

ENTRE LA NOSTALGIA
Y EL DESALIENTO

*La educación cívica
desde la perspectiva
del docente*

Ana Corina Fernández Alatorre



**Entre la nostalgia
y el desaliento**

*La educación cívica desde
la perspectiva del docente*

Colección Textos

• Número 42 •

COLECCIÓN
T E X T O S

Entre la nostalgia y el desaliento

*La educación cívica desde
la perspectiva del docente*

Ana Corina Fernández Alatorre

Universidad Pedagógica Nacional
Dirección de Difusión y Extensión Universitaria
Fomento Editorial
MÉXICO • 2004

Ana Corina Fernández Alatorre
Entre la nostalgia y el desaliento
La educación cívica desde la perspectiva del docente

Colección **Textos**. Número 42

Marcela Santillán Nieto

Rectora

Tenoch E. Cedillo Ávalos

Secretario Académico

Arturo García Guerra

Secretario Administrativo

Abraham Sánchez Contreras

Director de Planeación

Juan Acuña Guzmán

Director de Servicios Jurídicos

Fernando Velázquez Merlo

Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña

Director de Unidades UPN

Javier Olmedo Badía

Director de Difusión y Extensión Universitaria

Coordinadores de Área Académica:

Andrés Lozano Medina

1. Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión

Ernesto Díaz Couder Cabral

2. Diversidad e Interculturalidad

Cuahtémoc Gerardo Pérez López

3. Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes

Carlos Ramírez Sámano

4. Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos

Julio Rafael Ochoa Franco

5. Teoría Pedagógica y Formación Docente

Anastasia Rodríguez Castro

Subdirectora de Fomento Editorial

Diseño de colección y portada Margarita Morales Sánchez

Formación de portada María Teresa Hershberger Chagoya

Revisión Luis A. Borrayo

Formación Víctor Herrera Delgado

1a. edición: 2004

© Derechos reservados por la autora Ana Corina Fernández Alatorre

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional

Carretera al Ajusco núm. 24, Col. Héroes de Padierna

Delegación Tlalpan, C.P. 14200. México, D.F.

ISBN 970-702-142-X

LB1584 Fernández Alatorre, Ana Corina

F4.3 Entre la nostalgia y el desaliento : La educación cívica desde
la perspectiva del docente /

Ana Corina Fernández Alatorre.- México: UPN, 2004. 167 p. -- (Textos no. 42)

ISBN 970-702-142-X

1. Cívismo - Estudios y enseñanza 2. Ciudadanía - Estudios y enseñanza I. t. II Ser.

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.

CAPÍTULO INTRODUCTORIO

*Debería ser una trivialidad, reconocida por todos,
el que, en caso del trabajo de reflexión,
quitar los andamiajes y limpiar los accesos al edificio,
no solamente no aporta nada al lector sino que le quita algo esencial.¹*

A partir de la década anterior se ha incrementado, en varios puntos del orbe, la preocupación por formar sujetos capaces de convivir y construir con otros. De hecho, en el informe que sobre la educación presenta Delors² para la UNESCO, se plantea la expectativa de que la escuela contribuya a desarrollar un sistema de pensamiento y valores que apuntale la voluntad de vivir juntos. En México ese énfasis empieza a adquirir mayor fuerza a partir del cambio de planes de estudio para la escuela primaria en 1994.

Atender la perspectiva de los docentes a casi una década de la puesta en marcha de los cambios curriculares es el propósito fundamental de este trabajo, pues se parte de la idea de que no basta con cambiar los contenidos curriculares para producir un cambio en las prácticas educativas y mucho menos en las futuras prácticas ciudadanas de los niños que hoy cursan la primaria. Para ensayar un balance de lo que es posible hacer en materia de formación ciudadana desde la escuela, es preciso, en primer lugar, delinear el ámbito de la problemática en la que se inscribe esta pretensión y ello sin omitir el reconocimiento de los esfuerzos que hace ya más de cien años se vienen desarrollando en nuestro país a fin de situar y dimensionar lo dicho o lo escrito por los docentes al respecto.

¹ Cornelius Castoriadis. *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona, Tusquets, 1989, p. 9.

² Jacques Delors. "La educación encierra un tesoro", en: *Correo de la UNESCO*. México, UNESCO, 1997, p. 66.

Algunos antecedentes del objeto de trabajo

Todo empezó con un cuento que escribí acerca de unos duendes que enfrentaron los límites, el goce y el dolor de la convivencia, para terminar descubriendo la necesidad de la ley. El cuento se convirtió en libro de texto de civismo para niños de 5o. grado; después siguieron otros y a éstos le siguieron talleres, artículos, guías didácticas y cursos para maestros. Todo ello en un ciego y empecinado afán por convencer a los docentes de la necesidad de traducir a un código más cercano a los niños, los formales y abstractos contenidos de la educación cívica. Cuando fue posible detenerse a escuchar la voz de cada maestro, empezaron a surgir interrogantes y nuevos planos de búsqueda y reflexión hasta ese momento desconocidos.

Se citan aquí sólo algunos de los comentarios recogidos en esta experiencia para ilustrar un poco el mosaico de dificultades que los docentes en servicio expresan para poner en operación los propósitos del programa vigente de esta asignatura que fue dado a conocer ya hace siete años.

Estos puntos de vista fueron los planteados, de manera más reiterada, en ocho entidades de la República Mexicana a lo largo de cursos de actualización, talleres y seminarios en los que se ha abordado la problemática de la educación cívica.

¿Cómo vamos a enseñar civismo? Si no conocemos ni las reglas más elementales, le tememos a la ley y al Ministerio Público. Es tanta la corrupción en el país que no podemos pedirles a los niños que crean en las instituciones.

Nosotros les enseñamos las normas de urbanidad en el salón de clases. Tratamos de que aprendan a respetarse, pero actualmente nuestros niños crecen en el abandono porque tanto el padre como la madre tienen que trabajar y no les inculcan valores, y en la escuela no podemos hacer nada si en la casa o fuera de la escuela no encuentran respeto y viven en un ambiente de violencia.

No podemos competir con la influencia de los medios masivos de comunicación, los niños ven todo el día la televisión y ahí les presentan modelos de relación que son violentos y que no tienen nada que ver con lo que es México.

Nosotros desconocemos nuestros propios derechos, es más, no entendemos con claridad lo que significa tener un derecho. Hasta ahora nos hemos dedicado a enseñarles a los niños que la Constitución es algo así como el libro sagrado de los mexicanos y que deben aprenderse el artículo 3o., 123o. y 27o., pero ni los niños ni nosotros entendemos cabalmente lo que dice la Constitución.

No contamos con materiales para enseñar lo que dice el programa y los libros de civismo que hemos encontrado están saturados de palabrería inútil y, ante la falta de tiempo para la materia y lo extenso de los temas, es muy cansado para los niños, además de que estos temas se repiten no sólo en el mismo libro sino en otras áreas como Geografía, Historia y Ciencias Naturales.

En el civismo hay conceptos muy abstractos que a los niños no les dicen nada y no tiene por qué interesarles algo que no tiene que ver con las condiciones particulares en que viven.

La problemática aquí esbozada abrió una serie de necesidades de indagación en torno de los rasgos, dificultades y posibilidades que ofrecen los contenidos planteados por la Secretaría de Educación Pública (SEP); de las características que asume la práctica docente en este campo; de la precisión de los alcances de la educación cívica en la educación primaria y de los requerimientos de formación de docentes.

Una de las primeras tentaciones fue la de ir a los salones de clase a observar la práctica docente para elaborar propuestas de trabajo más pertinentes con las condiciones reales de la práctica educativa en México. Sin embargo, la interlocución sostenida con algunos de estos maestros provocó un viraje importante de la mirada. Antes de registrar su hacer en el aula se consideró mucho más relevante acercarse primero a sus creencias, sus expectativas, sus utopías y sus temores, pues sólo a partir de esta *escucha* se podría atribuir, después, algún sentido a las prácticas, ritos y estilos de trabajo a partir de los cuales los docentes se empeñan en la formación de ciudadanos.

Cabe recordar aquí, junto con Escalante,³ que en el actual espíritu positivo y un tanto cínico de nuestro tiempo, todo lo que se acerque a una reflexión sobre el carácter moral de la conducta humana, carga con el peso de la sospecha de estar tratando con quimeras, con mundos imaginados, deseados, soñados...

³ G. F. Escalante. *Ciudadanos imaginarios*. México, El Colegio de México, 1995.

El ciudadano, después de todo, no es más que una hipótesis, una apuesta que reposa sobre una muy peculiar definición de lo público donde política y gobierno resultan ser casi sinónimos. Así, la idea del espacio público es la de un conjunto de mecanismos para tratar con los problemas colectivos, según Escalante.⁴

Se asume en esta hipótesis de ciudadanía que lo público debe ser formado a partir de lo privado como si hoy fuera tan clara y sencilla esta separación. En las antiguas civilizaciones tal división carecía de sentido, pero la modernidad aportó la noción de individuo como realidad básica de la vida social. El problema está en que el paso de individuo a ciudadano no es automático ni simple: se requiere toda la tradición republicana para acortar esa distancia entre uno y otro.

Esta tensión entre la atención a las necesidades de supervivencia y la vigilancia del bien común exige el desarrollo de múltiples competencias que sólo adquieren sentido en el contexto de significaciones, proyectos y creencias compartidos. El peso de tan compleja formación se ha dejado de manera casi absoluta sobre las espaldas de los maestros. Ellos a su vez han asumido la responsabilidad de la tarea, muy probablemente sin poder siquiera dimensionar la magnitud de tal empresa.

Cabe entonces preguntarse qué imaginan que es la educación cívica, qué le atribuyen, qué esperan de ese saber, cómo se posicionan con respecto a él, especialmente en el contexto de la fragmentación del vínculo social que caracteriza hoy a nuestras sociedades.

La asignatura de educación cívica, todavía más que la de historia, es la encargada de brindar los ejes que aglutinan, ordenan y dan sentido a casi todo lo aprendido en la escuela. Se asume que este saber debe ser capaz de generar en los alumnos la imagen de que se forma parte de una comunidad, y de que esta comunidad imaginada, en el sentido que propone Benedict Anderson,⁵ debe ir hacia formas superiores de vida en virtud del mejoramiento de las relaciones entre sus miembros. Ningún otro contenido en la educación primaria carga con el peso de generar imaginarios sociales capaces de amalgamar el hacer cotidiano en torno de una idea de progreso, o de felicidad compartida.

⁴ *Ibid.*, p. 37

⁵ Benedict Anderson. *Comunidades imaginadas, reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, FCE, 1993.

Lo anterior nos lleva a considerar que tanto la naturaleza de la educación cívica como la pretensión de dar respuesta a la pregunta arriba esbozada, nos remite a una reflexión sobre la noción de imaginario.

Breve elucidación sobre la noción de imaginario

Para la presente indagación esta noción fue abordada desde la perspectiva de Castoriadis y Colombo. Para Eduardo Colombo⁶ “la imaginación, lo imaginario, evoca, en su acepción corriente, la producción de ilusiones, símbolos, quimeras, evasiones, siempre de la dura realidad de los hechos”. Así definida esta noción quedaría reservada al mundo de la literatura o del arte, pero es mucho más que eso, pues está íntimamente vinculada con nuestra forma de aprehensión de la realidad, la cual no es nunca directa o inmediata, sino que contiene siempre una parte de construcción, de interpretación y de selección.

Viejas palabras como *imago*, *imaginación*, *imaginario*, con el pasar del tiempo se reacomodan en el campo discursivo, se unen a otras palabras, pasan de la periferia al centro y se cargan de un peso conceptual diferente.

El uso frecuente del conjunto imaginario social no debe ser considerado sólo como un efecto de moda, sino fundamentalmente como un descentramiento del pensamiento moderno que anula la dicotomía esencialista entre lo real y lo imaginario, para desplazar sus fronteras recíprocas al interior del espacio semántico de la realidad.

Para Castoriadis el imaginario social “no existe a partir de la imagen en el espejo o en la mirada del otro. Más bien el espejo mismo y su posibilidad y el otro como espejo, son obras del imaginario”.⁷ Es creación incesante y esencialmente indeterminada. Esta noción es construida no en el contexto de una teoría como mirada que inspecciona lo existente, sino de una elucidación inseparable de una perspectiva y un proyecto políticos, pues lo imaginario es el complemento necesario de una sociedad para su orden. Una sociedad no se explica sólo en términos de funciones, sino que su existencia toda se explica en función de los

⁶ Eduardo Colombo. *El imaginario social*. Montevideo, Editorial Altamira, 1989, p. 17.

⁷ Cornelius Castoriadis, *op. cit.*, p. 29.

sentidos, del para qué de la existencia de las funciones. Al respecto, Castoriadis comenta:

El delirio más elaborado, como el fantasma más secreto y más vago, está hecho de imágenes, pero estas imágenes están ahí como representantes de otra cosa, tienen pues una función simbólica. Pero también el simbolismo presupone la capacidad imaginaria de ver una cosa que no es, de verla otra de lo que es... Lo imaginario produce a la sociedad... Hay en el imaginario un factor autonomizado de la vida social...⁸

¿Por qué y cómo puede este imaginario, una vez planteado, determinar unas consecuencias propias, que van más allá de sus *motivos* funcionales, e incluso a veces los contrarían y sobreviven mucho tiempo después de las circunstancias que los engendraron, y que, a fin de cuentas, evidencian en el imaginario un factor autonomizado de la vida social? Lo imaginario juega un papel vital en la supervivencia de las instituciones y casi nunca son visibles ni localizables su origen o sus fuentes.

Las instituciones y la vida social toda no pueden entenderse sólo como una serie de dispositivos supeditados a las necesidades de la sociedad, ni sólo como una red simbólica. “Una bandera es un símbolo con función racional, signo de reconocimiento y de reunión que se convierte rápidamente en aquello por lo cual debe perderse la vida y en aquello que da escalofríos a lo largo de la columna vertebral a los patriotas que miran pasar un desfile militar.”⁹

Las significaciones imaginarias son, afirma Castoriadis, “como el cemento invisible que mantiene conglomerada esta mezcla real, racional y simbólica que constituye toda sociedad; y como el principio que elige y uniforma los restos y los pedazos que serán admitidos en él”.¹⁰ No remiten a nada real, a nada racional que pudiese designarse. Tienen una parte importante de verdad, pero no es suficiente para dar cuenta de ellas.

Hay un lugar en el inconsciente individual que debe ser colmado y el individuo no puede colmarlo con sus propias producciones, sino

⁸ Citado en Eduardo Colombo. *El imaginario social*. Montevideo, Ed. Nordan-Comunidad, 1993. p. 43.

⁹ Cornelius Castoriadis, *op. cit.*, p. 228.

¹⁰ *Ibid.*, p. 249.

sólo utilizando significantes de los que no tiene la libre disposición. Lo que el individuo puede producir no son instituciones, son fantasmas privados. La conjunción entre estos fantasmas privados y las imágenes o símbolos sociales, se opera de manera que a veces puede situarse y fecharse entre los fundadores de religión y algunos otros individuos excepcionales cuyo fantasma privado viene a colmar, allí donde hace falta y en el momento oportuno, el agujero del inconsciente de los demás y posee suficiente coherencia funcional y racional para resultar viable una vez simbolizado y sancionado. Eso es lo que permite la emergencia de los héroes y los hombres ilustres de entre los hombres comunes, así como la consecuente veneración de estos últimos hacia los primeros.

Los propósitos de la indagación y la materia de trabajo

Los referentes ofrecidos por Colombo y Castoriadis permiten pensar la identidad del docente como constituida por el entrecruzamiento de múltiples imaginarios personales, institucionales, laborales y culturales. Ello abre la necesidad de indagar cómo cada maestro participa desde su sentido singular, desde su forma propia de implicación en una significación colectiva, por ejemplo, en la noción de ciudadano o de educación cívica.

Se parte del supuesto de que la práctica educativa del docente de primaria no sólo es un efecto de la puesta en operación de planes y programas de estudio, sino que, además de otros aspectos, los propios deseos, preocupaciones, concepciones, ideales y atribuciones que otorgan los maestros al saber cívico, configuran buena parte del contenido y del propósito de su trabajo en el aula. Por ello, antes de cualquier acercamiento etnográfico a las aulas para conocer la forma en que se pone en operación este aspecto del plan de estudios, es preciso aproximarse a la forma en que los maestros de primaria perciben la educación cívica, a las particularidades de sus reflexiones en torno a este saber, así como al lugar que le asignan y al tipo de propuestas que quisieran operar en el aula o en el espacio escolar en general, para dar respuesta a lo que ellos con tanta frecuencia llaman *la crisis de valores por la que atraviesa nuestra sociedad*.

Se parte también del supuesto de que es posible encontrar respuesta a estas interrogantes en los textos que, sobre educación cívica, elaboran los maestros en servicio para obtener su título de licenciados en educación primaria, ya que desde el momento en que eligen libremente esta temática para hacer sus trabajos recepcionales esperan transformar *algo* en sus alumnos a partir de la enseñanza de estos contenidos.

Para acercarse a las atribuciones y expectativas que asumen los maestros de primaria de diversos estados de la República respecto a la educación cívica, se analizaron trabajos recepcionales que se han elaborado sobre esta temática. La intención de este acercamiento fue develar una buena parte de las utopías de estos maestros, de sus apuestas por la educación; de sus expectativas respecto de los contenidos de educación cívica, así como de las estrategias didácticas que se plantean como vías para atender a su preocupación por realizar una práctica que contribuya al mejoramiento de la convivencia y de la calidad de vida.

Así, el objetivo de esta investigación fue el de revisar, seleccionar, analizar y describir las características de los trabajos recepcionales que los maestros de diversos estados de la República han elaborado sobre educación cívica en la Universidad Pedagógica Nacional. Dichos trabajos —aproximadamente 130 títulos— forman parte del acervo de la biblioteca Gregorio Torres Quintero, ubicada en la Unidad Ajusco.

Si bien este tipo de texto carece de la supuesta espontaneidad que podría ofrecer una entrevista, por tratarse de una producción dirigida a obtener una certificación bajo parámetros un tanto rígidos, ritualizados y muy codificados, ofrece una serie de ventajas:

- Se trata de trabajos recepcionales de maestros en servicio de por lo menos 34 municipios de 21 estados de la República Mexicana que han sido elaborados como cierre de un proceso formativo a distancia.
- Muchos de estos trabajos, realizados en su mayoría entre 1992 y 1997, son de maestros que trabajan en zonas fronterizas del norte y en lugares apartados de los grandes centros de formación académica.
- Este solo hecho representa una buena oportunidad para acercarse a las motivaciones, expectativas y atribuciones que los maestros en servicio de los diversos estados tienen respecto de los saberes contenidos en la educación cívica.

A lo anterior habría que añadir que después de un primer encuentro con estos trabajos recepcionales, fue posible detectar que más allá de los aspectos formales y rituales de la producción de un texto para la certificación académica, los autores develaban muchas de sus creencias, deseos y temores, de manera casi espontánea y, en no pocos casos, un tanto desbordada de las fronteras del contexto de un trabajo recepcional. Por ello se parte también del supuesto de que la forma particular de implicación de cada maestro está puesta, de alguna manera, en sus trabajos de tesis.

Es éste el aspecto al que aquí interesa acercarse para recoger, de manera literal, su palabra, y a partir de ella poder construir una visión de conjunto que pueda responder, de entrada, a las primeras interrogantes que surgieron del descubrimiento de este material:

1. ¿Es posible detectar diferencias importantes entre las tesis anteriores al último cambio de programa y las siguientes o hay algún sello particular que distinga las tesis de la frontera norte con respecto de las demás?
2. ¿Cuáles son los temas que más preocupan a los docentes?
3. ¿Qué se exigen a sí mismos y a los alumnos con respecto de las tareas de construcción de ciudadanía?

Pretender agotar todas las preguntas sería un muy vano intento, por ello se optó por no cerrar el abanico de preguntas y dejar que en un primer momento los textos se presentaran a sí mismos; que ellos ayudaran a marcar los límites de su legibilidad.

Los textos que se encontraron en la biblioteca Gregorio Torres Quintero fueron realizados por los pasantes de las Licenciaturas en Educación Primaria que se imparten en todas las sedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ubicadas en la República Mexicana.

A fin de contar con elementos para tomar decisiones acerca del tipo y número de trabajos que serían objeto de un análisis más preciso, se procedió a hacer una caracterización y depuración consistente en una revisión exploratoria del catálogo de tesis de la biblioteca Gregorio Torres Quintero que se encuentra en la Unidad Ajusco de la UPN. A partir de esta primera exploración se elaboraron algunas hipótesis iniciales o preliminares para orientar el diseño de una primera base de datos que

permitiera organizar la información en función de los fines de esta investigación.

La siguiente etapa fue la captura de información en la base de datos. A partir de esta primera sistematización fue posible realizar un conteo y agrupamiento de textos para después elaborar las gráficas que dieran cuenta de los rasgos más significativos que ofrecía el catálogo como primera fuente.

Estrategia metodológica

Una vez depurados los textos para su análisis,¹¹ se contemplaron distintos momentos o niveles de acercamiento con el fin de ir precisando en cada vuelta las preguntas y los ejes que permitirían su caracterización.

Después del reconocimiento de sus rasgos más generales, se intentó esbozar el contexto de producción de estos trabajos mediante la revisión de diversos documentos curriculares y de entrevistas a funcionarios, maestros y/o investigadores de la UPN Unidad Ajusco, vinculados con los procesos de formación y titulación de maestros en servicio que han cursado la licenciatura en educación primaria.

En un siguiente momento se realizó una segunda revisión exploratoria para:

- a) Determinar si era posible agruparlos en tendencias o características comunes que orientaran una búsqueda más precisa.
- b) Elaborar una guía analítica con base en el trabajo anterior.
- c) Diseñar el procedimiento de recuperación y el procesamiento de la información.

Una vez capturados los fragmentos de texto que respondieran a las preguntas de la guía analítica, se establecieron categorías para diseñar una base de datos que permitiera ofrecer tanto una visión de conjunto como una regional o por estados, según se requiriera. Por último, se procesó

¹¹ No todos los textos del catálogo de tesis sobre educación cívica eran de educación primaria. Se eliminaron los de educación preescolar y así se redujo a 105 el número de textos analizados en una primera lectura exploratoria.

la información capturada en la base y a partir de ella se establecieron los rasgos más significativos que constituyen la descripción y la problematización de la que se ocupa el último capítulo. La construcción del instrumento de análisis se describe al inicio del capítulo de presentación de resultados.

La estructura del texto

Este trabajo consta de cinco capítulos:

El primero pretende ofrecer elementos de contexto sociopolítico y cultural que ayuden a dimensionar la problemática de la enseñanza de la formación ciudadana para contar con una perspectiva que permita delinear los límites y las posibilidades de la voluntad de formar ciudadanos desde la escuela. También en este apartado se abordan algunos aspectos de la problematización en torno de las nociones de democracia y ciudadanía para poder explicitar al respecto una posición propia. Al final se revisan algunas de las teorías y propuestas en torno de la formación de ciudadanía para contar con referentes a partir de los cuales se pudieran leer los resultados del análisis.

En el segundo capítulo se hace un breve recuento de los antecedentes de la educación cívica como disciplina, para después abordar las diversas modalidades de su incorporación como parte de los contenidos de la educación nacional en distintos momentos de la historia de México y, a partir de ello, abordar algunos aspectos de la problemática contemporánea implicada en su enseñanza.

El tercer capítulo presenta una descripción del contexto de producción de los textos analizados precedida de un breve recuento de lo que ha sido la constitución de la figura del maestro en México, para pasar después a sus diversas modalidades de profesionalización a fin de acercarnos un poco a los posibles rasgos de la formación inicial de los autores de los textos.

En el capítulo cuarto se exponen las razones por las que se eligió el instrumento de análisis utilizado en este estudio. Se expone ahí la guía analítica diseñada y se describen los resultados del procesamiento cuantitativo de los datos. En cada rubro de esta descripción aparece

una gráfica que ilustra los resultados del cruce de datos, particularmente el cruce con las fechas anteriores y posteriores a los cambios en el plan de estudios, y en algunos casos el cruce con las regiones norte, centro y sur del país.

En el quinto capítulo se exponen las líneas de reflexión más significativas que se derivaron de la descripción cuantitativa de los datos, para ponerlas en interlocución con lo que algunos autores plantean acerca de la dimensión de lo imaginario en la construcción de la identidad de una sociedad y del quehacer docente en particular, para terminar con un breve esbozo de algunos de los aspectos a los que habría que atender para posibilitar la formación de un ciudadano más activo y autónomo desde la escuela.

CAPÍTULO 1

REFLEXIONES EN TORNO DE LOS CONTEXTOS Y LAS NOCIONES DE DEMOCRACIA Y CIUDADANÍA

Con este primer apartado se pretende abrir un espacio que aborde algunos de los aspectos sociopolíticos, culturales y teóricos en los que se inscribe la presente indagación a fin de poder dimensionar el sentido de los hallazgos. También se hace una breve problematización de las nociones de democracia y ciudadanía para poder explicitar al respecto una posición propia frente a los retos que implica la construcción de ciudadanía en un país como el nuestro. La última parte se ocupa de la revisión de algunas teorías y propuestas en torno de la formación ciudadana para poder delinear los referentes a partir de los cuales sea posible acercarse a lo que los maestros de primaria en México proponen para formar ciudadanos.

El contexto mundial

*Y desgraciadamente,
el dolor crece en el mundo a cada rato,
crece a treinta minutos, por segundo, paso a paso.*
César Vallejo

Es ya casi un lugar común hablar de la necesidad de democratizar los distintos ámbitos de convivencia social y de fortalecer los procesos de formación y participación ciudadanas. Frente a esta demanda que se formula cada vez con mayor frecuencia, resulta tentadora la idea de centrar los esfuerzos en elaborar toda clase de propuestas democratizadoras; sin embargo, tal empresa requiere que antes se considere el contexto de emergencia de la demanda para reconocer y delinear al menos algunos

de los complejos y difíciles retos que implica hoy la construcción de lo social y lo público.

Aquí se esbozarán apenas tres de los rasgos de las sociedades contemporáneas que hacen de la formación ciudadana una tarea hartamente difícil, a saber: la pérdida de la noción de futuro en las representaciones sociales, la fractura del tejido social y las dificultades para el ejercicio de la ciudadanía.

Un futuro sin certezas

Las grandes fuerzas globalizadoras del mercado internacional han producido en los últimos años importantes cambios en el interjuego de las nociones del pasado, del futuro y de la relación entre ambos. En los momentos de mayor auge de la llamada modernidad, la secularización rompió los vínculos con un pasado que ofrecía fundamentos y grandes certidumbres. Durante una buena parte de los siglos XIX y XX esta pérdida se vio compensada por la ganancia de la marcha hacia el futuro, encarnada en la fe en un progreso que prometía bienes y bienestar terrestre. Esta modernidad, dice Morin “comportaba en su seno la emancipación individual, la secularización general de los valores, la diferenciación de lo verdadero, de lo bello y del bien. Pero en adelante el individualismo ya no sólo significa autonomía y emancipación, significa también atomización y anonimización”.¹²

Esa secularización de los grandes valores no sólo desembocó en la libre búsqueda de la verdad y la exaltación estética, también representó la desmoralización, el frívolo esteticismo y el nihilismo. En esta misma perspectiva Daniel Bell sostiene que la separación entre economía y cultura que caracteriza la crisis de la modernidad, se ha visto acompañada de la extensión masiva del consumo y el hedonismo como valores sociales predominantes.¹³ Para Schmelkes el rápido cambio que sufren las sociedades, las economías y las formas de producción, ha ocasionado una incertidumbre acerca de lo que antes no se dudaba y, en muchos casos, una correspondiente *crisis* de valores: los anteriores ya no res-

¹² Edgar Morin y Anne Brigitte Kern. *Tierra patria*. Barcelona, Kairós, 1993, p. 90.

¹³ Citado en Gabriela Noyola. *Modernidad, disciplina y educación*. México, UPN, 2000.

ponden a las realidades actuales y no se ha dado el proceso cultural necesario para generar los nuevos.¹⁴

A lo largo de todo el siglo xx el progreso fue mostrando no sólo sus debilidades, sino sus primeros estragos. El sustento aparentemente racional sobre el cual se construyó esta categoría de la modernidad puso en evidencia su propia irracionalidad. Ello trajo consigo una profunda sensación de vacío.¹⁵ La noción de desarrollo que convertía el crecimiento técnico-industrial en la panacea de todo desarrollo antroposocial se agotó y fue preciso renunciar a la idea mitológica de un progreso irresistible acrecentándose hacia el infinito. Entre otros acontecimientos, la caída del muro de Berlín representó también la muerte del mito que sostenía la necesidad de sacrificar todo el presente para alcanzar, *algún día*, el paraíso terrestre del desarrollo. El desencanto puso en evidencia la incapacidad del progreso para concebir un porvenir viable.

Esta promesa del radiante porvenir hace rato que empezó a zozobrar. Hoy se respira, cada vez más, un sentimiento de pérdida de futuro que determina un gigantesco reflujo hacia el pasado. Cuanto más miserable es el presente, el pasado resucita de la ruina del futuro. “De ahí ese formidable y multiforme movimiento de arraigo y de regreso a los fundamentos étnicos, nacionales y religiosos, perdidos u olvidados del que brotan los distintos fundamentalismos”¹⁶ que parecen ofrecerse como efecto y respuesta a una mercantilización que desgasta la vida comunitaria de convivencia.

La fractura del tejido social

El supuesto desarrollo ha logrado destruir con mayor o menor rapidez las solidaridades locales, y en el contexto de acelerado desarrollo de la racionalidad técnico industrial las relaciones de poder se han vuelto

¹⁴ Silvia Schmelkes. *Educación y valores: hallazgos y necesidades de investigación*. Ponencia presentada en el Foro Internacional sobre Valores e Ideología en la Educación. Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Zacatecas e International Center for Higher Education and Philanthropy de Tucson, Arizona, celebrado en la ciudad de Zacatecas, Zac., del 9 al 11 de septiembre de 1996.

¹⁵ Gabriela Noyola. *Modernidad, disciplina y educación*. México, UPN, 2000, p. 81.

¹⁶ Edgar Morin, *op. cit.*, p. 92.

mucho más complejas, reticulares y polimorfos.¹⁷ El actual modelo de globalización excluyente, de descentralizaciones segmentadoras, de competitividad salvaje y de vaciamiento de la memoria y de la utopía, ha logrado el desgarramiento de los vínculos sociales.¹⁸

Para Schmelkes, la comunicación entre generaciones se ha vuelto cada vez más difícil y con ello se han perdido los asideros que antes permitían una transición progresiva y gradual hacia nuevos estadios históricos.¹⁹ Esta difícil relación intergeneracional se presenta en el contexto de un clima de incertidumbre que amenaza de muerte a lo compartido de modo que, ante la ausencia de sueños y metas comunes, las sociedades se quedan sin el cemento que alguna vez las cohesionó. En esta misma línea, Cullen sostiene que

... la intolerancia, la violencia y la discriminación parecen cuestionar la idea de una comunidad de vecinos organizada. Las denuncias sobre la corrupción, sobre la ineficiencia, sobre el deterioro del medio ambiente, sobre la falta de seguridad, sobre los malos niveles de educación, de transporte, de edificación, de entretenimientos, de vida cultural, se han hecho casi cotidianas. El ejercicio de poder social no parece regulado por principios normativos de justicia, sino, más bien, por arbitrariedades.²⁰

Brezinka plantea que en las inestables, altamente diferenciadas y pluralistas sociedades de masas de hoy en día, no se cuenta con las precondiciones culturales suficientes para la promoción de virtudes y prácticas que fortalezcan los lazos sociales.²¹ En este sentido, también revisa las dificultades que deben enfrentar los escasos intentos para la formación ciudadana:

¹⁷ Antonio Campillo, citado en Gabriela Noyola, *op. cit.*

¹⁸ Carlos Cullen. *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires, Paidós, 1997, p. 215.

¹⁹ Schmelkes, *op. cit.*

²⁰ Carlos Cullen. *Autonomía moral, participación ciudadana y cuidado del otro*. Buenos Aires, Novedades educativas, 1996, p. 59.

²¹ Wolfgang Brezinka. "Educación moral en una sociedad pluralista: condiciones culturales de éxito y sus límites", en: *Revista Mexicana de Pedagogía*, México, año x, núm. 48, julio-agosto de 1999, p. 11-16.

- La membresía permanente en una comunidad de vida se encuentra doblemente reducida.
- Las familias son pequeñas, débiles, aisladas y con frecuencia incompletas, llenas de crisis y sin permanencia; sus miembros, en no pocos casos, son egocéntricos y adictos al consumo.
- La comunidad cívica es más una unidad administrativa utilitaria que una comunidad vital con orientaciones normativas, con funciones protectoras y de control.

El consenso moral de la comunidad cívica se ve reducido a unos cuantos elementos esenciales como los derechos humanos, las libertades básicas y la prevención del crimen. No existe un acuerdo en normas positivas para una conducta vital adecuada. Temas centrales como religión, política, sexualidad, matrimonio y crianza de los hijos son considerados como asuntos privados, mismos que los ciudadanos pueden manejar a su propia discreción, sin considerar las consecuencias que ello implique para el bien común. El orden vital es inestable: las tradiciones son continuamente cuestionadas, devaluadas, transformadas, reformadas, modernizadas. Los buenos ejemplos presentados a los niños y jóvenes por personas cercanas son —aun cuando se hallan todavía presentes— debilitados en sus efectos y contrarrestados por numerosas influencias en el medio ambiente, y devaluados constantemente por las propuestas promulgadas por los medios masivos. En muchos sentidos, las familias y el ambiente familiar no brindan posibilidades suficientes para que los niños y los jóvenes realicen acciones significativas y con sentido.

El casi imposible espacio para la vida ciudadana

Los efectos de esta fragilización de los vínculos sociales se expresan en los múltiples obstáculos para el ejercicio real de la ciudadanía. Basta mencionar el hecho de que los mecanismos de representación se relacionen cada vez más con el clientelismo político; que el compromiso sea sustituido por la seducción; que los mecanismos de soberanía parecen recortarse por la autonomía del poder económico y que cada vez adquiera más fuerza el planteamiento de la falsa correspondencia entre eficacia y legitimación.

Los estilos de gobernar que se fueron gestando a lo largo del siglo xx provocaron una gran confusión que iguala lo público con lo oficial. A ello hay que añadir el debilitamiento de los Estados, ya no sólo como un efecto de la globalización, sino también de la dispersión de los poderes y de la toma de conciencia de la sociedad civil, lo que significa poder incidir en la vida pública desde otros lugares y no sólo mediante la mera representación parlamentaria, en el mejor de los casos.

Frente a una retirada de la confianza en las utopías que pretenden cambiar el modelo vigente de distribución del poder y de la riqueza, que resignifiquen los derechos y las obligaciones ciudadanas, la convivencia ha quedado cada vez más desolada, justamente porque cada vez está más privatizada, afirma Cullen.²²

El ejercicio de la ciudadanía enfrenta un serio problema de representación mental y de ubicación social, dado que los límites entre lo privado y lo público; entre lo legítimo y lo eficiente, entre el beneficio económico de un grupo y el respeto a las libertades y derechos de todos y cada uno, están fuertemente amenazados. Por otra parte, al decir de Tenorio, las sociedades modernas, con sus tendencias uniformantes y antiintelectuales, están más preocupadas por los consumidores que por los ciudadanos; por los mecanismos del mercado más que por los de la política.²³ Todo ello pone en grave riesgo la ciudadanía universal, igualitaria y tolerante, como consecuencia de una sociedad mercantilizada y consumista.

Como sea, y más allá de las premoniciones en torno de la cuestión ciudadana, ésta ha resurgido como preocupación frente al despliegue de la *res* democrática en amplias zonas del planeta: Europa del Centro y del Este, España y América Latina. En estas zonas se puso en cuestión la función del Estado, pues la precariedad de las formaciones políticas vigentes resultó incapaz de satisfacer, de manera coherente, las demandas y reclamos sociales. "Los nuevos vientos democráticos expresan el rompimiento del consenso autoritario que prevaleció durante décadas y plantean, sin más, la necesidad de una nueva legitimidad que ya no puede tener como referencia los resortes tradicionales del poder."²⁴

²² Carlos Cullen, *op. cit.*, p. 63.

²³ Mauricio Tenorio, *Estados Unidos: ciudadanía y cultura en tiempos de desazón. El debate de los noventa. Estudios sociológicos*, vol. XVIII, núm. 39. México, El Colegio de México, p. 501-530.

²⁴ Pedro Gerardo Rodríguez. "La educación ciudadana. Estado del conocimiento", en: *Estudio*

El contexto mexicano

Para México como para el resto de los países latinoamericanos, no hay modernización posible, no, al menos, por la vía utilizada por los países industrializados de Occidente. Es preciso recordar aquí que el capitalismo, en su fase de globalización, ha generado una situación tal en la que sólo algunos puntos del orbe pueden subsistir en una competencia mercantil sin fronteras ni aranceles, y en la que cuatro de cada cinco seres humanos son relegados a la pobreza y a la destrucción de su cultura. La tendencia es que esta masa excluida será cada vez más prescindible para mantener en funcionamiento el mundo globalizado del consumo y la producción, es decir, el que realmente cuenta para las quinientas o mil grandes firmas mundiales y estrechamente asociadas con los organismos financieros más poderosos y con los gobiernos y ejércitos de las grandes potencias.

Nuestra sociedad está ya totalmente inmersa en esa dinámica, y por eso entre sus rasgos más característicos Zermeño²⁵ destaca un acelerado proceso de desidentidad y de despoamiento de lo público. A ello habría que añadir el desorden anómico que se presenta en el ancho mar de los excluidos junto al individualismo posesivo, centrado en el consumo personalizado, de las clases medias y altas. En contraste con estos rasgos fragmentadores del tejido social, este autor enfatiza el hecho de que, desde 1994, la aparición de un actor colectivo bastante bien definido en el sureste del país parece haber conmovido radicalmente al conjunto de la sociedad mexicana.

¿Quién iba a imaginar que el México profundo estaría, a inicios de 1994, activando al México roto (los desechos de la modernización salvaje), despertando al México bronco (plebeyo), y amenazando con triturar al México ciudadano, el de los integrados a la modernización, el de los hijos "triunfantes" del libre comercio y el anunciado tránsito a la democracia?²⁶

para el diseño de la estrategia de un programa de educación cívica del Instituto Federal Electoral 1998-2000. México, IFE, 1998, p. 10.

²⁵ Sergio Zermeño. *La sociedad derrotada.* Siglo XXI-UNAM, 1996.

²⁶ *Ibid.*, p. 161.

Frente a este panorama, la propuesta del pacto entre las élites civilizatorias se plantea, desesperadamente, la urgencia de cerrarle el paso a dos peligros inminentes: por un lado la amenaza del regreso de las dictaduras y de los liderazgos personalizados, así como la supresión de un sistema de representaciones que ya no puede con la multiplicación del desorden y, por el otro lado, el peligro del desborde popular, pero no uno a la romántica manera de la revuelta generalizada y propia de órdenes culturales más estables. No, aquí se habla de un desbordamiento descompuesto, entrópico, individualizado o de pequeños grupos; de explosiones aisladas, cotidianas pero constantes, en cada esquina de las barriadas, de las colonias, en cada banco, restaurante o centro comercial, en cada domicilio particular.

Es por todo lo anterior que no es posible hablar de una propuesta de tránsito a la democracia que apuesta todo a la limpieza de los procesos electorales. La restauración de esta sociedad rota requiere, más que nada, el reconocimiento de que cualquier intento de tránsito hacia formas democráticas de vida no puede operar en el marco de una sociedad crecientemente desigual. De ahí que pensar en la consolidación de un conjunto de instituciones, procedimientos y orientaciones que fortalezcan la ciudadanía, y generar un círculo virtuoso de la moral pública, no depende naturalmente de encontrar una fórmula y aplicarla, pues lo que hace falta es una sedimentación en lo social de largo aliento, que requiere el esfuerzo sostenido de varias generaciones de mexicanos.

Hasta antes de los años sesenta era posible hablar en México de un conjunto coherente, consistente y común a todos los mexicanos. Hoy toda alusión al tema de los valores revela profundas fragmentaciones de la sociedad mexicana, por eso Soledad Loaeza sostiene la tesis de que el país enfrenta una grave crisis moral, que se refleja en una fractura que divide a las élites mexicanas y que puede proyectarse al resto de la sociedad.²⁷ Más allá de las diferencias socioeconómicas, esta fractura se expresa en el efecto de desconcierto que ha producido la pluralización cultural e ideológica de la sociedad y que parece derivarse de la incapacidad para elaborar un código común de interpretación de los cambios ocurridos en el último cuarto de siglo. De ahí la imposibilidad para cons-

²⁷ Soledad Loaeza. "Crisis moral y cambio de paradigmas", en: Juliana González y Josu Landa. *Los valores humanos en México*. México, Siglo XXI, 1997, p. 77.

truir una visión colectiva e integradora de futuro, y de ahí también la separación entre las élites mexicanas que limita considerablemente su capacidad de influencia sobre la mayoría de la población.

La noción de crisis moral es entendida aquí como una situación en la que los valores que durante décadas cimentaron una identidad política colectiva, construida a partir de la experiencia de la revolución de 1910, han perdido vitalidad; pero como no han desaparecido del todo, ahora, en lugar de ser una referencia común, desgarran comunidades políticas incipientes y, en más de un caso, son un obstáculo para la plena asimilación de los valores de una democracia pluralista. Esta invalidación de referentes axiológicos arranca desde que, en la crisis de los ochenta, se fueron erosionando los símbolos y las coordenadas que mantuvieron el consenso posrevolucionario y que fueron la base de la estabilidad. Aunado a ello, los procesos de urbanización y secularización, la mayor complejidad de la estructura del empleo y el impresionante desarrollo de los medios de comunicación masiva, abrieron paso a alternativas que ya no eran generadas ni por el Estado ni por las élites, sino por una sociedad cada vez más compleja en la que se fueron instalando los rasgos de la llamada sociedad civil, es decir: la politización de una multiplicidad de grupos de interés que ante el debilitamiento del Estado, decidieron ampliar el alcance de su participación autónoma al campo de la política, que para entonces parecía un coto cerrado del propio Estado. Para Loeza,²⁸ lo novedoso de este fenómeno asociativo que impulsó la organización y movilización de numerosos grupos de interés particular fue que encontraron, en la misma sociedad, terreno fértil para la construcción de una diversidad de identidades huérfanas de referencias generales. Fue, precisamente, este mosaico de identidades emergentes el que operó como disparador de la crisis moral finisecular que hoy atraviesa todos los órdenes de la sociedad mexicana.

Unas palabras sobre la noción *democracia*

En este contexto, pensar en la formación cívica tanto dentro como fuera de la escuela, se antoja poco menos que imposible. Por ello, no-

²⁸ *Ibid.*, p. 83.

ciones como *democracia* y *ciudadanía* corren el riesgo de vaciarse totalmente de sentido si no se enfrenta una mínima problematización que permita dejar claro lo que aquí se habrá de entender al respecto.

La polémica sobre la democracia se desarrolla a todo lo largo del siglo XIX en torno de dos doctrinas políticas: el liberalismo y el socialismo. El primero se sustenta en una tesis de Benjamin Constant sobre la libertad de los antiguos comparada con la de los modernos, que alude a la libertad individual frente al Estado y se expresa en las libertades civiles y políticas. Por otro lado, la concepción de los antiguos se centra en la participación directa para la formación de las leyes a través del cuerpo político, del cual la asamblea de los ciudadanos es la máxima expresión. En esta concepción, representativa o parlamentaria, la participación en el poder político, característica del régimen democrático, se resuelve como la manifestación de la libertad de elegir representantes en el parlamento y de ser elegido. Desde esta perspectiva no puede haber democracia si no se reconocen los derechos que posibiliten una participación política guiada por una determinación autónoma de la voluntad de cada individuo. Por su parte, el socialismo enfatiza el proceso de democratización del Estado mediante el sufragio universal, que incluye también la democracia directa y promueve la participación popular no sólo en el orden político sino también en el económico.

En el seno de los debates en torno a la democracia, ha surgido una nueva visión teórica conocida como teoría de las élites, que concibe la soberanía popular como un ideal-límite, pues, con independencia de la forma política bajo la que los gobernantes y sus ideólogos lo representan, es siempre una minoría de personas la que detenta el poder efectivo. A esta minoría se le ha llamado *la clase política*. A esta teoría de las élites, Schumpeter contraponen la noción de democracia como la realización del bien común a través de la voluntad general y sostiene la tesis de que hay democracia donde hay diversos grupos que compiten entre sí por la conquista del poder, mediante una lucha que tiene por objeto el voto popular.²⁹

²⁹ Aurora Elizondo Huerta, A. C. Fernández Alatorre y L. Rodríguez. *Estudio sobre la participación cívica y elecciones infantiles del año 2000*. México, Centro de Formación y Desarrollo del Instituto Federal Electoral, 2000.

Más allá de las diferentes orientaciones ideológicas que han acompañado a la noción de democracia, ésta puede ser entendida como un método o conjunto de reglas procesuales para la constitución del gobierno y para la formación de mecanismos en los que se sostienen las decisiones políticas, es decir, aquellas que vinculan a toda la comunidad.³⁰

Esta reducción a su dimensión procesual es la que ha generado que a la noción de democracia se le llegue a vincular incluso con posiciones altamente antidemocráticas como la teoría de las élites. A esta noción procesual de la democracia se le puede oponer una sustancial en la que están implicados contenidos inspirados en ideales característicos de la tradición del pensamiento democrático: el igualitarismo. Así, la democracia formal o procesual, indica un conjunto de medios independientemente de la consideración de los fines, mientras que la democracia sustancial indica un conjunto de fines, entre los que destaca la igualdad, no sólo jurídica sino también económica, independientemente de los medios adoptados para lograrlo.

Se asume aquí la democracia como una aspiración que sólo será posible en la medida en que logre conciliar ambas doctrinas: la sustancial y la formal, pues carece de sentido pensar lo procesual sin considerar los fines para los que se proponen dichos medios.

Si bien hoy es difícil encontrar una abierta oposición a los ideales de la democracia moderna, también es difícil encontrar espacios donde éstos se expresen como una práctica real debido, al decir de Mouffe,³¹ al traslape que se ha establecido entre el liberalismo político y el liberalismo económico, así como por las tesis individualistas y racionalistas que, contra lo esperado, se presentan como dispositivos que restringen el ejercicio de la práctica democrática.

Desde el enfoque liberal, la ciudadanía se entiende como la capacidad de cada persona para formar, revisar y perseguir en términos racionales su definición del bien. Desde esta perspectiva los ciudadanos hacen uso de sus derechos para promover sus intereses, encontrando como

³⁰ Norberto Bobbio y Nicola Matteucci. "Democracia", en: *Diccionario de política*. México, Siglo XXI, 1981, p. 503.

³¹ Chantal Mouffe. "La política democrática hoy en día", en: Rosa Nidia Buenfil (coord.). *Debates políticos contemporáneos en los márgenes de la modernidad*. México, Plaza y Valdés, 1992, Seminario de Profundización en análisis político del discurso, p. 116.

límite el derecho del otro. Para Rawls, el principio de libertad debe aceptar las distintas concepciones del bien que los sujetos sostengan, y por ello la justicia entra como principio regulador ante la pluralidad de las nociones de bien común existentes.³² En la práctica social, este modo de ejercicio de la ciudadanía ha conducido a una devaluación de la actividad cívica, sobre todo debido a que la responsabilidad social se ha visto minimizada frente a un énfasis desmedido en los derechos individuales.

Por su parte, la tesis *comunitarista* se sostiene sobre la base de una perspectiva política republicana que enfatiza la noción del bien público como elemento que trasciende los deseos e intereses individuales, que pone en tensión las nociones de bien y de derecho. Ahora bien, el asumir que actualmente es particularmente difícil hablar de una garantía final, de un bien común, claro y delimitado, nos obliga a considerar el bien común compartido en un determinado momento histórico, es decir, un bien que es replanteado de manera permanente. Lo anterior, comenta Elizondo,³³ coloca en un primer plano al sujeto social como punto de mediación. Así, la mencionada tensión se *resuelve* en la medida en que aceptemos que, si bien es necesario reconocer la justicia como *virtud* principal de las instituciones sociales y políticas, también es preciso reconocer que el pluralismo y los derechos no pueden minimizarse en la cuestión de la cohesión social, del compromiso colectivo.

