

The background of the cover is a collage of several hands of different skin tones reaching out towards the center. The hands are arranged in a way that suggests a collective effort or support. The colors are muted, with a focus on natural skin tones and some green and grey accents on the left side.

La configuración

de la formación de ciudadanía



en la escuela

Análisis de un caso
en educación secundaria

Lucía Elena Rodríguez Mc Keon

UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

La configuración de la formación de ciudadanía en la escuela

Análisis de un caso en educación secundaria

La configuración de la formación de ciudadanía en la escuela

Análisis de un caso en educación secundaria

Lucía Elena Rodríguez Mc Keon



*La configuración de la formación de ciudadanía en la escuela.
Análisis de un caso en educación secundaria*
Lucía Elena Rodríguez Mc Keon

Sylvia Ortega Salazar
Rectora

Aurora Elizondo Huerta
Secretaria Académica

Manuel Montoya Bencomo
Secretario Administrativo

Adrián Castelán Cedillo
Director de Planeación

Mario Villa Mateos
Director de Servicios Jurídicos

Fernando Velázquez Merlo
Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña
Director de Unidades UPN

Juan Manuel Delgado Reynoso
Director de Difusión y Extensión Universitaria

Lucila Contreras Rodríguez
Subdirectora de Fomento Editorial

Coordinadores de Área Académica:

María Adelina Castañeda Salgado
*Política Educativa, Procesos Institucionales
y Gestión*

Alicia Gabriela Ávila Storer
Diversidad e Interculturalidad

Joaquín Hernández González
*Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias,
Humanidades y Artes*

Verónica Hoyos Aguilar
*Tecnologías de la Información
y Modelos Alternativos*

Eva Francisca Rautenberg Petersen
Teoría Pedagógica y Formación Docente

Diseño: Rayo de Lourdes Guillén
Formación: María Eugenia Hernández Arriola
Revisión: Armando Ruiz Contreras
Diseño de portada: Jesica Coronado Zarco

1.ª edición 2009

© Derechos reservados por la autora Lucía Elena Rodríguez Mc Keon

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco,
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF. www.upn.mx
ISBN 978-607-413-035-5

LC1091

R6.3 Rodríguez Mc Keon, Lucía Elena

La configuración de la formación de ciudadanía en la escuela.

Análisis de un caso en educación secundaria / Lucía Elena Rodríguez
Mc Keon. -- México: UPN, 2009.

216 p.

ISBN 978-607-413-035-5

I. Ciudadanía - Estudio y enseñanza 2. Civismo - Estudio
y enseñanza (Secundaria) I. t.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Impreso y hecho en México.

*A Mariana,
que ha sido capaz de decirme tantas cosas,
haciéndome ver que el mundo existe
más allá de mí.*

ÍNDICE

PRÓLOGO.....	9
INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO I DELIMITACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN: LA FORMACIÓN DE CIUDADANÍA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO EN MÉXICO	21
CAPÍTULO II LA VÍA DE ANÁLISIS PARA REPENSAR LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE CIUDADANÍA EN LA ESCUELA: HERRAMIENTAS TEÓRICO-ANALÍTICAS Y METODOLÓGICAS	61
CAPÍTULO III SER UNA ESCUELA PRESTIGIADA: CONDICIONES DE ENUNCIACIÓN DEL DISCURSO PEDAGÓGICO LOCAL	95
CAPÍTULO IV LOS PRINCIPIOS QUE RIGEN LA FORMACIÓN DE CIUDADANÍA EN LA ESCUELA.....	123
CAPÍTULO V LAS ESTRATEGIAS DE IDENTIFICACIÓN CIUDADANA EN LA FORMACIÓN.....	145
CAPÍTULO VI DONDE EL VACÍO MUESTRA SU POSIBILIDAD: LA ALTERACIÓN DE LOS MÁRGENES EN LOS PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN CIUDADANA.....	177

CONCLUSIONES	191
BIBLIOGRAFÍA	205
ANEXO	213

PRÓLOGO

La noción de “configuración”, cuyo uso es frecuente en varias disciplinas -como la informática, la física, la geografía y algunas ciencias sociales-, alude a la disposición entre los diversos elementos que componen una totalidad cuyas dimensiones y posiciones se mantienen de modo relativamente estable. En esta obra, Lucía Rodríguez se coloca en la perspectiva del análisis del discurso para reconstruir el entramado en el que se articulan elementos que, aunque tienen un soporte material diverso (la voz, las acciones, los gestos, los documentos), constituyen una totalidad dinámica significativa. En este caso, se trata de la configuración discursiva que da cuenta del modo en el que se da sentido a una forma de asumir y vivir la ciudadanía o, dicho de otra manera, a una manera de construcción de la identidad ciudadana.

La autora de este trabajo es una conocedora profunda de los procesos de formación ciudadana en niños y jóvenes y tiene experiencia probada en ese campo. Aquí, despliega su habilidad como investigadora y su capacidad analítica para hacer un trabajo

reconstructivo que nos revela la normalidad de la escuela secundaria; aquello que suele permanecer oculto porque se ha naturalizado; aquello que por considerarse normal acaba por confundirse con lo moral. Nos revela cómo los maestros ven a los estudiantes y se ven a sí mismos en su trato con ellos, y el modo en que los estudiantes ven a sus profesores y reciben los mensajes ocultos, o no tan ocultos, de lo que es un buen escolar que se perfila como buen ciudadano.

En lugar de seguir la consabida vía de estrechar la mirada para abarcar sólo el espacio cerrado de una unidad curricular, Lucía Rodríguez optó por un camino distinto: el de examinar la manera en la que el discurso que se genera y circula al interior de la escuela secundaria da forma a un cierto modo de ser y actuar en el ámbito de la vida ciudadana. Más aún, analiza cómo el discurso que circula en la escuela dentro y fuera del aula tiene repercusiones formativas que suelen ser más efectivas que aquello que se trabaja por la vía curricular. De este modo, lo que revela la obra de Rodríguez va incluso más allá de lo que suele llamarse “currículum oculto”, pues pone al descubierto cómo las reglas discursivas constituyen el elemento central que articula el discurso en un dispositivo escolar. Este trabajo no podía realizarse sin recurrir a una forma de análisis del discurso que echó mano de herramientas teóricas provenientes de diversos autores, entre los que destaca Basil Bernstein.

Para lograr los resultados que se nos presentan en este libro, la investigadora realizó un trabajo de etnografía crítica que tuvo por finalidad reconstruir el entramado de reglas de formación discursiva a partir de las cuales se construye el significado ético-político de las prácticas de formación de ciudadanía en la escuela.

La reconstrucción del entramado significativo que nos ofrece Rodríguez fue producto de la recuperación de indicios discursivos que le permitieron identificar la manera en la que los organizados-

res institucionales, en una escuela que está rodeada de un halo de prestigio, operan como reguladores simbólicos en la producción de ciertos principios. Por esta razón, podemos asegurar que no se trata de un trabajo más sobre formación cívica, ni tampoco de un documento que aporta prescripciones precisas para la formación de la ciudadanía, sino de un trabajo analítico cuyos resultados permiten al lector arribar a un conjunto de conclusiones acerca de lo que convendría hacer y, sobre todo, de lo que convendría dejar de hacer en la escuela para configurar una ciudadanía responsable y crítica.

El análisis realizado le permite a la autora sostener que en la escuela secundaria prevalece un modo de razonar la formación de ciudadanía, que se organiza a partir de ciertos principios e ideas articulados de manera compleja y que cumple la función de preservar un determinado tipo de formación de ciudadanía que se contrapone a lo que se busca promover desde la política educativa y el currículum diseñado.

Las prácticas de formación ciudadana que nos revela el análisis no están, por tanto, atadas a ciertos contenidos académicos definidos en un programa de estudios, sino que derivan de un *ethos* institucional que tiende a penalizar la diferencia y a forjar una identidad incolora, pero aceptable en el marco de un conjunto de valores e ideales que se imponen por la fuerza de las reglas de formación discursiva.

Los interesantes hallazgos de Rodríguez convencen al lector de que a esa formación le atañen de manera eminente el saber convivir y el saber ser y, sólo de manera secundaria, los saberes teóricos y el saber hacer, aunque son justamente estos últimos los que suelen ser tratados en el espacio curricular destinado a la formación cívica y ética. Resulta también muy convincente el argumento que despliega la autora para apoyar la idea de que

los procesos de configuración de las prácticas de formación de ciudadanía en el espacio localizado de la escuela se realizan, en general, de manera subterránea, tácita e imperceptible al interior de las múltiples interacciones entre maestros y alumnos, y que los elementos estructurantes son ciertos principios —entendidos como divisas o consignas orientadoras de las prácticas— que regulan la tensión entre unidad y diferenciación dentro de la dinámica de configuración identitaria en torno a lo que significa ser ciudadano. Son, pues, principios de regulación de la diferencia que se van instituyendo y validando históricamente en el entramado que combina convicciones, valores y creencias al interior de la red extensa y frecuentemente implícita de significados y patrones de interpretación que son producidos y circulan al interior del discurso pedagógico local. Este último, nos dice la autora, a pesar de su apariencia de discurso inconexo y desarticulado, obedece a los principios estructurantes que dan sentido a las prácticas y con ello sirve de mediador de primer orden en la formación de ciudadanía en la escuela.

Se trata de un discurso que por vehicular las representaciones y tradiciones construidas históricamente que dan cuerpo a un *ethos* institucional sedimentado que se corresponde con determinadas relaciones de poder, sirve de contrapeso a la política educativa y al currículum explícito. Así, al seguir “el camino de lo habitual”, dicho discurso excluye y descalifica todo lo que contradice ese *ethos*, al tiempo que se cierra a la posibilidad de pensar la formación como un proceso de cambio.

Deseo destacar dos efectos que salen a la luz gracias al análisis realizado por Lucía Rodríguez. El primero radica en que se propicia la reproducción de un tipo de formación de ciudadanía que responde a una ideología aspiracional y meritocrática articulada a la idea de “ser alguien en la vida”; el segundo contribuye a

silenciar la expresión de la diferencia y a inhibir la posibilidad de introducir nuevos significantes en torno a la formación de ciudadanía en la escuela.

Uno de los aportes que me parece más importante en la obra de Rodríguez consiste en que el entramado reconstruido deja ver cómo el discurso pedagógico local contribuye a preservar las relaciones de poder al interior de la escuela, pero también al exterior de la misma, pues al difuminar la diferencia y apostarle a la homologación sienta las bases para la configuración de identidades sometidas, atribuidas, “para otro”, y poco proclives a la construcción de un régimen democrático en el que prevalecen los disensos y las diferencias. Este hecho mostrado en el presente libro resulta más preocupante porque no parece que las resistencias a ese discurso alcancen a fracturarlo.

La obra no proporciona soluciones a manera de recetas, sino que muestra problemas, lo cual tiene un valor mayor pues no sólo alerta sobre el hecho de que los cambios curriculares pueden verse opacados por el discurso pedagógico local, sino que también abre vías para que los diversos agentes escolares participen de manera activa en la crítica y transformación de dicho discurso.

En suma, no cabe sino congratularse de que salga a la luz un trabajo original, tanto por la forma de abordar el tema y desarrollar el análisis como por el énfasis que se pone en las dimensiones del saber convivir y el saber ser en el ámbito escolar. Sin duda, el lector interesado en el tema de la formación de ciudadanía encontrará en esta obra una fuente de perplejidades que le interpelarán y le invitarán a mirar de manera más reflexiva y crítica lo que pasa en la escuela.

Teresa Yurén
Octubre de 2009

INTRODUCCIÓN

*El mundo, como el pan
(de caja), sería mejor sin las orillas*

Mariana Ramírez

El objeto de estudio

Los resultados de investigación que se presentan en este trabajo se refieren al análisis de los procesos de configuración de las prácticas de la formación de ciudadanía en el nivel de educación secundaria en la ciudad de México. El argumento del que se parte se ubica en el reconocimiento de la existencia de una parcela de investigación escasamente trabajada en el campo. Nos referimos a la necesidad de conocer lo que está sucediendo en las instituciones educativas como espacios localizados de formación de ciudadanía, sobre todo, cuando se percibe que existen dificultades para la apropiación de las innovaciones curriculares y de gestión, construidas en la última década a partir de la política educativa.

El objetivo que orientó esta investigación fue el de analizar los significados que dan sentido a las prácticas de la formación de ciudadanía que se desarrollan al interior de la escuela, examinando en qué aspectos y de qué manera influye el discurso pedagógi-

co local en la delimitación de los márgenes a partir de los cuales la formación de ciudadanía puede ser pensada como experiencia al interior del espacio escolar, teniendo como base una forma particular de entender la identidad ciudadana.

Al tomar como referente la categoría de discurso pedagógico, construida por Basil Bernstein (1994, 1998), partimos del supuesto de que las prácticas de la formación de ciudadanía que se desarrollan en la escuela, se producen y reproducen articuladas a ciertos modos de razonar dicha formación. Con ello, nos distanciamos de aquellos enfoques que sobredimensionan su análisis en los aspectos de orden didáctico y curricular implicados alrededor de la asignatura específica, fijándonos en la reconstrucción de las finalidades y estrategias que organizan de manera amplia a dichas prácticas. En este sentido, la categoría de discurso pedagógico local funcionó como hilo conductor en la construcción del argumento construido, lo que nos permitió generar una mirada articuladora de los diversos factores que se ponen en juego en la configuración de las prácticas de la formación de ciudadanía que se producen en la escuela.

Como síntesis, el objeto de análisis de este trabajo se refiere al tipo de prácticas que se organizan en la escuela de estudio y los significados que les dan sentido, a fin de facilitar que los alumnos se formen de una determinada manera como ciudadanos. En atención a lo anterior, el cuestionamiento principal al que se respondió fue planteado así:

- ¿Cómo se configuran las prácticas de la formación de ciudadanía en la escuela secundaria?

Además de la pregunta anterior, la reconstrucción realizada permitió responder a otras preguntas:

- ¿Cuáles son las finalidades y principios que organizan la formación de ciudadanía en la escuela y cuál es la racionalidad que las sustenta? (Ver capítulos III y IV.)
- ¿De que manera y a través de cuáles estrategias se contribuye a la formación de ciudadanía? (Ver capítulo V.)
- ¿En qué y cómo influye el modo de razonar la formación que se construye desde el discurso pedagógico local en el tipo de prácticas de formación de ciudadanía que se configuran en la escuela? (Ver capítulos IV, V y VI.)

A través de estas preguntas pretendo dar cuenta de la trama de relaciones y significados que se entretajan en el discurso pedagógico alrededor de la formación de ciudadanía en la escuela y que van definiendo sus posibilidades y límites para el cambio. De modo que esta investigación pretende aportar elementos para avanzar en el conocimiento de la problemática actual de la formación de ciudadanía en la escuela secundaria, profundizando en el análisis del proceso de configuración de dichas prácticas y en la explicación de los factores que favorecen su sedimentación y/o cambio, al inhibir o posibilitar la introducción de nuevas perspectivas que permitan su transformación dentro del espacio escolar.

En la medida en que los hallazgos y resultados de esta investigación alimenten las decisiones que se tomen con respecto a la definición de las políticas, acciones y procesos encaminados a la transformación de la escuela como espacio de formación de ciudadanía y que el trabajo teórico y metodológico aquí expuesto abra vías para nuevas investigaciones, éstos constituyen una aportación al amplio campo de la formación de ciudadanía y, de manera más particular, al de la problemática de la innovación de las prácticas de la formación de ciudadanía en el ámbito escolar.

El corpus de datos

Los datos en los que se basó el análisis se obtuvieron a partir de la recolección de información en la escuela de estudio a través de entrevistas, observaciones y la revisión de diversos documentos. Para la organización y sistematización de estos datos seguimos los procedimientos de categorización y codificación propuestos por Rodríguez (1999). Para avanzar en la construcción de categorías y códigos de tipo más inferencial a partir de los cuales se pudiera encontrar un mayor sentido en los datos, nos apoyamos en las herramientas teórico-analíticas que nos proporcionó la vía de análisis construida, sustentada fundamentalmente en una conceptualización de los procesos de formación de ciudadanía y en teorías sobre la analítica de las identidades ciudadanas y acerca de la dinámica de producción del discurso pedagógico local en el espacio localizado de la escuela.

La estructura del trabajo

El documento está organizado en seis capítulos. En el primero se presenta la delimitación de la problemática de investigación, la cual se construyó a partir de algunos de los debates significativos por los que atraviesa el concepto de ciudadanía actualmente y por los aportes del estado del conocimiento en torno a la formación de ciudadanía en la escuela.

En el segundo capítulo se comparte la vía de análisis para repensar los procesos de formación de ciudadanía en la escuela. En éste se exponen las herramientas teórico-analíticas utilizadas para construir el objeto de estudio y que sirvieron de andamiaje para encontrar sentido a los datos. Asimismo, se comparten las coordenadas metodológicas en que se inscribieron los distintos momentos de la investigación; se hace una descripción del trabajo de campo y de los instrumentos utilizados para la recolección de la

información, así como de las estrategias que se siguieron para su organización y análisis.

El tercer capítulo está destinado al análisis de las condiciones de enunciación del discurso pedagógico local. Allí se examinan los significados que circulan alrededor de la escuela y la manera en que dichos significados perfilan un estilo institucional que delimita los márgenes a partir de los cuales la formación de la ciudadanía puede ser pensada como experiencia.

Las finalidades que orientan a las prácticas de la formación de ciudadanía al interior de la escuela son abordadas en el capítulo cuarto. Allí se reconstruyen los principios dominantes que, imbricados en la trama del discurso pedagógico local, dan posibilidad y límite a dichas prácticas, a partir de una manera de concebir la identidad ciudadana.

En el capítulo quinto se exponen las estrategias de identificación ciudadana dominantes que se propician a través de la formación. Éstas se reconstruyeron a partir del reconocimiento de las normas existentes para la negociación de perspectivas en la interacción que se establece entre los maestros y los alumnos al interior de las prácticas formativas, a partir de las cuales se imprime un sentido específico a los derechos, deberes y relaciones que los alumnos “deben” establecer consigo mismos, con los otros y el mundo.

En el último capítulo se presentan algunos indicios que, de manera intersticial, parecieran mostrar ciertos signos de fractura al interior de la racionalidad dominante que organiza las finalidades y estrategias de la formación de ciudadanía al interior de la escuela. Si bien éstos no alcanzan a instalarse en el orden público de la escuela, sí permiten la alteración de los márgenes desde los cuales algunos maestros interactúan con los alumnos, con lo que se abre el espacio para configurar otro tipo de identidad ciuda-

dana a través de la formación, precisamente cuando se movilizan varios de los principios que estructuran el modo dominante de razonar la formación.

Al final, se presenta un apartado de conclusiones en el que se recapitulan los principales hallazgos encontrados, señalando las principales conclusiones y aportaciones derivadas del trabajo realizado, así como algunas líneas de investigación que se abren a futuro a partir del mismo.

No queda más que agradecer a la multitud de personas que a través de sus observaciones, sugerencias y críticas me acompañaron en la elaboración de este trabajo. A la doctora Julieta Espinosa, quien me ayudó a salvar algunos de los obstáculos teórico-metodológicos que surgieron en el proceso y me impulsó para que la nave llegara a buen puerto. A la doctora Teresa Yurén que, de manera generosa, siempre compartió sus perspectivas, y a las doctoras Aurora Elizondo, Adelina Arredondo y Guadalupe Poujol, por su lectura respetuosa y crítica que ayudó a fortalecer el trabajo. Gracias a los maestros y alumnos de la secundaria en donde realicé el trabajo de campo por compartir conmigo su experiencia, a fin de hacer posible esta investigación. Y, por supuesto, agradezco a Xavier que me ha acompañado con su risa en todo momento.

Por último, es imprescindible dar mi reconocimiento tanto a la Universidad Pedagógica Nacional, institución donde laboro, como al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Ambas instituciones otorgaron generosamente las condiciones y apoyos necesarios para el desarrollo del presente trabajo.

DELIMITACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN: LA FORMACIÓN DE CIUDADANÍA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO EN MÉXICO

Presentación: el punto de partida de la investigación

Hoy día nos encontramos inmersos en la incertidumbre sobre lo que pueda pasar en nuestra maltrecha democracia mexicana. La crisis actual de los partidos políticos, el desazón que produjeron las promesas incumplidas de la alternancia en el poder, aunado a la presunción de fraude en la elección presidencial del año 2006, no son sino evidencias del vacío y aparente sin sentido que conduce a nuestra vida pública. El cambio cultural, como condición para recrear la ciudadanía, se pone en el tapete de la discusión. Sin embargo, la complejidad del problema aparece cuando nos damos cuenta de que se trata de reinventarnos a nosotros mismos en el marco de las huellas e improntas de una cultura política de tintes profundamente autoritarios y corporativos que aunque muestre serias fracturas en su capacidad para orientar la actuación en la esfera pública, sigue reproduciéndose como marco que sustenta los modos de relación política en el más amplio sentido del término.

Aun cuando pareciera que asistimos al resquebrajamiento de los viejos esquemas que daban sentido a lo que significaba ser ciudadano en nuestro país articulados a una idea de consenso estatista en el que el actor social cobra su sentido al interior de redes clientelares finamente tejidas, resulta difícil construir nuevas formas de identificación ciudadana que nos permitan reconocernos, a la vez que parte integrante de una comunidad, sujetos capaces de exigir el derecho a ser reconocidos, de intervenir en el orden social y de convivir democráticamente en un marco de respeto y apertura de la diferencia.

La dificultad de la que hablamos se manifiesta en los diversos espacios por los que transcurren los aprendizajes en torno a lo que significa ser ciudadano. En la relación con el Estado, pero también en el partido, en el barrio, la fábrica, la familia y la escuela, existen evidencias que nos hablan de la prevaencia de ciertas formas de relación política que articuladas a la dificultad para participar, expresar la diferencia y ser reconocidos, nos muestran la complejidad de construir una ciudadanía en el sentido al que hemos aludido anteriormente.

En el caso de la escuela, las voces que cuestionan el sentido y la eficacia de la formación de ciudadanía que actualmente se ofrece en ella se multiplican, sobre todo, cuando se reconoce su ineficacia para coadyuvar en la conformación de una sociedad democrática. Entre otros temas, la crítica que dichas voces encarnan, se cierne con gran agudeza sobre su dificultad para transformar determinadas prácticas que, estructuradas a lo largo de los años, han contribuido a crear y reproducir determinados modos de ser y de actuar ciudadanos que no favorecen el ejercicio de la expresión de la diferencia en un marco de participación democrática y mucho menos la experiencia de ser reconocidos como sujetos de derecho.

Esta problemática se manifiesta de manera compleja cuando es posible identificar que los nuevos programas educativos relacionados con dicha temática y, en general, las iniciativas para impulsar la democratización del espacio escolar, se topan con concepciones muy arraigadas relacionadas con un tipo de formación de ciudadanía que se resisten a la introducción de las nuevas propuestas.

Además, en los últimos años, nos encontramos con que, a la par de los procesos de reforma de los programas curriculares para la educación cívica en primaria y secundaria, se han diseñado múltiples programas curriculares que desde diversas instituciones, tanto gubernamentales como civiles, apelan a la construcción de un sujeto ciudadano más participativo, que convive de manera democrática y que se hace consciente y responsable de distintas problemáticas, desde la protección del medio ambiente hasta, incluso, la obligación de pagar los impuestos.

En general, las nuevas propuestas –en mayor o menor medida y con distintos énfasis– se plantean superar el enfoque adoctrinador que ha prevalecido hasta ahora en la educación cívica e introducen nuevos contenidos que, relacionados con el desarrollo de la autorregulación, la autoestima, el diálogo, la expresión y la escucha, la resolución democrática de conflictos, el procesamiento de la diferencia, etcétera, plantean una nueva agenda para la educación cívica que propone ir más allá de las fronteras del aula, articulándose con la vida escolar en su conjunto.

La escuela imaginada en dichas propuestas se constituye en un espacio inundado de palabras, lugar de debate donde los sujetos cuestionan su realidad y construyen las herramientas necesarias para elaborar sus demandas, donde la diferencia es la base para la construcción de consenso, donde los disensos contrastan perspectivas; un lugar en el que se vive la experiencia de ser reconocido

por la comunidad como sujeto de derecho y se establece un marco de autoridad democrática, espacio de vida donde se participa en la construcción de proyectos comunes, con la certeza de que su voz es importante y será tomada en cuenta y un tan largo como idealizado etcétera.

Sin embargo, las buenas intenciones plasmadas en todo ese arsenal de aspiraciones que acabamos de sintetizar se dan de bruces con una terca realidad. Cuando observamos lo que sucede con los procesos de apropiación de dichas propuestas en la escuela, nos encontramos con un panorama desolador. En la práctica, muchas de éstas se asumen en un plano de verdadera simulación o tienen poca potencialidad para transformar los entornos de enseñanza y aprendizaje, asumiéndose como experiencias “burbuja”, manifestaciones aisladas de prácticas que no tienen eco en el entramado de la racionalidad pedagógica que realmente orienta las prácticas formativas en torno a la ciudadanía, con las que se comprometen diariamente los maestros.

En este contexto, el problema al que nos referimos puede formularse de manera general e inicial de la siguiente manera: ¿cómo explicar la predominancia de determinadas maneras de impulsar la formación de ciudadanía desde la escuela?, ¿qué factores y/o procesos alientan o desalientan la configuración de nuevas prácticas en la formación de ciudadanía en la escuela?

Este es el contexto problemático inicial en el que se despliega el punto de partida de esta investigación, en el entendido de que resulta necesario realizar un análisis de los procesos de formación de ciudadanía que prevalecen actualmente en la escuela, poniendo un énfasis especial en torno a los mecanismos para su reproducción, mantenimiento y cambio, más allá de los esfuerzos de modificación curricular realizados en los últimos tiempos. Con el propósito de aclarar nuestro objeto de estudio, en los siguientes

apartados se profundiza en el análisis del campo de problematización inicial, finalizando con la delimitación del problema, las preguntas y objetivos de la investigación.

La problemática de la ciudadanía en nuestra época

La búsqueda de una definición precisa del término de ciudadanía significa encontrarse con un ejemplo diáfano de la historicidad de los conceptos. Así resulta significativa la existencia de la multiplicidad de concepciones que la palabra ciudadanía asume según las especificidades contextuales en las que se desarrolla la reflexión teórica y, en particular, de acuerdo con la tradición del pensamiento político en que ella se inscriba.

Junto a Gimeno (2001) podemos avanzar diciendo que la ciudadanía es una “invención”. Es una forma inventada de ejercer la socialidad de la persona en el seno de la sociedad jurídicamente regulada, que conjunta y garantiza a los individuos unas ciertas prerrogativas, como la igualdad, libertad, autonomía y derechos de participación. En este sentido, la complejidad de su definición estriba en que como tal la ciudadanía es una construcción histórica muy elaborada, pero de la cual se deriva una forma de percibirse a sí mismo en relación con los demás, es decir, una identidad.

La noción de ciudadanía. Una toma de posición frente a un término polisémico

Como tal, el término de ciudadanía no es uniforme ni homogéneo. Por un lado, es difícil referirse a éste sin aludir a la experiencia histórica en que dicho proceso de definición se construye en la medida en que se encuentra relacionado con el carácter histórico que asumen la participación, la situación de los derechos, la legitimidad misma de los ordenes políticos y, en fin, la naturaleza del Estado.

En la medida en que la ciudadanía se define también a partir de una manera de comprender lo público y de precisar el lugar del individuo en ese espacio y frente a la autoridad, es que la polisemia del término se articula a las comprensiones distintas que se construyen desde las diversas tradiciones del pensamiento político.

Así, la ciudadanía puede ser asumida en un doble significado: como apelación a su condición jurídica, en tanto reconocimiento formal de los derechos de las personas de carácter más político —perspectiva que ha desarrollado sobretudo el pensamiento liberal—, o como acepción que extiende al ciudadano como partícipe de la sociedad, orientación que se ha desarrollado sobre todo en la tradición del republicanismo tal como plantea Cortina (1996).

Para Marschall (1965), la ciudadanía puede ser reconocible como una cuestión de derechos a partir de tres dimensiones: la civil, que garantiza los derechos civiles y las libertades personales para los miembros de un territorio delimitado; la política, que busca garantizar el derecho al sufragio y a la participación, y finalmente, la social, referida a los derechos al bienestar, vinculados a la política social, del Estado-nación. Desde nuestra perspectiva, dicha posición tiende a ser insuficiente porque reduce la ciudadanía a una condición de estatuto o situación legal.

Al asumir el carácter reduccionista que implica una definición de la ciudadanía como mera condición de derecho, sostenemos con Camps (1993) que la ciudadanía involucra ante todo una práctica política que ha de asumirse como la participación en un compromiso colectivo que demanda la deliberación colectiva sobre asuntos que afectan a la comunidad política.

El ejercicio de la ciudadanía va más allá de la esfera de lo electoral y procedimental para asentarse en una definición de lo público que habrá de entenderse como el conjunto de mecanismos

para tratar con los problemas colectivos que han de desplegarse en los diversos ámbitos de vida (Bobbio, 1981). Desde esta concepción integradora de ciudadanía es claro que su papel en la construcción y fortalecimiento de la democracia tiene su expresión más básica en la elección periódica de los gobernantes, pero no se agota ahí, sino que es más abarcadora porque, tal como plantea el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (1997:35):

[...] significa involucrarse de manera activa y consciente en la eliminación de los obstáculos de la igualdad, en la tarea de garantizar la plena vigencia y protección de los derechos humanos y la vida democrática, así como en la construcción de una igualdad real para todas las personas que integran la sociedad.

Esta aspiración si bien sintetiza los ideales ciudadanos en una sociedad democrática, se complejiza en la medida en que la emergencia de la diada desigualdad-diferencia obliga a repensar el proceso de constitución de la ciudadanía y su ejercicio, tal como comentaremos en el siguiente apartado.

La diferencia y la subjetividad en la construcción de ciudadanía en tiempos de crisis

Para Lechner (1988), en este tiempo asistimos a un proceso de “culturalización de la política” que alude a una creciente visibilidad de la diferencia cultural como componente central del actual debate público y como elemento fundamental para el ejercicio del poder y la reconceptualización de la ciudadanía. Dicho proceso se explica, tal como nos dice Reguillo (2002:261):

[...] por la necesidad de renombrar un conjunto de procesos de incorporación y reconocimiento social que no se agotan en la pertenencia a un te-

ritorio, o en el derecho al voto y a la seguridad social, sino que de manera creciente se articulan a la reivindicación de la diferencia cultural como palanca para impulsar la igualdad.

Por otra parte, para Rosaldo (2001) la dimensión cultural viene a ser la cuarta dimensión en el esquema originalmente planteado por Marschall, que se ha hecho visible en las luchas políticas de las minorías y los excluidos de los circuitos dominantes, en las que el reconocimiento a la pertenencia a una comunidad específica, con los derechos y obligaciones que de ella se derivan, es la demanda central a la que se integran las otras dimensiones, sin anularlas o contradecirlas. Mientras que para Reguillo (2002) la ciudadanía es una mediación fundamental que sintetiza o integra las distintas identidades sociales (mujer, indígena, negro, profesionista, consumidor, espectador, joven, público, homosexual, etcétera) que una persona actualiza para participar con derechos plenos en una sociedad. En dichas perspectivas coincidentes lo que se revela es que la emergencia de la dimensión cultural de la ciudadanía ha hecho que la política haya dejado de ser pensada como una esfera restringida y autónoma y sea cada vez más estudiada en sus articulaciones cotidianas y culturales. En este sentido,

La ciudadanización de la política hace alusión precisamente a la irrupción de otras maneras de entender, aunque no necesariamente de asumir, el ejercicio del poder, en las que el ciudadano participa, de manera creciente y activa, en la fiscalización de las instituciones públicas (Reguillo, 2002:255).

Esto ha obligado a pensar que la ciudadanía emerge no sólo de las instituciones, sino como resultado del trabajo conjunto de la sociedad y las instituciones al reconsiderarla desde sus dimensiones jurídica, social, política y económica, pero a la vez se constituye

como una identidad trizada por muchas otras posibles, como son las de género u otras referidas a la diferencia.

Para fines de esta reflexión, lo relevante de lo hasta ahora planteado es que la necesidad de renombrar los nuevos procesos de incorporación que se producen con la culturalización de la política, redimensionan el sentido de lo ciudadano y, por lo tanto, cuestionan su ejercicio sobre la base de la idea de la representación. Así lo propone Martín Barbero (2001:50), quien sostiene que lo que caracteriza a la ciudadanía hoy día es el desplazamiento de la lucha por la representación a la demanda por el reconocimiento:

Lo propio de la ciudadanía hoy es estar asociada al reconocimiento recíproco, esto es, al derecho de informar y ser informado, a hablar y ser escuchado, imprescindible para poder participar en las decisiones que conciernen a la colectividad. Una de las formas hoy más flagrantes de exclusión ciudadana se sitúa justamente ahí, en la desposesión del derecho de ser visto y oído, que equivale al de existir/contar socialmente, tanto en el terreno individual como colectivo, en el de las mayorías como en el de las minorías.

Si bien dichos procesos se suceden en el juego de complejas tensiones entre apertura-regreso y entre yo y los otros, lo que nos parece importante destacar es que su aparición en estos momentos evidencia la complejidad de sostener los modos de pertenencia identificante de tipo estatutario con respecto a la ciudadanía. Esto nos lleva a sostener la afirmación de que el concepto de ciudadanía atraviesa por una profunda crisis de significado (Dubar, 2002).

De lo anterior deviene una caracterización de la democracia mucho más amplia ya no concebida solamente como lugar de negociación entre intereses opuestos, un mercado político; sino, ante todo, como “el espacio público abierto en el que se combinan la memoria y el proyecto, la racionalidad instrumental y la heren-

cia cultural” (Touraine, 1995:249) que obliga a replantear el problema de cómo y desde dónde se debe pensar la construcción de los procesos de identificación ciudadana atravesados por nuevas maneras de concebir a la comunidad política misma, dentro de sistemas más plurales y flexibles de mediaciones entre la sociedad política y la sociedad civil.

Se trata entonces de otorgar a la política el lugar de inconformismo activo, como espacio de consenso y disenso en el reconocimiento de la provisionalidad de los acuerdos, así como de replantear la noción de participación en la comunidad política en la medida en que ésta ya no puede ser vista como simple adscripción al orden de lo dado, sino como movimiento y flexibilidad de abajo hacia arriba, más que de arriba hacia abajo.

No se pretendería recomponer la idea de la ciudadanía, volviendo a identificarla nostálgicamente con la idea tradicional de participación, ni de esforzarse en volver a dar un lugar central al orden político, al creer que este último puede imponer sus principios y leyes a las actividades económicas, así como a todas las necesidades de la vida privada y la sociedad civil, ni tampoco de un adiós a la política, sino de una reconstrucción de la vida política capaz de ser “un puente –y hasta un lugar de encuentro y combinación– entre el universo de la instrumentalidad y el de la identidad” (Touraine, 1997:312).

Al seguir esta línea de reflexión, Touraine (1997:314) se pregunta si la democracia podrá volver a ser representativa, y responde que:

Sólo lo será cuando esté dominada por el conflicto librado por quienes llaman a individuos y comunidades a afirmarse como *sujetos libres*, capaces de unir y representar el universo de la economía y el de las culturas, contra los que quieren acelerar el movimiento de los capitales, informaciones y bienes y, del mismo modo, contra los defensores de las comunidades amenazadas.

El derecho de ser visto y escuchado como condición para existir/contar socialmente en el terreno individual y colectivo, pone en entredicho el carácter integrativo de la noción de ciudadanía que se agota en su devenir histórico. En este sentido, Touraine (1997:305) dice:

A una democracia que soñaba en principio con la participación directa y más tarde con la representación equitativa de los intereses sociales, se agrega una democracia de garantías, protectora de las libertades, la diversidad y la dignidad de seres humanos que son, más profundamente que ciudadanos y trabajadores, individuos que defienden su derecho universal a ser Sujetos.

Para él, el sujeto se encuentra presente/ausente en todos los lugares en que:

[...] se revela esta voluntad de ser a la vez memoria y proyecto, cultura y actividad, mientras que está ausente donde se reprime la emoción, se oculta el pasado, se refuerza la disciplina, tanto la de la razón como la de la ley. Sobre todo lo está donde las sociedades occidentales seleccionan a sus dirigentes destruyendo su capacidad de ser Sujetos por sí mismos para hacer de ellos jefes a la vez competentes y completamente incapaces de reconocer al Otro, incluso en sus propias personas (Touraine, 1997:303).

De allí que nos advierta que el éxito o el fracaso de la culturización de la política como forma para democratizar la sociedad dependerá sobre todo del reconocimiento del derecho de todos a ser *sujetos*, cuestión que desde su perspectiva implica:

[...] del reconocimiento colectivo de los derechos subjetivos, del derecho de cada uno a combinar una identidad cultural y actividades instru-

mentales, pero ese reconocimiento sólo es posible si la vida política está animada por la reivindicación colectiva de la libertad creadora (Touraine, 1997:314).

Si tal como plantea Touraine (2000:34-35): “El sujeto es la conciencia del deseo, del esfuerzo del individuo por ser un actor, por vivir su vida. [...] y se es un actor “social”, no un actor en el vacío. [...] Lo que me permite ser un actor es el hecho de intervenir en cuanto sujeto”, luego entonces, encontramos que la subjetividad y la diferencia surgen como palabras clave que permiten repensar de nuevo la ciudadanía, haciendo estallar nuestros antiguos conceptos a partir de los cuales ésta ha podido ser pensada.

La subjetividad emerge para nombrar nuevas maneras de ser en el mundo con los otros y para explicar la aparición de nuevas reivindicaciones otrora inimaginadas en nuestro hacer político. En este sentido, la subjetividad dispone nuevas maneras de vivir la ciudadanía que se niegan ya a ponerse el saco “así, porque sí” del actor social, tal como plantea Touraine (2000:95): “Poder decir yo se convierte en la principal forma de contrarrestar la presión social sobre el actor”.

La ciudadanía ya no puede ser definida desde la perspectiva del actor social que se ajusta a un rol previamente configurado. Lo anterior debido a que con la emergencia de la subjetividad y la diferencia, lo que entra en crisis es la ilusión de concebir a la ciudadanía como identidad esencial, preexistente o estatutaria, como *una unidad anterior* a la vida democrática, al sostener que *es en la comunidad* donde se construyen –no exentas de conflicto– las identificaciones ciudadanas.

En esta perspectiva, la ciudadanía no ha de concebirse como un “estatus” sino como una práctica ligada al reconocimiento de los derechos e intereses sociales específicos, que como tales impli-

can el reconocimiento de la subjetividad y la diferencia como elementos fundamentales dentro de los procesos de identificación.

Hablar de un concepto de ciudadanía que vaya más allá de la concepción esencialista o estatutaria, que se considere haciéndose, resignificándose, en tanto que proceso permanente de construcción de una pertenencia identificante a un colectivo social, implica, entonces, dejar de ver a la política como espacio de unidad y homogeneidad, dando paso al reconocimiento del conflicto y la contradicción inherentes a la búsqueda de acuerdos en la vida democrática y, por lo tanto, al lugar de la política como espacio de construcción de identidades y de modos de identificación acerca de lo que significa ser ciudadano que han de estar centrados en la deliberación y el diálogo, aun cuando se reconoce que ello implica transformar las relaciones de antagonismo en agonismo, tal como plantea Chantal Mouffe (1999).

En este sentido, la construcción de una nueva forma de ser ciudadano se encuentra profundamente relacionada con la capacidad de nuestras sociedades para “elaborar pluralidad”, es decir, para asumir la construcción del *orden* en la comunidad como un problema político, o sea, como una obra colectiva y conflictiva (Lechner, 1988), en la búsqueda de respuestas siempre provisionales frente a múltiples cuestionamientos.

Con lo anterior se hace patente la atingencia de la afirmación en forma de pregunta que se hacía Octavio Paz en 1986 (p. 556): “¿Qué es la democracia, si no conversación y diálogo?”:

Este diálogo puede versar sobre distintos temas, muchos contradictorios, pero reposa en un acuerdo implícito: la convivencia. Es una palabra relativamente nueva en nuestro vocabulario (no aparece, por ejemplo, en el diccionario de Autoridades, 1726-1739) y que presupone, indirectamente, una noción más civilizada de las relaciones humanas. En efecto,

convivir es vivir unos con otros y exige, simultáneamente, independencia y solidaridad. La convivencia nos obliga a reflexionar sobre los límites de nuestra libertad y la extensión de nuestros derechos y obligaciones. Esos límites tienen muchos nombres pero hay uno que los abarca a todos: El Otro, los Otros. En un momento de ese diálogo entre el uno y el otro surgen ciertas preguntas.

El problema se evidencia. Lo que entra en cuestión es la capacidad de construir nuevas formas de conceputar el consenso y la vida en comunidad con los otros, a fin de dar cabida a la subjetividad y la diferencia como elementos estructurantes de la convivencia y que, por lo tanto, favorezcan el despliegue de modos de pertenencias identificantes que vayan más allá de las identidades atribuidas “para los otros”, al poner en el centro la reflexividad que deviene cuando la identidad se asume de manera reivindicada por el sujeto, tal como plantea Dubar (2002).

