

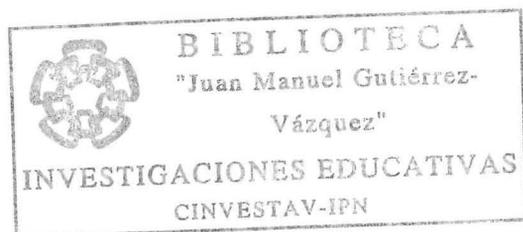


**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS  
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

Sede Sur  
Departamento de Investigaciones Educativas

**TRAYECTORIAS Y CONCEPCIONES EDUCATIVAS EN  
PROFESORES DE LA ASIGNATURA FORMACIÓN  
CÍVICA Y ÉTICA PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

Tesis que para obtener el grado de Maestra en Ciencias en la  
Especialidad de Investigaciones Educativas



Presenta

**Leticia Gabriela Landeros Aguirre**  
Licenciada en Pedagogía

Directora de tesis

**Sylvia Irene Schmelkes del Valle**  
Maestra en Ciencias

**CINVESTAV  
IPN  
ADQUISICIÓN  
DE LIBROS**

Septiembre, 2006

*“El significado no es inherente al fonema, sino que depende de la red de relaciones en la que se inserta. De manera similar, el significado de un acontecimiento está dado por aquellos con los que se relaciona. La atribución de significado es un acto cultural que depende de un complejo interjuego de patrones individuales y colectivos”.*

*Alessandro Portelli*

**PARA LA ELABORACIÓN DE ESTA TESIS**

**SE CONTÓ CON EL APOYO**

**DE UNA BECA CONACYT**

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco sinceramente el apoyo de las siguientes personas e instituciones para la conclusión de este trabajo de investigación:

A la Mtra. Sylvia Schmelkes del Valle, por siempre estar ahí, esperando con paciencia para ofrecer el apoyo necesario; por la disposición permanente, el respaldo y las palabras de aliento cuando más hicieron falta.

A la Dra. Josefina Granja, por su generosidad al leer y acompañar la etapa inicial de este trabajo y por ayudarme a descubrir una forma de mirar que se volvió indispensable. Gracias Pepita.

Al CONACYT por brindarme el privilegio de dedicar mi tiempo al estudio y respaldar mi necesidad formativa.

Al DIE-CINVESTAV por el cobijo Institucional y académico. A Rosa María Martínez, al personal de biblioteca, de fotocopia, de bodega, de intendencia... por contribuir con su trabajo a los distintos momentos y requerimientos de este proceso.

A Esther López Portillo por su generosa colaboración en la revisión final de este escrito.

A mi madre, por su apoyo, sus cuidados permanentes y el café de las tardes que me hicieron más sencilla la tarea.

A mi padre, que no pudo ver concluida esta etapa de mi vida, por su respaldo constante y su ejemplo de entereza y valor para cerrar procesos.

Y especialmente, a las maestras y maestros que compartieron parte de su vida y sus experiencias con generosidad, con confianza y a veces con dolor. Gracias a todos y todas.

## Síntesis

La tesis *Trayectorias y concepciones educativas en profesores de la asignatura "Formación cívica y ética" para la Educación Secundaria* plantea los posibles puntos de encuentro entre la historia de participación social y política de los docentes y sus concepciones actuales respecto a esta asignatura. El trabajo recupera como insumo principal la narración de cuatro profesores, quienes comparten sus experiencias en espacios de participación como el sindicato de maestros, grupos religiosos, organizaciones comunitarias y partidos políticos.

A partir de herramientas recuperadas de la historia oral y del análisis conceptual de discurso, se evidencia cómo estas trayectorias han contribuido a configurar ciertos significados respecto a nociones centrales para la asignatura "Formación Cívica y Ética", tales como: democracia, participación y ciudadanía. De igual forma, este encuentro con las trayectorias ofrece elementos para comprender la postura de cada profesor ante los contenidos que ofrecen los Programas de Estudio y su modo particular de entender el significado de "formar ciudadanía a través de la escuela".

Finalmente, el trabajo hace notar la relevancia del contexto escolar como espacio específico que puede contribuir a sedimentar significados derivados de la trayectoria personal, o bien a generar fracturas en ellos.

## Synthesis

The thesis *Educational trajectories and conceptions in the subject "Civic and Ethical Formation" for the Secondary school* poses the possible meeting places between the history of professors' social and political participation and the current conception about that school subject. The work recovers as its main supply the narration of four teachers, who share their experiences in forums such as the teachers' Union, religious groups, community organizations and political parties.

Based on tools recovered from oral history and discourse's conceptual analysis, it is shown how these trajectories have contributed to shape certain meanings related to core notions of the school subject "Civic and Ethical Formation", such as: democracy, participation and citizenship. Also, this encounter with the trajectories offers elements to understand every teacher's position with regards to the contents offered by the School Programs and their particular way to understand the meaning of "forming citizenship through school".

Finally, this work highlights the relevance of school context as a specific space that can contribute to settle meanings resulting from personal trajectory, or generate fractures in them.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	5
<b>CAPÍTULO I. LO HISTÓRICO Y EL SABER ACTUAL. REFERENTES PARA UN ANÁLISIS</b> .....	11
1.1 Construcción del objeto de conocimiento.....	11
1.2 La formación cívica y ética en la producción académica .....	19
1.3 Los sujetos y los datos.....	26
1.4 Acercamiento analítico.....	31
<b>CAPÍTULO 2. UBICACIÓN DE LOS SUJETOS E IDENTIFICACIÓN GENERAL DE TRAYECTORIAS</b> .....	41
2.1. Cecilia.....	41
2.2. Ignacio.....	48
2.3 Mónica.....	55
2.4 Alicia.....	62
<b>CAPÍTULO 3. CONSTRUCCIONES SOBRE LA PARTICIPACIÓN. EL LEGADO DE LAS TRAYECTORIAS</b> .....	71
3.1 El significado de la participación.....	73
3.2 Aprendizajes sociales de la participación.....	79
3.3 La presencia y predominancia de estratos discursivos .....	85
<b>CAPÍTULO 4. CONCEPCIONES EDUCATIVAS: LA CONFIGURACIÓN ACTUAL DE LA FORMACIÓN CIUDADANA</b> .....	88
4.1 La asignatura Formación Cívica y Ética. A modo de referente .....	90
4.2 Nociones fundamentales de la formación cívica.....	95
4.3 Percepciones personales sobre el enfoque y los propósitos de la asignatura.....	103
4.4 Función y estilo docente.....	110
4.5 La interacción cotidiana y su mensaje educativo (el caso de Cecilia).....	123
<b>CAPÍTULO 5. HALLAZGOS DEL ENTRAMADO</b> .....	130
5.1 La escuela como hilo y trama .....	130
5.2 Los legados de la participación en lo educativo.....	132
5.3. La escuela y el contexto como factores de decisión curricular .....	139
<b>CONCLUSIONES</b> .....	143
<b>Anexo 1. Revisión bibliográfica del tema. Cuadro síntesis</b> .....	153
<b>Anexo 2. Esquemas analíticos</b> .....	156
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	165

## INTRODUCCIÓN

Diversos estudios han reportado ya sobre las implicaciones en la práctica docente de enfrentarse a nuevos programas de estudio y enfoques didácticos, en el marco de reformas curriculares. El análisis al respecto permite afirmar que dichas reformas no se implementan de forma ni inmediata ni completa, según lo propone la Secretaría de Educación Pública. Hay en medio un proceso de apropiación que es complejo (que involucra componentes personales, institucionales, sindicales, políticos, además de los pedagógicos) y que en cierto modo, ello define los *qué* y los *cómo* del trabajo educativo en la escuela.

Lo que el lector encontrará aquí es un esfuerzo por aportar un elemento más a esta línea de reflexión, que no es nueva ni concluida. En este caso, se trata de un acercamiento a la forma en que un grupo de docentes se encuentran, se distancian, traducen y significan una de las tareas obligadas de la escuela pública: *la formación de ciudadanía*, presente a través de la asignatura *Formación Cívica y Ética*, para la Educación Secundaria.

Como asignatura relativamente reciente, Formación Cívica y Ética recoge algunas de las discusiones, acuerdos y desacuerdos respecto a los propósitos y contenidos que deben definir la formación para la ciudadanía desde la escuela pública mexicana. Se trata también de una asignatura en la que simbólicamente se depositan expectativas sociales y personales (de docentes y padres de familia, por ejemplo) relacionadas con la enseñanza de “lo bueno”, “lo justo”, “los valores”, “la vida democrática”.

Todo ello, la convierte en un espacio cargado de significados y en el que se cristalizan concepciones, percepciones, deseos y desacuerdos respecto a lo que implica formar cívica y éticamente a un sujeto.<sup>1</sup>

En este marco, el lugar del docente cobra especial relevancia como actor significativo, que condensa en sí los mensajes institucionales, sociales y personales, para dinamizarlos en un contexto de producción específico: la escuela. Este lugar particular del docente vuelve también relevante preguntarse por la forma en que resuelve esta labor, se acercan al currículo y genera modos específicos de comprender la formación cívica y ética en jóvenes de secundaria.

Es este lugar docente, especialmente complejo, el centro de interés del trabajo que aquí se presenta, y que invita a una indagación desde distintos ángulos. De hecho, la relación entre tarea docente y formación ciudadana no es necesariamente reciente. Para el caso de América Latina, se trata de un debate de varias décadas, vinculado con fundamentalmente con las dictaduras militares y la lucha social por la democracia y el respeto a los derechos humanos. En ese escenario, la escuela y la labor docente aparecieron en el discurso de organizaciones no gubernamentales y de grupos docentes como un factor sustancial de cambio y resistencia. (Tirado; 1994)

Para el caso de México, particularmente en la última década, los cambios en la vida política y el proceso de transición a la democracia han fortalecido el debate nacional respecto a la formación para la ciudadanía desde la escuela.

---

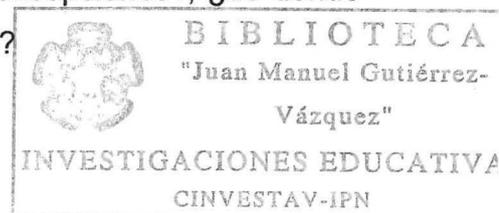
<sup>1</sup> Aún cuando la asignatura Formación Cívica y Ética se incorporó al currículo oficial en 1999, ha presentado cambios en su contenido y enfoque. A partir de 2006 se encuentra en vigencia una nueva versión de esta asignatura, derivados de la Reforma de la Educación Secundaria (RES) y en la que se presentan algunos ajustes respecto a la versión de 1999: una nueva organización de contenidos, un distanciamiento respecto al enfoque naturalista que se percibía en la versión inicial, un posicionamiento más cercano a la noción de “competencias cívica y éticas” y un mayor énfasis en los contenidos relativos a la educación ciudadana por sobre otros temas vinculados al desarrollo personal. En los siguientes capítulos se ofrecerá una mayor explicación respecto a este punto. Cabe sin embargo aclarar desde este momento, que este trabajo de investigación se ubica en el contexto de los Programas de 1999, vigentes hasta el ciclo escolar pasado (2005-2006).

Previo a ello, diversas organizaciones sociales<sup>2</sup> ya habían colocado el tema como asunto de interés público e hicieron notar la importancia de educar para la democracia, la paz y los derechos humanos.<sup>3</sup> Más recientemente, este debate, por mucho tiempo solitario, permeó también al interior de la Secretaría de Educación Pública y motivó los cambios curriculares más recientes en la Educación Básica.

Estos antecedentes, desde una u otra fuente, favorecieron el desarrollo de diversos programas, proyectos de investigación y experiencias que consideraban a los docentes como un actor central para el cumplimiento de los propósitos educativos en ciudadanía y democracia. Como se verá en el propio trabajo, estos acercamientos y experiencias son de diversa índole: algunos de tipo teórico, otros más que reportan prácticas de interacción concretas.

Pero si bien son muchas las aproximaciones posibles (y ya realizadas) a este asunto, en el presente trabajo se explorará sólo una de ellas que a mi parecer ha sido poco explorada: la configuración histórica de las concepciones docentes en torno a la formación cívica y ética y su relación con las trayectorias personales de participación ciudadana.

Se trata de un acercamiento que coloca al centro del análisis aquello que los docentes conciben como "formación ciudadana" y se pregunta ¿cómo es que llegan a ser así?, ¿cómo es que se configuran estas concepciones?, ¿de dónde provienen y qué las constituyó de ese modo y no de otro?



<sup>2</sup> Tales como la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, el Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez, el Movimiento Ciudadano por la Democracia, Amnistía Internacional, y otras.

<sup>3</sup> Se trata de propuestas que abordan la educación ciudadana y en derechos humanos desde una perspectiva amplia, en tanto proceso de formación de sujetos que puede generarse tanto dentro como fuera de la escuela. Esta perspectiva amplia se reflejó (y aún lo hace) en el desarrollo de proyectos educativos comunitarios que involucran distintos actores sociales (grupos eclesiales de base, madres educadores, niños y jóvenes en situación de calle, etc.

El análisis que se presentará en adelante indaga sobre estas preguntas, pero asumiendo un supuesto inicial: que una de las posibles fuentes de significación se encuentra en aquellos espacios de participación social y política en los cuales los docentes se han involucrado a lo largo de su vida. Sus experiencias previas, sus aprendizajes ciudadanos pueden jugar en alguna medida como constituyentes de un significado. Saber si esto es así, requiere de una labor de rastreo, de reconstrucción y deconstrucción de los saberes docentes.

El insumo fundamental para esta indagación es la propia voz de un grupo de docentes de Educación Secundaria asignados a la materia "Formación Cívica y Ética", quienes comparten su propia existencia, sus experiencias dolorosas y afortunadas, y sus modos particulares de significar la vida social.

El trabajo está organizado en cinco capítulos. Se trata de una organización temática en la que se evidencia la intervención del investigador como mediador en el relato y principal narrador de una historia distinta a la propia. En este sentido, el capitulado alude a un cierto modo de ofrecer la información al lector, que va desde la persona y su trayectoria individual, *hacia* sus concepciones educativas actuales, para finalmente evidenciar los posibles cruces entre uno y otro plano discursivo.<sup>4</sup>

El capítulo primero constituye un espacio para el posicionamiento y encuadre teórico y metodológico de este trabajo. En él se explicarán algunos de los elementos recuperados para la construcción del objeto de estudio, las preguntas fundamentales que orientarán el análisis, así como un panorama sobre estudios previos relativos a la educación ciudadana. Asimismo, se asentará de

---

<sup>4</sup> En congruencia con los planteamientos Barthes, Eco y Todorov (1996) habría que reconocer el papel del investigador (o del narrador) como un tomador de decisiones. Su lugar en la trama le otorga un poder para definir qué del relato queda, qué desaparece, en qué medida y en qué orden es recuperado y colocado en un texto narrativo. De este modo, lo que llega al oído o a la vista del lector no es otra cosa que el resultado de las elecciones del narrador. Dicho planteamiento se revela como ordenador en el contenido de este trabajo. Lo que se presentará no es el relato tal cual se recogió de los docentes, sino la organización definida por quien esto escribe.

inicio, la intención de mirar el discurso de los profesores como una configuración de significados, que invita a reconocerlos, pero que a la vez obliga a un trabajo de separación de capas, para mirar lo sedimentado, lo desplazado y las huellas que cada acontecimiento deja. Finalmente, se expone la metodología seguida, así como las herramientas técnicas y conceptuales aportadas por la historia oral y del análisis conceptual de discurso.

El segundo brinda los principales elementos que configuran las trayectorias de participación social y política de los docentes entrevistados. Este acercamiento permitirá conocer a los sujetos, pero también ofrecerá elementos de análisis relativos a los distintos espacios de convivencia ciudadana (la escuela, el sindicato, la iglesia, el grupo comunitario) y a la relevancia de estos espacios en la configuración futura de sentidos.

El tercero es una primera toma de distancia analítica sobre las trayectorias que cada profesor comparte. Ahí podrán identificarse cómo las distintas trayectorias definieron nudos de significado también distintos respecto a "la participación". Se empezará a identificar algunas huellas que comienzan a aparecer como sedimentos de aquellos episodios y que se guardan en cada profesor como aprendizajes para la participación y la convivencia.

El cuarto capítulo introduce el segundo gran componente a analizar: las concepciones educativas de los docentes. En él se revisarán tanto sus ideas respecto a conceptos fundamentales (democracia y ciudadanía) como las posiciones que cada uno ha asumido respecto a lo que implica la formación cívica y ética en la escuela. Podrá observarse cómo la tarea de formar ciudadanía adquiere un significado especial en los distintos casos y evidencia algunas huellas derivadas de la trayectoria de participación social.

El quinto constituye un esfuerzo por explicitar algunos de los posibles cruces entre los distintos "hilos" que se han tendido a lo largo del trabajo: ¿qué de la trayectoria escolar se actualiza en su labor docente?, ¿qué significados

construidos paulatinamente a lo largo de la trayectoria de participación ciudadana se revelan en sus concepciones pedagógicas?, ¿qué de todo ello no aparece y por qué? ¿qué lugar ocupa la escuela como entorno específico que articula significados?

Finalmente, el apartado de Conclusiones ofrece un panorama sintético de los aportes derivados de este trabajo. Se incorpora en ellas la relevancia que la trayectoria adquiere para las concepciones docentes pero también devela aquello que las trayectorias no pueden desplazar. En este sentido, se hace notar la forma en que el punto nodal de la significación no es uno solo ni permanece estático. A la vez, estas conclusiones permiten revelar nuevas preguntas y líneas de indagación para futuros análisis.

## **CAPÍTULO I. LO HISTÓRICO Y EL SABER ACTUAL. REFERENTES PARA UN ANÁLISIS**

### **1.1 Construcción del objeto de conocimiento**

#### **a) Acercamiento personal al tema**

El interés por acercarse al estudio de la educación ciudadana y particularmente al papel de los docentes en ello, tiene de entrada un origen vinculado con la trayectoria personal de quien esto escribe. Dado que la historia, las vivencias y aprendizajes, no son ajenos a las decisiones profesionales (como se verá a lo largo de este trabajo), vale también reconocer la influencia de la propia trayectoria en la construcción del objeto de estudio y la definición de las preguntas eje.

Esta influencia tiene que ver con mi participación desde 1991 en diversos programas educativos relacionados con la democracia, los derechos humanos y la paz. Cada uno de estos espacios (Aministía Internacional, la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, la Comisión Nacional de Derechos Humanos y el Movimiento Ciudadano por la Democracia), aún con sus particularidades y distintos modos de acercamiento, ofreció una mirada complementaria sobre un mismo asunto: la importancia de generar una cultura de respeto a los derechos y la dignidad humana, mediante procesos educativos.

Las primeras experiencias constituyeron un espacio para construir el interés por el tema y definir los significados específicos que implicaba una educación en derechos humanos. En todos los casos, se trató de programas orientados hacia la escuela y en los que se promovía la generación de materiales y documentos de apoyo para docentes de educación básica. Esta cercanía con la escuela y el magisterio generó ya desde entonces un interés focalizado, no en todos los procesos educativos, sino particularmente en aquellos que se llevaban a cabo al interior del espacio escolar y con la mediación de los docentes.

Estas primeras experiencias en organizaciones no gubernamentales abonaron también a una toma de posición respecto al contenido de dichos procesos educativos: una educación basada en los principios y valores de los derechos humanos. Esta posición generó a la vez una preocupación, compartida con muchos, respecto al papel del profesorado y a la relevancia de ofrecerle espacios de discusión y formación congruentes, en este caso, con una educación para los derechos humanos. Durante varios años, dicha preocupación se tradujo en el diseño de cursos y talleres dirigidos a profesores de educación preescolar, primaria y secundaria.

Mi posterior incorporación (en 1998) al Movimiento Ciudadano por la Democracia (MCD) brindó un nuevo énfasis a la labor que realizaba; esta vez desde la educación para la *democracia* y la *ciudadanía*. Aún cuando de fondo comparte fundamentos y métodos con la educación en derechos humanos, la educación para la democracia introduce con mayor fuerza el componente político al plano educativo y el interés explícito por la promoción de la participación, la construcción de ciudadanía y el aprendizaje de procedimientos y valores de la democracia. Esta experiencia en el MCD se originó precisamente en el contexto de creación de la asignatura Formación Cívica y Ética para la Educación Secundaria. Con la intención de abonar a esta tarea desde la posición de la sociedad civil, el MCD creó un programa de apoyo al magisterio, mediante el desarrollo de espacios de discusión (seminarios, diplomados, cursos y talleres), y la construcción de materiales de trabajo (manuales, antologías).

El trabajo en este programa constituyó un punto de encuentro más directo con el tema específico de esta investigación. Fue en los espacios de formación ahí generados, que se exploró con los profesores su propia historia ciudadana, como un medio para comprender sus posiciones educativas actuales. Aún cuando esta indagación se realizó de manera poco sistemática (más bien a modo de técnica para la discusión), sí evidenció algunos vínculos entre trayectorias y

concepciones e inauguró preguntas que posteriormente se concretaron en este trabajo de investigación.

Concretamente, mi paso por estos distintos espacios contribuyó a definir primeros recortes que aquí se sientan:

- Un recorte en el plano educativo, que centra el análisis en los procesos educativos dentro de la escuela, aún cuando se asume la educación como un proceso más amplio, que toca a diversos espacios dentro y fuera de ella.
- Un recorte en el plano teórico, en el que se recupera la democracia y la ciudadanía como principales temas de interés, aún cuando la Formación Cívica y Ética puede ser leída desde otros referentes (la educación en valores, por ejemplo).
- Finalmente, un recorte en el acercamiento: si bien hay un interés general por la educación ciudadana y por la labor docente, en este caso interesa sólo un aspecto de ello: la trayectoria ciudadana de los docentes.

## **b) La asignatura como referente**

Además del referente personal que favoreció un interés particular en el tema, el presente trabajo se ubica también en un contexto educativo e institucional específico: la creación de la asignatura “Formación Cívica y Ética” para la Educación Secundaria, a partir del ciclo escolar 1999-2000.

Se trata de una asignatura con características particulares, por diversas razones.

Una de ellas es su presencia “tardía” en el currículo oficial (y por tanto en el proceso de apropiación de los docentes), ya que no formó parte de la Reforma

curricular para este nivel llevada a cabo en 1993, sino que se integró varios ciclos escolares después. Durante este tiempo, y hasta 1999, la formación ciudadana y valoral de los estudiantes estuvo concentrada en dos asignaturas: Civismo (fundamentalmente) y Orientación Educativa, en los cuales se abordaban tanto aspectos del desarrollo personal -la sexualidad, la vocación profesional- como propiamente de la vida ciudadana en un sentido más formal: derechos, obligaciones, leyes, organización política y formas de gobierno.

Sin ser propiamente una síntesis de ambas, la asignatura "Formación Cívica y Ética" intentó recuperar parte del sentido y orientación de estos espacios: de la Orientación Educativa, el interés en la problemática de los jóvenes, el apoyo en la construcción de un proyecto de vida así como la dimensión preventiva sobre aspectos como sexualidad o la prevención de adicciones. Del Civismo, el interés por la formación política de los alumnos y la instrucción en torno a los contenidos y valores de un sistema democrático.<sup>5</sup> Esta integración de perspectivas constituye otros más de los rasgos que dotan de particularidad a esta asignatura, ya que si bien recoge una preocupación histórica por la formación de la ciudadanía futura, al mismo tiempo incorpora una mirada poco abordada hasta ahora en esta tarea: el desarrollo humano.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Los contenidos y el enfoque de la asignatura Formación Cívica y Ética para la educación secundaria, constituyen una articulación de al menos tres corrientes teóricas y didácticas: la educación en valores, los aportes -principalmente de tipo psicológico- de la anterior asignatura "Orientación Educativa" en torno a la problemática de los adolescentes, y la que se refiere a la formación ciudadana. Si bien estos tres elementos guardan estrecha relación entre sí, es posible identificar en ellos rasgos particulares. En este caso, el tema de investigación se centra en la tercera línea, que se refiere a la **"Formación Cívica y Ética" como espacio para la formación ciudadana**. El análisis que se presenta tiene ya este recorte temático.

<sup>6</sup> Actualmente, en el marco de la Reforma para la Educación Secundaria (RES), Formación Cívica y Ética pasa por un proceso de revisión en el que algunos contenidos se han ajustado o desaparecido, otros se han fortalecido, pero que en términos generales (y aunque comprimido ahora en dos grados) mantiene buena parte del sentido otorgado en su primera etapa. Para abundar en este punto puede revisarse la versión de los Planes y programas de estudio para la Educación Secundaria publicados en el Diario Oficial de la Federación del 26 de Mayo de 2006.

Para esta asignatura, que integra y recrea perspectivas, la SEP propone un enfoque basado en el "juicio crítico" y el desarrollo de habilidades (ahora recuperadas a través de la noción de *competencias*) para la "toma de decisiones autónomas", donde temas como la ciudadanía, la participación y la misma democracia como forma de vida se vuelven aspectos centrales. Se trata de un enfoque que tiene la intención de superar las visiones tradicionales del Civismo - memorísticas y centradas en el derecho positivo- y ofrecer a los alumnos/as un espacio en el que los contenidos se apliquen cotidianamente y se enseñe mediante la experiencia (SEP, 1999; DOF, 26/04/06).

La "Formación Cívica y Ética", por tanto, no representa una oferta formativa sólo para los alumnos y alumnas. Su implementación constituye un fuerte reto para los docentes y para la estructura cotidiana de las escuelas, y pone en evidencia la necesidad de someter a discusión varios asuntos de seria repercusión para el logro de los propósitos planteados. Estos asuntos pasan desde luego por lo académico (la formación recibida por los profesores respecto a los contenidos del programa, los métodos de trabajo y de evaluación requeridos). Pero tocan también otra dimensión igualmente importante: la *forma en que los propios docentes comprenden y significan los aspectos centrales de la formación cívica*: cómo entienden la política, la democracia, qué papel le otorgan a la escuela en la formación de ciudadanía, cómo se perciben a sí mismos en tanto ciudadanos y formadores de otros. Todo ello atraviesa en alguna medida la forma en que los profesores operan sobre los contenidos en el aula, e influye -junto con otros aspectos- en las prácticas de enseñanza establecidas.

### c) Preguntas fundamentales

Es con base en lo anterior que se define una primera línea de indagación para este trabajo: **¿cuáles son las concepciones (o al menos algunas de ellas) que subyacen a la labor docente en la asignatura Formación Cívica y Ética?** El acercamiento a esta pregunta se orienta fundamentalmente en dos sentidos:

- Por una parte, *el significado que los docentes otorgan a dos conceptos centrales para la asignatura (la democracia y la ciudadanía) y que constituyen parte de los conocimientos que todo profesor requiere en alguna medida para el desarrollo de su disciplina.*
- Por otra, *la forma en la que conciben su propia labor como formadores de ciudadanía: cuáles, desde su punto de vista, deben ser los contenidos básicos de una educación ética y ciudadana, cuáles los principales valores a promover, cuáles las estrategias más apropiadas para que un grupo de adolescentes construya un aprendizaje en este sentido.*

Pero al acercarse a todo ello, emerge otra pregunta necesaria ¿cómo es que se construyen estas concepciones? ¿De dónde provienen?

Desde un punto de vista limitado, pareciera que la tarea de “formar ciudadanía” desde la escuela se resuelve desde un plano académico en el que se involucran contenidos curriculares, métodos de enseñanza y materiales educativos. Pero visto a profundidad, el asunto es más complejo. La formación ciudadana trae a la escuela mucho más que las perspectivas y materiales oficiales; incluso más que los saberes especializados de los maestros. Se trata de un conocimiento estrechamente vinculado con la vida cotidiana de todos los habitantes de una nación: las experiencias -buenas o malas- de los sujetos durante las jornadas electorales, la relación con autoridades gubernamentales para demandar un servicio, la convivencia con los vecinos de la propia

comunidad, el ejercicio diario de principios como la solidaridad, los modos de enfrentar conflictos cotidianos, la impartición de justicia, etcétera.

Esto hace que docentes y alumnos no lleguen en blanco a la clase de Civismo o de Formación Cívica y Ética, sino cargados de ideas, juicios y prejuicios en torno a muchos de los contenidos que serán motivo de estudio. Junto con los contenidos del programa, unos y otros ponen en juego dentro del salón de clases *su propia* cultura política.<sup>7</sup> Esa cultura forma parte del “bagaje” con el que los contenidos escolares se abordan.

En el caso de los profesores (en quienes se centra este trabajo), la carga es doble y combinada: poseen saberes especializados en torno al tema -conocen hasta cierto punto los contenidos específicos y los métodos de enseñanza-, pero a la vez cuentan con una historia personal que puede o no coincidir con los mensajes de dicho saber. (Quiroz, 1988)

Esta última reflexión detona una segunda línea de indagación: la trayectoria de los docentes y el rastreo sobre ese “bagaje” histórico y simbólico: **¿cómo ha sido su historia ciudadana?**, ¿se han involucrado en procesos de participación?, ¿se han acercado de algún modo a la dimensión política de la convivencia? Y si es así, **¿qué ha caracterizado esas experiencias?**, **¿qué de ello se transfiere a las concepciones actuales sobre la asignatura?**

---

<sup>7</sup> Se entiende aquí por *cultura política* el conjunto de prácticas, ideas, costumbres de un grupo, en torno a los asuntos de interés común. De acuerdo con algunos autores (MCD, 1999; Peschard, 1997), esta cultura (que también denominan “cívica”, puede ser al menos de tres tipos: de *súbdito*, caracterizada por el desinterés en asuntos públicos y la sumisión a lo que dicten los gobernantes; *localista o parroquial*, que implica atender sólo aquello que afecta directamente; y de *participación*, en la que acepta el papel político de los ciudadanos y obligación por involucrarse en las decisiones socialmente relevantes.

#### d) Acercamientos al objeto de estudio

Inicialmente la idea de trayectoria estaba centrada precisamente en la participación social y política; sin embargo, y como se da cuenta en el propio trabajo, fueron dos las aproximaciones que la propia narración obligó: la historia de participación ciudadana y la trayectoria académica. Esta última cobró relevancia durante el proceso y obligó a colocarla incluso como articuladora del discurso.

Estas dos grandes líneas de indagación (las concepciones docentes y las trayectorias ciudadanas) aparecen en este trabajo no sólo vinculadas, sino intencionalmente cruzadas, de modo que permitan explicar un mismo objeto de estudio: ***la construcción histórica de concepciones y saberes en los docentes que imparten Formación Cívica y Ética.***

En este sentido, a través de la investigación aquí propuesta, se tiene la intención de acercarse al docente en tanto sujeto-ciudadano y ofrecer una mirada en dos escenarios (las concepciones y las trayectorias), que contribuya en alguna medida a comprender que:

- Los docentes tienen ciertas concepciones sobre su labor y sobre el contenido académico, y que son esas concepciones, no sólo el contenido en sí, lo que opera en el aula.
- Esas concepciones son construidas con restos heredados de ámbitos no necesariamente académicos, sino de la propia trayectoria de vida personal y ciudadana. Pero también son definidas a partir de los insumos institucionales y culturales que ofrece la propia escuela; a partir de los programas de estudio y del contexto escolar.
- En este sentido, la construcción de concepciones es un hecho histórico, explicable y comprensible desde múltiples referentes pasados y

presentes, y desde la articulación de todos ellos hasta conformar una perspectiva particular.

Se espera que este estudio apoye la comprensión de lo que implica el desarrollo de esta asignatura para los docentes encargados de su aplicación, y se cuente con mayores elementos para entender la forma en que se posicionan ante los programas oficiales. Si bien esto es importante para cualquier intento de cambio curricular, lo es especialmente en una asignatura cuyo contenido se vincula estrechamente con la vida cotidiana y el ejercicio de la vida pública de todos los involucrados, y que aspira a dotar de elementos para la definición de un nuevo (o al menos reforzado) perfil ciudadano.

## **1.2 La formación cívica y ética en la producción académica**

A fin de rastrear la producción académica respecto a los puntos anteriores, se llevó a cabo una revisión de algunos de los documentos generados en los últimos años en materia de educación ciudadana y valoral. Esta tarea incluyó como fuentes principales las siguientes:

- Internet; mediante la visita a páginas electrónicas de organizaciones, instituciones y revistas especializadas en educación o el temas relativos a la democracia y la ciudadanía. Algunos de los documentos más relevantes y actuales en la materia (por ejemplo sobre la corriente española) fueron obtenidos de estas fuentes.
- Bases de datos como el ERIC e IRESIE.
- Bibliotecas y archivos internos de organizaciones dedicadas a la participación y la formación ciudadana, tales como el Movimiento Ciudadano por la Democracia, de donde se obtuvo "literatura gris" y materiales de orden teórico sobre la democracia y la ciudadanía.

- Entrevistas con especialistas en el tema (ciudadanía, educación democrática) que me dotaron de algunos materiales valiosos y básicos para el tema.
- Los propios textos revisados, que permitieron identificar otras fuentes que los autores consideraban fundamentales. De esta forma, por ejemplo, fue posible identificar el texto de Rafael Segovia, “La politización del niño mexicano”, considerado como clásico del tema.

La primera indagación derivó en un conjunto sumamente amplio de documentos relativos al tema general de interés en este trabajo. Fue necesario llevar a cabo una segunda selección que permitiera identificar fuentes esenciales, tanto para la fundamentación conceptual requerida, como para el reconocimiento de aportes previos respecto a la tarea docente en la formación ciudadana.

Para esta selección se planteó un recorte temporal que comprendió los últimos diez años previos al inicio de este trabajo<sup>8</sup>, a fin de ubicar algunas de las discusiones más actuales respecto a la relación ciudadanía- educación. Se trata también de una década especialmente relevante en la materia, ya que es en ella que se ha generado un renovado interés” por la formación de ciudadanía en México. Concretamente, es en este periodo en el que Secretaría de Educación Pública fortaleció los debates y la producción curricular sobre el tema para la Educación Básica. Como resultado de ello, se reincorporó la Educación Cívica en la Primaria y apareció la asignatura Formación Cívica y Ética en el caso de Secundaria.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Es decir, el año 2001.

<sup>9</sup> Latapí (1999) da cuenta de esta presencia intermitente de la formación ciudadana y moral en la escuela pública mexicana como un debate que no es del todo ajeno al de la laicidad. Dicha presencia en la historia reciente incluye la desaparición formal del civismo en los Planes y Programas de Estudios de Primaria a partir de 1960. Es hasta 1992 que recupera un espacio bajo el nombre de Educación Cívica que conserva hasta el momento. Por su parte, el Civismo volvió a la escuela secundaria a partir de 1993 para seis años después convertirse en Formación Cívica y Ética.

Sin embargo, (y como puede observarse en el cuadro síntesis ubicado en el **Anexo 1**), se incluyeron en esta segunda selección trabajos de años anteriores, que se consideraron significativos en tanto representantes de una corriente teórico metodológica o por su carácter innovador en la historia contemporánea de México.

Este último es el caso de la clásica investigación de realizada por Rafael Segovia (1975) sobre *La politización del niño mexicano*, El texto recoge los resultados de una investigación iniciada en 1969, orientada a conocer las opiniones y nociones que los jóvenes mexicanos manejan en torno a temas de carácter político (la figura del presidente, los partidos políticos, los símbolos patrios). La intención era analizar el papel de la escuela respecto a la formación para el desempeño en el ámbito de lo público. Producto de esta investigación, Segovia desprende como conclusión central el éxito de la escuela como agente socializador y formador del espíritu nacionalista.<sup>10</sup>

Si bien se trata de un trabajo poco actual en más de un sentido, el planteamiento de Segovia sigue siendo válido en cuanto a la pertinencia de la relación escuela- formación política. Resalta la importancia no sólo de la educación en su sentido más amplio (entendida como procesos de formación de sujetos), sino de la escuela como espacio específico, en la definición de nociones para la vida ciudadana.

Esta preocupación es compartida y recuperada de formas diversas por estudios más recientes. Algunos de ellos (Cortina; 1995 y 1998. Dahl; 1999. Yurén; 1995; et al.) ofrecen **aportes de orden teórico- conceptual** respecto a temas como la democracia (sus distintos sentidos, el debate entre ellos), los valores en el marco de un mundo global, cambiante y diverso, y las posibles relaciones entre los conceptos de educación, valores y ciudadanía. En este plano,

---

<sup>10</sup> En años recientes, esta investigación ha servido de referente directo de estudios como el realizado por Nashiki y Niebla (1995) sobre la educación política de los niños.

destacan especialmente las producciones de Teresa Yurén, en las que se debate la noción de *ethicidad* y su relación con la dignidad humana y la educación. Se trata de un aporte que recupera planteamientos de Habbermas y Hegel, pero a la vez situados en un contexto Latinoamericano.

Dentro de este primer grupo se da cuenta también de la recuperación histórica del debate sobre la ciudadanía, así como de su estrecha relación con las condiciones sociales de cada momento y contexto. Se discute teóricamente sobre avances y rupturas en la forma de concebir el poder, el gobierno y la participación de los distintos agentes sociales. Todo ello deriva en distintas maneras de comprender el papel de los ciudadanos y las tareas concretas que le competen en el escenario público. En el marco de la revisión bibliográfica, autores como A. Touraine (1994), MCD (1998 y 1999) y nuevamente A. Cortina (1995) dan elementos para revisar este aspecto.

Un segundo grupo de autores dan cuenta, por su parte, de lo que podría considerarse un “perfil ciudadano”, que no es innato sino que requiere ser formado de manera intencional mediante un proceso educativo. En énfasis de los estudios se encuentra por tanto en la **relación educación – ciudadanía**. Al revisar la bibliografía se reconocen al menos tres dimensiones del discurso al respecto:

- Producciones orientadas hacia la *construcción teórica y la definición de un campo propio* para la formación ciudadana. Autores como Buxarrais (1997) Latapí (1994), Conde (1998), IFE (2004), ubican la relación escuela-democracia o escuela-ciudadanía como una “renovada exigencia” dadas las condiciones del México actual y las demandas a sus miembros. En el caso de Conde, se resalta la dimensión sociopolítica y la construcción de “prácticas democráticas” desde la escuela. Latapí, por su parte, coloca el énfasis en la educación moral, también como una arista de la formación ciudadana, y en el modo en que se ha intensificado o diluido su presencia en el discurso y la

práctica educativa mexicana. Asume este vínculo educación-moral pública como una asignatura pendiente.

Por su parte, el IFE, aunque con un fuerte énfasis didáctico, refiere también a un plano que explica la educación ciudadana. En este caso desde la noción de *competencias cívicas y éticas*. Resulta interesante citar este material, ya que es esta noción de competencias para la vida ciudadana la que ha perneado los últimos años la discusión sobre el tema, e incluso la construcción curricular al interior de la Secretaría de Educación Pública.<sup>11</sup> Se trata de una postura que enfatiza, no tanto los contenidos como tales, sino un conjunto de competencias básicas que deben ser promovidas desde la escuela. Entre ellas algunas de las que se señalarán en este trabajo, como: participación, aprecio por la democracia y sentido de justicia.

➤ Producciones que recogen el paso de la formación ciudadana y moral en el currículo escolar o en el plano de la educación no formal. A este grupo corresponder estudios como los realizados por Walter (1999), la Agency for International Development (1994) y Guevara Niebla, quienes dan cuenta de investigaciones históricas o actuales al respecto.

