

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

EDUCACIÓN PARA LA CIUDANANÍA

Tensiones y desafíos de la innovación de la formación cívica y ética en la escuela

¹ Lucía Elena Rodríguez Mc Keon

¹ Institución: Universidad Pedagógica Nacional. México

Correo electrónico: luciamckeon@gmail.com

PRESENTACIÓN

En este trabajo se examina la configuración de las prácticas de formación de ciudadanía al interior del espacio escolar, habida cuenta la dificultad de apropiación de los nuevos referentes curriculares producidos desde la política educativa en el último tiempo.

El análisis realizado permite sostener que en la escuela prevalece un modo de razonar la formación de ciudadanía, que se organiza a partir de ciertos principios que son articulados de manera compleja, a fin de preservar un determinado tipo de formación de ciudadanía que de algún modo, se contrapone a los nuevos sentidos que desde la política educativa se buscan promover a través de los planes y programas diseñados para ello.

El punto de partida fue poner a discusión la dinámica misma de configuración de las prácticas de la formación de ciudadanía en la escuela, pensada ya no solo en relación con el aprendizaje de determinados contenidos educativos que se expresan en el currículo formal de la asignatura, sino también en cuanto a la conformación de un modo de ser ciudadano, es decir, una identidad², que sobre todo se conforma a través del ethos institucional. Lo anterior nos llevó a develar el carácter ético político que define a dichas prácticas, señalando la insuficiencia de la vía curricular para dar cuenta y/o explicar la complejidad de los procesos de formación. Asumimos con Yurén (2005, p. 60-68) que la formación de ciudadanía conlleva una movilización del sistema disposicional completo del sujeto; que involucra no sólo a la dimensión epistémica y técnica sino también la ética y existencial. En esta perspectiva, la formación de ciudadanía no sólo atañe a los saberes teóricos y al saber hacer, sino incluye el saber convivir y el saber ser.

A partir de estos supuestos y premisas, la presente comunicación tiene como propósito mostrar algunas evidencias en torno al proceso de configuración de las prácticas de la formación de ciudadanía en la escuela atendiendo al modo de razonamiento en que se sostienen. Este análisis es producto de un acercamiento sistemático de tipo cualitativo a una escuela secundaria general pública de turno matutino ubicada en el Distrito Federal que, por los resultados académicos que obtiene y su normativa, es considerada como una buena escuela. La vía metódica para recoger y trabajar los datos fue de corte inductivo a partir del estudio en caso. El método de análisis se basó en lo que Popkewitz (1998, p. 11) llama “etnografía crítica”. Ésta se centra en la búsqueda de las reglas y normas a partir de las cuales se construye el significado. El trabajo de acopio de datos se basó en la observación de prácticas e interacciones en el lugar y en la realización de cuatro entrevistas a profundidad a maestros, además de la realizada a la directora y a diez alumnos de tercer grado del plantel. Para la selección de los docentes se utilizó el criterio de casos extremos (Goetz y Lecompte, 1988); se buscó a quienes recibían los calificativos de “buen maestro” y “mal maestro”, en razón de su apertura y disposición para acompañar el proceso formativo de los alumnos, mientras que en el caso de los estudiantes el número se limitó a partir del criterio de exhaustividad.

²El análisis de esta dimensión de la ciudadanía cobra actualmente una gran relevancia debido a que tal como se deriva de los planteamientos de diversos autores, entre los que destacan Touraine (1997, 2000), Lechner (1988, 2002) y Dubar (2002), hoy día asistimos a una crisis de la ciudadanía relacionada, entre otros factores, con la dificultad para reconstruir el “nosotros” a partir de modos de inclusión democráticos. Este proceso obliga a buscar nuevas formas de pertenencia con respecto a la comunidad que reconozcan la diferencia.

La tesis de discusión que se propone, sugiere pensar que la permanencia de determinadas prácticas refractarias al cambio en torno a la formación de ciudadanía en la escuela y, en consecuencia, la dificultad de apropiación de los nuevos referentes programáticos, se debe a la mediación que juega el discurso pedagógico en dichos procesos, el cual más allá de ser un mero reflejo de la cultura política imperante en nuestro país, simple repetición de ideas y/o tradiciones producidas en otros tiempos o reproducción de lineamientos de política educativa expresados en los planes y programas de estudio, se configura de manera compleja al articular todos estos elementos, dando como resultado un modo específico de razonar la formación de ciudadanía desde el espacio localizado de la escuela.

1. EL ANÁLISIS DE LA CONFIGURACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE LA FORMACIÓN DE CIUDADANÍA DESDE UNA LÓGICA DISCURSIVA.