Actualmente, sostiene Norberto Bobbio, hablar de democracia no sólo implica un proceso de democratización en la esfera de las relaciones políticas, hace falta además extender este proceso a todas las relaciones sociales: género, familia, lugar de trabajo, vecindario, escuela, etcétera. Por ello se requiere ir más allá de la extensión de los espacios de incidencia del voto. La democracia parlamentaria, entonces, no puede reducirse sólo a una vía de participación indispensable, hace falta inventar, construir otras vías para crear condiciones reales de participación, que se ajusten de mejor manera a los distintos espacios sociales que requieren también ser democratizados.³⁴ En tanto que la vida política atañe a la comunidad,

³² Aurora Elizondo Huerta *et al.*, *op. cit.*

³³ *Ibid.*, p. 14.

³⁴ N. Bobbio. *The future of democracy*. Citado por Chantal Mouffe. "Sobre la articulación entre liberalismo y democracia", en: Rosa Nidia Buenfil (coord.), *op. cit.*

como afirma Chantal Mouffe, hace falta que la acción pública apunte a la construcción de un *nosotros* en un contexto de diversidad y conflicto, donde las nociones de bien común, virtud cívica y comunidad política deben hacerse compatibles con el reconocimiento de la división y del antagonismo, de modo que la democracia habrá de entenderse como un proyecto en proceso de realización, en el que la tensión entre igualdad y libertad es irresoluble.

La ciudadanía como práctica política

A partir de las consideraciones anteriores cabe preguntarse, entonces, por el tipo de ciudadano del que habremos de hablar. Victoria Camps señala que más que una condición de derecho, la ciudadanía es una práctica política entendida como la participación en un compromiso colectivo, un compromiso cívico de deliberación colectiva sobre asuntos que afectan a la comunidad política.³⁵ En este contexto la política se asume como el lugar donde nos podemos reconocer como integrantes de una comunidad capaz de incluir el reconocimiento a la pluralidad. Desde esta perspectiva, el ciudadano no es el individuo, pues este último no puede ser sacrificado por aquél, “la pluralidad de las formas de identidad que nos constituyen y que responden a la multiplicidad de espacios y relaciones sociales en las que nos desenvolvemos” debe tener posibilidad de ser en el mundo, y la tensión que ello implica debe ser reconocida y legitimada. Así, la ciudadanía constituye una identidad política creada a través de la identificación con la república y no sólo un estatuto legal.³⁶

El ciudadano, entonces, no sólo es aquella persona que cumple la mayoría de edad, sino la que posee una identidad política compartida con otras personas que pueden tener diferentes concepciones del bien, pero que se someten a las reglas prescritas por la república en la búsqueda de sus satisfacciones y en sus maneras de actuar.

³⁵ Victoria Camps. “Universalidad y mundialización”, en: *Pensar en el siglo*. España, Taurus, 1999, p. 26-27.

³⁶ Chantal Mouffe, *op. cit.*, p. 117.

Esto sólo es posible en la medida en que se logre transitar de un “yo” a un “nosotros” que dé lugar a la diversidad y, al interior de ella, poder establecer planos de identificación en torno a lo compartido.

A diferencia de las definiciones universalistas y abstractas de lo público como opuesto al dominio de lo privado, esta noción de ciudadanía permite entender los deseos, las opciones y las decisiones como privadas en tanto atañen a la responsabilidad de cada individuo, mientras que las actuaciones son públicas porque requieren suscribirse a las condiciones especificadas por la república. Así, más que oponer lo privado y lo público, hace falta enfatizar la tensión permanente entre individuo y ciudadano; entre libertad individual y compromiso social.

Los desafíos de la democracia en México

La democracia, como toda actividad humana, señala Bárcena,³⁷ es una praxis social que está fuertemente articulada con sus orígenes, con la tradición y con el contexto social donde se ejerce, por ello el sentido que asume está impregnado de las creencias, sentimientos y valores obtenidos por la tradición cultural de una comunidad determinada. El reto, entonces, radica en nuestra capacidad para reconocer los modos de concebir nuestro rol como ciudadanos, de modo que podamos esbozar los contornos de la comunidad política que deseamos construir.

En el México del siglo XIX no se desarrolló un sentido de pertenencia al Estado, más bien se reforzó y legitimó la resistencia a él, dejando un vacío en el plano civil. Carmagnani y Hernández Chávez³⁸ sostienen que el elemento fundador de la ciudadanía en México fue la vecindad, por ello los valores del liberalismo se inscribieron en un derecho consuetudinario colonial, familiar a cada localidad. Ésa es la razón por la que en nuestra sociedad la ciudadanía posee un fuerte carácter corporativo que desdeña lo individual, a la vez que promueve la

³⁷ F. Bárcena Orbe. “Dos modelos de educación política: la ciudadanía como estatus y como práctica”, en: *El oficio de la ciudadanía*. España, Paidós, 1992.

³⁸ M. Carmagnani y A. Hernández Chávez. “La ciudadanía orgánica mexicana, 1850-1910”, en: Hilda Sabato (coord.). *Ciudadanía política y formación de las naciones*. México, FCE-Colmex, 1999.

construcción de redes políticas diferentes de las sociales. Si bien en México se logró instrumentar el voto universal y directo, éste se articuló de manera muy contradictoria a partir de la visión corporativa y clientelar de la ciudadanía que se gestó a lo largo del siglo xix.

Ya en los albores del siglo xx el Estado revolucionario recuperó la vocación tutelar del siglo xvi, al asumir un estilo paternalista de gobierno que privilegió la intervención estatal sobre la iniciativa de los individuos. Así, la composición del Estado mexicano adquirió, a lo largo del siglo pasado, un carácter familiar institucionalizado en el que el ideal articulador no fue el de servir al país o al prójimo, sino a sí mismo. El lazo social se tejió entonces alrededor de una dimensión afectiva que genera la obediencia filial de los gobernados. Esta forma de ejercicio de poder se fue articulando en la conformación de familias políticas, en la ocupación de los espacios de poder que, como señala Hurtado, aunque pudieran parecer modernos, tienen un carácter tradicional en tanto son preescritos o heredados y se encuentran fundados en la lealtad y la dependencia personales.³⁹

Tanto en México como en el resto de América Latina, el Estado ha sido fuente de dirigencia, más que de arbitraje entre los grupos de presión. Ello ha debilitado el sentimiento de que el ser humano puede incidir en la construcción de su mundo y, en consecuencia, se ha fortalecido una actitud menos formal con la ley.⁴⁰ Esta situación queda claramente ilustrada en los datos arrojados por la Encuesta Nacional sobre Cultura de la Legalidad realizada en 1998. El 59% de los mexicanos no creen en la justicia y un 39% de ellos considera que es más conveniente *arreglarse* con las autoridades que obedecer las leyes, pues violarlas no es tan terrible, lo malo es ser sorprendido por las autoridades (32%). En un tenor similar, el 43% de los encuestados afirmó que para subir en el gobierno se requiere ser muy corrupto y 52% de ellos aseguró que ayudarían a parientes y amigos si tuvieran un alto puesto en el gobierno.

En gran medida estos datos no son más que un *facto* del desencanto producido por formas de gobierno que permiten que los individuos se

³⁹ Javier Hurtado. *Familias, política y parentesco: Jalisco 1919-1991*. México, FCE-Universidad de Guadalajara, 1993.

⁴⁰ Aurora Elizondo Huerta, *et al.*, *op. cit.*

beneficien personalmente de los puestos que son para el servicio de los demás, que no representan los intereses de las mayorías, y que entorpecen en lugar de favorecer los procesos de desarrollo. Se ha generado un vacío de alternativas que desmorona los valores nacionales y cívicos, promoviendo actitudes de *sálvese quien pueda*, lo que a su vez impide construir sociedad.⁴¹

A lo anterior habría que añadir que el equivocado rumbo del desarrollo económico que ha provocado la exclusión de las mayorías poblacionales de los procesos sociales, económicos y culturales ha generado entre sus víctimas sentimientos de impotencia, frustración e incluso ira, que se transforman en crimen y violencia; así como la angustia de vivir en sociedades donde priva la inseguridad y se alimentan antivalores de competencia, individualismo, venganza y supervivencia del más apto a costa de los más débiles. Estos antivalores claramente aparecen como disruptores de la posibilidad de convivencia armónica.

Por otra parte, y a pesar del discurso que alude al ideal democrático como parte de nuestras tradiciones culturales, es muy común encontrar, entre las nuevas generaciones, prácticas y expresiones abiertamente antidemocráticas. En un estudio realizado con jóvenes universitarios sobre cultura política fue posible detectar una fuerte dosis de autoritarismo, además de escasa información sobre la política cotidiana. A ello se añade una actitud conservadora en las formas de participación consideradas como adecuadas, así como un menosprecio por la política concreta y un sentimiento de impotencia para influir o ser tomado en cuenta. En el mismo estudio, la familia se devela como lugar de sostén fundamental que opera como cimiento de la estructura social, mientras que las instituciones vinculadas con el sistema político y con los actores económicos, empresariales y sindicales son descalificadas.⁴² Otros estudios⁴³ nos muestran el perfil autoritario de la socialización política que ha prevalecido en nuestro país, generando con ello desconfianza, no participación y formas de relación con la autoridad profundamente

⁴¹ Schmelkes, *op. cit.*

⁴² V. M. Durand Ponte. *La cultura política de los alumnos de la UNAM*. México, UNAM-Porrúa, 1998.

⁴³ Por ejemplo: S. García S. e I. Vanella. *Normas y valores en el salón de clases*. México, UNAM-Siglo XXI, 1992.

dependientes.⁴⁴ Este tipo de estudios nos alertan frente a la urgente necesidad de desarrollar estrategias para rescatar una responsabilidad y una conciencia individual capaz de hacer frente a las actitudes fundamentalistas.

Todo parece indicar que la situación no se ha modificado mucho desde que Segovia realizó su ya clásico estudio *La politización del niño mexicano*, en el cual se mostró que, para las niñas y los niños de 5o. y 6o. grados 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 tienen de la estructura de aparato gubernamental es la de la jerarquía de la influencia. Es a partir de la figura del presidente y por debajo de él que se ordena todo el mundo político. Este hallazgo de hace más de treinta años parece confirmarse en un estudio sobre la significación que tuvo en los niños la Consulta Infantil y Juvenil 2000.⁴⁵ En el contexto de esta indagación, tanto los niños como los adolescentes 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 el mencionado estudio de Segovia, 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, señala Segovia que cuenta más la influencia que se le atribuye al jefe de gobierno que la que se confiere a los ciudadanos.

Al autoritarismo habría que añadir la enorme falta de credibilidad de que goza el quehacer político entre los niños y los jóvenes reduciendo con ello, aún más, las probabilidades de su inserción en procesos de participación ciudadana, con lo que se refuerza el sentimiento de ineficacia política que en los casos más extremos se expresa como un senti-

⁴⁴ Para Segovia, "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". Rafael Segovia. *La politización del niño mexicano*. México, El Colegio de México, 1977, p. 124.

⁴⁵ A. Elizondo H. *et al.*, *op. cit.*

miento de desencanto frente al mundo de la política. En el ya mencionado ejercicio de participación política realizado con niños y jóvenes en el año 2000, más de la mitad de los adolescentes de 14 a 17 años consideran que los partidos políticos no toman en cuenta los intereses de los jóvenes y el 47.5% piensa que tampoco se toman en cuenta los intereses de la población.

Los datos anteriores no representan ninguna sorpresa ante el estado actual de la socialización política de la sociedad mexicana. ¿Cómo pueden transmitirse los valores democráticos cuando los agentes de socialización y actores políticos y sociales no han sido socializados a su vez, en este tipo de valores y cuando no existe una experiencia previa en este campo?, se pregunta Julia Isabel Flores en uno de los estudios más recientes que se han realizado en México sobre ciudadanía y cultura democrática.⁴⁶ En esta encuesta aplicada en nivel nacional a personas mayores de 18 años se encontró que los procesos de socialización política directa en México no son procesos fuertes. Factores culturales impiden una socialización adecuada en la política, pues los agentes de socialización primaria (como la familia) han sedimentado concepciones arraigadas acerca de la autoridad, en las que se han introyectado nociones positivas acerca del respeto a las jerarquías y a la autoridad. Por ello, a pesar de que el refinamiento del sistema electoral representó un avance significativo en favor de la cultura política democrática, ésta no se ha consolidado.

La transición a la democracia no ha logrado el avance esperado en términos de dotación de bienestar. El déficit percibido entre la oferta elaborada por los partidos en las contiendas electorales y los resultados alcanzados en el ejercicio del poder, han derivado en una óptica en la que priva la agudización de la desconfianza, la intensificación del sentimiento de ineficacia política y la insatisfacción con el cambio institucional.

En este país el sistema de derechos positivos otorgados fue trastocado en una ficción en manos de los gestores del proyecto autoritario que entorpecieron la aplicación de las normas y ensombrecieron la dimensión civil de la ciudadanía; de ahí la fuerte tendencia a vincular la participación política con el consumo y el hedonismo, ya que se opta siempre por aquello que ofrece satisfacción a los intereses privados. El mundo de

⁴⁶ Julia Isabel Flores. *Ciudadanos y cultura de la democracia en México*. México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM-IFE, 2000.

lo público carece, entonces, de interés en tanto no sirva para el beneficio personal y la libertad aparece como una condición de la que sólo es posible gozar en el ámbito de lo privado. Esta retracción de lo público, añade Flores, no responde tanto al hastío como a la imposibilidad para encontrar canales e instancias de participación y expresión capaces de insertar a los sujetos en estructuras, redes, relaciones y modos de actuar propios del ámbito privado en el campo de lo público.⁴⁷

En esta encuesta también se trabajaron las representaciones sociales de ciudadanía y al respecto se encontró que esta noción sigue fuertemente asociada sólo con el hecho de ser mexicano y al gobierno, por ello se sostiene todavía una fuerte confusión entre lo público y lo oficial. Este tipo de representaciones plantea un serio obstáculo para el desarrollo de la cultura cívica del país, lo cual no significa que esté en juego sólo un aprendizaje correcto de esta noción, sino su inserción tanto en la variación y recomposición, como en las maneras de asumirla “a partir de las prácticas y las circunstancias y a partir de los conjuntos complejos de valores y esquemas de acción ya constituidos e investidos de cualidades prescriptivas en los distintos grupos de población”.⁴⁸

En nuestro país difícilmente se podría pensar de otra manera pues, de manera tradicional, los canales de negociación y participación política fueron las centrales corporativas que han operado con un sentido utilitarista. Tal situación no arroja grandes esperanzas para la transformación del mexicano en ciudadano, pues al no encontrar mayor beneficio al negociar sus intereses a partir de nuevas reglas del juego: amplios sectores de la sociedad tienden a inclinarse hacia conductas apáticas o no cooperativas, concluye el mencionado estudio de Flores.

La formación para la ciudadanía

El panorama anteriormente expuesto nos obliga a reconocer que los procesos de formación ciudadana representan un reto difícil y de largo aliento que debe iniciar desde edades tempranas y continuar a lo largo de toda la vida; en tanto que la maduración de las prácticas ciu-

⁴⁷ *Ibid.*, p. 43.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 99.

dadanas es algo que exige constantes ajustes tanto de concepción como de estrategias de operación. Nunca se es un buen ciudadano de una vez y para siempre. Por eso hoy los esfuerzos en materia de formación ciudadana en nuestro país requieren poner énfasis, entre otras cosas, en:

- Democratizar las distintas esferas de la vida social con el fin de re-articular el ámbito civil y político.
- Fomentar la responsabilidad, la conciencia individual y la identidad colectiva en torno de los valores de la democracia en todos los ámbitos, más que el nacionalismo y los valores patrios: sustituir el corporativismo por una perspectiva de responsabilidad social.
- Fomentar el reconocimiento de la diversidad y el conflicto en oposición a la tendencia a la homogeneización. Para ello es preciso abrir posibilidades para expresar opiniones e ideas e iniciar procesos que aseguren el ser tomado en cuenta particularmente para la construcción de las leyes.

La puesta en marcha de tales medidas depende en mucho de qué tanto seamos capaces de mirarnos a nosotros mismos y a la sociedad con los ojos del otro, identificando parcialmente nuestra visión con la ajena.⁴⁹ Generar las condiciones para ello requiere una formación que se plantee la exigencia de la ética en los procesos de desarrollo social, político, económico y cultural en los que se ponga límite a los fraudes electorales, a la marcha suelta del consumismo desenfrenado, al abuso de las posiciones de poder para enriquecerse personalmente, a la defensa de los intereses personales por encima del bienestar de otros, a la distribución de los recursos humanos y materiales que hace que toque lo menos y lo peor a los más necesitados; al crecimiento del país a costa del agravamiento de la pobreza de las grandes mayorías.⁵⁰

No hay leyes para castigar los errores en el rumbo que toman los procesos de desarrollo, esas faltas sólo las señalan los pueblos, los individuos organizados. Pero si el pueblo, dice Schmelkes, no ha sido

⁴⁹ Luis Villoro. "Igualdad y diferencia: Un dilema político", en: *Básica*. México, Fundación SNTE, 1998.

⁵⁰ Schmelkes, *op. cit.*, p. 2.

formado valoralmente en procesos que le permitan asumir los valores conscientemente, convertirlos en orientadores de actos y decisiones, y compartirlos con otros, se debilita su fuerza por no contar con criterios de referencia colectivamente asumidos.

Formación de competencias para la vida democrática

En este contexto, pensar en un proceso de formación supone reconocer la necesidad de afectar al sujeto de modo que se abra a la posibilidad de pensar más allá del orden de lo dado, de poner en cuestión el estado de cosas para dar lugar a posibilidades alternas, a nuevas formas de actuar en el mundo.

La formación, entonces, puede pensarse como un dispositivo que se construye con la intención de crear condiciones para la problematización, la movilización de creencias y el desarrollo de nuevas ideas, habilidades y actitudes a partir de la valoración de la eficacia de las nuevas maneras de hacer, de decidir, de resolver conflictos y de convivir con los demás, construyendo en forma colectiva un horizonte de vida signado por una ética democrática. Así, formar para la vida democrática supondrá favorecer el tránsito de objeto a sujeto, la mutación de súbdito a ciudadano, la transformación de espectador en participante.⁵¹ Desde esta perspectiva habrá que hacer de la democracia un proyecto de identidad ética socialmente compartido, en el que lo que nos constituya sea el ejercicio de la formación racional de voluntades, tal como María Pía Lara señala.⁵²

Este *ser democrático* en tanto práctica siempre inacabada y en permanente transformación, no puede pensarse como un contenido que puede ser enseñado en términos modélicos buscando imponer al sujeto un deber ser. Hace falta pensar en términos de la constitución de sujetos que piensen, que estén informados y que se involucren en la vida en común. Al respecto, Miquel Martínez y María Rosa Buxarais sostienen que los valores de la democracia no pueden transmitirse, pero lo que sí se puede es crear condiciones que pongan en juego el ejercicio de

⁵¹ Instituto Federal Electoral. *Propuesta de educación cívica del IFE*, mecanograma, México, 1998, p. 8.

⁵² María Pía Lara. *La democracia como proyecto de identidad ética*. Barcelona, Anthropos, 1992.

prácticas democráticas a partir de la posibilidad de una elección reflexiva de determinadas prácticas sobre otras. En este sentido, la formación en y para la democracia es un esfuerzo centrado en tender puentes entre las representaciones sociales existentes con los conceptos y procedimientos institucionales para la democracia, a fin de hacer dialogar la cultura ciudadana real, con la cultura ciudadana deseable.⁵³

Para la construcción de estos puentes no basta con dotar a los sujetos de información, hace falta formar un conjunto de competencias, es decir, de habilidades que se pongan en juego al enfrentarse a situaciones sociales, pues el énfasis formativo está puesto en la eficacia de las interacciones que se dan en el contexto de experiencias reales.

Con esta noción de competencia se pretende atender la necesidad de desarrollar un desempeño que se despliega en tres ámbitos: *saber hacer, saber decir y saber actuar*. Se entiende aquí por competencia el conjunto de habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores que califican a un ser humano para desenvolverse en los distintos dominios que determinan su calidad de vida.⁵⁴ Ello supone un esfuerzo por elevar el grado de eficiencia general en el ámbito interpersonal que implica interacciones exitosas con los demás y un comportamiento que se adecua a las normas que regulan la interacción social y que suponen respeto a los propios derechos y a los de los demás. Cabe aclarar que esta noción de competencia social debe ser enriquecida con la inclusión y énfasis no sólo en el aspecto comportamental, sino también en el actitudinal y en el conceptual y/o cognitivo, ya que la participación democrática exige no sólo cierto tipo de acciones sino que, como toda práctica social, éstas deberán estar sostenidas en referentes conceptuales y en disposiciones que aseguren su mantenimiento y su posibilidad de transformación frente a nuevas demandas sociales.

Para María Pía Lara es sobre todo la experiencia del mundo social la que puede constituirse en un escenario ideal para la formación de esa voluntad democrática, en la que la participación individual, consciente y reflexionada, puede inscribirse en un proyecto construido colectiva-

⁵³ *Ibid.*, p. 107-136.

⁵⁴ *Cfr.* Sonia Lavín de Arrive. *Competencias básicas para la vida: un intento de delimitación conceptual*. México, Centro de Estudios Educativos, 1990.

mente.⁵⁵ Este tipo de escenarios puede constituirse en un terreno ideal de deliberación para pensar lo que somos y lo que queremos ser frente a los otros y con los otros, sobre todo cuando es posible intervenir de manera intencional, creando condiciones que hagan posible el ejercicio de prácticas democráticas en el campo de lo público.

Bernstein señala que para crear las condiciones necesarias para una democracia eficaz se requiere la institucionalización de tres derechos relacionados entre sí:

1. Refuerzo al individuo (*empowerment*). Este derecho trata explícitamente de dar las condiciones para que los individuos puedan experimentar los límites sociales, intelectuales y personales como puntos de tensión para abrir posibles futuros. Es el derecho a los medios de comprensión crítica para generar nuevas posibilidades, reconociendo los propios límites. Es la condición de la confianza en uno mismo.
2. Derecho a ser incluido social, intelectual, cultural y personalmente. Ello no debe significar ser absorbido por los demás, sino que por el contrario este derecho exige también el derecho a ser independiente y autónomo.
3. Derecho a participar. Este derecho no sólo se refiere al discurso, sino también a la práctica misma que debe tener resultados. Por lo tanto, hablamos de derecho a participar en los procedimientos mediante los que se construye, se mantiene y se modifica el orden.⁵⁶ Desde otra perspectiva, diversos estudios señalan que para la formación en valores y prácticas democráticas, hay que considerar los siguientes componentes: comprensión de la convención social, identificación de perspectivas y formación del juicio moral.⁵⁷ El ciudadano no nace, se hace, y la educación cívico-política se completa con la madurez moral y aquí se comprueba una cierta interdependencia; la educación moral implica una madurez cívica y personal,

⁵⁵ María Pía Lara, *op. cit.*

⁵⁶ B. Bernstein. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. España, Morata-Paide, 1998. (Edición original publicada en inglés en 1996, por Taylor & Francis.)

⁵⁷ P. Paya. "El desarrollo moral en los niños", en: Miquel Martínez y María Rosa Buxarrais (coords.). *Educación en valores*. México, Universidad Autónoma de Barcelona-SEP, 2000.

y ésta a su vez, señala Rubio Carracedo, no es posible sin la maduración del juicio y de la conducta moral.⁵⁸

Las recientes conquistas del pluralismo étnico, cultural y axiológico, dice Apel, hacen imposible una fundamentación racional de la ética que justifique sus pretensiones de validez intersubjetiva y universal, que precisamos ahora más que nunca.⁵⁹ Esta imposibilidad hace que la problemática de la educación moral resulte mucho más compleja que otras educaciones específicas. Su cometido, por principio, se antoja harto simple: capacitar a las personas para resolver de modo responsable y autónomo las alternativas a los conflictos, pero sobre tales conflictos de valores se expresan infinidad de problemas de orden ideológico, técnico, político, religioso y axiológico. Pese a ello, es posible plantearse la educación moral como una tarea de construcción dialógica de ciertas normas y pautas de conducta mediante las que la persona pueda elaborar soluciones creativas y responsables a los dilemas axiológicos que constantemente se le presentan tanto en el ámbito de lo privado como en el de lo público. Si la persona ha de ser capaz de elegir con autonomía entre los dilemas morales que enfrenta, las soluciones a éstos deben ser *enseñables* sin que necesariamente se entre en contradicción con el pluralismo ético.

Una de las posturas pedagógicas que más han aportado a la *enseñabilidad* de esta capacidad, es el enfoque constructivista que se plantea la educación moral como autoconstitución de la persona moral, capaz de construir cooperativamente juicios morales ponderados que traduce e interpreta, contextual y responsablemente, las condiciones históricas y sociales concretas de su práctica privada y pública. Para este enfoque la autoconstitución de tal sujeto moral sólo es posible mediante la deliberación argumentativa y la interacción social.⁶⁰ Para ello la escuela reorientada en función de la construcción de un ciudadano participativo, puede llegar a ofrecer valiosos espacios de formación. Sobre este tema se abundará en los capítulos que abordan la situación actual de la enseñanza de lo cívico en México.

⁵⁸ José Rubio Carracedo. *Educación moral, posmodernidad y democracia. Más allá del liberalismo y del comunitarismo*. España, Trotta, 1996.

⁵⁹ Aurora Elizondo Huerta *et al.*, *op. cit.*

⁶⁰ J. Rubio Carracedo. *El hombre y la ética*. Barcelona, Anthropos, 1987, p. 291-314.

Una vez que se ha explicitado una postura respecto a los rasgos generales que tendrían que asumir las tareas de la formación ciudadana, se presenta la necesidad de reconocer el trayecto que en México se ha seguido para atender la construcción del ciudadano, y de ello se ocupará el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2

ORÍGENES Y DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN CIUDADANA

El abordaje de cualquier aspecto de la formación ciudadana en éste o en cualquier otro país exige un reconocimiento de su carácter histórico para contar con un referente mínimo de los hilos que han ido tejiendo su construcción actual. De ello se ocupa este capítulo que parte de algunas de las prefiguraciones de la educación cívica en Occidente, para en seguida abordar sus orígenes en el México independiente hasta el periodo de la Unidad Nacional. En la última parte se examina la situación actual de este tipo de formación en la educación formal de México para culminar con una breve reflexión prospectiva.

Algunos antecedentes de la educación cívica

*Lo importante no es tanto la existencia del mundo ya dado sino las maneras prácticas, afectivas y mentales en que éste ha sido captado a través de un sentido articulado que se ha impuesto y que hace posible la existencia de ciertas distinciones que permiten establecer lo que vale y lo que no vale...*⁶¹

Atenas y Roma marcan en la historia del pensamiento occidental el momento fundador de la ciudadanía, de hecho la reflexión actual sobre ésta sólo es comprensible en un marco que se remonta a los griegos y pasa por la ilustración.

En el siglo v a. C. Atenas se vio en la necesidad de usar la razón para convencer de su autoridad a las muchas colonias o pequeñas ciudades en que quedó dividida después que éstas obtuvieron su independencia, y ya no fue suficiente la tradición ni el poder aglutinante de los dioses

⁶¹ Cornelius Castoriadis. *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona, Tusquets, 1989, p. 250.

compartidos. Inventa, entonces, la democracia con la noción de igualdad en el centro de la posibilidad de que todos los ciudadanos tuvieran el derecho de intervenir en los tribunales y de hablar en las asambleas. Surge así la dialéctica como el arte del diálogo, como lo opuesto a la retórica para crear certidumbres duraderas en el interlocutor; para que éstas no dependan sólo de los hechos, pues éstos no bastan ya que a veces son contradictorios y sólo la palabra les asigna un sentido a partir del cual poder tomar decisiones. Por eso, en la Grecia de Platón, ser ciudadano era un privilegio y comportaba obligaciones de cara al interés general acerca del cual se deliberaba en los espacios cívicos, pero para ello había que formarse en las artes de la razón y del diálogo; sólo así se podría contar con hombres capaces de comportarse de acuerdo con su palabra, es decir: capaces de llegar a acuerdos y cumplirlos para detener la guerra.

Jaeger nos demuestra en su *Paideia* que la idea de ciudadanía aparece indisolublemente ligada a la de educación en los textos de la Grecia antigua, pues es ahí donde por primera vez se establece, de manera consciente, un ideal de cultura como principio formativo. Para el hombre griego la idea de educación

... representaba el sentido de todo humano esfuerzo. Era la justificación última de la existencia de la comunidad y de la individualidad humana (...) el comienzo de la historia griega aparece como el principio de una nueva estimación del hombre que no se aleja mucho de la idea difundida por el cristianismo sobre el valor infinito del alma individual humana ni del ideal de la autonomía espiritual del individuo, proclamado a partir del Renacimiento. ¿Y cómo hubiera sido posible la aspiración del individuo al más alto valor y su reconocimiento por los tiempos modernos sin el sentimiento griego de la dignidad humana?⁶²

Una de las primeras preocupaciones que expresa Platón en *La República* alude al papel de la educación para purificar la atmósfera moral de la ciudad. No es de temer, pregunta Sócrates:

... que nuestros hijos crezcan entre las estampas del vicio, como en un pasto insalubre, y que a fuerza de cortar y absorber diariamente, en pequeñas dosis,

⁶² Werner Jaeger. *Paideia*. México, Fondo de Cultura Económica, 1996, p. 9.

tantas yerbas venenosas, lleguen a acumular en el fondo de su alma una ponzoña sin antídoto? ¿No debemos consagrarnos a la búsqueda de artistas bien dotados para recuperar la expresión de lo honrado y de lo bello? Así como los habitantes de un lugar sano, nuestros hijos sacarán provecho del aire que respiren; rodeados de hermosas obras, recogerán con los ojos y los oídos como una brisa saludable, bienhechoras influencias; o, insensiblemente, desde la edad más tierna, serán llevados a conformarse con el orden, y a amarlo, a coincidir con la belleza.⁶³

Esta forma de educación es para los griegos de la antigüedad, la única que conviene al mantenimiento de la moral pública y se impone con respecto a la infancia, es decir, cuando el sujeto requiere dirección en tanto que no posee aún el uso pleno de la razón. Esta educación primera se opone a la que finca la moralidad en el saber y en la inteligencia, pues para este filósofo la cultura intelectual no engendra moralidad. Por ello Platón hubiera querido prohibir el estudio de la dialéctica, el ejercicio prematuro de la crítica, a aquellos cuyo carácter no estaba aún asentado.

Previa a la formación de la inteligencia, hace falta una formación que haga frente a los riesgos de que no se pueda descubrir adecuadamente ninguna norma ética, por eso hay que precaverse ante las dificultades particulares del conocimiento del *bien*. Este conocimiento sólo se obtiene en la interioridad del individuo. Hay una educación autoritaria que debe preceder a la educación crítica que no está destinada a prevenir el juicio racional sino a dirigir las condiciones de su libre ejercicio. Es a través del arte, desde la belleza visible que habla a los sentidos, que se descubrirá una belleza moral que exalta los corazones. Así justifica Platón el papel de la sugestión estética en la educación moral, las prácticas de encantamiento en una pedagogía de la interioridad.⁶⁴

Como podrá observarse, la noción de formación parece ocupar un lugar central y al respecto Jaeger plantea que fue Platón quien, de hecho, la usó por primera vez en un sentido metafórico aplicándola a la acción educadora, por ello comenta:

⁶³ Joseph Moreau. "Platón y la educación", en: *Los grandes pedagogos de Jean Chateau*. México, FCE, 1982, p. 30-33.

⁶⁴ *Op. cit.*, p. 33.

la palabra alemana *bildung* (formación, configuración) designa del modo más intuitivo la esencia de la educación en el sentido griego y platónico. Dondequiera que en la historia reaparece esta idea, es una herencia de los griegos, y reaparece dondequiera que el espíritu humano abandona la idea de un adiestramiento según fines exteriores.⁶⁵

Así, la esencia de la educación consiste en la acuñación de los individuos según la forma de la comunidad, pues la superior fuerza del espíritu griego depende de su profunda raíz en la vida de la comunidad:

Los ideales que se manifiestan en sus obras surgieron del espíritu creador de aquellos hombres profundamente informados por la vida sobreindividual de la comunidad. El hombre cuya imagen se revela en las obras de los grandes griegos, es el hombre político y la educación griega no es una suma de artes y organizaciones privadas, orientadas hacia la formación de una individualidad perfecta e independiente. (...) La noción de humanidad como *ser del hombre* se hallaba esencialmente vinculada a las características del hombre considerado como un ser político.⁶⁶

Junto a los textos de Platón en *La República*, los de Aristóteles en su *Ética Nicomaquea* en su *Política*, se consideran como fundantes del saber sobre la ciudadanía. A partir de Aristóteles la ética se ofrece como la filosofía práctica y por lo tanto campo de formación ciudadana. Desde entonces la reflexión sobre la ciudadanía presupone imágenes desacralizadas de la vida pública y, consecuentemente, el nexo sistemático entre razón y moralidad se revela como uno de los puntos críticos de la formación ciudadana.⁶⁷

En virtud de que para Aristóteles la ética refiere a la acción, el principio de ésta es *obrar conforme a la recta razón*.⁶⁸ La práctica es el principio educativo por excelencia de la formación ética: “para hacerse

⁶⁵ Werner Jaeger, *op. cit.*, p. 11.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 13-14.

⁶⁷ Pedro Gerardo Rodríguez. “La educación ciudadana. Estado del conocimiento”, en: *Estudio para el diseño de la estrategia de un programa de educación cívica del Instituto Federal Electoral 1998-2000*. México, Centro de Estudios Educativos, 1998.

⁶⁸ Aristóteles. *Ética Nicomaquea*, en: *Política*. México, Porrúa, 1997, p. 19, Col. Sepan Cuántos.

virtuoso hay que predicar la virtud, para hacerse justo hay que predicar la justicia”. Por tanto, en el terreno de la formación moral los discursos son insuficientes y hasta desconfiables: “Si los discursos fueran bastantes para hacernos virtuosos, muchos y grandes premios llevarían en justicia consigo y no sería preciso sino hacer de ellos acopio.”⁶⁹ La educación es necesaria porque ninguna de las virtudes morales germina en nosotros naturalmente. No obstante, somos capaces *naturalmente*, porque somos animales políticos, de recibirlas y perfeccionarlas por el hábito y la costumbre. Adquirimos las virtudes ciudadanas ejercitándolas, por ello en las ciudades los legisladores hacen contraer hábitos a los ciudadanos para hacerlos buenos. De este modo, para Aristóteles el núcleo de la formación ciudadana es la realización de las acciones, pues ellas conforman los hábitos, pero éstos no son suficientes pues este tipo de formación no es entendida como un proceso de autonomía individual, ya que los hombres a pesar de su capacidad para sujetarse a la razón y orientarse a la virtud, se confrontan con la pasión.

En general, no parece que la pasión pueda ceder a la razón sino a la fuerza. “La vida buena no podrá lograrse, entonces —añade Aristóteles—, si los hombres no son compelidos por cierta razón y mandamiento recto, investido de fuerza.” Por tanto, lo mejor es que en esto hace falta la adecuada asistencia pública por medio de una educación uniforme y por medio de las leyes pues “el que quiera hacer mejores a sus semejantes por la educación, ya se trate de muchos o de pocos, debe esforzarse por hacerse legislador, si en verdad es por las leyes como podemos hacernos hombres de bien”.⁷⁰

En su *Política*, Aristóteles plantea que hay tres formas de hacer al hombre virtuoso: la naturaleza, el hábito y la razón; desconfía de las dos primeras porque a menudo los hombres actúan en contra de ellas. La postura de Aristóteles privilegia el conjunto social sobre el ciudadano y la fuerza de las leyes sobre la razón autónoma del individuo. Para él no hay duda de que el bien ciudadano es el mismo que el de la ciudad, pero “es con mucho cosa mayor y más perfecta la gestión y la salvaguarda del bien de la ciudad”. Asimismo, el proyecto de formación ética debe ser uniforme:

⁶⁹ *Ibid.*, p. 145.

⁷⁰ *Cfr. ibid.*, p. 145.

puesto que en todas las ciudades es uno el fin manifiesto de que la educación debe ser una para todos los ciudadanos y que el cuidado de ella debe ser asunto de toda la comunidad y no de la iniciativa privada (...) sería erróneo pensar que el ciudadano se pertenece a sí mismo, cuando, por el contrario, todos pertenecen a la ciudad.⁷¹

Según Rodríguez, en Aristóteles están prefigurados ya los tres campos inexcusables de la formación ciudadana: el ético, el racional y el legal. El pensamiento ilustrado le da una segunda vuelta de tuerca con la teoría del pacto en la que se prefigura y se interconectan con más claridad los tres campos problemáticos de la formación ciudadana: a) como moralidad referida no a valores sino a *deber ser*; b) como *acuerdo racional*, referido no a intereses sino a procedimientos, y c) como *normatividad legal*, entendida no como reglas heterónomas sino como *acuerdo constitucional* de participantes que se reconocen libres y se imputan igualdad.⁷² Es desde este periodo que se asumen dos de los supuestos en los que descansa la pertinencia de la educación cívica: La necesidad que tienen los Estados y los sistemas políticos democráticos de legitimidad y cohesión social, y la necesidad que tienen las personas de educarse como sujetos racionales, como sujetos morales y como sujetos de derecho.

Para Meneses, la Ilustración es un nombre colectivo aplicado a diferentes doctrinas de fines del siglo XVIII en las que se "... instala la razón como guía y fundamento de creencias y reglas de conducta; enarbola la bandera del progreso, ambición paulatinamente convertida en adelanto tecnológico..." La Ilustración representó un sistema de conceptos que fue plural y heterogéneo; su visión del mundo surgió desde la Europa del siglo XVI y se asemeja más a un arco iris de postulados y presupuestos sobre una vida pública sustentada en el poder de la razón, organizada en el medio del derecho y cohesionada por la igualdad y la libertad. En este periodo surgió una fe ilimitada en el progreso, en el poder de la ley y en la capacidad de la educación pública para enfrentar tanto la ignorancia como la desigualdad.⁷³ Es a esta línea de pensamiento a la que debemos la plena legitimación de la condición del *ciudadano* como

⁷¹ Citado en Pedro Gerardo Rodríguez, *op. cit.*, p. 13-15.

⁷² *Ibid.*, p. 13.

⁷³ Ernesto Meneses Morales. *Tendencias educativas oficiales en México*, vol. 1. México, Porrúa, p. 9.

elemento constituyente de la organización social y política modernas. Identificada la noción de progreso de la vida social con el desarrollo del saber, se establece la educación pública como mecanismo para democratizar el conocimiento y compensar las desigualdades, para fabricar al hombre ilustrado cuya meta, como diría Trenard, ya no era el cielo sino la felicidad.⁷⁴

Una de las consecuencias más relevantes de este cambio de fines en la Ilustración fue el convertir la figura de la ley y el proyecto de educación en un *asunto público*, en obligación ciudadana y en tarea del Estado; por ello, la educación cívica representa una de las grandes orientaciones del iluminismo. Al poner en el centro de esta nueva educación el valor de la libertad, nace también la figura de la opinión pública que plantea la exigencia de educar por igual a todos los miembros de las nuevas generaciones a fin de sostener un mínimo de gobernabilidad. Junto con el valor de la libertad se enfatizó también la aplicación de una pedagogía de lo colectivo por sobre lo individual, por ello en relativamente poco tiempo fue desapareciendo la figura del preceptor. Esta educación que dejó de preocuparse por la salvación de las almas se planteó la orientación de la libertad en aras del servicio al Estado y al fortalecimiento del espíritu nacional.⁷⁵ Es por ello que se hicieron desde entonces los primeros intentos por instaurar en la conciencia ciudadana los símbolos ligados a la nacionalidad y a la historia nacional, impulsar el amor a la patria y a las leyes, así como el reconocimiento y el ejercicio de los derechos ciudadanos.

Para Montesquieu, el contenido primordial de tal proyecto era el amor a las leyes y a la patria, pues todas las virtudes particulares vienen dadas por añadidura ya que todo depende "... de instaurar este amor en la República, y precisamente la educación debe atender a inspirarlo".⁷⁶ Al respecto, Josefina Vázquez cita un texto que Rousseau escribió para los polacos:

⁷⁴ Citado por Levi Giovanni y Jean Claude Schmitt. *Historia de los jóvenes II*, Edad Contemporánea. España, Taurus, 1996, p. 173.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 174.

⁷⁶ Citado en Pedro Gerardo Rodríguez, *op. cit.*, p. 37.

Es la educación la que debe dar a las almas la formación nacional y dirigir sus opiniones y gustos, de tal manera que sean patrióticos por inclinación, por pasión, por necesidad (...) La educación nacional sólo es propia de hombres libres: son éstos los únicos que gozan de una existencia colectiva y que están verdaderamente ligados por la ley... (para formar un polaco) desearía que cuando aprenda a leer, lea sobre su propia tierra; a la edad de diez años esté familiarizado con sus productos; a los doce con sus provincias, caminos y pueblos; a los quince sepa toda su historia; a los dieciséis todas sus leyes; en toda Polonia no debe existir un gran evento o héroe con el que su corazón y su memoria no esté empapado y de los cuales no pueda hacer un relato inmediato.⁷⁷

Fue precisamente uno de los más destacados discípulos de Rousseau el que planteó con más claridad el proyecto de *educación nacional*. En abril de 1792 el marqués de Condorcet, diputado por el Departamento de París y miembro del Comité de Instrucción Pública de la Asamblea Legislativa de la naciente República francesa, dio a conocer el *Informe sobre la organización general de la Instrucción Pública*. Ahí formuló la necesidad de formar a los nuevos ciudadanos bajo los fines y principios resumidos en la siguiente declaración:

Ofrecer a todos los individuos de la especie humana los medios de proveer a sus necesidades, de conseguir su bienestar; asegurar a cada uno la facilidad de perfeccionar su industria, de capacitarse para las funciones sociales a que tiene derecho a ser llamado, para desenvolver toda la extensión de los talentos que ha recibido de la naturaleza y para establecer entre los ciudadanos la igualdad de hecho y hacer real la igualdad política reconocida por la ley, tal debe ser el primer fin de una instrucción nacional; y desde este punto de vista es para el Poder público un deber de justicia.⁷⁸

⁷⁷ Josefina Zoraida Vázquez de Knauth. *Nacionalismo y educación en México*. México, Colegio de México, 1979, p. 13.

⁷⁸ Condorcet. "Informe sobre la organización general de la Instrucción Pública. Presentado a la Asamblea General en nombre del Comité de Instrucción Pública los días 20 y 21 de abril de 1792", en: *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano y otros textos*. México, Fondo de Cultura Económica, 1997, p. 255.

En un análisis de este documento, Cantón destaca que la igualdad se incorpora como núcleo estructurante de los proyectos educativos y para ello el Estado se erigió como garante y vigilante de esta igualdad como método y como aspiración social.⁷⁹

El propósito fundamental de la educación cívica en el proyecto de Condorcet, añade Cantón, fue el reconocimiento de los derechos y las obligaciones ciudadanas y ahí sostuvo que la práctica debía preceder a tal reconocimiento.

Esta Declaración de Derechos, que os enseña, a la vez, lo que debéis a la sociedad y lo que tenéis derecho a exigirle, esta Constitución que debéis sostener a costa aun de vuestra vida, no son sino el desarrollo de esos principios simples, dictados por la naturaleza y la razón, cuya verdad eterna habéis aprendido a reconocer desde vuestros primeros años. Mientras haya hombres que no se limiten a obedecer tan sólo a su razón, que formen sus opiniones con la opinión de otros, en vano se habrán roto todas las cadenas, en vano esas opiniones de encargo serán verdades útiles; el género humano seguirá igualmente dividido en dos clases: la de los hombres que razonan y la de los hombres que creen, la de los amos y la de los esclavos.⁸⁰

En la afirmación anterior se evidencia la relevancia que, desde entonces, se asignó al papel del otro como referente para construir la propia opinión. Al parecer, esta posición refleja la predilección por los debates y las decisiones colegiadas en las asambleas. Estas prácticas esbozan ya el reconocimiento de la tolerancia a la diferencia como valores ineludibles en la pretensión de democratizar la vida social.

En la siguiente cita queda claro cómo el papel de la conmemoración de eventos gloriosos para apreciar los deberes para con la nación; la formación de hábitos y la puesta en la práctica, dentro de las escuelas, de la disciplina y otros principios de conducta, formaron parte de la estrategia educativa.

⁷⁹ Valentina Cantón Arjona. "De los universales impuestos a los universales elegidos: un pasaje necesario para definir una pedagogía del particular", en: *Pedagogía* (México). Tercera época, vol. 11, núm. 7, verano 1996, p. 85.

⁸⁰ Condorcet. "Informe sobre la organización general de la Instrucción Pública. Presentado a la Asamblea General en nombre del Comité de Instrucción Pública los días 20 y 21 de abril de 1792", *op. cit.*, p. 255.

Así por ejemplo, las fiestas nacionales, al recordar a los habitantes del campo, a los ciudadanos de las ciudades, las épocas gloriosas que han honrado a su vecindad, al celebrar los actos de dedicación o de valor que hayan sido el teatro, les enseñarán a apreciar los deberes que se les habrán hecho conocer. Por otra parte en la disciplina interior de las escuelas, se procurará instruir a los niños para que sean buenos y justos, se les hará practicar, a los unos respecto de los otros, los principios que se les habrán enseñado; y, con ello, al mismo tiempo se les hará contraer el hábito de ordenar su conducta, aprender a conocerlos mejor, a sentir con mayor fuerza su utilidad y su justicia.⁸¹

En su análisis del citado documento de Condorcet, Cantón sostiene que el reto sustancial de la educación cívica fue su dimensión moral y al respecto se pregunta: ¿Cómo podrían los ciudadanos conciliar el amor a las leyes y seguir siendo libres? ¿Cómo formar una voluntad política auténticamente independiente?, y al respecto comenta:

Condorcet reconoció y apuntó el problema pero de alguna manera lo soslayó al apelar de nuevo a las potencialidades infinitas de una razón capaz de alimentarse de un profundo sentimiento de devoción por la ley y al mismo tiempo capaz de dar cuenta, puntualmente, de los sentimientos morales y de los principios de la justicia natural.⁸²

Los orígenes de la educación cívica en México

Dos momentos en la historia de México marcan el origen del interés por la formación ciudadana en nuestro país: la Independencia y las luchas por establecer un gobierno republicano y liberal. El primero porque es el que abre cauce y le da sentido a la influencia que sobre el proyecto de nación tienen las ideas de la Ilustración y, en particular, las que llegan a América a partir del triunfo de la Revolución francesa. Es en esos primeros años del México independiente que se esbozan los propósitos y se postulan los caminos que debe seguir el país para alcanzar el progreso. El segundo momento, la República Restaurada,

⁸¹ Condorcet, citado por Valentina Cantón Arjona, *op. cit.*, p. 86.

⁸² *Idem.*

representa el triunfo liberal sobre el colonialismo francés y en su afán por llevar a cabo un proyecto civilizatorio, se formaliza con más claridad el mandato que el Estado le asigna a la escuela de dar instrucción acerca de los deberes que los ciudadanos tienen para con la patria.

La noción de educación cívica tuvo dos vertientes: por un lado, se percibía la preocupación de instruir normas, reglas urbanas y de convivencia social a los ciudadanos y, por el otro, se identificaba con la preocupación de fomentar valores patrios hacia la nueva nación. Respecto a la primera vertiente, Tank nos dice que la enseñanza de la urbanidad y la buena educación existía de manera informal en los lemas escritos y ejemplos verbales, pero formalizada con la llegada a México, en 1817, del *Tratado de las Obligaciones del Hombre*. Otros maestros, a partir de 1820, prefirieron el *Catecismo de Urbanidad Civil y Cristiana de las escuelas Pías de Castilla*, que se empezó a reimprimir en México en 1825.⁸³ La segunda vertiente se expresó en los esfuerzos por crear y fortalecer los sentimientos de adhesión a la recién resignificada noción de patria, ahora vinculada a la de República. Para ello se contó con dos tipos de recursos: los rituales cívicos y los catecismos republicanos.