➤ Producciones relativas a la *dimensión didáctica de la educación cívica y ética*. Aquí el contenido de los materiales remite a un debate sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la democracia y la ciudadanía. El eje de este debate es lo que se ha denominado como alternativas de incorporación curricular, es decir, las distintas formas que se propone para incorporar estos temas a la vida y dinámica institucional de la escuela: como asignatura, como espacio para la formación de 'votantes educados' y como tema transversal que vincula los diferentes contenidos curriculares y como estilo de gestión

---

<sup>11</sup> Actualmente, se encuentra en proceso la nueva asignatura Formación cívica y ética para la educación Primaria, ampliamente influenciada por esta postura, mientras que la asignatura en Secundaria a partir de la Reforma de la Educación Secundaria de 2006, muestra también esta herencia del IFE.

escolar asociado con el desarrollo de experiencias institucionales democráticas.

En esta segunda línea (que alude al plano práctico de la educación ética y ciudadana, y es la más cercana la investigación que aquí se presenta), se destacan trabajos de diversa índole, tales como el de la propia Conde (Op. cit) sobre *La construcción de prácticas democráticas en una escuela de la ciudad de México*. En ella, además de un aporte teórico a la definición de la educación ciudadana y los saberes que involucra, Conde analiza un conjunto de prácticas docentes que inciden claramente en la formación de los alumnos de una escuela. El estudio da cuenta de que no se trata de prácticas aleatorias sino contextualizadas y basadas en una determinada historia política y sindical de la escuela y de los profesores observados.

De igual forma, puede integrarse aquí un conjunto de investigaciones que analizan el plano de las *interacciones* escolares. Son estudios en los que se evidencia que los modos de trabajo, de relación, de evaluación o de definición y ejercicio de normas, son en sí modos de educación ciudadana y ética, aún cuando no se intencionen en este sentido, ni se den en el marco de una asignatura específica. Se trata del plano del "currículo oculto" (Jackson, 1975) y su relevancia para la formación en este campo.

A este grupo corresponden estudios como los realizados por Cecilia Fierro y Patricia Carvajal (2003), recuperación de experiencias escolares como la presentada por Ibarra (1995) y algunas tesis de maestría como la elaborada por Concepción Chávez (2004). Todas ellas indagan con claridad sobre las interacciones al interior del aula y los modos en que éstas contienen mensajes éticos en algún sentido. No se trata de estudios que prioricen la construcción de ciudadanía de manera directa, sin embargo, apelan al papel de la escuela como promotora (consciente o inconsciente) de una ética pública y valores

fundamentales para la convivencia social (respeto a normas básicas, no discriminación, etcétera.).

Por otra parte, existe una amplia producción relativa al campo de los saberes docentes y su expresión en el aula, así como estudios con una perspectiva histórica y de reconstrucción de nociones, aunque la gran mayoría de ellas enfocadas a otros campos del conocimiento.

En materia de Formación Cívica y Ética fue posible ubicar dos trabajos de tesis elaborados en los últimos años y que abordan el tema desde la perspectiva de los *saberes docentes*. Se trata de los trabajos de Romali Rosales (DIE, 2005): *La educación cívica y los saberes docentes. Un estudio en la escuela primaria*; y de Ana F. Juárez (en proceso) respecto a estrategias docentes en la asignatura Formación Cívica y Ética para secundaria. Ambas se acercan en cierto modo al tema de este trabajo, en tanto indagan cuáles son y cómo se operan dichos saberes en el hacer cotidiano. No se trata, sin embargo, de una perspectiva histórica ni de análisis de concepciones sino de reconocimiento de saberes a través del análisis de las prácticas escolares (de primaria, en el primer caso, y de secundaria en el segundo).<sup>12</sup>

Finalmente, en el plano del análisis de discurso, la investigación realizada por Mercedes Ruíz (CREFAL, 2005) como tesis de doctorado, brinda un interesante antecedente respecto a la relación (a la "imbricación") de lo político y lo educativo. Se trata de un trabajo orientado hacia la educación de adultos; sin embargo, da cuenta a lo largo del escrito, de cómo la participación en espacios sociales diversos (las comunidades eclesiales de base, los campamentos de paz,

---

<sup>12</sup> Este énfasis en las interacciones y las prácticas docentes ha permitido que se construya conocimiento respecto a los "cómos" de la formación cívica y ética o de campos hermanos como la educación en valores o en derechos humanos. Particularmente se ha dado luz sobre aquello que no es deseable (por ejemplo, la evaluación del CEE resalta cómo los docentes *no* han aplicado, del todo o debidamente, el enfoque definido por la SEP). Hace falta, sin embargo, una línea de investigación sobre el tema, que aluda a los "por qué": cómo es que se llega a esas prácticas, de dónde proviene la configuración de esas interacciones que han sido motivo de investigación. Sería deseable un trabajo más amplio en este sentido, que brinde mayores elementos para comprender las prácticas, además de conocerlas.

los centros infantiles) constituyen espacios fuertemente enlazados con los procesos propiamente educativos, y juntos configuran a los sujetos. Como se verá en adelante, esta imbricación se sostiene también en el caso de los profesores que imparten Formación Cívica y Ética y permite ver que lo educativo y los ámbitos de participación (en el caso de este trabajo, lo político, lo social y hasta lo religioso) son hilos de un entramado que constituye sujetos, que constituye ciudadanos.

Para observar más de cerca esta idea es que se escuchará la voz de varios actores.

### **1.3 Los sujetos y los datos**

#### **a) Los profesores<sup>13</sup>**

Los datos que se presentan corresponden a las narraciones hechas por un grupo de cuatro docentes de educación secundaria. Para la selección se usaron como criterios principales:

- Docentes que imparten o impartieron recientemente la asignatura Formación Cívica y Ética.
- Sujetos que antes de la creación de la nueva asignatura impartieran las materias de Civismo y Orientación Educativa.
- Profesores que impartieran la asignatura en segundo y tercer grado de secundaria. Se tomó esta decisión, ya que son los grados en que se concentraba la mayor parte de los contenidos relativos a la ciudadanía, la democracia y la participación, dentro del Programa de 1999.

---

<sup>13</sup> Los nombres reales han sido cambiados en atención a la privacidad de los profesores entrevistados.

- Sujetos que intervinieran en diversos espacios de participación social y ciudadana.

La selección de quienes participaron en el trabajo de campo tuvo como mediadora a una profesora más: Rosa Elena, conocida de al menos tres de ellos y quien brindó un primer perfil de sus compañeros, información que ayudó a una selección más afortunada en cuanto a diversidad de trayectorias.

Así, después de una primera etapa de conversación con un grupo de seis profesores, que duró varias sesiones, finalmente se eligió para el análisis definitivo a Cecilia, Mónica, Alicia e Ignacio. Todos docentes de Formación Cívica y Ética en escuelas del Estado de México.

Mónica e Ignacio se ubican en el mismo plantel dentro de una colonia popular de Ecatepec y a la que asisten en el turno matutino. Cecilia aparece en escena inicialmente por ser hermana de Mónica (lo que aparentemente facilitaba el vínculo y la organización del trabajo de investigación, aunque laboraba en otra escuela), pero finalmente se convirtió en un referente interesante de contraste. Justamente por su cercanía, Cecilia y Mónica permitieron evidenciar cómo se construyen trayectorias y concepciones distintas aún ante referentes contextuales similares.

Por su parte Ignacio, fue de los últimos en incorporarse, aunque con cierto recelo. Fue necesario visitarlo más de una vez y pedirle que lo pensara antes de recibir una respuesta satisfactoria.

Finalmente, Alicia se integró como una figura de contraste con el resto: docente como ellos, asignada al grupo sólo un año antes de dejar la docencia, ubicada al momento de las entrevistas en un contexto de formación personal (estudios de maestría); pero además con una historia vinculada con procesos políticos muy claros mediante la relación con un partido político (el Partido de la Revolución Democrática) y grupos estudiantiles de izquierda.

Cada uno de ellos permite identificar distintos énfasis, así como varias semejanzas que ayudan a conformar un panorama diverso y rico respecto a modos de entender la formación ciudadana. En el siguiente esquema-síntesis pueden observarse algunos de sus rasgos personales.<sup>14</sup>

Caso	Edad	Estudios	Antigüedad en la docencia	Asignatura Anterior a FCYE
Mónica	42	Licenciatura en Psicología Técnico especializado en rehabilitación	4 años	Orientación Educativa
Cecilia	41	Normal Superior Licenciatura en Pedagogía	12 años	Orientación Educativa
Alicia	35	Licenciatura en sociología (maestría en proceso)	11 años	Civismo
Ignacio	34	Normal Básica Licenciatura en Pedagogía	14 años	Civismo Orientación Educativa

### b) Aproximación metodológica

Se trata de una investigación de tipo cualitativo con fines exploratorios, de tal modo que no pretende generalizar las conclusiones que aquí se obtengan, sino realizar una primera indagación sobre el vínculo 'trayectoria de participación social y ciudadana – concepciones docentes', identificar aspectos relevantes y plantear preguntas específicas para futuros trabajos.

<sup>14</sup> Al momento de las entrevistas.

Para recabar los datos, se utilizaron las siguientes estrategias:

- Aplicación de un cuestionario inicial, a fin de identificar rasgos generales de los sujetos, tiempo en la docencia, espacios de participación previos y primeras ideas acerca de la asignatura, su función y propósitos.
- Sesiones de entrevistas individuales (entre 4 y 5 por sujeto). La primera de tipo semi-estructurado, donde se indagó sobre concepciones actuales en torno a ciudadanía, democracia, política, percepciones sobre la asignatura, así como primeras ideas en relación con la trayectoria personal de vida. A partir de la segunda sesión, las entrevistas fueron abiertas, aunque con un referente temático a abordar en cada caso: trayectoria académica, trayectoria ciudadana y/o de participación y nuevamente percepciones sobre la asignatura (selección y organización de contenidos, vías de acercamiento, estrategias didácticas preferidas).
- Documentos de planeación anual de algunos entrevistado.

Debido al tipo de acercamiento analítico que se eligió, y que se explicará a continuación, los documentos de planeación y el cuestionario constituyeron referentes complementarios en el conocimiento de los sujetos. El cuestionario por ejemplo, generó un primer panorama (que no siempre fue muy real) respecto a las posturas que asumían los maestros ante temas eje. Este panorama inicial orientó la construcción de primeras preguntas de indagación y la elaboración de pautas para las entrevistas, aunque en sí mismos no fueron considerados para el análisis.

La fuente principal para éste fueron las entrevistas a profundidad en donde se plasmó una muy amplia narración de los sujetos sobre sus trayectorias y concepciones actuales. La selección de episodios, los tonos, los énfasis, las

emociones que articularon la narración representaron un insumo fundamental para conocer quiénes son y cómo han significado Mónica, Alicia, Cecilia e Ignacio, sus propias experiencias. Se trató de un ejercicio de recuperación armado en conjunto (entrevistador-entrevistado) en el que medió la intervención del investigador (Portelli; 1993: 198), pero que finalmente fue dirigido, matizado y definido por cada sujeto.

Posteriormente al trabajo de campo, se utilizó el programa Atlas-T a fin de realizar una primera sistematización de los datos. A través de esta herramienta fue posible contar con una codificación inicial desde la que se identificaron bloques temáticos, puntos emergentes y datos relevantes. El modelo inicial de codificación fue aplicado a todos los sujetos y gradualmente ampliado en la medida que se identificaron aspectos diferenciados para uno y otro caso.

A partir de este primer ejercicio de sistematización, fue necesaria una revisión más detallada y con una mirada interpretativa, que permitiera identificar, además de temas concretos y su ubicación en el discurso, asuntos como la relevancia o no de los distintos espacios y experiencias narradas, modos de articulación del discurso educativo sobre la formación ciudadana, y aspectos que se desplazan o se sedimentan desde la trayectoria.

Para llegar a ello, el momento posterior a la codificación consistió en la lectura detallada por cada caso y en la construcción de un modelo esquemático que permitiera una mirada global de los datos, por sujeto. Este esquema se convirtió en un referente para la interpretación individual y fue probada su aplicación para todos los casos revisados (ver **Anexo 2**).

## 1.4 Acercamiento analítico

La enunciación misma del objeto citado, implica una toma de postura respecto al acercamiento; se parte de la idea de que las concepciones actuales son producto de procesos históricos (políticos, emotivos, religiosos, colectivos, individuales). Procesos que no pueden ser explicados sólo desde lo actual o sólo desde lo observable, sino que invitan a preguntarse por aquello que los configuró de determinada forma y por los modos en que se definieron.

Se trata entonces de un objeto que exige un acercamiento profundo a las personas, al tiempo que obliga a adoptar una perspectiva flexible, que permita incorporar, sin categorías rígidas, lo que la propia historia ofrece. En este sentido, en el trabajo se reconocen tres orientaciones analíticas fundamentales:

### a) Los saberes docentes

Una de ellas pone el acento en los *saberes docentes* como objeto de estudio. Se resalta la idea del saber como “conocimiento sobre la realidad, que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo” (Heller en Mercado, 1991:59). Un conocimiento que los docentes construyen de manera histórica y multireferenciada; es decir, no tiene una sola fuente que lo configure, sino que retoma aquello que puede ser relevante de ámbitos académicos o personales. (Mercado; 2002:36).

Este planteamiento constituyó una primera herramienta para acercarse al tema del trabajo y ayudó a definir algunas de las primeras preguntas: lo que interesa comprender y analizar son efectivamente esos saberes que todo docente posee y que dinamiza dentro del aula.

De igual forma, la perspectiva desde el saber docente, brindó elementos para comprender la presencia de algunas tensiones entre el *saber especializado*

(Quiroz, 1987) y el saber cotidiano. Retomo aquí la noción de saber especializado y de saberes docentes para aplicarla al conjunto de conocimientos específicos relativos a la profesión que desarrollan los profesores. Se trata no sólo de conocimientos relativos a los programas de estudio, enfoques de enseñanza y metodologías, sino también de otros relacionados con nociones específicas del campo, tales como *política, ciudadanía, democracia y participación, sus procedimientos y principios*. Estos saberes de orden conceptual y teórico son elementos centrales en los Planes y programas de estudio y exigen un cierto dominio por parte del docente que los implementa (de ahí que se asuman como saberes especializados). Es un conocimiento que en cierta medida distingue a los profesores de Formación Cívica y Ética, de los docentes de otras asignaturas.

A lo largo del trabajo podrá observarse claramente, y en acuerdo con lo que señala Ruth Mercado (1991:61), cómo dicho “saber docente se expresa en los tratamientos específicos de los diferentes contenidos curriculares; se encuentra en la jerarquización de los contenidos de acuerdo con las ideas y creencias de los maestros, así como en el ajuste que hacen de esos contenidos según las demandas y características de cada grupo”.

Pero se trata de un saber que no necesariamente funciona en solitario sino que se encuentra en uno o más momentos con el saber cotidiano y personal. Es esta una relación necesaria para la labor docente pero no siempre tersa ni equilibrada, sino conflictiva y con frecuencia en tensión. En adelante se podrán observar algunos ejemplos de esto y evidenciar de qué forma, ante la tensión, el saber cotidiano puede atravesar con fuerza los saberes docentes y jugar como definitorio en las decisiones. Pero también podrá verse cómo en otros casos esta tensión puede no existir o presentarse de una manera tal, que el saber docente y el contexto escolar que lo rodean tienen un peso tan claro que no aceptan influencias de otros ámbitos.

Cabe decir, sin embargo, que aún cuando se retoman estas herramientas para el análisis, el trabajo toma distancia de la mayoría de los que indagan sobre los saberes docentes. El principal distanciamiento se refiere a que dicha perspectiva apela fundamentalmente a saberes que se expresan en la práctica y que pueden conocerse entonces mediante la observación de lo que el maestro hace en su grupo: cómo explica los contenidos, cómo organiza al grupo, cómo promueve el aprendizaje. En ocasiones pareciera necesario comprobar mediante la observación del investigador que lo dicho por el docente es verdad, y que, finalmente, los hechos en el aula son los que dan cuenta fehaciente del saber docente.

A diferencia de esta posición, la investigación que aquí se presenta no pretende comprobar si lo dicho por los docentes es “la verdad”. No hay interés por evidenciar una posible tensión discurso-realidad. Lo dicho por éstos es asumido como la expresión personal del actor, y que en ese sentido, revela significados propios sobre la tarea docente. Este distanciamiento respecto a la aproximación metodológica y analítica, obliga la incorporación de otros elementos que permitan una lectura como la deseada. En este caso, esos otros elementos los brinda una *perspectiva temporal* y algunas herramientas retomadas de la historia oral.

#### **b) La temporalización como recurso y perspectiva analítica**

Para indagar y comprender los conocimientos y nociones que poseen los docentes, se eligió un acercamiento que coloca al centro la historia de los sujetos, contada desde su propia voz. Si bien no se apega con rigor a los lineamientos de la *historia oral*, sí recupera de ésta más de un recurso tanto en lo metodológico como en lo analítico.

En lo metodológico se retoma la idea de que la historia no es entendida como un fin en sí misma: conocerla no es la intención última de este trabajo. Se trata de un recurso para acercarse al conocimiento de hechos, desde el punto de vista de los actores. A diferencia de los estudios históricos más ortodoxos, la perspectiva de la historia oral permite superar el temor por la “veracidad del documento” (es o no cierto, es o no confiable) (Collado, 1999: 13) y permite apostarle más bien a la narración, tal y como es ofrecida por los sujetos.

A decir, de Collado (ídem) esta recuperación de las voces debe verse como “el estudio de cómo los individuos (actores, sujetos, protagonistas, observadores) perciben y/o son afectados por los diferentes procesos históricos de su tiempo.” Es mediante la historia oral (y mediante la entrevista como herramienta) que se da voz no sólo a los documentos ni a los grandes personajes, en este caso relativos a la formación cívica, sino que vuelve la historia una práctica democrática en la que se escucha la percepción de los actores reales y cercanos. Esto constituye una postura relevante para el análisis, ya que no resta validez a otras fuentes documentales, pero sí parte del supuesto de que son los propios actores quienes pueden dar cuenta de los significados que otorgan a los documentos oficiales (planes, programas, libros de texto, cursos de capacitación).

Los principios anteriores brindaron elementos para tomar algunas decisiones metodológicas en este trabajo. La primera, respecto al tipo de acercamiento elegido: la temporalización, la recuperación de las trayectorias de los sujetos a lo largo de ciertas etapas de su vida pasada. Volver hacia atrás tendrá aquí el propósito de rastrear significados a lo largo del tiempo y conocerlos desde la perspectiva de los protagonistas. Es una apuesta por el valor de la historia personal (pública y privada) como constituyente del hoy.

La segunda decisión metodológica influida por los planteamientos de la historia oral refiere a los instrumentos y a la elección de la entrevista a profundidad como la principal herramienta. Se otorga validez a la voz de los

docentes, a la libre reconstrucción de su trayectoria, como el insumo más importante para comprender qué piensan los docentes, cómo conciben su práctica y de qué forma la configuraron. No se trata de entrevistas predefinidas en su totalidad, sino flexibles, con una guía general que hizo posible definir su contenido en el camino y en la relación entrevistador-entrevistado.

Otro aporte más de esta perspectiva de la historia oral, ya no sólo como recurso metodológico sino también como perspectiva de análisis, es que permitió romper la idea del tiempo como un continuo. La historia deja de ser un continuo lineal de hechos ordenados y distinguibles, y aparece en su lugar un tiempo en el que se mezclan hechos diversos, provenientes de distintos tiempos y grupos temáticos. Durante la narración, los acontecimientos que corresponden a un grupo se reúnen con otros similares ocurridos en momentos distintos. Como podrá verse a lo largo del trabajo, esta idea se recupera al ver cómo cada uno de los narradores elabora patrones (*modos*) mediante los cuales organiza y combina los acontecimientos de su vida, en niveles homogéneos y otorga relevancia a algún nivel. (Portelli, 1997:209)

Alessandro Portelli define tres estratos básicos en los que esta organización suele darse durante una narración:

- Institucional: el gobierno, partidos, sindicatos, elecciones, motivos ideológicos, contexto nacional o internacional.
- Colectivo: vida de la comunidad, huelgas, catástrofes, participación en grupos sociales.
- Personal: vida privada, familiar, nacimientos, matrimonios, empleos, participación personal en acontecimientos de los otros dos niveles.

Se trata de niveles que siempre fluyen entre sí y se mezclan, de modo que un hecho puede tocar dos o más de ellos por su relevancia.<sup>15</sup> Este fenómeno del discurso, la posibilidad de que un acontecimiento fluya e incida en más de un plano, será una herramienta útil a lo largo del análisis: podrá verse cómo, por ejemplo, la rebeldía ante la figura materna, el compromiso interno con una fe, o el temor al compromiso, detonados por hechos específicos, pueden conservarse como rasgo profundo de la personalidad y reaparecer en espacios y contextos diversos. Esta posibilidad de identificar niveles que organizan la experiencia, pero a la vez de comprender su permeabilidad y su capacidad para entrecruzarse con el auxilio de los acontecimientos, permitirá comprender las concepciones educativas como resultado de este interjuego.

Es en esta comunicación permanente entre niveles, que se construye el significado que un determinado hecho (o conjunto de hechos) tenga para el narrador.

*"El significado no es inherente al fonema, sino que depende de la red de relaciones en la que se inserta. De manera similar, el significado de un acontecimiento está dado por aquellos con los que se relaciona. La atribución de significado es un acto cultural que depende de un complejo interjuego de patrones individuales y colectivos". (Ídem)*

Se trata de una idea de significado que sustentará todo el análisis de este trabajo y explica la necesidad de correr de ida y vuelta en el tiempo para rastrear aquello que es relevante, doloroso, indeseable o simplemente ignorado.

---

<sup>15</sup> Portelli señala el ejemplo de una guerra. Se trata de un acontecimiento que puede trastocar tanto la vida institucional como el plano comunitario y personal más íntimo de un narrador.

### c) El análisis conceptual de discurso: la construcción histórica de sentidos

Esta perspectiva temporalizada y el significado de lo narrado como red de relaciones, remite no sólo a una perspectiva historiográfica, sino particularmente a los aportes del análisis conceptual de discurso<sup>16</sup> (Granja, 1998, 2003).

Dicho acercamiento aportó al trabajo, en primera instancia, una idea amplia y flexible sobre el *discurso*. Permitted entenderlo no sólo como un “residuo del lenguaje” (Ricoeur, 1999: 29), sino como espacio para la construcción de significados, donde se combinan tanto elementos propiamente lingüísticos como extralingüísticos (Buenfil, 1998:5). Esta noción de discurso, que admite afluentes varios y que lo convierte en espacio de producción, favoreció un acercamiento más libre, con posibilidad de matices y en el que los distintos componentes cobraran relevancia. Tanto lo personal como lo colectivo y lo institucional, lo pedagógico, lo político y lo religioso fueron asumidos como componentes necesarios de un mismo tejido. Precisamente esta idea de tejido (de textos entretejidos), ofreció al análisis su vía principal de entrada. La postura derridiana que se distancia de las significaciones absolutas y las sustituye por un complejo y heterogéneo entramado de significaciones, invitó a no realizar lecturas planas sobre la relación entre trayectoria y concepciones docentes.<sup>17</sup> En cambio inspiró

---

<sup>16</sup> Recupero aquí la caracterización de este enfoque como aquella modalidad de análisis de discurso que “enfoca la formación y el cambio de las estructuras de significación desde el ángulo de la configuración de nociones, conceptos, problemas y conocimientos, vehiculizados en una estructura de significación así como las lógicas de razonamiento implicadas en ella” (Granja; 1998:12)

<sup>17</sup> Esta perspectiva retomada de Jaques Derrida constituye un aporte especialmente relevante para una lectura profunda del discurso. La estrategia propuesta por Derrida es la *deconstrucción* como herramienta analítica que permite develar las distintas capas de significado y rastrear cómo fueron configuradas. Es esta lectura, no lineal sino diversa y flexible, la que permite reconocer en el discurso sedimentos, rupturas, nudos y continuidades. La tarea deconstructiva por tanto consiste en la “de- sedimentación de las significaciones” (Derrida, en De Peretti; 1989: 127) que han sido históricamente construidas, y develar cómo fue su proceso de configuración. En esta tarea, el autor coloca al centro una perspectiva de *texto* basada en la *intertextualidad*. El texto como entramado, como un tejido de significaciones en el que se entrecruzan distintos textos. Esta mirada no admite un orden lineal y por tanto se distancia de la seguridad del texto admitiendo en cambio todo aquello que revela discontinuidades y rupturas. Dar cuenta de cómo algo llegó a constituirse de una cierta forma obliga a explicar en complejo entramado de significados que lo definieron.

una lectura en la que era necesario evidenciar la existencia de ese entramado y los modos en los que se configura histórica y socialmente.

*“El entrelazamiento (Verwebung) del lenguaje, de lo que en el lenguaje es puramente lenguaje, y de los otros hilos de la experiencia, constituye un tejido. La palabra Verwebung conduce a esta zona metafórica: los estratos están tejidos, su imbricación es tal que no puede discernir la trama de la urdimbre... Lo discursivo se relaciona aquí con lo no- discursivo” (Derrida, 1988:199)*

Lejos de una idea de discurso completo en sí y que permite el conocimiento de “la verdad”, lo que se expresa es un conjunto de significados enlazados, donde lo especialmente relevante no es sólo lo que aparece como continuidad sino, particularmente, aquello que refleja quiebres, discontinuidades, huellas, sedimentos, desplazamientos. Aquello que permite dar cuenta no sólo de lo constituido sino de lo constituyente del discurso. Se trata de una idea de tejido complejo, desconcertante, heterogéneo, plural y siempre inacabado y abierto. (Peretti, 1999; Buenfil y Granja 1997).

Esta postura respecto al discurso se acompaña de una concepción de entramado “historizado”; esto es, que debe ser analizado desde su movimiento en la historia y con la posibilidad de trazar horizontes de temporalidad diversos. Es un tiempo en movimiento que reconoce lo que cambia y lo que permanece (Granja, 2003: 236-237).<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Al respecto, Granja alude a dos posibles lógicas de temporalidad: las *situacionales* (desde la dimensión sincrónica y que enfatiza lo *constituido*) y las *procesuales* (definido desde una dimensión diacrónica y que enfatiza lo *constituyente*). A lo largo de este trabajo podrán identificarse acercamientos desde ambas lógicas, aunque las preguntas centrales llevarán por necesidad a una análisis desde una lógica procesual y a indagar en aquello que resulta constituyente dentro de las concepciones docentes sobre la formación ciudadana.

La tarea de quien escucha y observa, en este caso el investigador, adquiere desde este punto de vista un matiz particular: su labor es justamente el reconocer y develar esos quiebres y sedimentos presentes en el tiempo para dar cuenta de los sentidos que están en juego. La noción de discontinuidad aparece ya no como un dato despreciable en términos analíticos (el dato que rompe, que “mete ruido” a lo continuo) sino como una intención explícita que, a decir de Foucault adquiere una triple función como:

- Operación deliberada del historiador.
- El resultado de su descripción (no lo que debe eliminarse).
- El concepto que no se deja de especificar a lo largo del trabajo y que adoptará una forma específica según el dominio y el nivel en que se sitúa (Foucault; 1999:13-14).

Visto de este modo, el acercamiento a las trayectorias y las concepciones de los profesores pretende justamente dar cuenta del entramado de experiencias y significaciones generadas por cada sujeto, y del modo en que se ha tejido a lo largo de su historia. Como se verá en adelante, las historias narradas y las concepciones explicitadas permiten la identificación de continuos a lo largo del tiempo; de sentidos que se enraizaron y que vuelven a aparecer una o más veces a lo largo del discurso. Se encuentran herencias y sedimentos que dotan de sentido a la realidad actual. Pero al mismo tiempo será posible encontrar rupturas claras (algunas explícitas, otras no), sentidos borrados o diluidos que parecieron importantes en algún momento y que dejaron de serlo en otros.

Se trata de una historia de flujos y enlaces, de rupturas y negaciones. Y justamente dar cuenta de ello es la intención de este trabajo. Al elegir este acercamiento, se parte entonces de la idea de que la relación trayectoria-

concepciones educativas no es ni directa ni unívoca, sino particular para cada sujeto y heterogénea por principio. Para dar cuenta de ello es que se pretende realizar un sencillo ejercicio de *deconstrucción*, que permita retirar algunas de las “capas” de sentido que cada profesor ha conformado y develar cuál ha sido el proceso para su construcción. Lo que se verá en adelante será una lectura de “sospecha” y de “síntomas” (Peretti, op. cit: 152) que realmente se pregunte qué significado otorgan los docentes a la formación cívica y ética, y cómo (de dónde, con base en qué elementos) la definieron de tal manera.

## **CAPÍTULO 2. UBICACIÓN DE LOS SUJETOS E IDENTIFICACIÓN GENERAL DE TRAYECTORIAS**

El instrumento principal de este trabajo es lo dicho por los sujetos, sus relatos que se vuelven narraciones para quien los escucha, los interpreta y los transforma en algo más. (Barthes, Eco, Todorov, et al; 1996: 190). Cada uno de los casos revisados presenta características particulares que más adelante permitirán 'desgajar' sentidos y desandar el camino que llevó a entender la formación ciudadana de una determinada manera. En este apartado, sin embargo, la intención es presentar a los sujetos con el lector. Y como suelen ser los primeros encuentros aún no permite mirar el detalle y el fondo, pero sí 'saludar' a la persona e iniciar desde ahí el recorrido conjunto.

Con este fin de 'presentación' se ofrece a continuación un esbozo sobre las dos líneas de trayectoria seguidas: la académica y la de participación social y ciudadana.

### **2.1. Cecilia**

Al iniciar las entrevistas, Cecilia es una mujer de 40 años, esposa y madre de dos niñas, que vive a la orilla de la carretera en Atenco, una comunidad cercana a Texcoco. La relación es de inicio en términos francos. Le resulta sencillo hablar de sí misma y reconstruye su trayectoria a través de una narración ágil y veloz que por lo general se prolonga más allá del tiempo promedio destinado a las entrevistas.

La primera pregunta: ¿por qué decidiste ser docente?, desencadena una serie de recuerdos que de forma natural conducen a su trayectoria académica y a su entorno familiar. El primer recuerdo que aparece es la imagen de sí misma como una niña 'regular' o más bien 'burrita' en la primaria, y el de una madre con

poco espacio para dar un cuidado mayor a sus hijos que el de asegurarse de enviarlos a la escuela.

*“Si, mira, cuando yo estaba en la primaria era una niña regular. Éramos tantos de familia que mi mamá no era de las que se sentaran a mirar. Bastaba con que fueras a la escuela y que dios te bendiga. Yo no fui de las alumnas... tal vez ni siquiera regular, incluso de las flojas, entonces yo pensé que era burrita.”*

En este contexto, su trayectoria académica después de la primaria continuó con la inscripción a la secundaria 120 de Aztapotzalco. Una escuela que se guarda en la memoria de Cecilia como ‘fea’. Fea porque en ella encontró al profesor que les ‘tocaba el cuerpo’, que les ‘pasaba la droga’ y que en parte influyó para que una de sus amigas cayera en la adicción y muriera (“A mí me dejó un poco traumada si tú quieres, pero yo recuerdo que ahí tuve un poco la inquietud de ser maestra, pienso”). Fea también porque su ingreso estuvo determinado por un acto de rebeldía: nuevamente su madre, mujer severa, quería inscribirla como al resto de sus hermanos en una escuela ‘de 8.5’s y 9’s.’<sup>19</sup> El enfrentamiento directo con ella (que se repetirá con frecuencia a lo largo de su historia) derivó en una casi intencional reprobación del examen de admisión y el consecuente ingreso a una opción destinada, al menos ante el juicio familiar, a personas con menor promedio.

Aunque su estancia fue de un año (al ser expulsada), la presencia aquí y en las dos siguientes escuelas (una escuela pública a la que había asistido su hermano, y una más de tipo religioso) queda influida por dos personas y varios descubrimientos: la profesora Pilar, mujer que le enseña a ‘darse a respetar’, a saber que es una persona valiosa y que puede demostrarlo en los hechos. Y la hermana Teresita que le inaugura la certeza de que podía ‘servir a la sociedad’. En la segunda escuela también descubre, casi sin querer, una nueva faceta:

---

<sup>19</sup> Es decir, en una escuela en la que asisten estudiantes con altos promedios y que por lo tanto adquiere categoría de “buena escuela”.

*"Pero bueno, por no dejar manchada la imagen de mi hermano, que empiezo a apurarme y... ¡que descubro que era inteligente!... me empezaron a gustar mucho los libros, me empecé a meter mucho a la lectura".*

En 1976 el egreso de secundaria plantea un nuevo enfrentamiento con la autoridad materna: debe ir a la Vocacional en el área de físico matemáticas. Ante la imposición, la resistencia fue clara: negarse a entrar a clases y vagar hasta que se descubre el engaño y es orillada a trabajar en una fábrica. Esta pausa académica se prolonga durante dos años (aproximadamente hasta los 18 de edad) cuando ingresa al CCH Oriente, esta vez con una actitud distinta:

*"Bueno, yo creo que entré a la escuela en un momento muy hermoso porque ya llevaba muchas experiencias que había tenido de flojera, de falta de hábitos de estudios, o sea, bien madura".*

Esta sensación de madurez y el entorno específico del CCH (profesores 'grillos', clases agradables, compañeros politizados, movimientos estudiantiles y el novio que más tarde se convertiría en su esposo) dan un nuevo giro a la trayectoria de Cecilia e inician su articulación con la trayectoria política y de participación social. Es ahí donde se enfrenta por primera vez con la necesidad, casi exigencia, de involucrarse en actividades públicas:

*"...Ya sabes que son muy críticos, nos metían mucho en política. Teníamos que pertenecer a un grupo político, yo pertenecía a los "bolcheviques" (ríe). O sea, ahí en el CCH había varios grupos. Estaban los bolcheviques y los... ¿cómo se llamaban?, los de tendencia marxista. Entonces yo no te sabía nada de eso. Nos ponían a leer del Capital, de Mao Tse Tung, a Engels. Entonces yo estaba fascinada porque para mí era un mundo nuevo, era de decir lo que viví... ¡era todo un cambio! Yo estaba fascinada porque era un mundo nuevo, un mundo no tradicional, donde te puedes abrir paso. Yo tengo un concepto de familia muy tradicional, muy conformista, que no renegaba, que creían que quien se saliera del esquema estaba mal. Yo dije: estoy bien, yo estoy bien."*

Es ahí donde empieza a comprender la relevancia de la lectura y de construir argumentos claros para participar al interior de estos grupos, sin parecer superficial.

Es también ahí donde aparecen otros espacios de participación: movimientos estudiantiles, mítines, un grupo de teatro popular dirigido a obreros con contenido educativo y social, marchas, e incluso una detención en la Delegación Iztapalapa después de una corretiza de los manifestantes por la colonia Agrícola Oriental. Todo ello, realizado un poco por curiosidad y otro poco porque *“a mi sí me movía que hubiera gente que te dijera, miren, no sean indiferentes, que nuestros compañeros, que tenemos presos políticos...Te la crees y vas a solidarizarte y te sientes bien, en cuanto a conciencia y en cuanto a solidaridad”*.

El CCH constituyó un espacio intenso en experiencias sociales y en la conformación (o confirmación) de una identidad propia en el plano de la participación y en el de la vida privada (por ejemplo, con el establecimiento de relaciones “más maduras” con su pareja). La rebeldía ya no es sólo hacia la imagen materna y familiar en general, sino hacia un ‘sistema’ y desde una propuesta ideológica que le daba validez a la rebelión.

A partir de este momento, los años específicos de ingreso a la universidad y otros eventos, se confunden un poco para Cecilia: *“A ver, vamos a echarle números (habla de su ingreso a la UNAM para estudiar pedagogía). Si tenía 18 años y yo nací en el 61... como en el ...85, 83. 85 más o menos”*. Como sea, el capítulo de la vida universitaria cierra y abre a la vez algunas etapas en lo personal y lo social.

En lo social, se da un desapego por la participación política. Hay mayor interés por titularse, por terminar la carrera, que por involucrarse en movimientos en el sentido en que lo hizo en el bachillerato. La participación en grupos estudiantiles queda desplazada aunque permanece la asistencia a foros de

debate con temas de la vida universitaria. Esto se expresa ahora con plena conciencia y sin necesidad de que medie pregunta al respecto comenta:

*“... me volví muy apática a la política, muy apática. Que vamos, que no sé qué. No. Me volví un poco egoísta. Yo tenía mis intereses. Sí apoyaba y todo pero no iba a los mítines... sí había foros iba pero ya no a marchas, a mítines, estar en un grupo político, ya no”.*

Este distanciamiento también es narrado en relación con cambios fuertes en su vida privada: un embarazo no previsto durante el primer semestre de estudios, la presión y el señalamiento familiar, un aborto, un matrimonio acompañado por un conflicto interno (provocado por la chocante imagen de una mujer ‘liberada’ pidiéndole a su novio que se case con ella) y la defensa de su derecho a seguir estudiando ante un nuevo esposo que le pedía no hacerlo.

Sin embargo, esto que en cierta medida fue un cierre a su intensa etapa activista en el CCH, también fue una apertura, en cuanto a que en ese periodo coinciden al menos dos hechos que Cecilia destaca en su narración. El primero, relacionado con su inserción laboral en una compañía de edecanes, es la indignación de género ante un grupo de mujeres, compañeras, abusadas por amantes, maridos y ex maridos, y en una posición de desapego respecto a su propia dignidad. Esta experiencia aún es recordada con rabia hacia las situaciones particulares y hacia las mujeres que las permitían.

El segundo, y que aparece con intensidad en el relato, es la participación en un proyecto de alfabetización de mujeres en colonias semiurbanas, como parte de las ‘prácticas escolares’ de la universidad. Nuevamente el tema del género aparece: mujeres, amas de casa, que se esfuerzan por aprender aún en condiciones adversas. Ello la obliga a dar un mensaje ‘liberador’ y le crean incluso riesgos físicos (al ser golpeada por uno de los esposos que la acusaba de ‘alborotadora’). Cecilia lo expresa así:

*"Y me aferré. Yo tengo un compromiso con ellas, les tengo que dejar algo de mi, algo que digan que el estudio no lo es todo, pero que les va a ayudar a tener una conciencia más clara, el poder liberar a sus hijos y poderse liberar ellas".*

Un nuevo embarazo y la mudanza a su actual vivienda (alrededor de 1990) dan un nuevo giro e introducen en el escenario un evento que articula varios aprendizajes e ideas previos: la conformación de una organización vecinal, como fundadora y líder, que gestiona ante autoridades, defiende sus derechos como comunidad y se resiste ante abusos. En el siguiente fragmento narra el evento que desencadenó esta experiencia, acontecido en una tienda CONASUPO donde la compra les era condicionada a los beneficiarios por el encargado (debían consumir una cantidad mínima):

*"...Le digo, ¿qué le pasa? Esta es una tienda que nos debe de apoyar en nuestra economía, o no sé ustedes qué opinen porque este señor ya se nos está pasando de listo (dice a las otras clientas). Yo me voy a quejar. Es más, ya no voy a comprar, y tonta la que siga comprando. Fíjate, descubres que tienes esa capacidad de liderazgo; se vienen conmigo las cinco o seis señoras que estaban ahí y nos empezamos a juntar bolitas a platicar. Oigan, qué les parece si hacemos una junta con las puras señoras de la colonia porque tiene que haber un lugar donde nos podamos quejar. Y yo dije, no van a ir, pero eran como 20 personas, y no te miento, al mes ya éramos como 200 personas. ¡No!, te da miedo mana, porque eres nueva..."<sup>20</sup>*

Esta experiencia es interrumpida por dos hechos: la interferencia de partidos políticos en la organización (cosa que Cecilia no deseaba) y la muerte de su primer hijo, de unos pocos años de edad, al ser atropellado en la carretera que se encuentra frente a su casa. Este último evento ligado, incluso, a una sospecha de vínculo con su militancia social.