Consideramos que los procesos de configuración de las prácticas de formación de ciudadanía en el espacio localizado de la escuela se realizan en general de manera subterránea, tácita e imperceptible al interior de las múltiples interacciones realizadas entre maestros y alumnos, a partir de determinados principios³ que regulan la tensión entre unidad y diferenciación dentro de la dinámica de configuración identitaria en torno a lo que significa ser ciudadano que se propicia desde la escuela.

Dichos principios de regulación de la diferencia se van instituyendo y validando históricamente en el entramado que combina convicciones, valores y creencias al interior de la red extensa y frecuentemente implícita de significados y patrones de interpretación que son producidos y circulan al interior del discurso pedagógico local. Su importancia radica en que éstos condicionan de manera relevante el comportamiento de los individuos, al normar las formas de comunicación legítima entre maestros y alumnos, a través de ciertos códigos institucionalizados, que delimitan los márgenes existentes para la negociación de perspectivas al imprimir un sentido específico tanto a los alcances de los derechos, deberes y relaciones que los alumnos “deben” establecer consigo mismos, con los otros y con el mundo.

La noción de discurso pedagógico local la construimos como categoría de análisis a partir de diversas fuentes entre las que destaca de manera fundamental Basil Bernstein, con la intención de elaborar una mirada compleja en torno a los procesos de formación de ciudadanía en la escuela que ponga el acento en las articulaciones. La potencia de dicha categoría es que nos permite analizar el funcionamiento del dispositivo de formación de ciudadanía articulado a las lógicas discursivas de razonamiento que se construyen desde la escuela singular, en el sentido que plantea Fuentes Amaya (2004, p. 164):

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

³ Los principios son divisas o consignas que se asumen en la institución para que a partir de ellas se actúe.

Como discurso local, éste articula y da sentido a lo que en apariencia se presenta inconexo, convirtiéndose en un mediador de primer orden para resignificar los discursos que, producidos en otros espacios, demandan de la escuela determinado tipo de prácticas, producto de ciertas expectativas sociales y/o lineamientos de la política educativa. En términos de su función de mediación, asumimos con Bernstein (1998) que el discurso pedagógico local actúa como principio recontextualizador al transformar las prescripciones establecidas en los planes y programas dictados desde la política educativa en un discurso imaginario o mediado de tipo especializado. Este proceso de transformación se realiza como efecto de poder a fin de inhibir la emergencia del vacío o espacio potencial que desde la perspectiva de Bernstein constituye el lugar de lo impensable al interior de la configuración del discurso pedagógico local: el dispositivo pedagógico actúa sobre el discurso potencial susceptible de ser pedagogizado (potencial pedagógico del significado) a fin de restringir su posible realización, restringiendo o reforzando determinados códigos, que al ser institucionalizados, proporcionan la gramática intrínseca a las prácticas de la formación de ciudadanía en el orden local, generando lo que Bernstein llama el texto pedagógico. En este sentido, aunque la configuración del discurso pedagógico local no es immanente y como tal se encuentra penetrada por los discursos y tradiciones construidos históricamente en el campo educativo; sus procesos de cambio no obedecen de manera mecánica a los lineamientos dictados desde la política educativa, sino que se relacionan también con las complejas dinámicas de configuración de la identidad institucional.

En términos de su funcionamiento interno, el discurso pedagógico local actúa como regulador simbólico de las prácticas de la formación de ciudadanía, al insertar un discurso de instrucción, (relacionado con el desarrollo de ciertas competencias de actuación ciudadana), al interior de un discurso regulador más amplio, que crea un orden social, en términos de relaciones e identidad, a partir de determinados valores de clasificación y enmarcamiento que de manera articulada delimitan: *“lo que se puede hacer, los criterios que producen el carácter, la manera de ser, la conducta, etc.”*(Bernstein, 1998, p. 130) produciendo los códigos pedagógicos institucionalizados que sostienen a las prácticas de la formación de ciudadanía. En este sentido, el discurso pedagógico no solo recontextualiza el *qué* de la formación, sino que también recontextualiza el *cómo*, es decir, la teoría de la instrucción.

1. EL MIEDO AL CAMBIO COMO REGULADOR SIMBÓLICO DE LA FORMACIÓN DE CIUDADANÍA EN LA ESCUELA PRESTIGIADA.

Una característica central del discurso pedagógico local es que se configura institucionalmente a fin de sostener al proyecto formativo en la escuela. Su papel es el de direccionar su quehacer hacia el futuro, con base en una visión del pasado en la que la escuela cifra su identidad institucional, cohesionando al colectivo docente alrededor de determinadas finalidades educativas, las cuales se intenta que resulten vinculantes para todos. Con base en lo anterior, una tarea fundamental en la reconstrucción realizada consistió la recuperación de indicios que permitieran identificar y analizar la lógica interna que adquiere el discurso pedagógico local como una construcción institucional, entendiendo que a través de la reconstrucción de dicho texto sería posible identificar la manera en que los organizadores institucionales⁴ en la

⁴ La noción de organizador institucional para Lidia Fernández (2006) “significa y refiere a lo instituido, a lo estable, pasa a constituir el núcleo duro, el bastión último de la identidad institucional de los sujetos, al

escuela prestigiada actúan como reguladores simbólicos en la producción de los principios que rigen a las prácticas formativas en general, y de manera específica, aquellas que se relacionan con la conformación de un modo de ser ciudadano.

