

# Encuentros y desencuentros: ética, docentes y escuela

AURORA ELIZONDO HUERTA  
LUCÍA RODRÍGUEZ MC KEON  
SERGIO GÓMEZ MONTERO



Encuentros y desencuentros:  
ética, docentes y escuela



# Encuentros y desencuentros: ética, docentes y escuela

*Aurora Elizondo Huerta*  
*Lucía Rodríguez Mc Keon*  
*Sergio Gómez Montero*

Encuentros y desencuentros: ética, docentes y escuela  
Aurora Elizondo Huerta, Lucía Rodríguez Mc Keon y Sergio Gómez Montero  
aurora.elizondo@gmail.com/luciamckeon@gmail.com/gomeboka@gmail.com

Sylvia Ortega Salazar *Rectora*  
Aurora Elizondo Huerta *Secretaria Académica*  
Manuel Montoya Bencomo *Secretario Administrativo*  
Adrián Castelán Cedillo *Director de Planeación*  
Mario Villa Mateos *Director de Servicios Jurídicos*  
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*  
Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Director de Unidades UPN*  
Juan Manuel Delgado Reynoso *Director de Difusión y Extensión Universitaria*  
Mayela Crisóstomo Alcántara *Subdirectora de Fomento Editorial*

Coordinadores de Área Académica:

María Adelina Castañeda Salgado *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*  
Alicia Gabriela Ávila Storer *Diversidad e Interculturalidad*  
Joaquín Hernández González *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*  
Verónica Hoyos Aguilar *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*  
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

---

Diseño: Rodrigo García  
Formación: Margarita Morales  
Edición y corrección de estilo: Armando Ruiz  
Diseño de portada: Margarita Morales

Primera edición, diciembre de 2010

© Derechos reservados por los autores *Aurora Elizondo Huerta,*  
*Lucía Rodríguez Mc Keon y Sergio Gómez Montero*

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco  
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF [www.upn.mx](http://www.upn.mx)  
ISBN 978-607-413-094-2

LC272  
E4.3

Elizondo Huerta, Aurora  
Encuentros y desencuentros: ética, docentes y escuela /  
Aurora Elizondo Huerta, Lucía Rodríguez Mc Keon,  
Sergio Gómez Montero. -- México: UPN, 2010. p. 196 --  
(Horizontes Educativos)  
ISBN 978-607-413-094-2  
1. Educación Moral 2. Ética -Estudio y enseñanza  
I. Rodríguez Mc Keon, Lucía, coaut. II. Gómez Montero,  
Sergio, coaut. III. t. IV. 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.

---

## ÍNDICE

PRESENTACIÓN .....	7
--------------------	---

### CAPÍTULO I

LOS CONCEPTOS DE ÉTICA Y MORAL .....	11
La formación ética en la escuela: un campo en revisión .....	13
Marco conceptual y estrategia metodológica.....	15
Lo bueno, lo legal y lo justo.....	33
Los criterios de distribución .....	37
Justicia social y práctica educativa .....	41
Equidad, sacrificio y envidia .....	46

### CAPÍTULO 2

#### ÉTICA Y MORAL EN LA ESCUELA

COMO PUNTO DE PARTIDA.....	57
El mundo de la escuela .....	57
Entre la necesidad de innovación y la preservación identitaria .....	67
Ética y ley.....	72
Uno y los demás a través de los medios.....	96
¿De qué hablamos cuando hablamos de ciudadanía?.....	98

Los actores sociales en la escuela: su relación con la ética.....	102
La fragilidad de instituciones justas.....	102

### **CAPÍTULO 3**

LA ÉTICA Y EL ROL DEL DOCENTE.....	113
La autoridad en la escuela .....	113
La honestidad como valor entre yo y los otros.....	118
Lealtad y corporativismo. Lo deseable y lo valioso.....	123
Construir en el aula un nexo ciudadano con las leyes y el ejercicio de la democracia.....	135
Fragilidad del yo puedo con y para los otros.....	143
Algunas reflexiones en torno a la formación docente para la enseñanza cívico-ética en la escuela.....	150

### **CAPÍTULO 4**

LOS ALUMNOS COMO ACTORES DE LA ESCUELA Y SU RELACIÓN CON LA ÉTICA.....	165
El deseo de una vida realizada.....	165
El sujeto en juego.....	173
La concepción de la “escuela panóptica” .....	179
Docilidad e iniciativa en la escuela: una pugna latente.....	183
 CONCLUSIONES.....	 189

---

## PRESENTACIÓN

Con este libro buscamos poner en discusión un conjunto de ideas que se han venido construyendo a lo largo de los años desde distintas vertientes y que convergen en un propósito: cómo hacer de la escuela un espacio que contribuya de manera significativa en la formación de una ciudadanía capaz de enfrentar los retos del siglo XXI, desde una perspectiva ética.

Las premisas que se desarrollan a lo largo del texto tienen su origen ya varios años atrás y son el resultado de dos preocupaciones iniciales, la primera de ellas remite a un trabajo de investigación que iniciamos en 1992 y que buscaba comprender las contradicciones y rupturas que, en el plano de la formación, vivían estudiantes migrantes, profesores normalistas, que estudiaban en California State University para certificarse como profesores bilingües. El programa era bilingüe e intercultural y el personal docente estaba conformado por académicos de la Universidad Pedagógica Nacional y académicos de la California State University. Esta circunstancia hizo evidente diferencias entre ambas culturas que se expresaron en las formas de organizar la clase, en la identificación de los aspectos que se consideraban críticos para asegurar el aprendizaje y en los mecanismos para regular las actividades y la operación del programa, en particular el proceso de evaluación. Destacó en un

primer momento como diferencia central el que la población mexicana valoraba más el respeto al grupo que a la norma, a la inversa de la población norteamericana. Estos datos nos llevaron a realizar una investigación sobre los valores predominantes en la formación docente en tres instituciones, Universidad Pedagógica Nacional, en México; California State University en Estados Unidos y McGill University en Canadá. Los valores preponderantes que declararon los docentes en México se circunscribían en términos generales a las nociones de respeto, justicia y honestidad, lo que abría muchas interrogantes con respecto a los sentidos que tenían y su contraste con los valores identificados en Estados Unidos y Canadá.

El otro referente central que dio origen a este libro descansa en el análisis de los resultados de la Encuesta infantil y juvenil aplicada por primera vez en la Ciudad de México por el Instituto Federal Electoral, y que nos dejó ver, entre otras cosas, cómo las nociones de autoridad y autoritarismo se identificaban sin poder hacer las diferencias necesarias, además de advertir en los niños y jóvenes entrevistados una voluntad expresa de querer aprender a vivir en comunidad y exigir respeto a su diferencia, pero entendiendo la necesidad de construir una ciudadanía posible y necesaria.

Por un tiempo seguimos caminos paralelos, siempre interesados en los temas que estas investigaciones abrieron y finalmente volvimos a encontrarnos, con desarrollos teóricos diferentes pero de alguna manera posibles de encontrarse, lo que hace viable la puesta en común de nuestras preocupaciones, puesta en común que encontró en este libro su mejor forma de expresión.

Un eje articula la organización del conjunto de planteamientos que desarrollamos en los distintos apartados de esta obra y es la posición de Paul Ricoeur en torno a estos temas, en particular el texto *Amor y justicia*, en donde define a la ética como: “El deseo de una vida realizada, con y para los otros en instituciones justas”. En el primer capítulo exponemos las dificultades que la noción de ética enfrenta al pensar en el *ethos* cultural que atraviesa a la sociedad contemporánea, en particular a las instituciones educativas,

sobre todo, cuando incluimos a la justicia como componente central. Con estos referentes, en el segundo capítulo centramos la discusión en torno a la relación entre la ética y la ley, y analizamos sus expresiones, por lo general contradictorias, en el hacer cotidiano en la escuela en donde las tensiones y desencuentros hacen difícil la innovación de la práctica educativa. En el tercer capítulo nos enfocamos a discutir nuestra relación con el otro y la posibilidad de construir un nosotros, así como las dificultades que la cultura escolar enfrenta para lograr este propósito. En el último apartado de este libro quisimos centrar la discusión en los alumnos y la manera en que se construyen en un *ethos* institucional que pone en tensión la docilidad y la iniciativa, y que en ocasiones no permite del todo dirigir la educación ciudadana a los propósitos que la reforma educativa y los programas de formación cívica y ética se proponen.

Finalmente y antes de invitarlos a discutir con nosotros las posibilidades de construir un nuevo *ethos* institucional al interior de las escuelas, queremos agradecer a Horacio Rodríguez su colaboración al organizar el material que hizo posible este libro.



---

## CAPÍTULO I

### LOS CONCEPTOS DE ÉTICA Y MORAL

Los resultados de investigaciones diversas que se presentan en este trabajo remiten a las dificultades que enfrentan los actores del proceso escolar en el ámbito de la formación ética. El argumento del que se parte se ubica en el reconocimiento de la existencia de una parcela de investigación escasamente trabajada –y cuyos resultados están lejos de los actores escolares–, que refiere a la necesidad de profundizar en el conocimiento de lo que está sucediendo en las formas de organización de los vínculos construidos en el aula, bajo una mirada que trasciende el aspecto pedagógico propiamente dicho, al tomar como referente la construcción de un *ethos* institucional que se muestra como una condición, si no suficiente, sí necesaria para hacer posible la instrumentación pedagógico-didáctica de los programas de formación cívica-ética. Uno de los objetivos que orientaron las investigaciones cuyos resultados se reportan en este texto, consistió en identificar las tensiones entre los discursos producidos por los distintos actores teniendo como referencia la noción de *ethos* propuesta por Paul Ricoeur (2001).

De acuerdo con lo anterior, el cuestionamiento principal que se busca responder en este trabajo puede formularse de la siguiente manera:

- ¿Qué tensiones se manifiestan en las formas de organización de la vida escolar en el aula en torno a la formación ética?
- ¿En qué medida la organización de la vida escolar, pensada como *ethos* institucional, condiciona la formación cívica y ética en la escuela?

El supuesto que sostiene el proceso de indagación realizado asume que la formación escolar no puede circunscribirse a un conjunto de prescripciones y estrategias definidas alrededor de una asignatura específica, sino que debe también caracterizarse como una práctica de interacción y construcción de vínculos, en una relación asimétrica de poder, que implica la dimensión ética. En consecuencia con ello, en la presentación de este texto, se ve conveniente explicitar la noción de ética que soporta el análisis que se hizo de los datos obtenidos y que remite a la propuesta elaborada por Paul Ricoeur en el texto *Amor y justicia* (2000). Por otra parte, en la medida en que al hablar de ética no se pueden soslayar las nociones de libertad y ley, resulta necesario tener presente que el momento histórico actual se caracteriza, entre otras cosas, por un replanteamiento del orden simbólico, debido a que las instituciones sociales fundamentales se encuentran en un proceso de reconfiguración significativa, que pone en cuestión la lógica social que hasta ahora ha venido regulando la sociedad y que establece formas distintas de articulación entre las nociones de libertad y ley. La sociedad moderna se caracteriza, de acuerdo con Foucault (1996), por la construcción de una subjetividad enmarcada en la lógica de la vigilancia y el castigo, en donde la “disciplina” del sujeto constituye uno de sus componentes más importantes y coloca a toda desviación de este criterio en el campo de lo prohibido. En la sociedad contemporánea el orden simbólico que estructura las reglas de lo que se puede hacer y lo que no se puede hacer, se vincula con el proceso de reconfiguración del discurso vigente hacia nuevas reglas de ordenamiento social que parecen instaurar una ética que se construye en torno a lo posible y lo imposible, lo cual desplaza cada vez más el campo de lo permitido

y lo prohibido (Ehrenberg, 1998). No más ataduras y una libertad ilusoria sin límites parecieran ser las consignas que articulan el deseo de ser de la juventud, frente a un horizonte de futuro que asusta y que se muestra inmanejable. Esta situación deja al joven ante un vacío a la pregunta ¿qué hacer?, situación que conduce a una dependencia adictiva al mundo que busca en la droga, el alcohol, la religiosidad, el higienismo, el culto del cuerpo perfecto, entre otros; es decir, el ideal de la felicidad posible Roudinesco (2001).

### **LA FORMACIÓN ÉTICA EN LA ESCUELA: UN CAMPO EN REVISIÓN**

En México, la última década ha sido un tiempo en el cual el campo de la formación ética y cívica en el ámbito educativo ha adquirido una gran relevancia, tanto en el ámbito de la investigación como en el de la intervención educativa propiamente dicha; mucho se ha debatido y escrito al respecto desde diferentes perspectivas y son diversas las propuestas que existen sobre este tema. En los documentos básicos que sustentan los nuevos enfoques en educación básica se postula la formación integral de un individuo que habrá de vivir en una sociedad compleja. En este sentido, el propósito general del programa de formación cívica y ética en educación secundaria busca:

Brindar una sólida formación ética que favorezca la capacidad de juicio y de acción moral, mediante la reflexión y el análisis crítico de su persona y del mundo en el que vive, con apego a los principios fundamentales de los derechos humanos y los valores de la democracia (SEBYN, 2007, p. 14).

Asimismo plantea:

Fortalecer una cultura política democrática, entendida como la participación activa en asuntos de interés colectivo para la construcción de formas de vida incluyente, equitativa, intercultural y solidaria, que enriquezcan el

sentido de pertenencia a la comunidad, su país y su humanidad (SEBYN, 2007, p. 17).

Para lograr estos propósitos se propone –al igual que en la educación primaria–: la formación en relación a ocho competencias básicas: conocimiento y cuidado de sí; autorregulación y ejercicio responsable de la libertad; respeto y aprecio a la diversidad; sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad; manejo y resolución de conflictos; participación social y política; apego a la legalidad y sentido de la justicia; comprensión y aprecio por la democracia. De manera paralela señala que las experiencias de aprendizaje deben propiciar una acción reflexiva en torno a criterios y principios que subyacen a las decisiones y acciones personales. Todo ello con la finalidad de favorecer el mejor desarrollo de la reflexión ética desde la vertiente personal y social y la capacidad para identificar y analizar condiciones favorables para el desarrollo humano en sociedades complejas.

De manera general, la introducción de la perspectiva ética en la formación contenida en las propuestas actuales, alude al rediseño del vínculo que se establece en la relación educativa entre maestros y alumnos en el espacio institucional bajo nuevos principios, con lo que se busca que la escuela se constituya en un espacio inundado de palabras, lugar de debate donde los sujetos cuestionan su realidad y construyen las herramientas necesarias para elaborar sus demandas, donde la diferencia es la base para la construcción de consenso, donde los disensos contrastan perspectivas; un lugar en el que se vive la experiencia de ser reconocido por la comunidad como sujeto de derecho, y se establece un marco de autoridad democrática, espacio de vida donde se participa en la construcción de proyectos comunes, con la certeza de que su voz es importante y será tomada en cuenta, y así sigue un largo e idealizado etcétera.

Sin embargo, frente a la visión optimista que dichas propuestas generan, cuando la problemática se mira desde la posibilidad de hacer realidad esa escuela imaginada, ésta se muestra como una

tarea difícil de realizar (Yurén y Araujo, 2003; Fernández 2001; Elizondo 2000). Es innegable que la vía curricular resulta ser a todas luces insuficiente para transformar las prácticas de enseñanza de civismo y ética en la escuela, sobre todo cuando puede advertirse que los procesos de formación requeridos se ven obstaculizados por la permanencia de ciertos modos y lógicas de razonamiento en torno a la disciplina y el respeto como soporte de cualquier formación que, contruidos desde el discurso pedagógico, inhiben su potencialidad. En este sentido, el análisis y explicación de lo que sucede en la escuela no puede reducirse a la óptica de las reglamentaciones escritas o curriculares que emanan desde el sistema hacia la escuela, sino que, por el contrario, ha de fijarse en la lógica propia que dichos procesos adquieren en el entramado del ejercicio pedagógico que se produce y reproduce en el aula, lógica que en muchas ocasiones se contrapone con aquellas que buscan implantarse desde fuera hacia dentro mediante la prescripción curricular (Rodríguez Mc Keon, 2007).

## MARCO CONCEPTUAL Y ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El marco conceptual adoptado responde a la necesidad de asumir una posición ética, frente a una sociedad en la que las formas de construcción de la subjetividad y el ordenamiento simbólico se encuentran en transformación, que permita hacer una toma de postura que, sin oponerse a los cambios prevalectes, coadyuve a la construcción de un nosotros y que, al mismo tiempo, descansa en la noción de libertad, categoría que parece permanecer a pesar de los grandes cambios discursivos de la sociedad contemporánea. Para Ricoeur (2000), la fuente de la ética descansa en la noción de libertad, que sólo es si existe una prueba de su existencia; por esta razón la posibilidad de construir una vida ética descansa en la creencia que cada sujeto tiene sobre su capacidad de actuar, en otras palabras, en la seguridad de poder afirmarse al decir “soy lo que puedo

y puedo lo que soy”.\* La libertad implicada en el “yo puedo” es una condición que siempre está a prueba, que siempre busca expresarse en una acción, aun cuando no siempre pueda realizarse; es por ello que resulta posible decir que los seres humanos pueden atestiguarse en y para la libertad en un acto de apropiación siempre posible y nunca del todo realizado. La libertad puede entenderse así como un deber intrínseco a la condición humana y no sólo como un atributo otorgado por una ley exterior. Dice Ricoeur (2000, p. 64), “Me permitiré llamar ética a este recorrido de efectuación, esta odisea de la libertad a través del mundo de las obras, esta puesta a prueba de poder-hacer en acciones efectivas que la testimonian”. Este punto de partida constituye un primer momento de la construcción de un modo de vida ético, pero no se está en ella hasta que la libertad de todos se vuelve un valor compartido, es decir, que sólo hasta que se transita del deseo particular de cada sujeto hacia un valor asumido por todos, se entra realmente en el mundo de la ética. Cabe insistir que este segundo momento no es posible si antes el individuo no ha comprendido, en el actuar mismo, lo que significa la libertad para sí mismo, ya que sólo de esta manera puede desearla para el otro. Pero cuando se pone en juego la libertad de todos y cada uno de los individuos que integran una sociedad, aparece el conflicto debido a la oposición entre las distintas libertades, debido al enfrentamiento entre diferentes esferas de acción y realización de cada una de ellas, sobre todo si se reconoce que ello se da en una sociedad en donde la tendencia a la homogeneización se ve subvertida por la visibilidad cada vez mayor de la diferencia y en donde las relaciones asimétricas de poder, en más de una ocasión, traen como consecuencia la muerte de la libertad. Para Ricoeur, la mediación del conflicto propio a la existencia de las distintas libertades se hace posible mediante la presencia de un tercero, que no es ni yo, ni tú, sino un

---

\* A este acto se le ha identificado en el campo de la psicología con la autoestima o empoderamiento en el campo psicosocial, y como vimos en la descripción del programa de formación integral de cívica y ética para la escuela primaria es una de las competencias centrales a formar.

neutro, una no-persona que tercia entre esas dos libertades, que no puede ser nadie más que la institución expresada en valor, norma y ley, conceptos que no deben identificarse como sinónimos. Es pues a través de la institución que se instaura la noción de ley pensada no como el principio y el fin del término, sino como el tramo final de un recorrido que se inicia con la noción de valor. Como se señaló anteriormente, se hace necesario moverse del “yo quiero que mi libertad sea” al “yo quiero que tu libertad sea”, es decir, se requiere transitar de una posición subjetiva en la que priva lo que deseo, a una condición objetiva que pone por encima lo preferible, el “se debe”, que subordina el que mi libertad sea, para que sea posible la existencia de la libertad de todos. La norma toma entonces la posibilidad de hacer uno con las diferencias, de hacer colectividad y de esta manera los valores salen de la arbitrariedad del cada uno, de los deseos de los particulares. Es decir que es por “[...] el contrato, por un intercambio racional entre voluntades que comporta cierto momento de universalidad, como la voluntad se educa en la racionalidad” (Ricoeur, 2000, p. 75). La norma se constituye así en el segundo momento de la construcción de la noción de ley. El imperativo es el tercer componente propuesto en esta perspectiva para entender de mejor manera la noción de ley. Así como el valor está asentado en la escisión entre lo deseable y lo preferible, el imperativo se ancla en una escisión interna entre una voz que ordena y otra que obedece, una especificación de autoridad, de la función de la autoridad que advertimos en toda institución social, ya sea ésta la familia o el Estado. El imperativo constituye la reflexión al interior de nuestro propio sistema de valores de esta estructura dividida de la institución. De esta manera, cuando se habla de imperativo, el sistema de valor que rige a la sociedad se vive como impuesto por una cabeza, por una autoridad, y se desconoce que en algún momento tuvo su origen en un acto de libertad, lo que es una abstracción de lo propuesto por Foucault, en el sentido de que el poder no se detenta sino se ejerce (Foucault, 1996). El problema se centra ahí, en olvidar el origen de la ley y no en la existencia de una estructu-

ra asimétrica de poder, ya que es por la mediación de estructuras jerarquizantes interiorizadas que aprendemos un orden de valores que es capaz de educar la voluntad y que tiene su raíz en un acuerdo entre las distintas libertades. Es después de esta interiorización del imperativo que aparece la ley como el momento terminal que añade a las nociones de valor, norma e imperativo una exigencia de universalidad que se equipara con la que caracteriza a las leyes naturales. No porque se considere que la ley de las instituciones sociales sea una esencia por encima de los individuos, sino porque resulta necesario para contender con el voluntarismo del poder en la imposición de la ley, así como contra el arbitrio de la costumbre. Este tercero neutral, la ley, lo legal, se acompaña de la noción de justicia que se liga al predicado de lo bueno, frente a la ausencia de un consenso sobre lo que es el “bien”. En este sentido, la justicia se define por el equilibrio frágil que se establece entre el vicio de avidez o de envidia, del querer siempre lo que el otro tiene, y el defecto de no contribuir lo suficiente a las obligaciones de la ciudad. De esta manera la mediación del conflicto propio a la existencia de las distintas libertades es posible por la puesta en juego de leyes justas. Ricoeur (2000) cierra este conjunto de reflexiones con una propuesta para pensar a la ética como el deseo de una vida realizada con y para los otros en instituciones justas.

Teniendo como referente este conjunto de reflexiones, se llevó a cabo una de varias investigaciones de carácter exploratorio, de corte cualitativo y desde una perspectiva hermenéutica. Para la organización y sistematización de los datos se siguieron los procedimientos de categorización y codificación propuestos por Rodríguez (1999). El *corpus* estuvo conformado por seis entrevistas y nueve grupos focales en dos escuelas en la Ciudad de México que, por sus resultados académicos y su normativa, son consideradas como “buenas escuelas”. Los informantes fueron maestros y alumnos y para su selección se utilizó el criterio de casos extremos (Goetz y Lecompte, 1988).

Si en la educación actual existen nociones más o menos novedosas, como las de alteridad, equidad, horizontalidad de la enseñanza

y otras, el concepto de justicia social se encuentra presente desde hace muchos años en los documentos que orientan la política educativa del país, así como en los contenidos curriculares encargados de llevar esa política a la práctica. De hecho, en la escuela mexicana la búsqueda de la justicia social –casi siempre plasmada en forma de vaga aspiración declarativa– ha sido más constante que las categorías relacionadas con la formación ética de los educandos, que para la educación tradicional constituían la base moral de los ciudadanos del futuro. Una de las herramientas de política educativa más recientes, el Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCYE), cuyos propósitos se enfocan, como su propio nombre lo indica, hacia las materias del civismo y la ética, plantea

[...] una vertiente social, la cual reconoce que en sociedades complejas, heterogéneas y desiguales como la nuestra, la escuela debe brindar a niñas y niños las herramientas necesarias para analizar críticamente su contexto e identificar las condiciones favorables para un desarrollo sano de los individuos y de las naciones: ambiente natural de calidad, paz, convivencia respetuosa y plural, equidad de género, orientación al desarrollo y consumo sustentables, salud pública y personal, uso creativo del tiempo, seguridad personal y colectiva, prevención de la corrupción y el crimen, así como el uso y la recepción crítica de la información (PIFCYE).

Asimismo, propone que se reflexione “[...] en la importancia de la justicia social como criterio para juzgar las condiciones de equidad entre personas y grupos” (discurso completo en Zedillo, 1996). Estrechamente vinculada con la noción de desarrollo –también descrita en términos poco precisos y generalizadores–, la justicia social se encuentra presente en forma explícita (y especialmente de manera implícita) en prácticamente toda la normativa oficial referente a la educación, como un objetivo deseable al que debe tender la misión básica de la escuela tradicional; es decir, la transmisión de saberes. Las categorías de justicia social y desarrollo en el currículo escolar forman parte de los nuevos enfoques educativos que propo-

nen democratizar la escuela como vía para democratizar la sociedad mediante la participación, el reconocimiento del *otro* y los demás conceptos correlativos. Sólo que la ambigüedad en la descripción de ambas nociones acaba inevitablemente por colocarlas en el ámbito de los buenos propósitos, aquellos a los que ningún educador ni ciudadano sensato podría haberse opuesto, pero sobre los cuales nadie parecía preguntarse seriamente cuáles eran sus alcances y en especial cuáles eran las formas de llevarlos a cabo de manera efectiva.

Basta examinar con cierto detenimiento la copiosa documentación histórica sobre la justicia social y el desarrollo en el marco de la educación, para advertir que ambos conceptos son presentados inevitablemente asociados con las expresiones soberanía, igualdad, democracia y autodeterminación, entendidas como la aceptación indiscutible de un Estado rector. Esta entidad suprema, reguladora por excelencia del cuerpo social, infalible desde la óptica de un derecho teórica o efectivamente construido sobre la base del acuerdo ciudadano, ha sido la instancia generadora de la idea de que, partiendo de la base de que el Estado es justo (premisa obvia, porque difícilmente un Estado se definiría a sí mismo como injusto), lo que es bueno para él es bueno para los ciudadanos al servicio de los cuales se encuentra. Así, las decisiones del Estado para conservar su soberanía (aun cuando éstas sean desde el punto de vista económico, por ejemplo, discutibles o cuestionables), proporcionan a la ciudadanía las condiciones para vivir en soberanía; la concepción estatal de que las leyes vigentes rigen para todos por igual ponen a todos y cada uno de los ciudadanos en pie de igualdad frente a la ley; la atención a las necesidades de los sectores económicamente más desprotegidos, dado que se realiza mediante acuerdo de representaciones políticas emanadas de la voluntad popular, garantiza la aplicación de la justicia social, al menos dentro de las posibilidades con que cuenta el Estado; y las determinaciones que éste adopta en materia de política internacional redundan siempre a favor de sus ciudadanos. Convertidos en verdades incontrovertibles por el propio aparato estatal, con independencia de los gobiernos a cuyo

cargo esté el mismo, estos presupuestos han sido la plataforma argumental de todas las políticas públicas, entre las cuales se hallan desde luego las correspondientes a la educación. Acerca de la veracidad y autenticidad de dichos presupuestos preferimos dejar el correspondiente juicio a cargo del lector.

Eso, en relación con la justicia social, punto al que retornaremos más adelante. Centrémonos ahora en la concepción del desarrollo, término tan vasto, ideologizado y controversial, que frente a él hasta la idea de justicia social parece tener contornos claramente definidos. En términos sociales, desde el Estado el desarrollo ha sido descrito simplemente como una mejora en la calidad de vida y bienestar de la población, unida a –o como consecuencia de– un incremento en la capacidad productiva, cuya consecuencia natural sería el bienestar social generalizado. Así, si el Producto Interno Bruto del país muestra una tasa de crecimiento razonable y sostenida, se afirma que la nación se encuentra en un periodo de desarrollo, pasando por alto cuáles son los rubros que impulsan ese crecimiento y muy especialmente de qué manera se distribuyen los recursos económicos y financieros generados. La idea de que el crecimiento económico del Estado revolucionario en México equivalía al desarrollo de éste y se traduciría automáticamente en oportunidades de desarrollo para todos los sectores de la sociedad, fue un discurso reiterado a lo largo de tantos decenios que acabó por ser aceptado de manera casi unánime y prácticamente sin objeciones. La doctrina del “nacionalismo revolucionario” en la que hicieron énfasis las sucesivas autoridades educativas, adaptando el discurso político gubernamental, descansaba en gran parte sobre la premisa de que dicha doctrina conducía al desarrollo económico y éste –administrado por un Estado surgido de una revolución eminentemente social– no podía sino ir creando una justicia social cuyo retraso se debería, en todo caso, a la oposición de unos estratos privilegiados nunca bien definidos, omnipresentes, y desde luego profundamente antimexicanos. Este nexo entre Estado revolucionario impulsor del desarrollo económico-industrial y justicia

social se convirtió en una verdad tan evidente para el discurso oficial que en un año relativamente tan tardío como 1996, durante la presentación del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, el entonces presidente Ernesto Zedillo culminaba la misma diciendo: “Como a lo largo de nuestra historia, estamos resueltos a sembrar educación hoy, para que los mexicanos de mañana cosechen oportunidades y progreso, crecimiento y bienestar, democracia y justicia”, como si la secuencia relacional entre esos conceptos fuera de rigurosa lógica y unos condujeran de manera ineluctable a los otros. Esa práctica de ligar al desarrollo entendido como crecimiento económico de la infraestructura, con el desarrollo de los grupos, comunidades y personas así como con el acceso a la justicia de éstas, ha dejado paso, en documentos más recientes, a una estructura discursiva mejor articulada, más matizada y compuesta por mayor número de nociones sociales mejor definidas. Pero en las intervenciones públicas de muchos funcionarios gubernamentales de distintos niveles se advierte, aún, la línea argumental que empieza en el progreso como crecimiento productivo y termina en una siempre futura tierra prometida de justicia e igualdad para todos. Mientras tanto,

[...] a partir de una relación Estado-sociedad en la que “la sociedad” es vista sobre todo en términos de los requerimientos económicos, se subordinan las necesidades sociales al proyecto económico, se desvirtúan las demandas de los grandes sectores depauperizados, se pospone el problema de un acceso amplio de jóvenes a los niveles superiores [de educación] y se establece un nuevo concepto de la “misión” de las universidades (Glazman, 1998).

Tal misión, de acuerdo con la autora de esta cita, consistiría en relacionar cada vez más íntimamente a la educación con las necesidades de la industria y la empresa, en tanto “factores de desarrollo”.

La incorporación al discurso político internacional de una noción de desarrollo mucho más amplia, que incluye al desarrollo hu-

mano personal y grupal, ensanchó los alcances del término, que se hicieron extensivos a prácticamente la totalidad del quehacer humano. La presentación del ПИFCYЕ recuerda, por ejemplo, que según el texto constitucional “[...] la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano”. Y ese mismo texto, en su artículo 2º, postula “[...] impulsar el desarrollo regional de las zonas indígenas con el propósito de fortalecer las economías locales y mejorar las condiciones de vida de sus pueblos [...]” y “propiciar la incorporación de las mujeres indígenas al desarrollo [...]”. En su artículo 3º dice que “[...] el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos –incluyendo la educación inicial y a la educación superior– necesarios para el desarrollo de la nación [...]”, y en el 4º que “[...] toda persona tiene derecho a un medio ambiente adecuado para su desarrollo y bienestar”. Pero es el primer párrafo del artículo 25 constitucional el que compendia y sintetiza mejor la idea clásica de la relación mecánica desarrollo→Estado→bienestar. En términos textuales, dicho párrafo dispone que

[...] corresponde al Estado la rectoría del desarrollo nacional para garantizar que éste sea integral y sustentable, que fortalezca la Soberanía de la Nación y su régimen democrático y que, mediante el fomento del crecimiento económico y el empleo y una más justa distribución del ingreso y la riqueza, permita el pleno ejercicio de la libertad y la dignidad de los individuos, grupos y clases sociales, cuya seguridad protege esta Constitución (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos).

Esta ampliación del concepto de desarrollo ha sido recibida con beneplácito en la medida en que trasciende el estricto marco de la economía y la producción, para incluir también a las distintas franjas del cuerpo social, a los grupos con especificidades propias y a los sujetos que los conforman. Sin embargo, como todas las fórmulas generalizadoras, las nuevas concepciones del desarrollo encierran contradicciones flagrantes: la primera de ellas es que “el desarrollo

armónico de las facultades del ser humano”, para usar la terminología de la propia Constitución, implica libertad para oponerse a las situaciones de desigualdad y a las estructuras verticalistas que obstaculizan el ejercicio de una democracia plena, así como capacidad para cuestionar, por ejemplo, las políticas (financieras, distributivas, comerciales, educativas, etcétera) que el Estado considera como ajustadas a *su* noción de desarrollo económico. En ese escenario de contraposición –por lo demás bastante común– resulta difícil compatibilizar ambas nociones de desarrollo, con lo que la aplicación práctica del precepto constitucional presenta serios problemas de viabilidad, por decir lo menos. Algunos sociólogos, como el francés Alain Touraine, prefieren hablar por un lado de “modos de producción y consumo” y por otro de “modos de desarrollo”. Con todo y las distinciones de esta índole

El desarrollo queda unido al crecimiento económico, a la cantidad de bienes, a la producción disociada de la calidad de vida. A pesar de los esfuerzos por incluir la perspectiva humana en el debate mundial del desarrollo, ésta se enuncia muy ambiguamente como *la satisfacción de necesidades humanas* y se sigue midiendo a partir de indicadores de crecimiento (Neef, 1986).

No obstante estas observaciones sobre las contradicciones que presenta el concepto de desarrollo integral en la teoría y en la práctica, en el sector educativo de casi todos los países hay una tendencia según la cual el desarrollo de la educación favorece directamente el desarrollo socioeconómico de una región o de un país, para lo cual es imprescindible desarrollar las capacidades personales. De tal modo, el objetivo fundamental de la educación en general y escolar en particular es brindar a los educandos una formación que les ayude a estructurar su identidad y a acrecentar sus capacidades para participar en la construcción de la sociedad. ¿Cómo? Estimulando la reflexión sobre –y su puesta en práctica– valores que faciliten la convivencia en sociedades plurales y democráticas, como el

respeto mutuo, el diálogo como vía para la solución de conflictos y especialmente la *participación* en los asuntos públicos, cuya importancia hemos señalado.

No resulta difícil acordar que una educación potenciadora de las capacidades individuales y sociales para asimilar con facilidad los cambios que tienen lugar en los ámbitos de la producción, la tecnología y la cultura, tiene un enorme peso para el desarrollo de un país. Pero como acabamos de plantear, el paso de la noción de un desarrollo puramente economicista a otro más humano y sostenible exige una transformación –que necesariamente, y en caso de tener lugar, habrá de ser progresiva en todos los estratos sociales– en la manera de entender y transmitir la educación formal e informal, al presentarla como una parte prácticamente inherente al nuevo concepto del desarrollo. Pero en este punto vuelven a confundirse los campos y a pasarse por alto los puntos de fricción potenciales o verificables entre las nociones de desarrollo humano y desarrollo económico. Así, por ejemplo, una investigadora como Ángeles García asevera que en el marco de los cambios mundiales “[...] la educación se ha de centrar en el desarrollo de capacidades polivalentes y en la formación permanente, y refuerza su papel de elemento de integración y promoción social” (García, 1998), lo que constituye una forma más o menos alambicada de reivindicar la educación para el desarrollo concebido desde el ángulo del Estado. ¿Dónde, en efecto, ubicar en esa definición “el desarrollo armónico de las capacidades del ser humano” que propone nuestra Constitución? La expresión “capacidades polivalentes” resulta demasiado ambigua como para pensar que allí cabe la necesidad de cada persona de reflexionar con libertad, aplicar sus conocimientos y destrezas de acuerdo con sus preferencias, y ejercer plenamente su ciudadanía con voz y voto en las instancias de decisión de las políticas públicas. El sujeto se realiza como tal en la medida en que *se hace* a sí mismo permanentemente, en que se forma en lo que es como posible: en eso consiste su desarrollo humano; cualquier “para” que se le agregue a ese proceso será en todo caso materia de discusión, y más aún si ese

“para” tiene como propósito avalar los mecanismos que el Estado considera, de manera unilateral, como los más apropiados para el bienestar de todos los ciudadanos. He ahí, brevemente expuesta, la problemática que presenta la aceptación sin más del término “desarrollo” tal y como se halla plasmado en las leyes. He ahí, también, la necesidad de encontrar en el ámbito de la educación formativa una definición que compatibilice y haga posible que las nociones de desarrollo en el sentido humano y desarrollo en el sentido economicista puedan ser complementarias en la práctica y no sólo como elementos contradictorios de una elegante fórmula retórica.

No hay que pensar, sin embargo, que esta necesaria revisión del concepto de desarrollo sea una gran novedad: de hecho, la misma fue producto de los desajustes político-económicos ocasionados por la relación norte-sur, que originaron la idea de que el desarrollo debe incluir también mejoras de carácter social, políticas de distribución que favorezcan una mayor equidad y mejoras generales en la calidad de vida para toda la población, por lo que las políticas educativas de las naciones debían considerar la incorporación de dicha idea en sus programas curriculares. Cabe apuntar que no todos estuvieron de acuerdo en establecer una relación directa entre educación y desarrollo: en la cumbre de Copenhague de 1995 sobre desarrollo social hubo quienes pusieron como ejemplo el crecimiento económico de Suecia en la segunda mitad del siglo pasado, así como la primera revolución industrial británica, para señalar que en tales casos el desarrollo se produjo sin que se realizara ningún cambio en los programas de educación formal de esos países. Desde una postura que ahora aparece como mejor argumentada, representantes de otras naciones combatieron ese enfoque al manifestar que el gran despegue industrial alemán del siglo XIX y el rápido crecimiento económico y mejora social del modelo japonés tras la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) no hubieran sido posibles sin considerar a la educación como elemento clave para el desarrollo. El documento final de esa cumbre –en la actualidad inexplicablemente casi olvidado– enfatizaba que la educación constituye

un medio insustituible para incrementar la comunicación entre las personas, aumentar la participación en la vida civil, política, económica, social y cultural, y consolidar el respeto de los derechos civiles políticos, económicos, sociales y culturales. En consecuencia, promovía el fortalecimiento de los sistemas de educación en todos sus niveles y el acceso universal a la educación básica y a las oportunidades de educación durante toda la vida, al propugnar la eliminación de las barreras económicas y socioculturales que impiden el ejercicio de ese derecho. Es probable que muchas de las nuevas políticas educativas diseñadas y adoptadas en distintas partes del mundo hayan recogido elementos del Plan de Acción de la Cumbre de 1995, que entre otras cosas sugería invertir en sistemas de enseñanza, renovar los aspectos organizativos de los departamentos de educación, estimular el vínculo de éstos con otras instancias públicas, fomentar el aprendizaje permanente y los programas de capacitación profesional, impulsar la investigación al fomentar el intercambio de información a escalas nacional e internacional y propender al desarrollo de métodos innovadores en materia de enseñanza-aprendizaje, incluidas tecnologías interactivas.

Dentro de las necesidades apuntadas –que, por cierto, como casi todos los lineamientos de políticas proponen qué medidas tomar pero no dicen cómo hacerlo– los investigadores en educación se dieron a la tarea de promover varios puntos que, en mayor o menor medida y adaptados a las condiciones singulares de cada país, han sido incorporados en distintas formas a la normativa escolar. La mejora en la calidad de los niveles educativos, la igualdad de acceso y permanencia en la educación básica y secundaria, la promoción de alternativas a los currículos tradicionales, el impulso al respeto por la diversidad, la revaloración cultural y lingüística de amplias franjas de población indígena y el desarrollo de contenidos imbuidos de las ideas de tolerancia, solidaridad y búsqueda constante de la democracia, son algunos de tales puntos. Asimismo, y también con variantes locales, gran número de legislaciones educativas contemplan ya la promoción de experiencias en materia de planifica-

ción y gestión educativa, la creación de métodos para mejorar el desempeño técnico de los planificadores del sistema de educación, así como para optimizar la enseñanza de las materias científicas y técnicas para facilitar la comprensión de las mismas y el intercambio de experiencias entre recursos humanos de las instituciones educativas de los diferentes niveles. En suma puede decirse que, en el caso específico de México, a lo largo de los últimos tres lustros, cuando menos, han tenido lugar diversos acuerdos nacionales

[...] para renovar el sistema educativo y modernizar las formas de enseñanza y los esquemas de gestión para enfrentar los desafíos de la mundialización, de la revolución tecnológica, de las transformaciones del mercado laboral y de la irrupción de la sociedad del conocimiento, teniendo como mira mejorar la calidad, la equidad y la pertinencia de los servicios educativos (Elizondo, 2006).

El problema que continúa en pie, a pesar de todos estos avances, es la ejecución de algunos aspectos de esa normativa, que –para repetirlo una vez más– suelen chocar frontalmente con creencias, hábitos y prácticas arraigadas entre los actores del ciclo educativo formal.

Lo anterior, por lo que toca a la escuela y su relación con el concepto de desarrollo. El otro punto, el de la ligazón entre educación y justicia social (o para utilizar una terminología más precisa, la búsqueda de una educación *para* la justicia social) presenta un problema que dificulta el análisis: el uso discursivo, reiterado e impreciso de la noción de “justicia social” infaltable en las alocuciones, plataformas y documentos políticos en general, que en la escuela se traduce en innumerables expresiones de buenos deseos que, para colmo de males, se encuentran inextricablemente vinculados a la equidad, los derechos humanos y otros conceptos incorporados a las orientaciones educativas más recientes.

Con todo, pensadores de distintas épocas han sostenido que si el propósito de la educación es lograr la libertad plena de las personas, aquélla necesariamente guarda una íntima relación con la justicia

social, en tanto las instituciones educativas no deben ser simples fábricas reproductoras de saberes prácticos, sino constructoras de ese proceso que denominamos “ciudadanía” y que contiene una rica gama de valores éticos, cívicos, etcétera. Ha señalado Maggi Yáñez que “[...] los países de América Latina y el Caribe concordaron hace ya muchos años que la educación tiene funciones muy precisas: liberar las potencialidades de las personas, dar sentido humano al desarrollo y promover la justicia social” (Yáñez y Rolando); pero si este postulado puede ser compartido en términos generales lo cierto es que, como consecuencia de la disociación entre discurso y praxis, el campo educativo se halla fragmentado porque las desigualdades sociales construyen trayectorias educativas muy diversificadas, donde pese a todos los esfuerzos oficiales por extender el ámbito de la enseñanza aún existen niños y jóvenes que presentan sensibles grados de repitencia y deserción, en tanto muchos docentes pauperizados trabajan en instituciones en las que inciden fuertemente los efectos del modelo económico vigente, mismo que de paso tiende a desautorizar su autoridad cultural.