---

<sup>20</sup> Cecilia tenía poco tiempo de haber llegado a la colonia (de ahí lo de "nueva") por lo que este episodio constituye uno de los primeros encuentros con sus nuevos vecinos. Este componente de desconocimiento del contexto (y la inseguridad que ello genera), agrega intensidad al significado que le imprime Cecilia.

A partir de ahí, la trayectoria de Cecilia en lo social y político presenta un quiebre y es el inicio de una resignificación en cuanto a su papel. Cecilia reconoce su rompimiento y lo explica como una necesidad que pasa en buena medida por lo afectivo. El dolor por la muerte de su hijo la aleja de la participación activa y protagónica y la hace posicionarse en un lugar de apoyo pero también de distancia. Hasta la fecha de estas entrevistas, Cecilia se mira como una “compañera” solidaria; sigue indignándose por lo que considera como abusos de autoridad, pero no desea involucrarse de manera más directa. Con estas palabras define su nueva visión:

*“Cuando me salí de ahí, me salí con la conciencia de que les iba a caer muy mal y todo, pero me salí para que todo lo que me recordara a mi hijo... Porque él estuvo, yo llevaba a las reuniones a mi hijo (...). La gente pasaba y me decía ‘Clarita, vamos a un mitin’. No gracias, pero pásenle a comer. Y simplemente era que yo no quería saber nada de nadie, y ya, me respetaron por fin. Me dijeron que me volví apática, pero yo era más bien de que les prestaba dinero o que iban a pasar y que les daba de comer. Mi esposo se enojaba mucho pero le digo ‘es que yo soy su compa, les tengo todavía que apoyar en algo’...”*

Su trayectoria docente comienza poco después (alrededor de 1991 según los datos que ofrece) y como se revisará en siguientes capítulos es caracterizada por la participación muchas veces protagónica en diversos conflictos con la comunidad escolar: miembros del personal y alumnos. El paso por distintas escuelas, da cuenta de una Cecilia conflictuada y conflictuante, que hace notar tensiones, que inaugura otras y que puede incluso convocar a los alumnos a un mitin de apoyo a su causa, como parte de sus estrategias de vida escolar.

Como se verá, esta trayectoria académica y de participación tan íntimamente articuladas, así como el perfil docente que define en los siguientes años, arman un entramado complejo en el que Cecilia ha conformado algunas de sus nociones, no sólo educativas, sino de lo que significa desarrollarse como persona en ese camino.

## 2.2. Ignacio

Ignacio es el único varón dentro del grupo de entrevistados. Al momento de iniciar el trabajo cuenta con 34 años. Es casado, padre de familia y se reconoce como uno de los fundadores de la escuela a la que también pertenece Mónica, ubicada en una colonia popular de Ecatepec. Una vez que ha aceptado participar, Ignacio no tiene reparo en hablar de sí mismo, lo hace de manera fluida, aunque en ocasiones con pocos detalles sobre los acontecimientos que narra. Su actitud es seria en un inicio pero se vuelve animosa durante la plática. Disfruta al narrarse. Tiene recuerdos guardados con especial fuerza en su memoria y recurre a ellos en más de una ocasión durante la serie de entrevistas.

La misma pregunta inicial: ¿cómo llegó a ser docente?, se articula de inmediato con una idea que será recurrente a lo largo de su narración: la imagen de sí mismo como alguien a quien otros consideran 'un maestro'. Su primer recuerdo relacionado con ello aparece en la infancia, enseñando, ya sea juegos o tareas académicas a sus amigos y compañeros; actividad que lo coloca en un lugar particular para quienes lo rodean y le conforma una cierta autoimagen como referente para otros.

*"...O sea, a mí me gustaba transmitir lo que ya sabía, lo que ya aprendía me ponía luego luego a enseñar. Empecé primero con el juego, después con las tareas. O sea, en la primaria yo a mis cuates del grupo o de otro grupo les enseñaba cómo hacer las cosas más rápido. En el fútbol les enseñaba técnicas. Para ellos era un reto el vencerme a mí."*

Este 'dar a otros' se fija como idea con la que se explica también su desempeño en diversos espacios durante su vida adulta, pero que a la vez se combina con otros espacios y experiencias.

Una parte de ello la conforma su trayectoria académica. Ignacio tiene una formación eminentemente religiosa a partir del bachillerato (primaria y secundaria los cursó en escuelas públicas). Aproximadamente en 1984 fue admitido en un

instituto privado de inspiración lasallistas donde ofrecía servicios de mantenimiento a las instalaciones a cambio de su permanencia, ante la imposibilidad de que sus padres pagaran las colegiaturas. Él mismo identifica este hecho y este espacio como importantes para la definición de lo que llama 'su línea':

*"...Yo me la pasaba pintando y de alguna manera eso compensaba mi calificación; porque de hecho no me quiso becar por calificación, entonces, así quedamos, fue un acuerdo y así me la aventé. Fueron cuatro años; yo hice la Normal en cuatro años. Entonces ahí agarré una cultura tipo religiosa, todos los principios, inclusive iban muchas personas de partidos políticos... del PAN, todos eran del PAN. Conocí a Conchello, a todos esos. De alguna manera ahí fue mi línea."*

Es ahí donde cursa el bachillerato y la Normal para primaria, pero con una característica particular: el pre-postulante, iniciación a la vida religiosa a la que más tarde renuncia por considerar que era el magisterio lo que llenaba su necesidad de "*ser multiplicador del conocimiento*". Es también en esta institución donde conoce a un profesor que se convertirá en su referente: masón en grado 33, desprendido de los bienes materiales y dado a regalar cosas, dulces, libros, a sus alumnos. Hasta la fecha, el discurso de Ignacio remite a la búsqueda de ese referente y hace que las dos imágenes (el sacerdocio y la docencia ejercida desde la capacidad de dar) se articulen:

*"...Eso para mí, todavía me cuesta trabajo, pero no lo olvido, lo tengo presente y va a llegar esa madurez.... El ir en la calle y decir me quito los zapatos y la camisa y, ¿sabes qué mi cuate?, tómalo. Independientemente de quien sea. Eso para mí es lo que me mueve."*

*"Yo siento que el sacerdocio se liga mucho con el ser maestro porque eres un ejemplo y tienes que ser un ejemplo vivo, recto, que dice la verdad."*

En 1988 ingresa a la Universidad Pedagógica Nacional para estudiar pedagogía. En ella se encuentra con una percepción distinta sobre el mundo. Por una parte, la UPN representó la reafirmación de su imagen personal como líder.

También ahí se recuerda como el compañero a quien todos querían seguir, líder académico con ventajas “por venir de la Normal” y líder en las relaciones interpersonales y la organización de actividades de convivencia.

Ideológicamente, la Universidad también marcó un contraste con lo observado en el ámbito de la escuela particular con inspiración religiosa y le permitió distinguir sobre los aportes que cada espacio daba a su formación:

*“...Yo por ejemplo cuando recibí la formación religiosa en la Normal... cuando me fui a la UPN, noooo, pues ahí es otra cosa, ahí es donde veo el enfrentamiento entre dos tipos de personalidad, de cultura, de todo esto. Y de alguna manera cuando tú tienes una formación moral aceptas y entiendes. Porque digo, yo de la UPN agradezco la psicología y la pedagogía. De allá la...lo ético. Digamos allá lo ético y acá lo cívico. De alguna manera se complementan bien, bien.”*

*“...Fue una experiencia que me hizo asentar más unas bases... a lo mejor de derecha, porque cuando... el contraste o cuando yo vi más cruda la cosa fue cuando me fui a la UPN porque ahí... la relación humana es que cada quien se cobije con lo que pueda, y acá no, acá era más armonioso, más ordenado, y ya lo pude valorar cuando entré a la universidad”.*

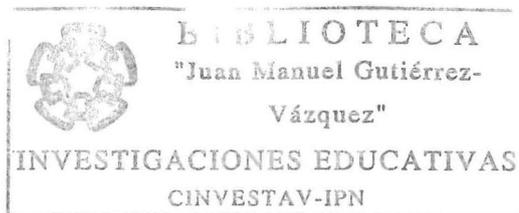
La experiencia en la Universidad Pedagógica terminó después del sexto semestre, cuando tiene que abandonar los estudios. El argumento es su reciente matrimonio que le impidió concluir. A partir de ahí comienza su carrera docente, misma que Ignacio reconoce como el espacio en el que ha puesto en práctica los aprendizajes obtenidos durante su formación y que fundamentalmente ubica en los siguientes sentidos:

- Su reconocimiento como líder (o el fortalecimiento de esta imagen que ya configuraba desde la infancia).
- El desarrollo de su vocación de servicio (como una dimensión o estilo en el ejercicio de su liderazgo).

- La obtención de herramientas concretas para ofrecer ese servicio y ayuda a otros (primeros auxilios, organización de eventos deportivos, culturales y apoyo académico que contribuyan a la convivencia armoniosa y el bienestar de un grupo).

Este perfil que es narrado con absoluta convicción (Ignacio se sabe líder, se sabe con una "misión de servicio") se construye no sólo a partir de su trayectoria propiamente académica, sino también por las experiencias de organización y participación que en ella se gestaron. Al igual que en el caso de Cecilia, para Ignacio la escuela representó el espacio de encuentro con grupos organizados y de la definición de cierto perfil de participación. A diferencia de ella, sin embargo, se trata de experiencias en un sentido más de relaciones interpersonales y grupos de participación comunitaria que en un sentido político. La trayectoria de participación de Ignacio se liga inicialmente a las actividades extra curriculares de la escuela lasallista: paseos, excursiones al campo y vínculo con grupos de *scouts* donde la inspiración religiosa de la academia se articuló con el aprendizaje de técnicas de supervivencia, pruebas de resistencia y "reforzamiento de la voluntad". La siguiente cita refleja la forma que hoy articular los aprendizajes de esas experiencias.

*"Bueno, ese (el aprendizaje) fue sacar el carácter, por ejemplo, a sobrevivir, es decir en condiciones difíciles poder salir adelante, a no darte por vencido, el que, el que... el decir sí se puede, el despertarte esa esperanza, la voluntad, o sea son muchos valores que se agarran ahí, a lo mejor estás en un momento que quieres desistir, pero dices: "No, cómo es posible" y pum no... O sea, el entender que no hay obstáculo que pueda detener si tú realmente deseas con fervor y tener esa fe de que claro que sí se puede o sea no hay impedimento para que tú puedas decir no. Mejor que te quedes en la lucha que digas: "Nooo, es que es imposible que lo pueda lograr". Todo eso que yo aprendí lo difundí."*



Durante su estancia en la Universidad Pedagógica, estos primeros aprendizajes (y la necesidad de difundirlos) se expresan en dos espacios. El primero como colaborador en el periódico estudiantil y el segundo en la organización de eventos para la convivencia entre alumnos.

En el caso del periódico fue un órgano que Ignacio describe sin una intención política o de análisis de la realidad escolar, sino que cumplía con la función de difundir información sobre los eventos de la UPN. Su papel en ese espacio era como mediador para recibir y hacer llegar información que se publicaría en el periódico hacia la comunidad estudiantil.

*"Y estee, yo me encargaba de distribuir y de demandar información. Supongamos que hay algo importante, que van a cambiar al rector, que van a filmar una telenovela, entonces era así como una gaceta de información y nos teníamos que encargar de enviar la información y otros se encargaban ya de armarlo y eso. Era muy libre y era voluntario. No había intención así de... (parece referirse a que no tenía intención política o de crítica a la administración de la escuela) sino que simplemente era de información, información. Y era voluntario."*

En el segundo sentido, la participación de Ignacio en grupos fue como líder organizador de actividades recreativas: nuevamente paseos, excursiones que le significaron traer a este nuevo escenario lo aprendido en la convivencia con los *scouts* y el paso por la formación religiosa.

*"En el otro grupo yo dirigía a los chavos a salidas, es decir, los llevaba de paseo. Lo que aprendí en la Normal lo apliqué en la Universidad (...), y la gente me seguía por eso, no por buen estudiante sino simplemente porque les cambiaba la..., vamos, la rutina, y todos me seguían, y eran de varios grupos, no nada más de mi generación. Y lo padre de esto es que no lo hacía con el fin de ganarme dinero, sino simplemente con el fin de que estuviéramos un momento agradable y a gusto con todos."*

En esa etapa, que duró hasta 1991, la posición política de Ignacio también tuvo algunos cambios así como su participación en el ámbito de los partidos

políticos. La clara adscripción ideológica al Partido Acción Nacional (PAN) definida en el bachillerato y la Normal, dio un giro hacia la simpatía con el Partido Revolucionario Institucional (PRI) y algunos de sus actores más conocidos. En ambos casos la influencia familiar tuvo un papel importante. En el caso del PAN por la fuerte fe católica que le fue heredada y que lo hacía identificarse con la línea de este partido, mientras que el acercamiento al PRI fue un hecho fortuito y ligado más bien a la posibilidad de obtener algún beneficio material. Sin embargo, también abrió la posibilidad del conocimiento de otras perspectivas políticas y de establecer simpatías e identificaciones con algunas figuras.

*“Bueno, lo del PRI fue ya después de la Universidad. Llegaron propagandas y todo esto. Entonces yo ya tenía mucha información del PAN por ejemplo, y entonces dije: ‘Bueno, pues a ver estos cuatitos, cuál es su ideología o... qué’. Y entonces, afiliaron a mi mamá... o más bien llegaron las afiliaciones sin estar inscritos, ¿no? Y entonces mi mamá ya perteneció a la comitiva para ir a apoyar que a los futuros candidatos. Y entonces yo la acompañaba ‘que vamos hijo, vente’, y ya íbamos que con tablitas y ya le tenía que hacer para que aplaudiera y bueno. Y ¡vamos!, pues órale.*

*En ese tiempo ya estaba... me gustó mucho lo de Salinas de Gortari, por ejemplo, a mí se me hacía un ser... se me hace un ser super interesante. Muy capaz por todo lo que ha hecho. Para mí, ser mención honorífica en Harvard (...), el que lo quisieran llamar para lo de comercio internacional y lo que hizo aquí en México... Con ese pretexto de Solidaridad cuantas cosas no hizo el condenado. Son muchas cosas por las que uno dice ‘éste sí le acertó al clavo’.”*

Estas simpatías, sin embargo, no parecen haber derivado en una militancia más activa. Al menos en su narración no aparecen más hechos ligados a la política. En otros terrenos, como el sindical, tampoco se citan eventos relevantes de forma espontánea. Ante una pregunta expresa al respecto, Ignacio sólo remite a su presencia en alguna marcha magisterial para apoyar ‘causas justas’ pero sin mayor detalle.

Actualmente, Ignacio encabeza algunas acciones comunitarias. La que cita con más claridad es el establecimiento de una imagen de la virgen de Guadalupe en la colonia donde vive su madre. Ha sido impulsor de ello no sólo a través de la exhortación sino al tomar la iniciativa en las acciones.

*“En el área verde pusieron una virgencita, ¿no? Entonces, hay gente que sí se compromete, pero hay gente que se desanima porque ... pues hay otros envidiosos, hay otra gente que no está de acuerdo y ... o sea, hay problemas que yo a veces es lo que me cuesta trabajo entenderlo. Bueno, si a ti no te está afectando, pues por lo menos no molestes, pero se sienten con derechos que no tienen, nadie se los ha dado. Entonces, por ejemplo, que el día 12 de diciembre, que hay que ponerle rosas, porque acordaron todo eso, pero nadie hace nada. Entonces me puse a cargar más de medio carro de tierra negra y le dije a mi esposa, vete a comprar unas quince rosas, y vámonos. Las sembramos y todos: ‘¡Ay, qué bonito!’ La gente que estaba criticando, ahora... dices tú qué bueno. Y ahí dan misa los domingos, o sea, viene un padre especial, y ya cooperamos para unas bancas, y todo.”*

El juego verbal de pasado y presente manifestado en varios momentos (“se me hacía... se me hace”) remite a la construcción de una identidad narrativa que ha tenido cierta permanencia en el tiempo. Esto es: varias de las ideas expresadas por Ignacio son reconocidas como parte de su historia pero también como parte de su presente y de quien es hoy.<sup>21</sup> Actualmente sigue viéndose como un líder y una persona firme que tolera a otros, que los apoya, y que sueña con ser como su profesor del bachillerato. Las nuevas experiencias son descritas como oportunidades para reforzar sus ideas y para aplicar y compartir lo aprendido. Esto se expresa en la siguiente cita con la que cierra su narración.

*“Yo todo lo que aprendo trato de reproducirlo, aquí los compañeros todos me estiman. Yo puedo ser como quieran pero a todos los llevo a su casa (cuando salen juntos a algún festejo o paseo), por ejemplo. Soy responsable en ese aspecto. Si me han servido mucho los cimientos y he tratado de aplicarlo y aplicarlo. (...) Y la*

---

<sup>21</sup> Un aporte analítico respecto a este fenómeno lo ofrece Slavoj Žižek (en Ruiz; 2005:285) mediante la noción de *retroversión*. Con ella alude a un efecto retroactivo que se vive como algo que ya estaba ahí desde el comienzo. El sujeto finalmente se transforma en lo que “era siempre”.

*satisfacción que sientes cuando realizas algo es un máximo, yo no lo puedo describir. Cuando yo puedo hacer un trabajo y lo termino, uuuhhh, me siento realizado, para mi es el mejor pago, el que logres ese sueño que tu quieres. Eso para mi es lo máximo, el que no lo haya desarrollado, pues de lo que se pierde, pero para mi... Cuando tú concluyes algo, que puedes ver pesado y todo eso, lo terminas, sientes un descanso, una paz, es difícil describir todas las sensaciones que encierra..”.*

Como se verá más adelante, este aprecio actual por la responsabilidad y el deber cumplido se sedimenta y se mantiene como elementos constante en su discurso educativo.

### **2.3 Mónica**

Mónica es profesora en la misma escuela que Ignacio. Imparte Formación Cívica y Ética y proviene de la línea de Orientación Educativa. Al iniciar las entrevistas cuenta con 42 años y tiene un hijo. Es hermana de Cecilia con quien ha compartido algunos espacios (tanto académicos como de participación social) pero en su discurso también se distancia de ella en el significado de éstos en su vida y la construcción que hace a partir de ellos. Su actitud es abierta, narra sus experiencias con honestidad e involucrándose afectivamente llegando a expresar fuertes emociones durante algunas de las sesiones en las que recuerda hechos especialmente significativos.

En este caso, nuevamente es difícil separar la trayectoria académica de la de participación, que se encuentran estrechamente relacionadas. Mónica, al igual que Cecilia, proviene de una familia donde la autoridad paterna y especialmente materna se recuerda y se narra como “rígida” y poco flexible. Algunas de las decisiones de Mónica que se narran a continuación, sobre todo en la adolescencia, fueron marcadas por ello.

Sus recuerdos en el plano académico remiten especialmente a la vida en el CCH. Antes de ello se recuerda a sí misma como una niña “banca”, es decir, mimetizada con la banca escolar: callada, inmóvil y con una imagen de “buen comportamiento” ligado a la obediencia y el respeto a las normas y tareas solicitadas.

*“Yo me acuerdo que cuando salí de la secundaria era una niña ‘banca’, me portaba muy bien, era una niña que ¡uff!, hasta me ponían en los lugares de los aplicados, porque yo no hablaba, no porque yo no tuviera esa inquietud, sino porque me daban miedo todo, entonces me mantenía al margen para no perder esa oportunidad, porque había mucha rigidez en casa también, en cuanto a autoridad se refiere...”*

El ingreso al CCH (a partir de 1975) es lo que inaugura una forma distinta de concebir al mundo y a sí misma. Este ingreso, sin embargo, se vivió inicialmente como un castigo: no pudo entrar a la preparatoria ni a la vocacional (aspiración de su madre), y en cambio fue admitida en el CCH lo que para sí misma y para una parte de su familia constituyó un fracaso. El CCH era una institución nueva, “sin proyecto pedagógico claro”, donde sólo iban los flojos y grillos. Pero más allá de esta primera percepción, la experiencia vivida ahí es recordada como una de las más significativas en términos de desarrollo personal y también social.

*“... Pero cuando entro al CCH y me encuentro con maestros que me dicen: ‘No muchacha, tú puedes’, o sea con un discurso así, entonces yo digo: ‘Yo existo, aquí estoy’, y empiezo a hablar, a participar también. A veces decía tonterías, pero sentía que me estaba liberando, este... te digo, pero cuesta mucho trabajo.*

*La secundaria fue una etapa en mi vida que, pues, tenía que vivirla, ¿no?, pero nada significativo para mí. El CCH fue donde aprendí muchas pero muchas cosas, ahí conocí el amor, conocí la libertad, conocí mis derechos, conocí lo que era un grupo social, si tú quieres una organización muy superficial, pero organizada...”*

La vía de acceso a todo ello fueron personas concretas y algunos espacios de convivencia. Profesores como el de historia que les hacía saber su emoción al reconocerlos como personas capaces de expresarse, de participar y ejercer su

libertad, y que los invitaba a hacerlo. El amigo, Carlos, que la formaba ideológicamente (en una línea descrita como “de izquierda”) para la participación política e incluso profesores que le ayudaron a identificar situaciones “injustas” y levantar la voz ante ello. En su narración, Mónica recuerda especialmente una, que fue vivida como un parteaguas: su profesora de física, ausente durante todo el semestre y que le adjudicó una calificación injusta (por la ausencia, por la inexistencia de elementos suficientes para evaluar, por la exigencia de resolver problemas como única posibilidad de acreditación). Por primera vez, la niña “banca” defiende su posición y se atiene a las consecuencias

*“... Me quedé muy muy molesta con esa maestra por su intransigencia, porque yo siento que sí tenía el conocimiento de lo que era la libertad y demás, pero yo no lo había aplicado en la secundaria porque nadie me había dado la oportunidad y entonces en el momento que me dicen: ‘tú eres libre de ejercer tu libertad y al mismo tiempo de pedir, de exigir tus derechos’. Y entonces en ese momento pues me doy cuenta de que los adultos eran intransigentes, o sea yo lo veía como la autoridad arriba, en la secundaria, pero aquí ya lo manejé que como todos somos humanos y nos equivocamos y tenemos que aceptar que nos estamos equivocando...”*

Este descubrimiento de la libertad individual es visto como la principal herencia del CCH. Los siguientes espacios académicos se guardan en la memoria de Mónica como una búsqueda de la vocación profesional (o de la defensa de esa vocación). En 1978 ingresa a la Universidad y por presiones familiares y de algún profesor, elige la carrera de medicina. Esta elección tiene que ver con un interés real: la atención a otros, el cuidado de la salud. En ese marco, la opción más validada y de mayor prestigio para la familia era la medicina. La misma Mónica juzga esta elección como una “recaída” en su antigua posición de obediencia familiar, especialmente hacia la madre. Finalmente, dice: *“Hay cosas que me marcan de siempre”*. La experiencia no dura mucho al reprobar todo el primer año, y es vivida con temor: a la equivocación, al reconocimiento del error frente a la familia, a ser considerada, según sus propias palabras, “débil” y “torpe”. Es

hasta más tarde, en 1983 que inicia los estudios de lo que vivió como el cumplimiento de su vocación: una carrera técnica en rehabilitación física. Es a partir de ello que aprende lo que llama su “valor individual”, en términos de la “función en la vida”; pero también donde se reencuentra con el miedo:

*“...Me di cuenta de toda mi potencialidad, de todo lo que podía ser, generar alegría, generar esperanza, la sensación de tranquilidad de los pacientes.*

*Fue cuando me conocí como persona, todo lo que yo podía dar. Me dio mucho miedo porque era una responsabilidad muy grande, era un reto muy fuerte, yo creo que eso fue lo que me mermó en la... porque eso a mí me da mucho miedo, yo decía ¿qué voy a hacer?, voy a ser responsable de que esta persona muera por una negligencia...”*

Durante doce años ejerció esta actividad, pero en 1990 decidió continuar sus estudios universitarios por una “necesidad de crecimiento” e ingresa a la UAM-Xochimilco, a la licenciatura en Psicología. Los recuerdos al respecto no son abundantes ni detallados, pero Mónica narra este momento como algo “cercano al CCH” en el sentido social y en la vinculación con problemas comunitarios, con la necesidad del debate y la argumentación y con una preparación para “servir a la sociedad” y formarse como una “persona participativa”.

En cuanto a la trayectoria de participación, ésta se dio estrechamente ligada a la vida académica, y en el marco de una etapa específica de ella: el paso por el CCH. Acompañada de su hermana, intervino en algunas actividades de las cuales la que más recuerda y narra es la participación en el grupo de teatro a los 18 años.<sup>22</sup> Era un grupo conformado por aproximadamente doce estudiantes, con la intención de acercarse al sector obrero y “ayudarlos a tomar conciencia”. Mónica describe de la siguiente forma el objetivo del colectivo:

---

<sup>22</sup> Curiosamente, este episodio aparece apenas mencionado de paso en la narración de Cecilia. En algún momento se le preguntó de nuevo al respecto, pero sus comentarios fueron muy breves y no lo agregó como un componente significativo de su narración.

*“El mensaje era, pues el despertar, ¿no?, el despertar de las conciencias de las gentes, sobre todo de la gente del medio urbano, explotada, entrecomillado, por la filosofía o mejor dicho por la doctrina sobre todo marxista que era la que más leíamos. La idea era que la gente se diera cuenta que estaba siendo explotada, que se diera cuenta que podía avanzar más, que no debía quedarse con lo que tenía, etcétera.”*

La vía para apoyar esta toma de conciencia era el teatro pero también la alfabetización. El siguiente momento, luego de la representación, era platicar con los obreros sobre su situación escolar, si sabían leer y escribir y si tenían la posibilidad de leer ciertos libros. Mónica recuerda incluso regresos a las fábricas para alfabetizar informalmente a los trabajadores, pero también tiene claro que su intención no era generar “revuelo” entre ellos o darles elementos para la movilización política o laboral. Esto al menos de manera intencional, aunque una reflexión actual la hace dudar.

*“No era la idea de juntarlos a todos y organizarlos: ‘Órale, levántense en contra del patrón’, no, no, esa no era nuestra idea (se queda pensando unos segundos). Fíjate que a lo mejor sí era la idea, pero no era la estrategia. La estrategia era individual, cada gente despertar la conciencia y una vez que la gente va a pedirte, tú la puedes asesorar.”*

No obstante que se recuerda al grupo de teatro como una experiencia significativa, también se ve hoy con cierta distancia. Sólo se “siguió el juego” durante un tiempo y luego fue necesario seguir un “proyecto de vida propio” que no necesariamente coincidía con esa intención liberadora. Había que poner los pies en la tierra.

Un segundo espacio de participación fue el proyecto de alfabetización al cual remite Cecilia en su narración y al que Mónica se introdujo por invitación de su hermana y para sustituirla en el puesto de facilitadora. Esta experiencia, entre 1978 y 1980 fue vivida como un hecho sólo medianamente significativo, que le permitió mirar y reconocer el esfuerzo de algunas personas por avanzar en su

formación académica, pese a condiciones adversas, pero que no llegó a comprometerla al grado de continuar en ello. Nuevamente aparece el miedo como motivo de renuncia.

*"Primero fue la solicitud de Cecilia, y ya después era la inseguridad de no hacer bien las cosas, de no cumplir con el compromiso... Y una característica, un defecto mío es que no me gusta meterme porque soy muy variable. Tengo que poner las cosas en una balanza y decidir."*

A partir de aquí hay un distanciamiento de la participación en espacios públicos y grupos, que sólo se rompe durante su primera etapa en el magisterio. Nuevamente por invitación (que se vive casi como presión) por parte de su hermana y como "pago" a la persona que le dio trabajo, participa en una campaña proselitista para la candidatura del PRI al gobierno del Estado de México. Mónica narra esto como una anécdota de su "vida política" pero no muy agradable.

*"... tú tenías que hacer... ¿cómo se llama?... proselitismo. Ir a entrevistar a la gente, por quién votan (...) y a mí me molestaba porque yo no soy del PRI y esto pertenecía al PRI. Yo me sentía muy muy mal, muy fuera de lugar, con una muy mala experiencia, me sentí utilizada, mil cosas. No obtuve nada porque no era mi fin, pero yo creo que ya pagué... y creo que me quedaron a deber."*

Este recuerdo de la política se articuló con juicios previos construidos desde la infancia y con prácticas derivadas de ello. La política de partido era vista como un ejercicio de engaño y manipulación, idea que fue heredada particularmente por la vía materna y que derivó en el desinterés por intervenir en ello. Incluso, Mónica reconoce con cierta vergüenza que es hasta hace muy poco tiempo que obtuvo su credencial para votar y comenzó a ejercer el voto. Por ello, su participación ciudadana (en su sentido más formal) es vista como una "reciente adquisición" de vida.

*"Mira, te voy a decir algo. Dadas también las condiciones del conocimiento y las injusticias que vas viendo como joven, yo empecé a votar como a los 30 años, 32 (usa un tono de voz suave y bajo, como apenada). Antes no iba a votar, me parecía*

*una falacia, era apolítica, decía yo; siempre va a ser lo mismo. Como que me quedó introyectado lo de mi mamá... ¿si te das cuenta?"* (Hace esta pregunta final como para hacer notar que de nuevo aparece la influencia familiar, especialmente materna, en sus ideas y decisiones propias).

Las revisiones más recientes son las que han dado un nuevo matiz al pensamiento de Mónica sobre la participación social y política. Hoy, considera que la política sí puede ser una alternativa de mejoramiento, que votar es parte de su compromiso ciudadano y que es posible confiar al menos en algunas instituciones (por ejemplo el IFE). Es también en su reflexión actual que incluye la necesidad de intervenir en los cambios sociales a través de la participación: ser parte de la sociedad, ser ciudadana.

Pero paralelamente, hay una distancia respecto a la participación que Mónica reconoce con claridad y que asocia con el temor y la inseguridad expresados en otros momentos y facetas de su vida. Desde la salida del CCH y hasta hoy en día, evita la participación social y política. Las reconoce como importantes pero también como algo que puede poner en peligro su estabilidad, seguridad y las obligaciones que tiene como madre. La vida "real" no necesariamente puede coincidir con la lucha social y ésta obliga a defender algunas certezas. Las siguientes citas, a manera de ejemplo, refieren a su mirada actual sobre las ideas adoptadas en el CCH y a su reacción ante invitaciones de trabajo que implican una acción comunitaria intensa.

*"Mira, yo creo en las ideas que tenía antes pero con más análisis. Hay situaciones que la misma gente propicia, que hay una forma de vida a la que la gente está acostumbrada y si uno quiere sacarla de ese ritmo tiene que ofrecerle otras alternativas porque al final de cuentas no le puedes decir: "Mira, te están engañando; va, le reclama al patrón, lo sacan y se queda sin trabajo y: Bueno, ya me voy, eh, échale ganas. No; como que ya no lo veo tan fácil."*

“... Pues es la realidad, es mi realidad y es la forma en la que yo veo las cosas. A mí me gusta mucho eso, pero tengo un hijo, soy madre soltera, un hijo que mantener, una casa que terminar de construir, y pues yo siento que es una actividad que si me meto me meteré de compromiso y como yo ahora tengo otro compromiso que es con mi familia, con mi hijo pues... entonces no, no puedo.”

A pesar de todo ello, Mónica cierra la narración sobre sus trayectorias hablando con cierta añoranza sobre la participación social. Aún cuando tiene claros los límites puestos, hay en el fondo un discurso doble que también identifica; esto es, sabe son límites autoimpuestos por su inseguridad y temor personales (en buena medida herencia familiar) pero también que es una tarea pendiente en su vida cambiar esta situación y fortalecer su participación social y ciudadana.

*“Te voy a comentar algo que tal vez va implícito. Yo todos los años me hago un propósito y nunca lo he cumplido, lo que es comprar el periódico y formar parte de un grupo; leer, prepararme, porque sí, algún día mi objetivo es participar en un grupo. A lo mejor es a largo plazo, a lo mejor participar de manera intelectual o más de acción, pero es un objetivo que tengo más de forma ideal. Es muy importante para mí eso porque cuando veo gente que participa me genera emoción, pero no estoy preparada.”*

## **2.4 Alicia**

La inclusión de Alicia en el grupo de entrevistados aporta un elemento adicional a los hasta ahora planteados: la participación en partidos políticos. Alicia es una mujer de 35 años, madre de una hija adolescente. Al momento de realizar las entrevistas ha dejado (al menos temporalmente) de ejercer la docencia y por tanto la materia de Formación Cívica y Ética, que impartió durante un ciclo escolar. Es estudiante de maestría en investigación educativa y aunque acepta participar en el proyecto lo hace con dudas sobre si sus recuerdos, así como el poco tiempo que convivió con el programa de la asignatura, serán suficientes.

Como en casi todos los casos anteriores, las trayectorias académica y de participación de Alicia están estrechamente unidas. Los primeros recuerdos que narra al respecto datan del periodo entre 1980 y 1983, en el CCH Naucalpan. Es ahí donde su interés por ciertas disciplinas comienza a tomar fuerza. Alicia recuerda con bastante claridad las asignaturas cursadas y elegidas por ella, así como su interés por aprender cuestiones ligadas con la historia y a la sociología. Vistos desde hoy, estos intereses son explicados por ella como una consecuencia de su vida familiar y del entorno durante su infancia y adolescencia: la vida en un edificio de departamentos, con inquilinos en su mayoría extranjeros y con mayores posibilidades económicas que su familia; la mirada y las palabras de estos vecinos que parecía enjuiciarlos y negarles cualquier posibilidad de superación.

*“... Una vez me pareció muy obvio cuando la dueña del edificio me decía: No vayas a estudiar una carrera larga, estudia una carrera corta, porque luego se casan. Y para nada... Yo nada más decía que sí pero por dentro decía: Pero por qué me dice eso. Entonces todo eso generó en mí como la inquietud por lo social y lo político. No sé por qué suceden estas cosas, por qué parece que ellos tienen que ser mejor tratados que los demás, antes yo pensaba que a lo mejor eran más capaces e inteligentes, pero ya después vi que no, que algunos de ellos hasta compraban los títulos.”*

Es ahí donde Alicia encuentra la explicación a su interés que en el bachillerato toma forma a través de dos vías: el acercamiento a las disciplinas sociales (ciencias políticas, historia...) y la vinculación con movimientos sociales y políticos, primero estudiantiles y más tarde mediante un partido político.

Los episodios y personas que recuerda de esta etapa guardan relación con eventos conflictivos y movilizaciones. La primera que narra, por ejemplo, es una movilización estudiantil en reclamo por el aumento de los pasajes en la línea de autobús que muchos estudiantes usaban para trasladarse al CCH. Alicia no

intervino de forma activa en el evento, pero fue testigo de ello y lo asocia con una de las primeras exhortaciones a la acción política que recibió:

*"...Entonces hubo toma de camiones que salieron en algunos periódicos, pero lo que me acuerdo era que eran en parte promovidos, porque sí eran promovidos, en parte por los profesores. Yo me acuerdo mucho de uno de ciencias políticas que tuve, que nos decía: A ustedes ya les subieron el pasaje, ¿qué opinan?. Ya uno allá en el fondo se animó y dijo: Ni modo. '¿Cómo ni modo?, ustedes son la parte pensante'. Y de hecho había muchos, no sé si al azar, pero les interesaba mucho lo político, entonces se organizaron. Todo eso lo tengo muy presente."*

Estas exhortaciones, el estilo de algunos docentes y el ambiente del CCH ("demasiado libre", donde no se tomaba asistencia y se podía hacer cualquier cosa mientras el profesor da la clase), comenzaron a configurar algunas ideas sobre la actuación en asuntos comunes e incluso sobre el papel del maestro en ello. Los profesores que más recuerda son aquellos, que incluso al impartir la biología eran capaces de establecer un vínculo con "lo social", asunto que era de su interés.

*"... Uno de biología que me gustaba mucho. Me impactó mucho la forma en que hacía el nexo con lo social, siempre hacía el nexo con lo social. Nos platicaba de su desarrollo académico, que salía de viaje y veía gente que estaba en el suelo. Nos platicó que vio que levantaban a un niño del suelo y decían: 'Ay, qué bonito indito', y que dijo, ¿cómo que indito?, si todos somos iguales, si no es un artefacto. Eso tenía influencia en mí porque no estaba exento de contenido social. Maestros de historia que eran muy fuertes en eso de la identidad nacional, del patriotismo, de cómo éramos los mexicanos, virtudes y defectos, a lo largo de la historia. Son maestros que tuvieron mucha influencia."*

Producto de todo ello, Alicia enuncia al menos dos niveles de aprendizajes sociales:

El primero es un juicio de valor: si la causa se considera justa no hay por qué sentir temor al defenderla ("*... empezaba a creer que si no estabas haciendo algo malo no tenías por qué tener temor de hacer algo al respecto*"). La toma de

camiones, por ejemplo, se sustentaba en la justa causa de evitar el alza a los pasajes para un sector de la población que no podía pagarlo. Este enunciado ético aparecerá con frecuencia en el resto de su narración y para distintos escenarios (la participación en el CEU y durante conflictos dentro del partido político).

El segundo aprendizaje es también un juicio, pero esta vez sobre los límites para la influencia ideológica de un profesor sobre sus alumnos. Estos límites son ubicados por Alicia en el marco de una tensión: vivir el magisterio como un compromiso social (y en ese sentido no huir al debate ideológico) pero a la vez evitar la tentación del adoctrinamiento.

*“... Tal vez no fue la forma más adecuada el decirte ‘no se dejen’, de plano; yo creo que debe ser diferente como debes actuar como maestro. Pero por otro lado tienes un compromiso y creo que se debe llevar a cabo de una forma muy cuidadosa, sin tratar de orientar o influenciar la posible forma de pensar política... debe ser con mucho cuidado y con mucho respeto. Eso fue lo que yo aprendí y fue lo que me planteé como maestra.”*

Estos aprendizajes se articularon posteriormente con fuertes experiencias de participación social en la universidad. En 1983, a su egreso del CCH, Alicia decide ingresar a la licenciatura en Relaciones Internacionales. En su relato no aparecen razones para esta elección, pero sí el hecho de comprender que había errado en ello. Al poco tiempo de iniciar sus estudios, el ya antiguo interés por las disciplinas sociales y la nueva cercanía con estudiantes de sociología, la llevan a cambiar su decisión y elegir ésta como su carrera definitiva. Este cambio también implicó un acercamiento con grupos estudiantiles definidos por Alicia como pertenecientes al “ala radical de la izquierda” o “ultras”. La creación de estos grupos, particularmente aquel en el que ella interviene, se da en el marco de los movimientos estudiantiles iniciados a partir de 1985 con las primeras propuestas de alza a las cuotas en la UNAM: es ahí donde sucede su primera experiencia de participación social, que Alicia narra como una etapa muy intensa de vivencias,

aprendizajes y reforzamiento de algunas ideas previas. Nuevamente aparece el juicio sobre “no temer si se hace lo correcto”, pero esta vez acompañado de otras ideas: hay que participar por convicción, no sólo por oponerse a la autoridad y, particularmente, el alto grado de compromiso que implica esto.