Si, de acuerdo con Cullen (2003:22): “Lo más profundo de la identidad y la pertenencia, que nos constituye en ciudadanos de un grupo, está en sus propios bordes, que impiden todo apesentamiento apresurado y temeroso”. Es allí, en los hiatos que posiblemente se abren en la crisis de identificaciones ciudadanas, en los que tal vez emerja la pulsión de alteridad (Dussel, 1998), que haga de la ambivalencia –característica de la experiencia social de la época contemporánea– una oportunidad de apertura y reflexividad (Elliot, 1997), para desplegar la imaginación y la creatividad necesaria a fin de releer la tradición y construir nuevos mundos posibles más dignos y humanos para todos, en los que todos los ciudadanos *máximos* –que no mínimos– quepamos. Tal como plantea de nuevo Cullen (2003:22): “Esta es la autenticidad, reconocer la ilusión de que la identidad está ya hecha. Es un proceso y hay que saber narrarla”.

La formación de ciudadanía en la escuela

La formación de ciudadanía es un tema que en los últimos años ha adquirido una gran relevancia tanto en el ámbito de la investigación académica como en el de la intervención educativa propiamente dicha, tal como lo reporta el último estado del conocimiento en torno a este campo elaborado por el Consejo Nacional de Investigación Educativa (Tapia, 2004). Así, en los últimos años hemos presenciado el diseño de propuestas curriculares novedosas que han modificado los contenidos y enfoques que hasta ahora habían regido las prácticas de lo que se ha llamado la educación cívica en la escuela.

La ciudadanía regresa a la escuela: los aportes del programa de educación cívica y ética de 1999 para la educación secundaria

En un lapso muy corto, la educación secundaria ha sido el receptáculo principal de diversas reformas. Dicho proceso inició con la introducción de los programas de Educación Cívica y Ética que en 1999 sustituyeron a los de Civismo I y II y Orientación, programas que estuvieron vigentes hasta 2007, año en que se introdujo el nuevo plan de estudios para la materia dentro del proceso de la Reforma a la Educación Secundaria (RES). En el caso particular del proceso de reforma curricular de los programas de Educación Cívica y Ética, realizado en 1999, éste constituyó un parteaguas en la perspectiva que hasta ese momento había hegemonizado en la formación cívica articulada a la conformación de una ciudadanía nacional desde el paradigma nacionalista,¹ a través de un

¹ En esta perspectiva de formación, lo que interesa es la inculcación de valores comunes asociados a la nacionalidad a través del conocimiento objetivo de la historia patria, de la geografía y de las instituciones políticas como fuente de cohesión social y de generación de patriotismo.

enfoque de tipo constitucionalista² en la formación. Esta nueva perspectiva delimitó el objeto de la formación a la construcción de ciudadanía desde un enfoque democrático, introduciendo cambios en el tipo de estrategias didácticas que hasta ese momento habían predominado en su enseñanza.

Entre los rasgos distintivos que caracterizaron a dichos programas, destaca el giro paradigmático en los objetivos que ha de perseguir la asignatura, los cuales se orientan hacia la construcción de ciertos valores democráticos, tal como se refleja en sus propósitos:

Los cursos de Formación Cívica y Ética habrán de fomentar en los alumnos los valores individuales y sociales que consagra nuestra Constitución, particularmente lo que se propone el artículo tercero. Así, la responsabilidad, la libertad, la justicia, la igualdad, la tolerancia, el respeto a los derechos humanos, el respeto al Estado de derecho, el amor a la patria y la democracia como forma de vida, son valores que el alumno deberá hacer suyos (Sebyn, 1999b).

Concebir a la democracia como forma de vida que se construye a partir de los valores de la libertad, la igualdad, la tolerancia y el respeto a los derechos humanos, entre otros, y establecer a dicho precepto como eje axial de la formación, sin abandonar el objetivo de conformar una ciudadanía nacional, resulta ser una muestra elocuente de los cambios significativos que dichos programas implicaron con respecto al modelo de formación de ciudadanía que hasta ese momento había prevaleciendo en la educación cívica.

² Para Gómez (1998:61), el enfoque constitucionalista en la educación cívica se refiere al carácter de heteronomía moral que adquiere el aprendizaje de las leyes, cuando éstas se asumen como una entidad externa cuya fuente de legitimación última aparece oculta y disfrazada. Esta manera de enfocar la enseñanza de los derechos no está centrada en el *ethos* democrático mediante el cual los ciudadanos son, simultáneamente, los productores y destinatarios de la ley.

Así lo señala Guevara (2006), para quien la introducción de los programas de Educación Cívica y Ética de 1999 tuvo una gran importancia dado que, por primera vez, se propuso la formación ética del alumno con base en el laicismo y la libertad personal, lo que abrió cauces inéditos para la educación en ciudadanía desde una posición de sujeto, lo cual constituyó una ruptura significativa con la tradición doctrinaria del nacionalismo cultural de la Revolución Mexicana. A la par de la reconceptualización de la ciudadanía como objeto de la formación, otro aspecto central que acompañó el cambio de enfoque se relacionó con la incorporación de nuevos referentes didácticos para concebir los procesos formativos al interior de la educación cívica, más allá de la inculcación y el adoctrinamiento. A ello se refiere Yurén (2007:44) cuando destaca algunos de los aportes más significativos de dicho programa y sus implicaciones pedagógicas:

Por una parte, se introdujo el término “formación” que da la idea de que no se trata de un contenido por estudiar, sino de un conjunto de estrategias para configurar un modo de ser y de convivir. Por otra parte, se incorpora el término “ética”, lo cual hace suponer que se pretende formar un ciudadano moral. Además, se incorporaron contenidos que revelaban el supuesto de que la ciudadanía debía ser ejercida por sujetos que cuidan de sí, de su sexualidad, de su salud y equilibrio; sujetos que tienen estima de sí y que gracias a ella le otorgan una cierta calidad a sus prácticas en el orden político, social y cultural, pero también en el mundo de lo íntimo, de lo privado. La idea eje que orientó esos programas era la del ciudadano activo con autoestima y competencias comunicativas, capaz de analizar, criticar y elaborar su escala personal de valores, así como sus principios morales, ejerciendo el juicio ético.

Amén de las múltiples aristas que podría contener el análisis de dicho programa curricular, interesa señalar algunos aspectos rele-

vantes en los que se refleja la modificación en la orientación pedagógica.

Los aportes de los programas de 1999 plantearon una nueva forma de caracterizar a los estudiantes y de valorar su cultura experiencial y social. Tal como se plantea en los documentos (Sebyn, 1999a, 1999b), el enfoque de la asignatura se define con un carácter eminentemente formativo, centrado en las condiciones, intereses y necesidades de los alumnos y alumnas (1999a:9), por lo que se propone darles la palabra y fomentar sus iniciativas. Así, a diferencia de los enfoques de tipo heteroformativo que hasta ese momento habían prevalecido en la educación cívica, en la estrategia formativa del programa se enfatiza el interés por “aportar a los estudiantes no sólo capacidades y saberes, sino de enriquecer su manera de ser” (p. 21) todo a fin de que ellos y ellas puedan ser capaces de analizar críticamente su realidad y aprendan a tomar decisiones que resulten benéficas para ellos y para su entorno.

En este sentido, uno de sus propósitos surge articulado con la necesidad de enriquecer la manera de ser de los alumnos, a partir del desarrollo de su capacidad para analizar, valorar, decidir y actuar: “[...] en esta asignatura no se concibe a las y los estudiantes como objetos a los que se les pueda imponer características determinadas por alguna instancia superior a ellos –el programa de la asignatura, el libro de texto o el profesor–” (Sebyn, 1999b:21). Sino que al contrario:

La asignatura los concibe como seres que adquirirán su personalidad en un proceso en el que, a través de sus circunstancias, sus experiencias, sus oportunidades de educación, y sobre todo el ejercicio de su capacidad de valorar, decidir y actuar, irán definiendo su camino, sus deseos y aspiraciones, su manera de entender el mundo y su papel en él (Sebyn, 1999b:21).

Es a partir de dichas premisas que se reconocen dos tipos de retos para concretar en la práctica en dicho proceso, por un lado, lograr que los estudiantes se interesen en los aspectos contenidos en esta asignatura y se den cuenta de que pueden servirse de ellos para mejorar su vida y, por el otro, la necesidad de transformar la práctica docente, a fin de eliminar las prácticas escolares que impliquen una negación de los contenidos y valores propuestos por la asignatura. A fin de lograr los objetivos que se proponen, la vía de la formación tiene como objetivo articular los saberes escolares con los experienciales con el propósito de propiciar aprendizajes significativos:

Resulta claro que los factores que modifican la forma de ser de los estudiantes se extienden mucho más allá del ámbito escolar; sin embargo, es preciso entender y asumir que en la escuela, los estudiantes pueden y deben recibir los elementos necesarios para tener conciencia de las influencias que reciben, a fin de sopesarlas, compararlas y someterlas a juicio crítico, además de estar abiertos a otras que estimulen sus capacidades y amplíen sus perspectivas. De esta manera podrán generar valores y tomar decisiones benéficas para ellos y para su entorno, y actuar en consecuencia. Tales son las intenciones de esta asignatura (Sebyn, 1999b:21-22).

De lo anterior se derivan dos cuestiones: por un lado, una manera de entender el diagnóstico de la situación por la que atraviesan actualmente los alumnos y, por el otro, una forma de comprender el lugar de la formación que ofrece la escuela en dicho proceso, las cuales tendrán consecuencias importantes en la manera de conceptualizar el contenido educativo y de orientar las estrategias formativas a partir de la creación de situaciones dialógicas para problematizar y normar la conducta tanto en los aspectos personales como sociales.

A partir de ello, el programa se sustenta en tres orientaciones que funcionan como base para el logro de los objetivos de la asignatura más allá de la adquisición de información y conceptos. Primero, de nada valen dichos procesos de adquisición si no van acompañados de reflexión, construcción y resignificación. Lo que interesa desde esta perspectiva:

[...] es que los estudiantes hagan propio el significado de los conceptos y de las problemáticas propuestas. Lo que se busca es que ellos y ellas hagan uso de todos los recursos a su alcance para resignificar, en forma personal, los conceptos y darles un uso que se ajuste a la mentalidad, posibilidades y condiciones de cada quien (Sebyn, 1999b:23).

Una segunda orientación está dada por la necesidad de la investigación: como una actividad que habrá de “[...] entenderse no sólo como un recurso para adiestrar a los estudiantes en la adquisición de conocimientos por su cuenta, sino como un recurso para sensibilizarlos ante realidades distintas a la propia” (Sebyn 1999b:24).

En la medida en que pareciera reconocerse que la modificación de la relación con el contenido educativo implica la transformación de las relaciones que establecen los maestros y alumnos, se plantea una tercera orientación que tiene que ver con la necesidad de construir un clima escolar de relaciones democráticas al interior del espacio escolar centrado en el reconocimiento de los derechos y obligaciones para favorecer el desarrollo de este tipo de aprendizajes:

En la formación de valores, la educación informal resulta de gran peso. Las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar, la manera de manejar la autoridad y dirimir los conflictos, las actitudes cívicas y éticas

de maestros y autoridades educativas tienen carácter, ellas mismas, formativas.

En la formación de los valores cívicos y éticos, es decir de la convivencia y de la vida personal, resulta de primordial importancia que las relaciones que se dan en este ámbito estén orientadas hacia la posibilidad de que todos y cada uno reconozcan sus derechos y obligaciones, así como los de los demás. Es esencial que las reglas de la vida escolar sean justas para todos y sobre todo que aunque implican limitaciones, puedan ser suscritas, aceptadas y promovidas por todos para facilitar la convivencia, aunque sin renunciar a la búsqueda permanente de maneras de relación más justas (Sebyn, 1999b:24).

La cita anterior permite identificar la naturaleza y alcances de esta propuesta con respecto a la perspectiva que hasta ese momento había delimitado el campo de intervención educativa de los programas relativos a la formación de ciudadanía. Apoyándonos en Bernard (2006) se podría decir que mientras las propuestas anteriores se reducían a ser un dispositivo de enseñanza centrado en la adquisición de conocimientos, el nuevo programa se plantea como un dispositivo de formación que, a través de múltiples recursos y planos, se propone influir de manera intencional en el ámbito práctico moral, reconociendo la importancia del clima de relaciones que se construyen en el aula y la escuela como espacios fundamentales por los que transcurre dicha formación.

Del dicho al hecho hay mucho trecho: las dificultades de apropiación de nuevos referentes de formación de ciudadanía al interior de la escuela

Casi ocho años han pasado desde que se puso en marcha esta propuesta y, aunque el ciclo del cambio educativo en general es largo y pausado, existen algunas investigaciones que dan cuenta

de los efectos que la reforma de 1999 ha producido en la modificación de las prácticas de la formación de ciudadanía en la escuela secundaria, que interesa traer a colación a fin de profundizar en la problematización de nuestra investigación.

Merece atención especial el análisis elaborado por Yurén y otros (2003b) en torno al sentido y alcances de desarrollo de la asignatura Formación Cívica y Ética en las secundarias en el Estado de Morelos. Dicho estudio se llevó a cabo después del egreso de la primera generación de alumnos que la cursaron durante tres años y se propuso identificar los significados y sentidos que profesores y estudiantes habían conferido a la nueva asignatura impulsada a partir de 1999, aportando herramientas novedosas para valorar estos procesos desde tres procedimientos anudados entre sí: el cuidado de sí, la convivencialidad y la ciudadanía propiamente dicha.

Amén de que las conclusiones que derivaron de tal investigación contienen múltiples aristas, nos parece significativo citar una de ellas debido a que ilustra la problemática de apropiación de la propuesta, aunque reconoce también sus aciertos:

El análisis de los resultados obtenidos mostró: la falta de preparación de los profesores para aplicar un programa que abarcaba un espectro disciplinario amplio; la importancia que para los jóvenes tenía el conocimiento y cuidado de sí, y su escaso interés en aprender de manera mecánica las leyes, o participar en rituales a los que no se veía sentido. Un gran escollo fueron las tendencias de los profesores a adoctrinar, a asumir una figura pastoral o a tratar los contenidos como si fueran meramente teóricos. No obstante, se consideró un acierto el procurar el desarrollo del juicio moral y las competencias comunicativas requeridas para reivindicar y ejercer los derechos, así como para participar activa y críticamente en la construcción de la democracia (Yurén, 2007:44).

Los autores señalan un factor que, desde su perspectiva, puede explicar las dificultades detectadas para lograr la apropiación de esos nuevos programas de estudio:

Se observa que la formación del estudiante [en la asignatura Formación Cívica y Ética] se ve obstaculizada por la presencia de una cultura de la instrucción y el adoctrinamiento que domina la cultura escolar y que algunos estilos de enseñanza tienen efectos contrarios a los objetivos que se propuso la reforma curricular efectuada (Yurén y otros, 2003a:631).

Es la presencia de esa cultura de la instrucción y del adoctrinamiento que domina la cultura escolar, la que propicia que los procesos formativos se reduzcan a la inculcación de hábitos y valores que como contenidos declarativos deben internalizarse por socialización, aun cuando los referentes curriculares prescribieran el desarrollo de otro tipo de estrategias en la formación.

Tal como podemos ver a partir del párrafo anteriormente citado, la forma de significar los programas por parte de los maestros pareciera que se produce en un sentido distinto al que de manera prescrita se encontraba originalmente plasmado en los lineamientos programáticos de política educativa, proceso que a su vez asume otro contorno en los propios estudiantes, tal como se refleja en la siguiente cita:

[...] los diseñadores del programa pusieron el énfasis en la formación del sujeto ético en el campo de la ciudadanía; los profesores lo ponen en una eticidad tradicional que buscan recuperar y promueven la formación del sujeto ético en la vida cotidiana, y a los estudiantes les interesa configurar una moral que les permita tomar decisiones en relación con su vida presente y futura y relacionarse con los demás en una condición de igualdad y reciprocidad (de respeto), pero no les preocupa la vida ciudadana (Yurén y otros, 2003c).

Los aportes de dicha investigación son de suma valía para el trabajo, debido a que centran su atención en un aspecto de la problemática que requiere ser profundizado, relacionado con la complejidad de los procesos de cambio educativo, cuando se reconoce la existencia de un tipo de formación de ciudadanía en el nivel de educación secundaria que, sustentada en ciertas creencias y valores, orienta en un determinado camino el tipo de estrategias formativas en el campo, las cuales podrían ir en un sentido distinto al dictado de manera preescrita en los propios programas de estudio y a las necesidades que de manera acuciante plantean los alumnos.

Pareciera que las conclusiones obtenidas por las investigadoras citadas anteriormente, en torno a la importancia que cobra la existencia de determinadas creencias y valores dentro del ámbito escolar para explicar las dificultades para la apropiación de los programas de este tipo en la educación secundaria, pudieran ampliarse para el análisis de lo que sucede en otros niveles educativos. Así se destaca en una investigación realizada en la década de 1980 por García y Vanella (2006) dentro del nivel de educación primaria.

Dichas investigadoras llevaron a cabo un estudio en torno al aprendizaje de las normas y valores en el salón de clases, mediante el cual concluyeron que no existe una acción pedagógica explícita e intencional de formación, transmisión, inculcación o adoctrinamiento que retome los valores propuestos en la legislación y la política educativa, ni de los programas vigentes al momento de realizar su investigación, por lo que los valores que contiene explícitamente el discurso educativo del Estado no se promueven efectivamente en el quehacer cotidiano de la escuela.

Por el contrario, y a diferencia de las orientaciones de tipo constructivista que ya en ese momento sustentaban a los mode-

los de intervención pedagógica, en sus hallazgos nos muestran el predominio de un sistema de enseñanza en el que las relaciones escolares son de carácter vertical y autoritario, en las que se da preferencia a la forma, la ceremonia y el orden, y en las cuales la responsabilidad se promueve a través del temor a las consecuencias y de la subordinación y reverencia a órdenes y a reglas de cortesía estrictamente formales.

A partir del análisis realizado, García y Vanella (2006) encontraron una característica común de la práctica docente en las escuelas observadas, la formación de valores no se lleva a cabo con un propósito y sistematicidad semejantes a los que orientan el desarrollo de ciertas habilidades como la lectoescritura. Por el contrario, la formación en este campo se realiza espontánea o naturalmente en el transcurso de las actividades y las relaciones cotidianas, a través de la manera en que se orienta la apropiación de los conocimientos y de las normas que se establecen para regir el comportamiento escolar.

Así, esta formación recae, aparentemente, en el vínculo personal entre maestro y alumno, en virtud de que gran parte de la jornada escolar se dedica a actividades y situaciones en las que el contenido curricular no funge como nexo. Por otra parte, el estudio develó la importancia que asume el ejercicio de la normatividad en los procesos de formación, acción que repercute de manera diferenciada en el desarrollo de la capacidad de elección de los alumnos, principio básico en la formación de una ciudadanía democrática. Es así que las autoras arriban a una serie de conclusiones, por demás sugerentes, para problematizar nuestro objeto de investigación:

En la práctica escolar prevalece la orientación axiológica de la escuela tradicional que continúa vigente en el ejercicio cotidiano, aunque haya sido

criticada y desechada en las formulaciones pedagógicas oficiales sustentadas básicamente en el modelo de la escuela activa. Dentro de esta orientación, los estudios de caso sugieren que en el universo de la escuela pública primaria, la dinámica escolar reproduce lo que la escuela tiene adherido de la cultura, ya que el contenido de significación concreto de la “cultura escolar” tradicional (autoritarismo y formalidad) es otorgado por significados básicos de la cultura nacional y más particularmente, de la cultura política mexicana, entendida ésta no como la “cultura” de un partido sino como el código y los rituales que significan el campo de interacciones que articulan la estructura de poder en México y que signan también otras esferas de interacción (laborales, personales y sociales) (García y Vanella, 2006:20).

Aunque con distintos énfasis, ellas parecen coincidir con Yurén y otros en la definición de los factores que impiden la apropiación de los planes y programas orientados a la formación en el campo, y señalan la importancia de considerar la existencia de determinados valores y creencias articulados en una cultura escolar de tipo tradicional, como factores que median en los procesos de configuración de las prácticas de la formación de ciudadanía en la escuela y que, por lo tanto, contribuyen a explicar las dificultades para la introducción de nuevas perspectivas en la formación ciudadana.

El orden sociopolítico de la escuela y sus efectos en la formación de ciudadanía

La necesidad de comprender la manera en que dichos valores y creencias propician determinado tipo de formación ciudadana y los efectos que dicho proceso tiene en las percepciones y prácticas de los alumnos en el mundo de lo político, es un campo de investigación que ha contribuido a comprender los derroteros de la formación de ciudadanía realmente existente en la escuela, entendiendo a la institución escolar como ordenamiento

sociopolítico que produce efectos significativos en el modelamiento de un determinado tipo de ejercicio ciudadano.

En esta línea encontramos diversos estudios referidos a la dinámica existente en torno a la formación de ciudadanía en la escuela que aportan datos acerca del perfil autoritario que ha signado a los procesos de socialización política dentro de las instituciones educativas en nuestro país.

Es el caso del ya clásico estudio *La politización del niño mexicano* realizado por Rafael Segovia en la década de 1970 en el que se analizan algunas características de los procesos de formación ciudadana que se llevan a cabo en las escuelas y los efectos que éstas producen en la forma de conceptuar el ejercicio ciudadano. En dicho estudio, Segovia (1977) mostró que las escuelas estaban organizadas para reproducir los valores y actitudes del antiguo régimen autoritario.³ Se destaca en algunos de sus hallazgos que, para las niñas y los niños de 5° y 6° grado de primaria, el origen de la ley es algo dado, no se le atribuye ni al Presidente, ni a los diputados; es algo a lo que se obedece o se resiste, y sólo unos cuantos pueden modificarla. La percepción que ellos tienen del aparato gubernamental como estructura de participación es tan sólo la de la jerarquía de la influencia. Es a partir de figuras de autoridad tales como la de Presidente y por debajo de él que se ordena todo el mundo político. En el mencionado estudio, los niños señalan a los periódicos y a las empresas como el segundo nivel en la jerarquía de las influencias, y sólo en última instancia reconocen el lugar de los ciudadanos comunes y corrientes. Al respecto, Segovia concluye que, por mucho, cuenta más la influencia que es atribuida al jefe de gobierno que la conferida a los ciudadanos.

³ Para Segovia (1977) un sistema autoritario no admite más que una participación restringida y controlada, casi siempre simbólica –no decisiva– y con frecuencia de simple apoyo a las opciones elaboradas lejos de los ciudadanos.

Los efectos que la formación de ciudadanía en la escuela produce en los niños y jóvenes en dicho estudio, realizado hace más de 30 años, se complementan en otra investigación sobre la significación que tuvo en niños y jóvenes la Consulta Infantil y Juvenil 2000 (Elizondo y otros, 2002). En el contexto de esta indagación, tanto los niños como los adolescentes escolarizados que fueron entrevistados señalaron como único interlocutor al Presidente y, al preguntarles acerca de quién debía enterarse de lo que expresaron en la Consulta o quién debía hacerse cargo de las demandas planteadas en ella, sin excepción, todos los entrevistados respondieron que el Presidente.

En consonancia con los estudios que se enfocan a analizar las percepciones que niños y jóvenes construyen acerca del mundo político y sus vínculos con el aprendizaje en la institución escolar, encontramos que en la última década se han desarrollado diversas investigaciones que se han propuesto develar y profundizar en los mecanismos a través de los cuales se propician formas de inclusión signadas por el autoritarismo, que favorecen el aprendizaje de determinadas disposiciones en torno al ejercicio ciudadano al interior de la escuela, tomando como objeto de análisis el vínculo que se establece en la relación maestro-alumno, así como el papel que juega el manejo de las reglas y el ejercicio de la normatividad al interior de los procesos formativos escolares.

Es el caso de la investigación realizada por Gómez (1998:63) en la que después de haber realizado el análisis de las prácticas formativas en la escuela primaria, concluye lo siguiente:

[...] lo que parece claro es que las relaciones práctico-morales que gestionan los maestros, así como aquellas que establecen los alumnos entre sí, permanecen implícitas y al servicio de proyectos de aprendizaje. La escuela y el aula son, hegemónicamente, campo del conocimiento posible de las cosas y no

de los vínculos cívicos, y la propia investigación de los procesos en el aula refiere a sujetos orientados al conocimiento y sólo indirectamente a la interacción práctico-moral que los vincula. Al existir una sobre-simplificación de los procesos y exigencias de una ciudadanía democrática, el civismo tradicional pervive, predicando una doctrina en vez de explicar el mecanismo de las instituciones políticas o las motivaciones políticas de los ciudadanos.

Así se revela también en un estudio exploratorio de corte etnográfico sobre prácticas de socialización política realizado por Fernández (2001). En este estudio se encontró que, a pesar de que desde el año de 1993 se cuenta dentro del programa de la educación primaria con espacios curriculares claramente definidos para ocuparse de una formación cívica que vaya más allá del ritual y de la apropiación memorística, el trabajo explícito con esta temática no sólo es escaso sino que en los grupos observados no existe. Los sujetos entrevistados fueron capaces de reconocer que hay un horario asignado para esa clase, aunque algunos desconocían su significado o llegaban al grado de confundirla con la asignatura de Educación Física. En este contexto, aunque se percibió el intento de algunos docentes por fortalecer un tipo de vínculo cívico dichos esfuerzos se minimizan a causa de:

- La inexistencia de espacios para la cooperación y el diálogo.
- El uso de un tono de descalificación pública hacia los alumnos que cometen *fallas*.
- La ausencia de reconocimiento de logros.

A partir de dicho estudio, Fernández (2001) concluye que la matriz de socialización política a que dichos procesos conducen, contribuye a que prevalezca en los niños y jóvenes una gran falta de credibilidad hacia el quehacer político, lo cual reduce considera-

blemente las probabilidades de su inserción en los procesos de participación ciudadana, al reforzar un sentimiento de ineficacia política que en los casos más extremos se expresa como un sentimiento de desencanto frente al mundo de la política.

Por otra parte, en otra investigación realizada por Elizondo (2000) se analiza la forma como se aplican las reglas al interior del espacio escolar, y se concluye que dicho proceso promueve el desarrollo de aprendizajes de tipo discrecional y arbitrario:

Los datos recabados en este estudio permiten sostener como tesis de trabajo que en la escuela las reglas que articulan las relaciones jerárquicas, así como las reglas de criterio, no sólo se dan en forma implícita (lo que dificulta el desarrollo de la autonomía y la comprensión crítica del papel de la regla y la norma) sino que generan también una desconfianza significativa respecto de las instituciones sociales que pueden ser vistas como un poder central, abstracto, que irrumpe arbitrariamente para romper con la regularidad y el ordenamiento escolar (p. 123).

Las reglas son como un juego acordado que puede cambiar diariamente:

Los límites entre lo legítimo y lo ilegítimo son poco claros y los niños van construyendo sus propias reglas para poder jugar en el patio escolar a la hora del recreo. La actividad cotidiana escolar está llena de pequeños ordenamientos que no son respetados y que son aplicados sin consistencia sistemática; las reglas se van ajustando a intereses, deseos y necesidades del contexto institucional y de la maestra en particular (p. 124).

En este estudio se concluye que los efectos de la no participación de los niños en la elaboración de las reglas, propicia en ellos un sentimiento de impotencia frente a la imposición de la arbitra-

riedad del otro que inhibe el desarrollo de disposiciones para un ejercicio ciudadano de tipo democrático.

En relación con los escasos estudios realizados en la educación secundaria vinculados específicamente con el tema, encontramos que la situación que prevalece en dicho nivel no es muy diferente de la documentada en las investigaciones referidas anteriormente. Así lo destacan Fernández y Rodríguez (2003) en un estudio en el que se analizan los resultados obtenidos en la Consulta Juvenil 2002, *Exprésate 10/31*, realizada en escuelas secundarias públicas de la Ciudad de México. Ahí se refiere el desinterés existente entre los estudiantes por participar en la escuela, cuando además no existen los espacios configurados institucionalmente para ello. Se señala también la existencia de modos de relación entre los alumnos caracterizados por la discriminación y el desprecio a la diferencia, aspectos que son vividos al margen de la estructura escolar, sin que la institución se aboque a influir intencionalmente en la construcción de un entorno más propicio para la convivencia democrática, en el reconocimiento de la diferencia. En el análisis de los datos estadísticos, se obtuvieron correlaciones significativas en torno a la importancia de mantener una buena relación con los maestros, a fin de que los estudiantes muestren disposiciones para la convivencia, la participación, la tolerancia y la inclusión en la escuela.

Los hallazgos de estas autoras en torno a la inexistencia de un aprendizaje de tipo democrático complementan los resultados obtenidos por Sandoval (2000) en un estudio relacionado con la cultura institucional de las escuelas secundarias, el cual destaca el efecto de la excesiva normatividad institucional en los procesos de formación de los estudiantes, a través de la aplicación de reglas que la mayoría de las ocasiones se aplican arbitrariamente y de manera discrecional.

A partir de los estudios referidos anteriormente, todo parece indicar que más allá de la especificidad del nivel educativo del que se trate, la situación que prevalece en torno a la formación de ciudadanía dentro de la educación básica no se ha modificado mucho desde que Segovia realizó su investigación ya citada, aun cuando se hayan producido diversas reformas en los planes y programas en el campo en este mismo lapso.

Los aportes que nos brindan los trabajos aludidos contribuyen a clarificar algunos de los procesos y mecanismos a través de los cuales la formación de ciudadanía en la escuela propicia el modelamiento de un determinado tipo de ejercicio ciudadano, en el que la desconfianza, no participación y formas de relación profundamente dependientes, son algunas de sus características principales, al estar sustentadas en determinados valores y creencias.

Sin embargo, sin dejar de valorar su importancia para comprender la dinámica que toma la formación de ciudadanía en la escuela y los efectos que produce, poco profundizan en el análisis del modo en que dichos valores y creencias se construyen y reconstruyen a fin de sedimentar las prácticas de la formación de ciudadanía prevalecientes, por lo que en el siguiente apartado nos referimos a investigaciones relacionadas con esta línea.

Las huellas del discurso de la formación de ciudadanía en la escuela como configuración histórica

En esta línea de investigación se encuentra el planteamiento de Guevara Niebla (2002), para quien el tipo de educación ciudadana ofrecida en la escuela es ausente de política y fomenta en cambio ciertos valores como el patriotismo, el respeto a la ley y la abnegación en el trabajo, dentro de un formato pedagógico de tipo conservador cuyos orígenes se han producido histórica-

mente. La idea de formato pedagógico, introducida por Guevara, nos conduce a la necesidad de no perder de vista que la formación de ciudadanía, más allá de ser una práctica susceptible de ser ordenada parcialmente por las prescripciones curriculares, se configura como una práctica articulada a un discurso entretejido de modo profundo dentro del entramado que ha dado sentido históricamente a la misión de educar en la escuela mexicana.

Al abonar argumentaciones al respecto, aunque sin profundizar demasiado en los aspectos de orden histórico, que por sí mismos irían más allá del propósito planteado en esta revisión, traemos de nuevo a colación el planteamiento de Gómez (1998), quien en su investigación concluye que la formación de ciudadanía ofrecida hasta ahora por la escuela pública mexicana se ha articulado históricamente hacia la conformación del Estado-Nación y no a la democracia propiamente dicha; razón por la cual se ha fomentado un enfoque para inculcar patriotismo e identidad a fin de conformar una ciudadanía nacional, aun en detrimento de la formación de un sujeto ciudadano democrático, el cual se convierte en su gran anatema.

La experiencia en México encuentra su correspondencia con lo sucedido a nivel internacional: “En efecto, parece fuera de duda que durante el siglo XIX y el XX muchos estados-nación se afianzaron en la necesidad de constituir una nacionalidad a través de la educación” (Gómez, 1998:63). Esa articulación entre nacionalidad, ciudadanía y educación ha permanecido en el tiempo, aun cuando en momentos cruciales de nuestra historia haya estado sujeta a la inflexión producida por la lucha en la hegemonía de su significación, mostrando su fuerza para instaurar en un sentido determinado los horizontes posibles de la formación en el campo, al interior de la institución escolar, asociados

en palabras de Bolívar (2004:17) a “*la lógica cívica de la formación de ciudadanía*”.⁴

Sin eludir la importancia que tiene analizar los significados que históricamente dieron sentido a la misión de formar ciudadanos en la escuela a fin de comprender la configuración de las prácticas en el presente, consideramos a esa línea de investigación insuficiente para explicar a cabalidad los factores que hacen que dichas prácticas muestren una gran fuerza de sedimentación en la actualidad, si no se toma en cuenta la existencia de otros elementos que, de manera compleja, afectan la configuración de las prácticas formativas en torno a la formación de ciudadanía que se desarrollan en la escuela, relacionados, por un lado, con las tradiciones formativas de los diversos niveles educativos, tal como sostiene Sandoval (2000) en la misma investigación referida anteriormente y, por el otro, con los sentidos específicos que toman las prácticas cuando se entretajan al interior del proyecto institucional de las escuelas en específico, como sugiere Conde (1998).

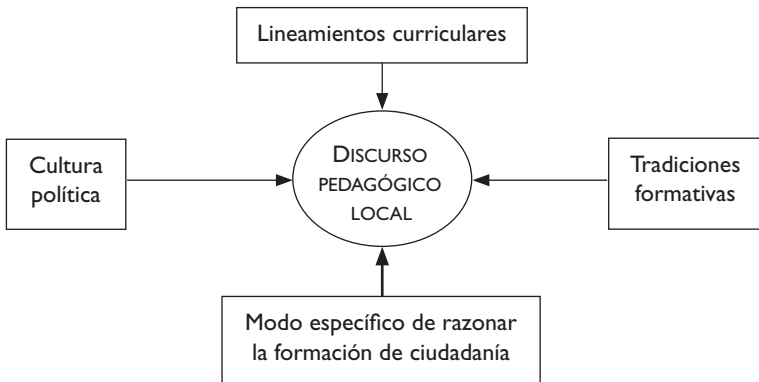
La problemática y el objeto de estudio

Apoyada en los aspectos de orden teórico y contextual derivados de las investigaciones que se han expuesto en los apartados precedentes y que permitieron la detección de vacíos existentes para explicar los mecanismos que resisten la apropiación de los nuevos planteamientos en la escuela, es que se derivaron los cuestionamientos que orientaron este trabajo de investigación.

⁴ Al seguir el planteamiento de Bolívar consideramos que la distinción entre el adjetivo de cívica o ciudadana que acompaña a la formación en este campo, está dada por la lógica que le da finalidad y la estructura. Así, mientras que la lógica cívica obedece a un enfoque centrado en la conformación de una ciudadanía nacional a través de la educación, en la lógica ciudadana ésta se articula a la constitución de una sociedad y de un sujeto democrático a través de la formación.

Desde nuestra perspectiva, consideramos que la permanencia de dichas prácticas y, en consecuencia, la dificultad de apropiación de los nuevos referentes programáticos, se debe a la mediación que juega el discurso pedagógico en dichos procesos, el cual más allá de ser un mero reflejo de la cultura política imperante en nuestro país, simple repetición de ideas producidas en otros tiempos o reproducción de lineamientos de política educativa expresados en los planes y programas de estudio, se configura de manera compleja al articular todos estos elementos, lo que da como resultado un modo específico de razonar la formación de ciudadanía desde el espacio localizado de la escuela. En el siguiente esquema se representa la articulación de todos estos elementos.

Figura 1. El carácter articulador del discurso pedagógico local



Lo significativo de esta línea de argumentación para los efectos de la problematización de nuestro objeto de estudio, nos permitió identificar un vacío de investigación relacionado con la necesidad de explicar la producción del discurso pedagógico en torno a la

formación de ciudadanía en la institución escolar, como mediación necesaria para comprender los mecanismos de permanencia y cambio de determinadas prácticas que son articuladas en y por la cultura escolar y que influyen en la apropiación de los nuevos referentes. En este contexto, entendemos que el discurso pedagógico que da sentido a las prácticas de la formación de ciudadanía en la escuela se produce y reproduce en relación con todos los elementos enunciados anteriormente pero, lejos de ser reflejo de cualquiera de estos últimos, posee una especificidad y lógica propia, tal como pareciera derivarse de las conclusiones obtenidas en la investigación realizada por Yurén y otros (2003b) que hemos referido anteriormente.

Se pretendió realizar la descripción y el análisis de los procesos de formación de ciudadanía que se propician en la escuela secundaria, haciendo un énfasis especial en los significados que circulan alrededor de dicho proceso y la manera como se expresan. Si bien lo anterior ha constituido el foco central de la investigación, resultó relevante analizar dicho proceso sin perder de vista la forma en que la escuela significa su tarea como instancia formadora de ciudadanía, a fin de contribuir en la identificación de los factores que favorecen u obstaculizan la apropiación de nuevas propuestas en el campo.

Lo anterior debido a que consideramos que en la escuela como espacio localizado se produce y reproduce un tipo de formación de ciudadanía que, articulada a ciertos modos de razonar dicha formación, condiciona las posibilidades y los límites a los que se enfrentará la introducción de nuevas perspectivas en el campo, debido a las implicaciones que éstas podrían tener en la redefinición de las fronteras políticas y culturales sustentadoras de los procesos de formación en general, propiciados en el nivel de educación secundaria.

Es así que pudimos avanzar en el proceso de reconstrucción articulada de nuestra pregunta eje, la cual quedó planteada en términos de la necesidad, por un lado, de identificar los significados que sostienen a los procesos de formación de ciudadanía en la escuela secundaria como espacio localizado y, por el otro, analizar la forma en que dichos significados se producen y articulan al interior del discurso pedagógico (racionalidad pedagógica) que sostiene a la formación en el nivel desde el plano institucional.

Planteados así los interrogantes y supuestos que guían la investigación, ésta se situó en la realización de un diagnóstico de la situación de la formación de ciudadanía en la escuela⁵ y la identificación de las condiciones de posibilidad de nuevas prácticas en la formación de la ciudadanía en dicho espacio, considerando a la escuela como lugar de mediación simbólica con respecto al mundo de lo político.

Con lo anterior nos alejamos de la mirada que privilegia el análisis de la problemática de los procesos de formación de ciudadanía como entidad esencial y preexistente que se autoproduce y reproduce en la escuela, y también de aquella que considera a la formación de ciudadanía que se vive al interior del espacio escolar como una mera implementación de los lineamientos de política educativa expresados en los planes y programas de estudio, asumiendo que entendemos que dichos significados se producen y reproducen en la escuela vinculados a una lógica propia de razonamiento que articulada alrededor del discurso pedagógico posee una especificidad propia.

⁵ Al centrarnos en el diagnóstico pretendemos tal como plantea Zemelman (1987), reemplazar el enfoque de lo deseable por el de lo viable o de lo objetivamente posible: “En términos del diagnóstico, es necesario controlar que el horizonte de intereses, que sirve de base para definir el problema eje del diagnóstico sea problematizado por la exigencia de reconocer opciones objetivamente posibles” (pp. 56-57).

Por otra parte, dicha óptica nos permite precisar que nuestra perspectiva de análisis va más allá de los aspectos de orden didáctico y curricular⁶ involucrados en los procesos de formación para la ciudadanía, situándonos en un plano de análisis relacionado con la producción de la racionalidad pedagógica ligada a los discursos y las prácticas que prevalecen en torno a dichos procesos al interior de la escuela como espacio formativo.

En síntesis, podemos decir que la idea central es identificar los significados que adquieren los procesos de formación de ciudadanía en la escuela, aportando elementos conceptuales para el esclarecimiento de la relación entre ciudadanía y formación en el ámbito escolar a partir del análisis de los procesos de configuración del discurso pedagógico, en el entendido de que la respuesta a las interrogantes planteadas contribuirá a comprender, con mayor profundidad, las condiciones existentes para desplegar procesos de innovación en las prácticas de la formación de ciudadanía en ese lugar.

Los cuestionamientos que orientaron el trabajo investigativo pueden ser traducidos a manera de preguntas y objetivos de la siguiente manera:

Preguntas de investigación y objetivos

Pregunta central: ¿cómo se configuran las prácticas para la formación de ciudadanía en la escuela secundaria?

⁶ En el contexto de la frase, el término curricular es utilizado en su acepción clásica como programa de estudio, el cual es definido por Lundgren (1992:70) como: "Una serie estructurada de resultados de aprendizaje proyectados en base a un plan detallado para una asignatura en un ciclo de tiempo". Y contiene una serie de especificaciones en torno a la organización y secuenciación de contenidos y de su forma de abordaje didáctico, a fin de propiciar el desarrollo de ciertos propósitos.

Preguntas subsidiarias:

- ¿Cuáles son las finalidades y principios que organizan a la formación de ciudadanía en la escuela y cuál es la racionalidad que las sostiene?
- ¿De qué manera y a través de qué estrategias se contribuye a la formación de ciudadanía?
- ¿En qué y cómo influye el modo de razonar la formación en el tipo de prácticas de formación de ciudadanía que se configuran en la escuela?

A través de estas preguntas intento dar cuenta de la trama de relaciones y significados que se tejen en el discurso pedagógico alrededor de la formación de ciudadanía en la escuela y que van definiendo sus posibilidades y límites para el cambio.

Objetivo. Develar las condiciones que explican que el discurso pedagógico configure un tipo de formación de ciudadanía en la escuela, tomando como base el análisis de las finalidades, principios y estrategias que la sostienen, a partir de una determinada forma de razonar la formación.

