

RESPETO, DEMOCRACIA Y POLÍTICA, NEGACIÓN DEL CONSENSO

*El caso de la Formación cívica y ética
en escuelas secundarias de Morelos*

S. STELLA ARAÚJO-OLIVERA / M. TERESA YURÉN CAMARENA /

MARCOS J. ESTRADA RUIZ / MIRIAM DE LA CRUZ REYES

Resumen:

Se analiza la constelación de valores que influye en la formación ciudadana de estudiantes de escuelas secundarias de Morelos. Se expone parte de la reconstrucción analítica realizada a partir de entrevistas, observaciones y cuestionarios aplicados a alumnos de la asignatura Formación cívica y ética. Se encontró que el respeto es significado desde lo prescrito socialmente y consiste en no lesionar los intereses de otros. Al eludir el conflicto asociado con la política, se adscriben a una democracia que impida la aparición de éste y que propicie la “sujeción para la paz”. A pesar de que la democracia es deseable, no conciben la posibilidad del disenso y está desvinculada del ejercicio político de la ciudadanía. En sus discursos se revela la representación de una democracia prescriptiva o ideal que, lejos de contribuir a confrontar lo que es con lo que debiera ser procurado, se muestra como un horizonte que, por inalcanzable, alimenta la desesperanza y el fatalismo, abriendo peligrosamente, la posibilidad de aceptación de un totalitarismo.

Abstract:

An analysis is made of the constellation of values that influence teaching citizenship to students in secondary schools in the state of Morelos. Part of the analytical reconstruction is based on interviews, observations and surveys carried out with students taking Civics and Ethical Instruction. Findings show that the significance of respect is taken from social prescription, and consists of not damaging the

Stella Araújo-Olivera y Teresa Yurén son profesoras investigadoras del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE); miembros del Ca Organizaciones y procesos de formación y educación (UAEMor-8), Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM); Av. Universidad 1001, col. Chamilpa, 62210, Cuernavaca, Morelos; CE: araujoss@buzon.uaem.mx / yurent@intermor.net.mx

Marcos J. Estrada es estudiante del Programa de Doctorado en Educación del ICE-UAEM; integrante asociado del Ca UAEMor-8

Miriam de la Cruz es licenciada en Ciencias de la educación; integrante asociada del Ca UAEMor-8.

interests of others. By eluding conflicts associated with politics, the students adhere to a type of democracy that blocks the appearance of conflict and favors “subjection for peace”. Although democracy is desirable, the students do not conceive of the possibility of design; they disassociate democracy from the political exercise of citizenship. Their discourse reveals the representation of a prescriptive or ideal democracy that, far from contrasting what it is with what it should be, appears as an unreachable horizon: the idea contributes to desperation and fatalism, thus opening dangerously the possibility of the acceptance of totalitarianism.

Palabras clave: valores, educación media, educación y sociedad, educación y política, ciudadanía, México.

Key words: values, secondary education, education and society, education and politics, citizenship, Mexico.

Durante el trienio 2000-2002, se desarrolló curricularmente la disciplina Formación cívica y ética (FCyE) en las escuelas secundarias mexicanas. Su principal objetivo ha sido la formación del ciudadano para la democracia como forma de vida. Una vez que egresó la primera generación de jóvenes que la cursó, se consideró de interés realizar una investigación¹ sobre ello en las tres modalidades de secundarias del estado de Morelos; de tal modo, se respondió a cuestiones que daban cuenta del sentido de la asignatura y significatividad de los contenidos; de las situaciones formativas y el currículo oculto; las actividades, recursos y estilos docentes y los factores contextuales.

El trabajo que aquí presentamos es una parte de ese estudio que responde a las siguientes preguntas: ¿qué significación le dan los estudiantes a los valores que se trabajan y a las prácticas en el ámbito sociomoral?, ¿cuáles son las principales limitantes de los procesos formativos?

Vía metódica y enfoque de la investigación

La construcción del procedimiento metódico obedeció tanto a la problemática planteada como al modo analítico y reconstructivo que asumimos para construir el conocimiento. Éste se distingue de una manera de proceder holística ya que la reconstrucción que procede de un análisis no equivale a una *comprensión de lo complejo* (Rodríguez *et al.*, 1999:91) que deja intacta la totalidad comprendida, sino que es una síntesis que implica una nueva construcción gracias al proceso de categorización; la totalidad así obtenida opera un desplazamiento de la totalidad compleja que es

el referente. También se distingue de enfoques de carácter comprensivo por cuanto se trata al lenguaje como acontecimiento² en lugar de considerarlo en su dimensión comunicativa, es decir, como mensaje.³ Si bien tenemos claro que lo segundo resulta indispensable cuando lo que se pretende es la comprensión intersubjetiva, en nuestro caso fue más pertinente lo primero en virtud de que, al favorecer el distanciamiento del objeto de estudio, se facilitó la relativa homogeneización de los procedimientos analíticos y se evitaron las inconsistencias que podrían provenir de la diversidad de experiencias y trayectorias de trabajo que se pusieron en juego en la investigación.⁴

Aunque nuestro interés en procurar objetividad y pretensión de científicidad coincide con la de un enfoque cuasiexperimental, nos alejamos de esta última perspectiva en virtud de que nos movimos en un contexto de descubrimiento más que en uno de justificación (que después de Popper suele ser de corte falsacionista). Esto obedeció a que, para lograr la reconstrucción, utilizamos la teoría como andamiaje y no como marco. De tal manera, los hallazgos que constituyen la sustancia de nuestra reconstrucción no son conclusiones derivadas deductivamente de un conjunto de premisas, sino el resultado de un proceso inductivo que alimentó el análisis. Solamente procedimos deductivamente cuando empleamos categorías construidas previamente para determinar las unidades de análisis en torno a las cuales agrupamos nuestras preguntas de investigación.

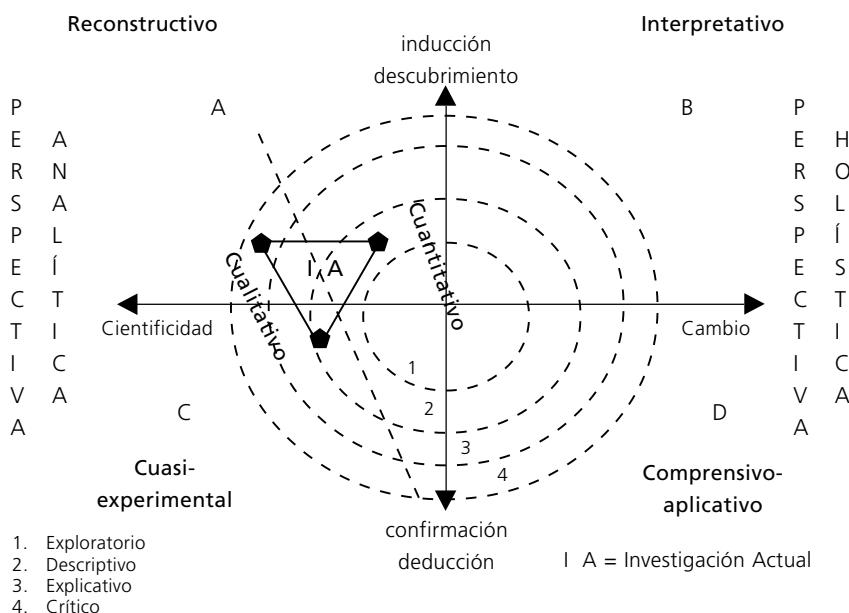
La figura 1 muestra el modo epistémico adoptado para esta investigación, en comparación con otros posibles.