A partir del análisis, identificamos que alrededor de la noción de “ser escuela prestigiada”, la institución construye una narrativa sobre su hacer que le permite visualizar su función formativa. Tejida alrededor de una red extensa de significados, ésta noción se convierte en un organizador institucional de primer orden que condiciona los objetivos que se proponen, el tipo de relaciones que se establecen a su interior, así como su disposición para la problematización y la crítica de su quehacer como institución formadora, modulando todo ello su capacidad de apertura a la diferencia.

En el marcador institucional de ser una escuela prestigiada se conjuga una ecuación particular: buenos alumnos + buenos padres + docentes con sentido de pertenencia a una escuela que amortigua los problemas y los guarece del caos = a buena escuela. Tal conjugación constituye la fuerza que aglutina al colectivo docente alrededor de la necesidad de redoblar esfuerzos por sostener ese marcador de identificación, cuando la problemática del cambio que viven los alumnos y la sociedad, amenaza el logro de dicha aspiración.

A contracorriente del discurso de política educativa planteado en los planes y programas vigentes, que establecen la necesidad de reconocer al cambio como elemento fundacional de nuevas prácticas de enseñanza que pongan en el centro la necesidad de promover un vínculo cívico en las interacciones formativas que permita la problematización del contexto, a fin de que los alumnos aprendan a elegir; desde la perspectiva de los maestros, el cambio que hoy día experimenta nuestra sociedad va en detrimento del trabajo formativo que realiza la escuela prestigiada, debido a que afecta la naturaleza “positiva” que hasta hace unos años poseían los alumnos que asistían a ella y que se manifestaba en su disposición para “atender y seguir el consejo de los maestros, en pocas palabras; para respetarlo”. (EMM2)

En este orden discursivo, el cambio es un factor negativo que juega en contra de la formación, debido a que afecta los mecanismos de gestión política y cultural de la diferencia que hasta ahora habían garantizado la gobernabilidad al interior de la relación educativa, siguiendo una idea de respeto a la autoridad como representante y garante de la tradición. De allí que la estrategia para combatir los efectos perjudiciales del cambio implique el reforzamiento de “una manera de ser escuela a través de la reafirmación de los valores” que la han sostenido hasta ahora, todo ello con el fin de conjurar la amenaza que dichos efectos negativos puedan representar al proyecto educativo, aún cuando ello vaya en contra de los llamados a generar una mayor apertura para cuestionar los valores que hasta ahora habían sustentando la intervención educativa.

La importancia que adquiere la disonancia del cambio en el modo particular de razonar la formación dentro de la escuela prestigiada es tal, que amenaza las fronteras formativas imaginariamente trazadas por los organizadores institucionales, por lo que es necesario reaccionar de manera defensiva frente a dicho fenómeno. Así se muestra en el siguiente fragmento que aunque extenso, refleja el diagnóstico que los maestros comparten de la situación:

mismo tiempo que la capa protectora de su frontera. Desde tal posición, esta representación se comporta como un organizador de la asignación de significados y papeles simbólicos tanto a la tarea primaria [...] como a las posiciones de los distintos actores.”(p. 46)

Nos hemos dado cuenta de que los maestros tienen que enfrentarse a problemas de actitudes de los niños, esas actitudes están influenciadas en un gran porcentaje por lo que viven y por los medios de comunicación pero en un carácter negativo. Aunque queramos decir que nosotros somos los que debemos manejar la situación y enfrentarnos a una realidad, por ejemplo televisiva, para poder usarla a nuestro favor, para contrarrestarla, es muy difícil contrarrestar las influencias nocivas de la televisión, por ejemplo de la telenovela Rebelde, ya en la vida y en la práctica verdadera y en la práctica contrarrestar las influencias nocivas de televisión. Pero no es nada más la música, sino todo el contexto, son las travesuras y esas travesuras, muchas, muchas, son de un carácter ajeno a nuestra idiosincrasia, a lo que nosotros habíamos conocido como más o menos una conducta media, general, normal, yo tampoco digo niños santos, ¿no?, pero una conducta más o menos regular en el sentido normal, con alti-bajas, no verdaderamente malas, [...] entonces ¿qué significa todo esto? Que hemos pasado por varias etapas, nuestros niños han tenido etapas de mucho, digamos, descuido, desviación de lo que pueden ser sus tareas o su habitual. (EDF 1)