Otra cuestión que se relaciona con el nexo educación ↔ justicia social es el debate que plantea buscar formas para incorporar las experiencias educativas generadas en algunos sectores de la sociedad civil, y la interrogante de si ello implicaría una concertación o una disputa con el Estado como diseñador natural de las políticas respectivas. Una postura intermedia y posiblemente mucho más enriquecedora, propone aprovechar la capacidad de las organizaciones populares preocupadas por la educación para delinear o, al menos, examinar prácticas educativas alternativas/complementarias a las del Estado, con el propósito de obtener programas educativos más plenos en el sentido formativo-humano y más adaptados a las características de las distintas comunidades en que se aplican. Esto no significa, al menos desde nuestro punto de vista, cuestionar el papel del Estado (y menos aún librarlo de su responsabilidad) en cuanto garante permanente de la educación para todos sus ciudadanos, los del presente y los del futuro; pero sí convendría examinar con

mayor detenimiento la posibilidad de que la sociedad civil tuviera un papel más activo en el control de esta obligación estatal y aportara al proceso educativo desde su propia óptica menos mecanizada y más próxima a la cotidianidad de los formandos y sus entornos familiar y comunitario. Se trataría de una adición no desdeñable, porque muchas organizaciones de la sociedad civil conocen formas probadamente eficaces para promover asuntos relacionados con la participación ciudadana, al menos en los espacios en los que se desenvuelven sus actividades. Porque si bien la educación es un derecho de todos que corresponde al Estado proveer, su vigencia plena requeriría de adecuaciones particulares, capaces de ser aplicadas mediante las políticas específicas para el área.

Ahora, en el ámbito de la escuela, ¿qué se debe entender por “justicia social”? La institución educativa, en teoría, concreta lo que la sociedad siente por medio de los valores que esta última promueve, y en tal sentido es un instrumento legitimador de aquello que para esa sociedad resulta deseable y justo. En lo que a justicia se refiere, los programas educativos generalmente han convenido en acotar este término a los límites de la justicia distributiva, que implica básicamente equidad y bienestar eficientemente aplicados. Eso, entre otras razones, porque no hay unanimidad acerca de cuáles son los valores que deberían instituir una noción única de justicia, lo que genera problemas a la hora de diseñar, por ejemplo, un modelo educativo consensuado basado en lo que es justo y lo que no lo es. Y por otro lado, no resulta fácil imaginar cómo se puede adaptar una enseñanza escolar razonable y verosímil sobre justicia social en el marco de sociedades estructuralmente injustas, como las de las naciones en vías de desarrollo.

Convenimos anteriormente en que las estrategias de lo público (y por ende de lo educativo) pueden –*deberían*, aunque ello no siempre ocurre– surgir de las inquietudes de la ciudadanía, pero el encargado de ponerlas en práctica es el Estado por medio de las instancias creadas para tal fin. A esas estrategias les cabe la responsabilidad de generar las condiciones necesarias para que la población

en su conjunto busque desarrollarse plenamente, de acuerdo con la cosmovisión que sostenga y los valores que coloque en su escala. Sin embargo, según el economista bengalí Amartya Kumar Sen, una buena condición educativa de las personas va más allá de la mera recepción de ideas y saberes; ésta –opina el autor citado– no pasa de ser un conjunto de prestaciones (si bien indispensables) que debe ser complementado por otros elementos. Y ello conduce, de manera natural, a reconsiderar los patrones de medición de la noción de justicia social incorporada a las políticas educativas. La muy utilizada expresión “equidad educativa” remite casi invariablemente a las ideas de igualdad en cuanto a acceso a los establecimientos de educación formal, disposición de bienes e igualdad en la distribución de recursos materiales y servicios, lo que ratifica nuestra afirmación en el sentido de que la citada “equidad en educación” siempre es medida en términos de cobertura y facilidades de acceso a toda la población. Pero sucede que ésta no es un conjunto homogéneo, sino un conglomerado de individuos singulares eventualmente agrupados de acuerdo con determinados intereses compartidos, formas organizativas y ubicación en el espectro del cuerpo social. Es en función de estas y otras peculiaridades como los sujetos evalúan el significado que la información recibida y los recursos que el Estado les provee tiene para ellos. Una persona puede tener una muy desarrollada capacidad para educarse y no recibir una oferta educativa apropiada para esa capacidad, o no poder ejercerla por impedimentos de tipo familiar, comunitario o político. Eventualmente, la persona en tales condiciones puede revertir esa situación o no hacerlo; pero las instituciones educativas, en todo caso, deben realizar todos los esfuerzos posibles para que situaciones de este tipo sencillamente no tengan lugar. En un muy bien argumentado borrador de discusión, apunta la investigadora María Gabriela Molina que

[...] cuando se evalúa qué tan bien educada está una persona, no se plantea qué tan bien aprende, aunque a las dos preguntas corresponda la misma respuesta. Se pregunta a qué bienes educativos ha tenido acceso y qué

niveles de logros ha alcanzado en cada uno. Pero alcanzar distintos niveles de logros tiene que ver con condiciones personales y con condiciones sociales en las que se produce el aprendizaje. La política es responsable fundamentalmente de estas segundas, y de las primeras sólo en términos de hacer más asequibles a quienes se encuentran desafortunados en la distribución que la naturaleza o la fortuna ha hecho de talentos y aptitudes y medios. El servicio educativo puede ser tomado y asimilado por el sujeto o no, pero el servicio mismo inserta a la persona en un encuadre normativo específico, lo pone en contacto con ciertos roles y con información particularmente seleccionada por las generaciones anteriores (Molina, s/f).

De esto puede inferirse que una política educativa no puede ser calificada sin más de justa por el solo hecho de brindar determinado número de recursos y servicios educativos; para recibir ese calificativo tiene que contribuir a la creación de condiciones para que sus destinatarios puedan desarrollar sus potencialidades propias a través de bases organizativas institucionales adecuadas y a sus proyectos y aspiraciones personales en cuanto a la forma de hacerlo. Para retomar brevemente la línea de pensamiento de Molina, uno de cuyos párrafos acabamos de transcribir, digamos que la justicia social en un sistema educativo, para realizarse de manera efectiva, tiene que tomar en cuenta aspectos tales como

[...] la educación que se distribuye, la satisfacción de los sujetos involucrados, si las relaciones entre los distintos actores es humana o denigrante, autoritaria o formadora de capacidades ciudadanas, cuáles son los mecanismos de control y realización de la dignidad personal y el desarrollo de los fines públicos, conocer los privilegios legales e ilegales de los que algunos sujetos gozan en el sistema, las relaciones interpersonales y sociales en su interior, las estructuras y valores que promueven o dificultan dichas relaciones, la forma en que el sistema permite a las personas informarse, pensar, imaginar, maravillarse, sentir emociones, solidarizarse con otros, compartir, sentirse parte de una comunidad, comprometerse ciudadanamente, asumir la responsabilidad por el desarrollo personal, sectorial y social (Molina, s/f, nota 67).

Y todo ello acompañado por una adecuada metodología operativa (es decir, de funcionamiento) de las distintas instancias organizativas oficiales comprometidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera proactiva y articulada.

La cuestión de la justicia social en el contexto educacional es, pues, más compleja de lo que aparenta mediante su mera forma enunciativa, cosa que también ocurre con el trajinado término “desarrollo”. Por ello, se impone revisar la metodología para evaluar de qué manera se imparten ambas nociones en la escuela, a fin de evitar presentarlas como valores capaces puramente cuantitativos, sin considerar el impacto personal que tienen sobre los ciudadanos en sus distintos entornos y percepciones particulares.

## **LO BUENO, LO LEGAL Y LO JUSTO**

El tema de la formación cívica y ética en las instituciones educativas exige emplear términos como los que encabezan este apartado con mucha mayor precisión de lo que se hace habitualmente. Definir la legalidad no representa grandes dificultades, porque la misma se encuentra plasmada en documentos específicos –el texto constitucional, las leyes complementarias, sus reglamentos y demás normatividad–; en cambio, hacer lo propio con las concepciones de “bondad” y “justicia” es una labor considerablemente más ardua. El ejercicio de la bondad, por ejemplo, no convierte automáticamente a alguien en buen ciudadano; y en paralelo, mientras la legalidad y su noción de justicia equivalen a dar a cada persona lo que le corresponde, la bondad no presenta ninguna exigencia de ese tipo. De hecho, en un sentido muy amplio la bondad supera a la justicia tal y como la entiende la ley, en tanto quien se muestra bondadoso se entrega sin ninguna presión legal: lo hace por convicción o por sentimiento. Podríamos decir que la noción de justicia que posee la legalidad se basa en las prescripciones de la ley, mientras la noción de justicia comprendida en “lo bueno” tiene su base exclusivamente

en una consideración ética. La legalidad se ajusta a un sistema jurídico; la bondad es tal en tanto se relaciona más con la moral que con la norma jurídicamente consagrada. Estas observaciones no pertenecen, como en primera instancia podría parecer, al terreno de las sutilezas retóricas, semánticas o lingüísticas, porque se hallan ligadas a las relaciones que deben existir entre las leyes emanadas del derecho positivo, la justicia y la bondad entendida como inclinación a hacer el bien en beneficio de los demás (de acuerdo con la concepción que sobre esta cuestión sostenía el pensador inglés John Locke, quien meditó y escribió largamente sobre el tema, si se toma en cuenta que las personas buscan la felicidad entenderían que un acto de bondad sería el destinado a ayudarlas a acercarse a tal propósito y uno de maldad aquel que trataría de impedirlo).

Gran número de especialistas en educación han enfatizado en la necesidad de profundizar el análisis de los tres elementos que venimos comentando, no sólo en sí y por sí solos, sino especialmente por la vinculación que existe entre ellos, cuya caracterización se halla muy lejos del consenso. Hemos aludido ya, de pasada, al pensamiento de Paul Ricoeur sobre la justicia y el vínculo de ésta con el amor. Este autor asevera que, en principio, el amor puede leerse como opuesto al discurso de la justicia; es, de hecho, el factor capaz de evitar que la regla distributiva de la justicia adquiera un sentido puramente utilitario, tensión que implica un equilibrio frágil e inestable entre la lógica de la abundancia y la lógica de la equivalencia. Siguiendo esa orientación, la mediación de lo político y de la discusión pública sería el medio más adecuado (o al menos *uno* de los más adecuados) para aunar la práctica de la justicia con sus instituciones, en tanto semejante mediación atendería “[...] al orden de prioridad que hay que establecer entre los bienes sociales y primarios y entre los valores subyacentes a esos bienes” (Elizondo, Christiansen y Ruiz Ávila, 2007). Este de la instancia institucional y el nivel de justicia que la misma aplica en el campo de lo real es un tema de constante pertinencia en la escuela, donde tanto maestros como alumnos suelen cuestionar –aunque

naturalmente por razones distintas– una normatividad que, desde sus ópticas particulares, muestra aspectos injustos con ellos. De tal modo, al menos en la perspectiva de los involucrados, lo que es legal (y por ende justo en términos de la ley) no necesariamente es bueno, sino más bien todo lo contrario. Comprobado esto, ¿qué se puede hacer para superar las brechas entre legalidad y justicia que aparecen como una constante fuente de conflicto entre ambas? En teoría no se trataría de una labor imposible: bastaría con que los legisladores de la materia que se trate (la educación en este caso) lograran armonizar el cuerpo de leyes vigente con la concepción de justicia de las cuales esas leyes se supone son expresión. Sin embargo, cuando nos encontramos frente a un conflicto entre la legalidad y nuestra noción de justicia no siempre resulta fácil adscribirle prioridad a la primera, aun cuando en términos de nuestro entorno legal esto último sea lo más pertinente. La situación no es tan hipotética ni tan inusual: considérese, como ejemplo, el caso de quienes se muestran reacios a pagar determinado impuesto público *cuando existe constancia* de que el Estado recaudador no presta el servicio por el cual está cobrando. Esto lleva a relativizar, por cierto, la afirmación de que cuando hay un conflicto entre legalidad y justicia la alineación “natural” está del lado de la primera, aunque ello implique una delicada posición respecto a la observancia de la ley. Hemos acordado, con Ricoeur, que el valor es un concepto mixto que “[...] asegura el compromiso entre el deseo de libertad de las conciencias particulares y las situaciones cualificadas éticamente [...]”. Pero en el escenario planteado lo “bueno” ocupa un espacio impreciso, porque lo deseable no lo es por sí mismo sino en función de las concepciones que los distintos actores tienen acerca del valor.

Desde el punto de vista estrictamente ciudadano –es decir, atendido a los principios de igualdad para todos que, de común acuerdo, se encuentran inscritos en los instrumentos del derecho positivo– la elección no sólo es clara sino también moralmente vinculante: actuar con apego a la legalidad es una de las exigencias

más escuchadas cuando se abordan temas sobre la autoridad y sus organismos ejecutorios. Y en tanto se da por sentado que lo legal está construido sobre la base de lo que es justo para cada uno de los integrantes de una sociedad y para el conjunto de éstos, legalidad y justicia constituyen una dupla valorativa casi indisoluble. En cambio, cuando se intenta armonizar fluidamente lo legal y lo justo con “lo bueno” la operación se vuelve más complicada, por el carácter vaporoso de este último valor. Al respecto nos permitiremos una digresión relacionada con lo bueno desde la óptica de George Edgard Moore, uno de los fundadores de la filosofía analítica, para quien asociar automáticamente lo bueno con lo útil o lo placentero (como proponen la mayoría de los filósofos clásicos) es un error, porque el predicado “bueno” no es algo natural ni existente, sino un concepto sin partes, imposible de analizar e indefinible, puesto que definir –según Moore– consiste en descomponer un objeto en las distintas partes que contiene. En tal caso, ¿cómo reconocer lo bueno de lo que no lo es, ya sea en términos personales o en relación con la ley presuntamente basada en la justicia y la bondad? Este pensador inglés propone como respuesta a esta interrogante la existencia de lo que llama “intuicionismo ético”, según el cual habría verdades morales que se conocen por intuición, y considera la bondad como una propiedad que pertenece a determinado estado de cosas. Desde su enfoque, “lo bueno” sería algo no natural, porque se aprehendería por medio de una especie de intuición moral y no a través de la experiencia. Su punto de vista, compartido por filósofos de la talla de Bertrand Russell, no deja de ser interesante aunque no aclara a qué clase de conocimiento pertenecería ese tipo de intuición y coloca al reconocimiento de “lo bueno” en el plano de un modo alternativo de conocer, cuyas peculiaridades no nos son explicadas. Pero en todo caso resulta muy ilustrativo sobre la profundidad de los problemas a que nos enfrentamos cuando intentamos desentrañar, para luego describir, cuáles son los elementos que enlazan a los conceptos de lo bueno, lo legal y lo justo, que en el lenguaje cotidiano parecerían ser sencillos e inequívocos.

Todo lo anterior, que en el ámbito de la escuela se relaciona de manera evidente con la formación cívica y ética, puede inducir a un ejercicio saludable y más provechoso de lo que a primera vista parece: la realización de un análisis atento que sirva para definir los alcances del primer párrafo de la presentación del *ПИСЬМЕ*, según el cual dicha formación “[...] es un proceso basado en el trabajo y la convivencia escolar, donde niñas y niños tienen la oportunidad de vivir y reconocer la importancia de principios y valores que contribuyen a la convivencia democrática y a su desarrollo pleno como personas e integrantes de la sociedad”.

## LOS CRITERIOS DE DISTRIBUCIÓN

Abocados al tratamiento de las condiciones necesarias para el logro de la equidad, examinemos ahora cómo se traduciría ésta en el ámbito de la educación, o más precisamente en cuanto a las medidas que sería preciso adoptar a fin de facilitar la igualdad en los distintos estamentos de ese sector. Un rubro que es preciso revisar y ajustar es el vinculado con los criterios de *distribución* en las políticas y los espacios educativos. Contra lo que podría pensarse, éstos no se agotan con la cuestión presupuestaria, sino que también poseen, entre otras, dimensiones geográficas (dónde están situadas las escuelas y de qué tipo son): poblacionales (en cuanto a cuotas de acceso), de contenidos y hasta espaciales (en lo referente a la configuración física del aula). El tema de los presupuestos asignados a la educación es desde hace largo tiempo posiblemente el más discutido y con seguridad el más extensamente tratado; pero si bien en algunos países con elevada calidad de vida (los escandinavos en primer lugar) las partidas económicas cubren satisfactoriamente las necesidades de la estructura institucional educativa, se ha comprobado que la suficiencia presupuestal no se traduce automáticamente en una enseñanza de calidad (aunque esas naciones en general sí la tengan). Donde hay recursos suficientes el problema

se relaciona con la distribución de los mismos, que tiene lugar en función de variables como densidad de población, tamaño de las escuelas, número de maestros y otras de tipo cuantitativo, con lo que se deja de lado –aunque claro está que esta regla, como todas, tiene sus excepciones– variables cualitativas que tienen que ver con estructura familiar-tipo prevaleciente en el entorno de los educandos, hábitos y valores comunitarios a que están expuestos, etcétera. Y no es que la consideración de estos últimos elementos requiera necesariamente de más recursos económicos *directos*, pero sí exige atención especial en cuanto a preparación de los docentes, adaptación de ciertos contenidos y revisión de algunas metodologías de enseñanza, acciones que tienen un carácter eminentemente distributivo (en relación con el tiempo dedicado a cada institución y el seguimiento de su proceso evolutivo, por ejemplo), todo lo cual implica, sí, una especie de “discriminación positiva” y en consecuencia una modificación distributiva.

A principios de 2007 los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) –a la que México adhirió en 1994– acordaron renovar el mandato del Programa para la Construcción y el Equipamiento Educativo (PEB, por sus siglas en inglés) por un periodo adicional de dos años. Dicho programa brinda asistencia a los países miembros del organismo para utilizar mejor los recursos destinados a las instalaciones educativas en todos los niveles.

Las actividades consideradas incluyen financiamiento para infraestructura; métodos para evaluar la calidad de las construcciones educativas, mejorar la recopilación de información sobre el particular y dar seguimiento a las acciones sobre seguridad en los edificios; innovaciones en el diseño de nuevas instalaciones y un enfoque centrado en construcciones para estudiantes con necesidades especiales, educación vocacional y educación más elevada. Vale la pena, en este contexto y habida cuenta de la especificidad que tiene el mencionado instrumento, citar textualmente algunas de las observaciones contenidas en la versión preliminar del Pro-

grama de Trabajo del PEB 2007-2008, en el apartado “Evaluación de la política de adquisición y práctica en instalaciones educativas”. El mismo señala que

[...] las políticas para mejorar los resultados del aprendizaje dependen de la información confiable sobre los recursos invertidos en educación, de la manera en que operan y evolucionan los sistemas educativos y del rendimiento de las instituciones educativas [...] (PEB, 2007).

Este señalamiento refuerza nuestra tesis acerca de que la problemática de la distribución en el medio educativo se encuentra constantemente presente en la misma, aunque sea de manera tácita, y trasciende el ámbito (siempre importante, empero, en los países de América Latina) de la pura asignación de recursos. En relación con la información citada hubiera sido muy saludable, por cierto, que la sociedad civil –por medio de las organizaciones que se da a sí misma– hubiera tenido algún grado de participación en la aplicación práctica de esos planes, lo que equivale a decir en la distribución del trabajo concreto eventualmente realizado a instancias del PEB.

En paralelo, los contenidos curriculares tampoco son ajenos a la cuestión de la distribución, pero en este caso con referencia a la temática incorporada a los mismos. Una queja muy extendida en el medio docente es que ciertos temas pertinentes e interesantes para los formandos que viven en zonas urbanas o semiurbanas también se encuentran presentes en los programas que se aplican en zonas eminentemente rurales, por lo que resultan de escasa utilidad para los niños y adolescentes de estas últimas, y como consecuencia natural no concitan la atención de los mismos. Hay casos en que los maestros del área rural enfatizan las materias más directamente vinculadas con la vida diaria de sus alumnos, pero se trata de episodios aislados y debidos más a la iniciativa personal de los docentes (y a su sentido común, cabría agregar) que a políticas decididas en la escuela y menos aún en las instituciones rectoras de la educación. En la mayoría de los casos, por razones muy comprensibles

bles, los maestros prefieren no apartarse de los contenidos oficiales aun cuando sean conscientes de que éstos no representan un gran aporte ni despiertan mayor interés en su salón de clases. Esta “distribución equitativa” de los contenidos es, entre otros, un factor que contribuye a generar los discutidos “niveles desiguales de aprendizaje” que aparecen en algunas mediciones de calidad educativa. Hay, no obstante, sobre este particular un argumento que cuestiona cualquier mirada redistributiva de los contenidos, y que aduce que tal práctica torpedea un fundamento esencial de la educación, porque subordina la formación de individuos con conocimientos amplios de *todo* el mundo en que viven y una visión universalista del mismo, a grupos concentrados en su propio entorno inmediato, cuyas necesidades apremiantes los hacen desinteresarse de todo lo (y los) demás. Cualquiera que sea la opinión que se tenga sobre esta cuestión, la existencia de la misma como atendible tema de debate fortalece nuestra percepción de que los asuntos de distribución se encuentran presentes en casi todos los ámbitos de la escuela, y que los mismos no se reducen a simples cuestiones de método o de procedimiento, sino que constituyen factores incidentes de gran peso en el sistema educativo.

Unas palabras más acerca de la distribución, ahora vinculada con la que debería predominar en las aulas de las instituciones de educación temprana y básica: el tema del espacio y el ordenamiento del mismo. Según el sociólogo chileno José Weinstein, una de las primeras decisiones que el maestro ha de adoptar a la hora de diseñar el ambiente de clase es si organiza el espacio de la clase en términos de territorios personales o bien en términos de funciones, que él describe como los dos modelos más usuales de organización del aula. Al primero correspondería la asignación a cada estudiante de un lugar fijo en el cual desarrollaría sus actividades, y el segundo a la instauración de “zonas” destinadas a actividades diferentes, por las cuales los alumnos irían pasando para hacer sus tareas. Criterios distributivos como el apuntado han sido comentados o formulados por diversos estudiosos de la educación en su aspecto más concreto

y mejor definido –el del funcionamiento al interior del salón de clases–, a partir de un enfoque integral según el cual si se pretende mejorar nuestros sistemas educativos no ha de dejarse un solo aspecto, por secundario que pudiera parecer en primera instancia, sin re-analizar y corregir.

## JUSTICIA SOCIAL Y PRÁCTICA EDUCATIVA

Al comienzo de este capítulo hemos hecho referencia a la justicia social, especialmente en cuanto a su presencia como noción en las políticas educativas, a la concepción que de ella se tiene desde las instancias de gobierno y a la manera en que se plasma en los contenidos curriculares de los programas respectivos. Vale la pena, ahora, echar una mirada a las metodologías empleadas en el ejercicio concreto de la práctica educativa y al nexo que guardan con las visiones teóricas de la justicia social. La primera y virtualmente obligada reflexión que surge al abordar este tema, se refiere a la escasa compatibilidad existente entre las aspiraciones a la justicia social consagradas en las leyes y el ámbito real en que estas últimas deben ser aplicadas; esto es, la sociedad tal y como se presenta en la vida real. Ello conduce, como consecuencia casi natural, a pensar en las dificultades existentes para articular las tensiones que operan sobre docentes que, por un lado, poseen convicciones en pro de una justicia social efectiva y, por otro, reciben las presiones propias de una sociedad regida por los imperativos del libre mercado, empezando por las que afectan sus propias vidas personales. De ahí que tomar como única base, para el diseño de las políticas públicas en general y educativas en particular, argumentos esencialistas y pretendidamente universalistas no haya conducido hasta ahora a la obtención de grandes resultados, en tanto se ha relegado a un segundo plano la construcción de marcos éticos que tomen en cuenta los aspectos contingentes, coyunturales y singulares en que se desarrollan las actividades humanas, que son los que impactan de modo más direc-

to en los actores de estas actividades. Esto, por cierto, de ninguna manera significa hacer a un lado las éticas de orden general, como las referentes a la equidad, la justicia, la responsabilidad, los derechos humanos, la democracia y la construcción de ciudadanía, entre otros valores. Pero para acercarse a sus propósitos últimos, las concepciones éticas deberían producir principios orientadores de estrategias de acción que se traduzcan en formas operativas re-creadoras de principios de acción y no sean simples expresiones de un orden moral preestablecido, o mero cumplimiento de las normativas existentes.

El desempeño docente se desarrolla por lo menos en tres dimensiones básicas: la primera consiste en el saber declarativo, que incluye los principios a los que se adhieren las instancias emisoras en el sistema educativo (desde las autoridades que delinean las políticas respectivas a quienes imparten las materias); la segunda abarca el saber-hacer procedimental, que comprende las guías de acción y metodologías usadas en la transmisión del conocimiento; y la tercera es la conducta real manifestada en el salón de clases, que en primer término incluye los comportamientos en este último espacio. Si aceptamos esta caracterización dimensional, acordaremos en que la práctica docente es el ámbito más apropiado para establecer un vínculo entre la teoría y la práctica desde una racionalidad crítica, porque la práctica profesional constituye el terreno más idóneo para pensar la educación de manera individual y colectiva. En palabras de la investigadora Nancy Salvá:

La reflexión sobre la práctica plantea la construcción de un campo común de intereses didácticos, psicológicos y pedagógicos, y evita los reduccionismos que conducen generalmente a la comprensión parcializada de la realidad educativa o a su incompreensión. Esto requiere asumir conjuntamente, como procesos socialmente contruidos el desarrollo de la práctica, la comprensión de ella y la comprensión de las situaciones en que ella se desarrolla. Es necesario entonces, elaborar modelos conceptuales que señalen las interacciones entre alumnos, contenidos y docentes, enfati-

zando simultáneamente la importancia del contexto real en el que tienen lugar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Salvá, s/f).

Y es que la enseñanza de la justicia social (y el aprendizaje permanente por parte de quienes enseñan sus principios) va más allá de asimilar el contenido de algunos textos legales y de integrar los conceptos abstractos que sobre derecho desarrollan esos textos. Exige, sobre todo, capacidad para transmitir a los alumnos la conciencia de que los problemas de la justicia afectan, de distintas maneras, a su entorno inmediato, llámese éste escuela, casa o comunidad en que residen. Demanda, de manera complementaria, que los alumnos superen eventuales sentimientos de culpabilidad o resentimiento para asumir el compromiso de impulsar la justicia y la igualdad sociales desde el plano inmediato y personal hasta el institucional en todas sus vertientes.

A la problemática comentada se le agregan factores adicionales cuando se trata de la educación bilingüe, y que sirven a cualquier docente si se toma en consideración que cada vez más los salones de las escuelas urbanas son pluriculturales. Sobre este particular, apunta Cummins que la puesta en práctica de las relaciones educativas corre por cuenta de lo que él llama “agentes internos” (esto es, los docentes, incorporados plenamente a esa actividad), mientras que el diseño de las políticas respectivas es tarea de “agentes externos” (los investigadores), quienes observan esas relaciones desde afuera. Correspondería a los políticos de la educación –considera el autor– interpretar a cabalidad el resultado de las investigaciones efectuadas en el plano teórico, a fin de establecer planes y programas congruentes a la vez con esos exámenes y con las realidades socioeconómicas y sociopolíticas donde van a ser aplicados. Cummins pone especial cuidado en definir puntillosamente a los sujetos participantes y en ubicarlos a cada cual en el contexto en el que desarrollan sus funciones, así como en describir en qué “intersección discursiva” llegan a encontrarse investigadores, docentes y políticos. En lo que denomina un “pase de la educación bilingüe

a una pedagogía transformadora” (Cummins, 2002), propone que dicha pedagogía re-fundamente la escuela bilingüe y desafíe las relaciones coercitivas de poder vigentes en la escuela y en la sociedad en general. Comparando los valores sociales de la pedagogía tradicionales con la “progresista” impulsada por Dewey y Montessori y con la que él mismo postula, sostiene que esta última –es decir, la transformadora– facilita que las experiencias del alumnado se vinculen con sus realidades sociales, ciñéndose a los principios de justicia social, propugnando la enseñanza de las ideas democráticas en el aula y dotando a los educandos de herramientas técnicas, académicas y críticas para una participación plena en el cuerpo de la sociedad. Sin apartarse de su campo específico de estudio, es decir la educación bilingüe, el teórico canadiense asevera que una reforma educativa que tome en cuenta las bases esenciales de su pedagogía transformadora evitará la reproducción de las desigualdades sociales al interior de las instituciones educativas, tras corregir las pautas de bajo rendimiento de los grupos “subordinados” por el factor lingüístico.

Las observaciones de Cummins sobre la educación bilingüe y los elementos a tomar en cuenta por los maestros encargados de impartirla resultan muy apropiadas para formular, ahora, algunas consideraciones sobre la praxis docente en general. Si nos circunscribimos al periodo en que los fundamentos tradicionales del proceso de enseñanza-aprendizaje empezaron a ser examinados críticamente (y posteriormente puestos en tela de juicio), a lo largo de ese lapso distintas teorías sobre la educación en su conjunto o sobre ciertos ángulos de la misma han coincidido para generar pautas de acción –no articuladas en un instrumento normativo pero sí aceptadas de manera casi unánime en el campo educativo– orientadas a definir una práctica docente que sea a la vez eficaz y ética. Si tomamos en cuenta los señalamientos realizados sobre la negativa incidencia que acerca del proceso educativo han tenido y tienen las relaciones jerárquico-autoritarias en la escuela, las distintas influencias de entorno de formadores y formandos, los diferentes

intereses de los alumnos por las materias del programa en función de sus modos de vida comunitarios y otros factores alusivos al entramado humano que se forma en el aula, conviene recapitular acerca de esas pautas de acción orientadora.

Una de ellas es la aceptación y el fomento a la aceptación de la diversidad, no sólo en cuanto a la tolerancia que ello implica (“tolerar” no significa aceptar: más bien todo lo contrario, porque sólo se tolera aquello que instintivamente se rechaza), sino en lo que el concepto encierra en cuanto al *reconocimiento del otro* y a la legitimidad de sus derechos. Esta aceptación razonada debe partir, desde luego, de una premisa anterior: la *identificación* de esa diversidad que se evidencia en los contextos en donde el docente actúa, identificación que ayudará a evitar el error de intentar transferir experiencias de enseñanza exitosas desde un ámbito a otros que pueden ser distintos.

En paralelo, una actitud útil para evitar la aplicación mecanizada y esquemática de los programas de estudio es el respeto por el carácter único de cada persona, su condición de sujeto irrepetible y dotado de una singularidad que lo hace diferente de todos aquellos con los cuales vive y convive. Ello equivale a reconocer, por su parte, *el carácter único de cada relación educativa*, omisión que hasta ahora ha llevado al fracaso a todos los intentos por diseñar un esquema efectivo capaz de hallar constantes generales –más allá de la normatividad común a todos en el aula– en la relación maestro-alumno. Por otro lado, estas nuevas líneas orientadoras presentes en una educación para el cambio social hacen hincapié en la necesidad de que el docente encare su tarea despojado de cualquier juicio apriorístico en relación con sus alumnos, ya sea en forma grupal o individual. Los intereses, capacidades, deseos, potencialidades, disposiciones y límites de una persona no pueden ser objeto de pre-supuestos valorativos sin afectar seriamente la transmisión-adquisición de saberes y conocimientos; tales características, en todo caso, van apareciendo paulatinamente y a diferentes ritmos en el desarrollo de la relación entre educador y educando. En tal sen-

tido, también se enfatiza en la necesidad de evitar caracterizaciones estandarizadas en forma de tipologías que refuerzan ideas excluyentes. Si para explicar el desajuste conductual de un alumno (respecto a las conductas convencionales de la clase) se apela, por ejemplo, al recurso de aclarar que procede de una “familia disfuncional”, se está utilizando un argumento que no proporciona ningún indicio sobre la singularidad del niño o joven (lo cual no ayuda en nada a analizar y menos a solucionar el problema concreto), pero también se está echando mano de una categorización imprecisa y eventualmente fortalecedora de las tendencias socialmente excluyentes.

A partir de la comprobación de que el proceso de transmisión de saberes, conocimientos y actitudes no tiene el carácter lineal que durante siglos le fue atribuido, y que periódicamente se descubren en el mismo variables que nunca antes habían sido consideradas, progresivamente los docentes están adoptando –con distintos diferenciales, en diferente grado y a desiguales ritmos– actitudes más abiertas frente a ese proceso. Ya lo que éste tiene en materia de complejidad y de incertidumbre ha sido puesto de manifiesto por ópticas educativas cuyos presupuestos se comprueban día con día en las aulas, lo que para el maestro se traduce en un mayor abanico de posibilidades para ejercer su función. Esto significa, entre otras cosas, des-acostumbrarse a las prácticas pedagógicas rutinarias y mecánicas basadas en la comunicación unidireccional, donde el enseñante exponía ante un auditorio de receptores pasivos que supuestamente procesaban de la misma manera la información recibida, y sustituirlas por una *intencionalidad educativa* distinta, basada en propuestas cuya viabilidad –conviene no olvidarlo– también dependerá de su aceptación por *los otros* a quienes van dirigidas.

## EQUIDAD, SACRIFICIO Y ENVIDIA

Entre los principios generales del derecho que tradicionalmente se habían dado por sentados pero no habrían cobrado la forma de

enunciados normativos, el de equidad ha cobrado especial relevancia en las legislaciones de casi todo el mundo. En tanto concepto, la equidad fue ganando peso progresivamente y de manera desigual en materia política, social, étnica, laboral, religiosa y de género, frente a la evidencia de que aquello que en la antigüedad se consideraba virtualmente inherente al ejercicio del derecho tenía escasa vigencia a la hora de diseñar las leyes y de aplicarlas. No reseñaremos aquí la evolución histórica de la equidad en los textos legales, porque ello implicaría entrar en un espacio teórico demasiado amplio y sobrepasaría con mucho las metas del presente trabajo. Conviene apuntar, no obstante, que nuestro texto constitucional emplea la expresión “equidad” en sus artículos 2º, 25, 26 y 134, así como en el artículo 5º de las adiciones al 115 introducidas en 1999.

Limitémonos, sin embargo, a señalar que la búsqueda de la equidad en el campo de la educación –entendida aquélla como la erradicación de las desigualdades provocadas por déficits socioeconómicos y étnicos en distintas franjas de la población– constituye un objetivo laudable, al reconocer que en los últimos años se ha avanzado notablemente hacia la consecución de dicho objetivo, pero sin negar que la medición periódica de los indicadores macro-educativos no arroja resultados precisamente esperanzadores, al menos en el corto plazo.

Identificar el conjunto de variables que explican lo que desde hace más o menos un decenio a esta parte denominamos “equidad educativa” requiere de ciertas puntualizaciones, porque ese conjunto deriva de (y se liga con) los conceptos más tradicionales de justicia social e igualdad de oportunidades. A los efectos educativos esta última se ha traducido, principalmente, en un constante mejoramiento de las vías de acceso a los sistemas de educación, con la pretensión de que la misma llegue a todos los sectores poblacionales. Pero como esta estrategia de orden cuantitativo no dio los resultados que de ella se esperaban –aunque sí, hay que apuntarlo, permitió ensanchar el universo de educandos y ello constituye un logro nada desdeñable–, las ópticas más desarrolladas sobre las formas y condiciones necesarias para el proceso de enseñanza-aprendizaje intro-

dujeron, con la noción de equidad, la posibilidad de ejercer acciones diferenciadas para, por ejemplo, facilitar la retención y emparejar las probabilidades de éxito de los formandos con independencia de su procedencia social. De manera paralela, y tomando a la educación como proveedora de habilidades y competencias para el buen desempeño socioeconómico, la equidad educativa tiende a favorecer la responsabilidad social y la productividad económica de sujetos provenientes de cualquier estrato de la población. Esas y otras variables no dependen ya única y exclusivamente de los encargados de planificar las políticas educativas, sino también de la participación *activa* de todos los actores del proceso, con los docentes en primerísimo lugar, de quienes se espera disposición para capacitarse de manera constante y flexibilidad para adaptarse a los nuevos programas y métodos pedagógicos. Esa misma lógica es la que alimenta el contenido de los programas “compensatorios” o de “acción afirmativa”, encaminados a ir disminuyendo paulatinamente la desigualdad educativa que opera en desmedro de los sectores más carenciados del cuerpo social. Un aspecto destacable de esta forma de concebir la equidad es que parece no tropezar con resistencias de tipo político como las levantadas por los sectores de la economía “eficientista” en los años ochenta y noventa del siglo pasado, que veían en los servicios educativos una especie de suministro de mano de obra para la atención del naciente mercado económico mundializado. De hecho, en tales sectores ahora hay menos objeciones cualitativas en relación con los contenidos de los programas formativos y más atención en el aspecto cuantitativo de los servicios, por la pragmática razón de que cuanto mayor y más pareja sea la cobertura educativa mejores perspectivas de operar eficientemente el nuevo mercado. Sólo restaría –y es un detalle ciertamente no menor– proporcionar a las familias apoyos para ejercer los mismos derechos como consumidores de educación que tienen los demandantes más acomodados, para cerrar el círculo de la equidad educativa.

La libertad de los usuarios para elegir, sus intereses y preferencias, las características diferenciales de los servicios educativos

ofrecidos y la posibilidad de encontrar distintas ofertas, deberían aportar a la obtención de una educación de calidad para todos. Sin embargo, estos elementos podrían no llegar a explicar satisfactoriamente las diferencias presentes entre distintas franjas socioeconómicas en cuanto a grados proporcionales de acceso (es decir, cantidad de demandantes de educación en relación con el volumen total del grupo poblacional al que pertenecen), permanencia en la escuela, índices de repitencia, abandono prematuro de la institución o porcentajes registrados de éxito o fracaso. Una corriente de pensamiento bastante nutrida propone incorporar al análisis de esta cuestión variables “extraescolares” capaces de incidir negativamente sobre los indicadores arriba señalados. Entre estos factores enumeran el grado de estimulación temprana recibido por los futuros alumnos (que resulta ser independiente del nivel socioeconómico de sus familias), la edad en que el niño empieza a ser “educado” (en el sentido de aprender *cosas* de su entorno inmediato), y las condiciones del ambiente social que lo rodea, que tampoco se relacionan necesariamente con las situaciones de precariedad económica. Hay, no obstante, otros factores que se constituirán en obstáculos para el niño una vez incorporado al ciclo escolar y serán –pese a lo que se ha avanzado socialmente en ese sentido– generadores de prejuicios y consecuentemente de desigualdad en la institución educativa. Entre éstos destacan las variables de pertenencia étnica y de género, mismas que la escuela no está en condiciones de combatir, como no sea a futuro mediante la contribución a la formación de ciudadanos dotados de una visión social diferente a la actual. De momento, las únicas acciones que pueden repercutir favorablemente en el ámbito educativo dependen de políticas públicas tendientes a reparar o al menos atenuar esa inequidad con medidas como las ya comentadas acciones compensatorias, el mejoramiento de la actual educación bilingüe o la búsqueda de nuevos enfoques de educación intercultural. Es muy probable que con este somero recuento no hayamos agotado la lista de motivos que conspiran contra la equidad en la escuela pública; pero en todo caso, lo que parece ameritar cada día

más atención es la incidencia de los elementos extraescolares en la desigualdad educativa, y el consecuente deslinde de responsabilidades (en el sentido de establecer qué le es posible hacer y qué no) de la escuela y sus actores.

Llegado este punto cabría preguntarnos si en definitiva no estamos inmersos en un círculo vicioso de preguntas ambiguas, respuestas parciales, soluciones cuya vigencia temporal es siempre reducida y examen permanente de una cuestión social (la educación del individuo) que sencillamente rebasaría las cotas de la escuela. Porque tanto la temática como las líneas de pensamiento sobre la misma examinadas hasta aquí, suelen ser moneda de curso obligado en congresos, seminarios y reuniones de toda índole sobre educación, con el resultado de que las participaciones redundantes centuplican a los aportes que enriquecen el campo educativo de todos los participantes en el proceso, desde los diseñadores de las políticas del rubro hasta los sujetos que reciben la formación-información. Si ello fuera así, sería preciso utilizar nuevas herramientas de estudio, buscar instrumentos de análisis que se aparten de la mera acumulación de procedimientos metodológicos que caracterizan a las formas de examinar los fenómenos sociales y la realidad en general. Una opción digna de atención en tal sentido es la propuesta por el ingeniero y filósofo francés contemporáneo Jean Pierre Dupuy, especialista en ciencias de la cognición, quien propone un enfoque de análisis que mezcla la filosofía, la ciencia y la historia. Sin adherir de manera incondicional al pensamiento de Dupuy ni examinar en profundidad las provocativas connotaciones que tiene, sí creemos oportuno revisar algunas de sus concepciones sobre las teorías y las prácticas comunes a casi todas las ciencias sociales.

Partiendo de las posibilidades reales que tiene el sujeto de concebir el orden de la sociedad, Dupuy pone en el centro de su pensamiento dos curiosas categorías que serían, a la vez, tanto constituyentes como descomponedoras del orden social: el sacrificio y la envidia. A partir de esa visión construye su “lógica del principio del deseo mimético” (que en realidad tomó del historiador y antro-

pólogo René Girard), según el cual la interacción de los integrantes de una sociedad se encuentra determinada circularmente, por lo que dicha sociedad bien podría funcionar sin necesidad de ningún principio trascendental, en contra de lo que sostienen las demás construcciones filosóficas.

Según Dupuy-Girard esa interacción se concreta a través de la secuencia envidia→imitación→contagio, donde la primera provoca una especie de dinámica de espejo entre los individuos y es el único medio por el cual son capaces de saber qué desean (al desear lo mismo que los demás, es decir, contribuyendo a la conformación de una escala de *cosas deseables*). De ahí se desprende naturalmente una lógica de imitación, y la combinación de ambos elementos se traduce en *contagio* en tanto el conjunto entero del cuerpo social se mueve en persecución de un mismo interés, aun cuando en esta fase el mismo ya ni siquiera es reconocible como factor de interacción. Este modelo, que puede parecer un tanto ajeno a la temática específica de la educación, no lo es si lo aplicamos a la forma en que, hasta ahora y a lo largo de la historia, hemos concebido a las ciencias del conocimiento, cualquiera sea el objeto de examen de este último.

Siempre según Dupuy y su principal fuente de inspiración teórica, el fenómeno de la cognición, es decir, de aprehender conceptualmente las cosas que conocemos o creemos conocer, tendría un origen puramente biológico, lo que significaría que el conocimiento y la actividad del sistema nervioso serían prácticamente una misma cosa o al menos constituirían un sistema cerrado y autorreferencial de correlaciones internas. A la aceptación explícita de la envidia como motor del progreso, Dupuy agrega el rechazo personal del sacrificio, en tanto lo considera una rémora liberal para la evolución del hombre. Además, rechazar el sacrificio implica hacer lo propio con la organización de la sociedad cuya esencia *sacrificial* es de una “religiosa intolerancia”, aun cuando nominalmente no adscriba a religión alguna. Para este autor, armazones hipotéticas como la del contrato social son desplazamientos de una dinámica que implica

un asentimiento colectivo cuya culminación, en situaciones críticas, siempre es un sacrificio en el sentido literal del término. ¿Por qué? Porque esa construcción unánime, precisamente por este último carácter, cuando entra en pánico produce necesariamente víctimas sacrificiales y no es difícil inferir de qué estratos de la sociedad proceden tales víctimas.

