Comedor Estudiantil, logros que desaparecieron.

De hecho se realizaron modificaciones en la Casa del Estudiante. Llegaron arquitectos de la Universidad [...], sin embargo se empezó a apagar poco a poco, igual que el Comedor Estudiantil, que era abierto, para todos. Muchos disfrutamos de ese comedor, pero por nuestra falta de organización y participación, lo terminamos.

Cuando sale el comedor de Enfermería y pasa a la calle de Hidalgo, casi dejamos de ir a comer, ya no se participaba en las labores del comedor: como era lavar los platos; deja de haber participación como hubiera sido el objetivo al ser un comedor democrático.

En la Casa del Estudiante empiezan los rompimientos, las acusaciones de pequeños burgueses, chaqueteros, todo esto hace que se genere una separación por las diferentes posturas ideológicas; salen unos estudiantes y entran otros a la Casa, finalmente se pierde: igual que el Comedor Estudiantil (Mosqueda, 2001m).

Otro de los avances que posteriormente se convierten en pérdidas, puntualiza Jiménez Martínez, fueron: la creación del Consejo Técnico Paritario de Gobierno, el Sindicato de Trabajadores, “pero como todo, quien está en el poder lo va manipulando y apagando poco a poco” (Mosqueda, 2001m) en torno a la creación de la Fa.Ci.Co., Jiménez Martínez explica:

El movimiento da como resultado una visión de participación, de democracia, [...] que permite a los grupos que no han tenido una posición dentro de la Universidad, tenerla. Como fue la posición de los profesores a favor de un sindicato, igual que de los trabajadores también en un sindicato, y los estudiantes en un consejo paritario, en las escuelas en los consejos de gobierno, para que los alumnos se involucren y participen en los cargos, en la planeación de la docencia y la academia. Es un resultado del movimiento, no es producto del avance de la Universidad, sino resultado del movimiento.

Lo importante de la creación de Psicología es que la hacen los estudiantes del movimiento, quizás su salida de la Torre Académica fue estratégica, porque en un momento, en Humanidades, Psicología toma la bandera de los movimientos, de las huelgas. Pero Psicología no tenía reconocimiento de la carrera, ni siquiera la escuela, y se requería de un edificio propio, salir de Humanidades. Tenemos que involucrarnos para poder existir como escuela y posteriormente como Facultad, la misma gente que participa en el movimiento [...] Juan José Figueroa, Manuel Lorenzo Rodríguez, Irma Patiño, Alicia Ocaña, Pilar Gallego, Teresa Ponce, le dan vida a Psicología. Gracias a esa gente que participa, entran al Consejo y Psicología entra como Facultad. Lo cierto es que el movimiento estudiantil de 1976 le da vida a Psicología, el reconocimiento (Mosqueda, 2001m).

Para Elías García Rosas, primer consejero alumno al H. Consejo Universitario Paritario por la Fa.Ci.Co. y estudiante de la PPT, al preguntársele acerca de si existió una derrota del movimiento estudiantil, respondió:

Dentro de la cuestión política considero que sí (se perdió políticamente); sin embargo, no lo logró desde el punto de vista de la formación personal de cada uno. Hay mucha gente que estuvo en el movimiento que ha destacado en muchas cosas, realizando una carrera profesional. Aunque el señor [Mercado Tovar] quiso acabarnos, podemos demostrarle que la mayoría de sus porros no se pudieron desarrollar, nosotros sí (Mosqueda, 2001c).

Para Aranda Sánchez existen cinco repercusiones directas del movimiento estudiantil 1976-1977 que fueron: 1) Sentar las bases para la democratización del gobierno en la Universidad, 2) Contribuir a elevar el nivel académico en la UAEM, 3) Terminar definitivamente con el porrismo, 4) Acercar la universidad a la sociedad, y 5) Despertar la conciencia de sectores estudiantiles acerca de la necesidad de participar activamente en la solución de problemas sociales (Aranda, 2001).

En 1979, en la *Gaceta de Gobierno, del Gobierno del Estado de México*, se publicaba el 31 de enero de 1979, el Decreto número 162 que contiene los cambios en la Ley Orgánica de la UAEM: donde resaltan los artículos 36 y 37;

36° Ningún miembro o sector de la comunidad universitaria tiene derecho a apoderarse en forma violenta o pacífica, ilegítimamente o sin derecho de las instalaciones universitarias, ni disponer de bienes muebles o dinero que formen parte del patrimonio de la institución; 37° Los miembros o sectores de la comunidad universitaria que suspendan ilegalmente o sin ningún derecho la actividad académica de la Universidad, retengan una parte o la totalidad de sus instalaciones, dispongan sin derecho de bienes muebles o dinero que forme parte del patrimonio de la Institución o realicen actos de destrucción de instalaciones, mobiliario, saqueo, deterioro o alteración, serán sancionados por el CU, en los términos del Reglamento General hasta su expulsión o destitución, independientemente de las responsabilidades de otro orden que resulte (Aguilar, 2010).

Aun así Óscar Aguilar concluye en su estudio histórico del movimiento democratizador de la UAEM durante la década de los años setenta: El triunfo del proceso de democratización se vio reflejado en la aprobación de la Reforma Universitaria. La historia que escribieron estudiantes y trabajadores en la década de los setenta, llegó a su fin a inicios de los ochenta; la UAEM entraría a otra fase bajo el esquema del neoliberalismo (Aguilar, 2010).

2.1.4 Periodo de consolidación de grupos de poder institucional que heredaron el mando (1981-2001, que bien podría ampliarse hasta 2014)

En septiembre de 1982, el Comité Estudiantil Independiente de Psicología (CEIP), última organización estudiantil independiente de la época en la Facultad de Ciencias de la Conducta, promueve una participación crítica y democrática en la elección de consejeros alumnos al Consejo de Gobierno de la Facultad; organiza la presentación artística del cantor Gabino Palomares en el Auditorio de la Facultad, a partir de este momento las organizaciones estudiantiles serán puntuales e intermitentes. A la par en que se establecía la política neoliberal en México, donde se preferencia de manera total al mercado sobre el Estado y la Sociedad Civil, la participación de estudiantes universitarios continuaba dando muestras de unión, en este caso más natural que orgánica, ya que predominantemente la vinculación era familiar o vecinal, tal es el caso de un movimiento que defendía tierras comunales, el de los campesinos de Ocoyoacac, Estado de México. María del Pilar Iracheta, en su libro *Ocoyoacac. La persistencia de un movimiento social, 1982-1995*, explica que durante la década de los años ochenta tanto el Estado de México como en el valle de Toluca están marcados por

...la consolidación de un proceso de modernización política, social y económicamente excluyente para la mayoría de la población, y un ritmo de urbanización y crecimiento demográfico ascendente...“ (Iracheta, 1998).

Todo se origina en el mes de junio, cuando el Gobierno del Estado de México, expide el Decreto de expropiación de 97 hectáreas de tierra ejidal pertenecientes al ejido de San Martín Ocoyoacac, ubicado en la cabecera municipal, “mismas que el gobierno estatal intentaba convertir en un fraccionamiento de vivienda progresiva campesina de interés social, de acuerdo con los planes de reordenamiento territorial del valle Cuautitlán-Texcoco y el Valle Toluca-Lerma” (Iracheta, 1998). Dos organizaciones sociales se integran a raíz de este conflicto, primero en noviembre el Comité de Defensa del Ejido (CDE), y más adelante en 1983, el Frente Amplio Democrático de Ocoyoacac (FADO), este movimiento social es desarrollado en el municipio de Ocoyoacac, de 1982 a 1995, en el ejido de San Martín Ocoyoacac (“La Campana” o “Pozo del olvido”; “Santiago el viejo” o “El Pedregal”; y la “ex hacienda de Texcalpa”), incluso recurre como medida de presión para lograr ser atendidos en sus demandas, a la toma del Palacio municipal de Ocoyoacac, en ese mes de noviembre de 1982; el 26 de diciembre, “... desde las cinco, el pueblo de Ocoyoacac estaba sitiado por la fuerza pública, la comisión de vigilancia de esa noche, 86 personas, fueron golpeadas, subidas en una camioneta y conducidas a Naucalpan, donde se les fichó”, (Iracheta, 1998). Se desarrollan distintas maneras de relación entre sectores estudiantiles de la UAEM, además del Partido Socialista Unificado de México (PSUM), NAUCOPAC, Plan de Ayala, COPUEM, y las del Sindicato Único de Trabajadores de la Industria Nuclear (SUTIN), con el movimiento de Ocoyoacac, en ese mismo mes de diciembre, “...los habitantes del pueblo de San Martín Ocoyoacac logran frenar un decreto que pretendía expropiar 97 hectáreas de tierra ejidal pertenecientes a una de las fracciones que componen el ejido de San Martín Ocoyoacac” (Iracheta, 1998). Como se mencionó, posteriormente, en 1983, en enero se crea el FADO, la composición del FADO era heterogénea, en su dirigencia estaban: “Martín Sierra, estudiante de preparatoria; Jorge Reyes Reyes, obrero y carpintero; Benjamín Eleno, comerciante de pollo; Raúl Acosta, ingeniero civil; Cuauhtémoc Reyes, obrero; Juan Pineda, estudiante de ingeniería aeronáutica; y José Luis Mata, estudiante” (Iracheta, 1998). El 25 de marzo de 1984, se realiza una marcha donde participan estudiantes universitarios por la liberación de los detenidos del FADO, Benjamín Eleno Morales y Martín Sierra. Iracheta define al movimiento de Ocoyoacac como

...un movimiento regionalista y de corte campesino (sin serlo de manera absoluta, dada la heterogeneidad de los actores sociales involucrados), desde el momento en que un grupo muy amplio que se reconoce como una comunidad fincada en un territorio, el cual define las características y la forma de vida de la comunidad, defiende ese territorio a través de la lucha por conservación de la tierra ejidal como una de las fuentes de alimentación y base de una cultura de corte campesino (Iracheta, 1998).

Existe un rasgo importante entre el liderazgo colectivo del FADO y su base social: el acceso a la educación media y superior, lo que propició generar espacios

de interacción interpersonal y con instituciones varias que condujeron a experiencias y aprendizajes colectivos. En octubre de 1983, la Sección Centro Nuclear de Salazar, del Sindicato Único de Trabajadores de la Industria Nuclear (SUTIN), Estudiantes en Lucha de la Normal Rural de Tenerife, Estado de México, y el FADO convocan para el 18 de octubre a una “Jornada nacional contra la política gubernamental de hambre y miseria para los trabajadores” (*Volante ¡Forjemos la unidad revolucionaria de todos los trabajadores del país!* octubre, 1983), el movimiento dirigido por el FADO impide la aplicación del Decreto expropiatorio.

Por supuesto que el sismo padecido en la Ciudad de México en 1985, marca una nueva etapa de participación ciudadana, en el momento en que la sociedad civil se activa para realizar acciones de autoayuda, reconstrucción material y del tejido social y llenando mediante la organización comunitaria los vacíos que los gobiernos local y federal fueron incapaces de cubrir, fue un ejemplo que cundió en muy distintas esferas sociales e interpeló el papel del Estado y el de la ciudadanía.

En 1992, Gerardo Lara Escobedo alumno de Economía y miembro del COCOL, después de egresar de la UNAM, estrena en el teatro Morelos en la ciudad de Toluca la película *Un año perdido*, de la cual es director y coguionista, el film narra una historia juvenil enmarcada en la transformación de urbanización e industrialización del valle de Toluca, los fenómenos de movilidad estudiantil, y en el movimiento estudiantil democratizador, sin pretender ser un documental del mismo.

2.1.5 Siglo XXI. Situación actual

Algunos académicos plantean ideas que sirven de reflexión para caracterizar la situación actual de la UAEM, como Augusto Isla quien durante la fase capitalista neoliberal iniciada en los años 80, en 1987, reconoce que el ICLA convertido en UAEM es ahora un centro de educación superior con un amplio abanico de oferta de profesionales, como signo de aproximación de la institución al concepto de universidad moderna, sin embargo, señala: “...la idea de comunidad como atributo institucional sólo adquiere significación de nuevo, como soporte ideológico de la autonomía universitaria en el sentido ético político como retórica de la burocracia universitaria” (Isla, 1987), esto se aplica cuando funcionarios de la UAEM incómodos por las solicitudes de representantes estudiantiles, les llegan a pedir lealtad “para con la Universidad”, esto es, no encabezar reclamos, cuando en realidad están refiriéndose a mantener la comodidad de la administración en turno, de la “Familia Institucional”. También es motivo de reflexión la lectura de J. Loreto Salvador Benítez que hacía en los años noventa opina: “...en la actualidad, quien ha llegado a la rectoría cumple con características políticas y no académicas” (Aguilar, 2010). Para Eusebio Cárdenas: “Nuestra Universidad es conservadora. En gran medida, ese perfil es culpa de los profesores, pero también de los alumnos. Ahora existen esas posturas más que antes, conciencia como la de antes ya no la hay”, (Mosqueda, 2001d).

En el siglo XXI también existe una participación estudiantil, algunas movilizaciones de reciente data se han efectuado, por ejemplo, por el pago de becas Pro-nabes, durante las conmemoraciones del 2 de octubre, en la añeja demanda por la baja del pasaje del transporte público; la solidaridad que universitarios proporcionan al movimiento neozapatista manifestado en Chiapas. Con el Sindicato Mexicano de Electricistas en su resistencia al Decreto presidencial de extinción del organismo Luz y Fuerza del Centro: Universitarios Solidarios con el SME (USME), con la comunidad *ñañhu* de San Francisco Xochicuautla, entre otros. Y la participación durante la actividad de algunas agrupaciones estudiantiles independientes de corta y mediana duración, como en las facultades de Ciencias, Ciencias de la Conducta, y Ciencias Políticas y Sociales y entidades como: Asamblea Universitaria, Universitarios para la Memoria Histórica, Yo Soy 132 Valle de Toluca, Coordinadora Estudiantil Universitaria, entre otros.

La constitución y movilización del sujeto social estudiantil descrita a lo largo de este capítulo posibilita valorar la importancia que tiene la participación en la construcción de la identidad de los actores que componen la comunidad universitaria, participación no limitada solamente al sector administrativo, sino que la identidad institucional es construida en cada sector de estudiantes, trabajadores administrativos y docentes, lo cual permite ampliar la identidad no a un grupo institucional que hereda el poder, sino a un refrendo y reproducción del estatus respectivo en comunidad mediante acciones concretas y elecciones cotidianas. Así como el que el actor individual o social, según sea el caso, la persona confirma su membresía en sus acciones y elecciones cotidianas; la participación en el campo polémico de la democracia, en este caso en el espacio universitario coadyuva en la formación ciudadana; sobresalen las acciones de los actores en procesos y escenarios como ejercicio directo de la sociedad civil y los movimientos sociales; la ciudadanía auspiciada durante el movimiento de democratización de la universidad, ha implicado procesos de definición y resolución de las cuestiones públicas, consecuentemente, participar en la creación, preservación y transformación del orden universitario; este proceso ha implicado deliberar y confrontar ideas y prácticas sobre problemas mutuos y distintivos con los otros miembros de la comunidad, con lo que se constituye así una cultura política que, sin embargo, como se ha visto en el primer capítulo, se desarrolla y cambia históricamente.

Se sugiere que existe una serie de relaciones entre actores, escenarios y procesos que se presentan cuando jóvenes estudiantes se han movilizado participativamente mediante el establecimiento de horizontes utópicos, proyectos y acciones, con los que se pretende mejorar las condiciones de existencia objetivas y subjetivas tanto del sector estudiantil y de trabajadores universitarios como de amplias capas de la población, si bien se observan errores y aciertos, no es posible limitar la participación estudiantil crítica al mero etiquetamiento de “desestructurante”, ya que también, como se ha visto, puede generar una nueva estructuración. La ciudadanización no es ajena a esta condición de movilización, puesto que desde la participación en el ámbito institucional universitario, como se ha constatado

en este capítulo, tesis y valores en torno a los que orbita son entre otros, la autonomía política, docente y administrativa; cogobierno, organización estudiantil, ingreso irrestricto, pluralismo, centralidad en el alumno, educación gratuita, laica, democrática y popular, transparencia en el presupuesto educativo. Respecto al posicionamiento extraacadémico de responsabilidad social, se tiene, por ejemplo, integración latinoamericana y ciudadanía iberoamericana, reconocimiento de la alteridad, antiautoritarismo, en oposición a la militarización de la vida cotidiana, antiimperialismo, democracia participativa, derechos humanos y justicia social, entre otros. Por tanto, la formación ciudadana no se limita a las sesiones en el salón de clase, en la consulta en los centros de documentación o de ciberinformación, sino a través de la presencia en comunidades barriales, pueblos originarios, centros de trabajo, sindicatos, cárceles, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales interesadas en derechos humanos, ecología, pacificación; marchas, mítines, huelgas de hambre y múltiples acciones colectivas que se desarrollan en escuelas, y distintos escenarios tanto de la propia universidad como en el ámbito comunitario.

2.2 Prospectiva

Para plantear una prospectiva del ejercicio de una ciudadanía crítica y auto-crítica en un espacio de universidad pública, es importante el trabajo de recuperación histórica, en donde se escuche la pluralidad de miradas y estudios, que en efecto contribuyan a la formación ciudadana. José María Aranda Sánchez da pie a imaginar un puente generacional, entre los estudiantes de la década de los años setenta y las generaciones venideras puesto que para él, el movimiento estudiantil significó

...el impulso más importante a la participación de la sociedad civil, ya que no sólo se enfrentó con el aparato de gobierno y represión de la Universidad, sino con el Estado mismo, que en un principio y a lo largo del conflicto no dejó de presionar y golpear al movimiento, a pesar de que gozaba de las simpatías de la población; asimismo fue capaz de generar opciones de cambio fundamentales para la vida de la institución, y vislumbrar el futuro de la Universidad en el marco de los avances de los derechos humanos y el avance de la activación de la población en la toma de decisiones en los asuntos que le afectan (Aranda, 2001).

Durante el mes de septiembre de 2014, una propaganda partidaria lleva; a asumir conscientemente, ciudadanamente, posicionamientos de los universitarios en los planos reglamentario, y en el de las condiciones verdaderamente equitativas para el uso y condición de participación en los espacios universitarios: en las calles de colonias del Estado de México, se leían promocionales en bardas y mantas: “Antorcha Campesina Festeja 40 Años. 50 mil mexiquenses en Toluca. 28 de septiembre. Estadio UAEM”. La respuesta estudiantil casi fue inmediata, haciendo uso de su libertad de expresión, a través de la Internet no tardó en aparecer un mensaje de la Coordinadora Estudiantil Universitaria (CEU), difundió lo siguiente: “No a Antorcha y PRI en la UAEM”.

Anexo**Reformas de la Ley Orgánica, 1956, 1977 y 1978.** (Fuente: Aguilar, 2010)
Ley Orgánica de 1956:

Art. 10: El consejo Universitario se integrará por Consejeros ex-oficio el Rector de la Universidad y los directores de las Facultades, Escuelas y Organismos de Investigación y difusión Cultural de la Universidad. Los Consejeros electos serán: un Profesor Titular por cada una de las Facultades y Escuelas; un alumno inscrito como numerario por cada Facultad o Escuela y por el Presidente de la Federación de Sociedades de Alumnos.

Art. 11: Los Consejeros Profesores serán electos en Junta General de Profesores de cada Facultad o Escuela, por mayoría de votos y en escrutinio secreto. Durarán en su cargo tres años.

El alumno Consejero será electo precisamente entre los que cursen el último año escolar.

Sólo podrá ser electo Consejero el alumno que haya sido aprobado en todas las materias correspondientes al Plan de estudios de la Carrera, que curse en la Facultad o Escuela a que se refiere la elección, que tenga un promedio general de calificaciones superior a ocho.

Art. 14: El Rector de la Universidad será su Autoridad Ejecutiva Máxima, su Representante legal y Presidente del Consejo Universitario; durará en su cargo tres años y podrá ser reelecto una vez.

Art. 15: Para ser Rector de la Universidad se requiere:

I. Ser ciudadano mexicano por nacimiento.

II. Ser mayor de 35 años.

III. Ser Profesional Universitario Titular.

IV. Haberse distinguido en su especialidad, prestar o haber prestado servicios docentes o de investigación en el Instituto Científico y Literario Autónomo, o demostrar en otra forma interés en los asuntos del plantel y gozar de estimación general como persona honorable y prudente.

Art. 19: Los Directores de Facultad y Escuelas serán designados por el Consejo Universitario, a propuesta del rector de la Universidad quien oír a los Consejos Técnicos respectivos. Los directores deberán ser mexicanos por nacimiento y llenarán además, los requisitos que el Reglamento fije para que las designaciones recaigan a favor de personas cuyos servicios docentes y antecedentes académicos o de investigación, las hagan merecedoras de ejercer tales cargos.

Art. 20: En las Facultades y Escuelas se constituirán Consejos Técnicos integrados de la manera que fije el Reglamento.

Art. 21: Los Consejos Técnicos serán organismos necesarios de consulta en los casos que señale el Reglamento.

Ley Orgánica de 1977:

Art. 10: El Consejo Universitario, se integrará por Consejeros Ex-oficio y consejeros electos. Serán consejeros ex-oficio: a) El rector de la Universidad; b) Los Directores de las Escuelas y Facultades; c) Un representante de todos los organismos de investigación y difusión cultural de la Universidad; d) El presidente de la Federación de Sociedades de Alumnos. Los consejeros electos serán: a) Un profesor titular o inamovible, por cada una de las Escuelas y Facultades; b) Dos alumnos inscritos regulares por cada Escuela o Facultad.

Art. 11: Los consejeros profesores, serán electos en la Junta General de Profesores de cada Escuela o Facultad, por mayoría de votos y en escrutinio secreto. Durarán en su cargo dos años.

Los alumnos consejeros serán electos en cada Escuela o Facultad, por mayoría de votos, de los en ella inscritos, en escrutinio secreto y durarán en su cargo dos años.

Sólo podrán ser electos los alumnos regulares, con un promedio no menor de 8 puntos, de cualquiera de los seis últimos semestres, o en su equivalente al plan de estudios correspondiente a cada Escuela o Facultad.

No será indispensable, el requisito de antigüedad a que se refiere el párrafo anterior, en las Escuelas de nueva creación.

Art. 14: El Rector de la Universidad, será la autoridad ejecutiva máxima, representante legal de la Institución y Presidente del consejo Universitario, el Rector electo, para un periodo ordinario, durará en su cargo cuatro años, y por ningún motivo, podrá volver a ocupar ese puesto.

En caso de que el Rector, haya sido designado en forma interina, provisional o como sustituto, no podrá volver a ocupar ese cargo, siempre que su gestión haya durado más de 6 meses.

La elección de Rector se realizará en una sesión extraordinaria solemne especialmente convocada para ella, cada cuatro años, siguiendo el procedimiento establecido por el Reglamento General.

Art. 15: Para ser Rector de la Universidad, se requiere:

I. Ser mexicano por nacimiento.

II. Ser mayor de 30 años.

III. Ser profesional universitario titulado.

IV. Prestar servicios docentes en la Universidad y tener antigüedad de más de 5 años, como catedrático o investigador universitario.

V. Haberse distinguido en su especialidad profesional, demostrando su interés, por asuntos de la Universidad y gozar de estimación general, como persona honorable y prudente.

Art. 19: Los directores de Escuelas y Facultades, serán electos por el Consejo Universitario, a propuesta del Rector, quien deberá oír la opinión del Consejo Técnico correspondiente y reunirá los requisitos, que para el efecto fije el reglamento. Durarán en su cargo, cuatro años, y en ningún caso podrán volver a desempeñar ese cargo.

Ley Orgánica de 1978:

Art. 10: El Consejo Universitario se integrará por consejeros ex-oficio y consejeros electos.

I. El Rector

II. Los Directores de Facultades, escuelas, profesionales y escuelas de nivel medio superior.

Son consejeros electos y durarán en su cargo dos años:

a) Un profesor, titular o inamovible, por cada una de las facultades y escuelas profesionales.

b) Dos alumnos inscritos regulares, por cada facultad o escuela profesional.

c) Un representante alumno por cada escuela de enseñanza media superior.

d) Dos representantes, un maestro y un alumno, por todas las escuelas de enseñanza media superior.

e) Dos trabajadores, uno de la agrupación sindical acreditada ante la institución y otro representante de los trabajadores no sindicalizados.

f) Un miembro del personal académico representante de la Organización profesional, con mayor número de agremiados o titular del convenio o condiciones generales de trabajo...

Art. 11: Los Consejeros maestros, serán electos en Junta General de Profesores de cada escuela o facultad, por mayoría de votos y en escrutinio secreto.

Los alumnos consejeros serán electos en cada Escuela o Facultad, por mayoría de votos y en escrutinio secreto.

El representante maestro y el representante alumno por todas las escuelas de enseñanza media superior, serán electos por mayoría de votos mediante escrutinio secreto en Asamblea General de maestros y alumnos respectivamente.

Sólo podrán ser electos los alumnos regulares, con un promedio no menor de 8 puntos, de cualquiera de los seis últimos semestres, o su equivalente al plan de estudios correspondientes a cada Escuela o Facultad.

No será indispensable el requisito de antigüedad o de calidad en las escuelas de nueva creación.

El consejero trabajador representante de la agrupación sindical, deberá ser trabajador de planta, y será electo en Asamblea General de trabajadores sindicalizados, por mayoría de votos y mediante escrutinio secreto.

Los Consejeros Electos no podrán ser removidos de su cargo, sino en la forma y términos que prevenga el Reglamento General.

Art. 19: Los Directores de Facultades, escuelas profesionales y escuelas de nivel medio superior, serán elegidos por el Consejo Universitario, a propuesta del Rector, quien deberá oír la opinión del Consejo del Gobierno Paritario correspondiente; reunirán los requisitos que para el efecto fije el Reglamento General, durando en su cargo cuatro.

Art. 20: En las Facultades, escuelas profesionales y escuelas de nivel medio superior, deberán constituirse Consejos de Gobierno Paritario y Consejos Académicos, integrados de la manera que fije el Reglamento y con las funciones que el mismo les asigne.

Art. 21: Los Consejos de Gobierno Paritarios y los Consejos Académicos serán, respectivamente organismos necesarios de decisión y consulta en los casos que señale el Reglamento.

CAPÍTULO 3

Evolución histórica de la Licenciatura en Psicología y modelos curriculares de la Universidad Autónoma del Estado de México

De acuerdo con Moya (2014), la Psicología data desde épocas de Demócrito (460-370 a.C.), quien pensaba que la mente (psique), al igual que las demás cosas, estaba compuesta por átomos.

La Psicología en la Grecia antigua, conceptualizaba al alma como ente importante que se encuentra en un cuerpo. Platón a su vez, desarrolló esta concepción distinguiendo en el alma las funciones nutritiva, sensitiva y racional (Moya, 2014).

Posteriormente, con Aristóteles en el Siglo III a.C., la Psicología es definida como una disciplina orientada al conocimiento de un segmento de la “realidad”: la relación entre los organismos con diferenciación sensorial y motriz (Vargas y Aguilar, 2007). Este mismo autor menciona que el cuerpo tiene un πνεύμα (*animus, spiritus*) y define el alma como una entelequia del cuerpo, es decir, lo que otorga unión a las distintas funciones del cuerpo, concibiendo la mente como “tabula rasa” donde es como una hoja en blanco, pues el conocimiento se adquiere con la experiencia del aprendizaje.

Juan Luis Vives (1492-1540) en su obra *De Anima et Vita* (1538), refiere que lo importante para el psicólogo no es investigar qué es el alma en sí, sino sus fenómenos, o como él menciona: “lo que es el alma no nos concierne a nosotros conocerlo; sus manifestaciones, es lo que realmente tiene importancia”. El método de investigación preferido es la introspección, a través de la cual se manifiesta al propio sujeto su interioridad.

Descartes (1596-1650) fue el primero en ofrecer un acercamiento al problema mente-cuerpo en el terreno físico-psicológico. Al hacer esto, centró el estudio de la mente en las operaciones que ésta lleva a cabo. Mente y cuerpo, según Descartes, son dos entidades distintas, que no tienen nada en común. La materia y el cuerpo son entidades extensas, que operan de forma material y que se explican desde los principios físicos y mecánicos.

En 1852, Herbert Spencer (1820-1903), filósofo inglés, publica un artículo donde la evolución era un principio explicativo para la diversidad de formas de los seres vivos. En 1855 aparecen sus *Principles of Psychology* (Moya, 2014).