El fragmento anterior nos permite mostrar la valoración que se hace con respecto a la manera como influye el cambio en la formación, por lo que nos interesa destacar algunas cuestiones. Por un lado, desde la perspectiva de la maestra, la nueva realidad resulta ser nociva para los alumnos debido a que los influye negativamente, propiciando que ellos se desvíen de lo que pueden ser sus tareas, a fin de garantizar su proceso formativo, sin embargo, por el otro lado, se considera que poco puede hacer la escuela para usar dicha realidad a su favor y ni siquiera para contrarrestarla, a fin de impedir que sus efectos nocivos continúen minando el alcance de sus objetivos formativos. En esta posición que refleja un sentimiento de impotencia para afectar la valoración de los alumnos con respecto a la realidad circundante, el cambio es calificado de manera negativa debido a que como señalábamos anteriormente, trae consigo modificaciones importantes en los mecanismos de gestión política y cultural de la diferencia que hasta ahora habían asegurado un tipo de formación en el espacio escolar. De allí que frente a la posibilidad de abrirse a reconocer a dicha realidad con el objeto de problematizarla como objeto de la formación, se elija “el camino de lo habitual”, de lo conocido, que conduce a la descalificación de todo aquello ajeno a su idiosincrasia, como única vía de posibilidad para sostener su ideal formativo. En este horizonte de sentido, la escuela se cierra a la posibilidad de pensar la formación como un proceso de cambio, que se realiza en medio del cambio.

Si entendemos que la nueva realidad pone en contacto a la escuela con las situaciones de ambivalencia que actualmente se producen como fruto de esta nueva experiencia social, más que con convicciones positivas o negativas; comprendamos por qué a la escuela le resulta difícil asumir el cambio como una ventaja pedagógica. Por ello y frente al dilema, la escuela, -que siempre ha formado parte del universo de la identidad-, elige, tal como plantea Touraine (1997), *la clausura de la comunidad* como estrategia para sobrevivir, frente al riesgo que supone la caída en el mundo de la instrumentalidad y en el universo de la heteronomía de la cultura de masas, proceso que produciría el desmembramiento de su misión formativa en el horizonte del rescate de la tradición y la preservación de la moral social imperante.

En este contexto, el cambio se ve como “caballo de Troya” que contaminará a los jóvenes y a la institución de saberes y perspectivas que la amenazan con convertirla

en un “no lugar”⁵, desprovisto de las claves que históricamente le han dado sentido a su hacer, razón por la cual necesita preservar la función de ser reproductora de “nuestra idiosincrasia”, aunque ello implique, por un lado, exacerbar el factor de diferencia que la define y por el otro, signifique declarar la guerra al afuera a fin de preservar a la mística civilizadora que la constituye.

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

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

Es este movimiento de regreso autoritario, el que aleja la posibilidad de problematizar al miedo al impedir trocar la experiencia bien cierta de desestructuración, en oportunidad de apertura a la ambivalencia y la incertidumbre, en donde sea posible repensar el modo de producirse a sí mismo a fin de ser incluido; razón por la cual se insiste en reproducir la formación de una ciudadanía preexistente, centrada en la nostalgia y el déficit que se atasca en el necio intento de viraje nostálgico hacia un pasado que difícilmente podrá retornar, tal como veremos en el siguiente apartado.

2. LOS EFECTOS DE LOS ORGANIZADORES INSTITUCIONALES EN LA REGULACIÓN DE LOS PRINCIPIOS DE LA FORMACIÓN DE CIUDADANÍA EN LA ESCUELA.

Los organizadores institucionales del discurso pedagógico local en la escuela prestigiada producen dos tipos de efectos en la configuración de las finalidades y principios que organizan las prácticas de la formación de ciudadanía en la escuela prestigiada. Por un lado, propician el ejercicio y reproducción de un tipo de formación de ciudadanía articulada a una ideología aspiracional y meritocrática articulada a la idea de “ser alguien en la vida” y por el otro, contribuye a la preservación de determinados principios de regulación de la diferencia a fin de silenciar la expresión de la diferencia e inhibir la aparición del vacío potencial de significado que podría hacer que se introdujeran nuevos significantes en torno a la formación de ciudadanía en la escuela. A continuación se expone la reconstrucción realizada.