*“... Pues considerar que defiendes algo que vale la pena, que es por convicción. No es que tú digas no a las cuotas nomás porque no, sino que tú sabes que si alguna entrada extra tiene la universidad no va a ser para la biblioteca, no va a ser para investigación, va a ser para pagar sueldos de los funcionarios (...) Ese era mi caso, porque yo veía que había otros que era llevar la contra por llevar la contra, porque son autoridades, porque son burgueses, porque son esto o aquello...”*

*...pero lo que nos distinguía a sociología era ser muy muy disciplinados. El decir, ‘para mañana sacamos tal cosa’ y era para mañana, aunque no durmieras, ahí no había pretexto que valiera, porque además el ambiente en esa ala radical es de compromiso, el compromiso está antes que todo, que todo, que todo. Tú no puedes decir, ‘ay, es que me dio sueño y me dormí’, no, eso se ve muy mal. Si tienes compromiso, adelante, si no, mejor te sales...”*

En ese momento, aún el vínculo con los partidos políticos no estaba claro. De hecho, Alicia recuerda un rechazo de estos grupos “radicales” hacia los partidos por considerarlos “reformistas”. El contexto y el mapa político de ese momento también se recuerda como poco favorable para vincularse con partidos: no había una izquierda con un claro espacio político al cuál acercarse. En ese sentido, los grupos campesinos u obreros “clandestinos”, o, en este caso, los grupos estudiantiles “de izquierda”, eran vividos como opciones únicas para la participación y la lucha social.

Esta intensa etapa de participación se extiende durante los siguientes dos años cuando Alicia se vincula con el Consejo Estudiantil Universitario durante el movimiento de 1986-1987. La participación en el CEU, más relajada y considerándose como parte de “la base” del movimiento, constituyó también el inicio de un proceso de distanciamiento que duraría casi una década. En 1987 Alicia decide alejarse de los grupos “ultra” por un sentimiento de decepción y

“desgaste emocional”. Por un lado, lo agotador de las primeras experiencias genera cansancio y deseo de disminuir la intensidad de la participación, pero por otro, el grupo le hereda un disgusto hacia el afán protagónico de algunos de sus miembros.

Por su parte, en la etapa dentro del CEU, incluida la huelga estudiantil, Alicia recuerda su intervención como “más voluntaria” o más flexible. Si bien participaba en las guardias, marchas y mítines, el grado de compromiso era menor y la intensidad de la responsabilidad personal también. Se vive de una forma distinta al grupo ‘ultra’, conformado por no más de diez personas y donde cada una tenía un papel protagónico. En la siguiente cita describe esta transición:

*“... Pero también empecé a ver que en ese grupo había muchos que también estaban no por compromiso sino por afán de protagonismo. Empiezas a ver esas cosas, y si no las ves es porque no quieres; entonces ahí comenzaba yo también así como... a cuestionar y también a analizar porque yo decía, si realmente estás comprometido con los que estás haciendo también eso lo debes de cuestionar. Y por un lado el desgaste de trabajo y por otro lado el ver también cómo era el ambiente tan competitivo, tan inhumanamente competitivo, pues me hizo repensar muchas cosas, ¿qué onda?, ¿yo me voy a quedar con estos o voy a entrarle a otra cosa también?... Yo le atribuyo mucho al desgaste físico, porque por ejemplo bajé mucho en mi rendimiento, en mis calificaciones y yo también decía, ¿entonces a qué vengo? Si no vengo a estudiar, ¿nomás vengo a hacer grilla? Como que tampoco...”*

*... Me decepcionaron al punto de decir, bueno, yo ya no quiero estar del lado de los...mmm...líderes, por decirlo de alguna manera, y pasarme del otro lado, de la gente que nada más participa porque ve que le debe de importar o que le conviene.”*

La insatisfacción con el espacio genera un alejamiento paulatino que termina por definirse en 1988 con su embarazo, matrimonio y la necesidad más urgente de resolver problemas económicos y de empleo.

Después de este alejamiento, Alicia vuelve a intervenir en grupos organizados hasta 1996 cuando ingresa al PRD junto con su entonces esposo.

Desde la etapa en el CCH, la vía del partido político era considerada por Alicia como la más apropiada para generar cambios de forma organizada. Por ello, el ingreso al PRD se da en el marco de esa convicción y de mirarlo como una opción para tener una izquierda más organizada a nivel nacional. Funda con su pareja una organización social, ligada al partido, y que funcionaba como intermediaria en la gestión de algunos recursos a comunidades marginadas (drenaje, cemento).

Esta etapa se extiende hasta 1999 cuando ambos deciden abandonar el partido por problemas en los que su esposo se ve involucrado y que generan nuevas decepciones sobre la "salud" de la dinámica interna del partido: corrupción, alianzas, acuerdos subterráneos y "mayoriteo" hacia los grupos menos fuertes. A pesar de todo ello, estos años dejan aprendizajes que Alicia ubica como positivos y que incluso le hacen rebasar el plano de la decepción y conservar esperanzas en cuanto a la función social de los partidos políticos.

*"...Pues en primer lugar aprendí que el partido (PRD) es como dijera la gente, igual que todos, pero que la responsabilidad es nuestra. La gente dice, pues es que los partidos son de lo peor, pero pues ¿de dónde salen los partidos?. No vienen de Marte, son producto de la sociedad misma..."*

*... Sí me siguen pareciendo una opción. No sé si afortunada o desafortunadamente, pero viendo la realidad y las cosas cómo están si creo que son una opción, y lo que se necesita es una profunda reforma. Parece imposible pero siguen siendo una alternativa. Frente a esa gente que está en el mismo partido que te importa, hay que tener bien puestas... las convicciones, los principios y el carácter. Y como que... espantarme, como que no. Me dio mucho coraje pero que me espante o algo, no."*

Con esta convicción llega hasta el momento actual, junto con el deseo de intervenir en nuevos ámbitos, esta vez en el plano académico. Actualmente, Alicia cursa un posgrado y aunque considera probable volver al trabajo partidista, no hay claridad sobre cuál podría ser ahora su lugar ahí y cómo podría luchar contra las dinámicas que rechaza. Por el momento, entonces, su interés se coloca en

otro lugar y otras preocupaciones: el trabajo académico y la búsqueda de un espacio de desarrollo profesional.

Este acercamiento general a las trayectorias invita a hacer un primer corte y reconocer el panorama que ofrecen Mónica, Cecilia, Alicia e Ignacio. Se trata de cuatro historias con ciertos puntos de coincidencia y a la vez con matices muy particulares que permiten ver, ya desde aquí, cómo las experiencias se significan en lo personal aún cuando se vivan con otros.

Entre los elementos que sobresalen, y que apoyarán el desarrollo del siguiente capítulo, se encuentran al menos los siguientes:

a) La diversidad de espacios posibles de participación. Todos ellos dan cuenta de que, de una u otra forma, con resistencias o como acto de voluntad, siempre se participa en espacios colectivos que dejan una cierta huella: partidos políticos, grupos religiosos, grupos de convivencia deportiva, espacios de solidaridad. <sup>23</sup>Todos son manifestaciones de vida en comunidad, en espacios públicos, y por tanto son una manifestación también de la conformación como sujeto social.

b) La escuela como espacio de participación. El lugar de la escuela constituye un punto en común entre todos ellos. Finalmente como espacio de socialización, el CCH, la facultad, la Normal o la escuela lasallista, son un modo de vinculación con los otros y en el que Mónica, Cecilia, Alicia e Ignacio abrieron la puerta para la vida social más activa.

c) La perspectiva personal que cada espacio puede generar. Hay evidentes puntos de encuentro entre Cecilia y Mónica: los mismos espacios, las mismas personas, los mismos lugares. Pero la experiencia narrada y el significado no necesariamente son los mismos. Para cada una, el paso por estos lugares y

con estas personas implicó un aprendizaje que invita a articular con su perspectiva pedagógica. Esto permite ver que aún en espacios compartidos, las experiencias y lo que deriva de ellas es particular y específico (Merino, 1997:11).

Sobre estos y otros puntos se volverá más adelante. Este panorama servirá de base para plantearse nuevas preguntas, que permitan explicar asuntos como: ¿qué significado tuvieron estos distintos acontecimientos narrados?, ¿qué aprendizajes se asentaron más en cada uno de ellos?, ¿de qué modo (si es que lo hubo) se expresa todo ello en su mirada actual sobre la educación cívica y ética).

El siguiente apartado brindará un primer acercamiento de tipo analítico a estas trayectorias narradas, en cuanto al sentido que se percibe en cada uno de ellos respecto a la participación y la vida ciudadana. Una vez concluida esta mirada analítica de arranque, se introducirá la segunda línea de indagación anticipada: las concepciones actuales sobre la democracia, la ciudadanía y su labor educativa ante ello, así como el cruce necesario entre estas dos miradas.

---

<sup>23</sup> Esta idea de huella aparece como una presencia vinculada al pasado pero que no se quedan ahí. Son restos que conservan un vínculo con elementos presentes y futuros. En ese sentido, mantiene una cierta presencia como marca que incide en la configuración de sentidos. (Derrida; 1989:48)

### CAPÍTULO 3. CONSTRUCCIONES SOBRE LA PARTICIPACIÓN. EL LEGADO DE LAS TRAYECTORIAS

La recuperación de las trayectorias permite mirar algunos de los trazos y trozos de historia que han conformado la personalidad del grupo de profesores. Aún cuando estas trayectorias están conformadas por muchas más situaciones e ideas de las que aquí se narran, son al menos éstas las que se guardan en la memoria de los entrevistados de forma más intensa. Si esto es así, habría que asumir que es por algo. Hay razones para que el recuerdo sea selectivo, de modo que sólo algunos episodios aparecen como significativos, se fijan en la mente y alimentan las miradas actuales.

Es a partir de estos recuerdos selectivos que es posible anticipar primeras inferencias sobre herencias y aprendizajes, particularmente en torno a un aspecto de interés para este trabajo: la participación en espacios organizados y públicos.

Como puede observarse en los apartados anteriores, la reconstrucción de trayectorias trajo a cuenta de forma especial el tema de la participación en un sentido más amplio y no sólo la participación ciudadana en su acepción más tradicional, ligada al ejercicio de derechos políticos.<sup>24</sup>

---

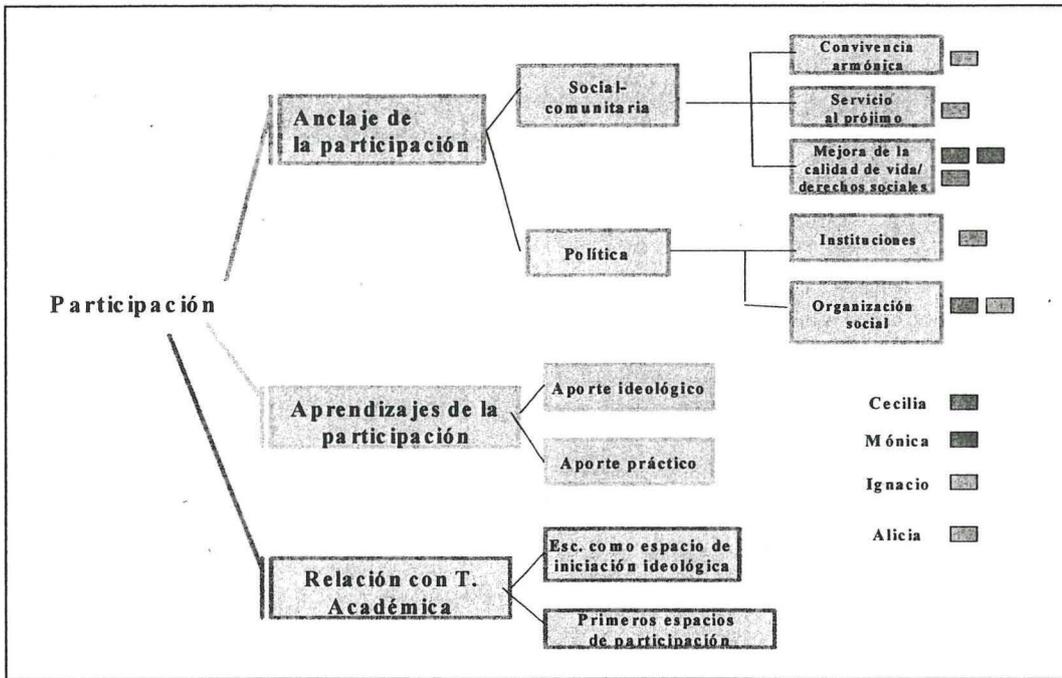
<sup>24</sup> Cabe aquí una nota respecto al sentido de la participación. En un sentido más genérico implica *tomar parte, ser parte* de algo o *compartir* algo con alguien. Es decir, sólo se puede participar con alguien más (Merino, 1997: 9; MCD, 1998:7). Esto hace que la participación sea un rasgo característico de la vida social, pero también una invocación democrática en tanto apela al interés de los ciudadanos (y de los sujetos en general) a tomar parte de aquellos asuntos que les afectan y que impactan en la vida de un colectivo. La relación democracia-ciudadanía-participación se vuelve entonces un matrimonio necesario, de modo que un componente no se agota en el otro, pero resulta imposible explicarlos por separado. El concepto de participación, en este sentido, adquiere diversas acepciones de acuerdo con los modos en los que se definan también la propia democracia y la ciudadanía. Una idea clásica respecto a la democracia como espacio para la representatividad, aludirá a una participación ligada al ejercicio de derechos políticos (principalmente el voto) y en el mejor de los casos al seguimiento de la actuación de los representantes electos. Se trata de la acepción más tradicional de la democracia vinculada fundamentalmente a la construcción de un “gobierno democrático”. Una acepción amplia implica por su parte una idea de participación ciudadana mucho más flexible que incluye: la participación en campañas políticas, la integración de grupos organizados de ciudadanos con un fin específico, la acción en torno a un conflicto en particular, etcétera. En esta línea es que se ubica la reflexión que se presenta en este trabajo. Atiende más a la idea de construir una “sociedad democrática” que acompañe y sustente una estructura de gobierno acorde a los principios y procedimientos democráticos. Esta perspectiva es la que permite analizar las trayectorias docentes y su paso por grupos sociales diversos, como componentes de su vida ciudadana.

Los espacios de participación propios de cada sujeto permiten identificar la construcción de algunos sentidos y concepciones; por ejemplo, sobre la vida ciudadana, los valores que están en juego, las razones para organizarse con otros y los productos de ello en la vida individual y colectiva. Desde estos espacios de participación es posible conformar un primer bagaje que ayude a comprender algunas de las concepciones sobre el trabajo educativo en torno a la ciudadanía y la ética.

En este sentido, el presente apartado pretende dar cuenta de una primera abstracción sobre las narraciones de los sujetos y se ha organizado en tres temas:

- 1) la identificación de los *puntos donde se anudan* los significados de la participación para cada sujeto;
- 2) el lugar que ocupa la trayectoria académica en la construcción de cierto estilo de participación; y
- 3) los tipos de aprendizajes o aportes que derivado de ello es posible distinguir en los cuatro casos;. Con base en ello se intentará en los apartados posteriores generar cruces con las percepciones actuales de estos sujetos en torno a la tarea docente de formar ciudadanía.

El siguiente cuadro, sintetiza el análisis que se ofrecerá en este bloque:



### 3.1 El significado de la participación

Un primer aspecto que resalta en la revisión de las cuatro trayectorias, es el lugar desde donde la participación (como “significante maestro”) es dotada de sentido, el lugar en el cual ‘se ancla’ esta noción.<sup>25</sup> En los casos revisados es posible identificar cierta tipología con base tanto en el tipo concreto de espacio(s) de participación en el que intervino cada sujeto, como en los juicios, argumentos e ideas que expresan sobre su paso por ellos; esto es, el “sentido” (Ricoeur, 1999:30) que otorgan a las experiencias narradas.<sup>26</sup>

<sup>25</sup> Aplico aquí la noción de significante maestro en un sentido similar al aportado por Mercedes Ruiz (2005:284) y que lo define como “aquel que tiene la capacidad de fijar temporalmente un campo de significación”. A la vez, Ruiz recupera la definición ofrecida por Lacan como “significantes privilegiados que fijan el sentido de una cadena de significantes”. Ambas acepciones permiten explicar cómo diversos significantes construidos desde el espacio público (democracia, ciudadanía), pueden condensarse al menos temporalmente en uno de ellos que los anuda. Esta idea de un significante maestro temporal y móvil, permitirá también dar cuenta en siguientes apartados, de fuertes cambios en el discurso docente. La participación ocupa de momento este lugar, como más adelante lo ocuparán otros significantes.

<sup>26</sup> Al respecto, Ricoeur hace notar que lo experimentado por una persona no puede ser transferido de manera íntegra a otra persona. Lo que se nos da y podemos analizar, es en todo caso *el significado* que

La articulación de ambos elementos (tipo de espacio y sentido otorgado) permite conformar al menos dos grupos: aquellos que se identifican durante su trayectoria con una visión *social-comunitaria* de la participación, y aquellos cuyo nudo de significado se ubica más bien en la participación *política*.<sup>27</sup>

### a) La perspectiva social comunitaria

En el caso del primero grupo (la perspectiva *social-comunitaria*) hay al menos dos modalidades que marcan diferencias entre los profesores.

1. En una de ellas, esta participación cobra sentido desde la idea de la “convivencia armónica”: hay que participar y organizarse con otros para que los miembros de la comunidad tengan espacios donde construir una relación más armónica, para el esparcimiento y para socializar aprendizajes que beneficien a todos.

Este es el caso particularmente de Ignacio. Él cree firmemente en la necesidad de construir estos espacios como medio para beneficiar a la comunidad (escolar, habitacional) a la que pertenece. La búsqueda de la armonía, la buena convivencia, e incluso la formación del carácter son aportes significativos

---

experiencia, tal como es experimentada, vivida, sigue siendo privada, pero su significación, su sentido, se hace público.” (Ídem)

<sup>27</sup> Por *social-comunitaria* aludo aquí a aquella idea de la participación que remite a la organización con otros, teniendo como motivación fundamental el logro de intereses compartidos y la consecución de mejoras en las condiciones de vida de la comunidad (MCD, 1999). La idea de participación *política*, por su parte, atiende a la idea de la organización e intervención en asuntos de interés común, pero con un acento claro en el ejercicio del poder público, la relación con las autoridades y la influencia en decisiones de gobierno. Como se verá, la distinción es en parte arbitraria ya que ambas ideas se tocan con frecuencia y es difícil ubicar a algunos profesores en una sola de ellas. Se trata a la vez de una división propia, ya que alguna literatura considera toda participación ciudadana como “participación política”, en tanto se orienta a asuntos de interés común y de algún modo ligados al ejercicio del poder público. En términos generales me adhiero a esta postura, sin embargo, resulta también útil reconocer matices entre uno y otro modo de participación: no toda acción ciudadana tiene necesariamente la intención de tocar o incidir en el poder público, aunque sí en la vida pública. Esta distinción me ha permitido distinguir los tipos de espacios y modos de participación de los cuatro profesores.

para la calidad de vida y aparecen incluso como valores. La intervención en grupos de scouts, con inspiración religiosa y grupos espontáneos para la organización de eventos deportivos y de recreación en general, hacen que Ignacio conforme una idea del espacio público como espacio de convivencia y aprendizaje ético para una relación interpersonal de mayor calidad y calidez.

Adicionalmente, el reconocerse como líder le otorga a Ignacio una responsabilidad adicional no sólo como participante en estos espacios, sino como gestor de ellos. Se asume gustoso como responsable en la tarea de abrir espacios de convivencia armónica, en un sentido que parece haber adoptado desde su primer espacio de participación en la Normal. Cabe recordar que se trataba de una institución de tipo religioso, acorde a la formación recibida en la familia, y donde fueron especialmente valorados mensajes como el servicio al prójimo, la búsqueda de la armonía y la formación del carácter y la voluntad. No es extraño que entre las experiencias más significativas que recuerda Ignacio se encuentren aquellas donde se enfrentó a adversidades del medio ambiente o a retos colectivos que fueron superados mediante la resistencia y el deseo de "cumplir con la tarea". Es esto mismo lo que, ya como líder, se esfuerza por compartir con otros en espacios diversos de participación.

2. Casos distintos son los de Cecilia, Mónica y Alicia. En las tres es posible identificar una idea sobre la participación y la vida en colectivo vinculada con la obtención de "mejoras en la calidad de vida" (MCD, 1998:32). A diferencia de Ignacio, esta idea de la calidad de vida no se construye sólo a partir de la armonía interpersonal, sino de la creación de condiciones estructurales, de carácter social, que mejoren la vida comunitaria y nacional.

Este anclaje en la calidad de vida se articula en espacios específicos, como la participación en proyectos de *alfabetización para mujeres adultas* (que fue especialmente relevante para Cecilia), grupos de *teatro popular* con presencia en fábricas y con un contenido ideológico de superación y liberación (que Mónica

recuerda con especial importancia), y *grupos estudiantiles* (que para Cecilia y Alicia tuvieron una fuerte marca ideológica). Es de resaltar, además, que en los tres tipos de espacios esta idea de liberación no se dio en el vacío. Se acompañó de un mensaje educativo: los trabajadores y las mujeres podían liberarse a través de la educación y obtener así herramientas de lucha social y de resistencia ante un aparente “destino manifiesto”. Los estudiantes se dotan de elementos para fortalecerse ideológicamente y fortalecer su argumentación en la lucha.

Para el caso de Cecilia y Alicia, la presencia en organizaciones sociales como líderes y fundadoras remite a una idea de necesidad: la gestión del espacio público y las mejoras en el entorno comunitario requieren de espacios ex profeso y de la articulación ciudadana organizada. En ambos casos, las organizaciones son concebidas con la intención de servir de canal para iniciativas de mejora en las condiciones de vida de una colonia marginada. La sensación inicial de injusticia y rebeldía derivó en la convicción sobre la necesidad de organizarse y de contar con un espacio delimitado para la discusión y la acción.

Cecilia descubre esto casi por accidente y ante un evento específico (el abuso del personal de la tienda CONASUPO), pero al mismo tiempo, para ella y para Alicia, la organización constituye el lugar donde se aterrizan algunas de las nociones e ideas construidas desde la etapa escolar. Para ambas ese es también el punto más alto en su deseo de participación y organización social, y a partir de ahí se genera un quiebre y redefinición. Ambas se alejan de sus respectivos grupos de referencia y tratan de resignificar su papel, ya sea desde lo académico (Alicia), o desde la solidaridad con distancia (Cecilia).

Sin embargo, experiencias de este tipo revelan la formación de una idea de participación como fuerza colectiva de lucha y de autogeneración de proyectos de mejora comunitaria (Barber, 2000:31). Temas como la solidaridad, la toma de

conciencia, la indignación por lo injusto, y el deseo de contribuir para “liberar” a quien sufre abusos definen este modo de anclaje.<sup>28</sup>

## b) La perspectiva política

En cuanto a la *participación política*, ésta constituye un estilo distinto de mirar la intervención ciudadana pero que en algunos casos guarda estrecha relación con la perspectiva *social-comunitaria*. En esta segunda perspectiva es posible incluir las experiencias y discursos de Cecilia y Alicia. Ellas se identifican entre sí por la vinculación intencionada con alguna esfera del poder público, ya sea por una vía institucional como el *partido político*, o por la vía de una *organización ciudadana* que asume entre sus tareas el influir en decisiones de gobierno, vía la gestión o la presión.

Sin embargo, también hay claras diferencias en las perspectivas que cada una ha construido. Una de ellas es el lugar que otorgan a los partidos políticos y su papel como gestores y representantes de los intereses sociales.

En la narración de Alicia se puede seguir la gestación de su vínculo con el partido político (PRD). Ya desde el espacio escolar, se expresaba el desacuerdo con los grupos estudiantiles “ultra” en cuanto a su distanciamiento de los partidos políticos. Para Alicia, éstos, aún con sus deficiencias y vicios son una opción para intervenir en la vida pública nacional.

---

<sup>28</sup> A propósito de esta idea comunitaria, Benjamin Barber hace notar su diferencia respecto a una idea de ciudadanía “liberal” en la que los ciudadanos son percibidos como individuos que establecen relaciones fundamentalmente económicas y de mercado. La vida ciudadana es entendida como una relación basada en el logro de intereses individuales, en la que cada persona es usuaria de las instituciones públicas. La participación y la solidaridad no caben. Para Barber (Ídem: 31-42), a esta noción ligada a una ideología de mercado, es que hay que sobreponer una concepción *comunitaria* que recupera fundamentalmente los aspectos que aquí se han señalado: una convivencia respetuosa, la defensa de derechos colectivos, la búsqueda de mejores condiciones de vida. Si bien algunos de los casos revisados (como el de Ignacio) aluden más a una conciencia personal, no dejan en algún sentido de resaltar la convivencia con otros como el criterio que justifica la participación.

También desde la relación con los grupos estudiantiles es posible ver la definición de un estilo de participación que se arraiga en la organización, en el compromiso asumido individual y colectivamente y en la acción directa para influir en decisiones públicas. Con este antecedente, la inserción en el partido se ve como necesaria y conveniente y como vía principal, no sólo para la obtención de poder político, sino para la gestión de beneficios comunitarios. Cabe recordar que la organización formada por Alicia y su esposo surgió en el marco del partido, aunque con la intención de mediar entre éste y las comunidades en la obtención de bienes.

Por su parte, Cecilia se niega a aceptar vínculos con cualquier partido político (este fue uno más de los motivos para separarse del grupo), aunque sí entiende que el papel de la organización no es sólo generar proyectos que mejoren la comunidad, sino erigirse en interlocutora de las autoridades y ejercer presión ciudadana para orientar decisiones políticas en algún sentido. Este elemento es lo que la vincula con el discurso de Alicia y a la vez la distancia en cierta medida de Mónica e Ignacio, para quienes la participación no necesariamente pretende incidir en las decisiones de autoridad y en el ejercicio del poder público.

Particularmente en estos dos casos, resulta clara la forma en que se imbrican ambas perspectivas presentadas sobre la participación (*social-comunitaria, política*). Para Cecilia y Alicia la participación social para mejorar la comunidad es una participación política. Tienen la intención de incidir en decisiones de autoridad y generar cambios en la gestión del poder público. Por eso para ellas la participación y la vida ciudadana pasan por la organización formal (sea en partido político o un grupo ciudadano). En este sentido la participación social-comunitaria y la política no se perciben como posiciones excluyentes sino que confluyen en algún punto y entrelazan sus significados: la noción de participación configura su sentido tanto desde una como desde la otra. Esto no sucede en todos casos, pero notarlo aquí invita a señalar que la tipología

presentada admite por necesidad variables y entrecruzamientos, para explicar con mayor claridad lo que ocurre en cada caso.

En el caso de Mónica, parece haber una idea similar en cuanto a la necesidad de organizarse para la transformación social. Pero al parecer se trata de una coincidencia en términos ideológicos, más no prácticos: así “debería ser”, pero la vida real es distinta. La vida ciudadana participativa queda como un anhelo pero para el momento y las personas adecuadas. Mientras eso sucede, más vale permanecer en el plano de lo privado o del cambio en lo inmediato.

En Ignacio, finalmente, la vida ciudadana toma el tinte de la conformación de una firme identidad moral, del servicio al prójimo y de la buena relación interpersonal que favorezca un ambiente armonioso donde se cumpla con el deber y se brinde apoyo al otro.

### **3.2 Aprendizajes sociales de la participación**

Estos distintos niveles de anclaje remiten también a niveles diferentes de aprendizaje o de aportes heredados a cada profesor. Con lo hasta ahora revisado, es posible identificar al menos dos de estos:

#### **Un aporte ideológico<sup>29</sup>**

Parte de esas herencias que en casi todos los profesores se hace evidente durante la narración, es el aprendizaje sobre ciertas formas de ver el mundo.

---

<sup>29</sup> Aludo aquí al término ideología en uno de sus sentidos más básicos o bien, a decir de Norberto Bobbio, a su significado “débil” referido a: “un conjunto de ideas y de valores concernientes al orden político que tienen la función de guiar los comportamientos políticos colectivos” (Bobbio, 1998:755). Se trata de una acepción que permite recuperar las ideas que sobre la vida pública y social tienen los docentes. Dado que no es intención de este trabajo generar un debate más profundo respecto al término, se recuperará esta acepción básica y no la ofrecida, por ejemplo, por Marx relativa a la “falsa conciencia”. Esta última considerada por el mismo Bobbio como el significado “fuerte” de la ideología.

La historia desde luego no inicia con la incorporación a espacios concretos de participación, y por tanto sería posible rastrear sentidos de lo social, lo político o la democracia, desde momentos anteriores o desde ámbitos como el familiar. Por ejemplo, la perspectiva religiosa de Ignacio es en parte un legado paterno; el disgusto con la inequidad social se hace evidente para Alicia desde su vida infantil y la relación con sus vecinos que le auguran un destino que no desea; la rebeldía de género en Cecilia no es ajena a la relación con su madre y a la convicción de que no es la imagen de mujer que desea para sí misma.

Pero la participación en espacios organizados tuvo también su dosis particular de legado ideológico, respecto a temas como:

- Lo justo y aquello por lo que hay que luchar. Más de una de estas experiencias de participación se articuló con la historia familiar y ayudó a definir con mayor precisión (para algunos) aquellos temas que generan indignación, especial interés o que conformarán parte de lo que Ignacio, por ejemplo, denominó "su línea". Los grupos estudiantiles del CCH y la UNAM, con una fuerte carga en ideología "marxista", "de izquierda" o "ultra" (según quien lo defina) aportaron en algunos de los sujetos una preocupación por temas sociales con carácter estructural y ligado a derechos económicos, sociales y culturales, tales como el trabajo, educación, equidad de género. Lo justo se une al logro de condiciones de equidad para los grupos más desfavorecidos; lo injusto se articula con decisiones de autoridad que les perjudiquen.

Para otros (el caso de Ignacio), los espacios de participación conformaron una idea distinta. Lo justo es cumplir con el deber, más allá de las decisiones de autoridad. Por lo que hay que luchar es por la formación de personas que acepten esta idea y den lo que pueden como personas.

- Los valores que fundamentan la relación social. Durante las narraciones también aparecen, en ocasiones de forma más explícita que en otras, una

serie de valores propios de la vida social y la participación; aquello que alude a una *ética de la responsabilidad* (Merino, op cit: 51). Algunos de éstos fueron aprendidos directamente en el ejercicio de dicha participación, mientras que en otro se ponen de manifiesto como contenido ideológico y más bien en términos de anhelo. Por ejemplo, asuntos como el compromiso ilimitado con el trabajo común es un valor aprendido por Alicia como consecuencia de vivirlo en los grupos "ultras". La generosidad y la tenacidad para cumplir metas y tareas hasta el final son ubicadas por Ignacio como una herencia de los grupos *scouts*. Mónica identifica a compañeros y maestros del CCH como quienes le ayudaron a "tomar conciencia" (así, en términos abstractos) y a adoptar cierto significado acerca de la justicia y la igualdad sociales. Pero de igual forma aprendió que el compromiso es una condición de la participación, pero no porque ella lo haya aceptado, sino por verlo en otros. El compromiso se vuelve un valor reconocido en otros pero no aceptado para sí, ya que constantemente alude a su miedo y rechazo a comprometerse. Se vuelve un anhelo, pero no parte de su práctica cotidiana (lo que al menos en intención sí sucede en casos como el de Cecilia y Alicia).

- Las posibilidades de la democracia y la participación. Además de formarse una idea sobre la participación, cada espacio ofreció también ideas sobre lo que en términos reales puede lograrse con dicha participación, así como los límites que la realidad impone. Cecilia identifica durante su estancia en la organización, que un proyecto de participación se pone en riesgo cuando los partidos políticos intervienen en ello. Alicia, en cambio, afirma con el tiempo la idea de que la lucha por la democracia y los cambios sociales requiere de los partidos políticos, que éstos tienen límites al interior pero continúan siendo una alternativa de cambio.

Esos límites también se extienden en algunos casos hacia sí mismos. Es decir, la participación también se topa con las posibilidades y límites de las personas. Cecilia y Mónica son un ejemplo de ello. Ambas, especialmente Cecilia, pasan en cierta etapa de su vida por una participación intensa; sin embargo, miedos personales, eventos traumáticos o la convicción de que la vida adulta tiene otras responsabilidades, las hacen tomar distancia y decidir que la participación y la lucha por aquello que les interesa, tendrá que esperar.

En síntesis, las experiencias de participación contribuyeron a aprender qué es lo justo, cuáles son los valores fundamentales de la vida social y cuáles los alcances de la democracia. Todo ello forma parte del conjunto de creencias e ideas respecto a lo que significa vivir en sociedad y tomar parte de la *vida pública*. En ese sentido, se trata de un aporte ideológico, y específicamente relacionado con el sentido de “lo público”.<sup>30</sup> Es en el marco de la participación donde se define, por ejemplo, que el analfabetismo de un grupo de trabajadores es un asunto que merece atención, que lo mismo sucede con un grupo de mujeres en situación de miseria, discriminación e ignorancia, o con la construcción de un altar a la virgen que ofrezca a la comunidad un lugar para el encuentro espiritual.

---

<sup>30</sup> Al hablar de lo público aludo a aquel espacio en el que se debaten y definen asuntos que interés e impacto colectivo. Barber comenta al respecto una oposición entre el espacio privado y el público, entendiendo al primero como el espacio del individualismo. Señala sin embargo, cosa que resulta de interés para este estudio, que una perspectiva comunitaria de la ciudadanía debe reconocer que el plano de lo privado y lo público no se encuentran fragmentados del todo, como se ha supuesto. Hay una convivencia necesaria, pero en ella, se destaca aquello que combate las desigualdades y “libera” a los sujetos. No niega la relación entre ambos planos, pero resalta el sentido de lo público como el espacio para la comunidad y la solidaridad.

## Un aporte práctico

Este segundo nivel refiere a aprendizajes vinculados con las habilidades y destrezas específicas para la vida ciudadana y la participación en espacios públicos. En las narraciones de los profesores pueden desprenderse aprendizajes en temas como los siguientes:

- Capacidad de organización. Para varios de los profesores, la integración como miembros de un grupo les permitió identificar (más o menos explícitamente) algunos requerimientos para el trabajo colectivo. Asuntos como el trabajo comprometido, la obtención de información adecuada que sustentara sus luchas, la capacidad de convocar aún para realizar un paseo o excursión, son nombrados también como aprendizajes concretos y que funcionan como condición para la organización y la participación. Al menos en los casos de Cecilia e Ignacio, aprender a organizar también pasó por el hecho de reconocerse como líderes y por tanto con la capacidad para convocar, proponer acciones y asignar tareas.
- Habilidades del pensamiento y lenguaje. En este sentido, Cecilia hace especial énfasis. Para ella, asuntos como la lectura, la capacidad de analizar y argumentar son centrales. En su narración identifica como uno de los principales aprendizajes de los grupos estudiantiles el encuentro (o reencuentro) con la lectura y la conciencia de que para hablar y participar había que ser consciente del propio discurso, estudiar y tener argumentos. Para esto último, la lectura aparece como una herramienta importante, e incluso como vía para la “liberación”.
- Competencias específicas para el servicio al otro. Un último tipo de aprendizaje fue el saber hacer cosas. Especialmente cuando el anclaje de la participación está en el servicio al prójimo, o al otro, se resalta la idea de contar con herramientas concretas que favorezcan este fin. El caso más claro

es Ignacio. Él otorga un alto valor, por ejemplo, a técnicas de supervivencia que aprendió durante su participación en los *scouts*, a conocimientos sobre primeros auxilios que le han permitido ofrecer ayuda urgente a personas en peligro y a la capacidad de organizar actividades recreativas que hacen de su grupo cercano un espacio más agradable. Hace especial énfasis en la importancia que tiene para él aplicar todo esto como parte de su aporte a los lugares en los que participa.

Este primer esbozo sobre los aprendizajes de la participación permitirá identificar en los siguientes apartados, su presencia en el discurso actual sobre la educación ciudadana. Hasta aquí, parte de estos aprendizajes aparecen con cierta lógica (aquellos que intervinieron en espacios de tipo político obtuvieron algunos aprendizajes en este sentido, y lo mismo sucede con quienes participaron en grupos con otros perfiles). Una revisión cruzada con el discurso educativo ayudará a ver cómo algunos de esos aprendizajes han perdurado y se han transferido hasta el plano escolar y docente. Otros en cambio, aún cuando aparecen con bastante fuerza en el discurso de la trayectoria se diluyen al indagar en las nociones educativas actuales. La siguiente tarea tendrá que ver con mirar con detalle este cruce, reconocer los posibles sedimentos, aquellas rupturas, incongruencias, aparentes o ausencias de lógica que son finalmente las que constituyen las nociones y sentidos actuales.

### 3.3 La presencia y predominancia de estratos discursivos

Finalmente, cabe hacer un último señalamiento a propósito de los estratos de significación a los que alude Portelli (op. cit): personal, institucional y comunitario o colectivo. Como explica el propio Portelli, se trata de estratos que permiten organizar el discurso pero que al mismo tiempo admiten pasos entre uno y otro en la construcción de significados, aunque alguno de ellos prevalezca en la narración.

Esta mirada desde distintos estratos permite comprender un poco más los planteamientos del capítulo anterior y lo que aquí se ha dicho respecto a los aprendizajes, ya que permite matizar: no todos estos aprendizajes devienen únicamente de los espacios y experiencias de participación, aún cuando puedan ser un detonante importante. Se trata de una combinación de influencias, de hilos provenientes de varios estratos, que se articulan en un cierto nivel (lo justo, por ejemplo, aparece en la familia, pero también en la escuela y en la vida política). No pueden explicarse las concepciones docentes que se analizarán a continuación, como no sea teniendo en cuenta esta presencia articulada de estratos y reconociendo a la vez cuáles predominan y por qué.

Para Ignacio, por ejemplo, el sentido construido desde los primeros episodios de su discurso será el que prevalezca en el resto. Se trata de una huella marcada desde lo familiar-personal y (tal vez con mayor fuerza) desde lo escolar-colectivo. La presencia de esta huella y del estrato colectivo, se deja sentir en su descripción sobre los espacios de participación y en sus concepciones actuales sobre la educación. Aquel episodio del maestro ejemplar al que se desea imitar, se mantiene, se sedimenta, y cruza el resto de los episodios y experiencias.

En el caso de Cecilia, el estrato colectivo y fundamentalmente los conflictos que encontró en él, se vuelven una presencia intensa en su narración y permiten a quien la escucha identificar con cierta facilidad aquello que detona la indignación en Cecilia: no es cualquier cosa, es el abuso de poder. Al final este estrato se combina también con el institucional (como sucede con todos). La escuela aparece y brinda sus particulares aportes; pero aún ahí, la presencia del conflicto no desaparece y se mantiene, dándole siempre un carácter particular a la vivencia de Cecilia y a las consecuencias que provoca su presencia y su intervención en espacios colectivos.

Para Alicia, por su parte, la combinación de los estratos personal y comunitario parece ser el rasgo principal. Su militancia política y partidista constituye una experiencia intensa que resalta a lo largo de su discurso y que le han ayudado a configurar algunos sentidos. Pero es el plano personal el que con frecuencia organiza el propio discurso: su infancia, el mensaje determinista recibido por sus vecinos, la importancia que le otorga a la autorregulación de sus propios actos. Todo ello logra pautar algunas posturas que más tarde aparecerán de nuevo en el plano educativo.

El plano personal es también para Mónica el predominante para organizar su discurso. Pese a que hay experiencias intensas (o que pudieron serlo) de participación social y política, el estrato personal se mantiene dictando el orden del discurso. Las referencias constantes a su madre como referente claro de lo que *no* quiere ser, pero también de lo que aprendió de ella son huellas tanto en la trayectoria como en las concepciones educativas. El miedo, la inseguridad, el temor a "no estar preparada", permiten observar cómo en ocasiones los propios miedos pueden ser la pauta principal para tomar decisiones.

En adelante se revisarán las concepciones de los docentes sobre su tarea educativa; pero hacer esto implica rastrear en esos distintos estratos, identificar qué de cada uno ha sido relevante para construir el modo de entender hoy las

cosas. Las concepciones sobre lo que implica la vida ciudadana y la formación cívica y ética se enraíza en un conjunto de *acontecimientos* (Portelli: 213) como hechos permanentes en el tiempo. Hechos que no quedan allá donde se vivieron (en la adolescencia, hace quince o veinte años), sino que se mantienen frescos en la narración y aparecen de nuevo en la historia actual para refrendar aprendizajes o presionar la construcción de nuevos sentidos. “El acontecimiento en sí mismo se extiende en todas direcciones”. (Idem) Esas direcciones también incluyen a la escuela. Veamos ahora de qué forma.