Desde esa perspectiva epistémica, combinamos procedimientos, técnicas y herramientas para hacer un estudio *en casos* determinados⁵ y buscar la confirmación de los hallazgos mediante la aplicación de cuestionarios. Los procedimientos para el acopio de información fueron:

- *Entrevista abierta.* Este procedimiento se realizó de acuerdo con algunos de los lineamientos que se aplican para la entrevista a profundidad, como son: *a)* partir de una lista de temas; *b)* orientarse hacia el logro de un propósito explícito; *c)* proporcionar explicaciones al informante en relación con la investigación, y *d)* formular preguntas favoreciendo que el informante hablara sobre sus experiencias, describiera e hiciera relatos.⁶

- *Entrevista grupal.* Esta técnica permitió reunir a estudiantes en pequeños grupos para que hablaran sobre sus experiencias y vivencias en el curso de un diálogo abierto que fluyó libremente.⁷
- *Observación.* Con esta técnica se recogió información del desarrollo de las clases de Formación cívica y ética en los grupos escolares y se hizo la descripción de los escenarios y los informantes.
- *Cuestionarios.* Se aplicaron dos cuestionarios –uno para alumnos y otro para maestros– que tuvieron por finalidad confirmar lo que se había encontrado con la aplicación de las tres técnicas anteriores.⁸ Incluyeron preguntas de respuesta cerrada, salvo en los casos en que fue pertinente la de respuesta abierta; algunas se orientaban a obtener información descriptiva, pero la mayor parte de las interrogantes se plantearon con la intención de contar con información de carácter cualitativo.⁹

FIGURA 1
Modos epistémicos de la investigación educativa



Fuente: Yurén, Teresa. Diapositivas para el seminario de investigación: Formación del proyecto PFIE02/16-2.3-32.

Para seleccionar a los sujetos a los que aplicamos entrevistas o cuestionarios consideramos estratos: trabajamos con municipios, aplicando el criterio de alto, medio y bajo nivel socioeconómico, tomando en cuenta la eficiencia terminal extrema (la más alta y la más baja) y combinando secundarias de las tres modalidades. Así, seleccionamos 22 escuelas (7 generales, 7 técnicas y 8 telesecundarias) distribuidas en 11 municipios. En seis de ellas hicimos observaciones y entrevistas y en 20 aplicamos cuestionarios. En total realizamos 96 observaciones en distintos grupos escolares de los tres grados e hicimos 98 entrevistas de carácter abierto (27 a profesores, 11 a directivos y 60 a estudiantes). Los cuestionarios se aplicaron a 647 estudiantes y a 57 profesores.

El análisis de la información obtenida con las entrevistas y la observación demandó la combinación de herramientas metodológicas. Cuando se requirió ir al detalle aplicamos el método de análisis estructural de Piret, Nizet y Bourgeois (1996), el cual se orienta a hacer manifiestas las estructuras semánticas, el sentido del discurso así como las valoraciones que hacen los sujetos. Es un método de análisis que permite descubrir disyunciones, implicaciones sucesivas, estructuras jerarquizadas y estructuras cruzadas –que ponen de relieve situaciones dilemáticas–; también facilita la identificación de las posiciones de los sujetos en relación con las acciones y las finalidades expresadas o tácitas en el discurso. Este enfoque fue combinado con el de las representaciones sociales que adoptamos para identificar el núcleo de las mismas (o esquema figurativo de las objetivaciones), así como para inferir las posiciones que asumen los actores en la organización de su ambiente, a partir de las asignaciones pragmáticas de valor. Todo ello contribuyó a que pudiésemos construir algunas tipologías.

De forma complementaria, se aplicaron algunos lineamientos recomendados por Rodríguez *et al.* (1999:cap. XII), mismos que nos permitieron organizar los dominios de los hablantes, construir algunas taxonomías e identificar relaciones entre dominios y dimensiones de contraste. Para analizar los resultados de los cuestionarios utilizamos la estadística descriptiva.

Realizado el análisis nos ocupamos de hacer una descripción y, en algunos aspectos, una comparación entre las diferentes modalidades de servicios de la escuela secundaria. Para la reconstrucción, empleamos algunas herramientas teóricas y metodológicas del enfoque arqueogenealógico de

Foucault. Dicha reconstrucción tuvo un carácter crítico que permitió formular recomendaciones.

Para la validación de los resultados, seguimos una estrategia de triangulación múltiple: aplicamos diversas técnicas (entrevistas, observación y cuestionario)¹⁰ y comparamos los resultados obtenidos; trabajamos con tres tipos de informantes –estudiantes, profesores y directivos–, y los hallazgos se comentaron y discutieron en el seno de un seminario en el que participaron de manera permanente los integrantes del equipo de investigación. Por último, el informe final de investigación fue sometido al examen de cinco especialistas, quienes valoraron la verosimilitud y consistencia del documento e hicieron sugerencias y recomendaciones.

La asignatura Formación cívica y ética

Que la disciplina tuviera como objetivo fundamental la formación del ciudadano para la democracia y que ésta fuera una responsabilidad que le compete a la institución escolar propició fuertes expectativas entre los autores de este trabajo. El sustantivo “formación” en el nombre de la disciplina, llevó a pensar que el proceso educativo estaría fuertemente orientado a la adquisición de habilidades, actitudes y competencias, y que la información (instrucción o transmisión de conocimientos, de hechos y de conceptos) sería un recurso menos utilizado.

En el documento *Enfoque de enseñanza y programas de la asignatura Formación cívica y ética, 1o, 2o y 3o grados* (SEP, 1999) –distribuido a los docentes por la Secretaría de Educación Pública– se corrobora este supuesto al señalar que “tiene un propósito esencialmente formativo”. Reforzando esta idea, se afirma también que se buscará “formar a los estudiantes para que libremente conviertan en formas de ser los conocimientos, valores y principios que habrán de examinarse durante los tres cursos”. Estos señalamientos hicieron presumir que el proceso educativo permitiría, más que la reproducción de los comportamientos adquiridos en el aprendizaje, la transferibilidad (L. Not, 1992:122-126) de los conocimientos. Esto es que, en la medida en que los jóvenes asumieran, aplicaran y se apropiaran de los contenidos, éstos se traducirían en formas de acción en la comunidad al adecuarlos a la solución de los problemas en la vida cotidiana.

La utilización de los términos “cívica y ética”, adjetivando al de “formación” sugieren la comprensión –que se confirma en ese texto– de que

la misma se orienta al desarrollo de la personalidad moral de los educandos: “se incluyeron nuevos contenidos que hacen posible la formación del juicio ético”. En este sentido, se separa –por lo menos en el programa– de las concepciones tradicionales que se refieren a la formación del ciudadano como “educación cívica”, “educación política” o “educación para la ciudadanía”, propiciando lo que consideramos debería ser el término correcto para referirse al proceso de devenir ciudadano: la formación ciudadana.

En el citado documento, los programas de estudio de los tres grados son precedidos por un apartado en el que se expone el enfoque de la asignatura. Se indica que ésta:

[...] tiene un propósito esencialmente formativo [...] se incluyeron nuevos contenidos que hacen posible la formación del juicio ético y los cambios de actitud necesarios para mejorar la vida de los individuos en sociedad [...] tiene como objetivo general 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 sociedad (SEP, 1999:1-3).

Aporta otros datos relevantes: la consolidación “en los estudiantes de una formación ciudadana” es decir, la práctica de la ciudadanía, se construye a partir del desarrollo de la personalidad sociomoral. En consonancia con el propósito de la disciplina se pensaría que los alumnos deben adquirir los saberes pertinentes (esto es, la apropiación de ciertos saberes formalizados y, fundamentalmente, saberes de la acción) para asumir una ciudadanía comprometida y responsable, para propiciar una convivencia justa, para cuidar de sí y para concebir y desarrollar un proyecto de vida. Se hace un marcado énfasis en la “democracia como forma de vida” y, congruente con esto, se propone como estrategia –para la ciudadanización de los estudiantes– la práctica del “trabajo en grupo y de participación en los procesos de toma de decisiones individuales y colectivas”. Se menciona, además, “el conocimiento de sí mismo”, “el amor a la patria, el respeto al Estado de derecho, el respeto a los derechos humanos y la democracia como forma de vida”, con lo que se pone de manifiesto la preocupación por formar a los alumnos para su participación en la sociedad, como ciudadanos responsables.