A partir de 1879, de acuerdo con López, Morales, Esquivel, García y Sánchez (2013), se fundó el primer laboratorio de psicología en la Universidad de Leipzig; Wundt, fundador del laboratorio, desarrolló el método introspectivo para el estudio experimental del comportamiento.

Retomando a los autores citados, en 1892 en la Universidad de Clark se funda la *American Psychological Association* (APA), teniendo como primer presidente a Stanley Hall. En Harvard se otorgó el primer grado de doctora en psicología a Margaret Floy Washburn en 1894, y posteriormente ocupó la presidencia de la APA en 1921.

W.S. Samall en 1898 realizó los primeros experimentos de laboratorio, además de ser el primero en construir laberintos para ratas. Mearns Yerkes, junto con Segius Margulis en 1909, realizaron un artículo sobre el método de estudio de las apreciaciones sensoriales de los animales. Durante la primera guerra mundial Mearns, es psicólogo del ejército, dedicándose a la elaboración de los *test* de selección militar. En 1925, consigue un laboratorio en New Haven, donde cuenta con varios chimpancés, posteriormente realiza una de sus metas en conjunto y apoyo de la Fundación Rockefeller creando así los laboratorios Yale de la Biología de Primates (Moya, 2014).

De esta forma, la Psicología se convierte en una ciencia que busca comprender el comportamiento del ser humano desde distintos puntos de vista o enfoques, como lo mencionan López, *et. al.* (2013). Surgen entonces los diferentes enfoques de la Psicología, entre ellos el psicoanálisis y el conductismo que buscan comprender el comportamiento desde distintas perspectivas. De igual forma, surge una primera corriente que se reconoce como el estructuralismo, iniciada por Wundt en 1873, cuya teoría principal es el estudio de la sensación como origen de todo proceso psicológico. Sin duda alguna, uno de los enfoques más relevantes es el psicoanálisis, fundado por Sigmund Freud en 1896, el cual tiene dos postulados que lo fundamentan, uno es el inconsciente; que es el camino para comprender nuestros sueños y actos cotidianos, y el segundo, es el impulso sexual; considerado como el motor de la conducta (López, *et.al.*, 2013).

El conductismo, corriente opuesta al psicoanálisis, tiene como característica esencial la influencia del entorno en el comportamiento humano; uno de sus más reconocidos exponentes es Pavlov, quien en 1920 creó el condicionamiento clásico. Más adelante, Skinner en 1938 desarrolló el condicionamiento operante, lo que favoreció al surgimiento del “análisis experimental del comportamiento” (Bisquerra, 1996).

Sin importar la corriente que se maneje, la medición trata de describir y/o controlar los fenómenos de la naturaleza (López, *et. al.*, 2013). Los principales precursores de la psicometría son Francis Galton y James McKeen Cattell, que en 1980 utilizó el término *mental test*, más adelante integra la corriente de las diferencias individuales haciendo uso de métodos psicométricos lo cual supone el inicio de la expansión de la psicometría y la psicología aplicada por los Estados Unidos (Bisquerra, 1996).

Cambiando el contexto y haciendo referencia a Ardila (1998), quien menciona que la Psicología latinoamericana ha recibido la influencia tanto del psicoanálisis,

el conductismo y la llamada psicología “francesa”. La primera corriente mencionada tuvo arraigo especialmente en la primera etapa cuando no había psicólogos profesionales en estos países y sus funciones eran mayormente cumplidas por médicos psiquiatras. En cambio, el conductismo, dio respaldo científico y profesional a los esfuerzos de los nuevos psicólogos y aportó una tecnología práctica para la solución de problemas sociales; en particular el conductismo de Skinner, el cual se mencionó anteriormente. Ahora bien, la psicología “francesa” no se trata de un movimiento definido, involucra grandes teorías como la de los estadios de desarrollo cognitivo de Piaget que abarca desde la infancia hasta la adolescencia; dichas ideas se han proyectado en Latinoamérica.

Siguiendo con la historia, la enseñanza de la Psicología en México se inicia desde 1893 en el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria; muchos años después se ofrece la carrera de Psicología en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), dicho plan de estudios tenía una duración de tres años y al concluir se otorgaba el grado de Maestro en Psicología (Zanatta y Yurén, 2012). Es en 1902 cuando Ezequiel Chávez Lavista, publicó una traducción al español de *A primer of psychology* de Titchener, impulsando la psicología científica en México (López, *et. al.*, 2013).

De esta manera, la carrera de Psicología comienza en 1928 como una especialidad adjunta a la Facultad de Filosofía. Es en estas fechas cuando la UNAM plantea y logra su autonomía. No fue sino hasta 1973 que la Carrera se convirtió en Facultad y que el Psicólogo obtuvo su reconocimiento por la Ley General de Profesiones (Vargas, 1981 citado por Moya, 2007).

Reconociendo investigaciones que se hicieron en el campo de la Psicología y que sirven como antecedente para su desarrollo en México, Aguilar y Vargas (2010) señalan que éstas, se realizaron en el ámbito de la educación, el estudio de los procesos de salud así como de procesos sociales, en psicología ambiental y en el campo de la psicofisiología; logrando con ello un mayor posicionamiento dentro de las ciencias sociales y de la salud.

López, *et. al.*, (2013) hacen referencia que en 1930 se creó la maestría en Psicología en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, siendo hasta 1947 que se otorga el primer grado. En 1950 la Universidad Iberoamericana es la primera escuela privada que ofrece la carrera de Psicología, este mismo año se crea la Sociedad Mexicana de Psicología siendo la primera organización profesional de psicólogos en México.

En la UNAM, durante la década de los 50 se contaba con un currículo con asignaturas obligatorias y optativas, formándose los estudiantes bajo dos planes, dichas asignaturas revelaban una formación con énfasis clínico psicoanalítico de corte ortodoxo, y aún se obtenía el título de Maestro en Psicología (Zanatta y Yuren, 2012).

Continuando con esa época, exactamente, en el periodo de 1959 hasta 1990, se tiene un incremento en la matrícula de estudiantes de Psicología, de igual manera, los campos de investigación que en 1959 aún no se aprovechaban, tienen su mayor auge en 1989, siendo principalmente la investigación básica con animales. De igual manera dieron inicio los estudios en las diferentes áreas de la Psicología (social, clínica, educativa e industrial) (Aguilar y Vargas, 2010).

De acuerdo con Millán (1982), hasta 1980 existían 54 escuelas de psicología en el país, de las cuales, se mencionan tres oficiales federales: UNAM, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Universidad Pedagógica Nacional (UPN); 13 son oficiales estatales; 14 son privadas incorporadas (8 de ellas a la UNAM, 5 a Universidades Estatales y 1 a una universidad privada); 18 son privadas libres.

No obstante, resulta preocupante observar que motivado por la expansión de las instituciones públicas (30%) y privadas (70%), se han formado generaciones masificadas de psicólogos, lo que ha ocasionado saturación del mercado laboral, provocando la dificultad de la inserción del egresado, la baja en la percepción salarial que se recibe y la necesidad de desempeñarse en tareas poco vinculadas con el perfil profesional que se ostenta (Fa.Ci.Co., 2000). Complementando lo señalado, en un directorio nacional Díaz *et. al.* (2013), se logra registrar 351 escuelas y se reconoce que hace falta incluir algunas.

Siguiendo con la historia de la Psicología, señala Narvalles (2010), que el hecho de involucrarse en la historia de esta disciplina implica que se tenga el reconocimiento tanto histórico, social y cultural de cada área que tiene cuestiones psicosociales que estudiar, el porqué de su referencia y la relevancia que tendrá en cada contexto que se desarrolla, así como contar con permanencia y vigencia para el abordaje de acontecimientos actuales en la vida social.

Al respecto, según Pick (1986), debe iniciarse con la Psicología Social, la que en el periodo de los 80 era el área que tenía más auge, aunque el término es reciente, mismo que se usó para englobar los diferentes campos que la componen. La autora también menciona las áreas que en ese tiempo tenían mayor atención y seguimiento en el campo de la Psicología Social: Comunicación, Desarrollo Humano, Psicología Ambiental, Psicología Comunitaria, Psicología Criminológica, Psicología de la Salud, Psicología Poblacional, Psicología Transcultural y Psicometría en Psicología Social; por lo que no se encuentran muchas diferencias con lo que existe en la época actual, ya que desde esa década se le ha dado relevancia a temas que en el país han sido de interés social, político o económico. Con dicho bagaje temático se inició el desarrollo de la Psicología Social en México, ya que cada una aporta conocimientos de la sociedad mexicana, regional y mundial y se enfoca en diversas áreas de desarrollo del ser humano en relación con su medio social.

El objetivo que perseguía la Psicología Social estaba enfocado primordialmente hacia la investigación y la formación de psicólogos sociales interesados en temas

vinculados con problemática nacional y contemporánea, quienes deberían ser poseedores de conocimientos desde algún enfoque psicosocial y, en consecuencia, habilitados para sustentar suficientemente el estudio y, en su caso, intervención para contribuir en la solución de los problemas a que como profesionales deberían hacerles frente en el ámbito de las ciencias sociales y humanas (Narvalles, 2010).

Posteriormente, gracias al desarrollo de la Psicología Social, surge otra área cuya finalidad fue la de ampliar el rumbo de la disciplina hacia otros entornos, principalmente relacionados a las organizaciones y al ser humano como proveedor de fuerza para el trabajo. No obstante, es complicado definir una fecha exacta que determine los inicios de la Psicología Industrial; sin embargo, al menos en este trabajo, se reconoce que en 1913 se publicó la obra *Psicología y Eficiencia Industrial* de Hugo Munsterberg, que contenía temas relacionados con la eficiencia, la cual estaba asociada a los conceptos de rendimiento o productividad, vistos como una función de la contribución o esfuerzo que se realiza en el trabajo (Vargas y Aguilar, 2007).

En el área laboral, los temas que tuvieron mayor relevancia al inicio fueron los problemas de la selección y colocación de personal adecuado para los puestos que demandaba la industria. Asimismo, en sus inicios se tomaron en cuenta sus contribuciones, de manera que incluso fueron aplicadas al ejército norteamericano durante la Primera Guerra Mundial para trabajar el aspecto psicológico. En ese contexto, fue de gran ayuda la utilización y familiarización con las pruebas psicológicas, que fueron una herramienta importante para los trabajos de selección de personal.

Mencionan los autores que años después de finalizar la Primera Guerra Mundial se fundó la *Psychological Corporation*, organización que tuvo como objetivo el desarrollo y distribución de pruebas psicológicas, así como ofrecer servicios de consultoría a organizaciones industriales.

Con el paso de los años y de sucesos relevantes en la historia del mundo, con el fin de la Segunda Guerra Mundial surge otra área, la cual se enfocará en el aspecto de la salud mental y/o emocional del ser humano, dando paso a lo que es la Psicología Clínica.

Esta nueva orientación psicológica encuentra sus antecedentes en Wundt, quien comienza oficialmente la historia de la disciplina con la creación del laboratorio de Psicología en la Universidad de Leipzig en 1879. De acuerdo a Bernstein y Nietzel (1982), aproximadamente unos 17 años después ya existían laboratorios de Psicología en la mayor parte de las Universidades de Europa y de Estados Unidos, utilizando sus aportaciones para trabajar con los problemas clínicos. Por ejemplo, en 1888, Cattell fundó el Laboratorio de Psicología en Estados Unidos y en 1890 implantó el vocablo “pruebas mentales”; y en 1895 Alfred Binet desarrolló sistemas para medir las operaciones mentales complejas de los niños normales y de los retrasados.

Los propios autores, refieren que es a fines del siglo XIX cuando la Psicología se consideraba ya como ciencia, apareciendo el primer psicólogo clínico reconocido: Lightner Witmer. Éste estudió en la Universidad de Pennsylvania, bajo la dirección de Cattell; en 1888, después de graduarse, se dirigió a Leipzig para realizar su doctorado en Psicología con Wundt, y en 1892 fue nombrado director del laboratorio de psicología de la Universidad de Pennsylvania. Posteriormente, inaugura una clínica en donde se brindaba atención psicológica y médica a niños “lentos” o retrasados y a niños “normales”. En el siglo XX se desarrolló el diagnóstico de adultos en algunos hospitales de enfermos mentales para ayudar al diagnóstico y tratamiento de los casos de lesiones cerebrales y de otros problemas.

Como parte de su quehacer, los psicólogos clínicos se ocuparon principalmente de los niños, pero de igual modo se dedicaron a hacer pruebas de inteligencia, de personalidad, emociones y cualidades tanto para niños como para adultos. Cerca de 1930, existían al menos cincuenta clínicas psicológicas y doce clínicas infantiles en Estados Unidos.

Alonso (2013), menciona que a partir de la Segunda Guerra Mundial, es cuando se creó la división de “Psicología Clínica” dentro de la *American Psychological Association* (APA). Se formaron nuevos profesionales capaces de diagnosticar y dar atención neurológica y psicosocial; y de este modo es que la Psicología Clínica queda reconocida como profesión.

Es así como nació y se desarrolló esta área de la Psicología, misma que ha tenido muchos cambios y ha evolucionado con el tiempo, haciéndose notar importantes autores que fueron piezas clave en el desarrollo de la Psicoterapia y la Psicología Clínica.

Rememorando algunas situaciones vistas en el capítulo anterior, a continuación se hacen algunos señalamientos de lo que ha sido el proceso educativo seguido por la licenciatura en Psicología que se imparte en la UAEM. De inicio, se retoman algunos elementos que proporciona la historia de México para ubicar en el tiempo y el espacio al Estado de México. En ese sentido, es importante señalar que durante la Guerra de Independencia se dio un periodo de indefinición, debido a que el país sostuvo 14 años de guerra con España, hasta que el 2 de marzo de 1824 se reconoce al Estado de México como parte de la nueva nación. A través del tiempo, la capital del Estado fue cambiando hasta establecerse finalmente en Toluca. En esta época la Real y Pontificia Universidad de México estaba lejos de satisfacer las necesidades educativas del país, por lo que surgieron institutos literarios a lo largo del siglo XIX, siendo uno de los primeros el del Estado de México, el cual en 1886 cambia de nombre a Instituto Científico y Literario y en 1944 cambia a Instituto Científico y Literario Autónomo (López, *et. al.*, 2013). En 1956, el Instituto se convierte en Universidad Autónoma del Estado de México.

Como se mencionó en el capítulo anterior, en la etapa reciente, recordando que hubo un antecedente, la licenciatura en Psicología se crea en 1973 como coordi-

nación académica del Instituto de Humanidades, siendo este el primer programa de formación profesional que se impartió en esta disciplina en la universidad.

Dos hechos político sociales ocurrieron en la década de los 70 que impactaron en el proceso evolutivo de la Psicología en la UAEM: por un lado, surgió el sindicalismo universitario y, por otro, se logró la conformación paritaria del Consejo Universitario con lo que a los alumnos se les dio la misma influencia en el gobierno de la universidad. Estos cambios motivaron la separación de la carrera del Instituto de Humanidades y provocaron que en 1977 el Consejo Universitario acordara la creación de la Facultad de Ciencias de la Conducta (Fa.Ci.Co.), impartiendo por el momento la licenciatura en Psicología y con la pretensión de ampliar su abanico de programas académicos en el futuro próximo.

En el periodo de desarrollo del plan de estudios (1976-1980) de la licenciatura en Psicología, se observó un incremento en la formación de profesionistas. Más adelante, de igual modo, se crearon los laboratorios de Psicología Experimental y Psicofisiología. En 1978 se verificó la primera titulación de un egresado de la facultad.

En el periodo 1982-1986, se crea la Coordinación de Posgrado de la Facultad y se implementa el primer programa de Maestría. Asimismo, se crea el departamento de Titulación formalizando los términos administrativos para el egreso de los estudiantes.

Para el año 2000 habían egresado 23 generaciones, con lo que ascendían a 2865 alumnos de la licenciatura en Psicología, habiéndose titulado el 41.39% (Fa.Ci.Co., 2000).

Respecto al modelo curricular que ha orientado la formación de estudiantes en la licenciatura en Psicología en la UAEM, lo observado es que ha pasado por tres momentos: 1973, 1992 y 2000; siendo este último con el que se encuentra funcionando en la actualidad (López, *et. al.* 2013), caracterizado por ser un currículo flexible basado en competencias, el cual se va a tratar ampliamente en el siguiente apartado del capítulo.

En la actualidad, la licenciatura en Psicología de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEM está compuesta por unidades de aprendizaje de las cuatro áreas mencionadas, así como otras que tratan de darle un soporte teórico metodológico científico y, cuando es posible, aplicado a contextos determinados.

3.1 Currículum

Etimológicamente, la palabra *currículum* proviene del latín que se deriva del verbo “*curri*” y que significa “carrera”. En términos de acción, es lo que se hace para alcanzar una meta: pasos para alcanzar objetivos previstos. Lafrancesco (2001),

menciona que el vocablo *currículum* fue utilizado por primera vez en un libro que lleva como título *How to make a curriculum* de Franklin Bobbit en 1924.

Uno de los conceptos considerados más completos sobre el currículum es de Arredondo (1981), quien lo define como el resultado de:

- a) El análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos,
- b) La definición (tanto explícita como implícita) de los fines y de los objetivos educativos,
- c) La especificación de los medios y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos de manera tal que se logren los fines propuestos.

De acuerdo con lo anterior Quiroz (2011) refiere que el currículo se plantea posteriormente de haber revisado las demandas formativas que la sociedad requiera en ese momento, atendiendo así las necesidades técnicas, prácticas o emancipatorias que requieran el contexto y el organismo académico.

Este último deberá adaptar el currículo a los intereses del contexto social, requiriendo así un trabajo interdisciplinario en el que colaboren pedagogos, psicólogos educativos, educadores y de disciplinas afines a la elaboración del currículo, atendiendo así a la estructuración y acción ideal de éste para acceder a la formación ciudadana. Al respecto, Kemmis (1998) expone su preocupación por formar una educación autónoma, encontrando en el currículo una alternativa para ocuparse por la formación del estudiante a través de la educación en valores llevándolo no sólo a términos teóricos sino prácticos. Sin duda, toda teoría curricular debe contemplar las necesidades del contexto social, de manera que pueda lograrse la relación entre formación y sociedad. De manera sintética, dice Quiroz (2011), el currículo se basa en supuestos teóricos de la sociedad, cultura, necesidades políticas, económicas y sociales.

Respecto a las modalidades curriculares, Díaz (2011), menciona que se pueden diseñar varios planes con el fin de compararlos y seleccionar el más adecuado a las necesidades vigentes y futuras.

Los planes curriculares más significativos son:

1. El plan lineal o por asignatura, éste es adoptado principalmente por las instituciones de enseñanza superior. La asignatura es el conjunto de contenidos referidos a uno o más temas relacionados, los cuales se imparten durante un curso. Panza (1981, citada por Díaz 2011), refiere que el plan por asignatura se caracteriza a menudo por una concepción mecanicista del aprendizaje humano, una

separación entre la escuela y la sociedad y la fragmentación y desvinculación del conocimiento.

2. El plan modular es relativamente nuevo y se ha propuesto como una alternativa para dar respuesta a los problemas que conlleva el plan lineal. Según el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES) en 1976, define módulo como una estructura interactiva y multidisciplinaria de actividades de aprendizaje en un lapso flexible permite alcanzar objetivos educacionales de capacidades, destrezas y actitudes, que le permiten al alumno desempeñar funciones profesionales.

Para Díaz (2011), este tipo de plan se estructura de un grupo de actividades de capacitación profesional, y de una o varias actividades didácticas que otorgan al alumno de la información necesaria para desempeñar una o varias funciones profesionales.

De acuerdo con Panza (1981), las principales características del plan modular son:

a) Pretende romper con el aislamiento de la institución escolar respecto a la comunidad social.

b) Se basa en una concepción que considera al conocimiento como un proceso de acercamiento progresivo a la verdad objetiva en el cual la teoría y la práctica se vinculan.

c) El aprendizaje es concebido como un proceso de transformación de estructuras simples en otras más complejas.

d) Se pretende modificar las normas convencionales de conducta que hay entre el profesor y el alumno, por medio del establecimiento de un vínculo que favorezca la transformación y rompa con las relaciones de dominación y dependencia.

e) Se basa en el desempeño de una práctica profesional identificada y evaluable.

f) Por medio de éste se pronuncia contra la fragmentación del conocimiento a favor de la formación interdisciplinaria.

3. El plan mixto, según los elementos que lo integran, comparte características de los dos tipos antes mencionados. Una de las características que lo distinguen es que permite al alumno especializarse en un área más particular dentro de una disciplina o profesión. Si lo anterior es conveniente o no a un cierto nivel de enseñanza, es discutible y existen controversias al respecto. La viabilidad y conveniencia de este tipo de plan tiene que determinarse de acuerdo con criterios sociales, económicos, de mercado de trabajo, de recursos, etcétera.

Por otro lado, Guzmán (2012), refiere que el tema del currículum se ve envuelto en una gama de confusiones alrededor de su conceptualización y acción dentro del ámbito educativo. Por ello, menciona que partiendo de múltiples investigaciones

se ha dividido para su estudio en currículum formal, currículum real o vivido y currículum oculto.

El currículum formal lo describe como una planeación del proceso enseñanza-aprendizaje incluyendo sus finalidades y las condiciones académicas y administrativas que concluyen en la práctica educativa. En éste, la parte central es la fundamentación de la estructura académica, administrativa, legal y económica. En resumen, dicha base establece pautas para que el currículum formal sea considerado como aquello que puede dar forma a un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas a desarrollar por el estudiante (Guzmán, 2012).

Asimismo, define al currículum real como un conjunto de actividades y tareas que tienen la finalidad de originar aprendizajes. Es decir, se trata de una transformación práctica del currículum formal, por lo que se constituye en un intermediario entre docentes y alumnos.

El currículum real, dice Sacristán (2002), provoca un contraste entre lo propuesto por la institución y lo que debe llevarse a cabo en el salón de clases con el propósito de lograr los mismos objetivos. Por consiguiente, lo define como la puesta en práctica del currículum formal con las consecuencias que traiga consigo su aplicación y que lógicamente requieran en su momento de una adaptación entre el plan curricular y la realidad en el aula. Dicha adaptación tiene como exigencias el desarrollo de objetivos de aprendizaje fundamentados en un modelo educativo teniendo como meta desarrollar el máximo de competencias en el estudiante.

Guzmán (2012), señala que el currículum oculto se deriva de ciertas prácticas institucionales y no de los planes de estudio y mucho menos de la normatividad que establece el sistema. Sin embargo, no por ello deja de ser importante para el alcance de las metas de aprendizaje, ya que su función radica en la reproducción de conductas y actitudes, siguiendo una línea referente al comportamiento y actitudes que no se encuentran contempladas explícitamente en el currículum formal. En consecuencia, es importante el ejemplo que el maestro brinde dentro de la institución, ya que al intercambiar conocimientos puede generar alumnos con valores y actitudes positivas.

En otro orden de ideas y haciendo referencia a una de las tendencias más actuales para hablar del currículum, ahora se menciona el currículum basado en competencias, mismo que será abordado con detalle en el siguiente apartado. Este tipo es uno de los modelos curriculares que se impulsa con mayor fuerza en la primera década del siglo XXI. En prácticamente todo el mundo y, en particular en México, se desató una euforia por establecer planes de estudio fundamentados en las competencias; sin embargo, es conveniente señalar que en la mayoría de los casos no fue por conocer el modelo o por la necesidad de cambiar, sino que era la necesidad de acatar el mandato de las grandes instituciones que rigen la educación en el mundo, como lo son el Banco Mundial y la UNESCO. En particular, en

México el modelo educativo fue incluido en el Plan Nacional de Desarrollo 2000-2006, por lo que las instituciones educativas fueron obligadas a ubicarse en dicho contexto, con la amenaza de que si no lo hacían verían afectados sus recursos presupuestarios, incluidas las de educación superior.

Concluyendo, puede decirse que la base medular de un currículo es formular una concepción educativa que esté basada en un marco de referencia que vaya de acuerdo con su práctica, así como contemplar las necesidades del contexto cultural, social, económico y político. Su objetivo es lograr que los alumnos desarrollen las capacidades y habilidades que como individuos tienen, adaptándolas a las necesidades que el contexto demande.

3.2 Currículum por competencias

Para comenzar a explicar este apartado, es importante definir la palabra “competencias”, con el propósito de tener un mayor entendimiento de lo que engloba. Haciendo referencia a Andrade y Hernández (2010), el término tiene varios significados, ya que tanto a nivel nacional e internacional su uso y aplicación dependerá del contexto en el que se desarrolla (ya sea en el área profesional, laboral y educativa). En el ámbito educativo, su uso tendrá variaciones en función del enfoque utilizado como parte de un currículo escolar.

En Estados Unidos, el International Board of Standard for Training and Performance Instruction (IBSTPI) se refiere a la palabra competencia como “el conocimiento, la habilidad o la actitud que prepara al sujeto para llevar a cabo efectivamente las actividades relacionadas a una función de acuerdo con los requerimientos que se tienen que cumplir en el empleo. Por otra parte, el *National Center for Education Statistics* (NCES) define a la “competencia” como “los conocimientos, habilidades y actitudes que se combinan con la finalidad de hacer tareas específicas (Schmal, *et. al.* 2008).

Para este último autor, la educación basada en competencias surge de un análisis detallado de la sociedad y de un currículo que busca el avance y preparación de los estudiantes tanto en rendimiento y comportamiento, el cual es medido y desarrollado en las competencias exigidas dentro del mismo.

Respecto a los antecedentes del currículum basado en competencias, Schmal y Ruiz-Tagle (2008), consideran necesario remontarse a Estados Unidos aproximadamente a comienzos del siglo pasado, época en la que empezó a tener relevancia especialmente en la capacitación y prácticas en el aspecto laboral, con el objetivo de ir acercando a los jóvenes que estudiaban al ámbito real del trabajo.

Siguiendo con los autores, refieren que en los años 70 a causa de los cambios económicos y tecnológicos, el término se retoma con mayor auge, planteando nuevos retos en relación con la educación y capacitación para cumplir con las exigencias

de las organizaciones y de esta forma contribuir en su productividad, eficiencia y rentabilidad.

En el ámbito universitario, en la actualidad es común enterarse que distintas universidades del país han estado realizando modificaciones en su modelo educativo y curricular. Entre las principales tendencias observadas, se encuentran: un modelo educativo centrado en el aprendizaje, un modelo curricular flexible o semiflexible y/o un modelo basado en competencias profesionales. Sea cual sea la tendencia seguida, lo que tienen en común es su rechazo a un currículum ortodoxo centrado en la enseñanza, enciclopédico, disciplinario y rígido como el que se ha venido usando en la mayoría de las instituciones (Moreno, 2010).

Este mismo autor, refiere que en comparación con el modelo utilizado anteriormente, las nuevas propuestas curriculares incorporan algunos principios innovadores, como lo son: flexibilidad, interdisciplinariedad, transversalidad, virtualidad, centrado en el aprendizaje, basado en competencias, más personalizado (énfasis en la tutoría), orientado a la internacionalización, etcétera.

En relación con la pedagogía fundamentada en competencias, Gimeno (2008), refiere algunos niveles epistemológicos que deben ser tomados en cuenta:

La *competencia* es perteneciente al sujeto, ya que éste tiene una identidad, por lo que es un rasgo *supuesto* que representa una habilidad potencial, es decir, algo que se va logrando, no es innato. Para comprender su significado se le da un nombre y se debe tener una estructura, por lo que se crea un modelo conceptual, una representación que contiene dimensiones, características, grados de complejidad, niveles de desarrollo, conexión entre competencias, etcétera.

Como es algo adquirido y aprendido, la competencia es el resultado de contar con experiencias que tengan relevancia, el desenvolvimiento en determinados medios, haberse presentado estímulos y tener algunas cualidades personales. Por ello, para poseer conocimiento acerca de qué son las competencias, es necesario crear un modelo formal lo que representa un problema, pero saber cómo se generan es aún más difícil de determinar, de donde surge la necesidad de desarrollar programas de investigación para poder entenderlas mejor, puesto que es sabido que mientras más complicada sea la competencia, será más complejo disponer de una explicación, es por ello que en la actualidad el conocimiento que se tiene sobre cómo se llevan a cabo las competencias es todavía muy falto de información.

De lo antes expuesto, se desprende que referirse a competencias es mucho más que saber algo sobre un proceso (el *qué*), ya que también implica poder generarlo y llevarlo (el saber *cómo*). De igual forma entender y explicar la génesis y el progreso de un fenómeno (el conocimiento del *por qué*) no es saber producirlo, resultando evidente que no resulta suficiente para llevarlo a cabo si sólo se cuenta con la explicación de ello, es necesario profundizar en él; es decir, saber *producir competencias* en los individuos requiere de muchos trabajos de investigación relacionados con programas de innovación en los que se permita experimentar.