Tradicionalmente, señala Alberro, se suele asociar el término *ritual* a la esfera religiosa; sin embargo, en la mayoría de los países considerados occidentales, lo específicamente religioso sufrió, desde la Ilustración, un proceso que lo llevó a disociarse de las esferas con las que había mantenido relaciones tan orgánicas desde la antigüedad, que carece de sentido tratar de establecer fronteras claras entre ellas. Fue el siglo XVIII el que marcó el principio del desvinculamiento de estas esferas, al menos en el nivel del discurso, y fue en el siglo XIX, cuando no en la primera mitad del XX, que se consagró en la mayoría de los países su separación definitiva.⁸⁴

Por otro lado, la práctica propiamente política necesitó adoptar reglas y etiquetas para regir sus manifestaciones públicas, en particular las que tenían por función expresar un hecho o acontecimiento preciso y, a la vez, fijar en las mentes y en los corazones las ideas e imágenes que afianzasen un mensaje determinado. Tal es el caso de los rituales cívicos

⁸³ Dorothy Tank. *La educación en la historia de México*. México, Colmex, 1995.

⁸⁴ Solange Alberro. "Rituales cívicos", en: *Historia mexicana*, vol. XLV, núm. 2. México, El Colegio de México, octubre-diciembre 1995, p. 187

que desde los primeros meses del México independiente ayudaron a conformar una parte del imaginario del mexicano.⁸⁵ Por aquellos años, dice Torres, la fiesta cívica funcionaba más como escaparate de legitimación que buscaba conmemorar la victoria de las elites locales sobre el poder de la corona española que se negaba a aceptar el nuevo pacto político.⁸⁶ Pese a ello, dice Meneses, prevaleció una fuerte corriente *hispanizante* que consistió en guardar fidelidad a las creencias y estructuras de la colonia, compatibles con la independencia y tender, al mismo tiempo, al progreso material del país conforme al método de Norteamérica.⁸⁷

México conservó así el legado español de la lengua, costumbres y creencias católicas como una réplica independiente de la madre patria que mantendría la tradición sin rechazar la modernidad. De ahí que los primeros rituales cívicos mantuvieran un gran parecido con las fiestas virreinales pues se buscaba equiparar un poder con el anterior y, por ello, la ceremonia y el desfile público que se realizó en la entronización de Iturbide, más que convencer y lograr la adhesión del mayor número posible de pobladores, buscaba, de hecho, sacralizar la victoria.

Brian Connaughton nos dice que la conflictiva historia patria de las siguientes décadas conduciría a una compleja arquitectura del discurso cívico mexicano. Junto a los llamados a la unión, cabía también la polémica partidista, la confección de memorias históricas, así como la alternancia de concepciones seculares y sacras del proceso histórico de la nación.⁸⁸ Las duras experiencias de la patria en su primer tercio de siglo independiente, introdujeron un tono cada vez más reflexivo a la par que emotivo en los discursos conmemorativos, rasgos que a la fecha todavía podemos encontrar en no pocas de las ceremonias cívicas que se celebran en los espacios escolares, particularmente en los de las zonas más apartadas de los grandes centros urbanos. El segundo recurso

⁸⁵ *Ibid.*, p. 188.

⁸⁶ Mariano Torres Bautista. "De la fiesta monárquica a la fiesta cívica: el tránsito del poder en Puebla, 1821-1822", en: *Historia Mexicana*, vol. XLV, núm. 2. México, El Colegio de México, octubre-diciembre 1995, p. 221-239.

⁸⁷ Ernesto Meneses Morales, *op. cit.*, p. 49.

⁸⁸ Brian Connaughton. "Ágape en disputa: fiesta cívica, cultura política regional y la frágil urdimbre nacional antes del plan de Ayutla", en: *Historia Mexicana*, vol. XLV, núm. 2. México, El Colegio de México, octubre-diciembre 1995, p. 281.

más utilizado en esta época para afianzar la nueva noción de patria y de ciudadanía, fueron los catecismos políticos que contenían en el mismo texto el dogma religioso, el moral y las obligaciones civiles.

Ya desde poco antes de 1810, es posible encontrar en la Nueva España las más variadas formas literarias para exponer las ideas, los sentimientos, las opiniones, las actitudes, las doctrinas y, en general, la problemática política que provocó el nacimiento de los nuevos Estados. Entre estas variadas formas destacaron los catecismos políticos como una expresión del deseo de fortalecer la emergencia de nuevos actores políticos a través de mensajes capaces de generar transformaciones de orden político y social.⁸⁹

Utilizados por la Iglesia Católica en la evangelización de América a partir del siglo xvi, los catecismos tuvieron como objetivo fundamental la enseñanza de las verdades esenciales de la religión a través de una forma simple y comprensible para todos. Este método catequístico servía para la instrucción popular y por ello su uso se amplió, a partir del Siglo de las Luces, para explicar y difundir las ideas de los filósofos ilustrados a los sectores populares. Ya en Francia, el catecismo republicano se había usado desde el siglo xviii para la educación de los escolares. En España se publicó uno de los primeros en 1788 bajo el nombre de *Catecismo de filósofos ò sistema de la felicidad*. Gracias a su sencillo y operativo formato de preguntas y respuestas, se extendió en América su uso a partir de 1810 para explicar, al común de las personas, las ideas sobre la revolución de independencia, sobre los derechos de las personas y sobre los diversos tipos de gobierno, las nociones de la Ilustración y muchos otros temas de interés político.

En los albores del México independiente la preocupación por promover una instrucción cuyo objetivo fuera la formación de ciudadanos se expresó mediante la elaboración de “una cédula real (que ordenó) la enseñanza de la educación civil por medio de la Constitución de 1812”,⁹⁰ pues al decir de Meneses, por aquellos años la educación mexicana se mantuvo como fiel trasunto de la europea.⁹¹ Gómez y Barrera señalan

⁸⁹ Rafael Sagredo Baeza. “Actores políticos en los catecismos, 1810-1827”, en: *Historia Mexicana*, vol. xlv, núm. 3. México, El Colegio de México, enero-marzo 1996, p. 512.

⁹⁰ Dorothy Tank, *op. cit.*

⁹¹ Ernesto Meneses Morales, *op. cit.*, p. 3.

que ante esa orden de ocuparse de la educación civil, los maestros debieron enfrentar serios obstáculos ante “la ausencia de indicaciones precisas acerca de cómo enseñar dicha educación”. Pese a ello, fue éste el primer intento que las autoridades mexicanas realizaron, de manera formal, en esta materia, misma que en otros países como España ya desde 1812 tenía un lugar reservado en los planes de estudio⁹² bajo el nombre de educación civil.

El destino de la educación cívica en México estuvo marcado por dos influencias iniciales decisivas: la gran cantidad de publicaciones que sobre el tema se realizaron en España y la Revolución francesa, que para entonces ya había logrado universalizar su espíritu bajo los tres conceptos básicos de *libertad, igualdad y fraternidad* que resultaron clave como puntos de referencia para los planes de las autoridades mexicanas encargadas de la educación. España seguía este ejemplo de Francia, donde Napoleón había introducido en la instrucción pública los catecismos cívicos e imperiales.

El primer catecismo patriota que apareció en México fue en 1821 con el propósito de explicar tópicos como la libertad, las formas de gobierno, la defensa de la religión, la necesidad de la unión para el fortalecimiento de la nación y la misma independencia de México. En 1827 apareció otro dedicado a “los pimpollos de la naciente república, para que sean unos republicanos como deben serlo y así la patria logre los frutos que le darán los preciosos renuevos de la libertad”.⁹³ La voluntad de apoyarse en este recurso para la formación de la ciudadanía encontró un lugar muy claro en los proyectos de planes de estudio de 1823 donde el término *Catecismo Político* aparece como una asignatura.⁹⁴

A través del análisis de estos materiales didácticos llamados catecismos políticos, es posible observar la transformación que se suscitó en el concepto de patria que, de noción que se identificaba con la tierra de los padres en la época colonial, se convirtió en la nación organizada como

⁹² Antonio Gómez Nashiki y Víctor Barrera López. “Los inicios de la educación cívica”, en: *Educación* (México). 2001, núm. 31, dic. 1997.

⁹³ Rafael Sagredo Baeza, *op. cit.*

⁹⁴ Ernesto Meneses. *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*. México, Porrúa, 1983, p. 78.

Estado independiente con un gobierno republicano; es decir, un término viejo para un nuevo concepto. Lo mismo sucedió con la configuración del nuevo significado de la palabra *pueblo*, que en estos textos aparece vinculada con la existencia de grupo de sujetos —llamados patriotas, ciudadanos, americanos, etcétera— con capacidad de decisión que, enfrentados a la coyuntura resultante de la crisis de la monarquía española, deben optar entre la libertad o el despotismo representado por lo español. La posibilidad de vivir en libertad y darse un gobierno republicano es una de las características del pueblo.

Esta resignificación de las nociones fundamentales de la naciente formación cívica mexicana aluden, a fin de cuentas, a la transformación de los actores sociales, antes conocidos como vasallos o súbditos, en actores políticos. Por ello, en el catecismo de 1827 se asocia la noción de *pueblo* con la de *derecho* pues los pueblos libres son los que tienen derechos, y éstos consisten en la facultad soberana “para constituirse en la clase de gobierno que les parezca más conveniente y más conforme con sus costumbres, y les conserve el imprescriptible derecho de ser gobernados con razón y justicia”.⁹⁵

La definición del ciudadano como un actor político aparece con una interesante precisión que permite distinguir entre ciudadanía activa y ciudadanía pasiva. La diferencia entre ambas reside en el hecho de que, en virtud de su escasa o nula instrucción, unos son llamados sólo a elegir mientras que los instruidos y *ameritados* poseen, además, el derecho de ser elegidos, ya sea como diputado o como representante. Esta contundente afirmación que niega a los no instruidos la ciudadanía activa nos demuestra el peso de la apuesta que, ya desde los primeros años de la nación mexicana, se hizo por la educación como vía para hacer del ciudadano alguien con derecho a normar la vida de otros por la vía de su función de legislador o de autoridad gubernamental.

Otro rasgo significativo de las concepciones cívicas de la época es el que se refiere a la primacía de la sociedad por sobre los intereses del individuo, tal como en el catecismo de Vargas se señala: “... el hombre en la sociedad no nació para sí, sino para la república (...) en esta virtud

⁹⁵ Vargas, 1827. Citado en: Rafael Sagredo Baeza, *op. cit.*, p. 537.

debe obrar como si jamás hubiera de morir, pues vive en su especie y respecto de ésta jamás muere ínterin ésta no acabe”.⁹⁶

La intención de formar ciudadanos mediante el formato de los catecismos que pretendían “memorizar la civilidad en los niños” se tradujo en un rotundo fracaso, pues hizo depender de la memorización la pretensión de concientizar a los educandos. Por ello más adelante se optó por retomar modelos textuales como, por ejemplo, el de la Constitución española de 1812 que en su artículo 20 decía: “en todas las escuelas de primeras letras y humanidades del reino se explicará por los maestros la constitución por un modo claro y perceptible y a la edad y comprensión de los niños a quienes se familiarizará con la lectura”.⁹⁷ La Academia de Maestros intentó sin éxito hacer un catecismo civil que les permitiera llevar a la práctica estas recomendaciones. Es sólo hasta 1833 que las discusiones en el Congreso dan lugar a la elaboración de una cartilla social denominada *Breve instrucción de la sociedad civil*, que tampoco dio el resultado esperado y los intentos posteriores se tradujeron en propuestas efímeras, inadecuadas para los niños o inconclusas como la de la Federación Mexicana del doctor José María Luis Mora. De cualquier forma, llama la atención el hecho de que para 1830 la mitad del currículum para la instrucción primaria de niñas y niños estuviera dedicado a su preparación moral y cívica mediante las siguientes asignaturas: Principios elementales de religión, Reglas de urbanidad y Nociones necesarias de la Constitución.

Pablo Latapí comenta que desde el principio de la vida independiente se hicieron los primeros intentos por organizar la instrucción pública, y en este contexto la educación moral de los educandos apareció como preocupación importante y explícita. Tanto José María Luis Mora como Lucas Alamán coincidieron en la necesidad de proveer a la formación de las virtudes morales. Para Alamán era impensable la separación entre la instrucción y la libertad y por ello había que ocuparse no sólo de la educación moral de los niños sino también de la política.⁹⁸ Al respecto el doctor Mora, señalaba: “... en el sistema republicano, más que en los otros, es de necesidad absoluta proteger y fomentar la educación; éste

⁹⁶ *Ibid.*, p. 517.

⁹⁷ *Idem.*

⁹⁸ Pablo Latapí Sarre, *op. cit.*, p. 49.

requiere para subsistir mejores y más puras costumbres y es más perfecto cuando los ciudadanos poseen en alto grado todas las virtudes morales”.⁹⁹

Ya para 1833 se advierte un incipiente propósito de separar la educación política de la educación religiosa. En ese mismo año, las leyes de Gómez Farías establecieron en la enseñanza primaria una clase de Catecismo Religioso y otra de Catecismo Político, y la misma separación se introdujo en las pocas escuelas normales que empezaban a establecerse. En una primera fase la asignatura tuvo que deslindarse de la religión y lograr un estatuto legítimo como dimensión autónoma dentro del currículum, es decir, como moral laica. Un primer paso en ese sentido se dio con la reforma de Valentín Gómez Farías.

Josefina Vázquez afirma que, apenas conseguida la independencia, se intentó utilizar la escuela para formar un nuevo tipo de ciudadano de acuerdo con las aspiraciones del nuevo orden político; por eso la educación se convirtió en uno de los puntos de controversia entre liberales y conservadores. Una vez en el poder, los liberales buscaron controlar la enseñanza básica. Debido al gran apoyo que los primeros gobiernos independientes dieron a las escuelas establecidas por la Iglesia, la lucha fue tan ardua y prolongada que permitió la consolidación de una propuesta de moral republicana y secular que se consideraba indispensable para que las nuevas instituciones políticas descansaran en comportamientos responsables.¹⁰⁰

La separación entre el Estado y la Iglesia marcó un hito en la constitución del discurso en torno a la formación cívica en México. González señala que ésta “se llevó a cabo, no sólo sin el concurso de la Iglesia, sino incluso con su condena expresa”.¹⁰¹ Una vez establecida la ruptura, el liberalismo tuvo que emprender solo el camino de la reforma, como afirma Bastian.¹⁰²

⁹⁹ Cfr. José María Luis Mora. *Ensayos, ideas y retratos*. México, UNAM, 1991.

¹⁰⁰ Josefina Zoraida Vázquez, *op. cit.*, p. 2.

¹⁰¹ María del Refugio González. “La relación entre el Estado y la Iglesia en México”, en: *Derecho fundamental de libertad religiosa*. Cuadernos del Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM, México, 1994, p. 114.

¹⁰² Jean Pierre Bastian. “Tolerancia religiosa y libertad de culto en México: una perspectiva histórica”, en: *Derecho fundamental de libertad religiosa*. Cuadernos del Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM, México, 1994, p. 34.

Con el triunfo de los liberales, se aprobó en 1857 la nueva Constitución que incorporó los principios fundamentales de las Leyes de Reforma, entre ellas la separación de la Iglesia y el Estado. El gobierno fue reivindicando para sí muchas facultades que durante la Colonia había ejercido la corona con la aquiescencia de las autoridades eclesiásticas en cuanto a temas como la educación y la salubridad.

A partir de las Leyes de Reforma (1855-1862) el laicismo quedó consagrado en la ley y se estableció la enseñanza organizada por el Estado. Para el último cuarto de siglo la asignatura moral ya se había despojado de todo contenido religioso. La enseñanza moral, señala Guevara Niebla, entendida en su sentido laico tuvo como defensores a todos los convencidos, ya fueran de izquierda o de derecha, de los ideales republicanos modernos.¹⁰³

Si se consideran las turbulencias crónicas que padeció México durante la primera mitad del siglo XIX, pudiera pensarse que este impulso fuerte a la educación moral implicó también motivos utilitarios pues se le consideró como un recurso eficaz contra las divisiones fratricidas, la violencia y la ingobernabilidad. El orden que requería México no podía emerger de otra parte que no fuera la ciudadanía. De ahí la insistencia de Mora, por ejemplo, en la emancipación cultural. Para este liberal la educación de masas era la única vía posible para lograr la verdadera independencia, pues ésta no se alcanzaría jamás si no se daba un cambio en la mentalidad de los mexicanos para crear en ellos las virtudes de la ciudadanía moderna.

El elemento más necesario para la prosperidad de un pueblo es el buen uso y ejercicio de, su razón, que no se logra sino por la educación de masas, sin las cuales no puede haber gobierno popular. Si la educación es el monopolio de ciertas clases y de un número más o menos reducido de familias, no hay que esperar en pensar un sistema representativo, menos republicano, y todavía menos, popular.¹⁰⁴

¹⁰³ Gilberto Guevara Niebla. "La educación moral en México", en: Juliana González y Josu Landa (coords.). *Los valores humanos en México*. México, Siglo XXI-UNAM, 1997, p. 55.

¹⁰⁴ Gilberto Guevara Niebla, *op. cit.*, p. 53.

Con ello se pretendía superar la concepción casi naturalizada de la existencia de una ciudadanía pasiva que imperó en los primeros años del México independiente. Este interés en torno a la urgencia de formar ciudadanos se mantuvo a todo lo largo del siglo XIX. Josefina Vázquez plantea que durante la etapa que va de 1857 a 1889 logran imponerse estos propósitos como un recurso ineludible para conducir a México a la felicidad, pero ante la renuente actitud de muchos ciudadanos y, sobre todo, frente a la crisis de la tesis liberal defendida por los constituyentes de 1856, este anhelo tuvo que sufrir muchas adaptaciones y ya para 1889 resultaba evidente que, para que la transformación de los ciudadanos pudiera conducir a una unificación nacional, hacía falta promover una reforma educativa que tuviera vigencia no sólo en la capital, sino en todo el país; el primer Congreso Nacional de Instrucción Pública estableció las bases de esa reforma educativa, postuló la historia como materia esencial para crear los sentimientos que unificaran a la nación y se inauguró así una siguiente etapa, que comprende el primer gran esfuerzo educativo, interrumpido por el movimiento revolucionario que dio fin a un gobierno que empezó a gestarse después de la restauración de la República y que con el tiempo se fue haciendo cada vez más fuerte y centralizado hasta convertirse en una dictadura.¹⁰⁵

Pese a ello, el gobierno de Díaz mantuvo un vigoroso interés por formar ciudadanos virtuosos gracias a la alternativa que generó el grupo de positivistas de la escuela preparatoria como resultado de sus polémicas con los presupuestos liberales plasmados en la Constitución del 57. Uno de sus miembros más destacados, Justo Sierra, al quedar hondamente influenciado por el *Essay on liberty* de John Stuart Mill se preguntaba por la clase de gobierno que quería el pueblo y si estaba capacitado para ello, a lo cual se respondía: “El pueblo de México no está capacitado para el tipo de gobierno que tiene, ni para la Constitución que lo rige. La resultante del divorcio entre el ideal de la Constitución y la situación de país es la anarquía.”¹⁰⁶ Este grupo de jóvenes positivistas, bajo la influencia de Stuart Mill, estaba convencido de que al igual que en los países anglosajones, la libertad en México dependía del desarrollo de la sociedad. Otro joven positivista, Cosmes, señalaba: “Ya hemos realizado

¹⁰⁵ Josefina Zoraida Vázquez, *op. cit.*

¹⁰⁶ Meneses, *op. cit.*, p. 289.

infinidad de derechos que no producen más que miseria y malestar a la sociedad: Ahora vamos a ensayar un poco de tiranía honrada, a ver qué efecto produce.”^{106 bis} Lo urgente era fortalecer la sociedad, integrarla, homogeneizarla, pues en la medida en que se lograra este empeño, se diferenciaría y definiría mejor.

Para Justo Sierra, ministro de Educación de Porfirio Díaz, el liberalismo fue necesario para destruir el Estado religioso o teológico; pero cumplida tal misión, debía darse lugar al Estado positivo, es decir, a los hombres educados en la idea de orden. Entre 1867 y 1884 el país se había debatido ininterrumpidamente en el más completo desorden, urgía instaurar perentoriamente el orden, el Estado positivo y luego, florecería la plena libertad y, al parecer, todo indicaba la necesidad de un gobierno apto para imponer el orden. La libertad era desde su perspectiva, más que un punto de partida, una luminosa meta por alcanzar. Es a partir de esta concepción que elabora la figura de *Estado Educador* para referirse al problema ético político de la formación ciudadana: “Se creyó a ciegas el disparate histórico y científico de considerar al hombre anterior a la sociedad, y a la sociedad como un producto del convenio de los individuos, se aceptó más o menos conscientemente la absurda tesis del contrato social.” Según él,

Nos embriagamos con las palabras que nos venían del extranjero, y andamos desde entonces confeccionando constituciones ideales (...) ¿y qué debemos a esa constitución ideal? Proclamó la libertad, la igualdad, la paz. ¿En dónde está la paz, la igualdad, la libertad? ¿En qué día de nuestra historia, en qué hora o en qué minuto ha sido un hecho?¹⁰⁷

La Constitución del 57 había sido producida “por un grupo de lectores de libros europeos” y consecuentemente fue “una poderosa utopía liberal, tachonada de principios, sueños y teorías”.¹⁰⁸ Para Sierra, dice Rodríguez, se necesitaba no una pasión metafísica por la libertad, sino una libertad práctica sustentada en la paz y el progreso efectivo que venía de la educación. De la crítica a los principios liberales surgió como criterio moral y legal el de los hechos, y esta perspectiva delimitó el horizonte reflexivo de la educación cívica.

^{106 bis} *La Libertad*, septiembre 4 de 1878.

¹⁰⁷ Citado en: Pedro Gerardo Rodríguez, *op. cit.*

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 51.

Sierra no sólo combatió los principios liberales, diseñó, además, una estrategia global de educación ciudadana cuyo agente principal era el Estado Educador. Para él la única manera de formar ciudadanos era mediante la escuela. El objetivo de esta formación era instaurar y desarrollar la nacionalidad y el agente principal de tal formación era el Estado cuyo recurso principal era un sistema de instrucción común que abarcara a toda la población. Para lograrlo, la estrategia consistía en formar a los niños en un sistema de instrucción elemental, uniforme y gratuito que contemplara contenidos tanto morales como científicos. Una educación común y política, una instrucción primaria general, uniforme, gratuita y obligatoria pues “con niños bien educados, bien puede aspirarse a la tarea de formar buenos ciudadanos”. Esta formación era prioritaria y no podía quedar en manos de los padres ni de otra instancia social.

El ministro de Díaz criticó también el pensamiento de los liberales por su extrema pasión por las ideas individualistas y por concebir al Estado como un órgano cuya única función era la de distribuir la justicia y velar por la seguridad individual, cuando en realidad el Estado era el único cuyas funciones podían abarcar la sociedad entera pues encarnaba la conciencia misma de la colectividad y podía aplicar una dirección uniforme al conjunto. De este concepto de Estado nace el derecho a imponer y a exigir la instrucción; de este modo, el Estado se constituye en el agente y en conciencia de la sociedad. Este Estado Educador parte de una visión etnocéntrica de la cultura y de una perspectiva historicista de progreso, por ello el derecho de los indios a la ciudadanía plena en el marco de sus costumbres y visión del mundo, no se plantea como un problema central de la vida pública. Este Estado Educador también tiene una postura científicista del conocimiento al cual le asigna una fuerza moralizadora. “La educación difunde verdades e inculca principios. El carácter que se le asigna a la escuela es dogmático, no filosófico; el maestro afirma, no discute. Se atiene a los resultados, no investiga los fundamentos.” Al respecto Rodríguez comenta: “Dada su visión científicista del conocimiento y la moral, Sierra no se daba cuenta de que tanto el conocimiento como las normas morales están necesitados de interpretación y que tal interpretación es la única que puede dotarlos de validez y significado.”¹⁰⁹

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 56-58.

La verdadera y sólida garantía de los derechos y libertades de los pueblos, decía en 1899 la revista *La Escuela Moderna*, está en razón directa de la educación y la instrucción de sus hombres, "... la escuela es la madre del ciudadano, la cuna de la patria, el plantel de las virtudes cívicas, la fuente de la riqueza, la llave de oro de los derechos del hombre".¹¹⁰

Por todos estos atributos es que, en el currículum propuesto por el primer Congreso de Instrucción (1889-1990) para la primaria, se incluía tanto la moral como la instrucción cívica. Esta propuesta pasó a ser ley en 1891; en ella se utilizó por primera vez el término *laico* pues para Sierra el laicismo escolar significaba neutralidad en materia religiosa: "la neutralidad entraña que no se enseñe ni se ataque religión alguna",¹¹¹ y se mostraba respetuoso del sentimiento religioso de la población.

En 1867, Gabino Barreda estableció en el plan de estudios de primarias las asignaturas Moral y Urbanidad. Ambas fueron refrendadas por la ley de 1869. El plan de 1896 contemplaba en el currículum Moral e Instrucción Cívica y Derecho usual. Todavía hasta 1902 apareció la moral como materia de plan de estudios. De 1889 a 1917 se abre una tercera etapa que, al decir de Josefina Vázquez, comprende el primer gran esfuerzo educativo interrumpido por la Revolución. Al desatarse los problemas que estaban latentes y olvidados, en la búsqueda por hacer realidad las promesas de la escuela porfirista, se echan por tierra muchas de las verdades que sustentaba la escuela liberal y se inicia la búsqueda de una nueva fórmula para educar a los mexicanos; ésta constituye una cuarta etapa (1917-1940), dominada por lo extremo de las tesis que entonces se postularon.¹¹²

Después del triunfo de la Revolución la moral palideció y, en cambio, el civismo tomó mayor importancia aunque al calor de la guerra cristera, en 1926, la Secretaría de Educación Pública anunció la puesta en práctica en las escuelas de un código *de estricta moralidad* destinado a cultivar los caracteres cívicos y morales de los niños. El Código de Moralidad para Primarias constaba de once postulados, de los cuales el primero decía: "los niños que ejercen mayor dominio sobre sí mismos pueden servir mejor a su país". Era una moral marcadamente heterónoma.

¹¹⁰ Citado por Guevara Niebla *op. cit.*, p. 53.

¹¹¹ Citado por Pedro Gerardo Rodríguez, *op. cit.*, p. 51.

¹¹² Josefina Zoraida Vázquez, *op. cit.*

Para Guevara Niebla, la enseñanza de la moral tuvo fuerza en un contexto político en donde dominaron las ideas liberales y republicanas. La Revolución dio lugar a un contexto autoritario, dominado por la sombra del Estado fuerte en el que la sociedad (los ciudadanos) no tenía asignado ningún papel sustantivo. En el siglo xx los liberales se propusieron desarrollar el país a través de ciudadanos virtuosos, de ahí sus nexos fuertes con la moral. Su política educativa se sustentaba en el ideal republicano contemplado en abstracto: *Formar ciudadanos virtuosos para una sociedad libre*. Esta aspiración no contemplaba las desigualdades sociales, la diversidad cultural y los distintos grados de integración a la vida cultural. En cambio, el Estado de la Revolución mexicana tomó como punto de partida el atraso material del país, para proponerse como meta el desarrollo económico el cual no sería viable a partir de la libertad y de la acción exclusiva de la sociedad, pues sólo podía alcanzarse mediante la intervención vigorosa del Estado.¹¹³ Por eso, en esta perspectiva la libertad y la democracia fueron desplazadas como valores compartidos y el programa de los revolucionarios se arropó en la bandera ideológica del desarrollo y la justicia social. Ya no se trataba de formar ciudadanos virtuosos sino de *civilizar*, como acostumbraba decir Vasconcelos. Por ello los esfuerzos del Estado se dirigieron hacia zonas rurales de mayor atraso con la finalidad de incorporar a la población a los patrones de la vida moderna.

En ese horizonte, añade Guevara Niebla, se ubican las diferentes políticas educativas de la era posrevolucionaria: la cruzada civilizadora de Vasconcelos; la escuela de la acción del callismo; la orientación productivista de Bassols; la educación socialista de Cárdenas; y aunque la política de la Unidad Nacional encabezada por Torres Bodet introdujo un viraje en esta línea general de acción, en ningún caso puede decirse que hubo un regreso a la política para formar ciudadanos libres y virtuosos.¹¹⁴

En esta última etapa que va de 1940 a 1960 se cancelan las divergencias en un intento de sentar las bases de una verdad única acerca de México que condujera a la tan anhelada unidad nacional. A partir de la creación

¹¹³ Gilberto Guevara Niebla, *op. cit.*, p. 56.

¹¹⁴ *Idem.*

del libro de texto gratuito y obligatorio se fortalece la idea de la versión única y oficial que será llevada a todas las escuelas del país.

La educación cívica, hoy

Actualmente es posible encontrar una base legal para la educación cívica en diversos instrumentos jurídicos, aunque no en todos se haga una alusión explícita. En el artículo 3o. de la Constitución se hace referencia a muchos aspectos sustanciales para la formación del ciudadano:

La educación que imparta el Estado... tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia, en la justicia, (será) democrática... y contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, como por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos...¹¹⁵

Por su parte, el artículo 31, fracción II, establece que “Son obligaciones de los mexicanos... Asistir en los días y horas designados por el Ayuntamiento del lugar en que residan, para recibir instrucción cívica... que los mantenga aptos en el ejercicio de los derechos del ciudadano...” Asimismo, el artículo 41 constitucional establece que el organismo público que es la autoridad federal electoral (Instituto Federal Electoral) tiene, entre otras, las funciones de *capacitación electoral* y *educación cívica*. En el artículo 2o. de la Ley General de Educación se señala que:

... la educación es el medio fundamental... para formar al hombre del mañana que tenga sentido de solidaridad social... En el proceso educativo deberá asegurarse la participación activa del educando estimulando su iniciativa y su

¹¹⁵ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

sentido de responsabilidad social, para alcanzar los fines a que se refiere el artículo 7o. ...¹¹⁶

Este último artículo establece concretamente en sus fracciones III, V, VI y XII, que:

La educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo tercero de la Constitución..., los siguientes: ...Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país... Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones para el mejoramiento de la sociedad... Promover el valor de la justicia, de la observancia de la ley, de la igualdad de los individuos ante ésta, así como propiciar el conocimiento de los derechos humanos y el respeto a los mismos... Fomentar actitudes solidarias y positivas hacia... el bienestar general...¹¹⁷

En las últimas décadas, la perspectiva de educación cívica que promueve el Estado dejó en desuso figuras como *religión de la patria*, *patriotismo científico* y el etnocentrismo postulado por Sierra. También quedó al margen la idea de Calles de que el Estado debía apoderarse del alma de los niños, puesto que su propósito general más bien tenía que ver con el deseo de conformar las condiciones mínimas de igualdad social y cultural. A través de un lenguaje común, se pretendía inculcar valores asociados a la nacionalidad a través del conocimiento objetivo de la historia patria, de la geografía, de las instituciones sociales y del entorno social. Ésta es la perspectiva que para la educación primaria permanece hasta nuestros días.

De acuerdo con un estudio realizado por el Centro de Estudios Educativos, el enfoque que se ha planteado el Estado mexicano para

¹¹⁶ Citado por Eric Suzán Reed. *Ciudadanos ausentes, la educación cívica como prioridad nacional*. México, Instituto para la Promoción de la Cultura Cívica, A. C., 1999, p. 59.

¹¹⁷ *Idem*.

formar al ciudadano a partir de la educación formal escolar, no coloca en un lugar central la formación práctico moral pues ésta no se encuentra enfáticamente orientada a la democracia. Más bien la formación que postula se orienta al aprendizaje de contenidos y no al desarrollo de capacidades éticas. Así, señala el mencionado estudio, el énfasis de la educación cívica impartida por el Estado para la Educación primaria se ha puesto más en la conformación de un Estado-nación que en la construcción de una sociedad democrática:

El modelo del Estado educador ha sido deficitario en la promoción de la confianza, en la participación política y el conocimiento de la democracia y sus mecanismos. Todo ello a pesar de los logros y realizaciones del sistema escolar. (...) El Estado parece haber llegado a una encrucijada, pues el civismo que promueve ha resultado exitoso en la promoción de los valores nacionales y, simultáneamente, enfrenta carencias en la promoción de la democracia y sus mecanismos entre la población.¹¹⁸

El plan de estudios de 1992

El Estado mexicano resolvió hace ya una década otorgar mayor énfasis a la formación cívica que el sistema educativo mexicano venía ofreciendo a niños y jóvenes. En 1992 la Secretaría de Educación Pública dio a conocer nuevos planes y programas de estudio para la educación básica y en ellos la educación cívica recuperó un lugar que fue, en cierto modo, soslayado durante los casi 20 años que se diluyó en el bloque de las ciencias sociales.

Durante todo ese tiempo, plantea Suzán Reed, esta fusión representó una pérdida para la enseñanza del civismo, pues la magnitud de su presencia, tanto en los contenidos de los planes como en los libros de texto; el tiempo asignado a su temática en el aula y el espacio dedicado en los reactivos de exámenes, resultó ser casi mínima.¹¹⁹ Esta fusión con la historia y la geografía, realizada en el plan de 1974, se eliminó en el plan 92-93, de modo que el civismo recuperó un espacio propio, le fue

¹¹⁸ Pedro Gerardo Rodríguez, *op. cit.*

¹¹⁹ Eric Suzán Reed, *op. cit.*

asignado en los planes de estudio un tiempo de exposición propio y de nuevo volvió a ser sujeto específico de evaluación.

Este nuevo plan para la educación cívica se plantea el propósito de dotar a los niños de "... bases firmes para ser un ciudadano conocedor de sus derechos y los de los demás, responsable en el cumplimiento de sus obligaciones, libre, cooperativo y tolerante; es decir, ciudadano capacitado para participar en la democracia".¹²⁰ Quizás dos de los mayores aciertos de este programa radican en el reconocimiento de que la formación cívica es una tarea que atañe no sólo a la escuela, sino a la familia, la comunidad y la sociedad, en general, y de que el proceso formativo no sólo se sustenta en conocimientos, sino también en habilidades y actitudes y construcción de conceptos de un nivel de abstracción considerable.

A la escuela, dice el nuevo programa de civismo, le corresponde ofrecer "un referente organizado y orientaciones claras para evitar el riesgo de que la orientación se diluya y se realice en forma ocasional".¹²¹ Los contenidos de civismo que se pretende trabajar durante la educación primaria se engloban en cuatro aspectos fundamentales:

1. La formación de valores.
2. El conocimiento y la comprensión de los derechos y los deberes.
3. El conocimiento de las instituciones y de los rasgos principales que caracterizan la organización política de México, desde el municipio hasta la Federación.
4. El fortalecimiento de la identidad nacional.

El enfoque predominante de los programas de estudio se centra en la formación de valores y actitudes que permitan al individuo integrarse en la sociedad, con respecto a la diversidad cultural, y a participar en su mejoramiento, así como ser conocedor de sus derechos y los de los demás. Los derechos humanos y sociales, la democracia, el estado de derecho y la pluralidad ocupan un lugar relevante. Los valores, principios y tradiciones del país también están presentes. Se otorga atención a valores como la dignidad humana, la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad,

¹²⁰ *Educación Básica Primaria. Plan y programas de estudio 1993*. México, SEP, 1993, p. 12.

¹²¹ *Idem*.

la tolerancia, el cumplimiento de los acuerdos, la honestidad y el apego a la verdad. Se busca que los estudiantes hagan propios algunos valores sociales como la legalidad y el respeto a los derechos humanos fundamentales, la libertad y la responsabilidad personal, la tolerancia y la igualdad de las personas ante las leyes, y la democracia como forma de vida. Se profundiza en el conocimiento de los rasgos más importantes de la organización de la república, federal, democrática y popular; de la división de poderes, el fortalecimiento de los municipios, las formas democráticas y representativas, y la identidad y soberanía nacionales.

Suzán Reed señala que en estos programas de estudio predomina la descripción detallada de las instituciones públicas y de los derechos ciudadanos, sin que exista un énfasis suficiente ni en el desarrollo de las habilidades y actitudes, ni en la internalización de la naturaleza conflictiva que tiene la política en toda sociedad, aunque de manera formal se señalen estos aspectos en la presentación del programa.¹²² El objetivo parece ser el de transmitir, ante todo, conocimientos, estando éstos relacionados primordialmente con el gobierno y los derechos que frente a éste tienen los individuos o grupos. Así, se otorga un especial énfasis en enseñar cuestiones tales como la forma en que están organizadas las dependencias del poder ejecutivo, cómo es el procedimiento que se sigue en el poder legislativo para que una iniciativa se convierta en ley, cómo se organizan las elecciones, qué derechos tienen los niños, los ancianos, las mujeres, cuáles son los derechos sociales. Se pretende organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos para asegurar que los niños se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional, pero el alumno no puede identificar situaciones que representan violaciones a esos derechos u obstáculos para el ejercicio de sus derechos y a partir de ahí darle sentido a los recursos legales existentes para protegerlos.

En estos programas, añade Suzán Reed, es notoria la ausencia de cuestiones controvertidas, así como aspectos que son ampliamente conocidos en la sociedad mexicana, como deficiencias, carencias o problemas por resolver tales como la pobreza extrema, la desigualdad, el

¹²² Eric Suzán Reed, *op., cit.*, p. 60.

centralismo, la falta de una cultura de la legalidad, la corrupción, la ausencia de una rendición de cuentas por parte de las autoridades, y la falta de una cultura política participativa.¹²³ Habría que señalar, también, que en este plan la orientación y los propósitos aluden directamente al artículo tercero de la Constitución y, según Rodríguez, ello resulta extraño, pues no hay mediación alguna entre el texto constitucional que sienta las bases del sistema educativo y el objetivo curricular de modo que en ningún otro tema del currículum ocurre algo parecido, pero, en el plan de estudios para esta asignatura, parece asumirse como algo natural el hecho de que la formación ciudadana sea definida como aquello que se propone el Estado por medio de la escuela.¹²⁴

La conclusión más enfática, tanto de Rodríguez como de Suzán Reed, es que la mayor limitación del enfoque que, en este plan de estudios, la SEP asigna para la educación cívica en primaria es que deja de lado la formación práctico-moral y ésta no está orientada con suficiente claridad y fuerza hacia la democracia. La formación que postula se orienta al aprendizaje de los contenidos y no al desarrollo de capacidades éticas. En este sentido, la democracia es reducida a un contenido entre otros. La mezcla de valores, derechos, deberes, reconocimiento de las instituciones y fortalecimiento de la identidad nacional que se postulan plantea un problema entre moralidad, racionalidad y legalidad, pues este asunto se aborda en el plan de estudios como un simple problema de conexión entre contenidos referidos a la legalidad y a la *realidad*. El problema está en que, entre las grandes dificultades de la enseñanza del civismo, destaca la de presentar ante el alumno un compendio de normas y de leyes sin ningún referente real y sin que medie un debate que supere la exposición unilateral de puntos de vista y donde la participación colectiva opere bajo condiciones de veracidad, de rectitud normativa y de orientación de acuerdo al mejor argumento, ya que, de acuerdo con Rodríguez, son éstas las condiciones que constituyen el campo de los contenidos práctico-morales.

Por otra parte, es preciso hacer notar que, a pesar de la importancia que al menos en el diseño curricular se le ha asignado a la enseñanza de

¹²³ *Idem.*

¹²⁴ *Ibid.*, p. 59.

la educación cívica, esta asignatura carece de espacio propio para el registro de su evaluación en la boleta de calificaciones y, a diferencia de otras asignaturas vinculadas al conocimiento del entorno social como geografía e historia, no se cuenta con un libro de texto gratuito. Al respecto, Suzán Reed considera como inaceptable el argumento de que en esa materia lo que se requiere es libertad de opciones pedagógicas pues es muy reducido el número de familias mexicanas que, aunque lo deseen, pueden hacer un gasto adicional para obtener un libro de educación cívica de editoriales privadas.¹²⁵

Tan sólo unos cuantos estados han producido, en el nivel local, los libros de texto relacionados con la materia de educación cívica. Hasta donde se tiene conocimiento, únicamente cuatro: Coahuila, Chihuahua, Nuevo León y Sonora. Sólo cinco han producido textos para el maestro: Aguascalientes, Morelos, Nuevo León, Sonora y Tamaulipas. En un nivel meramente complementario, unos cuantos estados han producido cuadernillos, ficheros y agendas. En opinión de Pablo Latapí “muchas de estas iniciativas han sido desafortunadas y en otros casos francamente equivocadas, especialmente en el caso de Coahuila pues el enfoque carece de base teórica alguna, ni filosófica, ni psicológica y su metodología consiste en un conjunto de recetas ridículas”.¹²⁶

A pesar de que la asignatura no cuenta con un libro de texto gratuito, la Secretaría de Educación Pública distribuyó un libro de apoyo para 4o., 5o. y 6o., llamado *Conoce tu Constitución*, en el que se presenta una versión infantil de los principales artículos de la Carta Magna. En este material plantea a los niños que es la Constitución la que otorga y da derechos, de modo que el soporte cívico y moral se sustenta en una entidad externa cuya fuente de legitimación última permanece oculta y disfrazada.

Esta noción de Constitución no contempla el hecho de que los ciudadanos son, simultáneamente, los productores y los destinatarios de la ley, ni señala que el origen moral de la Carta Magna se sostiene en un pacto democrático y, consecuentemente, tiene a los ciudadanos como recipientarios.¹²⁷ La noción de democracia que ahí se formula se reduce

¹²⁵ *Ibid.*, p. 68.

¹²⁶ *Ibid.*, p. 69.

¹²⁷ Rodríguez. Citado en: *ibid.*

al derecho de elegir y a la obligación de informar. Así, indica que el gobierno es democrático “porque los ciudadanos participamos en la elección de nuestros gobernantes y éstos tienen la obligación de informarnos acerca de sus actos”. En seguida dice:

Hay países monárquicos, es decir, que están gobernados por reyes. No los elige el pueblo, sino que heredan el trono y ejercen el poder toda su vida, si así lo quieren. Hay otros países dominados por las dictaduras, que son gobiernos impuestos por la fuerza, donde no participa el pueblo. En las dictaduras el pueblo no puede decir lo que piensa. Ni quejarse siquiera. En cambio, en México decidimos entre todos lo que hay que hacer. Por eso somos un Estado democrático.¹²⁸

Con declaraciones de esta naturaleza, declara Rodríguez, no sólo se confunde a los niños al igualar las monarquías, incluyendo las constitucionales, con las dictaduras, sino que lo más grave es que el *ethos* democrático queda depositado únicamente en el poder ejecutivo. La voluntad ciudadana y la democracia deliberativa son, así, las grandes ausentes de este texto.

Cabe señalar, finalmente, que esta concepción de formación cívica orientada a lo nacional se corresponde con la experiencia internacional. Durante los siglos XIX y XX muchos Estados-nación se afianzaron y promovieron la educación cívica para inculcar el patriotismo y la identidad nacional, tal y como lo demuestra el trabajo de Josefina Vázquez.¹²⁹

La vida escolar y el aprendizaje de lo cívico

Más allá de la posibilidad para el aprendizaje de contenidos, la escuela representa, fundamentalmente, un espacio de socialización que tiene el carácter de punto de encuentro entre la familia y la sociedad. La escolarización se constituye, entonces, en una mediación necesaria para la inserción social donde los alumnos se socializan para el aprendizaje, acceden a una cultura y a un patrimonio civilizatorio, construyen un saber colectivamente. Esta socialización escolar puede convertirse en un pro-

¹²⁸ SEP. *Conoce tu Constitución*. SEP, México, 1997.

¹²⁹ Josefina Zoraida Vázquez, *op. cit.*, p. 7-19.

ceso democrático en la medida en que las competencias para vivir con otros se desarrollen desde una perspectiva de ciudadanía, es decir, que asuman políticamente los valores de la república y, de manera más profunda y sostenida, los derechos humanos.

Si nos pronunciamos por la búsqueda de formas de socialización democrática, es preciso reconocer que el *saber vivir juntos* escolar debe ser pedagógicamente construido y aceptado.

En este sentido, Tozzi plantea que

Esta socialización es tanto más democrática en cuanto que el alumno es respetado como sujeto en situación de aprendizaje y eso requiere del que enseña, una concepción no dogmática de su saber: presentar los conocimientos como respuestas históricas, provisionales pero no arbitrarias a las preguntas que uno se hace... Eso requiere también prácticas constructivas del aprendizaje donde el alumno es coproductor del saber del que se ha apropiado, donde es el actor de su formación, donde el error es una etapa y no el contrario de la verdad, donde se le da tiempo de madurar. Para que este proceso sea posible, hay que ir más allá de las referencias impuestas por la ley o los reglamentos. Hacen falta señalamientos que sean respetuosos de los alumnos como personas para abrir espacios de negociación y de construcción de reglas dentro del salón de clases. Un educador puede compartir su poder sin perder su autoridad.¹³⁰

Por otra parte, hace falta, además, una clara articulación, es decir, un mínimo de congruencia entre los valores implícitos en distintos niveles de normatividad escrita o tácita, es decir, entre los de la comunidad, los grupos de pertenencia de los alumnos, la escuela, y los del maestro, a fin de evitar confusiones tanto en las cabezas como en las prácticas.

Pese a la importancia que debiera tener este ámbito en la investigación psicopedagógica, existe un número muy limitado de estudios que haya centrado su atención en la génesis de los procesos psicológicos y pedagógicos referidos al mundo político. Esta carencia es especialmente marcada en lo que se refiere a las etapas tempranas de la formación ciudadana durante los primeros años de la experiencia escolar.

¹³⁰ Michel Tozzi. *Un concept pour une pratique: La socialization démocratique*. Le cahiers pédagogiques, núm. 367-368, oct.-nov. 1998.

En México, señala Rodríguez, son pocos los estudios sistemáticos que se ocupan del proceso de formación para la convivencia al interior del trabajo en las aulas. Sólo a través de algunos estudios etnográficos podemos conocer de manera parcial e indirectamente la forma en que se conforma, se negocia y legitima, de manera práctica, el deber ser en la escuela y en las aulas.

Lo que sí parece claro en este tipo de estudios 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, hegemónicamente, campo del conocimiento posible para las cosas y no de los vínculos cívicos. La propia indagación de los procesos en el aula refiere a sujetos orientados al conocimiento y sólo indirectamente a la interacción práctico-moral que los vincula.¹³¹

Entre los pocos estudios que se han ocupado, de manera explícita, de los mecanismos de formación de valores que se dan al interior de la vida escolar y que pudieran apuntar, aun de forma implícita o indirecta, a la formación ciudadana, destaca el trabajo realizado por Susana García y Liliana Vanella, quienes encontraron que, en la práctica escolar cotidiana, no se promueven efectivamente los valores propuestos en la legislación y políticas educativas. En este estudio etnográfico realizado en diversas escuelas se observó que, en la mayoría de los casos, prevalece la orientación axiológica de la escuela tradicional que se funda en una relación autoritaria y en la preferencia por la forma, la ceremonia y el orden.¹³²

En relación con la formación de valores, el tratamiento de los contenidos curriculares no constituye el medio más importante de transmisión de valores, pues las referencias axiológicas de los contenidos no se transmiten de manera explícita por los maestros y éstos sólo operan como medio para el desarrollo de destrezas como el aprendizaje de la lectura o de la ortografía, sin promover la reflexión y comprensión del contenido.

¹³¹ Pedro Gerardo Rodríguez, *op. cit.*, p. 63.

¹³² Susana García Salord y Liliana Vanella. *Normas y valores en el salón de clases*. Siglo XXI, 1997.