Lo que no se señala con claridad son aquellas habilidades y competencias necesarias, que llamaríamos ético-cívicas y comunicativas (reconocer y respetar la existencia del otro distinto, deliberar, argumentar, debatir, escuchar, organizar su discurso con la lógica pertinente a fin de expresar sus ideas con claridad, que posibiliten el “diálogo”, la construcción de acuerdos), para interactuar con otros y participar en la vida democrática. Asimismo, corresponde indicar que –en el programa de la asignatura– los valores y las situaciones formativas aparecen como si fueran temas a tratar más que competencias para adquirir.

La finalidad declarada de la asignatura, propicia una lectura esperanzadora respecto del papel de la escuela, en contraste con las teorías reproductivistas (Baudelot, Establet, Bourdieu, Passeron) o de la resistencia (Willis, Apple). Al considerar que la acción educativa tendrá como meta “[...] mejorar la vida de los individuos en sociedad”; es decir, al pensar en la posibilidad de una escuela y una sociedad mejores, indujo a enmarcar la propuesta en posturas pedagógicas cercanas al enfoque emancipatorio de Freire, Giroux, McLaren.

De forma implícita, también se reconoce el potencial de los sujetos como transformadores de la sociedad, de asumir el “compromiso de cambiar el estado de cosas”, de modificar la realidad. Esta lectura optimista estuvo alentada al identificar que los diseñadores, por un lado, buscan que la asignatura genere capacidades, disposiciones, habilidades prosociales en los estudiantes, y se manifiesta en expresiones como las siguientes: “los cambios de actitud necesarios para mejorar la vida de los individuos en sociedad”; “los estudiantes estén en mejores condiciones para desarrollarse en libertad y transformar su sociedad”. Esta aspiración se reitera al buscar “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”; “elegir las vías que les permitan transformarse y mejorar su vida y el entorno social en el que se desenvuelven”.

El diagnóstico y el análisis de cómo se llevaron a la práctica esas innovaciones propuestas en el *currículo* nos permitió identificar que a la escuela se le sigue asignando la misión de formar ciudadanos, aunque aún no se atiende suficientemente a la pluralidad que implica un Estado multicultural y, por ende, sin procurar el desarrollo de la capacidad de diálogo, discusión y consenso que requiere este último.

Significado de los valores en los estudiantes

El respeto es el valor más mencionado por los estudiantes entrevistados; la mayoría se refiere a él como el más significativo e incluso para algunos es el más importante de la constelación que, concatenados entre sí, imprimen cierto carácter a las representaciones que los alumnos tienen de conceptos como “democracia”, “ciudadanía” y “política”.

TABLA 1

Valores mencionados por los estudiantes

Valores mencionados	Valores definidos
Familia	No reportan definición
Autoestima	No reportan definición
Amistad	“...no es lo mismo estar platicando con tu mamá...” (emalsgcu3) 2; “...con quién compartir las cosas, con quien desahogarte, platicar...” (emalsgcu1) 3
Libertad	No reportan definición
Democracia	No reportan definición
Respeto	“...nosotros debemos querer a una persona por lo que es...” (Ehalsgcu1); “...si no hay respeto la sociedad no va a estar bien, no vamos hacernos caso...” (Emalsgcu1) ; “...se faltan al respeto, ya sea con palabras o golpeándose...” (Emalsgcu1 8); “...para respetar a las demás personas hay que saberse respetar uno mismo...” (Emalsgcu3) ; “...si no respetamos nunca nos van a respetar...” (Evalsgcu34)
Amor	No reportan definición
Tolerancia	No reportan definición
Ayudar-solidaridad	“...cuando hay huracanes...doy cosas para los damnificados...” (emalsgcu110)
Igualdad	“...que todos fuéramos iguales ante todos, que no hubiera discriminación...” (emalsgcu3) 3
Estudiar	No reportan definición

Los estudiantes entrevistados les otorgan diversos sentidos que muestran las dimensiones más significativas para ellos en el momento de ser expresadas. Así, se nota cómo el campo asociativo puede ir desde el carácter preventivo y normativo que se le otorga a los valores, hasta la dimensión propiamente existencial de los estudiantes como lo es, lo que denominamos desde Foucault (1990), el cuidado de sí.

TABLA 2
Significado de los valores para los estudiantes

Campo figurativo	Significado y asociación otorgada a los valores en general
De carácter preventivo	"...las drogas sé que no las debo consumir..." (ehalsgcu1)1
Como virtud	"...es algo muy importante que debemos tener..." (ehalsgcu1) 1
Como norma	"...lo que debemos de seguir..." (emalsgcu1) 4
Como cambio social	"...tal vez mejoraríamos más, por decir podría mejorar el país..." (emalsgcu1) 4; "...podemos cambiar las cosas... podemos cambiar y conocer más a las personas..." (emalsgcu1) 3
Como respeto	"...es una forma de respetarnos..." (emalsgcu1) 2; "...los valores son respetar a la gente..." (evalsgcu3) 1; "...respetar a alguien es un valor importante, es el único, es el más importante..." (ehalsgcu2 3); "...es un respeto..." (evalsgcu3) 4; "...valorar a una persona..." (emalsgcu3) 2; "...valorar a alguien que de verdad lo valga..." (emalsgcu3) 3
Como cuidado de sí	"...sería algo de autoestima, de quererme a mi mismo..." (ehalsgcu2) 1; "...el valor de uno [mismo]..." (ehalsgcu3 6)

Podemos decir que son tres los grandes campos que engloban el significado y la asociación acerca de los valores. En primer lugar, se encuentra el peso de la eticidad, entendida ésta como moral social. Los valores son significados desde aquello que parece estar prescrito socialmente, por ello, son entendidos como la entidad que previene ya sea de algún vicio o como aquello que es deseable tener porque es aceptable dentro de una comunidad determinada o, simplemente, porque “*se debe de seguir*”. Dentro de este mismo campo asociativo debemos incluir las posibilidades del cambio

social que los alumnos ven como consecuencia de la interiorización y práctica de determinados valores; así, se asocia un cambio en el país y en las propias personas por esta vía. Esta representación parece provenir, asimismo, de la moral social que expande la idea de la “pérdida de valores” y de la transformación del entorno mediante su “rescate”.

El segundo campo asociativo se encuentra en lo referente al respeto. Llama la atención que éste sea el valor más recurrente, nombrado y “valorado” por los estudiantes, pues hace pensar que su emergencia proviene de su ausencia. Pero la pertinencia de este valor en los jóvenes adquiere mayor relevancia al analizarlo dentro del campo político, como veremos más adelante.

El tercer campo asociativo corresponde a la dimensión existencial del sujeto, digamos que es la propiamente formativa y en la que los valores pueden tener un verdadero sentido en los estudiantes, ya que esta dimensión representa las experiencias de subjetivación. Los valores significados, desde el cuidado de sí, tienen la virtud de que los sujetos podrían estar llevando a cabo la interiorización de valores concretos en situaciones concretas y problemáticas de su vida. No como una interiorización declarativa o memorística, sino como una elaboración que repercute en actitudes que muestran un valor trabajado por sí mismo. Este procedimiento posibilita el desarrollo de competencias y disposiciones por requerir del saber y del saber hacer, que ponen en movimiento recursos cognitivos, actitudinales y conativos (Villoro, 1984).

La democracia imposible

La democracia es un valor social que resulta de suma relevancia en la asignatura, al ser ésta su finalidad primordial. La tabla 3 contiene fragmentos seleccionados de las entrevistas a los estudiantes y dan cuenta del núcleo figurativo que ellos tienen sobre la democracia.

Según el documento oficial de la SEP, se pretende una democracia entendida *como forma de vida* y como *condición de convivencia*. En contraste, la democracia electoral es la representación que predomina en los entrevistados, pues principalmente está relacionada con las ideas de “voto” y “elecciones”; en ella la participación del ciudadano se limita a la emisión periódica del voto. En menor grado y de manera poco clara, en los alumnos está la idea de que la democracia implica la búsqueda del consenso, aunque está mediatisada por la del respeto a la opinión de los otros; en pocos entrevistados aparece la idea de que la democracia conlleva la auto-

determinación. Estas formas de representación, especialmente la última, nos conducen a una idea de democracia amplia, donde la participación se basa en la igualdad y se da en todos los órdenes de la vida y permanentemente.