⁵ Augé (1993) habla de “no lugares” como lo contrario de los lugares “un espacio en el que aquel que lo cruza no puede leer nada, ni de su identidad (de su relación consigo mismo) ni de sus relaciones con los demás” (P. 75)

2.1. El código para constituirse como ciudadano: “Ser alguien en la vida”

A partir del análisis, identificamos que el discurso dominante que sostiene a las prácticas de la formación de ciudadanía se configura como una construcción imaginaria mediada por una clasificación fuerte, entretrejida alrededor de la ideología aspiracional de “ser alguien en la vida” a fin de ocupar un lugar. Así lo vimos cuando en el análisis de las entrevistas reconocimos la manera como las maestras y maestros significan las intencionalidades de la formación de ciudadanía:

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

En la formulación anterior encontramos elementos relevantes que nos brindan algunas de las claves fundamentales para comprender los valores de clasificación alrededor de los cuales se fijan los significados que rigen a la formación de ciudadanía en la escuela. Por un lado, el ideal de ciudadanía se adquiere cuando los sujetos logran “ser alguien en la vida”, es decir, el “ser alguien en la vida” se plantea como la condición restrictiva de acceso a una ciudadanía efectiva. En este modo de definir las intencionalidades de la formación de ciudadanía encontramos los trazos que delinear el tipo de ciudadanía deseable y los modos de inclusión que ellos propician al interior del espacio localizado de la escuela. Por un lado, estos se definen a partir de la disociación entre ser alguien y ser nadie. En dicha polaridad no se admiten medias tintas y mucho menos existe espacio para la configuración de otro tipo de procesos de identificación ciudadana, remarcando, por el contrario, la existencia de un solo camino. En otros términos, se trata de facilitar la conformación de un solo modo de identificación que como tal subsume la posibilidad de construcción de cualquier otro posible. Por el otro, la adquisición de esta identidad fundamental como síntesis del mito educacional⁶, se sostiene en un mecanismo que asegura un horizonte de igualdad formal entre todos aquellos que han logrado ser alguien en la vida, pero que excluye a los otros, a todos aquellos que al fracasar en su intento de lograr dicha aspiración, simplemente son nadie y por lo tanto no tienen derecho a considerarse ciudadanos y mucho menos a exigir su derecho a ser reconocidos como tales.

A través de ésta finalidad se manifiesta un código de colección⁷ que nos muestra las huellas de un discurso construido históricamente, pero que se reproduce en la escuela prestigiada como efecto de los organizadores institucionales que le dan sentido al proyecto formativo que la sustenta, mostrando su fuerza para ordenar la experiencia de la formación de ciudadanía legítima.

⁶ Para Guevara Niebla (1983, citado por Buenfil, 2004, p. 150) el mito educacional es una creencia a partir de la cual se sostiene la idea de que la escuela es un instrumento para democratizar la sociedad.

⁷ Para Bernstein (1998, p. 42) los códigos de colección nos muestran una representación simbólica del origen del discurso, en este caso de la formación de ciudadanía en la institución escolar.

La ideología aspiracional de “ser alguien en la vida” como valor de clasificación desde donde puede ser pensada la formación de ciudadanía, es el medio por el que las relaciones de poder se transforman en un discurso especializado que pretende romper y salir al paso del carácter contingente que trae consigo la noción “formación de ciudadanía”. De tal modo, esa intencionalidad “naturaliza lo arbitrario” en el sentido planteado por Bernstein, haciendo que las relaciones de poder implicadas en dicha definición desaparezcan, al promover la reproducción de un tipo de ciudadanía que, por un lado, legitima la existencia de desigualdades al amparo de dicho mito aspiracional, justificando con ello la reproducción de una sociedad jerarquizada producto de un orden social injusto y, por el otro, cierra los caminos hacia la configuración de otro tipo de identidades ciudadanas que al reconocerse poseedoras del derecho a ser reconocidos como sujetos de derecho, sean capaces de ejercer la crítica al orden vigente a fin de influir en la transformación de las relaciones injustas prevalecientes en la distribución de los bienes económicos y culturales de la sociedad concreta en la que viven. (Cruz, 2007, p.35)

2.2. Lo “absolutamente escolar” y la “jerarquía de edad” como criterios de inclusión.

Con el objetivo de favorecer este tipo de formación de ciudadanía al interior del espacio localizado de la escuela, el modo de razonar dominante se apoya en dos grandes principios que regulan los procesos de diferenciación a fin de preservar un tipo de relación de poder al interior de la experiencia educativa, a saber: el principio de “lo absolutamente escolar” y el principio de la “jerarquía de edad”. La función que juegan ambos principios al interior del entramado de la formación de ciudadanía en la escuela, es crear un orden que al naturalizar determinadas relaciones arbitrarias a través de una justificación de índole pedagógica, suprime las contradicciones, divisiones y dilemas inherentes al trabajo formativo, contribuyendo a preservar un tipo de relación de poder al interior de la relación educativa. A través de ellos se preserva el poder, fijando sentidos alrededor de la ideología aspiracional de ser alguien en la vida. Con lo anterior se elimina el riesgo de que el fluido potencial de significados pueda derribar la frontera que media entre el discurso vigente de la formación de ciudadanía en la escuela y aquel de tipo democrático, que estaría centrado en el reconocimiento de la diferencia.