En la práctica escolar cotidiana de todas las escuelas observadas, la formación de valores no se desarrolla con un propósito y sistematicidad semejantes a los que orienta el desarrollo de ciertas habilidades como la lectoescritura, por el contrario, la formación en valores se desarrolla *espontáneamente o naturalmente* en el transcurso de las actividades y relaciones cotidianas, a través de la forma en que se orienta la apropiación de los conocimientos y de las normas que se establecen para regir el comportamiento escolar. Así, esta formación *natural* de valores recae 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, lo que sí sucede con los mecanismos para el cumplimiento de las normas que rigen el comportamiento escolar. Al respecto, el mencionado estudio de García y Vanella develó que la normatividad asume, en la mayoría de los casos, un carácter de dirección coercitiva y de *dejar hacer*, lo que repercute, de manera diferenciada, en el desarrollo de la capacidad de elección en los alumnos, principio básico de la formación de valores. Esta dirección coercitiva impone una sola orientación de comportamiento, como deber establecido e irreversible.¹³³

Los hallazgos de este estudio realizado en la década de los 80 nos remiten al reconocimiento de una clara ausencia de prácticas democratizadoras en la escuela. Después de más de 20 años, la situación no parece haber cambiado mucho a juzgar por lo que develó un estudio exploratorio de corte etnográfico sobre prácticas de socialización política realizado entre 1999 y 2000 por quien esto escribe.¹³⁴ En este estudio se encontró que, a pesar de que desde 1993 se cuenta con espacios curriculares claramente definidos para ocuparse de una formación cívica que vaya más allá del ritual y de la apropiación memorística, el trabajo con esta temática no sólo es escasa sino que en los grupos observados no existe. Los sujetos entrevistados fueron capaces de reconocer que hay un horario asignado para esa clase, pero algunos desconocían su

¹³³ *Idem.*

¹³⁴ Ana Corina Fernández. *La vida escolar y el derecho a la inclusión como condición para la formación ciudadana*. Ponencia presentada en la III Conferencia de Investigación Socio-Cultural. *Nuevas condiciones de producción del conocimiento: globalización y prácticas sociales*, Campinas, Brasil, julio de 2000.

significado o hasta confundían la asignatura con educación física. Sin embargo, también fue posible detectar que, a pesar de la ausencia del trabajo con contenidos de educación cívica; de la arbitrariedad en el uso de reglas institucionales; de la presencia intermitente de las maestras, hay intentos de los docentes por producir cierta horizontalidad con los alumnos, pero los efectos de estos intentos que pudieran fortalecer el ejercicio de los derechos pedagógicos indispensables para promover, según Bernstein, una democracia eficaz, se minimizan a causa de:

- Una oscilación sistemática entre el acercamiento y el uso de un tono de descalificación pública a los alumnos que cometen *fallas*.
- La ausencia de reconocimiento de los logros.
- La ausencia de espacios para el diálogo y la cooperación.¹³⁵

En esta misma perspectiva, Suzán Reed hace notar el predominio de la exposición oral a cargo del maestro, sin que éste recurra suficientemente a desencadenar la acción colectiva en el salón. Los alumnos no suelen participar en proyectos en beneficio de su comunidad y tampoco se utilizan métodos que incentiven el desarrollo y la práctica de habilidades ciudadanas.¹³⁶

A lo anterior, añada, habría que sumar el hecho de que no existen suficientes programas de especialización docente en educación cívica y, en consecuencia, no existen calificaciones o requerimientos especiales para impartir esos conocimientos. Más grave aún es el hecho de que son insuficientes los programas de capacitación y actualización docente en civismo para los maestros que se encuentran en servicio.¹³⁷

Las tareas de la construcción de ciudadanía

La complejidad de la formación para el ejercicio ciudadano trasciende con mucho las fronteras de la escuela o del diseño curricular. Frente a

¹³⁵ B. Bernstein. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. España, Morata-Paide, 1998. (Edición original publicada en inglés en 1996, por Taylor & Francis.)

¹³⁶ Eric Suzán Reed, *op. cit.*, p. 62.

¹³⁷ La Universidad Pedagógica Nacional ha ofertado, en varias ocasiones, cursos de actualización para la enseñanza de educación cívica que han debido cancelarse por demanda insuficiente.

una tarea de esta naturaleza no hay salidas únicas, simples ni certeras. Se abre más bien un horizonte que debe incorporar lo incierto, pero no en un sentido desestructurante sino uno que permita la construcción y la reflexión permanente, incluyente de lo diverso y lo tradicionalmente *ajeno* al quehacer educativo.

Ante la imposibilidad de resolver la formación ciudadana mediante el diseño de contenidos para una asignatura, habrá entonces que recurrir a nociones más amplias como la de temas transversales que al decir de Gavidia¹³⁸ aluden a la educación moral y cívica; la educación para la paz y la convivencia, entre otros. Esta noción de transversalidad ha pasado de significar ciertos contenidos que deben considerarse en ciertas disciplinas escolares a representar el conjunto de valores, actitudes y comportamientos más importantes que deben ser educados. Esta noción se ofrece hoy como un símbolo de apertura de la escuela a la sociedad.¹³⁹ Por ello tanto Juan Carlos Tedesco¹⁴⁰ como Hanna Ardent¹⁴¹ al hablar de la urgencia de atender estos temas en educación, nos advierten acerca del riesgo de separar definitivamente el conocimiento y el pensamiento, lo cual supondría que seríamos incapaces de entender, de pensar, aquello que podemos hacer. Tal separación nos haría caer en una dependencia irreflexiva de los aparatos técnicos donde se acumula el conocimiento y la capacidad de operarlo, por ello es preciso enfrentar el doble problema de definir los conocimientos y las capacidades que exige la formación del ciudadano y la forma institucional a través de la cual ese proceso de formación debe tener lugar pues, al contrario de lo que usualmente se piensa, en realidad, las instituciones escolares no crean el contenido del proceso de socialización; más bien el contenido de la socialización es el que define el diseño de las instituciones escolares. No hay que olvidar que la escuela fue creada para transmitir determinados mensajes que exigían una organización institucional como la que conocemos. Por eso hace falta preguntarse si la escuela será la institución socializadora del futuro.

¹³⁸ Valentín Gavidia. "La construcción del concepto de transversalidad", en: Álvarez Nieves *et al.* *Valores y temas transversales en el currículum*. Barcelona, Editorial Laboratorio Educativo, 2000, p. 10.

¹³⁹ Álvarez Nieves *et al.* *Valores y temas transversales en el currículum*. Barcelona, Editorial Laboratorio Educativo, 2000, p. 166, p. 10.

¹⁴⁰ Juan Carlos Tedesco. "La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano", en: *Revista Nueva Sociedad* (Venezuela), núm. 146, noviembre-diciembre 1996.

¹⁴¹ Hanna Ardent. *Sobre la revolución*. Madrid, Alianza, 1988.

Para esta pregunta también carecemos de respuestas únicas y fáciles. Tal parece que habrá que irse acostumbrando a incorporar la incertidumbre como parte de nuestro modo de pensar.

La sociedad del futuro, sometida a un ritmo acelerado y constante de cambio, deberá dotarse de instituciones capaces de manejar esta incertidumbre sin apelar a la supresión del debate. La experimentación, admitida hasta hoy y solamente como pauta de la investigación científica, debería comenzar a ser admitida en la reflexión teórica y en la práctica política.¹⁴²

Hace falta, entonces, reconocer que la incorporación en el currículum escolar de los contenidos de socialización de las nuevas generaciones y su impacto sobre el diseño de la institución escolar enfrenta dificultades que derivan de la incertidumbre que existe actualmente en la sociedad acerca de qué futuro deseamos, hacia qué modelo de sociedad avanzamos y cuál es nuestra capacidad efectiva de participar en la definición de ese futuro.

Los hombres y mujeres de la posguerra nos heredaron la aspiración de una cultura para el respeto y la promoción de los derechos humanos. Hoy esta demanda parece haberse complejizado aún más, pues ya no basta con anhelar una sociedad en la que la gente no sea humillada. La demanda es hoy, además, por la construcción de sociedades abiertas y democráticas que requieren de la ciudadanía no sólo su adhesión a la democracia, sino que se constituya en forjadora, en constructora de ésta. Frente a una sociedad fragmentada y un Estado débil que no pocas veces opera al margen de la legalidad, esta tarea se antoja casi imposible. De cualquier manera, dice Palacios, el reto está en la formación de ciudadanos más conscientes, inclusivos y participativos.¹⁴³

Hace falta que el ciudadano se sienta libre, y con un fuerte sentido de pertenencia a una comunidad de iguales, que busque voluntariamente opinar, proponer y decidir sobre asuntos de interés común que sean razonables y posibles para todos los integrantes de su comunidad política. Así, este nuevo ciudadano no sólo está integrado a una determinada comunidad, sino que además juega un rol proactivo en su desarrollo y

¹⁴² Juan Carlos Tedesco, *op. cit.*, p. 76.

¹⁴³ Amelia Palacios. *¿De qué educación ciudadana hablamos?* Lima, Tarea, 1997, p. 32.

consolidación. Esto implica que si quiere puede expresar sus opiniones, movilizarse y organizarse para demandar algo, exigir la rendición de cuentas a los gobernantes. Tiene, como dice Waltzer, que estar listo y ser capaz, llegado el momento, de deliberar con sus compañeros, de escuchar y ser escuchado, de asumir la responsabilidad por sus palabras y actos. "Estar listo y ser capaz: no sólo en Estados, ciudades y poblados, sino allí donde el poder sea ejercido, en empresas, en fábricas también, en sindicatos, en facultades y profesiones."¹⁴⁴

Todo indica que la posibilidad de participación se asume hoy como uno de los rasgos más valorados del ejercicio ciudadano. Del Águila afirma que a esta posibilidad de participación le precede la necesidad de conformar una actitud, una disposición hacia valores como la solidaridad que sean capaces de restaurar los lazos rotos del tejido social.¹⁴⁵

Para Cullen, las tensiones del concepto de ciudadanía exigen una lectura de su carácter fecundo generador de nuevas formas de ciudadanía. Esta lectura nos confronta necesariamente con la pregunta acerca del sentido y la clase de convivencia que deseamos promover. Si en la búsqueda de nuevas formas de ciudadanía, lo que nos proponemos es superar las prácticas individualistas y corporativas, entonces hay que incluir en la reflexión la noción de justicia como un principio normativo de equidad, sin duda, pero también como una experiencia fundante de vida y de convivencia.

Enseñar convivencia justa, es enseñar a convivir con los otros sin imposiciones autoritarias, sin descalificaciones iluministas, sin competitividades instrumentalistas (...) Enseñar a convivir justamente, y entonces a participar con entusiasmo en la ciudad, es aprender a construir lo público, sabiendo que cuidar a los otros es cuidarnos a nosotros mismos y que cuidarnos a nosotros mismos es cuidar la igualdad de oportunidades y los espacios públicos para el gozo compartido, el conocimiento comunicado, el trabajo solidario y la esperanza común.¹⁴⁶

¹⁴⁴ Citado en: *ibid.*

¹⁴⁵ R. del Águila, "La participación política como generadora de educación cívica y gobernabilidad", en: *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 12, 1996.

¹⁴⁶ Carlos Cullen. *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1996, p. 216-217.

Se hace necesario fundamentar la convivencia para volverla al espacio de lo público. Pero tal empeño resulta imposible sin utopías, sin apuestas al futuro; tan imposible como pretender enseñar ética sin confianza en la palabra. Hace falta atar la convivencia al deseo y al sueño de trabajar por una sociedad mejor y gozar con otros en esa construcción. Aparece, entonces, la necesidad de formar en una convivencia para la cooperación y para ello añade Cullen,

no basta con presuponer que la sociedad es una relación cooperativa de los hombres. No lo es, debe serlo, pero para eso, la cooperación tiene que ser vista como un bien en sí mismo, pues la solidaridad ni es una propiedad *metafísica* ni es una ficción metodológica. Es básicamente una experiencia: la del nosotros, y si no, siempre estará lastrada de *competitividad* o *rivalidad* salvaje.¹⁴⁷

Hace falta que el ciudadano entienda que no basta justificar el consenso negociado solamente por su *rentabilidad* para los negociadores. La prioridad está en legitimar ese consenso racionalmente y ello implica que este ciudadano se asuma como tal desde prácticas sociales disimétricas, y que, por lo mismo que lo sabe, las puede criticar y modificar, es decir: ni mera negociación pragmática, ni mero diálogo argumentativo.

Enseñar ciudadanía significa, entonces, enseñar saberes que permitan fundamentar racional y argumentativamente la convivencia democrática, el estado de derecho, la participación política, la responsabilidad social, la búsqueda del propio bien y la solidaridad. Es enseñar saberes específicos que permitan contar con principios racionales y fundados para la construcción de una participación democrática en el orden social y para la crítica racional de los modos históricos y sociales que obstaculizan o impiden concretamente esta participación. La ciudadanía se constituye así en la crítica de las socializaciones posibles, de la misma manera que la ética es la crítica de las morales posibles. Se trata, entonces, de dar elementos para vida en común, desde lo común y para lo común; de enseñar a fundamentar racionalmente la convivencia.¹⁴⁸

¹⁴⁷ *Ibid.*, p. 37.

¹⁴⁸ *Ibid.*, p. 37-38.

Enseñar ciudadanía supone abordarla como un problema que demanda el reconocimiento de la pertenencia a un orden público común, a una ciudad que exige respeto de normas y leyes. Este orden público, esta ciudad, está constituida por cada uno de nosotros como sujeto público que se empeña en la democracia para garantizar la convivencia justa. El mayor desafío está, entonces, en la formación de un sujeto social capaz de respetar diferencias, de dirimir los conflictos en el marco de la ley y de la justicia, de dialogar con razones, buscando consensos y respetando los disensos fundados.

Este pluralismo es condición de posibilidad de la participación democrática, pero también es producto del ejercicio de la ciudadanía, no es *mera tolerancia*, es: posibilidad de compartir proyectos comunes con quienes piensan y sienten diferente, acordando reglas del juego y formas de resolver disensos. Esta forma de ciudadanía no sólo pretende garantizar la igualdad de oportunidades para que cada uno realice su proyecto personal de vida, atendiendo solidariamente a los más necesitados, sino que se plantea, sobre todo, la necesidad de proyectos comunes no sólo por razones ecológicas, sino también por razones de mayor realización de todos.¹⁴⁹

Así esbozados los rasgos fundamentales de una ciudadanía deseable, lo que sigue es preguntarse por lo que la escuela puede hacer para su construcción. En ese sentido, Suzán se interroga acerca de la eficacia del vínculo entre la generación de un perfil cívico y la educación, pues a pesar de que los niveles educativos han ido en aumento en el mundo, muchos países han presentado retroceso en los niveles de información, de participación o de cultura política.¹⁵⁰ Norman señala algunas de las razones de esta paradoja. Entre ellas, destaca el papel que la televisión, el cine, las computadoras, los juegos electrónicos y el individualismo juegan para influir en un sentido contrario al de los propósitos que la educación se plantea para la formación ciudadana; menciona también el hecho de que los espacios de la arena política no crecen al ritmo de la población y ello da origen a una participación política limitada por su naturaleza competitiva.¹⁵¹

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 43.

¹⁵⁰ Eric Suzán Reed, *op. cit.*

¹⁵¹ Norman, citado en: *ibid.*

Así, el incentivo para el individuo no es el mismo si su propuesta está destinada a ser una entre miles. De esta forma el ciudadano debe competir con recursos escasos, pues el legislador sólo puede impulsar una sola legislación y no un abanico de posibilidades que incluya la suya. A pesar de ello, dice Suzán, contamos con cincuenta años de evidencia empírica a favor de una consistente y notoria influencia de la educación formal sobre varios aspectos de la ciudadanía democrática. Como ejemplo señala el hecho de que la formación que resulta de haber accedido a más años de educación, disminuye los costos materiales y cognoscitivos que implica la participación política. Las personas que tienen mayor educación formal, tienden a acceder a posiciones sociales mucho más cercanas a las redes sociales que son importantes en términos políticos por la influencia que ejercen sobre la toma de decisiones, pues se colocan en una posición desde la cual es más fácil tanto escuchar como ser escuchado.

Cierto es que el acceso a un mayor número de años en educación no es suficiente para asegurar un ejercicio de la ciudadanía como el arriba mencionado pues, en primer lugar, la educación en general no ejerce influencia ni sobre la totalidad de las actitudes políticas, ni sobre la totalidad de los comportamientos políticos. La educación formal no produce necesariamente los componentes afectivos y evaluativos como la responsabilidad cívica, la confianza o la solidaridad, tanto al interior de la vida escolar como de cara a la comunidad.

Para que la escuela llegue a constituirse en un espacio privilegiado para la construcción de lo social, hace falta que ésta brinde, de manera explícita, una cierta formación valoral, pero antes de sacar conclusiones acerca de lo que es posible hacer en estos espacios de socialización, se recogen aquí algunas de las consideraciones y desafíos que al respecto Silvia Schmelkes señala:¹⁵²

1. Los fundamentos teóricos de la formación valoral se han quedado atrás respecto de los de la formación del intelecto. Proyectos como

¹⁵² Silvia Schmelkes. *Educación y valores: hallazgos y necesidades de investigación*. Ponencia presentada en el Foro Internacional sobre Valores e Ideología en la Educación. Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Zacatecas y el International Center for Higher Education and Philantropy de Tucson, Arizona, celebrado en la ciudad de Zacatecas, Zac., del 9 al 11 de septiembre de 1996.

el de Escuela Nueva, que pretenden promover una clara formación valoral, carecen de bases evaluativas suficientes. Al parecer la teoría más sólida es la del desarrollo del juicio moral, pero carecemos de claras evidencias empíricas respecto a los resultados de los procesos educativos que se han inspirado en los planteamientos teóricos de Piaget y Kohlberg. A ello se suman las dificultades implicadas en torno al supuesto carácter supracultural de estos planteamientos y del proceso evolutivo, en lo moral, del ser humano. Por ello hace falta realizar investigación básica en América Latina a fin de contar con bases más sólidas para sustentar procesos de esta naturaleza.

2. A pesar de que es innegable que la constitución de valores responde a un proceso social, todavía muchos de los planteamientos educativos parecen encontrarse atrapados en propuestas individuales, por ello los aspectos sociales y comunitarios del currículum oculto, así como la gestión escolar institucional requieren de una mayor atención de modo que la perspectiva social y cultural del hecho educativo se fortalezca.
3. En términos generales los objetivos curriculares están planteados de manera muy general, sin distinción de etapas, ni modalidades educativas. No existen planteamientos que explícitamente establezcan la coherencia entre los objetivos propuestos, la metodología para lograrlos y el papel del maestro en el proceso. Todo ello exige profundizar en los estudios evolutivos de la formación del juicio moral y ampliar los mismos al estudio de la apropiación y aplicación congruente de valores a situaciones de vida cotidiana para contar con criterios que permitan formular objetivos posibles de alcanzar en cada nivel escolar.
Si se asume que la apropiación valoral es ineludiblemente social habrá que generar, analizar y reflexionar planteamientos alternativos a la luz de contextos de discusión respetuosa y diálogo constructivo con los padres y con el maestro.
4. Es necesario que la escuela misma ofrezca una estructura de relaciones y una organización coherente con los valores en los que quiere formar pues esto será, ya en sí mismo, probablemente lo más poderosamente formativo en valores.

5. En general se sabe poco acerca de cómo la escuela debe interactuar con otras agencias socializadoras como los instituciones electorales, las organizaciones no gubernamentales y los medios de comunicación.

Al respecto se perfilan ya algunas propuestas interesantes como las del Instituto Federal Electoral, las del Instituto Electoral del Distrito Federal o como la de Educación para los Medios elaborada por la UPN.¹⁵³ Sin embargo, todavía hay mucho que trabajar para fortalecer la sinergia de la interacción respetuosa con otras agencias a fin de potenciar los efectos de la formación valoral en el sentido del desarrollo de una autonomía, responsable y solidaria.

Una vez que se ha realizado un breve recorrido de las distintas concepciones que han definido la formación ciudadana a partir del México independiente y después de haber examinado algunos de los puntos débiles de la actual educación cívica en la escuela primaria, así como las líneas de trabajo que se anuncian como las más urgentes, se cuenta ya con un marco de referencia que permite situar las preguntas y los hallazgos de esta investigación. Por ello, en el siguiente capítulo se exponen los antecedentes y los elementos fundamentales que permitieron construir el objeto de trabajo de esta investigación.

¹⁵³ Paquete multimedia de educación para los medios, UPN, 1994.

CAPÍTULO 3

LOS AUTORES Y EL CONTEXTO DE LA PRODUCCIÓN DE LOS TEXTOS

Las situaciones socioeconómicas le plantean al sujeto cuestiones distintas a las que se le solicitan desde lo educativo.

Cuando los encargados de orientar el sistema social tiran por la borda todo, qué se le pide a la gente.

Asesor de la Licenciatura en Educación Primaria, UPN.

Al como lo plantea el análisis de contenido de no frecuencia, es preciso reconstruir el contexto de producción de los textos que se analizarán. Por eso este capítulo inicia con un breve examen de lo que ha sido la constitución de la figura del maestro en México para pasar después a sus diversas modalidades de profesionalización a fin de acercarnos un poco a los posibles rasgos de la formación de los autores de los textos.

En un siguiente apartado se reconstruye el contexto de la formación universitaria de estos maestros, empezando por los aspectos formales del currículum para después aproximarnos a la realidad curricular en sus diversos aspectos y terminar con el punto de vista de un asesor y de una investigadora acerca de los rasgos que caracterizan tanto a los docentes formados en la Universidad Pedagógica Nacional como a su proceso formativo.

La profesión de maestro y su formación

Los orígenes en nuestro país de la docencia como actividad cuyo ejercicio requiere determinadas condiciones y una preparación especial, se remontan a las épocas prehispánica y colonial. Baste recordar que los egresados del Colegio de San Juan de Letrán, fundado en 1547, estaban

CAPÍTULO 3

LOS AUTORES Y EL CONTEXTO DE LA PRODUCCIÓN DE LOS TEXTOS

Las situaciones socioeconómicas le plantean al sujeto cuestiones distintas a las que se le solicitan desde lo educativo. Cuando los encargados de orientar el sistema social tiran por la borda todo, qué se le pide a la gente.
Asesor de la Licenciatura en Educación Primaria, UPN.

Al como lo plantea el análisis de contenido de no frecuencia, es preciso reconstruir el contexto de producción de los textos que se analizarán. Por eso este capítulo inicia con un breve examen de lo que ha sido la constitución de la figura del maestro en México para pasar después a sus diversas modalidades de profesionalización a fin de acercarnos un poco a los posibles rasgos de la formación de los autores de los textos.

En un siguiente apartado se reconstruye el contexto de la formación universitaria de estos maestros, empezando por los aspectos formales del currículum para después aproximarnos a la realidad curricular en sus diversos aspectos y terminar con el punto de vista de un asesor y de una investigadora acerca de los rasgos que caracterizan tanto a los docentes formados en la Universidad Pedagógica Nacional como a su proceso formativo.

La profesión de maestro y su formación

Los orígenes en nuestro país de la docencia como actividad cuyo ejercicio requiere determinadas condiciones y una preparación especial, se remontan a las épocas prehispánica y colonial. Baste recordar que los egresados del Colegio de San Juan de Letrán, fundado en 1547, estaban

obligados como profesores a fundar otras escuelas semejantes en diversos lugares de la Nueva España, y que en 1600 don Gaspar Zúñiga y Acevedo, conde de Monterrey, expide la Ordenanza de los Maestros del Nobilísimo Arte de Leer, Escribir y Contar que reglamentaba el ejercicio de la enseñanza y lo limitaba a quienes habiendo aprobado un examen recibían la autorización correspondiente.

México nace a la vida independiente con un gran atraso educativo y a pesar de cifrar en la educación sus esperanzas de remediar todos sus males, escasean los recursos, la estabilidad nacional es precaria y los problemas económicos y sociales son ingentes. Es sólo en el último tercio del siglo XIX, cuando el país pasa por un periodo de calma, que la educación recibe una atención considerable a partir de su importancia y su urgencia.

Durante los primeros años del México independiente el ejercicio de la docencia era un asunto fundamentalmente privado entre las familias y los maestros: una vez suprimidos los gremios heredados del virreinato como el Gran Gremio de Maestros de Primeras Letras, la autorización y supervisión quedó en manos de los ayuntamientos y en algunos casos en las de los gobiernos de los estados, los que a partir de un conjunto de exámenes otorgaban una licencia.

En virtud de que en este periodo la enseñanza elemental estaba bajo el control de los particulares y de las corporaciones civiles y eclesiásticas, el trabajo de enseñar en una escuela elemental se consideraba como una profesión libre y su ejercicio no dependía de un sistema de formación especializado. Entre las corporaciones civiles que se ocuparon de la enseñanza elemental, sobresale la Compañía Lancasteriana.

Apenas consumada la Independencia comienzan a perfilarse las dos tendencias que con el tiempo se definirían claramente como la conservadora y la liberal. Sus puntos de vista resultan antitéticos en casi todo, sin embargo concuerdan en la necesidad de impulsar la educación para sacar al país del atraso en que se encontraba postrado y de tomar la educación como arma ideológica en la pugna de posiciones de los dos partidos: conservar el *statu quo* sobre una concepción religiosa del mundo en un caso y, en otro, romper las estructuras para facilitar la movilidad social dentro de un esquema laico.

Al triunfo de los liberales, en la República Restaurada, las escuelas privadas, laicas y religiosas se debilitan considerablemente y aumenta

el número de escuelas laicas oficiales que reciben su presupuesto de las arcas municipales. Por esos años también se inicia una serie de reformas legales que sientan las bases para la consolidación de la enseñanza pública, laica, obligatoria y gratuita. En 1861 se puso la educación, en todos sus niveles, bajo la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública con don Ignacio Ramírez al frente de ella. El 15 de abril del mismo año se expidió la ley sobre instrucción pública que reglamentaba los planes de estudio desde la escuela primaria hasta los estudios profesionales. Ya en el Porfiriato continúa la política de expansión de la educación oficial y comienza una etapa de grandes cambios en los contenidos y métodos de enseñanza; también durante el régimen de Díaz nacen y se multiplican las escuelas normales modernas que se encargarían de formar a los maestros en congruencia con dichos cambios. En 1890 el Congreso se pronuncia por que se establezcan escuelas normales en cada entidad federativa, se recomienda que éstas se unifiquen en el nivel nacional y se fija la instrucción primaria como requisito de ingreso.

Hacia 1892 entra en vigor una nueva Ley de Instrucción Pública que divide la instrucción primaria en dos ciclos: elemental y superior; se declara obligatorio el primero. Así, señala Arnaut, al culminar el siglo XIX, la docencia deja de ser una profesión casi libre para constituirse en una *profesión de Estado* que, en principio, quedó en manos de los municipios, pero con el tiempo se fue ganando la batalla por un centralismo que otorgó a la profesión una mayor autonomía frente a la política local.¹⁵⁴

Una de las expresiones más fuertes de este proceso de centralización la constituyeron los intentos desarrollados entre 1885 y 1910 para unificar los planes y programas de estudio. La Revolución, por su parte, también aceleró los cambios de esta profesión con el incremento de la participación de los maestros en la vida política del país. Un considerable número de ellos se convirtió en ideólogo y propagandista político de los distintos grupos revolucionarios, además de incursionar en la organización de los obreros y campesinos de diversas regiones del país. A finales del periodo revolucionario encontramos a muchos maestros en puestos públicos y cargos de representación popular.

¹⁵⁴ Alberto Arnaut Salgado. *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México, CIDE, 1998.

Hacia los primeros años de la década de los cuarenta, la profesión docente dependía casi en su totalidad del gobierno federal y ya se encontraba inserta en una organización sindical casi única. El sindicato como una organización laboral, política y profesional, gana presencia y dominio sobre la profesión; exalta la dignidad profesional del magisterio frente a otros profesionistas universitarios y politécnicos y, al mismo tiempo, lucha por que los maestros lleguen a ser licenciados y doctores a través de su propia universidad: la Universidad Pedagógica Nacional, fundada en 1978.

Pese a esos logros, es precisamente este fortalecimiento del sindicato único el que impide que se cumplan dos de los más antiguos reclamos del magisterio:

- a) Una mayor participación en la dirección educativa en cuanto a la definición de planes, programas y textos escolares.
- b) Un mayor margen de autonomía en el desempeño de su actividad profesional.¹⁵⁵

*La formación de maestros como grupo profesional o semiprofesional*¹⁵⁶

El normalismo puede ser conceptualizado como un elemento articulador de distintos discursos sociales y educativos constituido por prácticas y concepciones, cuya materialidad se expresan en una red institucional de escolaridad.¹⁵⁷

En México al igual que en Europa, no es sino hasta el siglo XIX cuando surge y adquiere importancia la preparación específica para la carrera

¹⁵⁵ Alberto Arnaut Salgado, *op. cit.*, p. 208.

¹⁵⁶ Según Amiaty Etzioni, las organizaciones semiprofesionales se caracterizan porque sus miembros son mixtos en el sentido de que los fines de su organización están definidos externamente por el gobierno o por el Estado, pero sus componentes tienen tales características y hacen tal función que no pueden dejar de participar en la definición de los medios ni en la orientación de los fines; son profesionales que efectúan una actividad que supone cierta libertad en la elección de los medios y cuya formación los induce permanentemente a interpretar, reinterpretar o redefinir los propios fines de la organización. *Cfr. ibid.*

¹⁵⁷ Patricia Medina Melgarejo. *La construcción social de los espacios educativos públicos: trayectorias profesionales de maestros normalistas frente a universitarios. ¿Polos opuestos o procesos y proyectos compartidos?* México, UNAM, 1998, p. 120.

del magisterio. A falta de centros de enseñanza normal, en 1822 se fundó la Compañía Lancasteriana cuyo sistema consistía en sustituir casi por completo a los maestros especializados en la enseñanza de las primeras letras. En 1823 esta compañía funda la escuela Filantropía y ahí dedicó tres de sus secciones a la preparación de jóvenes en la teoría y la práctica de dicho sistema. Poco después, los gobiernos de los estados se interesaron en la fundación de escuelas formadoras de maestros de este tipo. Como ejemplo, el gobierno de Oaxaca decretó en 1824 el establecimiento de la Escuela Normal de Enseñanza Mutua.

En 1833 el presidente Valentín Gómez Farías puso un empeño especial en reformar la educación para sustraerla de la influencia eclesiástica. Para ello contó con el apoyo del doctor José María Luis Mora, quien ya desde 1824 abogaba por que hubiera una congruencia entre el sistema de gobierno y los principios en que se asentaba la educación. Por ello, decía, la educación debía ser civil y no monacal, debía ser democrática y no sólo estar al alcance de las minorías. En atención a estos fines, Gómez Farías ordenó establecer dos escuelas normales que a pesar de la revuelta que llevó de nuevo al poder al general Santa Anna, en 1834 empezaron a funcionar. Así, la preparación de los maestros aparece ligada al poder civil y desvinculada de la Iglesia.

En 1877, el secretario de Justicia e Instrucción Pública don Protasio Tagle dotó a la Escuela de Instrucción Secundaria para Señoritas de todo lo necesario para hacer de ella una institución formadora de maestras. En 1885 se aprueba el establecimiento de una escuela normal en la ciudad de México, después de haber creado otras en Zacatecas, Guadalajara y Chiapas. Hasta 1892 el periodo de escolaridad de la Escuela Normal era de cuatro años y en 1892 se aumenta a cinco. A pesar de los esfuerzos de la administración de Porfirio Díaz en el campo educativo, las necesidades más urgentes quedaron sin suficiente atención, especialmente en las zonas rurales. Para 1910, más de las tres cuartas partes de la población era analfabeta.

Debido al decaimiento que sufrió el trabajo de las normales durante los primeros años de la Revolución, no es sino hasta 1922 que aparecen las primeras escuelas normales rurales, fundadas con el propósito de preparar maestros para las escuelas de las pequeñas comunidades y de los centros indígenas, mejorar cultural y profesionalmente a los maestros en servicio e incorporar a las pequeñas comunidades de las zonas

al progreso general del país. Durante más de quince años, en esas normales se preparó a los maestros para apoyar a sus educandos en el perfeccionamiento técnico de sus tareas agrícolas. Cabe mencionar que, en realidad, los primeros maestros rurales fueron reclutados en las misiones culturales de Vasconcelos y fueron ellos quienes lograron establecer un fuerte vínculo con la población campesina e indígena del país. La gran mayoría de estos maestros no eran normalistas, es decir, no fueron formados en escuelas normales. Esta situación produjo al interior del gremio una disparidad de salarios y condiciones laborales muy fuerte entre los normalistas y los rurales. Paradójicamente, la imagen de *apostolado y compromiso social* es producto de la labor de aquellos que no eran propiamente normalistas.

Este proyecto de Vasconcelos se desarrolló generando inconformidad entre los normalistas formados en las escuelas básicamente urbanas, ya que las escuelas rurales y sus maestros crecían aceleradamente, pues:

La mayoría de estos maestros habían estudiado sólo la educación primaria elemental de cuatro años. Este esquema de reclutamiento obedeció no sólo a la escasez y a la resistencia de los normalistas para incorporarse al sistema federal de enseñanza rural. Sino también al criterio oficial de que los pedagogos no eran los docentes más apropiados para la enseñanza popular.¹⁵⁸

En 1925, el maestro Lauro Aguirre fusionó las escuelas normales en una sola y le puso el nombre de Escuela Nacional de Maestros. Además de dotarla de amplios terrenos e instalaciones que incluían la formación de maestros no titulados en servicio, aumentó a seis años la carrera. Al año siguiente, la Junta de Directores de Educación Federal promueve una educación ligada indisolublemente a la experiencia de los educandos y comprometida con el mejoramiento económico, social y moral de la comunidad.

En 1933 se reforma el artículo 3o. para dar a la educación un carácter socialista y se hacen cambios curriculares en la formación de maestros: se crea la asignatura legislación revolucionaria y las materias de ciencias sociales reciben un nuevo enfoque ideológico congruente con la pretendida educación socialista. La formación de maestros que atiende

¹⁵⁸ Alberto Arnaut Salgado, *op. cit.*, p. 57-58.

esas escuelas va registrando también el nuevo sello que el movimiento revolucionario logra imprimirle a la educación.

Ya en los años cuarenta se produce un claro alejamiento de la perspectiva socialista y con ello se genera una etapa de refundación, las misiones culturales son disueltas, las diversas organizaciones gremiales son cohesionadas para instaurar un único sindicato nacional. Surge así el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y la profesión pasa a ser controlada en su totalidad por el Estado. De esta manera, se crea una institución para *regularizar* acreditando a través de distintas modalidades los estudios profesionales de aquellos maestros *no normalistas* que representaban un verdadero ejército docente.

El presidente Manuel Ávila Camacho inaugura una política de Unidad Nacional que da un nuevo sesgo a la marcha de la nación. Al abandonar por completo los tintes socialistas del gobierno anterior se fomentó un tono más bien conciliador que trató de imprimirse en la educación a través de los planes de estudio. Se reforma de nuevo el artículo 3o. para quitarle la tendencia socialista, aunque sigue reservando para el Estado la facultad de impartir la educación normal. Así pues, se reformaron los planes de estudio y prácticamente se unificaron los destinados a normales urbanas y rurales, salvo en algunos casos, en los que se hicieron ligeras adaptaciones en materias o en programas en relación con el medio ambiente circundante.

Medina comenta que en este periodo “por distintos medios la SEP reorienta el trabajo de los maestros: el acento político que se le dio en la segunda mitad de los treinta lo sustituye un mayor énfasis en los contenidos clásicos de la educación, como la lectoescritura, el cálculo y la historia cívica”.¹⁵⁹ En 1944, el secretario de Educación, Jaime Torres Bodet, impulsó transformaciones en el sector normalista con la intención de uniformar el magisterio a través de una modificación en los planes de estudio de las escuelas normales rurales y urbanas.

En 1947 se crea la Dirección General de Enseñanza Normal. En este periodo los planes de estudio de las normales vivieron dos transformaciones: la de 1945 y la de 1959. A partir de ese año los estudios de secundaria se convirtieron en una de las condiciones para poder ingresar a la Escuela Normal. En 1969 se decide la separación del ciclo

¹⁵⁹ Patricia Medina Melgarejo, *op. cit.*, p. 63.

secundario del profesional y se amplía este último a cuatro años. En 1975 el plan de estudios fue nuevamente modificado y al poco tiempo fue preciso introducir ajustes a dicho plan (plan 1975 reestructurado).

En virtud de que es probable que, en términos generales, la formación normalista de algunos de los maestros que escribieron los textos que son el objeto de análisis de este trabajo, se haya regido bajo los lineamientos de este plan, se buscaron en él las posibles referencias que pudiera haber respecto de su formación para impartir los contenidos de educación cívica. En el plan de 1975 hay una asignatura que se llama ciencias sociales y su didáctica, que se lleva desde primero a sexto semestre, al igual que las asignaturas que se ocupan de otros contenidos de la primaria.¹⁶⁰

El área de Ciencias Sociales está integrada fundamentalmente por la sociología, antropología, economía —tres disciplinas fuertemente integradoras—, ciencia política, derecho, geografía humana, demografía, historia y psicología, de vital contribución para un programa integral.

Objetivos Generales:

Que el alumno:

1. Comprenda, y analice científicamente, los fenómenos sociales con un concepto claro sobre el mundo y la vida, su realidad presente y su proyección futura.
2. Adquiera la preparación que le permita dominar el contenido del área de Ciencias Sociales de la educación primaria, sus fundamentos psicopedagógicos y sus contenidos científicos y humanísticos delineados en los programas y libros de texto.
3. Contribuya durante su vida de estudiante y en el ejercicio profesional, a fortalecer la unidad nacional y a afirmar la posición de México como país soberano en el conjunto de las naciones.
4. Sea promotor del cambio social, con un criterio revolucionario fundado en nuestro pasado histórico.

¹⁶⁰ Para el ingreso a este plan se exige como requisito haber completado la educación secundaria. Su duración es de cuatro años y su currícula contempla 20 asignaturas distribuidas en 74 materias. Los primeros años se integran básicamente por asignaturas de formación general y el último año se compone sólo por asignaturas de formación profesional. Tomado de: Patricia Medina Melgarejo, *op. cit.*, p. 374.

5. Postule la paz universal, basada en el reconocimiento de los deberes y derechos económicos, políticos y sociales de las naciones.¹⁶¹

A lo largo de los seis semestres, el primer tema de cada unidad se ocupa de lo relacionado con la integración y la participación grupal. De manera gradual se van planteando formas cada vez más complejas de trabajo en grupo que van desde el diálogo y el foro hasta el debate público. Para ello se propone el uso de diversas técnicas conocidas como dinámicas de grupo. La intención de incorporar estos temas no parece estar directamente vinculada con el propósito de preparar a los alumnos para las formas democráticas de convivencia, sino que:

Gradualmente se proponen las técnicas de integración social, iniciándolas en el momento mismo que se tiene el primer contacto con el grupo, con la presentación de los integrantes de éste, al promover la apertura para la comunicación y el fomento de la solidaridad en el trabajo de grupos con el objeto de que el alumno tome conciencia y se integre a su comunidad y a la sociedad cuando asuma la responsabilidad de educador... De manera paulatina se introducen las técnicas participativas, con la recomendación de seleccionarlas cuidadosamente y adaptarlas a los objetivos que se desea lograr, al hacer énfasis en los equipos de investigación.¹⁶²

El resto de cada unidad se ocupa de las temáticas correspondientes al conjunto de saberes que se incluyen bajo la denominación de ciencias sociales. En estos planes no se menciona el término civismo ni educación cívica, pues, como se recordará, en el programa de estudios para los niños es sólo hasta el plan de 92-93 que el civismo recupera su lugar de asignatura más o menos independiente. Sin embargo, además de algunos aspectos mencionados en los objetivos generales arriba citados, es posible encontrar en diversos bloques de contenidos algunos que corresponden a varias disciplinas que directa o indirectamente tienen relación con la formación cívica. Tal es el caso de algunas nociones de derecho, de sociología y de antropología, pero en ningún momento se integran

¹⁶¹ Secretaría de Educación Pública, Educación Normal, Resoluciones de Cuernavaca, Plan de estudios, Programas generales de estudio. México, 1975.

¹⁶² Patricia Medina Melgarejo, *op. cit.*, p. 161.

bajo la intención explícita de formar ciudadanos o de contribuir al desarrollo de sus capacidades para la participación o la deliberación.

A pesar de esta ausencia, habría que reconocer, junto con Pescador, que este plan fue elaborado en el contexto de una década de reformas educativas importantes a partir de la consideración de que la educación condiciona el progreso nacional, así como el marco histórico, nacionalista y democrático.¹⁶³ Esta concepción se planteó la necesidad de adecuar las necesidades educativas a las demandas sociales y ello implicó repercusiones importantes en la concepción pedagógica de la educación. En el plan 72 la expectativa se centró en la relación maestro-contenidos, es decir, en *dominar las materias de enseñanza*; en tanto que el plan 75 se centra en la relación maestro-método: *dominar la tecnología educativa*. En dicho plan la concepción dominante se caracterizó más como un proceso personal que como uno social. En la visión oficial de educación que prevaleció por esos años, añade Pescador, se pretendió promover, más que la adaptación, la ciencia crítica para estimular el cambio; por ello los métodos educativos debían ser flexibles y acentuar la experiencia; se pondría énfasis, más que en la memorización, en la capacidad de observación, de análisis y en las interrelaciones de estudiantes y profesores, pues “aferrarse a conceptos y métodos pedagógicos tradicionales equivalía a condenarse a vivir en el pasado”.¹⁶⁴ De esta forma se quitaba el acento a la imagen del maestro como transmisor de conocimientos. Por esta causa, se intentó producir algunos cambios en la formación de éstos para establecer una cierta congruencia con las reformas a los libros de texto y a la filosofía educativa. La nueva filosofía tenía sus fundamentos en la llamada Escuela Activa.

Pese a estos propósitos, la innovación del plan 75 representó una ruptura respecto de su implantación en las escuelas, pues los avances en los libros de texto se vieron neutralizados por la falta de énfasis en la actualización y el mejoramiento profesional del magisterio en servicio. “El proceso se centró en la habilidad del maestro para dirigir el proceso de aprendizaje y en su capacidad de adaptación didáctica de los

¹⁶³ José Ángel Pescador Osuna, “La formación del magisterio en México”, en: *Perfiles Educativos* (México), p. 7.

¹⁶⁴ *Idem*.

contenidos conforme a los objetivos que se fijaban como alcanzables.¹⁶⁵ En las escuelas normales no se disponía del personal docente que impartiera los nuevos conocimientos teóricos y prácticos y la didáctica aplicable a cada uno de los campos de estudio del plan. En este plan se reduce el tiempo dedicado al área de conocimientos teóricos y se aumenta considerablemente el tiempo dedicado a la didáctica, pues uno de los objetivos era el de apuntalar las habilidades de los maestros y desarrollar su capacidad para la educación activa. De este modo, una buena parte de su formación teórica y conceptual se circunscribió al conocimiento necesario para dominar el contenido de las materias.

Las dificultades en la normatividad para la puesta en operación tanto del plan 72 como del 75 y el 75 reformado generó el reclamo, en 1976, de la existencia simultánea de tres planes de estudio en las escuelas normales. A esta inconformidad se sumó la denuncia de la escasa participación de los docentes en la estructuración de ellos. Los maestros ignoraban el contenido programático de muchas de las materias que deberían desarrollar y cursar. La confusión era tal que buena parte de ellos no sabía, a ciencia cierta, qué materia explicaría y si estaría encuadrada en la especialidad que había estudiado, o sería una materia diferente, ajena a su formación profesional pero que se vería obligado a impartir por las necesidades del servicio.¹⁶⁶

Según Pescador, los planes de Educación Normal Primaria del periodo 76-82 no precisaban objetivos claros sustentados en principios válidos para la formación de maestros con un alto dominio de la ciencia y la práctica pedagógica. Los programas de este nivel no presentaban, ni en los contenidos ni en las posibilidades de articulación, un acervo profesional importante que permitiera hacer frente a los requerimientos de la realidad nacional.¹⁶⁷ En general, estos planes de estudios de Educación Normal Primaria conceden mayor importancia a las materias de cultura general en perjuicio de la formación psicopedagógica. Al parecer, la tónica general de las últimas décadas respecto de los planes de estudio de las normales, es que sufren frecuentes modificaciones sin esperar que termine su escolaridad la generación que se inició con ellos y, consecuentemente, sin la debida evaluación de sus resultados.

¹⁶⁵ *Idem.*

¹⁶⁶ Movimiento Revolucionario del Magisterio, 1975. *Cfr.* Patricia Medina Melgarejo, *op. cit.*

¹⁶⁷ José Ángel Pescador Osuna, *op. cit.*

En el periodo comprendido entre 1960 y 1980 se replanteó el normalismo en varias ocasiones a través de las concepciones en torno a la profesión, sobre todo ligada a la de *profesionalizar* la actividad docente como resultado de ciertas modificaciones curriculares. Durante estos veinte años sobresalieron cuatro cambios a los planes de estudio de las escuelas normales.

Tan sólo en la década de los 70 se establecen dos planes con sus respectivos reestructurados, a saber: 72, 72-R, 75 y 75-R. Estas dos modificaciones se caracterizan por establecer una equivalencia entre la preparación normalista y el bachillerato en ciencias sociales, sin elevar todavía la formación al nivel de licenciatura. Para Medina, estas permanentes transformaciones curriculares dan cuenta de la lucha política en torno de la profesión, traduciéndose en diferentes vías pedagógicas al interior de los *renovados* planes.¹⁶⁸

Hacia finales de los años 70 se dan importantes reajustes de patrones culturales que buscan un maestro cada vez menos apoyado en el apostolado y en el sacrificio,

... en el hacer por encima del saber, y fortalecerá la construcción de la imagen de un *nuevo* maestro: aquel que sostenga un razonamiento formal, abstracto y cientificista que se apropie del discurso *progresista*; debe ser crítico y transformador. Este maestro, con la generación de nuevas prácticas escolares, ayudará a formar al nuevo ciudadano, al ciudadano del año 2000.¹⁶⁹

Este contexto planteó la necesidad de generar mecanismos que ayudaran a refuncionalizar el discurso ideológico. El nacimiento de la Universidad Pedagógica Nacional se ofreció, entonces, como instrumento de la modernización del sistema educativo, como la cristalización de un *deseo magisterial* que permitiría reestructurar las contradicciones del sistema.

Según Medina, los usos políticos y las redefiniciones constantes de la profesión de maestro de educación primaria pública se objetivan en tres núcleos de intervención. El primero se refiere al control ejercido hacia su formación a través de la conformación tanto de las escuelas norma-

¹⁶⁸ Patricia Medina Melgarego, *op. cit.*, p. 93.

¹⁶⁹ Aurora Elizondo Huerta. *La Universidad Pedagógica Nacional. ¿Un nuevo discurso magisterial?* México, UPN, 2000, p. 44.

les como de los planes y programas de estudio.¹⁷⁰ De 1925 a 1997 han existido, de hecho, 12 planes de estudio, a ello habría que añadir un buen número de estrategias formativas paralelas implementadas por el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio desde 1944 para la incorporación de aquellos docentes que no habían recibido una formación en las escuelas normales. En 1978, la necesidad de brindar estrategias formativas tendientes a una mayor profesionalización, dio lugar a la creación de la Universidad Pedagógica Nacional.

Breve descripción de algunos elementos del contexto de producción de los trabajos recepcionales que sobre educación cívica han realizado los maestros que cursaron la Licenciatura en Educación Primaria Plan 85

Como una fase previa a la lectura de estos trabajos recepcionales, se planteó la necesidad de acercarse al contexto de producción de estos textos. Para ello se realizó una selección y revisión de documentos alusivos al currículum formal, en particular de lo que a las intenciones y propósitos institucionales de formación de este nivel de docentes se refiere. De igual manera, se consideró la necesidad de conocer el punto de vista de aquellos que pudieran ofrecer algún tipo de testimonio de lo que ha sido la práctica curricular en la Licenciatura en Educación Primaria 1985, que es la que ha cursado la mayoría de los autores de los trabajos recepcionales que son objeto de esta investigación.

La institución

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) fue creada, por decreto presidencial, en agosto de 1978 como una institución pública de educación superior, con carácter desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública. Desde entonces esta institución tiene como finalidad prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo con las necesidades del país. Las funciones que realiza son: docencia

¹⁷⁰ Patricia Medina Melgarego, *op. cit.*

de tipo superior; investigación científica en materia educativa y disciplinas afines, así como difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general. De acuerdo con el decreto de creación, estas funciones deberán guardar entre sí relación permanente de armonía y equilibrio, de conformidad con los objetivos y metas de la planeación educativa.¹⁷¹

La aspiración de formar profesionales que respondan a la problemática planteada por el desarrollo educativo de México dio lugar a que en esta institución se crearan, desde 1979, las siguientes licenciaturas: Administración Educativa, Sociología de la Educación, Psicología Educativa, Pedagogía y Educación Básica, en el sistema escolarizado; esta última también en el llamado sistema de educación a distancia. A lo largo de 20 años se han impartido éstos y otros programas de formación de profesionales de la educación tales como la Licenciatura en Educación Indígena y la de Educación de Adultos. Actualmente también se ofrecen dos programas de posgrado: Maestría en Desarrollo Educativo y Doctorado en Educación. De manera permanente se ofrecen cursos de actualización, diplomados, especializaciones, asesorías para maestros en servicio, formadores de docentes y directores.