Dado que las reflexiones del mencionado autor tienen como propósito último viviseccionar las relaciones entre el liberalismo y la justicia social no ahondaremos en las mismas; pero sus referencias a los sistemas instituyentes del conocimiento resultan pertinentes para nuestra mirada sobre los vínculos que construyen los humanos, sus características y las medidas que adoptan para mejorarlos (que es precisamente lo que la dupla Dupuy-Girard empieza por cuestionar).

El individualismo metodológico “ordinario”, es decir, reduccionista, el de las teorías del contrato social o de la sociología weberiana –comenta Dupuy– considera a los individuos como plenamente identificados en relación con el fin a alcanzar, que es el de dar cuenta del fenómeno observado como efecto de composición. Es gracias a esto que las propiedades del todo aparecen como “deducibles” de las propiedades de las partes (Dupuy, 1998).

No es difícil advertir que su propio enfoque, en cambio, no acuerda con la idea de la “identificación voluntaria” con un fin determinado, sino que enfatiza, como hemos señalado, la acción determinante de la envidia, aunque concebida como un fenómeno de orden biológico y no en el sentido tradicional de sentimiento moralmente negativo.

¿De qué manera compagina, o en qué parte del fenómeno educativo caben las consideraciones arriba apuntadas? Desde luego, de tomarlas en consideración constituirían un elemento de peso para revisar seriamente las variables sociales que tradicionalmente se escogen para diseñar las políticas públicas, fundamentalmente porque sería preciso recategorizar los valores que hasta ahora han tenido presencia en las mismas y aun sustituirlos por una mirada renovadora que parta de desecharlos sin más.

De tal manera, en el plano de las teorías del conocimiento, y aun en el de las referidas a la construcción de las relaciones sociales, lo que es bueno, lo que es legal y lo que es justo pierden la claridad conceptual que poseen cuando usamos esos términos en el habla cotidiana o cuando los aplicamos como meros calificativos de situaciones puntuales. Esta acotación, que podría considerarse como una forma de evadir una conclusión –o una serie de ellas– acerca del tema, sólo tiene el propósito de enfatizar una necesidad: la de emprender las futuras políticas educativas, los programas escolares, los contenidos de los mismos y la visión de los actores en el proceso con un criterio mucho más abierto, en el aspecto científico, que el adoptado hasta ahora, donde cuando mucho sólo se “elastizan” los conceptos con los cuales se trabaja (enseñanza, aprendizaje, democracia, ciudadanía, legalidad, entorno social, formación pre-escolar, etcétera), sin preguntarnos si en este estadio de la evolución humana continúan siendo funcionales para analizar la realidad y lograr las mejoras socioeducativas que pretendemos.

Pero está aquí la pregunta: ¿qué podemos hacer con la escuela, qué podemos hacer en ella los actores cuya buena parte de su vida cotidiana allí se realiza?

Vamos a intentar contestarlo en las siguientes páginas de este libro.

## REFERENCIAS

- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata (Pedagogía, educación infantil y primaria).
- Dupuy, J. P. (1998). *El sacrificio y la envidia. El liberalismo y la justicia social*. Barcelona: Gedisa.
- Ehremberg, A. (1998) *La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Elizondo, A. (2000). El discurso cívico en la escuela. *Perfiles Educativos* (3ª época), XXII, (89-90), 115-129.
- Elizondo, A. (2006). Cultura de la legalidad, ciudadanía y política educativa. En *La educación que México necesita*. México: Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica-CECYTE.
- Elizondo Huerta, A., Christiansen, S. & Ruiz Ávila, D. (2007). Democracia y ética en la escuela secundaria. Estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XII (32). México.
- Fernández, C. (2001). La vida escolar y el derecho a la inclusión como condición para la formación ciudadana. *Revista del Instituto Electoral del Estado de México*, 1, (3), pp. 119-134.
- Foucault, M. (1996). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México: Siglo XXI.
- García, Á. (1998). Las transformaciones educativas. La experiencia de la Unión Europea. En *Democracia, desarrollo e integración*. Argentina: OEI-Editorial Troquel.
- Glazman Nowalski, R. (1998). Política y educación. *Colección pedagógica universitaria*, julio-diciembre. Universidad Veracruzana, Instituto de investigaciones en Educación.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid: Morata
- Max Neef, M. (1986). *Las necesidades humanas, la autodependencia y las articulaciones orgánicas como pilares fundamentales del desarrollo a escala humana*. Santiago de Chile: CEPAAUR.
- Molina, M. G. (s/f). Estudios sobre criterios para la evaluación de la justicia social en las instituciones educativas. En *Sala de lectura de calidad y equidad en la educación*. Recuperado de <http://www.oei.es/calidad2/saladelectura.htm>
- Yáñez, M. & Rolando, E. (s/f). Utopías para el logro de la felicidad interna bruta. En *La educación que México necesita* (nota 65). México: Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica-CECYTE.
- PEB Exchange* (2007). Número 59.

- PIFCYE (s/f). Competencias cívicas y éticas, vol 7. Apego a la legalidad y sentido de justicia. México: PIFCYE.
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Análisi*, 25. Barcelona.
- Ricoeur, P. (2001) *Amor y justicia*, España: Caparrós Editores
- Rodríguez Gómez, G. et al. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- SEBYN (2007). *Programa de formación integral de formación cívica y ética para la escuela primaria*. Documento interno. México: SEP.
- Salvá, N. (s/f). *Práctica educativa: ¿construcción o rutina?* Consejo de Educación primaria de Uruguay. Recuperado de [http://www.cep.edu.uy/Practica/Revista5/pract\\_edu.htm](http://www.cep.edu.uy/Practica/Revista5/pract_edu.htm)
- Yurén, T. y Araujo, S. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de formación cívica y ética en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, septiembre-diciembre 2003, 8, (19), 631-652.
- Zedillo, E. (2006). Discurso. Recuperado de <http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/disc/ene96/12ene96.html>



---

## CAPÍTULO 2

### ÉTICA Y MORAL EN LA ESCUELA COMO PUNTO DE PARTIDA

#### EL MUNDO DE LA ESCUELA

Desde hace algunas décadas se ha convertido en un lugar común –especialmente en espacios externos a la escuela–, hablar de una “crisis de la educación” o más específicamente de una “crisis de la escuela”. Se insiste en la incapacidad del sistema educativo para atender, de acuerdo con los nuevos retos que se viven en el país y en todo el mundo, la formación de niños y jóvenes, lo cual ocasiona que no posean las “competencias” necesarias para la construcción de lazos sociales que hagan posible la convivencia en la llamada sociedad del riesgo, ni para generar estrategias que impulsen la producción económica y espiritual del país. También se dice que el problema central reside en la deficiente preparación de los profesores, o bien, que su formación académica adquirida mediante talleres, seminarios, diplomados e incluso programas de grado, no se refleja en el mejoramiento de los procesos escolares, en particular en la enseñanza-aprendizaje. Además de estas opiniones, habrá que agregar que al parecer la escuela mexicana no logra formar en los saberes básicos, según lo ponderan las pruebas que se propo-

nen como estándares de desempeño, mediante los diversos instrumentos de evaluación tanto del país como internacionales, pues los resultados muestran que no se consigue el nivel mínimo determinado. Estos reclamos –que expuestos de este modo paralizan la acción docente y generan reacciones de defensa ante lo que se considera como un ataque implacable a la condición de ser de la escuela y el maestro– están ahora acompañados por el tema de la violencia y la llamada “crisis de valores”.

De esta manera, la crisis de la educación se piensa en la actualidad no sólo en relación con la escuela como instancia responsable de la formación de niños y de jóvenes en el dominio de contenidos escolares, delimitados por los planes y programas de estudio, concepción institucional –que no resulta de más decirlo– consagrada por una larga tradición y sostenida en viejas prácticas fuertemente arraigadas, sino también, y sobre todo, con lo que parece una clara evidencia de un conjunto de “insuficiencias” cuando queremos pensar a la escuela como un espacio de formación de “ciudadanía”, como un lugar donde, junto con el aprendizaje de saberes de orden “cognitivo”, los alumnos adquieren, desarrollan y asumen una *conciencia razonada* de la ética y la civilidad, tarea que se le asigna a la escuela bajo diferentes rubros tales como educación para la democracia, enseñanza para la paz, enseñanza de los derechos humanos, formación cívica y ética, entre otros. En síntesis, podría decirse que en la percepción del correr de la vida cotidiana, las posibles soluciones que deben construirse en torno a una mejora espiritual, económica y científica, así como en la construcción de los lazos sociales, parecen recaer en las instituciones educativas y, en particular, en el docente, quien se enfrenta a una tarea imposible de atender. Se siente desamparado ante los reclamos de padres de familia, de estudiantes, autoridades educativas y de la sociedad en general, sin herramientas para dar respuesta a un problema que le rebasa.

Frente a esta mirada a la escuela, con viejos, pero renovados reclamos y desafíos, se crea un malestar frecuente ante la llamada ineficacia de la institución educativa. Habrá que partir de una

premisa: la escuela no puede ni debe cargar con todo lo que se le adjudica, no por ello debe desconocer que requiere mirarse nuevamente desde una perspectiva crítica, y determinar de manera explícita de qué sí debe hacerse cargo y cómo lo hará. Es por demás interesante colaborar en esta nueva mirada, en relación con el tema de la formación ética y ciudadana, sobre todo cuando hablamos de la población escolar.

En los hechos esta demanda para la formación de una ética y una ciudadanía comprometida en la construcción de una vida democrática se encuentra presente, junto con otras, en la Constitución, que en la fracción segunda del artículo 3° señala que el criterio orientador de la educación en México “[...] será democrático, considerando a la democracia no sólo como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo”.

Sin embargo, pese al mandato constitucional y a las normas de la institución que incluye cursos de formación cívica y ética, es notoria la diferencia entre la palabra escrita y la práctica en el aula. Ética, ciudadanía y democracia son nociones usadas cada vez más con mayor frecuencia con la idea de que tienen un solo significado, y que basta con reconocerlo para hacer del aula un espacio formativo congruente con dichas premisas. Desafortunadamente, esto no es así, el mismo texto constitucional nos deja muchas dudas cuando se refiere a la democracia como un régimen político, una estructura jurídica y un sistema de vida fundado en la mejora del pueblo en sus dimensiones más significativas. ¿Cuál es ese régimen? ¿Qué sistema jurídico es el pertinente? ¿Se puede mejorar el nivel de vida si se cuenta sólo con un sistema democrático? Las respuestas a estas preguntas son diversas, y únicamente nos dejan ver las dificultades que hoy tenemos como sociedad al compartir un mínimo de significados que hagan posible asumir esta tarea con cierta seguridad; hablar de significados compartidos no pretende de ninguna manera homogeneizar sentidos y hacer de ellos algo universal, imposible de identificar, pero sí se busca inscribirlos en un marco de debate

menos ambiguo, que evite la polarización y las posiciones rígidas, y que permita la construcción y la convivencia en la diferencia.

En las últimas reformas a los programas curriculares, y en el afán de clarificar de mejor manera los sentidos propuestos, se ha hecho énfasis en la formación hacia el desarrollo de “competencias”, en las que destacan aquellas que se refieren a la formación en y para la democracia, lo que da un lugar específico al ámbito de lo jurídico, y de la ley en particular. De manera paralela, se han introducido temas, relativamente nuevos, como la cultura de la legalidad, así como promover y favorecer el desarrollo moral de los educandos. Esto se debe a que las investigaciones y estudios que abordan el tema de la escuela muestran las dificultades a las que la institución se ha enfrentado para cambiar viejas prácticas. Como ejemplo, baste citar el estudio de Romo Martínez (2005) con alumnos de entre 14 y 18 años, en el que identifica que además de existir dificultades para diferenciar hechos de opiniones y para reconocer el sentido de una ley, se observan serias distorsiones en cuanto al *sentido político* que los educandos le otorgan a la democracia. En México, este tema ha sido tratado con cierta profundidad en distintos trabajos de análisis e interpretación de encuestas; aunque éstos toman como referencia varios universos, cabe decir que todos coinciden en señalar un problema de orden teórico y otro de carácter estrictamente práctico: la diferencia entre la concepción de la ética, la moral y la democracia incluida en la normatividad y los programas educativos, y la noción que tienen de ellas los alumnos y los docentes comprometidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque aquí quede planteada esta discrepancia, no se puede negar que esta deficiencia exige, en el plano de las ideas, un nuevo análisis conceptual de los significados atribuidos a estas nociones –ética, moral, ciudadanía y democracia– a lo largo de la historia, tanto en el ámbito de su ejercicio en la vida cotidiana, circunscrito a la historia político-social, en donde se delimita su significado, como en el aspecto disciplinario. No debe pasarse por alto que el significado de estas nociones en su ejercicio práctico pueden derivar en posiciones contradictorias, por ejem-

plo, entre las culturas indígenas y las culturas rurales o urbanas en el país, y que éstas mismas retoman tal significado de otras culturas, incluso impuestas como ideales a alcanzar por distintos organismos internacionales. En este contexto, los procesos de mundialización actuales generan nuevos elementos que obligan a redefinir los propios sentidos que hoy damos a estas nociones, salvo que se les adjudique un carácter universal e inmutable.

En cuanto a la exigencia de orden práctico, ésta se relaciona con la necesidad de articular, de manera más efectiva, el decir con el hacer, la teoría con la práctica, los *métodos* de enseñanza y las didácticas que sirven de herramientas de apoyo a la docencia para convocar el deseo de aprender saberes y conocimientos por parte de los estudiantes, con la intención de contribuir en la formación de ciudadanos responsables, que perciban la democracia no sólo desde la dimensión procedimental, sino también desde la dimensión sustantiva, y reconocer la necesidad de participación y tener la posibilidad de atender al quién, al cómo, al qué y al por qué de la misma. Ciudadanos que compartan una ética que les permita hacerse cargo de su participación en la construcción de nuevas formas de expresión de nuestro ser en el mundo, que sin mitificar el pasado o dejarse atrapar por la fascinación del presente, que convoca al placer y al consumo, se permitan crear un nosotros en una convivencia más justa, tarea en donde la escuela tiene, si bien no la única responsabilidad, sí una función significativa de llevar a cabo.

Reflexionar sobre la escuela se convierte así en una tarea ineludible para pensar la ética y todo lo que a ella compete. La escuela no puede desconocer una de sus funciones más importantes: la formación ética y ciudadana, aun cuando no siempre se haya definido de esta manera. Ya Durkheim nos hizo ver que la escuela, tal como fue instituida, tiene entre una de sus funciones centrales lograr la integración del niño y del joven a los valores y formas de comportamiento que la sociedad de la que forma parte requiere para asegurar una convivencia posible. La escuela mexicana no es ajena a esta tarea. El discurso de la política educativa en México, desde la “rura-

lización” de la educación, propuesta por José Vasconcelos en 1921, incluida la posterior Ley Orgánica de Educación 1942, durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho, y las reformas e instrumentos legales que le siguieron, rara vez ha pasado por alto, al menos nominalmente, el papel que la educación desempeña en este proceso formativo. Por ejemplo, el propio Octavio Véjar, asesor jurídico y secretario de Educación en la época en que se promulgó dicha ley, enfatizaba la necesidad de estimular con ella “[...] viejos principios de nobleza y bondad” (Galván, 2008), en lo que constituía un claro nexo entre ética, ciudadanía y educación. En la *Cartilla moral*, elaborada en 1944 por Alfonso Reyes, y destinada a la formación moral de los escolares mexicanos, a petición del entonces secretario de Educación, Jaime Torres Bodet, y reeditada en 1992 por la Secretaría de Educación Pública, se sostiene que el hombre se educa para el bien y que la educación y las doctrinas que la inspiran constituyen la moral y la ética, sin definir plenamente lo que a cada uno de estos conceptos compete y sobre todo cómo se traducen en práctica.

Por varias décadas, al incursionar en la revitalización y actualización del sistema educativo, se subsumió el tratamiento de los temas de ciudadanía, ética y democracia a la historia nacional y la preservación de los valores patrios, y las premisas fundamentales se centraron en la calidad, pertinencia y equidad educativa, sin que prácticamente, en ningún caso, se hiciera explícita la forma en que los temas éticos subyacen a las nociones propuestas. No es sino hasta el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica diseñado en 1992 –elevado a rango constitucional en 1993 y base para la Ley General de Educación, promulgada ese mismo año– en el que se establecieron los fundamentos para una reorganización de dicho sistema, al modificar el esquema de asignación y distribución de recursos técnicos y financieros vigente hasta entonces, reformular contenidos y materiales educativos y revalorar la función del magisterio, que se puso en práctica una asignatura específica en formación cívica y ética en la educación secundaria. Posteriormente y previo a la reforma educativa para el nivel de se-

cundaria, puesta en marcha a partir de 2006, las prioridades de la política oficial explícitamente establecían ya los temas de la democratización del sistema educativo, el federalismo en la materia, la participación social, la impartición de una educación de calidad con equidad, la transparencia en cuanto a rendición de cuentas, y un presupuesto fundamental: que el centro indiscutido de las políticas educativas y el funcionamiento de todo el sistema debe ser el componente escuela-aula. Temas que en su articulado incluyen, desde luego, numerosas referencias explícitas a las nociones de democracia, justicia, participación, convivencia, igualdad ante la ley, respeto a la dignidad y a los derechos humanos, y otros conceptos que ligan, de nueva cuenta, al rol formativo de la educación tradicional con exigencias que pertenecen al ámbito de la ética, la moral y la ciudadanía. Todo ello apunta no sólo a promover el desarrollo de los valores personales y sociales incluidos en el texto constitucional –que dicho sea de paso, poco conocemos–, sino a la formación del juicio ético, mediante la construcción de criterios para fomentar la capacidad de análisis y discusión en la toma de decisiones, base necesaria para la participación ciudadana, cuyo ejercicio constante consiste en crear, desenvolverse y desarrollarse como sujeto en el proceso de llevar a la práctica la democracia como proyecto siempre posible, pero nunca del todo realizado.

Tal como Latapí Sarre (2004) observa, las reformas a la escuela, entre las que podemos identificar el énfasis puesto en esta renovación del proceso formativo, no se reducen estrictamente a cuestiones que hacen referencia al trabajo en el aula. Desde el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica de 1992, ya mencionado, la política educativa mexicana no ha dejado de insistir en cuatro necesidades esenciales, a saber: la federalización de la educación básica; la participación de la sociedad en los asuntos educativos; la renovación del cambio curricular, y la secuencia *formación inicial*→*actualización*→*capacitación*→*superación* de los maestros, en donde la ciudadanía, la ética y la cultura de la legalidad sean temas transversales. El hecho de que estos temas existan hoy como puntos cen-

trales en las políticas educativas contemporáneas, no es cuestión de capricho o de una moda de algún funcionario en turno, al contrario son una exigencia social a la que el sistema educativo ya no podía darle la vuelta.<sup>1</sup>

En este sentido, se hace necesario tomar distancia de aquellos discursos que rechazan cualquier análisis y discusión sobre las políticas públicas, ante el argumento de que son “verticales”; pues si bien la decisión fue tomada por un pequeño grupo, éste se vio obligado a considerar, consciente o no de ello, las demandas y preocupaciones de los distintos actores sociales, como ya lo hemos mencionado. El problema central radica en que desconozcamos la condición histórico-social que hace posible la enunciación de las estrategias y políticas públicas, y nos olvidemos de la necesidad de hacer explícita nuestra participación en sus diversas formas de expresión, mediante la formulación de propuestas específicas que partan de la premisa de que lo más relevante no es la enunciación, sino la puesta en marcha, el desarrollo de estas políticas, y que en la escuela se identifica con el campo del desarrollo curricular, donde día a día dichas políticas toman lugar, se recrean y se consolidan por nuestro hacer, la mayoría de las veces, sin darnos cuenta de ello.

Como hemos dicho en párrafos anteriores, las modificaciones más recientes a la legislación sobre educación en México se fundamentan en necesidades y orientaciones compartidas, sobre todo, en lo referente a intentar engarzar de mejor manera los diferentes elementos del proceso educativo; pero esa tentativa de articulación

---

<sup>1</sup> Conviene decir aquí que cuando usamos la expresión de *política educativa* dejamos de hablar de acciones aisladas con pretensiones sexenales, para enfatizar acciones discursivas con cierta continuidad, que toman distancia de caprichos o intereses particulares para formar parte de propósitos del Estado, independientemente del grupo gobernante en cuestión. Acciones discursivas que no siempre se concretan en práctica. De esta manera, la política educativa no es una acción unilateral del equipo gobernante, sino la expresión del Estado frente a distintos problemas educativos, planteados en términos sociales, que conciernen a diferentes actores, intereses y proyectos articulados a diversas ideas o posturas ideológicas. (Elizondo, 2006).

tropieza sistemáticamente con la característica multirreferencial de ese proceso. Esta dificultad se hace patente cuando hablamos de cambiar viejas prácticas educativas, que se caracterizan por una lógica corporativa propia de los rasgos predominantes de nuestra cultura nacional, regulada por los principios de filiación y lealtad, que predominan sobre el respeto a las reglas con base en las cuales es posible la convivencia social, aun cuando en nuestro discurso y nuestro deseo hablemos siempre de los valores de respeto, justicia y equidad.

No resulta fácil, en efecto, armonizar en un instrumento legal y en la vida en el aula, por un lado, *prácticas* que se relacionan con aspectos administrativos y pedagógicos en general –los cuales, en el peor de los casos, siempre pueden mejorarse con la experiencia–, y por otro lado, la cadena de relaciones entre las nociones de valor, norma, imperativo y ley, que paradójicamente deberían ser el sustento de nuestras formas de organización del proceso educativo y sus instrumentos regulatorios (punto que abordaré más adelante), y así como del hacer nuestro como docentes, instalados en un lugar de poder-saber que no sólo enseña conocimiento, sino también un sentido ético que marca nuestra forma de relación con los otros. De esta manera, la necesidad de normar las prácticas escolares al interior de las instituciones educativas, queda subordinada a la exigencia que para los educadores y los educandos, en cuanto ciudadanos insertos en una estructura formativa, tienen las nociones vinculadas a la ética y a la relación directa de ésta con la construcción de un espacio áulico, donde la confianza prive sobre la desconfianza, y que permita que nuestros estudiantes encuentren los espacios para desplegar su potencial y su capacidad de aprendizaje, sin dejar de expresar aquellas diferencias que hacen de cada uno de nosotros un ser singular. En otras palabras se advierte, en la regulación de los procesos educativos, una seria dificultad para hacer compatible fondo y forma, es decir, para traducir a la vida cotidiana de la escuela, con el conjunto de sus protagonistas incluidos, los presupuestos de la norma ético-legal.

Desde distintas perspectivas, las administraciones de los gobiernos han coincidido en la necesidad de realizar cambios para mejorar el proceso educativo; pero no se ha encontrado el mejor camino para articular la parte práctica del mismo con el componente filosófico que constituye su esencia. Ese es un reto compartido, y todos tenemos que hacernos cargo de la parte que nos corresponde. Las consecuencias de esta dificultad se expresan claramente en el ámbito de la escuela, donde varios estudios han demostrado que la legislación es un elemento independiente por sí mismo, poco importante y de escasa utilidad, aun cuando se reconozca la necesidad de su existencia, y en consonancia con ello, la forzosa construcción de un conjunto de reglas claras, encargadas de brindar seguridad a quienes protagonizan el proceso escolar. Esta ambigüedad seguramente surge ante el hecho de que la escuela se regula por circulares, memorandos e instrucciones específicas, emitidos por alguna autoridad dentro de la jerarquía escolar, que generan la vivencia de un ejercicio arbitrario y discrecional, situación que al interior del aula recae en la figura del docente, lo que deja la impresión en los niños y jóvenes de que la autoridad es un poder que se ostenta, y que la decisión que se toma en la vida cotidiana depende de su estado de ánimo, personalidad o preferencias. Así, los estudiantes, aunque reconocen que el diálogo es el mejor camino para dirimir las diferencias y declaran que disfrutan las actividades que realizan en la asignatura de Cívica y ética, fuera del salón de clase olvidan lo aprendido y deciden resolver sus diferencias a golpes. Y si ello ocurre en la institución por excelencia para organizar el saber en torno a la norma, con base en el que se ha de establecer lo que es correcto –en términos de ciudadanía– y aquello que no lo es, no resulta difícil inferir la gravedad que el fenómeno posee a escala social, en el sentido más amplio de la expresión. Sobre este particular podríamos citar cantidad de ejemplos ilustrativos, pero ello no haría sino ratificar lo que día con día advertimos al interior de nuestras escuelas, y que se corrobora en diversos estudios, en los cuales se reconoce, por ejemplo, que en los instrumentos de evaluación

aplicados, se identifica un “[...] un razonamiento moral en el que priva cierta orientación hacia la ley y el orden, pero en la indagación en situaciones de contexto se advierten dificultades para operar bajo esa lógica” (Elizondo, 2006).

## ENTRE LA NECESIDAD DE INNOVACIÓN Y LA PRESERVACIÓN IDENTITARIA

Es claro que la escuela no siempre está en condiciones de responder a las nuevas exigencias que constantemente la sociedad le demanda; en más ocasiones de las deseadas las atiende, incluso, de manera divergente; ello en la medida en que no puede desconocerse la lógica interna de la institución educativa que, a pesar de estar al mismo tiempo inscrita y constituir una expresión de la dimensión social y sus nuevas necesidades, tiende a reiterar una práctica que le ha sido propia a lo largo de su historia. Diversos autores (Ezpeleta, 2004; Posner, 2004; Tapia, 2004) nos han mostrado que en la lógica operativa del proceso educativo todavía prevalecen modelos y esquemas del pasado, más aún, podríamos decir que en la práctica tiende a reproducir añejos esquemas de comportamiento, que sin proponérselo explícitamente, impone a generaciones de niños y jóvenes que viven en un entorno social cuyos cambios les demandan actitudes que contrastan con las imperantes en la escuela, lo que representa, en el mejor de los casos, un motivo de tensión adicional entre el modelo educativo y la población de educandos. Para ejemplificar esta situación, baste repetir aquí lo que ya es común escuchar en los corredores y pasillos de la academia: “[...] nos encontramos con una escuela del siglo XIX, maestros del siglo XX y estudiantes del siglo XXI”. En el fondo de estas prácticas, que por lo demás representan casi una constante en las instituciones de educación no sólo en México, se repiten patrones muy arraigados en el ejercicio magisterial, que se sostienen en la convicción de que “siempre se ha hecho así y así es como tiene que seguir siendo”, y la

sensación de seguridad que esta idea proporciona a los educadores a la hora de desempeñar su labor. Estas tensiones entre “lo nuevo y lo viejo”, que atraviesan el sistema educativo, no pueden dejar de existir por la voluntad o el deseo de resolverlas y mucho menos suponer que dejarán de existir; quizá no sea esa la mejor manera de pensar el problema, sino que valdría la pena volver la mirada hacia la forma en que podemos atender a las contradicciones que articulan hoy nuestro ejercicio profesional.

Para el tema que nos ocupa existe una tensión que conviene tomar en cuenta: por un lado, y debido a una dinámica social cambiante, una cultura de los jóvenes que parece muy distante a la de nuestras creencias y valores –*graffiti*, *piercing*, desconocimiento de relaciones jerárquicas–, y por el otro, el apego a una relación ciudadana con formas de interpretación y acatamiento de la ley, regulada por un orden disciplinar, que pertenece a otros periodos históricos y, desde luego, tiene poca relación con el ejercicio ciudadano de la democracia que hoy nos proponemos impulsar. De ahí surge la necesidad de repensar nuestras formas organizativas y nuestras prácticas institucionales en y desde la escuela, y su relación con las propuestas derivadas de las políticas educativas sobre estos temas, sobre todo aquellas correspondientes a la gestión educativa y escolar, cambio curricular y formación docente, para identificar tensiones y poder encontrar en ellas la fuerza, el motor de la creatividad, que permita construir una visión renovada sobre las orientaciones, significados, funciones y sentidos de tales políticas y su expresión en nuestro hacer. El objetivo último de esas reflexiones sería, para enfatizarlo con otras palabras, buscar vías alternas para hacer posible y viable el vínculo que debe existir entre la educación formal y el proceso de formación de ciudadanía, en el cual la escuela tiene la necesidad de cambiar su sentido instituido y transitar de pensarla como un espacio disciplinar para hacer de ella un espacio de hospitalidad, y de la educación un acontecimiento ético.

Esta tarea no es un propósito aislado, sino que constituye una acción obligada para todos cuando pensamos en la situación con-

temporánea que se vive tanto a nivel nacional como internacional, y si bien no corresponde sólo a la institución educativa hacerse cargo de la formación ética y la conformación de una ciudadanía para el siglo XXI, el proceso educativo no puede pensarse como un territorio aislado, que por tener una función, una lógica y una regulación propias, trabaje con independencia del cuerpo social que le dio origen y al que pertenece. Todos compartimos de alguna manera este conjunto de premisas, sin embargo no podemos dejar de reconocer que sigue privando el presupuesto según el cual el sistema educativo y, por tanto, las políticas que buscan mejorarlo, e inclusive transformarlo, constituyen un universo limitado que puede resultar afectado por disposiciones de carácter técnico, desligadas del componente humano –componente que hace posible la existencia del sistema–, presupuesto que ha dado origen, sin buscarlo, a muchas de las deficiencias que periódicamente se aprecian, señalan y tratan de corregirse, apelando a nuevas “recetas” que consideran al proceso educativo como una etapa entre cuyos límites está la solución a su problemática. Esta concepción, naturalmente, nunca se presenta formulada en términos tan crudos, pero se detecta mediante una lectura atenta de los muchos instrumentos que derivan de las distintas políticas educativas, sin poner en discusión ahora su pertinencia y sentido. Esta circunstancia nos lleva a reconocer la necesidad de examinar los nexos entre el sistema educativo formal en México y las formas de construcción de nuestra práctica ciudadana.

Al respecto hemos señalado, en un trabajo anterior, que dicha práctica se inscribe en una cultura que se significa, en esencia, por cuatro elementos a destacar. El primero de ellos es la formulación de ordenamientos que no emanan de procesos deliberativos amplios que tiendan a mejorar los existentes, sino que derivan de actos de poder cuyo propósito es *imponer* –y las razones para ello son de diversa índole– determinados puntos de vista exclusivos de un grupo o sector. Para reconocer esta dimensión, baste hacer un recorrido por la historia del país y las distintas constituciones que se constru-

ieron hasta culminar en 1857 con la que actualmente nos rige. El segundo factor se caracteriza por la escasa o nula participación de la sociedad en la construcción de esos ordenamientos, misma que invariablemente se halla en manos de una reducida élite política, ya sea porque la mayoría de dicha población desconoce las leyes vigentes, porque ignora cuáles son los canales de participación adecuados, por una combinación de ambas cosas, o porque sigue sin desconectarse del vínculo establecido en el siglo XIX entre la condición de súbdito y la de ciudadano que hasta ahora ha dificultado la comprensión y el ejercicio de una ciudadanía tal como idealmente ha sido concebida. Luego, y en relación con el punto anterior, se encuentra la cuestión del ejercicio de participación ciudadana en sí mismo en la toma de las decisiones políticas, que precisamente son de competencia de la ciudadanía. En tal sentido, en ésta predomina una concepción arcaica del poder, más parecida a la relación de sujeción del súbdito que a la del ciudadano legítima y legalmente dotado de plenos derechos, y que nos acerca, como población, a una concepción más elitista del ejercicio de la democracia, como lo han demostrado diversos estudios y encuestas. Y en cuarto término, nuestra cultura de la legalidad se encuentra permeada por una dimensión *afectiva* de los lazos sociales, en la que predominan la lealtad, cierta concepción de la solidaridad personal y una serie de valores desligados del marco jurídico, de la vida institucional en general y aun de la mera noción de derechos humanos.

Ello no puede sino incidir, de manera directa, en la estructura de la escuela formal, en tanto quienes integran la misma provienen, ellos mismos y con independencia del lugar que ocupen en la escala, del proceso educativo, de una estructura familiar-corporativa cuya noción de ciudadanía se asienta en los mencionados valores extrainstitucionales. De hecho, diversas investigaciones prueban que estas prácticas sociales se reproducen al interior del aula, donde las reglas se ajustan a intereses, deseos y necesidades del contexto institucional y del maestro en particular. Como observa Sandoval (2000, p. 346), la norma es tan sólo un referente conocido por vía

oral, mantenido por tradición, y que se viola o adapta en la medida de las necesidades coyunturales de la vida escolar. Al abundar en el tema, vale la pena citar el comentario de Trinidad Montiel quien sostiene que la relación laboral al interior del magisterio,

[...] se trastoca para convertirse en una relación de carácter afectivo, estructurada con base en un “espíritu de familia” en donde se exaltan valores como la unidad, la cohesión, la obediencia, la sumisión, el desinterés y el esfuerzo. Se genera así una cultura de intercambios simbólicos que se sitúa en la lógica del obsequio, donde las “buenas relaciones” son el factor indispensable para el buen funcionamiento de las cosas (Montiel, 2004, p. 58).

La globalización o mundialización de la sociedad ha establecido también ciertos valores (derechos humanos en todas sus variantes, derechos ambientales, etcétera), que más allá de las dificultades que su propia interpretación y ejercicio han supuesto, se tropiezan con una escuela que parece resistirse al cambio, lo que en consecuencia afecta la racionalidad pedagógica del aula y, de alguna manera, pervierte el sentido primero de estas iniciativas. En este sentido, las modificaciones que hoy se proponen para las instituciones educativas deben impulsar hacer de la escuela un espacio en el que la memoria histórica sea una plataforma que nos permita no repetir la historia y, al mismo tiempo, nos oriente hacia nuevos rumbos para renovar su hacer, al construir nuevos sentidos, nuevas formas de significación social ante los cambios de una sociedad cada vez más abierta a la “universalización”, a los requerimientos de la llamada sociedad del conocimiento,

[...] la cual hace uso del conocimiento para impulsar cambios sociales y económicos en beneficio de toda la población, a partir del compromiso con la innovación, la utilización, protección y difusión del conocimiento para crear bienestar económico y social, y enriquecer la vida de las personas desde una visión integral que comprenda cuerpo, mente y espíritu (Dahlman & Utz en Fundación Fredrich Naumann-Fundación Este País, 2007).

Todo esto dicho así, puede parecer una serie de reflexiones que buscan una justificación a lo que genéricamente se ha llamado la “crisis de la escuela” o la “crisis de la educación”, aludidas al comienzo, y que se relacionan más con la inadecuación casi endémica de las instituciones contemporáneas de educación que con los retos que trae consigo la entrada al siglo XXI. Si bien es cierto que pretendemos compartir esta puesta en común, al mismo tiempo queremos poner el énfasis en que las mencionadas “crisis” dependen no sólo de un ajuste a conciencia de las políticas gubernamentales en materia de educación y su puesta en marcha, sino sobre todo en que hoy no puede dejarse de lado el hecho de que las políticas educativas deben entenderse también como vías para una formación ciudadana pluralista, democrática y participativa.

Por otro lado, cabe señalar que si los problemas se limitaran a identificar y salvar las omisiones y contradicciones en el marco normativo de la educación, para diseñar las normas que hicieran falta, nos encontraríamos frente a un obstáculo relativamente sencillo de soslayar.

Pero no es el caso: la esencia principal del problema radica en la tensión, ya señalada, entre los criterios orientadores de la política educativa en el país y los ideales que subyacen a las propuestas contemporáneas de la academia para renovar la escuela, y una concepción de las relaciones sociales y pedagógicas, común a la identidad docente, que priva actualmente en el espacio escolar, que apuntan en sentido divergente.

## ÉTICA Y LEY

Es común escuchar entre los profesores y directivos que por más esfuerzos que se hacen en el espacio escolar para lograr que los jóvenes “respeten” al maestro y a sus compañeros, no se advierten logros significativos, sino que por el contrario cada vez más predomina un territorio del “no respeto”. Por otro lado, como señalan

distintas investigaciones, el tema de la ley, la Constitución y la participación cívica no interesan al educando.

Parece ser que hay algo en el proceso que no acaba de consolidarse para asegurar un aprendizaje pertinente en este campo. Con Ricoeur podemos encontrar una línea de pensamiento que puede aclarar esta cuestión, ya que al examinar el proceso que da lugar a la génesis de la ley, propone hacer una distinción conceptual entre las nociones de *valor*, *norma*, *imperativo* y la *ley* propiamente dicha, que en el lenguaje cotidiano tienden a ser formuladas con una flexibilidad que no ayuda a comprender dicho proceso. Es decir, para este autor, introyectar la noción de ley requiere cuatro diferentes momentos, que si bien son indisolubles, pueden identificarse para facilitar su comprensión y asimilación. El primero de ellos responde a la noción de valor. En esta línea de pensamiento, la noción de valor habrá que pensarla como un concepto mixto que “[...] asegura el compromiso entre el deseo de libertad de las conciencias particulares y las situaciones cualificadas éticamente [...]”; es decir habrá que pensarlo como aquello que permite regular el deseo de mi libertad en un contexto de convivencia social que podamos considerar éticamente aceptable; en este sentido, al preguntarse qué es lo que vale, la primera respuesta que hay que ofrecer es la libertad, lo que vale de modo supremo, nos dice el autor, “[...] es que yo sea y que tú seas”. En este sentido, la libertad que es lo que vale en primera instancia, se coloca por encima de lo deseable, de todo aquel bien material o espiritual que deseo para mí y los otros. Cabe reiterar aquí que habrá que hacer una distinción entre lo deseable y lo que vale.

La norma, como segundo momento, nos dice Ricoeur, introduce un elemento de escisión, y no sólo de condición jerárquica, entre lo que vale y lo que deseo; la norma hace que *tu libertad sea* una regla y permite transitar del que mi libertad sea, a poner como norma la exigencia de que la libertad de todos sea: “[...] es entonces cuando lo preferible se dirige al sujeto como regla, disciplina, es la forma de hacer uno con muchos” (Ricoeur, 2000, p. 72). Cabe preguntar-

nos en este momento, si cuando pensamos en la ley y las normas, queda suficientemente claro para todos, que en su origen y razón de ser está presente la idea de que tu libertad y la mía sean en una convivencia posible, que la libertad como valor es una condición necesaria para que la norma y la ley operen. Podríamos atrevernos a decir que no, y ello no se debe a nuestra falta de preocupación en el tema, sino a que por la inercia histórica e institucional todos hemos olvidado el origen primero de la ley.

Regresemos a ese tercer momento que Ricoeur nos propone para pensar el tema. ¿Qué pasa con el imperativo? ¿Qué es, pues, éste en sí mismo y qué elementos importantes incorpora a la norma? Mientras que la norma posee un carácter general en tanto puede ser formulada en términos universales, el imperativo, en cambio, se circunscribe a una acción particular, expresada bajo la forma de un mandato. Existe en ella una especificación del poder de autoridad, de la función de autoridad, que establece una clara diferencia entre los que mandan y los que obedecen, división expresada en el sistema formal de autoridad y que es ineludible. Si bien es cierto que desde distintas perspectivas teóricas: “[...] no aprendemos un orden de valores capaz de educar a nuestra voluntad si no es por la mediación de imperativos” (Ricoeur, 2000, p. 76). Es decir, que es justamente a través de los imperativos que se socializan los valores imperantes en una sociedad determinada, también es sabido que cuando percibimos un sistema de valor impuesto y sancionado por una autoridad, la libertad no se reconoce como origen y portadora de evaluación, como he comentado en párrafos anteriores, y se vive como un mandato a la obediencia, atrapada en una relación de origen social, ligada con la distribución de poder del grupo (Elizondo, 2006).

Generalmente, tendemos a confundir en las aulas el mandato con la noción de ley. ¿Cómo entender la ley? La ley supone poner en juego la capacidad de saber lo que se hace y elegir en función de un juicio de valor, juicio que no es independiente a una situación que podríamos llamar éticamente cualificada y que, sin lugar a dudas, se sitúa en una estructura jerárquica de poder. La ley, entonces,

presupone estos tres momentos: valor, norma y mandato, y exige al mismo tiempo la condición de universalidad, lo que le permite operar bajo uno de los principios fundamentales del estoicismo medio, base moral del derecho: obra de tal manera que puedas considerar la máxima de tu acción como una ley de la naturaleza.

Cuando analizamos lo que sucede en la escuela, diversos estudios e investigaciones nos permiten advertir que el engarzamiento de estos cuatro momentos en un solo hecho, la aplicación de la ley, no es del todo la idónea. Según lo mostraron en su momento García y Vanella (1992), la prevalencia al interior del aula de un orden cuyo mayor peso recae únicamente en el temor a la sanción, determina que la responsabilidad, la participación, el respeto y el acatamiento de conceptos y reglas de cortesía adquieran un carácter puramente formal. Sobre este punto, observa Quesnel (1983) que cuando un valor se transmite por miedo, el mismo sólo se remite al poder de una ley externa, con lo que se evade la capacidad de juicio y se mantiene en un lugar de dependencia sistemática, mientras que cuando el niño o el joven es educado con racionalidad respecto a los juicios que acata, tiene todas las condiciones para alcanzar una moral autónoma, libremente elegida. Esta situación no está aislada del contexto sociocultural fuera del aula, en donde encontramos elementos que coadyuvan a una primacía, podría decirse, del mandato sobre la ley.

La evolución en la política educativa, inclusive de la regulación legislativa, que se ha registrado en años recientes en México, dio pauta a una situación paradójica; podemos observar, por un lado, una normatividad en ciertos aspectos (y la concepción de una vida democrática no es el menor de ellos) que se muestra más avanzada que las prácticas y creencias de la población a la que va dirigida, en este caso los actores educativos. Es indiscutible que la racionalidad pedagógica, así como la técnico-administrativa tienen que ser sometidas a un proceso de revisión constante, aquí y en todo el mundo, porque los contextos en que ambas se articulan tienen un carácter dinámico y de cambio constante, y es en esos contextos donde precisamente nace, crece y se desarrolla la que en su mo-

mento se convertirá en población escolar. Por ello, es preciso definir, otorgar un sentido y construir una normatividad educativa que regule la vida en la escuela y el salón de clase y dé lugar a transitar del mandato a la ley, al reconocer en su origen el valor supremo *que tu libertad sea*. Sin estos instrumentos, seguirá prevaleciendo la percepción de que la ley –en general– es una herramienta autoritaria e independiente de lo que puede o no considerarse justo, y que la regulación de la vida escolar está sometida sin defensa alguna a posiciones de poder individual, colectivo, sindical o político, más que a la fuerza ética que intrínsecamente debe poseer en tanto instrumento *socialmente* regulador.