En el Currículum de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México (2000), se mencionan algunos principios que fundamentan la educación por competencias, mismos que son necesarios para seguir con el enfoque que se trabaja, los cuales se enlistan a continuación:

- Calidad: es la importancia que se da principalmente a los resultados de aprendizaje, de resolución de necesidades y expectativas de los estudiantes,
- Flexibilidad: principalmente enfocada en las necesidades del sujeto y de los servicios solicitados por la sociedad; también comprende el reconocimiento de las diferentes maneras en que se consigue y la evolución de la competencia, así como el emparejamiento de la formación tanto en el aula como en los lugares de trabajo,
- Integridad: aquellas competencias profesionales que se adquieren de por vida,
- Continua: la educación que se recibe durante y para toda la vida,
- Incluyente: el sistema de estímulo para los jóvenes que no cuentan con un empleo.

Dicho modelo curricular basado en competencias entró en vigor en la Facultad de Ciencias de la Conducta a partir del año 2000, el cual fue adoptado como una alternativa para combatir la severa disfunción existente entre educación y trabajo, pues la pretensión de éste es fomentar el desarrollo de habilidades superiores y, con ello, se busca reconvertir el sistema educativo que hasta entonces imperaba, basado en un modelo educativo memorista, repetitivo, carente de participación del alumno, con un reconocimiento desmedido del profesor como detentador del conocimiento y con una ausencia manifiesta de creatividad en los educandos. El nuevo modelo se caracteriza por la flexibilidad curricular, entendida ésta como un plan de estudios basado en créditos, con mínimas seriaciones en las asignaturas, que permite la innovación constante a través de su oferta educativa anual en cuanto a créditos optativos y posibilita cursar el plan en diferentes rangos de tiempo, de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

Posteriormente, en el 2003 el currículum fue modificado dando paso al *adendum*, con lo que las unidades de aprendizaje se encontraban ubicadas por áreas del conocimiento, hasta llegar a la actualidad en la que han quedado organizadas por núcleos de formación. Como producto de esta reforma, algunas asignaturas sufrieron cambios en su nombre y otras más fueron eliminadas.¹⁷

17. Los resultados de la investigación que se viene exponiendo, fueron obtenidos del plan de estudios que se integró a partir del *adendum* citado. En ese sentido, cabe mencionar que se realizó una revisión al plan de estudios de la Licenciatura en Psicología de la Fa.Ci.Co., para determinar de qué forma el contenido de las unidades de aprendizaje incluyen temas que fomentan la formación ciudadana en los estudiantes de dicha carrera.

En ese documento se integraron las materias denominadas unidades de aprendizaje en núcleos, cada uno se encuentra integrado de la siguiente manera:

Tabla 1.

NÚCLEO	COMPETENCIA CONCEPTUAL	COMPETENCIA METODOLÓGICA- INSTRUMENTAL	COMPETENCIA CONTEXTUAL
Núcleo Básico	<ul style="list-style-type: none"> - Teorías de la Psicología - Psicofisiología I - Psicofisiología II - Procesos Psicológicos Básicos - Procesos Psicológicos Superiores I - Procesos Psicológicos Superiores II - Procesos Psicológicos en el Desarrollo I - Procesos Psicológicos en el Desarrollo II - Teorías de la personalidad - Inglés C1 - Inglés C2 <p>Total: 11</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Metodología de la Ciencia - Epistemología - Investigación Cuantitativa - Investigación Cualitativa - Estadística - Estadística Aplicada - Elaboración de Instrumentos - Taller de Elaboración de Instrumentos - Entrevista - Taller de Entrevista Psicológica <p>Total: 10</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Socialización y Contexto - Derechos Humanos <p>Total: 2</p>

TOTAL 23

Tabla 2.

Núcleo COMPETENCIA INTEGRAL- CONCEPTUAL				
Sustantivo Profesional	ÁREA CLÍNICA	ÁREA EDUCATIVA	ÁREA ORGANIZACIONAL	ÁREA SOCIAL
	<ul style="list-style-type: none"> - Técnicas e Instrumentos Psicológicos - Fundamentos de psicología Clínica - Psicopatología del niño - Psicopatología del adulto - Integración de Diagnóstico Psicológico - Introducción a la Psicoterapia 	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos de Psicología Educativa - Orientación educativa - Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje - Diseño Curricular - Educación Especial 	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos de Psicología Organizacional - Integración de Recursos Humanos - Desarrollo de Recursos Humanos - Psicología del Trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> - Psicología Social - Psicología Comunitaria - Proceso grupal - Psicología Política
	Total: 6	Total: 5	Total: 4	Total: 4

Total: 19

Tabla 3.

NÚCLEO	COMPETENCIA METODOLÓGICA- INSTRUMENTAL	COMPETENCIA INTEGRATIVA
Núcleo Integral Profesional	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación Profesional I - Evaluación Profesional II - Estancia Interativa Básica - Estancia Integrativa Metodológica - Estancia profesional I - Estancia Profesional II 	<ul style="list-style-type: none"> - Administración - Comunicación
	Total: 6	Total: 2

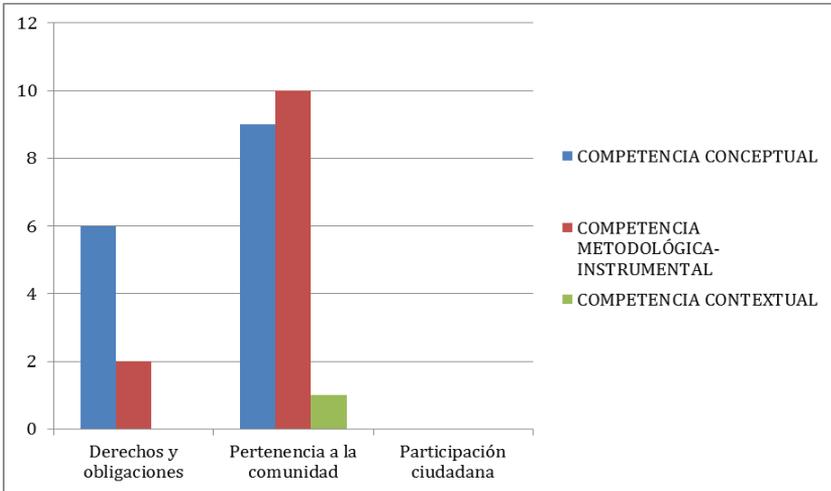
Total: 8

Como se menciona en el capítulo uno, para hablar de Formación Ciudadana es necesario entender los componentes de la misma; para lo cual se hizo una revisión de los programas de estudio de cada una de las unidades de aprendizaje por núcleo, lo cual permitió conocer cuáles contenían los tres componentes básicos para la formación ciudadana, mostrándose a continuación las gráficas con los re-

sultados obtenidos:

Gráfica 1

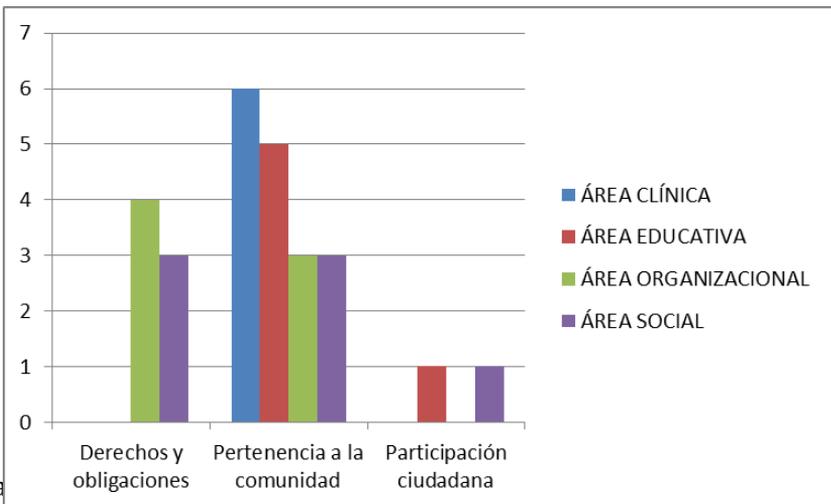
Componentes de la formación ciudadana en el Núcleo Básico.



De acuerdo con los contenidos temáticos de los programas, los componentes de Formación Ciudadana que se presentan en este núcleo son: Derechos y Obligaciones y Pertenencia a la comunidad.

Gráfica 2

Componentes de la formación ciudadana en el Núcleo Sustantivo Profesional.



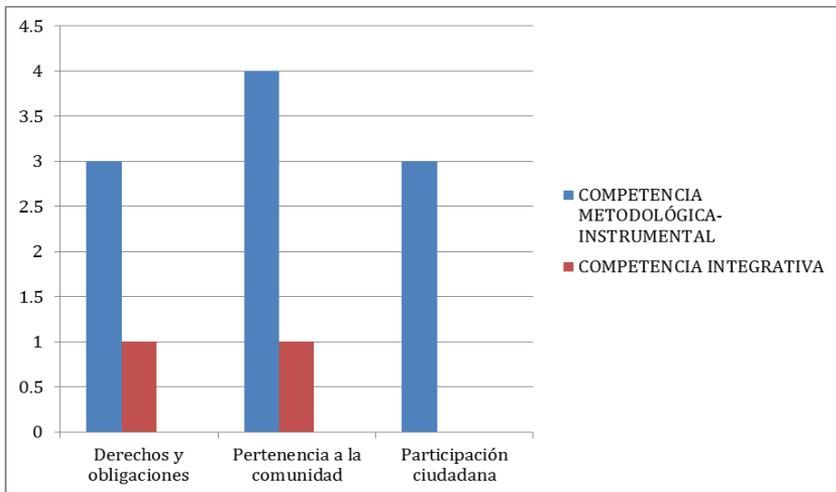
La

Psicología:

Clínica, Educativa, Organizacional y Social, en general se manejan los tres componentes de la Formación Ciudadana, siendo de mayor frecuencia: derechos y obligaciones y pertenencia a la comunidad; mostrándose que a diferencia del Núcleo Básico, en este núcleo sí existen contenidos temáticos que propician la participación ciudadana en los programas de la Licenciatura en Psicología.

Gráfica 3

Componentes de la formación ciudadana en el Núcleo Integral Profesional.



Este núcleo propicia los derechos y obligaciones, la pertenencia a la comunidad y la participación pública en la formación de los alumnos de la Licenciatura en Psicología.

Finalmente, con esto podemos observar que el plan de estudios de la Licenciatura en Psicología de la Fa.Ci. Co. y Unidades Académicas de la UAEM, contribuye en el Núcleo Básico con 34% en el componente de derechos y obligaciones y 86.9% en pertenencia a la comunidad en la formación ciudadana. Mientras que en el núcleo sustantivo profesional el 36% de los contenidos temáticos aluden a derechos y obligaciones, sin embargo, 89% incluye elementos relacionados al componente de pertenencia a la comunidad y 10.5% la participación ciudadana; a diferencia del Núcleo Integral Profesional en el cual los contenidos temáticos propician los tres componentes de la formación ciudadana, en 50% los derechos y obligaciones, 62.5% en pertenencia a la comunidad y 37.5% en participación ciudadana.

CAPÍTULO 4

Resultados y conclusiones

Hablar de ciudadanía y de ciudadano implica necesariamente referirse a conceptos que no son más que constructos sociales, los cuales se van conformando en la medida en que los individuos entran en interacción con la sociedad y ésta, de alguna manera, marca la pauta para llevar a cabo dicha construcción.

Al hablar de Representaciones Sociales es necesario considerar que ellas son un conjunto de significaciones que derivan de un colectivo en particular y en un determinado objeto social, designando una forma de conocimiento específico y propio de dicha colectividad, generando un saber del sentido común, y cuyos contenidos manifiestan la operación de los procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados.

Cada grupo, construye su propia representación social tomando como base en su cosmovisión, por tanto, las Representaciones Sociales y las representaciones individuales están íntimamente relacionadas (Moscovici, 1988). De tal manera que las inclusiones personales en diferentes categorías sociales y su adscripción a distintos grupos constituyen fuentes de determinación que inciden con fuerza en la elaboración individual de la realidad social, por lo que, a su vez, se generan representaciones compartidas entre los miembros de estos colectivos y por ende interpretaciones similares respecto a algún tema.

Como tal una Representación Social debe cubrir ciertas características, Araya (2002) aludiendo a ellas menciona que:

- Siempre se constituyen como la imagen, o alusión de un objeto, persona, acontecimiento, idea, etc., y por eso se la llama de este modo, ya que lo representa.
- Tienen un carácter simbólico y significativo.
- No es una mera reproducción del objeto ausente, sino que es una construcción.
- Surgen de una actividad cognitiva del sujeto que la construye en función del contexto.
- Construyen una forma de lenguaje, de discurso, típico de cada sociedad o grupo social.
- La representación social es “la transformación de lo no familiar en familiar”.
- Constituyen una forma de pensamiento social.

- Constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal.
- Son el resultado de un pensamiento colectivo que nace en el intercambio social y no en la cabeza de los individuos aislados.
- Las Representaciones Sociales tienen cierta autonomía respecto a la realidad.

Conforme a lo anterior debe quedar claro que las Representaciones Sociales se derivan de manera general del conjunto de condiciones sociales, políticas, ideológicas, económicas, históricas y culturales, en los cuales se encuentran inmersos los grupos conformantes de ellas, por ello llega a considerarse que se construyen a partir de los procesos discursivos y de comunicación, es decir, a través de un intercambio individual – micro y macro social.

Su constitución se encuentra dada por una serie de materiales de muy diversas procedencias:

- El fondo cultural acumulado en la sociedad a lo largo de su historia
- Los mecanismos de objetivación y anclaje.

Objetivación: se refiere a la transformación de conceptos abstractos extraños en experiencias o materializadas concretas, por lo que lo concreto puede pasar a lo abstracto, por consiguiente, da paso del concepto del objeto a la representación social. Dicho mecanismo, permite que los saberes e ideas acerca de determinados objetos o sujetos entren a formar parte de las representaciones en el imaginario, es decir, a su integración y establecimiento de éstas.

Fases de la Objetivación:

- Transformación icónica: establece una asociación entre un determinado concepto y una imagen.
- Naturalización: las imágenes se transforman en realidades concretas.
- Núcleo figurativo: un complejo de imágenes que reproducen un complejo de ideas (inconsciente-consciente)
- Se constituye por la transformación de los conceptos relacionados con un objeto en imágenes, lo cual permite una visión menos abstracta del objeto representado.

Anclaje: permite incorporar lo extraño en lo que crea problemas, en una red de categorías y significantes por medio de dos modalidades (inserción del objeto de representación y la instrumentalización social del objeto representado).

Fases del Anclaje:

- **Clasificación:** al clasificar y nombrar a las personas o a los objetos del medio, les asignamos atributos o características con los cuales nos comportamos de determinada manera.

- **Objetividad:** entidad como experiencia concreta y tangible. Mecanismo que da cuenta de la incidencia de las estructuras sociales y de cómo los esquemas constituidos intervienen en la elaboración de nuevas representaciones, por lo que éste se ve relacionado con la ideología asumida por el fondo cultural común, posibilitando la permanencia de los sujetos en ciertas estructuras sociales.

- El conjunto de prácticas sociales que se encuentran relacionadas con las diversas modalidades de la comunicación social, esto se refiere a los procesos de comunicación social donde se originan principalmente la construcción de las Representaciones Sociales a través de los mensajes de discurso social que son internalizados por los individuos; Berger y Luckman (1979) refieren que dicha internalización se da a través de:

- **Socialización Primaria:** estructuración de la conciencia del niño con base en la internalización de personas más cercanas a él, ésta no puede efectuarse sin una identificación con una carga emocional con sus otros significantes; el otro significativo no es otra cosa que la identificación con los padres y las personas que custodian su crianza. Es así, que el mundo internalizado se establece con mucha más firmeza que los mundos internalizados en la socialización secundaria.

- **Socialización Secundaria:** es la internalización de “submundos” institucionales o basados sobre instituciones.

Las Representaciones Sociales cumplen varias funciones respecto a la forma en que se da la relación sujeto-objeto; al respecto Sandoval (citado en Araya, 2002) señala que las Representaciones Sociales tienen las siguientes funciones:

- **La comprensión:** función que posibilita pensar en el mundo y sus relaciones.
- **La valoración:** que permite calificar o enjuiciar hechos.
- **La comunicación:** A partir del cual las personas interactúan mediante la creación y recreación de las representaciones sociales.
- **La actuación:** que está condicionada por las Representaciones Sociales.

Complementando, Abric (2001), refiere las siguientes funciones:

- **Funciones del saber:** permiten entender y explicar la realidad. Se refiere, el saber práctico de sentido común, que permite adquirir e integrar conocimientos haciéndolos comprensibles y funcionales, así mismo, facilita la comunicación social (defendiendo su marco de referencia)

- **Funciones identitarias:** definen la identidad y permiten la salvaguarda de la especificidad de los grupos.

- **Funciones de Orientación:** conducen los comportamientos y las prácticas. **Funciones justificadoras:** permiten justificar a posteriori las posturas y los comportamientos.

Existen varios métodos y técnicas para el análisis de las Representaciones Sociales, para el caso de esta investigación como técnica de recolección la asociación libre:

- **La asociación libre:** ésta permite reducir la dificultad o los límites de la expresión discursiva; consiste que a partir de un término inductor se le pide al sujeto que produzca todos los términos, expresiones o adjetivos que se le presenten al espíritu, estos elementos constituyen el universo semántico del término o del objeto estudiado, en consecuencia se podría decir que es una técnica capital para recolectar los elementos constitutivos de una representación.

La forma en que los individuos se van apropiando de los elementos que dan sentido al contenido de los conceptos puede tener distintas vertientes, a saber, un individuo como tal tiene la posibilidad de ir seleccionando la información que encuentra en el entorno, la forma de selección depende necesariamente de la manera en que este individuo interacciona con dicho concepto. A grandes rasgos, la información seleccionada va sentando las bases que llegará a fortalecer el concepto en cuestión, de tal forma que éste pase a transformarse en significativo el cual le permitirá comunicarse con los otros miembros de la sociedad, es decir, una vez que el concepto se ha introyectado en el individuo éste tendrá la oportunidad de compartirlo con las demás personas con las que llegue a establecer un acto comunicativo, lo que a su vez servirá para identificar y acordar, de forma subjetiva, los elementos del concepto que pueden compartir, ello con la intención de inferir que se está hablando de lo mismo.

Tomando de referencia lo inmediato anterior, la investigación se realizó en dos fases:

► **Fase I:**

Se realizó la aplicación de un cuestionario de asociación libre, en el cual se solicitó (por separado) a los alumnos que escribieran las cinco primeras palabras que les vinieran a la mente cuando escuchan el término “CIUDADANO” y “CIUDADANIA”, posteriormente dentro de la misma aplicación se les solicitó que constru-

yeran una frase considerando las cinco palabras mencionadas, dicha aplicación se realizó a un total de 124 alumnos de cinco espacios académicos; Centro Universitario Zumpango UAEM, Centro Universitario Ecatepec UAEM, Centro Universitario Atlacomulco UAEM, Centro Universitario Tejupilco UAEM y Facultad de Ciencias de la Conducta UAEM.

El total de cognemas obtenidos fue de 812, los cuales fueron agrupados según las frecuencias de pronunciación, resultando un total de 369 de ellos. Una vez realizado este procedimiento se prosiguió a llevar a cabo la categorización, la cual debería cumplir los siguientes principios: exhaustividad, exclusividad, inclusividad y semántica. Básicamente, las categorías obtenidas fueron ocho: mayoría de edad de edad, acción, entidad, poder, constitucional, solidaridad, valores e identidad.

La primera de ellas, aun cuando no agrupa gran cantidad de términos es la que hace referencia a la mayoría de edad siendo este cognema el que consiguió mayor número de pronunciaciones (3) seguido por adulto quien obtuvo (2), así como 18 años y mayor de 18 que lograron una sola enunciación.

La segunda categoría se ubica dentro de la parte práctica la cual se describe de la siguiente manera:

Figura1. Cognema acción.



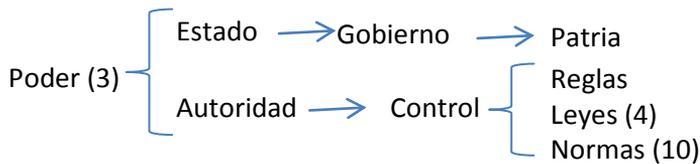
La tercera categoría se remite hacia el espacio físico, donde se puede observar que el cognema posee la mayor pronunciación es país; sin embargo, entidad consigue mayor alcance semántico, que da un sentido más amplio a la categoría.

Figura 2. Cognema entidad.



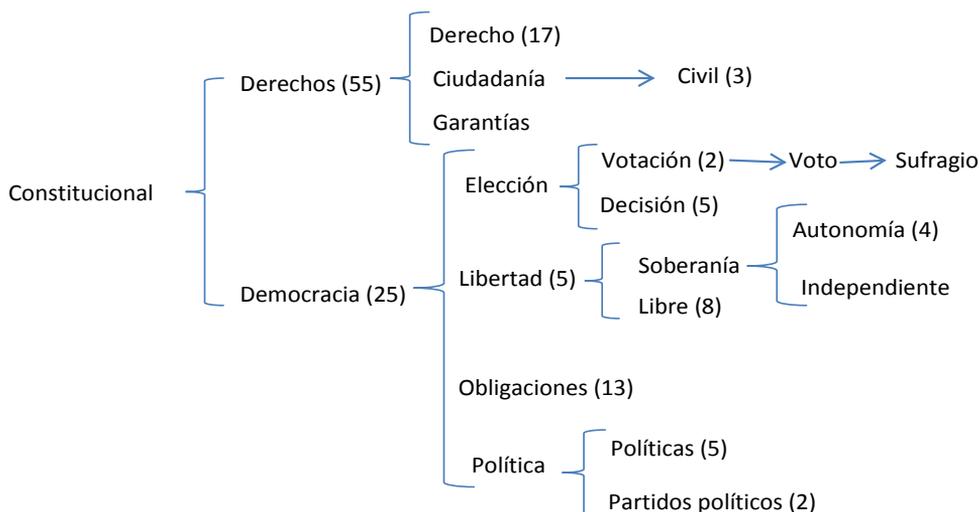
La cuarta categoría, hace mención a la parte normativa del cognema, donde es claro que el poder juega un papel de suma importancia al igual que las leyes y normas, lo que permite inferir que para los estudiantes que participaron en el estudio, la vida colectiva está reglada y, de alguna manera, el poder queda subsumido en la normatividad:

Figura 3. Cognema poder.



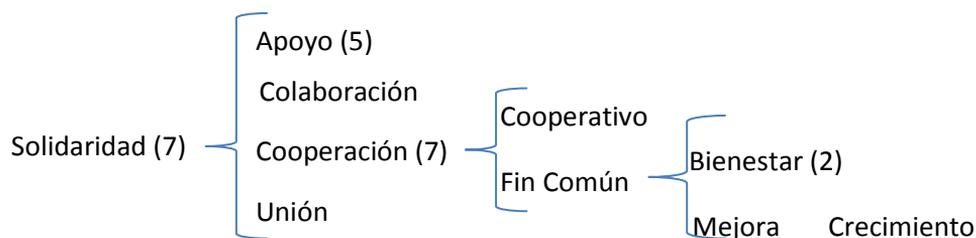
Una quinta categoría, y quizá de las más amplias, es la que destaca el plano político de los ciudadanos, donde la constitucionalidad queda a la cabeza. Esta categoría se subdivide a la vez en dos grandes vertientes, las cuales parecen ser fundamentales en la construcción del cognema en cuestión; por un lado están los derechos, los cuales se establecen como los principios más prácticos que dan cuerpo al ser ciudadano; por el otro lado los haberes simbólicos, representados por la democracia, la cual se ve conformada por ideales, actores y principios:

Figura. 4 Cognema constitucional.



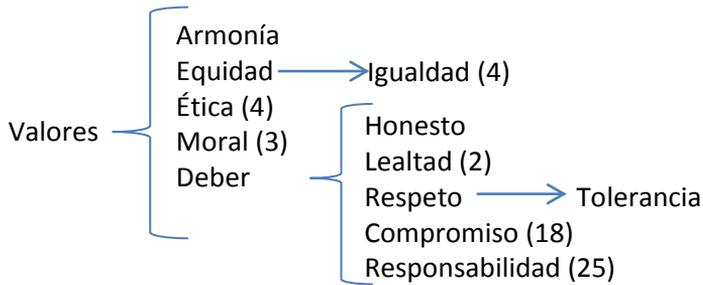
La sexta categoría, no tan amplia es la que encabeza el término de solidaridad, la cual supone mecanismos de acción, que al parecer, apuntan hacia el bienestar común. En ese sentido, cabe destacar la importancia que para los estudiantes representan la cooperación y el apoyo como elementos generadores de la vida colectiva y de la búsqueda compartida del crecimiento social.

Fig. 5 Cognema solidaridad.



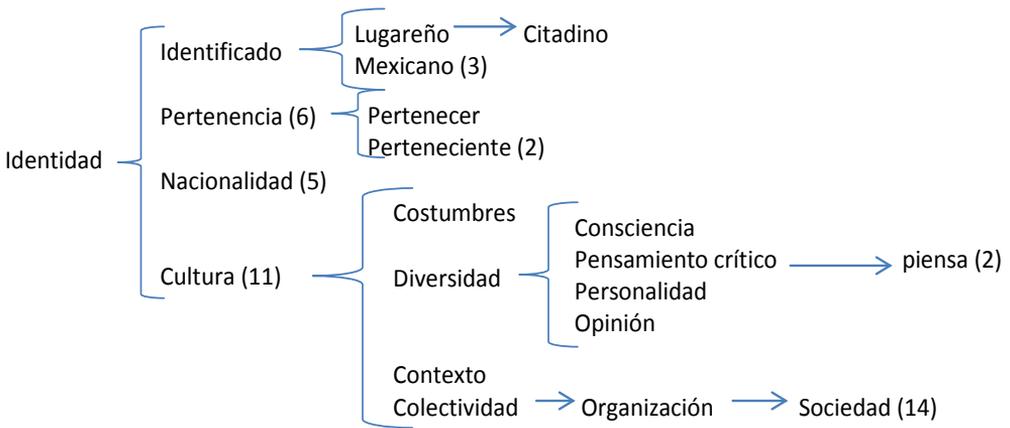
Por otra parte en la séptima categoría encontramos a los valores, los cuales forman la parte ética de lo que debería ser un ciudadano y, a la vez, se constituyen en principios que orientan el comportamiento de la persona hacia sí mismo y hacia la sociedad en general. En la concepción de los estudiantes, la responsabilidad y el compromiso son las más grandes aspiraciones que, por una parte, los caracterizan y, por otra, se convierten en parte de las metas a que aspiran a llegar.

Figura. 6 Cognema valores.



Por último, la octava categoría, en la Identidad que abre una nueva serie de cognemas, los cuales muestran la existencia variable de inclusiones, lo que permite no sólo una identificación, sino la aceptación y necesidad de distintos puntos de vista. Destaca, en ese sentido, la importancia que adquieren la cultura, la pertenencia y la nacionalidad como elementos identitarios, así como el papel que asume la sociedad en la construcción de la visión de identidad entre sus miembros.

Figura. 7 Cognema identidad.



► **Fase II:**

Una vez obtenidas las categorías de la asociación libre se diseñó un segundo instrumento, mediante índices evaluativos e índices de similitud apoyados en el Programa de Matriz de Similitud (PMS), el cual es un programa adaptado y aplicado en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa (UAM-I), con el

cual se obtienen los índices de similitud (IS), los cuales refieren la claridad que tienen los sujetos de un concepto determinado, por lo que: entre más se aproxime a 1, significa que se tiene una mayor claridad del concepto. Entre más bajo de 1 se encuentre existe menos claridad del concepto. Posteriormente, índices evaluativos (IE) se refiere a la representación del concepto, por lo que: cuando el puntaje se acerca a dos positivo (+2) existe una representación clara del concepto y cuando el puntaje se acerca a la puntuación dos negativo (-2), quiere decir que no existe representación del concepto o que se considera que no tiene relación con el concepto en cuestión.