#### CAPÍTULO 4. CONCEPCIONES EDUCATIVAS: LA CONFIGURACIÓN ACTUAL DE LA FORMACIÓN CIUDADANA

El capítulo anterior permite observar de qué forma el cruce de las trayectorias escolares y ciudadanas define en Cecilia, Mónica, Ignacio y Alicia modos específicos de entender su lugar al interior de una sociedad política. Especialmente la forma en que configuran la noción de *participación* (el modo en el que emerge, el lugar en el que se arraiga) parece ser un elemento central en la construcción de sentido sobre la vida ciudadana.

Esta mirada temporal que los sujetos presentan a través de su narración, se articula con un discurso actual respecto a lo que para cada uno de ellos significa *formar ciudadanía desde la escuela*. En este capítulo se explorará esta segunda faceta del discurso en el que se evidencia una parte de los *saberes académicos* de los entrevistados: la forma en que conciben y describen los propósitos de la asignatura que imparten, sus conceptos centrales y las prácticas que desarrollan dentro del aula. Como se verá más adelante, este acercamiento al saber académico y el discurso en torno a él, brindará elementos complementarios para integrar el entramado que constituyen las concepciones educativas de los docentes.

Para la presentación de este apartado se definieron cuatro aspectos derivados de los propios discursos, que permiten tener una lectura más organizada respecto a lo dicho. Esta organización posibilita reconocer a los sujetos por separado como identificar algunas constantes y distanciamientos entre las posturas de unos y otros. Los aspectos a revisar son:

- Nociones fundamentales de la formación ciudadana: principalmente se exploran las ideas sobre democracia y ciudadanía, aunque en algunos casos emergen también con claridad sentidos sobre la política y la ética.
- Propósitos y enfoque pedagógico de la asignatura Formación Cívica y Ética: cuál es su sentido, hacia dónde debe orientarse, cuál es la posición que se

adopta respecto del aprendizaje y el tipo de acercamiento que debe brindar la escuela a estos temas.

- Función docente: qué le corresponde hacer al docente para cumplir con los propósitos de la asignatura, cuáles son sus retos y cuál el estilo que debe adoptar para el trabajo en la escuela.
- Estrategias de enseñanza (el caso de Cecilia): relativas a las estrategias de trabajo consideradas más pertinentes y los modos de interacción con los alumnos.

Las opiniones sobre cada uno de estos aspectos contienen resabios del discurso oficial sobre la asignatura (lo que dicen los Planes y programas de estudio). Pero al mismo tiempo, y como puede observarse en los esquemas presentados en el Anexo 2, cada profesor toma distancia, en mayor o menor medida, de esa postura formal y asume un discurso propio que puede o no coincidir con el que la Secretaría de Educación Pública plantea sobre los propósitos, el enfoque o las metodologías más apropiadas.

Antes de abundar en cada uno de los puntos anteriores, resulta conveniente una breve exposición de encuadre, que permita al lector ubicarse en el contexto de dicha asignatura: sus propósitos, contenidos básicos y enfoque de enseñanza. Si bien no es intención de este trabajo comprobar el grado de apego o desapego de los maestros a la propuesta oficial, ésta constituye un referente necesario para comprender las posturas propias que cada profesor asume ante ella.

Cabe recordar que este trabajo se realizó con base en el Programa de 1999 por lo que la siguiente síntesis corresponderá a ello.<sup>31</sup>

#### **4.1 La asignatura Formación Cívica y Ética. A modo de referente**

De acuerdo con los Programas de estudio de 1999, la asignatura Formación Cívica y Ética se impartía en los tres grados de educación secundaria.<sup>32</sup> En todos ellos se abordaban (con mayor o menor énfasis) tres grandes rubros de contenidos: La reflexión sobre la naturaleza humana y valores, Problemáticas y posibilidades de los jóvenes y Organización social, democracia, participación ciudadana y forma de gobierno.

La presencia, profundidad y orden en que aparecían estos temas variaba en cada grado escolar, de modo que en el primer grado se observaba un mayor énfasis en los puntos 1 y 2, mientras que los contenidos relacionados con la organización social y la democracia fortalecían su presencia en el segundo y tercer grado, como puede observar se en el siguiente esquema (SEP, 1999).

---

<sup>31</sup> Este trabajo se concluyó unas semanas después de que la SEP aprobara los nuevos Planes y programas para la Educación Secundaria (Mayo de 2006); en el marco de la llamada RES. Si bien los principios fundamentales del enfoque de esta asignatura no se tocaron gravemente (más bien se “pulieron”), se consideró conveniente conservar el Plan de estudios anterior para efectos de este análisis. Ello no implica que las conclusiones derivadas del trabajo carezcan de validez, en tanto abonan a una reflexión que va más allá de los contenidos específicos y que la perspectiva general sobre la FCYE se conservó en esencia.

<sup>32</sup> A diferencia de la reciente reforma del 2006 en la que dicha asignatura sólo se estudia en el segundo y tercer grado.

## Mapa de contenidos Formación Cívica y Ética

(Programa 1999)

Grado	Unidad I	Unidad II	Unidad III	Unidad IV
<b>Primero</b>	<b>Introducción a la asignatura</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Por qué la formación cívica y ética?</li> <li>- Manera de abordar la materia</li> <li>- Panorama de los temas de la asignatura en los tres años.</li> </ul>	<b>Naturaleza humana</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un ser libre capaz de decidir</li> <li>- Un ser social</li> <li>- Un ser histórico</li> <li>- Un ser con potencial creativo</li> <li>- Un ser político</li> <li>- Un ser que se comunica</li> <li>- Un ser vivo en un sistema ecológico</li> <li>- Un ser sexuado</li> <li>- Un ser individual en una comunidad</li> <li>- Un ciudadano en un país</li> </ul>	<b>Adolescencia y juventud</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser estudiante</li> <li>- Sexualidad</li> <li>- Salud y enfermedades</li> <li>- Adicciones</li> <li>- Juventud y proyectos</li> </ul>	<b>Vivir en sociedad</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentido y condiciones de las relaciones sociales</li> <li>- Valores, formas, reglas y posibilidades para la vida en sociedad</li> <li>- La sociedad como proceso histórico y cultural</li> </ul>
<b>Segundo</b>	<b>Introducción</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La sociedad: organización que permite alcanzar los objetivos individuales y comunes</li> </ul>	<b>Valores de la convivencia</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valores y disposiciones individuales</li> <li>- La democracia como forma de organización social</li> </ul>	<b>Participación en la sociedad: pertenencia a grupos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La familia</li> <li>- Amistad, compañerismo y otras relaciones afectivas</li> <li>- Escuela secundaria</li> <li>- Entorno y medio social</li> <li>- La Nación</li> <li>- La humanidad</li> <li>- Relación con el medio ambiente</li> </ul>	
<b>Tercero</b>	<b>Los derechos, las leyes, el gobierno y la participación ciudadana como acuerdos y vías para la convivencia y el desarrollo político, económico y social de nuestro país</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La Constitución: ley suprema para la convivencia y el desarrollo social de México. Principios y formas de gobierno</li> <li>- Ámbitos y responsabilidades de la autoridad</li> <li>- La participación ciudadana como vía de influencia en los asuntos públicos</li> <li>- Las responsabilidades de los ciudadanos</li> </ul>	<b>Responsabilidad y toma de decisiones individuales</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sexualidad y género</li> <li>- Prevención de adicciones</li> <li>- Estudio, trabajo y realización personal</li> </ul>	<b>Responsabilidad, toma de decisiones colectivas y participación</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Características de la participación social democrática</li> <li>- Estudio de un caso de intervención y aportación de un grupo de jóvenes a su escuela o entorno social</li> <li>- Metodología de investigación y de trabajo en equipo para detectar problemas y oportunidades de desarrollo en la escuela y el entorno social y proponer soluciones</li> <li>- Elaboración en equipo de una propuesta de proyecto que busque plantear una mejora de la escuela o del entorno social</li> <li>- Presentación de la propuesta</li> </ul>	

La Naturaleza humana constituye más bien una vía de entrada elegida por la Secretaría de Educación Pública para hacer notar que la convivencia con otros (“ser social”), la capacidad de tomar decisiones (“un ser libre capaz de decidir”) y de configurar la propia realidad (“un ser histórico”), son características connaturales al ser humano.<sup>33</sup> Los temas relacionados con “adolescencia y juventud” y “toma de decisiones individuales” son parte de la herencia de contenidos de la anterior asignatura Orientación Educativa. Los temas relativos al tercer rubro de contenidos (presentados en sombreado) son los más cercanos al antiguo Civismo (aunque con sus variantes), y son también los más estrechamente vinculados al interés del trabajo que aquí se presenta.

Con este marco de contenidos, la SEP se planteó como **propósito general** de esta asignatura (ídem: 11):

*Proporcionar elementos conceptuales y de juicio para que los jóvenes desarrollen la capacidad de análisis y discusión necesaria para tomar decisiones personales y colectivas que contribuyan al mejoramiento de su desempeño en la sociedad. Se busca que los alumnos aprendan a considerar y asumir su entorno social como un ambiente propicio para el ejercicio de actitudes comunitarias y cívicas.*

Además de lo anterior, se definieron propósitos para cada grado, en función de la organización temática ya señalada y fueron enunciados de la siguiente manera (ídem: 14):

*Primer grado:* “Los estudiantes reflexionarán sobre su identidad personal, la etapa de desarrollo en la que se encuentran y las relaciones sociales en las que participan... Se busca proporcionar al alumno los elementos para que se inicie en el conocimiento de sí mismo”.

---

<sup>33</sup> Se trata de una perspectiva con clara herencia del jusnaturalismo, que indica que los seres humanos nacen con ciertas características naturales. Este acercamiento le valió a la SEP varias críticas por su distanciamiento de una postura socio-histórica en la que se reconocen estas características como producto de la cultura, la historia y la vida política en su conjunto, y no pre-existentes a todo ello.

*Segundo grado:* “Los estudiantes reflexionarán acerca de las normas de convivencia y las distintas formas de organización para lograr el bienestar colectivo”.

*Tercer grado:* “Reflexionarán sobre los valores que constituyen a una democracia. Los estudiantes desarrollarán su capacidad para analizar valores, elegir las vías que les permitan transformarse y mejorar su vida y el entorno social en el que se desenvuelven”.

Para cumplir adecuadamente con estos propósitos se planteó un conjunto de rasgos que debían permear la práctica docente, a modo de “enfoque de enseñanza”. Dicho enfoque se definía por los siguientes rasgos:

- **Formativo**, en tanto se pretendía incidir en el carácter de los estudiantes, sus valores, sus prácticas sociales, actitudes y destrezas. En particular, se resaltaba la intención de que los estudiantes tomaran conciencia de sus derechos y de la responsabilidad de hacerlos cumplir.
- **Laico**, en su sentido no doctrinario y apegado a los principios del Artículo Tercero Constitucional.
- **Democratizador**, mediante la promoción de una cultura favorable al diálogo, el respeto, la equidad y la tolerancia.
- **Nacionalista**, fincando en los alumnos un vínculo común de pertenencia a una nación así como los compromisos personales y colectivos que ello implica.
- **Universal**, en tanto promovía a la vez la pertenencia a la humanidad y en ese sentido la responsabilidad con el entorno, el respeto y colaboración entre naciones.
- **Preventivo**, brindando información necesaria para anticipar consecuencias de los propios actos y tener mayor capacidad para elegir un estilo de vida sano.

- Comunicativo, en tanto se buscaba propiciar el diálogo y desarrollar habilidades y destrezas que facilitarían la comunicación.

Estos elementos básicos de la asignatura resultaron novedosos para los docentes asignados a ella al menos en dos sentidos. El primero relativo a los contenidos y el segundo respecto al plano didáctico (enfoque, metodología).

Sobre los contenidos, la integración de las dos “antiguas” materias (Orientación Educativa y Civismo) generó una mezcla especial de temas y asuntos a abordar en la nueva: lo mismo había que hablar de sexualidad y noviazgo adolescente, que de el juicio de amparo y controversia constitucional. Tanto unos temas como otros, requerían un cierto grado de especialidad o de conocimiento especializado, que no siempre coincidía con el perfil docente. Para los profesores que impartían Orientación Educativa, los temas heredados del Civismo resultaban “duros” y lejanos. Los que impartían Civismo se sentían inseguros al abordar temas más personales. La unión de estas dos perspectivas disciplinarias constituyó, por tanto, una exigencia en términos de aclarar conceptos y definir una postura propia respecto a unos y otros temas.

En cuanto al plano didáctico, el nuevo enfoque parecía más cercano a la propuesta de la Orientación Educativa, en tanto apostaba por un trabajo vinculado a la realidad de los jóvenes, esencialmente formativo y preventivo. Pero al mismo tiempo representó un rompimiento con el enfoque del Civismo, más orientado a una perspectiva tradicional de aprendizaje basado en la memoria y poco ligado a la vida cotidiana. Un enfoque democratizador y formativo, era una novedad para algunos.

La presencia de estos dos elementos (ya conocidos para algunos y de contraste para otros), son variables a considerar al momento de preguntarse ¿cómo es que los profesores asignados a esta materia se apropian de una

propuesta así?, ¿qué matices propios le otorgan a las nociones fundamentales?, ¿cómo entienden para sí y para sus alumnos los conceptos y los principios metodológicos de la formación cívica y ética? Los siguientes apartados se centrarán en estos puntos desde la perspectiva de los cuatro docentes.

#### **4.2 Nociones fundamentales de la formación cívica**

Cabe señalar, de entrada, que este plano de las nociones fundamentales aparece poco explicado dentro de los Planes y programas de estudio de la asignatura. Únicamente el *Programa de estudios comentado*, al cual tuvieron acceso sólo una parte del profesorado, brinda algunas ideas respecto a los distintos temas de cada grado. Se trata más bien de contenidos sobre los cuales los docentes deben formarse más por iniciativa propia y adoptar una posición que no está predefinida con mucha claridad por la institución (si bien la propia enunciación de los contenidos ya brinda algunos indicios al respecto).

Las formas en que Mónica, Alicia, Ignacio y Cecilia entienden la democracia y la ciudadanía (y la solicitud de que hablen sobre ello) es la entrada hacia un plano académico, aparentemente más cercano a su labor educativa, pero no por ello más sencillo de expresar. Si bien el contenido previo de las entrevistas giró de algún modo sobre los mismos puntos, esta nueva etapa introduce una sensación de “volver a empezar” en términos de integrar un nuevo discurso. Por primera vez hay que explicitar las nociones que subyacían a las experiencias narradas anteriormente.

En este sentido, era claro para los cuatro que había que dar un giro: de la opinión y la narración respecto a la *experiencia de vida* había que pasar al *saber académico* propiamente.

Este nuevo elemento parece generar una sensación de inseguridad y por momentos incluso de temor hacia la demanda de información que se les hace: ahora el escucha no sólo pide una narración sobre la propia vida sino que interpela al profesional y a su conocimiento del campo de saber en el que labora.<sup>34</sup> En todos los casos, este giro provoca un rompimiento en la secuencia y la articulación de la charla: se hablaba con dificultad, con titubeos y en algunos casos improvisando, como si fuera la primera vez que se cuestionan sobre sus propias concepciones.

A diferencia de lo sucedido en la recuperación de trayectorias, la indagación sobre las concepciones y saberes docentes no presenta diferencias tan marcadas (al menos no de inicio). Hay incluso fuertes coincidencias, aún entre quienes hasta el momento habían expresado posiciones claramente distintas.

Al escuchar a los cuatro profesores hablar sobre su idea de la democracia y la ciudadanía, es posible identificar al menos dos grandes posturas:

### **Democracia como participación**

En la primera de estas posturas se manifiesta una **estrecha relación entre democracia/ ciudadanía y participación**. La participación aparece como un elemento que articula otras nociones y las dota de significado. Este es el caso de Mónica, Cecilia y Alicia.

Mónica y Cecilia expresan ideas bastante cercanas en sus componentes. Aún cuando a nivel personal sus trayectorias tomaron rumbos separados y expresaban posturas distintas al narrarlas, parece al final haber un encuentro respecto a sus concepciones más formales.

---

<sup>34</sup> Al respecto Lutz Niethammer (1997:45) hace notar que las “rutinas cotidianas” suelen ser más fáciles de recordar y de narrar, cuanto más concretas y plásticas son, en contraposición a conocimientos teóricos.

## Democracia

*"Para mí democracia es participar, o sea, tomar en cuenta y ser tomado en cuenta, sí, con una conciencia, con conocimiento de causa, para lograr un objetivo. El respeto del sujeto como tal, la oportunidad de ser reconocidos, de ser aceptados, tomados en cuenta. No solamente como un voto, como una per... cómo una mano levantada. Sino como una persona que tiene forma de pensar y necesidades y capacidad de crear, de participar."*  
(Mónica)

*"Hay democracia cuando todos o las personas que estén involucradas para llevar acabo esa democracia estemos comprometidas, conscientes que es una democracia y estemos con disposición, pienso yo que eso sería lo más elemental. Yo pienso que la democracia se maneja desde que tu eres pequeño, la puedes ir manejando y en tu casa en el medio, en todo donde te rodeas. La condición es que exista una conciencia política, que sepas qué es democracia, que no te vayas con la finta de que a lo mejor democracia es que todos voten y el que gane, no, no, no."* (Cecilia)

## Ciudadanía

*"Pues una persona que participa, que forma parte de una ciudad, que es de donde deriva la palabra, y que ejerce o tiene cierta función dentro de esa ciudad, por decir algo. Que tiene una función. Un ser ciudadano es aquel que está cumpliendo, que está trabajando, en su entorno, en su ciudad... con todo lo que ella tiene y le da."* (Mónica)

*"El ciudadano es aquel individuo que está inmerso en una sociedad y tiene la obligación y el compromiso de expresar sus opiniones, tener voz y voto pese a que le pudieran considerar sus puntos de vista o pese a que no, y comprometerse a algo para un cambio, para un bien común. Para mí eso es un ciudadano, alguien que participa y es escuchado."* (Cecilia)

Es posible identificar a lo largo de sus opiniones al menos tres elementos en común:

- a) La participación consciente ("conciencia política" para Cecilia) como rasgo principal de la democracia y la ciudadanía. Se es ciudadano cuando se asume tal condición de manera explícita; de manera "consciente"; y esto genera una diferenciación con aquellos otros que existen dentro de una sociedad pero que

no se reconocen como sujetos dentro de ésta. Se trata de un vínculo democracia-participación en el cual se “busca influir de manera individual y colectiva en los asuntos de la comunidad y en cuestiones públicas” (MCD, 1998:7).

b) La democracia como “algo más que votar”, como un principio que impacta en otros ámbitos de la vida. Este rasgo aparece como una consecuencia del punto anterior: un ciudadano consciente de su condición y participante activo de la vida comunitaria, no puede conformarse con la expresión más acotada de participación política: el voto. Para las tres, la presencia ciudadana se asocia con algunos otros rasgos de la democracia liberal: hablar, ser escuchado, pensar con libertad, crear.

c) La búsqueda de un cambio. Tal como lo enuncia Mónica, la condición de ciudadanía tendría como sentido básico el logro del “bien común”. En el discurso no se detalla esta idea, de modo que no es posible rastrear el sentido que Mónica otorga a este bien común; sin embargo, tanto en ella como en Cecilia se trasluce la idea de que es necesario trabajar por el mejoramiento del entorno (social, familiar, escolar). Esto representa de algún modo una toma de postura: no se apela a la búsqueda de un orden social sino a la transformación de dicha sociedad.<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> En términos de teoría política, el discurso de Mónica y Cecilia releva rasgos de un enfoque liberal (Touraine, 1994: 46) en el que se apela a necesidad de lograr un orden social que permita la convivencia y el ejercicio de las libertades humanas. Para eso se requiere un pacto social en el sentido roussoniano) que tenga como base la “búsqueda del bien común”. Con frecuencia, esta idea se contrapone a otras en las que la sociedad es vista como un espacio conflictivo y la democracia (así como los derechos humanos) como un medio para evidenciar estos conflictos, enfrentarlos de forma no violenta y transformar el entorno. (MCD, 1999) Al respecto, Touraine (1998:236) señala que: “La democracia no podría reducirse a la organización de elecciones libres. Se mide por la capacidad del sistema político de elaborar y legitimar las demandas sociales al someterlas directa o indirectamente al voto popular, lo que supone que sepa combinar la diversidad de intereses materiales y morales con la unidad de la sociedad. Combinación que obliga a trazar fronteras constantemente cambiantes entre los deberes legales y las libertades personales o colectivas.” La participación ciudadana es vista como un mecanismo para lograr esas transformaciones y aspirar a la *justicia*. Este segundo componente es más claro en el caso de Alicia, que se menciona enseguida.

Si bien Alicia comparte con Mónica y Cecilia el arraigo en la participación para significar la vida ciudadana, también presenta un rasgo que la diferencia, y que es no aparecerá en ninguno de los entrevistados: la vida digna. Esta categoría es considerada por Alicia como un elemento fundamental para explicar la democracia:

*"Yo consideraba que para que México se pudiera integrar o... no integrar sino para que la gente viviera más dignamente, la democracia era fundamental. Además de que para mí la democracia no era nada más ir a votar.*

*... Con ese enfoque, para mí la democracia era importante transmitirla, la solidaridad, las ganas de preocuparte por tu comunidad, por tu país, porque preocupándote por ellos al mismo tiempo te preocupas por ti.*

*Es... a lo mejor... participar en las decisiones y desconcentrar el poder, porque la política es concentración de poder pero la democracia es participación en las decisiones."*

Como se puede apreciar, la democracia no es un fin para Alicia, se trata más bien de un medio, un recurso para lograr una vida más digna para la población. Este constituye un componente esencialmente político y ligado a una perspectiva de "democracia social"; es decir, aquella que tiene como intención última generar condiciones de justicia y no sólo mayor ejercicio de derechos civiles y políticos (voto, libertad de expresión), (MCD, 1999). Dicha perspectiva también se devela en Alicia al ser la única que en esta fase de la conversación alude al tema del poder: la democracia como un modo de distribución del poder y por tanto de combatir su concentración en pocas manos.

## Democracia como cumplimiento del deber social

La segunda postura que aparece con claridad la representa Ignacio y es aquella que **define la democracia y la ciudadanía desde el cumplimiento de un “deber ser”** y mediante la vinculación estrecha con una tercera noción: “la ética”.

*“Eso es civismo: una persona que vive en una ciudad y que se debe comportar de tal forma. Punto. Los valores de la ciudadanía más importante para mí, son la responsabilidad y la justicia. La responsabilidad porque te hace cumplir, te hace hacer lo que tienes que hacer. Para mí eso es lo importante, nada más. Estar adaptado a tu edad, a tu etapa, y en esa etapa tienes responsabilidades, cuando tú cumples... dicen que quien es bueno en pequeñas responsabilidades es grande en responsabilidades... al máximo; le pueden encargar cualquier cosa.*

*Justicia quiere decir darle a cada quién lo que merece, ¿no?, y eso es si tú te comportas bien por lógica y por porcentaje te va a ir bien. Si haces cosas malas te vas a sentir mal y hay una justicia. Para mí eso es importante, la justicia, darle a cada quien lo que merece.”*

Ignacio es claro y contundente al expresar sus ideas respecto a la ciudadanía (o lo que él denomina como “lo cívico”). A lo largo de toda su explicación es posible identificar varios aspectos relevantes para comprender su postura y que lo distinguen con mucha claridad de Mónica, Cecilia y Alicia. En esta primera cita se reconocen al menos dos:

- a) La ciudadanía como cumplimiento de una función social. Ser ciudadano para Ignacio se asocia también con una toma de conciencia, pero distinta a la que marcan Mónica y Cecilia. Más bien se trata de una conciencia de la *propia función dentro de la sociedad*, y por tanto de las responsabilidades que dicha sociedad ha asignado para tal función. El cumplimiento de lo que “te toca hacer” deriva en una mejor convivencia y en una mejor sociedad. La existencia de tensiones o conflictos entre la función socialmente asignada y los intereses y necesidades personales no aparece como posibilidad.

b) La justicia basada en el mérito. Esta idea de lo justo se engarza claramente con el planteamiento anterior respecto a la ciudadanía y la responsabilidad: quien cumple con sus responsabilidades puede aspirar a recompensas; quien no lo haga recibirá una sanción, que puede ser moral, y que en sí misma representa "hacer justicia".<sup>36</sup>

Esta idea de "lo cívico" se articula con una cierta mirada que Ignacio ofrece respecto a la democracia y a una nueva idea respecto a lo que debe caracterizar a una "persona cívica":

*"Una persona cívica es aquella que se preocupa por el lugar en el que vive, trata de mejorarlo y a su vez está mejorando él mismo.*

*La democracia es, haz de cuenta como llegar a un acuerdo. Es entender que la mayoría es la que manda y que cuando la mayoría piensa en algo quiere decir que es lo mejor. Entonces la democracia es aceptar; a veces yo no estaré de acuerdo con la mayoría, pero es entender que la mayoría lo está pensando mejor que yo. No como borregada, sino entender que la opción de ellos es mejor que la mía."*

Ambas ideas permiten reconocer dos nuevos elementos en su discurso:

c) El primero constituye un punto de encuentro con el resto de las entrevistadas: la vida cívica debe aspirar al cambio social. En este caso, Ignacio resalta fundamentalmente la idea del servicio a los otros, a la comunidad, como un medio de recibir también beneficios personales. Al preocuparnos por el entorno, nos preocupamos por nosotros mismos.

---

<sup>36</sup> Es posible analizar esta idea de Ignacio sobre la justicia desde otras posiciones; por ejemplo, la idea de que la justicia representa dar a todos igual o de acuerdo con lo que aporten a la sociedad (quien aporta mucho recibe mucho quien aporta poco, recibe poco). Esta idea de justicia retributiva (recibir según se da) se ha contrastado con aquella que propone "dar a todos según sus necesidades" a fin de generar condiciones de equidad. Así por ejemplo, una persona con discapacidad puede no aportar a la economía familiar o social, pero su condición exige que reciba un soporte que le permita desarrollarse plenamente como persona. De ese modo se cumpliría la justicia. Esta segunda perspectiva es la que ha permeado recientemente en la Secretaría de Educación Pública y que se manifiesta en el Programa Nacional de Educación 2000-2006.

d) El segundo de ellos es la confianza en el uno de los principios fundamentales de la democracia: el principio de mayoría. Ignacio reconoce que un espacio democrático es aquel en el que se hace valer la opinión de la mayoría, independientemente del contenido de dicha opinión.<sup>37</sup> Explícitamente señala que esta opinión puede no ser la mejor; de hecho, puede ser “la más fea”, pero es la más adecuada en tanto la respalda un acuerdo y un consenso de las partes involucradas.

Este principio, con las características particulares que le otorga, es trasladado por Ignacio a diversos espacios. Así por ejemplo, identifica “una familia democrática” como aquella en la que se toma en cuenta lo que dicen y necesitan padres e hijos, y se acepta como buena aquella decisión que atiende a la mayor parte de los miembros.

Estas dos grandes posturas trazan un primer camino respecto a las posiciones que adopta cada uno de los docentes entrevistados. Como se verá en el capítulo siguiente, y como puede observarse desde este momento, las concepciones respecto a estos dos temas fundamentales de la educación ciudadana (democracia y ciudadanía) no resultan en absoluto ajenas a sus trayectorias personales. Aún dentro de la semejanza, es posible reconocer matices muy propios, heredados de la propia historia, tales como los valores que consideran relevantes, algunos aprendizajes similares a los que ellos obtuvieron en su momento, e incluso temores construidos en el tiempo y que se transfieren hacia los alumnos. Más adelante se volverá a este punto.

Pero además, estas concepciones básicas brindan elementos para avanzar un paso más e identificar cómo traducen la democracia y la ciudadanía (como quiera que la entienda cada quién) en una propuesta educativa concreta. En adelante se explorará un poco más al respecto.

---

<sup>37</sup> Resalta aquí la idea de la democracia como el gobierno de las mayorías; como aquel gobierno “que se basa en los acuerdos de la mayoría que atiendan al mayor bienestar posible.” (Reyes Torres, 1994)

### 4.3 Percepciones personales sobre el enfoque y los propósitos de la asignatura.

Como se señaló anteriormente, el Programa oficial de la asignatura Formación Cívica y Ética utilizado a partir de 1999 planteaba que el enfoque predominante debería guiarse por los rasgos democrático, comunicativo, democratizador, laico, preventivo, formativo, nacionalista y universal.

Sin embargo, para Cecilia y Alicia la definición de un enfoque para esta tarea fue previa a la existencia de la asignatura. En la reconstrucción de una parte de su historia docente reconocen ambas su interés por el tema de los valores y por “la dimensión social” de su tarea:

*“...Entonces cada vez que me daban orientación yo trataba de ponerle cuestiones de valores, nunca toqué el tema de ética, te mentiría si te dijera que si, yo ya tenía la idea de valores, qué son las virtudes, que es importante trascender, yo hablaba mucho de dimensión social. Yo quiero que mis niños tengan una dimensión social... entonces empecé a darle ese matiz, no sabía que existía una asignatura de Formación Cívica y Ética”. (Cecilia)*

*Desde que yo entré a trabajar como maestra (de Historia) hay muchas dudas que ellos manifiestan, que ellos te preguntan, que dices: hace falta un espacio donde aprendan una formación cívica, dónde tengan contacto con los valores. No creo que sea suficiente este espacio de FCYE. No creo tampoco que pueda darse una FCYE en el ámbito de una sola asignatura, pero de eso a nada, de eso a que no haya ni una sola... que sé yo... perspectiva de FCYE, yo creo que es mucho más valioso que haya esto. Porque ellos hacen preguntas...(Alicia)*

Esta “remembranza pre-asignatura”, el hecho de que no fuera una preocupación nueva, llevó a una primera toma de postura respecto a lo que *no debía ser* el nuevo programa: había que evitar una mirada “legalista”. Esta diferenciación de inicio tuvo un origen que en buena medida parece ligado más a la trayectoria docente que a la de participación social o académica: tanto Mónica como Cecilia habían iniciado su tarea docente en el marco de la Orientación

Educativa (no del Civismo), mientras que Ignacio había sido profesor en ambas. Alicia es la única que no había realizado funciones de orientadora, pero en su caso (como en el de Ignacio) su énfasis social o político siempre estuvo presente, más que el propiamente legal. Con este antecedente, el acercamiento con el nuevo programa puso en evidencia el temor de que Formación Cívica y Ética recogiera principalmente el enfoque “legalista” del Civismo anterior. Es decir, también se puso en juego una “memoria docente” respecto al programa anterior, que sirvió como referente, junto con sus propios antecedentes, para valorar la nueva propuesta.

*“...Cuando yo empecé a ver el programa me dio mucho miedo porque venían muchas cuestiones de legislación educativa, de civismo, no pensé que fuera todo eso, además de que yo lo vi con un enfoque meramente legislativo... sí, de derechos, de deberes. Siento que el planteamiento se relaciona... qué nos va a enseñar esto, si no hay una realidad en nuestro contexto social que estamos viviendo. (Cecilia)*

*Mira, la verdad a mí dar Formación Cívica hasta me aburría, porque tiene mucho que ver con leyes, que ellos no sienten cercanas, y hacérselas bajar a su cotidianidad costaba... me costaba muchísimo trabajo. Por ejemplo, artículo 27 constitucional, se les enseñaba. Es un poquito largo ver eso, el art. 27 Constitucional dice una cosa, y el supuesto espíritu es tal, no. Pero el uso que se le dio al reparto agrario fue político, tú les tienes que explicar todo eso, y luego ellos lo tienen que conectar con lo que ellos ven. Luego que si el Ejército Zapatista, que por qué, si ya hubo reparto... Lo de menos era darles la materia así, no, apréndanselo y punto, pero no, no creo que era mi caso.” (Mónica)*

Desde esta diferenciación y estas ideas previas es que los cuatro adoptan una postura respecto al nuevo programa. Cecilia, Mónica e Ignacio le ponen un nombre (curiosamente el mismo) y lo denominan “humanista”. Esta es probablemente la principal y más explícita coincidencia entre ellos: su enfoque sobre la formación ciudadana y ética es tal que se centra en la persona y en “llegarle a la sensibilidad” y a la conciencia. Esto pasa por un descubrimiento

como persona: de la identidad propia, de las posibilidades de trascender y de aquello que se desea hacer por razones de conciencia (no por imposición).

En el caso de Mónica, este enfoque humanista responde también a un reclamo de su propia historia. Ella lo acepta y lo expresa con claridad: se niega ofrecer una idea rígida de las normas y la vida en sociedad, porque ella misma nunca aceptó para sí esa postura. Enviar a los chicos el mensaje de que existe un “deber ser” rígido al que tienen que apegarse (y en el que es fácil caer desde un enfoque “legalista”), genera conflicto en Mónica por parecerle incongruente.

*“Yo creo que los conceptos a nivel cívico son conceptos que están dados hacia un deber ser... entonces como que yo soy más flexible en cuanto a la toma de decisión y la responsabilidad, porque mi vida ha sido así; no ha sido tan marcada, tan lineal. Me cuestionaba la congruencia...”*

Esta idea “humanista” compartida por los cuatro, también es el eje de aquello que definen como propósitos de la asignatura y que se plantean al menos en tres sentidos, enfatizados en mayor o menos medida:

- a) El desarrollo de la conciencia personal o individual. La formación cívica debe ser un espacio para el análisis, la reflexión y el descubrimiento de las propias potencialidades.
- b) El desarrollo de la conciencia social, como consecuencia o momento siguiente al plano individual. Se trata de una conciencia de pertenencia a un grupo social y de compromiso con la participación. Esto, sin embargo, tiene como paso previo una formación amplia y el desarrollo de las potencialidades en otros ámbitos.
- c) El desarrollo de habilidades de pensamiento, expresión y acción. Se trata de un elemento particular y fuerte en el discurso de Cecilia. Promover en los alumnos habilidades de reflexión y análisis vía una herramienta específica: la lectura.

Puede observarse que estos aspectos no resultan muy distantes de los planteamientos básicos que se hacen en los Programas de estudio de la asignatura. En principio, lo que denominan como "enfoque humanista" parece cercano al planteamiento de una asignatura con enfoque "formativo" que se plantea en el documento oficial; esto es, un espacio donde los adolescentes encuentren herramientas de vida. Como se verá más adelante, cada profesor define de forma particular su idea sobre dichas herramientas, pero de entrada parece haber coincidencia en ese plano de la relevancia para la vida.

Los tres elementos que arriba se destacan como coincidentes en el discurso de los profesores, también son en cierta medida puntos de contacto con el oficial. Por ejemplo, tanto en unos como en otros se reconoce la preocupación por trabajar el plano del desarrollo de las potencialidades individuales. En los Programas de estudio esto se resalta particularmente en los propósitos educativos para el primer grado y en la incorporación de contenidos provenientes de la Orientación Educativa: sexualidad, proyecto de vida, relaciones de amistad y noviazgo, trabajo y estudio, etcétera. Como se verá, se trata de un plano al que la mayoría de los profesores entrevistados otorgará gran relevancia.

Por su parte, el plano de la convivencia y de las habilidades sociales es un elemento fácilmente vinculable con el propósito general de la asignatura, así como a los propósitos y contenidos del segundo y tercer grado particularmente.

Hasta aquí pareciera haber (y de hecho lo hay) claros puntos de encuentro entre los dos niveles de discurso: de los docentes y el programa oficial. Pero más allá de eso, resulta interesante observar cómo cada uno de estos elementos aparece de forma distinta en uno u otro y con respecto al discurso institucional.

Por ejemplo, para Ignacio lo que aquí denomino como *desarrollo de la conciencia* alude a un plano de *reconocimiento de lo bueno*. Esto es, la formación cívica y ética que brinda la escuela debe ayudar a que los chicos y chicas reconozcan y valoren aquello que es "bueno", lo cual para Ignacio significa: "lo

que te hace sentir bien” y te genera sensaciones placenteras por haber hecho lo correcto. Por su parte, la conciencia social tiene que ver con el reconocimiento de que existen otros, “hacerlos sentir bien”, evitar conflictos y procurar, mediante las propias acciones, un entorno de convivencia armonioso.

Para Cecilia, por su parte, estos tres elementos aparecen en realidad como uno, o como apartados de un mismo objeto: la conciencia individual como vía para la conciencia social. Las habilidades como vía para la toma de conciencia. Esta idea se expresa de la siguiente manera:

*“...Por ejemplo yo les comentaba, saben que así como estamos viendo ética, cuestiones de valores, cuestiones de exposiciones, de análisis y todo eso, es importante que también nosotros seamos un ser integral. Entonces también tenemos que agilizar nuestra mente, porque entre más ustedes estén inmersos en otras situaciones en donde desarrollen sus potencialidades, pues van a estar más sanos y van a responder a las necesidades, van a ser personas dispuestas a dar y a sentirse bien, entonces hay que agilizar la mente”.*

El tema de las habilidades es especialmente interesante en el caso de Cecilia (y se volverá a él más adelante), ya que su incorporación contrastó, o al menos lo pareció de inicio, con su historia política y social. Un falso supuesto de quien esto escribe era encontrar un contenido más abiertamente político en el discurso educativo de Cecilia. Pese a ello, su principal tema de interés se ubicó justamente en el desarrollo de habilidades de pensamiento y lenguaje entre sus alumnos. Más tarde se evidenciará la estrecha relación entre uno y otro momento del discurso, pero de momento cabe incorporar este como un componente central para Cecilia, en cuanto a la definición de propósitos para la asignatura que imparte y para la conformación de un sujeto integral.

Esta idea de un sujeto integrado es también base de los propósitos que Mónica identifica para su asignatura. Ella percibe a los alumnos como sujetos que aprenden a vivir y que requieren de elementos para enfrentar los distintos problemas que se le presentan en la vida. La asignatura, entonces es un medio

para “armarse” humanamente, pero también para construirse una perspectiva de futuro. El plano de la *conciencia personal* constituye para Mónica una piedra angular, particularmente por el contexto generalizado de violencia que viven los jóvenes de su escuela.

*“Entonces ellos están perdidos en eso, yo creo que por esa falta de, de ... sentido de pertenencia, de saber que existen, de no pensar que mañana van a morir, sino que hay un futuro, un mañana más largo, que el que están viviendo ellos ahorita. Entonces, yo sé que les está costando trabajo a ellos con todo el bombardeo de información de que violaciones, que suicidios, que masacres, que mil cosas, y ellos sienten que tienen la vida en un hilito, y tienen la vida en un hilo. Yo siento que ellos se sienten así.*

*...Yo creo que esa sensación de que esto es rápido, de que la vida se está yendo, no les da tiempo de sentarse a reflexionar que hay un mañana y que tienen que estructurar un proyecto de vida para mañana, y que ese proyecto de vida pues lleva respeto, congruencia, libertad, obligación... todo ese contexto de palabras que nos forman como ser humano. Entonces, yo creo que eso es lo primero que debemos crear en ellos.”*

Esta necesidad de hacerlos sentir “que hay un futuro”, de abrir sus perspectivas de vida como propósito de la asignatura es una aportación específica de Mónica, aún cuando Cecilia y Alicia también perfilan algunos elementos. Su narración aquí se vuelve ansiosa y casi angustiada; es evidente su preocupación por el tema más allá del discurso profesional. Su énfasis en esta parte no se coloca tanto en “construir la ciudadanía del futuro” sino más bien en que sus alumnos recuperen la esperanza respecto a su propia vida. En este sentido, tres se vuelven propósitos centrales a atender:

- Aprender a vivir, lo que significa aprender a enfrentar los problemas de la vida.
- Formar un sujeto integrado, donde se consideran al menos las dimensiones física, mental, sexual y social.