Limitaciones y alcances. La investigación adquirió el contorno de diagnóstico, por lo que se aleja del carácter prescriptivo que con frecuencia asumen los trabajos que se desarrollan en el campo de la formación de la ciudadanía, orientados hacia la solución de problemas derivados de las prácticas de formación en relación con algún modelo específico.

Por otra parte, el interés que guió esta investigación, al estar delimitada al análisis de un caso específico, se orientó a profundizar en la comprensión de la manera en que se presenta el fenómeno desde su particularidad, de lo que se desprende su limi-

tación para generalizar las conclusiones obtenidas hacia otros espacios. Sin embargo, consideramos que la valía de la forma de indagación asumida se encuentra precisamente en que nos permite identificar con mayor profundidad la complejidad de la problemática analizada, señalando aspectos que tal vez con otras metodologías resulte difícil visualizar, a la vez que aporta esquemas de análisis susceptibles de ser aplicados para el análisis de la formación de ciudadanía en la escuela en diversas configuraciones institucionales.

LA VÍA DE ANÁLISIS PARA REPENSAR LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE CIUDADANÍA EN LA ESCUELA: HERRAMIENTAS TEÓRICO-ANALÍTICAS Y METODOLÓGICAS

En este capítulo se expone el andamiaje conceptual y metodológico que constituye la vía de análisis para problematizar y encontrar sentido a los datos en nuestra investigación, y que sirvió de base para construir el supuesto que afirma que la configuración de las prácticas en la formación de la ciudadanía en la escuela secundaria se realiza de manera compleja, articulada a la red de significados que se construyen al interior del discurso pedagógico.

En la primera parte expongo las herramientas de corte teórico-analítico que me permitieron construir dicha vía de análisis. Para ello, introduzco en un primer apartado la noción de formación de ciudadanía, en el segundo abordo la relación entre procesos de formación e identificación ciudadana y en el tercero me refiero a la noción de discurso pedagógico local como categoría de análisis para explicar la configuración de los procesos de identificación ciudadana en la formación. En la segunda parte expongo las líneas generales que sustentaron al trabajo de campo, así como la

estrategia que seguí para el acopio de información y para el análisis e interpretación de la misma.

Herramientas teórico-analíticas

Los procesos de formación de ciudadanía en la escuela

Entendemos la formación de ciudadanía como el proceso de aprendizaje e interiorización de valores, símbolos, actitudes y procedimientos de larga duración a través de los cuales se propicia que el sujeto se reconozca a sí mismo como ciudadano, lo que genera determinados comportamientos relacionados con dicho ejercicio.

Amén del paradigma en que éstos se inscriban, la importancia de los procesos de formación de ciudadanía que se desarrollan en la escuela consiste en que a través de ellos se entretujan estrategias orientadas a la conformación de disposiciones en los sujetos para actuar, relacionarse y participar con los otros, consigo mismos y con el mundo, que propician modos específicos de dinamizar la construcción del nosotros, de procesar la diferencia y de delimitar el margen de intervención de los sujetos en la producción y modificación del orden social.

Apoyados en Bourdieu y Passeron (1995) es posible afirmar que la formación de ciudadanía en la escuela no se restringe tan sólo a inculcar o transmitir ciertas ideas, conceptos u opiniones relativas al ejercicio ciudadano, sino que favorece el desarrollo de actitudes y disposiciones fundamentales para regular los comportamientos de manera duradera, a partir del ejercicio de determinadas estrategias de formación ciudadana.

En este sentido, sostenemos con Yurén (2005) que la formación de ciudadanía conlleva una movilización del sistema disposicional completo del sujeto, que involucra no sólo a la dimensión epistémica y técnica sino también la ética y existencial. En esta perspectiva, la formación de ciudadanía no sólo atañe a los sa-

beres teóricos y al saber hacer, sino incluye el saber convivir y el saber ser (pp. 60-68).

Al tomar como base dicha conceptualización amplia en torno a la formación de ciudadanía, queda claro que la caracterización de los procesos formativos en torno a lo que significa ser ciudadano en la escuela, no se limita a la adquisición de información sobre asuntos de gobierno, la organización electoral y/o los derechos y obligaciones contenidos en las leyes; y tampoco se agota en los saberes y/o competencias que de manera explícita y directa se organizan a través de la vía curricular. Por el contrario, involucra el desarrollo de múltiples aprendizajes que influyen en la conformación de modos de ser, de actuar y de relacionarse de manera, en muchos casos, implícita –aunque no sin intencionalidad– son construidos en la escuela como campo de experiencia fundamental para la socialización política.⁷

La formación de ciudadanía que se configura en la escuela deriva más del contenido pedagógico que se produce en las relaciones que se establezcan con y en la institución educativa, que de los propios contenidos que formalmente explicitados en la currícula han de transmitirse. En otras palabras, asumimos que la escuela como espacio forma para la ciudadanía, más desde el ambiente y las relaciones vividas que por lo que formal y/o declarativamente se estipula que ha de ser enseñado en los planes y programas de las asignaturas específicamente destinadas para ello.

⁷Tal como plantea Conde (1998:71) “Las escuelas son espacios importantes para la socialización política debido a que “[...] en ellas los alumnos y maestros aprenden a relacionarse con otros iguales, con otros diferentes, consigo mismos, con la autoridad, con el conocimiento, con sus problemas; aprenden –o no– a participar, opinar, disenter, transformar; aprenden a vivir con –o contra– la autoridad; a compartir el poder o a sufrirlo; aprenden fórmulas de mandato, obediencia, resistencia o sobrevivencia ante los abusos. A través de procesos micropolíticos, la escuela provee a los sujetos de los medios simbólicos para participar en la vida social a fin de integrar, mantener o trastocar el orden existente.”

Por lo anterior, consideramos que el análisis y explicación de este tipo de procesos no puede reducirse a la óptica de las reglamentaciones escritas y/o curriculares que emanan desde el sistema hacia la escuela de manera prescrita, sino que, por el contrario, debe fijarse en la lógica propia que dichos procesos adquieren en el entramado del ejercicio pedagógico que se produce y reproduce en la escuela, lógica que en muchas ocasiones toma un sentido distinto de aquel que busca implantarse de afuera hacia adentro.

El análisis de la formación de ciudadanía en la escuela desde la óptica de los procesos de identificación ciudadana

La potencia de las prácticas de la formación de ciudadanía que se desarrollan en el ámbito escolar radica en que contribuyen a la configuración de un modo de ser ciudadano o, en otras palabras, una identidad.

La construcción de identidades ciudadanas implica el establecimiento de relaciones relativamente estabilizadas entre los elementos que estructuran la actividad misma de identificación, es decir, del hecho de categorizar a los demás y a uno mismo, que afectan distintas dimensiones de la experiencia (Dubar, 2002:18).

En el entendido de que dichos modos de categorizar a uno mismo y a los demás se encuentran en el núcleo que estructura y da sentido a las prácticas formativas en torno a la ciudadanía, al establecer los márgenes de inclusión política que se derivan de tal forma de entender la identidad, que delinearán a su vez los márgenes de acción y participación de los sujetos en torno a sí mismos, a los otros y al mundo, en esta investigación nos enfocamos a analizar la manera en que se propicia la construcción de

determinados procesos de identificación ciudadana al interior de la formación.⁸

En esta perspectiva consideramos que el proceso de formación –en su sentido amplio–, moviliza determinadas formas de identificación ciudadana que construidas a partir de una manera de reconocer al sujeto de la formación, configuran modos de pertenencia con respecto a lo social que condicionan procesos de subjetivización ciudadana.

Los procesos de identificación ciudadana, como referente para pensar la problemática de la formación de ciudadanía en la escuela y sus efectos en la configuración de un determinado estilo de ser ciudadano y de ejercer dicha práctica, es un término de mediación analítica construido a partir de los aportes de Claude Dubar, autor que ha contribuido a desentrañar la problemática por la que atraviesan los procesos de construcción de identidades ciudadanas en nuestras sociedades, en el contexto de crisis que la propia noción de ciudadanía cruza actualmente.⁹

Desde la perspectiva de Dubar (2002), el análisis de la identidad remite a acepciones diversas relacionadas con dos posturas. La primera, llamada esencialista, reposa sobre la creencia en “esencias”, realidades esenciales, sustancias a la vez inmutables y originales; mientras que en la segunda, denominada nominalista o existencialista y a la cual se adscribe, son las palabras y los nombres

⁸ En la perspectiva de esta investigación, entendemos que los campos de la participación y del reconocimiento de derechos se encuentran condicionados por los modos de pertenencia identificante que se propician al interior de la comunidad escolar. En el entendido de que dichos modos de pertenencia identificante favorecen o impiden modos de inclusión democráticos.

⁹ Tal como se expuso en la problematización inicial, el análisis de esta dimensión de la ciudadanía cobra actualmente una gran relevancia debido a que hoy día asistimos a una crisis de la ciudadanía relacionada, entre otros factores, con la dificultad para reconstruir el “nosotros”. Este proceso obliga a buscar nuevas formas de pertenencia con respecto a la comunidad que reconozcan la diferencia.

que a su vez dependen del sistema de palabras que se usan, las categorías que en un contexto dado permiten nombrar a fin de dar una identidad, por lo que ésta no es lo que permanece necesariamente “idéntico”, sino el resultado de una “identificación” contingente.

La construcción de la identidad en este contexto es el resultado de una doble operación: la diferenciación y la generalización: “La primera es la que tiende a definir la diferencia, mientras que la segunda es la que busca definir el nexo común a una serie de elementos diferentes de otros: la identidad es la pertenencia común” (p. 11).

En este marco, la paradoja de la identidad ciudadana consiste entonces en que lo que hay de único, es lo que hay de compartido. “Desde esta perspectiva no hay identidad sin alteridad. Las identidades, tanto como las alteridades, varían históricamente y dependen del contexto de su definición” (p. 12).

Ahora bien, al rechazar la consideración de que puedan existir pertenencias “esenciales” (en sí) y, por lo tanto, diferencias específicas y *a priori* permanentes entre los individuos, el autor afirma que no se trata de identidades ciudadanas preexistentes al sujeto, sino de formas de identificación ciudadana variables en el curso de la historia colectiva y de la vida de cada persona. Afiliación a diversas categorías que dependen del contexto.

Las formas de identificación que describe son de dos tipos: las identificaciones atribuidas por los otros (las “identidades para los otros”) y las identificaciones reivindicadas por uno mismo (“identidades para sí”). “La relación entre los dos procesos de identificación está en el fundamento de la noción de formas identitarias” (Dubar, 2000: 12).

La manera en que se relacionan estos dos modos de identificación está en la base de lo que él denomina formas identitarias, entre las cuales distingue con claridad las “comunitarias” y las “societarias”. Desde su perspectiva, en ambas se pone en juego la doble

identificación para los demás y para sí, aunque dicho proceso se realice de manera significativamente diferente, razón por la cual no se justifica catalogar las formas comunitarias con las identificaciones “para los otros” y las formas societarias con las identificaciones “para sí”. En este sentido, su propuesta de análisis se distingue de aquellas que tienden a oponer las identidades individuales y las identidades colectivas, a partir de considerar –precisamente desde una perspectiva nominalista– que dichas oposiciones son imposibles debido a que “cualquier identificación individual recurre a palabras, categorías y referencias socialmente identificables” (p. 15).

Al asumir la perspectiva de Dubar como andamiaje teórico para analizar la problemática que nos ocupa, lo que nos interesó indagar en esta investigación es la forma como se construyen los procesos de identificación ciudadana a través de la formación, poniendo especial atención a la manera como se configura la pertenencia desde el eje tensional entre unidad/diferencia, en el entendido de que la naturaleza de las tensiones y su forma de resolución marcará condiciones distintas en la posibilidad de recrear un sentido de ciudadanía de tipo atribuido o reivindicado. Todo ello al tener presente, por una parte, que la identificación con el otro y el deseo de pertenencia se encuentran en el corazón de la identidad y, por la otra, que las identidades ciudadanas se producen dentro de espacios sociales, culturales y/o políticos específicos que dan posibilidad y límite a dichos procesos.

El discurso pedagógico como categoría de análisis para explicar los procesos de identificación ciudadana al interior de la formación

Para fines de esta investigación, consideramos que los procesos de identificación en la formación de ciudadanía, se configuran en general de manera subterránea, tácita e imperceptible al interior de

las múltiples interacciones realizadas entre maestros y alumnos, a partir de determinados principios¹⁰ que regulan la tensión entre unidad y diferenciación dentro de la dinámica de configuración identitaria propiciados desde la escuela. Estos principios condicionan de manera relevante el comportamiento de los individuos al normar las formas de comunicación legítima entre maestros y alumnos, mediante ciertos códigos institucionalizados, que delimitan los márgenes existentes para la negociación de perspectivas al imprimir un sentido específico a los alcances de los derechos, deberes y relaciones que los alumnos “deben” establecer consigo mismos, con los otros y con el mundo.

Consideramos que dichos principios de regulación de la diferenciación condicionantes de los procesos de formación de ciudadanía dentro de la institución escolar, se van instituyendo y validando históricamente en el entramado que combina convicciones, valores y creencias, que definen desde dónde se piensan los procesos de formación de los sujetos, por lo que consideramos que éstos se construyen en la red extensa y frecuentemente implícita de significados y patrones de interpretación que son producidos y circulan al interior del discurso pedagógico local.

Construimos la noción de discurso pedagógico local como categoría de análisis a partir de diversas fuentes, entre las que destaca de manera fundamental Basil Bernstein (1994,1998), con la intención de elaborar una mirada compleja en torno a los procesos de formación de ciudadanía en la escuela que ponga el acento en las articulaciones. Como categoría de análisis, ésta nos permite analizar el funcionamiento del dispositivo de formación de ciudadanía articulado a las lógicas discursivas de razonamien-

¹⁰ Los principios son divisas o consignas que se asumen en la institución para que a partir de ellas se actúe.

to que se construyen desde la escuela singular, tal como plantea Fuentes Amaya (2004:164):

[...] pensar desde una lógica discursiva de razonamiento supone organizar estratégicamente el pensamiento desde una consideración básica: que toda práctica social, por ende también la educativa, puede inteligirse como proceso de significación en el cual es posible distinguir sistemas significantes contruidos políticamente en contextos históricos particulares, que suponen fijaciones de sentido contingentes y por tanto abiertas, precarias y temporales.

El discurso pedagógico local como construcción institucional

El discurso pedagógico local es una configuración institucional que sostiene al proyecto formativo en la escuela. Su papel es el de direccionar su quehacer hacia el futuro, con base en una visión del pasado en la que la escuela cifra su identidad institucional, al cohesionar al colectivo docente alrededor de determinadas finalidades educativas, las cuales se intenta que resulten vinculantes para todos.

Como discurso local, éste articula y da sentido a lo que en apariencia se presenta inconexo, convirtiéndose en un mediador de primer orden para resignificar los discursos que, producidos en otros espacios, demandan de la escuela determinado tipo de prácticas, producto de ciertas expectativas sociales y/o lineamientos de la política educativa. El discurso pedagógico local juega un papel fundamental al anudar de una manera específica la articulación entre programas, tradiciones y demandas sociales en sus procesos de institucionalización, en función de los valores y creencias que perfilan su propio quehacer.

Aunque la configuración del discurso pedagógico local no es inmanente y como tal se encuentra penetrada por los discursos

y tradiciones construidos históricamente en el campo educativo, sus procesos de cambio no obedecen de manera mecánica a los lineamientos dictados desde la política educativa, sino que se relacionan también con las complejas dinámicas de configuración de la identidad institucional.

*La producción del discurso pedagógico local
inscrito en relaciones de poder y control*

En términos de su papel como mediador en la resignificación de los discursos provenientes de la política educativa, asumimos con Bernstein (1998) que el discurso pedagógico local actúa como un principio recontextualizador¹¹ de ellos al transformar el discurso prescrito en los planes y programas dictados desde la política educativa en uno imaginario¹² de tipo especializado.

¹¹ Para Bernstein (1998), en ese proceso de transformación del discurso operan “las reglas de recontextualización” (p. 61) a través de las cuales “se tratan de fijar los límites exteriores e interiores del discurso legítimo. El discurso pedagógico se basa en las reglas que crean las comunicaciones especializadas mediante las cuales se seleccionan y crean los temas pedagógicos. En otras palabras, el discurso pedagógico selecciona y crea temas pedagógicos especializados a través de sus propios contextos y contenidos” (p. 61). Procedimiento recontextualizador que opera en dicho proceso de transformación resulta ser característica inherente del discurso pedagógico tal como sostiene Bernstein (1998) en la siguiente cita: “El discurso pedagógico es un principio para la circulación y reordenación de los discursos. [...] Es un principio para descolocar un discurso, recolocarlo y recentrarlo, de acuerdo con su principio propio. Es un principio mediante el cual se apropian otros discursos y se establece entre ellos una relación especial, con el fin de su transmisión y adquisición selectivas. Ahora bien, en este proceso de deslocalización de un discurso (manual, mental, expresivo), que consiste en sacarlo de su lugar originario y trasladarlo a una localización pedagógica se crea un vacío o, más bien, un espacio.

¹² Cuando el discurso se desplaza desde su localización original a la nueva, en tanto que discurso pedagógico, se produce una transformación. Esa transformación se realiza porque, cada vez que un discurso se traslada de una posición a otra, hay un espacio en el que puede intervenir la ideología. Ningún discurso se desplaza sin que intervenga la ideología. Cuando este discurso se desplaza, se transforma ideológicamente: ya no es el mismo discurso. Creo que, cuando se desplaza, se transforma de discurso real, de discurso no mediado, en discurso imaginario. Cuando el discurso pedagógico se apropia de diversos discursos, los discursos no mediados se transforman en discursos mediados, virtuales o imaginarios. Desde este punto de vista, el discurso pedagógico crea selectivamente temas imaginarios” (Bernstein, 1998:62-63).

El proceso de transformación del discurso prescrito en imaginario o mediado se realiza a partir de determinadas reglas de recontextualización. Esas reglas son una producción del espacio institucionalizado y suponen una formación estable desde la cual el dispositivo pedagógico actúa sobre el discurso potencial susceptible de ser pedagogizado (potencial pedagógico del significado), restringiendo o reforzando determinados códigos que al ser institucionalizados proporcionan la gramática intrínseca a las prácticas de la formación de ciudadanía en el orden local, generando lo que Bernstein llama el texto pedagógico.

Desde la perspectiva de Bernstein (1998), la función de recontextualización que juega el discurso pedagógico tiene por finalidad regular el universo de significados pedagógicos potenciales a fin de restringir su posible realización, inhibiendo la emergencia del vacío o espacio potencial que desde su perspectiva constituye el lugar de lo impensable al interior de la configuración del discurso pedagógico local, tal como lo expresa en la siguiente cita:

¿De qué es potencial? Quiero señalar que este vacío o espacio puede convertirse (no siempre) en un lugar de posibilidades alternativas, de realizaciones alternativas de la relación entre lo material y lo inmaterial. El mismo vacío puede modificar la relación entre lo material e inmaterial. Propongo que este vacío o espacio potencial es el lugar de lo impensable, y no cabe duda de que ese lugar puede ser, al mismo tiempo, beneficioso y peligroso. Este vacío es el punto de encuentro del orden y del desorden, de la coherencia y la incoherencia. Es el lugar de lo aún no pensado (Bernstein, 1998:60).

La necesidad de regular la aparición del vacío potencial se produce como efecto de poder debido a que resulta necesario controlar la aparición de un orden alternativo que traería como

consecuencia la aparición a su vez de relaciones de poder alternativas: “[...] el misterio del discurso no está en el orden, sino en el desorden, la incoherencia, la posibilidad de lo impensable. Pero la larga socialización en el código pedagógico puede hacer desaparecer el peligro de lo impensable y de realidades alternativas” (1998:43).

*El discurso pedagógico local
como regulador de las prácticas formativas*

En términos de su funcionamiento interno con el fin de mantener determinadas relaciones de poder, para Bernstein (1998) el discurso pedagógico local actúa como regulador simbólico de las prácticas de la formación de ciudadanía, al insertar un discurso de instrucción (relacionado con el desarrollo de ciertas competencias de actuación ciudadana) al interior de un regulador más amplio que crea un orden social en términos de relaciones e identidad, delimitando: “lo que se puede hacer, los criterios que producen el carácter, la manera de ser, la conducta, etcétera” (1998:130).

Así lo define Bernstein (1998) cuando se refiere al carácter integrador que posee el discurso pedagógico como regulador simbólico:

En principio definiré el discurso pedagógico como una regla que engloba y combina dos discursos: un discurso técnico que vehicula destrezas de distintos tipos y las relaciones que las unen y un discurso de orden social. El discurso pedagógico incluye, por una parte, reglas que crean destrezas de uno u otro tipo y reglas que regulan sus relaciones mutuas y, por otra, reglas que crean un orden social.

Denominaremos discurso de instrucción al discurso que crea destrezas especializadas y sus mutuas relaciones y discurso regulador al discurso moral que crea orden, relaciones e identidad. Podemos representarlo del siguiente modo:

*Discurso de la instrucción DI**Discurso regulador DR*

Esto muestra que el discurso de la instrucción está incluido en el discurso regulador y que éste es el dominante. El discurso pedagógico es la regla que lleva a la inclusión de un discurso en el otro para crear un texto, para crear un discurso (Bernstein, 1998:61-62).

Desde la perspectiva de Bernstein, la necesidad de reconocer al discurso regulador como el discurso dominante dentro de la formación discursiva en el ámbito pedagógico, tiene como propósito salir al paso de aquellas posiciones que tienden a distinguir el discurso del orden social del discurso de la instrucción mismo, al cual se le considera como técnicamente aséptico: “[...] el discurso regulador produce el orden en el discurso de la instrucción. No hay discurso de la instrucción que no esté regulado por el discurso regulador. Siendo así, el discurso regulador establece todo el orden presente en el discurso pedagógico” (Bernstein, 1998:64).

Para Bernstein (1998), las reglas de la transmisión de los contenidos educativos en la dimensión instructiva, lejos de poder ser considerados desde la asepsia técnica, son también hechos sociales y al ser tales se encuentran sujetos a determinados principios de selección existentes, procesos que son activados por el discurso regulador (pp. 64-65). De allí que frente a los afanes disgregadores y fragmentarios que suelen separar los planos del *cómo* identificados a partir de la transmisión de destrezas (discurso de la instrucción), del *qué* asociados con la transmisión de valores (discurso del orden social), Bernstein nos proponga la necesidad de analizar a ambos como un solo discurso:

En las escuelas y en las aulas se suele hacer una distinción entre lo que llaman “transmisión de destrezas” y “transmisión de valores”. Se mantie-

nen siempre separados, como si existiese una conspiración para disimular el hecho de que sólo hay un discurso. En mi opinión, sólo hay un discurso, no dos, porque la voz secreta de este instrumento tiene que disimular el hecho de que sólo existe uno. La mayoría de los investigadores estudian continuamente los dos o creen que hay dos: como si la educación se refiriese a los valores, por una parte, y a las competencias, por otra. A mi modo de ver, no hay dos discursos, sino sólo uno” (Bernstein, 1998:62).

Desde la perspectiva de Bernstein, el argumento de que el discurso regulador es el dominante resulta evidente:

Para mi argumento, es fundamental el hecho de que el discurso regulador sea el discurso dominante. En cierto sentido, esto es evidente porque el discurso moral es quien establece los criterios que producen el carácter, la manera de ser, la conducta, las posturas, etc. En la escuela, se dice a los niños lo que tienen que hacer, a dónde pueden ir y demás cosas por el estilo. Es evidente que el discurso regulador crea las reglas del orden social. Sin embargo, quiero señalar también que el discurso regulador produce el orden en el discurso de instrucción. No hay discurso de instrucción que no esté regulado por el discurso regulador. Siendo así, el discurso regulador establece todo el orden presente en el discurso pedagógico (Bernstein, 1998:64).

El discurso regulador no sólo recontextualiza el *qué* del discurso pedagógico, sino que también recontextualiza el *cómo*, es decir, la teoría de la instrucción:

Esto es fundamental porque la selección de la teoría de la instrucción no es meramente instrumental. La teoría de la instrucción pertenece también al discurso regulador y encierra en sí un modelo de aprendizaje, del maestro y de la relación (1998:65).

La clasificación y el enmarcamiento como plataforma de análisis

Superada la oposición entre el orden social y el orden instructivo en su esquema de análisis, Bernstein nos sugiere otra manera de configurar el análisis del discurso pedagógico local en la escuela en términos de los valores de clasificación y enmarcamiento, los cuales proporcionan las reglas que dan sentido a los códigos pedagógicos institucionalizados que sostienen a las prácticas de la formación de ciudadanía.

Desde su perspectiva, “Los conceptos de clasificación y enmarcamiento traducen las relaciones de poder y de control permitiéndonos comprender el proceso de control simbólico que regula a las distintas modalidades de discurso pedagógico” (1998:37), a fin de regular la aparición del vacío potencial al interior de los procesos formativos de la siguiente manera: “El primero regula qué discurso ha de transmitirse y su relación con otros discursos en un contexto determinado. Mientras que el principio de enmarcamiento regula cómo ha de transmitirse y adquirirse el discurso en el contexto pedagógico” (Bernstein, 1998:128).

Es importante señalar que Bernstein establece una distinción entre poder y control, la cual si bien puede reconocerse analíticamente actúa de manera imbricada en el plano empírico:

[...] el poder y el control se distinguen analíticamente y operan en distintos niveles de análisis. En el plano empírico, veremos que están imbricados entre sí. En esta perspectiva, las relaciones de poder crean, justifican y reproducen los límites entre distintas categorías de grupos, género, clase social, raza, diferentes categorías de discurso, diferentes categorías de agentes. En consecuencia el poder actúa siempre para provocar rupturas, para producir marcadores en el espacio social. [...] el poder opera siempre sobre las relaciones entre categorías, centrándose en las relaciones entre y, de este modo, el poder establece relaciones legítimas de orden. El control, por su

parte, establece las formas legítimas de comunicación adecuadas a las diferentes categorías. El control transmite las relaciones de poder dentro de los límites de cada categoría y socializa a los individuos en estas relaciones. No obstante, veremos que el control presenta dos facetas, porque vehicula a la vez el poder de reproducción y el potencial para su transformación [...]. Resumiendo podemos decir que: El poder establece las relaciones legítimas entre categorías, mientras que el control establece las formas de comunicación legítimas (1998:37).

Al abundar en torno a la importancia de la clasificación y el enmarcamiento como principios que traducen las relaciones de poder y control, Bernstein refiere la manera como éstos actúan al interior del discurso pedagógico:

La fuerza de la clasificación es el medio por el que las relaciones de poder se transforman en discursos especializados (al provocar rupturas en el flujo potencial de significados que circulan alrededor del objeto de la formación) y el enmarcamiento constituye el medio por el que los principios de control se transforman en regulaciones especializadas de las prácticas discursivas interactivas (relaciones pedagógicas) que tratan de transmitir una determinada distribución de poder (1998:21).

Es a partir de los principios de clasificación que se establecen identidades y voces que traducen las relaciones de poder al interior de las prácticas pedagógicas, disfrazando su carácter arbitrario al crear “identidades imaginarias” que sustituyen lo necesario por lo contingente (Bernstein, 1998:44). Su importancia radica en que a través de ellos es posible ordenar la experiencia de la formación ciñéndola a los límites que imponen ciertas categorías y sus relaciones. El objetivo de dicho proceso se relaciona con la necesidad de provocar rupturas en el flujo potencial de significados,

rupturas que, como efecto de poder, producen a su vez marcadores en el espacio social. En este sentido, la clasificación construye el carácter especializado del discurso pedagógico a través de las estratificaciones, distribuciones y localizaciones que dicho proceso produce.

Para Bernstein, la clasificación hace referencia a la identidad particular que adquieren determinadas categorías y sus relaciones al interior del discurso pedagógico. Es la identidad exclusiva que adquiera cada categoría y las relaciones particulares que se desplieguen entre ellas las que crean la especialización al interior del discurso. En este sentido, la especialización del discurso no es intrínseca, sino que se produce como efecto del proceso de aislar las categorías existentes de otras posibles.

Desde la perspectiva de Bernstein al separar una categoría de otra posible se produce una región de silencio que es la que transmite el mensaje de poder:

[...] es el punto y aparte entre una categoría y otra; es la ruptura del flujo potencial del discurso lo que es fundamental para la especialización de cualquier categoría. Si se rompe esta separación, la categoría corre el peligro de perder su identidad porque la categoría no es solo sino el espacio que media entre ella y otra categoría. Todo aquello que mantiene la fuerza de la separación mantiene las relaciones entre las categorías y sus distintas voces [...]. Si se modifica la fuerza de su separación, también cambian los principios de la división social del trabajo, es decir, su clasificación (1998:38). ¿Qué es lo que mantiene esta separación? ¿Qué es lo que preserva el espacio entre dos categorías? ¿Qué es lo que preserva las regiones de silencio? ¿Qué es lo que preserva las rupturas? Lo que preserva la separación es el poder. Los intentos para modificar los grados de separación ponen de manifiesto las relaciones de poder en las que se basa la clasificación y que ella reproduce (1998:38).

Los principios de clasificación preservan el poder al separar y provocar rupturas en las categorías al interior del discurso, fijando sentidos que de otra manera se verían amenazados por el fluido potencial de significados que media entre ese discurso y otros:¹³

Podemos decir, pues, que la separación que crea el principio de clasificación tiene dos funciones: una externa al individuo, que regula las relaciones entre los sujetos, y otra que regula las relaciones internas al individuo. De este modo, la separación se refiere al exterior, al orden social, y al interior, al orden interno del individuo. Por lo tanto en el plano externo, el principio clasificatorio crea orden, y las contradicciones, divisiones y dilemas inherentes al principio de clasificación quedan suprimidos por la separación. En el interior del individuo, la separación se convierte en un sistema de defensas psíquicas contra la posibilidad de que se debilite la separación, que pondría de manifiesto las contradicciones, divisiones, y dilemas suprimidos. Por tanto, la realidad interna de la separación constituye un sistema de defensas psíquicas para mantener la integridad de la categoría. No obstante estas defensas psíquicas no suelen ser completamente eficaces y en raras ocasiones se anula la posibilidad de lo otro, lo impensable, lo que ha sido reducido al silencio (1998:39).

Al fijar los significados a través de la clasificación, se favorece que el carácter arbitrario de las relaciones de poder desaparezca, pues quedan ocultos tras dicho principio ya que:

[...] el principio de clasificación llega a adquirir la fuerza del orden natural y las identidades que construye aparecen como reales, auténticas, integrales,

¹³ Los principios de clasificación nunca son completamente eficaces, suponen siempre “la posibilidad existencia de lo otro, lo impensable lo que ha sido reducido al silencio” de allí que sea necesario promover su mantenimiento a fin de impedir la irrupción de otras realidades alternativas (1998:39).

y como fuente de integridad. Por tanto, todo cambio en el principio de clasificación se considera una amenaza al principio de integridad, de coherencia del individuo (1998:39).

Por ello, cobra sentido la distinción que realiza Bernstein entre clasificaciones fuertes y débiles,¹⁴ según sea el grado de aislamiento entre categorías, así:

Según el grado de aislamiento entre categorías, ya sean de discurso, de género, etc., podemos distinguir entre clasificaciones fuertes y débiles. Así, en el caso de la clasificación fuerte, cada categoría tiene su identidad única, su voz única, sus propias reglas especializadas de relaciones internas. En el caso de la clasificación débil, tenemos discursos menos especializados, identidades menos especializadas, voces menos especializadas. Sin embargo, las clasificaciones, sean fuertes o débiles, siempre llevan consigo relaciones de poder (1998:39).

En la medida en que el discurso pedagógico tenga una mayor especialización poseerá una clasificación fuerte que le permitirá suprimir las contradicciones, divisiones y dilemas que se pueden presentar cuando no exista el aislamiento entre categorías producidas por dicha especialización.

Ahora bien, los principios de clasificación actúan orientando la manera de formar la conciencia en los procesos de adquisición que se realizan en las prácticas formativas.

Este proceso se lleva a cabo a través de ciertas formas de control que regulan y justifican la comunicación en las relaciones pedagógicas, (1998:44), a las que Bernstein denomina enmarcamiento:

¹⁴ Tal como plantea Bernstein “cuando tenemos una clasificación fuerte, la regla es: las cosas deben mantenerse separadas. Cuando tenemos una clasificación débil, la regla será: hay que reunir las cosas” (1998:43).

Utilizaré el concepto de “enmarcamiento” (*framing*) para analizar las distintas formas de comunicación legítima que se realizan en cualquier práctica pedagógica [...]. El enmarcamiento se refiere a los controles sobre la comunicación en las relaciones pedagógicas locales (1998:44).

Desde el punto de vista analítico, Bernstein identifica diversas reglas discursivas al interior del enmarcamiento, las cuales cobran sentido a partir de las reglas de orden social en que se inscriben del siguiente modo: las de jerarquía definen los papeles y lugares que deben ocupar los sujetos implicados en el proceso de interacción comunicativa; las de secuenciación y ritmo definen el aprendizaje que se espera de los miembros de una comunidad; mientras que las de criterio establecen las normas mediante las cuales el individuo discrimina lo legítimo y lo ilegítimo de la vida social cotidiana.

Si bien la dimensión instructiva implicada en el enmarcamiento posee un orden discursivo específico, éste nunca puede ser analizado sin relacionarlo con las reglas del orden social en que se inscribe, las cuales se refieren a: “las formas que adopten las relaciones jerárquicas en la relación pedagógica y a las previsiones en materia de conducta, carácter y ‘buenas maneras’” (1998:44). De allí que la importancia del enmarcamiento radica en que delimita el sentido de las prácticas formativas a partir de los códigos pedagógicos que son institucionalizados por medio de la comunicación pedagógica, proceso en el que la clasificación juega un papel fundamental.

Mientras que el principio de clasificación nos proporciona la voz y los medios para reconocer a dicha voz, estableciendo los límites de cualquier discurso, el principio de enmarcamiento nos aporta la forma de realización de ese discurso, es decir, los medios de adquisición del mensaje legítimo. En otras palabras,

“La clasificación se refiere al qué y el enmarcamiento se ocupa de cómo han de unirse los significados, las formas mediante las que se hacen públicos y el carácter de las relaciones sociales que los acompañan” (1998:44).

***La reconstrucción de la gramática
de la formación de ciudadanía en la escuela***

La vía de análisis construida a partir de las herramientas de orden teórico-analítico y metodológico antes expuestas, nos permitió reconstruir las finalidades y estrategias que organizan a las prácticas de formación de ciudadanía que se configuran en la escuela. Esto se realizó a través del análisis de los valores de clasificación y enmarcamiento que institucionalizan determinados códigos a partir de los cuales los procesos de identificación ciudadana pueden ser pensados como experiencia al interior de las prácticas de la formación.

Lo anterior permitió develar algunos de los principios de regulación de la diferenciación que rigen a los procesos de identificación ciudadana en la formación; encontré además evidencias acerca de la manera en que actúa la racionalidad de la formación en la permanencia de significados, contribuyendo todo ello a la obtención de una mayor explicación de los mecanismos que favorecen la sedimentación de una manera de entender la formación de ciudadanía en la escuela, que como tal impide la introducción de nuevas perspectivas.

El marco del objeto de estudio quedó definido como el conjunto de prácticas que organizan a la formación de ciudadanía en el espacio escolar, prácticas en las que se expresan por una parte los modos de identificación mediante los cuales se pretende la configuración de una manera de ser ciudadano al interior de la formación y, por la otra, los significados que, articulados en el

discurso pedagógico local, regulan los procesos de diferenciación en la dinámica de identificación ciudadana que se propicia en la formación, a partir de determinados valores de clasificación y de enmarcamiento que traducen las relaciones de poder y control al interior de la comunicación pedagógica.

Para ello, el análisis se orientó siguiendo una estructura base que se representa en la figura 2 (ver página siguiente).

a) Por un lado, nos concentramos en la recuperación de indicios que permitieran identificar y analizar la lógica interna que adquiere el discurso pedagógico local como una construcción institucional, entendiendo que a través de la reconstrucción de dicho texto sería posible analizar posteriormente la manera en que los organizadores institucionales¹⁵ actúan como reguladores simbólicos de la experiencia de la formación de ciudadanía y de los principios de regulación de la diferencia que rigen a las prácticas de la formación de ciudadanía en la escuela. Los resultados de este proceso se exponen en el capítulo III.

El análisis de los organizadores institucionales permitió identificar las condiciones de enunciación del discurso pedagógico local, las cuales se construyen basadas en un modo particular de significar la función formativa de la escuela, de cara a la lectura que realiza de las problemáticas del contexto y las necesidades formativas del sujeto educativo, ofreciendo patrones de interpretación sobre la naturaleza de la problemática educativa, a partir de los cuales se delinean el tipo de estrategias que resultan adecuadas para solucionarlas articulándose en el discurso pedagógico local.

¹⁵ La noción de organizador institucional para Lidia Fernández (2006:46) “significa y refiere a lo instituido, a lo estable, pasa a constituir el núcleo duro, el bastión último de la identidad institucional de los sujetos, al mismo tiempo que la capa protectora de su frontera. Desde tal posición, esta representación se comporta como un organizador de la asignación de significados y papeles simbólicos tanto a la tarea primaria [...] como a las posiciones de los distintos actores”.

Figura 2. Representación de la estructura de base para analizar la configuración de las prácticas de la formación de ciudadanía en la escuela



Es a partir de dicha lectura que se define una imagen de sujeto a ser educado, construyendo alternativas en torno a lo que habrá de hacer la institución escolar para favorecer el tránsito de dicho sujeto a fin de favorecer su educación, perfilándose un estilo institucional para tratar y procesar la diferencia en términos culturales y políticos, que dota de identidad a los agentes. Todo ello delimita con claridad el tipo de interacciones que la escuela como espacio formativo debe establecer con los alumnos, pero también con la sociedad y la cultura, delineándose la forma en que la escuela asume su papel de mediación simbólica con respecto al mundo de lo político.

De tal forma, consideramos que los organizadores institucionales producen marcadores, en el sentido planteado por Bernstein, que dan sentido al hacer escolar, impactando en términos culturales y políticos las formas de relacionarse con el conocimiento y la cultura, con la autoridad, pero también con los otros, consigo mismos y con el mundo, derivando determinadas reglas de producción de sí, de inclusión y de participación, que delimitan los márgenes existentes para el diálogo, la deliberación, el disenso y la crítica, para la instalación de la pregunta y para el aprendizaje de la elección, como prácticas que desde el horizonte de la formación de una ciudadanía democrática habrían de promoverse al interior de los procesos formativos escolares.

b) Al asumir que las prácticas de la formación de ciudadanía adquieren su significado, dependiendo de la posición que éstas ocupan dentro de una red categorial más amplia, otra actividad durante el análisis consistió en identificar los valores de clasificación que se revelan en la constelación de significados desde los cuales la práctica cobra sentido al interior del discurso pedagógico local, buscando evidencias de los principios de regulación de la diferencia que las rigen, en el entendido de que a partir de ellos se derivan los modos de identificación ciudadana que se propician. Ello se expone en el capítulo IV.

Mediante el análisis de los valores de clasificación se obtuvo la distribución dominante de poder y control desde la cual la formación de ciudadanía puede ser pensada en el espacio localizado de la escuela, a través de las estratificaciones, distribuciones y localizaciones que se producen a su interior. Esta tarea implicó develar las relaciones entre algunas categorías que, al conservarse implícitas y en apariencia inconexas, favorecen la sedimentación y mantenimiento de una forma de entender la formación de ciuda-

danía que se muestra resistente a los cambios debido además al sesgo mítico que adquiere.

c) A partir del horizonte de inteligibilidad que brindó la comprensión de los principios de clasificación desde el que la formación de ciudadanía en la escuela puede ser pensada, se procedió a identificar los valores de enmarcamiento en los que se realizan los procesos de identificación ciudadana al interior de la formación. Para ello nos centramos en la identificación de los focos de tensión que se presentan en la comunicación pedagógica entre maestros y alumnos y en los principios que norman los márgenes existentes para la negociación de perspectivas y la resolución de conflictos a partir de ciertos códigos institucionalizados que norman la comunicación legítima y su resolución, delimitando los márgenes existentes para la negociación de perspectivas. Entonces fue posible reconstruir algunas estrategias de identificación ciudadana en la formación que como tales expresan las formas en que se organizan las relaciones de poder y control al interior del dispositivo escolar de formación de ciudadanía para favorecer que los jóvenes se asuman como ciudadanos, acotando los márgenes de acción determinados sobre sí mismos, los otros y el mundo. Dichas estrategias de identificación ciudadana se encuentran descritas en el capítulo V.

d) Si bien través de este modo de proceder fue posible reconstruir los códigos pedagógicos dominantes a partir de los que se legitiman determinados procesos de identificación ciudadana al interior de la formación en la escuela prestigiada; al reconstruir el discurso pedagógico apoyada en las herramientas que ofrece Bernstein, encontré que éste no es unánime. Ello no resulta extraño si entendemos que el discurso pedagógico en palabras del autor “vehículo a la vez, el poder de reproducción y el potencial para su transformación” (1998:37).

Por el contrario, se pudo identificar que, de manera soterrada, se debaten otras perspectivas en torno a la forma de caracterizar al sujeto educativo y la función docente, de cara a la realización de una lectura distinta de las problemáticas del contexto y de las necesidades formativas de los alumnos. Éstas cuestionan la racionalidad dominante pero no alcanzan a instalarse en el espacio público de la escuela debido a la fuerza que muestran los organizadores institucionales y las formas de procesar el disenso al interior del colectivo docente.