Dicho instrumento es el cuestionario de caracterización, el cual se desprendió del proceso de categorización de las palabras obtenidas en la primera aplicación. Para el caso del concepto de "CIUDADANÍA" se consideraron un total de 15 ítems, para el concepto de "CIUDADANO" el instrumento contempló 20 términos, una vez contando con los cuestionarios se procedió a llevar a cabo las aplicaciones correspondientes, cabe aclarar que ambas aplicaciones sólo se realizaron a estudiantes de la Licenciatura en Psicología de 8o. y 10 semestres, la población total para esta fase fue de 253, considerando 5 espacios académicos. Concluida la aplicación se procedió a realizar el procesamiento de datos de los cuales los resultados que se dan a conocer, se distribuyen de la siguiente manera:

En el caso del Concepto de Ciudadanía, se realizaron árboles máximos y cliqué totales en las unidades académicas, las cuales son: 1. Fa.Ci.Co, 2. Atlacomulco, 3. Ecatepec, 4. Teotihuacán y 5. Tejupilco.

De igual manera en el caso del Concepto de Ciudadano, se realizaron árboles máximos y cliqué totales de los espacios académicos mencionados.

El árbol máximo se construye con las primeras parejas de números que cumplan con la aparición de las veinte palabras del instrumento de caracterización sin considerar las triangulaciones y seleccionando desde el inicio de la lista de parejas (de la matriz de aristas) cada vez que aparezca una vinculación con los números que han salido. Los Cliques: se elaboraron considerando las puntuaciones de similitud más altas de cada grupo religioso y haciendo la unión de las parejas que así lo permitieron posibilitando la triangulación de las mismas.

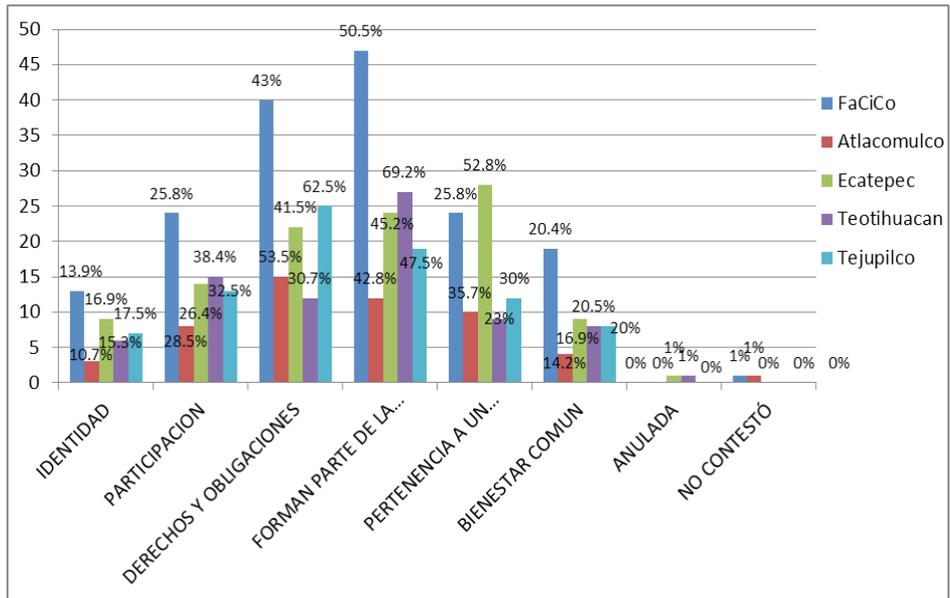
Cada ítem es entonces asignado sobre una escala de +2 a -2 a partir de la cual se pueden ir calculando un índice de distancia que como una correlación varía de +1 de la exclusión mínima a -1 como exclusión máxima.

Guimelli y Jacob (*Op. Cit.* Abric, 1994) refieren que la ventaja de este método además de las propias del análisis de similitud, es que permite una aproximación cuantitativa permitiendo comparar la importancia relativa a ciertos elementos de la representación dentro de los grupos diferentes.

De acuerdo al análisis que se realizó de las preguntas abiertas del “Cuestionario de Caracterización” del vocablo de “Ciudadanía”, a continuación se muestran los resultados de las categorías por Unidad Académica:

Gráfica 1

Concepto del vocablo de *ciudadanía* en todas las unidades académicas de la UAEM.



De los 93 alumnos encuestados de Fa.Ci.Co., las categorías que representan para ellos el vocablo “Ciudadanía” son: “Forman parte de la sociedad” obteniendo un porcentaje del 50.5%, continuando con “derechos y obligaciones” con 43%, seguido de “participación” y “pertenencia a un territorio”, ambos con 25.8%; dejando con menor porcentaje las categorías “anulada” y “no contestó” con 0% e “Identidad” con 13.9 por ciento.

Así mismo, Atlacomulco con una cantidad de 28 alumnos encuestados, muestra que las principales categorías que representan el vocablo “ciudadanía” son: “derechos y obligaciones” con 53.5%, en segundo lugar “forman parte de la sociedad” con 42.8% y en tercer lugar “pertenencia a un territorio” con 35.7%; dejando con menor porcentaje las categorías “anulada” y “no contestó” con 0% e “identidad” con 10.7 por ciento.

En la Unidad Académica de Ecatepec se encuestaron a 53 alumnos, para los cuales el vocablo “ciudadanía” es “pertenencia a un territorio” con 52.8%, con-

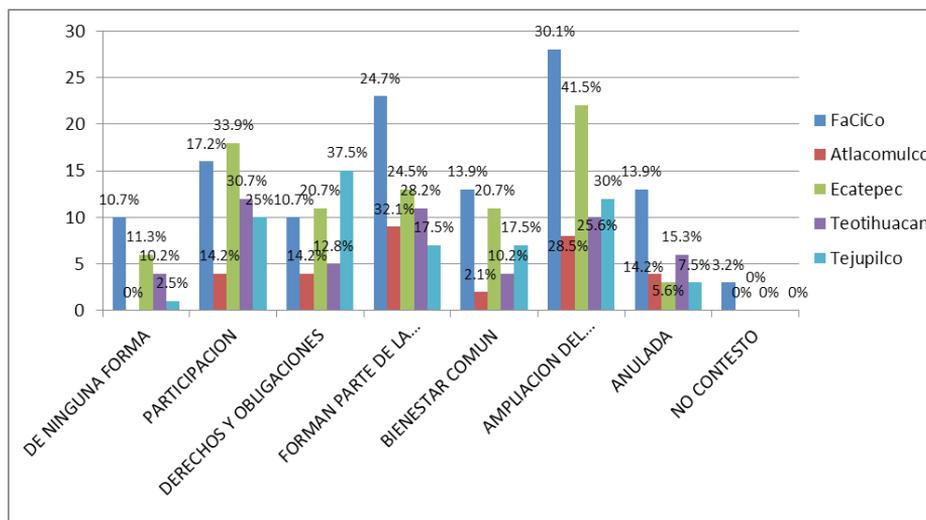
tinuando con “forman parte de la sociedad” con 42.2%, seguido de “derechos y obligaciones” con 41.5%; y las categorías con menor porcentaje son “no contestó” con 0%, “anulada” con 1%, e “identidad” y “bienestar común” con 16.9 por ciento.

En Teotihuacán se encuestaron a 39 alumnos, para los cuales el vocablo “ciudadanía” es: “forman parte de la sociedad” obteniendo 62.9%, “participación” con 38.4% y “derechos y obligaciones” con 30.7%. ; dejando con menor porcentaje las categorías de “Identidad” con 15.3%, “anulada” con 1% y “no contestó” con 0 por ciento.

Por último en la Unidad Académica de Tejupilco, se encuestaron 40 alumnos, para los cuales el vocablo “ciudadanía” es: “derechos y obligaciones” obteniendo un porcentaje de 62.5%, “forman parte de la sociedad” con 47.5% y “participación” con 32.5%; dejando con menor porcentaje las categorías de: “identidad” obteniendo un porcentaje de 17.5%, “anulada” y “no contestó” con 0 por ciento.

Gráfica 2.

La formación en psicología y su relación con el concepto de ciudadanía en todas las unidades académicas de la UAEM.



La influencia de la formación en psicología en el concepto de ciudadanía para los alumnos encuestados de Fa.Ci.Co., señala que las categorías que representan mayor influencia son: “aplicación del conocimiento de ciudadanía” con 30.1%, “forman parte de la sociedad” obteniendo un porcentaje de 24.7% y “participación” con 17.2%; dejando con menor porcentaje las categorías de: “anulada” con 13.9%, “de ninguna forma”, “derechos y obligaciones” con 10.7% y “no contestó” con 0 por ciento.

En las unidades académicas profesionales de la UAEM, los resultados obtenidos respecto a la influencia de la Formación en Psicología en el concepto de ciudadanía, fueron los siguientes:

En la de Atlacomulco, la concepción de los alumnos encuestados las categorías son: “formar parte de la sociedad” con 32.1%, “aplicación del conocimiento de ciudadanía” con 28.5%, y “participación”, “derechos y obligaciones” y “anulada” con 14.2%; dejando con menor porcentaje las categorías de “bienestar común” con 2.1%; en tanto que “de ninguna forma” y “no contesto” con 0 por ciento.

En el caso de Ecatepec, las categorías que representan mayor influencia son: “aplicación del conocimiento” con 41.5%, “participación” con 33.9% y “formar parte de la sociedad” con 24.5%, dejando con menor porcentaje las categorías: “de ninguna forma” con 11.3%, “anulada” con 5.6% y “no contestó” 0 por ciento.

En Teotihuacán las categorías muestran los siguientes porcentajes: “participación” con 30.7%, “forman parte de la sociedad” con 28.2% y “ampliación del conocimiento” con 25.6% del total de alumnos encuestados; mientras que las categorías con menor porcentaje fueron “ninguna forma” y “bienestar común” con 10.2% y “no contestó” con 0 por ciento.

Por último, en Tejupilco los porcentajes que se obtuvieron fueron: “derechos y obligaciones” con 37.5%, “ampliación del conocimiento” con 30% y “participación” con 25%; los porcentajes más bajos fueron “anulada” con 7.5%, “de ninguna forma” con 2.5% y “no contestó” con 0 por ciento.

Siguiendo con el análisis del cuestionario aplicado, se muestran a continuación los resultados de los términos obtenidos de la representación social de “Ciudadanía” en cada una de las Unidades Académicas. No obstante, antes cabe aclarar que la interpretación de los grafos en ocasiones tendrá dos vertientes, la primera orientada hacia lo favorable, que de cierta manera conduce al plano de lo que es la representación social, bajo la idea de que tienen nociones o saben lo que es, en contraposición de la segunda vertiente, la desfavorable, la cual aleja de la representación en cuanto al conocimiento del concepto, de lo que sí saben qué es, para pasar a la parte de no saber qué es; en otras palabras, confrontar (caso uno) el saber lo que es, con (caso dos) el saber que si no es. Desde luego ello tomando como base el concepto y las definiciones que los sujetos dan sobre él. Los resultados fueron los siguientes:

En la Unidad Académica de Atlacomulco, los términos obtenidos para llevar a cabo el árbol máximo y cliqué del concepto de Ciudadanía fueron: personas, responsabilidad, trabajo, pertenencia, convivencia, obligaciones, derechos, organización, leyes, sociedad, participación, gobierno, democracia, compromiso e identidad.

Figura. 8 Árbol máximo ciudadanía Atlacomulco.

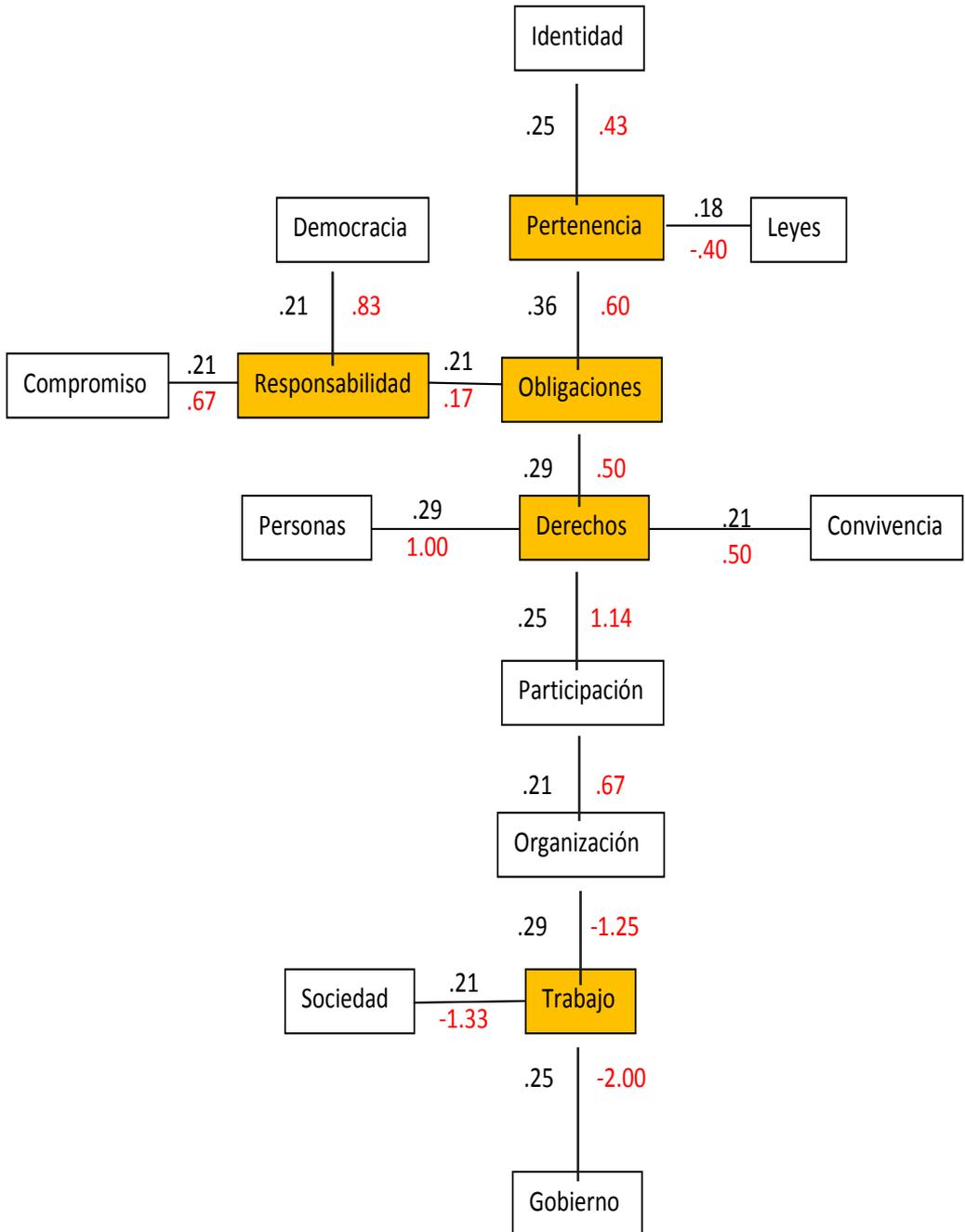
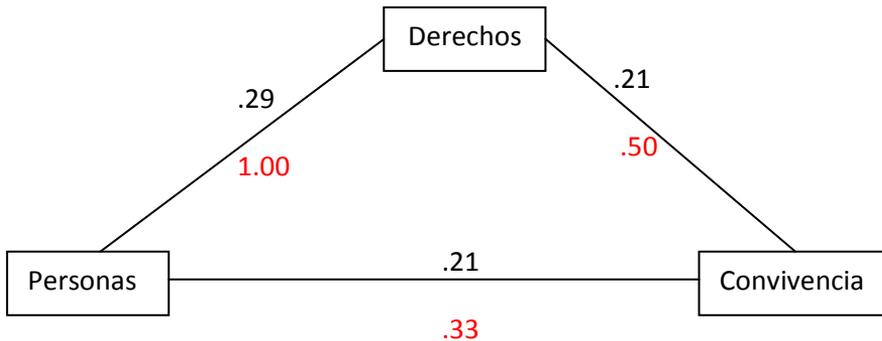


Figura. 9 Cliqué ciudadanía Atlacomulco favorable.



En la figura puede observarse el árbol máximo que describe de forma general el cómo se organizan los ítems que componen la representación social de dicho concepto, nos muestra en el caso de Atlacomulco, que el índice de conexidad mayor se encuentra ubicado sobre el término DERECHOS, ya que éste posee un puntaje de 4, siendo éste el que pasa a ser la parte central del grafo. Considerando dicho término como punto central se encuentra que los elementos periféricos que lo acompañan de forma directa, participación, obligaciones, convivencia y personas. Como se ve, el primero de ellos se encuentra orientado hacia el ámbito de las formas mediante las cuales se pueden ejercer los derechos; el segundo se orienta hacia la forma de cómo se asume su ejercicio. Por otro lado, se encuentran los actores (personas), en tanto que en el último vértice se identifica la utilidad, representada por la convivencia. Aunado a esta agrupación poseedora del mayor puntaje de conexidad, se encuentran otras relaciones que se organizan entre favorables y desfavorables; entre las primeras, que se desprenden del término generador, están las siguientes relaciones: obligaciones-derechos, obligaciones-responsabilidad, obligaciones-pertenencia, de ésta se desprenden, pertenencia-leyes y pertenencia-identidad. Por otro lado, desde la relación obligaciones-responsabilidad, resulta la conexión responsabilidad-democracia y responsabilidad-compromiso. En cuanto a las relaciones desfavorables, se ubica el término trabajo como eje de tres conexiones, con organización, sociedad y gobierno.

Al aplicar un filtro, se puede acceder a los cliques, considerados como las agrupaciones de mayor fortaleza de una representación social y se muestra a través de triangulaciones cíclicas. Para este caso sólo existe una de esas agrupaciones, compuesta por los términos DEECHOS-PERSONAS-CONVIVENCIA, en la que se observa que los índices de similitud (IS) y los índices evaluativos (IE) no son muy altos; sin embargo, son aceptables para hablar de una base para la existencia de una representación. Con base en la constitución de la tríada encontrada, se puede inferir que en Atlacomulco la ciudadanía está compuesta al menos por tres situaciones:

a) por personas que poseen o ejercen sus derechos con la finalidad de establecer mecanismos de convivencia, b) la convivencia permite que las personas ejerzan o generen sus derechos, y c) los derechos generan mecanismos de convivencia para las personas.

Por otra parte, en Ecatepec el árbol máximo y los cliqué totales obtenidos fueron:

Fig. 10 Árbol máximo ciudadanía Ecatepec.

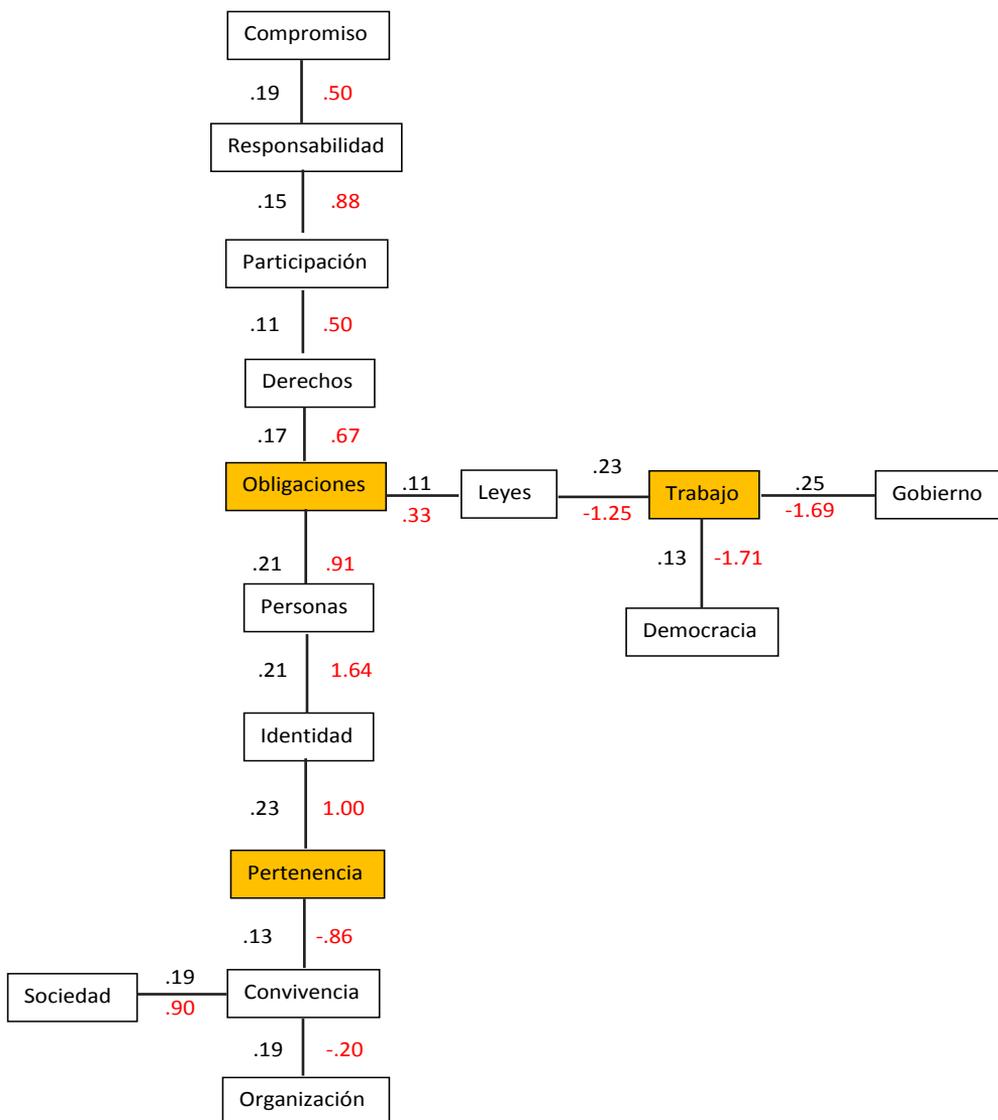
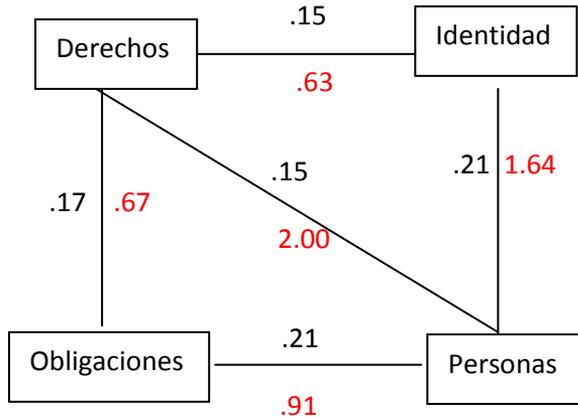


Figura. 11 Cliqué ciudadanía Ecatepec.



En este caso, el índice de conexidad (IC) mayor se ubica en tres, y son tres los términos conglomerantes. De igual manera puede observarse la orientación favorable o desfavorable. El primer conglomerado orientado hacia la parte desfavorable se encuentra compuesto por los cognemas: trabajo, el cual funciona como el eje al establecer tres conexiones, la primera de ellas es con el término DEMOCRACIA, con el cual el vínculo desfavorable IE, es de -1.71 mientras que el IS es de .13, lo cual implicaría a modo de inferencia que la relación laboral no deriva de un proceso democrático. La segunda relación se establece con el GOBIERNO y el IE es de -1.69 y el IS, de .25, por lo que en el primero de los casos el puntaje oscila entre -2 y 2, resultando un índice evaluativo muy alto; mientras que en el caso del índice de similitud, su puntaje no lo es. Lo que se puede inferir de dicha relación es que el trabajo y el Estado representado por el gobierno, parecen poseer una ruptura, es decir, el Gobierno no se encuentra preocupado por la generación de empleo. La tercera conexión de esta aglomeración está conformada por la palabra LEYES, relación que al igual que las dos anteriores posee un IE alto y un IS bajo, -1.25 y .23 respectivamente.

Un segundo conglomerado posee como eje el cognema PERTENENCIA, el cual establece conexiones con convivencia donde el IE es de -.86 y el IS de .13; sociedad, con un IE de .90 y un IS de .19 y finalmente con identidad alcanzando un IE de 1.00 y un IS de .23. En conjunto se puede inferir que la ciudadanía posee una parte que se desprende de un proceso psicosocial de corte grupal, el cual determina la adhesión o incorporación ciertos sectores sociales, independientemente de las formas de cómo se llevan a cabo las relaciones Inter-personales o Intergrupales.

El último de los conglomerados de este árbol máximo, se encuentra conformado por OBLIGACIONES, término que funge como eje central, estableciendo conexiones con el término leyes con un IE de .33 y un IS de .11, personas, IE de .91, un IS de .21 y finalmente con derechos, relación que posee un IE de .67 y un IS de .17.

En cuanto al filtro que permita un acercamiento a la representación social, se encuentran dos triangulaciones cíclicas. La primera conformada por derechos-obligaciones-personas, derivada del último conglomerado mencionado, incorpora la conexión entre derechos-persona, la cual establece el ciclo; dicha relación posee un IE de 2.00 y un IS de .15. Esta triangulación o cliqué orienta su interpretación hacia la parte de la representación que muestra la obligatoriedad de la persona a respetar y ejercer las leyes y sus derechos. Mientras que el segundo cliqué, conformado por los términos derechos-identidad-persona, muestra cómo es que los derechos pueden generar identidad en las personas.

En la Unidad Académica de Teotihuacán, los resultados son los siguientes:

Figura. 12 Árbol máximo ciudadanía Teotihuacán.

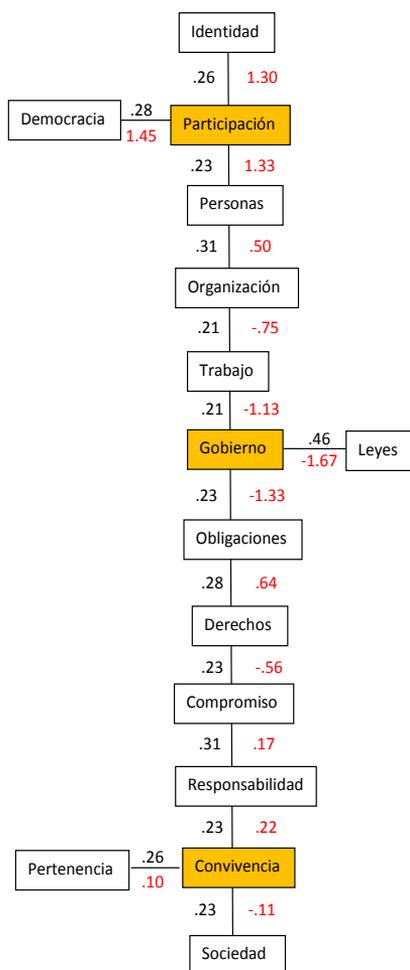


Figura. 13 Cliqué ciudadanía Teotihuacán desfavorables.

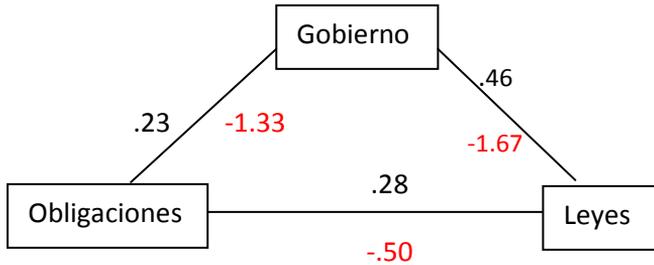
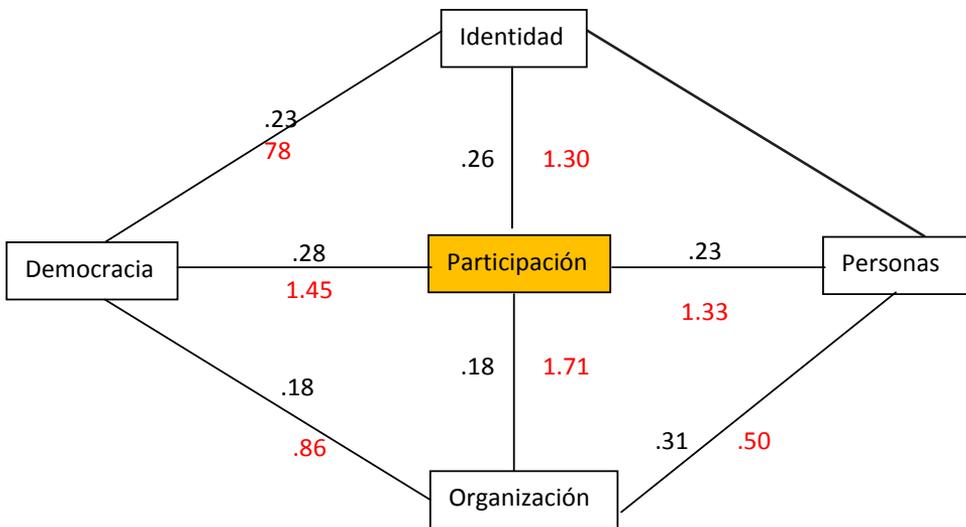


Fig. 14 Cliqué ciudadanía Teotihuacán favorables.