TABLA 3
Representaciones sobre la democracia

Núcleo figurativo	¿En qué consiste la democracia?
Voto	<p>“...votar para elegir gobernantes...”;</p> <p>“...elegimos a una persona, pero la elegimos entre todos...”;</p> <p>“...derechos que tenemos todos, por ejemplo para votar...”;</p> <p>“...donde pueden, el pueblo quiere votar por un gobernante...”;</p> <p>“...ser democrático es votar...”;</p> <p>“...una libertad de elegir a una persona... para gobernar...”;</p> <p>“...todos estamos conscientes de que elegimos a esa persona...cuando elegimos al presidente..., y si sale algo mal pues ya ni modo [pues] lo elegimos todos...”;</p> <p>“...la democracia tiene que ver con las votaciones, en una votación democrática, todos participamos...”</p>
Libertad de opinión	<p>“...saber expresarnos, la libertad de expresión, de opinar...”;</p> <p>“...ser libre y tener más opinión...”;</p> <p>“...el derecho de hablar todos como ciudadanos y expresar lo que sentimos sin ofender a los demás...”;</p> <p>“...que todos digan... lo que ellos piensen...”</p>
Búsqueda de consenso	<p>“...saber respetar las opiniones de los demás para poder llevar a cabo un acto justo...”;</p> <p>“...saber escuchar a los demás...”;</p> <p>“...respetamos la opinión de la mayoría y quedamos conformes con lo que se diga...”;</p> <p>“...que hay que opinar todos no nada más uno...”;</p> <p>“...es cuando la otra persona te va demostrar que no va estorba lo que dices...”</p>
Respeto e igualdad	<p>“...es un respeto a las demás personas...”;</p> <p>“...la participación igualitaria, o sea aprender a respetar a los demás...” “...es igualdad entre las personas...”</p> <p>“...es igualdad de derechos...”</p>
Autodeterminación	<p>“...decidir nuestras propias cosas, nadie puede opinar por nosotros...”</p> <p>“...democracia es [por ejemplo] cuando entramos a la escuela; porque yo quiero, me gusta esta escuela y yo voy a entrar a esa a ver si puedo...”</p>

Es de señalar que, en el discurso de los estudiantes, el significante *democracia* parece ser tan inclusivo que se presenta como un supravalor y se le confiere una potencia omnicomprensiva. Así se advierte en la expresión de una estudiante: “[la democracia] es que tenemos, como que juntarnos más todos y no estar alejados de los demás porque hay mucha inseguridad”. También incluye a los demás valores, entre ellos la libertad de expresión, el respeto y la igualdad, o que es condición de todos ellos. Esto tiene una consecuencia poco favorable para la democracia porque su realización queda supeditada a la práctica efectiva de los demás valores o que éstos no tienen esta calidad sin la democracia. Pareciera que para estos estudiantes, la democracia forma parte de las interacciones deseables, en la medida que responde a su preocupación por “llevarse bien con los otros”, “no hablarse mal”, es decir, que se corresponde con su representación del “respeto”, con su comprensión de paz, en el sentido de armonía, lo cual deja fuera la posibilidad del disenso –característica fundamental en una sociedad plural–, del diálogo como mediación para alcanzar el consenso y que, por lo tanto, no está vinculada con el ejercicio político de la ciudadanía.

La buena convivencia se basa en la realización de ciertos valores pero está desligada del marco jurídico, del ejercicio de los derechos humanos y de la vida institucional. Muchos de ellos ven negativa la violencia y buscan “llevarse mejor” con los otros; en general, la identifican con los conflictos; así, al eludir ésta también rechazan los conflictos, en lugar de aprender a manejálos. En términos generales se pronuncian por el respeto mutuo, pero si hay conflicto no saben cómo resolverlo y rechazan cualquier situación que lo ponga de manifiesto. Como consecuencia de esa negación, los estudiantes, pierden la posibilidad de asumirse como un grupo o una comunidad capaz de unir sus voluntades en un ejercicio dialógico, intersubjetivo y crítico que –mediante el consenso– haga efectiva la discusión y el acuerdo sobre objetivos y acciones que el conjunto comparte o acepta a fin de lograr el bien común. Arribar a un consenso es condición fundamental para la realización de la democracia como comunidad política, pues es ahí que reside el poder. Por lo tanto, de la negación del conflicto se desprenden efectos más profundos: la imposibilidad del poder consensual político (Dussel, 2004).

La estructura cruzada (figura 2) muestra el dilema expresado por los estudiantes, que está representado por la valoración positiva de la democracia y la idea generalizada de la negación de la política, así como el

aparente papel mediador del respeto. Adicionalmente, podemos referir que la encuesta aplicada por el Instituto Estatal Electoral (IEE) de Morelos (2004), muestra datos que presentamos desde el referente empírico en este trabajo: 81% de los encuestados dice que es muy importante que el país sea democrático, la valoración de la democracia tiene los mayores porcentajes, además de que 76% está de acuerdo en que a este país le hace falta un líder fuerte.

FIGURA 2
Estructura cruzada

Ámbito fáctico del campo político: conflicto		+ Democracia	+ Respeto
Política			
<p>(- intersubjetivo)</p> <p>(Guerra)</p> <ul style="list-style-type: none"> “son problemas, no ayudan en nada” “son unos mentirosos dicen una cosa y no hacen eso” “algo muy independiente con lo que yo no tengo que ver” “por medio de ellas te ponen obligaciones y leyes, reglas que tienes que seguir” “no hay comunión entre pueblo y gobierno” “nada más hablan y ya” “los partidos no llegan a hablarse bien” “toman decisiones que no necesitamos” “en la política tiene que haber democracia y no la hay” 	<p>“dar tu opinión sin afectar a los demás”</p> <p>“que hay que opinar todos, no nada más uno”</p> <p>“el derecho de hablar todos como ciudadanos”</p> <p>“decidir nuestras propias cosas, nadie puede opinar por nosotros”</p> <p>“juntarnos más y no estar alejados”</p> <p>“es un valor que no comparten muchos”</p> <p>“respetar las opiniones de los demás”</p> <p>“democracia significa respeto”</p>	<p>(+ intersubjetivo)</p> <p>(Paz)</p> <ul style="list-style-type: none"> “expresar lo que sentimos sin ofender a los demás” “es un respeto a las demás personas” “es cuando la otra persona te va demostrar que no va estorbar lo que dices” “conlleva el respeto y la participación igualitaria, o sea aprender a respetar a los demás” “no meterme en asuntos que no me interesan” “medir nuestras palabras” “no decir cosas a los demás” 	

Es de notar que mientras “la democracia significa respeto”, “juntarnos más y no estar alejados”; la política “son problemas, no ayudan en nada” y “no hay comunión entre pueblo y gobierno”. Parecería entonces, que esta última imposibilita a la primera y que su desaparición sería deseable.