Esto abre condiciones para vislumbrar la construcción de otros códigos pedagógicos desde los cuales las prácticas de la formación de ciudadanía pueden ser pensadas a partir de principios de clasificación débil que, si bien no se encuentran institucionalizados, abren el espacio para pensar lo impensable y para el establecimiento de relaciones de poder alternativas al interior de la comunicación pedagógica, que permiten que los procesos de diferenciación puedan desplegarse de una manera distinta al interior de los procesos formativos. Por ello, es que se procedió a identificar la naturaleza de dichas manifestaciones en la relación educativa, tal como se presenta en el capítulo VI.

El proceso de investigación

Los momentos de la investigación y el trabajo de campo

En consonancia con la problemática identificada y la vía de análisis construida a partir de las herramientas teóricas expuestas anteriormente, el desarrollo de la investigación se realizó en los siguientes momentos:

- Se analizaron investigaciones sobre la problemática de la formación de ciudadanía en la escuela, así como trabajos teóricos en torno a la ciudadanía y la formación.

- Se llevó a cabo el proceso de entrada al campo, lo que implicó establecer diversos contactos con maestros y autoridades de la SEP, a fin de obtener la autorización para realizar el trabajo de acopio de datos en una escuela secundaria ubicada en el Distrito Federal.
- Se reunió la información atendiendo a procedimientos de corte etnográfico, utilizando la observación y la entrevista a profundidad como instrumentos de recolección.
- Se transcribió y organizó el material para poder proceder a su análisis e interpretación.

Si bien dichos momentos tuvieron una consecución en el tiempo, ello no significa que se hayan sucedido de manera lineal, por el contrario, la vía metódica asumida al inscribirse en la perspectiva cualitativa se caracterizó por un modo de proceder de tipo inductivo que implicó un continuo ir y venir entre los datos y la teoría, proceso que produjo el diseño de múltiples bocetos en la medida en que profundizaba en la problematización y análisis del objeto de estudio.

La selección de la escuela y de los informantes

El universo empírico del estudio se constituyó por una escuela secundaria general diurna del Distrito Federal que es considerada como una buena escuela como categoría construida socialmente por los padres de familia y los alumnos que asisten a ella. Los sujetos informantes fueron 10 alumnos, cinco mujeres y cinco hombres, además de cuatro maestros y la directora de la escuela.

En función de la problemática y del enfoque sostenido en esta investigación, la selección de los informantes se concibió como un procedimiento basado en determinados criterios pero a la vez abierto, dinámico y secuencial, a fin de satisfacer las necesidades

que fueron surgiendo en el proceso de indagación mismo (Rodríguez, 1999).

Para la selección de los informantes alumnos se tomó como referente a sujetos de entre 14 y 15 años que se encontraran cursando el tercer año de secundaria. La decisión de focalizar la selección de los grupos escolares dentro de esa franja, obedeció al hecho de que los alumnos habían permanecido en la escuela por un largo tiempo, lo que les permitiría hacer una valoración más amplia de su experiencia en la institución. Por otra parte, al seguir el criterio de la exhaustividad (Goetz y Lecompte, 1988) a fin de lograr representatividad, interesó que en el grupo de informantes hubiera hombres y mujeres, existieran distintos comportamientos en relación con las normas y la autoridad en la escuela, que provinieran de familias con diversa composición y que sus padres realizaran actividades laborales de distinto tipo y nivel de calificación.

En relación con el procedimiento para la selección de los docentes éste se focalizó a partir de casos extremos, debido a que lo que interesó fue entrevistar a maestros que, desde la perspectiva de los alumnos, representaran estilos docentes contrapuestos (un “buen” y un “mal” maestro) en cuanto a su apertura y disposición para acompañar su proceso formativo. En la medida en que se avanzó en la investigación, se decidió incorporar a la directora del plantel como informante a partir de un criterio de muestreo intensivo (Rodríguez, 1999:73).

Las técnicas e instrumentos para el acopio de la información

El interés de la investigación se centró en reconstruir un mundo de vida en el propio discurso en el que se involucra no sólo información, sino una dinámica personal-afectiva, por lo que me propuse trabajar la entrevista a profundidad como técnica de

investigación, la cual combinada con la técnica de observación de las prácticas e interacciones entre jóvenes-jóvenes y jóvenes-maestros, me permitió situar las experiencias históricamente en el contexto de la institución escolar.

La aplicación de estas técnicas posibilitó la obtención de una gran cantidad de datos susceptible de ser analizada para dar cuenta del proceso de construcción de los significados que maestros y jóvenes otorgan a la formación de la ciudadanía, así como de las tensiones que se presentan en los modos y estrategias de identificación desplegadas en el espacio escolar.

A través de la combinación de estas mismas técnicas en la aplicación, análisis e interpretación, fue posible realizar una triangulación entre los datos a fin de constatar la estabilidad de la información y su consistencia externa (Merino, 2001).

Entrevistas a profundidad

La decisión en torno al uso de esta técnica para recopilar la información obedeció a las siguientes consideraciones. El trabajo de entrevista a profundidad de corte narrativo resulta relevante para la investigación debido a que:

[...] la individualidad no puede explicarse únicamente por referentes extraterritoriales, por emplear los términos de Julia Kristeva. La subjetividad es, más bien, una condición necesaria del conocimiento social. La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad (Bolívar, 2002:43).

La aplicación de la entrevista como herramienta en la investigación se centró en la conversación. A través de la verbalización asociada libremente los informantes ubicaron los aspectos que desde

su perspectiva eran relevantes en relación con la temática tratada. Ello resultó de suma utilidad para comprender la significación de cada uno de los actores, pero también para focalizar y profundizar en algunos aspectos relevantes que no habían sido contemplados en toda su magnitud en las entrevistas iniciales. En el anexo de esta obra, se enuncian los guiones temáticos que orientaron a las entrevistas realizadas a los jóvenes y a los maestros y la directora.

Si bien la estrategia en la realización de las entrevistas fue iniciar a partir de las vivencias escolares para posteriormente abrirse a la situación del país, la ciudadanía y la política, no dejó de llamarme la atención que los jóvenes se mostraron más interesados frente a la exploración de temas relacionados con sus vivencias escolares que con respecto a los aspectos políticos y/o del orden público. Esto contribuyó a focalizar la investigación en torno a aquellas experiencias significativas que constituyen obstáculos y facilitadores para su ejercicio ciudadano, pero desde el espacio escolar.

Identifiqué que la visión que ofrecieron los jóvenes era más opaca en contraste con la apertura de los maestros. En sus intervenciones hay silencios y mayores reticencias para hablar. En ocasiones tuve la sensación de que frente a su deseo de expresión, parecía que el temor los detenía de decir algo que resultara inapropiado, quedándose entonces en frases hechas, carentes de sentido. Estas afirmaciones si bien no pueden ser probadas, podrían estar relacionadas con el excesivo control sobre los jóvenes que se vive en el espacio de la escuela y/o la familia.

Una situación diferente se vivió en la experiencia de las entrevistas con los maestros con quienes fue más fácil establecer un diálogo fluido y un clima de confianza para la expresión de sus ideas y sentimientos. Podría ser que además del problema del control, esté presente el límite generacional o, simplemente, su forma de dialogar.

También vale mencionar que la mayoría de las mujeres jóvenes entrevistadas mostraron mayor capacidad de expresión y disposición a la reflexión que los hombres, por lo que en diversas entrevistas las emociones estuvieron a flor de piel, cuestión que enriqueció el diálogo.

En cuanto al acercamiento a los significados de los sujetos a través de la entrevista cualitativa, considero que la información obtenida ha resultado valiosa para identificar aspectos generales, sobre todo en lo relacionado a las vivencias escolares, amén de aportar elementos para problematizar y focalizar la mirada, al despertar nuevos interrogantes a ser profundizados en la investigación. Aquí es necesario recordar que ésta es una investigación de corte cualitativo, en la que interesa que los sujetos hablen desde ellos mismos sin silenciar su subjetividad. En este sentido, las entrevistas permiten la profundización en la perspectiva individual, construida por cada sujeto, y el ahondamiento en aspectos que otras técnicas de investigación tal vez no favorezcan de la misma manera.

La observación

Además de la dimensión discursiva, se propuso analizar las prácticas y las interacciones a través de la observación, entendiendo que a través de ella podríamos acercarnos a determinadas maneras de hacer, de habitar y de hablar, propias de cada tipo de sujeto, que se distinguen de entre las de los demás, tal como lo plantea Michel de Certeau (1996). El análisis de prácticas e interacciones permitiría reconocer cómo se despliegan modos y estrategias de identificación con los otros, indisolublemente ligados a la forma como asumen la ciudadanía los distintos actores en la escuela.

Al respecto podemos decir que el establecimiento de los primeros contactos con la escuela, los maestros y alumnos permitieron

abrir la complejidad del contexto de investigación y problematizar el objeto de estudio.

El proceso de observación supuso un trabajo que inició desde que se establecieron los primeros contactos con la escuela y los jóvenes. Ello favoreció la descripción del escenario y el acercamiento a las rutinas y el clima prevaleciente en la escuela, además de que me permitió la observación y registro de eventos significativos en la relación joven-joven y joven-maestro dentro de los espacios no formales, a fin de identificar de manera general su ocurrencia en torno a sus prácticas de convivencia, la relación con la autoridad, la participación y el procesamiento de la diferencia y la resolución de conflictos.

Las observaciones de eventos e interacciones en los diversos escenarios de la escuela tuvieron una duración variable, desde mínimos intercambios de pocos minutos hasta algunas horas, mientras que las pláticas informales abarcaron desde pequeños comentarios que aportaron información muy valiosa, hasta el desarrollo de pláticas más largas realizadas principalmente con la directora, la orientadora, la asesora del grupo y la prefecta de los terceros.

La organización del material y los procedimientos de análisis

El proceso de análisis constituyó uno de los momentos de mayor dificultad en la realización de la investigación debido a que, como plantean Coffey y Atkinson (2003), tal tarea supone el complejo proceso de encontrar sentido a los datos. El análisis constituye una actividad que acompaña permanentemente al proceso investigativo produciendo nuevos enigmas, reorientando las preguntas y haciendo emerger posibles caminos y líneas de análisis no contempladas inicialmente en el proceso del trabajo de campo. Llega siempre un momento dentro de la investigación en el cual

es necesario enfrentar al dato de manera sistemática, a fin de encontrarle sentido e intención significativa a los hallazgos.

Para el análisis de los datos, asumí el enfoque de la etnografía crítica que propone Popkewitz. Esta perspectiva, a diferencia de los enfoques interpretativos clásicos, supone un giro en la manera de analizar los saberes:

[...] al observar el aula, participamos en un proceso de selección de las cosas que vemos e interpretamos. Nuestro mundo nunca hace tabula rasa, sino que esta organizado a base de los principios de clasificación de que disponemos para ver y hablar sobre él. Al centrar la atención en la “configuración” (construcción) del docente y del niño, cambió el análisis de las preocupaciones previas acerca de qué significan los docentes cuando hablan de su trabajo, para centrarlo en las reglas y normas con las que se construye ese significado (p. 11).

Para proceder con el análisis realicé tres grandes tareas interconectadas entre sí: la reducción, la presentación o extracción y la verificación de conclusiones (Miles y Huberman 1994, citado por Rodríguez 1999).

La reducción de datos resultó ser una operación necesaria frente al mar de información obtenida, a fin de otorgarle legibilidad. Para ello diferencié en su interior unidades e identifiqué los elementos de significado que las soportaban. Así, poco a poco fui identificando criterios a partir de los cuales separé la información, inicié el proceso de categorización y codificación¹⁶ de los datos para después pasar a los procesos de síntesis.

¹⁶ Para Rodríguez (1999:208) la tarea de categorización al interior del trabajo de análisis de los datos “[...] hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico.” Mientras que la codificación “[...] no es más que la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que la consideramos incluida”.

Para separar los segmentos de información utilicé criterios de tipo temático y en el análisis se operó un proceso en el que fui pasando de la construcción de categorías y códigos de carácter descriptivo a la construcción de otras con un mayor contenido inferencial en tanto empezaron a surgir relaciones entre las diversas unidades de datos a partir de su síntesis y transformación.

SER UNA ESCUELA PRESTIGIADA: CONDICIONES DE ENUNCIACIÓN DEL DISCURSO PEDAGÓGICO LOCAL

La descripción del escenario de la investigación

El escenario de trabajo es una escuela secundaria general de turno matutino, situada en un pueblo perteneciente a la delegación Xochimilco de la Ciudad de México. Ubicada junto a la iglesia, el parque, las oficinas delegacionales, el mercado y otros establecimientos comerciales, forma parte del paisaje que hace de esa zona un lugar parecido a muchos otros pueblos de nuestro país.

Los habitantes de este pueblo son en su mayoría personas “originarias” del lugar, aunque sus alrededores han sido poblados cada vez más por personas que provienen de otras zonas del Distrito Federal o de otros lugares de la República.

Sus calles son bulliciosas. El movimiento es continuo y los embotellamientos son frecuentes. Por ellas circulan como enjambres los “bicitaxis”, especie de calesas urbanas jaladas por bicicletas que son conducidas generalmente por jóvenes.

La mayoría de las construcciones son antiguas, aunque también existen algunas casas de reciente construcción, lo que da cuenta del proceso por el que poco a poco se están transformando algunas zonas de la ciudad; sin embargo, en este lugar en específico pareciera que algo del clima social y cultural impide que dicho proceso se lleve a cabo de manera acelerada.

Muy cerca de la escuela es posible encontrar una gran cantidad de estudios fotográficos, en los que se ofrece “la foto a la quinceañera”, junto a lugares que rentan grandes limusinas y carrozas que hacen las veces de transporte para fiestas especiales y funerales.

Los adornos de las calles son notorios y obedecen a criterios tradicionales. Son visibles las tiras de papel picado que anuncian que algún barrio realiza una fiesta especial; los faroles de papel de diferentes colores, el heno y las serpentinas de material brillante nos recuerdan que se aproxima la temporada navideña.

Ésta es también una zona con una vida política muy activa. Las expresiones y protestas de corte reivindicativo frente a la delegación son parte de la cotidianidad del lugar: ya sean grupos de comerciantes inconformes por el cobro de la luz en sus puestos en la vía pública, grupos de vecinos que demandan servicios o quienes manifiestan su desacuerdo con la idea de levantar el adoquín que cubre las calles para cubrirlas con pavimento. Las mantas y gritos de consignas en la toma de las calles principales, así como la presencia de dirigentes que comandan al contingente y ordenan las consignas forman parte del entorno de vida.

Si bien la percepción en cuanto a la seguridad es que la zona es peligrosa –particularmente el parque cercano, donde los maestros cuentan que son frecuentes los asaltos–, el entorno que rodea a la escuela está sumamente controlado. Este control se establece a partir de la comunicación con los alumnos, quienes “avisan” ante determinadas situaciones, sobre todo para prevenir posibles riñas

entre los jóvenes de la escuela o de estos con otras pandillas de la zona, o bien, para identificar a “sujetos sospechosos” que pudieran vender drogas. En las observaciones realizadas afuera de la escuela durante la entrada y salida de los jóvenes, no siempre se ve la presencia de la policía ni se percibe una atención especial por parte del portero, aunque sí se encuentran muchos papás. La salida del turno matutino y la entrada del vespertino es el momento en el que se observa un mayor movimiento, pues confluyen ahí grupos de jóvenes que no asisten a la escuela y se detienen en las aceras, así como vendedores de todo tipo de mercadería. A la escuela asisten aproximadamente 900 alumnos en el turno matutino que están distribuidos en seis grupos por grado.

Esta escuela se encuentra ubicada junto a una primaria y otra secundaria, además de que comparte sus instalaciones con un turno vespertino. Si bien, de acuerdo con la placa que se encuentra a la entrada, la escuela existe desde hace ya mucho tiempo (empezó a funcionar en el atrio de una iglesia del lugar), la inauguración del edificio donde actualmente se ubican sus instalaciones se llevó a cabo el 5 de junio de 1964. La construcción se gestionó por las personas del pueblo ante el presidente Adolfo López Mateos, cuando éste realizó una visita a la comunidad, y se llevó a cabo por el entonces Regente de la Ciudad.

De acuerdo con la directora del plantel, dicho funcionario puso especial empeño en que las instalaciones de la escuela “fueran de primera”. Inicialmente la secundaria contó con un gimnasio con baños, regaderas, calderas y *lockers* para que los estudiantes guardaran su ropa. Asimismo, tenía canchas para realizar diversas actividades de educación física al aire libre, que se encontraban al lado de la explanada para ceremonias cívicas; además de contar con el área de aulas, talleres y espacios para funciones administrativas.

Es importante mencionar que las características originales de las instalaciones, así como el tipo de construcción, son muy distintas de las que se observan en otras escuelas, aun cuando su esplendor ha venido a menos al perder parte de sus terrenos, pues en ellos se construyó (en lo que eran las canchas deportivas) una escuela primaria, y desde 1990 ha tenido que compartir obligatoriamente su espacio con un turno vespertino. De igual manera, se han construido algunas aulas prefabricadas que albergan una secundaria para trabajadores.

A decir de la directora, las características físicas del plantel han resultado determinantes para que “la escuela no ahogue a las personas como sucede en otras escuelas” (EDF1)*. Debido a que las instalaciones originales han perdido más de la mitad de su terreno, la gran explanada resulta insuficiente para albergar a los jóvenes que deambulan en ella a la hora del recreo.

La enunciación del discurso pedagógico local: ser una escuela prestigiada

Esta escuela es la de mayor demanda para ingresar de la zona porque es considerada por la comunidad como excelente. Si bien el prestigio del plantel tiene que ver con su antigüedad, éste se ha sostenido por el hecho de ser una de las instituciones de educación secundaria que tiene los mejores promedios de aprovechamiento en el Distrito Federal, además de que sus alumnos califican en los primeros lugares entre los estudiantes que presentan examen para ingresar al nivel medio superior.

* Para facilitar el manejo de la información y garantizar el anonimato de los informantes, se organizó un sistema de códigos: la primera sigla señala la técnica utilizada (en este caso, Entrevista), la segunda se refiere al sujeto (Directora, Maestra, Joven), la tercera identifica el sexo del sujeto (Masculino, Femenino) y, por último, el número indica el orden consecutivo del material clasificado.

Según relato de la directora y de los maestros del plantel, cada año alrededor de 900 jóvenes presentan el examen de admisión. Se forman largas filas de padres que esperan desde una noche antes para obtener la ficha correspondiente: “tan buena es esta escuela que eso se ve cuando vienen a sacar su ficha o pedir su solicitud de preinscripción. Las colas que se hacen para poder sacar ficha de esta escuela” (EMM2).

Sólo una tercera parte de los aspirantes que buscan ingresar a esta escuela (alrededor de 300), son admitidos, mientras que otra tercera parte es ubicada en el turno vespertino y los 300 restantes son derivados a otros planteles cercanos.

La fama que ha adquirido esta escuela ha propiciado que los aspirantes al ingresar provengan de lugares “más allá de la frontera” (EDF1), tal como refiere la directora, pues algunos de ellos viven más allá de la zona del periférico, incluso hay jóvenes inscritos que vienen de Villa Coapa, Tláhuac o cerca de la Villa; sin embargo, la mayoría de sus estudiantes habitan en el área donde se encuentra ubicado el plantel.

Por otra parte, el prestigio de la institución ha propiciado que entre su población estudiantil se cuente —además de jóvenes que provienen de hogares en los que sus padres se dedican aún al campo o son comerciantes, trabajadores administrativos u obreros—, con un gran número de alumnos que proviene de familias en las que los padres son profesionistas y maestros o directivos de la SEP en el nivel básico (preescolar, primaria y secundaria), cuestión que le da un perfil particular.

Desde la perspectiva de los maestros, uno de los elementos que de manera determinante ha contribuido a la imagen de buena escuela, como identidad de la institución, está dado por las características de los propios estudiantes, las cuales, tal como se plantea en el siguiente fragmento, se relacionan con dos tipos de factores:

Yo considero que esta escuela es muy buena porque al compararla con otras escuelas veo mucho la diferencia. Por una parte, yo pienso que los niños son positivos por la zona de donde vienen, en donde viven, yo caracterizo a esta zona como que es todavía como provincia y yo siento a la gente de provincia como que tienen más comunicación con su familia, esa es una, y por la otra, en esta escuela tenemos un alto porcentaje de alumnos positivos porque casi la mayoría de sus padres son profesionistas y pues tratan de que sobresalgan sus hijos, son de los que quieren que sus hijos estén en una buena escuela, yo creo que por eso los mandan aquí. En cambio por otros rumbos sí veo que hay mucha drogadicción, hay muchas escuelas en donde seguido hay pleitos y muchas mafias que van, venden droga y todo eso. Y yo la verdad, pues, me admiro y me siento orgulloso de acá, de mi escuela y de los jóvenes que tenemos. Entonces aquí todavía contamos con un gran porcentaje de jóvenes positivos, que todavía atienden o como se dice siguen el consejo de los maestros, en pocas palabras: que respetan al maestro. Pero en cambio, en otras escuelas, ahí sí de plano ya no es respetado el maestro; ahí casi el maestro está obligado a pasar al alumno por temor a que le vayan a hacer algo y todo eso, entonces, aquí en esta escuela, yo la verdad sí veo que es diferente a las demás (EMM2).

Vemos que la condición de alumnos “positivos” constituye un factor fundamental en la configuración de la buena escuela. El calificativo de “alumnos positivos” se asocia con la disposición de los alumnos para “atender y seguir el consejo de los maestros, en pocas palabras: para respetarlo”, y esta disposición se construye a partir de las características que brinda el entorno, así como que se deriva del capital cultural que poseen los padres, el cual genera expectativas positivas con respecto a la escolarización.

Desde la perspectiva del maestro, dicha disposición a respetarlo es un factor que genera condiciones para el desarrollo del trabajo educativo en un contexto de certidumbre que, a diferencia

de otras escuelas –en donde estas condiciones parecieran desvanecerse–, propicia que los docentes sientan orgullo y admiración por su propio plantel y sus alumnos. Esto hace que la pertenencia a la escuela sea muy valorada por ellos, sobre todo, cuando se compara con la situación que viven otros profesores, como nos comenta esta maestra:

Yo me siento trabajando en una escuela en donde los problemas son mínimos, porque aquí sí estudian los niños realmente. Porque “allá en la realidad” que es la situación de las otras escuelas en donde están la mayoría de los maestros, todo es un caos. Yo creo que nosotros somos como privilegiados. Yo también me enfrento a mi realidad, sé que es difícil, sé que es pesada, pero también sé que hay otros compañeros que se enfrentan a una problemática duplicada (EMF4).

Tal como plantea la maestra, trabajar en esta escuela es “ser privilegiada” al pertenecer a un espacio que se encuentra “más allá”, al estar “fuera de la realidad” que viven la mayoría de los maestros. Este espacio, al ser ampliamente valorado, necesita ser resguardado del caos.

Entonces encontramos la siguiente ecuación: buenos alumnos+buenos padres+docentes con sentido de pertenencia a una escuela que amortigua los problemas y los guarece del caos= a buena escuela. Esta combinación de factores constituye la fuerza que anima a la institución a redoblar esfuerzos por sostener ese marcador de identificación.

El anhelo de seguir siendo una buena escuela frente a la problemática del cambio

Aunque la inercia de la fama de la escuela ha garantizado la estabilidad de la ecuación a lo largo del tiempo, de unos años para acá

la situación se ha complejizado debido al cambio de actitudes en los jóvenes, tal como lo comentó un maestro: “Yo tengo 19 años en esta escuela y recuerdo que en esos primeros años la mínima calificación que sacaban los alumnos que tenía era de ocho, aunque con el paso de las generaciones ha ido cambiando la actitud de los jóvenes” (EMM2).

A partir de los comentarios de los maestros y de la directora, pareciera que la presencia de otro tipo de actitudes en los alumnos al interior del plantel estuviera relacionada con el cambio en los procedimientos que utiliza la escuela para seleccionar a sus estudiantes, debido a que se han modificado los requisitos para ingresar a esta escuela.

Antes se admitía sólo a aquellos alumnos que contaran con una calificación superior a 8.8 y “allí se cortaba”. Ahora este criterio ha cambiado a raíz de la introducción del SAID (Sistema Anticipado de Inscripción y Distribución) hace 10 años. Así lo comentó la directora al referirse a lo que significó dicho mecanismo de asignación de estudiantes:

El SAID me da buenos y malos. Cambió las maneras que teníamos para aceptar a los muchachos. Pero pues no nos queda de otra, porque como dijo nuestro presidente López Portillo, no debe haber mexicanos de primera y de segunda. Aunque tengan cuatro aciertos entran. Las órdenes son órdenes y se acatan (EDF1).

Desde la perspectiva de la directora, la desaparición de la facultad de la institución para “hacer cortes” y elegir a los alumnos con mejores calificaciones para ingresar, trajo consigo el desafío de mantener el “buen nivel de la escuela, pues allí entendimos el reto de que nuestra escuela tendría que seguir siendo buena. Hicimos el compromiso” (EDF1). La naturaleza de ese compromiso

implica como dijo nuestra informante “[...] un trabajo constante por mantener una manera de ser escuela, reafirmando nuestros valores, sobre todo ahora que todo está en contra del trabajo formativo que realizamos aquí” (EDF1).

El desafío de la tarea institucional a fin de seguir siendo una buena escuela se perfila con claridad: frente a los efectos negativos que se producen por la modificación del perfil de los alumnos que ingresan a la escuela y que “están en contra del trabajo formativo”, resulta necesario reforzar “una manera de ser escuela a través de la reafirmación de los valores” que la han sostenido hasta ahora, todo ello con el fin de conjurar la amenaza que dichos efectos negativos puedan representar para el proyecto educativo.

Tal como se puede observar en los fragmentos de entrevistas anteriores, la idea de escuela prestigiada, más allá de ser un marcador externo otorgado por la fama que el plantel ha ido obteniendo con el tiempo, tiene que ver también con un marcador interno: “una manera de ser escuela”. A través de éste el plantel construye una narrativa sobre su hacer, a partir de la cual visualiza su función formativa. Tejiendo alrededor de tal noción una red extensa de significados en torno al sentido del quehacer institucional que condicionan los objetivos que se proponen, el tipo de relaciones que se establecen a su interior, así como su disposición a la problematización y la crítica de su quehacer como institución formadora, lo que modula su disposición con respecto al cambio, tal como se refleja en el siguiente apartado de análisis.

La disonancia del cambio al interior del discurso pedagógico local y los principios reguladores de la transmisión cultural

Es en esta red de significados donde encontramos sentido a la relevancia que adquirió en el discurso de los maestros las conti-

nuas referencias a la problemática del cambio como factor que explica –desde su perspectiva– la complejidad que supone actualmente la formación de los alumnos en la escuela secundaria, debido a que ese fenómeno obstaculiza el logro de sus propósitos formativos, tal como se plantea en el siguiente fragmento que, aunque extenso, nos permite conocer el diagnóstico que se realiza de la situación:

Nos hemos dado cuenta de que los maestros tienen que enfrentarse a problemas de actitudes de los niños, esas actitudes están influidas en un gran porcentaje, pero por un carácter negativo, aunque queramos decir que nosotros somos los que debemos manejar la situación y enfrentarnos a una realidad, por ejemplo televisiva, para poder usarla a nuestro favor, para contrarrestarla, que es muy difícil ya en la vida verdadera y en la práctica contrarrestar las influencias nocivas de televisión (por ejemplo en la telenovela *Rebelde*). Pero no es nada más la música, sino todo el contexto, son las travesuras y esas travesuras, muchas, muchas, son de un carácter ajeno a nuestra idiosincrasia, a lo que nosotros habíamos conocido como más o menos una conducta media, general, normal, yo tampoco digo niños santos, ¿no?, pero una conducta más o menos regular en el sentido normal, con altibajas, no verdaderamente malas, por ejemplo, hay cosas que no son malas como que quieren andar con su estrellita en la frente porque se lo han copiado, bueno, pues que anden con su estrellita, si quieren tomar de ahí algún tipito de expresiones, hablan pero con el... no recuerdo ahora el nombre, pero es la expresión casi copiada de cómo hablan estas chicas, entonces, ¿eso qué significa? Que hemos pasado por varias etapas, nuestros niños han tenido etapas de mucho, digamos, descuido, desviación de lo que pueden ser sus tareas o su habitual (EDF1).

La importancia del fragmento anterior radica en que nos permite identificar la valoración que se hace con respecto a la manera

como influye el cambio en la formación, por lo que nos interesa destacar algunas cuestiones.

Desde la perspectiva de la maestra, la nueva realidad resulta ser nociva para los alumnos debido a que influye en ellos negativamente, lo que propicia que se desvíen “de lo que pueden ser sus tareas o su habitual”, a fin de garantizar su proceso formativo. Para la docente, la escuela poco puede hacer para usar dicha realidad a su favor, por lo que es necesario impulsar medidas “para contrarrestarla”, con el propósito de impedir que sus efectos nocivos continúen minando el alcance de sus objetivos formativos.

Al hacer una interpretación de la postura de la maestra con respecto al cambio, encontramos una especie de desaliento frente a la imposibilidad de afectar dicha realidad circundante, la cual es calificada de manera negativa debido a que trae consigo modificaciones importantes en el tipo de mecanismos de gestión política y cultural de la diferencia que hasta ahora habían asegurado un tipo de formación en el espacio escolar.¹⁷ De allí que frente a la oportunidad de abrirse a reconocer a dicha realidad con el fin de problematizarla como objeto de la formación, se elija “el camino de lo habitual”, de lo conocido, que conduce a la descalificación de todo aquello ajeno a su idiosincrasia como única vía para sostener su ideal formativo. En este sentido, la escuela se cierra a la posibilidad de pensar la formación como un proceso de cambio que se realiza en medio del cambio.

Como plantea Touraine (1997:75), el proceso de cambio comporta profundas aristas:

¹⁷ Asumimos con Castells (1997) que dichos mecanismos se han visto afectados por las múltiples presiones que producen los procesos de modernización política y económica que actualmente vive nuestro país en el contexto de la globalización; tales procesos si bien han transformado las relaciones de producción, también han producido cambios en la manera de vivir la experiencia de relación social y política, experiencia que, sin embargo, no encuentra espacio para significarse en la escuela.

Ya no vivimos en una de esas sociedades en las que la mirada y el control eran omnipresentes. Una imagen así evoca en nosotros la sociedad totalitaria por la que nos sentimos amenazados, pero más aún distantes y protegidos. En cambio, nuestra sociedad es cada vez más confusa; priva de normas a ámbitos cada vez más vastos de nuestras conductas; nos coloca más a menudo en situación de marginalidad que de pertenencia, de cambio que de identidad, de ambivalencia que de convicciones claramente positivas o negativas.

Si entendemos que la nueva realidad pone en contacto a la escuela con ambivalencias producto de la inexistencia de convicciones positivas o negativas claras dentro de esta nueva experiencia social, comprendemos por qué a la escuela le resulta difícil asumir el cambio como una ventaja pedagógica.

Por ello, y frente al dilema, la escuela —que siempre ha formado parte del universo de la identidad— elige, tal como plantea de nuevo Touraine, *la clausura de la comunidad* como estrategia para sobrevivir frente al riesgo que supone la caída en el mundo de la instrumentalidad y en el universo de la heteronomía de la cultura de masas, proceso que produciría el desmembramiento de su misión formativa sustentada por la mística civilizadora.

En este contexto, el cambio se ve como “caballo de Troya” que contaminará a los jóvenes y a la institución de saberes y perspectivas que la amenazan con convertirla en un “no lugar”,¹⁸ desprovisto de las claves que históricamente le han dado sentido a su hacer, razón por la cual necesita preservar la función de ser reproductora de “nuestra idiosincracia”, aunque ello implique, por

¹⁸ Augé (1993) habla de “no lugares” como lo contrario de los lugares “un espacio en el que aquel que lo cruza no puede leer nada, ni de su identidad (de su relación consigo mismo) ni de sus relaciones con los demás” (p. 75).

un lado, exacerbar el factor de diferencia que la define¹⁹ y, por el otro, declarar la guerra al afuera a fin de preservar la mística civilizadora que la constituye.²⁰

El discurso de la directora se asume desde la heroicidad de la defensa que, como recreación del ego magisterial en la pedagógica de Dussel (1977), es visto como responsabilidad moral que proviene de la necesidad de sostener la misión civilizadora de formar al otro, razón por la cual se permanece en la inocencia.

Esa defensa del territorio puede ser interpretada como resistencia a la propensión de crear no lugares que caracterizan la preferencia inducida en los jóvenes hacia no lugares sin densidad cultural que caracterizan su gusto, aunque paradójicamente dicho proceso encarna un movimiento de retorno que cierra las condiciones brindadas por el cambio como oportunidad para repensar su función. En el fondo de dicho razonamiento aparece el miedo de la escuela de subsumirse en lo que Mayer (2002:95) define como las “no culturas”:

Aquellas construcciones humanas que no profundizan en la diferencia, sino en la homogeneización. Por lo que si la información es “una diferencia que produce una diferencia”, la información generada por las “no culturas” es una diferencia (superficial) que produce una homogeneización (sustancial).

¹⁹ Ser un factor de diferencia ha constituido parte fundamental del mito civilizador de la escuela. Sin embargo, en esta época se hace necesario replantear dicho proceso a fin de introducir “la palabra ajena” como crítica y espacio de problematización de lo que se vive, más que orientaciones de tipo prescriptivo.

²⁰ De acuerdo con Enríquez (1989) una institución no puede vivir sin producir uno o varios mitos unificadores, mitos cuya función es sedimentar la acción de los miembros de la institución, servirles como sistema de legitimación, con lo cual se da sentido a sus prácticas y a su vida.

De allí que la escuela se proponga profundizar la diferencia con el afuera, *al contrarrestar y no usar* las nuevas realidades que se presentan, desde una racionalidad en que la cultura se vuelve entelequia deshistorizada que es necesario rescatar, a partir del viraje nostálgico²¹ hacia “nuestra idiosincrasia”, como única estrategia posible para resistir los embates de las influencias extrañas y ajenas, sobre todo cuando dicho proceso trae aparejada la desaparición de valores, tal como planteó otra maestra entrevistada:

Yo veo así a los jóvenes de ahora muy inquietos, tengo buen patrón de comparación porque hace 10 años que yo ingresé aquí, la situación era otra, pero de unos años para acá, lo que más me preocupa es que observo una carencia de valores (EMF1).

Para Lechner (1988), vivimos una impronta del autoritarismo bajo la forma de una cultura del miedo. En este sentido, la operación de clausura comunitaria como movimiento de tipo conservador que opera como respuesta frente a la problemática del cambio que trae aparejada la pérdida de valores, bien puede hablarnos de lo que el autor llama la aparición del “miedo a los miedos”²² como garantía para preservar el orden vigente; miedo que impide imaginar otras ciudades posibles (diríamos subjetividades posibles), y que se produce cuando ya no sólo existe el

²¹ Existe una diferencia entre la nostalgia y la memoria. Mientras que la primera se propone el retorno a partir de la ficción que se construye en el intento reiterativo por sostener un relato para justificar un orden y/o estado de cosas, la memoria se propone saber por qué llegamos hasta aquí para vislumbrar alternativas.

²² “[...] la operación es simple y conocida. Las diferencias son transformadas en ‘desviación’ y ‘subversión’ y sometidas a un proceso de ‘normalización’. Siendo imposible abolir las diferencias, éstas son tratadas como trasgresiones a la norma, cuya validez es asegurada precisamente instituyendo y, a la vez, castigando tales trasgresiones” (Lechner, 1988:88 y 89).

“miedo a la muerte y a la miseria, sino también y probablemente el miedo a una vida sin sentido, despojada de raíces, desprovista de futuro” (p. 89).

Este movimiento de regreso autoritario aleja la posibilidad de problematizar el miedo al trocar la experiencia bien cierta de desestructuración en oportunidad de apertura a la ambivalencia y la incertidumbre, en la cual resulta fundamental repensarse para producirse a sí mismo y desde allí pensar el futuro de otra manera; razón por la que se tiende a reproducir la formación de una ciudadanía preexistente, centrada en la nostalgia y el déficit que se atasca en el necio intento de viraje nostálgico hacia un pasado que difícilmente podrá retornar.

Se fortalece la idea de la escuela como un mundo cerrado en sí mismo en donde el objetivo que la congrega es garantizar la transmisión de los valores de “nuestra idiosincrasia”, en donde sólo hay una manera de pensar los procesos de construcción de pertenencia identificante de modo atribuido, mientras que todo lo que quede fuera de dicho proceso, más que oportunidad de apertura para pensar lo impensado, se vuelve desviación del camino que habrá que combatir a como dé lugar.

La noción de buena escuela como organizadora del discurso local

A partir de las entrevistas realizadas a los maestros, encontré que el desafío planteado por la directora de “seguir siendo una buena escuela”, a fin de mantenerse y consolidarse como una escuela prestigiada frente a la problemática que les representa la existencia de una mayor diversidad entre sus alumnos, es una meta compartida también por los maestros y maestras que otorga fuerza y sentido al quehacer de la escuela como instancia formadora. En este sentido, dicho marcador se convierte en un organizador

institucional²³ que produce dos tipos de efectos, por un lado, convoca una gran unidad al interior del colectivo docente que inhibe cualquier expresión de disenso y, por el otro, propicia el ejercicio y reproducción de una práctica docente articulada a ciertos valores, tal como veremos en los siguientes apartados.

Ser buena escuela: meta compartida que da fuerza y sentido al quehacer institucional

A partir de las entrevistas realizadas a los maestros y la directora, encontramos que el desafío de “seguir siendo una buena escuela”, a fin de mantenerse y consolidarse como un plantel prestigiado frente a la problemática de la existencia de una mayor diversidad entre sus alumnos, es una meta compartida también por los maestros y maestras que otorga fuerza y sentido al quehacer de la escuela como instancia formadora.

El orgullo y el gusto de pertenecer a una comunidad en la que los maestros y maestras son respetados y, por lo tanto, donde se sienten a salvo del caos que prevalece en el exterior, promueve la unidad y el compromiso del colectivo docente en torno a la tarea de sostener el proyecto educativo de mantenerse como una buena escuela, marcador interno de identificación institucional.

Ello imprime características particulares a la organización institucional. La directora lo verbaliza así: “Yo creo que una de las claves para que esta escuela sea una escuela de excelencia, es que es muy importante la integración del personal en un solo sentido, para dirigir los esfuerzos hacia esta comunidad con mucho gusto” (EDF1).

²³ La noción de organizador para Lidia Fernández (2006) “significa y refiere a lo instituido, a lo estable, pasa a constituir el núcleo duro, el bastión último de la identidad institucional de los sujetos, al mismo tiempo que la capa protectora de su frontera. Desde tal posición, esta representación se comporta como un organizador de la asignación de significados y papeles simbólicos tanto a la tarea primaria [...] como a las posiciones de los distintos actores” (p. 46).

La idea de la “integración del personal en un solo sentido”, como clave para sostener el proyecto de ser una escuela de excelencia, refuerza un sentido de cohesión que articulado al “orgullo del gremio”²⁴ privilegia la coherencia de metas y fines comunes, los cuales se vinculan a partir de un gran sentido de responsabilidad y compromiso, como señaló otra de las maestras entrevistadas:

[...] la escuela es buena porque somos responsables. Mientras en otras escuelas todo es un caos, en ésta nos hace responsables el sentir el compromiso con los propios compañeros, con la directora, porque son cuestiones personales, al menos yo creo que ese es el ingrediente principal y de allí se hace un compañerismo, pero la principal fórmula creo que es el humanismo de la maestra. Lo vivimos todos los días. Aquí como que la mayoría de los compañeros están muy comprometidos con su trabajo. ¿Cuál será la clave? Pues, yo creo que aparte de que es personal pero también por el hecho de sentirse parte del equipo, de estar todos juntos, de que si no estoy al parejo pues como que no estoy también dentro. Yo creo que es eso, que ha funcionado la cabeza y que pues todos, de alguna manera, nos comprometemos con lo que nos corresponde hacer (EMF4).

A partir de este sentido de integración se derivan cierto tipo de conductas ideales para la convivencia que tendrán consecuencias en la forma de regular las relaciones institucionales y de procesar las diferencias a su interior. La directora lo afirmó de la siguiente manera: “La clave en la integración en esta escuela, es que aquí no hay conflictos, eso destruye la comunidad, no puede ser que cada uno piense cosas distintas, tiene que haber un solo mando, una sola idea, esa es nuestra fuerza” (EDF1).

²⁴ En palabras de García (2007), el orgullo del gremio es una fuerza que propicia el sentido de cohesión al interior del colectivo docente, cuando lo que se busca es ser reconocido al interior del campo, otorgando seguridad e induciendo a una posición conservadora de resistencia al cambio.

La clave fundamental para favorecer la integración del personal docente se desdobra en dos tipos de elementos, por un lado, en términos de la “ausencia de conflictos debido a que ellos destruyen la comunidad” y, por el otro, en relación con la prevalencia de una sola idea y del ejercicio de un sólo mando debido a que “no puede ser que cada uno piense cosas distintas”. De tal forma, los modos de regulación institucional en torno a la diferencia habrán de organizarse de tal manera que no dejen espacio para la competencia interna y mucho menos para la asunción de la discrepancia y la expresión del disenso, en el entendido de que ello vulnera y amenaza la integridad del proyecto.