A través del principio de “lo absolutamente escolar” se construye una idea de normalidad que homogeneiza a los estudiantes al separarlos de su ser joven a la vez que establece fronteras imposibles de traspasar a fin de promover un tipo de formación de ciudadanía en la escuela. Así lo identificamos a partir del análisis de las entrevistas realizadas a los maestros, en donde encontramos múltiples referencias a la necesidad de prohibir prácticas relacionadas con las expresiones de afectividad entre los jóvenes, los usos de determinados peinados (como “la moda de los picos”), vestimentas o adornos en el cuerpo (como el “piercing”). Frente a estas manifestaciones, la expresión de la directora en el sentido de que los estudiantes debían mantener “actitudes absolutamente escolares”, revela los márgenes en que se construyen las expectativas con respecto al comportamiento de los jóvenes a fin de preservar los propósitos formativos frente a la problemática del cambio.

Si recordamos lo trabajado en el apartado anterior en relación a los organizadores institucionales del proyecto formativo en la escuela prestigiada, el cometido de la formación de los estudiantes no admite desviaciones de lo que *pueden ser las tareas de los jóvenes o su habitual*. De allí que el criterio de lo absolutamente escolar como margen para regular lo permitido de lo no permitido en torno a determinados

comportamientos de los jóvenes, sobre una gran importancia en la preservación de un tipo de formación desde el derrotero del universo de la identidad que, como hemos visto, se sostiene en la clausura comunitaria.

En su aparente asepsia, ese principio se convierte en un código pedagógico que funciona como marcador de identificación a través del cual se construye una idea de normalidad que homogeneiza a los estudiantes al separarlos de su ser joven y excluye su derecho a manifestar diferencia. Sin embargo, su importancia radica en que además engloba otros aspectos que resultan fundamentales para sostener la configuración de los márgenes desde donde pueden ser pensados los procesos de formación de ciudadanía. De allí, la relevancia que, para la interpretación, adquirió el siguiente fragmento:

Lo que sentimos es que con todo lo que está pasando de promoción, publicidad o difusión de conocimientos de derecho hacia la gente, hacia los niños, hacia los papás, se ha olvidado un poco difundir ahora sí, que la contrapartida. [...] Nos dedicamos exclusivamente a promover los derechos de los niños, porque nos preocupó mucho que algunos papás abusaran de los niños, entonces, solamente vamos a promover los derechos de los niños. A un nivel de sociedad, en donde nada más se están dando a conocer los derechos, también se está cayendo en el abuso o en la exageración de “éste es mi derecho y porque éste es mi derecho, lo voy a pedir con gritos, y ahora te regreso la acusación”. “¡Ah! Tú me estás diciendo algo porque traigo un fierro en la lengua, entonces yo te digo que es mi vida, que es mi cuerpo, que me respetes” entonces, le están gritando al papá, a la mamá, o al maestro, que por qué se mete con su cuerpo o con su vida; entonces, ¿qué es lo que va a entrar en el respeto hacia una sociedad? (EDF1).

Aquí podemos encontrar un indicio importante para comprender el significado de lo absolutamente escolar como principio regulador de la experiencia de la formación de la ciudadanía en la escuela: desde la racionalidad dominante no se asumen los derechos humanos como pieza clave para la reconceptualización de los procesos de formación ciudadana.⁸

Si relacionamos lo dicho en el fragmento anterior con la prohibición de ciertas conductas catalogadas como inaceptables entre los jóvenes (*la moda de los picos, el piercing* y manifestaciones de afecto y sexualidad entre ellos), encontramos que la finalidad de dicho principio es excluir del horizonte de lo pensable en la escuela, a la manifestación de cualquier diferencia, debido a que ello supondría legitimar el derecho a decidir de los jóvenes en tanto “sujetos de derecho” con capacidad de decidir sobre su propio cuerpo y, con ello sobre su vida; con derecho a pedir respeto a sus propias decisiones. Vemos pues que su importancia radica en que organiza estratégicamente la formación de ciudadanía en la escuela, a partir de lo que podríamos llamar la ideología de la idealidad de la igualdad. Ideología a partir de la cual se justifica no sólo

⁸ Aquí vale traer a colación la siguiente afirmación de Cruz Pérez (2007): “Lo cierto es que las personas cobramos nuestra identidad y estima en el seno de una comunidad que nos reconoce derechos o los niega, que nos hace saber que somos miembros suyos o nos hace sentirnos extraños. Si una comunidad política deja sin protección a alguno de sus miembros en sus derechos básicos está demostrando con hechos que no lo considera en realidad como ciudadano suyo. Aquel a quien no se le trata como ciudadano tampoco se identifica a sí mismo como tal. (pp. 3 y 4)

la conversión de los jóvenes en estudiantes, sino la creación y reproducción de un orden aparentemente natural basado en lo que Bernstein (1998) llama solidaridades horizontales, a través del cual se profundiza el plano de lo compartido, eliminando con ello el conflicto potencial que la manifestación de la diferencia entraña, cuando se asume el derecho de exigir su reconocimiento.