- El aprendizaje de la libertad y la responsabilidad como valores fundamentales para la vida.

Alicia es tal vez quien incorpora en su discurso componentes políticos más claros aunque a la vez con evidentes coincidencias con los demás. La principal de ellas es precisamente el contribuir a la conformación de una conciencia de sí mismos entre los jóvenes. Alicia, al igual que Mónica, resalta la importancia de que esta asignatura ayude a sus estudiantes a conformar una personalidad suficientemente madura como para enfrentar los retos de la vida social. Esto incluye un proceso de clarificación valoral (aunque no lo denomina así) en que los jóvenes se enfrenten a conflictos éticos y reflexionen sobre ellos, más que darles sólo un “deber ser”.

*“Yo insisto en los valores para poder actuar en todo momento. Me acuerdo que una de las cosas que les llegaba a plantear es que si están en un trabajo, porque algunos trabajaban, y los llegaban a amenazar, ustedes nada más pregúntense si están haciendo algo malo, si no están haciendo algo malo no tienen por qué tener miedo o actuar bajo presiones o amenazas. Entonces ...que les sirviera a ellos para fijarse metas, para superarse en su vida, más o menos esa era mi idea.”*

Pero más allá de esta mirada, Alicia también incorpora otros elementos. Es la única que de manera explícita señala como intención “formar para la participación social” y “enseñar la democracia mediante una escuela democrática”.

*“Estaba de acuerdo con la mayor parte de las cosas que decía el programa de FC. El de... impulsar la... ¿cómo decía? Crear en los alumnos los conceptos de... no esto muy segura, de pensamiento que los ayudara a una participación en sociedad para poder convivir con los demás y de manera democrática, se hacía énfasis en la democracia lo cual a mi se me hacía muy acertado, ¿no?, porque para mi la democracia la trabajábamos para que el alumno esté situado en un contexto actual, que su participación en sociedad es importante, que si no participa pues... es un signo de apatía o de indiferencia que después le puede resultar contraproducente,*

*que por él y por su familia es mejor participar y dar opiniones y fortalecer su personalidad y formar su identidad.”*

#### **4.4 Función y estilo docente**

Aún cuando existen puntos de encuentro evidentes en el discurso de los cuatro profesores, resaltan las diferencias y concepciones particulares. Con base en ello, los cuatro expresan una cierta idea respecto a la función de un docente que imparte Formación Cívica y Ética. Estas ideas pueden agruparse en los siguientes tipos:

- a) El docente como mediador.
- b) El docente como ejemplo a seguir.
- c) El docente como generador de su propio currículo.

##### **a) El docente como mediador**

La mediación es una tarea que sobresale en el discurso de los cuatro profesores. Todos ellos perciben la función docente como uno de los componentes más importantes para la asignatura y le otorgan una relevancia especial. Esta relevancia, tiene que ver con que el docente es entendido como el primero que se encuentra con los contenidos del programa de estudios, y por tanto es quien puede “traducirlos” con un cierto sentido a sus alumnos. Es un mediador entre el saber especializado y la experiencia de vida de los alumnos.

No obstante, esta idea de la mediación, el sentido que se le otorga y el modo en que se lleva a cabo, es diversa para cada uno de ellos.

En el caso de Cecilia, por ejemplo, la mediación aparece de distintas formas; tanto de carácter académico como (principalmente) en conflictos interpersonales y sociales. Esto último es lo que Cecilia resalta con mucha mayor fuerza y dedica bastante tiempo de la entrevista a narrar con intensidad. Se trata de una mediación ante riñas en las que participan sus alumnos y otros chicos de la comunidad. Ella reconoce a Atenco como un espacio violento y sabe que los conflictos que viven sus alumnos no son menores; de ahí la necesidad de intervenir como docente.

*"En Atenco lo viví. Ahí era diario que tenían que golpear a los niños, a una niña la iban a violar, y el director una indiferencia increíble. Yo me llevé muy bien con la maestra Guille. Ella era una persona que era muy fuerte de carácter pero no había alguien que la apoyara. Andábamos de casa en casa. Eran ex alumnos que no querían a los nuevos alumnos, pero eran niños más grandes. Cuando yo llegué a medio año supe esta situación y dije "esto no puede seguir así". Mi esposo de hecho me comentó: Salte de trabajar, te van a dar una cuchillada. Mira Cecilia, piénsalo bien, ya tuviste un conflicto en Atenco. 'No, Raúl, es que esto es injusto, los niños no pueden vivir en la zozobra de que los van a matar'. Esta maestra y yo fuimos a las casas; nos golpearon a ella y a mí."*

La intervención de Cecilia parece ser vista como una exigencia del propio entorno que interpela su sentido de justicia. Conforme avanza, su narración sobre lo que considera una exigencia de su función se vuelve más cruda: recuerda al alumno que intentó suicidarse, al niño asesinado con saña, el chico que busca a quien le quitó la novia para matarlo... Explica todo ello como justificación para su intervención directa y para el vínculo cercano que llegó a establecer con sus grupos. Tenía que fungir como mediadora, y lo hace confrontando a las partes para que lleguen a un acuerdo. En el caso que se narra en la cita, Cecilia queda satisfecha después de que los grupos en choque se reúnen en la escuela y son instados por ambas maestras a dialogar y tomar acuerdos. El tránsito vuelve a ser seguro para sus alumnos y ella se siente satisfecha de su aporte.

*“A lo mejor es vanidad, pero yo decía qué bonito, ¡por mí ya no se pelean! Logré mover su sensibilidad, logre expresarles que su vida es importante, que la vida no nada más es odiarse y pelearse, que hay cosas más importantes que perpetuar, y no de esa manera.”*

Quien también incorpora la idea de la mediación es Alicia, aunque en un sentido diferente: una mediación curricular. Mientras Cecilia se involucra directamente en conflictos sociales que viven los chicos, Alicia sabe que su lugar la coloca en medio del programa oficial y la realidad de sus alumnos. Esto la obliga a un ejercicio de honestidad en el que no sólo transmita los contenidos tal cual como se le presentan a ella en su versión oficial, sino comprenderlos, tenerle “gusto a la asignatura” y transmitir eso a los alumnos.

*“Entonces para mí, el propósito de la asignatura era que tú pudieras... tú fueras como un... mediador, no que les dijeras lo que tienen que hacer porque no vas a estar con ellos toda la vida para que puedas decirles o auxiliarlos en lo que a ellos les pase, sino que les pudieras dar elementos para que ellos solos pudieran vencer obstáculos, barreras, superar situaciones que enfrentan diariamente.”*

Se trata también de una mediación en el aprendizaje, en la que el docente brinda espacios de formación (principalmente ética, dirá Alicia) que les permitan enfrentar la vida. Este punto es coincidente con los planteamientos de Mónica. Para ella también es tarea de los docentes ayudar a que los alumnos “creen” valores, que se perciban a sí mismos como personas y que construyan una “perspectiva de futuro”. Nuevamente aparece aquí la preocupación de Mónica por el futuro y el proyecto de vida de sus alumnos, que expresó anteriormente. Esa preocupación se traslada a la función docente y se convierte en su eje principal.

## b) El docente como ejemplo a seguir

La perspectiva de sí como ejemplo para sus alumnos aparece expresada con fuerza tanto en Ignacio como en la propia Alicia.

Ignacio lo resalta en congruencia clara con el resto de su discurso: la formación cívica implica aprender un deber ser y hacerse responsable de ello. La labor docente es dar ejemplo vivo de que esto es posible. Esto se vuelve al mismo tiempo una estrategia de enseñanza, ya que entiende que se trata de una asignatura *práctica*, que demanda actuar en consecuencia con lo que se dice.

*“Simplemente con que tú... que al chavo no le cuentes, sino que le hagas ver que es realidad, y le hagas ser práctico, o sea tú no vas a aprender la ética ni la cívica si no lo pones en práctica. Porque en teoría ahí se queda, no sirve de nada.”*

Visto así, como un aprendizaje que sólo puede darse en la práctica para significar la teoría, la formación cívica y ética es para Ignacio una exigencia también personal que tiene que expresarse en otros ámbitos. En esta parte de su narración apela de nuevo a sí mismo como ejemplo para otros, como medio para explicar la importancia de una actuación congruente, y lo relevante de sus propios aprendizajes previos. Al respecto, Ignacio se describe como un referente para los demás maestros de su escuela, alguien a quien éstos descubren como ordenado en todas sus cosas (*“... Con tus compañeros, si te van a visitar ¡¡¡aaaa!! Luego luego se ve quién es el ordenado”*), que invita a los otros a compartir sus virtudes (*“les he ayudado a hacer en quehacer y se quedan sorprendidos”*) y que trata de hacer sentir bien a los demás con sus actitudes (*“yo estoy haciendo un bien por mí y por el otro, ya estoy haciendo sentir bien al otro”*).

Alicia expresa ideas similares, aunque sin el énfasis en sí misma. Más bien se cuestiona la necesidad de generar con los alumnos espacios de congruencia que influyan en la formación de los alumnos. Alicia entiende que un ambiente autoritario dentro del aula resulta contrario al enfoque de la asignatura y a lo que ella cree conveniente. Sabe que la congruencia de mensajes es necesaria; pero al

mismo tiempo reconoce que el impacto de la acción docente tiene límites. Un docente no es tan importante como para que el niño quiera ser igual que él, pero aún así, hay un cierto nivel de incidencia.

*“Yo creo que la escuela tiene un papel importante. Puede demostrar con el ejemplo... Yo veo que en valores hay mucho de darle vuelta pero en realidad está sencillo, ¿cómo formamos en valores? Pues formando con el ejemplo, con una buena estructura o lo que quieras pero demostrando con el ejemplo.*

*...Entonces yo creo que el maestro sí sigue siendo una parte que influye o que tiene peso. A lo mejor no tanto que influye, no tanto para que seas como él, sino lo que te dice te impacta, te tiene... te es importante lo que el maestro te dice.”*

Pero aquí también atraviesa para ella una lectura política: no puede pedirse congruencia ni la generación de un entorno basado en valores y en la democracia, cuando existe un sindicato que solapa la corrupción y la violencia. Para Alicia, queda claro que mientras el sindicato no intervenga para sancionar casos de autoritarismo entre los docentes, no será posible un cumplimiento pleno de los propósitos de la asignatura.

*“Además un profesor profundamente autoritario, profundamente intransigente puede hacer dentro del salón lo que le de la regalada gana sin que nadie se lo impida y para eso se puede escudar incluso en el sindicato. A lo mejor me oigo medio hereje, ¿no?, pero el sindicato en lugar de entrarle a cuestiones académicas, nada más está viendo cuáles de sus espacios de poder son tocados, y entonces sí salta, pero cuando se trata de cuestiones que de veras de atañen no mueve un dedo... Estamos viendo que las cosas están así pues hay que ver cómo le podemos hacer a lo mejor con una propuesta, o a ver cómo le hacemos, para que cambie, para que se transforme.”*

El caso de Mónica es especial y cabe mencionarlo en este apartado. Coincide con Ignacio y Alicia en la necesidad de distinguir entre teoría y práctica y de promover acciones congruentes. Pero es la única que expresa abiertamente su temor a que eso no sea posible y que la formación Cívica y Ética lleve a alumnos y maestros a un terreno “riesgoso”. Estos riesgos implican: confundir a los chicos

con ambigüedades o inexactitudes conceptuales, hacer evidentes contrastes entre teoría y realidad (que vuelvan poco creíble el contenido de la asignatura) y, en general, incorporar aspectos para los cuales sus alumnos “no están preparados”. Estos temores hacen que Mónica mantenga sus reservas respecto a la función del docente y se pregunte respecto a sus alcances.

*“Lo que pasa es que tuve ciertas resistencias al cambio porque yo no le veía la finalidad pedagógica, yo le veía una finalidad política, entonces yo sentía que los muchachos no estaban maduros para internarse en esto de la política. Y aparte yo tengo una formación, por ejemplo, vengo del CCH, estudié en la UAM. Entonces como que mi formación es más abierta, no tanto de conceptuar, sino profundizar en el concepto, entonces para mí era difícil meter al análisis a los muchachos porque sentía que no estaban preparados, que los iba a confundir. Entonces me metí en ese conflicto. No confundirlos pero tampoco alinearlos a un concepto nada más.”*

Pero como ella misma lo menciona, también existía un temor a la intención política que percibía en la asignatura. En su narración recuerda que ella decidió alejarse de la participación política y social activa, y aunque le parece importante, tiene reservas respecto a la formación que los chicos deben recibir sobre este tema. Se trata de una disyuntiva en la cual Mónica más bien se aleja de la idea de “ser ejemplo” y evidencia los riesgos de tomar a la ligera la su responsabilidad como docente. Más adelante se verá cómo su propia historia es usada como argumento para que no la miren como un ejemplo del “deber ser”, sino como una persona que ha tenido encuentros y desencuentros con las normas.

### **c) El docente como generador de su propio currículo**

Este punto revela a los docentes como tomadores de decisiones curriculares. En los cuatro casos, el programa de estudio oficial es visto como un referente, pero ante el cual el docente necesita realizar ajustes para hacerlo viable. Se trata también de un momento en el que dicho programa se flexibiliza para acercarse a

lo que Ignacio, Mónica, Alicia o Cecilia piensan que *debe ser la formación cívica y ética*. Las decisiones que toman no son carentes de intención, ni parecen ser inconscientes. De hecho, en esta parte de la charla, algunos de ellos retoman la confianza y narran con claridad cómo organizan *su propio currículo*, y por qué.

Cecilia y Mónica se manifiestan de forma más explícita y consciente al respecto:

*Cecilia: (El programa) está dividido en tres rubros: uno meramente de derechos, artículos y todo, otro es la cuestión de salud mental y de adolescencia, y otro es la práctica de esa legalidad, de los deberes.*

*Entrevistadora: ¿En ese orden lo impartes?*

*Cecilia: No. Así está en el programa. Nada más consideré la primera parte, la cuestión teórica de los derechos y leyes. Los aplicables mejor que lo ejerzan ellos junto conmigo. Lo otro, que es la cuestión de salud mental de hecho lo tomé pero a mi estilo. Quité todo eso y dije, primero vamos a ver qué inquietudes tiene el grupo; empezamos con un tipo de temas más de su interés: Tú vas sondeando. En otro grupo hay muchos problemas de integración, se solidarizan pero para cuestiones negativas, entonces vamos a trabajar un poquito de valores, de ser asertivos, pero en relación a cuál debe ser el impacto que quieren dar como grupo. Entonces, para yo haber estructurado mi plan anual tuve que hacer un cronograma para jerarquizar, para mi no hay jerarquización, la puse porque me la exigen...*

*Mónica: Entonces, de algún modo vas estructurando, un programa un poquito menos estructurado de lo que nos habían dado y más a tu forma de ser. Sin profundizar tanto porque no quería confundirlos y, sí, efectivamente uno va haciendo su programa y... no obstante que tengo una hermana que es abogada y pues le preguntaba algunos conceptos de cómo podía involucrarlos en ese tema sin crearles a ellos conflictos.*

Se trata de una lectura personal (“a su estilo”) sobre la organización de los tres grandes bloques del Programa, ya señalados al inicio de este capítulo. En el siguiente esquema puede observarse una síntesis de la organización que cada uno de los sujetos define para su asignatura, así como algunas estrategias de enseñanza que consideran más adecuadas.

Profesor	Organización curricular (temas prioritarios)	Principales valores a promover	Estrategias de enseñanza preferidas
Mónica (Segundo grado)	Historia de las sociedades y cambios en el uso del poder (contexto de toda la asignatura)  Sexualidad (como tema permanente)	Libertad  Responsabilidad	Sexualidad como detonador de la participación.  Invitación de expertos (para no confundir a los alumnos)  Uso de anécdotas de su propia vida  Juegos (memoria, crucigrama)  Exposiciones
Ignacio (Primer grado) <sup>38</sup>	Sexualidad  Ser estudiante  Proyecto de vida  Nación, símbolos patrios, vida en sociedad	Libertad  Responsabilidad  Igualdad  Justicia  Orden  Aseo	Promoción de hábitos de orden y aseo  Exhortación a hacer lo correcto  Ejercicios de autoconocimiento ("descubrir su función en la vida")
Cecilia (Tercer grado)	Derechos y leyes  "Salud mental"  Valores  Habilidades  Taller de lectura	Solidaridad	Lectura y discusión de textos  Análisis de la perspectiva histórica de la legislación y los derechos humanos  Debate sobre conflictos  Construcción de proyecto ciudadano ligado a proyecto de vida
Alicia (Segundo grado)	Democracia  Participación en sociedad	Honestidad  Solidaridad  Responsabilidad  Participación	Clarificación de valores ante situaciones de la vida cotidiana (¿estoy haciendo bien?)  Análisis de conflictos sociales a través del periódico  Exposiciones

<sup>38</sup> Aún cuando Ignacio imparte también Tercer grado, al preguntarle sobre su organización curricular brindó espontáneamente datos sobre Primer grado.

Cecilia recupera con mayor fuerza los dos primeros bloques del Programa oficial para tercer grado, al enfatizar, por ejemplo, el abordaje de los aspectos formales del derecho y los deberes, mientras que lo relacionado con la vivencia recibe gran importancia pero queda ubicado en el plano de las relaciones cotidianas dentro y fuera del aula (en términos de un curriculum oculto). Si bien al narrar sus ideas en torno al enfoque de la asignatura, ella toma distancia de las posturas legalistas, en este momento es posible ver cómo en el plano de la clase dicha postura es retomada finalmente. Pero tanto ella como Mónica expresan su interés en brindar una perspectiva histórica de estos temas. Mónica incluso lo señala como el arranque de su curso y como encuadre a posteriores reflexiones.

*Mónica: Bueno, empiezo desde la parte histórica, desde la época primitiva, cómo se da la organización y cómo se dan las relaciones de poder si tú quieres, o simplemente las relaciones interpersonales.*

*Entrevistadora: Oye Mónica, y ¿por qué empezar con la historia, si el primer tema es otro?*

*Mónica: Porque yo sentí, no sé, yo sentí... aparte de que nunca habían llevado historia de México, porque en ese momento estaban iniciando historia de México, estaban descontextualizados en la línea del tiempo. Entonces yo de repente llego y que la Constitución... ¡y los muchachos no se acordaban! Les digo, esto lo vieron en cuarto muchachos, si me pusiera a platicarles yo podría dar por hecho que ustedes ya lo saben, ya nada más estamos recordando, y sin embargo no; no tenían el libro, no se acordaban de él. Entonces razón por la cuál sí me llevó un poco de tiempo, y ahora lo estoy sintiendo con mucha premura de trabajo, pero creo que les quedó claro, por lo menos que quedó la inquietud y cuando oigan hablar de los Sentimientos de la Nación, de la división de poderes, pues no van a estar tan perdidos por lo menos.*

Algo similar sucede con Alicia, quien identifica como temas centrales a trabajar con sus alumnos, la democracia y la participación en sociedad.<sup>39</sup>

Un tema en el que se presentan fuertes coincidencias es el de la sexualidad. Tres de los cuatro profesores lo señalan como un tema central, por la relevancia que tiene para los jóvenes de secundaria. Pero también parece ser el resultado de la trayectoria docente de Mónica, Cecilia e Ignacio, quienes han impartido Orientación Educativa en los años anteriores. Esta herencia se manifiesta también en la selección de contenidos y genera que los tres destaquen este tema por sobre otros, aún cuando el programa de estudios del grado que imparten no lo demande.

De hecho, para Cecilia e Ignacio la sexualidad constituye un detonante para el tema de la participación. Cuando quieren que sus alumnos se involucren en un proyecto común, retoman la educación sexual para estimularlos y hacerlos sentir que se aborda un asunto cercano a su vida y sus problemas.

*Ignacio: También les hablo mucho de métodos anticonceptivos, o sea me meto mucho...*

*Entrevistadora: ¿Por qué particularmente en esa parte?*

*Ignacio. Porque... este... yo veo que es muy importante porque muchos de ellos todavía no aprenden a valorar la vida que tienen, y a veces por ignorancia o por falta de no sé qué, la riegan, embarazan a su pareja y luego los casan a la fuerza, y a veces de aquí se nos iban cinco o seis niñas y dice uno bueno cómo es posible.*

---

<sup>39</sup> En este bloque de la entrevista, la conversación con Alicia no es muy detallada. Expresa su preocupación por promover la participación social pero durante las entrevistas no se entra en muchos detalles sobre su propia organización curricular. Debido a ello, los comentarios respecto a este punto son escasos.

Este es un punto en común con Mónica, quien incluso expresa que la sexualidad debería ser una materia en sí misma, que les permita abordarla con mayor profundidad y superar confusiones generadas por la brevedad del tiempo. Los demás temas vendrían después.

*"Si viéramos una materia de salud física y mental y de educación sexual, lo demás sería más sencillo, porque creo que es primero el sujeto, integrado, integrado tanto física como mental como sexual, como socialmente, como ser biopsicosocial, aunque esté trillado el término, y ya después meter física, química y todas esas... porque ya están preparados, ya están de alguna manera preparados."*

En estos tres casos, la dimensión política se diluye, incluso de forma intencional. Ignacio, por ejemplo, reconoce que aborda los temas de nación y la vida en sociedad, pero de manera muy superficial. Apenas de paso, y con la idea de que otros como *la adolescencia y la relación con los adultos* son más relevantes para su formación integral y su vida social. Tanto en unos como en otros, el tercer bloque temático del programa (relativo a la elaboración de un proyecto de participación social), es desplazado por otros asuntos o se entrecruza con otra línea de contenido: el 'proyecto de vida':

*"...De proyecto ciudadano, yo lo llevé muy sencillo porque son muchas las cuestiones que tú quieres cubrir y que no cubres. Yo no sé si era proyecto ciudadano, nosotros trabajamos en la escuela lo que era el embarazo precoz, porque yo veo muy inquietos a los chicos en cuanto a su sexualidad y yo lo manejé como una problemática." (Cecilia)*

Por su parte el tema de los valores aparece de manera emergente en la medida en que responde a necesidades particulares de los grupos. Se trata de un tema presente en el programa oficial pero que sin embargo adquiere características propias para cada uno de ellos. No se habla de cualquier valor ni se habla de todos los valores propuestos en el programa. Eligen de forma especial aquellos que les parecen necesarios para la vida de sus alumnos y que le resulta importante promover en el marco de su desarrollo integral. Como puede

verse en el esquema, la solidaridad y la responsabilidad sobresalen como los valores fundamentales.

*"...La responsabilidad, la solidaridad. A mi me fascina que la gente se ayude, yo siempre estoy peleando con mis alumnos de que bueno, si tú puedes dar por qué no das a los demás. Por ejemplo, yo trabajo mucho la tutoría, o lo que es el ahijado entre ellos..." (Ignacio)*

Se trata de una dimensión básicamente interpersonal de la solidaridad, en la que se valoriza la ayuda entre pares; sin embargo, también hay un sentido social. La solidaridad es vista como una vía para superar problemas colectivos mediante el apoyo.

Pero más allá de los temas y valores que el propio programa ofrece, al menos dos de los profesores (Cecilia e Ignacio) introducen elementos que llaman la atención.

En el caso de Cecilia, es el tema de las habilidades "verbales" y de lectura, que no está contemplado, al menos en esos términos, en el programa de la asignatura. Se trata de una 'innovación' que hace y que sustenta en la idea de la formación integral que se explica anteriormente. En este sentido, el tema adquiere fuerza durante su narración, por el énfasis que imprime a ello, aunque puede no dedicarle mucho tiempo real a ello.

*"Bueno, esto de habilidades verbales con ellos tu trabajas mucho lo que son los sinónimos, trabajas vocabularios, analogías, trabajas una lectura y después le preguntas, le quitas la parte del desenlace, ¿cuál sería el desenlace, el nudo, el final?, trabajas lo de percepciones y conexiones...Yo esto lo manejaba desde Atenco y a los niños les agrada mucho. Yo también tengo que ser real y objetiva, decirles: el rollo te va a servir, pero también tienes que ser práctico y tienes que ir ensayando y trabajando."*

Como se verá, esta afirmación reviste de especial importancia porque alude al sentido social e incluso político que Cecilia ha construido en torno a la idea de

habilidad. Por el momento, sin embargo, baste señalarlo como un aspecto que resalta como “novedoso” en el sentido de ser un aporte personal a la propuesta formal de contenidos educativos para esta asignatura.

El segundo elemento personal que se introduce (y ajeno al programa) lo brinda Ignacio. Ya se ha dicho que para él la responsabilidad constituye un valor muy importante en tanto permite a cada persona asumir “lo que le toca”, “su función” al interior de una sociedad, y preocuparse por el bienestar de los otros. Pero este valor es colocado por Ignacio al mismo nivel que otros dos temas: el orden y el aseo. Se trata más bien de hábitos, pero que para él representan componentes éticos de importancia. Ya se ha mencionado anteriormente cómo el orden es incluso un rasgo que valora en sí mismo y que supone que otros valoran. Es por tanto un “valor” que promueve también entre sus alumnos, mediante acciones de disciplina tradicionales.

*“Dentro del salón, me gusta por ejemplo el orden, el aseo, que a la hora de yo entrar todos tienen que suspender lo que están haciendo y tener que ponerse de pie. Porque aquí se da mucho que te metes y... No, cuando yo entro a cualquier salón se tienen que poner de pie. Espero a que todos se callen, y entonces sí los saludo 'buenos días' y ellos me contestan también 'buenos días'. Se sientan. Checo que no haya papeles. Cada quien es responsable, aunque no lo haya tirado, es responsable de ese pedacito, si eres responsable en pequeñas cosas lo eres en grandes. Para mí hay que machetearles eso. Entre más énfasis pongas en un conocimiento, más pronto se les graba. Los cuadernos con su margen, sus fechas...”*

Estas palabras, igual que las ideas anteriores, permiten identificar un elemento más de significación para los docentes: aquello que consideran importante en términos curriculares y aquello que puede pasarse por alto. No se trata sólo de clarificar en ellos conceptos o nociones vinculadas a la asignatura, sino de conocer cómo adquieren significado concreto en la práctica y se vuelven herramienta para tomar decisiones, para diferenciar y seleccionar prioridades.

#### 4.5 La interacción cotidiana y su mensaje educativo (el caso de Cecilia)

Para concluir este capítulo, se ha seleccionado como caso especial el de Cecilia para abundar un poco más respecto al tema de la interacción cotidiana con los alumnos como una vía para enviar mensajes éticos y de organización. En alguna medida este apartado se distancia del ámbito de las concepciones, al menos en el terreno de lo explícito; sin embargo, la explicación sobre los modos en que algunos de los profesores (en este caso, una en particular) conviven y se relacionan con sus alumnos brinda también información respecto a lo que implícitamente consideran válido o no promover en ellos. Este plano de lo no conciente pero hecho y expresado a fin de cuentas, puede considerarse como un rasgo más de las concepciones que aquí se estudian y constituye un plano más del discurso.

Se trata también de un acercamiento que coincide con el que brinda la mayor parte de las investigaciones relativas a la formación en valores y en democracia. Como se ha dicho al inicio de este trabajo, dichas investigaciones indagan con bastante frecuencia en el plano de las interacciones docente-alumno como una de las principales vías para educar en estos temas: las actitudes, las formas de organizar al grupo, los énfasis no siempre intencionales... envían mensajes formativos y en ocasiones más intensos que lo abiertamente dicho. En coincidencia con este planteamiento, cabe aquí un breve señalamiento respecto a cómo estas formas de interacción representan también una vía para evidenciar concepciones docentes.

La razón de centrar el análisis en Cecilia es que se trata de la única entrevistada que introduce con mucha fuerza el elemento del *conflicto* cotidiano y las *alianzas* con los alumnos, como un medio de aprendizaje. Para Alicia, Mónica e Ignacio, el trabajo con la asignatura queda como una tarea dentro de la escuela y de los horarios de clase. Todos ellos en algún momento aluden a un posible impacto hacia otros espacios, y a su preocupación por incidir en la vida de sus

alumnos, pero sus principales acciones se orientan hacia la labor docente más tradicional. Así, en el esquema que se presenta más arriba, puede verse cómo todos ellos recurren a estrategias habituales para esta asignatura, tales como la exposición de temas, la exhortación (“es importante que ustedes...”; “deben pensar que...”, “antes de actuar valoren...”), el uso de juegos o notas periodísticas para analizar la realidad.

Cecilia introduce esos mismos elementos en su discurso cuando se le pide hablar más formalmente de “cómo imparte la asignatura”; pero la mayor parte del tiempo se desvía (intencionalmente o no) de esa narración formal y comienza a contar otros modos de relación con sus alumnos, que resultan particularmente reveladores por su carga formativa. Estos modos de interacción definidos por ella hablan incluso con más claridad respecto a su acción educativa y revelan cómo la personalidad docente y la carga histórica que lleva a la escuela, se expresan e inciden en terrenos que rebasan las fronteras comunes.

En principio, y dado que su experiencia anterior en la docencia se ubica en la Orientación Educativa, su intervención como docente es entendida por ella en un contexto amplio y que toca todas las materias y espacios escolares.<sup>40</sup> Esta primera característica hace que la relación con sus alumnos sean narradas por Cecilia en dos planos: las que usa en el salón para abordar los contenidos del programa, y las que usa tanto en el salón como fuera de él para el establecimiento de ciertos vínculos, reglas del juego, abordaje de conflictos e incluso alianzas con los alumnos.

---

<sup>40</sup> En algunas escuelas, la función del orientador educativo ha permanecido, no ya como responsable de una asignatura bajo ese nombre, sino como un servicio para los estudiantes y, hasta cierto punto, una figura de control. En algunos puntos de su discurso, Cecilia conserva esta perspectiva de que es “la orientadora de la escuela” y que por tanto su relación va más allá de un grupo o dos. Es la orientadora de todos.

Este segundo plano es, de hecho, el que aparece con mayor fuerza en la narración por las consecuencias que ha tenido para su vida docente, y será este el centro del análisis a continuación. Se refiere a la creación de un estilo propio de vinculación con los alumnos y en el que de alguna manera se juegan también interpretaciones sobre asuntos como la participación y la organización.

Cecilia reconoce el origen de este estilo como parte de una estrategia de sobrevivencia docente ante contextos de resistencia y rebeldía. La llegada a una escuela en la que predominan grupos 'duros', con antecedentes de violencia hacia los profesores (especialmente orientadores como ella) y provenientes de ámbitos sociales igualmente violentos, la obligan a buscar modos de acercamiento que la salven de la violencia y le permitan trabajar.

En este marco y con esta intención, Cecilia desarrolla un estilo de vinculación que consiste en usar el mismo lenguaje que sus alumnos (con groserías y confrontación verbal), participar con ellos en actividades que les interesen (retarles en el basquetbol, por ejemplo), y establecer acuerdos de solidaridad y reciprocidad: préstamos económicos pequeños, ayuda en situaciones de necesidad, visitas a sus casas. Esto le gana la creación de un ambiente en el cual es posible trabajar sin usar la violencia con los alumnos y donde al mismo tiempo los compromete en una relación de "cuates" donde cada parte ofrece y toma algo que le conviene.

Una vez instalada la confianza, se pasa a la negociación: "ya entraban a clase, se quitaron el arete, porque yo empecé a cuestionar: 'tú haz esto y yo hago esto', 'bueno pues les compro un pastel si pasan las materias', o, 'nos salimos a jugar si leen esto'".

Pero en realidad todo ello es más que una estrategia de sobrevivencia docente ante contextos adversos; es también un espacio reconocido por Cecilia para la enseñanza (en un sentido no muy explícito) de ciertas concepciones sobre el poder y las relaciones en un grupo. Esto es, Cecilia recurre a la relación

solidaria con sus alumnos para hablar informalmente de temas como la autoridad, la desobediencia, la resistencia y la organización. Veamos un ejemplo de ello:

*“...Y fue un cambio increíble, el maestro Juan Carlos estuvo sorprendidísimo, pero entonces eso no le gustó porque los niños ya empezaron a cuestionar: ‘Ese maestro ¿por qué no nos da bien las clases?, ¿por qué nada más viene y firma y después nos quiere hacer examen?’ Yo les decía: ¡Vamos a exigir, vamos a exigir muchachos! Y para eso cuestionen al maestro.”*

El trabajo y la relación de cercanía con sus alumnos, incluye mensajes de disidencia con una autoridad que pueda ser autoritaria o injusta. Las reuniones informales y formales entre Cecilia y sus alumnos se convierten en una oportunidad de exhortación a hablar y demandar lo que consideran correcto. Esta y otras varias situaciones que Cecilia incorpora en su narración, tienen consecuencias: es expulsada de la escuela por considerársele responsable de diversos conflictos con estudiantes, padres, maestros y la esposa del director. Es en este momento que se incorpora al discurso una nueva “función” docente en ella: la de líder de un posible movimiento escolar generado desde sus alumnos y arraigado en las alianzas previas.

*“...Entonces le digo a Marcelino (uno de sus alumnos): Mira, yo tengo una bronca gruesa; hay cosas que se están manejando, así es que un favor te pido hijo, si yo te hecho un chillido, te vienes aquí con todos. No quiero golpes ni pedradas, pero se me meten en la dirección y si ven más gruesa la cosa, que no me dejen salir, te vas por la gente del pueblo (Atenco). Así se lo dije. Yo si tenía mi plan.”*

Ambas situaciones (la exhortación al cuestionamiento, y la solicitud de apoyo a su persona) se dieron fuera del contexto de la clase de Formación Cívica y Ética que ella impartía y más bien las ubica como parte de su trabajo como orientadora educativa asignada a varios grupos. Sin embargo, también en ambos casos es posible ver cómo temas vinculados con esta materia permean las relaciones cotidianas que establece, así como la forma en que enfrenta e invita a enfrentar los conflictos a sus alumnos.

En la primera cita salen a relucir temas como la autoridad, el uso de ella y la congruencia entre el decir y el hacer respecto a un cierto uso del poder. Es claro que el trabajo docente, dentro y fuera del salón, repercutió en una cierta lectura de los alumnos sobre los límites de la autoridad; lectura que fue acompañada por una exhortación a la acción, que recupera sentidos anteriores ya contruidos por Cecilia respecto a la denuncia y la resistencia al abuso.

La segunda cita tiene un contenido formativo complementario al primer suceso: también aquí se toca el tema de la autoridad (la persona con quien Cecilia tiene el conflicto es el director del plantel) pero además con un fuerte mensaje en cuanto a formas de organización y participación social. El tipo de relación establecido entre maestra y alumnos, hace que Cecilia los considere como *su* grupo, al cual puede recurrir en situaciones de conflicto, como grupo de choque. La invitación a sus alumnos es a fungir como tal, como parte del acuerdo solidario y en caso de que la opción del diálogo entre ella y el director no funcione. Si bien hay una exhortación a no usar la violencia, hay también un mensaje en el sentido de usar la presencia colectiva como un medio de expresión de acuerdos o desacuerdos, e incluso para instalar un ambiente de violencia potencial. A partir de situaciones como esta, Cecilia introduce en sus alumnos ejemplos específicos sobre formas posibles de actuar en grupo, de organizarse y de manifestarse usando la presión amenazante de un colectivo. Mensaje que es recibido por ellos.

*"Mira Juan Carlos, has lo que quieras, yo te voy a demanda... porque tú no sabes cuánto impacto tengo yo en el pueblo y ahorita vas a tener aquí a los niños y después me voy con la gente". Yo no sé como verían mis alumnos, pero ya estaban todos los niños ahí diciéndole: 'Le hacen algo a Cecilia y nos vamos por la gente'".*

El conflicto no pasa a mayores, aunque Cecilia es finalmente trasladada a otra escuela (lo que ella vive como un "despido"). Sin embargo, este episodio contrasta con otros modos aplicados por ella misma para enseñar a sus alumnos cómo enfrentar conflictos de una forma pacífica (por cierto, tema contenido en el plan de estudios de Formación Cívica y Ética). Anteriormente se comentó la

apertura de espacios para que bandos opuestos de jóvenes discutieran y tomaran acuerdos. Se trató de una estrategia exitosa que disminuyó (al menos de momento) el contexto de violencia en el que vivía un grupo de alumnos. Esto evidencia a una Cecilia que también es capaz de fomentar habilidades para el diálogo y la negociación, aunque no se aplique en todos los casos.

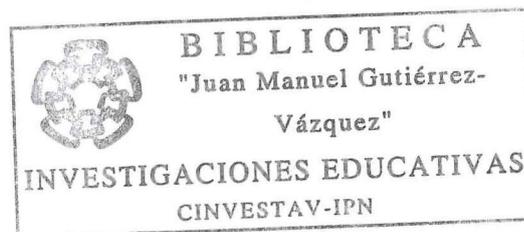
*“Le dije: ‘Bueno, la situación es que aquí saquemos todo el coraje y absurdo de la razón por la cual ustedes están peleando. Pero qué les parece, tú vas a tomar la palabra pero todos los de este lado no pueden contestar, sea verdad o sea mentira, después ustedes, y después nosotras. Sacamos una conclusión y vemos qué alternativa le damos. ¿Estamos de acuerdo?’ Nos tardamos, comenzamos a las once del día y fijate qué padre, los chavos dejaron de ir a trabajar para ir a esa reunión.”*

Como se narró anteriormente, esta estrategia y las reglas del juego marcadas por Cecilia permitieron a los jóvenes en conflicto superar la situación y efectivamente encontrar una alternativa al problema. Se trató de un importante aprendizaje para la convivencia social, que sin embargo contrasta con los otros mensajes enviados por ella misma.

Finalmente los episodios violentos parecen haber pesado más en la vida de Cecilia, de modo que al momento de esta entrevista, ella acepta haber cambiado y trata de evitar nuevas situaciones conflictivas. Algo desilusionada y triste por ver afectada su trayectoria y por recordar lo sucedido, trata de encontrar nuevos espacios para su desarrollo profesional. Actualmente se encuentra en una nueva escuela, donde percibe nuevos problemas (maestros que abusan de las alumnas por ejemplo) y que teme denunciar. Pero a la vez se ha encontrado con nuevas figuras (la directora) que la animan a hacerlo y la estimulan a recuperar su autoestima. Así, al término de las entrevistas, Cecilia aparece conflictuada pero a la vez dispuesta a recuperar algo de su estilo docente y de aquellas estrategias que le valieron cercanía con sus alumnos.

Cecilia no parece estar consciente de que dichas formas de interacción se asocian con el contenido de la asignatura. Lo narra como algo trascendente para su vida docente en general, e incluso como algo doloroso en la actualidad. No obstante, esta faceta de su labor educativa invita a preguntarse lo mismo respecto a Mónica, Alicia e Ignacio: ¿cómo es su acción docente fuera del aula y en la interacción "en corto" con sus alumnos?, ¿qué de esas interacciones constituyen un mensaje ético y ciudadano complementario al discurso formal?

Ninguno de ellos abunda mucho en el tema, lo cual hace imposible un análisis mayor, pero la narración detallada que hace Cecilia abre una línea de indagación adicional: la que refiere no sólo a las *concepciones*, sino a las *interacciones* como parte del tejido que integra un modo de entender la formación cívica desde la escuela.<sup>41</sup>



---

<sup>41</sup> El tema de las interacciones no es motivo de este trabajo, sin embargo, existen diversas investigaciones que aluden tanto a éstas como a los métodos diversos que los docentes utilizan para la formación valoral. En este caso, la narración de Cecilia abona a la idea de que dichas interacciones contribuyen también a instalar un cierto modo de participación social y de micropolítica escolar.