El árbol máximo generado para esta unidad académica, muestra tres conglomerados definidores, uno favorable, otro desfavorable y un tercero que se encuentra mezclado.

El primero de ellos, considerado desfavorable, incorpora en su estructura al término GOBIERNO, que funciona como eje, y las relaciones con: obligaciones, con un IE de -1.33 , mientras que su IS es de $.23$, leyes con -1.67 como IE y un IS de $.46$ y finalmente trabajo con un IE de -1.13 y un IS de $.21$, lo que permite observar puntajes muy altos orientados a lo desfavorable, y que en conjunto suponen un deslinde por parte del gobierno hacia tareas fundamentales como cumplimiento de obligaciones y leyes, así como generación de las mismas y de fuentes de Trabajo.

Un segundo conglomerado lo conforma el cognema CONVIVENCIA como eje central, el cual establece conexiones con: pertenencia que posee un IE de .10 y un IS de .26; por su parte, la conexión establecida con responsabilidad incluye un IE de .22 y un IS de .23; en tanto que la conexión con sociedad incorpora un IE de -.11 y un IS de .23. En este sentido, se puede argumentar que dicho bloque de cognemas muestra las formas y mecanismos que pueden dar sentido al aspecto de la ciudadanía, haciendo hincapié en ser una posibilidad, dado el bajo puntaje que poseen las relaciones.

La tercera agrupación tiene como punto rector al término PARTICIPACIÓN, y el tipo de conexiones que involucra mantiene una clara vertiente hacia concebir a la ciudadanía como la suma de actores, acciones y procesos, pues está conformada por las palabras: personas, con la que mantiene una relación IE de 1.33 y un IS de .23, mientras que la conexión con identidad mantiene un IE de 1.30 y un IS de .26 y su relación con el concepto de Democracia posee un IE de 1.45 y un IS de .28, haciendo notar que todas las conexiones poseen puntajes altos orientados hacia lo favorable.

En el caso del filtro de esta unidad académica, se encontraron cuatro triangulaciones cíclicas o cliqués, tres de ellas en el orden de lo favorable y una sola en orientación contraria. Para el último caso mencionado, la agrupación cíclica, vislumbrada desde el árbol máximo, se encuentra conformada por la tríada Gobierno-Leyes-Obligaciones, cerrando el ciclo esta última relación, la cual posee un IE de -.50 y un IS de .21. Como se observa e infiere, este ciclo puede mostrar un descontento de la población pues no considera, dentro de la parte real, que el gobierno posea una injerencia positiva cuando de obligaciones y leyes se habla.

En el ámbito de la visión favorable, se observa un cúmulo de relaciones que se establecen como eje central de esta parte de la representación. Por un lado, la conexión entre participación y democracia se integra con el término identidad, el cual cierra el ciclo de relaciones en conjunto con democracia, relación a la que le corresponde un IE de .78 y un IS de .23, lo que habla de que la ciudadanía se ubica en el plano de la necesidad de ejercer un proceso subjetivo, como lo es la democracia, a través de la participación, ligada a un elemento cohesionante como es la identidad. A su vez, la relación marcada por la participación y la democracia, abre una nueva vertiente de la ciudadanía, la cual en conjunto con el concepto organización establece vínculos con ambos términos mencionados. La conexión conjuga una asociación de 1.71 como IE y un puntaje de .18 como IS en referencia a participación, y de un IE de .86 con un IS igualmente de .18 para el caso de democracia, lo cual pone de manifiesto la necesidad de una participación organizada para alcanzar un proceso democrático. Un ciclo más, derivado de esta última triangulación, se encuentra compuesto por la relación participación-organización y por las relaciones participación-persona y organización-persona, lo que en coherencia con el cliqué anterior, sólo que en este caso incorporando actores y dejando de lado el fin, implica la participación organizada de las personas. Dando cierre a

este conglomerado de triangulaciones, se puede inferir la existencia de una idea central que incluye procesos psicosociales subjetivos, acciones, actores y formas de ejercer la ciudadanía o, en su caso, de legitimarla a partir de personas que posean una identidad que las lleve a la participación organizada en pro de alcanzar un proceso democratizador.

En la Unidad Académica de Tejupilco, el árbol máximo y los cliqué totales obtenidos son:

Fig. 15 Árbol máximo ciudadanía Tejupilco.

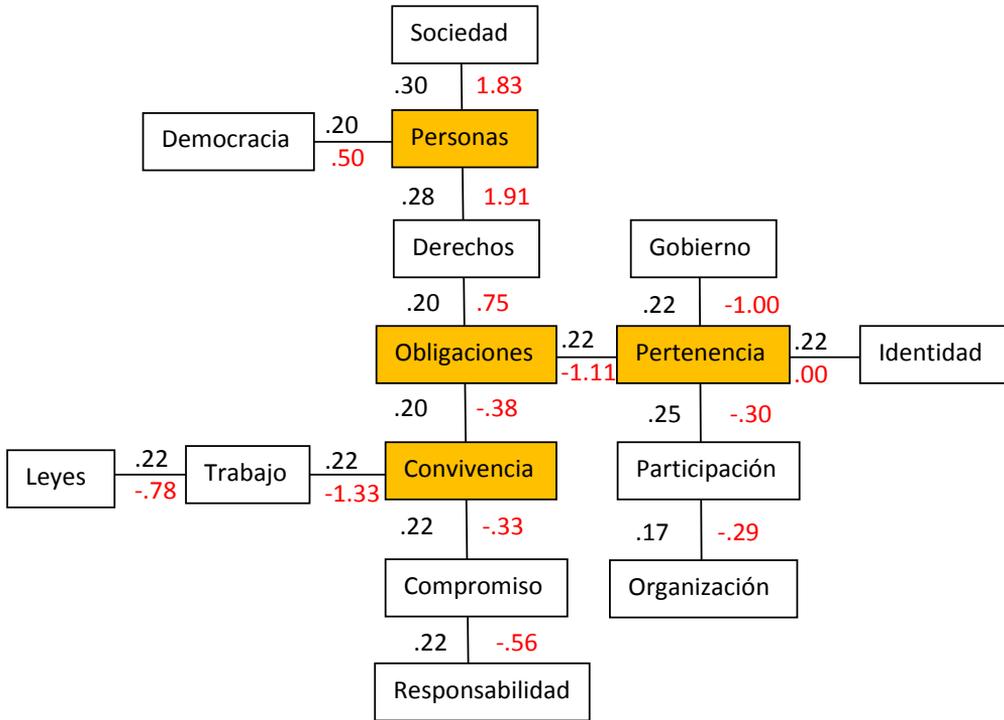
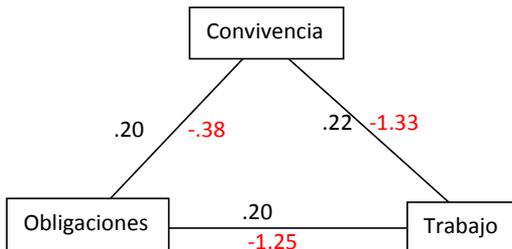


Fig. 16 Cliqué ciudadanía Tejupilco.



En el caso de esta unidad académica, se encuentran cuatro ejes rectores en referencia a la organización de los términos. El primero de ellos es PERTENENCIA, el cual cuenta con un IC de 4, por lo que consigue establecer vínculo con el concepto de Identidad, con el cual mantiene un IE de .00 y un IS de .22. Sumando relaciones, se encuentra el concepto de participación, con el que guarda un IE de -.30 y un IS de .25; en la relación con el cognema gobierno, mantiene un IE de -1.00 y un IS de .22; y, finalmente, su relación con el concepto obligaciones se determina por un IE de -1.11 y un IS con puntaje de .22. Como se observa, en esta Unidad Académica la organización de los términos se encuentra dentro del marco de lo desfavorable, denotando la inexistencia de factores psicosociales, como la identidad y la pertenencia, dentro de un proceso vinculatorio entre la participación y las obligaciones ante la postura del Estado, representado por el Gobierno.

En referencia con otra de las conglomeraciones pertenecientes este árbol máximo, se encuentra la palabra OBLIGACIONES, la cual posee un IC de 3, guardando vínculo con el concepto de pertenencia como ya se había mencionado, otro más con el concepto de convivencia con un IE de -.38 y un IS de .20 y finalmente una relación con derechos donde mantiene un IE de .75 y un IS de .20. Esta agrupación de términos, vista ya en casos anteriores, poseen una idea entremezclada sobre lo que saben y no en referencia a la ciudadanía, pues como se puede observar los valores obtenidos incorporan puntajes favorables y desfavorables, destacando la asociación obligaciones-derechos, no sólo por ser de este grupo la única relación favorable, sino por su implicación hacia la obligatoriedad de los derechos.

Otra de las agrupaciones mencionadas se encuentra conformada por CONVIVENCIA, siendo el eje de ella. El primero de sus vínculos, ya mencionado en el segmento anterior, es el que se establece con obligaciones. Otro de ellos se denota con compromiso, al cual le une un IE de -.33 y un IS de .22, para finalmente sumar la relación con trabajo, con el cual su IE es de -1.33 y su IS de .22. En términos generales, este conglomerado como tal apunta hacia la falta de participación de factores subjetivos ante un vínculo laboral.

El último de los conglomerados está definido por PERSONAS como eje, al cual se anexa derechos con el que comparte un IE de 1.91 y un IS de .28. Otra ramificación más la compone el término democracia, con el cual guarda su relación a través de un IE de .50 y un IS de .20. Se finaliza con el concepto de sociedad con un IE de 1.83 y un IS de .30.

Pocos son los elementos resultantes para establecer el filtro en este caso, además de que ellos se ubican en la parte desfavorable, aun cuando sus puntajes no se sugieren elevados en una de las relaciones (convivencia-obligaciones), la relación que cierra el ciclo si lo es principalmente en su IE que es de -1.25 y un IS de .20. Este ciclo definido de la representación social de ciudadanía, basa su explicación en el caso dos. Dicha explicación versa sobre la inexistencia del cumplimiento de obligaciones, lo que conlleva a una falsa convivencia.

En el caso de la Facultad de Ciencias de la Conducta (Fa.Ci.Co.), los resultados son:

Figura. 17 Árbol máximo ciudadanía Fa.Ci.Co.

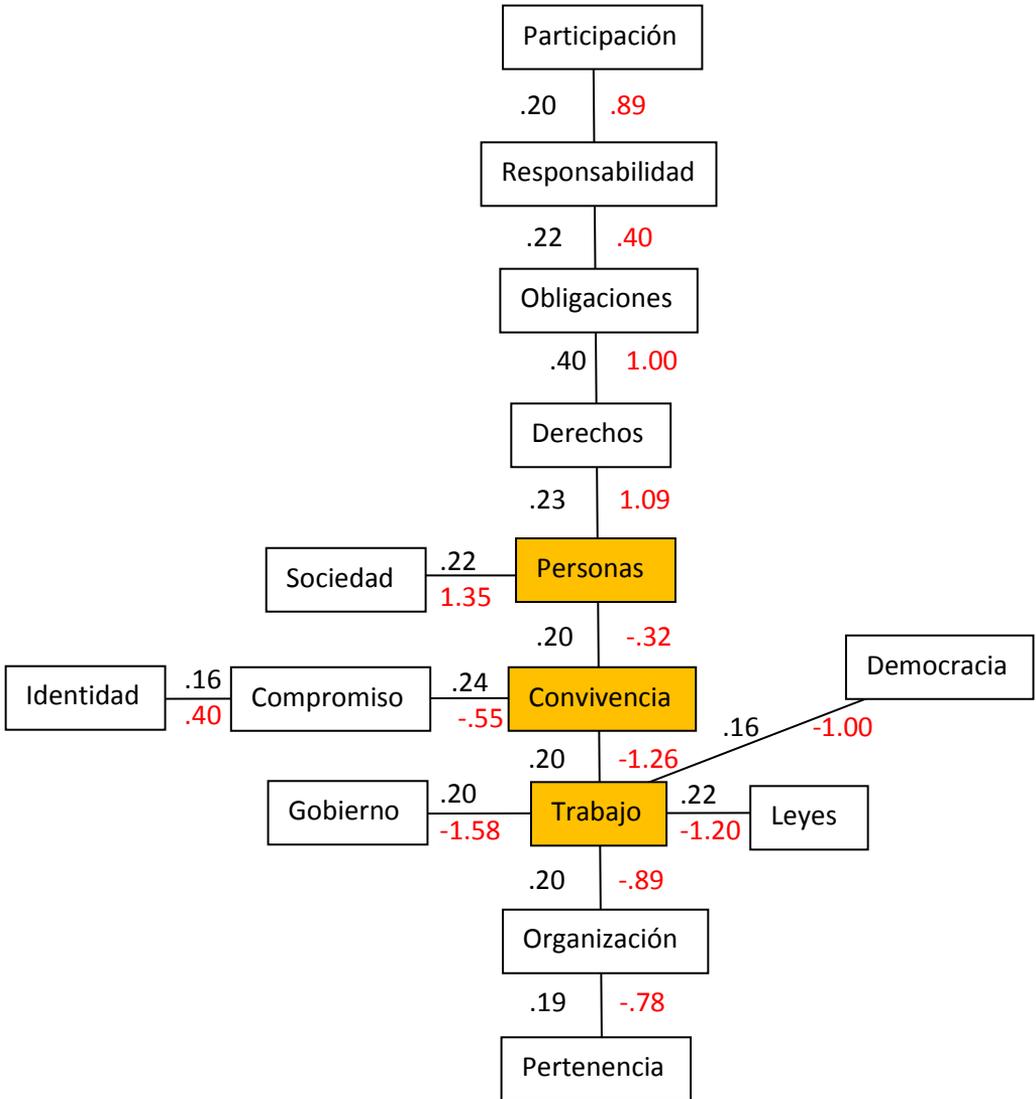
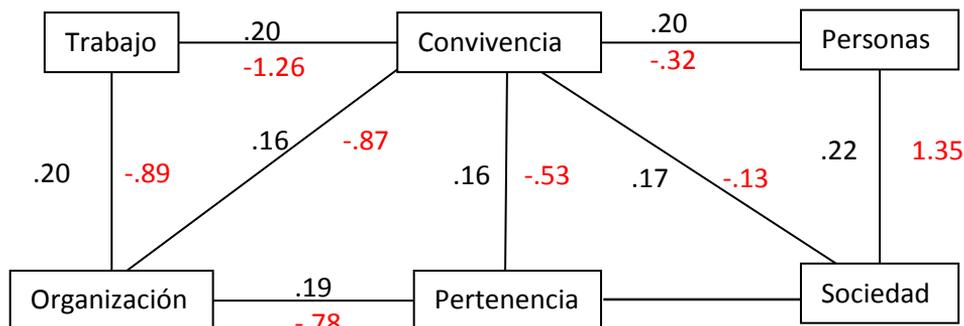


Figura. 18 Cliqué ciudadanía Fa.Ci.Co.



La Fa.Ci.Co., en comparación con los otros espacios académicos, alcanza el IC más alto de los revisados hasta ahora, con un puntaje de cinco para el término central TRABAJO, el cual establece vínculos, curiosamente todos ellos en el plano desfavorable, primero con el término gobierno, con un IE de -1.58 y un IS de .20; luego con convivencia con el que guarda un IE de -1.26 y un IS de .20; en seguida, con el cognema organización, manteniendo un IE de -.89 y un IS de .20; otro término que se incorpora a este cúmulo es el de democracia, el cual posee un IE de -1.00 y un IS de .16; y, finalmente, se incorpora la palabra leyes, con un IE de -1.20 y un IS de .22. A saber y dando una interpretación al respecto, es visible la poca claridad que se tiene del concepto, dado que la forma en que se aglutinan diversos vocablos, todos ellos estableciendo relaciones de orientación desfavorable, permiten identificar la existencia de desconocimiento no sólo de lo que es sino también de lo que no es.

Una segunda agrupación, en este caso con un IC de tres, mantiene la tendencia hacia el orden de lo desfavorable. En esta ocasión el término CONVIVENCIA funciona como eje, de manera que la primera relación establecida es una de las ya mencionadas, aquella que se da con trabajo; la siguiente se da con el término compromiso, con un IE de -.55 y un IS de .24; luego aparece la relación que se da con personas, manteniendo un IE de -.32 y un IS de .20, de lo que se desprende que si se analiza el árbol máximo, es evidente la falta de conocimiento en referencia al término.

Realizando el filtro el resultado no llega a modificarse mucho. En éste se encuentran cuatro cliqués, todos ellos en el plano de lo desfavorable. El primero se encuentra constituido por el ciclo trabajo-convivencia-organización, cerrando el ciclo esta última relación, con un IE de -.86 y .16 como IS; esta triangulación pone de manifiesto la carencia real de los vínculos establecidos en este caso, para poder satisfacer la representación de ciudadanía.

Una segunda triangulación se manifiesta mediante las relaciones trabajo-convivencia-compromiso, siendo el vínculo trabajo-compromiso el que cierra el ciclo con un IE de $-.87$ y un IS de $.16$, por lo que el caso es semejante al anterior.

La tercera triangulación que aparece, está dada por los vínculos entre personas-sociedad-convivencia, siendo esta última relación la que concluye el ciclo mediante un IE de $-.13$ y un IS de $.17$. A partir de las relaciones establecidas en este caso, se infiere que los encuestados coinciden en que la ciudadanía no se da por cualquiera de las relaciones mencionadas, al menos en el plano real y práctico.

El último de los ciclos encontrados se ve representado por los cognemas y las relaciones, Pertenencia-Organización-Convivencia, presentando los siguientes IE e IS, $-.78$ y $.19$, $-.87$ y $.16$ y finalmente $-.53$ y $.16$ respectivamente, por lo que, al igual que los anteriores, mantiene una orientación desfavorable.

Como se ha podido expresar en los resultados, las diferencias entre los distintos espacios académicos no son muy marcadas, a excepción de la Fa.Ci.Co. y Tejupilco que poseen una tendencia desfavorable. En el caso específico de la Fa.Ci.Co. se puede dar cuenta de la falta de claridad en referencia al contenido de la palabra estímulo CIUDADANÍA, de lo que de alguna manera puede inferirse que no es un tema relevante o que no se cuenta con la información necesaria para hablar de ello o, por lo contrario, que el conocimiento sobre ello puede ser amplio pero que sin embargo los términos resultantes del proceso de categorización no son suficientes para expresar lo que para ellos es la ciudadanía. Como podrá observarse la ambigüedad de sus respuestas pone de manifiesto la inexistencia del concepto mediante el cual ellos pueden comunicarse, que al ser comparado con el caso de Tejupilco, que también posee una tendencia desfavorable, la ambigüedad es menor, dado que la gran cantidad de cliques que llegan a formarse, así como las agrupaciones importantes, marcadas por el IC, parecen poseer un punto de encuentro, y que éste se deriva de los actores y los factores psicológicos-sociales que rodean al término estímulo. Si ello se traslada al caso 2, puede argumentarse que al menos algo sí es claro, que no saben en qué consiste la ciudadanía, pero reconocen que sí. Volviendo a Tejupilco, la ambigüedad puede considerarse mayor, dado que la existencia de una sola triangulación denota menor claridad, en este caso por el hecho de ser desfavorable, en otras palabras, ya que no existen asociaciones cíclicas con orientación favorable, lo que se esperaría es que existiera mayor cantidad de ciclos desfavorables, pues tomando en cuenta el caso 2, si existiera mayor precisión en lo que no se considera como ciudadanía, se delimitaría de mejor manera.

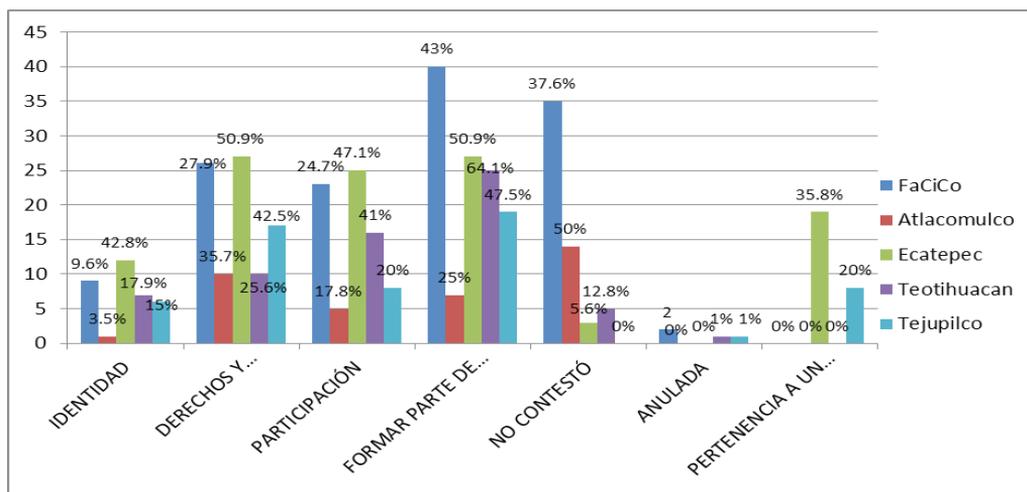
En referencia a los aspectos favorables presentados por los tres espacios académicos restantes, la tendencia es orientarse hacia la incorporación de tres tipos de componentes: actores, procesos y objetivo, para el primero de ellos se ubica a las personas como ejecutantes de los procesos, los cuales están representados por democracia, identidad, participación, organización y convivencia, mismos que apuntan hacia el ejercicio de los derechos como parte final de la tríada mencionada.

Lo anterior hace suponer la existencia de una idea sobre el término, ello reafirmado por los puntajes, que aun cuando sean bajos muestran un poco de claridad sobre lo que es la ciudadanía.

Siguiendo con los resultados obtenidos en la segunda etapa de la aplicación y del análisis que se realizó de las preguntas abiertas del “Cuestionario de Caracterización” del vocablo de “Ciudadano”, se muestran los resultados de las categorías por Unidad Académica:

Gráfica 3.

Concepto del vocablo ciudadano en todas las unidades académicas de la UAEM.



En cuanto al concepto del vocablo “ciudadano”, los estudiantes encuestados de Fa.Ci.Co., señalan que las principales categorías que lo representan son “formar parte de la sociedad” con 43%, “no contestó” con 37.6% y “derechos y obligaciones” con 27.9%; y las categorías que menos representan para ellos dicho vocablo son “pertenencia a un territorio” con 0%, “anulada” con 2% e “identidad” con 9.6 por ciento.

En la Unidad Académica de Atlacomulco, para los alumnos el vocablo “ciudadano” es principalmente “derechos y obligaciones” con 35.7%, “formar parte de la sociedad” con 25% y el 50% “no contestó”. Las categorías con menor porcentaje son “anulada” y “pertenencia a un territorio” con 0%, e “identidad” con 3.5 por ciento.

De los alumnos encuestados en Ecatepec, las categorías que principalmente representan el vocablo “ciudadano” son, “derechos y obligaciones” y

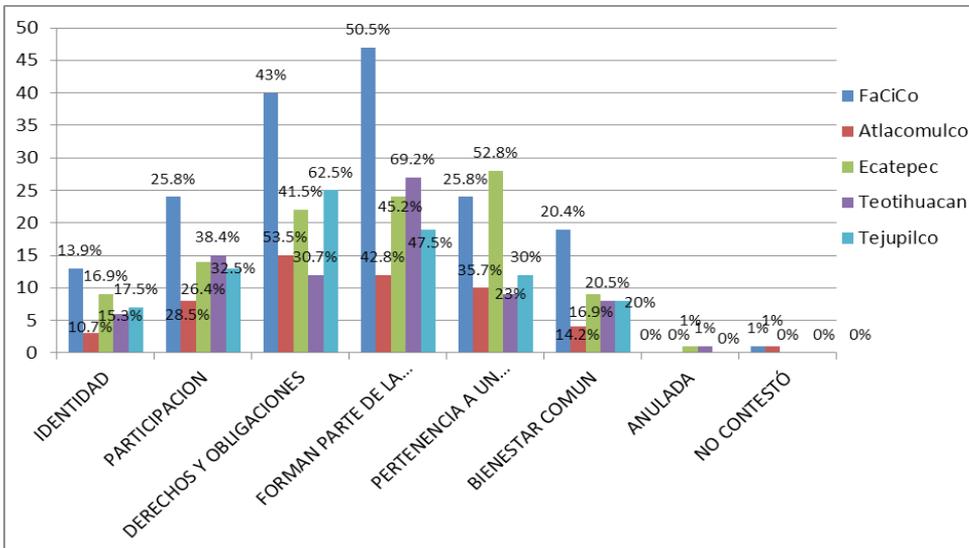
“formar parte de la sociedad” con 50.9%, y “participación” con 47.1%; siendo de menor importancia las categorías de “anulada” con 0%, “no contestó” con 5.6% y “pertenencia a un territorio” con 35.8 por ciento.

Así mismo, los alumnos de la Unidad Académica de Teotihuacán, muestran que para ellos las categorías que representan al vocablo de “ciudadanía” son “formar parte de la sociedad” con 64.1%, “participación” con 41% y “derechos y obligaciones” con 25.6%; dejando con menor porcentaje las categorías de “pertenencia a un territorio” con 0%, “anulada” con 1% y 12.8% “no contestó”.

En cuanto a los alumnos encuestados de la Unidad Académica de Tejupilco, muestran que las principales categorías son “formar parte de la sociedad” con un 47.5%, seguido de “derechos y obligaciones” con 42.5% y tanto “participación” como “pertenencia a un territorio” con 20%. Las categorías con menor porcentaje son “no contestó” con 0%, “anulada” con 1% e “identidad” con 15 por ciento.

Gráfica 4.

La formación en psicología y su relación con el concepto de ciudadano en todas las unidades académicas de la UAEM.



Para los alumnos de Fa.Ci.Co, las categorías con mayor porcentaje sobre la influencia que tiene la formación de psicología en el concepto de ciudadano son “no contestó” con 22%, seguido de “ampliar conocimiento de ciudadano” y “derechos y obligaciones”, ambos con 17.2%; dejando con menor porcentaje las categorías “de ninguna forma” con 6.4%, seguido de “identidad” y “formar parte de la sociedad” con 11.8% cada una.

Así mismo, para los alumnos de Atlacomulco, las categorías que tienen mayor porcentaje son “ampliar conocimiento de ciudadano” con 32.1%, seguido de “anulada” con 21.4% y “no contestó” con un 17.8%. Las categorías con menor porcentaje son “identidad” con 0%, “de ninguna forma” con 7.1% y “formar parte de la sociedad” junto con “derechos y obligaciones” con 10.7 por ciento.

En la Unidad Académica de Ecatepec, las categorías que representan mayormente la influencia que tiene la formación de psicología sobre el concepto de ciudadano son “formar parte de la sociedad” con 30.1%, “ampliación del conocimiento de ciudadano” con 26.4% y por último “derechos y obligaciones” con 24.5%. Las categorías que salieron con menor porcentaje son “no contestó” con 2.5%, seguido de “de ninguna forma” con 9.4% y “anulada” con 11.3 por ciento.

Para los alumnos encuestados de Teotihuacán, las principales categorías son “participación” con 28.2%, “ampliar conocimiento de ciudadano” con 23% y “anulada” con 20.5%; siendo las de menor porcentaje “no contestó” con 2.5% y “de ninguna forma” junto con “derechos y obligaciones” con 10.2% cada una.

De la misma forma, para los alumnos de la Unidad Académica de Tejupilco las categorías con mayor porcentaje son “ampliar conocimiento de ciudadano” con 42.5%, “derechos y obligaciones” con 35% y “participación” con 27.5%. Las categorías con menor porcentaje son: “identidad” con un 5%, “de ninguna forma” y “no contesto” con el 0 por ciento.

En el análisis que se llevó a cabo mediante las Representaciones Sociales, con respecto a la palabra estímulo de la segunda fase de la investigación, la cual se refiere a “Ciudadano”, se consideraron 20 términos a diferencia de la primera fase: persona, responsabilidad, valores, identidad, autonomía, obligaciones, cultura, país, voto, normas, participación, política, democracia, derechos, compromiso, decisión, libertad, gobierno, sociedad y mayoría de edad.

En la Unidad Académica de Atlacomulco, se obtuvieron el siguiente árbol máximo y cliqué totales:

Figura. 18 Árbol máximo ciudadano Atlacomulco.