Las licenciaturas para maestros en servicio

En septiembre de 1975, mediante un decreto presidencial, la Dirección General de Educación Normal dio inicio a las actividades de la Licenciatura en Educación Básica (LEB). Posteriormente, esta responsabilidad fue transferida a la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio de la Secretaría de Educación Pública. A partir del año lectivo 1979-80 la conducción de este programa de formación pasó a la Universidad Pedagógica Nacional como parte de la entonces llamada Coordinación General de Unidades UPN.

La Licenciatura en Educación Básica busca aprovechar la riqueza de la tradición pedagógica mexicana que incluye conocimientos, reflexiones y alternativas acerca de la calidad y las características de la educación en México. En función de esto se plantean nuevos enfoques para la práctica docente concreta, a

¹⁷¹ Decreto de creación de la Universidad Pedagógica Nacional. México, 1978, p. 2.

partir de considerar el papel específico que juegan dentro de ese proceso: el educador, el educando y los medios educativos.¹⁷²

En esta licenciatura se pretende que el maestro de educación básica sistematice su reflexión acerca del quehacer docente, "... reflexión que debe tener por fundamento y orientación su compromiso creciente con la cultura nacional, entendida como la riqueza de los modos de vida y conceptos acerca de la realidad que conforma nuestra nacionalidad".¹⁷³ Se trata, dice el plan de estudios, de que el maestro pueda reconsiderar su papel en el proceso educativo al ampliar su capacidad de análisis para inferir fundamentos teóricos en la práctica docente concreta.

Este plan de estudios está constituido por 24 asignaturas y un seminario, que se organizan en tres áreas: formación básica, integración vertical y concentración profesional. A lo largo de todo el proceso formativo se otorga un lugar prioritario a la experiencia docente a fin de determinar las posibilidades de innovación.

En 1983, la institución inició un proceso de reestructuración de su proyecto académico y sus licenciaturas. Este proceso coincide en tiempo con la intención del Estado de conformar el sistema integral de formación de docentes y con la firma, en 1984, del acuerdo del presidente Miguel de la Madrid que establece que la educación normal tendrá el grado de licenciatura.

Esta orientación dio como resultado la creación de las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria UPN, planes 1985 (LEPEP 85), en las cuales se pretende vincular armónicamente los lineamientos de la política educativa nacional, las dinámicas propias de la comunidad y la actividad cotidiana de la escuela. Los planes de estudio de estas licenciaturas tratan de adecuarse a las características del maestro en servicio; es decir, asumen que se trata de un maestro con una formación profesional específica, con experiencia docente previa, con grupo escolar a su cargo durante la realización de los estudios e inmerso en un contexto social concreto.

¹⁷² Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Básica. Universidad Pedagógica Nacional, México, 1979, p. 6.

¹⁷³ *Idem.*

Ello permite tener su propia concepción del fenómeno educativo, de sus responsabilidades, de sus necesidades laborales y sociales, todo ello significativo en sus actitudes de compromiso y en su capacidad de decisión. Igualmente, los planes se apoyan en la experiencia profesional del maestro para continuar su formación académica y para retomar su práctica docente con las más amplias perspectivas.¹⁷⁴

A lo largo de todo el proceso se rescata la práctica docente como realidad global, para identificar los elementos que la conforman, explicarla a la luz de diversos factores del contexto que la determina, comprenderla como producto histórico y, por último, conceptualizarla como práctica social y generadora de propuestas pedagógicas. Con ello se pretende vincular la teoría con la práctica al someter a la práctica educativa a un análisis crítico para *reconstruirla en otros niveles*.

La LEP 85 se propone los siguientes objetivos:

1. Continuar la formación profesional de los maestros de educación primaria en servicio.
2. Favorecer la organización y la sistematización de la reflexión del estudiante sobre su práctica docente, con los elementos teóricos y prácticos de la investigación, elementos que posibiliten la adopción y el desarrollo de propuestas pedagógicas innovadoras.
3. Contribuir a que el estudiante valore el papel que juega la salud física y mental en el desarrollo individual y social para que durante sus estudios y su ejercicio profesional oriente sus acciones.
4. Consolidar en el estudiante la comprensión de los fines y valores de la educación nacional y de la responsabilidad social del profesor en la escuela y en la comunidad, para dar respuestas adecuadas a las necesidades y aspiraciones de los individuos y de la sociedad.
5. Propiciar en el estudiante actitudes reflexivas, críticas y creativas de clara orientación humanística ante la labor docente, mediante el análisis de la educación con su sentido de formación cultural, científica y técnica, y con su carácter democrático y de solidaridad nacional e internacional en el contexto histórico-social de México.

¹⁷⁴ *Ibid.*, p. 11.

6. Favorecer la convicción nacionalista del estudiante mediante el análisis, la sistematización y la proyección de la experiencia histórica de la práctica docente en la escuela mexicana.
7. Favorecer la comprensión, adopción, elaboración y desarrollo de propuestas pedagógicas, así como la toma de decisiones frente a los problemas que se presentan en el aula y en la comunidad, mediante la revisión crítica de los actuales conocimientos psicopedagógicos y de su experiencia docente.
8. Fortalecer en el estudiante la capacidad de participación en la generación de la cultura y en particular de la cultura pedagógica, estimulando su interés en la actualización permanente de sus conocimientos ante los avances de la cultura, la ciencia y la tecnología, y las nuevas necesidades de los individuos y la sociedad.

En 1994 el Consejo Académico aprobó una nueva licenciatura en Educación Primaria conocida como LEP 94.

Para los efectos de esta investigación la atención se centró en los programas y la práctica curricular de la LEP 85, ya que la gran mayoría de los trabajos fueron realizados en el contexto de esta licenciatura pues, para el tiempo en que se corrió la investigación, apenas estaba por titularse la primera generación de la LEP 94.

Estructura del plan de estudios de la LEP 85

La estructura del plan de estudios se fundamenta en las siguientes consideraciones:

El objeto de trabajo de este plan de estudios es la práctica docente y por ello sostiene como interés central propiciar un análisis que confronte, en forma permanente, el saber práctico del maestro con los elementos teóricos de los distintos campos de conocimiento. Al respecto el documento del plan de estudios señala: "Esta confrontación le permitirá conceptualizar y derivar acciones pedagógicas de su práctica, construyendo así una explicación con fundamentos más sólidos acerca de su labor."¹⁷⁵

¹⁷⁵ *Ibid.*, p. 25.

Se espera que la constante vinculación entre teoría y práctica se convierta en una experiencia creativa donde el estudiante aborde los procesos de enseñanza y aprendizaje como fenómenos sociales producto de diversas determinaciones; estudie al sujeto del aprendizaje como totalidad y entienda que en la institución escolar se enseña y en ella se aprenden además de conocimientos, actitudes, valores y normas.

El plan de estudios de la LEP 85 está conformado en dos áreas: la básica y la terminal. En ellas se integran cuatro líneas de formación, a saber: Psicopedagógica, Socioeducativa, Filosófica-social y Metodológica; así, cada curso o espacio curricular se inscribe en una de esas líneas y representa, al mismo tiempo, un núcleo de confluencia de las otras líneas de formación.

En el área básica se pretende favorecer el estudio multidisciplinario y organizar la reflexión sobre el quehacer del maestro, tomando en cuenta las complejas relaciones *niño-aprendizaje y sociedad-educación*.

La línea de formación psicopedagógica propicia la conceptualización de la práctica docente como un proceso de carácter social en el cual se expresan y reproducen relaciones institucionales y sociales, y la reorganización de su quehacer como maestro a partir del análisis y la comprensión del ámbito donde se dan las interacciones entre maestro y alumno, es decir, el grupo escolar.

La línea socioeducativa se propone la identificación y el análisis de la relación entre la práctica docente y una realidad social, y para ello se proporcionan

fundamentos teórico-metodológicos concernientes a la comprensión de los aspectos económicos, políticos y culturales; para articular el conocimiento social con lo educativo para estudiar lo social desde el contexto inmediato (escuela, comunidad) hasta los ámbitos más amplios como son la política económica, educativa y social; y para analizar aquellos problemas de la educación nacional expresados en la escuela mexicana en su perspectiva local, regional y nacional.¹⁷⁶

¹⁷⁶ *Ibid.*, p. 30.

La línea de formación filosoficosocial centra sus actividades de estudio en la comprensión de la educación como fenómeno sociocultural así como en los problemas de orden epistemológico, axiológico y teleológico que surgen en el planteamiento de los asuntos educativos.

La línea de formación metodológica considera la práctica docente como objeto de conocimiento y de transformación, y al maestro como sujeto del conocimiento que enfrenta problemas en su quehacer cotidiano y genera, en una relación cognoscitiva, propuestas concretas de solución.

El área terminal, describe el plan de estudios, está diseñada para que el estudiante pueda

... elaborar, integrar a su práctica y evaluar propuestas pedagógicas que articulen lo pedagógico, lo psicológico y lo social e incluyan soluciones didácticas significativas a los problemas de la relación entre los contenidos de enseñanza-aprendizaje, las características y los niveles de desarrollo del educando, y las condiciones de la realidad en que labora.

Entre los rasgos del perfil de egreso que señala el plan de estudios cabe mencionar los siguientes:

- Poseer una conciencia social que oriente su práctica docente, reconsiderando las funciones de la escuela y su participación profesional en beneficio de los educandos, la comunidad y la Nación.
- Manifestar su conciencia de unidad e identidad nacionales basada en los principios emanados del artículo 30. Constitucional, que oriente, consolide y caracterice su labor docente.
- Ser capaz de analizar y comprender la estructura económica y política de la formación social mexicana y ubicar en ella los problemas educativos nacionales.
- Enfrentar los problemas educativos que se presentan en la escuela y la comunidad desarrollando propuestas concretas de trabajo a partir de la comprensión y de la adopción crítica de los enfoques psicopedagógicos
- Ejercer su tarea educativa basado en una clara comprensión de las relaciones que guardan entre sí las condiciones reales de la sociedad y del Sistema Educativo Nacional, los valores propios de la cultura

de la comunidad, los contenidos de enseñanza y aprendizaje, las experiencias escolares de aprendizaje y las características de los educandos.¹⁷⁷

El trabajo académico del estudiante se realiza en cada curso de manera grupal e individual, dirigido a aspectos teóricos y prácticos. Los aspectos teóricos los trabaja en cuatro horas y media a la semana: dedica tres al estudio individual y una hora y media al trabajo grupal.

Modalidad de trabajo y situaciones de aprendizaje

En el plan de estudios se dice que esta licenciatura se impartirá en la modalidad semiescolarizada, la cual integra el valor de la relación entre el maestro y el alumno, las posibilidades que da la discusión en grupo y el estudio personal.

Se prevén tres situaciones de aprendizaje: la primera de tipo individual, que lleve al estudiante a la apropiación de los contenidos de aprendizaje y a una toma de posición personal, reflexiva y fundamentada sobre los contenidos de los cursos que constituyen el plan de estudios, a partir de la información de los textos o la de su propia experiencia; la segunda de manera grupal, en sesiones semanales de carácter obligatorio que permitan confrontar las experiencias y conocimientos personales, compartir el resultado del trabajo individual en cada curso y evaluar, ampliar y consolidar los aprendizajes. La tercera situación de aprendizaje, el taller integrador, propicia que el estudiante aplique los conocimientos y los enfoques logrados al analizar en grupo su práctica docente. En el taller, la integración de los conocimientos y el trabajo sistemático serán la clave del desempeño de los grupos y de cada estudiante. Es de carácter obligatorio y se realizará a continuación de tres sesiones grupales por curso.

Algunos aspectos del Reglamento de Titulación de la LEP 85

En el *Instructivo para la operación del reglamento para la obtención de título de Licenciado en la Universidad Pedagógica Nacional* diseñado

¹⁷⁷ *Ibid.*, p. 18-19.

para los alumnos de la LEP 85, se establece que el trabajo recepcional debe reflejar el avance y la sistematización de la problemática que el alumno ha elegido como objeto de análisis a lo largo del proceso formativo en la licenciatura. Las opciones para la elaboración del trabajo de titulación son tres: propuesta pedagógica, tesis y tesina.

Las propuestas pedagógicas poseen un carácter formativo, por ello se asumen como parte de las actividades curriculares del plan de estudios y se espera que recuperen el trabajo desarrollado en el área básica en tanto ésta ofrece elementos teóricos y metodológicos para el tratamiento de la problemática elegida. Al ofrecer al alumno la posibilidad de titularse con la elaboración de una propuesta pedagógica, se intenta propiciar con ello que el maestro/alumno reflexione en torno de los problemas concretos que enfrenta en su quehacer docente. "... esta reflexión no se orienta hacia la generalización, sino a la búsqueda de soluciones de carácter particular. En ese sentido tiene consecuencias en la práctica docente", apunta el instructivo.

En la propuesta pedagógica el alumno deberá proponer una salida didáctica a un problema que será definido en términos de las relaciones que como maestro establece entre el objeto de conocimiento, los objetivos curriculares, los sujetos, las estrategias didácticas y la intervención docente en un contexto institucional y social.

Las otras opciones, tesis o tesina, deben reflejar el trabajo de análisis sobre la práctica docente realizado en la licenciatura. La tesis deberá entenderse como el resultado de un proceso que culmina con una posición definida en torno de un problema específico de lo educativo, es la síntesis de un trabajo teórico-metodológico significativo que lleva a la obtención de conclusiones o tesis. La tesina supone una elaboración analítica específica en torno a un problema educativo, cuyo objeto de trabajo deberá articular la reflexión y teorización que culmina en un texto de disertación por escrito sobre el tema o problema elegido, el cual será un reflejo del dominio que el estudiante posee sobre el mismo.

El instructivo plantea el ensayo como un trabajo que contiene "juicios personales sobre un tema, cuya profundidad de investigación es variable. Aborda cualquier área de naturaleza educativa, a partir del punto de vista del autor, por lo que se requiere dominio sobre el tema elegido para escribir libremente" y no señala mayores especificaciones para las dos últimas modalidades.

Es importante aclarar en este punto que al menos el 95% de los trabajos recepcionales que se ocupan del tema de la educación cívica en primaria, son propuestas pedagógicas. Asimismo, es necesario señalar que este instructivo opera, por igual, para todas las unidades de la UPN en el país y que se trata de un instrumento de orientación altamente estructurado, puesto que es un referente para estudiantes de educación a distancia. Ahí están definidos hasta los más pequeños detalles del proceso de elaboración del trabajo recepcional, de modo que el maestro tesista sólo tenga que ir siguiendo la lista de lo que debe contener su propuesta sin necesidad de detenerse mucho a hacer elaboraciones propias, por ejemplo, acerca del significado de una propuesta pedagógica. Tan sólo para ilustrar el nivel de precisión de esta guía o instructivo señalaré que al tesista se le ofrecen en el instructivo modelos de portadas para su trabajo recepcional, así como ejemplos de cómo debe hacer el índice. Este alto nivel de especificaciones del instructivo parece obedecer a la necesidad de enfrentarse con niveles muy desiguales de formación previa entre los maestros de todo el país, así como con niveles igualmente desiguales de formación entre los asesores de las distintas Unidades UPN, de modo que el instructivo se constituye en un referente homogeneizador del formato y los pasos por seguir para elaborar el trabajo recepcional.

Realidad curricular

Hasta este punto no se ha hecho más que una descripción general de lo que Gimeno Sacristán llamaría currículum prescrito, es decir: el conjunto de decisiones generales, que se manifiesta con una cierta ordenación jurídica y administrativa, que ordena ciertos mínimos y orientaciones curriculares y que conlleva una explicitación de la forma en que el Estado ejerce la hegemonía cultural y de cómo existen regulaciones económicas, políticas y administrativas que determinan y definen, en general, el aparato escolar.¹⁷⁸

Es ésta una dimensión formal que hace referencia al plan de estudios y al conjunto de normas y preceptos que pretenden guiar el funcionamiento general y cotidiano de la institución escolar. De Ibarrola¹⁷⁹

¹⁷⁸ José Gimeno Sacristán. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 1988, p. 127.

¹⁷⁹ María de Ibarrola. "Repensando el currículum", en: *Planes de estudio*. México, Nueva Imagen, 1987.

plantea que esta dimensión alude a estructuras académico-administrativas que especifican un tipo de conocimiento y una manera de acceder a él y que, a su vez, se constituyen en expresión de un grupo específico de poder académico y político.

Además de la prescrita, para Gimeno Sacristán hay otra dimensión que se produce en virtud de una serie de mediaciones constituidas por los sujetos y las instituciones que intentan llevar a la práctica los planes, los proyectos y las normas. A esta otra dimensión se le llama práctica curricular (Gimeno, *op. cit.*, 25-28) y con ello se hace referencia al efecto de la puesta en operación del currículum formal. Se trata de una praxis en la que se da un cruce de prácticas diversas que no están bajo el control exclusivo de maestros y alumnos, pues supone

acciones que son de orden político, administrativo, de supervisión, de producción de medios, de creación intelectual, etc., y que, en tanto son subsistemas, en parte autónomos y en parte independientes que generan fuerzas distintas que inciden en la práctica pedagógica, y que evolucionan históricamente, de un sistema político y social a otro distinto. (Gimeno, *op. cit.*, 24.)

En realidad, la práctica educativa puede o no estar prescrita por el currículum formal. En todo caso, hay otros elementos que llegan a pesar más que el propio currículum prescrito. Tal es el caso de la forma como los docentes definen su profesión y la manera en cómo los alumnos también se constituyen aprendiendo y desaprendiendo los más variados saberes. Todo esto, argumenta Ezepeleta, sucede en un espacio político, social, cultural y económico que determina y, a la vez, posibilita su existencia.

En varios de sus trabajos, Elsie Rockwell ha abordado esta diferencia entre lo planteado explícitamente en los documentos normativos y lo que realmente sucede en las aulas o en la vida escolar en general. Para esta autora, la norma oficial nunca se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita original:

Es recibida y reinterpretada por un orden institucional existente y por diversas tradiciones en juego dentro de la escuela. No se trata simplemente de que existan algunas prácticas que correspondan a las normas y otras que se desvían

de ellas. La totalidad de la experiencia escolar está involucrada en esta dinámica entre normatividad oficial y realidad escolar.¹⁸⁰

Esto, que ocurre en este espacio denominado *realidad escolar* ha sido nombrado por María de Ibarrola como realidad curricular y la define como el interjuego de elementos educativos y psicológicos, y de sectores sociales y políticos variados y complejos que coinciden en la institución. Este reconocimiento de las dos dimensiones del currículum posibilita, a su vez, el reconocimiento de que para saber lo que sucede en un programa de formación no basta analizar sólo el currículum formal, sino que también es necesario saber lo que resulta de su puesta en práctica.

Debido a las consideraciones anteriores es que se recurrió al testimonio de algunos actores de la puesta en práctica del plan de estudios que permitiera esbozar, al menos, algunas de las condiciones de producción de los textos que fueron objeto de esta investigación.¹⁸¹

a) Condiciones materiales

En 1992 se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, donde se planteó la reorganización del sistema educativo con el fin de corregir el centralismo y consolidar la aspiración de federalizar este servicio.

El Ejecutivo Federal y el respectivo gobierno estatal recibe los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles, con los que la Secretaría de

¹⁸⁰ Héctor Fernández Rincón. *La investigación educativa como contenido en la actualización de maestros de educación básica en servicio*. México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1996, p. 29.

¹⁸¹ Para obtener estos testimonios se hizo una selección de informantes con base en los siguientes criterios: Los años de trabajo vinculados al desarrollo de esta licenciatura, ocupar cargos o desarrollar actividades que les permitieran tener una visión del conjunto de todas las unidades del país, ya sea por el servicio que les prestan o porque han realizado trabajos de investigación al respecto.

Las entrevistas a los tres informantes fueron diseñadas con base en la lectura de una primera muestra de treinta tesis de distintos estados de la República. Las interrogantes generadas a partir de esta primera lectura permitieron fijar algunas áreas temáticas para la realización de la entrevista, de modo que no se convirtiera en un cuestionario cerrado y dejara lugar al punto de vista de los sujetos involucrados en el contexto de producción de los trabajos recepcionales.

Educación Pública venía prestando, en el estado respectivo hasta la fecha, los servicios educativos mencionados, así como los recursos financieros utilizados en su operación.¹⁸²

Hasta antes de la firma de este documento, las Unidades de la UPN en todos los estados eran financiadas, supervisadas y dirigidas desde la sede central de esta universidad, es decir, desde la llamada Unidad Ajusco. La firma de este acuerdo trajo consigo un impacto muy diferenciado en cada unidad, pues si antes había la intención de ofrecer condiciones iguales para todas ellas, a partir de 1992 cada una inició un proceso de autonomía presupuestal con respecto del gobierno federal. Este hecho representó una mejoría para algunas unidades donde los gobiernos de los estados asumieron la voluntad política de brindarles apoyo. No fue así en todos los estados y ello representó para algunas unidades un deterioro considerable de sus condiciones materiales de trabajo.

Si bien este aspecto puede o no incidir directamente en la producción de los textos que aquí se analizan, se considera como un factor que debe ser tomado en cuenta, pues es justamente en el periodo 1992-1997 cuando se concentra el mayor número de trabajos recepcionales que constituyen el objeto de atención de este trabajo.

Para acercarse un poco a una visión global de la situación material de las unidades, se tuvo la oportunidad de entrevistar al ingeniero Osvaldo Collazo Díaz, jefe del Departamento de Acceso a Banco de Datos de la Dirección de Bibliotecas. Las funciones de apoyo a todas las unidades de la UPN de la República y en el D.F. que se llevan a cabo desde este departamento, requieren que su responsable realice visitas frecuentes a todas y cada una de las sedes, lo cual permite contar con un testimonio del conjunto de las condiciones logísticas de las unidades. Se citan, a continuación, algunos fragmentos de la entrevista que pueden ofrecer algún referente acerca de las condiciones en que se produjeron las tesis de algunas unidades.¹⁸³

¹⁸² *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México SEP, 1992, p. 8 y 9.

¹⁸³ Los fragmentos aquí citados son parte de la transcripción de la entrevista realizada al ingeniero Osvaldo Collazo, el 4 de febrero de 1999 en la biblioteca de la Unidad Ajusco.

Nuestro trabajo es actualizar las bibliotecas en el manejo del sistema de cómputo diseñado para el manejo de bibliotecas y orientación en proceso bibliotecarios, ya que la mayoría no son bibliotecarios y no tienen ni la menor idea, por eso hay que visitarlos y capacitarlos.

A pesar de que ya para el 97 la mayoría de las unidades cuenta con edificio propio, todas tienen un gran resentimiento hacia la universidad porque sienten que ya las relegaron, que ya no les hacemos caso, que ya están solas, y con la federalización los gobiernos de los Estados tampoco quieren hacerse cargo de ellas, entonces sienten que no son ni de aquí ni de allá.

b) Los recursos bibliográficos y documentales

A raíz de esta federalización, hay muy poco apoyo para ellos; tienen que conseguir sus propios recursos con el gobierno del estado, pero ya es muy poco. Algunas de ellas han crecido, al menos por lo que se refiere a equipo de cómputo, algunas han crecido bastante, otras siguen con su 286. Otras han conseguido mucho acervo, mucho equipo.

c) La ubicación de las unidades

Antes, los edificios de las unidades estaban, casi todos, en el centro de las ciudades. Les dieron edificios nuevos y los mandaron hasta afuera, hasta lo más lejos, hasta el cerro. Invariablemente las que tienen edificio nuevo, está fuera de la ciudad. Yo creo que esto afecta, pues una unidad con todos los servicios cerca, ayuda a que se concentren más, a que estén más relajados. Por ejemplo, si vienen de municipios muy alejados y todavía tienen que trasladarse fuera de la ciudad.

Las unidades que están en las capitales de los estados son las más beneficiadas. No todas, porque hay estados en los que de plano están muy mal. El caso de Guerrero, Chilpancingo está muy, muy mal. Tiene edificio propio, pero como que no le han dado el apoyo que se debe. La unidad está muy deteriorada, los maestros tienen muchos problemas dado que se tienen que ir a lugares muy, muy lejanos a dar asesorías o trabajar en otras cosas; como que no le dan el interés que se le debe dar. Y los alumnos también, no viven en Chilpancingo sino que viven en rancherías, en una zona indígena, y es un problema enorme el tener que venir a Chilpancingo a tomar asesorías y clases.

En las subsedes sólo se trabaja los fines de semana. No hay bibliotecas en las subsedes, para ir a la biblioteca tienen que ir a la unidad central y eso implica un día entero o dos. Por ejemplo, de Guerrero Negro a La Paz creo que son 12 horas, y si a eso añadimos que el sueldo de los maestros es muy bajo y tener que desplazarse, tener que gastar en comida.

d) Las unidades de las zonas fronterizas

En la frontera norte encontramos de todo: hay unidades muy bien armadas como Tijuana que, a pesar de que no tiene edificio propio, se está beneficiando del intercambio que tiene con los Estados Unidos. Ellos establecen un intercambio de donación de materiales de San Diego, de muchas universidades de Estados Unidos que les dan materiales, mobiliario. Tijuana está muy bien. Mexicali está bien también. Tiene muy buenas instalaciones y se está beneficiando de esto.

Pero tenemos el caso contrario, por ejemplo, Matamoros está en pésimas condiciones. La biblioteca, de plano, no le han hecho nada.

Navojua, Nogales, Parral. Son ciudades fronterizas pero están lejísimos y están pero si en el olvido total. Me contaban, no sé si Nogales o Parral, está en la línea divisoria con Estados Unidos, lo que los estadounidenses pusieron de barrera para delimitar el espacio, atraviesa el patio de la escuela y que en las noches lo usan para tirar droga, para pasarse los ilegales. El velador se encierra y ni se asoma. Esa situación es nueva porque el edificio se lo acaban de dar. Era un basurero antes y se lo acaban de dar.

En la frontera sur, Tapachula está en pésimas condiciones. La biblioteca es un sólo cuarto y el que atiende tiene que estar dando venta de libros y como le interesa más lo que tiene que reportar de dinero, la biblioteca la tiene atrás en cajas, mojándose. De por sí Tapachula es una ciudad muy golpeada, muy pobre; muy mal está la ciudad.

e) El material que se usa con más frecuencia.

En general, los maestros de UPN no usan la biblioteca. Lo que quieren son las antologías. No la usan para más referencias o más bibliografía. La usa más la comunidad externa. Los alumnos de las normales son los mejores clientes de las UPN en los estados, también los de primaria y secundarias, o sea, ahí encuentran tesoros invaluables y esto dicho por ellos mismos.

Lo que más solicitan son antologías pero éstas no son para las bibliotecas, las antologías se venden. No son para el acervo de la biblioteca, porque dicen que si las tienen en la biblioteca el maestro llega y la fotocopia y ya no la compra. Nosotros no tenemos nada que ver con la distribución de la antología. No son caras pero para un maestro de allá diez, veinte pesos es un buen capital. Hay unidades que no tienen antologías porque a veces no hay presupuesto para imprimirlas o para enviarlas, entonces ¿con qué trabajar? Si no tienen antologías, ni textos, ni nada, yo creo que el maestro le hace al mago.

f) Algunos rasgos de los estudiantes

Las características de los maestros en servicio que ingresan a la licenciatura comprenden un amplio rango tanto en lo que se refiere a la edad, años de servicio, condiciones de trabajo, como a su preparación profesional por los diversos planes de estudio que han existido en la educación normal, a pesar de lo cual presentan dos características comunes que son de importancia significativa: su experiencia profesional y su vocación magisterial, que se manifiesta en el interés por cursar estudios de educación superior que consoliden su profesionalismo y lo mantengan en su campo de trabajo.

Los maestros en servicio que cursan estas licenciaturas son alumnos de tiempo completo, pues unen sus horas de práctica con su grupo escolar a las horas de estudio y actividades que exige cada curso. Estos maestros son egresados de las escuelas normales que tenían como antecedente la educación secundaria y que cursaron planes de estudio de tres o cuatro años. Estos planes incluían líneas de formación científica, filosófica, social y psicopedagógica. Hay también egresados del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y de dependencias estatales con la misma función que también ofrecieron planes de estudio de tres años para formar a maestros en servicio que sólo contaban con el antecedente de la educación secundaria.

Estos maestros proceden de diversos planes de estudio e instituciones y en su mayoría se han incorporado al trabajo docente a edades muy tempranas. Por ello no se hace un seguimiento más exhaustivo sobre los planes de formación de la normal, pues no hay forma de saber bajo qué plan de la normal estudió cada maestro.

g) El proceso formativo y de titulación desde el punto de vista de un asesor

A continuación se ofrece el testimonio de uno de los asesores con más antigüedad y con más visión de conjunto, pues ha tenido la oportunidad de visitar la mayoría de las unidades; asimismo, ha elaborado artículos y realizado investigaciones que permiten darse cuenta de lo que ha significado este proceso de formación de los maestros en servicio.¹⁸⁴

La LEP fue planteada, originalmente, para ser llevada a distancia, pero en los hechos en la mayoría de las unidades, y en el caso de Orizaba, prácticamente se semiescolarizó. Los estudiantes asistían a sesiones sabatinas para llevar las asesorías de las asignaturas que elegían.

En este plan hay una serie de guías para el estudiante que incluyen actividades que tiene que desarrollar, como lecturas y algunas observaciones de su práctica, algunas anotaciones sobre consideraciones personales, y después se plantean sesiones sabatinas de discusión grupal, coordinadas por el asesor, en el caso de esta unidad. Tengo entendido que hay unidades en donde el asesor prácticamente da la clase, olvidando todo el esquema que se plantea en el plan de estudios.

Nunca fue definido concretamente lo que se denomina como propuesta pedagógica, y esto originó muchas versiones sobre lo que es una propuesta pedagógica. Finalmente, cada cual entiende una cosa distinta.

La mayor producción de los trabajos de los alumnos, incluso los de titulación, se concentran en las áreas de español y matemáticas. Eso tiene que ver con las políticas educativas nacionales, pues son los puntos centrales que se le han señalado al estudiante y eso es lo que trabajan primordialmente. Hay incluso un reconocimiento social hacia esas asignaturas y una devalorización de las otras, sobre todo de sociales más que de naturales. Sociales es el área menos reconocida, menos valorada, y eso es asumido por los propios profesores, que entonces no abordan esos problemas.

¹⁸⁴ Se trata del maestro Arturo Tapia Ortega, asesor de la Unidad 304 de Orizaba, que fue entrevistado en diciembre de 1998 durante su estancia en el D.F. para asistir a la evaluación anual del trabajo de las unidades de todo el país. Este evento, que dura 3 o 4 días, se lleva a cabo en la Unidad Ajusco.

A pesar de contar con el testimonio de asesores que trabajan en las unidades del Distrito Federal, opté por entrevistar a un asesor del interior pues todas las propuestas pedagógicas que fueron objeto de atención en esta investigación son de los estados.

El nivel académico logrado al término del plan de estudios no es el que les permite abordar su titulación, pues hay una discrepancia entre los elementos formativos que se le dan al alumno y aquellos de los que tiene que echar mano para hacer su trabajo recepcional.

El alumno sí maneja los contenidos teóricos pero por sí mismo, se recita la teoría pero no tiene una vinculación de la teoría con su práctica. Yo me encontré con propuestas pedagógicas que en su marco teórico dicen que optan por la teoría psicogenética, y luego en las actividades hacen proposiciones conductistas o de tecnología educativa. Esto incluso para muchos asesores es difícil, pues esta situación deriva también de su propia formación, del tipo de consumo que hacen de la teoría, que no la usamos para analizar la realidad. En el fondo, se le apuesta al estudiante y a su práctica desde el momento en que se define como el objeto de estudio, la práctica docente del estudiante. El perfil de ingreso que se plantea al estudiante no resulta ser el perfil de ingreso real. Se espera que al entrar, el alumno tenga una serie de habilidades como: ser organizado, poder realizar estudio individual, un cierto nivel de comprensión. Los textos están planteados como fuera del contexto donde fueron escritos, pero son referentes para la reflexión y se los damos a estudiantes que no son reflexivos, que no son organizados, que no son sistemáticos, que no tienen habilidades para la redacción, estudiantes que tienen toda una trayectoria educativa a escala [de] normal, donde les enseñaron a reproducir, a repetir de manera mecanicista; se les meten estos programas y el alumno pide lo mínimo, incluso ellos dicen que la Universidad no les da lo que necesitan, pues dicen: "Yo quiero que me digan qué debo de hacer en la escuela", o sea, piden recetas. Muchos asesores desconocemos la práctica real del estudiante, entonces empezamos a tratar de que él produzca un documento recepcional, más que nada con un fuerte sustento teórico porque eso es lo que dominamos y eso es lo que le podemos señalar, revisar y plantear. Su práctica, su realidad, quedan condicionadas a eso.

Tenemos una visión del civismo discursivamente asumida, que fue la que nos dieron en la escuela, pero hay una ruptura entre el ser y el deber ser que necesariamente se plantea como un ideal, porque en todos los contenidos formativos hay un ideario de hacia dónde se va a llegar.

Esos imaginarios no son con los que vive la gente y en la mayoría de los casos superan las dinámicas sociales reales: éstas rebasan a los maestros. Las situaciones socioeconómicas le plantean al sujeto cuestiones distintas a las que se le solicitan

desde lo educativo. Cuando los encargados de orientar el sistema social tiran por la borda todo, qué se le pide a la gente.

Si el alumno insiste en los símbolos patrios, tal vez es porque ha asumido el discurso oficial que le tapa los ojos.

Los alumnos siguen pensando, a la hora de escribir sus trabajos recepcionales, no en lo que creen ellos sino en lo que ellos creen que se quiere que diga. O sea, yo voy a decir lo que se supone que quieren que diga, no sólo la Comisión de Titulación, sino toda la institución oficial. El maestro muchas veces cree en ese discurso y en muchas otras cosas, como su defensa por lo sindical. Aunque haya evidencias para que ya no crean más en el sindicato.

Por un lado hablan de valores y desde lo sindical me hablan de una situación totalmente distinta al ver lo que está sucediendo en su sindicato. Ahí hay otra ruptura y es la que le quita todo el sentido. Pero ellos no lo ven y la mayoría de los asesores no lo ven.

Los alumnos de la LEP 85 eran maestros normalistas, algunos tenían licenciatura, todos ellos eran maestros en servicio salvo algunos colados por ahí. La mayoría maestros frente a grupo, la mayoría de las zonas urbano-marginales, urbanas y rurales, la minoría de zonas urbanas. Muchos de ellos de escuelas de organización incompleta con algunos años en servicio. Ése es el perfil del plan 85. En la LEPMI 90 la mayoría son bachilleres o tienen estudios en otras áreas. Creo que menos del 5% son normalistas o de bachilleratos pedagógicos, pero todos son habilitados.

He tenido la oportunidad de visitar muchas unidades a lo largo y ancho del país, sobre todo de la zona centro. Al parecer, las del norte son las más productivas, las del centro medianas y las del sur para abajo.

h) Una mirada sobre los asesores de la LEP 85: el punto de vista de una investigadora¹⁸⁵

En LEP 85 hay una apuesta muy grande hacia el trabajo metodológico que pueda hacer el maestro/alumno dentro del aula. Hay una apuesta por que el maestro se convierta en un investigador de su propia práctica, sin embargo no se mira el otro lado, que son los asesores, no solamente en términos de su

¹⁸⁵ Entrevista con la maestra Verónica Hernández, quien ha trabajado en las comisiones de evaluación de las licenciaturas de la UPN para los maestros en servicio y realizó la investigación *Construcción de un perfil académico para elaborar propuestas de formación*, a partir de un último trabajo de análisis de los asesores de las unidades de todo el país.

formación sino de sus intereses, o en términos de su trayectoria, de sus condiciones laborales.

Hay un desnivel, hay una separación entre lo que es el asesor y lo que es la expectativa del plan de estudios, es una licenciatura que trata de que el maestro pudiera llegar a propuestas pedagógicas, pudiera investigar su práctica, desagregar los elementos de ésta; que pudiera hacer, incluso, trabajo etnográfico, de registro y demás, pero son planes de estudio que siguen haciendo una apuesta muy grande hacia el trabajo del asesor, están centrados en ese aspecto. Se trata de programas muy verticales y sumamente estructurados donde quieres que el maestro sea innovador, participativo, que pueda ver cosas que comúnmente no vemos.

Buscas un maestro que se salga de la visión rutinaria de su práctica cuando tenemos una licenciatura que le da materiales, que le da antologías, que le da cuestionarios, cuadernos de trabajo. No puedes hacer una licenciatura que intente innovar, que intente inducir al maestro a un trabajo innovador cuando le estás dando todo.

En una ocasión, cuando se estaban asignando grupos, llegó una maestra a quien se le hizo tarde, entró corriendo y dijo: "¿Qué antología me toca dar?", en lugar de preguntar: "¿Qué curso voy a impartir?"

Si la antología dice: *dé un paso adelante y dos atrás*, eso es lo que el asesor va a hacer; además, parece que hay un entendido de los alumnos de que así va a ser, de tal manera que si el maestro dice: "Esto es ABC", los alumnos se encargan de recordarle que no es así, que el deber ser dice que es BCA o algo así.

El 66% de los asesores, a nivel nacional aproximadamente es de extracción universitaria, el otro porcentaje, de extracción normalista. Ahora, de los normalistas, muchos tienen normal básica y luego se fueron a estudiar una licenciatura o muchos tienen normal básica, normal superior y una maestría en una universidad.

La Pedagógica no es su fuente de trabajo básica. A casi nadie de ellos, a lo sumo al 3%, le interesa la educación primaria. Si ellos pudieran elegir trabajarían en la Universidad pero no en la UPN, y si pudieran elegir no se dedicarían a la docencia, se dedicarían a la investigación y no tendrían nada que ver con primaria y con preescolar, y eso implica no tener que ver con maestros de primaria y de preescolar.

Si bien algunos asesores fueron maestros de primaria, eso es algo que quieren olvidar, borrar de su pasado. No les interesa porque, en el caso de los que tuvieron experiencia en primaria,¹⁸⁶ sienten que era un nivel más bajo.

El objetivo esencial de la LEP 85 era arraigar al maestro en el salón de clases, ni siquiera se trataba de que el maestro de primaria pudiera mirar otros ámbitos de trabajo. Así, haces todo lo posible por arraigar al maestro a su salón cuando el asesor o desconoce el campo, o no le interesa, o lo desprecia.

i) Unas palabras sobre la identidad de los maestros/estudiantes y sus asesores

En 1986 había, aproximadamente, medio millón de maestros egresados de normal básica, maestros en servicio que no tenían el grado de licenciatura. La UPN se encargó, entonces, de hacer un programa de nivelación. Estas licenciaturas son de nivelación. Se pensaba que éste era un programa transitorio, como cuando se piensa en las campañas de alfabetización. No es así, porque los estados tienen políticas muy diferenciadas de contratación, cada vez se incrementa más el número de maestros que no tienen título y que no tienen formación para la educación básica; tal es el caso muy concreto de Oaxaca, Chiapas y Estado de México, que incorporan gente que salió de secundaria, o si tienen certificado de bachillerato, los incorporan como maestros.

Igual que los asesores, quieren que se les reconozca como maestros universitarios y no como maestros de primaria, así les pasa a los estudiantes. Ésa es ya una historia que tiene que ver con cómo se conforma la profesión y la imagen de la profesión.

Hay una imagen muy contradictoria que enfrenta tanto el maestro/alumno como su asesor, pues es un problema muy difícil de *status*, de reconocimiento, de imágenes que se encuentran; es decir, tú eres un maestro, pero institucionalmente ni siquiera estás reconocido como maestro porque no te dicen *maestro*, te dicen *asesor* y en la propia institución nadie te denomina *maestro*, ni por *nómina*. Se les llamó asesores porque daban asesoría en una modalidad diferente de estudios, pero además para diferenciarlos de los alumnos, que son maestros a los que se les dice *maestros/alumnos*. En ese juego de palabras, hay también un juego de imágenes y de reconocimiento

¹⁸⁶ Considero que esto es particularmente grave, si consideramos que estos asesores trabajan para que sus alumnos recuperen algo que ellos mismos quieren olvidar.

que puedes tener tú como alumno hacia tu maestro. Una: tu maestro no es maestro, es asesor. Dos: no funge propiamente como maestro, porque lo ves los sábados. Tres: no tiene control sobre su materia, no tiene control sobre su contenido, puedes prescindir incluso del maestro porque las guías te dicen qué hacer. ¿Qué imagen puede formarse un alumno de ese maestro? Es una imagen que sí está muy devaluada en relación con un maestro común y corriente que da clases diario y demás, pero si a eso le agregas que el alumno de ese maestro es un maestro que además se siente con mayor conocimiento del ámbito, siente que él sí trabaja en primaria y su asesor no, hay una cierta deslegitimación ahí de lo que es el asesor. ¿Cómo puedes incorporar una práctica, valorar una práctica cuando la institución te da todos los elementos para devaluarla? Estos maestros son habilitados para formar a los maestros con cursos semestrales como si fuera una minilicenciatura, y eso significa una profunda desconfianza en los asesores de las unidades.¹⁸⁷

¹⁸⁷ *Ibidem.*

CAPÍTULO 4

EL ANÁLISIS DE LOS TEXTOS: PROCEDIMIENTO Y HALLAZGOS

*Si el alumno insiste en los símbolos patrios,
tal vez es porque ha asumido el discurso
oficial que le tapa los ojos.*

Asesor de la Licenciatura
en Educación Primaria, UPN.

En este espacio se describen las fases que siguió la caracterización y depuración de los textos para establecer sus características generales. Se exponen después las razones por las que se optó por el tipo de instrumento de análisis utilizado. Para ello se señalan las ventajas y las desventajas frente a otras modalidades de análisis de contenido para el caso particular de este estudio.

En la siguiente parte se describen los resultados del procesamiento cuantitativo de los datos siguiendo la temática y el orden de la guía analítica. En cada rubro de esta descripción aparece una gráfica que ilustra los resultados del cruce de datos, particularmente el cruce con las fechas anteriores y posteriores a los cambios en el plan de estudios, y en algunos casos el cruce con las regiones norte, centro y sur del país.

Características generales de los textos analizados

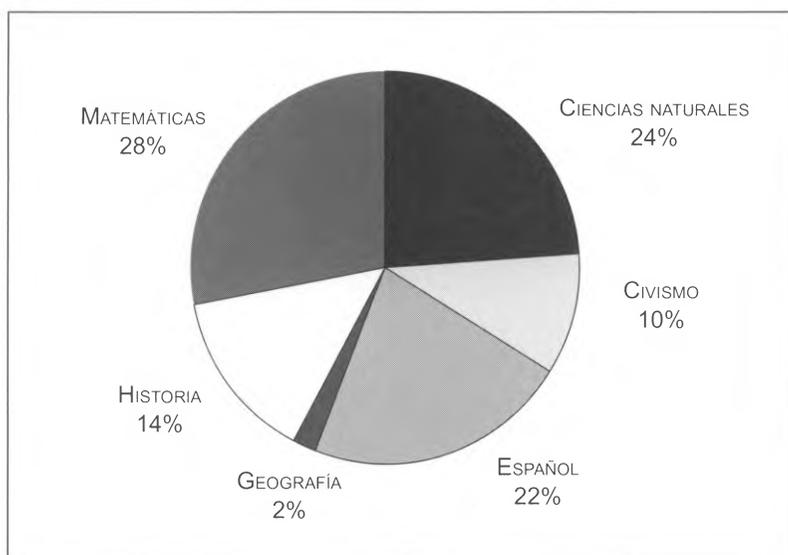
Los textos encontrados en la biblioteca Gregorio Torres Quintero de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, fueron realizados por pasantes de las licenciaturas en educación primaria que se imparten en todas las sedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de la República Mexicana.

En el catálogo de la mencionada biblioteca están registrados 129 trabajos recepcionales bajo el nombre de educación cívica que fueron

elaborados por pasantes de las licenciaturas de Educación Primaria plan 1975 y de Educación Preescolar y Primaria plan 1985.¹⁸⁸

Entre los 2 214 trabajos recepcionales que había en el catálogo sobre las distintas materias que se cursan en la educación primaria, los de educación cívica ocupaban el 5o. lugar de frecuencias con respecto a las otras 5 que se imparten en este nivel educativo.

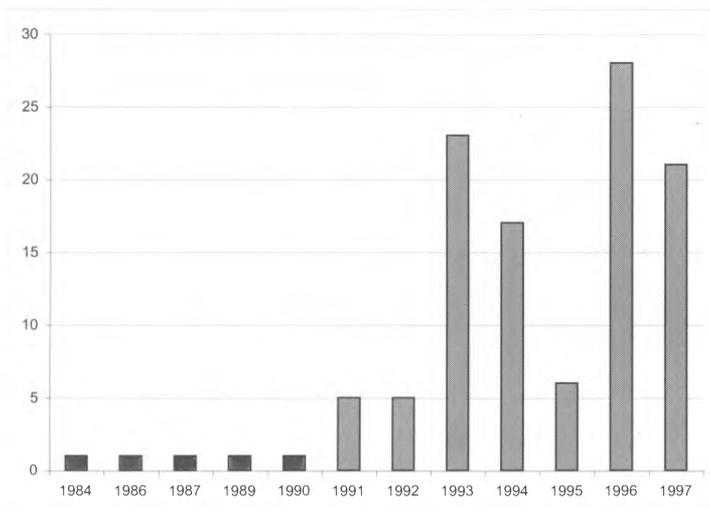
GRÁFICA 1
PORCENTAJE DE TRABAJOS RECEPCIONALES SOBRE
CONTENIDOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA



El total de los trabajos recepcionales sobre esta materia que existían en la biblioteca en diciembre de 2000, va de 1980 a 1999. La mayor parte de los trabajos fue elaborada entre 1991 y 1997 y, como se observa en la gráfica 2, estos trabajos en general siguieron una tendencia ascendente con excepción de 1994 y 1995.

¹⁸⁸ Sólo unos cuantos trabajos corresponden a la Licenciatura en Educación Primaria plan 1994, pues hacia finales de 1999 apenas empezaban a titularse los primeros egresados de este nuevo plan de estudios.

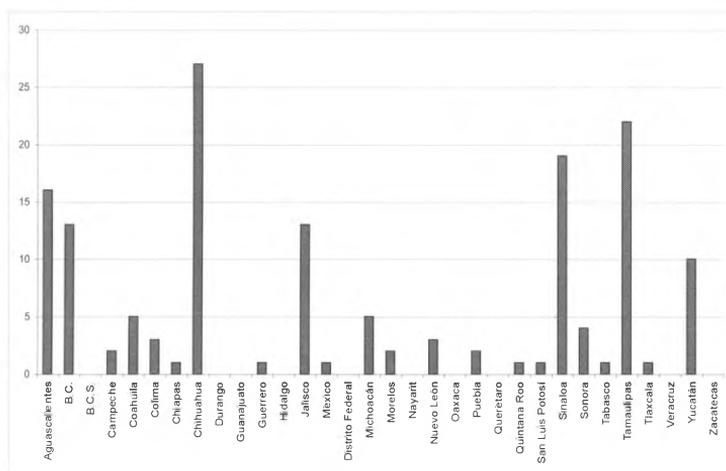
GRÁFICA 2
 TRABAJOS RECEPCIONALES SOBRE EDUCACIÓN CÍVICA EN ENSEÑANZA
 PRIMARIA ELABORADOS ENTRE 1984 Y 1997



Por otra parte, si bien existen textos sobre las otras materias que fueron elaboradas en el Distrito Federal, no hay ninguna que se ocupe de la educación cívica. De acuerdo con el catálogo de la biblioteca Torres Quintero, son algunos estados del norte los que se han ocupado con más frecuencia de este tipo de contenidos.¹⁸⁹

¹⁸⁹ Para simplificar la lectura, en adelante la mención de los estados se hará por regiones:
 Norte: Sinaloa, Sonora, Tamaulipas, Chihuahua, Coahuila, Baja California Norte y Nuevo León.
 Centro: Michoacán, Colima, Estado de México, Jalisco, Aguascalientes, Puebla, San Luis Potosí y Tlaxcala.
 Sur: Quintana Roo, Yucatán, Tabasco, Guerrero y Campeche.