Este marcador de identificación institucional juega un papel importante como fuerza aglutinadora del grupo docente que privilegia la construcción de un sentimiento de grupo en el que, por encima de las predilecciones individuales, se encuentra el interés de la organización, el cual se articula con la meta compartida de seguir siendo buena escuela. En palabras de Remedi (2004), tal fuerza aglutinadora se asienta en una cultura institucional reductiva de lo heterogéneo en beneficio de lo homogéneo, como base de la construcción de una sociabilidad de tipo sincrético en el ámbito institucional,²⁵ esto a costa de sacrificar la expresión de la

²⁵ Remedi (2004) retoma de José Bleger la idea de sociabilidad sincrética para diferenciarla de la sociabilidad por interacción. “En el planteamiento, la identidad grupal tiene dos niveles: uno centrado en la interacción de los individuos, sostenida por una tendencia a la integración, que está dada por un trabajo en común y que llega a establecer pautas de interacción y pautas de comportamiento que están institucionalizadas en el grupo; esta sociabilidad por interacción, construida en relaciones de carácter horizontal que posibilitan el reconocimiento de lo individual, permite la construcción de una identidad por integración. En el reverso, está lo que Bleger denomina identidad grupal sincrética, que está dada no sobre una integración, sino unida a una socialización en la que los límites no existen, donde no podemos reconocer a los sujetos en tanto tales sino que su identidad reside únicamente en su pertenencia al grupo.” [...] En este contexto, las relaciones se sostienen y se presentifican en el “lenguaje de la tribu”, el cual se expresa en una concepción generalizada que sostiene un conjunto de individuos que interaccionan entre sí, compartiendo ciertas normas en una tarea” (pp. 40-41).

diferencia y la crítica, las cuales son acalladas a partir del deseo de pertenecer a esa comunidad educativa.

En esta forma se delinea un estilo institucional para tratar los problemas y abordar las discrepancias al interior del colectivo docente, lo que propicia su manifestación de manera soterrada al no existir los cauces institucionales en los que se ventilen y posicionen en el orden público de la escuela, a fin de ser abordados a través de mecanismos democráticos.

Así lo pude percibir en la narración de un maestro acerca del manejo de un conflicto suscitado con otro maestro por la discrepancia de criterios en torno a la aplicación de sanciones y la forma de calificar, que, aunque extenso, transcribo a fin de comprender la dinámica institucional:

Yo tuve un problema con el maestro que era asesor del segundo “A” el año pasado, que yo creo que los de ese grupo fue por eso que se volvieron más rebeldes. Lo que yo veía era que, en vez de apoyarlos, ese maestro los iba bloqueando cada vez más y como que los niños perdían el interés. Su única medida era suspender y suspender a los alumnos, ahora sí que llegó un momento en que casi suspendió a todo el grupo, suspendió primero a una parte y luego a la otra y así los iba suspendiendo, pensando el maestro que esa era una solución, y la verdad pues no, al contrario, los niños se ponían más rebeldes y además les perjudicaba en sus otras materias, porque los niños no venían a clase y luego el problema era para nosotros los maestros, porque la molestia la teníamos varios, no crea que sólo la tenía yo, de que “Maestro, pues, ayer no vine porque estaba suspendido, y usted hizo este examen, o hizo este ejercicio, no lo entendimos”. Entonces, además era otro trabajo para nosotros, ni modo. Yo lo que hacía, porque se me hacían injustas las suspensiones, era apoyarlos. Me acuerdo que nos poníamos a repasar, a repasar, en lo que estaban las suspensiones, pues era puro repaso, repaso, repaso, repaso, no quería ver un tema nuevo para no perjudicarlos más.

Además teníamos problema con él por las calificaciones que ponía, en las otras materias sacaban de nueve a 10 y en la de él sacaban seis, entonces varios maestros no estábamos de acuerdo [...] entonces estábamos molestos y fuimos a hablar con él, pero él nos decía “No, pero es que ésta es mi materia, y que esto y lo otro”. Varias veces se lo dijimos; entonces, yo sí de plano me molesté “Sabes qué, pues no, no me gusta la forma como evalúas”. Más que nada, les pide sus trabajos, que estén bien ilustrados, bien coloreados y todo eso. Y entonces le dedican mucho a esa materia y las otras materias no, para que luego a la mera hora los resultados en las calificaciones que obtienen sean muy bajos. Una vez que tuvimos una junta en la que la maestra directora nos pidió de favor que cada quien diera una muestra de cómo trabajaba en su clase, cómo evaluaba y todo eso, él iba a exponer y entonces yo, en son de protesta, le dije a la maestra directora y a la inspectora que no iba a entrar a esa clase de muestra porque iba a ser pura hipocresía, porque a nosotros nos lo iba a manejar bonito “Vamos a hacer esto, que lo otro, tú tienes 10, tú tienes 10, tú tienes 10”, cuando verdaderamente la situación era otra, que a los alumnos los trataba muy mal, evaluaba muy diferente y les daba otras cosas muy diferentes. Entonces yo, como protesta y enojo, no asistí, no entré ese día a su junta. Todos los maestros me decían “Vente, vente”, pero yo les dije, “¿saben qué?, yo no entro como protesta”. Todo eso llegó a oídos de la directora, y ella me mandó llamar, y hablamos y toda la cosa, y yo se lo dije, “maestra, yo la verdad, no quise entrar por esto”, y bueno me pidió que hablara con el maestro y que intentáramos arreglar las cosas amigablemente y ya en base a esto, platicué con el maestro, y ahorita, pues ya no tenemos problemas, nos llevamos bien, hasta eso, me ha estado pidiendo fórmulas de matemáticas para ponerlas con música, y además yo me voy a su clase en las horas libres que tengo, le digo, “¿maestro, me permite entrar a su clase?”, “Sí, maestro, adelante” [...] no sé si eso sirvió para que mi grupo en el primer bimestre no tuviera ningún reprobado en Música porque tuve muy altas calificaciones a comparación de los otros grupos en donde sí siguió habiendo muchos reprobados y muy bajas calificaciones. Entonces, todos

me preguntaban que como le había hecho y me decían que eso había pasado porque yo me había hecho muy amigo de él, aunque ese problema de las incongruencias con las calificaciones que pone el maestro sigue con los otros maestros (EMM2).

Tal como pudimos observar en los distintos testimonios recabados, el papel de la directora ocupa un lugar clave en la regulación de las relaciones al interior del ámbito institucional y en el *mando* del proyecto pedagógico. Así se refleja en el siguiente comentario de una maestra:

Yo creo que lo que hace a esta escuela ser muy buena son sus chicos que son hijos de profesionistas, pero también son los maestros, con la cabeza que es la directora (EMF4).

La directora es la cabeza del proyecto institucional y, como tal, resulta ser el eje de soporte de la gestión pedagógica. Ella se convierte en una especie de ideóloga de la concepción educativa al infundir sentido y ordenar la experiencia formativa.

Su voz como efecto del poder que celosamente resguarda a fin de mantener un determinado orden al interior de la escuela, articula, impone límites, lo que infunde sentido al quehacer institucional y ordena la experiencia formativa al normar lo posible de ser pensado, en el contexto institucional. Por ello, al igual que en esta investigación, su palabra en la escuela adquiere una nitidez y dominancia difícil de acallar y mucho menos contradecir por aquellos que parecieran discrepar de su línea hegemónica.

Como soporte y eje de la gestión pedagógica de la escuela, para la directora es necesario salir de su oficina, “mis puertas nunca se encuentran cerradas para nadie” (EDF1). Se pasea cotidianamente en los corredores y se esfuerza por escuchar lo que sucede

en los salones, todo ello con el fin de enterarse de los problemas existentes:

Yo me la paso hablando con los maestros, los voy a saludar siempre a la hora del descanso para no interrumpir sus clases y también de repente paseo por los corredores y por donde se escucha que la clase tiene algún escandalito que no es correcto, pues por ahí como que ni modo, les empujo la puerta y me asomo y entonces todos gritan: “la directora, la directora” y entonces se controlan. Todos necesitamos que nos digan “la directora”, aunque sea un poquito de vez en cuando (EDF1).

El lugar que ocupa la directora en el entramado institucional alude a ciertas características en su estilo particular de dirigir, que produce una suerte de reacciones que van del miedo a la admiración y el respeto, tal como se subraya en el siguiente fragmento:

Ella es una persona muy humana, en lo personal yo he vivido algunas situaciones familiares complicadas y la maestra siempre me ha apoyado, y no dudo que haya hecho lo mismo con muchos otros de nuestros compañeros, entonces, eso quiere decir que la maestra se identifica con su personal, que lo entiende y entonces nosotros de alguna manera nos sentimos comprometidos con la escuela, con la cabeza, con todos, y decimos, “no, pues le tengo que echar ganas”, ¿no? O sea, como que le voy a eso que ha hecho, se hace un compromiso (EMF4).

Para los maestros, el lugar de autoridad pedagógica que juega la directora se construye a partir de una manera específica de desarrollar su labor, la cual conjuga el ejercicio unipersonal caracterizado por una forma persistente de dominación personalista que no admite falla y concentra un gran poder en la toma de decisio-

nes y el ejercicio de la normatividad con una actitud “muy humana”, como califica la maestra al hecho de ser tomada en cuenta por la directora y tener su apoyo.

En esto coincide la propia directora, quien define su tarea de la siguiente manera:

[...] Yo no creo que la función del director sea sólo estar al tanto de lo administrativo, debe ser la cabeza de la organización como en una gran familia que somos, estar atenta, tener respeto, escuchar, pero eso sí, tener muy claro la aplicación de la ley. Aquí el saludo para todos, que cada maestro se sienta tomado en cuenta (EDF1).

Esto propicia, a decir de la mayoría de los maestros entrevistados, la creación de lazos de afectividad que infunden un sentimiento de reciprocidad, que se expresa en el compromiso con el proyecto que ella encabeza, garantizando la prevalecencia de una sola idea, a fin de asegurar su cumplimiento, tal como lo expresó otro de los maestros entrevistados: “Para seguir haciendo triunfadora a esta escuela, todos tenemos que comprometernos con la directora, cumplir nuestro deber, responder por la confianza que nos tiene” (EMM2).

La misión de ser maestro y la ideología de la perfección en la formación

A partir del análisis de los datos obtenidos en esta investigación, encontramos que el compromiso de mantenerse y consolidarse como una escuela prestigiosa, además de contribuir a regular las relaciones en el ámbito institucional, cohesiona al colectivo docente alrededor de la intención de seguir siendo una buena escuela. Esto contribuye a delinear un modo de ejercer la práctica docente articulada a la jerarquización de un tipo de experiencias

que se consideran formativas. Así se plantea en el siguiente fragmento:

Nuestro camino es cada vez ser mejores. Una parte muy importante en nuestra gesta [*sic*], porque así lo vemos, es que los maestros sientan que la misión de maestro no es una función como la de alguna empresa, algún otro tipo de profesión en donde se puede tener un cierto margen de “estos productos salieron mal”, “aquí no rendí bien”, “aquí no logré mi objetivo”. Nosotros sentimos que la misión de maestro es eminentemente humanística porque está dedicada a otros seres humanos, y de parte de los compañeros ha surgido siempre la premisa de que debemos enseñar o predicar con el ejemplo (EDF1).

El compromiso de ser una buena escuela se traduce en la búsqueda compartida de lo que podríamos llamar “ideología de la perfección en la formación”, a fin de lograr la homogeneización de *los productos* en función de determinados objetivos. Esta lucha no admite margen para falla alguna, lo cual imprime características singulares a la práctica docente que ha de estar guiada por el sentido del deber emanado de la misión de ser maestro expresada mediante la prédica del ejemplo.

El sentido del deber que tiñe de color al compromiso institucional a través de la ideología de la perfección en la formación como organizadora de intervención educativa, tiene su correlato en un tipo de prácticas que, desde su perspectiva, contribuyen a la formación de los jóvenes, al favorecer la buena manufactura de los productos a través de la formación en valores y la disciplina, tal como se vislumbra en el siguiente fragmento: “Nosotros mismos, nos sabemos unir para lograr una tarea en cuanto a esto de los valores, esto de la disciplina, esto de meterlos en actividades que van a ser para provecho de ellos” (EDF1).

En este contexto quiero mencionar la importancia que adquirieron dentro del discurso de los maestros y la directora dos actividades que parecieran vertebrar el esfuerzo dentro del trabajo formativo con los jóvenes, me refiero a la participación en ceremonias y eventos cívicos, así como en los concursos académicos.

La participación en ceremonias y eventos cívicos son actividades que se realizan constantemente y, de nuevo en palabras de la directora, constituyen una experiencia con un alto valor formativo, tal como lo expresó en el siguiente comentario:

[...] yo acabo de llevar apenas el lunes a tres grupos preciosos a realizar una ceremonia de conmemoración de luto de Cuauhtémoc, acompañamos a otra escuela que lleva el nombre del prócer. Fue una ceremonia preciosa, la pudimos realizar en la explanada, afuera del foro cultural, donde está el monumento a Cuauhtémoc y nuestros niños se portaron impecables (EDF1).

Tal como plantea la maestra, la importancia de la participación en este tipo de eventos, además de favorecer “el amor y respeto a nuestros héroes y símbolos patrios” (EDF1), como comentó posteriormente, radica en los efectos que produce en términos de la formación de una disciplina, relacionada con la asunción de ciertas actitudes de corte marcial.

En este contexto llama la atención la referencia a lo impecable para valorar las actitudes que asumieron los alumnos al participar en la ceremonia. Lo impecable, tal como se define en el diccionario Larousse, refiere a “lo perfecto”, a lo “exento de tacha”, por lo cual entendemos que la participación en dichas prácticas es altamente formativa, debido precisamente a su contribución para forjar la ideología de la perfección en los alumnos.

La necesidad de favorecer el desarrollo de un tipo de aprendizaje disciplinario, con las características enunciadas, es complemen-

tado con la observancia cotidiana de otras normas relacionadas con el uniforme, el uso de los espacios y la puntualidad, entre otros, que alcanzan hasta la limpieza en la presentación de sus trabajos, los cuales no deben tener la más mínima mancha y que se complementan con dibujos coloreados, sobre todo, en algunas materias.

Otra actividad que parece cobrar una gran relevancia dentro del trabajo formativo, que implica el involucramiento activo de los maestros, se refiere a la participación en los concursos de todo tipo organizados por la SEP.²⁶ Desde la perspectiva de los maestros, estos poseen también un gran valor formativo debido a que construyen en los alumnos la mentalidad de triunfadores, además de ser una importante fuente de reconocimiento para la escuela debido al lugar tan destacado que generalmente logran en ellos.

La participación en los concursos pareciera formar parte de una estrategia formativa que se propone reforzar una ideología institucional relacionada con la necesidad de que los alumnos aprendan a ser triunfadores, tal como se refleja en el comentario realizado por una de las maestras entrevistadas:

Esta escuela ya tiene como unos cinco años en que ha tenido muy buen lugar en Física a nivel Distrito Federal. Para ello, yo empiezo a trabajar desde agosto. Si usted se fija, es invertir varios meses: septiembre, octubre, noviembre, diciembre y enero. Y cuando se van a nivel zona, que es en enero y febrero, todavía sigo trabajando con ellos. Cuando ganamos, porque siempre les hemos inculcado esa palabra bonita de “triumfo”: “tú debes de triunfar”, regresamos y después de haber ganado en nivel zona nos vamos a nivel región, y si ganamos y pasamos la coladora con nuestros niños, llegamos al

²⁶ Entre los que destacan además de los relacionados con las materias más académicas, aquellos relacionados con la música y los coros.

nivel del Distrito Federal, a donde, como dicen mis niños, sólo llegan los excelentes, los ganadores, por lo que les da mucha alegría tener ese triunfo. Aunque nada más nos llevamos a algunos, el triunfo no nada más es de esos cuatro o cinco niños que van, es de todos; esos que me llevo son los que tienen facilidad de expresión, por que su forma de hablar es más ecuánime, no se ponen nerviosos, se sienten seguros. Muchos de ellos son líderes, pero positivos, su energía se ha podido encausar muy bien, tanto por el maestro como por el padre de familia. Entonces, si se ha sabido encausar muy bien, seguro habrá triunfo (EMF3).

Amén de la relevancia otorgada por parte de la maestra a los concursos, como estrategia eficaz para inculcar la palabra *triunfo* dentro del accionar de los jóvenes, encontramos que la preparación de dichos procesos se encuentra articulada también a la ideología de la perfección, en el sentido de que lo que interesa sobremanera es la limpieza en la presentación de los productos que compiten, la intachable ortografía de los escritos que se presentan o el orden y la marcialidad guardada al cantar el himno nacional, aun cuando ello vaya en detrimento de la iniciativa y creatividad de los alumnos.

Articulado al sentido del deber en el quehacer docente, la participación en los concursos involucra un trabajo arduo por parte de los maestros, tal como siguió comentando la maestra cuando se refirió a lo que implicaba la tarea de organización de los concursos:

Como ve, me cuesta mucho, mucho trabajo, pero al final lo logro, ¿por qué?, porque no debo distraerme del laboratorio, no debo de distraerme del programa, no debo de distraerme de la evaluación continua, no debo de distraerme de los exámenes. Es decir, para que todo eso combine, se necesita que el maestro ponga muchísimo de su parte, trabajar hasta los domingos, muchas veces sacrificar la propia familia de uno, porque dice uno, “¿sabes

qué, hijo?, perdón, ahora no puedo salir, estoy escribiendo mi trabajo, el otro domingo no te fallo.” Después vemos que nuestros propios hijos se retiran un poco molestos, ¿sí? Pero si usted quiere que un niño se enseñe a ganar, tiene que saber que muchas cosas en la vida se sacrifican (EMF3).

Tal como plantea la maestra, el trabajo de preparación de los concursos implica un gran esfuerzo que obliga a “no distraerse”, al buscar combinar todos los recursos y estrategias disponibles para conseguir un fin: ganar el concurso. Esta meta se convierte para la maestra en el eje vertebrador de su práctica docente articulada al desafío de alcanzar su propósito, para lo cual no duda en sacrificar hasta su propia familia en aras de lograr el triunfo debido a no concebir otras alternativas: “[...] si usted quiere que un niño se enseñe a ganar, tiene que saber que muchas cosas en la vida se sacrifican”.

Si entendemos el sentido de la participación en los concursos y en las ceremonias cívicas al interior y exterior del plantel, comprendemos el sentido de sostener este tipo de actividades al estar relacionadas con la formación en los valores y la disciplina. Si los alumnos triunfan, triunfan también los maestros y con ellos la escuela, lo que refuerza el orgullo gremial que retroalimenta su quehacer como escuela prestigiada.

LOS PRINCIPIOS QUE RIGEN LA FORMACIÓN DE CIUDADANÍA EN LA ESCUELA

Tal como se planteó anteriormente, una actividad fundamental durante el proceso de reconstrucción consistió en identificar los valores de clasificación que se revelan en la constelación de significados desde los cuales las prácticas de la formación de ciudadanía cobran sentido al interior del discurso pedagógico local, buscando evidencias de los principios regidores de la regulación de la diferencia, en el entendido de que a partir de ellos se derivan los modos de inclusión específicos que condicionan determinados procesos de identificación ciudadana en la formación. En este capítulo nos dedicamos a exponer el análisis realizado.

La norma para constituirse como ciudadano:

“Ser alguien en la vida, a fin de ocupar el lugar”

A partir del análisis realizado fue posible identificar la paradoja que atraviesa al discurso pedagógico en torno a la formación de ciudadanía en la escuela prestigiada. Mientras nuestras sociedades transitan por un momento en el cual los procesos de desocializa-

ción dificultan la pervivencia de matrices de identificación ciudadana inscritas en grandes totalidades, y demandan la introducción de nuevos referentes para pensar la conformación del sujeto ciudadano, encontramos que los valores de clasificación que dan soporte a la racionalidad dominante en el campo de la formación de ciudadanía en el espacio de la escuela prestigiada, se empeñan en sostener que los alumnos logren “ser alguien en la vida a fin de ocupar el lugar”, en el marco de esas matrices.

Así lo vimos cuando en el análisis de las entrevistas identificamos la manera como las maestras y maestros significan las intencionalidades de la formación de ciudadanía:

Formar a los jóvenes como ciudadanos es que aprendan a respetar a la patria, nuestras instituciones y sus leyes, pero también que participen en el mejoramiento de nuestra sociedad con su trabajo productivo, con su esfuerzo, que puedan integrarse y ser personas de bien, en pocas palabras es ayudarlos a que logren ser alguien en la vida (EDF1).

Resalta la alusión a las cualidades que desde la perspectiva de la maestra caracterizan a un buen ciudadano y que como tales habrán de orientar el tipo de aprendizajes escolares legítimos en el campo: la formación en ciudadanía ha de favorecer el desarrollo de la capacidad de los sujetos para participar en el mejoramiento de la sociedad, capacidad que se fortalecerá siempre y cuando los alumnos y alumnas logren “ser alguien en la vida” convirtiéndose en personas de bien que respetan a la patria, a nuestras instituciones y sus leyes, condiciones éstas que les permitirán integrarse socialmente.

En la formulación anterior encontramos elementos relevantes, pues nos brindan algunas de las claves fundamentales para comprender los valores de clasificación alrededor de los cuales se

fijan los significados que rigen a la formación de ciudadanía en la escuela. Por un lado, el ideal de ciudadanía se adquiere cuando los sujetos logran “ser alguien en la vida”, es decir, el “ser alguien en la vida” se plantea como la condición restrictiva de acceso a una ciudadanía efectiva. En este sentido, pareciera confundirse el proceso de ciudadanía con el logro de la movilidad social de los sujetos como aspiración. Por otro lado, dicha condición se constituye en la ruta trazada que ordenará la experiencia de la formación, proveyendo las herramientas necesarias para que los sujetos puedan integrarse socialmente y participar en el mejoramiento de la sociedad, en un marco en el que el respeto es subrayado como una de las principales competencias a desarrollar.

Esa manera de entender la intencionalidad de la formación de ciudadanía resultó compartida por la mayoría de los maestros y maestras entrevistados que entreveraban la expresión de “ser alguien en la vida” con otros rasgos, como: “ser responsable”, “conocer las leyes”, “ayudar a los demás” o “respetar nuestros símbolos patrios”.

La idea de ser alguien como eje rector que da sentido e intencionalidad a las acciones de formación de ciudadanía en la escuela, pareciera articular al colectivo docente alrededor de un tipo de ideología aspiracional y meritocrática, que como eco de un código de colección²⁷ nos revela las huellas de un discurso construido históricamente, pero que se reproduce en la escuela prestigiada como efecto de los organizadores institucionales que le dan sentido al proyecto formativo que la sustenta, mostrando su fuerza para ordenar la experiencia de la formación de ciudadanía legítima.

²⁷ Para Bernstein (1998:42), los códigos de colección nos muestran una representación simbólica del origen del discurso, en este caso de la formación de ciudadanía en la institución escolar.

En este modo de definir las intencionalidades de la formación de ciudadanía, encontramos los trazos que delimitan el tipo de ciudadanía deseable y los modos de inclusión que propician al interior del espacio localizado de la escuela. Estos se definen a partir de la disociación entre ser alguien y ser nadie. En dicha polaridad no se admiten medias tintas y mucho menos existe espacio para la configuración de otro tipo de procesos de identificación ciudadana, remarcando, por el contrario, la existencia de un solo camino. En otros términos, se trata de facilitar la conformación de un solo modo de identificación que como tal subsume la posibilidad de construcción de cualquier otro posible.

La adquisición de esta identidad fundamental como síntesis del mito educacional,²⁸ se sostiene en un mecanismo que asegura un horizonte de igualdad formal entre todos aquellos que han logrado ser alguien en la vida, pero que excluye a los otros, a todos aquellos que al fracasar en su intento de lograr dicha aspiración simplemente son nadie y, por lo tanto, no tienen derecho a considerarse ciudadanos y mucho menos a exigir su derecho a ser reconocidos como tales.

La ideología aspiracional y meritocrática que da sentido a la idea de ser alguien en la vida como horizonte de ciudadanización de los alumnos, se constituye en un valor de clasificación que en palabras de Bernstein, “naturaliza lo arbitrario”, haciendo que las relaciones de poder implicadas en dicha definición desaparezcan, al promover la reproducción de un tipo de ciudadanía que, por un lado, legitima la existencia de desigualdades al amparo de dicho mito aspiracional, justificando con ello la reproducción de una sociedad jerarquizada producto de un orden social injusto y,

²⁸ Para Guevara Niebla (1983, citado por Buenfil, 2004:150) el mito educacional es una creencia a partir de la cual se sostiene la idea de que la escuela es un instrumento para democratizar la sociedad.

por el otro, cierra los caminos hacia la configuración de otro tipo de identidades ciudadanas que al reconocerse poseedoras del derecho a ser reconocidas como sujetos de derecho, sean capaces de ejercer la crítica al orden vigente a fin de influir en la transformación de las relaciones injustas prevalecientes en la distribución de los bienes económicos y culturales de la sociedad concreta en la que viven (Cruz, 2007:35).

Al seguir profundizando en el análisis de las entrevistas encontramos que la expresión “ser alguien en la vida” se entretreja con otros sentidos más profundos que ilustran una manera de pensar los modos mismos de pertenencia identificante con respecto a la comunidad, tal como se muestra en el siguiente fragmento en el que una maestra comenta que aquel que ha logrado ser alguien en la vida, es quien: “ha ocupado un lugar dentro de la sociedad, a base de esfuerzo, a base de trabajo, a base de sacrificio” (EMF4).

En esta manera de significar la integración de tipo estatutario se revela el carácter restrictivo que la definición de ciudadanía entraña al interior del orden discursivo de los maestros entrevistados en la escuela prestigiada: ésta se construye en oposición a quien no ocupa un lugar y por lo tanto es excluido. En tal oposición, la ciudadanía viene a ser una cualidad esencial y ahistórica que preexiste a los sujetos y es anterior a la vida democrática, razón por la cual se privilegiará el polo de la unidad frente al de la diferenciación en la dinámica identitaria al interior de la formación; todo ello a fin de propiciar que los alumnos se adscriban al rol de lo que significa ser ciudadano en el lugar que a cada uno le corresponde. Dicho de otro modo, los objetivos y estrategias de la formación ciudadana se orientarán hacia el reforzamiento de procesos de identificación ciudadana de tipo atribuido (Dubar, 2002), aun cuando esto conlleve el sacrificio de la diferencia que como tal se constituye en su gran anatema, tal como veremos en el siguiente apartado.

Lo absolutamente escolar como criterio de inclusión

En el discurso de los maestros encontramos múltiples comentarios que hacían referencia a su preocupación por la existencia de determinados estilos de arreglo personal y prácticas de relación entre los jóvenes que, como producto de su cultura experiencial, tienden a manifestarse en la escuela y frente a los cuales se plantea la necesidad de fortalecer ciertos criterios que impidan su expresión, con la finalidad de propiciar el logro de sus propósitos formativos.

En el entendido de que los procesos de categorización de uno mismo y de los otros se encuentran en la base de la actividad de identificación ciudadana, y que al analizar las categorías y distinciones que se despliegan en dichos desarrollos podemos acercarnos a los principios que regulan la diferenciación al interior del discurso pedagógico local, contribuyendo todo ello a explicar los márgenes que adquiere la formación de ciudadanía en la escuela, en este apartado nos interesa analizar los valores de clasificación que se revelan en ese trámite.

Para esto, es importante traer a colación algunos fragmentos que nos permitirán revelar los márgenes entre lo aceptable/no aceptable en relación con algunos comportamientos de los alumnos en la escuela. El siguiente es parte de la entrevista realizada a la directora del plantel:

Bueno, yo creo que las inquietudes hacia la sexualidad siempre las ha habido, siempre las hemos detectado, pero actualmente como que ya no son con esa característica curiosidad, sino ya también con mayor conocimiento de causa, tienen conocimiento. Les decimos “no es que sea malo”, “no es malo un beso”, les hacemos notorio que estamos conscientes de que no estamos diciendo que sea malo, simplemente no es el lugar, es incorrecto el lugar,

les ponemos un ejemplo de “pues no es malo que una persona en la playa ande en traje de baño o en un balneario y esté tomando el sol”, en fin, pero debemos analizar circunstancias, contextos, entonces aquí tampoco vamos nosotros a aceptar este tipo de actitudes. Lo que digo es que lo que está descontextualizado es el nivel de pláticas, el nivel de atrevimiento, a lo que quieren llegar, niños que se atreven ya a querer tocar a sus compañeritas, eso significa que las cosas están en un nivel digamos, en donde ya no se guardan las formas, lo que antes llamábamos “es muy educado por la forma como se dirige, como habla o como se expresa”, ahora yo no tienen recato, ahora cualquier niño, sí, cualquier niño es capaz de contestar con agresividad cuando se le pide que respete a la compañera y dice: “así nos llevamos”, es su respuesta, entonces es una labor de entrevistar a niños y niñas porque no podemos hacer que porque en un momento dado la niña diga, “bueno, sí, es que así nos llevamos”, no por eso lo vamos a permitir en la escuela, no podemos aceptarlo, aquí en la escuela las actitudes deben de ser absolutamente de escolares, relaciones escolares que no llegan a más porque si yo lo permito en una sola pareja dentro de los 900 alumnos, debo de permitirlo en 450 parejas, porque si no, no seríamos objetivos, ese es uno de nuestros argumentos (EDF1).

Con lo aquí expresado entendemos, el sentido que cobran las “actitudes absolutamente escolares” al referirse a la necesidad de evitar las manifestaciones de sexualidad y afecto entre los jóvenes al interior de la escuela; tema complejo que pareciera que no encuentra otra manera de ser tratado más que a través de su prohibición tajante.

La necesidad de sostener la insípida, incolora e inodora “actitud absolutamente escolar” como frontera que distingue con claridad lo aceptable de lo no aceptable se construye como una especie de muro de contención frente a la espinosa posibilidad de expresar la sexualidad por parte de los jóvenes al interior del espacio escolar,

sobre todo cuando además se percibe que dichas manifestaciones se realizan con un *mayor conocimiento de causa*.

Si bien la necesidad de controlar las manifestaciones de sexualidad y afecto entre los estudiantes pareciera ser una preocupación fundamental cuyos intentos de impedirlos al interior de la escuela consumen una gran cantidad de tiempo y de energía, al seguir analizando las entrevistas encontramos que el afán de control se ampliaba también hacia la necesidad de prohibir otros comportamientos relacionados con un tipo de vestimenta y peinado que son cada vez más comunes entre los jóvenes del Distrito Federal. Todo ello, recordemos, en aras de asegurar la consecución de los objetivos formativos, tal como se refleja en el siguiente fragmento:

Ahorita tenemos una preocupación muy grande de parte nuestra, entre las modas de peinarse existe una propiamente que es la moda de picos, bueno pues nada más es una moda sucia porque no se bañan. Si fuera “es que se bañan diariamente y luego se ponen el gel diariamente” pero no, es un gel que para aprovechar el gasto que ya se hizo, nada más lo remojan con algo y así lo sostienen, entonces nos oponemos a eso nada más porque va contra la higiene. Nosotros pensamos en la higiene, pero también hay otros casos que nos tienen preocupados y que hemos sabido que se están multiplicando en varias escuelas es el caso de los *piercing* o, ¿cómo le llaman?: que se cuelgan y se atraviesan cerros de anillos, pero que no es, digamos, habitual en nuestra sociedad del Distrito Federal, entonces aquí queda fuera de contexto, queda de que se los pongan por ahí, en la ceja, en la nariz, en el labio, en la lengua y pues estamos nosotros a expensas de lo que nos quieran contestar cuando les decimos que eso les puede causar infecciones. Al respecto, una maestra de una escuela vecina nos platicó su experiencia en donde por pedirle a una niña que por favor se quitara ese arete del labio fue acusada en Derechos Humanos. ¿Qué está ocurriendo si en una escuela formadora de

hábitos y cuidadora de hábitos y de higiene, en donde justamente podemos decir se “sientan” las bases en ideología de por qué ciertas normas van dedicadas a tu seguridad, a tu higiene, a tu salud, a tu cuidado personal están recibiendo llamados de atención?, ¿qué hace la Secretaría cuando Derechos Humanos ya recibió una queja de la mamá, de una mamá que no se ocupa de su hija, pero bien que sí fue a presentar esa queja y Derechos Humanos se dirigió a la SEP y la SEP hace llegar esto hacia abajo?, entonces sí estamos nosotros notando que estos cambios que comenzaron quizás en el finisecular, están ahora en este siglo XXI actuando de manera agresiva contra nuestros alumnos (EDF1).

En términos metafóricos, las “actitudes absolutamente escolares” se trasladan como criterio para valorar lo inadecuado de otras prácticas relacionadas, en este caso, con el arreglo personal y el uso de perforaciones en el cuerpo, exponiéndose con claridad el tipo de razonamiento que sustenta la necesidad de prohibir tales prácticas al interior del espacio de la escuela prestigiada: las cuales son anti-higiénicas, pero, sobre todo, están fuera de contexto y son contrarias a “lo habitual en nuestra sociedad del Distrito Federal”.

Si recordamos lo trabajado en el capítulo anterior en relación con los organizadores institucionales del proyecto formativo en la escuela prestigiada, el cometido de la formación de los estudiantes no admite desviaciones de lo que *pueden ser las tareas de los jóvenes o su habitual*. De allí que el criterio de lo absolutamente escolar como margen para regular lo permitido de lo no permitido en torno a determinados comportamientos de los jóvenes, cobre una gran importancia en la preservación de un tipo de formación desde el derrotero del universo de la identidad que, como hemos visto, se sostiene en la clausura comunitaria.

Al profundizar en el análisis del argumento esgrimido por la directora, podemos inferir en un primer momento que frente

a la irrupción de lo juvenil como *metáfora de lo social* (Medina, 2000), es necesario delimitar criterios de clasificación fuertes imposibles de traspasar, ligados a los comportamientos absolutamente escolares como mecanismo de defensa de territorio, a fin de sostener el espacio escolar immaculado permitiendo el logro de los propósitos formativos.

La importancia de las actitudes absolutamente escolares al interior del entramado del discurso pedagógico local, radica en que dicho criterio se convierte en un fuerte valor de clasificación que sirve de principio ordenador de la experiencia de la formación frente a la confusión que la experiencia del cambio produce, configurando a su vez los horizontes de otredad definidos desde la escuela.

Llama la atención el estrecho margen que delimita la escuela para el reconocimiento del sujeto al interior de la formación: lo absolutamente escolar convierte a los jóvenes en alumnos desprovistos de toda identidad, al separar de manera tajante el ser joven del ser estudiante como condición de operación del dispositivo, entendiendo que así será posible hacer a un lado las propias vivencias juveniles. A través de dicho criterio lo que se intenta es despojar al joven de cualquier seña de identidad que pueda contaminar la labor formativa.

Al determinar el ser alumnos como único rasgo de identidad se convierte a los jóvenes en entes abstractos, como sugiere Guzmán (1994), cuestión que explica el desinterés por saber quiénes son, sus necesidades, condiciones y demandas. Lo absolutamente escolar en este contexto remite a una manera de ver a los jóvenes desde una especie de identidad esencial que como tal no reconoce que “siempre estamos siendo” (Dubar, 2002).

Como plantea Urteaga (2000), los jóvenes realizan sus procesos de adscripción identitaria a partir del entrecruzamiento de di-

versos planos de identidad tales como los de clase, género, etnia, territorio, generación, etc., que actúan como filtros en el proceso de constitución de sus identidades; al interior del mundo escolar se plantea el criterio de lo absolutamente escolar como forma de desanudar los diversos planos que ahí se encuentran entretreídos.

La necesidad de sostener la asepsia de lo absolutamente escolar, intenta convertir el espacio escolar en lugar deshabitado de las vivencias y expresiones juveniles, las cuales, al ser consideradas actitudes *descontextualizadas*, habrán de excluirse en aras de que los jóvenes puedan contextualizarse como estudiantes al interior del dispositivo de formación, aunque ello implique la descontextualización de su propia cultura experiencial o, en otras palabras, de sí mismos. Esta delimitación es estratégica para eliminar la posibilidad de que la escuela se vea atravesada por lo social, al concebir las cosas así se garantiza sostener el mundo de los jóvenes como un mundo aparte, del cual la escuela puede desentenderse al eliminar la sensación de incertidumbre que podría despertarse al percibirse atravesada por dichos mundos, frente a lo cual resulta mejor sentirse cercada.

Si entendemos que lo que se marca a través del sistema exclusionario²⁹ de lo absolutamente escolar es no sólo aquello que se descalifica y desconoce, sino también lo que se reconoce y se autoriza como libertad posible del sujeto, encontramos que el criterio de las “actitudes absolutamente escolares” engloba otros aspectos estratégicos para sostener la configuración de los márgenes de normalidad desde los cuales pueden ser pensados los procesos de identificación ciudadana y los modos de inclusión que

²⁹ Para Popkewitz (1998) es posible pensar que los discursos producen mapas que nos indican simbólicamente cómo ordenar los objetos del mundo para el escrutinio y la práctica a partir de sistemas de inclusión/exclusión específicos que nos aportan principios para razonar sobre las acciones y caminos a seguir en la procesos formativos en la escuela (p. 148).

ellos propician en el espacio escolar. De allí, la relevancia que, para la interpretación, adquirió el siguiente fragmento:

Lo que sentimos es que con todo lo que está pasando de promoción, publicidad o difusión de conocimientos de derecho hacia la gente, hacia los niños, hacia los papás, se ha olvidado un poco difundir ahora sí que la contrapartida. Yo siempre pienso que donde hay un derecho hay una obligación, eso lo he pensado en todos los terrenos de la vida, en el de la familia, en lo particular, en el laboral, en el del vecindario, en todos los terrenos donde hay un derecho hay una obligación, entonces, a veces los humanos nos dejamos llevar mucho por algo que nos preocupa, pero entonces nos volvemos radicales viendo solamente un aspecto del “sube y baja” sin ver que el “sube y baja” necesita de dos. Nos dedicamos exclusivamente a promover los derechos de los niños, porque nos preocupó mucho que algunos papás abusaran de los niños, entonces, solamente vamos a promover los derechos de los niños. A un nivel de sociedad, en donde nada más se están dando a conocer los derechos, también se está cayendo en el abuso o en la exageración de “éste es mi derecho y porque éste es mi derecho lo voy a pedir con gritos, y ahora te regreso la acusación”. “¡Ah! Tú me estás diciendo algo porque traigo un fierro en la lengua, entonces yo te digo que es mi vida, que es mi cuerpo, que me respetes” entonces, le están gritando al papá, a la mamá, o al maestro, que por qué se mete con su cuerpo o con su vida; entonces, ¿qué es lo que va a entrar en el respeto hacia una sociedad?, que nos vengan las niñas con un vestido zancónico a donde se les pueda ver la ropa interior al subir o bajar escaleras o al sentarse, simplemente porque es su vida, yo estudiando la situación, creo que estamos llegando rapidísimo a ese extremo, estamos llegando a eso. Hay reglas en la escuela, porque es parte de la vida del niño (EDF1).

Aquí podemos encontrar un indicio importante en torno a la importancia estratégica que juega el criterio de lo absolutamente escolar como valor de clasificación a partir del cual pueden ser

pensados los procesos de identificación ciudadana: desde dicho criterio no se asumen los derechos humanos como pieza clave en la configuración identitaria ciudadana.³⁰

Si relacionamos lo dicho en el fragmento anterior con la prohibición de ciertas conductas catalogadas como inaceptables entre los jóvenes (“la moda de los picos”, *el piercing* y manifestaciones de afecto y sexualidad entre ellos), encontramos que la idea de lo “absolutamente escolar” opera como principio de regulación de la diferenciación en los procesos de identificación ciudadana para producir cierto tipo de subjetividades. Mediante su aplicación, se estrecha casi hasta anularse el margen para que los jóvenes puedan decidir sobre su propio cuerpo. Se trata prácticamente de la prohibición de tomar decisiones, que conlleva sanción en caso de no cumplirse. No aplicar el criterio significaría autorizar y legitimar al otro —el joven— como sujeto de derecho, con derecho a decidir sobre *su cuerpo* y, sobre todo, *sobre su vida*; con derecho a pedir respeto a sus propias decisiones.

Lo anterior significaría abrir las puertas hacia nuevas maneras de concebir al sujeto joven ya no como estudiante, sino como ciudadano en formación. Ello modificaría de manera drástica la relación saber-poder al interior del dispositivo, pues al integrar otras maneras de pensar la ciudadanización de los jóvenes, éstas tendrían que articularse con acciones relacionadas con el reconocimiento, el cual se favorece cuando la posibilidad de decidir se incorpora en el repertorio de prácticas sancionadas como legítimas.

³⁰ Al respecto véase la siguiente afirmación de Cruz Pérez (2005): “Lo cierto es que las personas cobramos nuestra identidad y estima en el seno de una comunidad que nos reconoce derechos o los niega, que nos hace saber que somos miembros suyos o nos hace sentirnos extraños. Si una comunidad política deja sin protección a alguno de sus miembros en sus derechos básicos está demostrando con hechos que no lo considera en realidad como ciudadano suyo. Aquel a quien no se le trata como ciudadano tampoco se identifica a sí mismo como tal (pp. 3 y 4).”