## CAPÍTULO 5. HALLAZGOS DEL ENTRAMADO

### 5.1 La escuela como hilo y trama

En este trabajo ha tratado de señalarse cómo la trayectoria personal (de participación y de organización social) ha incidido en alguna medida sobre las concepciones que los docentes tienen respecto a la asignatura que imparten y las nociones que la envuelven. Sin embargo, el capítulo anterior brindó con mayor claridad un nuevo elemento indispensable para el análisis: el papel de la escuela (su contexto, sus saberes particulares) en dichas concepciones.

Hasta este momento, los actores principales habían sido las propias trayectorias y los saberes específicos de la asignatura, pero la incorporación de la escuela obliga a reconocer un plano hasta ahora poco señalado: el que la escuela en sí misma, ofrece a los docentes un referente especialmente intenso, que puede jugar con la misma fuerza que los otros actores en la configuración de sentidos. Es un elemento que tiene que articularse por necesidad con el resto de los ya esbozados, si se pretende comprender aquello que resulta *constituyente* y que motiva una toma de postura entre los profesores entrevistados.

Para explicar esto, retomo aquí la idea de *escuela como dispositivo* señalada por Marco A. Jiménez (2000:90), que la refiere como una "*madeja compuesta por infinitud de hilos, donde algunos de ellos contribuyen a la sedimentación y otros a la fracturación de discursos*". Dicho aporte permite explicar que no todos los aprendizajes derivados de las trayectorias son traídos a cuenta en la tarea docente. Hay significados constituidos fundamentalmente a partir de la escuela y del conjunto de elementos que en ella se articulan. A fin de cuentas, Cecilia, Ignacio, Mónica y Alicia, no dejan de ser docentes tanto como sujetos sociales y políticos, y su presencia al interior de la escuela hace que algunas de sus concepciones se configuren más bien desde ahí.

Por tanto, para comprender la incidencia de las trayectorias personales en las concepciones docentes habrá que reconocer a la escuela al menos en dos planos:

- Como uno más de los *hilos* que permiten junto con lo familiar, lo escolar, lo social y lo político, conformar significados.
- Como una *trama* con características propias, en la que pueden o no montarse significados provenientes de otros estratos.

Lo anterior tiene distintas implicaciones en términos de análisis. Una de ellas es que la idea de la escuela como *hilo* niega la posibilidad de una transferencia lineal entre trayectorias de participación y concepciones docentes. Lo visto en los capítulos anteriores no puede, por tanto, entenderse, si no es incorporando la mediación que ofrece la escuela y entendiéndola como un elemento más que se suma, e incluso que aparece con una fuerza especialmente intensa en el escenario percibido hasta ahora. Cada aspecto de este elemento: las características de los estudiantes, el contexto socio económico, los conflictos cotidianos, los contenidos del programa de asignatura, la organización ya dada a éstos... cobran fuerza propia al momento de cruzarse con los otros estratos y fuentes de significado que aquí se han revisado.

Por su parte, la noción de escuela como *trama* ayudaría a sustentar la idea de que dichas trayectorias, o más bien los sentidos derivados de ellas, *requieren un espacio que los organice y que los articule, e incluso que los detone*. Este espacio no es cualquiera; sino uno con características tales que invite a “despertar” aquellas creencias, conocimientos, actitudes y aptitudes que el algún momento se generaron y se conservaron. O bien que las diluya por ser irrelevantes para la tarea y el contexto.

En el caso que aquí se analiza, dicho espacio de organización y articulación lo brinda la escuela en lo general, y la materia Formación Cívica y Ética en lo

particular. Esto es, las concepciones docentes no pueden ser explicadas sino desde su localización en un espacio y tiempo definidos: el espacio y tiempo del plantel escolar y el programa de estudios de una asignatura específica.

Estas distintas ideas constituyen un marco necesario para reconocer aquellos aprendizajes que devienen de las trayectorias de participación y que hoy contribuyen a configurar las concepciones educativas. La pregunta base para ello será: ¿qué de la trayectoria personal se recupera y actualiza en la escuela? ¿qué de ello no es admitido (o es matizado) por el dispositivo escolar?

## **5.2 Los legados de la participación en lo educativo**

Mirar a la escuela como dispositivo implica reconocer que pueda contribuir a la sedimentación de significados, o bien a generar quiebres en ellos. En el primer sentido, cabría indagar cuáles de los significados configurados desde las trayectorias de participación aparecen de nuevo en la escuela y se posicionan como parte del discurso educativo.

Al recuperar lo dicho por los profesores, aparecen por lo menos tres temas que admiten esta lectura:

- a) Las concepciones formales sobre democracia y ciudadanía.
- b) La idea sobre los valores fundamentales para la formación cívica y ética, y la vida social.
- c) Los modos de enfrentar los conflictos.

Los tres son temas que se desprenden de su función particular: profesores de la asignatura Formación Cívica y Ética en una escuela secundaria. Son nociones y asuntos presentes en algún punto del Programa de Estudios. Pero al mismo tiempo, y justamente gracias a que la escuela los explicita, son temas en

los que los cuatro docentes evidencian algún aspecto de lo aprendido en sus trayectorias de participación.

#### **a) Las huellas en las concepciones formales**

Impartir la asignatura Formación Cívica y Ética obliga consciente o inconscientemente a tomar una postura respecto a nociones básicas que están presentes en los programas de estudio. Es una condición derivada del contexto específico que brinda la escuela y la disciplina y al que los docentes no pueden sustraerse, aún cuando dicha postura no resulte muy explícita. En el caso específico de esta asignatura, cabe decir que la propia vaguedad de los programas de estudio abre la posibilidad para que los docentes puedan asumir distintas posturas respecto a las nociones en juego. Nunca se aclara, más que en términos muy generales, qué se entiende por un concepto o por otro, de modo que los profesores echan mano de diversas fuentes para conformar su propio significado.

Es en este marco (que obliga a definir nociones pero a la vez brinda pocos elementos) que la trayectoria personal puede encontrar un espacio abierto y propicio para articular sus significados con el espacio escolar. La misma vaguedad desde el discurso institucional invita a allegarse de otros elementos para resolver la labor cotidiana. Pero, ¿qué se recupera de las trayectorias en cada caso?

Ya se ha visto en el capítulo anterior que el discurso de cada profesor sobre lo que implica la democracia y la ciudadanía tiene particularidades. Algunas de ellas evidencian vínculos con sus trayectorias, tanto a nivel de las experiencias como de los ideales construidos a lo largo del tiempo. El legado ideológico al que se ha hecho referencia anteriormente no queda instalado sólo en el momento en que se detonó o comenzó a configurarse, sino que en

algunos casos, mantuvo su presencia aún cuando las experiencias futuras no hayan sido necesariamente consistentes.

En el caso de Alicia, por ejemplo, el concepto de democracia que manifiesta actualmente en su discurso educativo (ligado a la calidad de vida y al equilibrio en la distribución del poder) constituye un elemento que evidencia su propia historia. La vinculación con el tema del poder es un componente fundamental en los movimientos estudiantiles y los partidos políticos; y esta presencia se queda instalada como huella en su posicionamiento futuro. El hecho de que en los años recientes Alicia se distancie de los movimientos sociales y del PRD no desactiva aquello construido.

Esta recuperación del pasado está también presente en el resto de los casos. Cecilia y Mónica resaltan en sus nociones la idea de participación como aquello que dota de sentido a la democracia. Cecilia en particular destaca el tema de la libertad (de expresarse, de votar, de ser tomado en cuenta) y la *toma de conciencia*. Una toma de conciencia que es posible rastrear en varios momentos de su trayectoria: aquel en el que su ingreso a los “bolcheviques” le permitió abrir su panorama y superar visiones conformistas. Aquellos otros con el grupo de teatro y la alfabetización donde la aspiración explícita era generar una “toma de conciencia” y ayudar con ello a la “liberación” personal y social.

En el caso de Ignacio, la formación religiosa de la cual proviene y la configuración de “lo bueno” y “el deber” se sedimenta de tal forma que a él se adhiere el significado de ambas nociones: un buen ciudadano es aquel que reconoce su función (su *misión*) y la cumple. La democracia se articula con la armonía y la prevención de los conflictos. En uno y otro concepto, permanecen las certezas que Ignacio a construido a lo largo del tiempo: que cada quien debe hacer lo que le toca, que debe hacerlo con responsabilidad y que debe procurar “hacer el bien” (servir) a los demás.

Seguramente se trata de perspectiva que seguirán moviéndose y ajustándose. Cecilia da cuenta de ello en el momento de concluir las entrevistas cuando habla sobre sus propios temores por seguir pensando como piensa y seguir actuando como actúa. Se pregunta si sería conveniente cambiar su propia percepción de la vida y así evitarse conflictos. Esa tensión privada, esta idea actual sobre el cambio interno, es también una presencia en su discurso cuando, por ejemplo, concluye su definición de ciudadanía aclarando que *“más allá de lo que pudiera ser un cambio masivo, debes tenerlo primero contigo, y que tú te sientas bien, no para hablar sino para cambiar actitudes tuyas.”*

En este sentido, la herencia de la trayectoria hacia lo educativo (en este caso hacia nociones específicas) no tiene que ver sólo con las certezas, sino también con los temores e incluso con los anhelos: aquello que se considera deseable, correcto, aunque no necesariamente se haya aplicado a la propia existencia. Mónica permite dar cuenta de ello al anclar su idea de democracia y de ciudadanía también a la participación, pero a una participación que se instala en ella como un deseo y casi un reclamo a sí misma. Ella se sabe distante de la organización ciudadana y la participación activa, pero a la vez reconoce su intención y necesidad de hacerlo como una interpelación personal a su sentido social (*“a lo mejor participar de manera intelectual o más de acción, pero es un objetivo que tengo más de una forma ideal”*).

Sea a través de anhelos, de convicciones o de posturas ideológicas no muy concientes, en los cuatro casos parece haber un legado común derivado de la participación en espacios diversos: la idea de que la vida democrática es “algo más que ir a votar”.

Ese “algo más” es igualmente diverso (vivir en armonía, buscar la justicia, evitar los abusos, libertad de expresión) y es usado para matizar lo que el Programa oficial de estudios (y los propios libros de texto) les ofrezcan como significado.<sup>42</sup>

## b) Los valores de la convivencia social

El segundo componente de la trayectoria de participación que se recupera en el espacio escolar es el de los valores. Aún cuando los programas de estudio hacen algún señalamiento respecto a cuáles son los valores que deben promover la escuela mexicana y la asignatura Formación Cívica y Ética, en la práctica los profesores incorporan con bastante claridad otros más derivados de su propia experiencia. De este modo, durante el trabajo con los alumnos se combina *lo que la institución dice que es valioso, con lo que el profesor dice que es valioso.*

Ya en el capítulo anterior se han citado aquellos valores que los profesores entrevistados consideran más relevantes, pero en este caso cabría resaltar que se trata de valores históricamente definidos y que las trayectorias de participación brindan elementos para comprender. Veamos algunos ejemplos de ello.

La solidaridad como valor para Alicia y Cecilia aparece desde sus primeras narraciones, como el llamado que obliga a la participación: hay que hacerse solidario con los que usan el transporte al cual le elevarán el costo, con las mujeres analfabetas, con los compañeros en la lucha social.\*

---

<sup>42</sup> Aquí cabe hacer notar que los programas de estudio permiten un tratamiento diverso de los contenidos. Desde luego se delimitan los aspectos a trabajar y el enfoque, pero como todo programa (y tal vez con más razón en el caso de Formación Cívica y Ética), esta delimitación se queda en un plano que admite diversas lecturas. Es aquí donde la perspectiva personal del docente cobra relevancia como mediador y traductor propio de un mensaje aparentemente igual para todos.

El orden es para Ignacio un valor construido (y reconocido explícitamente) desde su paso por el prepostulante, donde la templanza y la voluntad se curtían y se manifestaban en hábitos concretos. Lo mismo sucede con la responsabilidad atada a la idea del servicio a los otros; más que un sentido de responsabilidad comunitaria, Ignacio la significa como una responsabilidad personal, íntima, que obliga y compromete. Es una idea que mantiene como principio ético y orientador de su vida, y que traslada como mensaje a sus alumnos. La idea del maestro como ejemplo a seguir (así como su profesor de la Normal lo fue para él) permea hasta la fecha y lo obliga a considerarse a sí mismo como un ejemplo vivo para sus alumnos.

### **c) Los modos de enfrentar los conflictos**

Un último elemento que la escuela ayuda a sedimentar parece ser el modo en que los profesores han aprendido a enfrentar conflictos. Como se ha dicho antes, la resolución de conflictos es considerada como uno de los aprendizajes fundamentales de la Formación Cívica y Ética, ya que permite dar cabida al diálogo y a la no violencia como estilos de relación y para superar tensiones de la vida social. También se trata de un tema a abordar dentro de los programas de estudio de la asignatura.

Pero más allá de que sea un tema formal de estudio (en el que se pueda definir lo que significa un conflicto y se expliquen posibilidades de enfrentarlo), la escuela brinda un contexto de relaciones cotidianas donde diariamente se dirimen conflictos: entre alumnos, entre profesores, con las autoridades, con los padres y madres de familia. Es un tema vivo en la escuela, formal e informalmente.

Es ahí también donde los legados de las trayectorias de participación pueden encontrar un lugar para operar. Al respecto nuevamente cabe citar aquí el caso de Cecilia como el más evidente. Cecilia ha aprendido a lo largo de su vida y los espacios en los que ha participado, un cierto modo de enfrentar el conflicto. Por lo general lo hace de manera abierta, enérgica y acudiendo a la fuerza que dan los otros. No lo evade, incluso lo evidencia. Como ya se explicó en el capítulo anterior, este estilo personal que ella ha construido encuentra cabida también dentro de la escuela y se entrelaza con las distintas situaciones conflictivas que en ella se gestan. La presencia de situaciones que Cecilia considera injustas o arbitrarias (con el director, con alumnos) refresca aquello que generaba indignación en etapas anteriores de su vida. La respuesta no es idéntica pero sí similar: reclama abiertamente ante quienes considera responsables y convoca a la organización para evidenciar la protesta y generar protección.

Por su parte, el llamado constante de Ignacio a la armonía y la tranquilidad, es también un posicionamiento ante los conflictos. En este caso, la escuela también es asumida como lugar en el que aplican los aprendizajes pasados. Para Ignacio, no es diferente la forma en que se enfrentan conflictos sociales y escolares: en todos los casos hay que apostarle a la armonía y al equilibrio entre las necesidades de unos y otros.

Pero vale también decir que la escuela no siempre y no necesariamente sedimenta estos aprendizajes históricos sobre el enfrentamiento de conflictos. El caso de Alicia es un ejemplo de ello. A lo largo de su trayectoria de participación, el enfrentamiento directo de los conflictos aparece también como una característica: participación en marchas, grupos radicales que confrontan a las autoridades, activismo político. Sin embargo, esto no se traslada (al menos en lo narrado) hacia el contexto escolar. Ello no significa que la escuela sea negada como lugar conflictivo y de cruce de intereses, pero al parecer Alicia no

la percibe como un espacio en que sean aplicables las técnicas de las que fue partícipe en otros momentos.

La escuela es un lugar en el que suceden cosas que le preocupan, pero que no la invitan a organizarse ni a generar mecanismos de abierta protesta.

Este último punto respecto al conflicto, sirve también de entrada al siguiente punto. En él se verá que, si bien la escuela ayuda a sedimentar aprendizajes, también tiene un poder propio que puede desplazar significados derivados de otros estratos e instalar los propios. Esto sucede en parte con el conflicto: en algunos casos se recuperan viejos aprendizajes, pero en otros la escuela establece sus propias reglas y modos de enfrentarlos. Se trata de una idea que también aplica a otros aspectos.

### **5.3. La escuela y el contexto como factores de decisión curricular**

Pero así como las trayectorias pueden traer a la escuela significados contruidos desde otros espacios, habría también que reconocer que el entramado que define las concepciones docentes se constituye desde la lectura que genera estar dentro de una escuela e impartir una asignatura. Hay rastros visibles de lo familiar, lo social y lo político, pero existe una parte del entramado que sólo puede explicarse desde la escuela misma y los significados que aporta como “dispositivo” propio.

Un elemento que ayuda a ilustrar este punto es la relevancia que los cuatro profesores (aunque particularmente tres de ellos) otorgan al tema de la sexualidad y en general a aquellos asuntos que se consideran cercanos a la realidad de los alumnos. Esta selección de la sexualidad como tema relevante no necesariamente tiene su origen en episodios de la trayectoria de participación o de la académica. Pareciera más bien instalarse desde una preocupación docente

más clásica: los contenidos a enseñar tienen que ser relevantes para los estudiantes, tienen que servirles “para la vida”. Se trata de una toma de postura más pedagógica que política, que se vuelve fundamental para la selección y organización propia del currículo. Se coloca como prioritario en el aprendizaje aquello que es próximo y necesario para la vida y el desarrollo.

Esta preocupación pedagógica contribuye a la generación de quiebres en el discurso: ahí donde se esperaría ver la presencia de la historia política y la ideología que caracterizó al profesor, aparece más bien la necesidad de ofrecer un espacio de formación propicio para un adolescente, aunque esto implique un distanciamiento de la perspectiva política. El aprendizaje de la participación y la vida en comunidad pueden esperar o bien deberá engranarse con aquello que es más significativo para los chicos (la sexualidad, por ejemplo).

Este quiebre resulta evidente al momento en que se cuestiona a los profesores respecto a su organización curricular, al grado que el análisis presenta un giro obligado: hasta ese momento, las concepciones parecían someterse a la fuerza de la trayectoria, resaltaban los legados de la familia, del partido, de la organización, los miedos y las certezas. Pero a partir de ahí, el discurso fue inverso. Incorporar la trayectoria y sus aprendizajes como constituyentes de la organización curricular resultaba forzado; más bien era el propio programa, su vivencia como docentes de Orientación Educativa, su preocupación por la violencia del entorno, sus ganas de aportar aprendizajes relevantes y generar perspectivas de futuro, lo que pautó las decisiones. Se trata de un ejemplo claro de la fuerza de la escuela como dispositivo y de aquellos aspectos en los que no permite la sedimentación de otros significados. Reclama los propios.

Un segundo componente que ofrece la escuela como dispositivo y que influye en la configuración de significados aquí descritos, es el entorno de la comunidad en la que se encuentra la escuela. Tanto Cecilia como Alicia, Mónica e Ignacio, aluden en algún momento a la necesidad de brindar a sus alumnos

herramientas para enfrentar el contexto sociocultural en el que viven, sobrevivir y superarlo. Hay que resaltar que se trata de un contexto caracterizado por la violencia estructural y directa (EDUPAZ, 1994:16) evidenciada por la pobreza, la marginación y los conflictos resueltos por medio de golpes y asesinatos. Cómo enfrentar todo ello es una preocupación de los cuatro maestros, que se vuelve definitoria al momento de tomar algunas decisiones curriculares y formativas. Antes que enseñar habilidades concretas para la participación es necesario enviar un mensaje de aprecio propio y perspectiva de futuro.

Finalmente, un tercer elemento tiene que ver con los rituales, prácticas y contenidos que la escuela tradicionalmente privilegia. El ritual clásico de levantarse ante la llegada del profesor, saludar a coro y limpiar de basura el piso, puede tener vínculos con la rigurosa formación religiosa recibida por Ignacio, pero también es un resabio de la propia vida escolar, se lea o no desde la formación cívica y ética. Se trata de rituales que pertenecen al propio dispositivo escolar y que en alguna medida ayudan a sedimentar los aprendizajes de Ignacio respecto al orden y la disciplina personales.

Algo similar sucede con el tema de las habilidades de lectura en Cecilia, aunque en este caso sí con una relación cercana a su propia historia. Desde la primera parte de su discurso, es posible identificar en ella la presencia de la lectura como un hallazgo en términos no sólo intelectuales sino fundamentalmente de identidad personal. Al encontrarse con los libros se descubre inteligente, se empieza a reconocer valiosa y, posteriormente, se arma mediante los libros de elementos para argumentar y participar en espacios organizados como los “bolcheviques”.

No es por tanto un aprendizaje sólo ligado a los procesos de lenguaje sino de forma cercana a la afirmación personal y su construcción como sujeto social. Pero a la vez, la escuela (lugar donde ella descubrió esta herramienta) ofrece un buen marco para recuperar este aprendizaje y traerlo de nuevo a cuenta para sus

alumnos. El aprendizaje de la lectura y las competencias comunicativas en general, son conocimientos prestigiados en las escuelas modernas y considerados como aprendizaje fundamentales. En este sentido, dicha jerarquía permite también que el significado otorgado por docentes como Cecilia encuentre un cauce: brinda una experiencia de aprendizaje comunicativo y a la vez introduce aquello que para ella fue especialmente relevante en términos personales.

Todas estas selecciones basadas en el dispositivo escolar ya existente, no implican, sin embargo, un distanciamiento *de la formación cívica y ética*. Más bien, lleva a pensar que el propio contexto, las características de los alumnos adolescentes y la preocupación del docente por brindarle herramientas para la vida, se convierten también en un nudo importante de significación para éstos. Ello no hace desaparecer la dimensión cívica de la asignatura, pero sí pareciera enviar un mensaje respecto al acercamiento que estos profesores consideran pertinente y la relevancia que aún conservan los contenidos aportados por la Orientación Educativa. Se trata de una mirada de la formación cívica y ética más cercana aún al individuo y su formación como sujeto, que al colectivo y la formación de ciudadanos.

Desde esta perspectiva, la escuela aparece en los dos planos ya mencionados: funciona como dispositivo completo que contribuye a que los docentes configuren significados (incluso distanciándose de su trayectoria). Pero a la vez, funciona como hilo de otra trama, la que aquí se teje, en tanto tampoco puede entenderse distante de las trayectorias y negando los aprendizajes que los maestros han construido en torno a la ciudadanía y las implicaciones y valores de la vida social.

## CONCLUSIONES

### ***Sobre los aportes metodológicos a la comprensión del objeto de estudio***

Las ideas presentadas a lo largo de este trabajo dan cuenta de un proceso en el que se reúnen diversos planos que tienen que ser considerados para la comprensión del objeto de estudio. La intención principal era precisamente evidenciar la existencia de este complejo entramado, pero en particular poner el acento en la idea de que, formar ciudadanía desde la escuela, exige preguntarse por la posición (explícita o implícita) que asumen quienes la llevan a cabo.

En este sentido, uno de los resultados derivados de este trabajo guarda relación con el tipo de acercamiento elegido y la forma en que éste permitió atender la intención inicial y dar cuenta de su complejidad para incorporarla al análisis. La revisión de la trayectoria personal de participación social de los profesores entrevistados, permitió reconocer que en cada sujeto puede existir un punto nodal distinto, derivado de los espacios específicos y los aprendizajes ahí logrados. Estos nudos diferenciados niegan la existencia de una concepción unívoca sobre temas como la participación o la democracia, y revelan en cambio la forma en que cada sujeto configura su significado desde lugares y experiencias distintos.

Por su parte, la recuperación de nociones y concepciones educativas acercó a un plano no siempre explorado: lo que los profesores *dicen que es* la formación cívica y ética. En esta exploración pudo verse cómo se articulan en dichas concepciones más de un nivel discursivo, tanto propio como ajeno: restos de su propia vida, legados de su formación académica, de la asignatura que impartían anteriormente, del Programa Estudios actual y de la propia escuela.

Acercarse a estos dos componentes del discurso docente (las trayectorias y las concepciones) exigió el uso de herramientas analíticas que posibilitaran, no sólo entender cada elemento por separado, sino identificar sus puntos de encuentro y de ruptura, los legados de uno en el otro, aquello que se fracturó en el discurso actual. En esta tarea, resultaron básicos los aportes de Derrida (1988) y Granja (1998; 2003), desde la mirada de la deconstrucción, para realizar una labor de “desmontaje” histórico. Ver la investigación no sólo como una recuperación de hechos pasados, sino como la posibilidad de develar capas construidas a lo largo del tiempo (unas sobre otras y a veces entrecruzadas), invitó a hacerle preguntas a ese pasado para comprender las construcciones actuales. Ese construyó un posicionamiento básico a lo largo del trabajo.

La perspectiva de la historia oral brindó al análisis la confianza en “lo dicho”, en la voz de los profesores como una fuente académicamente válida para indagar a través de ella las posturas sobre la educación ciudadana. De igual forma, Ricoer (1999), Portelli (1997), y otros, aportaron la herramienta de la narración como una vía para comprender significados y reconocer la presencia de lo constituyente en lo constituido.

Estas perspectivas complementarias, además de los elementos de orden conceptual brindados por Dahl (1999), Bobbio, Touraine (1998; 2000) y otros, permitieron un acercamiento propio al tema elegido, y que complementa otros realizados previamente sobre la relación docencia- formación ciudadana. En este sentido, el primer aporte que se desprende de esta investigación es de carácter metodológico: introducir la mirada de la deconstrucción en un tema ya abordado desde otros planos analíticos.

## ***Sobre la relación entre concepciones y trayectorias de participación.***

### ***Los aportes al debate.***

Este recorrido por las concepciones y las trayectorias de cuatro docentes permiten derivar también algunas inferencias respecto al vínculo entre las trayectorias ciudadanas y las concepciones educativas. Entre ellas se destaca lo siguiente:

El proceso de apropiación por el que atraviesan los docentes al enfrentarse al programa de estudios para formación cívica y ética, reúne un conjunto de elementos que requieren ser revisados, de manera independiente y en sus puntos de encuentro. Esto desde luego pasa por procesos complejos en el plano institucional, que matizan y afectan lo puramente académico. El sindicato, las características de la escuela secundaria, sus particularidades en términos curriculares u organizativos, la especificidad de las disciplinas y su segmentación unas de otras. Todo ello genera que el proceso de formar ciudadanía (igual que cualquier otro que suceda en la escuela) sea un proceso no sólo académico sino social y político (Ezpeleta, 2004).

Pero además de todo ello, los hallazgos de este trabajo invitan a agregar un elemento adicional a la gama desde la cual se significa lo pedagógico: la propia historia. Si el saber es social e históricamente construido, habrá que asumir que esto no sólo es verdad para los estudiantes sino también para los docentes; y que todos los contenidos, métodos y experiencias escolares se articulan en mayor o medida con las producciones derivadas de otros espacios educativos, fuera de la propia escuela. Ello no significa una determinación; esto es, lo histórico no determina lo pedagógico, al igual que lo curricular no determina del todo las prácticas, ni lo político imprime una huella única. Se trata más bien de un juego de tránsitos y cruces que vuelve más complejo el proceso. Lo personal, lo institucional, lo comunitario, son niveles que tienen que ser considerados a la

par cuando se pretende explicar la labor docente o promover una reforma curricular.

Esta afirmación obliga a quien pretenda incidir en los saberes docentes a una intervención en dos planos. Por un lado el plano de la *indagación* y la investigación que permita comprender más este tejido de afluentes. Por otro, el de la *generación de espacios* que permitan a los distintos actores educativos discutir estos temas e incorporarlos a los programas y estrategias de trabajo con docentes relativos a la formación cívica y ética.

a) Respecto al primer punto -la indagación-, reconocer este cruce de niveles compromete a una mayor comprensión sobre el sentido y la intensidad con la que cada uno interviene en la generación de concepciones y prácticas relativas a la formación ciudadana. En este trabajo se han esbozado algunas líneas al respecto, que permiten afirmar asuntos como los siguientes:

- La trayectoria personal y académica de cada docente constituye parte del legado de saberes con la que el profesor se acerca al Programa de estudios de Formación Cívica y Ética y asume los alcances de su labor.
- Este legado no es único ni conformado por una sola línea de influencia. La cultura política mexicana tiene algunos rasgos que pueden resultar medianamente comunes a la mayoría (escasa participación activa, falta de confianza en la vida política y sus actores), pero aquí se ha podido ver que estos rasgos no necesariamente aparecen ni iguales ni con la misma intensidad en cada persona.

Los modos de construir y constituirse ciudadano son personales y cruzan por la presencia de experiencias concretas, actores relevantes, sentimientos producidos e información especializada. Un reconocimiento

de lo histórico como variable en juego para la formación ciudadana desde la escuela tendría por necesidad que reconocer esta amplia gama, esta apropiación personal y diversa, para evitar supuestos equivocados.

- Dichos legados de la trayectoria son aportes “finos”. No necesariamente se manifiestan a través de concepciones claras sobre los grandes conceptos de la formación cívica: democracia, ciudadanía, política, organización. Pueden más bien revelarse a través de elementos acotados: un cierto modo de vincularse con los alumnos, los valores que se consideran prioritarios, las preocupaciones que sesgan la lectura del programa de estudios, los hábitos que consideran necesarios e importantes... Lo que se hereda no es *el sentido* en bloque, son hebras de significado y aprendizajes más puntuales que se encuentran en el espacio escolar.
- La historia ciudadana, con todo lo significativo que pueda ser, no desplaza del todo a otros planos que se juegan para el docente. Los profesores siguen siendo profesionales de la educación, siguen teniendo una historia *como docentes*, al interior de escuelas donde existen significados propios y configuran modos de relación específicos.

La propia escuela, así, como dispositivo complejo en sí mismo, termina por ser el espacio que condensa los distintos niveles que se cruzan en las concepciones docentes: la historia ciudadana puede manifestarse o no en las prácticas y el contexto de *la escuela* (esa escuela donde hay ciertos niños, con ciertos conflictos y cierto entorno social; esa, donde permanecen ciertos rituales que se engranan con el mensaje “ético” y “cívico”). La escuela, los chicos, el contexto, ayudan o no a que los aprendizajes de la historia ciudadana se enraícen más, se muestren actualizados o se diluyan y pierdan relevancia. Se trata de un juego de dos fuerzas: la de la escuela y sus dinámicas, y la de la historia y lo heredado por ella. En este encuentro es donde se define qué aparece o qué no.

- Entre los componentes de este encuentro están también los propios contenidos de la formación cívica y ética. Lo que dicen los programas (la selección de contenidos, lo que dejan fuera) son una base importante sobre la cual cada profesor “monta” sus propios significados y el resto del dispositivo escolar. El posicionamiento que cada uno realiza (para adherirse o para distanciarse) es un posicionamiento respecto a los planes y programas de estudio: ¿son adecuados?, ¿les ofrecen contenidos pertinentes para sus alumnos?, ¿la organización es adecuada o requiere ajustes?

Las respuestas a todo ello son dadas desde los referentes pedagógicos, contextuales e históricos, de cada profesor. Incluso existe una huella de los planes y programas anteriores, que se vuelven también un referente para el posicionamiento. La herencia de la Orientación Educativa es fuerte para varios de ellos (por ser un terreno más seguro profesionalmente o bien por la convicción de que aporta conocimientos relevantes) e influye de igual forma en las valoraciones y decisiones sobre los nuevos contenidos.

Habrá que suponer que algo similar suceda en los días recientes ante la presencia de nuevos programas de estudio en el marco de la Reforma de la Educación Secundaria. Si bien no es un cambio tan drástico como el generado en 1999, sí se introducen nuevos elementos y una reorganización de lo anterior, que invitará a un nuevo posicionamiento docente.

- Entre todo ello la escuela es también un espacio para los aprendizajes emotivos, no sólo para los cognitivos. Los miedos personales, las huellas dolorosas, lo que genera placer y autoafirmación puede revelarse igualmente dictando alguna pauta en el estilo docente y la perspectiva sobre lo que implica formar a otros (sea o no sobre civismo y ética). A lo

largo de las narraciones se ha podido observar cómo el encuentro escuela-formación ciudadana, obliga ya sea a enfrentar los propios dolores (“tú hijo ya está muerto, estos no son tus hijos”), o bien los vuelve a movilizar pero ahora transferidos hacia los alumnos (“no estoy preparada para participar”, “creo que ellos no están preparados para eso”).

Se trata de un sujeto- docente que se constituye de múltiples formas y que por lo tanto admite en su práctica y en su interpretación pedagógica todo aquello que le configuró a sí mismo: la emoción, las personas, los espacios, los significados, los temores.

Esto hace que no se vuelva sencillo rastrear los sedimentos de la trayectoria. De hecho, es preferible no esperar una presencia obvia ni directa; más bien estos sedimentos tienen que ser buscados a través de una labor cuidadosa y que obligue a levantar capas históricas de significado. Conocer estas herencias más allá de lo que aquí se presenta brevemente, requiere de procesos de investigación que aporten lecturas complementarias y develen otros estratos no citados aquí.

- La identificación de estas distintas fuentes de significado (la escuela, los programas, la trayectoria personal), revela un elemento más: los puntos nodales de significación, aquellos que articulan sentidos y sobredeterminan a los demás, son movibles: no siempre el nudo es el mismo ni aparece con la misma intensidad. En una etapa específica de la vida, dicho punto puede estar, por ejemplo, en la noción de participación social y en los aprendizajes derivados de ella; pero como se ha observado aquí, en otros casos la fuerza de ese elemento puede diluirse y ser sustituido por otro (por ejemplo, la escuela y su contexto). El análisis que se realice respecto a la configuración de concepciones docentes, tiene que reconocer esta flexibilidad y aceptar que trastoque lecturas obvias.

b) Respecto a la segunda línea de intervención, la que invita a la generación de espacios, habría que hacer algún señalamiento relativo a la *implementación de políticas*. Si por ello entendemos “aquellas acciones efectuadas por individuos (o grupos) públicos y privados, con miras a la realización de objetivos previamente decididos” en materia de política (Meter y Horn; 2003:99), las indagaciones respecto al plano histórico y su influencia en las concepciones docentes tendrían que derivar en acciones que afecten la política educativa.

Uno de los ámbitos de política a incidir tendría que ser el de los procesos de formación docente. Durante los últimos años, la oferta de formación para maestros proveniente tanto de la SEP como de diversas instancias públicas y organizaciones, ha sido amplia pero no necesariamente variada (DGFC, 2003).<sup>43</sup>

Una buena parte de esta oferta está constituida por espacios relativos a la metodología de la formación cívica y ética o de la formación en valores: qué significa cada término, qué implica en términos educativos, qué métodos resultan congruentes con los enfoques actuales. Hay incluso una amplia variedad de opciones alejadas a los enfoques propuestos por la Secretaría de Educación y que más se orientan a visiones intimistas y no formativas (Latapí; 2003:130). En toda esa oferta, el componente del docente como sujeto-ciudadano se encuentra notoriamente ausente. Existen algunas experiencias al respecto, como la ofrecida entre 1999 y 2000 por el Movimiento Ciudadano por la Democracia y algunas organizaciones no gubernamentales que han explorado las experiencias vividas por los profesores respecto a los derechos humanos, la paz y la democracia. Sin embargo, la inserción de lo histórico es más bien entendida como parte del método de trabajo en los cursos y talleres;

---

<sup>43</sup> Al respecto, la Dirección General de Formación Continua (SEB-SEP) realizó en el año 2003 un *Estudio exploratorio* sobre las opciones de formación para docentes que brindaba la propia secretaría. Si bien este estudio no ha sido actualizado, reveló algunas conclusiones que no han variado mucho si se revisa la oferta actual. Entre ellas estaba la predominancia de temas metodológicos y educación en valores (ambos en una perspectiva general), por sobre temas específicos y de mayor profundidad.

no como una intención explícita de exploración que ayude a los propios docentes a rastrear el origen de sus propias concepciones.

Este y otros elementos relativos a la implementación de políticas educativas podrían verse enriquecidos con una aproximación de tipo histórico y desde la deconstrucción, que ayude a comprender con mayor profundidad el entramado que se crea en torno a un programa de estudios y brinde espacios para que ello sea explicitado y discutido.

Desde luego esta incorporación desde lo histórico vuelve más compleja la tarea de comprender la apropiación que hacen los docentes y la tarea institucional al respecto: además de promover que comprendan el enfoque, que distingan entre el anterior y el nuevo, que seleccionen métodos de trabajo acordes, que introduzcan prácticas democráticas en el aula... también hay que acercarse al bagaje ciudadano que posee el docente e introducirlo en el debate.

Sin embargo, un acercamiento al respecto, y su consideración en la definición de acciones de implementación de la asignatura, ayudaría a superar la idea de un formador de ciudadanía como un sujeto "neutral", que brinda oportunidades de formación pero sin asumir una postura. Si bien el reconocimiento de que no existe tal neutralidad ética y de que en todo caso lo que existe es una "falsa neutralidad" (Schmelkes; 2004:73) es cada vez más aceptada en el discurso, su significado aún no termina de expresarse en las investigaciones y programas relativos a la formación cívica y ética. Si se reconoce que tal neutralidad no existe, que lo que sí existe son saberes previos y una postura construida externamente a las asignaturas, habría que evidenciar esto y preguntarse entonces ¿qué implica esa *no neutralidad*?, ¿qué contenido tiene?, ¿cómo se constituyó?, ¿hasta dónde se proyecta en su labor docente?

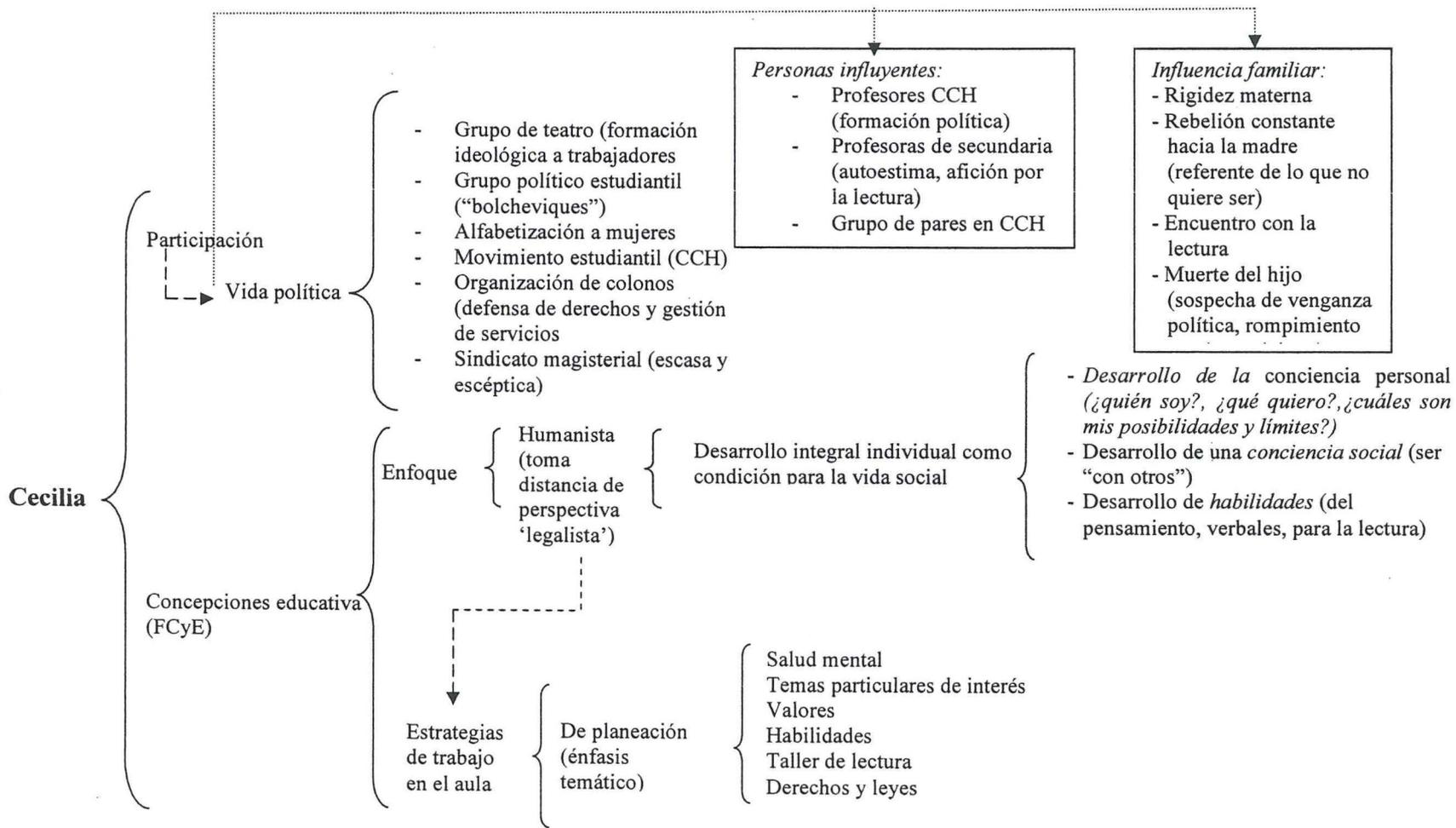
Hasta aquí, el presente trabajo intenta dar algunas pistas al respecto, pero abre a la vez nuevas posibilidades de indagación que profundicen el tema y actualicen el debate. El sentido de la no neutralidad invita a explorar con mayor profundidad otras líneas de influencia, que en este espacio apenas se han esbozado. Entre ellas se encuentran la influencia de la familia en estas concepciones, así como el legado del propio grupo de pares (otros docentes de la propia escuela o de entornos espacios de coincidencia profesional), de la formación continua o del propio contexto escolar. Indagar respecto a estas otras posibles fuentes de significación, permitiría definir con más claridad el entramado que conforma las concepciones docentes respecto a la formación ciudadana, y contribuir al fortalecimiento de espacios de apoyo y formación docente.