GRÁFICA 3
TESIS DE CIVISMO POR ESTADO



A fin de depurar el conjunto de trabajos recepcionales para describir el segmento que es más pertinente con los objetivos de esta investigación, se optó por trabajar con los textos que fueron producidos durante los años con mayor cantidad de producción sobre el tema, y por ello se eliminaron los escasos trabajos realizados antes de 1991 y después de 1997. También se eliminaron aquellos trabajos del catálogo que no se encontraban físicamente en la biblioteca, con lo que el total de textos que fueron analizados se redujo a 98 trabajos recepcionales sobre educación cívica en el nivel de primaria que fueron elaborados entre 1991 y 1997.

Estos trabajos fueron realizados en su mayoría por mujeres, y bajo la modalidad recepcional de propuesta pedagógica.

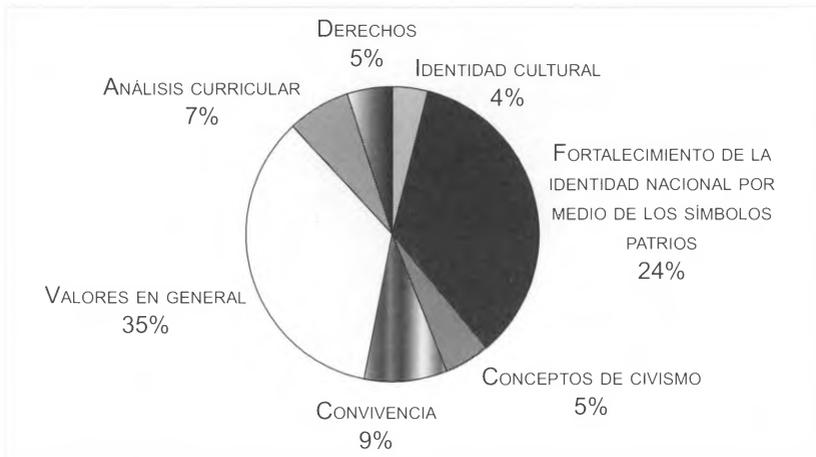
Características de los textos a partir del título

A pesar de que hay un 22% de textos cuyo título es tan general que no permite saber qué área o aspecto de la educación cívica aborda, fue posible establecer 7 grupos o temáticas diferentes:

1. Fortalecimiento de identidad nacional; comprensión, amor y respeto a los símbolos patrios.
2. Enseñanza de valores: cívicos, culturales, morales, éticos, sociales y nacionales.
3. Adquisición y aplicación de normas y reglas para una convivencia respetuosa y de ayuda mutua.
4. Análisis curricular de los programas de educación cívica para primaria.
5. Comprensión y reconocimiento de los derechos humanos.
6. Apropiación de conceptos como nación, forma de gobierno, democracia, federación.
7. Fortalecimiento de la identidad cultural.

Más de la cuarta parte de los trabajos se ocupan del homenaje a los símbolos patrios y sólo el 4% se ocupa de la enseñanza de los derechos; un 7%, de los temas vinculados con la convivencia y apenas el 4% se interesa por la construcción de conceptos que son centrales para que el alumno pueda tener noción de su sentido de pertenencia a un país y pueda hacer uso de sus derechos ciudadanos.

GRÁFICA 4
DISTRIBUCIÓN DE TRABAJOS RECEPTACIONALES DE CIVISMO POR TEMAS ESPECÍFICOS, DESDE 1991 HASTA 1997



En 1992 este tema se reduce considerablemente con respecto a 1991 para recuperarse a partir de 1993. Cabe aquí señalar que el programa vigente (92-93) de primaria para educación cívica redujo el espacio curricular dedicado a los símbolos patrios para destinar una parte sustancial a la enseñanza de los derechos; a pesar de ello, la tendencia a ocuparse de los símbolos patrios se recupera y se sostiene hasta el último año revisado.

Salvo en los casos de 1992 y 1995, en todos los años seleccionados (1991-1997) el tema de los símbolos patrios ocupa un poco más de la cuarta parte.

El mayor número de textos que se ocupan de este tema están orientados al trabajo con alumnos de 2o. grado y ninguno en 5o. grado.

El instrumento de análisis

Frente al reto de obtener una descripción del conjunto de los textos seleccionados después de la primera caracterización general, una de las alternativas metodológicas que se ofreció como viable fue la del *análisis de contenido*. Pero antes de optar de lleno por hacer uso de las formas tradicionales de esta técnica, se consideró necesario explicitar algunos matices y diferencias con respecto a la versión cuantitativa de esta forma de analizar los textos.

El análisis de contenido es una técnica relativamente nueva que se inicia en Norteamérica a principios del siglo xx y paulatinamente, a lo largo de su uso, se han ido generando distintas escuelas, corrientes y concepciones técnicas.

Partiendo del hecho de que el lenguaje expresa el pensamiento racional, las emociones y la vida interna del sujeto, y que a través de la comunicación se puede comprender la cultura humana,¹⁹⁰ Bernard Berelson, uno de los exponentes más reconocidos en el uso de esta técnica, plantea que: "El contenido de la comunicación es un conjunto de significados expresados a través de símbolos que constituyen la

¹⁹⁰ A. Khun. *The study of society: a unified approach*, citado por Estrada Cortés y Alfonso Lizárraga Bernal "Análisis de contenido", en: Enrique de la Garza Toledo, UNAM-Porrúa, México, 1988, p. 109.

comunicación misma.”¹⁹¹ Esta técnica se ha utilizado con propósitos de interpretación de significados en distintas áreas de lo simbólico, particularmente en la interpretación de textos. El uso más frecuente y conocido de esta técnica pone el énfasis en los procedimientos analíticos de índole cuantitativa y está profundamente permeada por el modelo hipotético-deductivo. “El análisis de contenido es una técnica de investigación que sirve para describir objetiva, sistemática y cuantitativamente el contenido de la comunicación.”¹⁹²

Este tipo de análisis aspira a realizar una clasificación cuantitativa de un trozo de contenido, de acuerdo con un sistema de categorías ideado para producir datos apropiados a las hipótesis específicas concernientes a ese contenido.

Ese procedimiento de análisis se limita al contenido manifiesto, por lo que sólo es posible asignarles sentido legal a contenidos observables, generalmente, por la vía de la frecuencia con que aparecen.

Al respecto, Dannielson plantea que: “El investigador puede interesarse en descubrir las fuerzas que dieron forma al mensaje o a los efectos que puede tener el mensaje, pero sin codificar el contenido en términos de esas fuerzas o efectos latentes. Codifica el contenido en términos relativamente obvios de lo que dice el mensaje.”¹⁹³

Como podrá observarse, estamos frente a una técnica productora de datos que afirman o niegan hipótesis sujetas a verificación. En este sentido presenta ciertas analogías con una encuesta en tanto permite al investigador hacer ciertas preguntas al texto de acuerdo con un esquema teórico que requiere la definición apriorística de categorías de respuestas que plantean una univocidad de significados.

Usualmente estas categorías permiten producir un código que sirve para descifrar el texto desde un ángulo teórico determinado desde unas formas distributivas, es decir, la frecuencia de aparición de los contenidos codificados a la luz de cada categoría mostrará la tendencia, el significado y el sentido o intencionalidad de la comunicación.

¹⁹¹ Bernard Berelson, *et al.*, *Análisis de contenido*. Cuadernos de Extensión Universitaria, México, FCPYS, UNAM, 1984, p. 37.

¹⁹² *Idem.*

¹⁹³ Wyne Dannielson. “El análisis de contenido y la investigación sobre comunicación”, en: Bernard Berelson, *et al.*, *op. cit.*, p. 132.

Pero esta forma de abordar los textos se finca más en una lógica de verificación que en una de descubrimiento y carece de una estrategia que oriente la selección de categorías y de las unidades, así como de una lógica que demuestre la correspondencia entre código, datos e hipótesis.¹⁹⁴

En esta concepción de producción de conocimiento el dato se toma como un instrumento de verificación de algo que se presupone (hipótesis) y no como un elemento dentro de un proceso de reconstrucción del objeto en el pensamiento y en la realidad.

Se parte del supuesto de que los textos sugieren regularidades en los patrones de significación, es decir que es posible encontrar estructuras de significación unívoco-legales que emergen por la vía de la cuantificación/codificación a partir de categorías construidas *a priori* de modo que la interpretación está determinada por el código del analista y desligada sustancialmente del código del sujeto, de manera que éstos pueden o no coincidir alterando con ello el sentido original de los códigos del sujeto analizado.

El mayor problema está en que es el analista el que se arroga la facultad de atribuir sentido unívoco al material cultural partiendo del supuesto de que hay una “cultura común” de manera que pueda ser inventariada en sus atributos fundamentales para llegar a la construcción de indicadores culturales para llegar a establecer estándares cuyo objetivo será construir datos también estándares cuyas formas distributivas, frecuenciales, revelarán el “sentido verdadero” del material analizado.

A pesar de las críticas a esta vertiente tradicional del análisis de contenido, hay aspectos rescatables como el hecho de que supone un nivel posible de lectura de la realidad pues puede proporcionar datos útiles para ser relacionados con otras lecturas, datos y otros niveles de la realidad.

Desde esta óptica, los datos no tienen un carácter absoluto, no son válidos en sí mismos, no tienen un sentido legal inicial, sin embargo pueden potencialmente articularse a un haz de relaciones pensables, pero no necesariamente anticipables teóricamente.

Desde esta perspectiva el dato es sólo un recorte posible de la realidad, como algo que ha sido construido, que está en transformación,

¹⁹⁴ Estrada y Lizárraga, *op. cit.*, p. 112.

mediado, historizado, en oposición al dato unívoco del análisis de contenido tradicional cuantitativo.

Por eso se asumió, para esta investigación, que más que recolección de datos lo que se da es una construcción de datos de modo que el análisis sólo aparece como una más de las mediaciones entre dato y realidad.

Es por todo lo anterior que en esta investigación el uso de esta técnica estuvo más sustentada en una lógica de descubrimiento que en una de verificación.

Desde esta perspectiva metodológica de corte reconstructivista, es necesario otorgar a la teoría un carácter abierto donde, de acuerdo con Zemelman,

... los conceptos y las estructuras conceptuales en función de su contenido a través del mecanismo de formulación de hipótesis, sino mediante su apertura hacia múltiples modalidades de concreción objetiva. Esta apertura de la razón hacia lo real rescata la objetividad como contenido potencial, en cuyo caso se plantea que la relación con la realidad no se establece con restricciones o formas teóricas, sino de manera abierta. Lo que exige un razonamiento capaz de reconocer a lo real objetivo como trascendente a cualquier forma teórica.¹⁹⁵

Desde este punto de vista, las preguntas al texto y las formas de ordenarlo o clasificarlo no se constituyen como un código *a priori* para imponer legalidades de sentido a los significantes con el propósito de verificar hipótesis. Por el contrario, se buscaría constituir la autonomía de los significantes con respecto a los referentes teóricos previos.

Si bien el análisis de contenido trabaja con un solo tipo de dato que tiene una existencia en el mundo real, es, a su vez, un producto condicionado por una realidad exterior a él, la realidad social con sus múltiples determinaciones históricas.

En el caso de los textos que fueron el objeto de análisis se tomó en consideración la existencia de factores del contexto institucional que impiden a los maestros expresarse en sus trabajos recepcionales con entera libertad, imponiéndoles ciertas restricciones.

¹⁹⁵ Hugo Zemelman. *Uso crítico de la teoría*. México, El Colegio de México, 1984, p. 103-105.

Esto significa que no necesariamente existe una identidad total entre el contenido de sus textos y su pensamiento.

Frente a las limitaciones que anteriormente se han señalado respecto al análisis de contenido cuantitativo han surgido reformulaciones como las de Alexander L. George, quien plantea la necesidad de tomar en cuenta los contextos situacionales de comportamiento.

Por contexto de comportamiento se entiende el propósito de un objetivo específico que tiene el emisor al formular un mensaje, mientras que el contexto situacional se refiere a las características propias del receptor y a las circunstancias en que se emite el mensaje

En este caso el propósito del emisor o del sujeto productor del mensaje es el de hacer un trabajo para titularse y el contexto situacional se refiere, entre otros aspectos, a todas las restricciones que le impone la guía para elaborar su trabajo recepcional.

Dado el sentido que aquí se le asigna al dato como elemento constitutivo de un proceso de descubrimiento, se optó por el uso de una vertiente cualitativa del análisis de contenido.

Entre las diferencias fundamentales de esta vertiente y la de análisis cuantitativo, cabe mencionar:

1. El análisis de contenido cualitativo exige una lectura preliminar para establecer hipótesis y descubrir nuevas relaciones, mientras que lo cuantitativo preestablece dichas hipótesis y procede a realizar análisis sistemáticos.
2. En lo cualitativo los procedimientos son "flexibles" para observaciones descriptivas, mientras que en lo cuantitativo son rígidos, de medición exacta.
3. Mientras que el análisis de contenido cuantitativo trabaja con las frecuencias en que aparecen las variables, el cualitativo plantea un enfoque de no frecuencia para evitar el riesgo de decodificar los contenidos inadecuados o innecesarios antes de haber leído el texto.

Este enfoque, también conocido como análisis de contenido de no frecuencia, pone más énfasis en las estimaciones válidas acerca de las intenciones del emisor, por ello el analista ha de prestar atención a los factores contextuales de los cuales dependerán los significados.

Entre ellos, cabe mencionar la situación en que se produce el texto en tanto alude al ámbito a quien se dirige y las circunstancias en que se emite el mensaje.

A fin de describir los contenidos se sugiere leer varias veces el texto para asegurarse de que la inferencia favorecida está en consonancia con todos los fragmentos del material de la comunicación.

Los indicadores en el análisis de no frecuencia no se fundamentan en el número, sino que sólo se recurre a éste como elemento accesorio pero sin formar parte íntima del indicador.

Asumido así el análisis de contenido deja de ser un instrumento de construcción inmediata de sentido para abrir la posibilidad de una problematización a la luz de la cual se puedan valorar, en otro momento, no sólo las concepciones de los maestros acerca de lo cívico sino sus propias prácticas educativas o el impacto de los cambios curriculares en la cotidianeidad de la vida escolar, etcétera.

No hay pues anticipación teórica creadora de sentido, sino que se trata de poner en juego una noción de apertura teórica. La lógica de la prueba se rechaza como el único y exclusivo mecanismo de apropiación de lo real.

Aquí, entonces, se asume el dato como una construcción y las hipótesis parciales emergentes en el transcurso del análisis, como preguntas ordenadoras de la construcción de dicho dato.

El código y las hipótesis no se cierran desde el principio para asignar de manera inmediata el sentido, sino que se ponen en duda para dar lugar a nuevas posibilidades en las relecturas de los textos.

Las categorías emergentes cumplirán así una función descriptiva, abierta a la reconstrucción. Se trata, entonces, de descubrir relaciones posibles no anticipables teóricamente.

Todos los matices que se han hecho hasta ahora acerca de la modalidad de análisis de contenido que se utilizó en esta investigación parecen ofrecer puntos de encuentro con la hermenéutica crítica, en tanto que esta orientación reconoce el lugar que los conocimientos previos del analista de textos ocupa en la construcción de sentido para establecer cierto patrón de preguntas que se les hacen a los textos.

Así, las preguntas de la guía analítica se ofrecieron en cierto modo como anticipadoras de sentido que pueden ser modificadas o precisadas

en el encuentro con los textos en varias vueltas. Es decir, que el proceder se somete al objeto de conocimiento y no a la inversa.¹⁹⁶

Por tratarse aquí de un conjunto de textos producidos a lo largo de 6 años en casi todos los estados de la República Mexicana, resulta imposible tener acceso a las condiciones específicas o particulares del proceso de elaboración de cada uno de ellos, ya que, además de los textos, sólo se contó con: algunos rasgos de la institución donde fueron elaborados, el currículum formal que orientó el proceso formativo de los maestros y algunos puntos de vista de personas vinculadas y/o estudiosas de esa práctica curricular.

Dadas las limitaciones de acceso a mayor información sobre el contexto que ya fue descrito en el capítulo anterior, se aspira solamente a contar con un nivel muy inicial de descripción e interpretación con el ánimo de ofrecer elementos para la problematización y contrastación con otros estudios acerca de la formación docente en el ámbito de la formación cívica.

Es por todo lo anterior que la interpretación no tendrá un sentido normativo sino que se adhiere, en este aspecto, a lo que Gadamer plantea respecto al análisis de textos como un recurso para contribuir a la reflexión.

El proceso de análisis

Al inicio de este trabajo se mencionó que el análisis de los trabajos de tesis responde al propósito de acercarse a las motivaciones, expectativas y atribuciones que los maestros en servicio de los diversos estados tienen respecto a la educación cívica.

Después de las primeras lecturas exploratorias de los textos elaborados por los docentes fue posible afinar y delinear un poco más estos propósitos, dando con ello lugar a una serie de preguntas iniciales o guía analítica que permitió hacer una selección de los segmentos de los trabajos recepcionales que fueron registrados para su análisis. Estos textos presentan un formato bastante uniforme en tanto fueron elabo-

¹⁹⁶ Eduardo Weiss. *Hermenéutica crítica y ciencias sociales*. México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1983.

rados con base en una guía de titulación, por ello casi es posible establecer segmentos con cierto grado de independencia, por lo que la separación de uno o varios de ellos de su contexto difícilmente pudo haberle restado mucho de su significado inicial.

Los segmentos que emergieron con más claridad en la gran mayoría de los trabajos recepcionales fueron:

- I. La motivación y justificación del tema elegido.
- II. Los objetivos, los propósitos del trabajo.
- III. Los referentes teóricos y la descripción (en algunos casos) de la comunidad de referencia de la escuela en la que trabaja el maestro.
- IV. La propuesta didáctica.

Para los fines de este trabajo, los fragmentos seleccionados se localizaron con relativa facilidad en los dos primeros segmentos y en el último.

La guía analítica o las preguntas iniciales planteadas a los textos

1. ¿Cuáles son los problemas que los maestros detectan respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la educación cívica?
2. ¿A quién o a qué atribuyen los problemas detectados?
3. ¿Qué esperan que el maestro o la escuela hagan respecto a la enseñanza de estos contenidos?
4. ¿Cómo entienden la educación cívica?
5. ¿Qué esperan que ocurra con los alumnos y/o con la sociedad al aprender los contenidos de la educación cívica que a ellos les interesa?

Por último y en atención a lo planteado por Kippendorf (1997), se siguieron las siguientes etapas para el registro de datos:

Después de hacer una primera lectura del total de los fragmentos registrados, se tomó una muestra amplia del 50% de los trabajos por cada grupo temático para familiarizarse con la forma en que se presentan los textos de cada uno y así poder establecer preguntas más específicas para cada uno de ellos. En el caso de los grupos con un número muy reducido de textos se tomó en cuenta todo el *corpus* de ese grupo.

En cada texto se localizaron los fragmentos que respondieron a las preguntas de la guía y se capturaron de manera manual.

A partir de lo anterior, se elaboraron listas de respuestas que permitieron ir diseñando los campos y subcampos para las bases de datos de cada grupo temático.

La intención de establecer categorías para traducir los fragmentos de los textos capturados a un código registrable en una base de datos, fue la de poder cruzar esta información con datos como fechas o estados de la República donde los textos fueron elaborados, para explorar algunas posibles relaciones.

En una primera fase, la unidad de contexto fue el cuerpo completo de cada tesis y las unidades de registro fueron los fragmentos que respondieron a cada pregunta de la guía. En una siguiente fase, algunos de estos fragmentos se fueron dividiendo en subunidades de registro con lo que las unidades iniciales se constituyeron, a su vez, en unidades de contexto más restringidas, pero que sirvieron de marco para las subunidades de registro.

Después de la primera lectura total de los textos con base en las preguntas de la guía, fue posible establecer un grupo de temas que se enlistan a continuación y que sirvieron como criterio para seleccionar y registrar los fragmentos que respondieran a las preguntas de la guía:

- A. Problematicación.
- B. Deber ser del maestro y de la escuela.
- C. Nociones (educación cívica, patria, etcétera).
- D. Objetivos del trabajo recepcional.
- E. Expectativas de lo que puede lograr una buena enseñanza de la educación cívica.
- F. Recursos didácticos a los que esperan recurrir para lograrlo

De la guía analítica a la categorización: los hallazgos

Una vez que los fragmentos de todos los trabajos recepcionales fueron seleccionados y registrados por tema, se procedió a hacer una lectura que permitiera sistematizar la información para determinar si era posible la emergencia de preguntas que exigieran un procesamiento más preciso de los enunciados seleccionados, así como un cruce con otros datos como el año en que fueron elaborados los textos.

Esta sistematización y agrupación de los fragmentos de textos hizo posible que se contara con una clara visión de conjunto de lo que los maestros de distintas partes de la República se plantean con respecto a la educación cívica.

La descripción que de esta visión se hace aquí fue elaborada, en su totalidad, a partir de las palabras usadas por los mismos docentes en sus tesis. El fraseo es textual, pues no hay un trabajo de interpretación o traducción ya que lo más relevante de este esfuerzo de sistematización radicó en la posibilidad de recoger el modo en que los maestros nombran la problemática que ellos decidieron abordar, así como las expectativas y propuestas que despliegan en sus trabajos recepcionales.¹⁹⁷

A. Problematización

Este tema contiene todos los aspectos que los maestros señalan como indicadores de que es necesario hacer algo respecto a la educación Cívica de sus alumnos.

En la primera parte de las tesis aparece, de manera constante, una descripción y análisis de los distintos factores y actores responsables de las deficiencias en la formación ciudadana y/o de los efectos que de ésta se expresan en distintos ámbitos de la vida social.

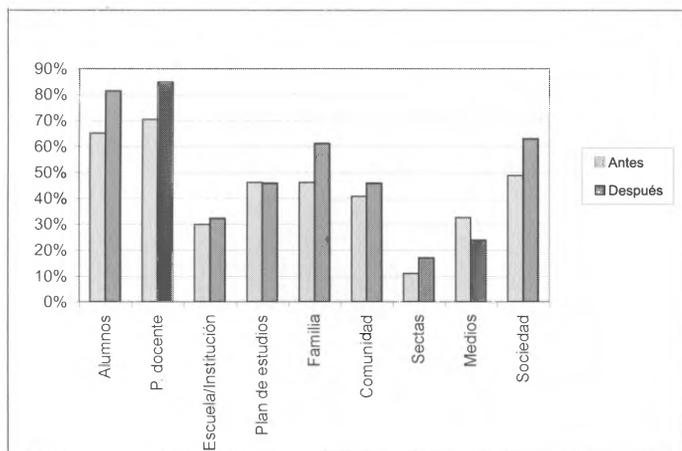
La reiteración y la fuerza con que aparecen estos señalamientos permitió agrupar los fragmentos de la siguiente manera:

1. Los alumnos
2. La práctica docente
3. El plan de estudios
4. La escuela
5. La familia
6. La comunidad
7. Las sectas religiosas
8. Los medios de comunicación
9. La sociedad o el país en general.

¹⁹⁷ Debido a ello es que las palabras en cursivas que aparecen en la descripción de resultados corresponden a las utilizadas por los maestros.

Cada uno de estos elementos fueron identificados como subtemas de la problematización y, como se observa en la gráfica núm. 5, los más relevantes son los que aluden directamente a la figura del alumno y a la del docente. Esa prioridad se sostiene aun en las tesis elaboradas después del cambio en los planes de estudio.

GRÁFICA 5
SUBTEMAS DE LA PROBLEMATIZACIÓN ANTES Y DESPUÉS
DEL CAMBIO DEL PLAN DE ESTUDIOS DE 1992



1. Los alumnos

En este subtema se concentra todo lo que se refiere a la mirada vigilante y preocupada del maestro sobre sus estudiantes, es decir que aquí se recoge todo lo que ellos creen que les hace falta o todo aquello que consideran como algo que ha de ser erradicado en su proceso de formación como persona y como ciudadano.

La gran mayoría de los trabajos recepcionales empiezan por hacer patente esta mirada que, puesta en positivo, nos permite acercarnos a la idea que los docentes tienen sobre lo que tendría que ser un buen estudiante, "un hombre de bien" y un buen ciudadano.

Los contenidos de esta mirada y/o de sus inquietudes o ideales del alumno, se expresan en cinco líneas de interés:

1. Características socioeconómicas
 2. Su falta de conocimientos
 3. Su desempeño en clase y su relación con el conocimiento
 4. Su relación con los otros en el aula y en la escuela
 5. Su falta de identidad nacional expresada especialmente en las ceremonias cívicas.
1. Entre los rasgos más constantes que recogen de sus características socioeconómicas se encuentra la pobreza y la desnutrición. En menor medida, pero con una presencia todavía fuerte están otros aspectos como el hecho de que muchos de sus alumnos, niños, trabajan, ya sea en el campo o vendiendo algo o como empleados en gasolineras y otros establecimientos. También señalan que: *se enferman mucho y que faltan mucho a la escuela pues, en el caso de los migrantes, cambian mucho de domicilio; tienen muy poca higiene y su apariencia es estafalaria.*
 2. La preocupación de los docentes respecto a las carencias de saber de sus alumnos, se centra en enfatizar que: *no conocen los símbolos patrios, ni el civismo, ni la historia de México, ni la vida de los héroes nacionales, ni nuestras raíces, ni los valores cívicos y los derechos humanos.*
 3. Respecto al desempeño en clase de sus alumnos y a su relación con el conocimiento, los maestros señalan una larga lista de problemas de los cuales se mencionan aquí los más frecuentes: *Son distraídos, tienen un vocabulario muy restringido y deformado; hacen mucho uso de expresiones extranjeras. No entienden lo que leen, son pasivos; rechazan los contenidos del Civismo y, en general de las Ciencias Sociales o no les importa. No tienen interés en esos conocimientos, no hacen análisis, no emiten juicios de nada, no reflexionan, sólo estudian para pasar exámenes, se aprenden las cosas por obligación y de manera mecánica.*

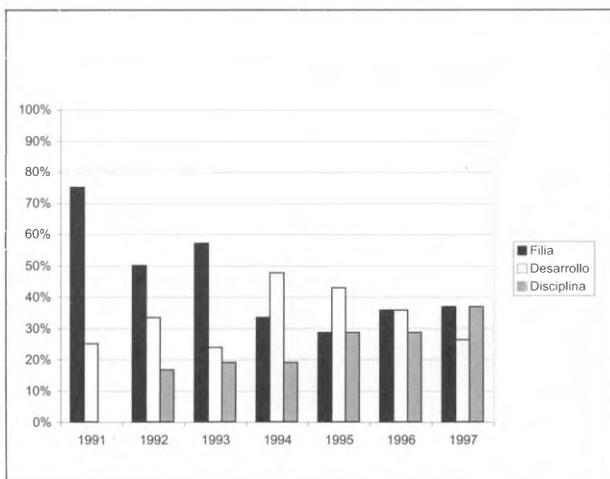
4. Los rasgos del comportamiento de los alumnos en el aula y en la escuela son descritas por los maestros en los siguientes términos:
Los alumnos son: *agresivos, egoístas, envidiosos, injustos, deshonestos, violentos, morbosos, indisciplinados, rebeldes, prepotentes. Usan malas palabras, mienten, roban, abusan del más débil, se burlan, arrojan basura. No son solidarios, no tienen urbanidad, ni valores morales, no saben ser compañeros. No se respetan a sí mismos, ni a sus padres, ni a sus mayores ni a las normas. No comparten sus útiles, no resuelven problemas comunes, no se integran al trabajo en grupo, no colaboran en las campañas y se aíslan.*

5. Los enunciados más frecuentes que expresan los docentes para hablar del comportamiento de sus alumnos en las ceremonias cívicas son:
Los alumnos no valoran los símbolos patrios, ni los héroes nacionales, ni la riqueza cultural de México.
A los símbolos patrios no los respetan, ni los aman, ni los reconocen como lo que es común a todos los mexicanos.
En las ceremonias se comportan sin patriotismo, cantan de manera mecánica, apática, se mantienen pasivos, como espectadores. Llegan impuntuales, sin uniforme, no se saben la letra del himno, ni cómo se saluda a la bandera, no guardan postura, ni atienden órdenes.

Frente a este mosaico de problemas que enuncian los maestros acerca de sus alumnos, es posible identificar tres tipos de mirada:

1. La que se ocupa de la falta de identidad nacional, sentido de pertenencia, de filiación o de integración social.
2. La que centra más su preocupación en el reconocimiento de todo aquello que impide en el alumno un futuro desempeño como ciudadano con habilidades comunicativas y cognitivas para dialogar y deliberar para construir consensos y acuerdos.
3. La que enfatiza el mal comportamiento y la falta de disciplina del alumno.

GRÁFICA 6
PROBLEMAS QUE SEÑALAN LOS MAESTROS ACERCA DE SUS ALUMNOS



La preocupación centrada en la falta de identidad nacional (*filia*) es la que aparece con mayor frecuencia con un 58%.¹⁹⁸

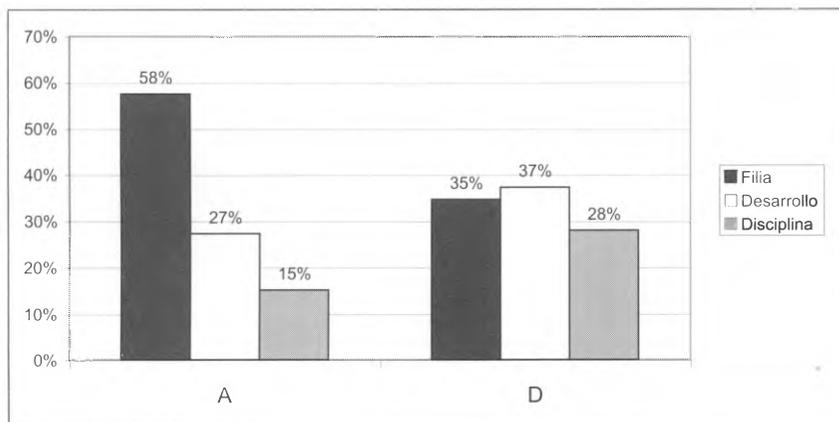
Al analizar esta distribución a la luz del cambio del plan de estudios se observa que en los trabajos posteriores a 1993, a pesar de sostener un nivel alto de interés por la identidad nacional y el sentido de pertenencia de sus alumnos, la tendencia es a bajar, mientras que la preocupación por el desarrollo de competencias para la deliberación tiende a subir, muy lentamente, en las tesis elaboradas después de 1993 junto con la preocupación por los problemas vinculados a la disciplina.

Respecto a su distribución por estados se encontró que es en los del Sur donde se presenta una mayor preocupación por la identidad nacional (50%), aunque los porcentajes obtenidos en el resto del país: 43% en el Norte y 38% en el Centro, siguen siendo significativos.¹⁹⁹

¹⁹⁸ Cabe aclarar que en las gráficas el conjunto de porcentajes es mayor al ciento por ciento pues se tomó en cuenta el número de menciones que, en algunos casos, fue más de una en cada tesis.

¹⁹⁹ Sólo se mencionan los cruces por estado y por año cuando el dato lo amerita, es decir, cuando esa diferencia es considerable.

GRÁFICA 7
 PROBLEMAS QUE SEÑALAN LOS MAESTROS ACERCA
 DE SUS ALUMNOS ANTES Y DESPUÉS



2. Práctica docente

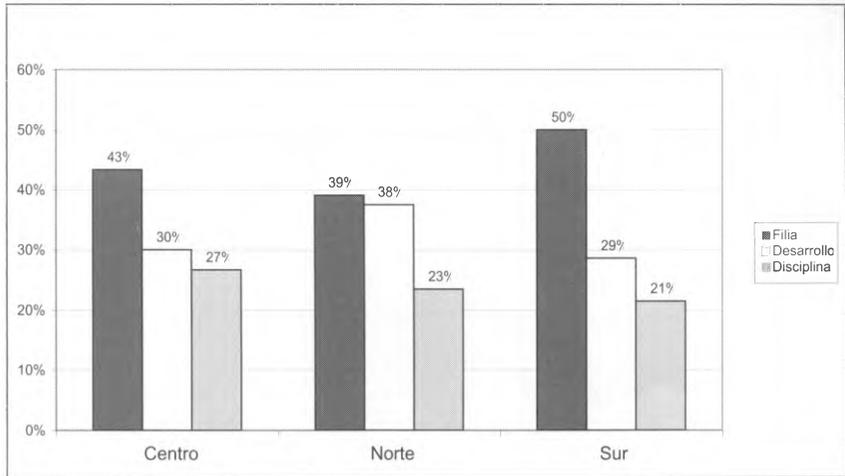
Los problemas o carencias responsables de las dificultades para la educación cívica que los maestros señalan en torno a la práctica docente ofrecen una gran riqueza respecto a los criterios bajo los cuales se juzgan y se condenan tanto a sí mismos como a sus compañeros de gremio.

En este sentido aparecen cuatro ámbitos de crítica y uno de condiciones laborales que operan como factores que afectan la calidad de su desempeño docente:

1. La figura del maestro como persona
2. La relación del maestro con los contenidos de educación cívica
3. Los recursos didácticos
4. La relación del maestro con sus alumnos
5. Condiciones de trabajo.

1. Las críticas a la persona del maestro que, según sus trabajos, inciden en la mala enseñanza de la educación cívica son: *su arrogancia, prepotencia, soberbia y pedantería.*

GRÁFICA 8
 PROBLEMAS QUE SEÑALAN LOS MAESTROS ACERCA
 DE SUS ALUMNOS, POR REGIÓN



Asimismo, se quejan de que muy pocos maestros sean normalistas y todavía menos tengan la licenciatura. Consideran que: *sus actitudes son poco profesionales y de resistencia a las innovaciones pedagógicas.*

- En relación con los contenidos de educación cívica, los maestros critican que: *no los saben; no les interesan; valoran más la enseñanza del español y las matemáticas; no se trabaja la relación entre la educación cívica y la historia.*

En relación con los contenidos referidos a los símbolos patrios y a la identidad nacional, critican que el maestro: *no los respeta; no promueve el amor a la patria y, además, enseña costumbres extranjeras en lugar de enseñar "lo nuestro", con lo que propicia el desarraigo de los alumnos.*

- En su juicio de la didáctica utilizada por los maestros, en los textos aparecen con más frecuencia los siguientes términos: *La didáctica utilizada es caduca, tradicional, memorística, verbalista, no participativa. Las clases son aburridas, sin relación con la realidad cotidiana de los alumnos, sin diálogo, ni explicaciones, ni análisis, ni reflexiones. Los conocimientos se ofrecen de manera fragmentada, sin retroalimentación, ni evaluación eficiente y hay más transmisión*

de contenidos que construcción de conocimientos. Sólo se trabaja con los libros de texto y hay más interés en controlar la disciplina que en enseñarles educación cívica.

4. Respecto a la relación con sus alumnos, la crítica enfatiza lo siguiente:

El maestro es autoritario, no toma en cuenta sus edades, los considera pasivos, receptivos, los critica, les da premios y castigos, fomenta el individualismo y la competencia en lugar de la cooperación y el respeto. Su trato con los alumnos se contradice con los valores.

5. Las condiciones y el clima de trabajo no ayudan a su desempeño docente, pues los sueldos son muy bajos y deben trabajar doble turno o tener otro empleo. Hay actividades no curriculares que deben realizar, como aseo, concursos, rifas y trabajo administrativo, que casi no les dejan tiempo para trabajar los contenidos curriculares. Por la forma en que se ofrecen los enunciados en este apartado fue posible detectar que en el 56% de los textos se presenta un tono de condena y de exigencia al maestro por cumplir con un deber ser, que un esfuerzo por realizar un análisis más distante y objetivo de los factores que inciden en la práctica docente.

3. Plan de estudios

En este apartado se concentran las críticas que los maestros hacen, en general, al plan de estudios para la Educación primaria y en particular al programa de educación cívica. En este sentido hay dos tipos de señalamientos: el que se refiere a los programas propiamente dichos y otro que enfatiza la forma en que éstos son asumidos por las autoridades y los maestros.

Para muchos docentes el problema con los programas está en la forma de enunciar los contenidos referidos a los símbolos patrios, la identidad y los valores nacionales, pues consideran que éstos están planteados en forma muy abstracta y sólo en los dos primeros grados de toda la primaria (los dos primeros); de ello deducen que: *a quienes diseñan los planes de estudio, no les interesa este aspecto de la formación de niñez mexicana.*

También señalan que a los temas de educación cívica se les asigna en los planes muy poco tiempo en relación con otras áreas. Los contenidos

están enunciados de manera: *muy general, abstracta, somera, fragmentada, sin orden y, peor aún, dicen, no se especifican actividades.*

Se afirma también que: *a los contenidos establecidos en el plan de estudios les faltan elementos teóricos y no concientizan al alumno sobre los problemas cotidianos.*

Por último, se quejan de que a este aspecto de los planes de estudio no se le da importancia pues ni siquiera alcanza certificación en la boleta. Algunos consideran que: *se trata de una omisión premeditada de lo social y, en el mejor de los casos, cuando se aborda, se prioriza lo informativo sobre lo formativo.*

Llama la atención el hecho de que los datos arrojen casi el mismo porcentaje de críticas al plan de estudios registradas antes y después del cambio.

4. Escuela

La escuela como institución es considerada por los maestros como parte de la problemática de la educación cívica.²⁰⁰ Al respecto mencionan con más frecuencia que en la escuela: *No se les proporciona libro de texto, ni otros recursos didácticos; la escuela no educa, informa; le da más importancia a la enseñanza del español y de las matemáticas que a la educación cívica; le dedica muy poco tiempo a este aspecto de la educación de los niños; fomenta el individualismo y el consumismo; no le importa el homenaje a la bandera y sólo se ocupa de los intereses de la clase dominante.*

Respecto a las condiciones materiales que inciden en su trabajo, señalan que: *El edificio está en mal estado, las aulas son reducidas, falta equipamiento pues hay techos de lámina, cartón, paredes de enramadas y adobe.*

No hay agua o no hay zona de deportes, el patio es pequeño. Hay mucho ruido o mucho frío o mucho calor.

Las relaciones que prevalecen entre los docentes y en general entre todos los que trabajan en la escuela son: *hostiles, apáticas y conflictivas*

²⁰⁰ A partir de este tema ya no fue posible establecer hipótesis, pues la información no apareció con la regularidad suficiente; por esta razón se sostuvieron, para su ordenamiento, las preguntas de la guía y los subtemas que emergieron con posterioridad.

por la ausencia de comunicación, de normas porque se les da prioridad a los intereses personales.

No pocos textos señalan el vandalismo al interior de la escuela como otro de sus problemas.

Llama aquí la atención el tipo de enunciado que los maestros hacen respecto de la institución escolar, pues el 79% habla de ella como si fuera un sujeto casi con voluntad propia que no cumple con su deber ser, y sólo el 21% de las menciones alude a ella como una comunidad, o una organización inmersa en procesos sociales, culturales e históricos.

5. Familia

Resulta interesante ver cómo un buen número de trabajos recepcionales se ocupa de hacer una caracterización socioeconómica y cultural de la familia de los educandos. En los casos en que tal caracterización no se hace, la familia y sus carencias son señaladas, de todos modos, como factores determinantes de la ausencia de formación cívica o de las dificultades para llevarla a cabo.

Los rasgos más frecuentes de esta caracterización de las familias son:

Los padres y madres de estos niños son empleados, albañiles, obreros, carpinteros, campesinos (en su mayoría jornaleros), maquiladoras y migrantes a otras partes de la República, pero sobre todo a Estados Unidos.

Se pone mucho énfasis en la ausencia paterna, en la gran cantidad de madres solteras y en la desintegración familiar. En el mejor de los casos, dicen, *están ambos padres, pero éstos deben trabajar todo el día y no atienden a los hijos.*

Mencionan también como problema el hecho de que se trate de familias numerosas, muy pobres y que han sufrido pérdida en la calidad de vida. Debido a lo anterior, hay una baja escolaridad entre los adultos y se han incrementado tanto el analfabetismo como el alcoholismo.

Los maestros denuncian también a los padres como: *machistas, violentos, golpeadores, indolentes y conservadores.*

En muchos de los textos se mencionan los problemas que viven los niños al interior de sus familias como factores responsables de su bajo rendimiento escolar, pero sobre todo se hace alusión a los que ellos denominan como crisis de valores.

Con respecto a la actitud que los padres asumen frente a la escolarización de sus hijos, los maestros plantean que: *ésta en realidad no les interesa pues no los ayudan en las tareas, no les dan útiles, no les dan importancia a las ciencias sociales, no hacen reflexionar a sus hijos sobre la realidad social, no asisten a las reuniones a las que se les convoca, no pagan las cuotas de cooperación, ni aportan los materiales que se les piden.*

En las ceremonias cívicas no se descubren la cabeza, no saludan y no se ponen de pie.

En relación con el trato que reciben los niños en sus casas, los maestros afirman que: *no les dan cariño, no les crean hábitos, no los apoyan, no hay comunicación, no les dan un sentido de pertenencia pues ya no los educan como antes, es decir, no se les enseña cortesía, ni respeto por los mayores, ni respeto a los símbolos patrios.*

En general, la percepción que los maestros exponen sobre el deterioro socioeconómico del contexto escolar se incrementa en los textos elaborados entre 1995 y 1997, y es más fuerte en los estados del sur.

6. Comunidad

La caracterización que muchos maestros llegan a hacer de la comunidad que tiene acceso a la escuela donde trabajan es casi una extensión de los problemas señalados en el ámbito familiar, sólo que con algunos problemas sociales y económicos todavía más agudizados en el nivel comunitario.

Cabe mencionar la heterogeneidad de comunidades de referencia, pues, por tratarse de tesis que fueron elaboradas en casi todas las unidades UPN del país, hay tanto comunidades de grandes urbes como de zonas rurales muy apartadas de los asentamientos urbanos y zonas semirurales que van siendo invadidas por el crecimiento de la mancha urbana. No en todos los casos se explicita este dato, pero en muchos se puede deducir a partir de la descripción de sus problemáticas. De cualquier manera, los pocos casos que sí explicitan el tipo de comunidad que tiene acceso a la escuela donde los maestros prestan su servicio, señalan que 16 escuelas están en zonas rurales y 8 en urbanas.

Las descripciones que los maestros hacen de la comunidad para señalarla como parte de la problemática de la enseñanza en educación cívica enfatizan seis aspectos de la vida comunitaria: la fragilidad so-

cioeconómica, la ausencia de servicios y equipamiento urbanos, la conflictividad de la convivencia, la pérdida de valores, las condiciones que ponen a los niños en situaciones de riesgo y las condiciones ambientales adversas.

En general, denuncian la baja escolaridad, el analfabetismo, la drogadicción, el alcoholismo y la desintegración familiar que prevalece al interior del contexto escolar.

Con mucha frecuencia se hace mención de las madres solteras que deben trabajar, dejando solos a los hijos.

Las relaciones entre los habitantes son vistas por los maestros como: *conflictivas, violentas, apáticas, sin valores cívicos; con altos índices de criminalidad expresados en robos, vandalismo, violaciones y riñas callejeras.*

La prostitución y la delincuencia callejera que impera en muchas comunidades son mencionadas como factores del contexto escolar que representan un grave riesgo para la integridad y el desarrollo sano de los niños.

Entre las condiciones ambientales adversas que inciden en las actividades escolares mencionan: *la contaminación, el lodo en época de lluvias, el viento que levanta la arena y no permite que los niños pongan atención, el exceso de frío o de calor y la falta alarmante de agua.*

7. Sectas

Aunque la presencia de las sectas religiosas podría ser tratada como parte de la caracterización de la vida comunitaria, muchos trabajos no lo refieren así y, dada la fuerza con la que denuncian su influencia en la educación cívica, se optó por asignarle un lugar específico.

Los docentes plantean que las sectas religiosas como la de los Testigos de Jehová son malas porque dividen a los pobladores, se contradicen con los valores nacionales y afectan la identidad.

En un 78% de los casos mencionados las sectas aludidas son los Testigos de Jehová y sólo el 21% de las menciones se refieren a los presbiterianos.

El mayor número de menciones a las sectas como un problema que afecta la formación ciudadana se encuentra en los trabajos realizados en los estados del sur.

8. Medios masivos de comunicación

En la mayoría de los casos (78%), los medios son mencionados como un factor negativo que provoca algo malo en los niños o les quita algo. Sólo en muy pocos textos —10%— se recuperan como un recurso que permite complementar o apoyar la educación formal.

Entre los argumentos que los maestros esgrimen para considerar los medios como una mala influencia para sus alumnos, señalan que: *quitan tiempo y libertad, son enajenantes; afectan la identidad nacional, distorsionan la relación de los niños con su realidad inmediata.*

9. Sociedad

Ya sea que los textos hablen explícitamente de la sociedad mexicana o de la sociedad en general, lo hacen para referirse a los rasgos responsables de esta enfática sensación de *pérdida del paraíso*, de sociedad debilitada, de revolución olvidada que hace prácticamente imposible la tarea que tiene la escuela de formar ciudadanos, pues este *mundo perdido* donde antes las cosas marchaban mejor se ha quedado sin patriotismo y sin buenas costumbres.

Los reclamos de los docentes en ese sentido pueden ser agrupados en factores de tipo económico, político y social

En lo político, los maestros denuncian: *la corrupción, los fraudes electorales, la exclusión de los indígenas y la fragmentación de la sociedad por influencias económicas, ideológicas y generacionales irreconciliables.*

En lo económico señalan: *el subdesarrollo, la crisis económica, el desempleo con el consecuente incremento de las oleadas migratorias a Estados Unidos, los bajos ingresos y las abismales diferencias entre ricos y pobres.*

En lo social mencionan que: *se han perdido los valores antiguos, los nacionales, el respeto, la justicia, la solidaridad, la honradez, la dignidad y la identidad.*

En casi todos los textos expresan su preocupación por las cada vez más difíciles condiciones para una convivencia pacífica, tales como: *la existencia de un deseo generalizado de enriquecimiento fácil, la comercialización de todas las relaciones humanas; la prevalencia de lo material sobre lo espiritual, el bandolerismo, la ilegalidad, la violencia, el abuso*

del más débil; la violación constante de los derechos humanos, la inseguridad en las calles, la incertidumbre frente al futuro, la drogadicción, el conformismo, el suicidio, el egoísmo, la deshumanización y la ignorancia de los derechos y de nuestra historia.

B. Deber ser del maestro y de la escuela

Esta temática comprende todas las exigencias que en sus textos los maestros se plantean a sí mismos, a sus compañeros de gremio y a la escuela. La visión de conjunto de todos los rasgos que configuran este deber ser, permite:

- a) Contar con un buen referente de los criterios éticos, pedagógicos, profesionales y psicológicos conforme a los cuales juzgan su propio trabajo y el de sus compañeros.
- b) Reconocer una especie de perfil de un deseo pedagógico compartido como vía para lograr la sociedad deseada que está puesto, más que en los contenidos de la educación cívica, en la figura del maestro.²⁰¹

B.1. Deber ser del maestro

La gran diversidad de exigencias a la figura del docente puede ser agrupada de la siguiente manera:

- a) características como persona
- b) Aspectos que debe conocer de sus alumnos
- c) Rasgos de la relación con sus alumnos
- d) Deber ser de su trabajo en el aula
- e) Relación con los contenidos
- f) Características de las estrategias didácticas
- g) Relación con los padres
- h) Misiones que debe cumplir en la sociedad.

La mayor atención respecto al deber ser del maestro está colocada en sus rasgos como persona (28%) y en su comportamiento en el aula

²⁰¹ Esta expresión del deseo pedagógico puede ser, además, el reflejo del discurso aprendido a lo largo de su paso por la Universidad Pedagógica Nacional y puesto ahí para asegurar la complacencia de quienes deben acreditarlos con un título universitario. De cualquier manera, se trata de un discurso que está presente como propio y/o como "autoimpuesto" en su proceso de profesionalización como docentes.

(27%), muy por encima de sus conocimientos y aun de sus estrategias didácticas.

