



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN TRABAJO SOCIAL

ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL

La socialización política como proceso formativo ulterior a la Educación Cívica: El CCH Sur

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRO EN TRABAJO SOCIAL

PRESENTA:

Abraham Anastacio Alonso López Escalera

TUTOR: Dr. José Manuel Ibarra Cisneros
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN TRABAJO SOCIAL

Ciudad Universitaria, Cd. Mx
enero 2020



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicatorias

A mi madre

La dedicatoria del presente trabajo no me es suficiente para agradecer, compensar o devolver todo lo hecho por mí.

Mamá Coty eres la persona que siempre me ha tendido la mano sin esperar nada a cambio. Gracias a tu apoyo no viví hambre, frío o aislamiento. Gracias a tu ejemplo aprendí lo que es el amor, la amistad y la lealtad. Tú eres la arquitecta de ese lugar llamado familia.

A mi familia

Con el paso de los años mi familia crece. Cada experiencia, cada ciclo vital va sumando integrantes. Gracias a Coty, Saúl, Hilda, Jaime, Ana, Tacho, Mayra, Saúl, Karina, Ángel, Rodrigo, Renata, Daniela, Emiliano, Enrique, Pablo, Joaquín, Circe, Erika, Ana, Gaby, Eli y Syl. Gracias a todas(os) ustedes por su apoyo y cariño.

A mi compañera de viaje

Gracias Danny por ser una gran compañera de aventuras, porque cuando tomamos carretera cumples con responsabilidad y cariño tu rol, ya sea de chofer o copiloto. Gracias por respetar cuando he decidido tomar rumbo en soledad. Te agradezco por aguardar, pero también por retornar. Estoy contento de que nuevamente se plasme tu nombre en este breve homenaje a mis primordiales.

A mi UNAM

Gracias a esa gran institución que me da orgullo e identidad. Gracias a todas (os) mis profesoras (es), a mi tutor y a esta amable administración que me tuvo tanta paciencia.

Índice

Índice	2
Introducción	8
Recursos teóricos/metodológicos de la investigación	16
Notas sobre el proyecto de investigación	19
1. La Educación Cívica como categoría para el análisis	24
1.1. El concepto de Educación	25
1.1.1. La educación busca fines y objetivos, no es el fin u objetivo último	27
1.1.2. La conjunción de <i>agente, agencia y objeto para y del conocimiento</i> propicia el fenómeno educativo	28
1.1.3. El ámbito de lo formal, lo no formal y lo informal de la educación	29
1.2. La Educación Cívica	35
1.2.1. Ciudadanía.....	36
1.2.2. Democracia.....	40
1.2.3. Política.....	42
1.3. La Educación Cívica dentro del Sistema Educativo Nacional	47
1.3.1. La Educación Cívica dentro del nivel educativo básico.....	48
1.3.2. La Educación Cívica dentro del nivel medio superior	53
A modo de cierre del capítulo:	67
2. La Socialización Política como recurso teórico metodológico	71
2.1. La socialización.....	71
2.2. Socialización política	77
3. La Etnografía como recurso teórico- metodológico de una investigación en Trabajo Social ...	84
3.1. Qué es la Etnografía	85
3.2. La observación a largo plazo	90
3.3. La entrevista como proceso de deconstrucción	94
A modo de cierre del capítulo:.....	97
4. Educación Cívica y socialización política en el CCH Sur.....	101
4.1. Historia breve del Colegio de Ciencias y Humanidades	104
4.2. El CCH Sur	119

4.3. Educación Cívica en el CCH Sur	127
4.4. Socialización Política en el CCH SUR.....	146
Conclusiones	162
Bibliografía	168

Colegio de Ciencias y Humanidades Sur. Ciclo escolar 2011-2012

¡Ni un paso atrás! ¡ni un paso atrás! ¡Ni un paso atrás! ¡Ni un paso atrás!

¡Goya! ¡Goya! ¡Cachún cachún ra ra!
¡Cachún, cachún ra ra! ¡Goya! ¡Goya!
¡Universidad!

¡Somos más! ¡Somos más! ¡Somos más!
¡Somos más!

¡Goya!

¡Diálogo! ¡Diálogo! ¡Diálogo! ¡Diálogo!

¡Culeeeeeeros! ¡Culeeeeeeros!
¡Culeeeeeeros! ¡Culeeeeeeros!

¡Somos más! ¡Somos más! ¡Somos más!
¡Somos más!

¡Diálogo! ¡Diálogo! ¡Diálogo! ¡Diálogo!

Aquí esperamos a nuestro señor director, a la hora que quiera venir a dialogar, aquí vamos a estar nosotros, la dirección no se suelta.

Compañeros, yo quiero decir algo, la dirección quiere un diálogo, ya el año pasado un grupo de compañeros planteó un pliego petitorio y ahora que ya ven a todos aquí, ahora si quieren un diálogo, no, pues compañeros, nosotros exigimos que salgan de la dirección y en una asamblea (...) la dirección que ahora quiere ser muy democrática, realmente no lo es, la dirección ha hecho actos autoritarios cuando, cuando tiró la radio, cuando tiró el mural.

No nos moveremos de aquí banda, aquí será el diálogo.

Compañeros, los invito de la manera más atenta, y respetuosa, a que entablemos un diálogo entre los estudiantes, formen una comisión.

Queremos al director. Somos CCH Sur.
¡Queremos al director, no a usted!

Se trata de que se dialogue y en esos términos no estamos en las mejores condiciones, este (...) el diálogo es con Jaime Flores, claro que somos una comunidad, pero...

¡No!, si no se va hacer con todos ¡no!, si no se hace con todos ¡no!, no se puede así.

Compañeros, tienen toda la razón, si ustedes invitan a un diálogo, pero el diálogo como primer punto tiene que ser respetuoso, ustedes están en la universidad y como parte de la universidad, deben comportarse como cuales, como tales, en esos términos.

No, no, no buuu no, (...)

Compañeros (...) lo único, que yo quiero es primero, que no se confronte la comunidad, que no aceptemos ninguna confrontación, porque eso nos pone mal ante la sociedad, quien quiere que haya actos violentos en esta universidad, es aquel que atenta contra la universidad pública, en ese sentido yo los invito a que se dialogue (...) es la comunidad.

A ver, obviamente están intentando distraernos, los compañeros que están ahí adentro necesitan nuestro apoyo.

Compañeros nos está diciendo (...) la maestra (...) saben que hicieron cuando llegamos aquí, nos comenzaron a empujar,

incluso un pupitre (...) Compañeros (...) la dirección sólo toma la mejor cara cuando le conviene, compañeros no debemos de confiar en la dirección, y en ninguno de aquellos (...), compañeros si quieren un diálogo nosotros decimos (...) que entonces se salgan de su dirección, en una asamblea. Ya se votó (...) así que ahora exigimos que las autoridades se salgan de ahí.

Necesitamos el apoyo de toda la comunidad cachera.

Sáquenlo, sáquenlo, sáquenlo, sáquenlo...

No se qué chingados estamos esperando. Somos un chingo. Es por todos, no por nosotros.

Ya por favor (...) Por favor apóyenos de este lado. Por favor, porque le están pegando a una mujer y es la misma autoridad.

No agresión banda. No agresión.

Si algo quieren hablar (...) para que podamos hablar, (...) lo primero que sea, la primera regla sea el respeto de uno y otros, yo les quiero decir a ustedes que este diálogo permita escucharnos. Si nos escuchamos vamos a poder, compañeros, si nos escuchamos vamos a encontrar una salida a estos problemas. Yo les pido a ustedes que busquemos el espacio. Yo les propongo que sea una de las salas, o si quieren aquí mismo en la explanada. Vamos a la explanada, a hablar, en ese espacio, (...) busquemos una solución dialogada, en este momento, eso no se ha negado, no puedes tu decir eso, porque yo he estado aquí hablando con ustedes y

estoy en este momento hablando también con ustedes, de modo que yo les pido, estoy, y estaré con ustedes para dialogar, en este momento, no mañana, no pasado.

Compañeros creo que una cuestión es obvia, la dirección nos va escuchar y nos va a proponer diálogo hasta que estamos en su puerta empujando para quitarle sus instalaciones, la única medida que ha funcionado dentro de toda esta lucha ha sido esta compañeros, es obvio que la dirección no nos va a escuchar. Los activistas ya fuimos una y otra y otra vez a pedirle a la dirección que nos escuchara, de manera pasiva, hicimos carteles, la dirección fue a la asamblea pasada y no funcionó ni madres, nada, la única medida efectiva es esta compañeros, y no sé cómo lo vean ustedes, (...) este pedo no es por el pinche muro ni por la radio compañeros, ellos están tomando medidas por encima de nosotros, nadie nos consultó para quitar los sabatinos hace 2 semestres, nadie nos consultó para cambiar los extraordinarios también, nadie nos consultó para quitar el muro y la radio, esa es decisión de ellos, no de nosotros, la única manera que sea decisión de nosotros y que nos tomen en cuenta es sacándolos de su pinche dirección. Compañeros tu no estuviste en la asamblea pasada, y es lo que hemos intentamos hacer.

Yo digo que no, (...) porque hay compañeros dentro de la dirección (...) no, nos vamos a salir de ahí, ok quiero explicar.

La dirección está tomada, no, chéquense, mientras estén estudiantes y compañeros nuestros dentro de la dirección, y estén o

por lo menos las cuestiones medio iguales dentro de la dirección (...) ahora hay que dialogar, aquí no podemos dialogar, ahí arriba, aquí arriba no podemos dialogar vámonos o a esta explanada o a la que sigue y que las autoridades tienen con que pongan una mesa y los micrófonos, así de simple, si nos quedamos aquí nos quedamos en lo mismo.

Lo que vamos a hacer es perder fuerza (...)

Banda, banda, tantito, antes de que se muevan, banda antes de que se muevan escúchenme, escúchenme por favor, escúchenme por favor, lo que van a escuchar ahorita por parte del director, va hacer la misma serie de largos que nos dio la asamblea pasada. (...) estamos de acuerdo, si quieren vamos a hacer la asamblea, pero que se quede banda adentro, (...) que se saquen los directivos.

No se vayan banda, no se vayan (...)

Banda, está bien vamos a discutir, pero tenemos que tener una garantía de que la dirección no nos va a engañar (...) que se quede banda adentro, que se queden unos directivos pero que salgan también algunos, y vamos a discutir.

Adentro, adentro, adentro, adentro, adentro, adentro, adentro, adentro.

Por favor banda.

Adentro, adentro, adentro, adentro.

A ver compañeros, compañeros, ya algunos de ustedes han dado propuestas, y

vamos a tratar uno, o vamos a tratar por qué se tiene que compensar.

Uno, que haya un diálogo respetuoso.

Dos, que haya (...) exactamente, exactamente eso es lo que hay que aclarar, porque hay una información muy sesgada, entonces vamos a aclarar todo eso, primero diálogo con información, con respeto, para que toda la comunidad decida que se tiene que hacer, que sea inmediatamente.

Dos, compañero lo que están proponiendo algunos de ustedes es que, algunos, algunos se queden en la dirección, (...) algunos de ustedes están proponiendo que algunos estudiantes permanezcan en la dirección, yo creo que está correcto, siempre y cuando garanticen el patrimonio de la universidad, que no se pierda nada, y que no se destruya nada, en ese sentido, (...) claro pero también yo soy la universidad, y exijo que se respeten las instalaciones nada más eso, si se garantiza, que no hay daño a la propiedad de la universidad, no hay problema que se queden algunos. Gracias

Bien compañeros, parece que ya es un acuerdo que vamos a hacer un diálogo resolutivo, en este, en el CCH, y aclarar que los únicos que han dañado aquí el patrimonio universitario son las autoridades al destruir los espacios de la universidad, entonces se aseguran que se queden compañeros aquí, defendiendo como una medida de (...) a continuar la asamblea (...)

“Una experiencia científica es, pues, una experiencia que contradice a la experiencia común. Para un espíritu científico todo conocimiento es respuesta a una pregunta” Gastón Bachellard.

Por lo tanto, el siguiente texto buscará responder a una serie de preguntas que nos planteamos sobre situaciones que consideramos significativas en el trayecto formativo de los estudiantes del nivel medio superior, en específico, los Ceceacheros. Existen una serie de situaciones, que primero se documentan, luego se analizan, para ello nos apoyamos de la teoría, esta nos ayuda a comprender lo que ocurrió y después intentamos explicarlo. El texto por sí mismo dice mucho, pero, también es importante que nosotros busquemos explicaciones.

Introducción

La fuente de inspiración de todo trabajador social se detona de dos preguntas clave:

1. ¿Qué fenómeno o problemática identificamos? es decir, nuestro objeto de estudio/intervención, y
2. ¿Cómo podemos resolver aquello que identificamos como problema? es decir, el método de intervención.

Ahora bien, cuando los trabajadores sociales nos perfilamos a encontrar métodos de intervención específicos, es de vital importancia no saltarnos el proceso previo, el de investigación; pues es aquel que nos posibilita una mejor comprensión del problema social identificado.

Una de las cualidades del Trabajo Social, como disciplina y profesión a la vez, es que siempre apuesta por el paso siguiente de la investigación: la intervención. Asume una posición activa frente a los fenómenos sociales, una posición de agente o agencia de cambio. No obstante, el proceso de investigación que decidimos emprender apuesta por develar elementos que nos permitieran “comprender” el fenómeno estudiado, por lo tanto, **la intervención no puede ser sino pensada a posteriori de la investigación.**

Desde la investigación social, el “comprender” no es lo mismo al “comprobar”, pues, ambos fines responden a métodos y técnicas distintas, aunque no contrarias o contrapuestas (métodos cualitativos y métodos cuantitativos). Es por ello que el paradigma que tiene mayor peso en el presente trabajo es el de la investigación cualitativa, y en específico desde la Etnografía¹.

Es en la Etnografía donde los procesos de investigación se construyen paulatinamente, a la par de que se problematiza; pues, es donde se infieren, analizan, triangulan y construyen datos, haciendo de la investigación un arte interpretativo de lo dicho y hecho por parte de nuestro sujeto investigado. “La vocación esencial de la Antropología Interpretativa no es dar respuesta a nuestras preguntas más profundas, sino darnos acceso a respuestas dadas por

¹ Dedicaremos un capítulo para detallar el tipo de investigación desde la Etnografía que decidimos emprender.

otros, que guardaban otras ovejas en otros valles, y así permitírnos incluirlas en el registro consultable de lo que ha dicho el hombre” (Geertz, 1987, pág. 40).

Por lo tanto, para “comprender” lo dicho y hecho, no es suficiente e incluso, no es necesario que en la presente investigación se planteen hipótesis y se apliquen instrumentos que demuestren o refuten nuestros supuestos, puesto que, para poder comprender los fenómenos, debemos apostarle a conocerlos, a palparlos, a vivirlos. Por lo anterior, la observación participante, y en consecuencia la interacción con nuestros sujetos estudiados nos permite profundizar y conocer a detalle aquello que investigamos.

Es la observación participante donde el investigador se relaciona de manera intensa con los participantes, permanece por periodos prolongado en lugar del trabajo de campo, se relaciona profesional y personalmente, y ello le “implica realizar ese difícil ejercicio de malabarismo al intentar equilibrar su rol como <investigador> y al tiempo como persona cercana y sensible hacia la realidad que intenta conocer, comprender o transformar” (Sandín, E Y Paz, M, 2003, pág. 208).

En términos de Clifford Geertz, la observación participante implica un “estar allí”, que posibilita la entrevista con los habitantes y el registro de lo dicho y hecho, no obstante, el registro de todo no garantiza una buena Etnografía. Por eso “se requiere el convivir, estar en el lugar, familiarizarse con las maneras locales de hablar y comportarse: procesos indispensables para comprender lo que pasa y se dice” (Rockwell, 2009, pág. 52). Para profundizar y comprender nuestro objeto de estudio, no sólo es necesaria la permanencia extendida en el lugar, la interacción con los habitantes y el registro de lo dicho y hecho, sino que también es importante el prepararse teórica y metodológicamente, antes, durante y posterior al trabajo de investigación.

En el trabajo etnográfico es importante ubicar los focos centrales de observación, y los elementos importantes de registro en la interacción. “El investigador delimita el referente empírico que lo ayudará a inscribir del modo más sistemático, completo, fidedigno, aquellas situaciones y procesos útiles para construir sus primeras inscripciones e interpretaciones (BERTELY, 2000, pág. 48)” El trabajo etnográfico no sólo registra y analiza lo que acontece, sino que también, indaga en los sentidos y significados que los mismos habitantes le dan a

las situaciones, generando así una triangulación entre aquello que el investigador infiere de su trabajo de campo, aquello que el mismo sujeto de la interacción comparte y lo que los cuerpos teóricos le brindan con respecto a las categorías seleccionadas como focos de observación.

Antecedentes de la investigación, previo a asumir la perspectiva etnográfica:

La investigación “La socialización política como proceso formativo ulterior a la Educación Cívica: El Colegio de Ciencias y Humanidades Sur”, fue detonada por el ensayo que titulamos *¿Educación política en el bachillerato mexicano?*² En dicho texto, planteamos la siguiente tesis:

En México existe la necesidad de formar a los jóvenes que aún no son ciudadanos, con respecto a sus derechos y obligaciones políticas y ello desde el bachillerato mexicano

Aquella reflexión que desarrollamos nos llevó a concluir que “Es menester del Sistema Educativo Mexicano enseñar y formar a los jóvenes con respecto a la política” para llegar a dicha conclusión, nos apoyamos de la categoría “educación política” de Harold Entwistle que nos dice:

“Los valores y actitudes políticas se adquieren, no son innatos. Son resultado de un proceso de aprendizaje”

La primera interrogante que generamos del concepto del autor fue: ¿Si la política se aprende, por qué el Sistema Educativo Mexicano no asume de manera explícita, en sus planes y programas de estudios la educación política?, es decir, ¿Por qué a los estudiantes del bachillerato no se les enseña política, si están próximos a adquirir derechos políticos?