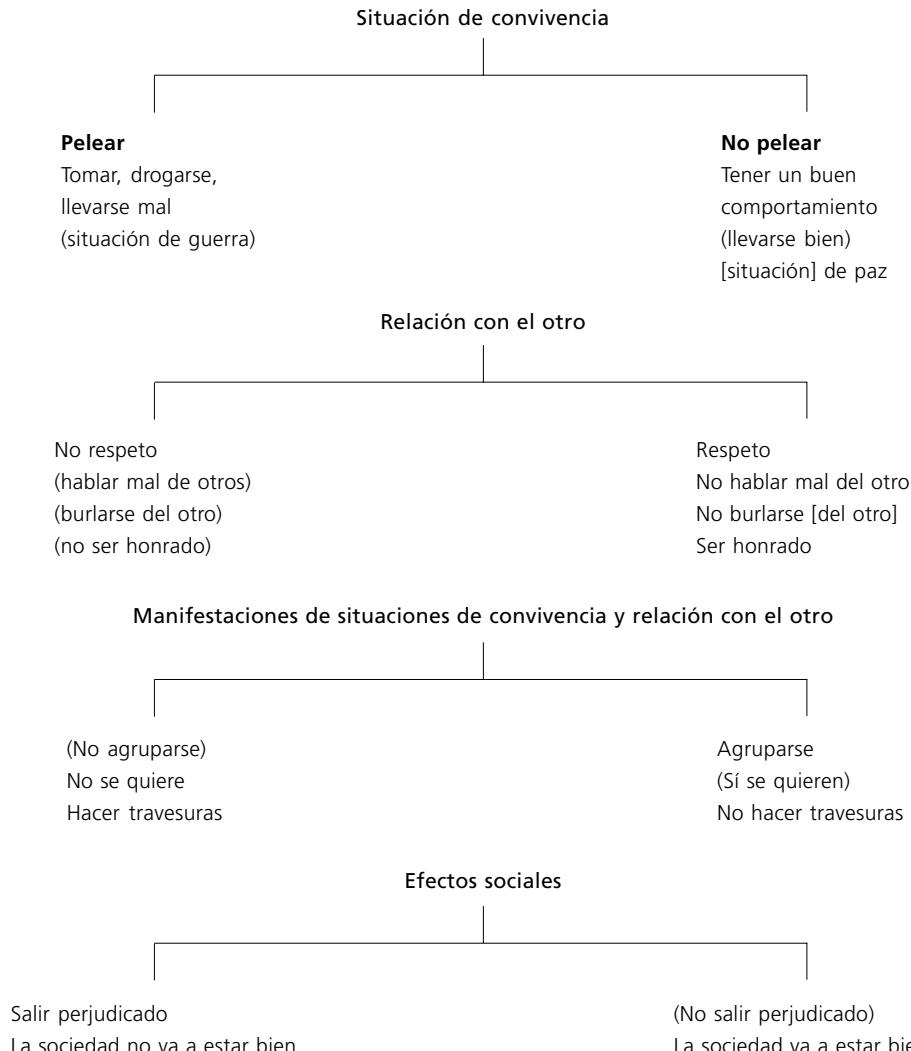
La ausencia del respeto se va a encontrar en la política. Para los alumnos esta idea de la democracia en relación con el respeto parece ser lo único rescatable del campo político. Caso totalmente contrario es lo referente a la política, pues su valoración está condicionada por la representación que tienen de la misma. Para los estudiantes, está irremediablemente asociada con la función de los partidos y con toda la estructura de gobierno. De esta manera, la imagen negativa de los partidos políticos y de la función pública en general, permea la representación que los sujetos tienen de la política: como un campo compuesto por lo autoritario, que les impone situaciones, hechos, reglas totalmente exteriores que no proceden del consenso de la comunidad política a la que ellos pertenecen. El alejamiento que sienten proviene precisamente de la asociación de la política con la corrupción, con la violencia, con los “puros problemas”, con el conflicto que provoca el “no hablarse bien” entre los partidos y, particularmente, por el hecho de que sienten no poder influir en las decisiones políticas.

El discurso de la “política” corresponde, entonces, al del conflicto, entendido como la permanente “inestabilidad” (guerra), de los que “nada más hablan”. Para los alumnos, pues, es claro que la conciben como un campo totalmente ilegítimo en el que nada es sancionado y todo permitido (Bourdieu, 1988). Habría que decir, que la política es un subcampo al interior del “campo político” (Dussel, 2004) en el que se encuentra inmersa también la democracia, y que ésta, mediada por el respeto, parecería asegurar la paz, desapareciendo el conflicto.

El dilema radica en que la democracia como tal no funciona sin la mediación política; sin su institucionalización –que proviene del trabajo político– su sentido es nulo. La política es su fundamento y la posibilidad de que mediante ella se ejerza poder consensual político verdaderamente representado y diferenciado (Dussel, 2004), proveniente de la comunidad política. Sin la mediación política, la democracia como mero procedimiento electoral no deviene en forma de vida (como se propone el programa de FCyE). En última instancia, la negación de la política no asegura la propia vida de la comunidad y corre el riesgo de ser negación de la vida misma.

El papel del respeto, que es recurrentemente mencionado por los alumnos, es otro de los valores que –según el programa– debiera forjarse. Tanto en las encuestas como en las entrevistas se evidenció como un valor relevante entre las representaciones de los alumnos.

FIGURA 3
Estructura paralela relativa al valor respeto



Para muchos estudiantes, el respeto consiste en una forma de reciprocidad, como puede apreciarse en las siguientes expresiones: "...[el respeto consiste] en no criticar a los demás..." (EmalSGTe3a/2); "...en no ofender a los demás, ni meterse en su vida..." –dice otro– (EhalsGTe3b2/8); en no lesionar los intereses y los derechos de otros. Esta forma de respeto es la que se contraviene de muchas maneras en el ambiente escolar; un alumno señala que en su grupo "...nadie se respeta...no trabajan y no ponen atención..." (EmaltSTE1/6).

Esta vinculación entre esa representación de respeto y la democracia habla de la ausencia de competencias y disposiciones para afrontar el conflicto y ver en él las posibilidades de llegar a consensos mediante procedimientos comunicativos. No podemos ver, en su emergencia, la viabilidad de superar el dilema poniendo el respeto como mediador de la aparente dicotomía irreconciliable entre política y democracia.

La política es percibida por los alumnos como un campo "hostil", en el que el respeto se hace pertinente como el elemento que posibilitaría vivir sin el conflicto. De esta manera, quedaría asegurado un cierto tipo de vida en paz, pero lo que no es manifestado por ellos es que estaría cercano a un mayor autoritarismo del que ya se percibe en la política. En este marco se está prefiriendo una democracia en la que se niega el conflicto, el disenso, la participación ciudadana, el poder consensual, la democracia como tal.

El respeto, como el valor más significativo para los estudiantes, parecía garantizar la aspiración a terminar con el conflicto asociado con la política, a través de un tipo de "democracia" que impida la aparición del mismo y que posibilite, en contraparte, la "sujeción para la paz".

La manera como los estudiantes entrevistados representan a la ciudadanía y a la política está vinculada con estas formas de entender la democracia-respeto (tabla 4).

A pesar de lo confuso de las expresiones de los estudiantes (por carencia de vocabulario y problemas de sintaxis) con respecto a la ciudadanía nos fue posible identificar las siguientes creencias: el ciudadano forma parte de un colectivo, ese hecho implica derechos y obligaciones; ese colectivo se reconoce en un "nosotros", en virtud de algo que se comparte: sea el territorio (el país), la historia (la patria), la cultura (el pueblo), el marco jurídico (la Constitución) o un proyecto común (hacer algo juntos).

TABLA 4

Representaciones sobre la ciudadanía

Núcleo figurativo	¿Qué significa ser ciudadano?
Ser miembro de un colectivo	<p>“...pertener a un conjunto de personas...”;</p> <p>“...una persona que habita en la sociedad o en grupo...”;</p> <p>“...tan sólo con formar parte de aquí...”;</p> <p>“...todos tienen que convivir con todos, que no nada más uno solo debe de estar ahí...”</p>
Tener derechos y obligaciones	<p>“...tener derechos, aunque unos más que otros...”;</p> <p>“...aceptar nuestras responsabilidades y nuestros derechos...”;</p> <p>“...las personas que habitan una comunidad con derechos...”;</p> <p>“...ser ciudadano es una virtud...porque toman en cuenta tus votos...”;</p> <p>“...como ciudadanos nuestra obligación es hacer algo por nuestro país...”;</p> <p>“...los derechos que nosotros tenemos como individuos...”</p>
Reconocerse en un nosotros	<p>“...todo lo que esta en el país, todos nosotros...”;</p> <p>“...que tenemos que estar más juntos todos...”;</p> <p>“...porque hay muchos que se van por aquí o que se van por allá; tenemos que estar más juntos, más unidos...”;</p> <p>“...[tiene que ver con] la constitución y la patria...”;</p> <p>“...hablamos para que haya un pueblo mejor...”;</p> <p>“...La ciudadanía sería el pueblo que también participa...”</p>

También hay diversas creencias sobre cuando se adquiere el carácter de ciudadano, la más frecuente es la que afirma que se es ciudadano “...desde el momento que se tiene conciencia...”. No obstante, no parece motivarlos a la acción en el ámbito de la comunidad, lo que significaría que, pese a que aceptan tener conciencia de los problemas y se asumen como ciudadanos con obligaciones (aunque aún no puedan votar), no están interesados en objetivar esas obligaciones. Del análisis de las entrevistas, inferimos que la falta de participación de los estudiantes en los problemas de la comunidad responde a la

idea de que a quienes compete actuar en política es sólo a los políticos, a los gobernantes y las autoridades, pero no a los ciudadanos comunes, como se desprende de los fragmentos que presentamos en la tabla 5.