Los textos señalan que los maestros, como personas, deben ser: *preparados, optimistas, creativos, maduros, eficaces, alegres, tolerantes y abiertos al diálogo.*

En el aula, el docente debe: *evitar conflictos, fracasos, frustraciones, conductas contra la autoestima y la dignidad; fomentar un clima de amistad, confianza, compañerismo, tolerancia, interés y convivencia; así como impartir justicia y evaluar con justicia. Debe propiciar la discusión, el diálogo, el análisis, el hábito de investigar, la curiosidad, el espíritu crítico, la ayuda mutua, la solidaridad y la identidad nacional, la competencia sin favoritismos, los lazos de unión entre los alumnos y la creatividad. Asimismo: debe formar para la incorporación a la vida en sociedad; para modificar los valores negativos y formar los nuevos. Debe fortalecer los valores de servicio a la sociedad y formar la capacidad de asimilación crítica, el impulso de superación constante y una conciencia social de la riqueza de México, de su diversidad, de su legado histórico, de los derechos y obligaciones.*

B.2. Deber ser de la escuela

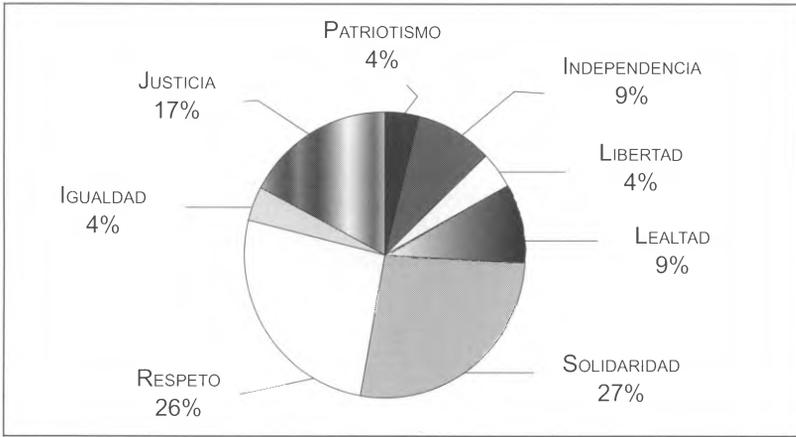
Los maestros atribuyen a la escuela la tarea de formar a los niños con un perfil que enfatiza ya sea la necesidad de desarrollar su autonomía o de fortalecer sus lazos comunitarios y sociales.

Al enfatizar el desarrollo de competencias del individuo autónomo dicen que la escuela debe formarlos para: *el éxito, como individuos libres, críticos, políticos, autónomos, capaces de expresar su individualidad.*

Cuando el énfasis del deber ser de la escuela tiene una orientación más social, entonces mencionan la necesidad de: *formar a los niños en la solidaridad, en la capacidad de colaboración con conciencia social y con hábitos de respeto a sí mismos y a los demás.*

Los datos cuantitativos nos indican que los maestros atribuyen un peso mucho mayor a la orientación social (78%) que a la individual (22%) dentro de lo que para ellos debe ser el perfil formativo de la escuela.

Entre los valores que se espera que la escuela forme, se mencionan con más frecuencia los siguientes: *independencia, libertad, lealtad, solidaridad, respeto, igualdad, justicia y patriotismo.*

GRÁFICA 9
VALORES

La gráfica 9 indica, dentro de este deber ser atribuido a la escuela, cuáles son los valores que para los docentes son más relevantes para su formación, y al respecto destaca la superioridad que guardan la solidaridad y el respeto en relación con la independencia, la libertad y la igualdad.

C. Nociones

En este apartado se concentran las definiciones que en los textos aparecen como centrales. Al respecto cabe aclarar que en muchos trabajos, casi 40% de ellos no hay este intento de explicitación conceptual y en no pocos de ellos este intento de configurar un marco teórico se reduce a citar a autores de libros de texto de educación cívica. Sin embargo, vale la pena recoger este aspecto pues aun en la definición formal de estas nociones los maestros dejan ver sus propias elaboraciones y expectativas pues no siempre definen las nociones en sí mismas sino que las usan para hablar nuevamente de un deber ser con respecto al individuo, la escuela y la sociedad. Son estas elaboraciones propias las que aquí se recogen tratando, lo más posible, de deslindarlas de las definiciones de otros autores.

Las nociones o conceptos que se definen en los textos son: educación cívica, valor, democracia, nacionalismo, nacionalidad, símbolos patrios

y patria. La educación cívica fue la noción más explicitada, las otras alcanzan apenas entre un 3% y un 4% de las menciones.

Los maestros definen la educación cívica²⁰² como: *una ciencia, una disciplina y asignatura práctica; como una rama de las ciencias sociales que comprende aspectos sociológicos, jurídicos, políticos y éticos. También la definen como celo patriótico y el proceso de adquisición de hábitos y disposiciones para promover el conjunto de normas para la convivencia.*

Señalan que esta materia: *estudia, analiza y permite conocer las relaciones del hombre en todos sus ámbitos; el conjunto de prácticas y normas para la vida en sociedad, así como aquello que estudia los problemas de justicia, igualdad, derechos y obligaciones.*

El propósito de la educación cívica que los maestros mencionan de manera más reiterada es el de formar ciudadanos, y a esta noción se le adjudican los siguientes atributos: *libre, crítico, cooperativo, tolerante, respetuoso de la diversidad cultural, de los símbolos patrios, de las instituciones, amante de los valores nacionales y defensor de la patria.*

También consideran que sus propósitos son los de: *Formar para: la convivencia, respetar las normas, la participación, la vida en sociedad y el cuidado de los recursos naturales, tener conciencia cívica, tener claro el concepto de patria, sus obligaciones y las relaciones con el Estado; promover la democracia, formar virtudes, sentimientos, hábitos, valores cívicos mexicanos, tener conducta moral, identidad nacional, sentido crítico y reflexivo; lograr la realización de la comunidad moral, la integración social y el desarrollo armónico del individuo.*

Destacan que la educación cívica les sirve a los maestros para: *vincular la escuela y la comunidad, contar con bases que les permitan favorecer la socialización de los niños, y ayudarles a enseñar los elementos que ordenan la vida social y los deberes cívicos, que son: la solidaridad internacional, el ser mejor como individuo, mejorar la comunidad, participar en la reflexión crítica, respetar a los otros y cumplir con las leyes.*

²⁰² La definición de educación cívica sólo aparece en el 52% de los textos analizados.

D. Objetivos del trabajo recepcional

En el 68% de los casos los objetivos que los maestros se proponen en sus trabajos recepcionales tienen que ver con la elaboración de estrategias *para motivar, enseñar, formar y fomentar los valores cívicos*.

A partir de estos objetivos pretenden formar a los niños para que tengan: *Buenas costumbres, hábitos, orgullo de ser mexicano, amor a la patria, conciencia histórica*, y para que *mantengan la disciplina y sean ciudadanos críticos, cooperativos, tolerantes, útiles y justos*.

Sólo el 7% señala como estrategias para trabajar la educación cívica el partir de la experiencia de los alumnos y trabajar investigando el contexto. Ambas señaladas por los enfoques constructivistas como dos de los recursos más pertinentes para la formación cívica.²⁰³

Los actores e instancias sobre los que los maestros desean incidir mediante su trabajo de tesis son los siguientes:

Impacto sobre otros docentes:

Desean que la propuesta desarrollada en su tesis sirva para que otros maestros: *transformen/renueven su práctica docente mediante el uso de métodos constructivistas que les permitan una mayor comprensión de la realidad para cimentar los valores de los alumnos*.

También desean que el mismo docente: *fortalezca su sentido de arraigo, elimine prácticas obsoletas; se sensibilice frente a problemas de convivencia como el de la inseguridad pública y que tengan una conciencia solidaria*.

Esperan que su propuesta permita que en la escuela: *se desarrolle la participación, la cooperación y el entusiasmo*.

A partir de una investigación quieren demostrar que la escuela: *no cumple con su cometido* y plantean la necesidad de *redefinir el perfil profesional del docente*.

Mediante su trabajo quieren determinar si la familia: *fomenta valores cívicos*. Otros buscan: *fortalecer la interacción entre maestros y padres; aumentar la participación de los padres en los homenajes a los símbolos patrios; que apoyen a sus hijos en el trabajo de equipo y que reconozcan la importancia de formar hábitos y valores*.

²⁰³ SEP. *Formación cívica y ética*. Seminario taller para editores y autores de libros de texto de la educación secundaria, enero 1999.

Con su trabajo quieren determinar si la comunidad: *fomenta los valores cívicos y desarrollar propuestas para: resolver problemas de la comunidad, lograr una comunidad sana y establecer más vínculos con la comunidad.*

Los trabajos que buscan un impacto sobre el país se proponen: *contribuir al engrandecimiento de México.*

Al analizar la distribución de los diversos grados de atención a estos objetos de impacto se encontró que son los otros docentes (42%) el objeto de mayor atención para ser impactado por los efectos del trabajo recepcional. Se observa así cómo los autores de los textos se proponen, de alguna manera, colocarse en el lugar de maestros de sus propios colegas o bien compartir con ellos sus hallazgos.

E. Expectativas

Además de los objetivos que los maestros se proponen cumplir con la elaboración de su trabajo, en los textos se expresa una especie de deseo adicional que recoge mucha de la fuerza del sentido de su trabajo. Este deseo se expresa en términos de que se produzca o se repare algo a partir de la buena enseñanza o del buen aprendizaje de los contenidos de la educación cívica.

Al respecto, los deseos expresados se han sistematizado en 5 grupos de objetos:

- a) Saber
 - b) Alumnos
 - c) Práctica docente
 - d) Familia
 - e) Sociedad.
- a) Los maestros esperan que, a partir de su trabajo, los alumnos sepan: *quiénes son, cuáles son sus raíces y cuáles son las posibilidades de ayudar para resolver problemas de convivencia.*
 - b) En relación con sus alumnos, esperan: *convertirlos en el hombre que deseamos; que éstos tengan mayor conciencia histórica, nacional, patria y cívica; con mayor conciencia de sus derechos y obligaciones; que sean agentes de cambio, que traten a los demás como desean ser*

tratados y que, al tomar conciencia de su ser, descubran sus capacidades. Que lleguen a la adolescencia con confianza, seguridad y criterios para enfrentar problemas.

También esperan que tengan: *autoafirmación, principios de soberanía, valores patrios y cívicos; sentido de arraigo y de pertenencia; aptitudes y capacidades para la vida en sociedad; deseos de convivir; sentimientos de orgullo de ser mexicano o de la grandeza de México, de su pasado indígena y su herencia cultural; respeto por las normas, los bienes ajenos, los valores de México y los símbolos patrios; buenas costumbres y aprecio por sí mismos, por su vida y por la de los demás.*

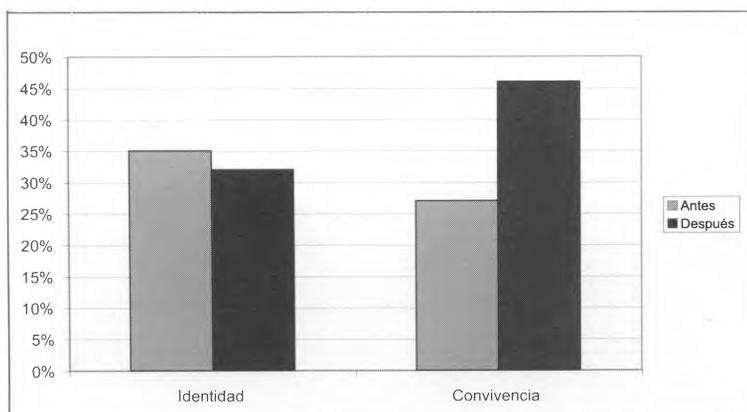
Casi todos desean que sus alumnos lleguen a ser buenos ciudadanos, lo cual implica la posesión de los siguientes atributos:

Tolerante, libre, crítico, activo, honesto, progresista, reflexivo, creativo, consciente, maduro, responsable, participativo, cooperativo, comprometido, útil, respetable, solidario, analítico, que ame a su patria, que valore sus raíces, sus héroes, su función social; que quiera servir a la comunidad.

- c) En los textos se expresa el deseo de una práctica docente: *no impuesta, no memorística, no hipócrita, que interiorice conceptos, que coordine puntos de vista y experiencias y en la que el maestro sea reflexivo y forme buenos ciudadanos.*
- d) En relación con la familia, se espera que la educación cívica la haga: *más sólida, libre de prejuicios, con una mejor convivencia, con una moral consciente y que se logre una unión ideológica entre la escuela y las vivencias familiares.*
- e) Si se logra esta conciencia cívica, la sociedad mexicana será más: *responsable y progresista, democrática, unida, desarrollada, igualitaria, fuerte, grande; despertará a la prueba moral de la democracia, se protestará por las imposiciones, se exigirá respeto a los derechos; las malas prácticas quedarán en el pasado; la sociedad tendrá credibilidad, habrá respeto mutuo. Se contribuirá a mejorar la convivencia humana, entre todos enfrentaremos los problemas; habrá más integración entre indígenas y mestizos y todo funcionará mejor.*

El procesamiento cuantitativo de la información no ofreció agrupamientos visibles que respondieran a la anterior clasificación, en términos de porcentajes, pues ésta se presentó de manera muy dispersa. Pese a ello, si fue posible establecer dos tipos de orientación respecto a lo que los maestros esperan lograr a partir de la formación ciudadana de sus alumnos. Destaca aquí la transformación que se ha producido después del cambio curricular: Si antes del cambio del plan de estudios la expectativa de formación estaba puesta en el fortalecimiento de la identidad, a partir del cambio curricular parece que se empieza a gestar una tendencia a subrayar más los aspectos que se refieren a la convivencia.

GRÁFICA 10
MODIFICACIÓN DE EXPECTATIVAS DE LA EDUCACIÓN CÍVICA



F. Recursos didácticos

En este último apartado se han sistematizado tanto los recursos didácticos que los maestros se proponen utilizar para lograr sus objetivos, ya sean de la propia tesis o a mediano plazo, como la transformación de la práctica docente.

En muchos textos los maestros empiezan por caracterizar y/o calificar su propuesta con un nombre que permita situarla en el marco de alguna corriente pedagógica. Al respecto no hay muchas variantes, pues las opciones que mencionan al caracterizar su propuesta son: Propuesta de

inducción; fundamentada en la pedagogía operatoria; en el constructivismo, en la didáctica crítica y en la escuela nueva.

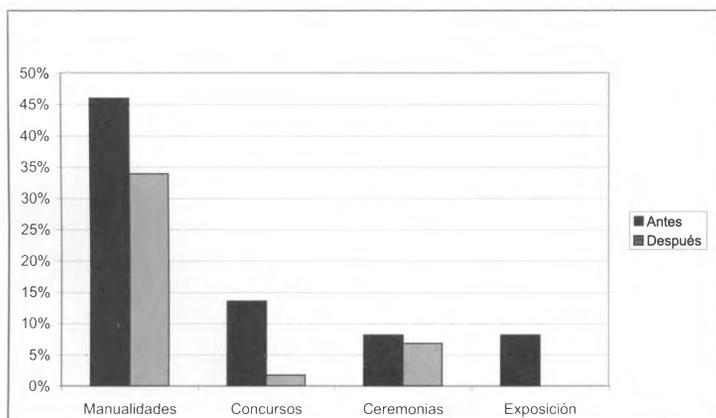
De manera más específica y detallada, los textos describen en su sección de propuestas, los recursos didácticos que habrán de utilizarse. Entre ellos los más mencionados son: *Diálogo, dramatización, actividades manuales, ceremonias cívicas, concursos, visitas a museos, excursiones, análisis de noticias, participación de los padres, uso de medios, así como de situaciones reales e imaginarias que propicien la participación y la interacción.*

En menor medida esperan trabajar los contenidos de manera transversal, mediante investigación de temas y mediante investigación en la comunidad.

Con la finalidad de facilitar la lectura de los datos que al respecto arrojó el trabajo de cuantificación, la distribución de estos recursos se agrupó en dos gráficas. Ellas indican los cambios que en este sentido se han dado después de los cambios curriculares.

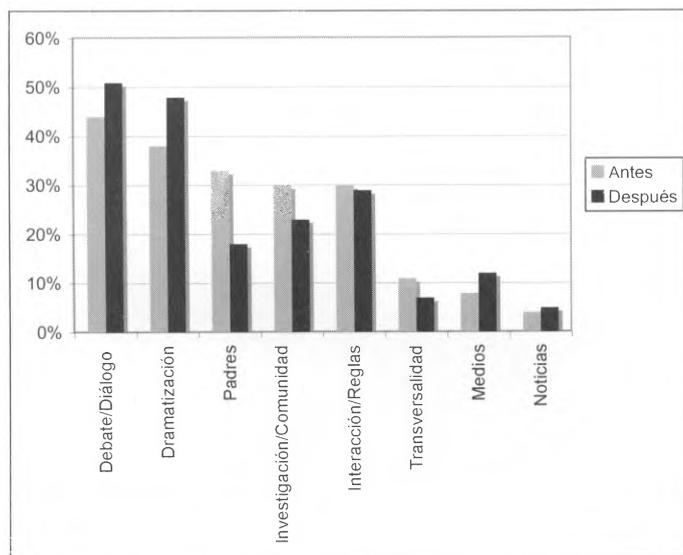
Como podrá observarse en la gráfica 11, hay una tendencia a disminuir el uso de recursos como las manualidades, el trabajo con contenidos, los concursos y las ceremonias cívicas.

GRÁFICA 11
MODIFICACIÓN DEL USO DE RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN CÍVICA



En la última gráfica se observa cómo después de 1993 se empieza a dar paso a algunos de los recursos que en la actualidad se consideran como el diálogo, el debate y la dramatización que posibilite un contexto de aprendizaje más situacional.

GRÁFICA 12
MODIFICACIÓN DEL USO DE RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN CÍVICA



CAPÍTULO 5

REFLEXIONES FINALES

*Vamos, Patria, a caminar,
yo te acompaño.*
Otto René Castillo

En el apartado de la estrategia metodológica (*vid. supra*, p. 129) se planteó que el procedimiento de acercamiento a los textos no siguió una lógica de verificación para obtener datos que permitieran el aceptar o rechazar una hipótesis. El sentido que orientó la lectura fue más bien uno de descubrimiento del dato como algo que ha sido construido, mediado e historizado, con el fin de problematizar la enseñanza de la educación cívica a partir de la palabra de los maestros; palabra puesta en sus utopías, temores, deseos y fantasías respecto al tipo de ciudadano que quisieran poder formar.

En el capítulo anterior se presentó una descripción comentada del conjunto de los elementos más significativos que ofrecieron los textos de los maestros bajo la lógica de la guía analítica, ello abrió la posibilidad de una problematización a la luz de la cual se puedan valorar, en otro momento, no sólo las concepciones de los maestros acerca de la educación cívica sino de sus propias prácticas educativas.²⁰⁴

En este último capítulo la lente se cierra un poco para acercarse a los aspectos que la categorización de los datos permitió iluminar o subrayar con más fuerza para marcar algunas líneas de reflexión. La primera de ellas se refiere al peso que todavía guarda la preocupación por la cons-

²⁰⁴ Cabe señalar que las reflexiones que aquí se despliegan no contemplan toda la riqueza de los datos que se derivaron del análisis cuantitativo el cual develó interesantes aspectos, tanto acerca de las condiciones sociales y económicas en que se ejerce la práctica educativa de este país, como de las propias prácticas formativas de la misma Universidad Pedagógica Nacional. Este hecho tendría que ser motivo de otros análisis donde la institución misma fuera el objeto central de trabajo.

trucción de una identidad nacional como elemento central de la formación cívica²⁰⁵ por sobre otros aspectos como la formación de competencias para la convivencia y la deliberación, que apuntan a la formación de un ciudadano más activo y más autónomo.

La otra línea de reflexión tiene que ver con el tipo de exigencia que el maestro se plantea a sí mismo a fin de lograr sus ideales pedagógicos y contribuir así a la construcción de esa sociedad imaginada que le permite tolerar el sentido de pérdida y de nostalgia que aparece con tanta frecuencia en sus textos.

De entrada se asume que esta forma de concebir al alumno y al ciudadano ideal, así como al maestro y a la sociedad ideal, marcan mucho del sentido de la práctica docente: ya sea para alentar o desalentar su propio trabajo, como para posibilitar o dificultar salidas, alternativas y/o soluciones didácticas a sus retos y problemas cotidianos en el aula.

Los fragmentos de textos que generaron estas líneas de reflexión remitieron a tres autores que permitieron situar la noción de imaginario en el contexto del quehacer docente y del sentido que la educación cívica adquiere en la educación primaria en México. Se trata de los trabajos de Ana María Fernández, Raúl Anzaldúa y Rosa María Zúñiga.²⁰⁶ La primera analiza el papel que juega el imaginario social en el establecimiento de sentidos colectivos y los dispositivos que se requieren para alimentarlos y sostenerlos. El trabajo de Anzaldúa y el de Zúñiga retoman la noción de imaginario para abordar la forma en que los docentes de primaria en México se miran a sí mismos en el contexto de su práctica educativa.

Antes de desarrollar las líneas reflexivas arriba mencionadas, se exponen aquí algunos planteamientos de estos autores que permitieron leer

²⁰⁵ *Vid. supra*. Más de la cuarta parte de los trabajos recepcionales analizados se ocupan del homenaje a los símbolos patrios y sólo un 5% se ocupa de la enseñanza de los derechos; un 7% de los temas está vinculado con la convivencia y apenas un 5% se interesa por la construcción de conceptos que son centrales para que el alumno pueda hacer uso de sus derechos ciudadanos. (Ver gráficas 13 y 14.)

²⁰⁶ Ana María Fernández. "De lo imaginario social a lo imaginario grupal", en: Ana María Fernández y Juan Carlos de Brasi (comps.). *Tiempo histórico y campo grupal*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1993.

Raúl Anzaldúa Arce. "Los imaginarios de la formación docente", en: *Pedagogía*. México, Universidad Pedagógica Nacional, tercera época, vol. II, núm. 9, invierno 1996.

Rosa María Zúñiga. "Un imaginario alienante: formación de los maestros", en: Mirta Bicecci *et al.* *Psicoanálisis y educación*. México, UNAM, 1990.

las palabras de los maestros desde una perspectiva muy distante de la del *deber ser* o la evaluación de sus conocimientos, para pasar al reconocimiento de la existencia de procesos históricos sociales que sostienen el sentido de su práctica y su discurso.

Los mitos, los rituales y la construcción de sentidos colectivos

Para Ana María Fernández, la unidad de una sociedad en el plano de la subjetividad colectiva se mantiene a través de la consolidación y reproducción de sus producciones de sentido. Los imaginarios sociales son sentidos organizadores, mitos que sustentan la institución de normas, valores y lenguaje, y por ellos una sociedad puede ser visualizada como un todo. Así, las normas, valores y lenguaje son herramientas para hacer las cosas, en particular para hacer al individuo, para producir subjetividades donde se fraguan las instituciones y sus mecanismos de perpetuación.

La dimensión del imaginario social mantiene unida a la sociedad mediante su capacidad de conservar lo instituido y su posibilidad instituyente de transformación. Lo imaginario social, en tanto universo de significación, es inseparable del problema del poder como el *topos* de legitimación de un sistema social que opera a través de la fuerza o la violencia y el discurso del orden. Ambos concurren como instancias diferentes pero no independientes, pues están articuladas entre sí.

El discurso del orden es un espacio de racionalidad. Pertenece al ámbito del conocimiento, de la teoría y de las representaciones racionales. En este espacio, doctores en derecho, jurisperitos, intérpretes y glosadores de los códigos y las reglas hacen su obra. Se incluyen en este dominio la moral, la filosofía política y la religión.²⁰⁷

Los dispositivos de poder exigen como condición de reproducción prácticas extradiscursivas, soportes mitológicos, emblemas, rituales que hablen a las pasiones y, en consecuencia, disciplinen los cuerpos. Este universo de significación (imaginario social) hace que el poder

²⁰⁷ Ana María Fernández, *op. cit.*, p. 72.

marche haciendo que los miembros de una sociedad enlacen y adecuen sus deseos al poder, “hace que los conscientes e inconscientes se pongan en fila”.²⁰⁸ El imaginario social, más que a la razón, alude e interpela a las emociones, voluntades, sentimientos.

Sus rituales promueven las formas que adquirirán los comportamientos de agresión, de temor, de amor, de seducción que son las formas en que el deseo se anuda al poder (...) La función del Imaginario Social es fundir y cincelar las llaves de los cuerpos para el acceso a la ley y la continuidad y reproducción del poder.²⁰⁹

Una sociedad puede ser entendida como un sistema de interpretación del mundo; como una construcción, creación, invención de su propio mundo. Por ello, y en esa medida, puede percibir como amenazante cualquier desmentida a su sistema de interpretación del mundo; estas situaciones suelen ser vividas como ataques a su identidad y las diferencias son entonces imaginadas como peligrosas.

Los mitos que una sociedad instituye son cristalizaciones de significaciones que operan como organizadores de sentido del accionar, pensar y sentir de los hombres y mujeres que conforman esta sociedad, a partir de ellos sustentan a su vez la orientación y legitimidad de sus instituciones. Estas cristalizaciones de sentido son una pieza clave en el sostenimiento de lo instituido. Cada uno de estos sentidos con sus narrativas particularizadas, pero muy enlazadas entre sí, dan forma al universo de significaciones imaginarias que establece cada institución.

Uno de los mecanismos a través de los cuales los mitos logran su eficacia en el disciplinamiento social es el de la repetición insistente de estas narrativas. Los mitos se instituyen como universos de significaciones de formas molares, totalizadoras, esencialistas. Esta voluntad totalizadora opera como violencia simbólica, pues invisibiliza las diferencias de sentido, la diversidad de prácticas y posicionamientos subjetivos de los actores sociales. Deja sin lugar a la singularidad. Este no lugar de la particularidad invisibiliza, a su vez, el proceso histórico-social de la construcción de lo diverso y por ello todo lo que es produc-

²⁰⁸ E. Mari. “El poder y el imaginario social”, en: *La Ciudad Futura* (Argentina), núm. 1, junio de 1988.

²⁰⁹ Ana María Fernández, *op. cit.*, p. 73.

to de la eficacia de esta violencia simbólica se presenta como realidad natural y ahistórica.

En tanto construyen un *real* que se presenta como la realidad objetiva, organizan desde la *fuerza de la evidencia, la evidencia de los hechos*, los regímenes de verdad de gran poder de sanción o enjuiciamiento de cualquier práctica o pensamiento o sentimiento que trasgreda, dude o cuestione sus verdades.²¹⁰

Hay una dimensión *ilusional* en los colectivos humanos,²¹¹ *ilusional* en tanto producción positiva de creencias. Las creencias, en tanto desmentida de una realidad insoportable, pueden sostener tanto la producción de un fetiche privado o íntimo como la invención de utopías colectivas. Así, los sujetos desde su deseo pueden construir creencias que desmienten la realidad. Es precisamente eso lo que ha sucedido con los nacionalismos exaltados en el caso de los países dependientes como el nuestro.

El imaginario del docente sobre su quehacer

Raúl Anzaldúa en su trabajo *Los imaginarios de la formación docente*²¹² distingue entre imaginario personal, imaginario institucional, imaginario laboral e imaginario cultural en torno del quehacer docente. Entiende la formación docente como un proceso de conformación de imaginarios y como un proceso de construcción del sujeto, mediante el cual va adquiriendo o transformando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas. La formación así entendida es, entonces, un proceso de transformación de uno mismo en función de la resignificación de lo que ha sido o imagina ser y que hace posible la atribución de nuevo sentido a sus deseos, fantasías, identificaciones y transferencias. “La formación docente se inicia desde el momento en que alguien asume el rol de profesor y comienza a recuperar

²¹⁰ *Ibid.*, p. 80.

²¹¹ Ilusión: ficción o engaño de los sentidos y quimera, sueño, esperanza.

²¹² Raúl E. Anzaldúa Arce, *op. cit.*

aquellos elementos conscientes e inconscientes vinculados con la práctica magisterial.”²¹³ La identidad docente se constituye así en el entrecruzamiento de múltiples imaginarios: el personal, el institucional, el laboral y el cultural.

Desde sus inicios el normalismo ha promovido y reforzado una imagen idealizada del maestro, que encuentra su modelo ideal en “el maestro rural de la epopeya de Vasconcelos, Sáenz y Cárdenas; el militante apasionado que organizaba a base de sacrificio —incluido el de la vida— el trabajo productivo, sanitario y cultural de las comunidades rurales”.²¹⁴ Este modelo mesiánico del maestro rural no sólo es colocado como ejemplo en la normal, sino que permite construir una imagen fantaseada que condensa el ideario normalista: crear un maestro al servicio del pueblo, agente de bienestar y cambio, verdadero apóstol del saber con una moral intachable y una incansable mística de sacrificio por lo demás.

Curiosamente, comenta Anzaldúa, los maestros rurales, *estirpe heroica* que soporta esta idealización, en su gran mayoría no egresaron de las normales: eran intelectuales voluntarios que enarbolaron el proyecto revolucionario de Vasconcelos.

Si bien todo maestro es ubicado en el lugar de sujeto, supuesto saber, el de educación básica más bien es ubicado como sujeto supuesto deber ser. En el imaginario normalista el saber es colocado como elemento secundario y accesorio; de hecho tanto el maestro como los alumnos lo aceptan, pues se privilegia ante todo la educación moral.²¹⁵

Más que enseñar conocimientos, el maestro se asume como guía y orientador espiritual, como un apóstol que propaga una doctrina, es decir, un misionero que convierte a los infieles. Así, el maestro transforma a los hombres en buenos patriotas gracias a las ideas morales que siembra en ellos. Pero, pregunta Anzaldúa, “además de asemejarse a los ministros de Dios, comparte con Él el don divino de formar hombres ¿puede haber mayor omnipotencia?”

²¹³ *Ibid.*, p. 93.

²¹⁴ Rosa María Zúñiga, *op. cit.*, p. 141.

²¹⁵ Raúl E. Anzaldúa Arce, *op. cit.*, p. 144.

Frente a esta situación se produce una dificultad irresoluble pues el maestro, a pesar de lo inalcanzable de la tarea que se le demanda, no sólo no la rechaza, sino que la asume y la reclama para sí. De este modo administrará la justicia aun sabedor de que él no es la ley y, peor, encontrará la enorme gratificación narcisista de asumirse como el responsable del destino de los hombres que forma. Por su parte, la sociedad misma (no sólo la Escuela Normal) demanda del maestro (rol asignado) esta enorme labor mesiánica y omnipotente que lo convierte en un Benemérito, es decir, en alguien digno de una recompensa y de un mérito que nunca llega porque no hay recompensa posible que cubra semejante tarea. Frente al reto de formar hombres, señala Zúñiga, “la enseñanza de conocimientos obviamente queda relegada a un segundo término, no sólo en su labor cotidiana sino en su formación misma; es por ello que el normalismo es sinónimo de deficiencia académica y atraso profesional”.²¹⁶

Este atraso se nos presenta como la mancha que empañará el espejo de la perfección, defecto que la modernización educativa, al igual que otras múltiples reformas pasadas y futuras, tratará de corregir por medio de las aportaciones de las ciencias, en un intento de pasar del mesianismo apostólico al mesianismo del racionalismo científico.²¹⁷ Vano intento, concluye Anzaldúa, pues el problema no radica en cambios al currícula sino en la demanda social misma.

A partir de las referencias anteriores, la reflexión sobre lo que escriben los maestros en sus trabajos de tesis se centra en lo que para ellos representa ser un buen ciudadano, un buen maestro, la sociedad que anhelan y los recursos didácticos que, según ellos, les permitirán hacer un aporte para la realización de esos ideales.

²¹⁶ Rosa María Zúñiga, *op. cit.*, p. 147.

²¹⁷ Este efecto del papel jugado por el mesianismo normalista podría ayudar a entender el poco énfasis que los maestros parecen darle a la formación de conceptos cuando trabajan los contenidos de educación cívica.

El ciudadano patriota

La conclusión del Centro de Estudios Educativos²¹⁸ sobre el enfoque que el Estado mexicano se plantea para formar al ciudadano a partir de la educación formal, se confirma plenamente a partir de estos textos, ya que la formación práctico-moral no aparece en un lugar central y no se encuentra enfáticamente orientada a la democracia, sino a la conformación de un Estado-Nación, tal y como lo expresan los siguientes fragmentos de trabajos recepcionales:

La Educación Cívica tiene el propósito de formar al ciudadano desarrollando las virtudes, sentimientos y hábitos que lo constituyen; también consiste en educar a los ciudadanos de tal forma que sus actividades conscientes e inconscientes, directa o indirectamente, se pongan al servicio del estado del cual forman parte. (Mexicali, 1991.)

El civismo es una disciplina formativa que requiere el aporte de conocimientos de las ciencias sociales y que adquiere con ello un carácter teórico-práctico, tendiente a enseñar a los educandos, a conocer y practicar, en forma consciente, las mejores formas de conducta social, de amor por su país y respeto por sus héroes; para que llegue a constituirse en un buen ciudadano amante y respetuoso de los valores nacionales y por ende un asiduo defensor de la patria que fortalezca la unidad nacional como un factor que ayude al bienestar social, pero al mismo tiempo mantenga la armonía de las relaciones internacionales. (Guadalajara, 1991.)

A través de las prácticas morales desarrolladas por la Educación Cívica, que pretende que la enseñanza y la práctica del civismo queden grabados en los alumnos, de modo que aunque pasen los días y los años, su conducta esté siempre inspirada en el bien de la patria mexicana. (Mexicali, 1991.)

Se trata de que el niño conozca y adquiera una formación determinada, como lo es su identidad como mexicano y los valores nacionales que lo caracterizan, es lo que despertó mi interés para investigar a este respecto. (Mexicali, 1993.)

²¹⁸ CEE (varios autores). *Estudio para el diseño de la estrategia de un programa de Educación Cívica del Instituto Federal Electoral*. México, CEE-IFE, 1998.

Cuando deseamos expresar el amor que una persona tiene por su patria utilizamos la palabra civismo. Los intereses de la patria estarán en sostener aquellos principios que han sido valientemente defendidos por los mexicanos como lo son independencia, libertad, democracia. El civismo tiene como finalidad que el futuro buen ciudadano sea un hijo cariñoso, un hermano cordial, un respetuoso amigo, un alumno atento y dedicado a comprender las enseñanzas de sus maestros; conocedor de las tradiciones mexicanas, defensor en la memoria de los héroes nacionales, la guía para el porvenir de su patria. (Navojoa, 1993.)

Esta patria, esta nación, es para Anderson (1993, 23-25) una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana.²¹⁹ Es *imaginada* porque los miembros de una nación jamás verán ni oirán hablar de la mayoría de sus compatriotas y, a pesar de ello, en la mente de cada uno vivirá la imagen de su comunión. De hecho, toda comunidad mayor que una aldea es una comunidad imaginada, lo que las distingue no es si unas son reales y otras verdaderas, sino el estilo con el que son imaginadas. Son *comunidades* porque con independencia de la desigualdad y de la explotación que pueda prevalecer en cada nación, ésta siempre es concebida como un compañerismo profundo, horizontal. Después de todo, es esta fraternidad la que ha permitido que en los últimos dos siglos millones de personas se maten entre sí en nombre de su propia comunidad imaginada.

Es preciso recordar aquí que el siglo XVIII marca en Europa occidental no sólo el surgimiento de la época del nacionalismo sino también el crepúsculo de los modos de pensamiento religioso. Pese a este reflujo de la creencia religiosa, no desapareció el sufrimiento que formaba parte de ella:

La desintegración del paraíso: nada hace a la fatalidad más arbitraria. El absurdo de la salvación: nada hace más necesario otro estilo de continuidad. Lo que se requería, entonces, era una transformación secular de la fatalidad en continuidad, de la contingencia en significado... pocas cosas eran (son) más propicias para este fin que una idea de nación. Si se concede generalmente

²¹⁹ Benedict Anderson. *Comunidades imaginadas, reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, FCE, 1993, p. 23-25.

que los estados nacionales son *nuevos e históricos*, las naciones a las que dan siempre una expresión política presumen siempre de un pasado memorial, y miran un futuro ilimitado, lo que es aún más importante. La magia del nacionalismo es la conversión del azar en destino.²²⁰

A fin de confirmar esta enorme atribución de significado a la idea de nación, basta la palabra de los maestros:

Despertar en los alumnos la lealtad, el amor y el respeto por sus semejantes y su patria, tratando así de formar un espíritu nacionalista que contribuya al engrandecimiento de la nación mexicana. (79/3er. grado, Chihuahua, 1993.)

Reconquistando los valores patrios y nacionales aseguramos el logro de una sociedad responsable, progresista, democrática y eminentemente nacional, que habitual e inteligentemente contribuirá a fortalecer la unidad de la patria. (Jalisco, 1989.)

El nacionalismo, entendido como “Un sistema de pensamiento, de sentimientos o de emociones esencialmente centrado en la defensa o exaltación de la idea nacional” (Girardot, 1962),²²¹ enfatiza la necesidad de reforzar la unidad y la cohesión de la comunidad nacional —por la exclusión de grupos vistos como obstáculos que se erigen ante dicha unidad— las referencias al pasado nacional y la importancia concedida a sus símbolos, que son, ante todo, símbolos de condensación, es decir, aquellos que poseen la capacidad evocadora y sintética que vehiculiza la transmisión y difusión de una ideología. La ventaja de estos símbolos, señala Segovia

radica en la falta de control del medio social o político sobre ellos, que los lleva a no depender de nada en sus consecuencias objetivas debido a que se originan en las necesidades psicológicas de quienes los perciben. El valor de un símbolo de condensación sólo es conocido por las necesidades que evoca como la necesidad de protegerse frente a las amenazas a la seguridad.

²²⁰ *Ibid.*, p. 29.

²²¹ Citado por Segovia, *op. cit.*, p. 85.

Finalmente los símbolos acuden al conformismo, a la armonía social y actúan en contra de las tensiones sociales.²²²

Llama la atención el hecho de que en ninguno de los noventa y ocho textos revisados se hace alusión a un héroe en particular, ni se enfatiza fecha histórica alguna sobre otra. Ello resultaría en una desimbolización capaz de develar una particularidad atentatoria contra la unidad y la armonía nacionales. Los símbolos patrios como significantes colectivas juegan para los maestros un importante papel aglutinante capaz de dotar de sentido la existencia de los ciudadanos, ya que se nutren de imaginarios sociales efectivos que mantienen unida a la sociedad como totalidad. De esta forma la bandera, el himno y el escudo nacionales poseen un sentido organizador que se sostiene en mitos sobre los que se erige la institución de normas, valores y lenguaje, y es, justamente, la existencia de estos mitos lo que hace posible que la sociedad pueda ser percibida como un todo. De ello dan un claro ejemplo los siguientes textos de los docentes:

Los Símbolos Patrios están ligados a nuestras tradiciones culturales y luchas libertarias, son los que nos diferencian de otras naciones y nos identifican con personalidad propia. Nos unen como nación independiente y nos identifican a todos con el pluralismo social, cultural y político que conforma el México Moderno. Representan justa e inequívocamente lo que de común tienen todos los mexicanos. Nuestros Símbolos Patrios son la expresión más depurada de nuestra mexicanidad, en ellos está contenida la raíz y el espíritu de nuestro pueblo. (Chihuahua, 1996.)

Los Símbolos Patrios son lo que despierta en todo mexicano el amor por sus raíces, la identificación con su tierra y con su gente, aquí y donde quiera que se encuentre, porque son la herencia de nuestros antepasados y por lo que se ha derramado sangre, por lo que se ha luchado hasta la victoria o la muerte, son la identidad del mexicano. (Campeche, 1997.)

Nuestros Símbolos Patrios son la materialización del pasado y representan nuestros ideales de libertad, independencia, soberanía y justicia. Estos surgieron

²²² Rafael Segovia. *La politización del niño mexicano*. México, El Colegio de México, 1977.

con el concepto mismo de la patria y son la fortaleza de los vínculos que estructuran la nación (Mexicali, 1993.)

Los miembros de la comunidad participan, pero no toman en cuenta el significado de los festivales cívicos y por qué tenemos que darles importancia a los Símbolos Patrios que por ellos estamos viviendo con tranquilidad y armonía dentro del grupo social. (Mérida, 1992.)

Para Castoriadis, este tipo de significaciones no son real-rationales pues el universo de símbolos en el que habitan, las más de las veces, no representa lo real, ni es necesario que sean racionales para pensarlas o manipularlas. *Dios, polis, ciudadano*, son lo que son en virtud de las significaciones imaginarias sociales que los conforman. Estas significaciones son imaginarias porque están dadas por creación o invención, es decir, no corresponden con elementos estrictamente reales y son sociales porque sólo existen siendo objeto de participación de un ente colectivo. De hecho, añade Castoriadis, se da una autonomización del simbolismo puro con respecto de la realidad social que puede llegar a ser dislocada del mismo.²²³ Como ejemplo de este dislocamiento está el caso de una maestra de 3er. grado que afirma:

... a los maestros nos corresponde apoyar estos programas que fomentan el respeto y admiración a nuestra patria y por consecuencia todo aquello que la representa dentro y fuera del territorio mexicano, como son los símbolos patrios. (...) El conocimiento de los Símbolos Patrios nos ayudará a acrecentar el amor, el respeto y la admiración hacia ellos, para ello hace falta que el educando se identifique más con la historia de su país y participe conscientemente en los actos cívicos y con entusiasmo de sus tradiciones y costumbres que lo identifican como mexicano. (...) Partiendo del interés y la emoción que enmarca conocer a fondo las leyes que rigen el uso y las características de los Símbolos Patrios decidí abordar este tema. Con la convicción de que ello dará relevancia a mi práctica docente y a la de los maestros que lean este trabajo.

²²³ Cornelius Castoriadis. *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona, Tusquets, 1989, p. 276.

En otra parte de su texto la misma maestra caracteriza brevemente las condiciones en las que viven sus alumnos:

Familias con salario mínimo. Antes fue zona de tolerancia, buen porcentaje de madres que se dedican a la prostitución. Una consecuencia negativa de esto es que los alumnos usan palabras obscenas, conocimiento vivencial de crímenes, violencia y drogadicción. (Aguascalientes, 1997.)

Este testimonio de las severas condiciones de vida de los niños, aunado a la vehemencia con que se plantea la necesidad de venerar los símbolos patrios remite al uso de lo que Fernández llama la dimensión ilusional, entendida como la producción positiva de creencias donde éstas operan como desmentidas de una realidad insoportable.²²⁴

Afirmaciones similares se encuentran en textos cuyos autores se empeñan como maestros en zonas rurales con altos índices de analfabetismo, y frente a lo cual la veneración a los símbolos patrios se ofrece como el único asidero capaz de rehacer los deteriorados lazos sociales y de lograr una especie de disciplinamiento social. Este tipo de cristalizaciones de sentido constituyen una pieza clave en el sostenimiento de lo instituido.

En el caso de los nacionalismos esto es muy claro pues en su trabajo sobre las biografías de las naciones, Anderson apunta que es precisamente ahí donde hay olvidos que emergen las narraciones sobre el origen y la grandeza de las naciones.²²⁵ Así, cada uno de estos sentidos con sus narrativas particularizadas, pero muy enlazadas entre sí, da forma al universo de significaciones imaginarias que instituye cada institución.

Uno de los mecanismos a través de los cuales los mitos logran su eficacia en el disciplinamiento social es el de la repetición insistente de estas narrativas. Los mitos se instituyen como universos de significaciones de una manera totalizadora y esencialista que opera como violencia simbólica pues hace invisibles las diferencias de sentido, la diversidad de prácticas y posicionamientos subjetivos y que deja sin lugar a la singularidad.

Esta consideración sobre el papel totalizante de los mitos que encubren la particularidad, ofrece elementos para dar cuenta de por

²²⁴ Ana María Fernández, *op. cit.*

²²⁵ Benedict Anderson, *op. cit.*, p. 284.

qué nos encontramos, en los trabajos recepcionales de los maestros, con textos que dan testimonio de las más duras condiciones tanto de la vida de sus alumnos como del quehacer docente, sin que se vislumbre una mínima posibilidad de elaborar propuestas pedagógicas más congruentes con el contexto real de la práctica educativa. El mito, encarnado en el anhelo del maestro por la fervorosa veneración a la bandera, se ofrece así como la opción pedagógica y redentora más viable frente al analfabetismo, la prostitución y la drogadicción.

Por otra parte, si bien habría que reconocer que estas prácticas de homenaje a los símbolos nacionales pueden llegar a producir un cierto efecto reparador de las desgarraduras del tejido social, también hay que aceptar que el ejercicio de estos rituales resulta insuficiente y hasta contraproducente, en tanto no se abran en la escuela los espacios que permitan a los niños aprender a problematizar y a participar en torno de las necesidades reales y concretas de sus comunidades. El silencio que guarda la escuela frente a las severas condiciones de vida de la comunidad a la que atiende, es cubierto por el poder evocador y sintético de los símbolos y los rituales. Cabe recordar que en la práctica de todo rito está siempre presente una actividad motora expresada en eventos como manifestaciones, desfiles, ceremonias, cantos, etcétera, por ello, todo el peso formativo de los símbolos patrios está puesto en una forma en que los niños se involucran en la ceremonia a través del lenguaje de su cuerpo. Hay una gran apuesta a este ritual como el mecanismo capaz de garantizar la gestación de un sentido de pertenencia generador de la identidad que defienda a los alumnos frente a *los embates de ideologías y modas extranjerizantes* (Tlaquepaque, 1988).

De ahí, entonces, que en los textos aparezcan con mucha frecuencia la tristeza y la preocupación por la ausencia de evidencias físicas de implicación, tanto de alumnos como de docentes en el rito de la ceremonia patria.

La mayoría de los niños no entienden claramente lo que significa el nacionalismo, no manifiestan ningún sentimiento de afecto ante los símbolos patrios. (Chihuahua, 1993.)

Se ha observado que la mayoría de los niños al realizar los honores a la bandera no muestran actitudes de respeto sino todo lo contrario, de enfado, hasta podría

decirse de apatía, quizás porque al niño se le ha presentado como un simple acto repetitivo, así pues, es necesario buscar formas para estimular al alumno a que tome afecto a estos símbolos patrios, que no lo vea como un simple acto, sino que comprenda que es un momento en el cual se une a todos los mexicanos como miembro de una nación. (Mexicali, 1991.)

La educación cívica en nuestro país se está descuidando grandemente y esto explica por qué es frecuente que nos encontremos, casi todos los días (por no decir todos) y en casi todas partes, individuos irrespetuosos y majaderos, que no conformes con ofender a las demás personas, ofenden también a las personas (sic) e incluso a nuestros símbolos patrios. ¡Cuántas veces la indolencia o la abulia hacen presa de los alumnos cuando se rinden honores a la bandera o cuando se canta el Himno Nacional! (Guadalajara, 1991.)

A pesar de los honores a la bandera y de la conmemoración de fechas de calendario cívico, eso no tiene importancia para los alumnos pues son actos ajenos a sus necesidades, para ellos tiene poca o ninguna importancia el hecho de que nuestra bandera se encuentre frente a ellos. (...) Los alumnos entonan el himno nacional de una manera vacía que no les permite despertar en ellos la emoción que debe sentirse el ser mexicanos cuando su boca es instrumento capaz de unificar la identidad nacional de cada uno de ellos. Al cantar el himno repiten palabras sin sentido. Los profesores, trabajadores y directivos se comportan de la misma manera que los niños. La manera en que se abordan las actividades cívicas no conlleva a la conceptualización de los símbolos patrios como elementos capaces de integrar lazos de identidad nacional. Todos los mexicanos tenemos necesidad de identificarnos con nuestros conciudadanos, además de realizar acciones para fortalecer los lazos de unión entre nosotros. No se ha puesto atención para fomentar espíritu nacionalista que tanto se necesita para fortalecer el país. Si no se hace algo, se caerá en el individualismo o divisionismo que en vez de hacerse fuertes se debilitarán los mexicanos. (...) Los alumnos de cualquier nivel muestran mucha dificultad para representar los símbolos patrios. Individualmente no pueden entonar el himno y dirigir el juramento a la bandera correctamente. Desde el punto de vista nacionalista nos damos cuenta que somos débiles e irrespetuosos, pues algunos niños y padres de familia no se descubren la cabeza de cachuchas y sombrero a pesar de que nuestra enseña nacional esté frente a nosotros; unos comen, otros mascan bicicle, y en general se vive un ambiente de desorden. (Chihuahua, 1993.)

Los alumnos participan en los homenajes sin interés, sin motivación, rutinarios y hasta irrespetuosos. No saben saludar; mucho menos guardar una postura solemne de acuerdo a la ocasión; los alumnos son espectadores debiendo ser participantes. (...) Ahora con la modernización se incrementa la Educación Cívica pero nada más en los programas de 1o. viene sobre los Símbolos Patrios, en los demás grados, de segundo a 6o. ya no traen. (...) Conocer la letra correcta del himno nacional es de suma importancia para todos los educandos; ya que existe un serio problema con ello; los educandos inventan muchas palabras que por su sonido similar las cambian y esto da lugar a que no se cante la letra original. (Zapopan, Jalisco, 1993.)