Desde dicho escrito planteamos que el sistema educativo medio superior tiene la deuda con sus educandos de diseñar programas de asignatura de “educación política” en el bachillerato,

² Cabe mencionar que en dicho ensayo es el antecedente del proceso de problematización del tema, no obstante, la finalidad de mencionarlo en el presente escrito es para contextualizar al lector sobre la génesis de la investigación.

pues, si bien es cierto los jóvenes que asisten a las instituciones educativas aún no cuentan con derechos políticos y el *estatus de ciudadanos*³; también es cierto, que están próximos a adquirir dicha condición. Es por ello que en el ensayo manifestamos la importancia de que se le prepare a los estudiantes para el gran día: la mayoría de edad, la adquisición de derechos políticos y su condición de ciudadanos.

Revisión de literatura que cambió nuestras prenociones sobre educación política y socialización política:

Una vez elegido el objeto de estudio, nos dimos a la tarea de revisar más literatura referente al tema, y fue cuando encontramos un texto que activó un foco rojo en nuestro camino. *La reproducción* de Pierre Bourdieu (1995), el autor expone la tesis:

“La acción pedagógica escolar es la que reproduce la cultura dominante y es la que contribuye a reproducir las relaciones de fuerza, en una formación social en que el sistema de enseñanza tiende a reservarse el monopolio de la violencia simbólica legítima”.

Dicha tesis, nos llevó a replantear nuestras reflexiones, pues, cuando planteamos la necesidad de formar a los estudiantes con respecto a política, desde luego, no pensábamos en la reproducción de una cultura dominante, sino todo lo contrario, creíamos en la necesidad de conformar espacios y procesos educativos dinámicos, donde la libertad, la autonomía y la interacción entre iguales fueran los elementos principales. Espacios educativos donde los estudiantes tuviesen un lugar propicio para reflexionar y analizar la vida política, para así perfilar sus propias tendencias o afinidades políticas.

En el texto de Harold Entwistle sobre la cultura política en Norteamérica, encontramos que el autor, a partir de su estudio realiza una caracterización del sistema educativo básico norteamericano. En dicha investigación se concluye que en Norteamérica de los años 80`s,

³ En México, los derechos políticos y, por lo tanto, el estatus de ciudadano se adquiere cuando se cumple la mayoría de edad. Todo aquel que no cumpla con 18 de edad, jurídicamente no es considerado un ciudadano. Así pues, es el caso de la mayoría de estudiante del bachillerato que cuentan con edades entre los 15 y 17 años y 11 meses.

el sistema educativo básico cuenta con una educación política tradicional (Entwestle, 1980) que es caracterizada por:

- La enseñanza de la macro política (El Estado, las leyes y formas de gobierno), como conocimientos alejado de la realidad de los educandos.
- El voto, como el gran mito, sobre la verdadera actividad política de los ciudadanos.
- La reproducción de un rol político pasivo de los ciudadanos.

Si trasladamos el concepto de educación política tradicional de Harold Entwestle a nuestro contexto y pensamos en el sistema educativo básico mexicano, en específico en la educación política explícita (educación formal⁴), podemos encontrar en las mallas curriculares a la Formación cívica y ética como programa de asignatura en la primaria y secundaria. Es probable, si hacemos un trabajo comparativo y de análisis, que encontremos fuertes similitudes con la educación política tradicional de Norteamérica (pero ese sería trabajo de otro estudio). Es decir, el foco central de la presente investigación, no es el de la educación básica, sino el nivel educativo siguiente: el bachillerato.

Contextualización y delimitación de la investigación:

Así pues, comenzamos con mirar –más no observar. Lo que ocurría con el bachillerato mexicano, intentando analizar dicho sistema desde el concepto de *Educación política tradicional* de (Entwestle, 1980). Comenzamos revisando documentos oficiales del sistema educativo medio superior y sus instituciones educativas (subsistemas). Realizamos una revisión general del sistema educativo mexicano y sus elementos integradores: Artículo Tercero Constitucional, Programa Sectorial de Educación 2006-2012, Ley General de Educación, Reglamentación de la Secretaría de Educación Pública, Reforma Integral a la Educación Media Superior; para posteriormente revisar los Planes de estudios del Colegio de Bachilleres, Colegio de Ciencias y Humanidades, Escuela Nacional Preparatoria y Bachilleratos Tecnológicos. En un primer momento y desde la revisión superficial de dichos documentos, no logramos abarcar o realizar un estudio a profundidad del bachillerato mexicano, pues, cada una de las ofertas de bachillerato respondía a lógicas, modelos y

⁴ En apartados posteriores le dedicaremos diversas líneas a explicar la categoría de educación formal

contextos distintos. No obstante, en los ejemplos que revisamos, no encontramos programas de estudio o asignaturas con objetivos educativos que asumieran de forma explícita a la educación política.

Por lo anterior, la investigación que hasta ese momento realizábamos se convirtió en un gran problema, pues, se corría el riesgo de caer en generalidades, de generar estudios inabarcables, de no situarnos en un foco central, pues, si bien es cierto, la educación política brillaba por su ausencia en cada uno de los planes de estudio que revisamos, también era cierto que cada oferta y por lo tanto, modelo educativo respondía a supuestos pedagógicos distintos, es decir, la investigación inicial se convirtió en diversos estudios que no podíamos asumir al mismo tiempo.

Para ese entonces, nuestro proceso de investigación se guiaba por la pregunta

¿Cómo es la educación política en el nivel medio superior?

Nuestro objetivo era claro, pero a la vez grande, imposible de conseguir:

- Conocer cómo se imparte la educación política en el sistema educativo medio superior.

Lo que se pretendía era indagar, analizar los modelos educativos, sus planes y programas de estudio y ubicar a la educación política en los mismos.

Fue entonces que caímos en cuenta de la necesidad de buscar otro método que nos posibilitará realizar la investigación que pretendíamos. En dicha búsqueda nos topamos con diversas piedras en el camino, mismas que nos confirmaban la titánica e incluso errante misión que nos habíamos trazado. Nos perfilábamos a realizar una investigación que pretendía abarcar tanto, que resultaba inviable.

No fue, sino hasta que comenzamos a leer Etnografía que encontramos diversas salidas:

La primera, fue superar el conflicto que teníamos con la construcción de generalidades, pues, desde el paradigma cualitativo “La meta no es llegar a grandes conclusiones partiendo de hechos pequeños, pero de contextura muy densa, prestar apoyo a enunciados generales sobre el papel de la cultura en la construcción de la vida colectiva relacionándolas exactamente con

hechos específicos y complejos” (Geertz, 1987, pág. 38). Así pues, este método nos ofreció trabajar con situaciones particulares. Ya no partiríamos desde un todo (sistema educativo medio superior mexicano). Sino que nos llevó a centrarnos en un foco particular.

Así fue que comenzamos a indagar sobre casos particulares. Revisamos diversos casos y decidimos concentrarnos en el Colegio de Ciencias y Humanidades Sur (CCH). Las razones principales fueron las siguientes:

- Accesibilidad a los espacios físicos (instalaciones)
- Accesibilidad a sus documentos oficiales
- Cercanía geográfica con respecto a nuestra sede de formación

Dichas razones nos llevaron a decidir que sería el CCH el lugar donde estudiaríamos el fenómeno seleccionado como objeto de estudio.

Sin embargo, aún teníamos un conflicto por resolver, pues, desde la investigación cualitativa, “El lugar de estudio, no es el objeto de estudio. Los antropólogos no estudian aldeas, estudian en aldeas” (Geertz, 1987, pág. 33). Comprendimos entonces que la investigación la tendríamos que realizar en la aldea y no sobre la aldea. Al no poder permanecer simultáneamente en los cinco planteles del CCH, nos dimos a la tarea de elegir uno, y fue el Sur⁵.

Una vez que decidimos que el Colegio de Ciencias y Humanidades Sur (CCH Sur) sería el lugar donde realizaríamos nuestro estudio, comenzamos a indagar en documentos oficiales del plantel (reglamentos, planes, programas de estudio y gacetas) y en los recursos electrónicos (páginas web y blogs) del colegio. A pesar de la búsqueda realizada, la información no nos era suficiente, es decir, sólo era eso, información.

⁵ En la caracterización del Colegio de Ciencias y Humanidades desarrollamos los motivos por los que decidimos el plantel Sur y no otro. Por lo pronto podemos adelantar 2 elementos principales: La proximidad a la residencia cotidiana del investigador; ello nos permite un “estar allí” constante. Y familiaridad con el lugar, el investigador egresó de dicho plantel, por lo tanto, tuvo 3 años de permeancia previa a la investigación.

Continuamos con la documentación, con la revisión de bibliografía, no sólo de nuestro lugar de estudio, sino de los elementos teórico metodológicos que comenzábamos a adoptar como base de la investigación. Fue entonces, cuando comenzamos a perfilar la investigación hacia un rumbo definido, hacia la Etnografía como método de investigación cualitativa. Para ello, Elsie Rockwell (2009), apunta:

“Hay momentos que el verdadero reto es la socialización de conocimientos o bien la recuperación popular de saberes culturales y de memoria histórica y no el trabajo institucional”.

Elsie Rockwell nos planteó un nuevo rumbo en la investigación, pues, el trabajo que hasta ese momento realizaba era más de corte institucional, de búsqueda documental, histórico-normativa. Así fue como es que la Etnografía y los consejos del Dr. Ibarra Cisneros nos dirigieron la atención hacia la socialización. Fue entonces que decidimos ir más allá de los elementos que hasta ese momento estudiábamos (documentos institucionales, históricos, normativos) y adoptar lo que la Etnografía nos proponía:

“Documentar lo no documentado de la realidad social. En las sociedades modernas lo no documentado es lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente” (Rockwell, 2009, pág. 21)

Documentar lo no documentado en el CCH Sur implicaba observar lo cotidiano en las aulas, pasillos, explanadas, jardines, espacios comunes, etc. Aporta Franco (2008: 139) a la tarea planteada que “Nos interesa insistir que las experiencias educativas se dan en múltiples espacios, que están interconectadas, que son fijos, que nos debemos centrar en un espacio la importancia de la formación”. No obstante, observar todo lo cotidiano resulta imposible e incluso, es una postura científicamente ingenua, por lo tanto, tomamos algunas decisiones metodológicas.

Partiendo de que la Etnografía implica algo más allá del permanecer en el lugar a observar, pues, implica tener claridad en los focos de atención y por ello, tener claro que se requiere, no sólo contar con el lugar y los sujetos que se estudiarán, sino un bagaje de conceptos que nos posibiliten un mejor entendimiento de lo observado, pues, “Un buen estudio cualitativo combina una comprensión en profundidad del escenario particular estudiado con interacciones teóricas generales que trasciendan ese tipo particular de escenarios” (TAYLOR, 1990, pág. 33).

Por lo anterior, la investigación que planteamos se abocaría a definir, no sólo el lugar y sujetos a estudiar, sino los referentes teórico- metodológicos con los que se trabajaría.

Ahora, nos daremos a la tarea de describir los recursos teórico-metodológicos con los que construimos nuestra investigación:

Recursos teóricos/metodológicos de la investigación

La presente investigación se abordó desde dos categorías para el análisis:

- Educación Cívica
- Socialización política

Y el recurso teórico metodológico para interactuar con nuestro objeto de estudio fue:

- Etnografía educativa en el CCH Sur

Ahora, nos daremos a la tarea de explicar la estructura general del trabajo, para posteriormente desarrollar a profundidad los recursos teóricos metodológicos de la investigación.

La primera categoría que describiremos es Educación Cívica: como ya lo apuntamos anteriormente, cuando comenzamos a elaborar la investigación, queríamos conocer cómo es que se forman los jóvenes en el bachillerato mexicano con respecto a política.

El primer mapeo que realizamos en las mallas curriculares del nivel básico y medio superior nos llevó a concluir que existe poca presencia o ausencia de programas de estudios abocados a la Educación Cívica o Educación Política (el mapeo se describirá con mayor profundidad en apartados posteriores). Dicha asignatura se incluía como programa de estudio dentro de la carga horaria del plan de estudios de la educación básica, pero, no ocurría lo mismo para la educación media superior, pues, existían modalidades de bachillerato que incluía horas de programas educativos con asignaturas relacionadas con política con una carga horaria menor a la de la educación básica.

La poca presencia de contenidos educativos con respecto a ciudadanía y política en el nivel medio superior nos alarmó, pues, desde la tesis que construíamos en ese momento, creíamos que el bachillerato era el nivel adecuado para formar políticamente a los jóvenes que están a un paso de adquirir sus derechos políticos.

Por lo tanto, si los jóvenes que estudian el bachillerato no se forman políticamente vía la Educación Cívica, ¿Cómo es que lo hacen? Es así que elegimos nuestra segunda categoría para el análisis: socialización **política**.

En la socialización uno de los aspectos más importantes es la interacción, donde “el niño (el actor social) descubre modos de actuar y, más ampliamente, modos de pensar y de sentir, llega después a manejarlos y se va integrando en la vida social gracias a este proceso (Vásquez Bronfman, 1996, pág. 183)” Así pues, la socialización implica algo más que lo institucional (programas de Educación Cívica y/o política). En donde, el foco central es la interacción, pues, el actor participa activamente en el proceso de su propia socialización, “contribuyendo de esta manera en la recreación del sistema social donde vive y actúa, de tal modo que se puede decir que (re) construye la realidad social dándole un sentido” (Vásquez Bronfman, 1996, pág. 49).

Por otro lado, lo político está en estrecha relación con las normas o reglas; las restricciones sociales, el tener una vida pública normada por lo social, “si bien estas empiezan a ser conocidas e incorporadas en el espacio familiar y posteriormente en el escolar, su expresión más contundente está en la esfera política. Tales regulaciones son base de la organización y

administración pública del gobierno” (Nateras Domínguez, 2008, pág. 55). En los espacios educativos, los jóvenes no sólo se enfrentan a la interacción con compañeros, maestros y autoridades educativas, sino, también se ven inmersos en la adquisición de normas, valores, saberes con respecto al lugar en donde se ubican, es donde, las estructuras institucionales cobran sentido.

Entonces, si lo que buscábamos era estudiar la socialización política, es decir la interacción de los jóvenes con respecto a su formación política en el bachillerato, esto era una tarea titánica que rebasa los límites de toda investigación; es en ese preciso momento que replanteamos los alcances de la investigación.

Ya elegidas nuestras categorías de análisis: Educación Cívica y socialización política, nos dimos a la tarea de construir la metodología que más nos convenía. Es así que decidimos apostar por la Etnografía Educativa.

Como lo apuntamos anteriormente “*El etnógrafo documenta lo no documentado de la realidad social*” (Rockwell, 2009, pág. 21). La Etnografía como campo de construcción de conocimiento (campo epistémico) implica diversas aristas en la investigación; Es decir, La Etnografía no es un *método*, sin embargo, se vale de métodos (forma o formas de proceder en la investigación) para la construcción de conocimiento; La Etnografía no es una *técnica* o una *herramienta de recolección de datos* a pesar de apoyarse de ellas para la relación que entabla con sus objetos de estudio. La Etnografía no es una *monografía descriptiva* o una *teoría de la descripción*, sin embargo, sus productos (investigaciones) pueden dar cuenta de una o de la otra. Pues, la finalidad central de la Etnografía es la producción de conocimiento.

La Etnografía nos precisó centrarnos en un caso específico. “Producir conocimiento nos compromete a realizar su valor dentro de procesos sociales y políticos en lo que participemos. Por ello, habría que vigilar no sólo la perspectiva metodológica y teórica desde la cual se hace Etnografía, sino también el destino social del conocimiento que se produce, dentro de la configuración cultural y política de cada localidad” (Rockwell, 2009, pág. 39).

Lo peculiaridad en la Etnografía Educativa es que se busca indagar en los significados de las situaciones cotidianas que se presentan en las escuelas. Por tal motivo se enfatiza en el estudio de lo micro, en el análisis cualitativo y en la recuperación del sujeto (Piña Osorio, 1997).

Por lo anterior, con la presente investigación documentamos la socialización política de los estudiantes del CCH Sur, es decir, indagamos en cómo se forman políticamente, qué conocimientos tienen de política, dónde aprendieron lo que saben de política, con quién socializan sus saberes políticos, si ponen en práctica sus conocimientos políticos, cómo los hacen. Para ello fue necesario preguntarles directamente, es decir, documentar fragmentos de su socialización política.

Por último, es importante que el lector asuma de manera general la presentación de la investigación. Es la siguiente:



Notas sobre el proyecto de investigación

Para concluir el apartado introductorio es importante precisar la estructura de nuestro proyecto de investigación, ello con la intención de clarificar el requisito académico del presente documento.

El primer rubro es el relacionado con nuestro marco teórico; este se construyó con dos categorías principales: Educación Cívica y socialización política. Mismas que se desarrollan en los capítulos primero y segundo.

El problema que visualizamos es que, en los planes y programas del bachillerato, en específico del CCH se suprimieron los contenidos relacionados con la Educación Cívica, la Educación Política y los elementos que de ellas emanan. No obstante, pudimos visualizar que los estudiantes se forman políticamente y ello lo hacen a través de la socialización política.

Por lo anterior, nuestra pregunta del problema fue:

- ¿Qué características tiene la socialización política que ejercen los alumnos del CCH Sur?

Lo que nos llevó a definir nuestro Objetivo de investigación:

- Documentar la socialización política en el CCH Sur.

Objetivos específicos

- Identificar los contenidos políticos en los planes y programas de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades
- Determinar las características persistentes en la socialización política del CCH Sur

En nuestra investigación planteamos los siguientes supuestos hipotéticos.

- Frente a la ausencia de un programa de estudio de Educación Cívica, los alumnos del CCH SUR socializan políticamente en espacios no regulados del colegio.
- Existen procesos formativos sobre política dentro del CCH Sur que no son contemplados en los planes y programas de estudio, pero que al mismo tiempo son determinantes en las posiciones políticas de los estudiantes.