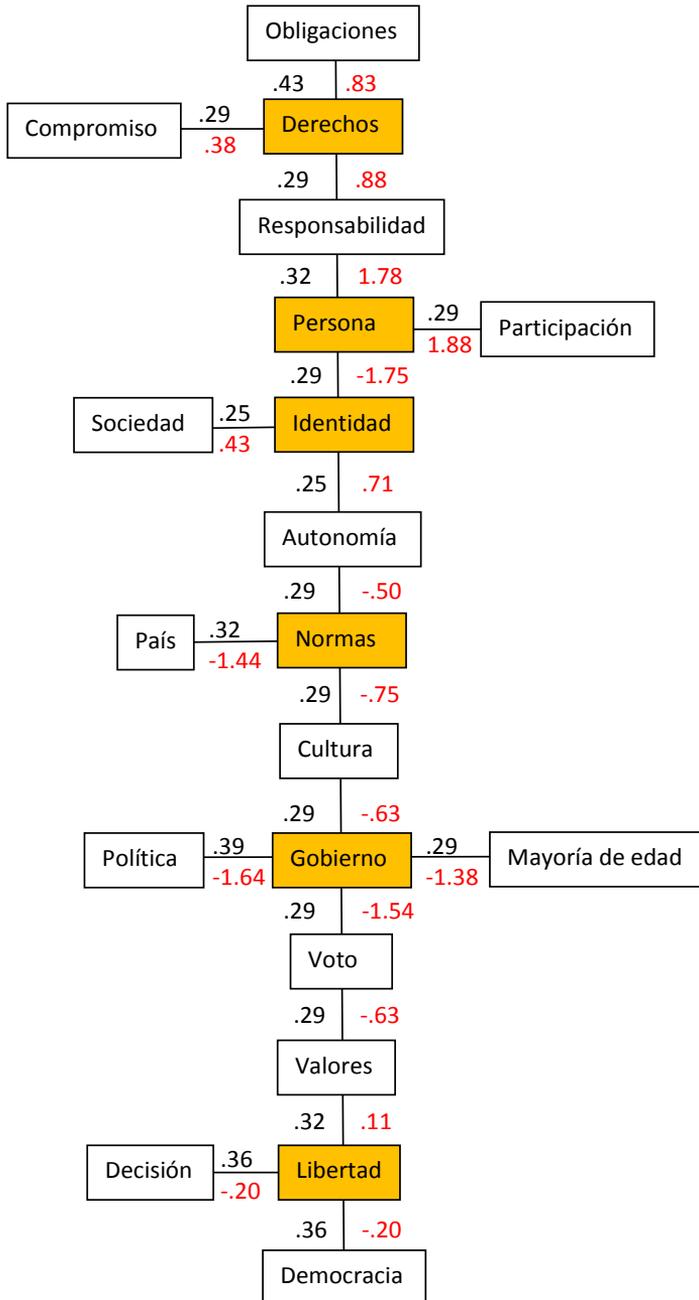


Figura. 19 Cliqué ciudadano Atlacomulco favorables.

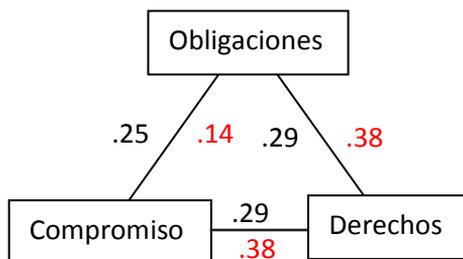
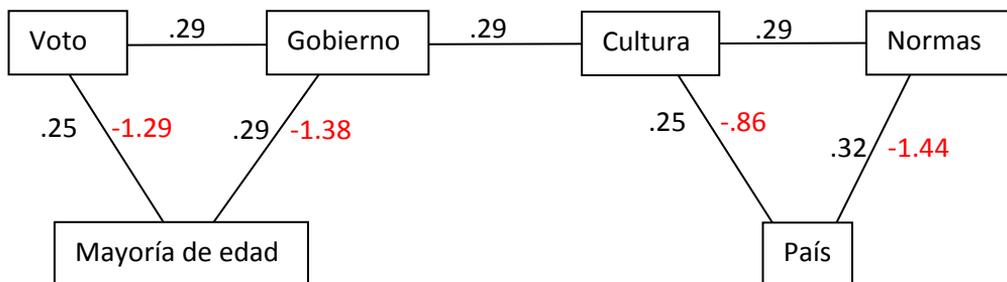


Figura. 20 Cliqué ciudadano Atlacomulco desfavorable



En el árbol máximo de esta unidad académica se puede ubicar el IC más alto, con un puntaje de 4. Este conglomerado posee como eje central al término GOBIERNO, del cual se desprenden las siguientes conexiones con sus IE e IS correspondientes:

Gobierno-cultura, con IE de $-.63$ e IS de $.29$, gobierno-mayoría de edad, IE de -1.38 y un IS de $.29$, Gobierno-Voto con un IE de -1.54 e IS de $.29$ y gobierno-política que incluye su IE de -1.64 y su IS de $.39$, como podrá observarse las tendencias son desfavorables, sin embargo las relaciones conformadas en este aglomerado parecen deslindar al ciudadano los aspectos relacionados con el ámbito político. Otra de las agrupaciones que podemos ubicar es aquella, que posee una tendencia mixta, tiene como eje a la LIBERTAD y un IC de 3. Dicho conglomerado establece las siguientes relaciones: libertad-decisión con un IE de $.20$ y un IS de $.36$, libertad-democracia con IE de $-.20$ e IS de $.36$, libertad-valores con IE de $.11$ e IS de $.32$, siendo esta última con orientación favorable, define el sentido del ciudadano hacia una libertad condicionada por valores, lo cual explica las relaciones desfavorables con democracia y decisión.

Una agrupación más al igual que la anterior con un IC de 3, es la que posee como eje el término NORMAS y que como puede observarse los vínculos que establece se muestran como desfavorables. El primero de ellos es con cultura con quien mantiene un IE de $-.75$ y un IS de $.29$, el siguiente es con país con quien eleva su IE a -1.44 con un IS de $.32$, para finalizar con el término de autonomía estableciendo un IE de $-.50$ y un IS de $.29$, lo cual puede denotar un deslinde de los aspectos psicosociales que rigen al individuo.

Una tercera agrupación poseedora igualmente de un IC de tres, la compone aquella que tiene a la IDENTIDAD como eje central, éste con puntajes favorables establece las siguientes relaciones: Identidad-Autonomía con un IE de $.71$ y un IS de $.25$, Identidad-Sociedad, IE de $.43$ e IS de $.25$, Identidad-Persona, IE de 1.75 , IS de $.29$. Esta agrupación sirve como puente para la siguiente, la cual se apuntala como la fortaleza de la explicación por poseer los puntajes más altos; en ella se encuentra el término PERSONA como punto de partida, el cual establece vínculos con Identidad con un IE de 1.75 e IS de $.29$, Participación con IE de 1.88 con IS de $.29$ y Responsabilidad con IE de 1.78 e IS de $.32$. Como se puede denotar, hasta ahora son puntajes más elevados, por lo menos en el índice evaluativo, por lo que dichas asociaciones parecen expresar en conjunto el punto medular de lo que se puede considerar como ciudadano; sin embargo, esto tendría que ser confirmado cuando se realice el filtro.

La última de las agrupaciones, la cual también expresa valores favorables, tiene como eje al término DERECHOS, incorporando su primera relación con responsabilidad con la que tiene un IE de $.88$ e IS de $.29$, la siguiente relación se establece con obligaciones manteniendo un IE de $.83$ por un $.43$ de IS, el último de los vínculos se forma con el término de compromiso poseedor de un IE de $.38$ y un IS de $.29$. Dicha agrupación, en comparación con la anterior, no posee puntajes muy elevados, sin embargo, también deja ver aspectos que, bajo la concepción clásica del ser ciudadano, pueden ser considerados como inherentes a él.

Analizando el filtro se encuentran cuatro triangulaciones, dos orientadas hacia lo desfavorable y las restantes en sentido contrario.

La primera de ellas contempla el ciclo de asociaciones de los términos mayoría de edad-voto-gobierno. El primer vínculo mantiene un IE de -1.29 con un IS de $.25$, la segunda asociación IE -1.54 e IS de $.29$ y finalmente cerrando el ciclo IE de -1.38 con IS de $.29$, a modo de interpretación y considerando los elevados índices evaluativos desfavorables, parece ser claro que el ser ciudadano no corresponde a lo que implicaría un proceso de elección, donde la mayoría de edad dotará al individuo de la posibilidad de ejercer su voto.

El otro de los ciclos, igualmente con tendencia desfavorable, se encuentra conformado por la relación país-cultura, con IE de $-.86$ e IS de $.25$, cultura-normas, de IE de $-.75$ e IS con $.29$ y completando la triangulación, normas-país, con IE de -1.44 y su IS de $.32$, agrupación cíclica que muestra a diferencia del caso anterior que parece orientar su tendencia a cuestiones más pragmáticas y políticas, éste se despega de las cuestiones más subjetivas de los aspectos sociales.

Por su lado, las triangulaciones cíclicas favorables, se describen de la siguiente manera:

Obligaciones-compromiso-derechos, IE de $.14$, $.38$ y $.83$ con IS de $.25$, $.29$ y $.43$ respectivamente para cada relación. Como se podrá observar, aun cuando los puntajes no son muy altos la tendencia es hacia considerar la parte ética en destino de ejercer los derechos, argumento que se refuerza observando el ciclo siguiente que se encuentra conformado de la siguiente manera Responsabilidad-Participación, relación con un IE de 1.43 e IS de $.25$, Participación-Persona, IE de 1.88 e IS de $.29$ y Persona-Responsabilidad con IE de 1.78 e IS de $.32$, haciendo notar que ambas triangulaciones quedan unidas por la relación derechos-responsabilidad con IE de $.88$ e IS de $.29$. Como se puede observar, además de poseer los puntajes más altos, la claridad con que se expresan las relaciones en correspondencia con los términos es notable, el ser ciudadano implica de entrada un actor que debe ejecutar ciertas acciones, en este caso participación, la cual debe realizarse con responsabilidad en el cumplimiento de las obligaciones, compromisos y derechos.

En Ecatepec, en relación con la palabra Ciudadano se obtuvieron los siguientes grafos:

Figura. 22 Cliqué ciudadano Ecatepec favorable.

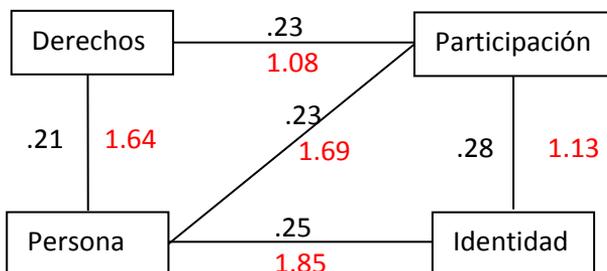
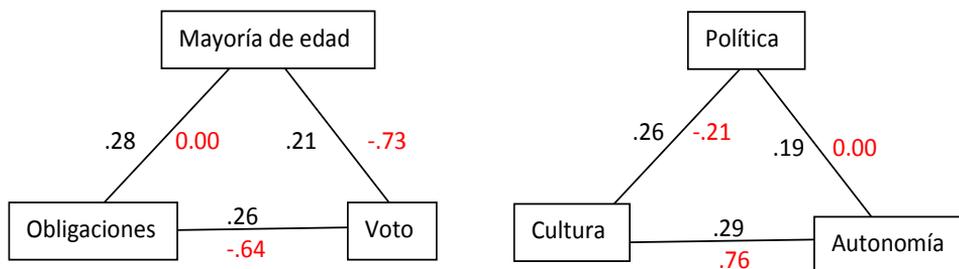


Figura. 23 Cliqué ciudadano Ecatepec desfavorable.



Los resultados obtenidos presentan cuatro agrupaciones relevantes, ya que tres de ellas poseen un IC de 3 y la restante de 4. Para el caso de los tres primeros, se encontró que CULTURA está representado punto central de una serie de asociaciones mixtas; la primera de ellas se realiza con Valores, con la cual se tiene un IE de .40 por un IS de .19, a la cual le sigue el vínculo con autonomía con un IE de .76 con un IS de .21 y la asociación con Política, con la que mantiene una tendencia desfavorable con un IE de -.21 por un IS de .26. La siguiente triangulación, tiene al término IDENTIDAD como eje de la agrupación con puntajes mixtos; así, se encuentra a Democracia como la primera asociación con IE desfavorable -.17 y un IS de .21, mientras que el vínculo que se establece con Participación muestra su IE de 1.13 por un IS de .28, y para dar cierre a esta agrupación con Persona, quien mantiene un IE de 1.85 e IS de .25. El último conglomerado con IC de 3, se ubica a Mayoría de edad como punto central, del cual se desprenden la relación con deci-

sión con IE de .47 e IS de .28, posteriormente la asociación con Obligaciones la cual refiere un IE de 0.0 por un IS de .28 y la última relación con IE de -1.17 por un IS de .23 que se establece con Gobierno y que a su vez da entrada a la agrupación mayor del árbol. De igual tendencia las tres agrupaciones y haciendo un análisis somero, se da cuenta que los vínculos desfavorables que se establecen poseen como punto común una tendencia hacia apartarse de los aspectos de corte más político que social o personal. Por su parte la agrupación con IC de 4 parece tener una sola tendencia, ella en dirección a lo desfavorable. Fungiendo GOBIERNO como eje rector se desprende una primera relación con el término política con la que mantiene un IE de -.58 y un IS de .23, mientras que con País, su IE es de -1.55 e IS de .21, un vínculo más lo realiza con Democracia con un IE de -.91 e IS de .21, para finalmente incorporar a mayoría de edad con un IE de -1.17 por un IS de .23, lo cual refleja que la idea general de deslindar al ciudadano de los aspectos políticos se mantiene.

Por otra parte, llevando a cabo el filtro, básicamente se presentan cuatro triangulaciones cíclicas. La primera de ellas se encuentra compuesta por las asociaciones Política-Cultura-Autonomía, siendo esta última dupla la que cierra el ciclo, con un IE e 0.0 y un IS de .19. Dicha triangulación como podrá verse se encuentra constituida de forma mixta, donde se denota la relación negativa entre la política y la cultura, aunado a la relación incierta de esta primera con la autonomía, donde está en duda su real o falsa relación, mientras que de forma clara está establecido el vínculo entre cultura y autonomía, lo que de alguna manera parece tener mas claridad en cuanto al concepto de ciudadano que se refiere.

Una agrupación cíclica más, es la que se encuentra conformada por obligaciones mayor de edad-voto, siendo esta última diada la que viene a cerrar el ciclo, ello con un IE de -.73 y un IS de .21, mostrando igual que en el caso anterior la construcción cíclica de tipo mixto, que aun cuando uno de los valores responde a un puntaje de 0.0 su tendencia y los demás puntajes son básicamente desfavorables, el puntaje referido da un indicio de neutralidad. Como tal la implicación de los términos en cuestión, refieren una contradicción entre alcanzar la mayoría de edad y poder votar, aunado a la incorporación de obligaciones que al vincularse con este primer término parece hacer pensar que no necesariamente esta situación implique ello.

La tercera triangulación, con tendencia favorable y puntajes altos, se encuentra conformada por Derechos-Persona-Participación, estableciendo básicamente dos nuevos vínculos, Persona-Derechos y Persona-Participación, con puntajes de IE de 1.64, y 1.69 e IS de .21 y .25 respectivamente, lo que a grandes rasgos habla sobre que el ser ciudadano implica que como persona se deba participar en la consecución de sus derechos.

La última de las agrupaciones cíclicas, compuesta por Persona-Identidad-Participación. Esta última relación cierra y, de alguna manera, también se encuentra como parte de la triangulación anterior; asimismo, habla sobre la conformación

de la identidad de la persona para poder llevar a cabo la participación.

Siguiendo con la Unidad Académica de Teotihuacán, se tienen los siguientes resultados:

Fig. 24 Árbol máximo ciudadano Teotihuacán.

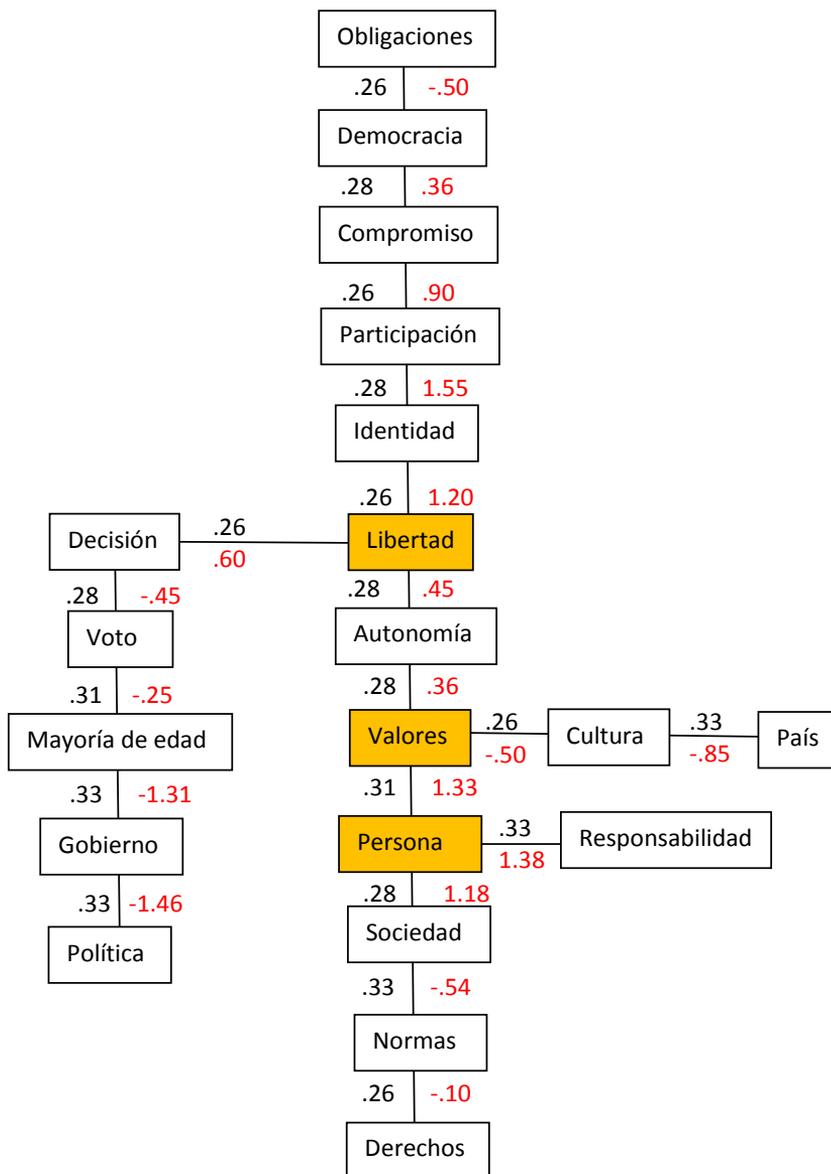


Fig. 25 Cliqué ciudadano Teotihuacán favorables.

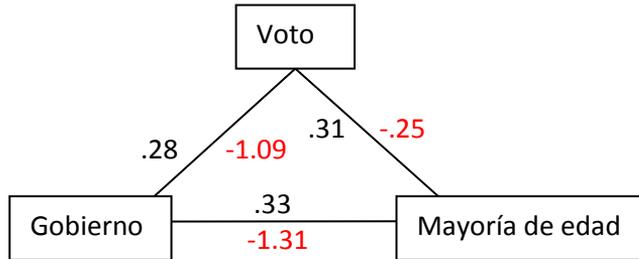
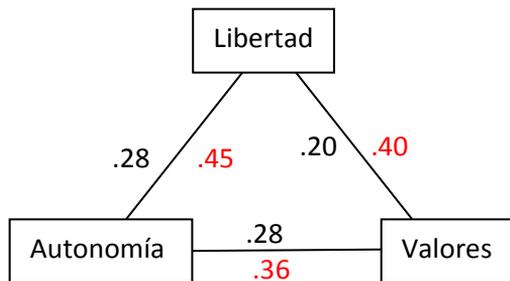


Fig. 26 Cliqué ciudadano Teotihuacán desfavorables.



Para el caso de este espacio académico, se encuentran dentro del árbol máximo 3 agrupaciones que condensan la mayoría de las ramificaciones. En este caso, todas ellas poseen un IC de 3. En la primera de ellas LIBERTAD se presenta como el eje, y mantiene relación con Identidad registrando 1.20 como IE y .26 de IS; la siguiente relación es con Decisión, representada por un IE de .60 e IS de .26, en tanto que la última relación desprendida de este término está definida por Autonomía, con quien mantiene un IE de .45 por un IS de .28. Como se podrá observar la tendencia, aun cuando los puntajes son bajos, se orienta hacia lo favorable, hablando sobre una asociación del concepto de ciudadano con aspectos abstractos. La segunda agrupación tiene como punto central a los VALORES, estableciendo relaciones mixtas en cuanto a puntajes, ya que hacia el lado desfavorable se vincula con Cultura con un IE de -.50 y un IS de .26, en otra orientación y estableciendo un punto de encuentro con la agrupación anterior, se observa a Autonomía con quien establece un IE de .36 por un IS de .28, finalmente y en encuentro con una nueva agrupación, se ubica a Persona con un IE de 1.33 e IS de .31. Conectado a

esta última asociación, se encuentra PERSONA la que forma el eje del último conglomerado y completa su conformación con Responsabilidad, estableciendo un IE de 1.38 y .33 de IS, para finalizar con la conexión hacia Sociedad con 1.18 como IE y .28 de IS. Como se puede observar, el conjunto de agrupaciones conformada muestra una tendencia favorable, con la única excepción de Cultura, lo que hace pensar la incorporación de un pensamiento idealista en parte y otro de formación.

En cuanto al resultado del filtro, sólo se presentan dos cliqués, uno apuntando hacia lo desfavorable y el otro en sentido contrario. El primero de ellos se conforma por Voto-Mayoría de edad-Gobierno, triangulación que no parecía vislumbrarse en el árbol máximo; las relaciones particulares se muestran de la siguiente manera: Voto-Mayoría de edad con IE de -.25 e IS de .31, Mayoría de edad-Gobierno con -1.31 de IE y .33 de IS y, finalmente, gobierno-voto con IE de -1.09 e IS de .28. Esta triangulación muestra a la parte legal como lejana a la estructura de conformación del ciudadano. Por su parte, el clique orientado hacia lo favorable se desprende de la conjugación de dos de las agrupaciones descritas, en ella se incorporan libertad-autonomía-valores, formando la relación valores-libertad para cerrar el ciclo con un IE de .40 por un IS de .26, mostrando que los aspectos más abstractos y subjetivos son los que llegan a constituir el concepto de ciudadano.

Por otra parte, los grafos que representan el concepto de Ciudadano en la Unidad Académica de Tejupilco son:

Figura. 27 Árbol máximo ciudadano Tejuzilco.

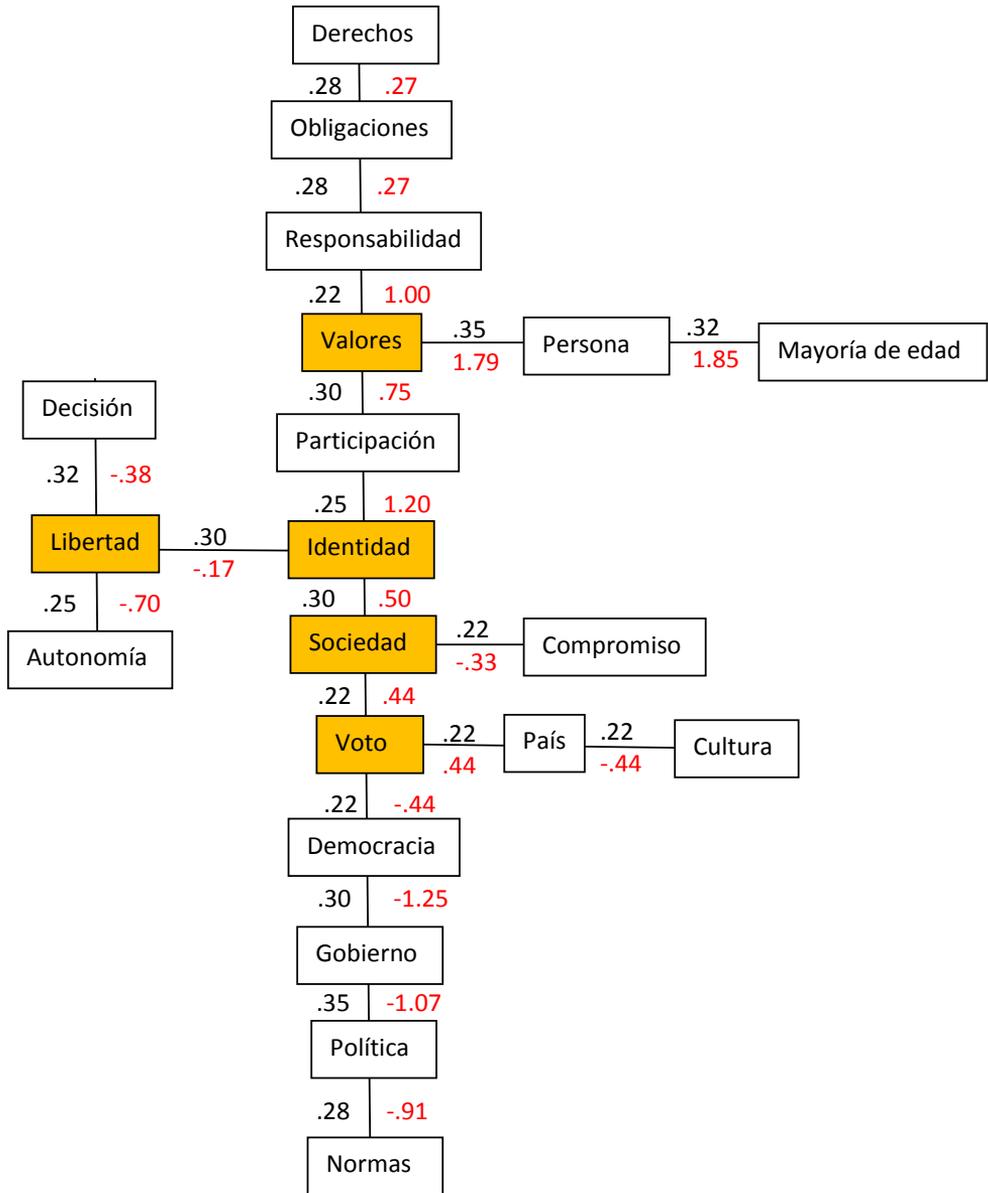


Figura. 28 Cliqué ciudadano Tejupilco favorables.

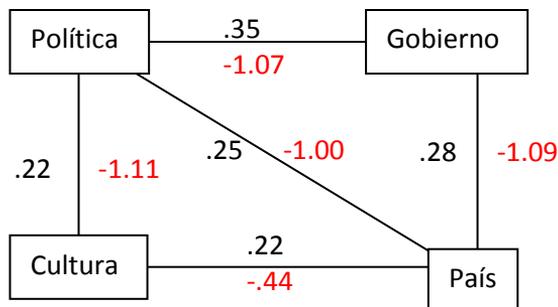
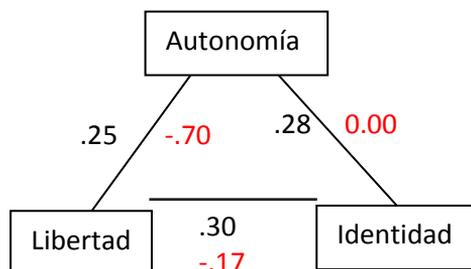


Figura. 29 Cliqué ciudadano Tejupilco desfavorable.



Esta unidad académica posee cinco conglomerados con el mismo IC que es de tres. El primero de ellos está dado por eje de VOTO el cual establece una relación con el término País, con un IE de .44 y un IS de .22, una asociación más con Democracia en donde sus IE e IS corresponde a -.44 y .22 respectivamente, finalmente con Sociedad vínculo con un IE de .44 e IS de .22. El siguiente conglomerado está dictado por la palabra SOCIEDAD, formando vínculo con el término anterior de IE e IS ya mencionados y a su vez con el cognema Compromiso de IE -.33 e IS de .22 y, finalmente con IDENTIDAD con quien mantiene una relación de IE de .50 e IS de .30. La siguiente agrupación posee como eje al término anterior, con quien ya se mencionó su relación, una asociación más se establece con Participación con un IE de 1.20 e IS de .25. La penúltima asociación se da con LIBERTAD con quien mantiene un IE de -.17 e IS de .30, que a su vez se relaciona con los términos Decisión y Autonomía con IE de -.38 y -.70, IS de .32 y .25 respectivamente. Finalmente la última agrupación se da teniendo como eje al término VALORES, quien establece una relación con Participación manteniendo un IE de .75, mientras que su IS es de

.30, su siguiente relación se da con Persona con quien guarda los puntajes de IE e IS de 1.79 y .35 respectivamente, finalmente con Responsabilidad con un IE de 1.00 y un IS de .22.