## **Anexo 1. Revisión bibliográfica del tema. Cuadro síntesis**

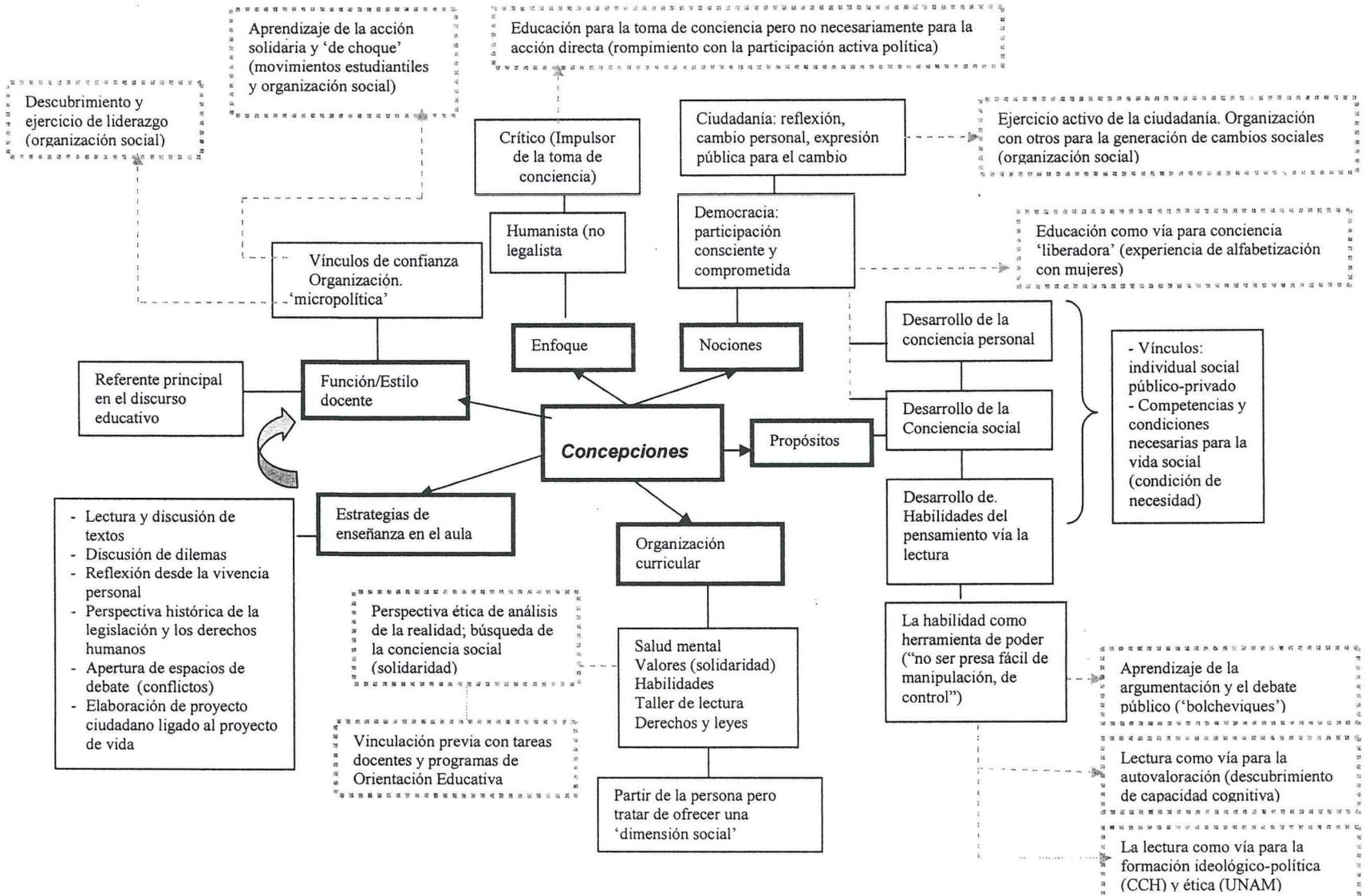
Libros (producción teórico conceptual)	Reportes de investigación	Tesis y ensayos
Dahl, R. (1999). <u>La democracia. Una guía para los ciudadanos</u> . Madrid: Taurus.	Walter, S. (1999). La enseñanza moral en la educación pública y oficial en el nivel elemental 1823-1914, <u>Congreso Nacional de Investigación Educativa. Resúmenes</u> (p. 166). Aguascalientes: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Universidad Autónoma de Aguascalientes.	Ruíz Muñoz, María Mercedes. (2005). <u>Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos</u> . México: CREFAL.
Latapí Sarre, P. (1994). Valores: la asignatura pendiente. En P. Latapí <u>Tiempo Educativo Mexicano III</u> (pp. 20-23). México: UNAM-UAA.	U.S. Agency for International Development. (1994). <u>La educación cívica en el curriculum en América Latina y el Caribe</u> . Washington, D.C.: Autor.	Rosales Chavarría, Romali. (2005). <u>La educación cívica y los saberes docentes. Un estudio en la escuela primaria</u> . Tesis. México, DIE.
Gómez, A. y Barrera, V. (1997, Julio). Los inicios de la Educación Cívica en México. <u>Educación 2001</u> (Serie en línea), 31. Disponible internet: <a href="http://serpiente.dgsca.unam.mx/2001/1997/dic97/dic97_31.html">serpiente.dgsca.unam.mx/2001/1997/dic97/dic97_31.html</a> .	Gómez Nashiki A. y Guevara Niebla, G. (1995, julio). La educación política de los niños. <u>Educación 2001</u> , 2, 16-19.	Chávez Romo, Concepción (2004). <u>Formas de significar las diferencias en la escuela y en el salón de clases. Análisis de situaciones de interacción</u> . México: DIE.
Cortina, Adela. (1995, enero-abril). La educación del hombre y del ciudadano. <u>Revista Iberoamericana de Educación</u> (Serie en línea), 7. Disponible internet: <a href="http://campus-oei.org/oeivirt/buscador.htm">http://campus-oei.org/oeivirt/buscador.htm</a>  Cortina, Adela. (1998). <u>Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía</u> . Madrid: Alianza.	Ibarra, M. E. (1995, julio). La escuela, germen de la cultura ciudadana. <u>Educación 2001</u> , 2, 20-26.	Ortega, M. (1998, noviembre). El papel de la educación ciudadana en el proceso de democratización (ponencia), <u>Educación cívica y cultura política democrática</u> . Foro de discusión de propuestas de educación ciudadana en México convocado por el Instituto Federal Electoral, México, D.F.

Sime, L. y González, E. (Eds.). (1997). <u>Propuestas de Política en Educación y Ciudadanía. Aspectos Pedagógicos</u> . Lima: Preal, Foro Educativo, USAID.	Guevara Niebla, G. (1998, octubre). El civismo que nos falta. <u>Educación 2001</u> , 41, 32-40.	Conde, S. (1998). <u>La construcción de prácticas democráticas en una escuela de la ciudad de México</u> . Aguascalientes: El perro sin mecate.
Segovia, R. (1975). <u>La politización del niño mexicano</u> . México: El Colegio de México.	Asociación Nacional Cívica Femenina. (2000). <u>Elecciones simuladas y perfiles de candidatos y partidos políticos</u> . Disponible internet: <a href="http://www.redinter.org/experiencia3.htm">http://www.redinter.org/experiencia3.htm</a> .	
Yurén Camarena, M. T. (1995). <u>Eticidad, valores sociales y educación</u> . México: UPN.	Latapí, Pablo. (2000). <u>El debate de los valores en la escuela mexicana</u> . México: FCE.	
Buxarrais, M. R., Martínez, M., Puig, J. y Trilla, J. (1997). <u>La educación moral en primaria y secundaria</u> . México: SEP.	Yurén Camarena, M.T. Navia, C. y Saenger, C. (coords). (2005). <u>Ethos y autoformación del docente</u> . México: Pomares.	
Movimiento Ciudadano por la Democracia (1998). <u>Manual de participación ciudadana</u> . México: MCD.	Fierro, Cecilia y Carvajal, Patricia. (2003). <u>Mirar la práctica docente desde los valores</u> . México: Gedisa.	
Movimiento Ciudadano por la Democracia (1999). <u>Manual de Democracia y Ciudadanía</u> . México: MCD.		
IFE. (2004). <u>Educar para la Democracia. La educación ciudadana basada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas</u> . México: IFE.		

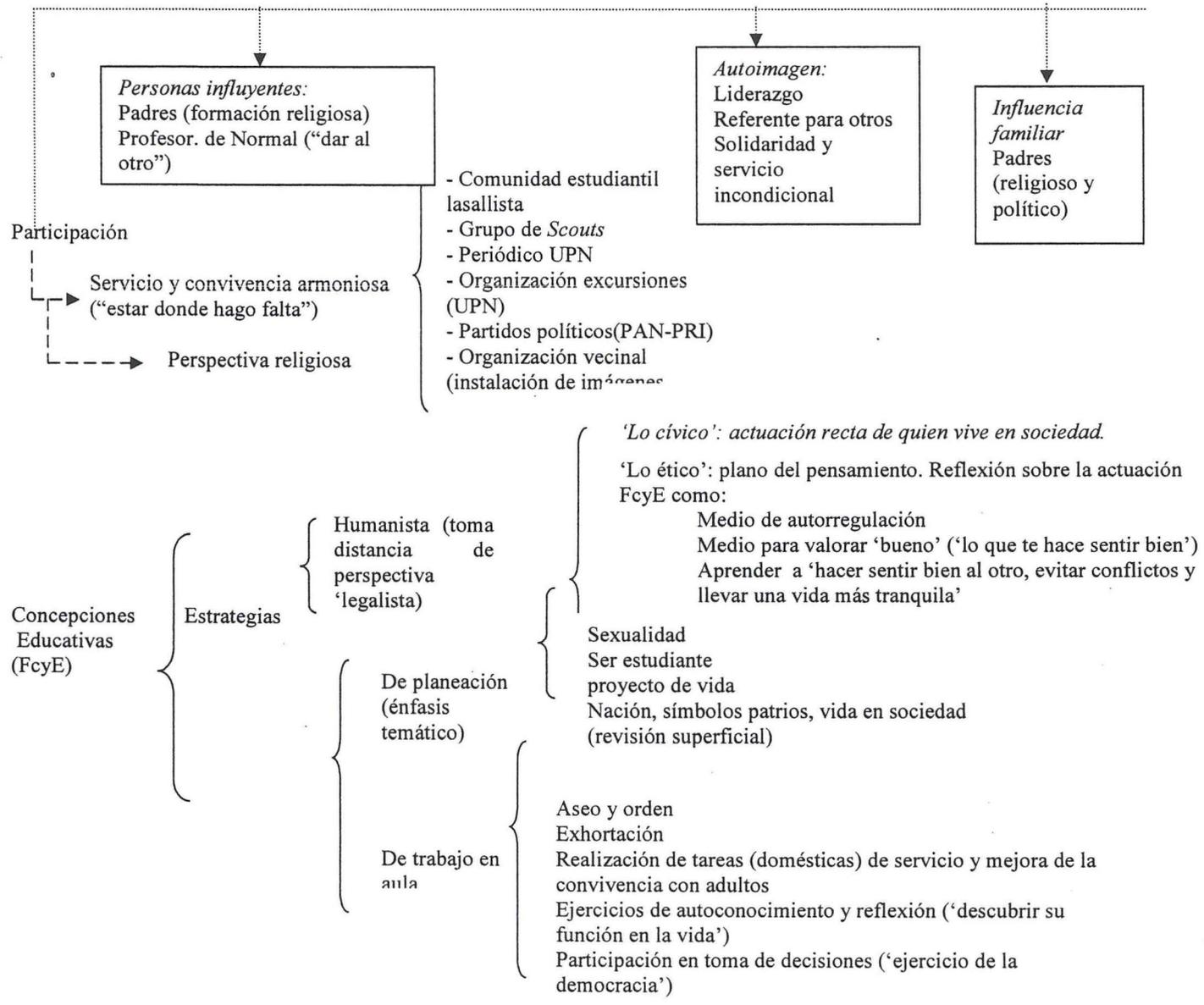
## **Anexo 2. Esquemas analíticos**



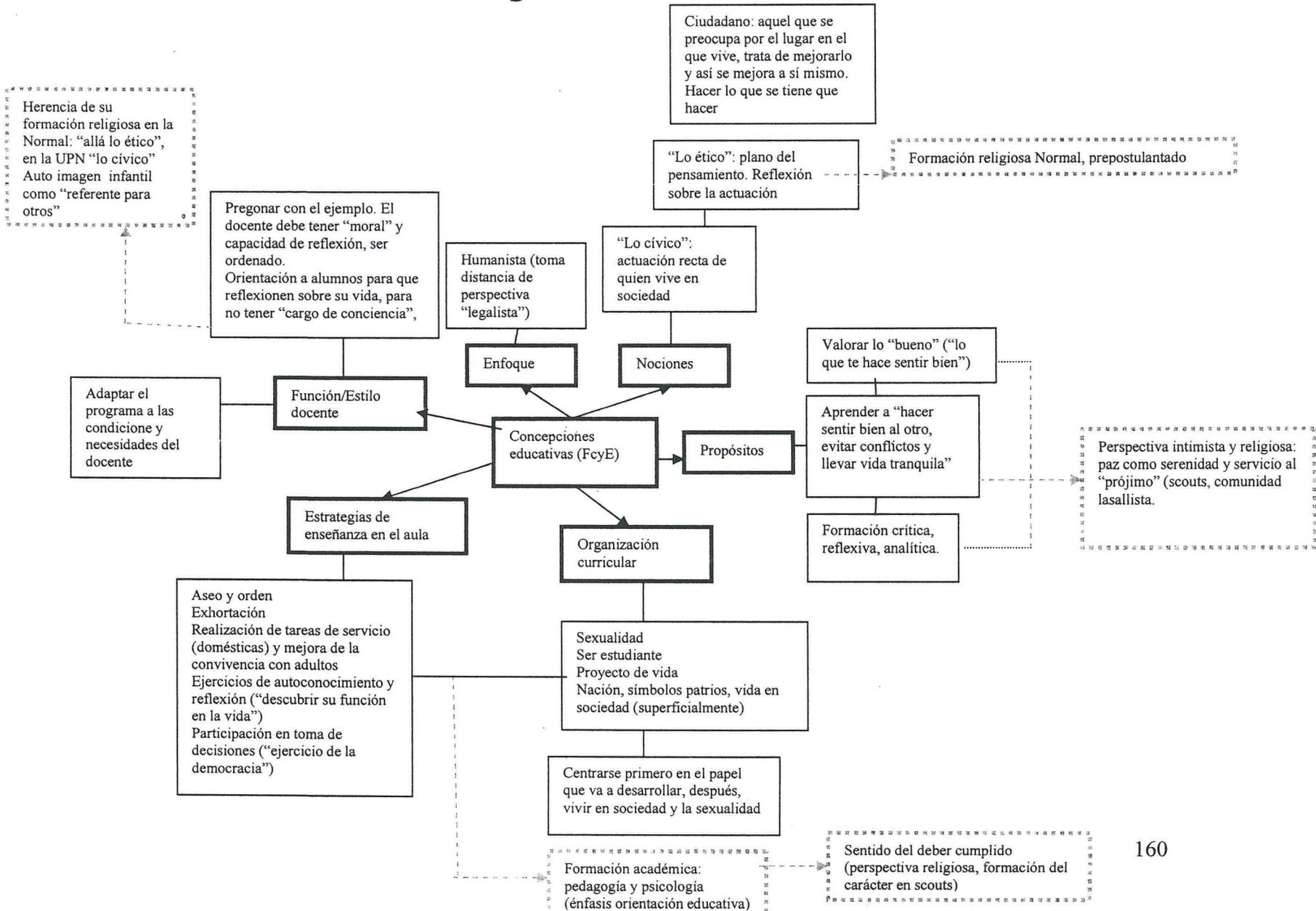
# Cecilia



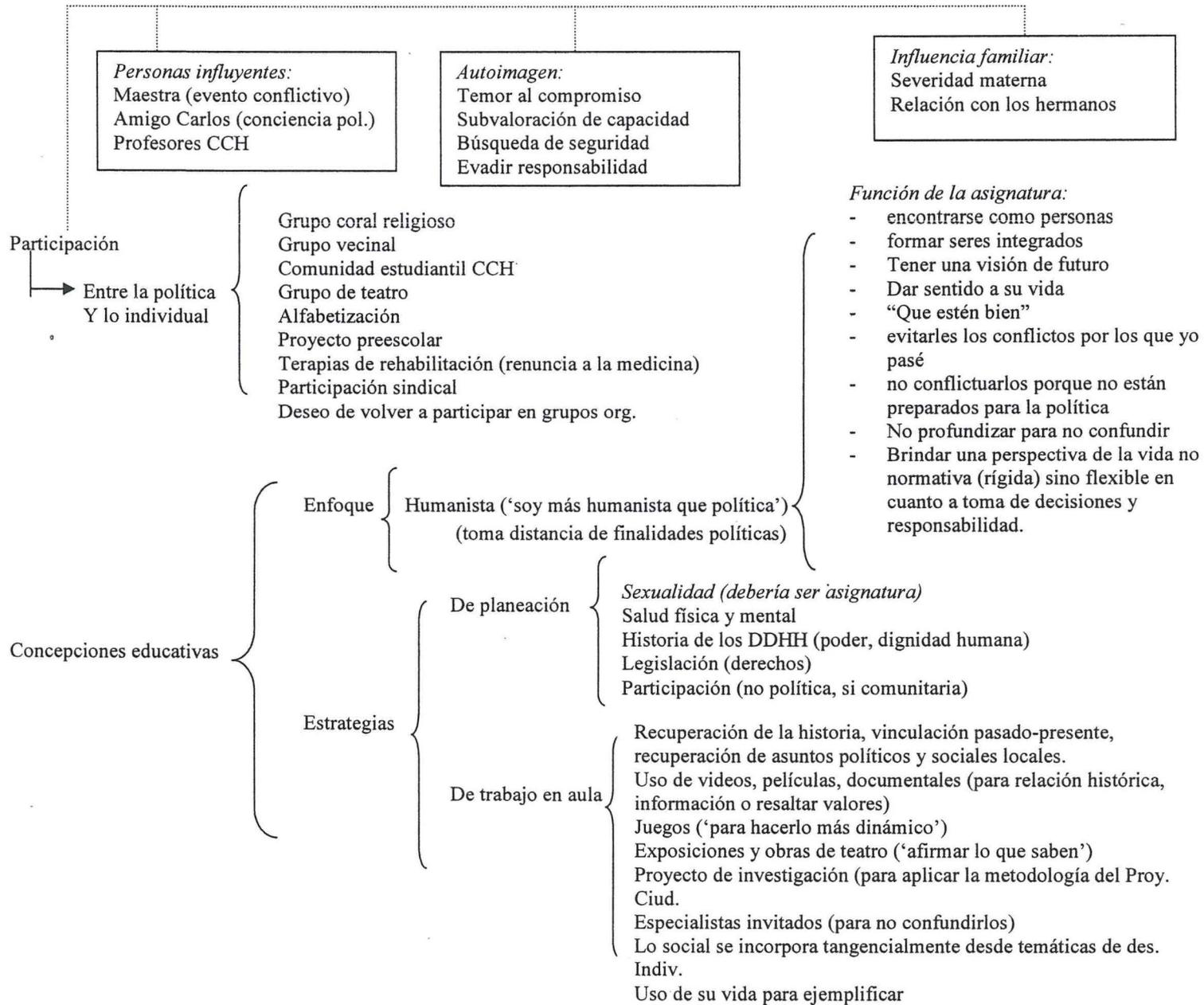
**Ignacio**



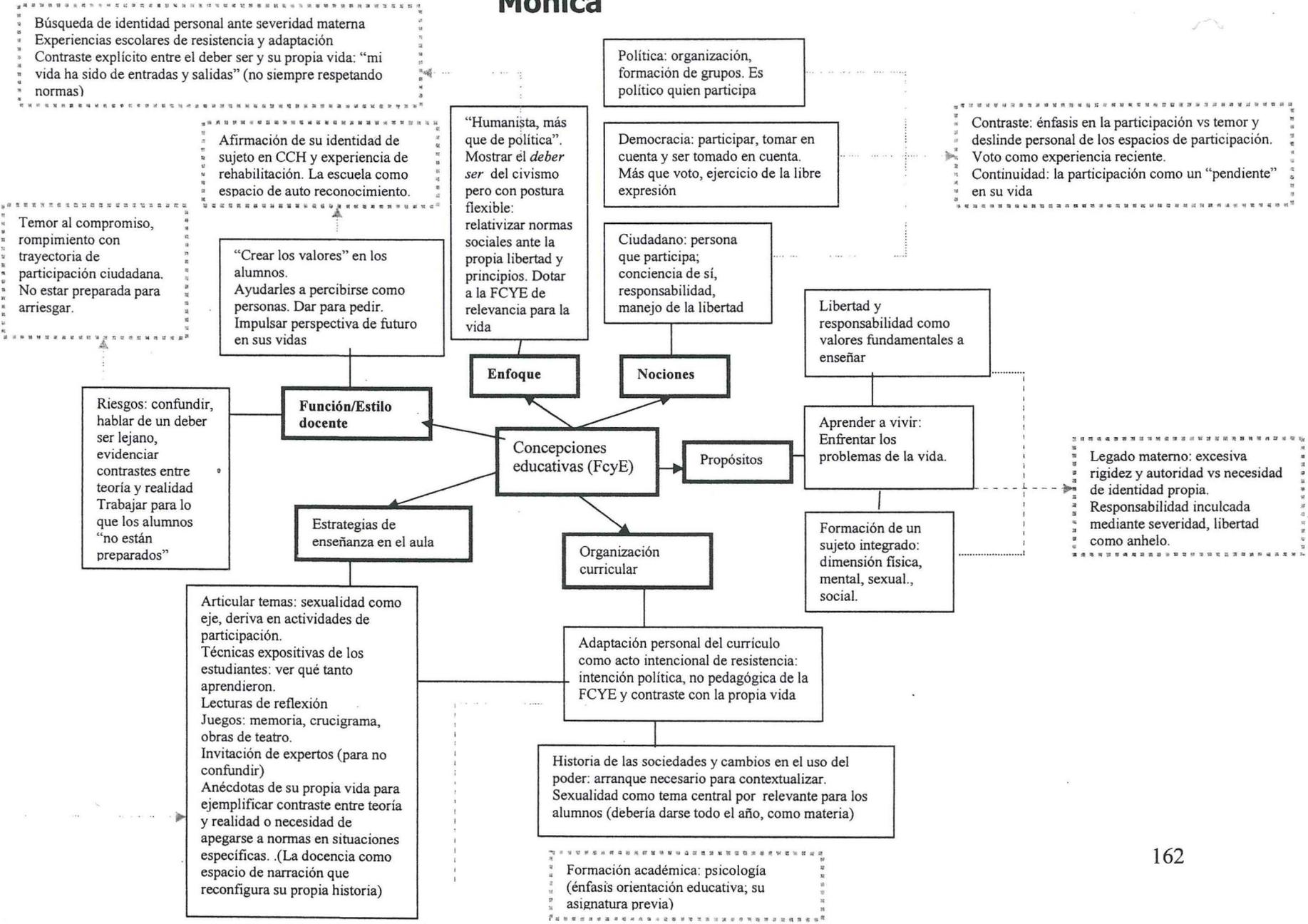
# Ignacio



Mónica



# Mónica



**Alicia**

Participación  
Política

- ❑ Grupo político estudiantil (CEU) (aprendizaje de la participación comprometida)
- ❑ Partido político (PRD) (participación más organizada a través de una institución política)
- ❑ Asociación para la gestión de recursos para la comunidad (vinculado al PRD) (aprendizaje de la participación para el servicio a la comunidad)
- ❑ Rompimiento (desencanto del partido, búsqueda de la academia)

Concepciones educativas

Enfoque Sociológica

- ❑ Existencia de un interés previo por el tema: los alumnos hacen cuestionamientos éticos (¿se vale todo en la guerra?). El Civismo carecía de un carácter ético y la legislación no incluía una discusión sobre implicaciones y conflictos sociales.
- ❑ La FcyE implica:
  - ❑ Ayudar a formar una personalidad con la cual enfrentar los retos de la vida social.
  - ❑ Plantear problemas éticos para que reflexionen y tomen posición. No darles un 'deber ser'. Generar dudas, problematizar a los alumnos sobre lo social.
  - ❑ Transmitir valores a través del ejemplo
  - ❑ Preparar para una adecuada participación en la sociedad, para convivir de manera democrática
  - ❑ La escuela debe ser democrática para enseñar la democracia

Estrategias

Org. curricular

Democracia  
Valores (honestidad,  
responsabilidad)  
Problemas de los jóvenes

En el aula

Recuperación de situaciones problemáticas de la vida cotidiana  
Recuperación de conflictos sociales a través del periódico  
Exposiciones

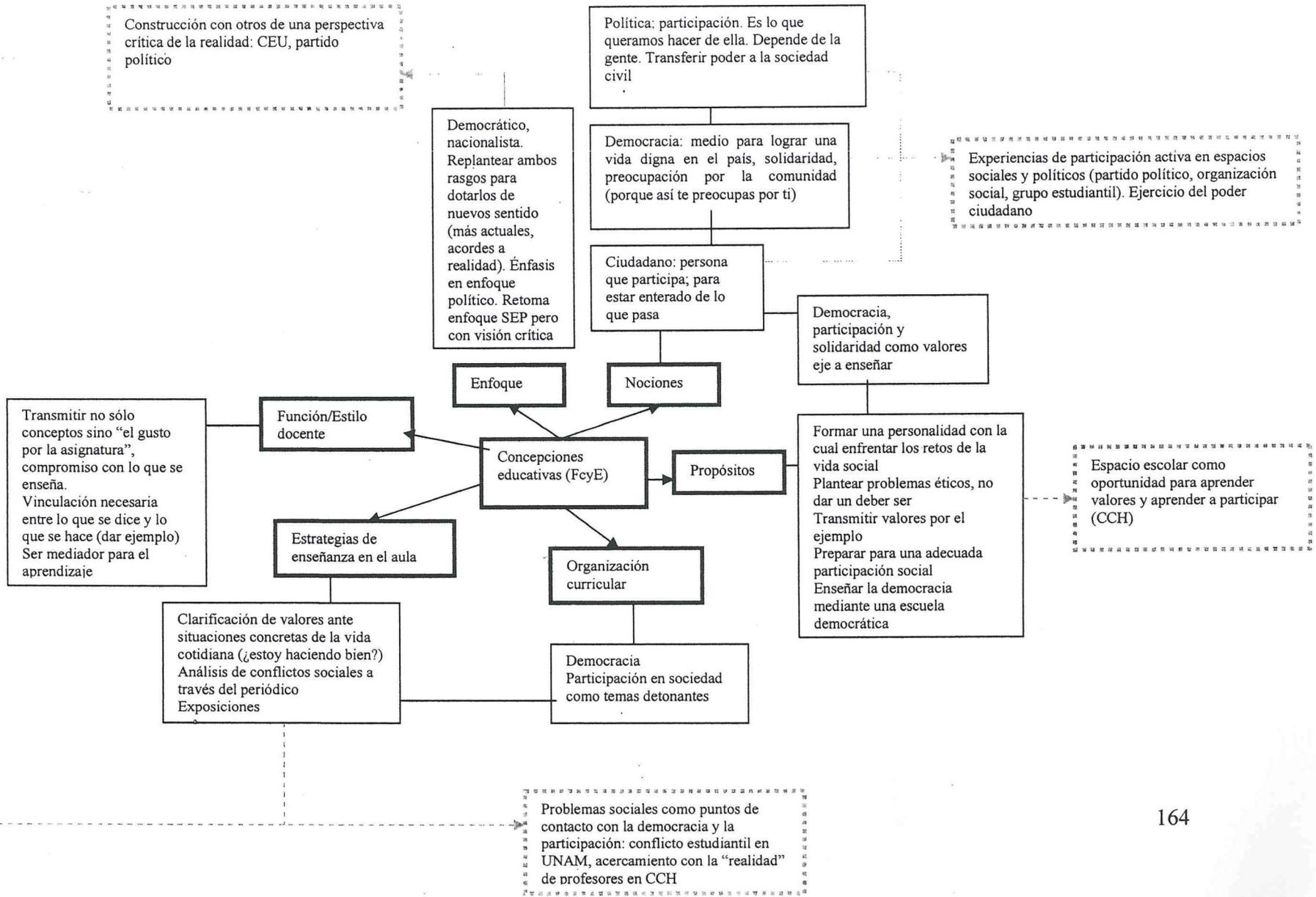
*Personas influyentes:*

- ❑ Compañeros UNAM (CEU)
- ❑ Profesores CCH
- ❑ Pareja (militante de izquierda)

*Influencia familiar:*

- ❑ Vivencia de discriminación de vecinos (extranjeros) hacia la familia durante su infancia

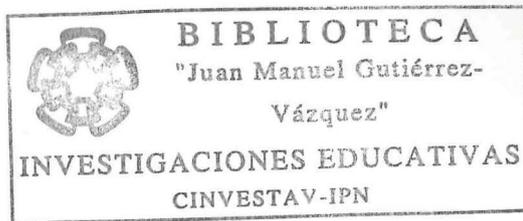
# Alicia



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación Nacional Cívica Femenina. (2000). *Elecciones simuladas y perfiles de candidatos y partidos políticos*. Disponible internet: <http://www.redinter.org/experiencia3.htm>.
- Barber, Benjamín. (2000). *Un lugar para todos. Cómo fortalecer la democracia y la sociedad civil*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R; Eco, U; Todorov, T; et al. (1996). *Análisis estructural del relato*. México: Ed. Coyoacán. Colección Diálogo Abierto.
- Bobbio, N. Matteucci, N. y Pasquino, G. (1991). *Diccionario de política*. México: Siglo XXI.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia y Granja Castro, Josefina. *Lo político y lo social. Trayectorias analíticas paralelas*. Documento preliminar sin publicar.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia. *Análisis político de discurso en la narrativa histórica. Reflexiones metodológicas de investigación*. Presentación en el Encuentro de Historiografía: Discurso, géneros y formato. México, 19 de septiembre de 1998.
- Buxarrais, M. R., Martínez, M., Puig, J. y Trilla, J. (1997). *La educación moral en primaria y secundaria*. México: SEP.
- Chávez Romo, Concepción (2004). *Formas de significar las diferencias en la escuela y en el salón de clases. Análisis de situaciones de interacción*. México: DIE.
- Collado, Ma. Del Carmen. (1999) ¿Qué es la historia oral? En De Garay, Graciela (coord.). *La historia con micrófono*. México: Instituto Mora. Pp. 13-46.

- Conde, Silvia (1998). *La construcción de prácticas democráticas en una escuela de la ciudad de México*. México: El perro sin mecate.
- Cortina, Adela. (1995, enero-abril). La educación del hombre y del ciudadano. *Revista Iberoamericana de Educación* (Serie en línea), 7. Disponible en internet: <http://campus-oei.org/oeivirt/buscador.htm>
- Cortina, Adela. (1998). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Dahl, R. (1999). *La democracia. Una guía para los ciudadanos*. Madrid: Taurus.
- De Peretti, Cristina. (1989). *Jacques Derrida. Texto y reconstrucción*. Barcelona: Anthropos.
- Derrida, Jaques (1988). *Márgenes de la Filosofía. La forma y el querer decir*. Madrid: Cátedra. Pp. 193-212.
- Diario Oficial de la Federación. Mayo 26, 2006.
- Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio (2003). *Formación cívica y ética. Estudio exploratorio*. Documento Interno.
- Ezpeleta justa. (2004). Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma. En Tenti, Emilio (coord.). *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO. Pp. 163-177.
- Fierro, Cecilia y Carvajal, Patricia. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: Gedisa.
- Foucault, Michel. (1999). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Gómez Nashiki A. y Guevara Niebla, G. (1995, julio). La educación política de los niños. *Educación 2001*, 2, 16-19.



- Gómez, A. y Barrera, V. (1997, Julio). Los inicios de la Educación Cívica en México. *Educación 2001* (Serie en línea), 31. Disponible internet: [serpiente.dgsca.unam.mx/2001/1997/dic97/dic97\\_31.html](http://serpiente.dgsca.unam.mx/2001/1997/dic97/dic97_31.html).
- Granja Josefina (1998). *Formaciones conceptuales en educación*. México: CINVESTAV-UIA.
- Granja Josefina. *Breve y sucinto punteo introductorio sobre deconstrucción*. Material de uso interno para estudiantes de la Maestría en Ciencias del DIE-CINVESTAV. México, Febrero de 1999.
- Granja, Josefina. (2003). Análisis conceptual de discurso: lineamientos para una perspectiva emergente. En Granja, J. (comp.). *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*. México: Plaza y Valdés. Pp. 229-251.
- Guevara Niebla, G. (1998, octubre). El civismo que nos falta. *Educación 2001*, 41, 32-40.
- Ibarra, M. E. (1995, julio). La escuela, germen de la cultura ciudadana. *Educación 2001*, 2, 20-26.
- IFE. (2004). Educar para la Democracia. *La educación ciudadana basada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas*. México: IFE.
- Jackson, Philip. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.
- Jiménez García, Marco A. (2000). La escuela como dispositivo de poder. En De Alba, Alicia (coord.). *El fantasma de la teoría. Cuadernos reconstrucción conceptual en educación*. N° 2. México: Plaza y Valdés. Pp 89-98.
- Latapí Sarre, P. (1994). Valores: la asignatura pendiente. En P. Latapí. *Tiempo Educativo Mexicano III*. México: UNAM-UAA. Pp. 20-23.

- Latapí Sarre, P. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica. Colección Educación y Pedagogía.
- Mercado, Ruth (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mercado, Ruth. Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Revista Infancia y Aprendizaje*, año 1991. p. 59-72.
- Merino, Mauricio. (1997). *La participación ciudadana en la democracia*. Cuadernos de divulgación de la cultura democrática N° 4. México: Instituto Federal Electoral.
- Movimiento Ciudadano por la Democracia (1998). *Manual de participación ciudadana*. México: MCD.
- Movimiento Ciudadano por la Democracia (1999). *Manual de Democracia y Ciudadanía*. México: MCD.
- Niethammer, Lutz. (1997). ¿Para qué sirve la historia oral? En Aceves Lozano, Jorge. (comp.). *Historia oral*. México: Instituto Mora/UAM. Pp. 29-59.
- Peschard, Jacqueline (1997). *La cultura política democrática*. Cuadernos de divulgación de la cultura democrática N° 2. México: Instituto Federal Electoral.
- Portelli, Alessandro. (1997) "El tiempo de mi vida": las funciones del tiempo en la historia oral. En Aceves Lozano, Jorge (comp.). *Historia oral*. México: Instituto Mora/UAM. Pp 195-218.
- Quiroz, Rafael (1988). *El maestro y el saber especializado*. México: UIA.
- Reyes Torres, José. (1999) Elementos sobre cultura política democrática. En MCD. *Manual de democracia y ciudadanía*. México: MCD.

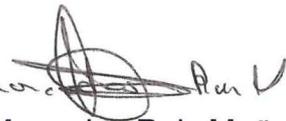
- Ricoeur, Paul (1999). *Teoría de la interpretación.* México: Siglo XXI.
- Rosales Chavarría, Romali. (2005). *La educación cívica y los saberes docentes. Un estudio en la escuela primaria.* Tesis. México: DIE.
- Ruíz Muñoz, María Mercedes. (2005). *Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos.* México: CREFAL.
- Schmelkes, Sylvia. (2004). *La formación de valores en la educación básica.* México: SEP. Biblioteca para la actualización del maestro.
- Secretaría de Educación Pública (1999). *Formación Cívica y Ética. Planes y programas de estudio.* México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (1999). *Formación Cívica y Ética. Programa comentado.* México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006.* México: SEP.
- Segovia, R. (1975). *La politización del niño mexicano.* México: El Colegio de México.
- Segovia, R. (1975). *La politización del niño mexicano.* México: El Colegio de México.
- Seminario de Educación para la Paz. (1994). *Educar para la paz. Una propuesta posible.* Madrid: Asociación Pro Derechos Humanos.
- Sime, L. y González, E. (Eds.). (1997). *Propuestas de Política en Educación y Ciudadanía. Aspectos Pedagógicos.* Lima: Preal, Foro Educativo, USAID.
- Tirado, Felipe. (1994). *La educación de los derechos humanos en la escuela. Cuatro entradas para una propuesta.* Santiago de Chile: Arzobispado de Santiago. Vicaría de Pastoral Social.

- Touraine, Alain. (1998). *¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Buenos Aires, Argentina: FCE. Pp. 236-246
- Touraine, Alain. (2000). *¿Qué es la democracia?* México: Fondo de Cultura Económica.
- U.S. Agency for International Development. (1994). *La educación cívica en el curriculum en América Latina y el Caribe*. Washington, D.C.: Autor.
- Van Meter, Donald y Van Horn, Carl. (2003). El proceso de implementación de las políticas. Un marco conceptual. En Aguilar, Luis. *La implementación de las políticas*. México: Miguel Ángel Porrúa. Pp 97-146.
- Walter, S. (1999). La enseñanza moral en la educación pública y oficial en el nivel elemental 1823-1914, *Congreso Nacional de Investigación Educativa. Resúmenes* (p. 166). Aguascalientes: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Yurén Camarena, M. T. (1995). *Ética, valores sociales y educación*. México: UPN.
- Yurén Camarena, M.T. Navia, C. y Saenger, C. (coords). (2005). *Ethos y autoformación del docente*. México: Pomares.

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 26 de septiembre de 2006.

  
M. en C. Sylvia Irene Schmelkes del Valle,  
Investigadora del Departamento de  
Investigaciones Educativas.

  
Dra. Josefina Granja Castro,  
Investigadora del Departamento de  
Investigaciones Educativas.

  
Dra. María Mercedes Ruiz Muñoz,  
Investigadora en el Departamento de  
Educación de la  
Universidad Iberoamericana,  
Campus Ciudad de México.