A esta circunstancia se le añade un factor más en lo que refiere a la institución educativa. En México encontramos un curioso fenómeno, llamémosle así, de “inversión” de la temporalidad normativa que conspira, ya no digamos contra la asunción consciente, por parte de los involucrados en el proceso educativo, de las leyes más avanzadas aplicables a éste, sino contra la mera aplicación racional de las mismas. Sucede que en ocasiones los reglamentos en materia de educación básica suelen ser *anteriores* a las leyes que complementan, con el resultado de que su contenido es casi invariablemente obsoleto, y con frecuencia lisa y llanamente contrapuesto al contenido de dichas leyes, lo que deriva en una pérdida –más– de la credibilidad y la legitimidad de los marcos normativos. No es de extrañar, entonces, que resulte:

[...] común aceptar como válidas costumbres y soluciones rutinarias, independientemente de que se contrapongan o no a las disposiciones normativas. Esto ha llevado en casos extremos a un menosprecio de lo normativo, a lo que han cooperado las dificultades de su aplicación por motivos de desconocimiento, apreciación y aplicación, resultantes de su carácter técnico (Elizondo, 2001, pp. 49-59).

Este conjunto de dificultades diferentes pero entremezcladas y simultáneas, se halla ampliamente reconocido y es identificado como

medular a la hora de describir los obstáculos que es preciso superar en materia de educación, en general, y de educación para la democracia, en particular; sin embargo, parece requerirse algo más para cambiar el rumbo de la situación actual. En términos más sencillos, se han llevado a cabo numerosos exámenes de las políticas educativas que se han desarrollado en el país; de las leyes promulgadas como consecuencia de aquéllas; de la dificultad de los docentes para transmitir y aplicar de manera adecuada las nociones cívicas promovidas en planes y programas de estudio; de la contradicción entre el contexto vivencial de los alumnos y el orden escolar; y de otros muchos elementos que dificultan la compatibilidad entre teoría educativa y praxis educativa.

No obstante, los trabajos que establecen cruzamientos entre ese conjunto de factores y toman en cuenta al menos la interacción que ejercen unos sobre otros son escasos, y aun cuando presenten ese carácter multifocal lo hacen desde una perspectiva teórica, al ofrecer una razonable descripción de la problemática, pero pocas líneas de acción prácticas orientadas a una solución; es precisamente por ello que la reflexión y el hacer docente toman un lugar preponderante.

Cabe preguntarse aquí: ¿por qué tanto énfasis en el tema de la ley y sus formas de expresión en el aula? ¿Cuál es su relación con la ética? Para Ricoeur, la fuente de la ética es la noción de libertad, que en una primera mirada parece contraponerse a la noción de ley. Pensándolo con más cuidado, puede afirmarse que la libertad dicha así no existe más que en acto, es una tarea, es un deber. En este sentido, la ética puede entenderse como ese trayecto de la existencia humana en el mundo, que transita del decir “yo puedo” a una historia real que va atestigüando ese “yo puedo”. La ley, como hemos visto, viene después, la libertad es primero y fundamento de la ética, pensada como un deseo de ser, enclavado en un deseo de hacer. Pero como hemos dicho antes, es sólo cuando queremos la libertad del otro, que se está entonces en el campo de la obligación y, por ende, de la ley. Es aquí en donde se enlazan ética y ley.

Toda ética, nos parece, nacería de esta tarea desdoblada de hacer advenir la libertad del otro como semejante a la mía: “Semejante en la alteridad, otro en la similitud. En este sentido el problema del reconocimiento de la libertad en segunda persona es el fenómeno central de la ética” (Ricoeur, 2001, p. 65).

Y es justo ante el enfrentamiento entre dos libertades que quieren ser, que se necesita un término neutro, de un mediador entre el yo y el tú, que tercie entre esas dos libertades, aquí es donde toma lugar la palabra institución, por medio de la realización de la libertad en la intersubjetividad, en la relación con los otros.

### **ÉTICA, ESCUELA Y MUNDO CONTEMPORÁNEO**

Cómo favorecer un clima escolar que promueva el desarrollo de una ética compartida es el propósito central que hoy nos convoca y que será tema en varias secciones de esta obra, que de manera coordinada puedan servir de base para hacer de la escuela un acontecimiento ético. Aunque la expresión, sin duda, no es desconocida para el educador, *ethos* es, puede decirse en un primer momento, y teniendo como referente el doble significado de su etimología, tanto el carácter que en el alma imprimen los hábitos como la fuente de la cual emanan los actos. De la tensión entre *ethos* como carácter y *ethos* como fuente deriva el concepto central que anima al propio término ética, que en muchas ocasiones se usa de manera indistinta con la noción de moral. Conviene, pues, recordar, de manera breve, la diferencia que entre ambos conceptos se ha propuesto hoy en día.

De la ética derivaban, en un principio, los fundamentos de la moralidad, no obstante sus etimologías, en apariencia común y que durante siglos ambos conceptos se utilizaron como sinónimos, el ejercicio de la moral acabó por ajustarse a las costumbres y hábitos de los pueblos, al imponerse como conciencia moral, lo cual trajo consigo desacuerdos con respecto a otros hábitos y costumbres, y de *otras* conciencias morales.

La ética, a diferencia de la moral, no se ciñe a una imagen de persona idealizada por un grupo humano: su cometido fundamental es ocuparse de la esencia de *la* moral y no de una moral en particular. La pregunta básica de la ética no es *¿qué debo hacer?*, sino *¿por qué debo hacerlo?* Es decir, la labor de la ética reside en esclarecer la razón por la cual determinados juicios morales se presentan como necesarios y universales, mediante un procedimiento lógico que ayude a discernir cuándo un contenido se ajusta a una noción moral.

El psicólogo y educador Huaquim Mora, de la Universidad de Columbia, señala al respecto que la educación

[...] se encuentra con un problema permanente. Existen dos exigencias fundamentales: una relacionada con los conocimientos que deben ser creados, recreados, mantenidos, acumulados y transmitidos de generación en generación; y otra [...] referida al sentido de todas estas actividades educacionales y que se traduce en el ejercicio de la ética (Mora, 1998).

Las instituciones educativas actuales –o la mayoría– parecen haber olvidado no sólo la práctica, sino la propia idea de proporcionar a los jóvenes en el proceso educativo, que es también de tránsito hacia la vida adulta y la integración social, algo más que el conjunto de conocimientos de los contenidos escolares.

La antigua concepción de la escuela como institución, cuyo cometido consistía en *informar y formar* a los ciudadanos para la vida en sociedad, ha sido sustituida en su mayoría, y sin darnos cuenta, por una preocupación de carácter “eficientista”, de pura labor informativa, en el sentido de transmitir conocimiento, por interpretaciones particulares de nociones como las de *calidad, eficiencia, equidad*, que al analizarlas presentan más interrogantes que definiciones, y que en última instancia su falta de análisis termina por fortalecer los dispositivos disciplinarios “clásicos” de la escuela:

[...] que hacen del espacio escolar un campo inhóspito que opera bajo una mirada vigilante, centrada en una evaluación que califica y estigmatiza [a los niños y jóvenes], predestinando su futuro sobre la base de pre-

decir con un buen margen de seguridad su posibilidad de incorporación adecuada al mundo social (Elizondo y Carmona, 2007).

Lo anterior se relaciona, en primer lugar, con la formación de generaciones en proceso de crecimiento y con potencialidades para lograr la creación de lazos sociales que contribuyan, para expresarlo con cierta ingenuidad, al mejoramiento del mundo. Aquí, la participación de la ética es evidente: si ésta permanece ausente del proceso escolar, por supuestas o reales mejoras *técnicas* en la transmisión del conocimiento, la construcción de la ciudadanía, definida en este contexto como el conjunto de capacidades necesarias para vivir y compartir en un mundo de diferencias los espacios ciudadanos, se vuelve una labor cuya suma de obstáculos la convierte en imposible.

Para lograr que la escuela sea una instancia formativa, se hace necesario introducir inevitablemente la noción de la ética, y quizá convenga, en un primer momento, recurrir al tema de la *ética profesional*, que en este caso guarda una obvia relación con los educadores y su propia noción y aplicación de la ética. El uruguayo Omar França Tarragó, licenciado en ética y doctor en medicina, define a la ética profesional como:

[...] conjunto de aquellas actitudes, normas éticas específicas y maneras de juzgar las conductas morales, que la caracterizan como grupo sociológico. Fomenta tanto la adhesión de sus miembros a determinados valores éticos, como la conformación progresiva a una tradición valorativa de las conductas profesionalmente correctas. Es, simultáneamente, el conjunto de las actitudes por los profesionales y la tradición propia de interpretación de cuál es la forma correcta de comportarse en la relación profesional con las personas (Tarragó en Pérez, 2007).

Esta definición nos refiere, de alguna manera, a un proceso de identidad de la profesión en nuestro país, que involucra una ética explícita, sostenida en el compromiso y la vocación, en discrepancia

permanente con una práctica no razonada, sostenida en la lógica corporativa. De alguna manera, de no ser asumida y contrastada esta divergencia de forma consciente, será difícil construir nuevas prácticas identitarias que hagan posible la transformación de las lógicas de organización de la vida escolar, que se contraponen con la formación ética que hoy nos proponemos en las instituciones educativas.

Recientemente, en algunos países del continente europeo, Francia en primer término, se desarrolla la noción de *sujeto ético*, término en el que insiste el filósofo y psicoanalista francés Patrick Guyomard, quien enfatiza la necesidad de intensificar –en todos los seres humanos y no sólo en los profesionales encargados de formar a otras personas–, el deseo de proceder éticamente, que en opinión de este autor se encuentra latente en todos los individuos, y se hace patente en situaciones difíciles, cuando éstos deben tomar decisiones de sí mismos en su relación con los demás.<sup>2</sup> En paralelo, Guyomard y los autores que comparten sus ideas, observan que “educación ética” no se relaciona con la ética profesional, sino con la necesidad de fomentar en los jóvenes un “deseo ético”, basado en el análisis de las circunstancias en que se encuentran, y orientado a elaborar un *sentido* para su propia vida y para los demás. Otro francés –el pedagogo y filósofo Jean Claude Filloux– formulaba hace poco un par de interrogantes acerca de la formación del sujeto ético en el marco de las instituciones educativas:

¿[...] cómo formar para la ética a jóvenes que muchas veces están rodeados de violencia y crímenes; jóvenes que son denunciados por sus docentes y que a veces sienten odio hacia sus maestros? ¿Cómo hacer para que analicen la mentalidad que tienen y logren salir de esa postura? (Alonso, 2008).

<sup>2</sup> En esta tesis, sostenida especialmente en Guyomard (1999) es, desde luego, objeto de debate sobretodo porque postula, de manera implícita, la preexistencia en el ser humano de una especie de sentido de la ética que le sería consustancial.

Interrogantes que expresan de alguna manera la voz de cualquier docente enfrentado a la formación ética de los jóvenes en la época contemporánea.

Es sabido que existen determinantes socioeconómicos que dificultan el desarrollo de la educación y, sobre todo, el de la ética, que le correspondería cumplir al Estado. En un aparato estatal democrático, en efecto, pareciera estar la posibilidad de erradicar, en primer término, lo que el sociólogo Émile Durkheim denominaba “la violencia bárbara”, pero este lugar común no tiene cabida ni siquiera en aquellas naciones con recursos económicos y financieros suficientes; un aceptable grado de funcionamiento democrático y una razonable disposición política para mejorar la vida de sus ciudadanos. Sin embargo, al referirnos a un aspecto de menor magnitud –el de la educación–, la problemática socioeconómica continúa siendo un factor de gran peso a la hora de introducir el tema de la ética en el proceso enseñanza-aprendizaje. Por más que pretendamos evadir esta circunstancia, al buscar soluciones de orden metodológico y escolar, entre otras razones porque la inequidad distributiva y de oportunidades a veces lleva a concluir que “no hay nada que hacer” para mejorar la calidad educativa, nuestro reto ético se ha propuesto buscar que aquellos con limitadas condiciones de “educabilidad” logren los saberes propuestos en la formación básica en el país.

Ante este panorama, Filloux propone, para estrechar el vínculo entre educación y ética, un doble complemento formativo –psicosociológico y clínico– en la formación de los docentes, para que puedan examinar lo que ocurre en los alumnos, en ellos mismos y en la interacción entre ambos durante el proceso educativo. Para fortalecer la viabilidad de su propuesta, Filloux cita varias experiencias de docentes, en Inglaterra, organizados en grupos, apoyados por facilitadores psicólogos y psicoanalistas, quienes les ayudaban a comprender lo que ocurría en las aulas y en sus procesos internos individuales durante las horas de clase, con el argumento de que dichos procesos, a menudo ocurren en un estrato muy profundo

del subconsciente. La conclusión de este pensador es, en definitiva, que una educación para la ética tiene, necesariamente, que pasar por una *educación clínica* que tome en cuenta los saberes de psicólogos y psicoanalistas.

Una vía más convencional –pero también más aceptada– para dar fluidez a la relación entre enseñanza y ética, consiste en la creación de espacios de reflexión en los que participen conjuntamente *todos* los actores del proceso: autoridades educativas, directores de escuela, docentes, supervisores, alumnos y padres de familia. Pero en aquellos casos en que se ha podido reunir efectivamente a todos los involucrados, sin facilitadores externos, los integrantes han mostrado escasa habilidad para acordar medidas de mejoramiento, lo que permite que los de mayor jerarquía terminen por imponer sus puntos de vista, y en consecuencia regresan a sus respectivos ámbitos de acción a continuar aplicando sus metodologías de siempre, de donde derivan y se eternizan las ya conocidas discrepancias entre los dichos y los hechos.

Lo preocupante en el caso del débil vínculo entre educación y ética, así como el de educación y ley, es su recurrencia: la bibliografía que se ocupa del tema es tan numerosa como repetitiva; las recomendaciones de los expertos son muy parecidas; los congresos, seminarios, simposios y reuniones sobre educación, rara vez aluden, especialmente a lo largo de los últimos ocho o 10 años, a la necesidad de que los valores del contrato social formen parte activa de la enseñanza escolar, y la mayoría de quienes formulan las políticas sobre el particular, empezando por los funcionarios públicos responsables, opinan que ese aspecto formativo de la escuela debe atenderse con premura.

La escuela –suele asegurarse en estos espacios– es la institución por excelencia en materia de socialización, cuyos contenidos determinan qué aprender, de qué manera hacerlo y con qué finalidad adquirir los conocimientos. Esta recurrencia conduce a reconocer con seriedad los factores de la vida contemporánea, que parecen relativizar el poder formativo de la escuela.

Tenemos que comprender que la escuela, por sí sola, no puede responsabilizarse de una formación integral en competencia con los monopolios del discurso informativo y comunicacional. Así pues, debemos reforzar el diálogo escuela-familia, al aprovechar la normatividad disponible, que da pie para potenciar una nueva relación con la comunidad educativa, la cual debería extenderse de las escuelas a los hogares y a la sociedad civil (Maggi & Espinoza en Maggi, 2003).

La primera parte de esta observación suele evitarse en el medio educativo, porque introduce una variable compleja, la de la dimensión extraescolar del discurso informativo, *con el contenido formativo que implica*, cuyo poder es objeto de polémicas discusiones académicas, y ensancha de manera exponencial el campo de investigación sobre el verdadero alcance de la educación formal en el proceso de construcción de ciudadanía. A partir de esta consideración, resulta evidente la necesidad de pensar la formación ética en la educación formal en el contexto de la sociedad del conocimiento y el mundo de la virtualidad, con todo lo que ello supone, junto con lo que algunos autores llaman “monopolios del discurso informativo y comunicacional”.

Planteadas de distintos modos la necesidad de re-vincular la enseñanza con la ética y las dificultades organizativas, administrativas, curriculares y socioculturales que esa tarea entraña, queda aún otra pregunta: ¿qué tan comprometidos están tanto los docentes como los educandos con el proyecto institucional que –más allá de las omisiones, deficiencias e imperfecciones de la normativa educativa– impulsan las políticas educativas en cuanto a la formación ético-cívica en las instituciones escolares? Veámoslo así: una cosa es la falta de precisión en torno a las nociones de ética y de moral; otra, la falta de convicción de que impartir los valores éticos sea una labor que corresponda a la escuela; y una más, es la disposición en los planteles escolares a “articular” la transmisión de los saberes tradicionales con una materia que, de acuerdo con ciertos criterios más o menos extendidos, no tiene un carácter escolar sino perso-

nal, sobre todo cuando se ha identificado como un tema que remite a la religión. Al mismo tiempo que habrá que diferenciar cada uno de estos aspectos, para poder enfrentar el reto, de la mejor manera posible, de una formación ética en la escuela, no se puede ignorar, como ya se comentó anteriormente, que las estructuras políticas, administrativas y jerárquicas de las escuelas, ni de ninguna de las instituciones sociales del país, constituyen, hoy por hoy, modelos de ejercicio democrático, necesarios para favorecer la construcción de una educación cívica y ética en los espacios escolares.

Por un gran periodo se evitaron en los materiales educativos de la escuela primaria las nociones de ética y civismo; ahora reaparecen juntas, tanto en primaria como en secundaria, con la intención de, para expresarlo con palabras de las políticas educativas del Estado mexicano, impulsar la construcción de personas capaces de conducirse con honestidad y apego a las leyes, que ejerzan su libertad con responsabilidad, basadas en el sentido de la justicia y de la solidaridad. Su entrada reciente, combinada con un “ensalzamiento” de la democracia realizado desde estructuras no democráticas y la falta de énfasis en la necesidad de una construcción ciudadana, no ha facilitado la toma de conciencia entre los educadores y los educandos de la importancia de esas materias para la vida social del país. En la vía de los hechos podemos identificar, por ejemplo, que los jóvenes en la secundaria aprecian la materia por referirse a cuestiones de sexualidad y drogadicción sin poder advertir la articulación de estos temas con los demás contenidos del curso y su relevancia en la construcción de una ética y una ciudadanía compartida.

La inclusión de estas nociones en la escuela primaria puso a sus docentes frente al mismo dilema que vivieron sus colegas de secundaria ante esta reforma: ¿cuáles son los métodos más apropiados para la impartición de, por ejemplo, los fundamentos de la ética? ¿Son los mismos para enseñar matemática, física, historia o geografía? Es decir, ¿posee la ética bases tan irrefutables como las de estas materias? La raíz cuadrada de 16 es 4, por más vueltas que uno le dé al asunto, así como el agua está compuesta por dos átomos de

hidrógeno y uno de oxígeno; pero ¿de dónde procede la certeza de que es preciso conducirse siempre con apego a la verdad y procurar buscar la justicia, habida cuenta del carácter abstracto de estos valores, que además varían en función de distintas pautas culturales?

En esta misma línea de pensamiento, se pregunta Stella Araújo-Olivera, del Instituto de Ciencias de la Universidad Autónoma de Morelos (UADM):

La formación moral de los sujetos, ¿puede concebirse como una materia más del currículo, o es una forma de estar siendo en el mundo y con el mundo? ¿Repercute, en la vida de un estudiante, de la misma manera que la historia o la matemática? ¿La naturaleza de lo *enseñado* o *aprendido* en educación moral es similar a lo *enseñado* o *aprendido* en química o física? [...] ¿La formación moral de hombres y mujeres es responsabilidad de la familia? ¿De la escuela? Para que la institución escolar asuma el compromiso ético-político de la formación moral de los sujetos, ¿no será imperioso que la comunidad educativa analice y debata previamente y en profundidad sobre el papel y el sentido de la escuela en una sociedad altamente informatizada, caracterizada por el individualismo, la competitividad, la diversidad, con enormes rezagos y diferencias sociales? La organización, reglamentaciones, usos y costumbres, las rutinas y las tradiciones, los intereses de poder que se entranan en las escuelas ¿contribuyen o generan conflictos con la formación moral de los estudiantes? (Araújo-Olivera, 2007).

Esta serie de preguntas tienen la virtud de enlazar, de manera muy sintética, la diversidad de los problemas que es preciso afrontar al momento de ponderar no el *por qué* la necesidad de impartir la ética y el civismo como materias, sino sencillamente el *cómo impartirlas*, que desde el punto de vista del docente representa una dificultad más palpable e inmediata.

Como se puede apreciar, el conjunto de elementos en esta visión y revisión del nexo entre educación institucional y ética es amplio y variado, e induce a pensar, por un lado, a la escuela como *el orga-*

nismo representativo para la formación cívica y ética de la ciudadanía y, por el otro, muy diferente el que ello resulte claro para los actores del proceso y que, además, estén convencidos, desde el aspecto individual, de la pertinencia de ejercerlo. Y, sin embargo, más allá de que la impartición de la educación ciudadana sea una tarea fundamental del Estado mediante distintas instancias e instituciones, como lo consagran casi todas las constituciones del mundo, se halla el hecho incuestionable de que el periodo escolar es, desde el punto de vista de la formación, uno de los más adecuados para introducir en las personas la importancia de la ética como valor individual y su noción como fundamental para la convivencia social, la democracia y el desarrollo humano en el más amplio sentido de la expresión, incluido el siempre equívoco desarrollo económico, sobre todo al pensar que la formación está dirigida a sujetos que se encuentran en una etapa en la que afrontan la labor de construir sus propias formas de comprender el mundo en el que viven, de fortalecer sus identidades y de definir la relación que los une con *los otros*, mediante la experimentación, exploración, discusión y un torbellino de ideas que motivan la reflexión.

Nada mejor para el sistema educativo que intentar formar para la vida, sobre todo a quienes tendrán que hacer frente, en un futuro no muy lejano, ya en calidad de adulto, a una sociedad en completa transformación, a las instituciones sociales que día con día adquieren una nueva configuración, y cuando más que nunca es preciso desempeñar un papel ciudadano más protagónico con respecto a los asuntos que conciernen a *su* sociedad.

En este sentido, la reintroducción de la noción de ética en el currículo de la escuela básica –como idea, e independientemente de las opiniones de cómo se presenta tal noción y el método empleado para difundirla– constituye una medida alentadora, porque además de darle el valor esencial en la formación escolar, cimenta la relación entre estos temas y la ciudadanía; o en términos más específicos, introduce en el mundo de los *niños* y los *jóvenes* –que recién inician su noción valorativa emanada de las instituciones–

un campo temático que se convierte de interés, de debate y de reflexión, cuya ausencia es la base, y no es exagerado afirmarlo, de las dificultades en estos tiempos para lograr mejores formas de vida para todos.

En función del panorama expuesto, para apostarnos a la tarea de la construcción de una ciudad, en el sentido de *cívitas*, integrada por personas que conviven socialmente al amparo de un derecho común, sólo es posible si tenemos la convicción, la disposición y la capacidad para hacer que los niños y jóvenes adquieran, a través de los modelos educativos y sus programas, conciencia de los derechos, las obligaciones y las ventajas, lo cual implica ejercer la ciudadanía como una dimensión ética. Reiteramos que no se trata aquí de sostener, de manera tajante, que nuestros sistemas educativos representan la única vía para la formación de ciudadanos conscientes de serlo, pero no puede ponerse en duda que este espacio es idóneo para coadyuvar en la tarea de re-constituir el tejido comunicativo de la ciudad.

Es pertinente ahora hacer un sumario que nos conduzca a arribar a la noción de *ethos*, que trataremos a lo largo de este libro. Cuando hablamos de ética generalmente se hace presente la idea del fin que debe guiar la conducta de los hombres y los medios para lograr esos fines, ambos, fines y medios, pensados como propios de la naturaleza humana. O bien, aquello que induce al ser humano a realizar una acción en un sentido determinado, es decir, la motivación de la acción humana. En el primer caso se hace referencia del ideal al que el hombre se dirige, así como a la esencia de dicho ideal, mientras que en el segundo caso está implícito el campo de los motivos, causas o fuerzas que determinan el comportamiento humano. Por mucho tiempo, se han confundido motivos y finalidades sin poder advertir que en el primer caso el bien se caracteriza como perfección real, y en el segundo como objeto de apetencia. En la actualidad se discute hacia dónde dirigir el tema del bien; las posiciones comunitaristas sostienen la importancia de un bien común externo a las necesidades particulares de los individuos,

frente a las posturas liberales que hablan del bien de cada uno de los integrantes de una comunidad. A lo largo de la historia también ha habido varias posiciones al respecto, y muchas son las aportaciones para aclarar tales discrepancias. Desde otras perspectivas se ha sostenido que el ser humano debe tender a una vida virtuosa, y que esto sólo se logra mediante la razón. En este contexto, la virtud puede entenderse como el hábito que forma al hombre bueno y le permite hacer bien su propia tarea, por lo que se hace indispensable la educación y el ejercicio práctico, pues se trata de fortalecer su formación, tarea primordial de la escuela.

Hay quienes señalan que el corazón de la moralidad descansa no en lo que hacemos, sino en las razones que nos llevan a hacer algo, y en este punto la excelencia moral es la fuerza del sentido del deber; una de las propuestas que ha dominado bajo esta perspectiva, en la posición del conocimiento práctico, es la que señala que se debe actuar bajo la premisa de “saber que aquello que yo hago” puede constituirse en una ley universal; otra más sostiene que se actúe haciendo uso de nuestra humanidad como fin y nunca como medio.

Recientemente el neocontractualismo ha adquirido importancia al hacer énfasis en el contrato o el acuerdo racional entre los hombres para identificar el fundamento del comportamiento ético; sobre este tema encontramos la propuesta de Habermas, en su obra *Conciencia moral y acción comunicativa*, o bien las tesis de John Rawls, en *Teoría de la justicia*.

Antes del siglo XVIII muchos filósofos pensaron que se podrían identificar los principios fundamentales de la ética mediante la razón, y que podría tener el mismo grado de certeza y veracidad que la ciencia matemática. El utilitarismo es una de sus expresiones más importantes y propone la felicidad y el bienestar de los hombres como esencial de la vida humana. Diferenciar entre el bien y el mal era una acción necesaria y posible mediante el razonamiento o la evidencia empírica.

David Hume puso en discusión esta aseveración, y señaló que la razón humana tiene un dominio limitado y que el campo de la

ética, en tanto supone el ámbito de preferencias y elecciones, pone en juego también a la pasión, al sentimiento. Nos encontramos además con el pragmatismo de William James, para quien las acciones y los deseos humanos condicionan la verdad y todo tipo de verdad, inclusive la científica, o bien con su derivado, el contextualismo que acentúa el movimiento permanente de las circunstancias en los que una acción humana sucede y, por lo tanto, la necesidad de considerar la relación entre los acontecimientos de un mismo contexto. La controversia en este campo ha llevado a diferenciar entre la prescripción y la descripción, tensión entre razón y sentimiento, dimensiones que siempre atravesarán el campo de la ética (Blackburn, s/f).

Frente a este panorama, el impulsar una ética orientada a crear y recrear la formación ciudadana no persigue obtener indeseables consensos dogmáticos e inflexibles, en un tema tan debatido como éste, sino –como dijera acertadamente Guillermo Hoyos Vásquez– a la necesidad de:

[...] relacionar discursos y prácticas inspiradas en el utilitarismo y el pragmatismo en relación con la información y la infraestructura comunicativa de la ciudad, en el contextualismo y comunitarismo fomentado por la ciudad como red de solidaridad, y en el neocontractualismo de un renovado pacto urbano que haga de la ciudad realmente lugar de encuentro y convivencia (Hoyos Vásquez, 2008).

¿Qué recogemos de esta propuesta? No asumir innecesariamente posiciones irreconciliables que eviten construir, de manera colectiva, una formación cívica y ética en la escuela. Es precisamente en este contexto, al reconocer nuestra propia historia y la condición de construcción de una nueva manera de entender la democracia en nuestro país, que proponemos en este texto tener como horizonte en nuestras discusiones, el pensar al *ethos*, de acuerdo con Ricoeur, como el deseo de una vida realizada con y para los otros, en instituciones justas.

## CON Y PARA LOS OTROS

Desde sus orígenes, la escuela *institucionalizada* como la conocemos actualmente ha perseguido –con distintos discursos variables según los contextos temporales, territoriales y políticos– un propósito que si bien no es el único sí tiene un carácter fundamental. Se trata de extender, en el ámbito de la sociedad, una idea basada en la *educación* de los individuos (entendida como adquisición por parte de éstos de conocimientos históricamente acumulados) y en la noción de *racionalidad social* (concebida como la interiorización de un orden discursivamente justificado, que apunta al mantenimiento del orden social establecido mediante la observancia de las leyes y especialmente el respeto a la simbología del poder estatuido). Pero el proceso crea, por su misma dinámica, pautas que pueden contribuir a generar reflexión entre los educandos sobre su propia condición de integrantes de una comunidad social que va más allá de la escuela, así como valores relacionados con la ética (por el sólo hecho de referirse en muchas de sus materias a “lo que está bien” y “lo que está mal”), con la estética y con otras disciplinas que inducen a *pensar al individuo y al mundo* de manera más amplia que la confinada a los programas educativos. Además, como se ha apuntado de manera implícita en el capítulo anterior, por su estructura la escuela impone (aun cuando ya sea de manera involuntaria, automatizada, por efectos de la costumbre) una armazón disciplinaria basada en la violencia simbólica, donde están latentes los conceptos de vigilancia, poder jerarquizado, sometimiento y castigo.

Por supuesto, hay otra mirada de la escuela que examina no sólo su contribución positiva al desarrollo personal y social de los individuos (aun cuando éste pueda ser autolimitado y hasta distorsionado), sino las potencialidades que encierra como aparato formativo para el crecimiento personal de los educandos y para la construcción de una noción de ciudadanía que establezca entre ellos y *los otros* lazos más estrechos, solidarios y fructíferos para el ámbito de la sociedad en su conjunto. Tales potencialidades son posibles entre

otras razones porque el desarrollo de las actividades escolares, por el solo hecho de la interacción grupal, se ve modificado por prácticas y discursos alternos que se desarrollan en los márgenes del trabajo escolar “programado”, que vienen a constituir

[...] lugares de resistencia al orden social establecido que, por sus características, favorecen que los jóvenes reconstruyan y creen formas de ser distintas a las impuestas y modifiquen, desde ahí, las relaciones de fuerza más o menos sedimentadas (Valencia, 2008).

Esto se suma al hecho de que el proceso de sujeción/subjetivación –la definición pertenece a Foucault– mediante el cual la pedagogía produce sujetos de acuerdo con una orientación “oficialmente” establecida, también ofrece posibilidades de cuestionarse (o al menos interrogarse) acerca de las prácticas pedagógicas orientadas a la construcción de la subjetividad. En estos “resquicios” es donde anidan las potencialidades de una nueva escuela, donde el alumno no sólo sea un individuo que (en el mejor de los casos) aprende *para sí*, sino que lo hace para sí pero *con otros* y también *para* esos otros.

Sin embargo, en este punto el proceso de educación-aprendizaje tal y como funciona actualmente no sólo presenta perspectivas de un “ir más allá” para el alumno sino también para el docente. Muchas investigaciones, en efecto, detectan la existencia de procesos integrales de formación que para los maestros trascienden la mera orientación instrumental para la capacitación. Si el medio laboral del maestro, con sus hábitos sedimentados, sus prácticas mecanizadas y su rigidez curricular juega un papel preponderante para la conducta de aquél en el aula, también inciden en su desarrollo cognitivo los ámbitos familiar y comunitario, que muchas veces le generan cuestionamientos sobre su propia labor, la metodología para llevarla a cabo y la correspondencia (o falta de la misma) con una realidad distinta a la que encuentra plasmada en los programas escolares. En este sentido es preciso tomar en cuenta la importancia que estos elementos tienen en la tarea educativa, en tanto en ciertos

casos pueden estimular la proclividad al diálogo con los alumnos, al trabajo grupal y hasta al intercambio de experiencias, todo lo cual puede contribuir a que los maestros desarrollen su trabajo con una mirada más amplia y menos esquemática respecto de los contenidos curriculares.

Desde luego, en el caso de los niños y jóvenes el aporte formativo de la escuela para la consolidación del *yo* varía en función de los grados en que se encuentren (esto es, de la diferencia de edad que implican los mismos). A medida que avanzan temporalmente en el proceso escolar, los niños-adolescentes-jóvenes van abandonando progresivamente su situación –inicialmente percibida como de gran vulnerabilidad y caracterizada por una notoria falta de confianza en sí mismos, en los otros y en el propio sistema– y sustituyendo su relación con el grupo escolar asignado por una afiliación voluntaria a un grupo de amigos en el que encuentran elementos para la configuración de sus identidades.

En relación con estos enfoques,

[...] el dispositivo pedagógico no sólo media y construye una experiencia del mundo exterior “objetiva”, sino que también lo hace con la experiencia que tienen los alumnos como sí mismos y de los otros como sujetos. En la práctica educativa escolar los alumnos tratan a los otros y a sí mismos de una manera particular. Es una manera de interrogarse, por parte de los alumnos –y también del docente– acerca de quiénes son para sí mismos y quién es cada uno de ellos para los demás. Es aprender a ser un alumno y lo que ser un alumno significa, por medio del aprendizaje de las reglas y el significado del juego de la enseñanza-aprendizaje (Valera, 2001).

En el centro de este complejo conjunto de interrelaciones se halla la alteridad, la otredad, la noción no sólo de la existencia de los otros, sino de la importancia de establecer un nexo, un vínculo, un lazo con ellos.

La noción filosófica de la mismidad, basada en la adopción de formas interiorizadas de pensamiento y acción considerados indis-

cutibles por obra de la percepción individual, está siendo, poco a poco y no sin resistencias, reemplazada por una especie de “normatividad de la diferencia”, que permite una coexistencia de otras versiones de la realidad y se basa en el respeto que ameritan las experiencias individuales de *los otros*, durante siglos percibidos en un marco de ajenidad y antagonismo. Esta concepción de la alteridad que en los últimos años –no sobra recalcar una y otra vez la novedad del fenómeno– empezó permeando a distintas ciencias y a últimas fechas ha incluido a la educación, tiene que fortalecer las diferentes vías que poseen las personas para establecer comunicación entre sí y con el medio en que viven. Una educación semejante debe tomar en cuenta, a la hora de adquirir conocimientos, no sólo el intelecto sino también la afectividad y la emotividad con *el otro*, con quien expresa un *ethos* particular distinto del mío pero igual de valioso que el mío. Bien mirado, no se trata solamente de una elección personal ética y política escogida para efectos de incrementar el bien social, sino también de la aceptación de un hecho incontrovertible: la enorme diversidad existente en el mundo, tanto en el plano de lo material como en el de lo intangible.

Este hallarse dispuesto a convivir con lo diferente viene prefigurado en la des-antropocentrización que impone la vinculación con los demás órdenes de lo vivo. El reconocimiento del valor inherente o intrínseco que poseen las formas no racionales de la vida constituye un valioso antecedente cosmológico para la enunciación de esta ontología de la diferencia (Singer en Barra Ruatta, 2008).

Si aceptamos el presupuesto de que esta revisión de la relación *yo* y *los otros* –con el abandono de la concepción mismificante que implica– está siendo llevada a cabo, deberemos admitir que la actual forma de socialización del conocimiento (por medio de la estructura escolar) dejará de imponer dogmas absolutos para difundir los elementos que hacen posible, en teoría, la igualdad *formal* de las personas.

El afán igualitario, con toda su utópica grandeza, puede implicar una nivelación tiránica cuando se monta en el ímpetu mismifican-

te que universaliza nociones y valores que son propios de culturas [...] y se lanza a consumir una mesiánica misión desconociendo la particularidad e historicidad de los valores sostenidos por los seres humanos (Singer en Barra Ruatta, 2008).

De ser el caso ello modificaría, entre otras cosas, no sólo la relación individual de los alumnos con los otros alumnos, sino también la de éstos con sus maestros y la de los docentes entre sí, lo que constituiría un significativo avance hacia la concreción de la escuela “democrática y creadora de ciudadanía” a la que se refieren tantos documentos oficiales sobre el tema educativo.

Como un dato alentador y que va más allá de la mera declaración de buenos propósitos, cabe recordar que en los documentos básicos del РФСРҮЕ se advierte que en materia de civismo se pasó de concebir a la formación ética como incompatible con la laicidad de la educación pública y propia al ámbito religioso o privado, y a la formación ciudadana como la de un “patriota” comprometido con sus símbolos patrios, a pensarla como la formación integral de un individuo que habrá de vivir en una sociedad multirreferencial. Y ello, en consonancia con los planes de la escuela secundaria que parten de la necesidad de reconocer “[...] los cambios vertiginosos en la sociedad y sus efectos en la perspectiva que tienen las personas y los grupos sobre sí mismos y su lugar en la sociedad” (SEBYN, 2006a, p. 9), cuestión que fundamenta la necesidad de conformar una perspectiva ética en los alumnos en situaciones individuales y colectivas. Una vez más, en este punto no es difícil advertir la presencia de los mismos escollos que se levantan para frenar eventuales mejoras en los métodos de enseñanza, en las formas de concebir el aprendizaje y en los mecanismos que hacen del estatus jerárquico-administrativo de la escuela una pirámide de poder ejercido verticalmente. Entre esos escollos se cuentan, claro está, el magro interés de los estudiantes por la noción de ciudadanía pensada desde el marco jurídico y de la vida institucional frente a preocupaciones identitarias miradas, en la mayoría de la población escolar, desde la perspectiva de la mismificación arriba mencionada.

De cara a estas reflexiones circulares da la impresión de que somos incapaces de afrontar exigencias nuevas porque, en definitiva, nos encontramos atrapados por la presencia imperceptible –pero no por ello menos difícil de erradicar– de una cultura escolar férreamente adherida a situaciones pretéritas. Es como si la escuela impusiera, lentamente pero de manera tenaz, modos de conducta, pensamiento y relaciones propios de la institución que se reproducen a sí mismos, con independencia de los cambios radicales que tienen lugar en su entorno. Planteado en esa forma, el problema adquiere una inquietante magnitud.

## UNO Y LOS DEMÁS A TRAVÉS DE LOS MEDIOS

En el comentado cambio en la relación *yo-los otros* que comienza a prefigurarse en todos los niveles y a escala mundial, el desarrollo tecnológico-comunicacional juega un destacado papel. Rebasaría los límites de este trabajo ahondar en él, dada su dimensión y complejidad; pero no se puede soslayar, por ejemplo, el peso que tiene –en relación, digamos, con el par de generaciones que precedió a quienes ahora, en 2008, son niños o adolescentes– la transmisión de imágenes que ejemplifican y legitiman la existencia de la cultura de *los otros* en el amplio sentido que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) concede a la expresión “cultura”, que incluye tradiciones y expresiones orales (incluido el idioma); artes del espectáculo (como la música tradicional, la danza y el teatro); usos sociales, rituales y actos festivos; conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo, y técnicas artesanales tradicionales. Factor extraescolar por definición, la comunicación de masas –con el fenómeno televisivo en primer lugar y pese a las sesgadas orientaciones de sus contenidos– despierta especialmente en niños y jóvenes al menos una inquietud en relación con *el otro*: y es que el otro tiene una existencia tan plena, una visión del mundo y una gama de derechos tan in-

discutibles como los míos, aun cuando sean radicalmente distintos a éstos. Pero con todo y esa distinción, cabría comentar, el espacio de la educación formativa es uno de los más idóneos para impulsar la noción de comunidad humana sin que cada quien abandone su propia identidad político-comunitaria.

La convicción compartida por los investigadores en valores en la educación es que si faltan ciudadanos que posean estas cualidades –observa Juan Escámez– las democracias actuales se vuelven sociedades vulnerables a las agresiones y manipulaciones de los poderosos (Escámez, 2007).

En este contexto, y pese a que el término “modernidad” puede resultar un tanto equívoco en tanto ya es objeto de múltiples interpretaciones, podría decirse sin embargo que la modernidad educativa está en un proceso de construcción incipiente. Se ha señalado en un ensayo anterior (Elizondo, 1998) que en esta serie de transformaciones culturales que incluyen la toma de conciencia de la existencia del *yo* en relación con *los otros*, hay tres tendencias significativas. La primera se refiere a la fractura de las formas culturales totalizadoras de los últimos tres siglos, las cuales sirvieron para comprender el mundo moderno a la vez que dieron lugar a la fragmentación cultural. La segunda –no necesariamente consecuencia de la anterior– es la revitalización de visiones fundamentalistas apegadas a la idea de una verdad única y objetiva, que entra en tensión con las complejas construcciones sociales de las formas de pensamientos. Y la tercera puede caracterizarse como la emergencia de una cultura global del planeta, cuya base está constituida por las redes interconectadas de información. La percepción de que finalmente el ser humano, aunque viva en una cultura local, es también parte de una visión del mundo, replantea con urgencia las preguntas clásicas de quiénes somos y a dónde vamos como marco de referencia para recrear nuestra cultura y nuestra civilización. Frente a este enfoque de la cuestión convendría ocuparse no tanto de las tareas de *aculturación* que han tenido lugar en la institución educativa, sino

más bien considerar que se requiere de la apropiación de los contenidos del paradigma tecnológico contemporáneo y de su articulación con las bases culturales locales. Este reto sólo será asequible en tanto logremos un re-conocimiento crítico de dichas bases, ya que tal proceso permite tomar decisiones conscientes sobre lo que queremos preservar y lo que habremos de abandonar.

### ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE CIUDADANÍA?

En varias oportunidades nos hemos referido al papel de la escuela en la formación de ciudadanos sin precisar mayormente qué significado tiene *ahora* esta expresión, ya que la misma ha ido cambiando de manera gradual (y no siempre para bien). Durante los años sesenta y setenta del siglo pasado el educador brasileño Paulo Freire planteó, en especial para los países de América Latina, una alternativa al modelo de formación ciudadana que proponía la escuela tradicional. La propuesta de Freire y sus derivados, fomentaba la reflexión crítica en un marco más amplio que el meramente escolar, bajo la premisa de que la práctica educativa debería ir más allá de la lectura del texto, llegando hasta la lectura del contexto, o para ponerlo en sus propias palabras, hasta “la lectura del mundo”, lo que equivalía a cuestionar numerosos aspectos de esa democracia representativa. Si bien las políticas educativas de algunos países –México entre ellos– mantuvieron, al menos en el discurso, bastante coherencia en cuanto al papel formativo de la institución escolar, con la adopción del modelo económico prevaleciente en los últimos años, esas políticas no fueron enteramente inmunes a la concepción que este modelo posee sobre el tema, donde el centro de gravedad de la educación no se encuentra en los valores éticos ni en la participación ciudadana en los asuntos sociales, sino en las necesidades de la sociedad industrial. Esa concepción se tradujo en presiones a veces no tan discretas para tratar de evitar, en los programas curriculares, el aliento a las nociones de una educación

horizontal y analítica tanto de la información recibida (por vía de la escuela o fuera de ella) como de un nuevo paradigma en las relaciones sociales, que tomara en cuenta la equidad, los derechos de las personas, etcétera.