TABLA 5
Representaciones sobre la política

Núcleo figurativo	¿Qué es la política?
Gobierno y autoridad	<p>“...la política es lo que tiene cada estado, cada país...”;</p> <p>“...es gobernar un país...”;</p> <p>“...los políticos son los que ejercen los puestos de gobierno...”;</p> <p>“...es un derecho de quienes tienen autoridad...”</p>
Orden constitucional	<p>“...la política nos defiende, decide por nosotros que somos ciudadanos...”;</p> <p>“...rige nuestra vida y siempre dentro de mucho tiempo va a seguir rigiendo.... sin ella habría muchos males y con ella nos podemos defender...”;</p> <p>“...la política debe ser justa con todos...”;</p> <p>“...por medio de ella es cuando te ponen obligaciones y leyes, reglas, y las tienes que seguir...”</p>

“No me gusta la política” es una expresión frecuente de los estudiantes. La mayor parte de los entrevistados afirma que lo que se refiere al sistema de gobierno, los partidos, las leyes, la Constitución y la patria –que suelen englobar en el término *política*– les resulta poco interesante e incluso aburrido. En relación con la democracia y los derechos, manifestaron que eran temas relevantes pero poco interesantes.

Extraemos de sus entrevistas expresiones como: “...es aburrida pero tenemos que saber de esto porque es referente a nosotros, tenemos que elegir a nuestro presidente, a nuestro gobernador...” (EmalSGCU1r/26); “...nos enseñan los artículos para que así, si nos pasa algo en un futuro nos pueda servir de algo...” (EvalSGTe3/5); “...ayuda mucho, así podemos saber los derechos, los artículos y cómo enfrentar un problema...” (EvalSGTe3/72); no obstante, les resultaba especialmente aburrido trabajar cuestiones de legislación.

“...se me hace algo muy independiente con lo cual creo que yo no tengo que ver...” (EmalSGCU3c/24); “...no me parece tan importante y no es muy útil...” (EvalSGTe3/71); “...no [influye en mi vida] porque aquí nada más toman decisiones [las autoridades] y ya...” (EmalSGCU2u/46); “...por lo mismo que he oído de los partidos del PAN, del PRI, del PRD, todo eso; he oido que luego hacen sus tranzas entre ellos y no me gusta la política... no creo que tenga que ver [con mi vida]...” (EhalsGTe3g/30, 32).

En estos fragmentos se aprecian, por un lado, expresiones que evidencian la falta de significatividad del aprendizaje (Yurén, García y Araújo-Olivera, 2003a:48); por el otro, dos creencias: *a)* la política es gobierno que implica autoridad y *b)* la política conlleva un orden jurídico que rige la vida de los ciudadanos al mismo tiempo que garantiza sus derechos. A pesar de lo anterior, consideran que, en los hechos, la política no sólo es algo alejado de sus vidas, sino incluso es inaceptable, como se manifiesta en las siguientes opiniones:

“...la política ahorita ya no es política, ya es más corrupción, más delincuencia... ya no hay políticos de verdad, los que entran que para presidentes, senadores que algo así, entran nada más por conveniencia, no porque de verdad quieran ayudar al pueblo...” (EvalSGTe3k/49).

“...es no hablarse bien [los partidos]...” (EmalSGTe3c/46).

“...hacen transas [los políticos]entre ellos...” (EhalsGTe3g/30).

“...en la política tiene que haber democracia y a veces no la hay...” (EhalsGTe3i/22).

“...hay muchas cosas que se hacen mal, y eso es lo que no me gusta...” (EmalSGCU1m/32).

“...nada más hablan y ya...” (EmalSGCU3c/32).

“...son puros problemas.... No ayudan en nada.... ven ahí dinero y ya se vuelven malos...” (EmalSGCU2o/38).

“...son muchos enredos...algunos que roban dinero al país...” (EvalSGCU3p/29).

“...eso de los presidentes, que a veces unos presidentes no hacen lo que dijeron ... que iba a haber de todo, que ya no iba a haber robos ni nada y ahora sigue habiendo más...” (EhalsGCU1c1/14).

“...son unos mentirosos porque dicen una cosa y no hacen eso...” (EhalsGCU1d1/8).

De lo anterior se desprende que la corrupción y el conflicto hacen indeseable la actividad política. Desde esta perspectiva, ésta queda restringida a la actividad de los partidos y de los gobernantes y, por delegación, a las autoridades (incluso a las escolares), pero los estudiantes no se reconocen como actores políticos. Para ellos, el político tiene una forma de poder que consiste en “tener derecho” de decidir por los ciudadanos en virtud de que éstos han votado por él. La adquisición de este “derecho” conlleva un constante enfrentamiento donde la descalificación recíproca y los artilugios para vencer al otro sustituyen el diálogo respetuoso y el consenso, que son las condiciones básicas de una democracia en sentido amplio.

Las representaciones de los estudiantes sobre política y ciudadanía los conduce a un doble dilema:

- a) la participación en política corrompe y, por tanto, no es bueno participar en esa actividad, o no corrompe, pero implica una situación de conflicto (de “...no hablarse bien con los otros...”, de “...meterse en enredos...”, “...en problemas...”) y por tanto no es bueno participar en esa actividad.
- b) la política es necesaria porque se requiere de un orden jurídico que “...nos defienda...” y nos dé seguridad. Si el ciudadano participa para construirlo, entonces entra en la arena del conflicto y en el peligro de la corrupción y, en ese caso, el orden jurídico resultante no sería un producto de la democracia en sentido amplio (porque no sería fruto del consenso ni de la participación general); si el ciudadano no participa (más que de manera restringida, con su voto) para construir ese orden jurídico, entonces éste no es producto de la democracia amplia.

El dilema parece quedar resuelto en una aceptación de que la democracia amplia es muy valiosa –en tanto que fundamenta un orden jurídico mediante la participación de todos los ciudadanos en la búsqueda de consensos– pero resulta inalcanzable en el nivel fáctico. Entonces, no queda más que aceptar una democracia restringida y limitada al voto, que garantice la paz aunque el costo sea la pérdida de autodeterminación.

Esta solución, que es la que parecen haber adoptado los estudiantes al manifestarse tan renuentes a participar y tan desconfiados respecto de la política, se asimila al pacto de sujeción del que hablaba T. Hobbes; esto es, el del súbdito, que transfiere a otro *el derecho a gobernarse a sí mismo*

con tal de conservar la paz,¹¹ más que al contrato social al que se refieren los clásicos del liberalismo. Estos estudiantes parecieran predisuestos a renunciar a su poder ciudadano, tanto para que los defiendan de la *rapacidad de otros* (como era la función del Leviatán), como por hastío frente a la manera en la que se vive la política. Es decir, en el discurso de los alumnos se revela la representación de una democracia prescriptiva o ideal (Sartori, 1997)¹² que, lejos de servir de pauta para confrontar lo que es con lo que debiera ser procurado, se muestra como un horizonte que, por inalcanzable, alimenta la desesperanza y el fatalismo, abriendo peligrosamente, la posibilidad de aceptación de un totalitarismo.