Las herramientas metodológicas con la que decidimos estudiar dentro del CCH Sur fueron:

- Observación
- Entrevista estructura y semi estructurada

Debido a las características de la investigación y a las herramientas metodológicas se decidió contar con muestreos No probabilísticos. Se decidió seleccionar informantes clave a partir de su presencia frecuente y significativa en las actividades extracurriculares. La selección de personas se hace con el conocimiento y juicio del investigador. También nos apoyamos de la técnica bola de nieve para acercarnos a nuestros informantes. El CCH Sur contaba con seis cubículos estudiantiles y eran estos los que organizaban el mayor número de actividades. El tiempo de permanencia en el colegio fue de veinte meses con una asistencia frecuente de uno a tres días por semana y entre cuatro y seis horas por visita. Con respecto al número de entrevista se realizaron al total de cubículos estudiantiles y para el tratamiento de información se utilizó el criterio de saturación. Es decir, el investigador detecta las principales similitudes en las respuestas de sus entrevistados.

El proceso de observación se dividió en tres momentos: Diseño o preparación, realización y tratamiento (Ander Egg, 2000). Dicho proceso se profundiza en el capítulo tercero.

El diseño o preparación consiste en elegir nuestros focos centrales de registro: lo que se dice y hace sobre política, democracia, participación ciudadana, derechos políticos y demás

elementos que se definieron en nuestro marco teórico. Se diseñó un guion de observación y de entrevista.

Parte de la socialización política tiene relación en el proceso de *cómo* el individuo se adentra en los temas de la política, por medio de *qué* procesos y *con qué* resultados logra las prácticas políticas. Además, la socialización política está ligada a la configuración de cómo se van creando las actitudes, valores, con respecto a las instituciones, a la participación, a los partidos. En fin, a todo aquello que tenga que ver con el mundo de la política. (Acosta Serratos, 2006, pág. 19)

La realización consiste en el registro de lo dicho y hecho por parte de los estudiantes del CCH Sur. Se aplicaron entrevistas, grabaciones de audio, registro fotográfico y registro de un diario de campo. Para dicha actividad se escogieron informantes clave. El criterio de selección tuvo que ver con el grado de familiaridad que se tenía con ellos, el tiempo de permanencia en el CCH Sur nos permitió eliminar el estigma del entrevistador desconocido y poder tener diálogos con mayor confianza y fluidez. Compartir el día a día con nuestros entrevistados nos permitía contrastar lo que se dice con lo que se hace de una manera más natural.

En cada una de las sesiones se definieron espacios obligatorios por visitar: Departamento de Difusión Cultural, Cubículo Cultural, Cubículo Internacionalista, explanada central, jardín del arte, Biblioteca. Gracias al encuadre en la observación pudimos identificar a diversos estudiantes que tenían presencia constante en las actividades políticas.

Por último, el tratamiento consistió en el cruce de nuestras categorías teóricas con el registro de lo dicho y hecho por parte de los estudiantes del CCH Sur. Se analizaron los registros de campo, se clasificó y seleccionó el material que focaliza nuestro objeto de estudio y problema de investigación, se generó la reproducción de los registros y se redactaron las inferencias y resultados. Dicho trabajo es presentado en el Capítulo 4. La socialización política en el CCH Sur.

Ejemplo de tratamiento de información:



DEL REGISTRO AL TEXTO ETNOGRÁFICO.
Abraham Anastacio Alonso López Escalera.

Observación 12.		Lugar: Colegio de Ciencias y Humanidades
Fecha: Miércoles 26 de octubre de 2011		Tiempo de Observación: 9:57 am a 1:40 pm.
Observador: AAAL		
Lo dicho y hecho	Inferencias	Categorías T.
<p>Se llega a las 9 57 am. Al CCH, se ingresó por la entrada principal. El primer recorrido lo hice en la explanada principal. En dicha explanada, los estudiantes están construyendo tapetes conmemorativos al día de muertos. Son aproximadamente 12 tapetes los que se realizan y en promedio hay de 2 a 6 chavos por tapete.</p> <p>El Cubo Cultural participa con un tape de 3 metros de ancho x 3 metros de alto. Es el tapete más grande de la explanada. En la parte frontal colocaron una guitarra y la foto de una mujer- hada.</p> <p>Las personas que participan en la actividad son: alumnos, coordinadores de "prepa sí "y autoridades de vigilancia UNAM.</p> <p>El director del Colegio se encuentra conversando con los alumnos a la par de que observa los tapetes.</p>	<p>Me parece que es importante que las autoridades se involucren en las actividades, sólo me pregunto ¿hasta qué punto es conveniente que lo hagan?</p>	<p>Socialización.</p>
<p>10:20 jardín del arte: En el jardín se construye una ofrenda, tapetes y hay jóvenes disfrazados. Caminando me topo con dos catrinas. Les pregunto ¿qué es esto? ¿Un festival? "Sí", me responde una de ellas. "¿Cuándo inicia?" -les pregunto. "Ya comenzó" me responden "a la 1 inicia la presentación de tapetes y en la tarde son los talleres de baile y mañana va haber mojigangas (calaveras <u>grandes</u>). hoy se bailan de todo tipo (árabe,</p>	<p>Las actividades extracurriculares activan la creatividad y por lo tanto, la participación estudiantil.</p>	<p>Educación Formal y curriculum oculto.</p>

Capítulo 1. La Educación Cívica como categoría para el análisis

No hay método más seguro para hacer de un niño un miserable, un déspota y, en último término, un desgraciado, dice Rousseau, que darle cuanto le apetece y acostúbralo a las caricias. El niño no debe ser obligado a nada por razones de simple autoridad, él seguirá siempre sus necesidades, pero sus deseos no serán otros que los que el preceptor previamente concibió. “indudablemente”, dice Juan Jacobo, “no debe hacer más de lo que quiere; pero sólo debe querer lo que vos queréis que haga; no debe dar un paso que vos no le hayáis previsto, no debe abrir la boca sin que sepáis vos lo que va a decir”.

En. Guevara Niebla, Gilberto.

Lectura para maestros

1. La Educación Cívica como categoría para el análisis

En el presente apartado se desarrollarán los distintos componentes de la categoría Educación Cívica, comenzaremos por revisar el concepto de educación de forma general, para posteriormente analizar sus ámbitos de intervención: educación formal, educación no formal y educación informal; una vez que identifiquemos los terrenos e implicaciones de la educación, particularizaremos o centraremos nuestra categoría de estudio: la Educación Cívica.

Es importante tener presente que la Educación Cívica no sólo es un concepto, sino que históricamente ha impregnado las metas, políticas y programas de los gobiernos federales y estatales de México; Esta ha impregnado los programas de estudio del Sistema Educativo Nacional en el nivel de educación básica, no obstante, una parte esencial del objeto de estudio de la presente investigación es el nivel de educación media superior, es decir, ¿si existe la educación cívica en el nivel medio superior, cómo es? . Por lo tanto, Del sistema medio superior en México, describiremos de manera general sus componentes.

El primer capítulo del presente trabajo se centrará en la categoría Educación **Cívica**, y sus principales componentes para el análisis.

Educación cívica			
Concepto de Educación	Educación Formal, No Formal e Informal	La educación cívica en nivel medio superior	Sistema Educativo Nacional

1.1. El concepto de Educación

Hablar de educación como un fenómeno visible y explicable resulta difícil y hasta complejo, inclusive para los que decidimos apropiarnos del tema como objeto de estudio del quehacer científico y del ejercicio de una profesión. El tema responde a la multiplicidad de enfoques, posturas y acepciones; y no se podría esperar menos del mismo, entendiendo que no es exclusivo de las humanidades, de la ciencia, de la filosofía y de la misma academia, sus aulas, docentes y libros. La educación responde a las relaciones humanas, es decir, de persona a persona, pertenecientes a un entorno y contexto determinado.

El presente trabajo, no sólo responde a la opinión de un individuo, que si bien es cierto es parte de un entorno familiar, escolar, laboral, social, etc. Es también la reflexión, interés y esfuerzo del pedagogo interesado en aportar y contribuir al tema. Pero, reiterando lo previamente referido, la educación es un tema complejo, difícil de abordar si no se le toma a la ligera. “Cuando estudiamos un tema determinado es porque intentamos atender a una necesidad específica” (Manheim, 1988) la idea es contundente, acotar o delimitar el tema para no fugar o mal direccionar esfuerzos y saberes. Es por ello, que tomamos la decisión de agregar los conceptos, características, calificativos u otros elementos que nos ayuden a contener y especificar nuestros conceptos.

En un ejercicio de asertividad, ejemplificaremos lo antes mencionado: Desde nuestra profesión, la del pedagogo, decidimos apropiarnos de la educación como objeto de estudio, de investigación o de intervención (desde el Trabajo Social), pero, para no desbordar nuestros esfuerzos en generalidades, se decide darle especificidad al objeto. Por lo tanto, se buscan categorías, teorías o características que nos ayuden a nombrarlo, acotarlo y diferenciarlo de otros. Por ejemplo:

- La educación desde la escuela, es decir, el *ámbito formal*;
- La educación en la familia, es decir, el *ámbito informal*;
- La formación en organizaciones populares barriales, el *ámbito no formal* de la educación.

No sólo abordamos a la educación como concepto abstracto o general, sino que, a partir de características o hechos tangibles, visibles o identificables, podemos encontrar la especificidad requerida para centrar el proceso de estudio. No obstante, la educación no sólo tiene que ver con sus ámbitos de acción, sino que convergen una serie de fenómenos que se interrelacionan con fines, objetivos, agentes o actores, contexto, entorno, cultura, costumbres, tradiciones, prácticas cotidianas, lenguaje, relaciones sociales, etc.

Citaré algunos ejemplos para ser más claro con respecto a que la educación, como objeto de estudio debe ser específica:

- La educación básica en escuelas primarias en Estado de Nuevo León, es decir, el *ámbito formal básico* y sólo correspondiente a la primaria;
- La educación popular de adultos del Frente Revolucionario Durango, el *ámbito No formal de la educación para adultos* en Durango;
- La enseñanza de artesanía Huichol de los abuelos a las nuevas generaciones, el *ámbito informal de la educación Huichol*⁶.

Con el presente apartado intentamos describir que la educación puede dejar su cualidad de concepto abstracto y general, para convertirse en un objeto de estudio específico. Cabe mencionar que el foco central del presente capítulo es **la Educación Cívica**, no obstante, es necesario apuntar algunas reflexiones sobre la **educación per se** para el análisis de nuestra categoría central.

⁶ Podríamos pensar, inclusive que diversas comunidades indígenas no cuenten con estructuras e infraestructura en términos de educación formal y no formal, pero, sin duda, creemos en las virtudes educativas de sus costumbres y tradiciones, es decir, de su educación informal.

1.1.1. La educación busca fines y objetivos, no es el fin u objetivo último

Pensar a la educación como fin o producto a conseguir es una idea presente en las sociedades modernas. No obstante, es importante resaltar que la educación busca fines, objetivos o ideales, pero esta nunca será el punto final, pues las sociedades son dinámicas, constantes y cambiantes.

La educación es el vehículo, es el proceso, es el desarrollo de facultades, habilidades, capacidades que le permitirán a los sujetos buscar, luchar, caminar, comprometerse por conseguir sus objetivos o ideales individuales o colectivos.

Emilie Durkheim (2006: 62) apunta que:

Las ideas, las costumbres que determinan este tipo no somos nosotros individualmente, quienes los hemos hecho. Son producto de la vida en común, y expresan sus necesidades. Hasta son, en su mayor parte, obra de las generaciones anteriores. Todo el pasado de la humanidad ha contribuido a hacer este conjunto de máximas que dirigen a la educación en la actualidad.

Paulo Freire (1999) apunta que “Nadie educa a nadie, nadie se educa solo. Los hombres nos educamos en mediación con el mundo”. Por lo tanto, la educación se ubica en espacio, tiempo y contexto (relación de sujeto- entorno), se entiende pues, que la educación es la apropiación de valores, actitudes, conocimientos, saberes, costumbres, así como la manifestación de destrezas, habilidades, usos, acciones, practicas, proyectos, etc. Es decir, la educación como proceso humano-social⁷ donde se prepara a “alguien” para “algo”.

Por su cuenta Rousseau dice que “se consiguen las plantas con el cultivo y los hombres con la educación” (2001, pág. 1). Para el autor es la educación la que moldea y prepara a los hombres y mujeres para vivir en sociedad. No obstante, para que el acto educativo pueda realizarse es necesario que exista no sólo la relación sujeto-sujeto, sino también sujeto-entorno.

⁷ Humano, en el sentido del individuo compuesto por ideas, sentimientos y conductas o comportamientos, así como prácticas. Un humano trastocado por lo social.

1.1.2. La conjunción de agente, agencia y objeto para y del conocimiento propicia el fenómeno educativo

Si entendemos que la educación es un vehículo, un proceso continuo e inacabable, podemos pensar que en dicho proceso convergen una serie de fenómenos que le facilitan u obstruyen el desarrollo pleno de un individuo. Dicho agente u individuo se educa desde distintas agencias socializantes, entendiéndolas como ámbitos donde se desarrolla el fenómeno educativo.

Como ya lo referimos anteriormente, Paulo Freire (1999) apunta que “Nadie educa a nadie, nadie se educa solo. Los hombres nos educamos en mediación con el mundo” Por lo tanto, para que el fenómeno, llamado educación se realice, se requiere de: Agentes, individuos o sujetos de conocimiento; un entorno, ámbito y agencia socializante; y en algunas ocasiones herramientas, artículos, bienes del orden material u objetos del y para el conocimiento. La conjunción de agente-agencia propicia el fenómeno educativo, pero dicho proceso estará determinado por el *espacio-tiempo*, es decir, el ámbito donde se realiza el acto educativo.

Por otro lado, encontramos que los ámbitos de la educación, también son llamados ámbitos socioeducativos, estos se entienden como un ámbito social dinámico que propicia el aprendizaje de las personas: interacción social, educación formal, no formal e informal. Por lo tanto, se constituyen normalmente los espacios socioeducativos en la familia, los centros escolares, los centros de trabajo, los espacios de recreación, los lugares de tránsito, los clubes sociales, etc. (Cobo Suero (Coord), 1975).

Así también, la educación depende del juicio o sistema de valor que le asignen los individuos. Esto lleva a construir formas de socializar aquello que es considerado educación para un determinado grupo o estructura social. Por ejemplo, en ocasiones señalamos u oímos señalar a las personas lo siguiente:

- Qué bien educado está ese niño
- Es de muy mala educación eso que haces
- Qué grosero, qué falta de educación

- Él sí está educado, aquel bárbaro no
- Si demostraras un poquito tu educación

En términos cotidianos, son diversas las formas en las que se emplea o usa el concepto educación. Son múltiples los calificativos que se le asignan al mismo, inclusive se utiliza para referir *ausencia*: No tienes educación.

Por lo anterior. Es importante preguntarnos lo siguiente:

¿Exista la buena educación o la mala educación? ¿Existen personas educadas y personas no educadas? ¿Cómo se mide el nivel de educación de una persona, en caso de que la tuviese?

Para contestar dichas preguntas comenzaremos apuntando que para que la educación pueda darse se requiere de *agentes y agencias*, es decir personas que se interrelacionan en un tiempo y espacio determinado. En dichos procesos de interrelación, los agentes consiguen objetivos y buscan ideales, pero, esto lo hacen en contextos específicos. Para explicarlo recuperaremos la propuesta de García Carrasco y García del Lujo (1996), que exponen a la educación como formal, no formal e informal.

1.1.3. El ámbito de lo formal, lo no formal y lo informal de la educación

La educación sólo puede ser entendida como proceso exclusivo y correspondiente a cada individuo, dicho proceso es continuo y a su vez trastocado por cada uno de los 3 ámbitos de intervención: lo formal, lo no formal y lo informal; es decir, un fenómeno en el individuo provocado por un espacio-tiempo social.

Según los elementos que nos aporta Tourinán y Trilla, se comenzó a hablar de educación formal, no formal e informal en la década de los setenta. El autor apunta que “aprendemos (nos educamos) tanto en la escuela (educación formal) como fuera de ella (educación informal y no formal) (García Carrasco y García del Lujo, 1996, pág. 85).

Lo formal de la educación

Para Santos, Rodríguez y Touriñán (1992) la educación formal se refiere a los “procesos de adquisición y el conjunto de competencias, destrezas y actitudes adquiridas con estímulos directamente educativos, estímulos ordenados intencionadamente de forma exclusiva para lograr un resultado educativo en actividades conformadas por el sistema escolar” en: (Escribano González, 2004, pág. 112). Así pues, una de las distintas apuestas de las sociedades modernas para procurar garantizar el bien social, es la conformación de un sistema educativo formal. Dicho sistema puede ser entendido como el proceso de enseñanza aprendizaje dirigido en y desde la escuela, siendo éste observable y evaluable.

La educación formal es todo aquello que acontece dentro de la escuela y sus aulas, es organizado en los planes y programas de estudio y responde a una serie de lineamientos del orden social, jurídico y político. Es decir, responde a un proyecto nacional, es un pilar de la ideología de un Estado-Nación.

En México, la educación formal se sustenta y legitima de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, esta responde a un proyecto nacional plasmado en su totalidad en la mencionada carta magna. La educación, como tema central ubica su tipificación en el Artículo Tercero Constitucional. Dicho artículo plantea los fundamentos generales de la educación para con la nación.

Todo individuo tiene derecho a recibir educación⁸, es el elemento inicial del Tercero Constitucional, donde más que hablar de la educación como una necesidad, se habla de un derecho que tenemos todos los mexicanos. Al pensar a la educación como derecho, se da por facto la necesidad de garantizar su cumplimiento; por lo tanto, el Estado plantea los aspectos que intentará garantizar:

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y, fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad

⁸ Art. 3, en: *Constitución Política de los Estados Unidos mexicanos.*

internacional, en la independencia y la justicia (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2008).

No sólo eso, el proyecto de nación pretende garantizar la libertad de creencia por medio de la laicidad, así como orientar sus esfuerzos en el combate a la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y sus prejuicios. Donde la educación sea democrática, tanto en su estructura jurídica como en el régimen político, así también velar por garantizar un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.

En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se plantea una educación nacional, que defienda su independencia política y económica; Una educación que cumpla con elementos prioritarios: pública, gratuita, laica, obligatoria, nacional y democrática.