De manera general se puede observar que el ser ciudadano no está dado necesariamente por cuestiones externas a él, sino por lo que a manera de construcción personal ha podido asumir e incorporar, hállese de valores, compromisos o responsabilidades.

En cuanto a los resultados del filtro, se muestran tres triangulaciones cíclicas o cliqués, el primero de ellos dado desde una visión desfavorable conforme al caso 2, ella se encuentra conformada por política-gobierno-país, siendo la asociación del primero y el último mencionado los que cierran el ciclo con un IE de -1.00 y un IS de .25, como podrá dar cuenta, se puede ver conformado por construcciones que no pueden ser incorporadas como lo demuestra la siguiente triangulación, la que se forma incorporando una nueva relación ya establecida. Cultura coadyuva a la formación de esta nueva agrupación estableciendo una relación con IE de -1.11 y un IS de .22, en conjunto con política y país, dando cuenta de lo anterior, se puede observar que bajo el concepto de ciudadano esta trilogía no se mezclan, lo cual deja claro la que al menos de forma conjunta no es algo que se pueda dar.

El último de los cliqué esta dado por libertad-autonomía-identidad, que tiene puntajes bajos e incluso nulos parece no ser concebidos de forma integral dentro del concepto.

A grandes rasgos los resultados en esta Unidad Académica parecen mostrar poca claridad sobre lo que ciudadano puede representar, pues la inexistencia de puntajes favorables, por lo menos dentro de las triangulaciones cíclicas, no da la pauta para saber o imaginar cuál es dicha concepción.

Para terminar con los árboles máximos y cliqués totales, a continuación se muestran los referentes a Fa.Ci.Co.:

Figura. 30 Árbol máximo ciudadano Fa.Ci.Co.

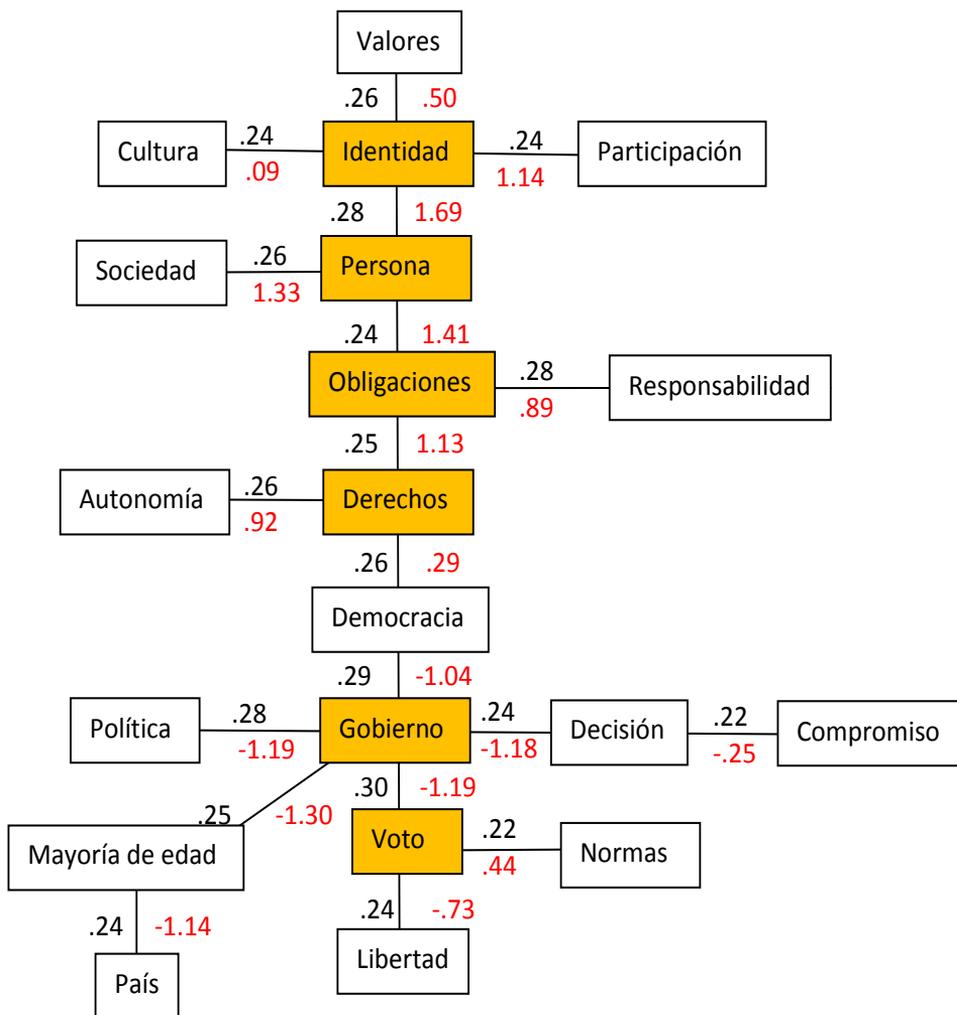


Figura. 31 Cliqué ciudadano Fa.Ci.Co. favorables.

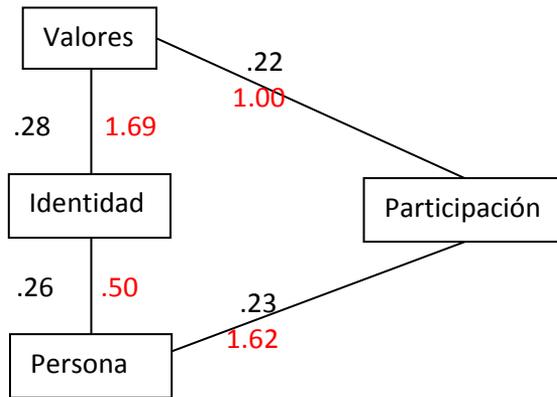
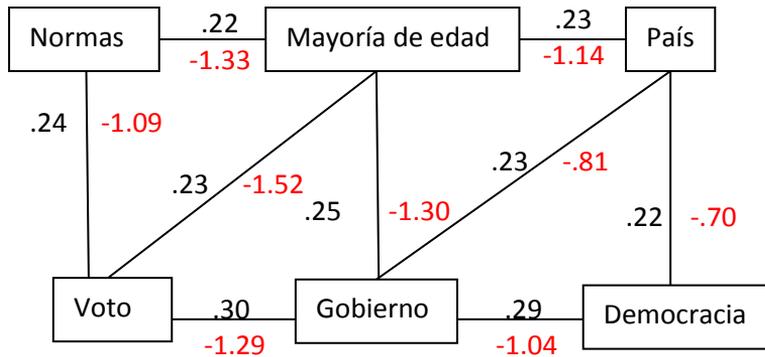


Figura. 32 Cliqué ciudadano Fa.Ci.Co. desfavorables.



El último de los espacios académicos consultados, al igual que en el caso de ciudadanía, muestra complejidad en referencia a la construcción, no sólo de su árbol sino también de sus cliqués. En cuanto al primero de ellos, éste se extiende haciendo notar varias agrupaciones, entre las que destacan dos principalmente y otra tres menores, sólo se revisarán las dos mayores. La primera agrupación posee un IC de cuatro y posee como eje central a IDENTIDAD, de donde se desprende la primera asociación con el término persona, estableciendo un IE de 1.69 por un IS de .28, el siguiente vínculo lo realiza con participación, presentando un IE de 1.14 y un IS de .24, a ellos se suma la relación con valores con quien mantiene su

IE de .50 por un IS de .26, concluyendo la última relación con cultura con un IE de .09 por un IS de .24. Los puntajes variados permiten observar una tendencia hacia considerar al ciudadano como un ente conformado por identidad, valores, cultura y capaz de participar.

El siguiente conglomerado de términos marcado por un IC de 5, posee a GOBIERNO como núcleo origen, del cual se desprende su vínculo con política, con IE de -1.14 por un IS de .28, la siguiente relación se establece con decisión de un IE de -1.18 e IS de .24, a ellas se suma el término democracia, con un IE de -1.04 e IS de .29, una conexión más se realiza con mayoría de edad con quien mantiene un IE de -1.30 por un IS de .28, y finalmente su vínculo con voto cuyo IE es de -1.29 e IS de .30. Bajo un panorama general se puede observar de entrada que el tipo de relaciones que se establecen son desfavorables, lo que en muchos de los casos de esta investigación nos remite al caso 2.

Como siguiente idea, puede darse cuenta que la tendencia que se mantiene es a deslindar al ciudadano, de forma clara, de todos aquellos aspectos que parecen más de corte político o legislativo.

Una vez llevado a cabo el filtro, se puede observar al menos seis relaciones cíclicas, la mayoría de ellas derivadas de los conglomerados antes descritos. Los dos primeros cliqués que se llegan a conformar se ubican del lado favorable. Persona-identidad-participación, última relación que posee un IE de 1.62 por un IS de .23. El siguiente cliqué derivado del anterior se encuentra conformado por identidad-valores-participación, siendo esta última relación la que da cierre con un IE de 1.00 por un IS de .22. Tratando de llevar a cabo un análisis en conjunto con las dos triangulaciones cíclicas, se puede inferir que la base del ciudadano se encuentra ubicada en la identidad y los valores los cuales pueden fomentar la participación.

El siguiente grupo de cliqués, que de igual forma se desprende en su mayoría del segundo conglomerado descrito, presenta básicamente cuatro nexos tríadicos. El primero se encuentra conformado por voto-normas-mayoría de edad, donde las relaciones que se incorporan están dadas por voto-normas, con un IE de -1.04 por un IS de .24, normas-mayoría de edad de IE de -1.33 por un IS de .23, mayoría de edad-voto con IE de -1.52 con un IS de .23. De esta triangulación se desprende la que se encuentra compuesta por voto-mayoría de edad-gobierno. A esta triangulación ya descrita se le incorpora una tercera, la cual se encuentra conformada por gobierno-mayoría de edad-país, donde las relaciones que se suman son la de mayoría de edad-país con un IE de -1.14 por un IS de .23 y la relación entre gobierno-país de -.81 de IE y .23 de IS, triangulación de la que se desprende una más, está compuesta por gobierno-país-democracia, estableciendo el vínculo gobierno-democracia de -1.09 de IE y .29 como IS, mientras que país-democracia posee un IE de -.70 por un IS de .22. Realizando un análisis global de este cúmulo de cliqués podemos dar cuenta, que la tendencia no sólo es desfavorable a la conformación de una representación social bajo la incorporación de todos estos elementos, sino

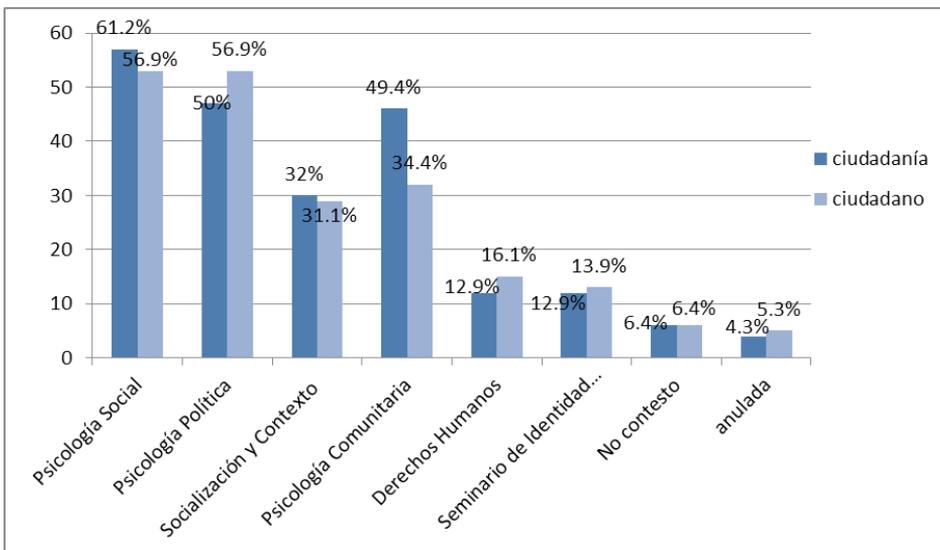
que, como se llegó a comentar en la descripción del árbol máximo, los aspectos estructurales de la composición legal y formal de una nación no parecen ser parte fundamental para la formación de un ciudadano, al menos para la población de Fa.Ci.Co.

En su conjunto, se puede observar que para la mayoría de los estudiantes encuestados pueden identificar que el ser ciudadano no responde básicamente a aspectos estructurales y legales de la conformación de un Estado o nación, sino a los aspectos puramente subjetivos y abstractos que dan ante todo fortaleza y compromiso interno que posteriormente les permitirá volcarse a la participación en aras de apoyo a la sociedad.

A continuación, se muestran las gráficas que se obtuvieron de las últimas preguntas abiertas que componen el cuestionario:

Gráfica 5.

Unidades de aprendizaje para la formación del concepto de ciudadanía y ciudadano en Fa.Ci.Co.

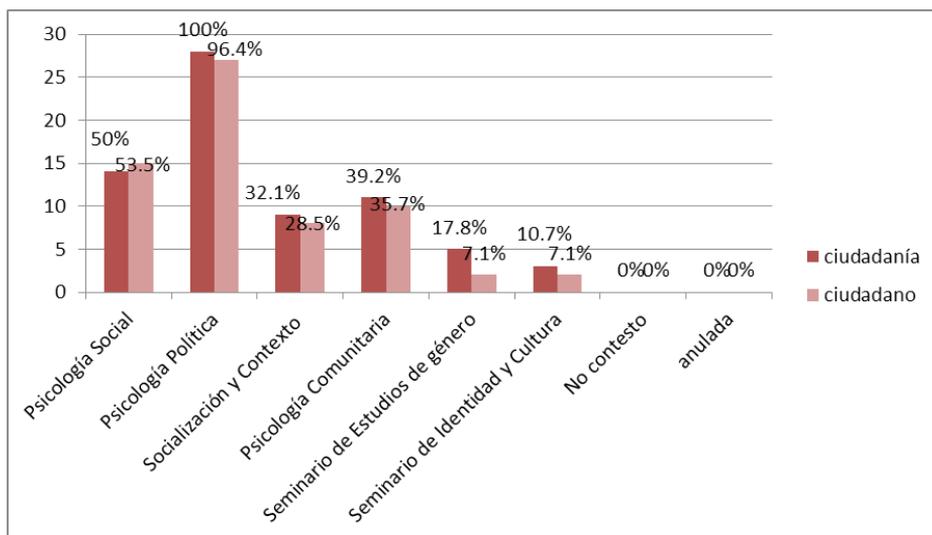


Para los alumnos de Fa.Ci.Co., las materias de la Licenciatura en Psicología que promueven el concepto de ciudadanía son "Psicología social" con 61.2%, seguido de "Psicología política" con 50% y "Psicología comunitaria" con 49.4%; siendo de menor importancia las categorías de "Anulada" con 4.3% "no contestó" con 6.4% y "Derechos humanos" y "Seminario de identidad y cultura", ambas con 12.9%. En cuanto a las materias que promueven el concepto de ciudadano son "Psicología social" y "Psicología política" con 56.9% cada una seguida de "Psicología comu-

nitaria” con 34.4%; siendo de menor importancia las categorías de “Anulada” con 5.3%, “No contestó” con 6.4% y “Seminario de identidad y cultura” con 13.9 por ciento.

Gráfica 6.

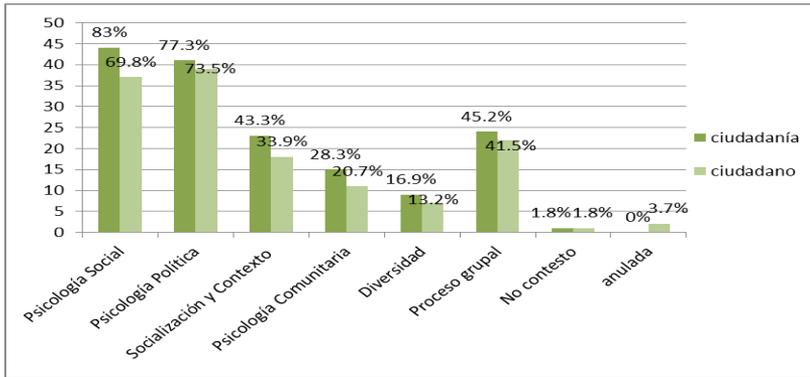
Unidades de aprendizaje para la formación del concepto de ciudadanía y ciudadano en UA Atlacomulco.



Para los alumnos de la Unidad Académica de Atlacomulco las materias de la Licenciatura en Psicología que fomentan el concepto de ciudadanía son “Psicología política” con 100%, seguido de “Psicología social” con 50%, y por último “Psicología comunitaria” con 39.2%. Las categorías con menor porcentaje son “No contestó” y “Anulada” con 0%, y “Seminario de identidad y cultura” con 10.7%. En cuanto a las materias que fomentan el concepto de ciudadano para los alumnos son “Psicología política” con 96.4%, “Psicología social” con 53.5% y “Psicología comunitaria” con 35.7%; siendo las categorías de menor porcentaje “No contestó” y “Anulada” ambas con 0%, y “Seminario de estudios de género” junto con “Seminario de identidad y cultura” con 7.1% cada una.

Gráfica 7.

Unidades de aprendizaje para la formación del concepto de ciudadanía y ciudadano en UA Ecatepec.

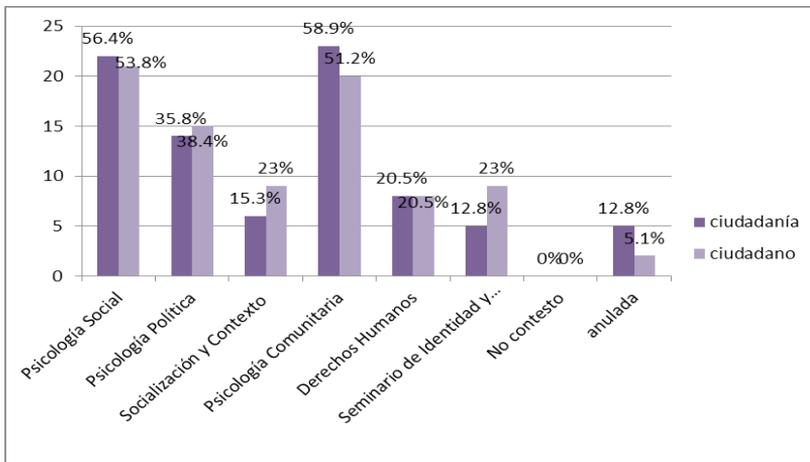


Las unidades de aprendizaje que influyen en el concepto de “Ciudadanía” en el Centro Universitario de Ecatepec son: “Psicología social” con 83%, “Psicología Política” con 77.3% y “Proceso grupal” con 45.2%; por otra parte, las unidades de aprendizaje que influyen en menor grado en los estudiantes encuestados son: “Psicología comunitaria” con 28.3% y “Diversidad” con 16.9 por ciento.

Para el concepto de “Ciudadano”, las unidades de aprendizaje que tienen mayor influencia son: “Psicología política” con 73.5%, “Psicología política” con 69.8% y “Proceso grupal” con 41.5% de la población encuestada; mientras que las que menos influencia tienen son “Psicología comunitaria” con 20.7% y “Diversidad” con 13.2 por ciento.

Gráfica 8.

Unidades de aprendizaje para la formación del concepto de ciudadanía y ciudadano en UA Teotihuacán.

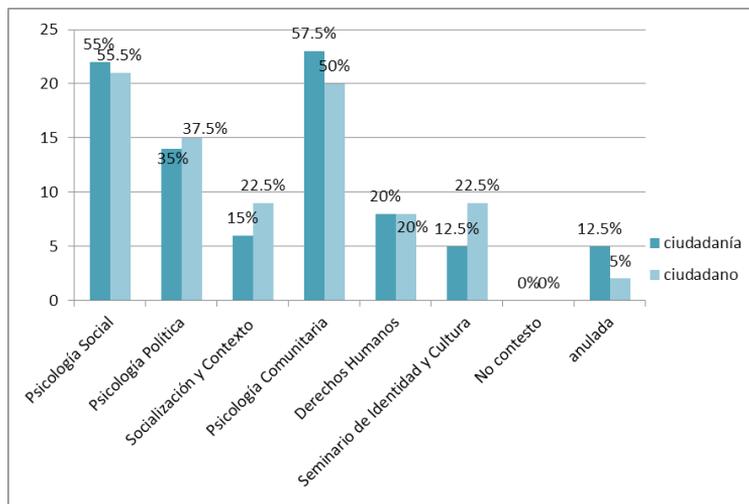


De acuerdo con los porcentajes obtenidos, las unidades de aprendizaje que influyen en el concepto de “Ciudadanía” en Teotihuacán son: “Psicología comunitaria” con 58.9%, “Psicología social” 56.4% y “Psicología política” con 35.8%; mientras que “Socialización y Contexto” con 15.3% y “Seminario de identidad y cultura” con 12.8% siendo las que menos influyen en la adquisición del concepto.

Para el concepto de “Ciudadano”, las unidades de aprendizaje que influyen en los estudiantes encuestados son: “Psicología Social” con 53.8%, “Psicología comunitaria” con 51.2% y “Psicología política” 38.4%; mientras que las que menos porcentajes obtuvieron son “Seminario de identidad y cultura” con 23% y “Derechos Humanos” con 20.5 por ciento.

Gráfica 9.

Unidades de aprendizaje para la formación del concepto de ciudadanía y ciudadano en UA Tejupilco.



En el Centro Universitario de Tejupilco, de acuerdo con las unidades de aprendizaje de la Licenciatura en Psicología que fomentan la formación en el concepto de “Ciudadanía” las que tienen mayor influencia para los alumnos/as encuestados fueron: “Psicología comunitaria” con 57.5%, “Psicología social” con 55% y “Psicología política” con 35%; en cambio las que menos porcentajes obtuvieron fueron “Socialización y Contexto” con 15%, “Anulada” con 12.5% y “No contestó” con 0 por ciento.

Por otra parte, en el concepto de “Ciudadano”, las unidades de aprendizaje que fomentan la formación son: “Psicología Social” con 55%, “Psicología comunitaria” con 50% y “Psicología política” con 37.5%, por otra parte el “Seminario de Identidad y Cultura” y “Socialización y Contexto” son las que menos influyen en el concepto con 22.5 por ciento.

Conclusiones

Al hablar de formación ciudadana se reconoce la existencia de un entramado de factores que llegan a dar sentido, no sólo al concepto como tal o al de ciudadano y ciudadanía, sino también a las implicaciones que ello conlleva. Recordemos que al inicio de este texto la concepción de lo ciudadano, hacía referencia a un estado que colocaba a los individuos de una sociedad en igualdad de condiciones, no sólo cívicas, sino también humanas. Dicha igualdad permite, en términos generales, asegurar una participación más equitativa y justa ante la toma de decisiones que beneficien o perjudiquen a la sociedad y que involucre, desde luego, al Estado en ello. De igual manera, la categoría de ser ciudadano no es algo que se da meramente por el hecho de existir, y de forma similar, el acceder a ella debería ser no solo la adquisición de un título, sino el cumplimiento de las obligaciones éticas que se obtienen con él.

Lo cierto es que tanto ciudadanía como ciudadano, términos que orientan esta investigación, pueden poseer un origen epistemológico, etimológico, filosófico o de otra índole, y desde luego sustentados de forma teórica, sin embargo, todo ello entra en el juego del ser y del deber ser siendo hasta ahora lo segundo, lo que más se ha escrito al menos en el presente trabajo. Dando seguimiento a ello, a manera de ir integrando una conclusión, los términos en mención no pueden desligarse básicamente de dos procesos claramente definidos, el primero de ellos, refiere al espacio teórico donde se inserta el ciudadano o donde surge el esquema de ciudadanía, pero a la vez se mezcla con el segundo de los procesos, el de la vida cotidiana en donde el ser ciudadano y la ciudadanía cobran vida real. Puntualizando en referencia lo anterior, es el espacio democrático o proceso democratizador en donde la figura ciudadano y el valor de la ciudadanía cobra sentido, por tanto es necesario hablar de ello para ubicar cómo se insertan estos conceptos.

Hacer referencia a la democracia implica necesariamente remontarse hacia su significado de origen, aquel que proviene del griego, *kratos* poder y *demos* pueblo, lo cual se deriva como poder del pueblo, aun cuando originalmente el término denotaba una forma de gobierno donde el pueblo como tal era el responsable de tomar sus propias decisiones, capaz de llevar a cabo su autodeterminación y autogobierno, el transcurrir del tiempo a implicado algunas modificaciones, no tanto en significado, sino en la forma en que dicho concepto ha sido interpretado, o más allá, se ha utilizado en su parte práctica. Para Sartori (1993) la democracia ha modernizado su significado cambiando a liberal democracia, ello a diferencia del concepto original, ha visto su transformación, complicando no sólo su entendimiento sino también su praxis, este mismo autor, asegura que ella (la democracia), debe ser considerada bajo tres aspectos definidores:

- 1) **“La democracia es un principio de legitimidad”**, ella se deriva de la libertad y periodicidad de sus elecciones, en donde el poder pertenece al pueblo, y éste no es una cuestión de quien lo posee sino de cómo se ejerce. 2) **“La democracia es**

un sistema político llamado a resolver problemas de ejercicio de poder”, la democracia como sistema implica el proceso de elección de aquellos que deberán de representar a la colectividad, mientras ello se lleva de forma presente, se da un sentido de unidad el cual se va debilitado una vez que se ha establecido la titularidad, a partir de ello se da inicio a un proceso de dicotomía, por un lado se sugiere que la titularidad del poder puede implicar el ejercicio de éste, en términos individuales. En un segundo aspecto, la cota de poder no va desde el autogobierno, sino que está determinado por la delimitación que los otros ejercen sobre éste, es decir, el autogobierno alcanza un punto real pues se da sentido a esta representatividad efectiva. Y 3) **“La democracia es un ideal”,** pensar a ésta como un hecho real u observarla como tal, termina por crear inconformidades, la importancia de verla como un ideal permite en el sentido humano guardar la esperanza de mejora, más aún cuando se hace referencia a la democracia moderna, pues como ya se había mencionado, en cuanto a su concepto de origen este ejercicio implicaría no un ideal sino una praxis.

Sartori (1993) tomando como base el punto anterior, hace referencia a dos tipos de democracias; aquella que puede ser considerada como descriptiva que define a su versión real, tal como se conoce, y la democracia prescriptiva como uno quisiera que fuera, de tal forma que al parecer puede existir gran diferencia entre ellas, y que dependiendo el lugar donde ella se ejerce, en ocasiones no existe ningún punto de encuentro.

Aunadas a estas dos visiones de democracia, Sartori (1993) reconoce una democracia más, la democracia sustancial o comunista, la cual puede ser considerada como natural (pensando el origen del término), pero que sin embargo; no deja de ser idealista y desgraciadamente la diferenciación que se hace de ésta, con aquella visión occidental o descriptiva tiene como referente los postulados teóricos del ideal de democracia y no de su aplicación real, lo que, según Sartori (1993), conlleva a la única existencia de un tipo de democracia, la democracia liberal.