La validez de esta interpretación es apoyada por los resultados de la encuesta que nos muestran que la asignatura ha ayudado poco a “dialogar e intercambiar ideas” y a “buscar acuerdos”. Esto nos lleva a concluir que, si bien se hace participar a los estudiantes en elecciones de jefe de grupo o en la llamada *república escolar* (EmprSTTeB/49), no se han trabajado suficientemente las situaciones formativas en las que la participación de los alumnos y el debate razonado les conduzcan al convencimiento de que los consensos son posibles y de que la paz no requiere de la cesión de la capacidad de autodeterminarse, sino de una interacción que se lleve a cabo en una *comunidad real de comunicación*.¹³

La cultura política del campo político

La representación que los estudiantes tienen sobre los valores antes tratados, y en general sobre lo referente al campo político, no es muestra de una socialización exclusivamente propiciada en el ámbito escolar, sino que su presencia nos habla también de su existencia en el ámbito más amplio que es la cultura. Efectivamente, son expresiones culturales que siguen un doble movimiento: la conformación social y la elaboración personal por vía de la representación mental (Hernández y Martínez, 2001:47).

La socialización primaria (familia-escuela) es la que se considera que influye de una manera más clara en la cultura política (Gutiérrez, 2000); sin embargo, lo encontrado en las entrevistas sobre la valoración positiva de la democracia y negativa de la política que hacen los sujetos, nos estaría hablando de la existencia de otros agentes que tendrían que ser considerados, de hecho, agentes primarios de socialización como son los medios de comunicación.

No es que falte una cultura política, más bien lo que existe es una que está caracterizada por provenir de una socialización autoritaria, prescriptiva, heterónoma, en la que se van configurando sujetos políticos obedientes y, por ende, una comunidad política inmóvil. La escuela crea una cultura propia, pero siendo ésta una creación al interior de una más amplia lleva impresos, necesariamente, algunos de los rasgos de aquélla. En ambos casos, analizando el sistema disposicional (Yurén y Araújo-Olivera, 2003:635-636) observamos que es el *ethos* el que parece sedimentarse y de hecho negarse en el campo político, al no encontrar ya pretensiones de justicia o rectitud. La cultura política existente parece entonces no movilizar al *ethos*. Desde lo expresado por los alumnos, lo que se buscaría sería la eficacia que asegure la “paz” y evite el conflicto, dejando de lado la justicia y la rectitud; así, la cultura política da relevancia al sistema disposicional *tekne*, caracterizado por habilitar al sujeto para controlar o utilizar algo en el mundo objetivo con pretensiones de eficacia (Yurén, García y Araújo-Olivera, 2003a:44).

El movimiento dialéctico de representación valoral (social-personal) muestra el tipo de cultura política imperante. Ésta es el resultado de las representaciones que se tienen sobre la política (Gutiérrez, 2000:69) y no siempre corresponden a un conjunto de reglas explícitas (Duran Ponte, 2002) suscritas concientemente por los sujetos, pues esto requeriría de un proceso de elaboración clara y autónoma. Entonces, decir que la política “...decide por nosotros...”, que la ciudadanía consiste en “...tener derechos unos más que otros...” y que la democracia es “...votar para elegir gobernantes...”, no es consecuencia exclusiva de la socialización en la escuela. Esto evidencia, por una parte, el perfil de la cultura política de los estudiantes y, por otra, que la disciplina Formación cívica y ética no está siendo suficiente para contrarrestar la cultura política existente; es más, en algunos casos, la refuerza. Si la salud de la democracia se mide por el tipo de cultura política, habría razones para decir que tenemos una democracia débil.

Comentarios finales

Primero, la incorporación del tema valoral en el currículum formal, además de ocasionar procesos intensivos, continuos y sistemáticos, favorece la intencionalidad formativa y permite la evaluación de sus resultados. Ésta pone de manifiesto:

- sus limitaciones en el ámbito de la formación moral, así como los factores e instancias que llegan a contrarrestar la labor educativa de la escuela (Yurén y Araújo-Olivera, 2003);
- que se hace necesario que la formación ciudadana se concrete en una formación teórica y práctica para la democracia y la pluralidad, centrada más en la formación del sujeto que en la información sobre leyes, fechas y estructura del sistema político, consecuencia de las adicciones, etcétera, sin dejar de atender estos asuntos;
- también sus posibilidades para contribuir a desarrollar y consolidar espacios de interacción, donde se ejerciten situaciones pedagógicas favorables a la conformación de personas autónomas, críticas, solidarias, autorreguladas y con profundos principios morales.

Segundo, la escuela, como instancia necesaria en la que circulan valores para la socialización inicial de los ciudadanos mexicanos, tiene un importante potencial en la formación del espíritu crítico de éstos, siempre que logre superar la tendencia a reproducir la cultura política autoritaria.

Tercero, confrontando el propósito de la asignatura –la formación ciudadana de los estudiantes– con las representaciones sobre los valores, la democracia, la política y la ciudadanía que éstos reportan en sus entrevisitas, se evidencia que la acción educativa necesita remover hábitos, tradiciones y concepciones arraigadas en la cultura y en los individuos. Con la intención de contribuir a ello presentamos algunas recomendaciones:

- orientar al estudiante para que adquiera saberes prácticos más que teóricos; por ejemplo, realización de actividades que les permitan comunicarse como oyentes y hablantes competentes, debatir razonadamente y llegar a consensos; es decir, la adquisición de las habilidades discursivas (comunicativas y lógicas) necesarias en la vida democrática;
- el juicio moral y el prudencial son herramientas indispensables en la formación ciudadana; algunos ejercicios que favorecen aquellos aspectos de la formación del educando son: comparar costumbres y tradiciones, interpretar lo que dice un teórico o un ensayista y tomar posición; clarificar los propios valores, comprender los de los otros, examinar situaciones dilemáticas reales (referidas a ellos mismos, a personas cercanas o a casos conocidos públicamente) o simuladas (en novelas, obras de teatro y películas), y tomar posición al

respecto, examinar críticamente la aplicación de normas legítimas y proponer estrategias para el logro de la equidad en situaciones vividas o simuladas;

- el desarrollo de la empatía y la compasión –que están en la base de la solidaridad, la tolerancia y la templanza necesarias para una buena convivencia– puede ser propiciada mediante la narrativa autobiográfica y otros ejercicios narrativos que favorecen el autoconocimiento, la autocritica, la autorregulación y la expresión original;
- el estudiante debe saber qué pasa en su entorno y en el mundo, poseer las herramientas para informarse y juzgar críticamente; deben desarrollarse actividades que le permitan pensar críticamente sobre el orden social vigente y reflexionar colectivamente sobre sus propias interpretaciones de la realidad;
- adquirir las competencias para planear y desarrollar asambleas, foros y coloquios, además, desde luego, de campañas electorales; para que esto sea realmente formativo, los representantes de grupo deben cumplir su papel como tales y dejar de ser simples auxiliares de quienes tienen autoridad;
- perder el miedo a la crítica y al pensamiento divergente es una condición necesaria para una convivencia deseable; por lo tanto, el ejercicio de la crítica y la autocritica debieran ser ingredientes básicos de la formación ciudadana responsable;
- sería recomendable que la escuela propiciara la experiencia del “nosotros” y el reconocimiento del “otro”; la vinculación responsable de la propia historia con la de la comunidad y de la humanidad, constituye la clave de la buena convivencia, de la ciudadanía responsable y de la construcción de un proyecto de vida; para ello es recomendable que los estudiantes participen en la detección de problemas reales de su comunidad, diseñen y pongan en práctica proyectos que contribuyan a su solución.