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

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

Este principio se construye apoyado en una visión de la adolescencia que contribuye a la reproducción de un tipo de formación de ciudadanía al interior del discurso pedagógico local, tal como se comparte en el siguiente fragmento:

Yo entiendo que la adolescencia es "la edad del ridículo". Nos damos cuenta que todas estas excentricidades se dan hasta una determinada edad, en donde todavía el chico, no tiene un perfil de madurez [...] Y se dan porque justamente están apenas en la formación de la personalidad. Es decir, si nosotros vamos a entender que ellos están en proceso de formación o de rasgo de personalidad, el niño va a experimentar diferentes caminos para ver cuál es el que le agradó y por cuál se decidió, es cuando estamos viendo niños o niñas ¡perdón!, pero que vienen con calcetines y zapatos de niña pero muy pintadas y maquilladas [...] entonces, vaya, esas incongruencias, [...] es cuando están a la caza de 'a ver qué camino les gusta más'. Por eso como que yo siento que hasta cierto grado debemos de entenderlos que se vean ridículos, [...] Qué bueno que tienen los niños su etapa del ridículo, pero sin pasar un límite, hasta ahí. ¡Eso nada más que los deje! ¿No? Por eso creo que ¡claro! sin decirlo mucho, debemos entender que es su oportunidad de búsqueda de camino. ¡Pero cuidado!, de ahí a que busquen determinadas situaciones que en un momento dado sí pueden ser estafalarias o que lleguen a alterar un poco la tranquilidad, [...] No podemos llegar a eso, porque entonces ya se perdió el nivel de "formación de hábitos". [...] tratamos de que se puedan conservar estas tradiciones en cierto tipo de educación en nuestros niños, nos preocupamos por esos detalles. (EDF 1)

Llama la atención el hecho de que aún cuando en una primera instancia pareciera asumirse que el momento que viven los alumnos se relaciona con *una etapa de formación de la personalidad signada por la necesidad de experimentar diferentes caminos a fin de aprender a elegir cual de ellos es el que más les conviene*, razón por

la cual es necesario entender a los alumnos, dicha perspectiva pronto adquiere otro matiz al interior del discurso de la maestra cuando, por un lado, se califica a dichos comportamientos como *excéntricos y propios de la edad del ridículo* y, por el otro, se plantea que la experiencia de la elección ha de ceñirse a los estrechos marcos que la tradición escolar define, debido a que si se realiza de otra manera ésta puede resultar *alteradora de la tranquilidad que debe prevalecer en el nivel*.

En esta caracterización de los comportamientos de los alumnos encontramos una valoración “en negativo” de la adolescencia: al estar centrada sólo en lo que carecen, en otras palabras en lo que adolecen, se enfatiza aquello que amenaza, que pone en riesgo y que contamina al espacio escolar, por lo que no queda más que privilegiar las estrategias de control sobre los alumnos como la vía para preservar un orden dado en la formación. En esta lógica de formación lo que interesa es guiar a esos seres transicionales que “no saben lo que quieren” hacia el buen puerto de “ser alguien la vida”, tarea que implica poner especial atención al afán de encauzar a los alumnos frente a la posibilidad siempre presente de desviarse del camino prefijado. En esta perspectiva, la formación lejos de ser un trabajo del sujeto consigo mismo (Ferry, 1997) a fin de aprender a decidir y hacerse cargo, acaba siendo una acción externa de modelización del otro. Dicho razonamiento hunde sus raíces en otro código de colección que relacionado con la caracterización de la secundaria como “escuela para adolescentes”⁹ muestra su fuerza para reproducir determinados mecanismos de regulación de la diferencia amparados en dichos modos de entender la función formativa de la escuela en el nivel.

Es así que el principio de la jerarquía de edad, actúa amparado en la vulnerabilidad del otro, situación que, recuperando la perspectiva de Saenger (2005), implica una forma de tratamiento de la diferencia como alteridad confiscada. Ahí: “El otro es un sujeto disminuido (menor de edad) frente a un sujeto maduro. Éste ejerce la hegemonía sobre la base de la vulnerabilidad del otro, de su inmadurez.” (p. 183) Este razonamiento legitima el establecimiento de relaciones sociales y culturales asimétricas, al transformar la diferencia –cultural y generacional- en desigualdad, a fin de asegurar la permanencia de determinados modos de regular la diferenciación en la formación, aún cuando estos se contrapongan con los contenidos que se reflejan en los planes y programas vigentes.