La educación formal tiene el sustento jurídico-político en el artículo mencionado y de él se derivan una serie de elementos que pretenden articular y hacer operable tal cometido, ejemplo: La Ley General de Educación de los Estados Unidos Mexicanos, es la versión ampliada y puntual del Tercero Constitucional; El Programa Nacional de Educación donde se establecen las estrategias, lineamientos, planes y programas de estudio, así como los objetivos de la política educativa en curso (responde a un proyecto de nación sexenal, administración en curso.); Reglamento Interior de la Secretaría de Educación pública, donde se especifican las funciones, competencias y obligaciones de la Secretaría como institución encargada de operar, vigilar y garantizar la realización de la política educativa.

En resumen, la educación formal es la educación intencionada que responde a metas y objetivos que el Sistema Educativo Nacional se planteó para formar a su sociedad.

Lo No Formal de la educación

La educación no formal, en similitud con la educación formal, además de tener como elemento clave la **intencionalidad**, debe ser **organizada y sistematizada**, es decir, a partir de estrategias, instrumentos, métodos, sistemas, etc. debe intentar alcanzar un fin, anhelo u objetivo.

La educación no formal, “es la educación que se lleva a cabo desde fuera de los resguardos escolares del sistema educativos reglado” (Torres Martín, Cesar; Pareja Fernandez de la Regenera, José Antonio (Coordinadores), 2007, pág. 17), es decir, es un tipo de educación intencionada, pero, dicho proceso dirigido no responde a un proyecto de nación, sino, muchas veces, a una necesidad manifiesta o no cubierta por el Sistema Educativo Nacional. Es importante no sólo pensar a la educación no formal como la alternativa ante las deficiencias y carencias de la educación formal, sino que también puede responder al reforzamiento de aprendizajes y habilidades de las políticas educativa.

A diferencia de la educación formal que, apuesta por la cobertura nacional, por ser incluyente a todos(as) los(as) mexicanos(as); la educación no formal, inicialmente, centró y priorizo sus esfuerzos para sanear las demandas sociales del desprotegido, excluido, pobre o marginado. Inicialmente la educación no formal surge como alternativa para obtener satisfactores sociales del desfavorecido, no obstante, en la actualidad, no podríamos limitarla, pues la misma es integradora, propositiva y creativa.

Se presentarán algunos ejemplos de la educación no formal, con la intención de dibujarla en términos generales:

La escuela popular, educación para adultos o educación para la vida y el trabajo, son programas dirigidos por parte de grupos sociales estructurados (AC’s, ONG’s, Fundaciones, etc.) que tiene como objetivo dotar de recursos, herramientas y aprendizajes a los adultos que no fueron favorecidos por un proceso educativo formal, ejemplo: alfabetización, matemáticas básicas, enseñanza de oficios, etc.

Centros o casa culturales, son espacios comunitarios de fácil acceso donde se realizan actividades educativas, artísticas, sociales, culturales y políticas. A diferencia de las escuelas, los centros culturales permanecen abiertos al público en general en todo momento y lo requisitos para el ingreso son flexibles y accesibles.

Desarrollo comunitario, son todos aquellos planes, programas, acciones y proyectos educativos que implementan instituciones y grupos sociales con la intención de generar un cambio en una comunidad o entorno definido.

En resumen, a los procesos estructurados intencionalmente para producir efectos educativos, fuera del ámbito escolar, son denominados como parte de la *educación no formal*. Dichos procesos no aspiran a la obtención de grados académicos, sino a la obtención de aprendizajes específicos en un tiempo y espacio determinado.

Para la UNESCO, las actividades de educación no formal les brindan a las personas sin escolaridad (educación formal) la posibilidad de acceder al aprendizaje organizado, refuerzan su autoestima y les ayudan a encontrar la manera de contribuir a sus comunidades. En algunos casos, sus actividades pueden servir de “puente” que ayude a los no escolarizados a mejorar sus competencias académicas hasta el punto de que puedan reincorporarse al sistema educativo formal. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 2013)

Educación Informal

Al tipo de aprendizajes no intencionados, es decir, al aprendizaje no formalizado se le denomina educación informal. Por lo tanto, es el tipo de educación que es producto de las interacciones que un individuo tiene a lo largo de su vida.

Para Abraham Pain, las relaciones son la materia misma del aprendizaje, determinadas por una situación y una conducta emergente, “Es un efecto educativo el cambio de comportamiento producido en el individuo como consecuencia de situaciones o acciones, que pueden ser consideradas como mensaje” (Pain, 1992, pág. 71).

Es importante decir que, la educación informal no es la contraparte o el contrasentido de la educación formal o no formal. A diferencia de ellas, es asistemática y sin intencionalidad definida, pero, por ello no restrictivo de ser la contraparte, puesto, que puede ser complementaria.

La educación informal es la que se promueve sin una mediación pedagógica explícita; la que tiene lugar espontáneamente a partir de las relaciones del individuo con su entorno humano, social, cultural, ecológico. La que no se halla institucionalizada como tal educación, aunque las instituciones estén penetradas por ella; la que no es sistemática, metódica, estructurada, consciente, intencional; la que no se realiza a partir de la definición previa de objetivos o finalidades pedagógicas. (Trilla Bernet, 1987, pág. 25)

Así que: hablar de educación informal, es hablar de un sujeto relacionado con un entorno (sujeto u objeto en situación de aprendizaje), para que dicha educación pueda cumplirse, el agente en situación, debe verse envuelto en un proceso de aprendizaje intencionado o no intencionado, pero, dicho proceso sólo puede efectuarse en la medida de la relación espontánea. Es decir, la educación informal puede darse dentro de las agencias de la educación formal o no formal, pero a pesar de verse envuelta en los procesos educativos intencionados, siempre existirán procesos o situaciones emergentes, que determinarán el actuar del sujeto, por lo tanto, la educación informal no tiene límites, pues la manifestación de aprendizajes pasados en relación con lo espontáneo, lo no formalizado cobra peso y sentido en su correlación. “suele decirse que la educación informal no tiene trazado un plan de trabajo sistemático para lograr unas competencias determinadas y que lo que hace es desarrollar un proceso de escaso valor formativo y, al mismo tiempo, que no tiene objetivos predeterminados” (Cuadrado Esclapez, 2008, pág. 9)

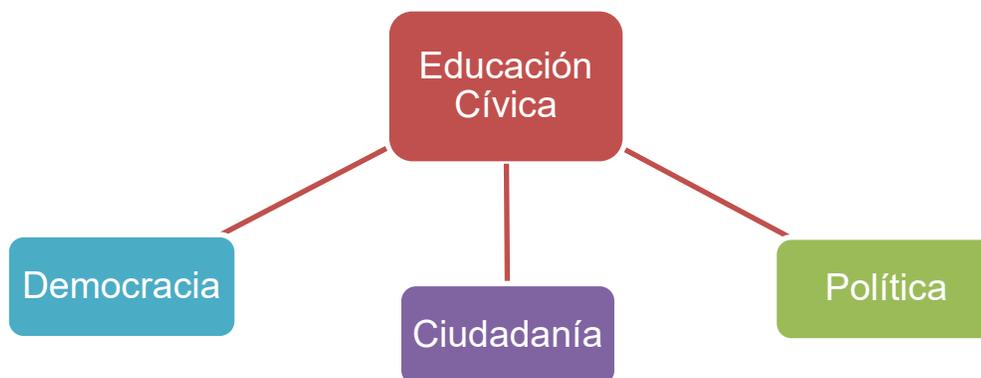
La educación no es sólo el aprendizaje ocasional, sino los posibles aprendizajes de la vida cotidiana, por lo tanto, es la consecuencia de la interacción entre agentes, agencias y objetos o situaciones de aprendizaje.

1.2. La Educación Cívica

Componentes conceptuales de la categoría

En los dos apartados previos del capítulo (1.1 el concepto de Educación y 1.2 lo formal, no formal e informal de la educación) se desarrollaron los elementos clave para el análisis del concepto de educación, así como los ámbitos de intervención, por lo que en el siguiente apartado nos enfocaremos en lo que respecta a la categoría central del capítulo: Educación Cívica.

Alejandro Alba Meraz apunta que “formar una ciudadanía democrática es una de las tareas más complicadas a la cual nos enfrentamos gobierno y ciudadanos hoy en México; construir una ciudadanía democrática es posible, siempre y cuando logremos generar cambios en nuestra cultura política” (Rodríguez Gutiérrez, L y García García, N (Coord), 2011, pág. 23) Por lo tanto, comenzaremos revisando los componentes conceptuales de nuestra categoría de estudio, *ciudadanía*, *democracia* y *política*. Es decir, aquello que se busca o pretende conseguir con la Educación Cívica.



1.2.1. Ciudadanía

Pensar en ciudadanía es pensar en ciudadanos, en sujetos envueltos en una dinámica de interacciones dentro de un sistema político con reglas y normas que regulan el actuar público. Rodríguez Gutiérrez, L y García García, N (2011) exponen que en la política moderna mexicana el ser ciudadano implica:

- a) Tener carácter ideal,
- b) Condensar en la figura de la nación soberana el fundamento del poder político,
- c) Fomentar un sistema representativo con dicha soberanía expresada como corolario, lo que lo transforma de principio teórico en mecanismo de gobierno y
- d) Tener en su constitución un documento fundacional y rector de la vida en sociedad (Rodríguez Gutiérrez, L y García García, N (Coord), 2011, pág. 25)

Por otro lado, para Cristina Melano, no podemos perder de vista la necesidad de construir *ciudadanía*; pensar en ciudadanía, es pensar en individuos enmarcados en un sistema de normas, orden y convivencia; Esta es la asunción y ejercicio pleno de los derechos y obligaciones, la reivindicación del derecho ante el poder. Para la autora la ciudadanía es lo correspondiente a los individuos pertenecientes a un sistema político determinado, la democracia (Melano, 2001, págs. 9-11)

Pero, la ciudadanía no es sólo saber y reconocer derechos; es algo más allá de un “deber ser” colectivo; implica ejercicio, práctica, participación en y para la democracia, ya sea de forma directa o indirecta y en relación con los representantes del interés común (colectivo), es decir, el Estado y en específico sus políticas e instituciones. “La democracia no como un sueño, sino como un camino por construir” (Melano, 2001, pág. 11). La construcción de dicho camino requerirá de grandes “intervenciones”, tanto de la sociedad civil, el Estado, y por supuesto, de los profesionales de la educación. Una de las rutas es la apuesta por la educación cívica.

La democracia se asienta sobre la responsabilidad de los ciudadanos y la educación cívica tendría que ser la vía para formar una nueva ciudadanía; Ello implica la aparición de fuerzas

políticas y sociales independientes, una sociedad participativa y, paralelamente un Estado fuerte que sea reconocido como legítimo. En caso contrario, la ciudadanía se debilita y, con ella, la democracia. (Melano, 2001). No obstante, participar significa “tomar parte” convertirse uno mismo en un miembro activo de la sociedad. También significa compartir algo con alguien. La participación es siempre un acto social. Es importante resaltar que la participación política se produce como un acto de voluntad individual a favor de la voluntad colectiva. (Barragán Sánchez, 2009)

En nuestro país, los Estados Unidos Mexicanos, contamos con un sistema político de democracia representativa, en dicho sistema los ciudadanos elegimos a los políticos que representan nuestros intereses en las estructuras de poder. Dicho sistema nos posibilita acudir a emitir un voto para elegir dos de los tres poderes de gobierno: El Ejecutivo y el Legislativo.

El voto, es una forma de participación ciudadana; en México existen diversos instrumentos y mecanismos que a continuación se describirán:

Instrumentos de participación ciudadana en México

Pensar en los instrumentos de participación ciudadana, es pensar en las herramientas que tenemos para ejercer y asumir nuestros derechos. Muchas veces, se le confunde a la participación ciudadana con el ejercicio del voto para elección de representantes, pero, no se le piensa como un ejercicio cotidiano; como responsabilidad de la población con derechos ciudadanos, es decir, personas que cuentan con 18 años de edad y nacionalidad mexicana.

Cabe señalar que los distintos instrumentos que a continuación se describirán se tipifican en la Ley de Participación Ciudadana del Distrito Federal (ahora Ciudad de México), es decir, son vigentes en dicha entidad federativa, no obstante, estos pueden o no estar vigentes en otros Estados de la República. Por lo tanto, la intención de recuperarlos es la de dar cuenta que los ciudadanos tenemos recursos para participar en la vida pública.

Instrumentos para la participación ciudadana

<i>Plebiscito:</i>	A través del Plebiscito, el Jefe de Gobierno del Distrito Federal podrá consultar a los Electores para que expresen su aprobación o rechazo previo a actos o decisiones del mismo, que a su juicio sean trascendentes para la vida pública del Distrito Federal. (Ley de Participación Ciudadana del Distrito Federal, 2010, pág. 6).
Referéndum:	El referéndum es un instrumento de participación directa mediante el cual la ciudadanía manifiesta su aprobación o rechazo sobre la creación, modificación, derogación o abrogación de leyes propias de la competencia de la Asamblea Legislativa (Ley de Participación Ciudadana del Distrito Federal, 2010, pág. 8).
<i>Iniciativa Popular:</i>	La iniciativa popular es un mecanismo mediante el cual los ciudadanos del Distrito Federal presentan a la Asamblea Legislativa proyectos de creación, modificación, reforma, derogación o abrogación de leyes y decretos propios del ámbito de su competencia (Ley de Participación Ciudadana del Distrito Federal, 2010, pág. 10).
<i>Consulta Ciudadana</i>	Es el instrumento a través del cual el Jefe de Gobierno, las instancias de la Administración Pública del Distrito Federal, la Asamblea Legislativa, la Asamblea Ciudadana y/o el Comité Ciudadano, por sí o en colaboración, someten a consideración de la ciudadanía por medio de preguntas directas, foros, o cualquier otro instrumento de consulta, cualquier tema que tenga impacto trascendental en los distintos ámbitos temáticos y territoriales en el Distrito Federal (Ley de Participación Ciudadana del Distrito Federal, 2010, pág. 11).
<i>Colaboración Ciudadana</i>	Las y los habitantes en el Distrito Federal podrán colaborar con las dependencias y delegaciones de la administración pública

	del Distrito Federal, en la ejecución de una obra o la prestación de un servicio público, colectivo o comunitario, aportando para su realización recursos económicos, materiales o trabajo personal (Ley de Participación Ciudadana del Distrito Federal, 2010, pág. 12).
<i>Contraloría Ciudadana</i>	La Red de Contraloría Ciudadana es el instrumento de participación de las y los ciudadanos que voluntaria e individualmente, asumen el compromiso de colaborar de manera honorífica con la administración pública del Distrito Federal, para garantizar la transparencia, la eficacia y la eficiencia del gasto público (Ley de Participación Ciudadana del Distrito Federal, 2010, pág. 14).
<i>Asambleas Ciudadanas</i>	La asamblea ciudadana será pública y abierta y se integrará con los habitantes de colonia, los que tendrán derecho a voz y con los ciudadanos de ésta que cuenten con credencial de elector actualizada los que tendrán derecho a voz y voto. También se escuchará a personas cuya actividad económica y social se desarrolle en la colonia en la que pretendan participar (Ley de Participación Ciudadana del Distrito Federal, 2010, pág. 18).

Fuente: elaboración propia con información de la Ley de Participación Ciudadana del Distrito Federal

La calidad de una democracia es baja, cuando los ciudadanos no ejercen la ciudadanía y la limitan al ejercicio del voto en elecciones de representantes. Por lo tanto, la democracia se asienta sobre la responsabilidad de la población. En la actualidad, contamos con instrumentos de participación ciudadana, donde los individuos podemos ejercer nuestra responsabilidad participando en las tareas de la comunidad. No obstante, seguimos pensando que es menester fortalecer tanto el ejercicio de la ciudadanía, como aquello que asumimos como democracia.

1.2.2. Democracia

La democracia es el gran proyecto político conjunto por realizar, es un hacer juntos, pero, a diferencia de cualquier otro proyecto de administración pública, grupo u asociación; la democracia implica no sólo la definición de principios, normas, derechos y reglamentos, sino que está matizada por la pluralidad, por la legalidad y además, los valores de convivencia: *“es respetar lo más posible las libertades personales y organizar una sociedad que sea considerada justa por la mayoría”* (Touraine, 2000 , pág. 20).

La democracia al ser un proyecto de sujetos y en beneficios de ellos, no puede limitarse a la conformación de un orden prescrito, es decir, la elaboración de una constitución política; tampoco se reduce a la creación y fortalecimiento de instituciones públicas; o a la votación libre por representantes. La democracia es más que derechos, leyes y gobierno, pues la democracia implica teoría y práctica, ejercicio y asunción, espacios de libertad y conciencia, de cohesión e inclusión. Es decir, la democracia es un acto individual y social, mediado por lo estatal.

En México, vivimos una democracia representativa, donde un grueso de la población ejerce sólo un derecho político, la emisión de votos por representantes y partidos políticos. A partir de la época Posrevolucionaria, la vida política ha sido partidaria, principalmente se han conformado tres fuerzas políticas en el país: El Partido de la Revolución Institucional (PRI), Partido de Acción Nacional (PAN) y Partido de la Revolución Democrática (PRD). Ahora ya contamos con el Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA) que en su corta vida alcanzó tener el ejecutivo federal.

Para que los partidos políticos puedan representar a los ciudadanos en elecciones, deben cumplir una serie de requisitos, por ejemplo: redactar estatutos, reglamentos internos, marcos filosóficos, realizar actos políticos (mítines, asambleas, congresos) y afiliar ciudadanos que compartan intereses e ideales políticos. Ya que los partidos políticos cuentan con registro para las elecciones, la participación ciudadana se aboca a que los electores depositen su derecho político para ser representado en los asuntos de gobierno. Apunta Touraine (2000, pág. 65.), La democracia es una mediación institucional de Estado y sociedad civil.