Las nuevas miradas a la escuela y sus funciones, surgidas en parte como respuesta a la visión que relegó a un segundo plano la impar-tición de los valores cívicos, han dejado de concebir a la institución educativa como un espacio neutro al cual se acude a adquirir conoci-mientos pero no tomas de conciencia ética, para postularla como un espacio de deliberación pública, construcción de ciudadanía y creación de mecanismos de transformación social. Ello implica una *redefinición* de la función escolar, que sin abandonar su labor pe-dagógica integre a ésta con el accionar comunitario, en el sentido más amplio del término “comunidad”. El hecho de que la escuela sea un área en la cual convergen el Estado y la sociedad civil la convier-te, casi por definición, en un escenario de formación de ciudadanía de los alumnos, pero también de los maestros y de todos aquellos que integran la comunidad educativa.

En este marco de propender a un ámbito escolar *con y para* los otros, en el cual el proceso de construcción de ciudadanía tenga lugar de manera fluida y permanentemente renovada, cabe insistir una vez más en la importancia de la participación activa, razonada, acordada y crítica de los actores de ese proceso al interior del aula. Dado que el término “crítica”, por sí mismo, suele despertar inquie-tudes en el ámbito de las instituciones (las educativas incluidas), insistimos en la expresión “participación crítica” en el sentido que le atribuye la misma Ana Gloria Ferullo de Parajón. Según esta in-vestigadora y autora, ese tipo de participación

[...] es la que más se adecua como potencial disparador de los efectos potenciadores de los sujetos que se buscan obtener: crecientes niveles de conciencia, de capacidad autogestiva y organizativa, de posibilidad de asu-mir compromisos y responsabilidades tanto en relación con cuestiones personales como sociales [...] un aprendizaje que brinde a los sujetos la

posibilidad de una mayor incidencia deliberada en el rumbo de sus vidas personales y/o comunitarias (Ferullo, 2006).

Así considerada, la participación crítica se diferencia con toda claridad de la participación a secas, en tanto esta última difícilmente pueda constituir una herramienta de transformación para el sujeto participante ni para la comunidad en la cual participa. Podría decirse que, al contrario, una participación de tipo formal representa más bien una vía para convalidar el *statu quo*, que era precisamente lo que el citado Freire comentaba sobre la concepción de la escuela tradicional como formadora de ciudadanía legitimadora en las democracias representativas.

Si la noción de otredad a la hora de reconfigurar la relación del sujeto con los valores éticos y la noción de ciudadanía es importante a escala individual, no lo es menos en el plano grupal, en el terreno del reconocimiento de *los otros agrupados*. En el caso concreto de la escuela se crean instancias de participación múltiple, pero quienes integran esas instancias casi siempre mantienen ciertos condicionamientos que dificultan –por decir lo menos– el funcionamiento de las mismas. En amplios sectores de las áreas urbanas, por ejemplo, donde hay escuelas cuyo plantel de alumnos pertenece a familias de una franja poblacional de bajos o muy bajos ingresos, los padres de esos alumnos participan poco en el proceso educativo de sus hijos. Los maestros de tales escuelas, por su parte, mantienen una mirada que resta valor a los padres porque en su calidad de responsables del núcleo familiar (que es donde según una larga y difundida tradición empieza la educación del niño) “no saben preparar a sus hijos para aprender”. Este razonamiento contribuye a desalentar cualquier intento por crear, impulsar o en su caso fortalecer, espacios institucionales de participación donde las partes se reconozcan como copartícipes de un mismo proyecto, sin que sea totalmente válido, como hoy casi se exige, que los padres asuman tareas educadoras para las que no están preparados o carecen de tiempo para realizarlas.

## A decir de Oraisón y Pérez

[...] la escuela se muestra incapaz de revertir pautas culturales de largo arraigo manifestadas en actitudes de resignación, pasividad y heteronomía que generan la identidad de ciudadanía asistida. Estas actitudes pueden ser vinculadas con prácticas políticas asistencialistas y clientelares que interpe-lan y movilizan a los sujetos, instrumentalizándolos en función de intereses particulares, desde la negociación hasta la coacción. En este contexto, la institución escolar reproduce un modelo de organización social y de rela-ciones interpersonales que no puede plantear alternativas de ruptura a tales procesos. Por el contrario, los refuerza al mantener una estructura de asi-metría que cierra las oportunidades de participación genuina, planteando la negación de la ciudadanía emancipada (Oraisón, Pérez, 2008).

Enseñar-aprender con y para los otros sobre la serie de valores que enunciamos, y hacerlo realmente, requiere una modificación de la estructura en la cual se halla integrado el sistema educativo, porque de otro modo será difícil erradicar de la escuela su tendencia a re-producir sus más añejas prácticas institucionales. La actualización periódica de sus programas de enseñanza y la formulación de otros apoyados en las nociones de equidad, calidad, ciudadanización, et-cétera, son saltos cualitativos que deben ser apoyados y fortalecidos, pero que en esencia, al menos hasta ahora, no han alcanzado a calar hasta el “núcleo duro” de las instituciones. Dicho núcleo no está re-presentado físicamente por una instancia administrativa, directiva o de política educativa, sino por un conjunto de elementos negativos sedimentados en el espacio escolar, donde la desigualdad se junta con la fatiga; el Estado y la sociedad civil no tienen el protagonismo y la decisión innovadora requerida para un cambio de fondo en materia educativa; las políticas estatales sobre administración y presupuesto de y para la educación son deficientes o se hallan mal articuladas; y las concepciones de alteridad y reconocimiento del otro por parte de funcionarios, maestros y alumnos al interior de la escuela siguen, en la mayoría de esas instituciones, brillando por su ausencia.

## **LOS ACTORES SOCIALES EN LA ESCUELA: SU RELACIÓN CON LA ÉTICA**

Los datos recabados hablan de que la escuela, sobre todo en el ámbito de la formación cívico-ética, se muestra como un espacio de desencuentros entre los actores centrales del proceso: maestros y estudiantes. Ambos tienden a señalar que el otro ha perdido su capacidad de escucha y que busca imponer una lógica de actuación que se contrapone con lo que de manera explícita o implícita consiste en un código ético de regulación de la vida cotidiana en el aula. Esta circunstancia, caracterizada por la oposición, hace casi imposible un encuentro mínimo que permita construir los puentes necesarios para la construcción de un ethos institucional compartido que favorezca la formación propuesta en planes y programas de estudio. Es frente a estos dos mundos, estas dos lógicas que marcan hoy un desencuentro, un malentendido que no hacen posible la construcción de la comunidad escolar en relación a determinadas nociones que atraviesan la formación cívica y ética. Por un lado está el maestro que alega la falta de respeto, la ausencia de límites y la rebeldía frente al acatamiento a la ley. Por el otro, el joven que describe una situación que parece tener un lugar de lectura distinto, un maestro intransigente que sólo exige trabajo, que no reconoce virtudes y que tiene estrategias de enseñanza que nada tienen que ver con el aprendizaje. Este desencuentro se ha organizado con base en dos ejes analíticos, por un lado la fragilidad de la vivencia y la actuación de un “yo puedo con y para los otros”; por el otro la fragilidad de la percepción de instituciones justas en las que predomine una ley enmarcada en el principio de equidad.

### **LA FRAGILIDAD DE INSTITUCIONES JUSTAS**

¿Cómo es que la dinámica escolar busca resolver este desencuentro? Marcados por nuestra historia, la vigilancia y la delación ope-

ran como ejes articuladores de la acción formativa; mecanismos que se sostienen en la desconfianza e incredulidad en el sistema de reglas vigentes y en la posibilidad de que los sujetos pueden hacerse cargo de sus actos. Los asesores, prefectos y jefes de grupos se viven en más ocasiones de las que quisiéramos como especie de policías que tratan de tapar un vacío, un vacío cuyo origen y razón de ser no se identifica del todo. Son quienes pueden atestiguar que las cosas se hacen bien y que pueden delatar para que el culpable sufra la sanción debida, son como una especie de testigo ocular que en ocasiones se constituye en árbitro que representa un determinado orden marcado estrictamente por las reglamentaciones vigentes en la escuela, poco actualizadas y muy centradas en la regularidad de la vida escolar.

La relación entre el ejercicio de la normatividad y la construcción de un mayor espacio de libertad a partir del hacerse cargo, al asumir la responsabilidad del acto de elección y la corresponsabilidad con el otro en la construcción de su ser social, parece no encontrar un lugar claro en la escuela. En este sentido, la oposición entre la obediencia a la autoridad que impone una ley sin ningún basamento racional y la obediencia a la ley como ejercicio racional que permite el hacerse cargo de la propia libertad, parece ser uno de los grandes desafíos que enfrenta la relación educativa en las condiciones actuales. Sobre todo cuando el tema de la introducción de los derechos humanos en la escuela ha resultado tan controvertido en relación con la forma en que opera en el ámbito escolar, al menos desde la perspectiva de los maestros:

Lo que sentimos es que con todo lo que está pasando de promoción, publicidad o difusión de conocimientos de derecho hacia la gente, hacia los niños, hacia los papás, se ha olvidado un poco difundir ahora sí que la contrapartida. Yo siempre pienso que donde hay un derecho hay una obligación, eso lo he pensado en todos los terrenos de la vida, en el de la familia en lo particular, en el laboral, en el del vecindario, en todos los terrenos donde hay un derecho hay una obligación, entonces, a veces los humanos,

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

Dos perspectivas encontradas se identifican en las voces escuchadas: los maestros se resisten a abrir la puerta, sin mediación alguna, al tema de los derechos humanos como parte sustantiva de una nueva perspectiva ética, en el campo de la formación, en la medida que hacerlo significaría acceder a la supuesta demanda de los jóvenes de “hacer lo que quieren”; para los jóvenes constituye una puerta que abre nuevas posibilidades y ofrece mejores condiciones para garantizar el respeto a su ser y su derecho a expresarse y decidir sobre su propia vida. La formación en el campo normativo, tal como lo entienden los maestros, tiene una relevancia central pues propicia el valor del respeto mediante el cual se podrá establecer la relación necesaria entre maestros y alumnos para que la formación pueda tener lugar. A partir de sus testimonios identificamos que la mayoría de los maestros consideran que la enseñanza y el aprendizaje del respeto a la norma por ellos establecida, es una estrategia a

través de la cual es posible superar el marco de confrontación que se presentan de manera sistemática en la escuela entre lo que los jóvenes quieren y esperan y lo que los adultos proponen, a fin de lograr lo que una de ellas denominó ajustarse al ritmo articulado a un orden:

[...] todo está articulado por orden, por un cronograma y ese cronograma tiene que ser desarrollado, pero no cuando tú y yo queramos, no, cuando las condiciones estén listas se debe de dar. Y el maestro es el guía, el asesor. Entonces, el maestro es el que llega y empieza a inculcar ese dinamismo “¿Sabes qué? Hay que trabajar”, “¿Sabes qué? Hay que poner atención” “Hay que trabajar, continua”, “Hay que traer las cosas”, “Hay que leer”, “Hay que estudiar”. En el caso mío, tú vas a tener muchos pacientes entre la vida y la muerte y no les puedes fallar, debes de ser una persona competente ante su problemática, no debes de ser una persona indiferente cuando se está muriendo, debes de ser responsable. ¿Desde dónde está fallando la persona que no llega en la licenciatura en un horario determinado? Desde aquí, desde aquí. Porque sus bases no están firmes, no están consolidadas, están tambaleantes (EJM9).

Al realizar una especie de ejercicio comparativo entre sus padres y sus maestros, los estudiantes identifican que existen formas alternas de respeto que favorecen su posibilidad de afirmación sin que ello suponga necesariamente “hacer lo que les da su gana”:

Mis papás no son del estilo de los maestros, nada que ver. Tienen mucha apertura, me dejan hacer pues todo; claro, dentro de lo que cabe, son buenos mis papás, tampoco digo que sean perfectos, pero todas las veces que me dan órdenes, me las dan fundadas, no me las imponen, no así de “tú haces esto porque tienes que... o porque lo digo yo” y entonces tú tienes temor a tu casa, pero con los maestros no, aunque no digo que con todos los maestros, porque hay uno o dos buenos [...] pero en fin, los maestros como que ya están muy acostumbrados a su forma de ser, son muy déspotas y no tienen apertura al diálogo, a las críticas [...] (EJM9).

Ese orden, ese “cronograma” responde a una sociedad moderna, que más allá del autoritarismo propio a nuestra cultura, nos habla de la formación del sujeto, en el sentido de Foucault, propio para la sociedad industrial y se confronta de alguna manera a la conformación de ese nuevo sujeto, apenas esbozado pero que empieza a encarnar de manera contradictoria en los niños y jóvenes de ahora, inscritos en la sociedad del conocimiento y en el mundo de la virtualidad, en donde el espacio y el tiempo toman dimensiones diferentes, en el que el conocimiento se despliega de manera casi infinita en internet y las formas de identidad única a las identidades múltiples. Sobre todo si se advierte que están en un proceso de construcción de su ser sexuado en el mundo, en lo erótico-afectivo, basculando entre eros y tánatos, entre la pulsión de vida y la pulsión de muerte, en un mundo de incertidumbre y de riesgo en donde los jóvenes no encuentran mayor lugar de apoyo que entre sus pares. Basta para ello entrar a HI5 en internet y echar un vistazo a los perfiles, *chats* y mensajes que circulan entre ellos.

Los mecanismos de control privan sobre el respeto a reglas y normas asumidas de manera colectiva y se apoyan en una especie de “sistema de información” que controla los comportamientos a través de una estructura jerárquica de vigilancia en la que participan el prefecto, el asesor y la jefa de grupo. Se enteran de todo, las redes de delación, la indagación continua, el estar atento de cualquier comentario, ellos acusan en muchas ocasiones, para algunos de manera infundada, aunque es la directora quien “juzga” en los casos en que ello lo amerite:

La jefa de grupo siempre dice todas las cosas que nosotros hacemos, va y si te saliste del salón sin permiso, va y te acusa con la prefecta y ya...nos empieza a regañar o nos pone reporte en las hojas de conducta (EJF4).

A mí no me gusta la jefa de grupo porque no es justa con todos, no es pareja, tiene sus preferidos y encubre a sus amigas. Por ejemplo, si nosotros estamos parados en el salón nos apunta y le dice al asesor, pero si son sus amigas no. El otro día ellas estaban afuera del salón y ella no les decía

nada. Y mi asesor es igual porque nos etiqueta y ya por una vez que hiciste algo o porque hayan ido a acusarte o que la jefa de grupo le diga que fuiste tú, ya les cree y aunque no sea cierto no nos oye y dice que no se va hablar más del asunto y ya (EJM7).

Los lineamientos emitidos por los maestros adquieren el lugar de normas ante el vacío que se observa en el orden social de la escuela. Ello abre espacio para su aplicación discrecional: los criterios cambian según la percepción sobre aquel que las infringe, podemos identificar el uso de una vara distinta para valorar las infracciones más fuertes: por ejemplo, se sanciona más la falta de respeto hacia los maestros (en el entendido de que la falta de respeto incluye cualquier acción de cuestionamiento hacia ellos o de crítica) o la pinta de los mesa-bancos, que las acciones de robo entre los alumnos; se acomoda la ley para justificar decisiones que contravienen la legislación y la política educativa vigente, como por ejemplo cuando se apela a reglas derogadas para sustentar decisiones unipersonales, como es el caso del uso del artículo 98 que fue derogado y a partir del cual se justifica “el traslado de los alumnos”, eufemismo que oculta la acción de expulsar a algún alumno, la mayoría de las ocasiones por razones relacionadas con su mala conducta. La expulsión y la sanción aparecen como los únicos medios correctivos frente a la impotencia y desolación que vive el docente; de esta manera, la ley deja de ser la condición que asegura la convivencia social con criterios de justicia y equidad para convertirse en herramienta de sanción. Dice una maestra:

Lo más importante es la comunicación para tener el respeto a las reglas. En esta escuela estamos bien porque más que nada yo pienso que les hemos inculcado mucho lo de los valores y seguido estamos hablando de los valores, como que se les va pegando un poquito de eso y luego también cuando hablamos de la, esa ley de ciudadano, o no sé cuál [se refiere a la ley cívica]. Por ejemplo yo se los dije al principio de año: “Saben qué, jóvenes, está esta ley, y ahora sí, si llegan a pelear fuera de la escuela se los van a llevar dete-

nidos y sus papás van a pagar una multa para que puedan salir ustedes. Y no nada más a los que está peleando, sino a los que están ahí, participando, que se están divirtiendo, también a esos se los van a llevar, así que eviten de que pase esto, y no sé si sea cierto o no, pero yo les dije eso. Y como que sí, como que lo han pensado un poquito y todo eso (EMM2).

## REFERENCIAS

- Alonso, S. (2008). Una educación para formar sujetos éticos. *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid.
- Aráujo-Olivera, S. (2007). Profesión docente: retos y dilemas. En *Caleidoscopio: valores, ciudadanía y ethos como problemas educativos*. México: Universidad Autónoma de Morelos.
- Barra Ruatta, A. (2008). *Filosofía de la otredad. Educar para la diferencia*. Córdoba, Argentina: Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado de <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/Barra%20Ruatta.htm>
- Blackburn, S. (s/f). *Ethics. A very short introduction*. Inglaterra: Oxford University Press.
- Caamaño Cano, V. M. (1994). *La democracia en el aula como aporte a la prevención de la delincuencia*. Texto leído en el Primer Congreso nacional para la Prevención del Delito, celebrado en Guadalajara, Jalisco, México.
- Cruz Reyes, M. (2007). Autoritarismo estructural: un escollo en la formación cívica y ética. En *Caleidoscopio: valores, ciudadanía y ethos como problemas educativos*. México: UADM.
- Escámez, J. (2007). Los valores y la educación en España (1975-2001). En *Caleidoscopio: valores, ciudadanía y ethos como problemas educativos*. México: Ediciones La Vasija-UADM.
- Dahlman, C. & Utz, A. (2007). India and the Knowledge Economy, Levearaging Stronghts and Opportunities. En *La sociedad del conocimiento*. México: Fundación Friedrich Naumann-fundación Este País.
- Elizondo Huerta, A. (1998). Honestidad: respeto al grupo o a la norma. Estudio de caso. *Colección Pedagógica Universitaria*. México: Universidad Veracruzana. Julio-diciembre.
- Elizondo A. (2006). Cultura de la legalidad, ciudadanía y política educativa. En *La educación que México necesita*. Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica. CECYTE. Nuevo León. México.
- Elizondo, A.; Ghosh, R. & Tarow, N. (2002). *Valores y formación docente: una perspectiva interregional*. México: UPN (Colección Más Textos).
- Elizondo Huerta, A.; Rodríguez Mc Keon, L. & Fernández Alatorre, A. C. (2002). *La consulta infantil y juvenil 2000. Una enseñanza de democracia*. México: Instituto Federal Electoral-Universidad Pedagógica Nacional.
- Elizondo, A. & Carmona, A. (2007). La búsqueda de un lugar de identidad. En *Caleidoscopio: valores, ciudadanía y ethos como problemas educativos*. México: Universidad Autónoma de Morelos.

- Elizondo Huerta, A.; Christiansen, A. S. & Ruiz Ávila, D. (2007). Democracia y ética en la escuela secundaria. Estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XII (32). México.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana en Investigación Educativa*, IX (21).
- Ferullo de Parajón, A. G. (2006). *El triángulo de las tres p: psicología, participación y poder*. Argentina: Paidós (Tramas sociales).
- García, S. & Vanella, L. (1992). *Normas y valores en el salón de clases*. México: UNAM-Siglo XXI
- Giroux, H. (2002). Literacy and the Pedagogy of Voice and Political Empowerment. En A. Elizondo, R. Ghosh y N. Tarrow. *Valores y formación docente: una perspectiva interregional*. México: UPN (Colección Más Textos).
- Guyomard, P. (1999). *El deseo de ética*. Buenos Aires: Paidós.
- Hirsch Adler, A. (2007). *Consideraciones teóricas acerca de la ética profesional*. México: Universidad Autónoma de Morelos.
- Hoyos Vásquez, G. (2008). Ética para ciudadanos. En *Educación en valores para la ciudadanía democrática*. Madrid: Programa de la Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de <http://www.oei.es/valores2/eticahoyos.htm>
- Huaquín Mora, V. R. (1998). *Ética y educación integral*. Santiago de Chile: Departamento de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Universidad de Santiago de Chile.
- Latapí Sarre, P. (2004). *La SEP por dentro, las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. México: FCE.
- Maggi, R. & Espinoza (2003). Investigaciones sobre la formación y el desarrollo moral en la escuela. En R. Maggi (coord). *Educación, derechos sociales y equidad*, tomo III. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Martínez Bonafé, A.; Molina, D. & Montaner, C. (2003). Vivir la democracia en la escuela. En *Los movimientos de renovación pedagógica y la transformación educativa*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Oraisón, M.; Pérez, A. M. (2008). Escuela y participación; el difícil camino de la construcción de ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación* (42), septiembre-diciembre. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie42a01.htm>
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Análisis*, 25. Barcelona.
- Rojas Quintana, A. (2001). El corporativismo de Gil Robles. *Razón española* (109), septiembre-octubre.
- Valencia Aguirre, A. C. (2008). La subjetividad del director de escuela primaria desde sus imágenes e imaginarios. Estudio de caso. Tesis de doctorado. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

- Valera Villegas, G. (2001). Escuela, alteridad y experiencia de sí. La producción pedagógica del sujeto. *Educere, revista venezolana de educación*, 5 (13), abril, mayo, junio.
- Yurén, M. T. (2007). El dispositivo de investigación cívica y ética en la escuela secundaria . En *Caleidoscopio: valores, ciudadanía y ethos como problemas educativos*. México: UADM.



---

## CAPÍTULO 3

### LA ÉTICA Y EL ROL DEL DOCENTE

#### LA AUTORIDAD EN LA ESCUELA

La relación que a través de nuestra historia hemos establecido en torno al sentido, el alcance y la interpretación de la ley en nuestro país, tiene una serie de implicaciones en la manera en la que nos relacionamos con los otros, en particular con las estructuras jerárquicas que, como ya se ha señalado en párrafos anteriores, traen como consecuencia una percepción de la autoridad entendida como ejercicio arbitrario que depende estrictamente de quien detenta oficialmente el encargo o la representación social del mismo.

La institución educativa y la relación pedagógica en el aula no están ajenas a estas formas de expresión. En este sentido, podemos observar en la escuela que las reglas que establecen las relaciones jerárquicas, en cuanto al lugar que ocupa cada uno de los integrantes en el proceso de interacción educativa, al igual que las que permiten discriminar lo legítimo de aquello que no lo es, rigen más en forma implícita, y parecen surgir no como reglas que derivan de normas explícitas y claramente delimitadas, sino como acciones arbitrarias de la “autoridad institucional”. No es extraño escuchar decir a los jóvenes, por ejemplo, que la dirección escolar es el orden,

el control, el máximo lugar de la autoridad, y que cuando llegan ahí “es porque te van a correr”; la dirección se aprecia como un poder sin límite, que después de revisar el expediente del alumno decide si éste se va de la escuela o puede tener otra oportunidad (Valencia Aguirre, 2008). Esta concepción de la autoridad, común al esquema presidencialista que rigió por décadas en el país, genera desconfianza en las instituciones sociales, y su manifestación en el ámbito educativo hace de la escuela un espacio con carácter abstracto, centralizado, cuyas arbitrarias intervenciones, cuando tienen lugar, poseen la indeseable facultad de trastocar la regularidad y el ordenamiento escolar. En la época actual, si bien el esquema presidencialista no se ha desterrado, el esquema de la autoridad en la escuela se ve influenciado por una realidad social caótica y absurda. Baste ver cómo la actividad en el salón de clases se ve interrumpida por actividades que se le exigen al docente, como son la cooperativa, el llenado de credenciales, juntas con el director, concursos nacionales y locales, etcétera, que parecen ser más relevantes que el aprendizaje y que son “órdenes del director”.

Pero hay un elemento que acentúa aún más esa desconfianza: las instituciones escolares no han podido encontrar las vías para integrar a los padres de familia en actividades de apoyo a la acción educativa de la escuela. Tradicionalmente ésta se ha concebido como un espacio que, de alguna manera, busca trascender el esquema familiar para incorporar al educando a los valores y prácticas sociales que la sociedad, constituida en Estado-nación, propone como propio, lo cual crea de esta manera lo que llamaríamos la identidad nacional. Esta, podríamos decir “oposición” mal entendida entre la escuela y la familia, se ha acrecentado en las últimas décadas por diversas razones, como son la condición laboral de los padres, la proliferación de familias que han roto los esquemas tradicionales de organización, la sensación de fracaso de la tarea formativa por parte de los padres, entre otros, lo cual ha llevado a las escuelas a depositar, sin tomar en cuenta sus implicaciones, en los estudiantes la falta de “atención” o “cumplimiento” por parte de los padres a las

tareas de colaboración que la escuela les solicita, lo que ocasiona que varios de los castigos que se aplican en el aula sean consecuencia de ello, lo que muestra la dificultad que tiene hoy la institución educativa, en muchos de los casos, para preservar los derechos de sus educandos, quienes viven a la escuela como instancia injusta y arbitraria.

En relación con este tema, Paul Ricoeur, el gran hermeneuta que se ha ocupado durante mucho tiempo de estudiar la construcción del sujeto y su identidad, y a quien ya hemos citado, en términos de lo que él ha llamado el *sí mismo* y su relación con *los otros* –que por extensión incluye, sin lugar a dudas, lo que da sustento a cualquier relación intrainstitucional–, señala en un contexto ligeramente diferente, pero sin que ello le reste pertinencia para pensar en lo escolar, la necesidad de la coexistencia de las libertades individuales y *la mediación de la justicia* como instrumento institucional garante de esa coexistencia.

En este sentido, para que la relación educativa se dé es preciso hacer valer las libertades individuales, condición ineludible para crear el vínculo formativo, no sólo con los educandos, sino también de éstos hacia los docentes y directivos, representantes de la institución educativa, *personas* con quienes es preciso convivir, independientemente de su nivel de jerarquía en la institución, sobre todo porque la relación docente implica además una afinidad identitaria, “amorosa”, que sostiene el vínculo pedagógico. Y si en términos de la relación educadores-educandos se reconoce que la dimensión instituyente no ha sabido encontrar la condición necesaria para trascender la cultura corporativo-familiar que priva en el sistema escolar, no es menos cierto que la preexistencia de esa cultura en los alumnos, ya arraigada en ellos *antes* de su ingreso a la escuela, dificulta la tarea de combatirla *a posteriori* desde el interior de la institución educativa.

El *qué* y el *por qué* del fenómeno resultan relativamente sencillos de definir; el *cómo* combatirlo, en cambio, presenta dificultades que, por su carácter, trasciende el ámbito escolar. Ponemos, una vez

más, la cuestión en palabras del propio Ricoeur, quien la sintetiza con toda precisión:

[...] no podemos obrar sino a través de estructuras interiorizadas que ya están ahí y que tienden a desplegar su propia historia hecha de inercias y de innovaciones que vuelven otra vez a sedimentarse (Ricoeur, 2000, p. 68).

Una vía para superar estas estructuras añejas, que prevalecen en el centro de la problemática educativa, se halla en la capacidad para tomar distancia de nuestro hacer y poder re-conocernos en esas viejas prácticas sin buscar culpables o víctimas y enmarcarlas en una reflexión de orden colectivo, que nos permita crear nuevas formas de regulación pedagógica, tarea que supone, de alguna manera, una decisión y una discusión abierta en la que la participación activa de la sociedad civil es indispensable. Este re-conocimiento permitiría, en principio, disminuir la distancia entre la realidad, que en el ámbito de la escuela priva frente a la concepción de la ley, la legalidad y la justicia, y el ideal de esos valores pensados y asumidos como reguladores de la relación social, que busca transitar de un pacto social que descansa en la filiación afectiva y el principio de la lealtad a uno de libertades individuales normadas por instituciones justas. O para plantearlo en términos más sencillos, constituiría un mecanismo adecuado que haga compatible la ética como noción con la ética como ejercicio cotidiano, como forma de vida.

Es cierto que hablar de la problemática educativa implica pensarla como un tema complejo, múltiple, compuesto por diferentes aspectos, todos ellos inexplicablemente vinculados entre sí, pero ello no impide hacer acotaciones para reconstruir el problema y comprenderlo y trabajar con él. Interesa aquí, como ya se ha advertido a lo largo del texto, entrar al campo de las formas de regulación de la convivencia escolar.

En un primer momento podemos identificar al menos dos componentes diferenciados cuando hablamos de nuestra relación con los otros. Por un lado están las condiciones en las que se fueron

delineando, y por el otro las disciplinas que se han dedicado a estudiarlas. En el primero se agrupan los elementos históricos que forman parte de ese imaginario social, que ha contribuido a la formación del estado de derecho y el lugar de la ley en México. El segundo agrupa las prácticas escolares que derivan de ese imaginario social, pero que se traducen en la reproducción al interior del aula, de sus principales presupuestos, en especial de aquel que concibe a la normatividad como producto de una estructura que impone sin convencer, que hace de la ley más que un instrumento regulador, que hace posible la existencia del *nosotros* pese a las diferencias, una herramienta según la cual el peso específico de la ley se apoya en su capacidad punitiva y no en sus fundamentos argumentales.

Con lo comentado hasta ahora no queremos dejar la impresión de que la escuela, como toda institución social, no implique necesariamente el tema de la autoridad, el poder y las relaciones asimétricas; sin embargo, esta tríada puede establecerse de distintas maneras. Hasta ahora, en el ámbito escolar, la relación asimétrica se estructura con base en una relación de poder que se organiza en torno a quien sabe y a quien no sabe, además de otorgar, a quien tiene el lugar del saber, el poder de calificar el saber del que aprende. Este arreglo fortalece el hecho de concebir a la autoridad –el maestro, director, prefecto– como la encarnación de un poder arbitrario que parece detentar, poseer, un sujeto en particular, y no como una instancia que, por un lado, se encarga de asegurar que las reglas de la institución educativa priven sobre otro tipo de consideraciones, y por otro, que se encuentra igualmente subordinado a dichas reglas, sujetas a una reglamentación de mayor “jerarquía”. Es decir, la que organiza al sistema educativo en primera instancia, pero también, y en un sentido mucho más amplio, las reglas que rigen el cuerpo social del que todos sus integrantes, junto con todos *los otros*, forman parte. De ahí que nos vemos obligados a pensar, sin desconocer el carácter y la esencia que tienen hoy los roles del maestro y del estudiante, nuevas formas de relación que hagan posible una formación ética cuyo horizonte sea la construcción de una sociedad más justa.

En este sentido, es necesario revisar nuestras formas de relación pedagógica y lo que en el así llamado currículo oculto se enseña y aprende, de otra manera la formación ética se vuelve una tarea casi imposible de realizar, en la medida en que los propósitos que guían nuestras acciones se ven subordinados a la fuerza de viejas prácticas que pueden incluso contradecirse u oponerse con las acciones explícitas que buscan organizar la actividad en el aula.

## LA HONESTIDAD COMO VALOR ENTRE YO Y LOS OTROS

¿Cómo se manifiesta este cuadro de situación al interior de la institución educativa, y dentro de ésta en el ámbito del aula? Formular una respuesta argumentada para esta pregunta servirá para incluir, dentro del marco de las aludidas tendencias mundiales, a la problemática de la escuela, al tiempo que circunscribimos este trabajo a los límites que nos hemos fijado, para evitar generalizaciones que pueden ser teóricamente atractivas pero poco conducentes en términos prácticos. Para ello será preciso profundizar más en las escalas de valores vigentes en las escuelas mexicanas, donde –recordémoslo– existe (o más propiamente, persiste) un estatus donde las nociones de valor de maestros y alumnos inciden en la interpretación de la normatividad, distorsionan su percepción de la ley y le dan formas muy particulares a las relaciones que establecen entre sí en tanto sujetos y actores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno de tales valores indica, por ejemplo, la preeminencia de la honestidad concebida como una forma de respeto al grupo y no a la norma.<sup>1</sup> De acuerdo con el estudio citado en la nota precedente, los 10 valores

---

<sup>1</sup> Los datos duros mencionados de aquí en adelante respecto a este tema derivan de un proceso de investigación, que partió de identificar valores que un grupo de entrevistados describió como importante para enseñar en los programas de formación docente. El estudio fue desarrollado en 1994 por el Instituto de Fomento e Investigación Educativa y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.

más importantes identificados por la población estudiada a escala nacional son, en ese orden: 1) respeto y fortalecimiento de los derechos humanos; 2) responsabilidad; 3) respeto por la familia; 4) honestidad; 5) autoestima; 6) respeto por el ser humano; 7) respeto por la diferencia y la diversidad; 8) impulso a la excelencia; 9) profesionalismo, y 10) democracia. Sin embargo, como las nociones empleadas por los entrevistados para dar sentido a cada uno de los valores descritos no diferían mucho entre sí, fue preciso realizar una serie de pruebas para identificar un elemento unificador en la formación de la propia noción de valor, y ese elemento resultó ser el *respeto*. En paralelo, como el estudio de referencia establecía un comparativo entre población escolar mexicana y estadounidense, se detectó una diferencia significativa entre ambas: mientras que para los estudiantes de Estados Unidos la noción de honestidad hacía referencia prioritariamente a la normatividad, para los jóvenes mexicanos dicha noción se relacionaba con el grupo. La honestidad asociada a la noción de grupo, en la lógica de la población escolar mexicana, conduce a que ser “el primero” no solamente no es atractivo sino en ocasiones resulta amenazante, sobre todo cuando alguien –un “líder”– ya tiene ocupado ese lugar, en tanto en las escuelas norteamericanas el respeto asociado a la norma genera una diferenciación entre los sujetos del grupo, lo que abre la posibilidad de la competencia individual bajo el supuesto de que todos son iguales y tienen las condiciones para competir en igualdad de circunstancias. Por lo anterior no resulta exagerado elaborar la hipótesis de que la escuela mexicana es concebida más como un peculiar espacio de socialización que como un ámbito de aprendizaje, donde los estudiantes asumen que aprenden por cuenta propia, al realizar tareas, desarrollar actividades extracurriculares y hacer estudios de manera individual. Por tal razón, la medida de evaluación se deposita en la noción de esfuerzo, con independencia del estándar alcanzado, a diferencia de lo que ocurre en la escuela estadounidense.

Lo cierto es que la tensión entre lo que somos y lo que nos exige la apertura del país a los procesos de globalización al interior de las

instituciones educativas se expresa, básicamente, en conflictos de orden axiológico; es decir estrechamente relacionados con los valores y la noción de los mismos. La institución educativa sigue siendo, sin embargo, un espacio sustantivo para la formación valoral, aunque desde la perspectiva que estamos comentando parecería que ya no debe centrarse tanto en la transmisión de valores específicos, sino esencialmente en una concepción integral en el sentido que atribuye a esta expresión el sociólogo y comunicólogo Neil Postman en su libro *El fin de la educación*,<sup>2</sup> capaz de incluir visiones compartidas que faciliten la convivencia frente a la diferencia en lo que Marshall McLuhan (de quien, por cierto, Postman fue alumno) denominara la aldea global.

Esta cuestión de las relaciones al interior de la escuela –que naturalmente incluyen la comentada noción de honestidad referida al grupo antes que a la norma– tiene, no obstante, alcances que van más allá de la escuela misma: está vinculada con los procedimientos y la posibilidad de disponer de cierto margen de libertad y autonomía para participar en la construcción de las reglas que rigen a la sociedad: ¿qué lugar se da a las reglas?, ¿bajo qué principios morales se establece nuestra relación con *los otros*?, ¿quiénes son estos *otros* para mí? Un examen minucioso de los resultados que arrojó la Consulta Infantil y Juvenil 2000, realizada en México bajo la coordinación del Instituto Federal Electoral, encuentra que

[...] no existe hoy ninguna instancia de organización colectiva de los estudiantes que les permita formar parte activa y corresponsable de los lineamientos y ordenamientos escolares; tampoco parece apoyarse en una formación crítica que elimine la violencia, así como los esquemas excluyentes y discriminatorios como forma cotidiana para resolver los conflictos (Elizondo, Rodríguez & Fernández, 2002).

---

<sup>2</sup> Existe una recomendable edición en español publicada por Octaedro (Barcelona, 1985).

A pesar de esta conclusión tan poco alentadora, el mismo estudio destaca algo que ya hemos señalado:

[...] fue posible percibir que tanto en niños como en jóvenes se está conformando una apreciación positiva de la democracia en su dimensión valoral y procesal. Esta vía permite entender la convivencia social como la puesta en tensión entre la libertad y la igualdad al reconocer a la diferencia como un elemento para establecer relaciones con los demás. Niños, y sobre todo jóvenes, reclaman su derecho a mantener un punto de vista propio, exigen su derecho a la diferencia, anunciando con ella la inauguración de nuevas formas de ser y hacer que prorrumpen nuestras viejas y anquilosadas prácticas corporativas que caracterizan a la sociedad mexicana (Elizondo, Rodríguez & Fernández, 2002).

Las apreciaciones profundamente contradictorias, que por un lado presentan la persistencia de actitudes, conductas y prácticas sumamente nocivas para la creación de ciudadanía y el fortalecimiento democrático, y por otro lado detectan signos de cambio en las instituciones escolares (y en sus actores) que apuntan en el sentido exactamente opuesto al anterior no deben inducir a la confusión, a preguntarse sin más: “en definitiva, por lo que a maestros y alumnos se refiere ¿la escuela está *igual* que antes o está *mejor* que antes?”. Como en toda fase transicional (y el cambio de paradigmas educativos es, en México y en todo el mundo, uno de los más acabados ejemplos de transición) no existen respuestas válidas de todo o nada. Lo más aproximado en este caso sería decir que en la dinámica de una transformación lo que cambia sigue siendo lo de siempre y es, a la vez, tanto lo que ya ha cambiado como lo que todavía tiene el carácter de cambio potencial. En esta serie de modificaciones que están teniendo lugar en la escuela, de manera desigual y con peculiaridades que dependen del entorno comunitario en que la misma se encuentra, debe inscribirse el estudio de los cambios relacionales en el aula y en el ámbito magisterial en su conjunto, con sus tomadores de decisión política incluidos. En una

etapa así lo más prudente para el investigador sobre educación resulta *relativizar* las conclusiones provenientes de análisis, exámenes de encuestas y otros instrumentos de indagación, en la medida en que aun cuando proveen valiosa información histórica, los dispositivos de la escuela actual –y en primer lugar la sociedad en que está inmersa la propia escuela– ya han dejado de ser los tradicionales objetos de estudio. Esto, desde luego, no constituye una invitación a “empezar de cero”, sino a tomar en cuenta los nuevos datos observables en la propia realidad del medio magisterial, los docentes, sus alumnos y el cuerpo social en que se desenvuelven.

Como sea, esta relación con el otro que se halla en proceso de revisión, al interior de la institución escolar y fuera de ella, se funda en tres premisas básicas: *a*) un paulatino “descentramiento” del ego que partió de las reflexiones de la filosofía de la modernidad y se fue extendiendo paulatinamente a las concepciones filosóficas contemporáneas, cuya columna vertebral dejó de ser única y exclusivamente el yo a la hora de mirar el mundo; *b*) un paralelo “descentramiento” de las visiones etnocentristas inherentes al pensamiento occidental, herencia directa de la tradición europea o *européista*, que permitió primero asomarse a la existencia de otros paradigmas culturales y posteriormente ir reconociéndoles validez idéntica a los propios; y *c*) la introducción progresiva de matices en la visión social que concebía las posibilidades de formar una comunidad humana libre, equitativa y justa desde el punto de vista del positivismo y el individualismo (porque ello constituía una evidente contradicción). Sólo un pensamiento racional reformulado permitiría examinar críticamente esa relación con *el otro* y facilitar un reconocimiento auténtico del mismo, para construir nuevas formas de interrelación social. Este proceso difícilmente puede originarse sólo en la mera práctica educativa, pero tampoco hay que minimizar el papel que la misma puede desempeñar en esa labor.

## LEALTAD Y CORPORATIVISMO. LO DESEABLE Y LO VALIOSO

Hemos hecho referencia al sistema corporativo prevaleciente al interior de gran número de familias en México, sin extendernos no obstante en las características más notorias de ese fenómeno ni en la práctica corporativa que en nuestro país la Revolución fortaleció en la política, la economía y el cuerpo social en general. Respecto de las características nos limitaremos a recordar que éstas ayudan a la reproducción de un *ethos* particular, que incluye vínculos asociativos provenientes de las antiguas uniones de artesanos o profesionales llamadas gremios, así como la simbología y los códigos lingüísticos que caracterizaban a aquéllas (lo afectivo antes que cualquier mérito, la prevalencia de la lealtad y fidelidad incondicionales a la cúspide del poder piramidal antes que la consideración ética, y otras actitudes que no reflejan una legítima solidaridad grupal sino la protección a ultranza de la cúspide jerárquica). Curiosamente, los teóricos del corporativismo prefieren referirse a éste como “democracia orgánica”, y lo contraponen a lo que denominan *sistemas demoliberales*, mismos que “[...] impulsan la noción de que el individuo es un ser aislado, con tendencia a convivir, que libremente pacta con otros hombres y crea una sociedad concreta” (Rojas Quintana, 2001<sup>3</sup>). encontrando que ello obstaculiza la participación en las decisiones ciudadanas de “cuerpos sociales intermedios” entre los que incluyen comarca, región, iglesia y ejército. No está demás, en el presente contexto, delinear las bases teóricas del corporativismo, porque la expresión frecuentemente suele utilizarse sin una noción demasiado clara de su contenido y las poco gratas implicaciones que éste tiene en relación con un sistema auténticamente democrático.

---

<sup>3</sup> En este ensayo, Rojas comenta y explica –en términos laudatorios– el pensamiento corporativista y ultraconservador de José María Gil Robles.