En este contexto identificamos la relevancia que adquiere dicho criterio como principio regulador de los procesos de identificación ciudadana. Éste se convierte en un código pedagógico que delimita los contornos de la formación, a fin de modelar el ser alguien en la vida; al despojar a los jóvenes de cualquier seña de identidad como condición para desplegar el proceso formativo, se abstraen las diferencias convirtiendo a los alumnos en entes iguales, en una especie de cascarón vacío susceptible de ser modelado a través de la producción en serie que finalizará con un producto estándar.

De tal forma, podemos afirmar que lo absolutamente escolar se convierte en un valor de clasificación que organiza estratégicamente la formación de ciudadanía en la escuela a partir de lo que podríamos llamar la ideología de la idealidad de la igualdad. Ideología a partir de la cual se justifica no sólo la conversión de los jóvenes en alumnos, sino también la creación y reproducción de un orden aparentemente natural basado en ciertas solidaridades horizontales (Bernstein 1998) que profundizan el plano de lo comparado, excluyendo todo aquello que pueda evidenciar las diferencias y eliminando con ello el conflicto que dicho proceso entraña.

Lo anterior como condición que permite el ejercicio de la acción educativa sobre el otro, a fin de desplegar procesos de identificación de tipo atribuido que posibiliten la transmisión de los valores de nuestra idiosincrasia, dentro de un marco de homogeneidad democrática que, como tal, habrá de poner el énfasis en la unidad frente a la diferenciación en la dinámica identitaria.

La jerarquía de edad como principio de gestión de la diferencia en la formación

Al reconstruir los significados en el discurso de los maestros encontramos otro valor de clasificación articulado a una manera de valorar los comportamientos de los alumnos y de caracterizar

la etapa de vida por la que atraviesan, el cual pareciera regular los procesos de diferenciación al interior de la dinámica identitaria propiciada en la formación de ciudadanía dentro de la escuela prestigiada.

La importancia de dicho valor de clasificación radica en que naturaliza un principio profundamente invisibilizado, en apariencia no arbitrario relacionado con lo que Bernstein (1998) llama la jerarquía de edad,³¹ a partir del cual se justifica la acción externa sobre el otro, modelando la subjetividad de los alumnos, favoreciendo con ello la configuración de una identidad de tipo atribuida a través de la formación.

Este principio se construye apoyado en un complejo argumento, expresión de un modo de razonamiento profundamente invisibilizado que contribuye a la reproducción de un tipo de formación de ciudadanía al interior del discurso pedagógico local.

Para desarrollar el argumento traigo a colación el siguiente fragmento de entrevista, pues en él se comparte la visión de una de las maestras sobre la etapa de la adolescencia, así como de las alternativas que la escuela construye para enfrentar la problemática que dicho proceso entraña:

Yo entiendo que la adolescencia es “la edad del ridículo”. Nos damos cuenta que todas estas excentricidades se dan hasta una determinada edad, en donde todavía el chico, no tiene un perfil de madurez [...] Y se dan porque justamente están apenas en la formación de la personalidad. Es decir, si

³¹ “El principio básico en que se funda la escuela para estratificar los grupos es la edad. Por tanto, la estratificación escolar se basa en un principio aparentemente no arbitrario, a diferencia de la relación arbitraria que se produce entre los grupos sociales según la clase social, la raza, la religión o la región. Según la mayor o menor edad de sus integrantes, los grupos de edad de la escuela reciben un tratamiento y unos privilegios diferenciados. Así, los grupos de edad dan origen a estratos jerárquicamente dispuestos de solidaridad horizontal” p. 29.

nosotros vamos a entender que ellos están en proceso de formación o de rasgo de personalidad, el niño va a experimentar diferentes caminos para ver cuál es el que le agradó y por cuál se decidió, es cuando estamos viendo niños o niñas ¡perdón!, pero que vienen con calcetines y zapatos de niña pero muy pintadas y maquilladas [...] entonces, vaya, esas incongruencias, [...] es cuando están a la caza de “a ver qué camino les gusta más”. Por eso como que yo siento que hasta cierto grado debemos de entenderlos que se vean ridículos, ellos sí, malo que me viniera en esas ridiculeces alguien que trabaja aquí, o sea, una persona mayor, ¿no? Qué bueno que tienen los niños su etapa del ridículo, pero sin pasar un límite, hasta ahí. ¡Eso nada más que los deje!, ¿no? Por eso creo que ¡claro! sin decirlo mucho, debemos entender que es su oportunidad de búsqueda de camino. ¡Pero cuidado!, de ahí a que busquen determinadas situaciones que en un momento dado sí pueden ser estrafalarias o que lleguen a alterar un poco la tranquilidad, como lo de la ombliguera [...] No podemos llegar a eso, porque entonces ya se perdió el nivel de “formación de hábitos”. A lo mejor podemos ver por ahí chiquitas enseñando ombligo en el nivel de educación media superior, pero yo todavía así como que no lo entiendo o no lo acepto para nuestro nivel. Este nivel así se llama “nivel básico”, no es inicial, pero es donde termina el nivel básico. Y bueno nosotros seguimos de una manera, pues, intentamos de que sea por convencimiento, pero sí tratamos de que se puedan conservar estas tradiciones en cierto tipo de educación en nuestros niños, nos preocupamos por esos detalles (EDF1).

En el fragmento anterior encontramos dos cuestiones relevantes. Por un lado, la forma de caracterizar la adolescencia y, por el otro, la necesidad de actuar sobre ella a fin de eliminar los factores perturbadores al interior de su proceso formativo, de cara a los objetivos propuestos.

Llama la atención el hecho de que aun cuando en una primera instancia pareciera asumirse que el momento que viven los alum-

nos se relaciona con “una etapa de formación de la personalidad signada por la necesidad de experimentar diferentes caminos a fin de aprender a elegir cuál de ellos es el que más les conviene”, razón por la cual es necesario entender a los alumnos, dicha perspectiva pronto adquiere otro matiz al interior del discurso de la maestra cuando, por un lado, se califica a dichos comportamientos como “excéntricos y propios de la edad del ridículo” y, por el otro, se plantea que la experiencia de la elección ha de ceñirse a los estrechos marcos que la tradición escolar define, debido a que si se realiza de otra manera ésta puede resultar “alteradora de la tranquilidad que debe prevalecer en el nivel”.

A partir del análisis de las entrevistas a los maestros, encontramos que para algunos de ellos la necesidad de impedir los comportamientos que contravienen la tradición escolar tiene que ver con el imperativo de garantizar el respeto como condición para asegurar que el proceso de cambio que es experimentado por los alumnos no se salga de control, tal como se plantea en el siguiente fragmento, en el que una maestra relata el contenido de una reunión con padres de familia en la cual le interesaba hacerles ver las consecuencias que podría tener permitir determinados tipos de comportamientos en los alumnos:

[...] aunque pareciera que no importa, puede pasar otro problema y agravarse la situación, por ello es importante hablar con los señores. Cuando hablé con ellos yo les aclaré que sí, que los problemas se les están saliendo de la mano, que al no tener respeto los jóvenes por sus padres y por nosotros tuvieran mucho cuidado porque pueden llegar a un lugar muy serio, y que cuando eso ocurra, se van a lamentar. Incluso les pido que traigan por escrito los lugares hasta donde pueden llegar sus hijos, porque aunque los padres piensen que no importa que hablen de tal o cual manera o se vistan como quieran, pueden llegar hasta un lugar que se llama Tutelar de Menores por-

que esas actitudes son el germen para que sean irrespetuosos y agresivos, entonces la agresión es violencia y la gente violenta se mete en problemas muy gruesos [...] Entonces la violencia es algo muy espantoso que ocurre en nuestra sociedad, por lo que hay que tratar de frenarla. Por ello es necesario que los jóvenes nos respeten, a sus padres y a nosotros, porque si no se van a perder y nunca podrán ser personas de bien. Entonces, si esos señores papás con el respeto que me merecen no han podido, les han faltado agallas para controlarlos, se les han salido de las manos, pero ellos también son culpables (EMF3).

Desde la perspectiva de la maestra, los comportamientos que manifiestan los alumnos cuando hablan o se visten de una manera distinta a la que es considerada normal por ella, contienen a su interior “el germen de la violencia”, debido a que dichas prácticas constituyen una falta de respeto que podría tener graves consecuencias.

En esta interpretación de los comportamientos de los alumnos encontramos una caracterización “en negativo” de la adolescencia, al estar centrada sólo en lo que carecen, en otras palabras, en lo que adolecen, se enfatiza aquello que amenaza, que pone en riesgo y que contamina al espacio escolar. Veamos el siguiente fragmento:

Yo sí he visto cambios en la cuestión de comportamiento y yo pienso que esto es la base de toda la contaminación que hay aquí, no contaminación ambiental, sino contaminación de problemas que hay aquí y en nuestro país [...] entonces, yo pienso que todo eso ha generado que la actitud o la mente de los jóvenes como que cambien un poquito, ya no admiten que les digamos lo que es mejor para ellos. [...] Bien o mal sus papás dicen que no, que no les perjudica en nada pero, yo pienso que sí les perjudica mucho (EMM2).

Aquí es posible identificar que aun cuando en el discurso de la maestra, en un primer momento, se reconoce que el joven es víctima del cambio cultural y social al ser éste perjudicial en “la actitud o mente de los jóvenes”, posteriormente ella nos dice que los cambios en el comportamiento de los jóvenes son la “base de toda la contaminación que hay aquí”. En esa lógica aparentemente contradictoria encontramos un deslizamiento en la manera de valorar la experiencia juvenil –de víctima del cambio cultural a contaminadora del orden institucional de la escuela- que explica el poco espacio existente para valorar la importancia de que los alumnos aprendan a elegir como una de las competencias básicas en su formación, sobre todo, cuando ello pudiera relacionarse con la renuencia de los alumnos “para admitir que los maestros les digan lo que es mejor para ellos”.

Por el contrario, en la medida en que dichos comportamientos considerados fuera de la norma contaminan y, por lo tanto, son alteradores de la tranquilidad, es que se plantea de manera enfática la necesidad de impedir cualquier manifestación de esta naturaleza a fin de controlar los efectos perturbadores de dicho proceso. La presencia de esas actitudes no sólo es alteradora del orden social de la escuela, sino también de la trayectoria prefijada que deben transitar los alumnos al interior del orden formativo, mismo que debe prevalecer en el nivel, a fin de asegurar que a través de dicho proceso los alumnos no se pierdan y lleguen a convertirse en personas de bien, tal como lo expresó otra de las maestras citadas anteriormente.

La importancia adquirida en el discurso de algunos de los maestros entrevistados acerca de la necesidad de controlar los comportamientos adolescentes y de preservar un orden dado en la formación, pareciera evidenciar otro código de colección (Bernstein, 1998) que muestra su fuerza para articular la racionalidad domi-

nante desde donde se piensan las finalidades de la formación en el nivel de secundaria, lo cual favorece que los procesos de identificación ciudadana se sigan articulando a partir de determinados principios de regulación de la diferenciación.

Tal como plantea Sandoval (2000:65), esa perspectiva ha otorgado algunos de los rasgos fundamentales de la educación secundaria como “escuela para adolescentes”, desde su fundación en el año de 1925, justificando la necesidad de “promover el orden” y de actuar “enérgicamente para encauzar los impulsos de los jóvenes” como rasgos identitarios que habrán de caracterizar a la educación secundaria, a partir de lo que podríamos llamar el discurso de la moratoria.

Para Duarte (s/f), el discurso de la moratoria se realiza desde el límite impuesto por la matriz cultural dada por el adultocentrismo, que sitúa lo adulto como punto de referencia para analizar el deber ser del mundo juvenil, es decir, la definición desde planteamientos esencialistas de lo que debe hacer el joven para ser considerado parte de la sociedad.³² A partir de esta mirada adultocentrista se legitima la idea de que la juventud no *es* en sí misma, sino que ella únicamente es el espacio de transición existente entre la dependencia infantil y la autonomía adulta. Lo anterior deja de lado que lo que caracteriza al periodo de la adolescencia es la transición hacia formas más potentes y autónomas de comportamiento que le permitan al sujeto elaborar su proyecto de vida, razón por la cual se pone el énfasis en la imperiosa necesidad de lograr sus procesos de integración social, aun cuando ello supon-

³² En la perspectiva de Reguillo (2000) consideramos que la juventud es una categoría construida culturalmente, “no se trata de una ‘esencia’ y, en tal sentido, la mutabilidad de los criterios que fijan los límites y los comportamientos de lo juvenil, están necesariamente vinculados a los contextos sociohistóricos, producto de las relaciones de fuerza existentes en una determinada sociedad” (p. 21).

ga la necesidad de controlar sus comportamientos a fin de inhibir la expresión de la diferencia que a ellos acompañan, tal como lo expresó una de las alumnas entrevistadas:

Yo creo que ahorita somos muy diferentes los jóvenes de los adultos, yo digo que ellos nos deberían de entender porque ellos cuando estaban a nuestra edad todo lo que hacían estaba bien, pero ahorita cuando lo hacemos nosotros todo está mal; entonces pues, si ellos ya pasaron por eso, por lo que estamos pasando nosotros, si ellos ya vivieron, nos deberían de dejar a nosotros (EJF2).

En la medida en que desde la lógica de la formación, desde la moratoria, lo que interesa es guiar a esos seres transicionales hacia el buen puerto de “ser alguien la vida”, entendemos que la necesidad de controlar el proceso de cambio que ellos y ellas experimentan sea entendido como un afán de encauzar a los alumnos frente a su posibilidad de desviarse, lo cual se refleja en el siguiente fragmento:

Yo considero a los niños unas criaturitas llenas de energía, llenas de ese movimiento de la vida, llenas de materia, llenas de una energía mecánica grandísima, pero que muchas veces no la saben encauzar y se desvían hasta que se pierden. Mi labor como maestra es controlar dicho proceso, para eso es necesario ir sembrando en mis niños los valores, todo lo que pueda hacer para que ellos sean mejores, que dejen todas sus ideas malas para ser unas personas de bien porque así como están no tienen las herramientas para saber lo que quieren, que puedan el día de mañana servir a su país, que puedan amar a su gente. Es como pulir una piedra que a veces está muy dura para darle una forma elegante, moldearla. A mí me da mucha alegría ver cómo empezamos cuando llegan el primer día a la escuela y cuando les doy clases llegan con conocimientos muy bajitos, muy poquitos, y cuando ellos terminan son otros.

Me gusta mucho ver ese cambio, desgraciadamente no en todos se puede ver (EMF3).

La apreciación de que los alumnos “así como están no saben lo que quieren”, justifica que la lógica de la formación, a partir de la moratoria, se articule y se centre en la consecución de un deber ser que como tal implica la necesidad de desaprender “las ideas malas” a fin de ajustarse a un modelo previamente construido. Este proceso supone dos acciones que en apariencia son contradictorias, aunque en el discurso de la maestra se complementan: por un lado, “sembrar los valores” y, por el otro, “pulir una piedra” a fin de moldearla, aunque el material sea resistente a dicho proceso. En este contexto, la formación, lejos de ser un trabajo del sujeto consigo mismo (Ferry, 1997), acaba siendo una acción externa de modelización del otro.

El discurso de la formación desde la moratoria justifica el principio de la jerarquía de edad amparado en la vulnerabilidad del otro, situación que, al recuperar la perspectiva de Saenger (2005), implica una forma de tratamiento de la diferencia como alteridad confiscada. Ahí: “El otro es un sujeto disminuido (menor de edad) frente a un sujeto maduro. Éste ejerce la hegemonía sobre la base de la vulnerabilidad del otro, de su inmadurez” (p. 183).

El razonamiento legitima el establecimiento de relaciones sociales y culturales asimétricas, al transformar la diferencia –cultural y generacional– en desigualdad, asegurando la permanencia de determinados modos de regular la diferenciación en la formación que como tales influirán en la configuración de determinadas estrategias de identificación ciudadana como veremos más adelante.

LAS ESTRATEGIAS DE IDENTIFICACIÓN CIUDADANA EN LA FORMACIÓN

A partir de la comprensión de los principios de clasificación desde donde la formación de ciudadanía en la escuela puede ser pensada (los cuales fueron expuestos en el capítulo anterior), procedí a identificar los valores de enmarcamiento en los que se realizan los procesos de identificación ciudadana al interior de la formación. Para tal fin, me centré en la descripción de los focos de tensión que se presentan en la comunicación pedagógica entre maestros y alumnos y en los principios delimitadores de los márgenes existentes para la negociación de perspectivas y la resolución de conflictos a partir de ciertos códigos institucionalizados normativos de la comunicación legítima y su resolución, reconociendo los márgenes existentes para la negociación de perspectivas. Entonces fue posible reconstruir algunas estrategias de identificación ciudadana en la formación que como tales expresan las formas en que se organizan las relaciones de poder y control al interior del dispositivo escolar de formación de ciudadanía para favorecer que los jóvenes se asuman como ciudada-

nos, estableciendo los márgenes de acción determinados sobre sí mismos, los otros y el mundo al imprimir un sentido específico a los alcances de los derechos, deberes y relaciones que los alumnos “deben” establecer consigo mismos, con los otros y el mundo o, lo que es lo mismo, una identidad. A continuación se exponen las estrategias reconstruidas a partir del análisis.

El bombardeo de modelos

El análisis del discurso de los maestros aporta múltiples menciones acerca de las dificultades que plantea para la formación, la problemática de la difusión de determinados modelos de comportamiento desde los medios de comunicación:

[...] concretamente yo puedo ver televisión porque sí nos hemos dado a la tarea de revisar algunas de las programaciones que nos presentan, de las que nos hablan nuestros niños, que son muy nocivas porque les están dando modelos y que a ellos se les hace absolutamente estar de moda imitar esos modelos, pero son modelos falsos, son modelos para captar justamente a la gente joven porque están presentando modelos jóvenes, todos ellos jóvenes, niñas bonitas, etc., o que realmente quieren reunir determinado tipo, por ejemplo esa *Rebelde* o algo así, creo que se llama *Rebelde*, porque inclusive tienen una canción, una música; yo he platicado con maestros de primaria y también en primaria los niños, cuando les permiten poner su música a la hora del recreo llevan su disquito de *Rebelde* y la ponen (EDF1).

A partir de lo dicho por la directora encontramos un diagnóstico de la situación: los alumnos al estar expuestos actualmente a la influencia de modelos considerados falsos, que son sumamente atractivos, pero profundamente nocivos, ven limitadas las posibilidades de su formación en la escuela.

En la medida en que dichos modelos falsos (“que los hacen captar su atención”) ejercen en los jóvenes una gran fuerza identificatoria, la tarea de inculcación de los modelos escolares (que por contraste serían los verdaderos), se vuelve aún más compleja, por lo que frente a dicha situación no queda otra alternativa que esforzarse aún más en la lucha por contraponer el modelo escolar frente a los otros modelos de comportamiento, reforzando la estrategia a través de lo que otra maestra llamó el “bombardeo de modelos”, tal como se muestra en el siguiente fragmento:

Yo creo que si mis alumnos me vieran llegar en un carro enorme, muy bien vestidita y demás, a lo mejor tendría la imagen de más respeto hacia mis alumnos o pensarían que daría más que pues, a lo mejor siendo responsable, siendo trabajador, ¿no?. Entonces, cómo que esa es la dinámica en la que estamos inmersos. [...] Pero si hacemos ahora lo contrario, si los bombardeamos y les decimos o ponemos como modelos, ya no a los que sean muy, muy esbeltitos y bonitos, sino aquel que ha logrado un lugar dentro de la sociedad, a base de esfuerzo, a base de trabajo, a base de sacrificio, el problema se resolvería y tal vez ellos digan, “no me detengo, a mí me preocupa y estoy investigando y estoy avanzando y estoy avanzando para ser alguien en la vida (EMF4).

La riqueza del fragmento anterior nos permite comprender la importancia de la estrategia de la formación por modelos en la escuela a fin de lograr ser alguien en la vida. A través de ella encontramos una definición precisa de lo que significa ser alguien en la vida como “aquel que ha logrado un lugar dentro de la sociedad”, cuestión que desde la perspectiva de la maestra se logra “a base de esfuerzo, a base de trabajo, a base de sacrificio”, pero que dada la contaminación de valores materialistas de parte de la sociedad ligados al éxito y la apariencia, hacen que “la dinámica en la que se encuentra inmersa la escuela” frente a la problemática del cam-

bio se relacione con la ardua tarea de contraponer los valores del trabajo y la responsabilidad frente a aquellos otros. Es un bombardeo (positivo) que se contrapone a otro bombardeo (negativo). En este contexto encontramos el sentido que adquiere la distinción entre lo falso/verdadero.

Desde el razonamiento de la maestra, la lucha tiene que ser frontal debido a que lo que se pone en juego en la formación no son simples travesuras sino, y sobre todo, la introducción de distintos sentidos y valores vinculados al respeto.

La riqueza del fragmento anterior nos permite acercarnos también a algunas otras claves para comprender los mecanismos de funcionamiento de la estrategia del modelado en la formación de ciudadanía, comprendiendo a la vez el papel preponderante que juegan los maestros al interior de dicha estrategia como modelos de rol.

Entretejido en su discurso, la maestra deja ver que uno de los propósitos fundamentales de la formación se relaciona con la necesidad de modelar la subjetividad, de tal modo que los alumnos hagan suyos los valores de la responsabilidad y el trabajo como aspiraciones propias.

Tales valores se despliegan a través del propio comportamiento de la maestra, el cual se ofrece como espejo a través del cual los alumnos pueden verse a sí mismos desde dichos ideales. En la medida en que la maestra —en este contexto— se asume como representante moral de la sociedad resulta necesario inspirar el respeto de los alumnos hacia sí misma, debido a que a través de dicho proceso no sólo se manifiesta la prevaencia del respeto hacia ella como individuo, sino que se garantiza el respeto hacia los valores que ella encarna. A partir de esta descripción de la manera como opera el mecanismo de la estrategia del modelado en la formación, identificamos la importancia que juega como proceso de formación

ciudadana, con lo que se entiende a su vez el porqué a los maestros les resulta tan preocupante la existencia de otras formas que muestran una gran potencia en su capacidad de convocar a los alumnos como modelos de identificación.

Para comprender con mayor profundidad el sentido de la idea del bombardeo dentro de la estrategia de formación centrada en modelos, revisemos el siguiente fragmento:

Esto es una lucha. La manera está muy clara, trabajando día con día fuerte, o sea, que estos medios de difusión, pusieran de manifiesto que ahora el protagonista ya no es la muchacha bonita, esbeltita, sino la que le ha costado su trabajo llegar a ser quien es, ¿no? Estudiando, trabajando fuerte para lograr este lugar; entonces sí, de alguna manera, ¿no? A mí se me ocurre. Qué eslogan en la radio, radionovelas en donde los protagonistas fueran gente que ha luchado muy fuerte para lograr ese puesto, no a través de una herencia, a través de un secuestro, que sé yo, sino a través de su propio esfuerzo, yo creo que ellos verían y se sentirían identificados a lo mejor, o se querían sentir identificados con alguno de estos personajes. Yo creo que los medios a lo mejor sí tendrían que ver en todo esto, sí, sí. También de alguna manera, a lo mejor si de parte de la Secretaría nos capacitara, con buenos profesores, que los hay, hay excelentes, excelentes docentes, que nos pudieran capacitar y decir, “pues, hay que llegarles ‘así’, ¿no? A los niños” “O sea, su problemática es así, hay que hablarles de esta manera, hay que implementar estas técnicas y demás, para sacarlos adelante”. También la sociedad, toda, todo, toda, bueno, pero obviamente pues, con ellos (los jóvenes) por que ellos van a ser los que en un momento determinado van a estar en esos lugares, ¿no? Yo creo que de alguna manera eso funcionaría y aparte el bombardeo por otros medios, yo creo que encontraríamos respuesta (EMF4).

Llama la atención el papel secundario otorgado a la acción de discernimiento de los alumnos acerca de la pertinencia de los di-

versos modelos que se les ofrecen, en tanto que a ellos no se les considera sujetos de decisión frente al lugar tan preponderante que adquiere la sociedad y, en particular, los medios de comunicación en la lucha contra los modelos falsos.

Con ello identificamos la gran eficacia otorgada a dicha estrategia como metodología de copia. Así lo vimos cuando la maestra plantea con claridad su concepción en torno a la simpleza del mecanismo de operación de la formación por modelos: “yo creo que ellos verían y se sentirían identificados a lo mejor, o se querrían sentir identificados con alguno de estos personajes”.

En esta lógica se entiende el vacío encontrado en su discurso en torno a la necesidad de introducir el ejercicio de ponderación y de elección de los estudiantes como parte fundamental que ha de integrarse a la formación con el objeto de combatir los modelos falsos ofrecidos por parte de otras agencias socializadoras.

Esta situación no resulta extraña, sobre todo, cuando entendemos que tal manera de razonar sobre la formación centrada en la necesidad de propiciar la identificación con determinados modelos para impedir la reproducción/sobrevivencia de otros, posee ya una larga historia dentro de nuestro pensamiento educativo.

Si bien, tal como nos dice Popkewitz (1998), desde el sentido común la importancia de lo que él llama la estrategia de “reproducción del modelo de rol” se inscribe en “[...] la necesidad de que los niños dispongan de un modelo de rol, puesto que se considera que en sus hogares y en su comunidad no se les aporta apoyo para un desarrollo psicológico adecuado” (p. 67), el autor nos propone otra vía de análisis para ver dicho proceso como un concepto de regulación y de gobernación de las prácticas y, por ende, como efecto de poder:

Históricamente, la idea de modelo de rol es un concepto de regulación y gobernación. Se trata de un concepto que surgió por primera vez en la teoría social de principios del siglo XX para explicar las relaciones de otros como “imitación-sugerencia”. La imitación-sugerencia era citando a Leys (1994:213): “una forma de explicar la influencia de un líder o de un genio sobre el público, y las formas mediante las que se podía marginar a las mujeres y a los negros, al privarlos de ‘copias’ de la cultura dominante” (Popkewitz, 1998:67).

Si asumimos la perspectiva de los autores para interpretar el porqué de la relevancia del bombardeo de modelos como alternativa de contraposición frente a la situación del cambio que abre múltiples posibilidades de identificación competidoras con el modelo que ofrece la escuela, encontramos que dicha estrategia es importante debido a que a través de ella lo que se busca es privar a los alumnos de cualquier otra copia que, lejos de la racionalidad escolar, pudiera introducir algún factor de diferencia, cuestión que nos ayuda a comprender aún más el porqué construye y sostiene la oposición del modelo verdadero-modelo falso como manera de buscar contrarrestar toda posibilidad de introducir otros referentes legitimados socialmente con los cuales identificarse.

Desde esta perspectiva se entiende cómo, frente al cambio, se condena la diferencia al interior de la racionalidad de la formación de ciudadanía impidiendo pensar otro tipo de procesos de identificación en los que la otredad pueda ser reconocida. A partir de la oposición falso/verdadero se niega toda manifestación de esta otredad al considerarse como modelos falsos que se buscan combatir, con lo que se fortalece la necesidad de reproducir un solo modelo como única vía de formación para lograr que los jóvenes lleguen a “ser alguien en la vida”. Definición en la que difícilmente pueden encontrar espacio para desplegarse procesos

de subjetivización ciudadana más centrados en el reconocimiento y la diferencia.

La idea de bombardeo de modelos como estrategia formativa frente al cambio, nos habla de la dificultad de la escuela para pensar el proceso de formación en medio del cambio, sino sólo desde los horizontes de la continuidad cultural. En palabras de Puig (2005:53), podríamos decir que el paradigma de la formación se actualiza por el camino que brinda el cartografiado de una ruta previamente trazada, eliminándose la posibilidad de introducir la brújula (que en estos momentos es fundamental), a fin de desarrollar herramientas para realizar el ejercicio de ponderación de la valía de los distintos modelos que se bombardean por la sociedad pero también por la escuela, contribuyendo todo ello a fortalecer la capacidad de decisión de los sujetos jóvenes.

Considero que la estrategia del bombardeo de modelos frente a la problemática actual de cambio de lo que nos habla es de la necesidad de fortalecer los procesos formativos de carácter heteroformativo, que lejos de contribuir a favorecer la construcción de modos de pertenencia identificante de tipo reivindicado —que implicarían asumir que los jóvenes juegan un papel protagónico en el ejercicio de problematización y de ponderación sobre la pertinencia de los modelos que se les ofrecen actualmente— lo que se proponen es la reafirmación de los modos de pertenencia identificante de tipo atribuido como finalidad y estrategia de la formación.

Hasta aquí hemos podido identificar el énfasis heteroformativo adquirido por la formación de ciudadanía en estos tiempos de cambio, a través de lo que una maestra llamó el bombardeo de modelos. Al seguir analizando el discurso de los maestros y jóvenes pudimos encontrar algunas otras claves que nos ayudaron a comprender ciertas limitaciones de la estrategia, de cara a las necesidades de los jóvenes.

La clave para asegurar la fuerza del proceso formativo centrado en modelos que propugna la escuela, a fin de que éste se lleve a cabo de la manera más aterciopelada posible y sin contratiempos, es que uno desee ser como el otro; es decir, que exista el deseo de los jóvenes para identificarse con el adulto como aquel otro en quien se deposita un ideal de virtud a ser imitado, cuestión que implica que los alumnos valoren las cualidades del otro como modelo de identificación. Para que la estrategia de modelado funcione, se requiere que los alumnos deseen lo que el otro desea, en otras palabras, que se encuentren en la misma sintonía a fin de ser receptivos.

La fuerza que otorga ese deseo de identificación se constituye en el motor que asegura, desde la perspectiva de la moratoria, la posibilidad del cambio individual del sujeto, cuestión que le permitirá superar su condición juvenil a fin de hacer de él alguien en la vida, al convertirse en imagen y semejanza del otro.

Sin embargo, algo se descoloca en la estrategia del modelado como dispositivo para la transmisión cultural, cuando desde la perspectiva de los maestros, los alumnos ya no responden de la misma manera ante dicha estrategia debido a su *inmoldeabilidad*. Al respecto una profesora comentó:

[...] obviamente hay chicos con los que se puede trabajar de maravilla ¿Verdad? Muy moldeables, muy accesibles, pero hay otros muy rebeldes, muy... sí noto en algunos actitudes de reto, no sé si sea desde el punto de vista psicológico normal pero sí, noto en ellos rebeldía, actitudes de reto, de inconformidad, contra todo, no nada más contra el régimen de la escuela, sino contra sus padres, contra la vida misma. Entonces, definitivamente sí es un cambio al que nos estamos enfrentando, no es la misma mentalidad de los chicos que estamos recibiendo en estas generaciones, a las que recibíamos hace 10 años que yo empecé a trabajar en esto (EMF1).

Si aceptamos que, desde la perspectiva de la mayoría de los maestros entrevistados, para modelar la subjetividad de los alumnos a fin de que asuman el rol de lo que significa “ser alguien en la vida” se requiere de la maleabilidad que surge como producto del deseo de identificación con el otro como ideal de virtud, entendemos por qué la inmoldeabilidad que se produce en algunos alumnos a partir de sus cambios de mentalidad, constituye para la maestra un obstáculo para el logro de dicho proceso.

Pero ¿cómo explican los alumnos tal inmoldeabilidad?, y, ¿qué tensiones puede estar expresando en torno a los márgenes posibles para la formación de ciudadanía?

Apoyada en lo expresado por la mayoría de los alumnos entrevistados, pareciera que el origen de su inmoldeabilidad no es más que la manifestación de una resistencia frente a la vía de la formación del modelado a través de la copia. Así lo dijo uno de los jóvenes considerados problemáticos, cuando le preguntamos ¿qué necesitarían hacer ustedes para dejar de tener dificultades con sus maestros?: “necesitaríamos cambiar nuestra forma de ser, para ser como ellos, pero yo digo, por qué cambiar nuestra forma de ser, si así soy yo, éste soy yo. El mundo sería aburrido si todos fuéramos iguales, ¿no? (EJM9).

A partir de lo sostenido por el entrevistado, pareciera que lo que se manifiesta a través de la supuesta inmoldeabilidad de los alumnos no es otra cosa que la crisis de autoridad que deviene del debilitamiento de los modelos de pertenencia identificante que ya no provocan como antes el deseo de dejar de ser, para poder ser a imagen y semejanza del otro que se asume como modelo, abriendo con ello la necesidad de relevar planos de diferencia inusitados para su tratamiento en la escuela.

En el orden de ideas expuesto hasta ahora, la afirmación de “éste soy yo” aunada a la crítica del horizonte de homogeneidad

expresada en la frase “el mundo sería aburrido si todos fuéramos iguales” nos hablan de una demanda de reconocimiento que, en la medida en que carece de espacio para ser nombrada y mucho menos elaborada como fuerza de individuación dado el clima de satanización de la diferencia que prevalece en la escuela, no encuentra otras vías para expresarse más que a través de las actitudes de reto, rebeldía e inconformidad descritas por la maestra como características de la inmoldeabilidad que hoy día presentan algunos jóvenes. Expresiones que no dudamos que en ocasiones puedan adquirir un tono violento.

Tal como refirieron los alumnos en las diversas entrevistas, la experiencia de la formación se transforma de aquellos procesos suaves y aterciopelados en los que se realizaba el deseo de identificarse con el otro adulto-maestro, a verdaderos espacios de choque permanente entre los maestros y los estudiantes en los cuales, mientras los primeros intentan que los jóvenes se ajusten al mandato y no se desvíen de su habitual a fin de reproducir el modelo, los segundos luchan contra *la imposición*. Un alumno lo expresó así:

La persona que representa autoridad como que siento algo así raro ante ellos, sobre todo cuando quieren imponerme cómo debo ser. Con mis papás también me pasa, pero es menos, porque son mis papás. Hay cariño ante ellos, para ellos, pero con los maestros no, no, siento un repudio ciertamente, no acepto que de repente lleguen y me digan, “no, él te lo ordena y tienes que hacerle caso a él”. ¿Qué onda, no? ¿Por qué? [...] Mis papas no son del estilo de los maestros, nada que ver. Tienen mucha apertura, me dejan hacer pues, todo; claro, dentro de lo que cabe, son buenos mis papás, tampoco digo que sean perfectos, pero todas las veces que me dan órdenes, me las dan fundadas, no me la imponen pues: “tú haces esto porque tienes que”, y entonces tienes temor a tu casa, por ejemplo, pero con los maestros no, aunque no digo que todos los maestros, porque hay uno o dos maestros que

son buenos. De hecho la minoría son buenos, pero en fin, los maestros como que ya están muy, muy acostumbrados a su forma de ser, son muy déspotas y no tienen apertura al diálogo, a las críticas (EJM9).

Llama la atención en el fragmento, la contrastación entre modos de disciplinamiento utilizados por sus maestros y sus padres. Mientras que los maestros ejercen su autoridad de manera arbitraria e impositiva sin mediar ningún espacio para la ponderación de razones, los padres generan un clima de diálogo en el que las decisiones son fundadas. Las consecuencias de tan disímolos modos de ejercer la autoridad quedan a la vista; mientras que en el primer caso lo que se produce es el rechazo, en el segundo se construye el sentido de obligación para con el otro producido cuando se crean condiciones para el acuerdo, reconociendo al otro como interlocutor válido.

En la realización de dicho ejercicio de comparación, podemos encontrar entretejidas algunas de las demandas de los alumnos que ligadas a la necesidad de instaurar mecanismos más democráticos centrados en la deliberación y el convencimiento, pudieran construir espacios más democráticos para pensar el proceso de constitución de cada uno de ellos como sujetos, los cuales les ayudarían a transitar sus juventudes y construirse como ciudadanos.

Mientras que encontramos que los estudiantes demandan mayores espacios de apertura del sistema, tal como se plantea en el siguiente fragmento, el movimiento de la escuela se dirige hacia la obturación de cualquier espacio para la expresión de la pulsión de alteridad que, como tal, contravendría al esfuerzo del modelado a fin de que el otro logre ser alguien en la vida:

Lo que yo quisiera en la escuela es libertad.

P: ¿qué es la libertad para ti?

R: pues, la libertad es el poder hacer todo, pero a la vez pensando en lo que haces, pues porque yo sé que nunca va existir una libertad completa, al cien por ciento, es imposible que una libertad exista al cien por ciento, pero sí una mayor apertura a las cosas, al sistema (EJM9).

El “choro” sobre el futuro y su ineficacia como estrategia de formación de ciudadanía

En las entrevistas de los alumnos encontramos múltiples referencias en torno a la descripción de un tipo de interacción que los maestros establecían con ellos y a la cual algunos llamaban –de manera coloquial– como *el choro*. Dicha forma de interacción era más que cotidiana, sobre todo, con algunos maestros, y a través de ella los profesores intentaban, a su manera, infundirles el deseo de pensar a futuro, pero también compartir elementos acerca de su visión de los problemas por los que actualmente atraviesa la sociedad, así como su percepción en torno de la situación de la juventud. Sin embargo, dicha estrategia, en la mayoría de los casos, era calificada por los alumnos como poco eficaz o incluso desagradable. Así lo describe una estudiante cuando recuerda a uno de sus peores maestros:

Mi peor maestro fue uno de primero, porque nada más llegaba al salón y decía, “de tal página a tal página pónganse a hacer”, y no nos explicaba nada, y luego ya, si algún niño le preguntaba, ya nos echaba su choro y nos empezaba a decir que nosotros ¿a qué íbamos a esa escuela?, que había otros muchos niños que querían estar en ese lugar, que nosotros nada más íbamos a holgazanear [...] y que no, que nos iba a explicar eso pero rápido y que el que entendiera qué bueno, y quien no a ver cómo resolvía sus cosas y luego ya se ponía a platicar, “es que ustedes los niños, no, los jóvenes, no ven lo que hacen, por ejemplo, ya están contaminando nuestro país y que según ustedes son el futuro de México, yo no sé cómo pueden decir eso, si en Física

no van bien, si en esto no van bien, y así se le acababa su clase y ya nada más decía “a ver de esta página a esta página es de tarea”, y ya, no nos explicaba, ni nos hablaba de su clase (EJF1).

Este tipo de interacción consume en algunas ocasiones y sobre todo con ciertos maestros, gran parte del tiempo destinado a trabajar los contenidos propios de las materias en específico, lo que en ocasiones llega a desviar totalmente el tema que originalmente se estaba abordando.

En la medida en que tales referencias aparecieron en la mayoría de las entrevistas realizadas a los estudiantes, podemos decir que pareciera que existe una sobredimensionalización de la preocupación valorativa frente a la académica, la cual se plantea a través de un discurso moral que desde lo que podríamos llamar “la tradición de la conferencia” inunda al quehacer formativo, asumiendo un carácter prescriptivo y que, además, se moviliza por separado del objeto de enseñanza mismo. Situación que aunada al tinte descalificador y enjuiciador que adquiere en la valoración de los comportamientos juveniles, nos explica tal como plantea la joven la ineficacia de dicha estrategia.

Resulta paradójico el hecho de que si bien pareciera que lo que se pone en juego en el discurso del docente es el afán de “orientar a las juventudes”, como lo comentó otro de los maestros entrevistados, en los hechos para la alumna él “no les explicaba nada”. En este sentido se entiende lo que comentó otra de las estudiantes con respecto a las reacciones de sus compañeros frente al discurso del “choro” que una maestra intentaba infundirles:

Algunos son bien rebeldes con los maestros. Por ejemplo, con una maestra que ya está grande, luego la maestra dice “se tienen que portar bien porque tienen que llegar a ser alguien”, pero como que siempre le hacen burla al

estar supuestamente de su lado “sí, ¿verdad, maestra?”, como que le dan su avión, pero en burla (EJF3).

“Dar el avión” a la maestra como respuesta a su intento de otorgar sentido al quehacer formativo a través de la posibilidad de contagiar el deseo de aspirar a ser alguien pidiéndoles “que se porten bien”, refleja la respuesta de los jóvenes frente a un tipo de discurso que desde su perspectiva no es significativo, debido a que –utilizando algunos calificativos utilizados por los propios jóvenes para caracterizar al choro– constituye una reiteración cotidiana de “ideas viejas”, “sin sentido y anticuadas”.

En el siguiente fragmento podemos encontrar algunas claves que ayudan a explicar las razones del rechazo a esta estrategia:

Los maestros hablan de nosotros, pero lo hacen en sus puntos de vista de ellos como profesores. Platican entre todos de los grupos, cómo los ven, pero no, no sé. Pero con nosotros no, sólo de vez en cuando nos echan su choro, pero no nos sirve, porque pues no hacemos caso a nada de lo que nos dicen (EJF2).

Lo que resalta en el discurso es la descalificación del choro como estrategia comunicativa que al establecerse “sólo desde sus puntos de vista”, acaba siendo un monólogo en el que los profesores hablan desde su perspectiva, que como tal resulta siempre parcial y además sesgada por el afán prescriptivo orientador de su mirada del otro. En este sentido, encontramos en su planteamiento una demanda en torno a la necesidad de “hablar con nosotros”; es decir, de establecer un clima propicio al diálogo de perspectivas en el que el reconocimiento de sus propios puntos de vista pueda ser integrado en la manera como el maestro se refiere a ellos en tanto jóvenes, a fin de que ello pueda servirles en su formación.