Por otro lado, Robert Dahl (1999) aporta elementos que nos permiten concebir a la democracia como una posibilidad con consecuencias deseables, pues:

La democracia, evita la tiranía, garantiza derechos esenciales, propicia la libertad general, permite la autodeterminación y la autonomía moral, así como el desarrollo humano, protege los intereses personales esenciales, establece la igualdad política, además de que busca la paz y prosperidad (Dahl, 1999).

Hoy más que nunca la democracia cobra vigencia, ya que podemos concebirla como una teoría que forja su base conceptual en el nivel axiológico de la inclusión social, es decir, en tanto que la democracia pueda garantizar las consecuencias deseables referidas por Dahl (1999), en el terreno práctico, en la satisfacción de las garantías esenciales de los individuos y en el orden e interés común.

Existen condiciones mínimas para que podamos considerar que una democracia es efectiva, en el siguiente cuadro se describen dichas condiciones desde los exponentes más representativos del concepto:

Autor:	Condiciones mínimas de una Democracia
Robert Dahl:	<ul style="list-style-type: none"> • Igualdad en la votación • Participación efectiva • Comprensión ilustrada • Inclusión
Giovanni Sartori:	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo económico • Grado de educación • Estructura intermedia • Liderazgo
Adam Przeworski:	<ul style="list-style-type: none"> • Desmantelamiento de los viejos aparatos de poder autoritario • Las nuevas formas democráticas optan por instituciones democráticas
Juan Linz	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de una sociedad libre y vigorosa • Sociedad política relativamente autónoma. • Estado de Derecho • Burocracia gubernamental y servicio civil eficiente

	<ul style="list-style-type: none"> • Sociedad económicamente instituida
Guillermo O'Donnell	<ul style="list-style-type: none"> • Que no se de una regresión autoritaria
Alain Touraine	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto a los derechos fundamentales del hombre

Fuente: Elaboración propia con información recuperada de (Rodríguez Cano, 2010)

La democracia en su versión mínima se refiere a “una forma de gobierno” y que su significado etimológico se traduce como “gobierno o poder del pueblo” (Rodríguez Cano, 2010, pág. 1), Sin embargo, la teoría política nos dice que la democracia rebasa los límites del gobierno y esta se materializa en el terreno de la convivencia, en el día a día de los ciudadanos. El vivir la democracia implica el ejercicio de los valores democráticos: La libertad, igualdad, pluralidad, responsabilidad, participación, fraternidad en un terreno fértil propicio para el ejercicio de la vida pública (política)⁹.

1.2.3. Política

El tercer concepto que abordaremos para comprender la categoría Educación Cívica es: La política.

La política no es un tema exclusivo del poder, de instituciones públicas o de representantes políticos, pues implica también, un ejercicio de personas, de ciudadanos; esta tiene que ver

⁹ *Libertad*: como valor democrático es entendida como un conjunto de derechos y garantías individuales (física, de creencias, pensamiento, reunión, asociación, expresión, comunicación, profesión, circulación, residencia, posesión, actuación, elección, etcétera.) limitadas por las leyes que emanan de la propia voluntad del pueblo.

Igualdad: Derecho de todos los individuos al mismo trato, prohibiciones y prerrogativas ante la ley y entre los mismos individuos, independientemente de su condición social, económica, cultural, lingüística, racial, de género, etc. Asimismo, como el derecho de los individuos a obtener garantías socioeconómicas por el simple hecho de ser integrantes de una sociedad que practique la democracia.

Pluralidad: La inclusión, tolerancia y respeto entre individuos para entender otras ideas, opiniones y maneras de proceder que coexistan en un momento dado y, en su caso, confrontación y diálogo de las divergencias en beneficio del bien común si un afán de única certeza.

Responsabilidad: sensibilización respecto al cumplimiento de las obligaciones y consecuencias de nuestras acciones para el presente y futuro del bienestar de la vida en sociedad, no meramente individual.

Participación: intervención de los individuos en la toma de decisiones sobre un asunto de interés público, así como para contribuir a la solución de los mismos.

Fraternidad: Se observa en la tolerancia, el respeto e inclusión de las minorías, el respeto a la diversidad y la cooperación en situación de conflicto. Se trata de la disposición a una convivencia pacífica que toma en cuenta los intereses, necesidades y anhelos del otro en cuanto a todo aquello que se pueda compartir o tener en común. (Rodríguez Cano, 2010)

con asuntos comunes, asuntos de interés público. "la política no sólo gira en torno al poder, ni a las instituciones estatales, sino que, como es algo que los hombres hacen, gira, en primer lugar, en torno a las personas, a nosotros mismos" (Pereira Menaut, 2008) En ese sentido se refiere a la posición y asunción de un sujeto para con un sistema político.

A decir de Bernard Crick fue Aristóteles quien fundó y modeló el pensamiento político. Cuando afirmó que: 1.- El hombre por naturaleza es un ser social "El hombre que piensa que puede vivir fuera de la *polis* es una bestia o un dios"; 2.- Que las sociedades están compuestas por elementos diferentes: así que el intento de aplicar una norma única provocaría su destrucción; y 3.- Que el mejor gobierno es el mixto: ni monarquía, ni aristocracia, ni únicamente democracia. Basado en que todas las formas de gobierno deben justificarse, que no exista el poder desnudo, sin consentimiento racional, y que si no se justifica pueda y deba cambiarse (Crick, 2008, págs. 106- 107)

Por lo anterior, el político es el que tiene participación activa en asuntos públicos, es el representa el interés del o los ciudadanos, dicha representación puede ser desde las estructuras del poder o desde los espacios sociales y públicos. No obstante, a lo largo de la historia del pensamiento político la cuestión no se ha concebido de la misma forma, pues esta responde a diferentes contextos, espacios y tiempos. Podemos encontrar diferentes posturas, pues no es la misma para Platón, Aristóteles, Santo Tomas de Aquino, Nicolás Maquiavelo, Tomás Hobbes, Juan Jacobo Rousseau, John Locke, Mostequieu u cualquier otro de los principales exponentes en materia.

En la perspectiva del evolucionista del mundo, lo político surge cuando el primer homínido se encuentra con otro, reconociendo que ese otro no es él, pero que lo complementa, permitiéndole saber que él es el otro de otro, pero que en su complemento forman el nosotros. ¿Qué hubo allí en ese acto primero? Un encuentro, el reconocimiento de la otredad, el surgimiento del alter ego, la mirada de lo diferente. Y frente a esa sorpresa del encuentro hubo la necesidad de llegar a acuerdos, de convivir. Esto es lo político (Díaz Gómez, 2003, pág. 50).

Por ende, lo político es lo que nos permite asociarnos y vivir juntos. Lo político tiene que ver con la relación directa entre hombres. Lo político exige o demanda acuerdos y contratos, no obstante, los contratos son impuestos por las sociedades que nos anteceden, pero estos no son

inamovibles, pues a lo largo de los procesos vitales se van replanteando mediante la socialización, mediante un pacto social que apela al orden y la convivencia, donde “Cada uno de nosotros ponen en común su persona y todo su poder bajo la suprema dirección de la voluntad general, recibiendo a cada miembro como parte indivisible del todo” (Rousseau J. J., 1979, pág. 15) . Lo anterior se traduce en la unión de fuerzas en el terreno de lo político, es decir, lo público.

En lugar de destruir la desigualdad natural, el pacto fundamental sustituye, por el contrario, con una igualdad normal y legítima lo que la naturaleza había podido poner de desigualdad física entre los hombres, que pudiendo ser desigualdades en fuerza o en talento, su vuelven en igualdades por convención y derecho (Rousseau J. J., 1979)

Para John Locke, los hombres en estado de naturaleza “son libres e iguales, por voluntad se convierten en miembros de una sociedad política. (en: (Copleston, 1973, pág. 123)). Por ende, los hombres se organizan voluntariamente, pues la unión basada en acuerdos les da seguridad, les garantiza la subsistencia. Por otro lado, Hume dice que “dos hombres reman juntos, lo hacen por acuerdo o pacto, no hayan mediado entre ellos promesa alguna. De igual manera se establecen los idiomas gradualmente, por convenciones humanas sin que tampoco exista promesa alguna” (en: (Copleston, 1973, pág. 323)). Por lo tanto, el hombre siempre buscará asociarse debido a que ha perdido su estado de naturaleza, buscará organizar sus formas de gobierno, delimitarlas, acotarlas, normarlas; a este le convendrá la existencia de un Estado y es por eso que lo acepta; ello, es una decisión política. Y es en ese sentido que hasta la apatía para participar en los asuntos públicos es una decisión política.

Así también, la configuración de las leyes es un beneficio público. Kant apunta en su imperativo práctico “Obra de tal modo que trates a la humanidad, en tu persona o en la de los demás, siempre y al mismo tiempo como un fin, y nunca, meramente como un medio” en: (Copleston, 1973, pág. 308). Es decir, la búsqueda de una ley universal que iguale y que busca máximas. Un mundo de razón, de libertades, donde uno decide aceptar el convenio, más no someterse a él:

Puesto que ningún hombre tiene por naturaleza autoridad sobre sus semejantes, y puesto que la fuerza no constituye derecho alguno, quedan sólo las convenciones como base de toda autoridad legítima sobre los hombres (Sánchez Vázquez, 1976, pág. 113).

En un mundo que reconoce las diferencias humanas pero que las compensa en pactos de iguales y con reglas de convivencia claras. A decir de Álvaro Díaz (2003) es menester el que reconozcamos que lo político trata sobre:

La humanidad, que vive en la diferencia y requiere la convivencia: vivir asociados.

Necesita de reguladores como el pudor y la justicia (igualdad, solidaridad, equidad, relaciones simétricas).

No es de unos pocos, sino de todos.

Es obligación y deber de todos participar y actuar la política.

Lo político no es escenario o cualidad de unos pocos a quienes denominamos especialistas.

El no ejercicio de lo político nos deshumaniza, nos cosifica.

Así pues, la noción de política remite directamente a la noción de lo público y a sus tendencias conceptuales: Lo público como bienes, lo público como espacio, lo público como foro de expresión y lo público como accesibilidad . (Victoria Alvarado, S & Botero Gómez, P, 2009). El ámbito político es parte del cotidiano de los sujetos en su vida social y personal. Todos los sujetos son parte de una realidad política, por lo tanto, pública.

Lo político llevará a los individuos a relacionarse con el poder, con las estructuras de gobierno, leyes, instituciones, funcionarios públicos, pero, también con la familiar, con los vecinos, con los conciudadanos. Por lo tanto, es importante resaltar que la Educación Cívica, no sólo prepara para la ciudadanía y democracia, sino que también para ejercer una vida pública, una vida política.

Cerraré el apartado citando a Alejandro Alba Meraz, cuando se refiere a la misión de la Educación Cívica con respecto a la política: *“En este sentido, es necesario generar desde la escuela una comprensión amplia de la política, ejercer la autoridad de manera no arbitraria*

o excluyente, fortalecer la dimensión de lo público sin detrimento de lo privado y garantizar mayor autonomía a las voces ajenas al poder” (Rodríguez Gutiérrez, L y García García, N (Coord), 2011, pág. 24).

Ya descritos los tres elementos conceptuales (democracia, ciudadanía y política) que nos ayudan a explicar nuestra categoría: Educación Cívica, ahora, haremos un breve mapeo del concepto dentro de la educación formal.

1.3. La Educación Cívica dentro del Sistema Educativo Nacional

Cuando nos dimos a la tarea de rastrear a la Educación Cívica dentro del Sistema Educativo Nacional, pudimos ubicarla en el nivel básico. Un pilar de la articulación de la Educación Básica en México es la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), de dicha reforma se deriva el plan de estudios y sus programas de asignatura 2011, primaria de primero a sexto grado y secundaria de primero a tercer grado. Dichos productos educativos fueron consecuencia del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, El Compromiso Social por la Calidad de la Educación y La Alianza por la Calidad de la Educación.

La Educación Básica del Sistema Educativo Mexicano, a través de su plan de estudios 2011 apuesta al desarrollo de competencias para la vida, estas se refieren a:

Mobilizar y dirigir los componentes intervinientes –conocimientos, habilidades, actitudes y valores- hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada. Poseer sólo conocimiento o habilidades no significa ser competente, porque se pueden conocer las reglas gramaticales, pero, se incapaz de redactar una carta; es posible enumerar los derechos humanos y, sin embargo, discriminar a las personas con alguna discapacidad. (Plan de estudios. Educación Básica, 2011, pág. 38)

Con respecto a la Educación Cívica, podemos ubicarla en la competencia para la *vida en sociedad*, que se refiere a:

Para su desarrollo se requiere decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo. (Plan de estudios. Educación Básica, 2011, pág. 39)

Cabe señalar que las competencias que se presentan en el plan de estudios 2011, son complementarias e incluso transversales entre las distintas asignaturas, por tanto, los contenidos se relacionan a lo largo del trayecto formativo.

En lo que respecta a la asignatura Formación Cívica y Ética (Educación Cívica), esta se imparte en primaria y secundaria y se aboca al proceso de la construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales que iniciaron en preescolar. “*La finalidad de esta asignatura es que los alumnos asuman posturas y compromisos éticos vinculados con su desarrollo personal y social, teniendo como marco de referencia los derechos humanos y la cultura política democrática*” (Plan de estudios. Educación Básica, 2011, pág. 54).

Dicha asignatura está encaminada a formar estudiantes que puedan tomar decisiones, que puedan analizar opciones, que encaren conflictos y que participen en la vida colectiva-pública. Por lo tanto, el desarrollo de competencias exige la necesidad de poner en práctica los contenidos, es decir, una asignatura que los(as) alumnos(as) puedan trasladar a su día a día y al mundo en el que viven.

1.3.1. La Educación Cívica dentro del nivel educativo básico

La primera anotación, del presente apartado, es que la Educación Cívica como programa educativo formal se renombró en los planes y programas de estudio del sistema educativo básico. Ahora lo encontramos como Formación Cívica y Ética.

Para que la Formación Cívica y Ética se traduzca en prácticas cotidianas es importante, no sólo que los alumnos adquieran conocimientos, sino que también es necesario que se desarrollen habilidades y aptitudes. Para ello, resulta nodal que los programas educativos atiendan temáticas que motiven a los alumnos a asumir una vida ética y cívica desde sus entornos más inmediatos.

Por lo anterior, ahora nos daremos a la tarea de describir cómo es que, desde el ámbito formal educativo, se atiende a la Educación Cívica. Pero, antes es importante reiterar que la educación formal es aquella que es intencionada, aquella que traza objetivos y estrategias para obtener aprendizajes específicos, por lo tanto, revisaremos los mapas curriculares del sistema educativo básico.

El primer ejercicio realizado fue el de identificar las competencias relacionadas con nuestra categoría, mismas que ya expusimos; ahora, analizaremos la carga horaria por asignatura que está planificada en la modalidad de: Escuelas de tiempo completo.

Para los grados de segundo y primero de primaria, dentro de un marco de 7 asignaturas para estudiar, distribuidas en 35 horas semanales y 1400 anuales; la Formación Cívica y Ética se imparte en 2 horas semanales, que al año suman 80:

ASIGNATURAS	HORAS SEMANALES	HORAS ANUALES
Español	12.0	480
Segunda Lengua: Inglés	5.0	200
Matemáticas	9.0	360
Exploración de la Naturaleza y la Sociedad	3.0	120
Formación Cívica y Ética	2.0	80
Educación Física	2.0	80
Educación Artística	2.0	80
TOTAL	35.0	1400

Fuente: (Plan de estudios. Educación Básica, 2011, pág. 73)

En el tercer grado, la carga de asignaturas sube de 7 a 8 por ciclo escolar, no obstante, dentro de las 35 horas semanales, la Formación Cívica y Ética se mantiene en las 2 horas semanales:

ASIGNATURAS	HORAS SEMANALES	HORAS ANUALES
Español	8.5	340
Segunda Lengua: Inglés	5.0	200
Matemáticas	7.5	300
Ciencias Naturales	4.0	160
La Entidad donde Vivo	4.0	160
Formación Cívica y Ética	2.0	80
Educación Física	2.0	80
Educación Artística	2.0	80
TOTAL	35.0	1400

Fuente: (Plan de estudios. Educación Básica, 2011, pág. 73)

Para los grados de cuarto, quinto y sexto de la primaria se cursan 9 asignaturas y se conservan las 2 horas de 35 semanales.

ASIGNATURAS	HORAS SEMANALES	HORAS ANUALES
Español	8.0	320
Segunda Lengua: Inglés	5.0	200
Matemáticas	7.0	280
Ciencias Naturales	4.0	160
Geografía	2.5	100
Historia	2.5	100
Formación Cívica y Ética	2.0	80
Educación Física	2.0	80
Educación Artística	2.0	80
TOTAL	35.0	1400

Fuente: (Plan de estudios. Educación Básica, 2011, pág. 74)

Con respecto a la educación secundaria de tiempo completo y educación secundaria técnica de tiempo completo, podemos encontrar a la Formación Cívica y Ética sólo en segundo y tercer grado con 4 horas semanales para ambas:

PRIMER GRADO	HORAS	SEGUNDO GRADO	HORAS	TERCER GRADO	HORAS
Español I	7	Español II	7	Español III	7
Segunda Lengua: Inglés I	5	Segunda Lengua: Inglés II	5	Segunda Lengua: Inglés III	5
Matemáticas I	7	Matemáticas II	7	Matemáticas III	7
Ciencias I (énfasis en Biología)	7	Ciencias II (énfasis en Física)	7	Ciencias III (énfasis en Química)	7
Geografía de México y del Mundo	5	Historia I	4	Historia II	4
		Formación Cívica y Ética I	4	Formación Cívica y Ética II	4
Educación Física I	3	Educación Física II	3	Educación Física III	3
Tecnología I	3	Tecnología II	3	Tecnología III	3
Artes I (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	3	Artes II (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	3	Artes III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	3
Asignatura Estatal	3				
Tutoría	2	Tutoría	2	Tutoría	2
TOTAL	45		45		45

Fuente: (Plan de estudios. Educación Básica, 2011, pág. 75)

Para jornadas ampliadas en la educación básica, encontramos la misma información que la Jornada de Tiempo completo, ello con respecto a la Formación Cívica y Ética.