Si examinamos distintas encuestas que tratan el tema de cómo tienen lugar las interrelaciones al interior del aula (respecto, por ejemplo, a las que predominaban hace una o dos décadas) encontramos que las clases de ética y de educación cívica despiertan el interés de los alumnos, muchos de los cuales aseguran que gracias a ellas han aprendido a argumentar mejor sus puntos de vista y a mantener diálogos con compañeros que tienen opiniones diferentes a las suyas. Pero una mirada más atenta revela que este avance tiene más un carácter discursivo que una realidad verificable: según refieren cada episodio sus propios protagonistas, rara vez se parte de la premisa de querer que *la libertad del otro* sea efectivamente ejercida. En otros términos, cada uno de los interlocutores, aun cuando intercambien ideas y éstas sean divergentes, experimentan resistencias a que ambas libertades –la del que sostiene una posición y la del que la rebate– sean efectivas y equitativas. Si recuperamos en este punto una vez más el pensamiento de Paul Ricoeur, esa dificultad para aceptar la coexistencia de “tu libertad y la mía” de manera simultánea, constituye un impedimento para poner en pie de igualdad las diferencias que surgen en cualquier situación de convivencia social. Es la posición de “tu libertad frente a la mía” –aduce Ricoeur– lo que evidencia qué es lo *valioso* y qué es lo *de-seable*, mientras que la justicia como instrumento institucional representa el medio que posibilita la comunidad, es decir, el hecho de que varias (y naturalmente distintas) libertades tengan la posibilidad de operar en coexistencia. En este sentido, para hacer posible la coexistencia de las distintas libertades es necesario que prevalezca una realidad externa al intercambio de ideas (que en este caso está encarnada precisamente en la noción de justicia institucional y en la fuerza conferida a la autoridad para *imponer* esa justicia); por esta razón no debe suponerse que la pretendida coexistencia de las libertades se reduce a que *tu* libertad y *mi* libertad sean ejercidas equitativamente en un mismo plano: se trata, sencillamente, de dar paso a una obligación real, y por lo tanto de apelar al recurso de la ley. Para continuar unas líneas más con el razonamiento de Ri-

coeur, el valor, como primer momento en la conformación de la ley, puede pensarse como un acto de evaluación propio al poner en acto la propia libertad, que tiene un componente de reconocimiento, al asumir que lo que tiene valor supremo para mí es el *tú*, y ello permite distinguir lo que vale de lo que deseo (Ricoeur en Elizondo, Stig y Ruiz, 2007, p. 71). No se advierte, pues, que en el razonamiento de cada uno de los jóvenes que se hallan en las circunstancias descritas prive como valor preponderante la noción de “que tu libertad sea”; el otro no existe en calidad de *alter ego*, de semejante, sino que conserva su alteridad, su *otredad en relación a mí*, y se constituye por ello en un “enemigo de mi yo” en lugar de advertirlo como condición para que yo y mi libertad sean.

Pero hace falta también algo más para que el encuentro pueda resolverse de otra manera. Se requiere que exista una mediación de carácter institucional que introduzca el ‘se debe’, que se expresa en el neutro del valor, de la norma y de la ley. ¿Qué sucede con esa mediación? ¿Por qué no opera como deseamos? Partiendo de la premisa de que [...] no podemos obrar sino a través de las estructuras interiorizadas que ya están ahí y que tienden a desplegar su propia historia hecha de inercias y de innovaciones que vuelven otra vez a sedimentarse, y que la institución opera como un instituido-instituyente, en donde siempre es posible revocar el orden de prioridad elegido, advertimos que la dimensión instituyente no ha podido encontrar la condición necesaria para trascender la cultura corporativo-familiar que priva en el sistema escolar (Ricoeur en Elizondo, Stig y Ruiz, 2007, p. 68).

Cuya existencia y vigencia ya hemos señalado. ¿Y qué elementos son necesarios para ello? Con independencia de cualquier otro factor adicional, un proceso de discusión política que conduzca a decisiones acordadas en el espacio público y con la participación de la sociedad civil, cuya finalidad sea acortar la separación existente entre lo real y el ideal, lo que posibilitaría que la idea de justicia se asocie de manera indisoluble con la práctica de la misma por medio de sus instituciones.

El sistema *institucional* de enseñanza-aprendizaje puede considerarse un proceso esencialmente cambiante frenado por dispositivos autoritarios, o un proceso esencialmente autoritario cuestionado por distintos factores de cambio. En el primer caso, el énfasis se pone en la necesidad de renovar periódicamente el contenido de los conocimientos transmitidos y los métodos para transmitirlos; en el segundo, en la estructura jerárquica de la institución educativa. Pero en definitiva la fractura del sistema se verifica en el mismo punto: las relaciones de poder entre educadores y educandos existentes en la escuela. Sea cual sea el enfoque que cada quien adopte, las medidas inmediatas más viables para abandonar este estado de crisis (en el sentido etimológico derivado del término griego *krino*, que significa “juzgar” o “poner en cuestión”) que se le atribuye a la escuela, son en primer lugar promover *tanto entre los jóvenes como entre los docentes* la idea de que la libertad sólo es posible en tanto también lo es la del semejante; y en segundo generar espacios de debate acerca de las reglas que rigen la vida escolar. En primera instancia se puede argumentar que esos espacios son, por definición, los que brindan las propias clases de educación cívica y ética; pero nuestro señalamiento apunta más a definir a aquéllos como una auténtica *forma de vida* asumida al interior de la institución educativa, y a proponer una mayor participación de la comunidad en los compromisos y reglas que norman la vida escolar, en el marco de las leyes vigentes.

Destaca aquí el lugar y el papel del discurso argumentativo, en donde será el mejor argumento el que el otro pueda entender; el que ponga límite a la aportación ilimitada de argumentos y pueda terminar el conflicto con la toma de una decisión (Ricoeur en Elizondo, Stig y Ruiz, 2007).

Que el conflicto con el concepto de ley y autoridad, en México, va mucho más allá del ámbito educativo lo admiten hasta los propios funcionarios de gobierno. Recientemente, una Encuesta Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas, reveló que “[...] el

59% de la población percibe que las leyes en nuestro país se utilizan para defender los intereses de gente poderosa o para cometer arbitrariedades”.<sup>4</sup> En consonancia con esa percepción, los jóvenes conciben a la autoridad como un aparato cuyos representantes ejercen sobre las personas un poder prácticamente ilimitado. En esas condiciones no resulta fácil difundir la idea de que las leyes son instrumentos regulatorios que, además de fijar obligaciones ciudadanas, sirven para evitar los abusos y hacer que se respeten los derechos de las personas. Prevalece, en suma, más el temor al poder que es capaz de ejercer el aparato legal a través de sus corporaciones judiciales, que la noción de ley como construcción regulatoria ciudadana. Ya vimos, en párrafos anteriores, la distinción que propone Ricoeur entre valor, norma, imperativo y ley, en la génesis de este último componente, y el hecho de que los jóvenes se nieguen a interiorizar la ley como máxima de carácter universal, tratando de identificar un camino posible para construir y acordar reglas de convivencia social.

Pese a la prevalencia del mencionado escepticismo respecto de la ley, también es posible encontrar, entre los jóvenes, posiciones que permiten entrever la presencia de la dimensión instituyente, donde se puede identificar una relación escolar en la que prima más la ley que el mandato y en donde la autoridad se vive más como su representación que como control sobre los demás.

Advertimos, incluso, en la argumentación en la que apoyan su posición, que en el juicio moral en situación pueden poner en juego ese equilibrio “frágil e inestable” que conjuga la dimensión del amor con la lógica de la justicia, en donde se advierte la posibilidad de pensar en la construcción de un mundo ético en donde [...] la incorporación tenaz, paso a paso, de un grado cada vez mayor de compasión y de generosidad en todos nues-

---

<sup>4</sup> Declaración textual del subsecretario de Asuntos Jurídicos y Derechos Humanos de la Secretaría de Gobernación, Daniel Cabeza de Vaca Hernández, en el acto de inauguración del Congreso Internacional sobre Cultura de la legalidad. En *Excelsior*, 7 de octubre de 2008.

tros códigos –penal, de justicia social– constituye una tarea perfectamente razonable, aunque difícil e interminable.

Los numerosos aspectos negativos que presentan las cuestiones relacionadas con la otredad, el ejercicio de la libertad en un marco de alteridad y los equívocos vínculos que mantienen con la ley los jóvenes en edad escolar no deben, sin embargo, conducir a la conclusión de que en esta materia “no hay salida posible”. En realidad no es que el adolescente desconozca la existencia de las diferencias de enfoque entre sí y el otro, y tampoco que no las acepte: lo que sucede es que tiene dificultades para encontrar los procedimientos con base en los cuales es posible resolver esas situaciones de confrontación en el marco de la justicia y de la ley.

#### **LA LEY COMO INSTANCIA MEDIADORA**

Se han mencionado aquí los principales problemas por los que muchas de las reformas educativas introducidas en México a lo largo de los años no han sido tan eficaces como lo esperaban quienes las diseñaron. Tales problemas pertenecen en general al ámbito específico de la escuela, pero el de la relación que todos los actores del sistema educativo mantienen con la noción de *ley* pertenece a un orden más amplio, más estructural (en el sentido de estructura social) y por ende más difícil de solucionar a través de la mera promulgación de leyes. Tratar de resolver un conflicto sobre el concepto de legalidad a través de un instrumento legal, en efecto, constituiría una operación tautológica sin sentido.

Hay que decir, para ubicar el asunto en su justa dimensión, que si enumeramos las características esenciales de la ley (de cualquier ley) no resulta sorprendente que ésta encuentre una especie de resistencia natural entre los jóvenes, cuyos ejes conductuales ya hemos examinado en el capítulo. ¿Qué es lo que caracteriza, en esencia, a la ley? Desde el punto de vista del derecho a secas, pue-

den señalarse cinco puntos vitales: 1) *sociabilidad* (se dicta para normar las relaciones interindividuales); 2) *obligatoriedad* (supone una voluntad que manda y otra que *debe* obedecer); 3) *origen público* (su actuación en línea con la soberanía política la diferencia de las reglas impuestas por los poderes privados); 4) *coactividad* (aunque esta característica se destaca más en el derecho positivo que en las otras fuentes del derecho); y 5) *normatividad* (rige sobre todas las personas incluidas en su ámbito de aplicación, a diferencia de otras expresiones del poder público, como los actos administrativos). Bajo ese enfoque –que es, conviene insistir en ello, el del derecho– la ley se presenta como potencialmente conflictiva para la inclinación del niño-adolescente-joven a ejercer una libertad que, como hemos visto, toma escasamente en cuenta la libertad del otro, *las otras libertades*. Esta noción de la ley, más ligada a la formación sujeto-objeto que a la relación sujeto-sujeto en un marco de igualdad, obviamente no se corresponde con la idea de la ley como instrumento de mediación para la solución de controversias o conflictos, gestada principalmente en el campo del derecho internacional público, pero hecha extensiva al concepto de *ley* en general. La asignación Formación cívica y ética, que en México fue incorporada al plan de estudios de secundaria en 1999, persigue de manera explícita varios propósitos, entre los que cabe destacar: coadyuvar a la formación del juicio ético del educando, estimular cambios de actitud en el ámbito comunitario y cívico, y desarrollar en los jóvenes la capacidad para analizar y discutir. Los valores implicados en ese conjunto de propósitos son descritos en forma enunciativa en los contenidos del programa de estudios respectivo, como si se tratara de “[...] hechos por memorizar o conceptos por comprender”<sup>5</sup>. Sin embargo, los procedimientos y actitudes que deberían ser su consecuencia natural, *no son presentados como contenidos para ser sometidos a examen y pruebas de índole práctica*. Por su parte, re-

---

<sup>5</sup> La expresión, así como la reflexión que le sigue –aunque formulada en otros términos– es de Cruz Reyes (2007).

cordémoslo, el texto introductorio del PIFCYE asegura que “[...] la formación cívica y ética promueve la capacidad de los alumnos para formular juicios éticos sobre acciones y situaciones en las que requieren tomar decisiones, deliberar y elegir entre opciones que, en ocasiones, pueden ser opuestas [...]”; sin embargo, la aplicación efectiva de dicha capacidad no encuentra cabida en la labor cotidiana que se lleva a cabo en el aula. Con este par de ejemplos una vez más nos encontramos, pues, frente a la constante más pertinaz de nuestro sistema educativo: el distanciamiento existente entre el dicho, plasmado en la documentación programática, y el hecho, verificado en la realidad de la escuela.

En algunas legislaciones la mediación constituye una instancia previa y *obligatoria* en cualquier proceso (los de carácter judicial en primer lugar), con el resultado de que un alto porcentaje de los conflictos son resueltos a través de la mediación. Sin embargo, para que el acto de mediar resulte efectivo es preciso que quienes se hallan a cargo de la negociación se encuentren adecuadamente capacitados y formados para ejercer la misma. Esta observación resulta pertinente también –y muy especialmente– para las tensiones relacionales existentes en la institución educativa que terminan manifestándose en conflictos: si ni docentes ni alumnos poseen las capacidades requeridas para hacer con las disposiciones legales un ejercicio de mediación (flexibilidad, amplitud de criterio, habilidad para la interpretación de los márgenes de negociación), la ley difícilmente puede ser aplicada como instrumento mediador. Debe ser ejecutada, simplemente, recurriendo a su carácter obligatorio. Este procedimiento –que desde luego es no sólo legal sino también legítimo, pero no por eso el más apropiado para que las partes en litigio *internalicen* el conflicto como resuelto– es el más extendido en el medio escolar a la hora de encarar las distintas situaciones de confrontación docente↔alumno o alumno↔alumno. Su origen es fácilmente identificable: proviene de una práctica instructiva que enfatiza los contenidos declarativos de la educación cívica y de la ética, pero no estimula los esfuerzos por llevar a la práctica los al-

cances de esos contenidos, en el sentido de explotar al máximo las potencialidades mediadoras de la herramienta legal. El uso de la ley como instancia mediadora, a diferencia del empleo de la misma como proveedora de procedimientos de ejecución forzada, posee la ventaja de que los acuerdos alcanzados entre las partes se cumplen de manera voluntaria, y consecuentemente desembocan en resoluciones sólidas y duraderas. ¿Cómo hacer para complementar la actividad puramente instructiva (esto es, la mera transmisión de conocimientos) con acciones cargadas con un fuerte contenido formativo? Una primera respuesta es: promoviendo en los sujetos la adopción de actitudes relacionadas con los valores éticos, así como fomentando la adquisición de habilidades para la práctica socio-moral. En otros términos, tratando de que el alumno *viva de manera efectiva* la experiencia del valor.

[...] Resulta ingenuo pretender que la educación conforme a valores se logre en y desde la sola institución educativa. Es indispensable tener en cuenta que se requiere la referencia a experiencias reales de vida en las que los valores se plasman en conductas normales. La experiencia escolar, aunque indispensable, no deja de ser algo bastante alejado de la realidad cotidiana de los jóvenes (Cruz Reyes, 2007).

La expresión “realidad cotidiana de los jóvenes” parece excesivamente generalizadora si tomamos en cuenta la amplitud del universo que comprende a ese sector poblacional; no obstante, en este caso se puede utilizar sin mayores reservas, porque los jóvenes, con independencia de sus situaciones contextuales particulares, mantienen una actitud de escepticismo frente a la *noción* misma de ley.

Hasta aquí, y desde una perspectiva más o menos generalizada en el campo de la educación en México, no hemos perdido de vista –como si fuera un referente ineludible– el contexto extraescolar de maestros y alumnos, que según todo indica conspira contra el proceso de transmisión-adquisición de conocimientos en sí, pero también impide una adecuada relación de los educadores y los edu-

candos con la ley. Pero ¿hemos agotado el examen de los métodos usados para el desarrollo de ese proceso? ¿Se han considerado todas las variables *técnicas* posibles para mejorar realmente no sólo los índices de la adquisición de saberes sino también las vías para la construcción de ciudadanía? ¿Y si fuera necesario revisar –una vez más– la pertinencia de los programas educativos especialmente en cuanto a sus componentes formativos referentes al civismo y la ética? El mero planteamiento de estas interrogantes parecería constituir una vuelta atrás respecto del discurso que hemos venido hilvanando hasta aquí; un re-preguntarnos si la clave de las deficiencias en la educación no podría encontrarse, al fin de cuentas, en el diseño y la aplicación del currículo (que es, por otra parte, a donde recurren invariablemente las autoridades del área cada vez que intentan introducir mejoras en el sistema educativo).

Si tomamos prestada la concepción de Foucault sobre la construcción de conceptos y fenómenos sociales según la *materialidad textual* de los discursos que los interpretan (es decir, sin realizar lecturas entre líneas ajenas al propio discurso de que se trate), advertimos que interpretaciones diferentes de un mismo fenómeno social conducen a la elaboración de enfoques diferentes. Esto –por lo demás una conclusión bastante obvia– pone de manifiesto que por más que se investigue un asunto difícilmente se tropieza con un significado único y verdadero; las características surgidas del análisis discursivo de los fenómenos sociales no revelan más que el conjunto de significados socialmente vigentes en ese lugar y en ese momento respecto de tales fenómenos. Para ponerlo en términos más sencillos, las evidencias desprendidas del examen de un discurso, por notorias que sean, tienen un carácter relativo que varía en función de las coyunturas sociales. En el caso concreto del problemático nexo existente en la escuela acerca de la ley, esta concepción foucaultiana que advierte contra el engaño que representan las unidades conceptuales proporciona material para una reflexión: *podría ser* que el desfase existente entre la normatividad y los actores del sistema educativo sólo tenga lugar como consecuencia inevitable

del carácter dinámico de la sociedad, sus instituciones (incluida la escuela) y las leyes que las rigen. Si ese fuera el caso, el problema del desajuste entre la ley como instrumento normativo y la *percepción* de la ley en el ámbito formativo-educativo sería un efecto de los cambios periódicos tanto del texto legal como del entorno social de educadores y educandos, hipótesis que si bien parece plantear un problema insoluble no conviene desechar a la ligera. En ese orden de ideas los receptores de la enseñanza institucional (niños-adolescentes-jóvenes “naturalmente inconformes” procedentes de un cuerpo social en constante proceso de transformación), y la ley como instrumento regulador periódicamente cambiante (piénsese, por ejemplo, en el papel de los derechos humanos, la equidad y la noción de cultura en las legislaciones de todo el mundo a lo largo del último decenio) mantendrían entre sí una relación de tensión tan sostenida y a la vez tan variable que el desajuste entre ambos componentes sería prácticamente inherente a la propia relación. Porque si bien en el ámbito de la investigación docente solemos quejarnos de la falta de estudios y análisis sobre las formas de transmitir conocimiento y valores por parte de la escuela, justo es decir que el tema ha recibido gran atención cuantitativa y cualitativamente a lo largo del tiempo. Que faltan aún ángulos por abordar es innegable, porque esta afirmación es válida para todas las ciencias; pero sobre el tema de la enseñanza-aprendizaje, sus actores, sus instituciones y los entornos económicos y sociopolíticos en que ese proceso tiene lugar posiblemente se haya producido más literatura que acerca de cualquier otra disciplina, y se ha hecho desde el punto de vista de autores y teóricos de muy diversa orientación. No resulta muy convincente, por ello, decir que las distintas recetas ensayadas para darle fluidez a las relaciones que privan entre los actores del medio educativo formal han sido siempre apresuradas o adoptadas con poca o ninguna base de reflexión. En suma, no es exacto decir que las instituciones escolares no cumplen bien su cometido por falta de estudios sobre el tema, de la misma forma que sería falso asegurar que ya se han agotado todas las vías de investigación sobre

el particular. El interrogante formulado más arriba, entonces –sobre una nueva revisión, con nuevos elementos incorporados, del proceso educativo– puede ser, al menos, motivo de una discusión seria y no una mera reiteración de un camino varias veces recorrido.

Revisemos, en esa línea de pensamiento, por qué la ley no opera, en el medio escolar, como una instancia de mediación sino como un instrumento que soluciona los conflictos mediante el expedito recurso de la coacción. Vale la pena recorrer la “línea de montaje” de la transmisión-adquisición de las nociones de formación cívica y de ética, dentro de la cual va incluida la noción de ley y el carácter de la misma. Según el discurso de la formación cívica y ética el estudiante es un sujeto en proceso de ciudadanización, por lo que se trata de prepararlo para que asuma un papel participativo en todas las actividades públicas, mediante los mecanismos creados a tal efecto. Los docentes, sin embargo, tienden a ver en sus alumnos a un conglomerado más o menos homogéneo de jóvenes a los cuales es preciso más que nada *orientar* en cuanto a sus derechos, obligaciones y papel a desempeñar en la sociedad. Se trata del típico modelo del que enseña y el que aprende, reproductor de la estructura jerárquico-piramidal que ha caracterizado a la escuela en toda su historia. Y desde su propio punto de vista, el estudiante vincula a la materia Formación cívica y ética, por un lado, con la *mismidad*, mediante la cual el sujeto se resiste a cualquier factor de desemejanza, y por otro, con lo que Paul Ricoeur denomina *ipseidad*, que reivindica fuertemente el potencial constitutivo que tiene la alteridad, el reconocimiento de la existencia del *otro* y sus derechos.

Hay aquí, pues, claras diferencias de interpretación sobre una misma materia de análisis, que en teoría pueden parecer meros matices pero que en la práctica se manifiestan en desacuerdos conceptuales. En esencia, el creador del discurso dice: “A través de estos principios tú, alumno, *debes* transformarte en ciudadano bajo tales y tales condiciones”; el maestro: “Mediante la impartición de esta materia te exijo aprender las reglas básicas a las que tendrás que adscribir obligadamente para actuar de manera armónica como

individuo en sociedad”, y el alumno: “Me dicen que en tanto persona dotada de autonomía puedo ejercer libremente mis derechos, a condición de que los otros también ejerzan los suyos (situación de por sí conflictiva); pero me lo dicen en un contexto de imposición que hace del civismo y la ética una cuestión meramente teórica, un valor para ser ejercido *después*, en un impreciso futuro social del que la escuela permanece fuera”. Hay, entonces, una primera contradicción consistente en

[...] asignarle la tarea de formar sujetos con autonomía moral (es decir, sujetos capaces de juicio ético) a una institución tradicionalmente normalizadora que tiene como función legítima la de instruir y que ha ejercido, también tradicionalmente y por la vía del currículo oculto, la función de adoctrinar (Yurén, 2007).

Y hay todavía una segunda contradicción, representada por un predicado que no tiene correspondencia en la experiencia del periodo escolar; una variante del popular “haz lo que yo digo, no lo que yo hago”.

### **CONSTRUIR EN EL AULA UN NEXO CIUDADANO CON LAS LEYES Y EL EJERCICIO DE LA DEMOCRACIA**

Las tendencias educativas que intentan revalorar, desde el aula, la relación de la ciudadanía con las leyes en general haciendo para ello de la normatividad escolar una especie de “prueba piloto” tropiezan con obstáculos de índole muy diversa. En páginas anteriores hemos aludido a los derivados de la desconfianza que en un alto porcentaje de la población mexicana genera la sola noción de ley, especialmente por las irregularidades, deficiencias y arbitrariedades existentes a la hora de aplicarla. Asimismo, hemos hecho referencia a los problemas que se originan en las distintas concepciones de la ley por parte de los estamentos que integran el sistema educativo; el desfase existente entre el discurso educacional sobre

la ley y la justicia en la escuela y la escasa vigencia de sus postulados en ésta; la preeminencia cultural, en el país, de un sistema de valores que casi invariablemente coloca lo deseable por encima de lo justo; y la reproducción de un esquema de poder autoritario enquistado en la estructura de la familia, sin olvidar las numerosas dificultades metodológicas para articular la enseñanza de los saberes tradicionales con las concepciones éticas que a últimas fechas se intentan re-impulsar. A estos escollos se le suman, desde otro ángulo, las objeciones de quienes consideran que la impartición de valores morales en las instituciones educativas en el fondo busca restituir, mediante una prédica discursiva de tintes renovadores, un retorno a la educación autoritaria y al acatamiento puntilloso de las “buenas costumbres” sociales. Desde luego, tales objeciones tienen, con alguna que otra excepción, una pesada carga de intencionalidad política cubierta por un ligero barniz técnico-pedagógico, y sus propulsores no ignoran que una educación basada en valores parte de la necesidad de valorar al otro, de considerar la alteridad como un fundamento básico de la vida ciudadana. Ello no obsta, sin embargo, para que adviertan contra un presunto neoconservadurismo ataviado con el ropaje del “progresismo educativo”, lo que coincide, de paso, con los sectores conservadores que ven en las leyes sobre equidad y derechos humanos auténticas convocatorias al desorden institucional.

Enseñar en las escuelas el respeto por la ley, hay que decirlo, no tiene nada que ver con todo lo anterior. Exige, sí, crear un contexto respetuoso y amplio donde exista disposición institucional para escuchar la palabra de los jóvenes y a partir de allí, si tal es el caso, argumentar críticamente contra aquellos aspectos de *las culturas juveniles* que representen una amenaza contra los valores de la democracia. Desarticular mediante la razón las actitudes que favorezcan el abuso de poder, la violencia, la discriminación, la falta de respeto por las leyes diseñadas y promulgadas en forma consensuada, y las diversas formas de desprecio por la otredad no es fomentar el institucionalismo a ultranza de la educación conservadora, sino con-

tribuir a hacer de la institucionalidad una construcción horizontal, donde los alcances del derecho se expandan en todas direcciones en lugar de caer punitiva y selectivamente contra los integrantes del cuerpo social.

A últimas fechas la preocupación de un sector de la ciudadanía por la seguridad se traduce en demandas a las autoridades para que pongan límites a los delitos y transgresiones a la ley, recordándoles que hacer respetar la misma es una de sus funciones esenciales. Esta cuestión parece guardar poca relación directa con la escuela; sin embargo no es así, porque el respeto por la ley difícilmente puede ser sustentable en el tiempo sin la práctica efectiva de una cultura democrática, y una de las instancias más eficaces para difundirla es precisamente la institución escolar. Si pretendemos, en nuestro país, superar el estadio predemocrático donde el criterio de autoridad prevalece sobre el criterio de legalidad será preciso continuar difundiendo e infundiendo en el ámbito escolar los valores de la democracia, entre los cuales el respeto por la ley ocupa un lugar destacado. Sin embargo, para que la escuela ayude a abandonar la visión patriarcal de las relaciones sociales que continúa prevaleciendo en México, no sólo es necesario que *enseñe* sobre la materia sino también que *aprenda* acerca de la misma.

Es en este punto donde se enlazan de manera natural los problemas del respeto a la ley fuera y dentro de la escuela (en ese orden), porque en esta última se está en inmejorables condiciones para promover que las normas (*sus* propias normas) se encuentren sujetas a debate, argumentadas y aprobadas mediante el acuerdo de autoridades, docentes, alumnos, familiares de éstos, personal auxiliar de las instituciones de enseñanza y cualquier otro sector involucrado en el funcionamiento de las mismas. De acuerdo con este enfoque, educar en valores no constituye regresión alguna; por el contrario, es avanzar en la construcción de una cultura democrática que fomente el respeto entre las personas, extienda en el cuerpo social las conductas y actitudes pluralistas, y haga de la construcción de nuevos consensos sociales una labor permanente.

Cabe hacer notar que una cosa es el concepto de “democracia” genéricamente formulado como algo deseable y calificado de “muy importante” en el ámbito de la sociedad, y otra muy diferente es pensar en cómo se manifiesta –o en cómo debería de hacerlo– en el espacio real de la escuela y más específicamente del salón de clases. Aquí tanto docentes como alumnos casi sin excepción evidencian serias dudas para detectar la mera presencia de la democracia y se muestran notoriamente imprecisos para definir y describir alguna acción democrática concreta. En general se ubica con mayor facilidad a la democracia en manifestaciones externas en relación con el sistema educativo, consecuencia directa, quizá, de que los problemas concernientes a la democracia son asociados sólo con el ejercicio de la política, y ésta es concebida no desde el punto de vista de la participación ciudadana sino desde la óptica institucional.

O dicho de otra forma, en la escuela predomina una perspectiva de la democracia que deposita las formas participativas enteramente en manos de las estructuras organizativas creadas para canalizar esa participación. Por ejemplo, maestros y alumnos no tienen mayores reparos para opinar sobre si hay o no democracia al interior de un partido político, en la escena parlamentaria o en los estamentos de gobierno, pero tropiezan con serias dificultades para adoptar esa misma actitud cuando se refieren a su propio entorno escolar. Agudamente señala un grupo de expertos en la relación educación-democracia que

[...] casi ningún profesor se atrevería a decir que no está de acuerdo con la democracia; pero a la vez observamos que la vida cotidiana de los centros está llena de conflictos más o menos graves entre profesorado, alumnado, padres o madres, equipos directivos y claustros, etcétera, cuya resolución se trata a menudo sobre la base de creencias no explícitas más próximas al pensamiento político estamental anterior a la Revolución Francesa que a las filosofías partidarias de la libertad y la igualdad en el trato de todos los individuos independiente de su edad, sexo, etnia o posición en la esfera social (Martínez, Molina y Montaner, 2003).

De tal modo, las interpretaciones de los conceptos de autoridad y participación en el magisterio ponen de manifiesto una especie de involuntario doble discurso, que verbalmente asocia a ambos términos con una democracia prácticamente ausente en la vida diaria de la escuela.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental tomar en cuenta las cuestiones que interesan a los alumnos, el hecho de que la relación entre quienes enseñan y quienes aprenden tenga lugar en un marco justo, y la prevalencia de un estilo dialógico en esa relación. Y, desde luego, es preciso delinear con claridad las estrategias metodológicas a utilizar en la búsqueda de esos objetivos, así como propiciar las condiciones en el entorno educativo (y, hasta donde sea posible para el maestro, también en el social) para estimular el pensamiento autónomo y la adopción de valores que faciliten el intercambio de ideas, la convivencia, el respeto mutuo y el pluralismo en un marco legal y legítimo desde el punto de vista ciudadano. Las mencionadas estrategias, asimismo, tendrían que considerar especialmente el campo perceptivo y vivencial de los actores del proceso educativo, para así facilitar la reflexión crítica en los mismos y a partir de allí iniciar la elaboración consensuada de una “normativa de aula” basada en la correspondencia entre los derechos y deberes que cualquier socialización grupal exige. La construcción de un instrumento de esas características permitiría sustituir las conductas heredadas de la estructura patriarcal-autoritaria por otras que dinamicen de manera creativa la actividad y las relaciones en el aula, con el propósito último de formar sujetos imbuidos del *espíritu* de la democracia y no sólo de su forma discursiva. Pasar de la actual relación vertical-autoritaria a una colegiada-consensuada tanto al interior de la escuela como del aula.

Una estrategia de acción semejante requiere, entre otras cosas, que el docente esté atento a las experiencias *vivenciales* del alumno (esto es, las concernientes a sus afectos y emociones) al tiempo que va desarrollando los correspondientes contenidos formativos e informativos, y que muestre coherencia entre lo que dice y lo que

hace, como una forma de combatir la aceptación del doble discurso en materia de moral y democracia. Predicar con el ejemplo, en este caso, resulta esencial para difundir entre los niños y jóvenes una cultura cívica de conocimiento y respeto a la ley. En paralelo, es indispensable que el educador tenga el carácter y la disposición suficientes para mostrarse autónomo en el campo de las opciones de valor, al estimular las tomas de posición *razonadas* en torno a cuestiones como la conducta, la relación grupal, el mecanismo de construcción de consensos y la importancia de respetar la normativa del aula elaborada sobre la base del acuerdo, lo que por extensión equivale a generar conciencia en torno al respeto por la ley. Naturalmente, esta conciencia debe basarse en el hecho de que la legitimidad de la ley nace del reconocimiento que le brindan los ciudadanos por su contenido vinculado con la justicia y la honradez, porque de no cumplir con estas condiciones se trataría de una ley que habría que revocar, o cuando menos modificar radicalmente.

En todo caso, una idea que debe privar en las instituciones escolares es que la democracia no es un concepto reservado al campo específico de la política (en el sentido en que comúnmente se usa esta expresión), y que se ejerce en todos los planos con la participación del conjunto de quienes forman el cuerpo social y con apego a acuerdos y procedimientos transparentes para todos ellos. Por otra parte, en el marco de la escuela los maestros son las personas más indicadas para enfatizar el valor que tiene exigir los derechos, por encima de las declaraciones reivindicativas o de las eventuales lagunas o ambigüedades que pueda contener la normativa escrita. En una ponencia sobre la vigencia de la democracia en el aula, señala Caamaño la importancia, en el salón de clase, de dar espacio e impulsar la libre expresión

[...] en un ambiente de respeto y tolerancia sin favoritismos, censuras o burlas, respetando opiniones en diferencia y enseñando el difícil camino de tal respeto; demostrar que se le reconoce al grupo escolar la capacidad de

expresarse y organizarse de acuerdo con sus propios intereses o inclinaciones sin la imposición o tutelaje del maestro; evitar que las expresiones orales o corporales pongan de manifiesto actitudes segregacionistas, clasistas o racistas que ensalcen bienes materiales o ciertas apariencias físicas; y sobre todo, rehuir a la tentación de considerar la voz del maestro como indiscutible e infalible. La modestia y el realismo favorecerán la comunicación y el crecimiento de alumnos, pero también de docentes, cuando se entienda que el maestro no es más que un facilitador que está muy por debajo del pedestal en que se quisiera situar [...] (Caamaño, 1994).

Como se desprende de todo lo hasta aquí expuesto, concebimos al proceso educativo orientado a la construcción de ciudadanía como un todo en el cual a cada uno de los actores le corresponde una tarea que desempeñar, y todas ellas son indispensables para que el mencionado proceso tenga la posibilidad de hacerse efectivo. Si los distintos estamentos tienen iguales o diferentes *grados* de responsabilidad en aquél es, en todo caso, materia de discusión; lo que sí es indudable es que cada cual posee su responsabilidad propia y dotada de sus particularidades específicas. Al referirse a la responsabilidad que le cabe al docente en el salón de clases, Henry Giroux –uno de los fundadores de la pedagogía crítica en Estados Unidos– apunta:

El conocimiento no sólo se produce en las cabezas de los expertos, de los especialistas en planes de estudios, de los administradores de escuelas y de los maestros. La producción de conocimientos [...] es un acto de relación. Para los maestros esto significa ser sensibles a las condiciones históricas, sociales y culturales reales que contribuyen a las formas de conocimiento y significado que los estudiantes llevan a las escuelas (Giroux en Elizondo, Ghosh y Tarrow, 2002).

En el párrafo citado, Giroux alude al papel de los docentes en el contexto específico de la educación multicultural, pero su observación también se adecua al campo educativo para la vinculación

entre ciudadanía y ley. En el mismo orden de ideas el autor citado, en colaboración con el educador canadiense Peter McLaren, ha propuesto una metodología para ser incorporada a los programas de educación de maestros, con la finalidad de acercar a éstos a lo que ellos denominan “intelectuales transformadores”, lo que serviría también para difundir mejor en el ámbito escolar las ideas contenidas en la noción de democracia.

Cambiar el *statu quo* deberá ser una de las preocupaciones de las escuelas de educación. Los maestros estudiantes necesitan familiarizarse con el lenguaje que les permitirá desarrollar estas habilidades de pensamiento crítico. Además, las escuelas de educación deberán hacer algo más que simplemente preparar al personal con las capacidades técnicas que las escuelas públicas generalmente demandan. A los maestros de preservicio deberá enseñárseles a analizar las escuelas en las que se encuentran, así como también a la sociedad contemporánea. Deberán desarrollar la conciencia social y la sensibilidad política requeridas para crear el cambio (Giroux en Elizondo, Ghosh y Tarrow, 2002).

Sobre el particular, los mismos Giroux y McLaren señalan que el asunto en discusión es si las escuelas son instituciones destinadas a servir y reproducir la sociedad existente o si, por el contrario, deben desafiar el orden social para que al interior de éste se desarrollen y extiendan los imperativos democráticos. Asimismo plantean la necesidad de formular un nuevo razonamiento que sirva para definir programas educativos para maestros, pero ahora en términos políticos, que expliciten un punto de vista concreto de la relación existente entre las escuelas (al menos las públicas) y el orden social, como una manera de articular el cometido de las instituciones de educación con las exigencias de un cuerpo social capaz de vivir plenamente en democracia.

## FRAGILIDAD DEL YO PUEDO CON Y PARA LOS OTROS

Los datos recabados hablan de que la escuela, sobre todo en el ámbito de la formación cívico-ética, se muestra como un espacio de desencuentros entre los actores centrales del proceso: maestros y estudiantes. Ambos tienden a señalar que el otro ha perdido su capacidad de escucha y que busca imponer una lógica de actuación que se contrapone con lo que de manera explícita o implícita consiste en un código ético de regulación de la vida cotidiana en el aula. Esta circunstancia, caracterizada por la oposición, hace casi imposible un encuentro mínimo que permita construir los puentes necesarios para la construcción de un *ethos* institucional compartido que favorezca la formación propuesta en planes y programas de estudio. Es frente a estos dos mundos, estas dos lógicas que marcan hoy un desencuentro, un malentendido que no hacen posible la construcción de la comunidad escolar en relación con determinadas nociones que atraviesan la formación cívica y ética. Por un lado está el maestro que alega la falta de respeto, la ausencia de límites y la rebeldía frente al acatamiento a la ley. Por el otro, el joven que describe una situación que parece tener un lugar de lectura distinto, un maestro intransigente que sólo exige trabajo, que no reconoce virtudes y que tiene estrategias de enseñanza que nada tienen que ver con el aprendizaje. Este desencuentro se ha organizado con base en dos ejes analíticos, por un lado, la fragilidad de la vivencia y la actuación de un “yo puedo con y para los otros”; por el otro, la fragilidad de la percepción de instituciones justas en las que predomine una ley enmarcada en el principio de equidad.

Como señala Ricoeur, la posibilidad de construir una vida ética descansa en la creencia que cada sujeto tiene sobre su capacidad de actuar, en otras palabras en la seguridad de poder afirmarse al decir “soy lo que puedo y puedo lo que soy”. Esta posibilidad se vive obturada en el salón de clases, tanto por los maestros como por los alumnos, lo que genera una sensación de enojo y frustración que hace que la escuela deje de ser un espacio formativo para conver-

tirse en un lugar de restricciones que distan mucho de vivirse como límites necesarios para la construcción de un nosotros, como parte sustantiva de la formación ética.

Es común escuchar que los maestros se sienten con pocas herramientas para enfrentar los retos que demandan los procesos de cambio curricular, sobre todo cuando perciben que dicho proceso de cambio se ve acompañado por uno más, en el que centran sus preocupaciones y frente al cual se sienten desolados y sin apoyo alguno por parte de la familia, el Estado y la sociedad, y que consiste en el hecho de encontrarse con unos alumnos que ya no tienen límites y que tampoco son respetuosos de las normas que hasta ahora habían garantizado una determinada manera de gestionar política y culturalmente la construcción del “nosotros” en la convivencia escolar:

Los chicos son cada vez más temerarios, inventan cosas cada vez más graves; justifican lo que han dejado de hacer todo el tiempo, no pueden hacerse responsables de sí mismos, de sus actos, de las consecuencias de sus actos; son apáticos, su mente está en otro lado, les falta sensibilidad, sólo hacen lo que quieren hacer. Deben pensar que su proyecto de vida es importante, los valores no se pueden perder, tienen escasos valores, sólo se comunican con groserías, no hay respeto a nadie. No tienen límites, parece que sólo marcha bien la cosa sólo si les dejamos hacer lo que les da su gana, así es muy difícil hacerles ver que son responsables directos de las consecuencias de sus actos; como hacerlos conscientes que no le están haciendo el favor a nadie. Qué pasa con la sensibilidad que se está perdiendo. Necesitan aprender reglas y límites, pero cómo hacerlo si los padres los solapan (GF1).<sup>6</sup>

Se advierte aquí el reconocimiento de un modo de ser de los jóvenes cuyos límites no se circunscriben del todo al territorio de lo

---

<sup>6</sup> Grupo focal realizado en una escuela secundaria pública reconocida como de fuerte disciplina y con alto rendimiento académico.

prohibido y lo permitido, sino que remiten más hacia lo que resulta posible o imposible de realizar, queriendo siempre ir un poco más allá, tal como Ehrenberg (1998) sostiene. Modo de ser en el mundo que, en términos de su forma de expresión, parece contraponerse de manera radical con una noción de ética prevalecte en la época de la modernidad que se centra en el sujeto de la disciplina y de la culpa, ante la trasgresión de lo prohibido. El maestro percibe que ya no hay manera de sujetar a los estudiantes en un marco de reglas y límites que hagan posible el proceso pedagógico propio a la institución escolar. Esta tensión dificulta que los actores del proceso escolar tengan un lugar de afirmación básico sostenido en la idea de libertad. El maestro no puede realizarse como tal, se vive sin condiciones para ejercer su función con la creatividad necesaria para realizar su función: enseñar; hay una percepción de abandono y con una creciente desautorización de su función docente:

Estamos desprotegidos y a merced de lo que los padres dicen, los problemas de sexualidad, de adicciones, de embarazo, todo se lo delegan a la escuela. La falta de compromiso de los padres en unos diez años se ha dado un cambio radical. Los padres nos depositan la responsabilidad de los chicos porque ellos se van de la casa, se recargan en nosotros porque ellos no pueden, incluso sucede que los hijos les pegan a sus papás, porque el papá quiere compensar lo que no puede darles; me han dicho: oiga maestra ¿puede estudiar con mi niña? Porque yo no tengo tiempo. Hay que tratarlos con muchas pinzas. Tenemos la responsabilidad de 30, 40 chicos más o menos y te dejan toda la responsabilidad a ti, da miedo. No tenemos apoyo de la sociedad, ni del gobierno, hacen reformas que quitan cosas importantes de tajo, nos confunden. Al Estado mismo se le escapa de las manos ya que ahí mismo a veces se ve que no hay valores (GF1).

Podemos advertir en el texto una sensación de impotencia y soledad frente a la imposibilidad de cumplir con la demanda central que desde su perspectiva les deposita la sociedad. Se viven enfrentados a una tarea imposible, en tanto advierten que los jóvenes se

encuentran en otra sintonía a nivel general y que ni la familia ni el Estado han podido atender de manera adecuada. Frente a la ingobernabilidad de los jóvenes y la incapacidad social, la tarea de formar se torna en una constante frustración, que no pueden enfrentar al no identificar una actitud de corresponsabilidad de los actores involucrados, padres de familia, colegas, autoridades educativas que parecen exigir y al mismo tiempo hacerse a un lado para dejarlos a ellos a cargo de todo. Aunado a ello viven cambios en el orden curricular para los que no están preparados:

Por ejemplo, en la cuestión legislativa el programa habla de municipios, del estado pero no existe el D.F., ¿cómo explicarles por qué no existe en el programa? No podemos identificar una lógica o un eje central. A veces vienen de la delegación y eso está muy bien porque saben sobre el tema y pueden aclarar todas las dudas. Además no estamos capacitados para dar varios temas legislativos y a veces tampoco podemos bien con los de democracia, porque los jóvenes creen que es hacer lo que se les da la gana o si no es represión: en las asambleas, es muy difícil organizarlas bien y llegar a buenos acuerdos (DS2).