Un ritual no es un asunto racional y no hay manera de distinguir en él qué es lo que cuenta más y qué cuenta menos. En un ritual importan las palabras pronunciadas, los gestos realizados. Aparentemente, los detalles de un rito son determinados por referencia a la realidad o al contenido. Esto es cierto pero sólo en parte, pues “los detalles tienen una referencia, no funcional sino simbólica al contenido (sea de la realidad, sea de lo imaginario religioso)”.²²⁶ Estas ceremonias patrias evocan, además de la libertad, uno de los más importantes mitos del nacionalismo mexicano: la unidad nacional, tema recurrente de los gobiernos revolucionarios, desde la presidencia del general Ávila Camacho, a la evocación histórica de la libertad que señala Segovia,

... se oponen las estructuras económicas, sociales, culturales y políticas que la unidad quiere cubrir a pesar de las rupturas dadas en cualquier sociedad. Si la historia une, propone un pasado común, olvida o niega las luchas fratricidas en un todo depurado y amalgamado por el tiempo, la vida política no es comprensible sin el conflicto, la lucha y la competencia de intereses.²²⁷

Por ello este nacionalismo expresado en los ritos y los mitos que los maestros anhelan rescatar, reforzar y mantener, en realidad se opone a la posibilidad de formar sujetos críticos capaces de deliberar con los que opinan de manera distinta. Si la sociedad es entendida por los maestros como un sistema de interpretación del mundo; como una construcción,

²²⁶ Cornelius Castoriadis, *op. cit.*, p. 205.

²²⁷ Segovia, *op. cit.*, p. 100.

creación, invención de su propio mundo, en esa medida pueden llegar a percibir como amenazante cualquier desmentida a su sistema de interpretación del mundo; estas desmentidas suelen ser vividas como ataques a su identidad y las diferencias son imaginadas como peligrosas. Uno de los efectos del sostenimiento a ultranza de este mito, coloca a los estudiantes en un lugar muy distante de la participación política que es impensable sin diferencias, confrontaciones y tensiones.

No es de extrañar, entonces, que el ya mencionado estudio del Centro de Estudios Educativos caracterice el propósito de la educación cívica promovida por el Estado mexicano en primaria como de conformación del Estado-nación por oposición a la construcción de sujetos democráticos: “Ni el currículum ha pretendido el aprendizaje práctico-moral de la democracia ni el sistema escolar, la formación docente o la organización magisterial se han estructurado para promoverla.”²²⁸

El México perdido y añorado

Muy enlazado a este empeño en la veneración a los símbolos patrios aparece un sentimiento de pérdida y nostalgia por un país en el que, al decir de muchos maestros, alguna vez hubo valores, buenas costumbres y reglas de urbanidad.

Es necesario hacer un paréntesis en nuestro quehacer diario y una reflexión profunda y tranquila para preguntarnos el por qué se están perdiendo las buenas costumbres, los buenos principios dentro de una escala de valores que siempre dieron al mexicano, su identidad cultural. (Lagos de Moreno, 1993.)

Vivimos una compleja realidad social que ha ido perdiendo valores necesarios para la convivencia armónica y la interrelación de los individuos como entes sociales. Los valores que caracterizan esta época orientan al individualismo, al consumismo, al poseer más que al desarrollo del ser, al egoísmo, a la agresi-

²²⁸ Pedro Gerardo Rodríguez. “La educación ciudadana: Estado del conocimiento”, en: *Estudio para el diseño de la estrategia de un programa de Educación Cívica del Instituto Federal Electoral 1998-2000*. México, Instituto Federal Electoral, 1998, p. 63.

vidad, generando una sociedad deshumanizada y deshumanizante. A nivel nacional se pasa por una crisis de valores aunada una crisis económica. La pérdida de valores ha llegado a tal que se opta por el suicidio, en algunos casos ha habido situaciones en las que la sociedad se hace justicia por su propia mano con linchamientos masivos. (Villa de Álvarez, Colima, 1997.)

Las reglas de urbanidad y cortesía se han perdido. El niño no conoce hábitos esenciales de respeto y cortesía hacia sus mayores. Esto provoca en el niño una actitud negativa que se refleja en su forma de actuar, tanto en la casa, como en la calle y la escuela. La familia de hoy no educa a sus hijos como en las familias de antaño, como son (sic): inculcarles buenos hábitos y cortesías, respeto hacia sus mayores y a los símbolos patrios. (Tijuana, 1993.)

Los padres de familia se muestran indiferentes, no apoyan ni al niño, ni al docente, poco a poco se han ido perdiendo los valores cívicos, ya no se tiene esa conciencia ciudadana que se manifestaba en los antepasados que aunque no sabían ni una letra, tenían la conciencia de buen mexicano. (Chihuahua, 1996.)

El origen del problema se ubica en la sociedad misma, en la que por diversas razones se han ido perdiendo, o simplemente se han dejado los valores nacionales que identifican la particularidad de los mexicanos, llámense esos valores solidaridad, lealtad, patriotismo, entre muchos otros. La familia y la escuela se han olvidado de ofrecer a los niños, futuros ciudadanos, la educación cívica que les sirve de base para formar en ellos el pertenecer a una sociedad como la sociedad mexicana, la cual requiere de valores de los que cada niño debe ser conciente (sic) y sentir orgullo de ellos, para que de esta manera sean promotores del desarrollo de su patria. (Chihuahua, 1993.)

Los niños han perdido por completo las normas de conducta que en tiempos pasados eran impuestas en la familia y que al llegar a la escuela serían reafirmadas. (Chihuahua, 1997.)

Esta nostalgia por el México perdido, que en realidad nunca existió más que en forma de sueño, anhelo e ideal de lucha, tiene sus raíces en la fantasía del siglo XIX de hacer del nuestro un país *civilizado*, de ahí que en distintos momentos a lo largo de los casi doscientos años de vida independiente sea posible encontrar fuertes testimonios, al

igual que lo manifestado hoy por los maestros, de que *este país no tiene remedio*. Veamos algunos ejemplos que hacen eco de lo dicho por los maestros en sus textos sumándose así a la ya vieja y socorrida idea de la regeneración nacional:

No se necesita más que dirigir una ojeada sobre la actualidad para conocer que la República es un edificio de arena que por todas partes amenaza con desmoronarse. (Comonfort, 1855.)

Al ver esta completa extinción del espíritu público, que ha hecho desaparecer toda idea de carácter nacional no hallando en Méjico, mejicanos, y contemplando a una nación que ha llegado de la infancia a la decrepitud, sin haber disfrutado más que un vislumbre de la lozanía de la edad juvenil ni dado otras señales de vida que violentas convulsiones, parece que habría razón para reconocer con el gran Bolívar, que la independencia se ha comprado a costa de todos los bienes que la América Española disfrutaba... (Lucas Alamán, 1852.)

La confianza pública ha decaído y está a punto de perderse. (Dr. Mora, 1827.)
Esto amigo mío, se lo llevó el diablo; nuestro país es una torre de Babel, y latrocinio y maldad... (Francisco Pacheco, ex gobernador de Guanajuato, 1855.)²²⁹

A lo largo de todo el siglo xix el pesimismo y la frustración hicieron fácil la desacreditación de todo lo que sonara a *gobierno* y los vencedores llegaban cada vez repitiendo que había pasado “una época fatal” donde se había establecido “el reinado del desorden y la inmoralidad” (Benito Juárez, 1849), y al poco tiempo, añade Escalante: “una acusación parecida les caía encima. Estaban todos convencidos de que había que hacer de nuevo el país, entero. Porque sin eso, sólo podía repetirse la historia sin fin de la caída”.²³⁰ Detrás de esta eterna percepción de inmoralidad estuvo siempre la fantasía del orden cívico.

En no pocos de los trabajos recepcionales analizados, el sentido fundamental del esfuerzo docente radica en la posibilidad de rescatar a ese México perdido que hoy debe afrontar la amenaza de la influencia ex-

²²⁹ Los cuatro testimonios anteriores fueron citados en: Fernando Escalante. *Ciudadanos imaginarios*. México, El Colegio de México, 1995, p. 14.

²³⁰ *Ibid.*, p. 14.

tranjerizante tanto de las sectas religiosas como de los medios masivos de comunicación. Este generalizado sentimiento de desprotección frente a la televisión como una agencia socializadora que pone el trabajo de la escuela en total desventaja y en franco riesgo, es quizás la mayor muestra de la imposibilidad de hacerse cargo del efecto que en los niños pueden llegar a producir los saberes extraescolares como fuentes complementarias y potenciadoras del saber escolar.²³¹ Apenas en un 10% de los trabajos recepcionales se expresa una mirada sobre la televisión como posible aliada del trabajo en el aula en el sentido en que, desde hace ya más de diez años, lo vienen planteando diversos autores e instituciones formadoras de docentes.²³² Para el 90% restante de los maestros, la televisión representa una mala influencia, y en el caso especial de las zonas fronterizas del norte se le vive como la expresión más clara de los males que provienen del vecino país del norte.

Hay que evitar que los medios de comunicación nos impongan necesidades falsas, ídolos, valores negativos y consumistas que anteponen el interés económico sobre el interés educativo. El maestro debe ser gestor ante los padres de familia para evitar que sus hijos tengan acceso a programas nulos que repercuten negativamente tanto en la familia, la escuela, la comunidad. (Chihuahua, 1996.)

La influencia de los medios masivos de comunicación a los que el educando tiene acceso como son: la radio y la televisión, principalmente, los cuales mediante su programación generalmente contraria a la educación formal, y en cierto grado enajenante, no le permiten adaptarse a su realidad. (Tamaulipas, 1996.)

Otro aspecto que afecta al niño en su desarrollo integral son los medios de comunicación, ya que estos influyen en la mentalidad del niño, demostrando en su forma de actuar, comportamientos negativos; esto provoca que los niños que viven en el país adopten héroes de otra nación. (Tijuana, 1993.)

Estos medios con ideas extranjeras actúan en el proceder negativo del respeto a los símbolos patrios. (Jalisco, 1996.)

²³¹ Ver Ana Corina Fernández. *El saber de la comunidad: elementos para una propuesta de formación docente*. Reportes de investigación educativa. Proyectos seleccionados. México, SEP, 1993. (1995, p. 38.)

²³² Ver Mercedes Charles, Roberto Aparici e Irene Martínez, 1993, y Mario Kaplun, 1990, UPN, UNED, ILCE.

El cine, los periódicos, las revistas, etc., dan a conocer antivalores o valores negativos que influyen en la conducta de la población como crimen, violencia, abuso de poder y varios más. (Aguascalientes, 1997.)

Los medios de comunicación difunden un idioma diferente al nuestro a la vez que promueven costumbres extranjeras que nos alejan de las nuestras como el inglés, la alimentación y algunas festividades. (Mexicali, 1997.)

Así, a los medios se les atribuye un poder en sí mismos, como si no vehiculizaran los intereses de los verdaderos emisores, es decir, de las grandes empresas que lo mismo pueden ser norteamericanas que de capital mexicano. Al parecer, todo mensaje presentado por este medio es atentatorio de la identidad al quedar bajo sospecha de ser extranjero. Bajo esta mirada difícilmente se puede pensar en construir una relación alterna con los medios masivos como algo que forma ya irremediablemente parte de las prácticas de la infancia en México²³³ y que puede ser usado ya sea como apoyo, complemento o como situación de aprendizaje, alrededor de la cual se puedan generar debates y diálogos en el aula.²³⁴ Esta posición frente al uso de los medios implica también el reconocimiento de las posibilidades que ofrecen para establecer enlaces entre gobernantes y gobernados, especialmente en la medida en que se puedan generar formas de recepción más reflexivas, críticas y participativas.

El maestro apóstol

A pesar de que en ningún acápite de la detallada guía para titulación que reciben los maestros para elaborar sus trabajos recepcionales, se dice que deben señalar los defectos ni el deber ser tanto del maestro como de la escuela, sin excepción, en todos los textos revisados hay un espacio importante dedicado a este tipo de consideraciones que, en una abrumadora mayoría, empieza por una profunda descalificación

²³³ En promedio, los niños de comunidades urbano-marginadas ven la televisión durante 40 horas semanales. Ver Ana Corina Fernández, *op. cit.*

²³⁴ Ver Ana Corina Fernández e Irene Martínez. *El juego de los medios* (video). Del proyecto Multimedia, México, UPN, 1995.

de la práctica docente para terminar con larguísimas listas de las virtudes, obligaciones y características que el maestro debe poseer.

Es por ello que en la problematización que hacen acerca de las dificultades para la enseñanza de la educación cívica, la figura del maestro ocupa el primer lugar en la lista de los acusados con un 76.78% de las menciones. Entre los factores señalados como responsables de que no tengamos una ciudadanía virtuosa y responsable aparecen los maestros, los alumnos, la sociedad y la familia entre los primeros factores que afectan la formación ciudadana.

Este solo hecho nos remite a la confirmación de lo que Anzaldúa y Zúñiga señalan como la idealización de esta identidad docente como punto de entrecruzamiento entre el imaginario personal, institucional, laboral y cultural.²³⁵ A pesar de los intentos que se realizan desde hace ya casi 30 años en la formación docente para reajustar esta imagen del maestro apoyado en el apostolado, este modelo de maestro casi mesiánico sigue vigente. Aparece con toda claridad en los textos el deseo de contar con un docente al servicio del pueblo, agente de bienestar y cambio, verdadero apóstol del saber con una moral intachable y una incansable mística de sacrificio por lo demás.

El maestro debe tener suficiente madurez para ayudar de modo eficaz al niño. Debe imponer la justicia y las reglas comunes, al mismo tiempo tener en cuenta la variedad de rendimientos individuales. El valor del profesor no debe aparecer como aislado del mundo sino apoyarse en su compromiso y en su eficacia social. (...) No podrá ser un profesor completo si no ofrece el ejemplo de la superación de sí mismo. El buen profesor debe dar con alegría y también recibir. El profesor no debe condenar jamás sin apelar a la totalidad de la personalidad del niño, no debe prohibirle sus medios de expresión. El maestro debe ser quien ayude a los alumnos a que lleguen a realizarse como seres libres y responsables. El maestro debe procurar y crear vínculos afectivos entre los niños valiéndose de una buena elaboración de comentarios. (Rubalcaba, Mexicali, 1991.)

El maestro debe ser factor de cambio, de movilidad social, capaz de integrarse a las actividades de sus alumnos y en ese interactuar profundo surgen situaciones de aprendizaje puras, necesarias en la realidad, adecuadas a las

²³⁵ Rosa María Zúñiga, *op. cit.* y Raúl E. Anzaldúa Arce, *op. cit.*

condiciones, a las expectativas que la comunidad social mantiene hacia él. (Chihuahua, 1997.)

El maestro debe lograr inculcar un ideal de amor y respeto por nuestras raíces culturales y sociales. Con su trabajo debe transformar la realidad del alumno. La función del maestro es vigilar el buen funcionamiento de la escuela y mejorar todo lo referente al alumnado. (Mérida, 1992.)

El maestro debe retomar y fortalecer los valores y hacer de los alumnos seres sociales íntegros, miembros activos de la gran sociedad a la que pertenecen y que el día de mañana logren participar activamente en el desarrollo político, social y cultural de nuestro país. Es tarea del maestro despertar en los alumnos los sentimientos patrios: que vean con respeto a la bandera, que canten con emoción el himno. (Chihuahua, 1997.)

El maestro dentro del aula debe evitar en sus alumnos conflictos, frustraciones y fracasos y propiciar situaciones que formen sujetos conscientes de sus defectos y obligaciones. Debe conocer a sus alumnos averiguando los sentimientos de simpatía y antipatía que cada uno tenga respecto a sus compañeros. El maestro debe ser por igual psicólogo, padre y amigo. (Chihuahua, 1996.)

Estos altos niveles de exigencia permiten, en cierto modo, entender la dureza de la mirada del maestro sobre sí mismo, sobre sus colegas y su práctica:

Los maestros se han convertido, por comodidad, en transmisores de una cultura distorsionada. De manera inconsciente los maestros contribuimos a la crisis de ubicación como ser social del niño y eso hace que pierda su identidad. Muchos fomentan el uso de costumbres extranjeras y rechazan de manera sublime lo nacional. (Mérida, 1994.)

La palabra civismo se desconoce, pues los docentes, que somos los más indicados para transmitir y acrecentarlo, sólo nos encargamos de proporcionar la educación que la clase dominante desea. (Villahermosa, Tabasco 1991.)

Algunos educadores adoptan posturas austeras de arrogancia, de prepotencia, de pedantería o soberbia. (Aguascalientes, 1995.)

Esta visión sobre su práctica puede llegar a resultar paralizante, no sólo por ser generadora de un profundo sentimiento de culpa y de desprecio por su propio quehacer, sino porque no hay ser humano que pueda cumplir con todas estas expectativas que colocan al maestro, más que en el lugar del supuesto saber, en el de supuesto *deber ser* que, al decir de Anzaldúa (*vid. supra*, p. 162): "... además de asemejarse a los ministros de Dios, comparte con Él el don divino de formar hombres". Desde este lugar, la cuestión del trabajo con los contenidos, el arreglo de situaciones de aprendizaje para fomentar las competencias deliberativas ocupa un lugar secundario. De ahí quizás el poco peso que en los textos se le asigna a la preocupación por los aspectos conceptuales de la educación cívica pues, tal como Zúñiga plantea: "más que un enseñante de conocimientos es un guía y orientador espiritual: un apóstol, es decir, un misionero que convierte a los infieles, es el propagador de una doctrina. El maestro convierte a los hombres en buenos patriotas gracias a las ideas morales que siembra en ellos". (*vid. supra*, p. 163)

Frente a esta situación se produce una dificultad irresoluble pues el maestro, a pesar de lo inalcanzable de la tarea que se le demanda, no sólo no la rechaza, sino que la asume y la reclama para sí. Así, administrará la justicia aun sabedor de que él no es la ley y, peor aún, encontrará la enorme gratificación narcisista de asumirse como el responsable del destino de los hombres que forma.

Muy ligado a esta noción del maestro como el supuesto *deber ser* al que alude Zúñiga, aparece el de la escuela como la instancia que debe formar, en primer lugar, el valor del respeto por encima del de la libertad,²³⁶ pues la frecuente mención de ésta no está vinculada a la posibilidad de cada sujeto de elegir sus actos, sino a las gestas que la joven nación mexicana debió enfrentar en varias ocasiones para liberar al territorio nacional de ejércitos invasores. En esta atribución que los maestros hacen a lo que la escuela debe formar están todavía ausentes valores como la tolerancia a la diferencia, la honestidad y la valentía para decir lo que se piensa y para actuar en consecuencia o la capacidad de deliberar con otros, llegar a acuerdos, negociar y organizarse para exigir de

²³⁶ Ver gráfica núm. 9.

las autoridades rendición de cuentas transparentes y el cumplimiento de los acuerdos.

Si bien en los últimos años ha aumentado la inquietud y los esfuerzos por fortalecer o al menos hacer circular un discurso que hace referencias a las prácticas democráticas,²³⁷ la posibilidad de formar tales competencias está muy lejana en tanto no se reconozca el papel crucial que juegan las prácticas disciplinarias de la escuela en la formación de valores de sus alumnos. Difícilmente un alumno se asumirá como sujeto de derecho si se le cancelan todos los espacios de expresión y participación. Frente a la ley, lo más probable es que desarrolle estrategias para rodearla o violarla sin que nadie se percate de ello, pues eso es lo que en realidad aprenden los estudiantes en el contexto de las habituales prácticas disciplinarias donde la relación con los límites y las reglas casi siempre es arbitraria.²³⁸

La problemática central en la formación de valores en la escuela primaria, comentan García Salord y Vanella

... es que el maestro centra su atención en lograr la incorporación de normas de comportamiento sin percatarse de los resultados que tendencialmente va favoreciendo respecto a la formación en valores. En la mayoría de los casos la normatividad asume el carácter de dirección coercitiva y dejar hacer, lo que repercute diversamente en el desarrollo de la capacidad de elección de los alumnos, principio básico de la formación en valores.²³⁹

No hay, en ninguno de los textos, un lugar asignado a lo que las relaciones al interior de la vida escolar imprimen en la formación valoral de los niños, no se habla de la necesidad de una gestión más colectiva y participativa de los asuntos escolares; tampoco del deterioro moral que ocasionan los abusos de prefectos y demás personal encargado de dis-

²³⁷ Ver propuesta de Formación Cívica y Ética para Educación Primaria elaborada para la SEP por Silvia Conde (2003), o los programas de Educación Cívica del Instituto Federal Electoral y del Instituto Electoral del Distrito Federal.

²³⁸ A. Elizondo H., A. C. Fernández Alatorre y M. L. Rodríguez. *Estudio sobre la participación cívica y elecciones infantiles del año 2000*. México, Centro de Formación y Desarrollo del Instituto Federal Electoral, 2000, p. 14.

²³⁹ S. García S. e I. Vanella. *Normas y valores en el salón de clases*. México, UNAM-Siglo XXI, 1992, p. 89.

ciplinar a los alumnos. Ciertamente pronunciarse en torno de este tipo de reconocimientos no abre las puertas de un camino fácil ni seguro. No hay maestro que pueda solo contra las inercias y tradiciones del micropoder de cada institución, de ahí, entonces, que, al menos de cara a sus trabajos recepcionales, los docentes opten por una vía menos riesgosa como la propuesta de algunas estrategias didácticas.

Los recursos didácticos

Al inicio de este trabajo se mencionó como propósito el acercamiento a los textos de los docentes para poder develar, entre otras cosas, las expectativas respecto de los contenidos de educación cívica, así como a las estrategias didácticas que se plantean como vías para atender a su preocupación por realizar una práctica que contribuya al mejoramiento de la convivencia y de la calidad de vida. Por ello cabe, al final, hacer una mención acerca de uno de los resultados más significativos de esta búsqueda:

Pese al reiterado énfasis en la necesidad de trabajar alrededor de la identidad nacional a través de la veneración de los símbolos patrios, las expectativas que se expresan respecto de los contenidos de la educación cívica, los textos posteriores a 1994 indican que a partir del primer año del cambio de planes de estudio hay una cierta tendencia a centrar la atención en la promoción de competencias para la convivencia.²⁴⁰ De hecho es posible observar en los datos que esta relación se invierte, pues antes de 1994 la mayor expectativa se centraba en la identidad nacional y después de ese año ésta aparece en segundo lugar. Este solo dato resulta alentador, pero no por el afán de eliminar los esfuerzos por fortalecer las identidades colectivas o el sentido de pertenencia a la nación, sino porque esta identidad no puede ser apuntalada a partir de entes abstractos y alejados de las vivencias reales de los alumnos. El sentido de pertenencia a los grupos más cercanos a la comunidad y a la región posibilitará la construcción del sentido de pertenencia a un país, y no a la inversa como se ha pretendido a partir del mero trabajo ritual

²⁴⁰ Ver gráfica núm. 22.

de los símbolos patrios: es la convivencia y el reconocimiento del necesario cuidado de sí mismo y de los otros lo que fortalecerá la identidad.

Ahora bien, desde el punto de vista de los recursos didácticos que los maestros proponen para el logro de esas expectativas, cabe mencionar que en general los recursos más aludidos son los tradicionales como ceremonias cívicas, actividades manuales y concursos. Sin embargo, y en consonancia con las intenciones de las tesis posteriores a 1994, el diálogo repunta en éstas también como uno de los recursos más mencionados.²⁴¹ Desafortunadamente son los recursos más recomendados (ver capítulo 2) para la formación cívica los que menos se mencionan, como el trabajo transversal de los contenidos, la investigación de la comunidad y el partir de las experiencias del alumno. Hay que hacer la precisión de que en realidad el plan de estudios actual para primaria no da suficiente énfasis al uso de estas alternativas. En el caso de la transversalidad sólo se recomienda para primero y segundo, ya en tercer grado los contenidos se trabajan por separado. Como sea, es un gran avance que se reconozca con fuerza la necesidad de desarrollar habilidades para la convivencia y ya no sólo al ciudadano virtuoso y obediente, súbdito del Estado; es alentador también que se reconozca el papel del diálogo como recurso fundamental para construir ciudadanía.

Pese a estos avances, es preciso no olvidar que por una parte en estos textos sólo se expresa el deseo y las intenciones de los docentes y, por la otra, que estos maestros no han recibido formación específica para la educación cívica ni en su paso por la normal ni en la licenciatura. Si a la ausencia de una formación específica para la construcción de ciudadanía se añaden los obstáculos que imponen las prácticas de dirección y administración de la vida escolar, carentes, en su gran mayoría, de espacios para el análisis y la construcción colegiada del proyecto escolar, difícilmente se puede esperar que la formación de competencias para la vida democrática provenga del espacio escolar formal.

Lo más probable es que este tipo de formación continúe siendo más un efecto de las acciones democratizadoras de la llamada sociedad civil, a través de los organismos no gubernamentales que sólo logran

²⁴¹ Habría que hacer un seguimiento de los egresados de la LEP 90, pues ya ellos cuentan con asesores que han cursado el bachillerato y, al parecer, con una mayor formación en lo social para ver si eso ejerce algún impacto sobre las propuestas de trabajo en el aula.

impactar a los pocos sectores de población que ya están sensibilizados respecto a la necesidad de prácticas ciudadanas más participativas; mientras tanto, la gran mayoría (el 90% en el mejor de los casos) continuará siendo teledirigida en virtud de las atrofiadas capacidades de abstracción y comprensión que generan la gran cantidad de horas que se ocupan frente a este medio que lo único que ha producido es un *demos*²⁴² en apariencia informado, pero muy debilitado en sus competencias cognitivas para resolver problemas de política.

... el mundo en imágenes que nos ofrece el video-ver desactiva nuestra capacidad de abstracción y, con ella, nuestra capacidad de comprender los problemas y afrontarlos racionalmente. En estas condiciones, el que apela y promueve un *demos* que se autogobierne es un estafador sin escrúpulos, o un simple irresponsable, un increíble inconsciente.²⁴³

Desestatizar la política, democratizar la vida escolar

La apropiación del quehacer político por parte del ciudadano común representó siempre para Castoriadis una necesidad inminente.²⁴⁴ Tal como algunas veces se logró la expropiación de bienes estratégicos para el beneficio de todo el país, así es posible pensar en la expropiación de lo político a los políticos profesionales para que sea usada por la sociedad civil a fin de superar la concepción de la política como un mercado frente al cual los ciudadanos devienen en consumidores. Pero para ello hace falta que la política sea entendida como aquello que hace a los hombres verdaderamente humanos por ser el espacio determinante de la existencia auténtica en tanto que es la forma de sociedad del espacio público, del estar con los otros. Si no se quiere dejar fuera de este proceso de ex-

²⁴² "... lo importante es que cada maximización de la democracia, cada crecimiento del directismo requiere que el número de personas informadas se incremente y que, al mismo tiempo, aumente su competencia, conocimiento y entendimiento. Si tomamos esa dirección, entonces el resultado es un *demos* potenciado, capaz de actuar más y mejor que antes. Pero si, por el contrario, esta dirección se invierte, entonces nos acercaremos a un *demos* debilitado, que es exactamente lo que está ocurriendo". G. Sartori. *Homo videns. La sociedad teledirigida*. México, Taurus, 2000, p. 127.

²⁴³ *Ibid.*, p. 128.

²⁴⁴ Citado en: César Cansino. "Tributo a Castoriadis", en: *La Jornada*, 4 de marzo, 2001, p. 3 (La Jornada Semanal).

propiación a la escuela, hace falta pensar en las posibilidades de su refundación como espacio de formación de una ciudadanía capaz de actuar en los espacios públicos²⁴⁵ y en la búsqueda de su bien.

Esta apuesta a las posibilidades de la escuela como esfera pública con toda seguridad viene caminando por lo menos desde la década de los sesenta en distintos puntos del orbe. Ya desde los años ochenta autores como Henry Giroux se plantean la escuela como un espacio para la lucha por la ciudadanía a partir del reconocimiento de la experiencia del alumno, aspecto que también debe ser contemplado como una categoría central en los programas de educación para maestros.

Hace falta, señala Giroux, que se desplieguen los medios discursivos gracias a los cuales los maestros y los alumnos puedan dialogar, es decir, que puedan hacerse oír y definirse como autores de sus mundos, alzar su voz para *volver a relatar una historia con las palabras propias*, como diría Mijail Bajtin.

Desde la escuela es posible apuntalar la emergencia de una ciudadanía más autónoma, activa, en la medida que en los espacios para la formación cívica se pongan al servicio de la constitución de sujetos con autonomía, capaces, más que de construir consensos, de manejarse al interior del conflicto, no de negarlo, pues sólo así puede haber lugar para un debate público incluyente y respetuoso de las diferencias. Hace falta también que la escuela se torne más permeable a lo que sucede en la comunidad donde está inscrita, de modo que maestros y alumnos no se queden sólo en el aprendizaje instrumental del diálogo mediante la deliberación en torno de asuntos triviales y supuestamente neutrales, sino que se involucren en el debate de necesidades reales y sustanciales para arribar a soluciones factibles.

Una pedagogía de esta índole trata de organizar las relaciones en el salón de clase a manera de que los estudiantes puedan apoyarse en aquellas dimensiones —y confirmarlas— de sus propias historias y experiencias que se hallan

²⁴⁵ Esta noción habrá de entenderse aquí a la manera de Hannah Arendt, como “un conjunto concreto de condiciones de aprendizaje, en torno a las cuales las personas se reúnen para hablar, dialogar, compartir sus relatos y luchar juntas dentro de las relaciones sociales que vigoricen, en vez de debilitar, las posibilidades de la ciudadanía activa”. Hanna Arendt. *The Human Condition*. Chicago, University Press, 1958. Citado en: Henry Giroux. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México, UNAM-Siglo XXI, 1988.

profundamente enraizadas en la comunidad circundante. Además de crear vínculos activos en la comunidad, los maestros pueden abrir sus salones a los diversos recursos y tradiciones de ésta.²⁴⁶

La puesta en marcha de una práctica docente generadora de ciudadanía no depende, exclusivamente, de la intensificación de cursos de actualización de maestros en ese sentido. Se requiere, sobre todo, una vida escolar, una gestión y unas prácticas disciplinarias congruentes con estos propósitos, y para ello hace falta que muchos de nuestros espacios escolares dejen de ser anexos de las empresas para transformarse en esferas públicas democráticas, de modo que podamos reducir el abismo imperante entre el individuo aislado y los espacios de poder donde se toman las decisiones que afectan a todos. Ello plantea a los maestros, ya no la exigencia del apostolado sino una redefinición de su función dentro de los ámbitos políticos, económicos y culturales donde se producen, legitiman y distribuyen los regímenes de verdad. “Dentro de tales contextos, los maestros pueden enfrentar la microfísica del poder y hacer algo por estructurar otras esferas públicas que guarden una conexión orgánica y constante con la dinámica de la vida cotidiana” (Giroux, 2000, 321).

La revisión de la función docente y escolar constituye así uno de los grandes pendientes de una sociedad que aspira a una democracia real. Sin embargo, esa tarea no sólo atañe a la escuela. Los cambios profundos en ese sentido difícilmente se darán sólo a partir del quehacer docente o de la escuela como institución. Se requieren cambios en los contenidos socializadores que expresan la demanda de la sociedad a la escuela. Si durante tanto tiempo la sociedad demandó un maestro autoritario es porque la nuestra ha sido una sociedad autoritaria, y si hoy ese modelo de sociedad da claras muestras de rupturas e inoperancia, tal vez, sólo tal vez, se pueda esperar una reducción de la presión hacia la escuela para que ésta deje de ser reproductora de prácticas antidemocráticas. Esa reorientación de la función escolar y docente no habrá de darse en corto plazo, ni de manera *natural*, mucho menos armónica: será preciso sensibilizar a no pocos sectores de la sociedad para abrir ese debate y blandecer las muchas resistencias y tradiciones que se le oponen.

²⁴⁶ Henry Giroux, *op. cit.*, p. 301.

BIBLIOGRAFÍA

- Alberro, Solange. "Rituales cívicos", en: *Historia Mexicana*, vol. XLV, núm. 2. México, El Colegio de México, octubre-diciembre 1995.
- Álvarez Nieves *et al.* *Valores y temas transversales en el currículum*. Barcelona, Editorial Laboratorio Educativo, 2000.
- Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas, reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, FCE, 1993.
- Anzaldúa Arce, Raúl. "Los imaginarios de la formación docente", en: *Pedagogía*. México, Universidad Pedagógica Nacional, tercera época, vol. II, núm. 9, invierno 1996.
- Aparici, Roberto. *La educación para los medios de comunicación*. México, SEP-UPN, 1994.
- Arendt, Hanna. *Sobre la revolución*. Madrid, Alianza, 1988.
- Aristóteles. *Ética Nicomaquea*, en: *Política*. México, Porrúa, 1997. Col. Sepan Cuántos.
- Arnaut Salgado, Alberto. *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México, CIDE, 1998.
- Bárcena Orbe, F. "Dos modelos de educación política: la ciudadanía como estatus y como práctica", en: *El oficio de la ciudadanía*. España, Paidós, 1992.
- Bastian, Jean Pierre. "Tolerancia religiosa y libertad de culto en México: una perspectiva histórica", en: *Derecho fundamental de libertad religiosa*. Cuadernos del Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM, México, 1994.
- Berelson, Bernard, *et al.* *Análisis de contenido*. Cuadernos de Extensión Universitaria, México, FCPYS, UNAM, 1984.
- Bernard, M. *Penser la mise a distance en formation*. Paris, Hartman, 1999.
- Bernstein, B. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. España, Morata-Paide, 1998.
- Bobbio, Norberto y Nicola Matteucci. "Democracia", en: *Diccionario de política*. México, Siglo XXI, 1981.
- Camps, Victoria. "Universalidad y mundialización", en: *Pensar en el siglo*. España, Taurus, 1999.
- CEE. *Estudio para el diseño de la estrategia de un programa de Educación Cívica del Instituto Federal Electoral*. México, CEE-IFE, 1998.
- Cansino, César. "Tributo a Castoriadis", en: *La Jornada*. 4 de marzo, 2001. (La Jornada Semanal.)
- Cantón Arjona, Valentina. *La formación de los particulares o cómo pasar de la igualdad a la realización de la diferencia*. Mecanograma-México, UPN, 1998.
- . "De los universales impuestos a los universales elegidos: un pasaje necesario para definir una pedagogía del particular", en: *Pedagogía* (México). Tercera época, vol. 11, núm. 7, verano 1996.
- Carmagnani, M. y A. Hernández Chávez. *La ciudadanía orgánica mexicana, 1850-1910*, en: Hilda Sabato (coord.). *Ciudadanía política y formación de las naciones*. México, FCE-Colmex, 1999.
- Castoriadis, Cornelius. *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona, Tusquets, 1989.
- Colombo, Eduardo. *El imaginario social*. Montevideo, Editorial Altamira, 1989.
- Cordocet. "Informe sobre la organización general de la instrucción pública. Presentado a la Asamblea General en nombre del Comité de Instrucción Pública los días 20 y 21 de abril de 1792", en: *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano y otros textos*. México, Fondo de Cultura Económica, 1997.

- Connaughton, Brian. "Ágape en disputa: fiesta cívica, cultura política regional y la frágil urdimbre nacional antes del plan de Ayutla", en: *Historia Mexicana*, vol. XLV, núm. 2. México, El Colegio de México, octubre-diciembre 1995.
- Cullen, Carlos. *Autonomía moral, participación ciudadana y cuidado del otro*. Buenos Aires, Novedades educativas, 1996.
- . *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires, Paidós, 1997.
- De Ipola, Emilio. *Ideología y discurso*. México, Folios, 1982.
- De Ibarrola, María. "Repensando el currículum", en: *Planes de estudio*. México, Nueva Imagen, 1987.
- Del Águila, R. "La participación política como generadora de educación cívica y gobernabilidad", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 12, 1996.
- Delors, Jacques. "La educación encierra un tesoro", en: *Correo de la UNESCO*. México, UNESCO, 1997.
- Durand Ponte, V. M. *La cultura política de los alumnos de la UNAM*. México, UNAM-Porrúa, 1998.
- Educación Básica Primaria. Plan y programas de estudio 1993*. SEP, México, 1993.
- Elizondo Huerta, Aurora. *La Universidad Pedagógica Nacional. ¿Un nuevo discurso magisterial?* México, UPN, 2000.
- Elizondo Huerta, Aurora, A.C. Fernández Alatorre y L. Rodríguez. *Estudio sobre la participación cívica y elecciones infantiles del año 2000*. México, Centro de Formación y Desarrollo del Instituto Federal Electoral, 2000.
- Escalante, G. Fernando. *Ciudadanos imaginarios*. México, El Colegio de México, 1995.
- Estrada Cortés, Julio y Alfonso Lizárraga Bernal. "El análisis de contenido", en: Bernard, Berelson, et al. *Análisis de contenido*. Cuadernos de Extensión Universitaria, FCPYS, UNAM, México, 1984.
- Fernández, Ana María. "De lo imaginario social a lo imaginario grupal", en: Ana María Fernández y Juan Carlos de Brasi (comps.). *Tiempo histórico y campo grupal*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1993.
- Fernández Alatorre, Ana Corina. *El saber de la comunidad: elementos para una propuesta de formación docente*. Reportes de investigación educativa. Proyectos seleccionados. México, SEP, 1993.
- Fernández Alatorre, Ana Corina e Irene Martínez. *El juego de los medios* (video). Proyecto Multimedia, México, UPN, 1995.
- . *La vida escolar y el derecho a la inclusión como condición para la formación ciudadana*. Ponencia presentada en la III Conferencia de Investigación Socio-Cultural. *Nuevas condiciones de producción del conocimiento: globalización y prácticas sociales*, Campinas, Brasil, julio de 2000.
- Fernández Rincón, Héctor. *La investigación educativa como contenido en la actualización de maestros de educación básica en servicio*. México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1996.
- Flores, Julia Isabel. *Ciudadanos y cultura de la democracia en México*. México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM-IFE, 2000.
- García Salord, Susana y Liliana Vanella. *Normas y valores en el salón de clases*. México, UNAM-Siglo XXI, 1997.
- Gavidia, Valentín. "La construcción del concepto de transversalidad", en: Álvarez Nieves et al. *Valores y temas transversales en el currículum*. Barcelona, Editorial Laboratorio Educativo, 2000.
- Giroux, Henry. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México, UNAM-Siglo XXI, 1988.
- Gobierno Federal. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*.
- Gobierno Federal. *Decreto de creación de la Universidad Pedagógica Nacional*. México, 1978.

- Gómez Nashiki, Antonio y Víctor Barrera López. "Los inicios de la educación cívica", en: *Educación* (México), 2001, núm. 31, dic. 1997.
- González, María del Refugio. "La relación entre el Estado y la Iglesia en México", en: *Derecho fundamental de libertad religiosa*. Cuadernos del Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM, México, 1994.
- Grzybowski, Cándido. "Campañas cívicas y democracia", en: *Revista del Instituto Electoral del Estado de México. Apuntes electorales* (México), núm. 3, diciembre 2000.
- Guevara Niebla, Gilberto. "La educación moral en México", en: Juliana González y Josu Landa (coords.). *Los valores humanos en México*. México, Siglo XXI-UNAM, 1997.
- Hurtado, Javier. *Familias, política y parentesco: Jalisco, 1919-1991*. México, FCE-Universidad de Guadalajara, 1993.
- Instituto Federal Electoral. *Propuesta de educación cívica del IFE*. Mecanograma, México, 1998.
- Jaeger, Werner. *Paideia*. México, Fondo de Cultura Económica, 1996.
- Khun, A. Citado en Estrada Cortés y Alfonso Lizárraga Bernal. "Análisis de contenido", en: Enrique de la Garza Toledo. *Hacia una metodología de la reconstrucción*. México, UNAM-Porrúa, 1988.
- Krippendorf, Klaus. *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona, Paidós Comunicación, 1997.
- Krauze, Enrique. *La presidencia imperial*. México, Tusquets, 1997.
- Lara, María Pía. *La democracia como proyecto de identidad ética*. Barcelona, Anthropos, 1992.
- LaVin de Arive, Sonia. *Competencias básicas para la vida: un intento de delimitación conceptual*. México, Centro de Estudios Educativos, 1990.
- Levi, Giovanni y Jean Claude Schmitt. *Historia de los jóvenes, II*. Edad Contemporánea, España, Taurus, 1996.
- Loeza, Soledad. "Crisis moral y cambio de paradigmas", en: Juliana González y Josu Landa. *Los valores humanos en México*. México, Siglo XXI, 1997.
- Mari, E. "El poder y el imaginario social", en: *La Ciudad Futura* (Argentina), núm. 1, junio de 1988.
- Marx Gary. Ponencia presentada en el Foro sobre Fortalecimiento de la Democracia a Través de la Educación Cívica. México, Instituto Federal Electoral, 30 de septiembre de 1999.
- Medina Melgarejo, Patricia. *La construcción social de los espacios educativos públicos: trayectorias profesionales de maestros normalistas frente a universitarios. ¿Polos opuestos o procesos y proyectos compartidos?* México, UNAM, 1998.
- Meneses Morales, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México*, vol. 1. México, Porrúa.
- Mora, José María Luis. *Ensayos, ideas y retratos*. México, UNAM, 1991.
- Moreau, Joseph. "Platón y la educación", en: *Los grandes pedagogos de Jean Chateau*. México, FCE, 1982.
- Morin, Edgar y Anne Brigitte Kern. *Tierra patria*. Barcelona, Kairós, 1993.
- Mouffe, Chantal. "La política democrática hoy en día", en: Rosa Nidia Buenfil (coord.). *Debates políticos contemporáneos en los márgenes de la modernidad*. México, Plaza y Valdés, 1992. (Seminario de profundización en análisis político del discurso.)
- . "Sobre la articulación entre liberalismo y democracia", en: Rosa Nidia Buenfil (coord.). *Debates políticos contemporáneos en los márgenes de la modernidad*. México, Plaza y Valdés, 1992. (Seminario de profundización en análisis político del discurso.)
- Noyola, Gabriela. *Modernidad, disciplina y educación*. México, UPN, 2000.
- Palacios, Amelia. *¿De qué educación ciudadana hablamos?* Lima. Tarea, 1997.
- Paya, P. "El desarrollo moral en los niños", en: Martínez Miquel y María Rosa Buxarrais (coords.). *Educación en valores*. México, Universidad Autónoma de Barcelona-SEP, 2000.

- Pescador Osuna, José Ángel. "La formación del magisterio en México", en: *Perfiles Educativos* (México). *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*. Reimpreso por la orden de la Convención Nacional, Impriери National, París, 1793.
- Rodríguez, Pedro Gerardo. "La educación ciudadana. Estado del conocimiento", en: *Estudio para el diseño de la estrategia de un programa de educación cívica del Instituto Federal Electoral, 1998-2000*. México, Centro de Estudios Educativos-IFE, 1998.
- Rubio Carracedo, José. *Educación moral, posmodernidad y democracia. Más allá del liberalismo y del comunitarismo*. España, Trotta, 1996.
- . *El hombre y la ética*. Anthropos, Barcelona, 1987.
- Sacristán, José Gimeno. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 1988.
- Sagredo Baeza, Rafael. "Actores políticos en los catecismos, 1810-1827", en: *Historia Mexicana* vol. XLV, núm. 3. México, El Colegio de México, enero-marzo 1996.
- Sartori, G. *Homo videns. La sociedad teledirigida*. México, Taurus, 2000.
- Schmelkes, Silvia. *Educación y valores: hallazgos y necesidades de investigación*. Ponencia presentada en el Foro Internacional sobre Valores e Ideología en la Educación. Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Zacatecas y el International Center for Higher Education and Philantropy de Tucson, Arizona, celebrado en la ciudad de Zacatecas, Zac., del 9 al 11 de septiembre de 1996.
- Segovia, Rafael. *La politización del niño mexicano*. México, El Colegio de México, 1977.
- SEP. *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México, 1992.
- SEP. *Conoce tu Constitución*. México, 1997.
- SEP. *Educación Normal. Resoluciones de Cuernavaca*. Programas Generales de Estudio. México, 1975.
- SEP. *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Básica*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1979.
- Suzán Reed, Eric. *Ciudadanos ausentes, la educación cívica como prioridad nacional*. México, Instituto para la Promoción de la Cultura Cívica, A. C., 1999.
- Tank de Estrada, Dorothy. *La educación en la historia de México*. México, Colmex, 1995.
- Tedesco, Juan Carlos. "La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano", en: *Revista Nueva Sociedad* (Venezuela), núm. 146, noviembre-diciembre 1996.
- Tenorio, Mauricio. "Estados Unidos: ciudadanía y cultura en tiempos de desazón. El debate de los noventa", en: *Estudios sociológicos*, vol. XVIII, núm. 39. México, El Colegio de México.
- Torres Bautista, Mariano. "De la fiesta monárquica a la fiesta cívica: el tránsito del poder en Puebla, 1821-1822", en: *Historia Mexicana*, vol. XLV, núm. 2. México, El Colegio de México, octubre-diciembre 1995.
- Vázquez de Knauth, Josefina Zoraida. *Nacionalismo y educación en México*. México, Colegio de México, 1979.
- Weiss, Eduardo. *Hereméutica crítica y ciencias sociales*. México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1983.
- Wolfgang, Brezinka. "Educación moral en una sociedad pluralista: condiciones culturales de éxito y sus límites", en: *Revista Mexicana de Pedagogía* (México), año X, núm. 48, julio-agosto de 1999, p. 11-16.
- Wyne Dannileson. *El análisis de contenido y la investigación sobre comunicación*. Bernard, Berelson et al. *Análisis de contenido*, Cuadernos de Extensión Universitaria, México, FCPys, UNAM, 1984.
- Zemelman, Hugo. *Uso crítico de la teoría*. México, El Colegio de México, 1984, p. 103-105.
- Zermeño, Sergio. *La sociedad derrotada*. México, Siglo XXI-UNAM, 1996.
- Zúñiga, Rosa María. "Un imaginario alienante: formación de los maestros", en: Mirta Bicecci et al. *Psicoanálisis y educación*. México, UNAM, 1990.

Capítulo introductorio	5
Algunos antecedentes del objeto de trabajo	6
Breve elucidación sobre la noción de imaginario.....	9
Los propósitos de la indagación y la materia de trabajo	11
Estrategia metodológica	14
La estructura del texto	15

Capítulo 1

Reflexiones en torno de los contextos y las nociones

de democracia y ciudadanía	17
El contexto mundial	17
El contexto mexicano	23
Unas palabras sobre la noción <i>democracia</i>	25
La ciudadanía como práctica política.....	29
Los desafíos de la democracia en México	30
La formación para la ciudadanía	35

Capítulo 2

Orígenes y desafíos de la formación ciudadana	43
Algunos antecedentes de la educación cívica	43
Los orígenes de la educación cívica en México	52

La educación cívica, hoy	66
Las tareas de la construcción de ciudadanía	77

Capítulo 3

Los autores y el contexto de la producción

de los textos	87
La profesión de maestro y su formación	87
La formación de maestros como grupo profesional o semiprofesional	90
Breve descripción de algunos elementos del contexto de producción de los trabajos recepcionales que sobre educación cívica han realizado los maestros que cursaron la Licenciatura en Educación Primaria Plan 85	99

Capítulo 4

El análisis de los textos: procedimiento y hallazgos	121
Características generales de los textos analizados	121
Características de los textos a partir del título	124
El instrumento de análisis	126
El proceso de análisis	132

De la guía analítica a la categorización: los hallazgos	134
Capítulo 5	
Reflexiones finales	159
Los mitos, los rituales y la construcción de sentidos colectivos	161
El imaginario del docente sobre su quehacer	163
El ciudadano patriota	166
El México perdido y añorado	175
El maestro apóstol	179
Los recursos didácticos	184
Desestatizar la política, democratizar la vida escolar	186
Bibliografía	189

Esta primera edición de *Entre la nostalgia y el desaliento* estuvo a cargo de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional, y se terminó de imprimir en diciembre de 2004, en Talleres Gráficos de México, Canal del Norte 80, Col. Felipe Pescador, Del. Cuauhtémoc, C.P. 06280, México D.F.

El tiraje fue de 500 ejemplares más sobrantes para reposición.