Formación Cívica y Ética en la educación básica	
Primaria	Horas a la semana
Primero y segundo grado	2
Tercer grado	2
Cuarto, quinto y sexto grado	2
Secundaria	
Primer grado	0
Segundo grado	4
Tercer grado	4

Fuente: Elaboración propia con datos de (Plan de estudios. Educación Básica, 2011)

Así pues, en términos generales la malla curricular de la educación básica se presenta de la siguiente manera:

ESTÁNDARES CURRICULARES ¹		1º PERIODO ESCOLAR			2º PERIODO ESCOLAR			3º PERIODO ESCOLAR			4º PERIODO ESCOLAR		
HABILIDADES DIGITALES	CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Preescolar			Primaria						Secundaria		
		1*	2*	3*	1*	2*	3*	4*	5*	6*	1*	2*	3*
	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
				Segunda Lengua: Inglés ²	Segunda Lengua: Inglés ²						Segunda Lengua: Inglés I, II y III ²		
	PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo							Ciencias Naturales ³			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
	Desarrollo físico y salud				Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			La Entidad donde Vivo	Geografía ³			Tecnología I, II y III	
									Historia ³			Geografía de México y del Mundo	Historia I y II
DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y social				Formación Cívica y Ética ⁴						Formación Cívica y Ética I y II		
											Tutoría		
	Expresión y apreciación artísticas				Educación Física ⁵						Educación Física I, II y III		
				Educación Artística ⁶						Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)			

Fuente (Plan de estudios. Educación Básica, 2011, pág. 41)

Con la anterior ilustración, podemos constatar que la Formación Cívica y Ética como asignatura se ausenta en preescolar y que sólo se imparte en primaria y secundaria; y dentro de la malla curricular de la educación básica abona a las competencias sociales de Desarrollo personal y para la convivencia.

La educación básica del Sistema Educativo Nacional, en sus planes y programas de estudio ha incorporado e impulsado desde sus mapas curriculares la Formación Cívica y Ética (antes nombrada Educación Cívica). Es de considerarse que la preocupación ha ido más allá de los programas de asignatura, pues, de forma implícita el tema se incorpora en el eje transversal formativo de la educación básica. No obstante, en sus cargas horarias la asignatura tiene un peso menor en las horas de estudio semanal.

Por lo anterior, concluimos que la Educación Cívica está presente en los ideales de un sistema educativo básico, sin embargo, no podemos afirmar que dicho ideal se traduzca en prácticas cotidianas, pues, al ser tan baja la carga horaria nos hace sospechar que su atención es menor o casi nula, de mera mención y estudio superficial. Así pues, cerramos el apartado generando una hipótesis de una posible investigación que en este momento no atenderemos.

1.3.2. La Educación Cívica dentro del nivel medio superior

En el presente apartado, nos detendremos a mapear la Educación Cívica en tres ejemplos representativos del bachillerato general en el Distrito Federal, ello porque es una tarea titánica casi imposible analizar todos los programas educativos del nivel medio superior. Los criterios para la selección de los ejemplos representativos son los siguientes:

1. En el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades y la Escuela Nacional Preparatoria por ser las ofertas educativas con mayor demanda de ingreso (los 14 planteles se encuentran en esa categoría).
2. En el caso del Colegio de Bachilleres, por ser la institución con la oferta más amplia del Bachillerato General.
3. Con respecto a los tres ejemplos, se les seleccionó por su facilidad de acceso a los documentos oficiales (Planes y programas de estudio, mapas curriculares, modelo educativo, etc.).

Es importante señalar que el ejercicio de recuperar tres ejemplos de bachillerato en el DF nos viene bien, pues, nos da un panorama general del *Sistema Educativo Mexicano*, por otro lado, también es necesario apuntar que para fines de la presente investigación no es relevante abordar toda la oferta educativa y que en apartados posteriores se desarrollará una descripción general de la articulación del *Sistema Educativo Medio Superior* en México, la *Subsecretaría de Educación Media Superior*, *La Reforma Integral a la Educación Media Superior* (RIEMS) y la oferta de *Bachillerato* en el Distrito Federal. Por lo tanto, el objetivo del

presente apartado es ubicar, en términos generales, la categoría *educación cívica* en ejemplos representativos de *Educación Media Superior*.

Colegio de Bachilleres

El colegio de Bachilleres, en su definición de perfil de egreso, principalmente habla de la necesidad de formar ciudadanos, que estén preparados para la vida, para los estudios superiores y para el trabajo. El objetivo lo cumplirá formando en competencias, tanto genéricas, disciplinares básicas y extendidas.

La manera en la que el Colegio de Bachilleres, estructura su modelo educativo es por medio de 3 áreas de formación: Área de Formación Básica, Área de Formación Específica y Área de Formación Laboral.

Las competencias en el Área de Formación Básica se organizan, a su vez, en cinco campos disciplinares: lenguaje y comunicación, matemáticas, ciencias experimentales-naturales, ciencias sociales y desarrollo humano. Los campos disciplinarios agrupan aquellas competencias que comparten entre sí métodos, lenguajes, objetos de estudio y técnicas de trabajo, por lo anterior, es razonable suponer que puedan contar con un enfoque didáctico compartido.

Las competencias disciplinares extendidas, ubicadas en el Área Específica se agrupan en áreas de formación con orientación propedéutica: Físico-Matemáticas;

Químico-Biológicas; Económico-Administrativas y Humanidades y Artes, que corresponden a los conjuntos de saberes de carácter preparatorio para la Educación Superior. (Modelo Académico del Colegio de Bachilleres , 2011)

Por lo anterior, la manera en que se organizan la malla curricular es la siguiente:

Asignatura	H	Asignatura	H	Asignatura	H	Asignatura	H	Asignatura	H	Asignatura	H
(Inglés) Reiniciando	5	(Inglés) Socializando	5	(Inglés) Nuestro entorno	5	(Inglés) Vivencias pasadas	5	(Inglés) Viajes y experiencias	5	(Inglés) La sociedad del conocimiento	5
(TIC) Recorriendo la autopista de la información	2	(TIC) Ofimática sinérgica	2	(TIC) Aplicando las herramientas ofimáticas a situaciones reales	2	(TIC) Superando la barrera del buen estilo	2	FORMACIÓN ESPECÍFICA			
(TLR) Lenguaje y comunicación	3	(TLR) Habilidades comunicativas	3	(LIT) El valor de la literatura	3	(LIT) Apreciación de la poesía y el teatro	3	Propedéutica 1 Matemáticas	2	Propedéutica 2 Matemáticas	2
		(Física) Interacciones materia-energía	3	(Física) Comportamiento de la materia	3	(Física) Comportamiento de la energía	3	Propedéutica A1	3	Propedéutica A2	3
(Geografía) El mundo en que vivimos	3	(Biología) La vida en la Tierra	3	(Biología) La vida en la Tierra	3	(Ecología) El cuidado del medio ambiente	3	Propedéutica B1	3	Propedéutica B2	3
						(Química) Ácidos y bases	3	(Química) Recursos naturales	3	(Química) Industria de alimentos	3
(Matemáticas) Solución de problemas reales	3	(Estadística) Distribuciones de frecuencias y sus gráficas	3	(Matemáticas) Representaciones gráficas	3	(Matemáticas) El triángulo y sus relaciones	3	(Matemáticas) Las Cónicas y sus representaciones gráficas	3	(Estadística) Niveles de probabilidad	3
(HM) Nuestros orígenes	2	(HM) México en el mundo	2	(ICS) Análisis de mi comunidad	3	(ICS) Problemas sociales de mi comunidad	3	(ESM) Entorno y proyecto de vida	3	(ESM) Conociendo el mundo	3
(Filosofía) Construcción de ciudadanía	2	(Filosofía) Formación humana	2					(Filosofía) Argumentación filosófica	3	(Filosofía) Problemas filosóficos contemporáneos	3
Apreciación artística	2	Apreciación artística	2	Formación laboral	5	Formación laboral	5	Formación laboral	5	Formación laboral	5
Actividades físicas y deportivas	1	Actividades físicas y deportivas	1	Vertiente de oferta							
Vertiente de demanda											

Fuente: (Modelo Académico del Colegio de Bachilleres , 2011, pág. 65)

A simple vista, en la malla curricular no ubicamos ningún programa que se denomine Educación Cívica o Formación Cívica y Ética. No obstante, apoyándonos de los componentes conceptuales para entender nuestra categoría: Educación Cívica, es decir, ciudadanía, democracia y política, encontramos las siguientes asignaturas:

Asignatura	Semestre	Horas a la semana
Construcción de Ciudadanía	1	2
Análisis de mi comunidad	3	3
Problemas sociales de mi comunidad	4	3

Fuente: Elaboración propia con información de (Modelo Académico del Colegio de Bachilleres , 2011)

El cuadro anterior nos indica que dentro del bachillerato general no se imparte de manera explícita la Educación Cívica, no obstante, existen asignaturas que podrían contribuir a la formación política de sus educandos. Es importante señalar que no es objetivo de la presente

investigación entrar al análisis denso de los planes y programas de estudio, sino que simplemente pretendemos identificar la presencia o ausencia de la Educación Cívica en el nivel medio superior. Ahora, revisaremos el caso de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM.

Escuela Nacional Preparatoria, UNAM

La Escuela Nacional Preparatoria se presenta con la misión de educar hombres y mujeres, que mediante una formación integral, adquieran una pluralidad de ideas, la comprensión de los conocimientos necesarios para acceder con éxito a estudios superiores, así como también una mentalidad analítica, dinámica y crítica que les permita ser conscientes de su realidad y comprometidos con la sociedad¹⁰.

En la Escuela Nacional Preparatoria el bachillerato es la continuación de la educación secundaria UNAM, por lo tanto:
--

El primer año de bachillerato es el equivalente al cuarto de educación secundaria.
--

El segundo año de bachillerato es el equivalente al quinto de educación secundaria.

El tercer año de bachillerato es el equivalente al sexto de educación secundaria.

Con respecto a la organización de la malla curricular, realizamos el mapeo de programas de asignatura que explícitamente identificadas con Educación Cívica o en su defecto, los componentes conceptuales: ciudadanía, democracia y política:

¹⁰ <http://dgenp.unam.mx/acercaenp/mision.html>

Planes y Programas de Estudio 1996 / Cuarto Año

CLAVE	ASIGNATURA	COLEGIO
1400	MATEMATICAS IV	MATEMATICAS
1401	FISICA III	FISICA
1402	LENGUA ESPAÑOLA	LITERATURA
1403	HISTORIA UNIVERSAL III	HISTORIA
1404	LOGICA	FILOSOFIA
1405	GEOGRAFIA	GEOGRAFIA
1406	DIBUJO II	DIBUJO
1407	LENG. EXTR. INGLES IV	IDIOMAS
1408	LENG. EXTR. FRANCES IV	IDIOMAS
1409	EDUC ESTETICA-ARTIST. IV	EDUC ESTETICA-ARTIST.
1410	EDUCACION FISICA IV	EDUCACION FISICA
1411	ORIENTACION EDUCATIVA IV	ORIENTACION EDUCATIVA
1412	INFORMATICA	INFORMATICA

Fuente: (Plan de Estudios, Escuela Nacional Preparatoria, 1996)

En el primer año de formación Media Superior por parte de la Escuela Nacional Preparatoria no ubicamos asignaturas que de forma explícita se aboquen a la Educación Cívica y/o sus componentes conceptuales. En lo que respecta al segundo año de bachillerato la organización de asignaturas es la siguiente:

Planes y Programas de Estudio 1996 / Quinto Año

CLAVE	ASIGNATURA	COLEGIO
1500	MATEMATICAS V	MATEMATICAS
1501	QUIMICA III	QUIMICA
1502	BIOLOGIA IV	BIOLOGIA
1503	EDUCACION PARA LA SALUD	MORFOLOGIA, FISILOGIA Y SALUD
1504	HISTORIA DE MEXICO II	HISTORIA
1505	ETIMOLOGIAS GRECOLATINAS	LETRAS CLASICAS
1506	LENG. EXTR. INGLES V	IDIOMAS
1507	LENG. EXTR. FRANCES V	IDIOMAS
1508	LENG. EXTR. ITALIANO I	IDIOMAS
1509	LENG. EXTR. ALEMAN I	IDIOMAS
1510	LENG. EXTR. INGLES I	IDIOMAS
1511	LENG. EXTR. FRANCES I	IDIOMAS
1512	ETICA	FILOSOFIA
1513	EDUCACION FISICA V	EDUCACION FISICA
1514	EDUC ESTETICA-ARTIST. V	EDUC ESTETICA-ARTIST.
1515	ORIENTACION EDUCATIVA V	ORIENTACION EDUCATIVA
1516	LITERATURA UNIVERSAL	LITERATURA

En el quinto año, dentro de las asignaturas de la ENP, ubicamos Ética como programa de estudios, esta es una asignatura que tiene una carga de 2 horas teóricas a la semana, que dan un total de 60 anuales. No obstante, revisando de manera superficial la asignatura nos encontramos que los contenidos explícitos de Educación Cívica se presentan hasta la quinta y sexta unidad de la siguiente manera:

Unidad 5. Aplicación de la moral.

- 5.1. Los principios morales.
- 5.2. El papel de la moral en el desarrollo social.
- 5.3. La moralización del individuo.
 - 5.3.1. La familia.
 - 5.3.2. Lo social.
 - 5.3.3. Lo político

Unidad 6. Problemas morales específicos.

Sugerencias:

- Bioética.
- Aborto.
- Eutanasia.
- Drogadicción.
- Prostitución.
- Corrupción.
- Agresividad individual y social.

ANEXO

Ética analítica.
Ética profesional

Fuente: (Plan de Estudios, Escuela Nacional Preparatoria, 1996) disponible en: <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/quinto/1512.pdf>

Para el tercer y último año de formación media superior de la ENP, la organización de asignaturas es la siguiente:

Planes y Programas de Estudio 1996 / Sexto Año

CLAVE	ASIGNATURA TRONCO COMÚN	COLEGIO
1601	DERECHO	CIENCIAS SOCIALES
1602	LITERATURA MEX E IBEROAM.	LITERATURA
1603	INGLÉS VI	INGLÉS
1604	FRANCÉS VI	FRANCÉS
1605	ALEMÁN II	ALEMÁN
1606	ITALIANO II	ITALIANO
1607	INGLÉS II	INGLÉS
1608	FRANCÉS II	FRANCÉS
1609	PSICOLOGÍA	PSICOLOGÍA E HIGIENE MENTAL
1700	HIGIENE MENTAL	PSICOLOGÍA E HIGIENE MENTAL
1701	TEATRO VI	EDUCACIÓN EST. Y ARTISTICA
1702	MÚSICA VI	EDUCACIÓN EST. Y ARTISTICA
1712	ESTADÍSTICA Y PROB.	MATEMÁTICAS

En dicho año de bachillerato tampoco ubicamos explícitamente a la Educación Cívica y/o sus componentes, no obstante, la asignatura que podría relacionarse con nuestro foco de estudio es: Derecho, sin embargo al ingresar a revisar el programa de estudios, no logramos ubicar ninguno de los componentes de nuestra categoría: ciudadanía, democracia y política de forma explícita, aunque, sin duda el derecho esté en estrecha relación con nuestra categoría de análisis¹¹.

Por otro lado, las asignaturas optativas que se pueden cursar en el sistema de la Escuela Nacional Preparatoria, estas se organizan por áreas:

Dentro del área 1 y 2 que responde a las ciencias exactas y biológicas encontramos las siguientes asignaturas optativas:

¹¹ Para mayor información, revisar el programa de asignatura de Derecho en: <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/sesto/1601.pdf>

ÁREA 1		
1600	MATEMÁTICAS VI	MATEMÁTICAS
1610	DIBUJO CONSTRUCTIVO II	DIBUJO Y MODELADO
1611	FÍSICA IV	FÍSICA
1612	QUÍMICA IV	QUÍMICA
1613	BIOLOGÍA V	BIOLOGÍA
1706	GEOLOGÍA Y MINEROLOGÍA	QUÍMICA
1709	FÍSICO-QUÍMICA	FISICA Y QUÍMICA
1710	TEMAS SELEC. MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS
1719	INFORMÁTICA APLICADA A LA CIENCIA Y LA INDUSTRIA	INFORMÁTICA
1721	COSMOGRAFÍA	GEOGRAFÍA Y COSMOGRAFÍA
ÁREA 2		
1600	MATEMÁTICAS VI	MATEMÁTICAS
1613	BIOLOGÍA V	BIOLOGÍA
1621	FÍSICA IV	FÍSICA
1622	QUÍMICA IV	QUÍMICA
1706	GEOLOGÍA Y MINEROLOGÍA	QUÍMICA
1709	FÍSICO-QUÍMICA	FISICA Y QUÍMICA
1711	TEMAS SELEC. BIOLOGÍA	BIOLOGÍA
1719	INFORMÁTICA APLICADA A LA CIENCIA Y LA INDUSTRIA	INFORMÁTICA

En ninguna de las asignaturas de las áreas expuestas se ubican contenidos explícitos que se relación con Educación Cívica y/o sus componentes. No obstante, si revisamos las áreas 3 y 4, que responden a Ciencias Sociales, Administrativas y Humanidades encontramos lo siguiente:

ÁREA 3		
1614	GEOGRAFÍA ECONÓMICA	GEOGRAFÍA Y COSMOGRAFÍA
1615	INTRODUCC. AL ESTUDIO DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EC.	CIENCIAS SOCIALES
1616	PROBLEMAS SOC. POLIT. Y ECONÓMICOS DE MÉXICO	CIENCIAS SOCIALES
1619	MATEMÁTICAS VI	MATEMÁTICAS
1704	CONTABILIDAD Y GESTIÓN ADMINISTRATIVA	CIENCIAS SOCIALES
1707	GEOGRAFÍA POLÍTICA	GEOGRAFÍA Y COSMOGRAFÍA
1720	SOCIOLOGÍA	CIENCIAS SOCIALES
ÁREA 4		
1615	INTRODUCC. AL ESTUDIO DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EC.	CIENCIAS SOCIALES
1617	HISTORIA DE LA CULTURA	HISTORIA
1620	MATEMÁTICAS VI	MATEMÁTICAS
1703	REVOLUCIÓN MEXICANA	HISTORIA
1705	PENSAMIENTO FILOSÓFICO DE MÉXICO	FILOSOFÍA
1708	MODELADO II	DIBUJO Y MODELADO
1713	LATÍN	LETRAS CLÁSICAS
1714	GRIEGO	LETRAS CLÁSICAS
1715	COMUNICACIÓN VISUAL	DIBUJO Y MODELADO

La primera asignatura que ubicamos con relación a nuestra categoría de estudio es: Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas. Con una carga de 3 horas a la semana, que suman un total de 90 anuales y que presenta la siguiente estructura:

Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas
<p>Primera unidad: Generación del conocimiento en las Ciencias Sociales.</p> <p>Segunda unidad: Formas socio-económicas de producción en su contexto histórico.</p> <p>Tercera unidad: Economía.</p> <p>Cuarta unidad: Sociología, Derecho, Historia y Antropología.</p> <p>Quinta unidad: Ciencia Política.</p>

Fuente: (Plan de Estudios, Escuela Nacional Preparatoria, 1996) disponible en: <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/sexta/1615.pdf>

La siguiente asignatura que ubicamos fue Problemas Sociales, Políticos y Económicos de México, con una carga de 3 horas a la semana que suman un total de 90 horas anuales; su estructura temática es la siguiente:

Problemas Sociales, Políticos y Económicos de México

Primera unidad:

Introducción a la realidad nacional.