Como se puede intuir, poner en marcha actividades como las señaladas requiere la aceptación de varios presupuestos, por ejemplo, que la enseñanza sea vista y articulada como un proceso comunicativo, crítico, ético de la comunidad educativa y la sociedad. Será la reflexión colectiva y de la decisión individual –no de la prescripción del docente– la que construya los referentes para la crítica de la normalidad vigente, y para la organización

de acciones tendientes a modificarla. Generar las posibilidades para el diálogo, la comunicación, el ejercicio de la autonomía –donde queda desterrada la posibilidad de autoritarismo– sólo puede darse en un ambiente escolar pautado por las relaciones horizontales entre todos los involucrados. En otras palabras, implica articular el proceso educativo desde una perspectiva crítica, cuestionadora, que combata la neutralidad, la pasividad, la indiferencia y que promueva en los estudiantes el cuestionamiento, estimule la búsqueda de respuestas a sus interrogantes e intereses de y estimule la expresión de la opinión personal, el disenso.

La experiencia del consenso –que desde luego sólo puede surgir del disenso– y del ejercicio responsable de una función pública –por más que ésta sea modesta– son condiciones necesarias para que los jóvenes tengan confianza en un régimen democrático, se asuman ciudadanos y participen en la vida política.

Notas

¹ Proyecto de investigación PFIE02/16-2.3-32: La asignatura Formación cívica y ética en la secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el estado de Morelos. Participaron, además de los autores, los investigadores: Omar García Ponce de León, Miguel Ángel Izquierdo Sánchez y los estudiantes: Penninah Nakye yune, Alicia Valencia Reyes, Alfonso Cruz Aguilar, Analí Zamora Rosas y Héctor Reyes Romero, con el apoyo del Programa de Fomento a la Investigación Educativa. Es preciso advertir a los lectores que los fragmentos de las entrevistas recogidas en campo se reproducen textualmente, incluso con los errores de sintaxis utilizados por los informantes. Constituyen un dato que evidencia el nivel desenvolvimiento discursivo, comunicativo, de los hablantes. Estas competencias son indispensables para el diálogo y la generación de acuerdos. Véase Yurén *et al.* (2003a) La asignatura “Formación cívica y ética” en la secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el estado de Morelos. PFIE02/16-2.3-32 155 pp., en Secretaría de Educación Pública, Programa de Fomento a la Investigación Educativa (2002) México, SEP/SEBN 2004 (CD), disponible en www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/40692/1/informesfinal.htm

² Se asume esta perspectiva tanto en los enfoques analíticos de Laclau y de Foucault como en el análisis estructural y el enfoque de representaciones sociales que deriva de los trabajos de Moscovici.

³ Como sucede con los métodos hermenéuticos –excepción hecha de la posición habermasiana que opta por un enfoque reconstructivo (Habermas, 1985, cap. II)– y con la etnografía comprensiva.

⁴ En el proyecto participaron investigadores con distintas trayectorias y de diferentes campos disciplinarios. Ello hizo indispensable la discusión propiamente epistemológica.

⁵ Empleamos el término “estudio en casos” en virtud de que nos interesan los casos particulares no por sí mismos sino porque en ellos se revela un problema educativo estructural. No se trata de generalizar la particularidad, sino de particularizar la generalidad (ver Bertely, 2000:33).

⁶ Se siguieron para ello recomendaciones de Rodríguez *et al.* (1999:170-171) y de Taylor y Bogdan (1987:114).

⁷ Bogdan y Taylor destacan la eficacia de esta técnica (1987:139).

⁸ Goetz y LeCompte señalan la conveniencia de aplicar el cuestionario como instrumento

de confirmación, una vez que se ha realizado el estudio cualitativo (1988:135).

⁹ Para ello se siguieron lineamientos señalados por Hernández *et al.* (1991:263 y ss.).

¹⁰ Para determinar la fiabilidad de los cuestionarios se utilizó la medida Alpha de Cronbach.

¹¹ Este autor sostenía que ante la guerra y los intereses particulares se debería fundar el Estado, que no era sino el conjunto de pactos recíprocos que otorgan poder al soberano quien podría hacer uso de “la fuerza y medios de todos como lo juzgue conveniente para asegurar la paz y defensa común” (Hobbes, 1984:178-179).

¹² Giovanni Sartori (1997) hace la distinción entre la democracia descriptiva (real) y la

prescriptiva (ideal) afirmando que “sin el ideal, una democracia no es tal”, pues se requiere la confrontación constante entre lo que es y lo que debería ser.

¹³ E. Dussel (1998) se refiere a la “comunidad real de comunicación” señalando la dificultad de que se concrete la “comunidad ideal de comunicación” a la que se refieren K. Apel y J. Habermas. Por más que en toda comunidad real de comunicación haya excluidos, se trata de que, desde una exterioridad creadora, el excluido se revele como sujeto capaz de superar el particularismo de esa comunidad existente y convertirla en comunidad de vida histórico-possible (Apel, Dussel y Fornet, 1992).

Referencias bibliográficas

- Apel, K. O.; Dussel, E. y R. Fornet (1992). *Fundamentación de la ética y filosofía de la liberación*, traducción L. F. Segura, México: Siglo XXI.
- Bertely Busquets, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México: Paidós.
- Bourdieu, Pierre (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, traducción M. del C. Ruiz de Elvira, Madrid: Taurus.
- Durand Ponte, Víctor Manuel (2002). *Formación cívica de los estudiantes de la unam*, México: Porrúa-UNAM.
- Dussel, Enrique (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*, Madrid: Trotta/UAM-I/UNAM.
- Dussel, Enrique (2004). “El poder consensual político”; “Marco político institucional”, en *Política de liberación* (inédito).
- Foucault, Michel (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*, traducción M. Allende Salazar, Barcelona: Paidós/ICE-UAB.
- Goetz, J. P. y M. D. Le Compte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, traducción A. Ballesteros, Madrid: Morata.
- Gutiérrez Espíndola, J. L. (2000) “Cultura política, educación cívica y democracia”, *Diálogo y debate de cultura política*, año 3, núm. 13, jul-sep, pp. 66-90.
- Habermas, Jürgen (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*, traducción R. García, Barcelona: Península.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Pilar Baptista Lucio (1991). *Metodología de la Investigación*, México: Mc Graw-Hill.
- Hernández Flores, J. y T. Martínez Moctezuma (2001) “Hacia la identificación de elementos teórico metodológicos para la investigación educativa en valores. Una primera aproximación” en Ana Hirsch Adler (comp.) *Educación y valores*, tomo III, México: Gernika, pp. 41-65.
- Hobbes, T. (1984). *Leviatán o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*, Madrid: Sarpe.

- IEE, Morelos (2004). *Cultura política y actitudes hacia la democracia en el Estado de Morelos*, Morelos, México: IEE.
- Not, Luis (1992). *La enseñanza dialogante. Hacia una educación en segunda persona*, Barcelona: Herder.
- Piret, Anne; Nizet, Jean y Etienne Bourgeois (1996). *L'analyse structurale. Une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*, colección Métodos en ciencias humanas, Bruselas: DeBoeck Université.
- Rodríguez Gómez, Gregorio; Gil Flores, Javier y Eduardo García Jiménez (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*, Granada: Aljibe.
- Sartori, G. (1997) *¿Qué es la democracia?* traducción M. A. González Rodríguez y M. C. Pestellini, México: Nueva Imagen.
- SEP (1999). *Enfoque de enseñanza y programas de la asignatura Formación cívica y ética, 1º, 2º y 3º grados*, México: SEP.
- Taylor, S. y R. Bogdan (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, traducción J. Piatigorsky, Barcelona: Paidós.
- Villoro, Luis (1984). *Creer, saber, conocer*, segunda edición, México: Siglo XXI.
- Yurén Camarena, M. T. y S. S. Araújo-Olivera (2003). “Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de *Formación cívica y ética* en la escuela secundaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 19, sep-dic, pp. 631-652.
- Yurén, M. T.; García, O. y S. S. Araújo-Olivera (2003a). “La asignatura Formación cívica y ética en la secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el estado de Morelos”, en Secretaría de Educación Pública, *Programa de Fomento a la Investigación Educativa*, México, SEP-SEBN (2004) (CD) www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/40692/1/informesfinal.htm

Artículo recibido: 2 de agosto de 2004

Aceptado: 7 de enero de 2005