Lo anterior se vuelve difícil desde la racionalidad imperante que se deja traslucir a partir de lo analizado hasta el momento, en la cual lejos de que interese el desarrollo de la capacidad de los propios estudiantes para que ellos piensen acerca de lo que tendrían que hacer para construir su futuro, el énfasis se encuentra en la necesidad de que ellos se adscriban a la forma de futuro que desde nuestra idiosincrasia busca reproducirse. Por ello, es que consideramos que lo que prevalece en el *choro* sobre el futuro es lo que Yurén y otros (2003a) llaman “la cultura de la instrucción”, que al estar basada en la prescripción, el adoctrinamiento y la inculcación, lo que favorece es que:

El discurso se distribuya a manera de doctrina, es decir, como prescripciones por obedecer [...] los contenidos valorales sean tratados como declarativos o a lo sumo como contenidos actitudinales que deben internalizarse por socialización (pp. 637-638).

En este contexto podemos interpretar el porqué a los maestros les resulta difícil hablar con los alumnos descentrándose de sus propios puntos de vista, debido a que ello requiere renunciar a ver a estos últimos a través del tamiz que significa la aspiración de “ser alguien en la vida”, atreviéndose a reconocer al otro más allá de su propia perspectiva, cuestión que abriría el espacio para reconocer su desazón, su aburrimiento y su ejercicio crítico.

Ahora bien, desde la perspectiva de los estudiantes, la necesidad de entablar procesos más dialógicos con los maestros resulta relevante para ellos, debido a que les preocupa el futuro, tal como nos comentó uno de ellos:

Ellos nada más se quedan en decirnos todo lo que debíamos de ser, pero que no somos, nada más en el futuro, nunca se preguntan qué queremos ser

nosotros en nuestro futuro, qué necesitamos. Yo necesito saber de muchas cosas que me preocupan (EJM7).

A partir de la expresión “yo necesito saber de muchas cosas que me preocupan”, se infiere su interés por hablar de su futuro pero desde lo que son sus posibilidades en el presente. Pareciera que lo que configura el desencuentro entre maestros y alumnos, es el destiempo que se abre entre los tiempos pedagógicos y los tiempos individuales en la formación.

En el siguiente fragmento podemos visualizar con más claridad a lo que nos referimos:

Mi abuelita es muy retrograda. No piensa a futuro, lo que yo siento que le ha pasado es la religión. Creo que es la mecha de todo, de todos los problemas en muchas partes, la religión no le veo ningún caso, no es buena. Ella es una abuelita tradicional, pero moderna a la vez; no es de esas abuelitas que andan con sus baberos, sus anafres y todo eso. Es una abuelita, este, más moderna, pero a la vez su pensar y muchas veces su actuar es muy retrograda, por lo mismo de supongo, no sé, de la religión, muchas limitantes. Con ella tengo algunos problemas, no muchos. Son roces de pensamientos, no pensamos para nada igual, pero tenemos un parentesco y debo soportarla (EJM9).

Mientras que los alumnos quieren hablar del hoy, los maestros se esfuerzan por hablar del futuro. Sin embargo, en la medida en que lo que prevalece es la necesidad de preservar nuestra idiosincrasia a través del retorno nostálgico hacia los valores perdidos, no hay espacio para nombrarlo desde la incertidumbre. El juego de palabras a partir del cual define la actitud de su abuela: “Mi abuelita es muy retrógrada. No piensa a futuro”, bien nos habla de la crítica al sin sentido de la formación en este ámbito.

A partir de lo dicho por los jóvenes en sus entrevistas, pareciera que la preocupación en torno a la necesidad de saber del futuro se relaciona precisamente con la dificultad para verse en el futuro.

Así lo afirma uno de los estudiantes:

Yo no me veo de grande más que alto, no tengo un plan a muy largo plazo, no me veo de grande. Supongo que, conforme voy viviendo debo de hacerlo, aunque tampoco soy de los que haga las cosas nada más por hacerlo, también lo pienso, digo sería una tontería nada más actuar por actuar, no tendríamos cerebro, pero a largo plazo no, no me veo. O tal vez de adulto me vería como trabajando en una oficina, pero, teniendo muchos hobbies pues, yo no me veo casado pues no sé, es una forma de amarrarme, no creo en el matrimonio, ni en los hijos (EJM9).

Lo que se pone en juego en la necesidad de hablar de otra manera del futuro, más allá del horizonte prescriptivo derivado de la idea de ser alguien en la vida, es el agotamiento de la idea misma de futuro, cuestión que no necesariamente significa que ellos no aspiren –utilizando la expresión– a ser alguien en la vida, sino que dicha expresión adquiere un sentido distinto al otorgado por la escuela relacionado con ocupar el lugar.

Fue notable el hecho de que cuando se les preguntó acerca de cómo se veían de grandes, las respuestas hayan sido del tenor siguiente:

Pues no sé como me veo de grande, casarme no, no me gusta mucho la idea. [...] Yo creo que uno se hace el destino porque tú puedes ir caminando y te puedes encontrar algo y tú decides si lo tomas o lo dejas, entonces ya será mi destino si tengo la coincidencia de encontrarme a alguien y entonces decidiré, [...] aunque no creo mucho en eso (EJF4).

[...] siempre le estoy diciendo a mi mamá que yo no voy a trabajar para el gobierno, yo no voy a ser burócrata, yo voy a ser trabajador por mi propia cuenta, si me va bien, que me vaya bien y si no pues volverlo a intentar. No me gusta cómo se maneja el gobierno (EJF4).

En sus contestaciones destaca la existencia de fuertes cuestionamientos hacia ciertas prácticas como, por ejemplo, trabajar en el gobierno cuando la mayoría de sus padres son precisamente empleados del Estado. Asimismo resultó significativo el hecho de que casi la totalidad de las alumnas entrevistadas hayan cuestionado en algún sentido la idea de casarse, manifestando por el contrario su deseo de seguir estudiando para llegar a ser abogadas, futbolistas o aeromozas, por mencionar algunas de sus aspiraciones profesionales, en el entendido de que ello les podría garantizar otro horizonte de vida que, a diferencia del de sus madres –que en la mayoría de los casos lo relacionan con pérdida de oportunidades personales, subordinación y hasta violencia–, les permitirá tener las condiciones para “hacer su propio destino”, tal como planteó una de las jóvenes.

Al hacer una interpretación con respecto de la manera como se asumen en un futuro, lo que pareciera que marca la experiencia de los estudiantes es la ruptura de trayecto que aparece cuando ya no son capaces de reconocerse en el camino que el otro –en este caso sus padres– han podido construir para sí mismos. De allí que podamos comprender el sentido que adquieren las frases “yo no me veo a futuro, pero me preocupa saber del futuro”.

No se puede negar la realidad que une fatalmente a la mayoría de los jóvenes hoy día: un futuro incierto. La pobreza y la desigualdad lacera la sociedad y vuelve casi risibles las aspiraciones de constituir ciudadanías participativas. Ambas impiden a millones de jóvenes el logro de la aspiración de ciudadanización.

La ola de la modernidad que arrojaba al joven hacia el cumplimiento del rol adulto a través de su inserción en el trabajo, y la búsqueda de ser alguien en la vida como vía que otorgaba sentido de responsabilidad para la realización de dicho trámite, ha perdido fuerza. La pobreza y la falta de oportunidades retarda el proceso de adultización del joven e impacta sus opciones y aspiraciones posibles.

Krauskopf (2001) lo dice así:

Muchos adolescentes y jóvenes han aprendido la desesperanza y no vislumbran horizontes de gratificaciones por el esfuerzo. En consecuencia, dejan de dar relevancia a la construcción de logros y buscan nutrirse con conquistas efímeras y afirmarse en el efecto impaciente de la imagen y el acceso al consumo (p. 161).

Las promesas en torno a un mundo mejor, construido con base en el esfuerzo individual, se desvanecen ante la falta de oportunidades y la fragilización del vínculo social, trayendo consigo procesos de individualización frustrada (Lechner, 2002) que, como plantea Narodowski (1989), conducen a la infantilización de la sociedad y, por lo tanto, a descartar cualquier posibilidad de imaginar un horizonte de futuro más digno.

Si bien dichas experiencias están siendo vividas de distinta manera por los jóvenes en diversas latitudes del planeta, lo que podemos inferir a partir de los indicios encontrados en este apartado, es que la nueva realidad vivida por ellos está direccionando de otra manera su propia experiencia.

Los jóvenes demandan otro tipo de saberes y de vías para construirse como sujetos que lejos del *choro*, les permitan problematizar al mundo y a sí mismos dentro de él, que tal vez les permitan imaginar nuevos horizontes de ciudadanización que les ayuden a

construir una nueva ética de futuro en lo que se propicie la posibilidad de hacerse cargo.

La estrategia de la ocupación y del silenciamiento

En el análisis de las entrevistas realizadas a los estudiantes, pude documentar que en la mayoría de los registros, ellos y ellas hacían una crítica a los métodos centrados en la copia y el dictado que utilizan los maestros. Frases como “La mayoría de los maestros nada más se ponen a dictarnos y a dictarnos y a dictarnos, y ya, ya cuando ven que de plano ya estamos muy cansados de escribir, ya se ponen a explicarnos el tema” (EJF2); “El año pasado el maestro de Física, su clase estaba así medio aburrida, porque nada más era dictada y ya nosotros estábamos escribiendo y como que no me gustaba la clase de él” (EJM7); “Otro nada más da su clase y casi no habla con nosotros y nos deja la tarea y ya” (EJF2), fueron recurrentes al referirse a la valoración de los métodos que utilizaban los maestros. Para profundizar en el sentido que adquiere la crítica que los alumnos realizan, reproduzco el siguiente fragmento:

Los temas que siento que más me preocupan ahorita y que me gustaría saber es todo lo que tiene que ver con la sexualidad. Pero nadie nos habla de eso, según que en Cívica y Ética íbamos a hablar eso, de la sexualidad, pero lo único que nos está enseñando la maestra es del periodo pasado y ni enseña nada más haciéndonos que copiemos los métodos anticonceptivos, nada más (EJF2).

Si analizamos con detenimiento lo dicho por la estudiante, su discurso permite vislumbrar el sentido de insatisfacción que aparece cuando la maestra lejos de “enseñar” acerca de las temáticas de las que les gustaría saber, únicamente les instruye a que copien

determinados contenidos. En la acción de copiar si bien obtienen alguna información parcial, ello les resulta insuficiente en la medida en que no les permite responder a sus preguntas, al no existir ningún espacio de diálogo en dicho tipo de interacción. En este sentido, la acción de copiar es un sucedáneo frente a la necesidad de los estudiantes de que sus maestros les “hablen de eso”: de sus preocupaciones, eliminando la necesidad de atreverse a dar nombre a las experiencias ligadas a la sexualidad que a ellas y ellos les inquietan.

El reconocimiento de la insuficiencia de la copia y del dictado como métodos eficaces en la formación, también fue compartida por la mayoría de los maestros y maestras entrevistadas. Cuando analizamos sus entrevistas nos llamó la atención la importancia que adquirió dentro de su discurso la necesidad de introducir cambios significativos en los métodos que utilizan dentro del trabajo formativo, que frente a la copia y el dictado puedan ser más eficaces desde su punto de vista dentro de los procesos formativos.

Para adentrarnos en el significado de dicho cambio y sus repercusiones en el tipo de estrategias de formación de ciudadanía mostramos el siguiente fragmento:

[...] a nuestros niños, lo vemos en las diferentes clases: en Matemáticas, en Física o en Inglés. Por ejemplo, en matemáticas dependen mucho del maestro porque son materias que si alguien no tiene esa facilidad para ese tipo de razonamiento matemático o algebraico, difícilmente les va a llegar lo que un maestro desde allá les está explicando, porque si no traen el antecedente, difícilmente lo van seguir en el desarrollo de la ecuación, entonces va a ser una materia que les provoque bostezo primero, pero que también les provoque por acá las travesuras, que les provoque el regaño porque no pueden, no saben y entonces, el niño ya se quedó bloqueado en sus materias difíciles. Matemáticas y Física para nuestros niños, son las que presentan alto índice

de reprobación. Por eso creo que debieran tener maestros con esa ‘didáctica’, ya no estar con que copien y copien nada más, yo diría ‘ese ángel’ para atraer a los alumnos, ¡sí se puede! Se les debería plantear de modo un poquito más, si no divertido, por lo menos sí atractivo, porque a quien le gusta ¡uy!, pues qué fácil se le hace todo lo que el maestro está exponiendo en el pizarrón, porque lleva ese proceso acá adentro, pero a quien no le gusta, cuando no tiene posibilidad, ¿cómo lo van a hacer entrar? Entonces se vuelven materias aburridas (EDF1).

Llama la atención que el comentario de que aunque en el discurso prevalece una explicación que pone en el estudiante las dificultades para el aprendizaje matemático, “si no tiene facilidad, los que no tienen posibilidad”, se reconozca el hecho de que es necesario modificar las estrategias docentes centradas en la exposición y la copia, debido a que ello no provoca el interés de los alumnos. Es relevante la manera en que se introduce el reconocimiento del “aburrimento” de los alumnos como factor causal que “provoca” en cascada, las travesuras y posteriores regaños.

La frase hacer “un poquito más, si no divertido, por lo menos sí atractivo” el tratamiento de los contenidos a fin de combatir el aburrimento, si bien pareciera que nos habla de la necesidad de impulsar distintas estrategias metodológicas desde los nuevos paradigmas de enseñanza, que ponen a la acción del sujeto como centro del quehacer formativo relacionado con el proceso de construcción del conocimiento, cuando continuamos analizando las entrevistas encontramos otras claves para comprender a mayor profundidad el significado que adquiere la necesidad de buscar otro tipo de estrategias didácticas:

La idea de mantener ocupados a los sujetos ha surgido por el problema del grupo de tercer A, a ellos se necesita tenerlos todo el tiempo ocupados para

controlar su inquietud. Esa es la conclusión a la que llegamos y lo que estamos haciendo. Pero no todos los maestros pueden hacerlo, porque son muy tradicionales, sólo la copia y el dictado (EMF4).

A partir de lo dicho por la maestra en el fragmento anterior, podemos aclarar la intencionalidad que guía la necesidad de introducir nuevos métodos de enseñanza: se trata de modificar las estrategias de enseñanza a fin de mantener ocupados a los estudiantes. Así, la necesidad de superar los métodos tradicionales de copia, exposición y dictado se inscriben en la necesidad de construir estrategias de control sobre la inquietud de los alumnos.

Aquí vale decir que desde la perspectiva de los maestros, el desinterés de los jóvenes se ha venido manifestando a partir de hace siete u ocho años, cuestión por la que, en palabras de una maestra, la formación se ha vuelto “una lucha permanente y cada vez más fuerte para que no se distraigan y capten atención, porque ellos ya no están interesados, y es muy estresante para nosotros” (EMF4), por lo que la ocupación es una respuesta al desinterés que ellos muestran.

A partir del análisis realizado hasta este momento, podemos decir que si bien existe una coincidencia en la crítica que los alumnos y maestros realizan en torno a la necesidad de superar los estilos tradicionales de copia y dictado, podemos encontrar una bifurcación en el sentido que asume para cada uno de ellos.

Así, mientras los estudiantes necesitan hablar de sus inquietudes, el caso de los maestros es su anverso, como estrategia que lejos de intentar responder a sus necesidades formativas, se plantea como estrategia para contener a las inquietudes juveniles, que podemos decir se producen cuando no hay espacio posible para dar cauce y elaborar lo que les preocupa, cuestión que produce el aburrimiento y la aplicación de regaños y otras medidas disciplinarias.

A partir del sesgo que fue tomando la idea de la ocupación en las distintas entrevistas realizadas a los maestros, pudimos percatarnos que su importancia va más allá de la mera introducción de nuevos recursos para enseñanza, sino que supone la actualización del tipo de estrategias de subjetivación ciudadana que, centradas en la idea de “ser alguien en la vida”, requieren imaginar nuevas maneras de “rescatar a los jóvenes de su mundo”, a fin de lograr tal objetivo, tal como lo planteó una maestra:³³

[...] yo los veo inmersos en otro mundo, en otro lado, pero no es el ámbito estudiantil, es otro, ellos tienen otros intereses menos la escuela. Para ellos la escuela no es, así, fundamental, por eso hay que rescatarlos de ese mundo (EMF3).

Para mostrar el hallazgo anterior, nos interesa compartir el siguiente fragmento, en el que se profundiza en la comprensión del sentido que adquiere la idea de la ocupación dentro del discurso de los maestros:

Tenemos que tenerlos ocupados porque lo que necesitamos nosotros como maestros para poder despertar en ellos el interés es que sientan, ya no se usa el término “motivación”, ya quedó por allá como un término de la primera década del siglo XX, pero de todos modos es el mismo camino, despertar en ellos la inquietud hacia una investigación, hacia un progreso, no coincido con el hecho de dejarlos en libertad y que cuando se les despierte a ellos el interés por el estudio ya lo harán, porque entonces vamos a tener por ahí un país en donde solamente estén funcionando con éxito las escuelas para trabajadores porque ya los muchachitos ya se dieron su tropiezo, ya sintieron la

³³ Este mecanismo nos puede indicar el camino que sigue la apropiación de las nuevas propuestas contenidas en las reformas.

necesidad de un sostén económico porque ya tienen novia, ya quieren hacer esos gastos, ya necesitan un estudio mejor y para obtener un mejor ingreso dicen: “pues estudiando y terminando, aunque sea en tres meses” este nivel o este otro nivel ¡no!, yo creo todavía en las ideas de siglos anteriores, que es mucho mejor preparar a los niños convenientemente desde la infancia porque es donde más fácilmente se forman los hábitos y si nosotros logramos despertarles el hábito por la lectura, el interés por la matemática, en la experimentación, ya sea en las Ciencias Naturales, por la observación en las Sociales, por el hecho de reflexionar y sacar sus propias deducciones, soy de Español, aunque bueno, sí creo que se les pueda dejar un poquito a la libertad y a lo mejor si a ti te gusta este tipo de lecturas o este tipo de revistas o de libros, pero nosotros como una escuela sí debemos continuar de manera sistemática enseñándoles el camino por el que sentimos que les va a quedar una posible reflexión de valores (EDF1).

Tal como plantea la maestra, la ocupación tiene que ver con “lograr despertarles el interés”, proceso que se logra a través de la motivación, que aun cuando es una palabra de la primera década del siglo pasado, sigue siendo “el camino para continuar de manera sistemática, enseñándoles el camino por el que sentimos que les va a quedar una posible reflexión de valores”.

En esa manera de entender la clave formativa para favorecer que los alumnos tengan un mejor futuro, la libertad no tiene cabida, sino de forma tangencial en el mejor de los casos, ya que, por el contrario, es mejor “preparar a los niños convenientemente desde la infancia porque es donde más fácilmente se forman los hábitos”.

Vemos pues que en esta vieja lógica de legitimación de certezas en torno al modo de entender los procesos formativos de enseñanza y aprendizaje, la introducción de nuevos recursos no significa abrir la formación –y mucho menos cuestionar– los efectos que

produce la copia en la formación de los sujetos, sino, simplemente, se refiere a la actualización de estrategias para que la formación escolar logre el cometido de formar sujetos que aspiren a ser alguien en la vida.

La supuesta innovación de estrategias sigue transitando a través de un eje heteroformativo en el que, a través de la acción del maestro como actor fundamental, se garanticen las mejores condiciones para lograr los procesos de construcción de la autogobernación del sujeto, tal como propone Popkewitz (1998) y continúa comentando la maestra:

¿Qué significa esta estrategia? (La ocupación) Que los maestros son una parte imprescindibles, y vuelvo a decir la palabra imprescindibles en las reacciones y en las respuestas de los niños. ¡Ay no! ¿Qué se ganan con que una directora les pueda dar un sermón de 20 minutos o de una hora, si lo cotidiano es lo que lo que los está favoreciendo o echando abajo a ese grupo? Hacerles solo ese escandalito no sirve sólo (EDF1).

En el entendido de que los maestros continúan siendo una parte imprescindible, la nueva situación de los alumnos demanda el diseño de nuevas competencias docentes. Éstas se vislumbran como afanes modernizantes que luchan contra la tradición, la cual, paradójicamente, se reinventa sin modificar los objetivos pedagógicos que, por ende, permanecen incólumes. Frente al “escandalito de la estrategia del sermón de 20 minutos”, resulta más eficaz la estrategia de la ocupación debido a que ella se ancla en el quehacer cotidiano del trabajo grupal.

En la crítica que se hace del choro como estrategia formativa, encontramos que ésta se dirige hacia el modo de pensar los procesos formativos que poseen un alto sesgo moralizante, destacando la intención de que la formación se desplace hacia la búsqueda de

otro tipo de estrategias que favorezcan de otro modo la construcción de la autogobernación del sujeto.

Pero ¿qué virtudes esconde la estrategia de la ocupación para considerarse tan eficaz a fin de actualizar los propósitos formativos escolares ligados a la idea de ser alguien en la vida? En el siguiente fragmento hayamos indicios de su relevancia:

Se trata de que su cabecita no esté en otro lado y eso se da porque nada más están así solos, desairados, solitos y pensando en cosas, pues malas, sino que siempre estén ocupados haciendo alguna actividad positiva (EMM2).

Para impedir que los jóvenes “piensen cosas malas” es necesario combatir “la ociosidad que es la madre de todos los vicios”; tal como nos dijo una de las prefectas en uno de sus descansos, después de corretear alumnos que se habían salido del salón y buscaban dónde esconderse, y de haber logrado ordenar a los grupos en los que por alguna razón había faltado el maestro. De acuerdo con Foucault (1996), la utilización exhaustiva del tiempo se sustenta no sólo en el principio negativo de no ociosidad, sino como economía positiva:

[...] plantea el principio de una utilización teóricamente creciente siempre del tiempo: agotamiento más que empleo; se trata de extraer, del tiempo, cada vez más instantes disponibles y, de cada instante, cada vez más fuerzas útiles. Lo cual significa que hay que tratar de intensificar el uso del menor instante, como si el tiempo, en su mismo fraccionamiento, fuera inagotable; o como sí, al menos, por una disposición interna cada vez más detallada, pudiera tenderse hacia un punto ideal en el que el máximo de rapidez va a unirse con el máximo de eficacia (p. 158).

La ocupación como estrategia de subjetivización ciudadana favorece la acción de fabricar ciudadanos desconectados. A través de

la acción de impedir que los estudiantes “piensen cosas malas” se busca el control del pensamiento.

La referencia en las distintas entrevistas sobre la presión constante a la que se encuentran sometidos los alumnos, bien puede cobrar sentido en la lógica que adquiere la ocupación como estrategia que, además de introducir cambios en el tipo de recursos que se utilizan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se acompaña de otro tipo de medidas, tal como se plantea en el siguiente fragmento:

La estrategia que hemos seguido con ese grupo allí va, la maestra asesora nos habló hace poco acerca de su grupo y sí nos dijo que el grupo ha mejorado en el sentido de que ya hay más control sobre el grupo, entonces, la estrategia ha sido la de entrar exactamente puntual el maestro, o sea, no entretenerse para nada en grupos anteriores, sino llegar con toda puntualidad, pero, por otro lado, llevar mucho trabajo preparado, es decir, es un grupo al que se le va a tener desde el primer minuto de la clase ocupado con el trabajo guiado, con el trabajo preparado, ocupados (EDF1).

De tal forma, según se refuerza en la siguiente cita, la ocupación se concibe como una estrategia integral que además de introducir otro ritmo didáctico a la clase, intenta controlar el comportamiento de los jóvenes. Otra de las estudiantes señaló:

Yo creo que el principal problema que vivimos en la escuela es que con cualquier cosita, como en las clases, con cualquier cosita ya nos distrajimos, porque como que nos, algo dentro de nosotros nos dice, “muévete o voltea, o ríete”, o algo así, entonces, algo va, algo que va más con nuestro, de quedarnos quietos, o de que poner atención, entonces por eso, ese es el problema que yo siento que ahorita estamos enfrentando, [...] pero yo siento, sólo no se mueven los muertos. Nosotros estamos vivos, tenemos que seguir,

que vivir la vida, entonces, aunque nos quedemos quietos, quietos, quietos, a fuerzas en un momento te tienes que mover o te tienes que reír o tienes que hacer algo para que te sientas a lo mejor bien con tu organismo, contigo mismo, que ya sentiste que ya moviste un pie, que ya moviste esto, ya te reíste, ya volteaste a ver a tu compañero, o cosas así (EJF1).

Resalta en el testimonio de la estudiante la oposición entre la demanda de los maestros para que se estén quietos, mientras que para los alumnos la quietud no es otra cosa que la muerte, por lo que ellos se asocian con el movimiento, que es la vida. La ocupación en este contexto se relaciona con la acción de detener, de silenciar, pero también de apretar, tal como lo expresó otra alumna:

Yo me veo como adolescente con muchos problemas con todos. Porque todo el mundo te empieza a apretar. En mi familia y en la escuela me empiezan a decir que por qué “esto” y “esto” y antes era “esto”; te comparan mucho como ahorita a cuando tenía 12 años. No sé, son cambios de pareceres de un adolescente a un niño. Yo no pienso como antes.

P: ¿qué es eso de que te empiezan a apretar?

R: sí, de que cada vez que me ven, me recriminan en el modo de vestirme o en el modo de pensar. Se me castiga, bueno, mi mamá me ha castigado muchas veces porque no me da permiso de irme a jugar y yo siento que es importante ir a jugar, me dijo que me castigó de esa manera y yo le dije: “me podrás encerrar, pero pues, yo seguiré pensando en eso”. De ahí han surgido problemas conmigo, por eso (EJF4).

Entendemos entonces el sentido que adquiere la ocupación como estrategia. Se trata, en términos coloquiales, de “no dejarlos ni respirar”; de provocar la quietud del pensamiento para que los jóvenes no piensen cosas malas, pero también de la quietud del

cuerpo que impida cualquier manifestación de movimiento y con ello de diferencia, a fin de favorecer el proceso de desconexión de la pulsión de alteridad. La ocupación como acción de matar el deseo no es otra cosa que renuncia de sí mismo (Foucault,1996). Sin embargo, siempre existe un resquicio que fue planteado diáfana-mente por una joven de la siguiente manera: “me podrás encerrar, pero pues yo, seguiré pensando en eso”.

DONDE EL VACÍO MUESTRA SU POSIBILIDAD: LA ALTERACIÓN DE LOS MÁRGENES EN LOS PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN CIUDADANA

Si bien través del modo de proceder asumido, apoyándome en las herramientas de Bernstein, fue posible reconstruir los códigos pedagógicos dominantes a partir de los cuales se legitiman determinados procesos de identificación ciudadana al interior de la formación en la escuela prestigiada, al reconstruir el discurso pedagógico encontré que éste no es unánime. Esto no resulta extraño si entendemos que el discurso pedagógico en palabras del autor “vehículo a la vez, el poder de reproducción y el potencial para su transformación” (1998:37).

Pude identificar que de manera soterrada se debaten otras perspectivas en torno a la forma de caracterizar al sujeto educativo y la función docente, de cara a la realización de una lectura distinta de las problemáticas del contexto y de las necesidades formativas de los alumnos. Éstas, si bien cuestionan la racionalidad dominante, no alcanzan a instalarse en el espacio público de la escuela debido a la fuerza que muestran los organizadores institucionales y las formas de procesar el disenso al interior del colectivo docente.

Lo anterior genera condiciones para vislumbrar la construcción de otros códigos pedagógicos desde los cuales las prácticas de la formación de ciudadanía pueden ser pensadas a partir de principios de clasificación débil que, si bien no se encuentran institucionalizados, abren el espacio para pensar lo impensable y para el establecimiento de relaciones de poder alternativas al interior de la comunicación pedagógica, que permiten que los procesos de diferenciación puedan desplegarse de una manera distinta al interior de los procesos formativos. Por lo que en este capítulo exponemos el análisis realizado al respecto.

Como hemos visto en los capítulos anteriores, el orden discursivo al interior del dispositivo escolar se encuentra articulado a determinados principios de regulación de la diferenciación en los procesos de identificación ciudadana orientados a favorecer una identidad atribuida a través de la formación. Esto se refleja en las percepciones de los alumnos, para quienes la posibilidad de expresar sus puntos de vista y ser tomados en cuenta son en general prácticas inexistentes en la relación pedagógica, por lo que demandan ser reconocidos como interlocutores válidos al interior de la comunidad escolar. Uno de ellos lo expresó así:

Es como si nuestra palabra no existiera, no valiera, sólo cuenta la de ellos, la de los maestros, sólo ellos pueden hablar y decir lo que nosotros hacemos y cómo lo hacemos, es como que tachan nuestra manera de pensar, es como una desautorización de nuestra palabra. Así mejor ni decir nada (EJM7).

El sentido de normalidad que ofrece el dispositivo muestra sus fracturas cuando los jóvenes nos hablan de la naturaleza de la relación pedagógica que establecen con algunos docentes –los menos– y las implicaciones que ello tiene en la posibilidad de saberse

escuchados y sentirse apoyados, haciendo factibles otras formas de pensar la experiencia y de vivir los procesos de identificación ciudadana al interior de la relación pedagógica.

Así lo comentaron la mayoría de los alumnos cuando, refiriéndose a sus buenos maestros —como ellos los llaman—, establecieron algunas marcas significativas que los diferencian de la generalidad de los docentes de la escuela. Veamos los siguientes fragmentos a manera de ejemplo:

Lo que me gusta del maestro que más me ha apoyado es como enseña, porque si no le entiendes le puedes preguntar y te vuelve a explicar (EJF4).

Para mí la mejor maestra es la de Español, mi asesora, ella sí nos escucha, habla con nosotros (EJM9).

Ellos llegan, nos hablan de su clase, y nos comentan que somos inteligentes, que podemos echarle ganas, que nosotros no debemos de dejarnos de ningún profesor, demostrándonos que nosotros podemos sacar 10 y que no somos burros (EJF1).

El maestro de Matemáticas es buena onda, te apoya mucho, no se enoja, y es lo que más nos agrada a nosotros, que los maestros no se enojen y que nos estén regañando (EJF2).

Lo primero que llama la atención de los comentarios hechos por los estudiantes es la importancia que le dan al hecho de que los maestros los apoyen y de que puedan hablar con ellos. Dichas características resultan ser altamente valoradas por ellos, sobre todo cuando su experiencia en la escuela está signada por la ausencia de espacios para ser valorados y apoyados, tal como se muestra en los siguientes fragmentos:

[...] aquí no es muy frecuente que los maestros nos digan échale ganas, sólo algunos maestros nos lo dicen. Lo que pasa, no sé, es que tal vez a los

maestros no les importe si aprenden los alumnos, bueno algunos sí, pero a la mayoría yo digo que no; que ellos nada más vienen a dar su clase y que dicen, bueno el que aprendió pues qué bueno, si no pues ya qué (EJM7).

Los maestros no nos comprenden, siento que no nos entienden. Sólo hablan con nosotros en lo referente a la escuela nada más, “que por qué hacemos esto”, pero nunca nos dicen, “por qué haces eso, sino, por qué hace eso”. No nos preguntan por qué lo hacemos, sino que se preguntan ellos mismos; no esperando una respuesta sino nada más para ellos. Nunca nos escuchan para nada (EJM9).

Una situación que ellas y ellos refirieron como espacio de apertura, fue la posibilidad de problematizar la realidad a través del diálogo. Así se refleja en el siguiente fragmento:

Sólo hay algunos con los que sí se puede hablar. Con la maestra de Química, esa maestra es muy abierta al diálogo, es muy buena maestra desde mi punto de vista, se presta al diálogo, te enseña todo y no sólo de la materia, sino de temas varios. Yo siento que eso es muy bueno porque se da una confianza alumno-maestro que es buena, a diferencia de un maestro que nada más a lo que él te diga, que te enseñe lo que es y ya (EJM9).

La diferencia entre esta maestra y los otros estriba en el sentido que adquiere la enseñanza y del tipo de mediación que se propicia. Así, mientras que con ésta es posible hablar de “temas varios”, más allá de los relacionados con la materia en específico en un clima de diálogo que genera confianza, con otros docentes el tipo de interacción formativa se reduce “nada más a lo que él te diga, enseñando lo que es y ya”.

Si relacionamos lo dicho por el estudiante con las estrategias que de manera predominante se utilizan en la escuela analizadas en capítulos anteriores, podemos darnos cuenta que la valía del

diálogo es lo que transforma la desagradable práctica del *choro* en una experiencia significativa para los jóvenes.

Así lo comentó otro de los alumnos para quien la situación comunicativa construida a partir del diálogo favorece la posibilidad de “hablar las cosas de frente”, al referirse a la apertura con la que la maestra trata problemáticas que pareciera que se encuentran muy silenciadas en la escuela. Lo anterior posibilita construir entornos para debatir sobre aspectos espinosos en un clima de respeto a la diversidad de puntos de vista, tal como nos lo comentó ella misma:

En algunas ocasiones hemos platicado, han salido temas un poquito aparte de la clase, el otro día, por ejemplo, le llame la atención a un niño que no sé, venía –ahora ya no tanto–, venía con muchos anillos, no traía el uniforme, le llamé la atención, entonces, otro de sus compañeritos contestó: “maestra, es que cada quien se debe de vestir como quiere”. Entonces yo no me molesté, o sea, en el sentido de decirle, “no es que tú estás mal.” No, sino que empecé a platicar con ellos, les dije, “¿saben qué, muchachos? Es que miren.” Les empecé a sacar muchos ejemplos. “Ciertamente, bueno, finalmente sí tienen razón, cada quien es dueño de su cuerpo, cada quien decide, pero les voy a decir algo, miren estamos en una escuela formativa bla bla bla.” Empecé por acá a tratar de convencerlos y quedaron convencidos, o sea, ya nunca me volvieron a rebatir ese tema (EMF1).

Aunque tal como plantea la maestra, al final los alumnos “quedaron convencidos y ya nunca le volvieron a rebatir el tema”, lo importante por destacar es que a través del diálogo es posible debatir los temas, dando cabida al punto de vista de los jóvenes en un clima que los reconoce como interlocutores. Tan es así que al final fue posible posicionar en ese pequeño orden público en el que se puede convertir el aula, la posibilidad del argumento de que “cada quien es dueño de su cuerpo”.

Lo mismo sucede con respecto a la posibilidad de hablar de política, tema vedado desde una supuesta neutralidad valorativa, que lo único que hace es que ciertas apreciaciones se desplieguen tácitamente a través de los espacios del currículo oculto, tal como se plantea en el siguiente fragmento:

[...] hay ocasiones en que sacan temas políticos, nosotros tenemos prohibido, prohibidísimo hablar de eso, o sea, emplear nuestra clase para estar haciendo, no sé, proselitismo o para estar hablando mal o bien de “x” partido. Pero tampoco se les debe dejar así entonces, yo lo que hago, por ejemplo, un día uno de los muchachos más inquietos me preguntó, “¿maestra, usted está de acuerdo con el desafuero?” Le dije, “mira”, y empecé a explicarles, “no estamos aquí en un momento adecuado para estar hablando de nuestras preferencias políticas, cada quien es libre de tener, de creer en quién quiere creer”. Más o menos les di una explicación, pero no los dejé así tampoco, tajante, ¿no?, “saben qué? Eso no nos interesa en la clase”. Yo siento que esa es la clave para poderse entender con ellos, sí son inquietos y aun a mí me cuesta trabajo, pero siento que son manejables si uno los sabe manejar, yo no lo veo tan complicado (EMF1).

En el fondo, según lo expresa la maestra, está la necesidad de encontrar nuevas formas de “manejar” a los estudiantes que permitan reconstruir la relación pedagógica a partir de otras bases. Si bien dicha referencia podría encontrar su correlato en la idea de maleabilidad analizada anteriormente en otro capítulo, lo que nos interesa destacar es el tipo de estrategias que la maestra experimenta a fin de enfrentar la problemática que ello supone.

Pareciera que la mayor apertura mostrada por la maestra se relaciona con la manera como ella se posiciona frente al cambio de época:

En este tiempo, he tenido oportunidad de platicar con algunos chicos, con todos, con casi todos mis alumnos y, bueno, he procurado en el término de estos años adaptarme al cambio de la época, porque obviamente desde el momento en que uno trabaja con jóvenes tiene uno que irse adaptando a los cambios para poderlos entender y es lo que procuro, procuro entenderlos, procuro ponerme un poquito al nivel de ellos para tratar de entender cómo piensan ellos, pero algo que sí me preocupa y es algo con lo que yo constantemente en lo que se va prestando en mi materia, trato de platicar con ellos, es esa desaparición total de valores (EMF1).

Si bien la preocupación por la falta de valores es compartida por igual con los demás docentes, lo que nos parece interesante es que frente al viraje nostálgico como alternativa para contrarrestar el cambio, la maestra ensaya otro tipo de respuestas relacionadas con su disposición para adaptarse al cambio.

Aparejado a lo anterior encontramos otra diferencia que merece ser señalada. Frente a la idea de “desviación de lo habitual” como forma de caracterizar la problemática actual de los jóvenes, la maestra se refiere a la “disyuntiva” como forma de dar nombre a la experiencia por la que ellos atraviesan:

Los jóvenes creo yo que se encuentran en una disyuntiva, cuando yo me acerco a ellos, los cuestiono, ¿qué es lo que está pasando? Ellos me dejan translucir pues que realmente ya no saben a quién hacerle caso, en algunas ocasiones concuerda lo que yo les digo con los que sus padres les dicen, “eso mismo me dijo mi mamá” o “eso mismo me lo ha comentado mi papá”, y bueno, recapacitan pero, por otro lado también está la influencia de los otros jóvenes, los medios de difusión, el tipo de programas que ellos acostumbra ver, la música que escuchan; yo he tenido oportunidad, a veces, de escuchar el tipo de música que ellos acostumbran y cada vez es más agresiva (EMF1).

Mientras la palabra desviación remite a extravío de una ruta previamente fijada, la disyuntiva implica la necesidad de elegir entre una multiplicidad de caminos. Pensar desde la disyuntiva es lo que favorece la posibilidad de introducir la pregunta: “¿qué es lo que está pasando?”, a fin de entablar el diálogo con los otros, abriendo el espacio para nombrar el presente, a fin de problematizar el futuro que como tal resulta ser enigma que requiere ser descifrado y ya no transmitido.

En este sentido entendemos el comentario que realizó una de las alumnas al valorar a dicha maestra como una de sus mejores, debido precisamente a que ella la impulsaba a reflexionar sobre aquello “que necesitamos hacer para lograr lo que nosotros queremos” (EJF2).

A partir del análisis de la entrevista realizada a la maestra encontramos otra arista que nos parece importante resaltar. Es la relacionada con la necesidad de acercarse a los alumnos para poder comprenderlos y explicarse las razones de sus cambios, más allá de los clichés que sobre ellos se construyen:

[...] realmente a veces nosotros, por la misma carga de trabajo o por la misma prisa, a veces no tenemos el tiempo suficiente de acercarnos a cada uno de nuestros alumnos, si nosotros nos pudiéramos a ver por qué esos cambios de actitud para, sobre todo, entenderlos, las cosas podrían ser diferentes, ¡yo creo que es cosa de buscarle si realmente te preocupa, porque a veces se ponen muchos pretextos! En mi caso que tengo la fortuna de tenerlos a veces dos años seguidos, en diferentes edades, eso a mí me da una ventaja en el sentido de que llego a detectar en seguida cuando hay un cambio de actitud en ellos, entonces, aunque le soy honesta, no siempre tengo el tiempo de acercarme a todos, intento hacerlo en algunas ocasiones en que se presta el momento, el tiempo y es allí donde uno se entera de cosas realmente sorprendentes, y es ahí donde uno se explica porque están experimentando esos cambios (EMF1).

Aún es necesario recuperar en el análisis otro aspecto a partir de lo dicho por los estudiantes y por esta maestra en específico. El dialogo resulta factible desde la cercanía que se produce cuando el otro es valorado. Así se refleja en el siguiente comentario:

Yo creo que es muy importante valorar a los chavos, pero muchos maestros creen que eso es lisonjearlos, y yo creo que es muy diferente. La diferencia entre lisonjear y valorar es que si uno los lisonjea, uno los está halagando, tal vez, para conseguir algo, su aceptación, ¿no?, [...] mientras que valorarlos es decirles la verdad aceptándolos y reconociendo sus avances por pequeños que sean. Y yo siento que así, valorándolos, ellos me valoran, yo siento que me responden (EMF1).

Y es aquí donde nos encontramos con otro ámbito en el que es posible visualizar una disparidad en los modos de gestionar la diferencia que contrasta con lo que hasta ahora habíamos visto en los capítulos precedentes. “Valorándolos, ellos me valoran”, resulta ser una de las claves a partir de las cuales es posible reconstruir una idea de respeto basada en la reciprocidad frente a la obediencia. Es desde esta perspectiva que a la maestra –a diferencia de sus compañeros– le resulta fácil salir del marco autoritario desde el que cualquier manifestación de rebeldía es significada de inmediato como falta de respeto:

Siento que responden, a mí nunca me han faltado al respeto, aunque me han comentado que con algunos otros maestros sí, y aquí yo quisiera decirle algo con lo que difiero de muchos de los otros maestros, creo que muchas veces sus contestaciones no es tanto por faltarle el respeto al maestro, es de rebeldía, están rebeldes, no sé. Yo siento que es cuestión de buscarle, yo sé que es una labor muy difícil y realmente a veces es estresante, pero eso es en lo que yo creo y me ha funcionado (EMF1).