Segunda unidad:

Aspectos económicos de México.

Tercera unidad:

Sistema político de México.

Cuarta unidad:

Estructura social de México.

Quinta unidad:

Ecología y contaminación.

Fuente: (Plan de Estudios, Escuela Nacional Preparatoria, 1996) disponible en: <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/sexta/1616.pdf>

Por otro lado, encontramos a la Geografía Política como materia optativa, dicha asignatura se imparte 3 horas a la semana con un total de 90 anuales. Esta es impartida en diez unidades de la siguiente forma:

Geografía Política

Primera unidad:

Introducción a la Geografía y Política.

Segunda unidad:

El nuevo orden internacional.

Tercera unidad:

El Estado como objeto de estudio de la Geografía y Política.

Cuarta unidad:

El colonialismo y el neocolonialismo

Quinta unidad:

Los Estados Unidos de América y Canadá.

Sexta unidad:

América Latina y el Caribe.

Séptima unidad:

La Unión Europea.

Novena unidad:

África y el Medio Oriente.

Décima unidad:

La crisis de los organismos internacionales.

Como se puede apreciar en la malla curricular y sus programas de estudio, la Escuela Nacional Preparatoria cuenta con un tronco común de formación para los tres años de bachillerato, en dicho tronco no se imparten asignaturas explícitas abocadas a la Educación Cívica, no obstante, se incorporan asignaturas optativas según el área de formación profesional que hayan seleccionado los estudiantes. Es en las áreas 3 y 4 donde ubicamos asignaturas relacionadas con nuestra categoría, por lo tanto, los estudiantes que se forman en áreas 1 y 2 no reciben este tipo de formación.

Cabe mencionarse que la Escuela Nacional Preparatoria, a diferencia del Colegio de Bachilleres, es de carácter propedéutico al nivel superior, por lo tanto, no especializa a sus estudiantes para incorporarse al ámbito laboral y mucho menos los certifica con alguna profesión técnica media superior.

Ahora, revisaremos nuestro tercer y último ejemplo representativo del bachillerato en México.

Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM

El plan de estudio del CCH, nos remonta al año 1971, por lo tanto, los principios y modelos pedagógicos se conservan desde aquel periodo. Donde la filosofía educativa se sustenta en tres formas de aprendizaje: Aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer.

El CCH busca en sus estudiantes que:

Que sean sujetos, actores de su propia formación, de la cultura de su medio, capaces de obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos clásicos y tecnológicos para resolver con ello problemas nuevos (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2011)¹².

El modelo educativo está orientado, principalmente, a la formación propedéutica para ingresar a la formación universitaria que se imparte en la misma Universidad Nacional Autónoma de México, no obstante, el perfil de egreso posibilita a los estudiantes ingresar a otra oferta de educación superior. Por otro lado, los cinco CCH también ofertan a sus estudiantes la formación para la vida laboral, es decir, ofrecen una salida dual: Bachillerato general y bachillerato con aplicaciones tecnológicas. El plus educativo radica en lo siguiente:

¹² <http://www.cch.unam.mx/principal/mision>

También ofrece de manera extracurricular, cursos-talleres y talleres denominados Aplicaciones Tecnológicas, cuya finalidad es complementar y apoyar los aprendizajes de las materias curriculares desde el primer semestre, reforzando los conocimientos y habilidades de los estudiantes. Al término de estos se les otorga una constancia. La duración es como máximo de un semestre (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2011).

Regresando al ejercicio de identificar las asignaturas que atiendan a la Educación Cívica (democracia, ciudadanía y política). El mapa curricular se estructura de la siguiente manera:

En lo que respecta a primero y segundo semestre (primer año):

MAPA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS DEL CCH							Horas /Créditos
PRIMER SEMESTRE							
ASIGNATURA	MATEMÁTICAS I	TALLER DE CÓMPUTO	QUÍMICA I	HISTORIA UNIVERSAL MODERNA Y CONTEMPORÁNEA I	TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL I	INGLÉS I / FRANCÉS I	
HORAS	5	4	5	4	6	4	28/24
CRÉDITOS	10	8	10	8	12	8	56/48
SEGUNDO SEMESTRE							
ASIGNATURA	MATEMÁTICAS II	TALLER DE CÓMPUTO	QUÍMICA II	HISTORIA UNIVERSAL MODERNA Y CONTEMPORÁNEA II	TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL II	INGLÉS II / FRANCÉS II	
HORAS	5	4	5	4	6	4	28/24
CRÉDITOS	10	8	10	8	12	8	56/48

Fuente: (Plan de estudios (versión 2006) del Colegio de Ciencias y Humanidades)

En las asignaturas que se ofertan para el primer año del CCH no ubicamos programas de estudio que manifiesten explícitamente la Educación Cívica y/o sus componentes conceptuales como contenidos formativos. Lo mismo ocurre para tercero y cuarto (segundo año):

TERCER SEMESTRE							
ASIGNATURA	MATEMÁTICAS III	FÍSICA I	BIOLOGÍA I	HISTORIA DE MÉXICO I	TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL III	INGLÉS III / FRANCÉS III	
HORAS	5	5	5	4	6	4	29
CRÉDITOS	10	10	10	8	12	8	58
CUARTO SEMESTRE							
ASIGNATURA	MATEMÁTICAS IV	FÍSICA II	BIOLOGÍA II	HISTORIA DE MÉXICO II	TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL IV	INGLÉS IV / FRANCÉS IV	
HORAS	5	5	5	4	6	4	29
CRÉDITOS	10	10	10	8	12	8	58

Fuente: (Plan de estudios (versión 2006) del Colegio de Ciencias y Humanidades)

En relación al quinto semestre, los estudiantes tienen la posibilidad de organizar su carga de materias con respecto al área que elijan para su formación superior, es decir, el quinto y sexto cuatrimestre sirven como cursos previos para incorporarse a una licenciatura o ingeniería. Por lo tanto, deciden el tipo de materias que les conviene cursar dependiendo del área o carrera universitaria de su preferencia. La organización por asignaturas es la siguiente:

QUINTO SEMESTRE							
ASIGNATURA	1a. OPCIÓN (OPTATIVA)	2a. OPCIÓN (OPTATIVA)	3a. OPCIÓN		4a. OPCIÓN (OPTATIVA)	5a. OPCIÓN (OPTATIVA)	
			OBLIGATORIA	OPTATIVA			
	CÁLCULO I ESTADÍSTICA I CIBERNÉTICA Y COMPUTACIÓN I	BIOLOGÍA III FÍSICA III QUÍMICA III	FILOSOFÍA I	TEMAS SELECTOS DE FILOSOFÍA I	ADMINISTRACIÓN I ANTROPOLOGÍA I CIENCIAS DE LA SALUD I CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES I DERECHO I ECONOMÍA I GEOGRAFÍA I PSICOLOGÍA I TEORÍA DE LA HISTORIA I	GRIEGO I LATÍN I LECTURA Y ANÁLISIS DE TEXTOS LITERARIOS I TALLER DE COMUNICACIÓN I TALLER DE DISEÑO AMBIENTAL I TALLER DE EXPRESIÓN GRÁFICA I	
HORAS	4	4	4	4	4	4	28
CRÉDITOS	8	8	8	8	8	8	56

Fuente: (Plan de estudios (versión 2006) del Colegio de Ciencias y Humanidades)

Dentro del quinto semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades, se eligen cinco asignaturas, no obstante, los estudiantes deciden sus asignaturas por subgrupos, ello ocurre con cuatro subgrupos donde eligen una asignatura optativa y *Filosofía* como materia obligatoria. Por ejemplo: De la 1ª. Opción optativa existen tres asignaturas: *Calculo I*,

Estadística I y Cibernética y computación. De dicha opción optativa deberán elegir una asignatura por cursar. Y así sucesivamente se organizará el semestre.

Con respecto a Educación Cívica o Educación Política, es en la 4ª. Opción de optativa, cuando los alumnos pueden cursar asignaturas con contenidos relacionados a dicha categoría: nos referimos las asignaturas *Ciencias Políticas y Sociales y Derecho.* No obstante, aquellos que decidan cursar una de ambas asignaturas lo harán al mismo tiempo que renuncian a las ocho asignaturas restantes de la 4ª opción optativa: *Administración, Antropología, Ciencias de la Salud, Economía, Geografía, Psicología y Teoría de la Historia.*

Con respecto a sexto semestre, la organización curricular es la misma que en el quinto semestre, las asignaturas son seriadas, por lo tanto, son la continuación o segunda parte de lo abordado en el semestre anterior:

SEXTO SEMESTRE							
ASIGNATURA	1a. OPCIÓN (OPTATIVA)	2a. OPCIÓN (OPTATIVA)	3a. OPCIÓN		4a. OPCIÓN (OPTATIVA)	5a. OPCIÓN (OPTATIVA)	
			OBLIGATORIA	OPTATIVA			
	CÁLCULO II ESTADÍSTICA II CIBERNÉTICA Y COMPUTACIÓN II	BIOLOGÍA IV FÍSICA IV QUÍMICA IV	FILOSOFÍA II	TEMAS SELECTOS DE FILOSOFÍA II	ADMINISTRACIÓN II ANTROPOLOGÍA II CIENCIAS DE LA SALUD II CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES II DERECHO II ECONOMÍA II GEOGRAFÍA II PSICOLOGÍA II TEORÍA DE LA HISTORIA II	GRIEGO II LATÍN II LECTURA Y ANÁLISIS DE TEXTOS LITERARIOS II TALLER DE COMUNICACIÓN II TALLER DE DISEÑO AMBIENTAL II TALLER DE EXPRESIÓN GRÁFICA II	
HORAS	4	4	4	4	4	4	
CRÉDITOS	8	8	8	8	8	8	
TOTAL							166

Ilustración 1

En resumen, el mapa curricular del CCH nos ilustra la conformación de su modelo educativo: Para el primero y segundo semestre la formación se basa en un tronco común de asignaturas y áreas de conocimiento. Para el tercero y cuarto semestre, se continúa el tronco común, y las asignaturas en la mayoría de ellas, dan continuidad a las del primer año o algunas de ellas complementan la formación. Para el quinto y sexto semestre: de cinco materias posibles, sólo se tiene una común, que además es obligatoria: Filosofía. Para las cuatro restantes, se integran

grupos de materias optativas, de las cuales el estudiante elige las que más le interesa y la que le puedan servir, dependiendo del área de formación para su educación universitaria.

Por lo anterior, en el CCH la Educación Cívica o Educación Política está ausente como asignatura dentro del mapa curricular. No obstante, encontramos asignaturas que se relacionan y que al ser optativas estarán supeditada a los intereses o inclinaciones de los estudiantes; ello dependerá de la decisión que se tome para formarse cívica o políticamente.

Posterior al mapeo que realizamos en los planes y programas de estudio de los ejemplos representativos del bachillerato, es importante analizar el siguiente planteamiento: Al no existir la Educación Cívica o Educación Política dentro de los modelos educativos o al no manifestarse de forma explícita en los planes y programas de estudio, ¿los estudiantes no se forman cívica o políticamente en los recintos educativos?

Es riesgoso aceptar como válido el planteamiento emitido, pues, si bien es cierto que dentro del currículo formal no ubicamos a la Educación Cívica o Educación Política, también es cierto que en todo proceso de educación formal el *currículo oculto*¹³ tiene presencia y genera una serie de situaciones de aprendizaje que no están normadas o reglamentadas. Por lo anterior, en capítulos posteriores recuperaremos la categoría socialización política con la intención de fortalecer nuestro análisis, es decir, no sólo recuperaremos el currículo formal, sino que también centraremos nuestra mirada en prácticas cotidianas, en dichos, en hechos y en manifestaciones que formen a los estudiantes con relación a política.

A modo de cierre del capítulo:

A lo largo del capítulo desarrollamos los componentes integradores de la categoría Educación Cívica, es por ello que comenzamos por el análisis de sus principales elementos: El concepto de educación y sus ámbitos de intervención, así como los conceptos ciudadanía, democracia y política. Dicho análisis nos permitió identificar y a la vez definir aquello que entenderemos como Educación Cívica en nuestros capítulos posteriores.

¹³ El currículo oculto hace referencia a las normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente, que se transmiten a los estudiantes a través de la estructura significativa subyacente tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula. (Pérez García, 2002, pág. 41)

Una vez definida nuestra categoría dentro del capítulo, nos dimos a la tarea de rastrearla en diferentes esferas de la educación formal con la intención de analizar el papel que juega en dichos entornos educativos y concluimos lo siguiente:

Dentro del nivel educativo básico podemos encontrar a la Educación Cívica¹⁴ en los planes de estudio de la primaria y secundaria; y tiene como propósito abonar a la obtención de la competencia *Desarrollo personal y para la convivencia*. Por lo tanto, todos los niños y niñas que cursen dicho sistema deberán adquirir conocimientos y habilidades para su obtención, no obstante, abriré la siguiente pregunta, que ahora no responderé, pero que retomaré en capítulos posteriores:

¿El que exista la *Educación Cívica* en las mallas curriculares del Sistema Educativo Básico garantiza que a los(as) alumnos(as) se les forme política o cívicamente?

Con respecto al nivel medio superior, y a diferencia de la educación básica, existen diversas modalidades de bachillerato. En el presente capítulo nos dimos a la tarea de revisar tres ejemplos representativos de dicho sistema: Colegio de Bachilleres, Colegio de Ciencias y Humanidades y Escuela Nacional Preparatoria.

Lo que pudimos constatar es que la *Educación Cívica* dentro de las mallas curriculares tiene menor relevancia en la carga horaria de sus asignaturas, e incluso, como es el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades, que depende de la decisión de un estudiante, pues, los contenidos relacionados con cívica y/o política se encuentran en las asignaturas de carácter optativo. Por lo anterior, planteamos nuevas preguntas:

¿Por qué disminuir la carga horaria de la asignatura Educación Cívica en el nivel medio superior con relación al nivel básico?

¿Qué tan importante o necesaria puede ser la Educación Cívica en el nivel medio superior, pensando que se egresa entre los 17 y 18 años de dicho nivel?

¹⁴ Actualmente denominada Formación Cívica y Ética

Lo que podemos observar, con el mapeo superficial, es que la Educación Cívica, dentro los tres ejemplos representativos del nivel medio superior, se va desvaneciendo hasta no estar presente en los programas de asignatura.

Nuestro presupuesto hipotético inicial de la investigación fue que la Educación Cívica es una herramienta fundamental para formar a los alumnos(as) que están próximos a adquirir derechos políticos, no obstante, con el mapeo que describimos nos dimos cuenta de que la Educación Cívica es parte de una agenda pública en la educación básica, la podemos ubicar en la educación primaria y secundaria, por lo tanto, es parte de la política educativa mexicana a nivel básico, pero, tienen menor relevancia en las mallas curriculares del bachillerato.

Ahora bien, si pensamos en la tesis de Carrión, María del Carmen (2007) “*Con la Educación Cívica, lo que se conseguirá es que la persona no sea educada por lo que es, sino por lo que el Estado necesita*” podríamos plantear que: al Estado no le importa, no le conviene, no lo cree necesario, que exista Educación Cívica en el bachillerato o al menos eso es lo nos hace pensar la ausencia de programas educativos de este tipo en las mallas curriculares.

Por todo lo anterior, es que nos dimos a la tarea de incorporar la categoría **socialización política**, pues, en ausencia de la **Educación Cívica** dentro del bachillerato tendríamos que buscar y analizar:

¿Cómo es que se forman los(as) estudiantes entre 15 y 18 años cívica y políticamente?

Ya observamos que no lo hacen vía la Educación Cívica, por lo que ahora nos toca analizar si lo hacen vía la socialización política.

Capítulo 2. La socialización política como recurso teórico metodológico

Las primeras letras las aprendió de su madre,
Siguiendo las evoluciones de una ramita sobre
la tierra.

De su padre tomó la voz, la armonía.
“Pai- pedía a la noche-,
toca viola bem baixinho e canta, para eu
dormir”

Concibió su vida sólo ligada a la posibilidad
de
Movilizar el autoconocimiento y el respeto
entre los hombres

Siempre tolerante, valorizó las costumbres, las
creencias,
La sabiduría popular, pero cuando tuvo que
criticar criticó,
Sin levantar nunca la voz, sin usar jamás una
palabra fuerte.

Cuando no supo, lo dijo, y cuando se
equivocó se retractó.
Paulo Freire: El grito manso.