Haciendo una acotación, hasta el momento, la existencia de un solo tipo de democracia realmente es poco posible, en términos quizá un tanto aventurados, se puede decir que existen tantas versiones de ella como agrupaciones que se rijan bajo esta idea. Considerando hasta el momento lo comentado, hablar de democracia podría tratar de identificar básicamente dos interpretaciones, las cuales ya han sido subrayadas por otros autores, la liberal democracia y la democracia liberal. Partiendo de una interpretación somera, por la conjunción de los términos se podría pensar que no existe diferencia... Nos habla de la existencia no de una democracia sino de varias de ellas, en específico de dos, la que él considera como buena y la mala. La primera de ellas es la que de alguna manera ha podido mantener la esencia de su origen. El pueblo, a través de su propia organización, y a través de la representatividad de los miembros de la comunidad llevan a cabo los consensos necesarios para poder mantenerse como una asociación fortalecida que puede establecer sus propias normas y reglas que aseguren la supervivencia. Dicha democracia permite la participación de la población en general. Bajo la idea

de que la comunidad es una totalidad, quizá como al puro estilo del precepto gestáltico, el todo no es igual a la suma de sus partes, la comunidad se erige como una totalidad, en donde cada uno de los miembros de ella posee una función particular y de igual importancia, es decir, cada individuo es pieza fundamental para el buen o mal funcionamiento de la organización, por tal motivo el éxito o fracaso es responsabilidad de todos y cada uno de los miembros. El poder ejercido se encuentra igualmente repartido, los representantes no son más que eso, meros representantes que llevan la opinión de aquellos a quienes representan, suponiendo que ella es la que procede de la gran mayoría y no de intereses puramente particulares. Bajo este modelo, lo que se busca es un bienestar real y colectivo, en el cual la necesidad de uno pasa a ser la necesidad de todos. Aunque la fórmula parece ser simple los hechos demuestran la gran dificultad de alcanzar resultados firmes y efectivos, dado que ello implica lidiar con la naturaleza humana, la cual Miguel Espino, catedrático en economía de la UNAM, describía como “el ser humano es racional y egoísta por naturaleza”, lo que en cierto sentido, si es que esto se considera como verdadero, implica la necesidad de actos de conciencia moral, ética y humana que están por encima del instinto natural de la sobrevivencia individual. La visión del poder revisada desde esta perspectiva, no reviste la idea de un grupo único que lo concentra, por el contrario, fortalece la descentralización del mismo, sin caer en los aspectos religiosos, implica un proceso de omnipresencia, se encuentra en todos lados, desde el más pequeño hasta el más grande de los miembros de la colectividad.

La legitimación de esta forma de gobierno tiene como base su propio origen, la misma praxis que permite que funcione y se mantenga, a pesar de las confrontaciones temporales y espaciales que forman parte del desarrollo de toda sociedad. Por otra parte, la segunda de ellas, la democracia mala, producto de la manipulación de su concepto real, se ubica como una forma mañosa de ejercer el poder, el cual no proviene directamente del pueblo sino de aquellos que se nombran como representantes de él, y quienes de forma afanosa buscan el no perder el control sobre él.

Con base en lo anterior, se dice que la participación de los ciudadanos en referencia al ejercicio de la ciudadanía implica diversas formas de participación, entre ellas, como se ha dicho, la organización política, lo que deriva en muchos de los casos a la movilización social que a su vez conlleva la demanda de los principios básicos de legalidad y justicia, y que en términos generales debe encontrar su cimiento en los derechos fundamentales otorgados por la Carta Magna. Ejemplo vasto de lo anterior es lo que compone el capítulo dos, en el cual no solo se muestra el contexto histórico que se vivía al surgimiento de la Universidad Autónoma del Estado de México y de la misma Facultad de Ciencias de la Conducta, sino de igual manera, dicho capítulo consigue realizar un claro acercamiento hacia el ejercicio de la ciudadanía, en este caso específico, visto desde la participación universitaria, representada en un principio desde el profesorado y en una segunda instancia por el estudiantado, como podrá analizarse, en ambos casos, la orientación de las movilizaciones sociales no se limitan a una lucha educativa, se extienden hacia otros

ámbitos, como el del campesinado, las luchas laborales y desde luego la lucha política. Aunque pueda interpretarse como ejemplos lejanos a la conformación de la Facultad, son sin duda parte fundamental de la formación de los académicos que pasaron a ser elementos de orientación política y formación ideológica (por tanto de formación ciudadana), hacia el interior de la estructura académica e instruccional de la formación de los estudiantes y en especial de la Licenciatura en Psicología, que es el caso que nos ocupa, lo que se ve reflejado en la segunda parte de dicho capítulo.

Sin embargo, el proceso ciudadano (entiéndase éste como la conformación del ciudadano y el ejercicio de la ciudadanía), parece verse un tanto desligado de esquemas teóricos, pues como se ha podido observar a lo largo del trabajo y en la mayoría de los fundamentos que se dan, la parte práctica de los conceptos puede ubicarse en un plano más de lo ideal, en lo que en teoría debería ser y en el cómo debería de igual forma proceder, sin embargo, los resultados mostrados en la investigación nos orientan, en parte, a vertientes distintas, primeramente y en términos generales, la construcción de este proceso ciudadano no necesariamente puede verse como el resultado de la formación académica de los individuos dentro del aula o dentro de los centros de documentación o ciberinformación. Pues como podrá dar cuenta el análisis de los planes de estudio que se presenta en el tercer capítulo, ellos no parecen incorporar información suficiente en referencia a la formación ciudadana y la ciudadanía, no al menos en la parte formal, dado que sólo se incorporan contenidos sobre derechos humanos y pertenencia a la comunidad, que en sentido estricto, no profundizan sobre el cómo se da el proceso ciudadano, sino simplemente se conforma como contenidos temáticos informativos, más no de aplicación.

Por otro lado, y considerando los resultados referentes a las Representaciones Sociales de ambos conceptos, es claro que en su conjunto la mayoría de los estudiantes participantes en esta investigación, identifican que el ser ciudadano no responde básicamente a aspectos estructurales y legales de la conformación de un Estado o Nación; sino a los aspectos puramente subjetivos y abstractos que dan ante todo fortaleza y compromiso interno que posteriormente les permitirá volcarse a la participación en aras de apoyo a la sociedad, es decir, el ser ciudadano o ejercer la ciudadanía no es una cuestión exclusiva de aspectos académicos, sino de voluntades orientadas al entendimiento de las acciones y responsabilidades que se deben cumplir y llevar a cabo, más allá de los aspectos políticos y de lo que se pueda decir en un espacio de clases al menos en lo teórico.

Finalmente cabe resaltar que la formación ciudadana y la apropiación de ser ciudadano, no sólo se circunscribe a la educación formal, al espacio áulico, al proceso de enseñanza-aprendizaje; sino también a la participación en distintos escenarios tanto universitarios como del ámbito comunitario.

REFERENCIAS

Abric, J-C. (1994). *Prácticas Sociales y Representaciones*. Editorial PUF (Press University de France). Traducido por Concepción López Gutiérrez, UAM - I

_____ (2001). *Prácticas y Representaciones Sociales. Filosofía y Cultura Contemporánea*. Ediciones Coyoacán. S.A de C.V.

Aguilar, J., Vargas, J. (2010). La Investigación en Psicología Organizacional en México: Una revisión Histórica. *Boletín electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología. A.C.* Vol. 6, núm. 1. Pág. 89- 126.

Aguilar, O. (2010). *El movimiento estudiantil en la UAEM: el proyecto de democratización (1970-1980)*. Tesis de Licenciatura en Historia, Facultad de Humanidades. UAEM.

Alcalá, R. (2010). *Ciudadanía y Autonomía*. México: UNAM.

Álvarez, L. y Millán, B. (1999). "Breve reseña histórica de la Escuela Preparatoria de la UAEM", en Pedroza, R. Cortés, L., Gómez Tagle J., Navarro, H. (Coords.) *Educación Media Superior en México. Realidad y perspectiva*. México: UAEM.

Alonso, Y. (2013). *Psicología clínica y psicoterapias. Cómo orientarse en la jungla clínica*. España: Editorial Universidad de Almería.

Andrade, E.(1990). *Introducción a la Ciencia Política. 2ª ed.* Harla. México.

Aranda, F. (1979). *Los cívicos guerrerenses*. México: Luysil de México.

Aranda, J. (2001). "Algunos de los principales movimientos sociales durante el siglo XX en el Valle de Toluca", en: Zamudio, G. y Aranda, J. (Coords.) 2001. Valle de Toluca: *Devenir social y cultural*. México: CICSyH-UAEM.

Araya U, S. (2002). Cuaderno de Ciencias Sociales 127. Costa Rica. (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Recuperado el 8 de Octubre del 2009 de: <http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/cuaderno127.pdf>

Arciga, S. et. al. (eds.) 2004. *Del pensamiento social a la participación. Estudios de psicología social en México*. México: UAM-I/UNAM/SOMEPSO/UAT.

Ardila, R. (1998). *La psicología en América Latina: pasado, presente y futuro*. México: Siglo XXI.

Bartolomé, M. A. (2006). *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. México: Siglo XXI.

Berger, P.L., Luckman, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

Bernstein, D., Nietzel, M. (1982). *Introducción a la Psicología Clínica*. México: Mc GrawHill

Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid, España: Narcea.

Bojórquez, N. (s/a). *Ciudadanía*. Disponible en www.uam.mx/cdi/derinfancia/5nelia.pdf

Carvajal, G. (2002). *Cartas a Andrés: cómo formar un demócrata sin corromperlo*. Bogotá: Panamericana.

Castellanos, L. 2008. *México armado 1943-1981*. México: Era.

Castillo, J. y Patiño E. (1997). *Cultura política de las organizaciones y movimientos sociales*. México. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM-Demos.

Cazés, D. 2004. *Geografía política de las universidades públicas mexicanas: claroscuros de su diversidad, tomo II, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades*. México: UNAM.

Contreras, M., Darós, W., Secchi, M., (2007). *La percepción social de los derechos del otro*. México: Centro Universitario Ixtlahuaca.

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía* (2a. ed.) Madrid: Alianza.

Curriculum de la Licenciatura en Psicología. Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México (2000).

Díaz, A., Cruz, L., Cruz, K., et. al. (2013). Las escuelas de psicología en México: un directorio virtual. *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología*, (2), Vol. 6.

Díaz, B., F., Lule, G, M., Pacheco. P. D., Rojas-Drummond, S. y Saad, D.E. (2011), *Metodología del Diseño Curricular para Educación Superior*.

Díaz y Serna, A. 2006. *Crónica curricular de la Facultad de Ciencias de la Conducta*. Facultad de Ciencias de la Conducta UAEM. México: Mimeo.

Fernández, S. J. (2003). *El despertar de la sociedad civil. Una perspectiva histórica*. México: Océano.

Garay, L. J. (2000). *Ciudadanía, lo Público, Democracia, Textos y Notas*, Santa Fe de Bogotá: Libros Editoriales.

García, R. E. (2009). *El papel de la educación en la conformación de la ciudadanía indígena. Un enfoque basado en la democracia participativa para el Estado mexicano*. Ponencia presentada en el Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos, Río de Janeiro, Brasil, 11 al 14 de junio.

García, R. E. y Massé, C.E. (2014). *Salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial de los pueblos indígenas en peligro de extinción, el caso del pueblo Matlatzinca*. México: PACJ.

Gamiño, R., 2011. *Guerrilla, represión y prensa en la década de los setenta en México. Invisibilidad y olvido*. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.

Gimeno, J. (2008). *Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Guzmán, V. (2012) *Teoría Curricular*. México: Red tercer Milenio.

Habermas, J. (2006). *Entre naturalismo y religión*. Barcelona, España: Paidós.

Hernández, A. 2008. *1968. Prohibido prohibir*. México: Centro Toluqueño de Escritores.

Herrejón, C. 1978. *Fundación del Instituto Literario del Estado de México. Testimonios Históricos*. México: UAEM.

Iracheta, C. 1998. *Ocoyoacac. La persistencia de un movimiento social. 1982-1995*. México: El Colegio Mexiquense, A. C.

----- 2005. "Balance y perspectivas de la historiografía mexiquense de la revolución a finales del siglo XX", en Zamudio, G. y Camacho, G. *Estado de México: experiencias de investigación histórica*. México: UAEM.

Isla, A. 1987. *El Parainfo en ruinas*. México: Gobierno del Estado de México.

Kymlicka, W. (2006). *Ciudadanía multicultural*. Paidós: Barcelona.

Lara, I. F., (2013). *Democracia y Populismo en Sudamérica*, en *Revista Sul-Americana de Ciência Política*, v. 1, n. 1, 2013, 53-76. Disponible en <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rsulacp/article/view/2311/2161>

López, H. 1996, "*Sindicato Independiente de Trabajadores de la Universidad Autónoma del Estado de México*", en *Sindicalismo Universitario: Los sindicatos del personal administrativo de la UAEM 1977-1995*. Tesis de Licenciatura en Ciencia Política y Administración Pública. Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública. México: UAEM

López, A., Morales, I., Esquivel, L., et. al. (2013). *La psicología en la UAEMEX: desarrollo curricular y trayectoria escolar*. Toluca, México: Plaza y Valdés.

Marshall, T.H. (1949). *Ciudadanía y clase social*. Conferencias dictadas en Cambridge, Inglaterra: REIS.

Monsiváis, C., (2007). *Las herencias ocultas de la Reforma liberal del siglo XIX*. México: Random House Mondadori.

Montemayor, C., 2007. *La guerrilla recurrente*. México: Random House Mondadori.

Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*, Buenos Aires: Nueva visión

Moreno, T. (2010). "El Currículo por competencias en la Universidad: Más ruido que nueces". *Revista de Educación Superior*, vol.39 no.154 México abr./jun. 2010

Moya, S. J. (2014). *Historia de la Psicología. Antecedentes Filosóficos de la Psicología*. Técnicaura Universitaria en Administración de Salud. Universidad Nacional Litoral Argentina: Argentina.

Musacchio, H. (1990). *Diccionario Enciclopédico de México*. México: Andrés León Editor. T II.

Narvalles, J. (2010). Andanzas en la Psicología Social en México: historia, orígenes, recuerdos. *Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM*. Vol. 6 #1 (43-69).

Nicolasa, S. y Castro, O. P. (2010). *Educación y Construcción de Ciudadanía: aportes para el debate*. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación. Buenos Aires, Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre, en www.chubut.edu.ar/.../EDUCCIUDADANIA/RLE2806_Castro.pdf

Ocampo, A. M.; Méndez, S. y Pavajeau, C. (2008). Las subjetividades como centro de la formación ciudadana, en *Universitas Psychologica* versión impresa ISSN 1657-9267- Univ. Psychol. v. 7 n. 3 Bogotá sep./dic.

Olive, L. (2004). *Interculturalismo y justicia social. Autonomía e identidad cultural en la era de la globalización*. México: UNAM.

Puyana, A. (2005). Vigencia y caducidad del movimiento de Córdoba. 1918-1919, en Olmedo Vargas Hernández. Editor. Movimientos universitarios. América Latina siglo XX. Tunja: RUDECOLOMBIA.

Quiroz, R. E. y Mesa, A. (2011). Currículo crítico en la formación ciudadana", en Revista Educere, 15(52). Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/356/35622379008.pdf>, consultado el 15 de mayo de 2014.

Roitman, M. (2004). ¿Ciudadanía: estatal o civil?, en *La Jornada*, en www.rebellion.org/noticia.php?id=1874.

Romero, R. (2005). *Democracia Participativa, una utopía en marcha. Reflexiones, experiencias y un análisis del caso porteño*. Ediciones Cooperativas. Grupo de Estudios sobre Democracia Participativa. Red Argentina de Ciencia Política Mariano Moreno. Buenos Aires.

Sábato, H. (1999). *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas en la América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica.

Sacristán, G. (2002). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. España: Morata.

Santos, J. 2011. *Madera. Razón de un martirologio*. México: UJED.

Sartori, G. (1993) *¿Qué es la democracia?* México: Patria.

Schmelkes, S. *Interculturalidad, democracia y ciudadanía en México*. (www.ling-mex.colmex.mx, consultado el 13 de febrero de 2014).

Stevens, E. (1979). *Protesta y respuesta en México*. México: Diana.

Tamayo, S. (2010). *Crítica de la ciudadanía*. México: Siglo Veintiuno Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco.

Thiebaut, C. (1997). *Vindicación del ciudadano: un sujeto reflexivo en una sociedad compleja*. Barcelona: Paidós.

Toro, J. (2000). *Educación para la democracia*. Colombia: Fundación Social.

Touraine, A. (1995). *¿Qué es la democracia?* Barcelona: Ariel.

Touraine, A (2001). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: Fondo de Cultura Económica.

UAEM. (1984). *Testimonios sobre la autonomía institutense*, Edición conmemorativa del XL Aniversario de la Autonomía Institutense-Universitaria, Toluca, México.

Vargas, M., Aguilar, J. (2007). La Psicología en México: organización, poder, control ¿Para qué? (la historia de las asociaciones de psicólogos en México) *Boletín electrónico de investigación* de la Asociación Oaxaqueña de Psicología. VOL. 3 #1 (5-24).

Vega, I. *Ciudadanía indígena y derechos humanos en el contexto de la globalización*, en <http://www.pcslatin.org/index.php> consultado el 24 de febrero de 2009.

Woolfolk, A. (2010) *Psicología Educativa*. México: Pearson.

Yurén, T. & C., Miriam de la (2009). “Escollos y posibilidades de formación ciudadana en población vulnerable”, en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 11, núm. 1, enero-junio, pp. 123-150. Disponible en www.redalyc.org

Zanatta, E., & Yurén, T. (2012). *La formación profesional del psicólogo en México: trayecto de la construcción de su identidad disciplinar*. 17 (1). Recuperado de <http://www.cneip.org/documentos/10.pdf>

HEMEROGRÁFICAS

Andrade, R., Hernández, S. (2010) *El enfoque de competencias y el curriculum del bachillerato en México*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 8 núm. 1, (481-508). Colombia.

Bermudo, J. M. (2001). “Ciudadanía e inmigración”, en *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona. Nº 94 (32), 1 de agosto.

Buendía, G. 2000. “Los grandes hitos del plantel Nezahualcoyotl, 1972-1977, en UAEM”, *Sucesivas aproximaciones de nuestra historia*. Tomo I, Toluca. Estado de México.

Cisneros, P. (1994). “La sociología en México. Una aproximación histórica y crítica”, en *Sociología*. Año 9, número 24. enero-abril.

FPR, El Antirreleccionista. s/f. Mimeo (1978). *Periódico del Consejo El Pueblo Vencerá*. Frente Popular Revolucionario, Número 12, Diciembre de 1978.

----- (1980), “Recordemos el 31 de mayo: segundo aniversario del asesinato de Bacho”, en *Periódico Obreros y Campesinos*. Frente Popular Revolucionario, mayo de 1980.

Jaimes, O. s/f. “Encuadres de ese tiempo”, en *Homenaje Póstumo. Dr. Darío Urdapilleta Bueno (1927-1996)*. Facultad de Ciencias de la Conducta. UAEM. Mimeo.

Mejía, Z.H. (2006). "Ciudadanía y educación", en *Xihmai, Revista de Investigación de la Universidad La Salle Pachuca*, Facultad de Ciencias Humanas. Vol 1, No 1: Xihmai No. 1. www.lasallep.edu.mx/xihmai2/htm/7.htm

Millán, P. (1982). "La psicología mexicana: una profesión en crisis". *Revista de Educación Superior*, 43, 49-92.

Molina, C. H. (2002). "Ejercicio de la ciudadanía y reivindicaciones indígenas. Una visión crítica". *Reporte de Avance* No. 22, octubre. Centro Latino Americano de Ecología Social, Montevideo extraído de: <http://www.integracionsur.com/sustentable2025/RA22MolinaCiudadania.htm>

Moscovici, S. (1988). "Psicología Social II. Pensamiento y vida social I". *Psicología Social y Problemas Sociales. Cognición y Desarrollo Humano*. Páidos. Barcelona, España.

Mosqueda, S. (2001 a). "El movimiento universitario de los setenta, referente actual: Alberto Pérez/I", en el *Manifiesto. La verdad nos hace libres*. Dir. Colectiva. Año 2, número 44. Miércoles 28 de marzo de 2001, p. 9.

----- (2001 b). "El movimiento universitario de los setenta, referente actual: Alberto Pérez/II", en el *Manifiesto. La verdad nos hace libres*. Dir. Colectiva. Año 2, número 45. Miércoles 4 de abril de 2001, pp. 8 y 9.

----- (2001 c). "En la UAEM de 1976 no había espacios para que los pobres estudiaran", en el *Manifiesto. La verdad nos hace libres*. Dir. Colectiva. Año 2, número 53. Miércoles 9 de junio de 2001, p. 9.

----- (2001 d). "Ojalá se reeditara el movimiento universitario de 1976: Eusebio Cárdenas", en el *Manifiesto. La verdad nos hace libres*. Dir. Colectiva. Año 2, número 54. Miércoles 13 de junio de 2001, p. 7.

----- (2001 e). "Los excesos del Cocol causaron su declive, los mareó el poder, afirma", en el *Manifiesto. La verdad nos hace libres*. Dir. Colectiva. Año 2, número 57. Miércoles 4 de julio de 2001, p. 8.

----- (2001 f). "El movimiento universitario de los setenta, un paréntesis de agitación: Inocente Peñaloza", en el *Manifiesto. La verdad nos hace libres*. Dir. Colectiva. Año 2, número 59. Miércoles 18 de julio de 2001, p. 7.

----- (2001 g). "Raúl Zárate Machuca impulsó la huelga general de 1976 en cuatro facultades: Francisco Figueroa", en el *manifiesto. la verdad nos hace libres*. Dir. Colectiva. Año 2, número 62. Miércoles 8 de agosto de 2001, p. 8.

----- (2001 h). "El movimiento universitario de 1976 llegó a la Legislatura local/II", en el *Manifiesto. La verdad nos hace libres*. Dir. Colectiva. Año 2, número 65. Miércoles 29 de agosto de 2001, p. 8.

----- (2001 i). "El Abuelo del movimiento universitario", en el *Manifiesto. La verdad nos hace libres*. Dir. Colectiva. Año 2, número 70. Miércoles 3 de octubre de 2001, p. 10.

----- (2001 j). "Las mantas del Jonás", en el *Manifiesto. La verdad nos hace libres*. Dir. Colectiva. Año 2, número 71. Miércoles 22 de agosto de 2001, p. 6.

----- (2001 k). "Cristina Gómez y las adelitas de Coatepec", en el *Manifiesto. La verdad nos hace libres*. Dir. Colectiva. Año 2, número 72. Miércoles 17 de octubre de 2001, p. 8.

----- (2001 l). "La Burbuja y sus fantasmas", en el *Manifiesto. La verdad nos hace libres*. Dir. Colectiva. Año 2, número 73. Miércoles 24 de octubre de 2001, p. 7.

----- (2001 m). "El movimiento estudiantil influyó en la sociedad toluqueña: El Siuxl/I", en el *Manifiesto. La verdad nos hace libres*. Dir. Colectiva. Año 2, número 79. Miércoles 5 de diciembre de 2001, p. 8.

----- (2001 n). "1976: visión distinta a la de los actuales estudiantes: La Coca", en el *Manifiesto. La verdad nos hace libres*. Dir. Colectiva. Año 2, número 81. Miércoles 19 de diciembre de 2001, p. 8.

Parola, R. (2004). "Reseña bibliográfica Marshall, T. H. y Bottomore, Tom. Ciudadanía y clase social". Madrid, Alianza, 1998, en *Revista Confluencia*, año 1, número 4, otoño, Mendoza, Argentina.

Peñalosa, I. Cuadernos universitarios. 1-20, México: UAEM.

Perea, C.M. (2006). "Comunidad y resistencia: el poder en lo local urbano", en *Revista Internacional de los Andes*, No. 63 148-171.

Pérez, M. (1998). "Ciudadanía política y ciudadanía social. Los cambios del "fin de siglo". Ediciones Universidad de Salamanca: España, en gedos.usal.es/jspui/.../1/Ciudadania_politica_y_ciudadania_social_.pdf

Pick, S. (1986). "La investigación en la psicología social en México". *Revista Latinoamericana de Psicología*. VOL. 18 #3 (351-366).

Poniatowska, E. 1971. *La Noche de Tlatelolco*. Testimonios de historia oral. México: Era.

----- 1982. Fuerte es el silencio. México: Era. Porras, N. R. (2010). "Psicología y educación para la democracia: una reflexión para la formación ciudadana", en *Revista Electrónica de Psicología Social*. Fundación Universitaria Luis Amigó: Colombia.

Posada, R. (2004). "Formación Superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante". *Revista Iberoamericana de Educación*.

Sáenz, J. y Osorio E. (2001 a). "Los 500 días del movimiento universitario mexiquense/I", en el *Manifiesto. La verdad nos hace libres*. Dir. Colectiva. Año 2, número 40. Miércoles 28 de febrero de 2001, pp. 6 y 7.

----- (2001 b). "Los 500 días del movimiento universitario mexiquense/II", en el *Manifiesto. La verdad nos hace libres*. Dir. Colectiva. Año 2, número 41. Miércoles 7 de marzo de 2001, pp. 12 y 13.

----- (2001 c). "Los 500 días del movimiento universitario mexiquense/III y último", en el *Manifiesto. La verdad nos hace libres*. Dir. Colectiva. Año 2, número 42 Miércoles 14 de marzo de 2001, p. 8.

Salinas, M. 1982. "El proceso del desarrollo del Área Social en la Facultad de Ciencias de la Conducta, U.A.E.M", en *Educarte. Revista de información y análisis político-cultural*. Núm. 5. Año II, Mayo de 1984. Dir. Gral. Héctor Popoca, Toluca, Estado de México.

Schmal, R. Ruiz-Tagle, A. (2008). "Una Metodología para el diseño de un Currículo orientado a las competencias". *Revista Chilena de Ingeniería*. Vol. 16, n. 1.

INSTRUMENTOS INTERNACIONALES

OEA (1948). *Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre*. Bogotá, Colombia. 2 de mayo.

ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General 217 A (III) del 10 de diciembre, en París, Francia.

ONU (1963). *Declaración de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial*. Proclamada por la Asamblea General el 20 de noviembre [resolución 1904 (XVIII)].

ONU (1965-1). *Convención internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial*. Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 2106 A (XX), de 21 de diciembre Entrada en vigor: 4 de enero de 1969, de conformidad con el artículo 19.

ONU (1965-2). *Declaración sobre el Fomento entre la Juventud de los Ideales de Paz, Respeto Mutuo y Comprensión entre los Pueblos*. Proclamada por la Asamblea General en su resolución 2037 (XX), de 7 de diciembre.

ONU (1969). *Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo Social*. Proclamada por la Asamblea General en su resolución 2542 (XXIV), de 11 de Diciembre.

ONU (1975). *Declaración sobre la Utilización del Progreso Científico y Tecnológico en Interés de la Paz y en Beneficio de la Humanidad*. Adoptada por la Asamblea General en su resolución 3384 (XXX) de 10 de noviembre.

ONU (1978). *Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales*. Adoptada el 27 de noviembre.

UNESCO (1960). *Convención relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza*. ONU-UNESCO. 11ª reunión, París. Entrada en vigor: 22 de mayo de 1962.

INSTRUMENTOS NACIONALES

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. 1917.

Semblanza curricular de los autores

ADELAIDA ROJAS GARCÍA, profesora investigadora de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Dra. en Investigación Psicológica por la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México. Líder del Cuerpo Académico: Intervención en Psicología. Interés particular por trabajo sobre violencia, pobreza, adicciones, depresión y en general factores psicosociales y calidad de vida. Contacto: rojasgarcia.adelaida@gmail.com

ELÍAS GARCÍA ROSAS, profesor investigador de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Dr. en Derecho por la Universidad Nacional Autónoma de México. Integrante del Cuerpo Académico: Intervención en Psicología. Líneas de investigación: factores psicosociales y calidad de vida, y estudios interdisciplinarios.

JAIME RODOLFO GUTIÉRREZ BECERRIL, profesor investigador de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Dr. en Ciencias Sociales por la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Autónoma del Estado de México. Integrante del Cuerpo Académico: Intervención en Psicología. Líneas de investigación: movimientos sociales, comunalidad y pueblos originarios.

ALEJANDRO LARA FIGUEROA, profesor de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Maestro en Educación Superior por la Universidad Autónoma del Estado de México. Participante del Cuerpo Académico: Intervención en Psicología. Estudiante del Doctorado en Ciencias por la misma Universidad.

ÍNDICE

Introducción.	7
Capítulo 1	
Formación ciudadana y ciudadanía.	9
1.1 Aspectos introductorios.	9
1.2 Conceptualización.	35
1.3 Democratización y ciudadanía.	43
1.4 Modalidades de ciudadanía.	56
Capítulo 2	
Proceso histórico de la Universidad Autónoma del Estado de México y la Facultad de Ciencias de la Conducta en la Formación Ciudadana.	85
2.1 Marco Histórico de los antecedentes de la Universidad Autónoma del Estado de México y de la Facultad de Ciencias de la Conducta.	86
2.2 Prospectiva.	151
Capítulo 3	
Evolución histórica de la Licenciatura en Psicología y modelos curriculares de la Universidad Autónoma del Estado de México.	157
3.1 Currículum.	163
3.2 Currículum por competencias.	167
Capítulo 4	
Resultados y conclusiones.	175
Referencias Bibliográficas.	227
Referencias Hemerográficas.	232