UNA BREVE CONCLUSIÓN

El análisis realizado con base en la categoría de discurso pedagógico local nos mostró el modo en que se configuran las prácticas de la formación de ciudadanía en la escuela y la forma como éstas se producen, reproducen y organizan en la escuela prestigiada en una etapa signada por grandes cambios.

Como resultado del proceso de análisis pudimos constatar que el discurso pedagógico local influye en la configuración de las prácticas de la formación de ciudadanía al brindar determinados principios que regulan los procesos de identificación ciudadana a través de la formación. Dichos principios son producidos

⁹ Para Sandoval (2000, p. 65), esa característica ha otorgado algunos de los rasgos fundamentales de la educación secundaria desde su fundación en el año de 1925, justificando la necesidad de “promover el orden” y de actuar “enérgicamente para encauzar los impulsos de los jóvenes”.

contextualmente y se alimentan de los organizadores institucionales que dan sentido al quehacer escolar, delineando un estilo institucional específico para hacer frente a la tarea de formación de ciudadanía, al recontextualizar los discursos producidos desde los lineamientos de la política educativa acerca de esa tarea.

A contracorriente de los discursos oficiales plasmados en las reformas curriculares actuales, y de las voces que desde organizaciones de la sociedad civil demandan mayor apertura para introducir la cultura de los derechos humanos como mecanismo regulador de un tipo de identificaciones reivindicadas que favorezcan la expresión de la diferencia, lo que identificamos en la investigación fue un movimiento de “clausura comunitaria” que haciendo eco al concepto de “defensa del territorio”, plantea contrarrestar (más que problematizar o comprender) las nuevas realidades, dificultándose con ello la posibilidad de repensarse como dispositivo simbólico de mediación con respecto al mundo de lo político. Reconocer esta dinámica en la configuración de las prácticas de ciudadanía realmente existente en la escuela puede contribuir a identificar con mayor claridad la naturaleza de los desafíos que se presentan cuando resulta necesario empatar racionalidades diversas que obedecen a finalidades distintas dentro del campo de la formación de ciudadanía en el ámbito escolar.

BIBLIOGRAFÍA

Augé, M. (1993) *Los "no lugares". Espacios de anonimato. Una antropología de la Sobremodernidad*. Barcelona, Gedisa.

Bernstein, B. (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, Morata.

Buenfil, R.N. (2004) *Argumentación y poder: la mística de la revolución mexicana rectificada*. México, Plaza y Valdés.

Castells, M. (1997) “Identidades”, *El País*, 20 de diciembre.

Cruz, P. (2007) “La educación ética para el ejercicio de la ciudadanía”, En: Arredondo, A y Góngora, J. (coords.) *Educación, ética y responsabilidad ciudadana de los docentes*. México, IFE, UPN, UAEM.

Dubar, C. (2002) *La crisis de identidades. La interpretación de una mutación*. España, Ediciones Bellaterra.

Fuentes Amaya, S. (2004) “Identidad profesional e identificación: Hacia una lectura desde lo discursivo y lo psíquico”. En: Remedí, E. (coord.) *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México, Plaza y Valdez.

Goetz, J.P. y Lecompte M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.

Lechner, N. (1988) *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política*. México: Fondo de Cultura Económica.

Popkewitz, T. (1998) *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona, Ediciones Pomares.

Saenger, C. (2005) "Identidad y alteridad en la formación de docentes de lenguas extranjeras". En Yurén, M.T., Navia, C. y Saenger, C. (coords.) *Ethos y autoformación del docente*, Barcelona: Ed. Pomares.

Sandoval, E. (2000) "Estudiantes y cultura escolar en la secundaria". En: Medina, G. (comp.) *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, México, El Colegio de México.

Touraine, A. (1997) *¿Podremos vivir juntos?*, México, Fondo de Cultura Económica.

Touraine, A. y Khosrokhavar, F. (2000) *A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto*. Barcelona, Paidós.

Yurén, T. y otros (2003) *La asignatura "Formación cívica y ética" en la secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el Estado de Morelos*. México, Secretaría de Educación Pública, 2005. Colección Programa de Fomento a la Investigación Educativa. Informes finales de investigación educativa (Convocatoria 2002). Vol. IX, 219pp. <http://basica.sep.gob.mx/dgddie/cva/sitio/pdf/materiales/resenas2002/pdfs/9TeresaYuren.pdf>

Yurén, T. (2005) "Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes". En Yurén, M.T., Navia, C. y Saenger, C. (coords.) *Ethos y autoformación del docente*, Barcelona: Ed. Pomares.