Al igual que para los maestros, cuando nos acercamos al discurso de los alumnos, se puede identificar mucha dificultad para responder a la exigencia docente, en la medida en que su percepción de lo que es un sujeto en aprendizaje dista mucho de lo que el maestro entiende como tal. Cerca y lejos de las angustias docentes, el discurso de los jóvenes corre por una vía paralela al valorar el ejercicio docente y el contenido de su experiencia formativa en la escuela. Sus percepciones en relación con la figura del maestro remiten a nociones tales como: *reporte, tarea, regaño, estás mal, cállate, no sé, trabajo, trabajo y más trabajo, intransigencia* y para algunos *el dar las gracias, conocimiento y estudio*. En el mismo sentido, su valoración sobre las prácticas formativas resulta más que elocuente en relación con su sentir, tal como se refleja en el siguiente fragmento: “*Hay mucha presión y las clases son aburridas. Que copies todo*”. Los

estudiantes ven en el hacer del maestro una actividad sin sentido, de disciplina que no los deja ser, que tampoco promueve el aprender, en síntesis, se viven en una situación en donde el “yo puedo y puedo lo que soy” no tiene muchas condiciones de existencia.

Los niños y jóvenes se reconocen en diferencia con el mundo de los adultos: frente a las seguridades y certezas que ese mundo quiere transmitirles ellos se viven en un mundo cada vez menos estable y organizado y que se contrapone con fuerza al mundo de los adultos.

Nos encontramos con nuevas formas de construcción de la subjetividad que transitan del sujeto de la disciplina propio de la modernidad descrito por Foucault a la persona que queda bajo el mandato de ser “ella misma”, condición que dificulta la operación de los sistemas tradicionales de regulación social además de que crea la sensación, al interior de la vida cotidiana de un mundo cada vez menos estable y organizado que contrapone con fuerza al mundo de los adultos con el mundo de los jóvenes. Dicen ellos:

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

Por lo dicho por los jóvenes pareciera que al igual que los docentes, ellos se sienten incomprendidos, descolocados y sin espacio de reconocimiento en lo que son ellos en su condición de jóvenes al interior de la institución y, por lo tanto, sin lugar aceptado para ejercer la crítica al interior de ella, a pesar de lo que promueve el programa de formación cívica y ética. Si bien no con el mismo sentido que el de los maestros, el desencuentro entre los jóvenes y la escuela se focaliza también en la imposibilidad del respeto, sobre todo cuando perciben que el ejercicio de la normatividad se aplica en un marco

muy alejado de los procedimientos democráticos en la escuela. Así lo comentó uno de los jóvenes entrevistados:

[...] con los maestros no se puede, aunque no digo que con todos los maestros porque hay uno o dos buenos. [...] pero en fin, los maestros como que ya están muy acostumbrados a su forma de ser, son muy déspotas y no tienen apertura al diálogo, a las críticas. A los maestros les molesta que uno les haga críticas, he tenido muchos problemas por eso, por hacerles ver a los maestros algo que creo, los maestros son muy así. Yo les he hecho críticas de temas varios muchas veces... Por ejemplo, una vez a un maestro le dije de un problema que estábamos resolviendo de matemáticas, él nos lo explicó de cierta forma y yo sabía una forma más sencilla de hacerlo y le dije “hágalo de este lado”. “No, no, no, tú no sabes”. Y me acusó con mi asesora de que yo le había interrumpido la clase, siendo que lo único que quise fue ayudar a todos, esa fue una vez, y así han pasado muchas veces. Lo que más les cuesta a los maestros es aceptar esa rebeldía frente a su injusticia, ese llevarles las contraria porque a nadie le gusta que le hagan ver sus errores y menos a ellos, pero en las cosas que siento que están mal, pues ni modo (EJM9).

De la misma manera sus voces nos hacen ver que la condición de existencia de su libertad se vuelve incompatible con el lazo o vínculo afectivo con el otro:

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

En este contexto, la rebeldía de los jóvenes se convierte en un indicador de un futuro desolador para el estudiante a quien se vive

como un futuro delincuente cuya violencia y peligrosidad debe ser atendida de inmediato:

[...] Para nosotros es importante hablar con los señores, con sus papás y mamás para hacerles conciencia de que los problemas de rebeldía que tienen sus hijos pueden aumentar y agravarse la situación... tratar de canalizarlos, qué hay que hacer y pedirles que traigan algo escrito, en qué instancias están llevando a este chiquito, yo les aclaré que sí los problemas se les están saliendo de la mano, que tuvieran mucho cuidado porque pueden llegar a un lugar muy serio; y que cuando eso ocurra se van a lamentar. Incluso, les pido que traigan por escrito a qué lugar pueden ellos llegar, que se llama Tutelar de Menores porque son muy agresivos, entonces la agresión es violencia y la gente violenta se mete en problemas muy gruesos porque “primero hago y después pienso, después indago por qué le aventé una piedra, por qué lo piqué con un arma”, porque tenemos que estar conscientes que pueden llegar hasta allá pero puede ser demasiado tarde. Entonces la violencia es algo muy espantoso que ocurre en nuestra sociedad, por lo que es importante tratar de frenarla. Entonces, si esos señores papás con el respeto que me merecen no han podido, les han faltado agallas para controlarlos y se les han salido de las manos, pues ellos también son culpables (EMF3).

Los papás cuando platico con ellos sí aceptan lo que les digo de sus hijos, pero quién sabe si ellos los escuchan, aunque parece que sí aceptan la clase de niño que cada uno de ellos tiene. Aceptan, por cierto aceptan, pero como que están así, como que “¿qué hago? Se me salió de control, si no me pongo listo, puede llegar mi hijo a un tutelar” y ahí lo tienen que tener tres años, tengo entendido, cuando él salga ya tendrá casi los dieciocho años. Muchas veces, cuando esa gente se junta no da resultado, porque ya aprende lo de los otros y entonces hacen mafia y esas mafias son fuertes cuando salen otra vez a la sociedad. Dizque rehabilitados pero salen peor. Vuelven a reincidir y, ahora sí, van al reclusorio (EMF3).

En síntesis, podemos advertir dos mundos, dos lógicas que marcan hoy un desencuentro, un malentendido entre docentes y estudian-

tes que no hace posible la construcción de la comunidad escolar en relación con determinadas nociones que atraviesan la formación cívica y ética. Por un lado, está el maestro que alega la falta de respeto, la ausencia de límites y la rebeldía. Por el otro, el joven que describe una situación que parece tener un lugar de lectura distinto, un maestro intransigente que sólo exige trabajo, que no reconoce virtudes, que no acepta críticas y que pone en operación estrategias de enseñanza que nada tienen que ver con sus intereses y modo de estar en el mundo.

### **ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO A LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA CÍVICO-ÉTICA EN LA ESCUELA**

Se ha venido insistiendo en la necesidad de cambiar no sólo los planes y programas de estudio, sino hacer una reforma integral que modifique la lógica organizativa de la escuela, para lograr los propósitos establecidos en el nuevo currículum, tarea que sin lugar a dudas debe acometerse. Pero ello no se contrapone con la posible formación en el campo y que de alguna manera podrá coadyuvar a un cambio integral de la escuela. El análisis realizado con base en la noción de ética propuesta por Ricoeur, reitera la problemática de la efectividad de la enseñanza condicionada a un nuevo contexto organizacional, en tanto nos hace ver que la enseñanza y el aprendizaje de las competencias propuestas en las asignaturas de cívica y ética en la educación básica se confrontan con un *ethos* que va en una dirección contraria. En esta perspectiva se abre como interrogante el cómo acometer la tarea formativa, ante las dificultades que naturalmente trae consigo el proceso de cambio integral de la institución escolar

La propuesta que aquí se hace no pierde de vista que la posibilidad de crear condiciones para el desarrollo de las competencias requiere de la construcción de un *ethos* que tiene como eje articu-

lador la noción de libertad, al impulsar el yo puedo, esa necesidad de concretar en la obra lo que yo creo en términos teóricos, en el actuar del ser y su existencia. Esto implica redimensionar el objeto de la formación

Conviene que la formación comprenda una estrategia para poner en juego este ejercicio de la libertad. Promover un hacer formativo con la noción de libertad. El eje articulador debiera centrarse, como dice Ricoeur, en darle impulso a promover un “[...] recorrido de efectucción, una odisea de la libertad a través del mundo de las obras, esta puesta a prueba de poder-hacer en acciones efectivas que la testimonian” (Ricoeur, 2000, p. 64).

Bajo esta consideración es necesario explicitar un tema que no hemos abordado hasta ahora: el papel que desempeña el docente en dicho proceso, debido a que ocupa el lugar del saber, al cual la gran mayoría de los especialistas coinciden en otorgarle un rol principal, pero sin destacar un aspecto relevante de ese papel y que en términos técnicos se refiere a la motivación, es decir, a despertar el deseo de saber y de ser en los educandos. Hay dos tipos de motivaciones que muchos enfoques cognoscitivos consideran preponderantes en los educandos: la intrínseca –la satisfacción de emprender exitosamente, por parte del alumno, la tarea que se le asigna– y la extrínseca, que por un lado depende de la valoración que condiscípulos y maestros hagan de su trabajo y, por otro, de lo que él mismo percibe que obtiene de su aprendizaje.

En tal sentido, independientemente del nombre que le demos, el papel del docente es fundamental –más allá de las dificultades técnicas que encuentre en ello– para lograr despertar en el educando la voluntad de aprehender con los otros, de darle poder, de que adquiriera la confianza en sí mismo para actuar, para poner en acto su deseo de libertad al experimentar sus límites, no como restricción sino como puntos de tensión que permiten vislumbrar el futuro, ello con rigor y acompañada del reconocimiento del otro.

La dificultad que se enfrenta en el aula para promover el deseo de aprender, el deseo de saber, la motivación al estudio, a menudo es atribuida a la simple falta de preparación, incapacidad pedagógica, escasez de voluntad o desinterés de muchos maestros, causadas por condiciones de trabajo desfavorables (salariales, sindicales, geográficas o de entorno laboral), y en tal carácter considerada una particularidad cuya solución se encontraría en el paquete de una reforma educativa integral. Sin embargo, y sin abundar por el momento en el tema, conviene recordar que la llamada motivación no tiene un carácter automático ni es privativa del inicio de la actividad, sino que debe constituir una *actitud apriorística* en docentes y alumnos y prolongarse en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para expresarlo con palabras de Ernest Hillebrand “[...] todo auténtico contacto pedagógico se basa en una volición de carácter social” (Hillebrand, 1964, p. 116). Carácter social que se concreta en una política educativa con la cual el docente se identifica a plenitud.

Para el tema crucial de este trabajo –la educación, la exigencia de fortalecer en ella la dimensión ética y la importancia que debe recobrar en cuanto al fortalecimiento de la democracia y la construcción de ciudadanía– el asunto de la difícil relación que en México guardan los integrantes del sistema educativo con la concepción del marco que lo regula, y el desconocimiento de la libertad como su origen, resulta prioritario como tema de reflexión. Si bien el papel del maestro en el aula ha sido examinado, descrito, criticado y replanteado desde hace muchos años, su incursión formal como actor principal en la formación cívica y ética de niños y jóvenes es reciente. De hecho, en México, este campo fue introducido en el currículo apenas en 1999, cuando en el plan de estudios se incorporó una asignatura en educación cívica y ética que con el tiempo fue adquiriendo más el carácter de área propiamente dicha que de mera materia.

Tomando como referencia el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012, el 31 de marzo de 2008 el *Diario Oficial de la Federación* publicó el texto de un acuerdo destinado a actualizar “[...] el

diverso número 181, mediante el cual se establecen el plan y los programas de estudio para la educación primaria” (SEP, 2008). donde se recuerda que dicho plan, en su estrategia 12.3, dispone renovar la *currícula* de formación cívica y ética desde la educación básica, el fortalecimiento en todos los niveles escolares de la enseñanza de valores civiles y éticos como la tolerancia, la solidaridad, el respeto a las diferencias y la honestidad, así como la defensa de los derechos humanos. En ese contexto, la formulación del Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la educación primaria (PIFCYE), en cuya conformación participaron instituciones tan dispares como el Instituto Federal Electoral, las secretarías de Gobernación y del Medio Ambiente y Recursos Naturales, el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, y docentes, directivos y equipos técnicos de varias entidades federativas del país, representó un paso significativo para concebir a la formación ética como mecanismo integral para un individuo que habrá de vivir en una sociedad multirreferencial.

Entre los propósitos importantes del programa figuran, de manera explícita, el fortalecimiento

[...] en la niñez, de una cultura política democrática, entendida como la participación activa en asuntos de interés colectivo para la construcción de formas de vida incluyentes, equitativas, interculturales y solidarias, que enriquezcan el sentido de pertenencia a su comunidad, su país y la humanidad (PIFCYE).

Este nuevo instrumento pretende

[...] brindar una sólida formación ética que favorezca la capacidad de juicio y de acción moral, mediante la reflexión y el análisis crítico de su persona y del mundo en el que vive, con apego a los principios fundamentales de los derechos humanos y los valores de la democracia (PIFCYC).

De manera específica se propone lograr una formación integral que desarrolle el potencial del estudiante, sin adicciones y violencia, y

con un proyecto de vida que contemple “[...] el mejoramiento social, el aprecio a la diversidad y el desarrollo de entornos sustentables”. Ello en concordancia con los planes de la escuela secundaria que enfatizan la necesidad de reconocer “[...] los cambios vertiginosos en la sociedad y sus efectos en la perspectiva que tienen las personas y los grupos sobre sí mismos y su lugar en la sociedad” (Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2006a, p. 9).

Esta perspectiva de conjunto ha abierto una promisoría vertiente para favorecer al interior del aula el desarrollo de la reflexión ética desde una perspectiva personal y social, así como la capacidad para identificar y analizar condiciones favorables para el desarrollo humano en sociedades complejas. Y, de manera complementaria, induce a pensar en un rediseño del tradicional vínculo educativo de maestros y alumnos, cuya variada y diversa problemática, ya comentada, parece plantear un sinnúmero de obstáculos, en el mejor de los casos, muy difíciles de salvar con éxito. La incorporación de esta perspectiva ética en el proceso educativo ofrece como *horizonte ideal*, que funciona como motor que orienta el accionar pedagógico, el transformar la escuela tradicional –espacio entre quienes *deben enseñar* y quienes *deben aprender*– en un lugar de debate, en el que las diferencias constituyen las bases para la construcción de consensos, donde cada uno vive la experiencia de ser reconocido por la comunidad como sujeto de derecho, en un marco de autoridad democrática y donde se participa en el establecimiento de proyectos comunes.

Hasta ahí quedan expuestos en forma resumida los puntos principales de la vía inaugurada por la corriente de pensamiento que originó al PIFCYE y a los recientes programas de la SEBYN, y que alentó las expectativas de transitar por un camino que imprimiera fuerza a un mejoramiento real del sistema educativo. Pero las observaciones realizadas en distintas aulas desde el establecimiento de estas reformas curriculares hasta ahora dejan entrever que, una vez más, existe una distancia considerable entre los objetivos propuestos y la dirección tomada por los primeros resultados obteni-

dos. Y, de manera sorprendente, no obstante el carácter integral de las nuevas propuestas, en las observaciones y resultados de investigación, ya mencionados, aparecen una y otra vez los escollos que desde antes impedían su concreción en el proceso educativo. Por ejemplo:

[...] la formación del estudiante se ve obstaculizada por la presencia de una cultura de la instrucción y el adoctrinamiento que domina la cultura escolar y que algunos estilos de enseñanza tienen efectos contrarios a los objetivos que se propuso la reforma curricular efectuada (Yurén y Araújo, 2003).

A su vez, Fernández (2001) apunta que aun cuando advierte el intento por fortalecer un tipo de vínculo cívico, éste no se concreta porque prevalece la inexistencia de espacios para la cooperación y el diálogo, el uso de un tono descalificativo hacia los alumnos que cometen fallas, así como la ausencia de reconocimiento de logros. Y todavía más:

[...] las reglas que articulan las relaciones jerárquicas, así como las de criterios, no sólo se dan en forma implícita (lo que dificulta el desarrollo de la autonomía y la comprensión crítica del papel de la regla y de la norma) sino que generan también una desconfianza significativa respecto de las instituciones sociales [...](Elizondo, 2000).

De estas consideraciones y recogiendo el conjunto de reflexiones que se han hecho en relación con el campo del currículo, resulta que la vía curricular pensada como diseño e instrumentación de planes y programas de estudio no es suficiente para modificar radicalmente las prácticas de formación cívica y ética en la escuela, por el conjunto de valores, modos y lógicas de razonamiento arraigadas en docentes y alumnos. A estas alturas, coincidimos en que nos hallamos ante un problema que se repite, de manera constante, sin poder encontrarle solución; reformas van y vienen y parece que la

escuela no logra su cometido. De ahí que sea necesario acompañar el diseño de planes y programas con la idea de desarrollo curricular, es decir, con la idea de que es en la práctica, al hacer del currículo una experiencia vivida que los actores del proceso, de manera consciente y con una direccionalidad compartida, vayan logrando los propósitos de cambio propuestos, sin desconocer con ello las contradicciones y tensiones propias del hacer cotidiano en el aula.

Un tema constante –aunque en este momento no interesa si es o no el más importante– parece ser el tema de la *disciplina en el aula*, donde tiene lugar la añeja colisión entre maestros y alumnos que, dada su persistencia, tiene más visos de antagonismo esencial que de mero desencuentro. Y esto nos remite a volver la mirada a la escuela y escuchar a los distintos actores educativos, para reconocer con ello que hay dos perspectivas distintas, cada una de ellas sostenida en un régimen de verdad determinado, que deben ser incorporadas en las estrategias de formación y práctica docente propuestas, si es que se pretende conciliar la *tensión de poderes* propia del aula, teniendo como horizonte la dimensión ética y la formación cívica en la escuela, tema que durante años fue relegado en aras de la preocupación por mejorar sistemáticamente los métodos de transmisión de saberes.

Hasta aquí hemos planteado las exigencias de cambio en el sistema educativo como conjunción o superposición de problemas, sin mencionar, más que de pasada, la percepción que de dichas exigencias tienen los protagonistas del sistema, en quienes recae gran parte de la problemática: los maestros. Los docentes, en su mayoría, se sienten poco respaldados por el Estado, que más allá de no satisfacer las necesidades de presupuesto necesarias para la operación adecuada de las tareas institucionales –opinan–, no les proporciona las herramientas para asimilar y aplicar el proceso de cambio curricular en curso; en tanto, la sociedad, crítica de los conflictivos procesos sindicales del magisterio, rara vez analiza el entorno puntual de los maestros en cuanto individuos; y desde el ámbito familiar, voluntaria o involuntariamente, le manifiestan desinterés a su labor

docente. Y por si todo ello no fuera suficiente, se enfrentan, además, a la creciente pérdida de vigencia de las normas que durante años les habían permitido “[...] gestionar política y culturalmente la construcción del ‘nosotros’ en la convivencia escolar”, con lo que “[...] se viven abandonados a la tarea y al reto impuesto y con una creciente desautorización de su función docente” (Rodríguez Mc Keon, 2008). Ante lo que los docentes consideran un virtual estado de ingobernabilidad de los jóvenes y una impotencia social en la materia, evalúan su labor formativa como un esfuerzo solitario, en el cual no hallan corresponsabilidad alguna en los padres de familia, colegas y autoridades educativas, quienes les exigen, pero delegan en ellos la responsabilidad. De nuevo, esa soledad expresa la falta de identificación con el proyecto educativo les solicitan concretar. Y de manera paralela, asisten a cambios de orden curricular sin estar preparados, así como en algunos temas de orden legislativo, o la concepción amplia, contemporánea, de la democracia y su ejercicio en la institución escolar y en la vida cotidiana.

Si bien los problemas del aula por tradición han recaído en el análisis del actuar docente –lo que, por cierto, constituye un indicio claro de la visión en cuanto al ejercicio del poder al interior del salón de clase–, hay estudios que buscan la voz de otros actores, entre los que destacan aquéllos relativos a la concepción que los alumnos, de distintos niveles de escolaridad, tienen acerca de su relación con los docentes y de las actitudes que éstos asumen. En general, el discurso de los niños y jóvenes implícitamente ratifica la interpretación vertical que se concede al orden jerárquico escolar: el maestro representa la *autoridad* en el sentido negativo del término; aquella que, como se ha señalado al hablar de la ley y sus mecanismos de aplicación en México, impone con independencia de la razón y de la justicia. La mayoría de las encuestas realizadas al respecto indican que la figura del maestro remite a nociones como represión, imposición, rigor, intransigencia y cargas de trabajo excesivas.

El argumento común de la relación maestros y alumnos es la incompreensión; los estudiantes aducen estar imposibilitados para

efectuar observaciones críticas al interior de las instituciones educativas, lo cual se aparta tanto de las intenciones que impulsaron la formulación del Programa Integral de Formación Cívica y Ética como de la letra textual del mismo. El programa plantea que:

[...] si el propósito de la formación cívica y ética es educar para la convivencia democrática, la participación ciudadana y la toma de decisiones por sí mismos, el ambiente escolar tendrá que aportar oportunidades para que niñas y niños ejerciten el diálogo, tomen decisiones en conjunto, se pregunten por su responsabilidad ante lo que pasa a su alrededor, tengan la posibilidad de colaborar con otros y busquen el bien colectivo (SEP, 2008).

Y en el párrafo siguiente, abunda:

El ambiente escolar ofrece oportunidades para que las alumnas y los alumnos ejerciten el diálogo, desarrollen paulatina y sistemáticamente la toma de decisiones en lo personal y lo grupal, reflexionen acerca de sus actos como un gesto de responsabilidad ante lo que pasa a su alrededor y abra posibilidades de colaboración con otros en la búsqueda del bien común (SEP, 2008).

Y más adelante, sostiene que los integrantes del proceso de enseñanza-aprendizaje

[...] deben establecer acuerdos sobre sus características, rasgos deseables y la manera en que esperan que se expresen en la convivencia diaria. Estos acuerdos pueden formar parte del proyecto escolar a través del cual los maestros y el personal directivo asuman que la formación cívica y ética es una responsabilidad colectiva (SEP, 2008).

El hecho de que sean distintas las miradas desde las cuales maestros y alumnos describen una misma situación, que la escuela dejó de ser un espacio en donde los alumnos describen una misma situación,

relacionada con la percepción de que la institución educativa no entiende sus necesidades, no alcanza para ocultar dónde se localiza el punto de conflicto, ya detectado bajo diferentes enunciados: la institución escolar no ha hecho compatible el ejercicio efectivo de la normatividad escolar y el de una libertad responsable y corresponsable, donde los actores del proceso escolar construyan en conjunto su ser social. Más grave aún: ambos elementos parecen presentar una obstinada oposición, si no en términos teóricos sí en la práctica diaria de las escuelas del país. Habrá que reconocer aquí que esta situación es aplicable también a distintos ámbitos geográficos, y para diferentes periodos temporales: la necesidad de armonizar la coexistencia de las libertades individuales con la exigencia institucional de un instrumento regulador de esa coexistencia, no se limita a la descripción de una etapa o un espacio puntual, sino –para decirlo en tono enfático– a una necesidad histórica del proceso educativo.

La introducción, en el terreno de la transmisión de saberes, de la noción de derechos humanos y las vastas implicaciones que ésta tiene para maestros y alumnos en tanto ciudadanos integrantes de un cuerpo social, ha agregado un factor más a la problemática de esta conflictiva relación entre libertad y normatividad en el seno de la escuela. Los maestros –o al menos un gran número de ellos– advierten que las campañas orientadas al respeto de los derechos –en especial a los de niños y jóvenes, como estudiantes de sus aulas– omiten el punto de las *obligaciones* que esos derechos traen implícito, lo que desde su perspectiva da lugar a excesos en su comportamiento, que desencadena en abusos.

Con ello no se quiere decir que al interior de las instituciones educativas exista resistencia a la idea de que las personas que viven en sociedad son, por definición, sujetos de derecho, pero sí, con frecuencia, el que los docentes encuentran que el ejercicio irrestricto de esos derechos transgrede un marco normativo, que en el lenguaje escolar se convierte en temas de disciplina y respeto a la autoridad, al que –desde su punto de vista– es indispensable ceñirse para que la formación sea eficaz. En este sentido vuelve a eviden-

ciarse la necesidad de repensar y, en especial, de reformular el rol del educador en el aula; es decir, se requiere construir una nueva identidad docente basada en una lógica de organización del trabajo escolar, que transita de una relación asimétrica de uno a uno a la construcción de comunidades de aprendizaje.

Estas nuevas formas de organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje deben evitar que los lineamientos emitidos por los maestros adquieran el lugar de normas frente al vacío que se observa en el orden social de la escuela, e impedir también que se abra un espacio para su aplicación discrecional, en el que los criterios cambian según la percepción de aquel que las aplica o de la percepción que se tiene sobre aquel a quien se le aplica. Bajo la organización actual se puede

[...] identificar el uso de una vara distinta para valorar las infracciones más fuertes; por ejemplo, se sanciona más la falta de respeto hacia los maestros (en el entendido de que la misma incluye cualquier acción de cuestionamiento hacia ellos o de crítica) o la pinta de los mesabancos, que las acciones de robo entre los alumnos; se acomoda la ley para justificar decisiones que contravienen la legislación y la política educativa vigente, como por ejemplo cuando se apela a reglas derogadas para sustentar decisiones unipersonales, como es el caso del uso del artículo 98 que fue derogado y a partir del cual se justifica ‘el traslado de los alumnos, eufemismo que oculta la acción de expulsar a algún alumno la mayoría de las ocasiones por razones relacionadas con su mala conducta [...] de esta manera la ley deja de ser la condición que asegura la convivencia social con criterios de justicia y equidad, para convertirse en herramienta de sanción (Elizondo & Rodríguez, 2009).

Ahora, tanto la valorización –o revalorización, si se prefiere– de los derechos de las personas, como la legislación nacional e internacional relacionada con ésta (incluida, naturalmente, la educativa), y la importancia de este tema en todos los ámbitos de la sociedad, se inscribe en un profundo proceso de reconfiguración del orden

simbólico que durante siglos se asentó en supuestos de orden moral o religioso casi inquebrantables, orden simbólico que constituyó la base de las instituciones sociales contemporáneas. La construcción de la subjetividad ha comenzado a desplazarse desde las estructuras disciplinarias, propias del siglo XIX y XX, a la elección razonada de *ser* en función de una ética, a la vez, libremente elegida y socialmente deseable. Desplazamiento que genera la natural incertidumbre de los grandes cambios y, en no menor grado, el conflicto entre la concepción de una sociedad organizada, según formas tradicionales y, otra, que empieza a configurarse en los albores del siglo XXI, sólo esbozada en términos de ideales y, por lo tanto, aún no enteramente definida. Esta división social, que implica un desencuentro casi inevitable, se refleja también en los espacios de la educación formal, en el aula en primer lugar, lo que dificulta la creación de medidas que faciliten no sólo las nociones, sino también la puesta en práctica del civismo, la democracia, la participación horizontal en la toma de decisiones colectivas y la concepción de la ley como regulación acordada y no impositiva, entre otros valores.

En este contexto, es de suma importancia que categorías más o menos abstractas y vinculadas entre sí, como moral, ética, libertad y deseo, adquieran relevancia en el hacer cotidiano de la escuela, exigencia que hace de los programas de estudio y los libros de texto herramientas que facilitan, pero nunca sustituyen, el hacer docente y las formas de organización escolar. Al repensar esto es preciso analizar los marcos normativos formales –instrumentos reguladores de situaciones concretas– y la transformación de las prácticas, sobre las cuales se define nuestra relación con las leyes.

Se ha dicho, cabe recordarlo, que las herramientas para aligerar las tensiones entre normatividad y libertad socialmente responsable no se encuentran sólo en el ámbito de la creación legislativa, ello constituye una condición necesaria, pero nunca suficiente para cambiar las formas de organización y comunicación escolar. Por esta razón no está por de más examinar, con detenimiento, los trabajos de investigadores especialistas en materia educativa, cuyas

aportaciones pueden ofrecer otras vertientes de análisis. Una de ellas es la exploración detallada de los mecanismos que han permitido, por ejemplo, el desarrollo y la argumentación del PIFCyE, en el que democracia, ciudadanía y ejercicio de las libertades individuales mantienen correspondencia con los instrumentos legales. Una segunda posibilidad se encuentra en la generación y desarrollo de mecanismos más amplios de *participación* en el ámbito escolar e institucional, así como en los procesos y procedimientos a la hora de revisar y actualizar la normatividad administrativa y presupuestal de la educación, y en especial al momento de ejercer la aplicación de esa normatividad. Una más consiste en el análisis de la práctica educativa teniendo como horizonte la formación cívica y ética como un eje transversal del currículo.

## REFERENCIAS

- Elizondo, A. (2000). El discurso cívico en la escuela. *Perfiles Educativos*, 3<sup>a</sup> época, XXII, (89-90), 115-129.
- Elizondo Huerta, A. & Rodríguez, Mc Keon (2009). Los maestros y la formación cívica y ética. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (2), 151-161. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. España.
- Fernández, C. (2001). La vida escolar y el derecho a la inclusión como condición para la formación ciudadana. *Revista del Instituto Electoral del Estado de México*, 1 (3), pp. 119-134.
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Análisi*, 25. Barcelona.
- SEP (2008). Información recuperada de [www.sep.gob.mx/work/sites/se01/resources/Localcontent/97322/5/438.htm](http://www.sep.gob.mx/work/sites/se01/resources/Localcontent/97322/5/438.htm)
- Subsecretaría de Educación Básica y Normal (2006). Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación curricular. Formación Cívica y Ética. México: SEP.
- Valencia Reyes, A. (2008). El ethos juvenil en los bordes del dispositivo escolar. El caso de un dispositivo en educación media superior. En *La formación de jóvenes en México*. México: Casa Juan Pablos.
- Yurén, T. y Araujo, S. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de formación cívica y ética en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19), 631-652.



---

## CAPÍTULO 4

### LOS ALUMNOS COMO ACTORES DE LA ESCUELA Y SU RELACIÓN CON LA ÉTICA

#### EL DESEO DE UNA VIDA REALIZADA

Las últimas reformas educativas en educación básica contemplan la necesidad de promover, como uno de los propósitos centrales de la formación para jóvenes y niños, el desarrollo de su persona enfatizando interrogantes que ayudan a conocerse y proyectarse en la vida: ¿quiénes somos?, ¿de dónde venimos?, ¿dónde estamos?, ¿a dónde vamos? Nos encontramos así que una de las ocho “competencias cívicas y éticas” que plantea desarrollar el Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria expresa textualmente la aspiración a que niñas y niños “[...] definan de manera autónoma su proyecto personal”. Esta intención se encuentra expresada de otra manera en la asignatura Cívica y ética, en la reforma al Plan de Estudios para la Educación Secundaria –segundo y tercer grados– introducida, como se ha apuntado, en 1999. Bajo esta perspectiva, se busca desvanecer la escisión hasta hace poco propuesta entre los contenidos de las ciencias llamadas naturales y los contenidos de las ciencias sociales, en la medida en que conocer al hombre no es recortarlo del Universo sino ubicarlo en él, iden-

tificando nuestro doble arraigo en el cosmos físico y en la esfera viviente (Morin, 1999, p. 39).

Este señalamiento –que es a la vez declaración de intenciones– es más complejo de lo que su escueta formulación deja entrever: en primera instancia, en efecto, nos deposita de lleno en el centro de dos cuestiones fundamentales. La primera se relaciona con las propias definiciones de niñez y especialmente de juventud, tema que aún es objeto de gran número de visiones y discusiones, al punto de que los alcances de estas etapas de la vida humana son descritos de distinta manera en los diferentes instrumentos nacionales e internacionales que se relacionan con la atención a jóvenes (en materia de educación, salud y otros servicios). No se trata de un asunto menor, puesto que implica identificar con precisión dónde comienzan y dónde terminan las franjas etarias a las que va dirigida esta relativamente nueva visión (y misión) educativa estatal. Naturalmente, la respuesta más obvia es que a los efectos meramente técnico-institucionales la niñez se reduce al periodo de la educación básica y la juventud al del nivel de secundaria; pero la definición de un “proyecto personal”, para emplear la propia expresión del PIFCYE, se extiende hacia atrás y hacia adelante del ciclo educativo: un niño lo es antes de ingresar a la escuela y un joven sigue siéndolo cuando egresa de la misma. La segunda cuestión fundamental también tiene carácter de elucidación: ¿cuáles deben ser los elementos a tomar en cuenta en la construcción individual de un “proyecto personal”? ¿De qué manera identificar *elementos comunes* a todos los jóvenes en la estructuración de una personalidad, que sean válidos para una variedad de caracteres, nociones y percepciones tan amplia como el número de jóvenes existente?

Respecto del primer interrogante nos limitaremos a repasar algunas definiciones etarias insertas en el marco de distintos acuerdos, tratados y declaraciones relacionadas con el concepto de juventud, que es el que parece presentar mayores problemas a la hora de las precisiones. En México, el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), así como el Consejo Nacional

de Población (Conapo) dan a conocer sus estadísticas y elaboran sus proyecciones con base en el rango de edad comprendido entre los 12 y 29 años. Para fines meramente estadísticos, la mayoría de los organismos dependientes de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) la juventud es el grupo poblacional que va de los 12 a los 24 años (Navarrete, 2001, p. 17) (y en estos valores se basan, por cierto, numerosos institutos nacionales de estadística latinoamericanos). La Organización Mundial de la Salud (OMS) establece una curiosa distinción, en la que denomina “adolescentes” a quienes tienen entre 14 y 18 años y “jóvenes” a los del sector de entre 19 y 24. Para los organismos gubernamentales uruguayos que se ocupan del tema, jóvenes son los individuos que se hallan en el espacio temporal que va de los 14 a los 30 años.

Menos precisos pero más prácticos, algunos organismos internacionales prefieren las definiciones puramente nominales. Así, por ejemplo, la Comisión Económica para América Latina (Cepal) considera a la juventud como “[...] el periodo del ciclo de la vida en que las personas transitan de la niñez a la condición adulta, durante la cual se producen importantes cambios biológicos, psicológicos, sociales y culturales [...]” (Cepal, 2000). En una perspectiva parecida, pero en este caso más variada, se sitúan las dependencias gubernamentales encargadas de definir la situación de los grupos de edad en relación con la ley, tema que ha generado una vasta y siempre creciente bibliografía. Ingresar a este terreno, por supuesto, nos desviaría del tema de este libro; pero vale la pena apuntar que en esta área –y de manera un tanto sorprendente– los conceptos de niñez y de juventud prácticamente aparecen fusionados en una sola línea etaria, que en promedio va de los cinco a los 18 años, en especial cuando se refiere a grupos que la terminología legal define como “en circunstancias particularmente difíciles”. Y en general, más en el campo de las definiciones nominales que numéricas,

[...] las instancias gubernamentales que atienden políticas sectoriales [...] y muchas de las organizaciones reconocidas como juveniles, parecen com-

partir una definición de juventud bastante ambigua y remiten sus acciones a un manejo extremadamente lato del término. Podría decirse que en su caso, juventud es (*sic*) aquel individuo o grupo que se asume –o es asumido– como tal. Sin embargo, esta dificultad de adoptar una definición común de juventud no sólo proviene de un trabajo aún superficial del tema, sino también de la extrema complejidad y diversidad de maneras de ser joven [...] (OIT & Cinterfor, 2008).

Si partimos de la premisa de que el individuo empieza su proceso formativo personal antes de tomar contacto con la institución escolar (aun cuando ésta sea de nivel pre-primario), nos remitiremos de inmediato a su primer y más cercano entorno: el familiar. El reenfoque de los programas educativos en México, durante mucho tiempo centrado en la impartición de los conocimientos tradicionales (y en el marco de éstos preocupados por familiarizar a los alumnos respecto, más que nada, a su relación con la observancia de las leyes y el cumplimiento de sus deberes ciudadanos), implica ahora la necesidad de revisar la cultura familiar-corporativa que se ha mencionado de pasada en los capítulos anteriores. En tanto instancia formativa primera, la familia virtualmente predetermina en el niño una relación distorsionada con la autoridad: la estructura piramidal de aquélla, donde generalmente el padre ocupa una posición de mando indiscutida e indiscutible, inculca la noción de poder vertical, reforzándola de manera cotidiana. El tema del maltrato familiar y abuso de la niñez hacen patente la “desviación” que puede padecer la noción de autoridad desde el ámbito familiar. Independientemente de la opinión personal que cada quien tenga sobre estos ámbitos, que pertenecen a la esfera de la libre elección, no es difícil convenir en que tal y como se hallan conformados actualmente no facilitan la construcción de la idea de una democracia, sin desconocer con Ricoeur que es necesaria la introyección de la noción de autoridad para poder arribar a la noción de ley.

Este factor de primera instancia juega un papel particularmente relevante en la construcción de identidad, en el siempre complica-

do trayecto que cada quien debe recorrer rumbo a sí mismo. El investigador y escritor suizo Etienne Wenger relaciona al proceso de identidad con el cambio progresivo que el aprendizaje va operando en la manera de ser de cada persona. A este respecto, resulta ilustrativo citar las cinco caracterizaciones de la identidad propuestas por este autor, a saber: 1) como experiencia negociada: definimos quiénes somos por las maneras en que experimentamos nuestro *yo* por medio de la participación; 2) como afiliación a comunidades: definimos quiénes somos en función de lo familiar y de lo desconocido; 3) como trayectoria de aprendizaje: definimos quiénes somos en función de dónde venimos y hacia dónde vamos; 4) como nexo de multiafiliación: definimos quiénes somos por las maneras en que conciliamos nuestras diversas formas de afiliación en una sola identidad; y 5) como relación entre lo local y lo global: definimos quiénes somos negociando maneras locales de pertenecer a constelaciones más amplias y de manifestar estilos y discursos más amplios (Wenger en Martínez y Quiroz, 2007). Según esta línea de razonamiento, en lo que a conformación de su propia identidad se refiere, el referente fundamental del niño que ingresa a primaria es su ámbito familiar (al que cabría agregar la experiencia del tránsito por la escuela primaria en el caso de aquellos que ingresan al nivel de secundaria).

Si aun en este capítulo –donde el tema central es la identidad y la aspiración a una vida plena desde el punto de vista de los jóvenes– no perdemos de vista el medio escolar es porque el mismo constituye uno de los fundamentos del presente trabajo. Pero, desde luego, dicho medio es una variable más en ese proceso que transcurre desde el *hoy*, el *ahora*, y un futuro indeterminado en que el individuo será socialmente considerado adulto; un proyecto; “una tecnología del *yo*” –para usar la original expresión de Michel Foucault– que detona determinadas operaciones orientadas a conocerse y transformarse a sí mismo. Con su constante tendencia al crecimiento, la llamada “desintegración familiar” (concepto limitado, porque un grupo familiar no necesita estar des-integrado para ser nocivamen-

te disfuncional) es uno de los factores que más negativamente inciden en la construcción de identidad para los niños y jóvenes, sea cual sea el rango etario que se escoja para definir a estos últimos. Así, un alto número de niños ingresa a la escuela preformado, al menos parcialmente, en función de una serie de valores que contrastan con las nociones de democracia, comprensión de lo legal como producto del acuerdo social, ejercicio pleno y responsable de la libertad, civismo, horizontalidad, etcétera, que en otros términos y con distintas metodologías les serán transmitidos en el ámbito escolar (al menos si los nuevos planes educativos que rescatan dichos valores se aplican de manera efectiva y resultan ser eficaces). Con el término “libertad”, que descontextualizado puede tener un alto número de significados, nos referimos aquí no sólo al conjunto de libertades cívicas que constituyen los derechos individuales consagrados en buen número de declaraciones (incluida la de los derechos humanos, aprobada por Naciones Unidas en 1948 y piedra de toque en la materia), sino también a la libertad de elección en el sentido descrito por García Sierra:

Entendido a escala adecuada, el concepto de *elección* formula o describe la situación fenomenológica de la conducta de un sujeto [...] que tras haber recorrido una trayectoria lineal llega a un punto de bifurcación o diversificación de esta trayectoria lineal, y después de oscilar, titubear, explorar las nuevas trayectorias alternativas que se le abren, se inclina por una de ellas [...] (García Sierra, 2001).

Pese a las aclaraciones precedentes, hacer referencia a la identidad (propia o de las personas en general) implica aludir a numerosas nociones que en ocasiones parecen ser o son contradictorias, pero que en todo caso se hallan inevitablemente relacionadas entre sí. Decir *quién se es* o preguntarse *quién soy* equivale, simultáneamente, a establecer un sentido de unidad y a la vez una necesidad de diferenciación; es delinear una dimensión singular que al mismo tiempo fija un estado de alteridad frente a los otros, y ratifica la

existencia de un individuo que es tal precisamente por su vínculo con lo colectivo. Es, en términos escuetos, encontrarse frente a la *otredad*. Pero ese estadio, con toda su trascendencia y las implicaciones consecuentes, no deja de ser una etapa en un proceso que continúa:

En el devenir del sujeto y por la construcción de lazos de orden afectivo, van operando distintas identificaciones que se articulan en el yo del sujeto. En la adolescencia, para poder encontrar su lugar, el joven se ve de alguna manera obligado a condenar las identificaciones pasadas; sabe que no es un niño o se lo hacen saber, pero no es todavía un adulto, es como una figura con aspecto de algo prestado; lleva ropas de otro, gestos y palabras de otro. ¿Cómo modificar, integrar, hacer propio lo prestado para poder conquistar su lugar y su independencia en el mundo de los adultos? (Elizondo, 2007).

No es inusual percibir, en la actitud o el comportamiento de gran número de jóvenes, un dejo de apatía y de tristeza que se articula con la reivindicación del sujeto como un todo. Tampoco es raro escuchar que se quejan de los líderes (aun cuando su interés por los asuntos políticos no pasa de ser, en el mejor de los casos, apenas discreto) y de los ideales que suelen percibir como pergeñados para imponer una política de la identidad en la que el ideal se ubica en el propio sujeto. Y como explicable correlato, frente a una realidad divorciada del discurso que le dio origen, donde los “logros” y las “reivindicaciones” ensalzados por las generaciones que los precedieron son percibidas, respectivamente, como inalcanzables e inútiles, se presentan los discursos axiales derivados del pensamiento posmoderno: no hay historia que rescatar ni metas a las que sea siquiera deseable llegar; hay en cambio un exhorto mediático a la innovación individual permanente.