Con todo lo hasta aquí visto ya es posible visualizar qué tipo de condiciones deben cubrirse para poder avanzar en la modificación de los procedimientos centrados en la amenaza y la imposición, los cuales son los que generalmente se utilizan en la escuela para disciplinar a los jóvenes. Así se abre la posibilidad de existencia del diálogo como mecanismo ideal a través del cual es posible que el otro se haga cargo:

Pero repito, a veces vale la pena perder unos minutos de la clase en conven- cerlos que en estar intentando a través de amenazas, “y te voy a sacar, y te voy a bajar un punto”. Penas de imposición con ellos no funcionan, ni de amenazas, tampoco, al revés, se revelan, si alguien les dice imperativamente, “pues, porque lo digo yo, y yo soy la maestra y te aguantas”, en seguida ellos van a tener una actitud negativa, o sea, se van a rebelar porque no son chi- cos que se dejen amedrentar fácilmente así, tienen poder de decisión, es un grupo de personas muy capaces (EMF1).

Los comentarios vertidos por la maestra, así como los que los alumnos hicieron sobre ella, fueron los que nos resultaron más significativos para ejemplificar la manera en que los buenos maes- tros intentan construir otro marco para procesar la diferencia. Di- cha perspectiva es compartida por los demás buenos maestros, tal como se muestra en el siguiente fragmento, en el que otro de los docentes comenta la importancia de comprender a los alumnos:

Necesitamos darles cierta confianza para que cuando ellos lleguen a tener un problema se acerquen con nosotros sin ningún temor de que me vayan a decir algo, sino que nos consideren como sus amigos; más que nada, yo pienso que es lo que hace mucha falta, que se comprenda al joven y que los sepamos escuchar y que tengamos mucha comunicación con ellos, que les brindemos la confianza. La confianza es lo que yo pienso que les hace

falta muchas veces a los chavos, por que si la tienen hay comunicación y entonces pueden hablar sus inquietudes (EMM2).

Frente a los mecanismos de delación utilizados cotidianamente, los cuales provocan que la desconfianza impere, el comentario del maestro es por demás significativo, ya que logra distinguir que de lo que se trata es de construir los puentes a partir de los cuales los estudiantes puedan hablar sus inquietudes.

Erigir dichos puentes implica transformar una manera muy arraigada de relacionarse con los estudiantes. Así lo vimos cuando le preguntamos a otra de las docentes, considerada como buena maestra, sobre aquellas situaciones significativas que la habían llevado a modificar su actitud con los jóvenes:

Yo pasé por una situación que me movió mucho hace algunos años. Trabajaba en otra escuela, era asesora de un primer grado y había un chico que pues según yo no funcionaba muy bien y, bueno, como asesora le sugerí a la mamá, “no, señora, pues es que su hijo no funciona, qué le parece que lo da de baja mientras se estabiliza y demás, y pues después ya lo trae a la escuela normalito”, y pues como el chico iba mal, iba mal, la señora decidió sacarlo. Total que la señora lo da de baja, y luego ya me comunico con el Orientador y él me dice, “no debiste asumir esa actitud, porque la labor de un asesor es agotar todas las posibilidades para que ese chico salga adelante, porque si no lo único que estamos haciendo es cortar con el problema, pero no lo resolvemos”. Eso se me quedó muy, muy grabado y lo he reflexionado. Me ha podido mucho, como que llevo esa carga de no haberle dicho a la señora que pues, “le vamos a echar todas ganas, usted en casa, yo aquí, con mis compañeros y a ver qué podemos hacer por el chico, porque para nosotros es muy fácil decir, “sabes qué, vete porque no funciona y a ver a quién le vas a dar problemas.” Bien dicen que todo pasa por algo. Entonces, me he centrado más en tratar de sacar adelante a los chicos, no quitándolos,

sino más bien abordando la problemática e intentando que logren salir adelante (EMF4).

Mirar al alumno más allá del cuadrículado de la normalidad supone un esfuerzo a contracorriente que obliga de manera necesaria romper con los límites que impiden la posibilidad de contactarse con las necesidades juveniles a fin de abordar sus problemáticas. En este caso, la experiencia pone condiciones para problematizarse a sí misma para desde allí ensayar otro tipo de alternativas.

Octavio Paz (1986) escribió que: “La otredad es otra cosa, es la diferencia dentro de la identidad”. La posibilidad de ver al otro más allá del cuadrículado supone el riesgo de enfrentarse al poder de decidir o de no decidir del otro. Así lo vimos cuando la maestra, comentándonos acerca de la manera como trabajaba con los jóvenes, ineludiblemente llegó al tema de las formas utilizadas por ella para resolver los conflictos y propiciar que los estudiantes hicieran cargo:

Recuerdo una situación que me dejó muy sacada de onda, como dicen, y que me cimbró toda porque no sé si está bien o está mal, fue un día que los chicos estaban muy inquietos y no me hacían caso, no querían trabajar, entonces yo les pregunté que, ¿qué querían hacer?, y ellos me dijeron que querían salirse y se fueron, se salieron del salón, ya no regresaron y me tuve que sostener porque ya lo había dicho, pero no entiendo qué pasa, esto que sucedió, ¿está bien o está mal? (EMF4).

Amén de las múltiples aristas que dicha problemática podría abrirnos de cara a la interpretación, lo que nos interesa resaltar es que la asunción del derecho del otro a decidir, aunque ello implique algo que contraviene lo que nosotros hubiéramos deseado, produce un

cuestionamiento de sí mismo, a partir justamente de la introducción de la pregunta.

Y es aquí donde nos interesa introducir un argumento final a partir del siguiente fragmento, en el que la maestra –precisamente a partir de su experiencia– nos habla de la necesidad de cambiar debido a que los jóvenes y la vida misma nos obligan a *adaptarnos a los cambios*:

Los maestros deben cambiar, deben cambiar pero desgraciadamente, vamos a incluirnos, habemos maestros que no queremos el cambio, nos negamos a hacer ese cambio, ¿por qué?, porque es difícil. Porque todos sabemos que enfrentar un cambio no es fácil. Es un cambio hasta de ideología y a todos nos cuesta, el ser humano tiende a ser más comodito, yo trabajo así, ya tengo todo arreglado así y así voy seguir. Yo siento que por mucho que nos queramos estancar en una misma metodología, no podemos hacerlo porque el ritmo de la vida nos va a jalar, los chicos nos están jalando, aunque nosotros queramos ser tradicionales, no podemos serlo, yo siento que la vida misma nos va obligando a cambiar esas estrategias. Yo he tenido que cambiar en diferentes momentos de mi vida profesional y ha sido duro y difícil, de hecho tengo que cambiar frente a los diferentes grupos, de hecho yo en la tarde no trabajo de la misma manera en que trabajo por la mañana, cambio totalmente hasta mi forma de evaluación, ¿por qué?, porque son otras circunstancias, otras características, otras situaciones; entonces, si uno quiere ir teniendo resultados, uno se debe de ir adaptando, tiene una que someterse al cambio, no queda de otra. Yo siento que eso es algo que no nos podemos retraer, ningún maestro, ninguno, siento que tenemos que hacer lo posible por ir analizando esta nueva situación y tenemos que cambiar, eso para mí es ya un hecho ineludible. Y para eso no hay de otra más que buscándole, porque los chicos ya cambiaron, y ya nuestras estrategias que habían funcionado muy bien antes ahora ya no funcionan (EMF4).

La experiencia de no tener certidumbre sobre cuál será la respuesta cuando la maestra pregunta, ¿está bien o está mal?, abre condiciones para problematizar desde nuevas perspectivas la situación por la que atraviesa la escuela hoy día, que a contracorriente de la exculpación cotidiana, introducen la necesidad de pensar acerca de lo que habrán de cambiar los maestros, pero también la escuela misma, en aras de responder a las demandas de una sociedad que la requiere viva y actuante para ser capaz de jugar el papel de intermediación entre lo público y lo privado como dispositivo de mediación simbólica. Ello refiere al ejercicio crítico y, ¿por qué no?, esa tarea también le corresponde, sin duda alguna, a la escuela.

CONCLUSIONES

Haber interrogado a la escuela a fin de comprender los caminos por los que transitan actualmente los procesos de formación de ciudadanía, nos ha permitido satisfacer algunos de los afanes inquisitivos que orientaron el trabajo investigativo. Estos poco a poco se ordenaron, desordenaron y, finalmente, reordenaron a partir, por un lado, del diálogo directo con maestros y jóvenes y, por el otro, gracias al proceso de búsqueda de sentido a ese caótico mar de información que en momentos se resistía a adquirir contornos precisos desde los cuales asirlo.

En este devenir analítico alimentado por múltiples lecturas y el encuentro con una gran diversidad de perspectivas novedosas entre las que destacan sobremanera aquellas que nos ayudaron a comprender la problemática actual de la ciudadanía (fundamentalmente Touraine, Lechner), los efectos del saber-poder en la construcción de las identidades (fundamentalmente Michael Foucault), la articulación entre los procesos de identificación

ciudadana y la formación (fundamentalmente Claude Dubar), y para explicar la dinámica que cobra la construcción de significados en torno a la formación de ciudadanía en la escuela articulada a relaciones de poder y control (fundamentalmente Basil Bernstein), fue que algunas preguntas se abandonaron en el camino, otras nuevas surgieron, unas más se rehicieron e, inevitablemente, las más continúan abiertas a pesar de que podamos haber avanzado parcial y provisionalmente en su respuesta.

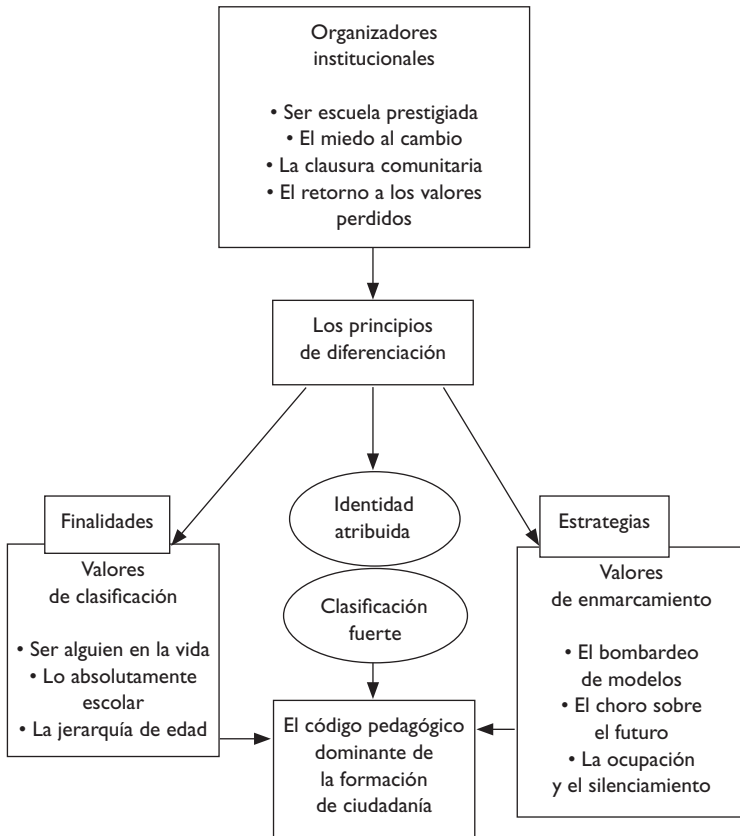
Lo que a continuación presento constituye un momento de cierre en el cual se concentran los hallazgos y aportaciones que brinda este trabajo para avanzar en el conocimiento y análisis de la problemática por la que atraviesa la formación de ciudadanía en la escuela secundaria, así como las principales conclusiones y recomendaciones a las que se arribaron en la investigación que, sin embargo, abre nuevas interrogaciones como líneas que podrían seguirse trabajando en aras de comprender a mayor cabalidad los desafíos que implica transformar el espacio escolar, siempre con el objetivo de coadyuvar a la construcción de una sociedad más digna en la cual todos y todas quepamos.

Hallazgos y aportaciones

El análisis realizado con base en la categoría de discurso pedagógico local construida fundamentalmente a partir de los planteamientos de Bernstein, nos mostró el modo en que se configuran las prácticas de la formación de ciudadanía en la escuela y la forma como éstas se producen, reproducen y organizan, a fin de propiciar determinados procesos de identificación ciudadana.

En la figura 3, se aprecia de manera esquematizada la forma como se producen y organizan dichas prácticas.

Figura 3. Representación de los efectos del discurso pedagógico local en la configuración de las prácticas de la formación de ciudadanía en la escuela



Como resultado del proceso de análisis pudimos constatar lo siguiente:

- La configuración de las prácticas de la formación de ciudadanía en la escuela se encuentran estrechamente inte-

rrelacionadas con la producción del discurso pedagógico local. Éste influye en la configuración de las prácticas de la formación de ciudadanía al brindar determinados principios que regulan los procesos de identificación ciudadana a través de la formación. Dichos principios son producidos contextualmente y se alimentan de los organizadores institucionales que dan sentido al quehacer escolar, delineando un estilo institucional específico para hacer frente a la tarea de formación de ciudadanía, al recontextualizar los discursos producidos desde los lineamientos de la política educativa acerca de esa tarea.

- El orden que adquieren las prácticas de la formación de ciudadanía y su proceso de configuración al interior de la escuela como espacio localizado, no es un mero reflejo de la cultura política que impera en otros ámbitos de la sociedad, ni tampoco puede ser explicado como simple efecto de las prescripciones curriculares que emergen de los lineamientos de política educativa que buscan implantarse de afuera hacia dentro de la institución escolar a través del currículo de la asignatura específica, sino a partir del reconocimiento de su interrelación con determinados modos de razonar la formación que se articulan alrededor del discurso pedagógico local.

El discurso pedagógico local otorga el sentido a las prácticas de la formación de ciudadanía en aras de propiciar determinados procesos de identificación ciudadana al interior de los espacios escolarizados. El modelo de inteligibilidad que nos proporciona, constituye una aportación de esta tesis, susceptible de ser aplicado para el análisis de la forma como se configuran las prácticas de la formación de ciudadanía en otras escuelas, o para valorar cómo

se desarrollan los procesos de identificación ciudadana en otro tipo de organizaciones o espacios institucionales que, como tales, ofrecen una formación ciudadana a través de la acción, como pueden ser los partidos políticos, las organizaciones vecinales o la familia.

Por otra parte, en el entendido de que la formación en un sentido amplio puede ser concebida como construcción de identidad, consideramos que esta vía de análisis puede ser aplicada para explicar algunos de los factores que favorecen o dificultan la adquisición de aprendizajes en otros campos formativos escolares. Su potencia radica en que permite ir más allá de los aspectos didácticos o del orden instructivo implicado en la transmisión de los contenidos curriculares, permitiéndonos analizar los efectos que producen, por ejemplo, la existencia de determinados principios de regulación de la diferencia desde una óptica de género, en los procesos de adquisición de aprendizajes en niñas y niños.

A manera de cierre

1. Al analizar la constelación de significados que dan sentido a las prácticas de la formación de ciudadanía, encontramos que el discurso dominante en ésta se configura como una construcción imaginaria mediada por una clasificación fuerte, entretejida alrededor de la ideología aspiracional de “ser alguien en la vida” a fin de ocupar un lugar. Ese entramado actúa como mecanismo fundamental de control simbólico, a partir del cual se diferencia lo pensable de lo impensable en el campo de producción del discurso de la formación de ciudadanía en la escuela.

La ideología aspiracional de “ser alguien en la vida” como valor de clasificación desde el cual puede ser pensada la formación de ciudadanía, es el medio por el que las relaciones de poder se transforman en un discurso especializado que pretende romper

y salir al paso de los diversos significados asignados al concepto “formación de ciudadanía”. De tal modo, esa intencionalidad establece los límites del discurso de la formación de ciudadanía, orientándola exclusivamente hacia la conformación de procesos de identificación ciudadana de tipo atribuido.

2. Con el objetivo de favorecer este tipo de formación de ciudadanía al interior del espacio localizado de la escuela, el modo de razonar dominante se apoya en dos grandes principios que regulan los procesos de diferenciación desde esa perspectiva, a saber: el principio de “lo absolutamente escolar” y el principio de la “jerarquía de edad”.

La función que juegan ambos al interior del entramado de la formación de ciudadanía en la escuela, es crear un orden que al naturalizar determinadas relaciones arbitrarias a través de una justificación de índole pedagógica, suprime las contradicciones, divisiones y dilemas inherentes al trabajo formativo, contribuyendo a preservar un tipo de relación de poder al interior de la relación educativa.

La importancia que reviste la asepsia del principio de “lo absolutamente escolar” como marcador de identificación ciudadana, es que a través de éste se construye, por una parte, una idea de normalidad que homogeneiza a los estudiantes al separarlos de su ser joven. La finalidad de dicho principio es excluir del horizonte de lo pensable en la escuela la manifestación de cualquier diferencia, debido a que ello supondría legitimar el derecho a decidir de los jóvenes en tanto “sujetos de derecho”. Por otra parte, su importancia radica en que organiza estratégicamente la formación de ciudadanía en la escuela, a partir de lo que podríamos llamar la ideología de la idealidad de la igualdad. Ideología a partir de la cual se justifica no sólo la conversión de los jóvenes en estudiantes, sino la creación y reproducción de un orden aparentemente

natural basado en lo que Bernstein (1998) llama solidaridades horizontales, a través del cual se profundiza el plano de lo compartido, con lo que se elimina el conflicto potencial que la manifestación de la diferencia entraña.

Si entendemos que el sistema exclusionario expresado en estos valores de clasificación no sólo marca aquello que se descalifica y desconoce, sino también lo que se reconoce y se autoriza como libertad posible del sujeto, encontramos otro principio que participa en la configuración de los márgenes desde los cuales pueden ser pensados los procesos de identificación ciudadana. Nos referimos al principio de la “jerarquía de edad”. Este principio expresa un valor de clasificación que naturaliza una regla invisibilizada y en apariencia no arbitraria a fuerza de la costumbre. Es a partir de él que se justifica la acción externa sobre el otro, a fin de modelar la subjetividad de los alumnos amparada en una determinada manera de ver la adolescencia desde la minoridad que favorece la configuración de una identidad de tipo atribuido a través de la formación.

Los principios de “lo absolutamente escolar” y la “jerarquía de edad” preservan el poder fijando sentidos alrededor de la ideología aspiracional de ser alguien en la vida. Con lo anterior se elimina el riesgo de que el fluido potencial de significados pueda derribar la frontera que media entre el discurso vigente de la formación de ciudadanía en la escuela y aquel de tipo democrático que estaría centrado en el reconocimiento de la diferencia.

3. El orden formativo constituye un ámbito valioso en la construcción de los procesos de identificación ciudadana. En este se dinamizan modos de pertenencia identificante en torno a lo social y el futuro, a través de determinados valores de enmarcamiento, en los que se involucran formas de reconocer al sujeto de la formación, articulados con ciertos códigos institucionalizados que

norman la comunicación legítima, delimitando la negociación de perspectivas.

A partir del análisis de los valores de enmarcamiento fue posible reconstruir tres estrategias de identificación ciudadana que intrincadamente actúan sobre el otro y que, como tales, expresan las formas como se organizan las relaciones de poder y control al interior del discurso pedagógico local, a fin de favorecer que los alumnos se asuman como ciudadanos, éstas son: *a)* el bombardeo de modelos, *b)* el *choro* sobre el futuro y la juventud y *c)* la ocupación y el silenciamiento. Lo que dichas estrategias comparten es que se dirigen a obturar la confusión que produce la demanda de reconocimiento que manifiestan los jóvenes, delimitando el modo a través del cual el sujeto puede pensarse a sí mismo en desconexión de sus vivencias, necesidades y preguntas.

De manera específica, a través del bombardeo de modelos lo que se intenta es reproducir el rol a través de la copia, buscando que los alumnos sigan la ruta previamente trazada, el ejemplo es la herramienta.

Con respecto al *choro* sobre el futuro y la juventud, en dicha estrategia el uso del discurso prescriptivo es la fuente a partir de la cual se pretende que los alumnos se convenzan de la valía de seguir el camino indicado. En relación con la ocupación, ésta requiere de la actividad constante a fin de silenciar la palabra y detener aquel movimiento continuo, libremente experimentado para dirigirlo hacia otro lugar, que lo haga susceptible de ser controlado.

4. Los organizadores institucionales del discurso pedagógico local se encuentran atravesados por la problemática del cambio. Éste es percibido como factor alterador de la misión de formar un cierto tipo de ciudadanos debido a que afecta el sentido de normalidad a partir del cual se sostiene la construcción de un tipo de identificaciones ciudadanas.

A contracorriente de los discursos oficiales plasmados en las reformas curriculares actuales, y de las voces que desde organizaciones de la sociedad civil demandan mayor apertura para introducir la cultura de los derechos humanos como mecanismo regulador de un tipo de identificaciones que favorezcan la subjetividad y la diferencia, lo que nosotros identificamos en la investigación fue un movimiento de “clausura comunitaria” que, haciendo eco al concepto de “defensa del territorio”, plantea contrarrestar (más que problematizar o comprender) las nuevas realidades, dificultándose así la posibilidad de repensarse como dispositivo simbólico de mediación con respecto al mundo de lo político.

En efecto, tal parece que lo que se encuentra en el fondo de dicho proceso es el miedo a caer en un “no lugar”. En este mecanismo juega un papel importante la preocupación manifestada por los maestros en relación con la pérdida de los referentes que hasta ahora habían asegurado una particular gestión política y cultural de la diferencia, razón por la cual se plantea el “viraje nostálgico hacia los valores perdidos” como la alternativa más adecuada para enfrentar el proceso de cambio. Esto propicia un endurecimiento de los criterios que sostienen al sistema exclusionario dentro de una clasificación fuerte. Lo anterior trae consigo dos tipos de consecuencias. Por un lado, hacen emerger mayores tensiones en el gobierno de los procesos de individualización de los jóvenes, debido a los reparos que estos manifiestan y, por el otro, impiden que la escuela se abra a las demandas de los jóvenes y a las problemáticas del contexto a fin de responder a ellas.

5. El discurso pedagógico local se encuentra trabado en el entramado de líneas de sedimentación que se entretajan alrededor de la idea de respeto. La necesidad de preservar el respeto a la autoridad como representante y garante de la tradición, inhibe cualquier movimiento dirigido hacia la construcción de otros mo-

dos de gestionar política y culturalmente la diferencia, los cuales estarían estrechamente articulados a la idea de sujeto de derecho y, por lo tanto, al reconocimiento del otro en un plano de igualdad en el reconocimiento de la diferencia. Por el contrario, tal como se documenta en el análisis, el dispositivo de formación se esfuerza en etiquetar cualquier comportamiento que esté fuera de la norma al considerarlo subversivo de aquel orden que resulta necesario preservar.

6. Tal como pudimos observar en el análisis, sólo algunos docentes (los que son catalogados por los alumnos como sus “buenos maestros”) se atreven a ensayar otro tipo de estrategias, basadas precisamente en la reconstrucción de idea de respeto basada en la reciprocidad, cuestión que favorece la posibilidad de mirar a los jóvenes más allá del cuadrículado que se construye desde “lo absolutamente escolar” y la “jerarquía de edad”. En los intersticios y de manera significativa, aunque casi invisible, debido a la fuerza que muestran los organizadores institucionales, la formación de ciudadanía en la escuela nos dejó ver otro rostro. Es el caso de un pequeño grupo de docentes que se esfuerzan por construir una relación educativa con sus alumnos bajo otras bases y supuestos. Producto de factores diversos entre los que pareciera que no influyeran de manera concluyente los cambios curriculares que hoy día se llevan a cabo, esos maestros y maestras se aventuran, aunque sea tibiamente, a problematizar la realidad con sus alumnos a través del diálogo, aun cuando esto signifique romper el silencio que impone la clausura comunitaria; se atreven a dudar de los efectos perjudiciales del cambio para intentar adaptarse a éste; se abren a la escucha de la palabra del otro como interlocutor, aunque la consigna sea el adoctrinamiento hacia alguien que, en su condición de minoridad, no sabe lo que quiere. En la base de dicho proceso, se encuentra un cambio en la mirada hacia los jóvenes que les per-

mite reconocer en ellos una posibilidad de ser y de construirse a sí mismos en su disyuntiva, en su diferencia. Ese movimiento casi imperceptible se dirige a replantear una idea clave en la posibilidad de transformar el modo en que la escuela hasta ahora ha asumido su misión de formar ciudadanía: se trata de favorecer que el otro aprenda a decidir en el reconocimiento de que todos y todas tenemos ese derecho. Sin embargo, a partir del análisis fue posible identificar que la fuerza de los organizadores institucionales no permite que dichos planteamientos que conducen a la posibilidad de pensar lo impensable puedan instalarse en el orden público de la escuela, quedando en el plano de la configuración de una relación educativa que de manera intersticial se articulará a partir de ciertos principios de clasificación débil.

Líneas a profundizar

Una vez planteadas las conclusiones a las que este trabajo de investigación arribó, es necesario precisar algunas de las vías de reflexión y análisis proclives de ser profundizadas:

1. Al atender el hecho de que esta investigación se desarrolló en una escuela prestigiada, sería conveniente replicarla en escuelas con características distintas. Lo anterior con el objetivo de profundizar en el análisis de la manera como las condiciones institucionales y las características de la población que asiste a ellas afectan tanto los procesos de identificación ciudadana propiciados como las respuestas construidas frente a la problemática del cambio.

2. Es ineludible e imprescindible continuar el desarrollo de investigaciones que se aboquen a profundizar en las dinámicas por las que en general la escuela atraviesa, como espacio localizado de formación ciudadana, de cara a la problemática del cambio cultural que caracteriza a nuestra sociedad. Lo anterior debido a que, tal como nos refieren los hallazgos encontrados en esta

investigación, pareciera que a contracorriente de lo que hoy día se produce en el terreno de las propuestas formativas en torno al tema, en la escuela se genera un proceso de cierre que requiere ser mayormente analizado, para poder identificar la complejidad de aristas que se ponen a jugar en éste.

3. En conexión con lo anterior, consideramos que la aparente insuficiencia de la vía curricular para influir en la modificación de los procesos de formación de ciudadanía que se desarrollan de manera cotidiana dentro y fuera del salón de clases, requiere ser analizada a profundidad en investigaciones posteriores, sobre todo cuando pareciera que frente a la lógica del currículo explícito se contrapusiera otra, la del currículo oculto, que de manera tácita muestra su fuerza para mantener y reproducir una determinada manera de formar en ciudadanía a partir de ciertos principios que operan como naturales e incuestionables. Analizar el modo como se entreteje la dimensión curricular al interior de los procesos de cambio educativo desde esta perspectiva, podría contribuir a dilucidar la complejidad de factores y procesos que se encuentran involucrados en él.

4. Sería conveniente ampliar el análisis en relación con el modo en que los docentes construyen ciertas ideas en torno al ejercicio ciudadano y la influencia que en su configuración tienen los procesos de formación inicial, las relaciones jerárquicas que se establecen con supervisores y demás directivos de la SEP y las formas de inclusión política que se propician al interior del SNTE. Lo anterior debido a que consideramos que dichos elementos pueden estar jugando un papel importante como componentes de un sistema que permite no sólo su existencia sino que también propicia su sostenimiento y sedimentación, lo que impide la posibilidad de transformar las condiciones de la formación de ciudadanía en la escuela.

5. Al retomar los hallazgos encontrados en esta investigación, es necesario profundizar en la explicación de la emergencia de prácticas educativas que favorecen la apertura de espacios intersticiales en la formación de ciudadanía, contribuyendo a la identificación de los factores involucrados en dichos procesos, habida cuenta de que con ello se podrían esclarecer nuevas vías posibles para el cambio.

6. El modelo de formación de ciudadanía que se configura a partir de los principios de clasificación fuerte identificados dentro de la escuela prestigiada, se contrapone al otro modelo, aquel que de manera preescrita plantea la necesidad de formar una ciudadanía democrática. Si bien a simple vista ambos difieren sustancialmente, en algo coinciden, ambos centran su energía en alcanzar un deber ser que obnubila la posibilidad de reconocer más las demandas y necesidades diversas de una población juvenil, y de pautar menos aquellos comportamientos que, dependiendo de la perspectiva asumida, resulten ser más adecuados. Es necesario repensar los modelos y estrategias formativas dirigidas a los adolescentes y jóvenes en torno a la formación de ciudadanía, teniendo como meta la construcción de una nueva racionalidad curricular que de manera transversal aborde aquello que queda silenciado en los procesos formativos cuando no logra ser capturado por cualquier modelo de antemano. Esta línea de investigación eludida por la SEP al momento de definir la RES, constituye una tarea pendiente que podría contribuir a enfrentar en términos curriculares algunas de las problemáticas encontradas en la investigación.

7. Por último, el trabajo de investigación realizado deja abierta una línea de reflexión importante relacionada con la necesidad de problematizar la relación entre jóvenes y escuela. Por los datos obtenidos, pareciera que las bases del contrato pedagógico que hasta ahora la habían asegurado requieren ser reformulados desde nuevas ópticas.

BIBLIOGRAFÍA

- Augé, M. (1993). *Los "no lugares". Espacios de anonimato. Una antropología de la Sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Bárcena, F. (1992). *El oficio de la ciudadanía*, España: Paidós.
- Bauman, Z. (1999). *La globalización. Consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2002). *En busca de la política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bernard, M. (2006). *Formación, distancias y tecnología*. Barcelona: Pomares.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas*. México: Paidós.
- Bolívar, A. (2002). Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación, en *Revista Electrónica de Educación*, vol. 4, núm. 1.
- Bolívar, A. (2004). La ciudadanía y escuela publica en el contexto de la diversidad cultural, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Enero-marzo, vol. 9, núm. 20, pp. 15-38.

- Bourdieu, P. (1990). La juventud no es más que una palabra, en *Sociología y Cultura*. México: Conaculta/Grijalbo.
- Bourdieu, P. y L. J. (1995). Wacquant, *Respuestas para una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Buenfil, R.N. (2004). *Argumentación y poder: la mística de la revolución mexicana rectificada*. México: Plaza y Valdés.
- Castells, M. (1997). Identidades, en *El País*, 20 de diciembre.
- Castoriadis, C. (2002). *Ciudadanos sin brújula*. México: Ediciones Coyoacán. *Colección Filosofía y Cultura Contemporánea*.
- Conde, S. (1997). Pensar la democracia desde la escuela, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núms. 1-2, vol. 7, México, 1997, pp. 129-164.
- Conde, S. (1998). *La construcción de prácticas democráticas en una escuela de la Ciudad de México*. México: El Perro sin Mecate.
- Cortina, A. (1996). La educación del hombre y del ciudadano, en Buxarrais, M. y Martínez M. (coords.). *Educación en valores y desarrollo moral*. Barcelona: ICE, Universidad de Barcelona/Organización de Estados Iberoamericanos.
- Cruz, P. (2007). La educación ética para el ejercicio de la ciudadanía, en Arredondo, A y J. Góngora (coords.) *Educación, ética y responsabilidad ciudadana de los docentes*. México: IFE, UPN, UAEM.
- Coffey, A. y P. Atkinson (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Cullen, C. (2003). La ciudadanía como problema educativo. Ponencia presentada en el evento Presentación de resultados de la Consulta Infantil y Juvenil 2003. Instituto Federal Electoral. Mecanograma.
- De Certau M. (1996). *La invención de lo cotidiano. Antes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Delgado, J. M. y J. Gutiérrez (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

- Díaz, J. (2004). Identidad y adolescencia en secundaria. Tesis de doctorado en Educación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Duarte, C. (2000). ¿Juventud o Juventudes? Acerca de como mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente, en *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe*.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de identidades. La interpretación de una mutación*. España: Ediciones Bellaterra.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. México: Trotta-UAM-UNAM.
- Elizondo, A y otras (2002). *La consulta infantil y juvenil 2000. Una enseñanza de democracia*. México: Instituto Federal Electoral/Universidad Pedagógica Nacional.
- Elizondo, A. (2000). El discurso cívico en la escuela, en *Perfiles educativos*. Tercera época, vol. XXII, núm. 89-90.
- Enríquez, E. (1989). El trabajo de la muerte en las instituciones, en Kaës, R. y otros. *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Espinosa, J. (2003). La talla de las palabras, en *Segundo encuentro de historiografía: formatos, géneros y discursos*, México: UAM-Azcapotzalco. pp. 143-167.
- Fernández, L. (2006). *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, A. (2000-2001). La vida escolar y el derecho a la inclusión como condición para la formación ciudadana, en *Revista del Instituto Electoral del Estado de México*. Toluca. Año 1, núm. 3, diciembre 2000- febrero 2001, pp. 119-134.
- Fernández, A. y L. Rodríguez (2003). *Análisis de resultados de la Consulta Juvenil 10/31*. México: Instituto Electoral del Distrito Federal. Documento de trabajo.
- Foucault, M. (1996). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Fuentes Amaya, S. (2004). "Identidad profesional e identificación: Hacia una lectura desde lo discursivo y lo psíquico", en: Remedí, E.

- (coord.) *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdez.
- García S. y L. Vanella (1992). *Normas y valores en el salón de clases*. México: UNAM-Siglo XXI.
- García, R. (2007). *El proyecto escolar y la organización interna de la escuela primaria. Una mirada micropolítica*. Tesis de Maestría. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*, Barcelona: Paidós.
- Gimeno, J. (1988). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Morata: Madrid.
- Gimeno, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Morata: Madrid.
- Goetz, J. P. y M. D. Lecompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, P. (1998). *Estudio para el diseño de la estrategia de un programa de educación cívica del Instituto Federal Electoral*. México: CEE-IFE.
- Guevara Niebla G. (2002). “Paradojas de nuestra Cultura Política”, en *Coloquio para el Análisis de las Encuestas Nacionales sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas*, México: Instituto Federal Electoral, Secretaría de Gobernación, Secretaría de Educación Pública, Instituto Tecnológico Autónomo de México, Centro de Investigación y Docencia Económicas. Guevara Niebla G. (2006). Democracia y educación. Dos notas críticas, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 29, abril-junio, pp. 639-653.
- Guzmán, C. (1994). *Los alumnos ante la disciplina escolar: aceptación o rechazo*. (Estudio de caso). Tesis de maestría. México: Flacso.
- Krauskopf, D. (2001). “Los nuevos desafíos de la educación en el desarrollo juvenil”, en Solum Donas, Burak (comp.) *Adolescencia y juventud en América Latina*. Costa Rica: LUR.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículo y escolarización*. Madrid: Morata.

- Lechner, N. (1998). *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marschall, T. H. (1965). *Class, citizenship and social development*. Nueva York: Anchor Book.
- Mayer, M. (2002). Ciudadanos del barrio y del planeta, en Imbernón, F. (coord.) *Cinco ciudadanía para una nueva educación*. Barcelona: Grao.
- Medina, G. (2000). La vida se vive en todos lados. La apropiación juvenil de los espacios institucionales, en Medina, G. (comp.). *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. México: El Colegio de México.
- Merino, C. (2001). La narrativa autobiográfica en la construcción de la identidad en la adolescencia de estudiantes de nivel medio superior. Tesis de Doctorado. Puebla: Universidad Iberoamericana, Plantel Golfo Centro.
- Monsiváis, C. (2004). Vislumbrar ciudadanía. Jóvenes y cultura política en la frontera noroeste de México. México: Plaza y Valdéz/Colegio de la Frontera Norte.
- Mouffe, Ch. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. México: Paidós.
- Paz, O. (2001). La literatura y el Estado, en *Obras Completas*, Tomo 8, México, Fondo de Cultura Económica. Pérez, P. C. (2007). La educación ética para el ejercicio de la ciudadanía, en Arredondo, A. y Góngora, J. *Educación, ética y responsabilidad ciudadana de los docentes*. México: IFE/UPN/UAEM.
- Piret, A. y otros (1996). *L'analyse structurale. Une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. Bruselas: DeBoeck Université.
- Popkewitz, T. (1998). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Popkewitz, T. (2000). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Puig, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.

- Puig, J. M. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.
- Reguillo, R. (2000). Las culturas juveniles: un campo de estudio. Breve agenda para la discusión, en Medina, G. (comp.) *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. México: El Colegio de México.
- Reguillo, R. (2002). Jóvenes y esfera pública, en Pérez Islas, José Antonio. *Jóvenes mexicanos del siglo XXI. Encuesta Nacional de Juventud 2000*. IMJ/SEP.
- Remedi, E. (2004). La institución: un entrecruzamiento de textos, en Remedí, E. (coord.) *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México, Plaza y Valdez.
- Rodríguez, G. Gil, J. García, E. (1999). *Metodología de la investigación educativa*. Málaga: Aljibe.
- Rosaldo, R. (2001). Ciudadanía cultural en San José California, en García Canclini, y otros. *De lo local a lo global: perspectivas de la antropología*. México: UAM-I.
- Saenger, C. (2005). Identidad y alteridad en la formación de docentes de lenguas extranjeras, en Yurén, M. T., C. Navia, y C. Saenger (coords.) *Ethos y autoformación del docente*. Barcelona: Pomares.
- Sandoval, E. (2000). Estudiantes y cultura escolar en la secundaria, en Medina, G. (comp.) *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. México: El Colegio de México.
- Sandoval, E. (2002). *La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes*. México: Universidad Pedagógica Nacional y Plaza y Valdez.
- Subsecretaría de Educación Básica y Normal (1999a). *Programas de estudio comentados*. México: SEP.
- Subsecretaría de Educación Básica y Normal (1999b). *Guía de estudio para profesores en servicio de escuelas secundarias generales, técnicas y telesecundarias*. México: SEP.
- Segovia, R. (1997). *La politización del niño mexicano*. México: El Colegio de México.

- Stake, R. (1998). *Investigar con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Tapia, M. y otros (2004). Formación cívica en México. 1990-2001, en Bertely (coord.) *Educación, derechos sociales y equidad*. Tomo III, *Col. La investigación educativa en México, 1992-2002*, núm. 3. México: COMIE.
- Taylor, S. J. y R. Bogdan (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Torres, J. (2003). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Touraine, A. (1995). *Las tareas de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. y Khosrokhavar, F. (2000). *A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto*. Barcelona: Paidós.
- Urteaga-Pozo, M. (1996). Organización juvenil, en Pérez Islas J. A. y Maldonado E. (coord.) *Jóvenes: una evaluación del conocimiento. La investigación sobre juventud en México 1986-1996*. México: Causa Joven.
- Urteaga-Pozo, M. (2000). Identidad, cultura y afectividad en los jóvenes punks mexicanos, en Medina, G. (comp.) *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. México: El Colegio de México.
- Velasco, H. (1999). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Yurén, T. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. México: Paidós.
- Yurén, T. (2005b). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes, en Yurén, M.T., Navia, C. y Saenger, C. (coords.) *Ethos y autoformación del docente*. Barcelona: Pomares.
- Yurén, T. (2007). Eticidad y contingencia en la formación ciudadana”, en *Revista Metapolítica*, vol. 11, mayo/junio 2007, núm. 53.

- Yurén, T y otros (2003a). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de Formación cívica y ética en la escuela secundaria, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Septiembre-diciembre 2003, vol. 8, núm. 19.
- Yurén, T y otros (2003b). *La asignatura "Formación cívica y ética" en la secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el Estado de Morelos*. México: Secretaría de Educación Pública, 2005. *Colección Programa de Fomento a la Investigación Educativa*. Informes finales de investigación educativa (Convocatoria 2002). Vol. IX, 219 p. <http://basica.sep.gob.mx/dgddie/cva/sitio/pdf/materiales/resenas2002/pdfs/9TeresaYuren.pdf>
- Yurén, T y otros (2003c). La formación cívica y ética en secundarias. Un examen crítico, en *Séptimo Congreso de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Yurén, T y otros (2005a). Respeto, democracia y política, negación del consenso. El caso de la formación cívica y ética en las escuelas secundarias en Morelos, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero-marzo 2005, vol. 10, núm. 24.

GUIONES TEMÁTICOS DE LAS ENTREVISTAS

Jóvenes	Maestros y directora
<ul style="list-style-type: none"> • Sentimientos y vivencias en torno a la escuela. • Experiencias formativas más significativas en su vida escolar (agradables y desagradables). • Expectativas en torno a la escolarización. • Expectativas en torno a su vida adulta. • Sus necesidades de formación. • Percepción y valoración de su mundo (con los otros jóvenes) y el mundo de los adultos. • Percepción y valoración del país y sus problemas. • Percepción, valoración y expectativas en torno a la política, la participación, el ejercicio de la ciudadanía y la convivencia en la sociedad. • Su visión del futuro y la posibilidad del cambio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimientos y vivencias en torno a la escuela. • Experiencias en torno a su tarea docente en la formación de los jóvenes. • Percepción y valoración de los jóvenes y de sus necesidades de formación. • Percepción y valoración de la escuela como espacio de formación. • Percepción y valoración de los problemas con los jóvenes en la escuela. • Percepción de la eficacia de los mecanismos disciplinadores y de los límites establecidos. • Perspectivas en torno al futuro de la escuela y su posibilidad de cambio.

Esta primera edición de *La configuración de la formación de ciudadanía en la escuela. Análisis de un caso en educación secundaria* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de imprimir en octubre de 2009 en los talleres gráficos de XXXXXXXXXXXX.

El tiraje fue de 500 ejemplares más sobrantes para reposición.