Con todo, este exhorto tiene pocas o ninguna posibilidad de cristalización en términos del *yo*, en cuanto no supera la etapa de la representación simbólica (en la acepción más banal de la repre-

sión). La “realidad” en que se mueven los jóvenes –aunque aquí cabría remitirse sólo a los ámbitos urbanos y semiurbanos– los impulsa a buscar sentido en un espacio prácticamente virtual: el de la ficción mediática, al que se suma el de la propia corporeidad externa, que aparece como una instancia capaz de servir para afirmar la identidad del sujeto, de ayudarlo a tomar contacto con “lo real”. De ahí que muchas de las acciones que llevan a cabo los jóvenes en su afanosa búsqueda identitaria se relacionen con la indumentaria, los cortes de cabello, los tatuajes y una exploración casi permanente de formas musicales que rara vez van más allá de una recombinación de métricas, ritmos y armonías tradicionales (*trance, hip-hop, rap, goth, postpunk*, etcétera).

Hay, asimismo, un fenómeno contextual específicamente contemporáneo que no ayuda a los jóvenes (a quienes lo son o lo han sido desde mediados de los años noventa hasta ahora) en su proceso de construcción de identidad: se trata de lo que el sociólogo alemán Ulrich Beck ha denominado *la sociedad del riesgo*, caracterizada por

[...] nuevas angustias que no pueden sencillamente justificarse como resultado de la tensión o la brecha entre la adhesión de los sujetos a las antiguas ideas de la responsabilidad y la identidad personales (como los roles genéricos fijos y la estructura familiar), por un lado, y por el otro la nueva situación de identidades y elecciones cambiantes, fluidas (Žižek, 2001).

La suma de estos factores genera interrogantes que exigen análisis serios, si se pretende abandonar el lugar común de “la problemática juvenil”: ¿qué pasa cuando el joven no halla (porque tienen pocas posibilidades de hacerlo) un espacio de identificación posible en tanto ha sido destituido el ideal tradicional del *yo*? ¿Cómo afronta el tránsito hacia la edad adulta sin la compañía solidaria del entorno familiar y de la institución escolar, desde hace tiempo alejadas de la preocupación por la *formación* para la vida plena en sociedad, en aras de un variable grado de *información* para la misma?

## EL SUJETO EN JUEGO

Hemos hecho, más arriba, referencia a la vaguedad y amplitud del término “joven”. Para efectos meramente referenciales ninguna de las dos propiedades del término ofrece grandes problemas: joven es –según la clásica definición de diccionario– la persona que atraviesa el periodo comprendido entre la adolescencia y la madurez. Pero si pretendemos ahondar en asuntos tales como los rasgos y las tendencias que caracterizan a los jóvenes, esa descripción resulta ser una variante tautológica inoperante. Podemos, sin embargo, abordar la cuestión a la inversa; es decir, haciendo un recuento de algunas de las características más extendidas entre los jóvenes, lo que nos permitiría configurar un perfil de éstos en lo que se refiere a actitudes, conductas, comportamientos y formas de concebir la relación con el entorno de adultos que lo rodea. Adoptando ese criterio con el objeto de identificar mejor *quién es, cómo es y dónde es* el sujeto que busca construir su identidad –en el contexto de la familia, en el medio social y en el terreno de la educación– cabe realizar algunos señalamientos que pueden resultar esclarecedores.

Las presiones familiares son el motor del proceso de construcción del joven. Ellas lo obligan a decidir el espacio de intimidad que él desea para sí mismo. Ello, sin subestimar la importancia que tienen otra fuente de presiones: guías espirituales, actividades que implican valores, la escuela, etcétera. A los padres les cuesta trabajo aceptar que les será imposible controlar, dirigir las elecciones futuras de sus adolescentes, en el uso de su cuerpo, de sus pensamientos. En este punto intervienen activamente los procesos de transmisión de normas, que operan como tentativa de querer anticipar las dificultades que el adolescente va a encontrar; puede decirse que buscan con ello orientar sus decisiones bajo una ética que deviene de una reflexión de los padres sobre su propio destino o el de la familia

Las normas familiares se caracterizan a la vez por su contenido y por su modo de transmisión: *a)* contenido: el uso que se puede hacer de su cuerpo, de su intelecto y de sus competencias una vez

que sus espacios han sido reconocidos. El contenido puede variar de acuerdo con el género o al lugar que se ocupa en la familia y entre los hermanos; *b*) los modos de transmisión son variables y pasan por el simple respeto, que puede caer en la indiferencia. Generalmente se hace uso del miedo y de la amenaza (“si *entras* en la droga no podrás salir”); el uso de ejemplos y contra-ejemplos (padres casados o divorciados); o de la recomendación y la labor de convencimiento (“No tengas novio tan pronto, piensa que...”).

De manera paralela, el chico hereda valores tales como el altruismo y la solidaridad; pero también a la inversa: comportamientos como el egoísmo en sus múltiples variantes. Construir su íntimo intelectual, su convicción íntima, implica identificar un *adentro* y un *afuera*, distinguir las proposiciones que vienen del exterior y la decisión de integrarlas o no a su intimidad.

El adolescente, además, es particularmente sensible a todo aquello que puede amenazar su propio territorio, y reacciona identificando de qué quiere diferenciarse y qué puede enriquecerlo. Este periodo de la vida es esencial para construirse la idea de un yo propietario de espacios personales que se van a desarrollar en tres direcciones: 1) un espacio físico que no sólo comprende su cuerpo sino también sus accesorios y prolongaciones, como el vestido y la habitación; 2) un espacio psíquico de creencias, de pensamientos, de sentimientos que a menudo traen consigo la respuesta, cuando se intenta abordar a ciertos sujetos (tú “*me prendes*”); y 3) un dominio de competencia o de destreza que permite al adolescente manejar mejor su medio ambiente, administrar una parte de su existencia. Este territorio propio es una conquista sobre el territorio familiar, la modificación de sus fronteras, la aparición del pudor y del derecho a una vida privada (la correspondencia, las comunicaciones telefónicas, etcétera). Ello se traduce, por cierto, en posiciones de sumisión, oposición o falsa sumisión.

La crisis del adolescente se transforma en crisis familiar en tanto los padres son convocados, provocados; las reacciones familiares son esenciales a esa edad, en ocasiones para estimular la incipiente

autonomía, pero en la mayoría de los casos para establecer límites en caso de que el joven se muestre demasiado entusiasta de las libertades conquistadas. La opinión de los pares es la segunda norma a la que se ve confrontado el adolescente, con lo que se crea un conflicto entre las normas de los padres y las de los amigos o compañeros, que lo lleva a moverse entre esas dos lealtades. Con el grupo se construye un mito de afiliación que hace que exista la propia idea de grupo. Los resortes de esa lealtad son el sentido de la justicia, la igualdad y la solidaridad. En este conflicto se encuentra el sentido de la democracia: cada uno debe poder juzgar a lo largo de toda su vida eso que aparece como lo más importante: el respeto a las autoridades; es decir, la lealtad a las figuras parentales o la lealtad al grupo de pares, aquello que es bueno para la identidad con el grupo con el que se interactúa y que puede designarse como identidad comunitaria. Por miedo a la exclusión o por afición al conformismo del grupo, el adolescente tiende a asumir las normas de su grupo de pares, mismas que conciernen a su cuerpo, vida sexual, vestimenta, creencias y competencias, con lo cual se confronta en ocasiones con aquellas que preservan su salud moral y física.

Es particularmente importante una cierta compatibilidad entre las normas familiares y las normas del grupo de pares. En el caso inverso existe el riesgo de una ruptura, de una elección que no deriva de las normas personales sino de una adhesión incondicional a las de un grupo. En el caso de la adhesión incondicional a las normas familiares se identifican varias patologías de orden “psiquiátrico” y en la adhesión a las del grupo –a *la banda*– el riesgo es el desarrollo de una serie de comportamientos delictivos o antisociales. A partir de esas normas, al adolescente le resta fabricar su diferencia. La constitución de su intimidad concebida como recorrido personal implica tomar distancias, crearse un territorio entre las normas familiares y las sociales. Las relaciones entre ambas normas son sumamente importantes. Si se parecen demasiado el adolescente tendrá muchas dificultades para construir su diferencia; si son demasiado opuestas, incluso incompatibles, se verá atrapado en un conflicto

de lealtades, con el riesgo de verse presionado a tomar unas u otras en detrimento de su propia construcción. ¿Cómo hacer entender la diferencia entre esas dos normas? ¿Cómo hacer oír su voz? ¿Cómo entenderse a sí mismo en un contexto en conflicto?

La creación, la invención de la diferencia entre normas familiares y normas sociales, representa un proceso al que llamamos *automitificación* (narcisismo). Para el adolescente consiste no sólo en creer en él, sino al mismo tiempo en olvidar que se trata de una creencia y por lo tanto de crear un mito. La diferencia entre mito y creencia es que la primera puede relativizarse en tanto tal. Al interior de esta fase el adolescente no puede relativizarse: debe creer en él y en su capacidad para confiar en él mismo y defender un territorio propio, no sólo en relación con su cuerpo sino también sobre su derecho a disponer de sus pensamientos y sus capacidades para actuar. La automitificación es la invención, por parte del adolescente, de una diferencia que le permite existir entre las normas, sentirse único.

En parecido orden, la conquista de su sentimiento de existir se nutre de dos fuentes complementarias: la predestinación familiar y las pruebas ordálicas que son los soportes de la automitificación. Con respecto a la primera –la predestinación familiar– el origen de esta fe en el propio destino es una identificación con la historia familiar que le permite enlazarse al padre, al abuelo o al modelo identificatorio familiar. En caso de que el soporte necesario para tal identificación no se encuentre en el orden familiar, se pone en juego la práctica ordálica, descrita como un juego con el destino, que para el adolescente toma un lugar relevante a la hora de hacerse existir. Puede aventurarse que todo adolescente busca un momento para colocarse de una manera u otra en situación de peligro. Unas se encuentran más identificadas, como el suicidio y la toxicomanía; otras pasan desapercibidas en tanto se las incluye en otros contextos, tales como las disciplinas deportivas de alto riesgo, la práctica del *autostop*, la adhesión a grupos o sectas violentas, las prácticas alimenticias extremas, o la intoxicación alcohólica individual o grupal. A este tipo de conductas ordálicas se le puede agregar el

vagabundeo sexual, la automutilación del cuerpo, el tatuaje, el uso de *piercings* y otras prácticas similares. En todo caso, dentro de esas situaciones se inscribe una misma afirmación: el derecho a disponer del territorio íntimo, la ratificación de que “esos espacios son míos y hago con ellos lo que quiero”.

Parece, no obstante, que esos comportamientos tienen un sentido más profundo: el de conferir, mediante la exposición al peligro, el propio destino al azar. Esa actitud evoca la justicia del medioevo; concretamente refiere a la ya mencionada *ordalía*, que remite la suerte de un sujeto a la voluntad divina, a una prueba cuyos resultados son, precisamente, azarosos. Si el sujeto sobrevive quedará reinscrito en el curso de la vida. Es posible que, para el adolescente contemporáneo, superar esa situación de peligro le proporcione la certidumbre de tener derecho a reivindicar un lugar en la familia y en lo social. Para diferenciar la *ordalía* del intento de suicidio diremos que el postulado de la primera es: “si la muerte no puede con nosotros, vivamos”, mientras en el caso del suicidio sería “soy más fuerte que la muerte”. Las pruebas *ordálicas* vienen a compensar las fallas de la predestinación; traducido a un lenguaje menos arcaico, a la dificultad de una familia para dotar de certidumbre al joven.

Todo esto se encuentra íntimamente ligado, como es obvio, a la relación que el joven mantiene –o intenta mantener– con lo que él considera, con o sin fundamentos, *su* libertad. El adolescente lleva a cabo las primeras experiencias vinculadas con la libertad de gestión de su territorio, a manera de reacción a los modelos de transmisión o sencillamente para su continuidad. Sus primeros investimentos afectivos y sexuales lo confrontan, más temprano que tarde, con sus creencias referentes a lo que, desde su óptica, debiera hacer de y con sus espacios íntimos. La “traición” por parte de los confidentes o amigos es un registro clásico mediante el cual se levantan las primeras defensas y desconfianzas, si bien puede servir también para la conformación de numerosas opiniones o creencias.

El efecto de esta especie de “prueba de la realidad” constriñe, apremia, obliga al adolescente o al casi adulto a limitar los proce-

sos de automitificación; y éstos tienen el mérito de ayudarlo a crear un espacio, pero no comprenden, en sí mismos, los límites de su expansión. Lo que aquí se denomina “prueba de la realidad” es aquella que, por la caída del mito que entraña el encuentro con los obstáculos del mundo real, permite al joven verificar la existencia de un mundo exterior con otras personas que deberá empezar a respetar.

Este conjunto de factores, así como el proceso esbozado, tiende a describir de manera aproximada el mecanismo mediante el cual el adolescente es capaz de construir un sentimiento de dominio sobre un espacio íntimo conforme a sus aspiraciones. En el camino, algunas de las aspiraciones del grupo familiar o de amigos serán puestas en tela de juicio, y otras serán objeto de elaboración para cubrir lagunas o ausencias. Más allá de los matices que pueda tener este proceso, el mismo descansa en el cuestionamiento de la estructura íntimo-familiar; los valores de ésta; las ideas compartidas y las que no lo son; el acotamiento de los espacios y su gestión, y la distribución de competencias.

Éste es, esquemáticamente, el sujeto que, en pleno proceso de desarrollo *personal* –con el formidable peso que implica ese término que en el habla cotidiana utilizamos con tanta ligereza–, en cierto momento ingresa al ámbito del desarrollo formal, institucional, representado, a los efectos de nuestro tema, por la estructura educativa en general y por la escuela en particular. Es en esa etapa donde el deseo de autonomía, la necesidad de libertad y el cuasi-imperativo de convertirse en él mismo establecerán un nexo, en un inicio progresiva y esporádicamente, con los conceptos que dan sustento a la ética. Y es en una etapa inmediatamente posterior, mediante el contacto con la noción *regulada* de disciplina proveniente de la normatividad escolar, cuando el sujeto experimentará –en primera instancia como choque, como confrontación– la relación existente entre *su* noción de libertad y la realidad de la norma disciplinaria institucional. Hasta el establecimiento de ese contacto, la disciplina había existido bajo la forma del precepto familiar, cuyo quebranta-

miento podía implicar sanciones y castigos –hasta de orden físico–, pero cuyos alcances no rebasaban el ámbito de la familia y en definitiva tenían un carácter conmutable. El “tienes prohibido hacer esto” paterno puede tener la misma forma estructural que el “tienes prohibido hacer esto” de la norma institucional; pero ésta puede aparecer como mucho más temible en tanto puede haber quienes no estén obligados a sujetarse a la prohibición, en este sentido la prohibición no se ve como derivada de una ley sino que emana de un poder casi omnipotente que subyace a la concepción autoritaria más extendida en torno al ejercicio de la ley y su legitimidad –sin la menor posibilidad de una apelación exitosa–. Ahí es donde (al menos en lo que se refiere al educando) aparece la problemática comentada desde distintos ángulos en este texto, centrada en los factores incidentes en el rechazo-desconfianza-dificultad que existe en la escuela para la comprensión y aceptación razonada de la norma y la ley.

## LA CONCEPCIÓN DE LA “ESCUELA PANÓPTICA”

Esta conflictiva relación entre disciplina escolar y autonomía del sujeto resulta especialmente propicia para situar en el centro de un análisis crítico sobre el tema nada menos que a las propias instituciones de las democracias modernas (incluida, desde luego, las instituciones educativas), sobre el que algunos reconocidos filósofos y pensadores han puesto el acento. Este enfoque, además de representar un auténtico desafío intelectual, impulsa la necesidad de examinar líneas de pensamiento que ya no se reduzcan a intentar recombinar los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que apunten a reformular radicalmente el propio concepto de *institución* vigente.

En 1791 el utilitarista inglés Jeremy Bentham diseñó, por encargo del rey George III, un principio de vigilancia y disciplina (al que su inventor denominó *panóptico*) regido por principios eco-

nómicos y destinado a la arquitectura carcelaria pero teóricamente aplicable también en otras áreas.

La educación, por ejemplo –escribió Bentham– no es sino el producto de todas las circunstancias a las que el niño está expuesto. Velar por la educación de un hombre es cuidar de todas sus acciones; es *situarlo en una posición en la que se pueda influir sobre él como se desee*, seleccionando los objetos de los que se rodea y las ideas que en él se siembran (las cursivas son nuestras).

La tesis central que animaba a la singular construcción de Bentham –caracterizada por la idea de controlar sin que el controlado advirtiera la presencia del controlador– fue sintetizada por el filósofo Michael Foucault en la fórmula “vigilar y castigar”, y extrapolada a la generalidad de los sistemas sociales e institucionales de las democracias contemporáneas. Con los acotamientos correspondientes, resulta particularmente interesante echarle un rápido vistazo desde la perspectiva de la educación y sus organismos.

De acuerdo con el razonamiento de Foucault, en el sistema de su colega británico no se trataba tanto de ejercer una vigilancia y un castigo como de construir un sistema de representaciones capaz de inscribir la disciplina en el interior de la subjetividad del condenado, mediante la organización de sus emplazamientos y sus tiempos, así como a través de la acumulación de técnicas ejercidas sobre su cuerpo. En los términos del propio Foucault, el modelo “[...] está destinado a difundirse en el cuerpo social; su vocación es volverse en él una función generalizada” (Foucault, 1976). Así, las sociedades contemporáneas supuestamente libres estarían constituidas a la manera de una red panóptica, en tanto ésta supone la posibilidad de una extensión poco perceptible a simple vista, pero múltiple y polivalente en los sistemas disciplinarios del cuerpo social. Siguiendo esa lógica, el poder “democrático” se ha instalado sirviéndose de los instrumentos que posibilitan una “[...] vigilancia permanente, exhaustiva, omnipresente, capaz de hacerlo todo visible, pero a

condición de volverse ella misma invisible” (Foucault, 1976), con lo que la conformación de nuestra sociedad sería la misma de una *sociedad disciplinaria*. Sin embargo, es preciso acotar que Foucault no consideraba al dispositivo panóptico como una *anomalía* de las sociedades democráticas, sino más bien como un fenómeno estructural que les es esencial, de forma que al reconocimiento de las libertades le acompaña la instauración de mecanismos mediante los cuales el poder y el dominio son *interiorizados* por el individuo, quien se convierte de ese modo en un vigilante de sí mismo.

Ya sea que esta visión de una institución escolar panópticamente organizada se considere materia de un análisis serio o sea tomada como una simple parábola referencial más o menos lograda, lo cierto es que el dispositivo escolar actual es *impuesto* a los niños y jóvenes que acoge, con total prescindencia de los deseos, expectativas y necesidades de éstos. “Paradójicamente, uno de los condicionantes que opera de manera efectiva para ejercer el control sobre los/as jóvenes y restringir su proyecto a la escolarización es la figura del orientador y el estilo pastoral-prescriptivo de su actividad” (Estrada y Araújo-Olivera, 2008). Si este método de control, por citar sólo un ejemplo, no se ajusta estrechamente a los postulados del dispositivo panóptico en el sentido extensivo que a él atribuye Foucault, tampoco se halla enteramente desvinculado de los mismos.

Parecería, entonces, que el uso del término integralidad en materia de educación tendría que tener un contenido bastante más vasto que el que le dan aun quienes, actualmente, buscan de buena fe educar integralmente a niños, adolescentes y jóvenes, al convertir la transmisión para ayudar a *aprender* en una transmisión para ayudar a *ser*. Como sea, no se trata de descalificar el trabajo que gran número de integrantes de las distintas ciencias vinculadas con el proceso educativo desarrollan a diario desde sus diferentes disciplinas, con miras a enriquecer la espiral ascendente de dicho proceso. La mejor forma para comprender acabadamente una problemática y contribuir a su transformación es identificando sus componentes, desmenuzando las relaciones que los unen y describiendo todo el

mecanismo, lo que a veces puede parecer una especie de enfadosa taxonomía del error educativo que se agota en una mera recopilación de fallas y desaciertos. Pero lo cierto es que las instituciones de educación, originalmente pensadas como formativas e informativas (en ese orden), han ido perdiendo paulatinamente su capacidad –y lo que es mucho peor, su voluntad– para acompañar a sus educandos en el difícil trayecto que implica la conversión de niño en adulto, y que incluye la necesidad de superar esa contradicción que abarca el rechazo de lo instituido característico del joven con su necesidad de verse integrado en el cuerpo de lo social. A ello nos referimos cuando aludimos a políticas, instituciones y actores educativos superados por una dinámica de cambio social cuyos ciclos son mucho más breves que los que afectaban a la escuela “tradicional”, cuando para detectar una transformación social sustantiva y adaptarla al proceso educativo –en caso de que se quisiera hacerlo, actitud que no solía ser la más frecuente–, para decirlo en términos coloquiales “lo que sobraba era tiempo”.

Quizá en este punto convenga hacer referencia a algunos mecanismos que en años recientes han cobrado, en el campo de la educación, inusual relevancia (lo que constituye una forma eufemística de decir una importancia desproporcionada): las evaluaciones comparadas de los conocimientos y competencias de los alumnos y de las opciones pedagógicas adoptadas por los docentes; los indicadores de rendimiento, y el diseño de los formatos más reveladores en materia de información para el análisis. Se podría opinar que instrumentos de estas características no son, por sí mismos, ni buenos ni malos (aunque esto también podría ser materia de discusión); pero en todo caso es difícil no acordar en que ellos, para retomar el punto de vista de Foucault, fortalecen los dispositivos disciplinarios que señalaba este autor, al convertir el campo escolar en un páramo inhospitalario

[...] que opera bajo una mirada vigilante, centrada en una “evaluación” que califica y estigmatiza, predestinando su futuro (el de los educandos)

sobre la base de predecir “con un buen margen de seguridad” su posibilidad de incorporación “adecuada” al mundo social.

## **DOCILIDAD E INICIATIVA EN LA ESCUELA: UNA PUGNA LATENTE**

El carácter dócil, en otras épocas tan celebrado primero en el ámbito de la formación religiosa y posteriormente en innumerables documentos relacionados con el comportamiento en la escuela laica, ha visto tan trastocado su contenido como deteriorado su prestigio. Etimológicamente derivada del término *dócilis* (“apto para instruirse”, “que aprende fácilmente”, “fácil de educar o dirigir”) la docilidad tiene actualmente el carácter de una patología examinada y descrita pormenorizadamente en el campo de la medicina neuropsiquiátrica, donde se le atribuyen propiedades exactamente contrarias a las del término original. En efecto, en el plano de la adquisición de conocimientos –y de acuerdo con la más reciente edición del DSM IV<sup>1</sup>– los individuos dóciles “[...] presentan una serie de pensamientos automáticos negativos que conllevan errores o distorsiones cognitivos que interfieren con su vida diaria”, lo cual no es precisamente una condición que facilite el aprendizaje. Otra serie de trastornos que no viene al caso enumerar aquí atañen a los aspectos emocional, conductual y fisiológico de la persona dócil. Sin embargo, la noción del alumno dócil, del “niño obediente”, fue tenida en tan alta estima durante siglos que aún hoy muchos maestros siguen considerándola un valor positivo.

En el extremo opuesto se encuentra la figura del niño o el adolescente con iniciativa, conducta a la que en general se relaciona con la rebeldía, la desobediencia y en consecuencia el “mal com-

---

<sup>1</sup> *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* editado por la American Psychiatric Association, usado por clínicos e investigadores de distintas disciplinas y diferente orientación (investigadores biológicos, cognitivos, comportamentales e interpersonales, etcétera).

portamiento” ya sea en la escuela o fuera de ella. Está por demás decir que la necesidad de construir un espacio propio frente al dispositivo disciplinario –situación comentada antes al describir las características más sobresalientes de los adolescentes–, es encuadrada casi siempre en esta segunda categoría que una gran parte de los docentes, si no es que la mayoría, sencillamente abominan. Esta secuencia de identificaciones iniciativa=cuestionamiento=desobediencia=mal comportamiento, por cierto, no hace sino fortalecer al interior del aula la concepción verticalista del poder (donde hasta la formulación de una duda en voz alta se convierte en desafío al orden y a la disciplina), aunque también a menudo le sirve al joven para fortalecer la construcción del *espacio de sí*, ante sí y ante sus compañeros de clase, y en alguna medida forma parte del proceso automitificador que ha emprendido para darse un lugar existencial.

Los propósitos que animan al Programa Integral de Formación Cívica y Ética en la educación primaria estimulan, de manera explícita, la actitud participativa de niñas y niños “[...] en asuntos de interés colectivo para la construcción de formas de vida” en prácticamente todos los ámbitos del cuerpo social, considerando esta disposición como un impulso a la cultura democrática. En una parte, la declaración de propósitos dice textualmente que “[...] los alumnos desarrollarán capacidades personales para conocer, ejercer y defender sus derechos, para participar de forma activa en los colectivos en los que se desenvuelven y para emitir juicios y asumir posturas argumentadas ante asuntos públicos” (SEP, 2008). Pero ¿la definición de “los colectivos en los que se desenvuelven” comprende también al espacio escolar? Una interpretación literal del párrafo transcrito induciría a pensar que sí; pero lo cierto es que el texto no lo especifica de manera explícita, con lo que deja una laguna precisamente allí, donde no debería haber ninguna omisión conceptual, dado el carácter eminentemente formativo del Programa. Estas carencias, sin embargo, no son privativas de la legislación educativa mexicana. En España, por ejemplo, el texto más reciente de la Ley Orgánica General de los Servicios Educativos (LOGSE), consagra el

principio de fomentar “[...] el desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico”<sup>2</sup> en el alumno, pero no aclara si ese principio puede ejercerse dentro del aula o en ésta constituye sólo una fase del aprendizaje para vivir en sociedad. Cuando trata de la aplicación práctica, en el salón de clases, de las disposiciones referidas a la participación de los alumnos, virtualmente deposita en manos de los maestros la elección de los métodos más apropiados para viabilizar esa participación. En cuanto a la Ley Federal de Educación argentina, si bien en su artículo 5º postula “[...] el establecimiento de condiciones que posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social pluralista y participativa” (Ley Federal de Educación [24.195]), en su Artículo 43 (donde describe los derechos de los educandos) no alude a ninguna forma de participación ni dentro de la escuela ni fuera de ella.

Un recorrido por la legislación educativa –en especial la referida a las naciones de habla hispana– permite detectar el interrogante señalado, a saber, si el fomento a la actitud participativa de los niños y jóvenes en los procesos que les atañen incluye también al proceso de enseñanza-aprendizaje, concediéndole al mismo un carácter más horizontal. De acuerdo con la evidencia explícita (es decir, el texto literal de la normatividad), los educandos deben ser instruidos sobre la importancia de la participación en los organismos de la democracia, pero en ningún momento se les dice con claridad que el aula *también* es uno de tales organismos. Así, la buena noticia es que los programas diseñados con base en las nuevas tendencias de la legislación sobre educación preparan al niño-joven para un ejercicio más pleno de su ciudadanía en el seno de una sociedad democrática. La mala es que mientras permanezcan en calidad de alumnos en el lugar en que aprenden a participar parecería que deben abstenerse de hacerlo.

---

<sup>2</sup> Texto actualizado que incluye las derogaciones y modificaciones parciales que han afectado a la LOGSE desde su publicación (en 1990) hasta 2003 por medio de diversas leyes.

Claro está que este tipo de generalizaciones –como todas– entraña riesgos: no todos los docentes son iguales; no lo son las instituciones educativas y tampoco los niños, adolescentes o jóvenes que coinciden en un aula. El peso de los factores extra o preescolares (condiciones socioeconómicas, familiares, geográficas y otras de variada índole) puede hacerse sentir tanto de manera negativa como positiva en la dinámica de la relación instructor-aprendiz; pero como están las cosas muchos maestros no cuentan con la formación, la capacitación, la preparación, la actualización y a veces la sensibilidad para desarrollar adecuadamente los contenidos incluidos en los programas de estudios, aun cuando éstos dejen espacios para escoger metodologías de trabajo más participativas al interior del aula. Conviene no perder de vista, sin embargo, que este fenómeno se inscribe dentro de la amplia problemática socioeducativa aquí comentada y pertenece al mismo orden que la preeminencia del hábito por sobre la norma, la resistencia al cambio, la formación en un entorno familiar-jerárquico vertical o la estructura organizativa vigilante de que hablaba Foucault. Es, para insistir en lo mismo con otros términos, un factor más a considerar en la creación superadora de nuevas políticas educativas.

Retomando el tema de la oposición docilidad↔iniciativa y al nexo de aquél con la participación del alumno en el aula, cabe puntualizar que esta última debe tener sus propias cotas, como sucede en cualquier espacio de participación ciudadana (una asamblea democráticamente celebrada, por ejemplo). La aclaración resulta pertinente, porque una lectura sesgada del término “participación” en el contexto de una clase puede confundirse con una apología de la desorganización que ningún provecho tendría para la transmisión de saberes. Participación, en dicho contexto, significa aquí sencillamente *posibilidad de expresión* del alumno en el lugar donde tiene lugar el proceso, y naturalmente –como dicta la gran mayoría de las leyes sobre educación recientemente modificadas o promulgadas– “sobre aquellos asuntos que le conciernen”, en este caso a los escolares. No incluyo en este estamento participativo, por cierto, la

creación, el funcionamiento y la actividad de los consejos estudiantiles, cuya constitución y funcionamiento tienen larga data y con resultados muy diversos, porque dichos organismos –pese a tener sus propios obstáculos y problemas– operan con base en mecánicas (generalmente de participación proporcional) cuya eventual modificación es más una cuestión de voluntad político-administrativa que de orden funcional.

En última instancia, toda la cuestión de los alumnos “participativos” y la dinámica que los maestros eligen adoptar en el intercambio de ideas (cuando lo hacen) se relaciona con el concepto de comunicación en el aula y con la pregunta de si éste tiene el carácter de una verdadera interacción o si se trata sólo de un artificio “conversacional” cuyo único fin es mantener el orden discursivo, tarea que depositaría –una vez más– la hegemonía discursiva en el docente. Esta metodología de participación ficticia constituye sólo una ingeniosa manera de reproducir las formas tradicionales en la relación maestro-alumno, porque

[...] el discurso del docente está atravesado por el discurso oficial, el de la institución y una serie de discursos sociales relacionados con una visión general respecto de lo que el sistema educativo debería ser, [con lo cual] nos encontramos ante un individuo que reproduce en el aula un sistema de premios y castigos al cual él mismo está sujeto (Kevorkian & Piaggio, 1997).

## REFERENCIAS

- Cepal (2000). *Juventud, población y desarrollo en América Latina: problemas, desafíos y oportunidades*. Chile: Cepal, Celade y FNAUP.
- Elizondo Huerta, A. (2007). En la búsqueda de un lugar de identidad. La música como espacio transicional. En *Democracia para la educación o educación para la democracia en la secundaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional (Colección Más Textos).
- Estrada, M. & Araújo-Olivera, S. (2008). Juventud y proyecto de vida. El caso de un dispositivo de nivel medio superior. En *La formación de los jóvenes en México, dentro y fuera de los límites de la escuela*. México: Casa Juan Pablos.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- García Sierra, P. (2001). *Diccionario filosófico. Manual de materialismo filosófico*. Oviedo: Biblioteca Filosofía en Español.
- Ley Federal de Educación 24.195. Reproducida por el Centro de Medios Independientes. Indymedia, Argentina. Recuperado de <http://argentina.indymedia.org>
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Navarrete López, E. L. (2001). *Juventud y trabajo*. México: El Colegio Mexiquense.
- OIT y Cinterfor (2008). Definición y definiciones de juventud. En *Jóvenes, formación y empleo*. Recuperado de <http://www-ilo-mirror.cornell.edu/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro52/iii/i/index.htm8>
- SEP (2008). *Propósitos del PIFCYE*. Recuperado de <http://formacioncivica.sep.gob.mx/Stara.php?act=programa&sec=proa>
- Wenger, E. (2007). Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad. En S. I. Martínez & R. Quiroz. Construcción de identidades de los estudiantes en su tránsito por la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XII (32).
- Zúñiga, S. (2001). *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*. Buenos Aires: Paidós (Espacios del saber).
- Kevoorkian, A. & Piaggio, V. (1997). *El orden discursivo en el aula: análisis de estrategias y recursos*. III Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación. Argentina.

---

## CONCLUSIONES

La “crisis de la educación” aludida al comienzo de este libro está directamente relacionada con la *evolución histórica del proceso educativo*, noción que, como muchas otras en las ciencias sociales, exige una revisión profunda para determinar si en el estado en que se encuentran dichas ciencias continúa siendo pertinente o ya ha dejado de serlo. En efecto, dicho proceso tiene un carácter tan cambiante como el de las propias sociedades en las cuales se desarrolla. En tal caso, ¿tiene sentido hablar de una *tendencia evolutiva* en materia educacional? Si los contextos sociales en que tiene lugar la educación –formal e informal– se encuentran en constante proceso de mutación (aun cuando en determinados periodos históricos las sociedades atraviesen por largas fases de aparente estancamiento), ¿cuál sería la referencia para medir esa evolución? Evidentemente no podría ser la normatividad educativa precedente, porque la misma respondía a exigencias, valores y parámetros sociales distintos a los del presente, de igual forma en que éstos serán diferentes a los de las estructuras sociales futuras. Tampoco se podría medir en términos del comportamiento de los actores del proceso educativo, porque el mismo, al igual que la normatividad, era en cualquier caso el socialmente aceptado en la época de que se trate. Desde una perspectiva actual, naturalmente, los castigos físicos a que eran sometidos los alumnos considerados “díscolos” en el pasado y hasta

bien entrado el siglo xx resultan aberrantes. En tal sentido, la superación de esos castigos puede considerarse con toda legitimidad como un avance sustantivo en los métodos utilizados para impartir educación. Pero considerando que esas singulares prácticas de enseñanza se hallaban en consonancia con los postulados de la mayoría de las teorías pedagógicas y filosóficas entonces imperantes (las “humanistas” incluidas), cuando hablamos de un avance del proceso educativo en realidad estamos hablando de un avance del conjunto del pensamiento social. Vistas las cosas desde esa óptica, cabe preguntarse si es acertado hablar de una evolución autónoma de los sistemas de enseñanza, o si no resulta más propio concluir que la escuela cambia en la medida en que lo hace el contexto humano en que ella se inscribe. Si éste fuera el caso, a los efectos valorativos el único interrogante razonable que cabría plantearse constantemente es si el sistema educativo *actual* (es decir no de esta etapa en particular, sino también de todos los momentos que le sigan al presente), se adapta a los procesos de cambio de la sociedad, esperando que, además, ayude a que educadores y educandos cobren conciencia del carácter dinámico de tales procesos. Sólo una respuesta afirmativa permitiría, entonces, comprobar si las instituciones educativas registran o no “avances” en relación con estadios anteriores.

Otra cuestión que se desprende de este libro y que hace evidente el reto que se enfrenta, es saber si la ética y la moral (particularmente como las concibe Ricoeur) se pueden concretar hoy en el marco escolar, cuando se carece de referentes sociales que avalen la concreción de los principios y las acciones que de ellas se desprenden.

Sea cual sea la conclusión que derive de las reflexiones provocadas por la lectura del libro, pareciera ser innegable que a los actores sociales de la escuela, y particularmente a los docentes y directivos, les toca, en su accionar diario dentro de su institución, ser un ejemplo tangible de que es posible actuar en términos de bondad, amor, democracia. Es decir ética y moralmente. Y que para ello es necesario prepararse a plenitud y con mucha solidez.

Como sea, las siguientes serían, desde nuestro punto de vista, algunas de las conclusiones más relevantes de este libro:

- I. La concepción de un carácter dinámico del proceso educativo (aunque más bien cabría hablar de *los* procesos educativos) conlleva, también, la necesidad de revisar las herramientas conceptuales –o al menos el uso que se da a las mismas– empleadas para medir la eficacia y la pertinencia del currículum, los métodos de enseñanza-aprendizaje, los sistemas administrativos, el desempeño de los docentes y los propios sistemas de evaluación de cada uno de estos elementos. En este aspecto es posible optar por dos vías: 1) la revisión y actualización constante de tales herramientas, y 2) la creación de otras nuevas, basadas en parámetros de medición diferentes a los utilizados hasta ahora. Lo más razonable parece, sin embargo, complementar ambas vías, al rescatar y readaptar prácticas que en algún momento han demostrado ser idóneas para calibrar cada uno de los componentes del proceso educativo –pero a las cuales su rígido diseño convirtió en anacrónicas–, y aunarlas con nuevos enfoques que tomen en cuenta la esencia dinámica de ese proceso. Así, convendría examinar críticamente los indicadores internacionales construidos por la OCDE para evaluar los logros educativos (que posteriormente dieron lugar al proyecto INES); los parámetros que la International Association for the Evaluation of Educational Achievement tomó en cuenta para los mismos fines, y los diversos mecanismos creados a instancias de la UNESCO, la Unión Europea y la Unión de Estados Iberoamericanos, aplicados con variantes locales en gran número de países.

A riesgo de ser reiterativos, cabe insistir en la incidencia que las transformaciones (científicas, técnicas y sociales en general) tienen sobre las instancias y las formas de impartir educación. La adopción, por ejemplo, de nuevos instrumentos de gestión y control administrativo para las instituciones

escolares; las medidas destinadas a flexibilizar la interacción docente-alumno al interior de las aulas, con el fin de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje pero también de generar, a través del ejemplo, mayor conciencia democrática; y la inclusión en el currículum de nuevos conceptos referidos a la relación *yo-los otros* y al pluralismo, demandan otras ópticas para evaluar resultados. Para ejemplificar esta observación, cabe recordar que tradicionalmente el “control de objetivos” en la escuela se ejercía, en esencia, a través de la promulgación de normativa y la vigilancia del cumplimiento de la misma, mientras ahora esos mecanismos contradicen las nuevas tendencias de organización escolar, proclives a desarticular paulatinamente el modelo autoritario que durante siglos caracterizó a las instituciones educativas. Asimismo, la creciente (aunque todavía insuficiente) participación en la gestión escolar de integrantes de las comunidades a las que ésta sirve (especialmente padres y madres de familia) acentúa la necesidad de articular sistemas de control y gestión más participativos y horizontales. Por otra parte, desde el punto de vista estrictamente institucional, las escuelas tienden cada vez más a hacer uso de una experiencia surgida en el ámbito de las organizaciones productivas y trasladada luego al campo de los organismos públicos: la evaluación con base en *resultados*, complemento indispensable de la evaluación operativa. Por último, conviene señalar que la lógica de los nuevos métodos valorativos debe considerar al conjunto de los factores contextuales que inciden en el proceso educativo, y no circunscribirse, como hasta ahora lo han hecho, a los actores *directos* de ese proceso (esto es, autoridades, docentes y alumnos).

- II. En otro orden, es preciso acotar con mayor precisión *los alcances* de las instituciones encargadas de impartir educación formal en la población. Durante mucho tiempo, ya lo hemos señalado, se consideró que ese tipo de educación era prácti-

camente el único existente, dado que en las escuelas y universidades se concentraban todos los conocimientos necesarios para que niños y jóvenes se convirtieran en ciudadanos “ilustrados”, y en tal carácter se incorporaran a la sociedad de los adultos. Más allá del axioma popular según el cual “la educación empieza por casa”, existía la convicción generalizada de que la única fuente en cuanto a adquisición de conocimientos y destrezas provenía de las instancias oficialmente destinadas para ello (ya se tratara de colegios estatales o particulares) y que la información extraescolar era en el mejor de los casos una enfadosa intromisión, y en el peor un elemento que obstaculizaba la labor educativa formal. Ello equivalía a confinar al proceso educativo y formativo de las personas entre los márgenes del sistema de educación formal, al desconocer los múltiples canales a través de los cuales niños, niñas, jóvenes y adultos de ambos sexos reciben y aprenden a procesar información que en todo caso coexiste con las enseñanzas recibidas a lo largo del ciclo educativo escolar. Frente a este dato incontrovertible, en distintos países y en diferentes grados se busca aprovechar las instancias educativo-formativas ajenas al sistema de educación formal, tratando de compatibilizar ambas, aunque de momento a través de instrumentos cuya finalidad es descrita con una concisión rayana en la vaguedad. Así, por ejemplo, el Departamento de Educación Extraescolar y Formación Integral dependiente de la DGETI, organismo adscrito a la Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP, se define como una “[...] instancia operativa que se encarga de operar las normas y dar seguimiento a los procedimientos que regulan las diversas actividades de extensión, difusión, divulgación y de educación extraescolar”; y aunque luego trata de precisar mejor sus funciones específicas, lo hace en términos que no aclaran demasiado cuáles son exactamente esas funciones. Como sea, en el amplio espectro de organizaciones de la sociedad civil mexicana

no faltan las que enfatizan la necesidad de que las autoridades educativas presten más atención al tema de la educación extraescolar y hagan efectiva esa atención por medio de programas de acción específicos, al aprovechar las experiencias recogidas hasta ahora en los sistemas educativos estatales de varios estados de la República.

- III. Con las asincronías y desajustes previsibles en países culturalmente diversos, la antigua aspiración escolar de construir ciudadanos plenos y aptos para vivir en democracia está dejando de ser meramente discursiva, en la medida en que las prácticas democráticas comienzan a permear el quehacer cotidiano de las instituciones educativas, mediante el progresivo cuestionamiento del tradicional modelo jerárquico-piramidal, donde el docente encarnaba a una autoridad infalible, irrefutable y punitiva. Este es uno de los hechos más alentadores en materia de educación para la democracia, aunque todavía está lejos de ser una realidad verificable en todos los sistemas educativos; no se puede, en efecto, predicar las bondades de la democracia desde un espacio cuyo carácter es esencialmente autoritario. Evidenciar esas facetas de autoritarismo en los programas de formación de docentes es una de las tareas a las que mayor continuidad deben darle las autoridades educativas. Sólo con la formación de maestros que realmente comprendan e interioricen el carácter vertical de las relaciones docente-alumno será posible revertir esa forma, bajo el presupuesto de que la observancia de las normas debe provenir del acuerdo y la aceptación entre las partes, y no de una imposición apriorística. Los encargados de diseñar las políticas educativas, sin embargo, deben –para reiterar en otros términos lo señalado en el punto anterior– aceptar las limitaciones de la escuela en cuanto a la creación de ciudadanía, porque los educandos ingresan a la institución educativa o permanecen en ella fuertemente influenciados por factores emanados de ámbitos que le son completamente ajenos.



Esta primera edición de *Encuentros y desencuentros: ética, docentes y escuela*,  
estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial  
de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria  
de la Universidad Pedagógica Nacional  
y se terminó de imprimir en noviembre de 2010  
en los talleres gráficos de Ediciones de Lirio S. A. de C. V.,  
Azucenas número 10 Iztapalapa, México, DF. Teléfono 56 13 42 57  
El tiraje fue de 500 ejemplares..