2. La Socialización Política como recurso teórico metodológico

Para trabajar el concepto de socialización política, nos dimos a la tarea, primero, de abordar el concepto de socialización, de manera general, para posteriormente desarrollarlo de manera específica. Ello lo realizamos indagando desde 4 disciplinas del conocimiento: La Psicología, la Pedagogía, Sociología y la Ciencias Política. Después de una búsqueda exhaustiva del concepto, tanto en libros de texto, como en investigaciones académicas de dichas disciplinas encontramos lo siguiente:

2.1. La socialización

Comenzaremos desde la sociología con Emile Durkheim, pues con este autor la socialización se vuelve un concepto importante para analizar las interacciones de los seres humanos, “donde se busca precisar los aspectos afines a la constitución del sujeto social, como una forma de despejar y realzar aquello que confluye en lo social y por ende en los motivos sociales de coexistencia” (Medina Rueda, 2011, pág. 50), es decir, lo social como un peso normalizador o contenedor de lo individual. Para ello la socialización funge como un proceso de transmisión de la cultura, pues esta se ve envuelta en un juego dinámico entre distintas generaciones: las prácticas cotidianas, los valores y las costumbres. Por medio de estos procesos perduran los saberes de generación en generación.

En el proceso de socialización, el individuo aprende un complejo conjunto de pautas de comportamiento recurrentes que le permiten saber: qué puedo pasar en cada situación, qué debe esperar de los demás, cómo debe reaccionar en ciertos casos y qué es lo que los demás pueden esperar de él. De este modo, los nuevos miembros de una comunidad aprenden cómo deben actuar, cuál es el comportamiento adecuado y qué consecuencias tendrán si deciden actuar en contra de las pautas establecidas por el grupo. (González Gómez, 2006, pág. 4)

Para la Sociología Política, la socialización en general es entendida, como señalan Dowes y Hughes (1975), como “lo que aprende el individuo, cuándo y cómo lo aprende, y las consecuencias personales de este proceso”. En tanto los sujetos son sociales, estos están sujetos a constante socialización. Para Georg Simmel la socialización sólo se presenta cuando la coexistencia aislada de los individuos adopta formas determinantes de cooperación y

colaboración que caen bajo el concepto general de la acción recíproca (Giménez García, Georg Simmel Sociología: Estudios sobre las formas de socialización, 1977).

Por su parte Giner define la socialización como el proceso mediante el cual el individuo es absorbido por la cultura de su sociedad (en: Adame Díaz, 2011), es decir se concibe como un proceso educativo donde el individuo recién nacido aprende valores, actitudes, normas y pautas de conducta que la sociedad considera formas apropiadas de comportamiento para dicha sociedad, por lo tanto:

La socialización es un proceso que dura toda la vida e implica un influjo recíproco entre una persona y sus semejantes. La aceptación de las pautas de comportamiento social es de relevancia en el plano objetivo mediante a la socialización, la sociedad transmite su cultura de generación en generación, mientras que la vertiente subjetiva, se encuentra ante un proceso que tiene lugar en la persona. (Adame Díaz, 2011, pág. 16).

Por lo anterior, el proceso de socialización es aquel que genera aprendizaje derivado de la interacción social, el contacto cultural y las relaciones cotidianas del individuo con su entorno. Así pues, identificamos el común denominador del concepto *socialización* hasta ahora abordado en el siguiente esquema:



Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, para Berger y Luckmann la socialización es el proceso mediante el cual el individuo aprende una porción del mundo objetivo, no obstante para dichos autores la sociedad existe tanto objetiva como subjetivamente y esta se da en un continuo proceso dialéctico compuesto por tres momentos: externalización, objetivación e internalización dentro de lo que los autores llaman la **socialización primaria y secundaria** (Berger, P y Luckmann, T, 2001). Así pues, en el proceso de socialización existen dos momentos:

1. El de orden primario en donde se ubica la familia, uno de los agentes más importantes del aprendizaje político y social. En esta relación primaria de índole tradicional e informal, se trasmite la cultura de una generación a la siguiente.
2. Dentro de la socialización secundaria, se ubican como agentes y espacios al grupo de pares, la escuela, los medios masivos de comunicación, el trabajo y las nuevas tecnologías, van ocupando o supliendo a los de forma tradicional, y se van presentando a lo largo de la vida social del individuo (Acosta Serratos, 2006, pág. 13).

Si la socialización comienza por la familia, esta debe tener un gran peso. Acosta Serratos (2006) destaca los siguientes puntos:

- La familia es el primer agente en la vida del individuo y en ella se inicia el proceso de socialización política.
- La influencia de la familia es profunda porque acompaña al sujeto a lo largo de la vida.
- Es el agente que actúa más íntimamente en la socialización.

No obstante todo sujeto cumple un papel o rol en lo social, por lo tanto, dicha ubicación lo llevará a tener uno u otro aprendizaje, es decir, aquello de lo que se apropió en la socialización primaria y la posición que se asume en la comunidad (grupo de pares, escuela, trabajo, etc.) determinará lo que se hace o deja de hacer y por ende lo que se aprende ya en un proceso de maduración de los valores, normas y reglas. La socialización es el proceso por medio del cual el individuo interioriza la cultura de su comunidad (comienza con la familia, pero, paulatinamente incrementa sus redes de convivencia), con el fin de adaptarse en su entorno. “En él participan todos los elementos que interactúan de manera directa o indirecta con el individuo, mientras éstos influyen en él, el individuo también los modifica ya sea en el orden primario o secundario”. (González Gómez, 2006, pág. 10)

Desde la psicología, algunos autores como Seoane Julio y Rodríguez Ángel (1998) apuntan que la socialización dura toda la vida del individuo: desde que nace hasta que muere no cesa

de adaptarse a las demandas y condicionamientos del entorno; la socialización es siempre un proceso inacabado, siempre quedan potencialidades por desarrollar.

El hombre, pues, es social por su propia naturaleza sea en su origen y desarrollo sea en su “fin”; pero, además es por naturaleza político, ya que en cuanto social es miembro de una comunidad y como tal le compete participar en los asuntos de organización, administración y gestión de los asuntos de esa comunidad (Seoane, 1988, pág. 133).

Para Quiroz Palacios Abraham (1995) al hablar de socialización tenemos que hablar también de todos aquellos procesos psicológicos-sociales que hacen posible que un individuo se forme como persona y que construyen su identidad propia, y a la vez, se integre como miembro de una sociedad históricamente dada.

La socialización es uno de los temas claves que nos permiten entender cómo se da el proceso mediante el cual aprendemos las normas, las actitudes, los valores, las representaciones sociales, y, en una palabra, las formas de interactuar y de comunicarse que privan en la sociedad donde nos tocó nacer y desarrollarnos. (Quiroz Palacios, 1995, pág. 67)

Es por ello que dicho autor nos sugiere que cuando abordemos el tema de la socialización, analicemos, en la medida de lo posible, aquello con lo que interactúa el sujeto, es decir, en qué lugar vive, en qué época, a qué grupo pertenece, el rol que cumple, etc. Partiendo de que todo individuo es un sujeto bio-psico-social, el autor pone sobre la mesa un nuevo elemento dentro de la socialización: las agencias de socialización.

La socialización se da en distintas agencias, en la medida que los sujetos interactúan se apropian de símbolos, creencias, imágenes y formas de ser en los distintos espacios. El rol que se asume en cada agencia es determinante.

Los múltiples contactos que tenemos con la familia, con los medios masa, con la iglesia, con los amigos, con la escuela, con el club deportivo, con el centro de trabajo, o con la organización política, cada uno de nosotros destaca los símbolos, las creencias, las formas de ser o las prácticas que calculamos van a ser aprobadas, reconocidas y hasta estimuladas por los demás. (Quiroz Palacios, 1995, pág. 71)

Por tanto, la socialización se debe entender como un proceso activo y no pasivo donde los ciclos vitales son importantes, pues, no es lo mismo la postura que se tiene de niño a la de adolescente o a la de adulto o viejo. La socialización supone una interacción continua de uno mismo con en el entorno. Pero, está puede ser cambiante, pues los sujetos en todo momento interactúan con agentes y agencias de socialización:

Se denomina agentes de socialización a todas aquellas instancias o vías por medio de las cuales se realiza la transmisión de conocimientos, valores, normas... en pocas palabras, de la cultura. Existen diversos agentes de socialización, que juegan un papel de mayor o menor importancia según las características peculiares de cada sociedad, de la etapa en la vida del sujeto y de su posición en la estructura social” (González Gómez, 2006, pág. 21)

Un enfoque relevante, referente a las agencias de socialización es el de Alvarado y Botero (2009), pues nos invitan a analizar los desplazamientos que históricamente han tenido los agentes de socialización: la escuela, las iglesias, los partidos políticos, los sindicatos. Los autores apuntan que estos han perdido legitimidad en la configuración de universos de socialización de los sujetos en relación con los desarrollos tecnológicos como el internet, la televisión, la radio, la música y el cine, los cuales toman mayor fuerza día con día.

Es así que un agente se encuentra trastocado por las instancias o vías, mediante las cuales se efectúa la transmisión de conocimientos y valores (Acosta Serratos, 2006, pág. 20). Desde un enfoque de las Ciencias de la Comunicación, las nuevas tecnologías ingresan a la esfera de la socialización, integrando así nuevos elementos que nos permitan comprender cómo los individuos entienden y se relacionan con el mundo que les rodea. Por lo tanto, las opiniones, actitudes, creencias, valoraciones, representaciones e ideologías tomarán como vehículo de transmisión a las tecnologías de la información y la comunicación.

Alvarado y Botero (2009, pág. 3) desde un excelente estado del arte, lo resumirán de la siguiente manera:

La socialización es entendida como el proceso a través del cual los sujetos internalizan y construyen la realidad (Berger y Luckman, 1978) en un mundo que ha existido antes del nacimiento, que construimos en el momento actual y que continuará existiendo aún después de la muerte (Arendt, 1959). En los procesos de socialización se forma la persona en el sentido gadameriano de *billdung*, que significa “el proceso por el que se adquiere cultura” (Gadamer, 1997. P. 38.).

Ahora bien, dado que el interés de nuestro proyecto se centra en el ámbito escolar, recuperaremos algunos aportes de la categoría desde el enfoque de la investigación educativa con la intención de comenzar a articular una postura teórico-metodológica.

Comenzamos con la premisa de Vásquez Bronfman y Martínez (1996), que apuntan que el sujeto participa activamente en el proceso de su propia socialización, contribuyendo de esta manera en la recreación del sistema social donde vive y actúa, de tal modo que se puede decir que (re) construye la realidad social dándole un sentido. No obstante, los autores señalan que no debe entenderse la socialización como una interiorización y una adaptación irreversible, sino como la adquisición de una aptitud para interpretar y comprender las normas y valores de los demás dentro del marco de una “perpetua negociación del lazo social, como un equilibrio en espiral, que sería un reflejo de las transformaciones del mundo que nos rodea” (pág. 50). Para los autores, “La socialización acontece en el presente, a través de las interacciones que se ejecutan durante el conjunto de prácticas aparentemente banales que se realizan cotidianamente” (pág. 50) prácticas que de una u otra manera forman a los sujetos, reconstruyendo saberes, replanteando lo vivido y apropiándose de lo nuevo.

A modo de resumen, la categoría que exploramos desde distintas disciplinas de la investigación social es la socialización. La intención fue presentar el panorama general de distintos trabajos, integrando así un especie de estado del arte, no obstante, conforme avanzamos en la construcción teórica-metodológica del texto nos demanda centrarnos en cuestiones más específicas, pues, “para poder comprender la interacción social es necesario contemplarla tan de cerca como sea posible y en profundidad, en todas sus manifestaciones en las que se da la forma sometida a estudio(...) Si queremos conocer las perspectivas de significado del actor, necesitamos sus historias **Fuente especificada no válida.**”. Pero, no es que estemos interesados en todas las historias de los actores a investigar, nos interesa una en especial, la que se refiere a su formación política.

Para concluir el apartado recuperaremos a Aristóteles cuando apunta que “El conocimiento no es innato, se adquiere”, por lo tanto, es importante para nosotros saber cómo es que los estudiantes adquieren sus conocimientos de política y cómo es que influye la socialización para que se dé tal cometido. Por lo anterior daremos paso a explicar dicha categoría.

2.2. Socialización política

En el presente subtema abordaremos la categoría central de nuestra investigación, esto lo haremos desde la exposición de diversas obras de la Ciencia Política, la Comunicación Política, la Sociología y la Investigación Educativa. Comenzaremos con la identificación de la categoría con textos que se han convertido en clásicos de nuestro fenómeno a estudiar, con la intención de presentar un panorama general o estado del arte y posteriormente nos apropiaremos de la categoría para trasladar al terreno de los hechos, de los fenómenos sociales, al terreno del análisis y el quehacer científico.

Comenzamos con Platón y la forma en que concibe el “vivir en sociedad”, pues, esto requiere de cierto orden, de reglas que organicen la convivencia, en donde “las leyes obligan a gobernar y obedecer siguiendo aquellas y castiga a quienes las viola; el castigo, entre nosotros y en otras partes tiene el nombre de corrección, pues el castigo corrige” en: (Mondolfo, 1942) y es en ese sentido que la socialización política cobra relevancia para guiar la vida pública, pues lo político deja de ser espontáneo y pasa a ser un tema de preeminencia, un tema de ejercicio cotidiano, pues lo que está en juego es la vida pública, la vida en sociedad.

En ese sentido, el de normar la vida pública, la misma socialización política es la que propicio que se construyeran los contratos sociales, aquellos que organizan y contienen las tensiones que de la interrelación social se genera. A decir de Rousseau un contrato “no deberá perseguir una igualdad inalcanzable, sino de establecer un barreno mínimo, realista: qué ningún ciudadano sea tan rico como para comparar a otro y ni ninguno tan pobre como para verse obligado a venderse. (Rousseau J. J., 1979, pág. XVII). Por lo anterior, la socialización política es parte de la dinámica social, es una necesidad o un interés manifiesto en la sociedad, en tanto que los sujetos tienen que organizarse y vivir públicamente. Por ejemplo, en las calles se oye hablar de los políticos, de los programas sociales, de las políticas sociales, de las instituciones, de las leyes, de sanciones, es decir, el tema político es tema de interés y necesidad pública.

Para Durkheim “La socialización de las nuevas generaciones por parte de los adultos es necesaria ya que las características constitutivas del ser humano (a diferencia de los animales) hacen imposible transmitir por vía hereditaria todas aptitudes requeridas por la vida social” en: (Di Prieto, 2004, pág. 110). Por lo tanto, serán los adultos los que preparen a los niños para la vida pública, serán estos los que transmitan los gustos, así como las fobias en torno a los fenómenos políticos. El interés o la misma apatía se transmitirán de generación en generación -Ello pensando en la socialización primaria, pues, para los temas políticos la socialización secundaria generará un sobre peso en la formación de los(as) jóvenes.

Si los hombres superan a los animales es porque cooperan entre si y conservan los resultados de sus experiencias de generación en generación. Para apropiarse de ese tesoro acumulado, la sociedad moldea a los individuos por medio de la educación y le inculca ciertas cualidades intelectuales y físicas totalmente ajenas a su naturaleza espontánea, de las que carecerían si no fuera por esa acción metódica e intencional. Durkheim en: (Di Prieto, 2004, pág. 110).

A decir de Bobi, Matteucci y Pasquino (2005) las orientaciones, las emociones, las actitudes hacia los diversos objetos de la política, las capacidades cognitivas y expresivas necesarias a cada acción política son consideradas como el resultado de un proceso de formación-aprendizaje social. Así pues, la socialización política de los actores será producto no sólo de la interacción entre sujetos en torno a un fenómeno político, sino con el constante enfrentamiento a un sistema político y por ende a sus instituciones políticas. Vivir en sociedad es vivir en un mundo de contratos y normas que regulan la convivencia cotidiana.

Díaz Gómez (2003) nos aporta la perspectiva del evolucionista, donde lo político surge cuando el primer homínido se encuentra con otro, reconociendo que ese otro no es él, pero que lo complementa, permitiéndole saber que él es el otro de otro, pero que en su complemento forman el nosotros. El autor pone sobre la mesa la siguiente interrogante: ¿Qué hubo allí en ese acto primero? Y responde “Un encuentro, el reconocimiento de la otredad, el surgimiento del alter ego, la mirada de lo diferente. Y frente a esa sorpresa del encuentro hubo la necesidad de llegar a acuerdos, de convivir. Esto es lo político” (Díaz Gómez, 2003, pág. 53).

Así pues, “lo político es una cualidad que se construye, que emerge en toda interacción humana. Por tanto, lo político es tan antiguo como el género humano, su ejercicio se remonta al encuentro primigenio cara a cara entre el hombre/mujer primero y su par” (Díaz Gómez, 2003, pág. 50). Lo político tiene que ver con la relación directa entre humanos, es lo que nos permite asociarnos y vivir juntos, nos permite encontrar forma de organizarnos, de agruparnos, de asumir roles en la esfera pública. Es un vivir en sociedad.

Ahora bien, si complementamos nuestro ejercicio de ubicar a la categoría socialización política dentro de la literatura especializada, encontramos diversas investigaciones que apunta a un enfoque demostrativo, es decir, dar cuenta de aquello que observaremos en el terreno práctico. Por ejemplo:

Para Jacqueline Peschard (1996) la socialización política es el proceso por medio del que se hace referencia al tema de *cómo, qué y cuándo* aprende la población acerca de la política, es un proceso de aprendizaje e interiorización de valores, símbolos, actitudes frente a la política, de larga duración y mucho menos directo, formal y cognoscitivo que el aprendizaje escolar. Por lo tanto, si queremos investigar nuestra categoría desde este enfoque, tendremos que indagar sobre cómo el individuo adopta y se adapta a los elementos de la cultura política y al sistema político de la sociedad en que vive.

Anteriormente revisamos en literatura especializada que la socialización se da en dos órdenes: el primario y el secundario. El niño comienza a socializar con su familia desde el momento en que nace, cumple una función o rol en dicho espacio, así también aprende normas, reglas y costumbres. Por lo tanto, va formando una personalidad que se compone de conocimientos y actitudes que recupera de la familia. “En dicha etapa el niño va descubriendo la relación específica que desempeña con su entorno; va integrando a su percepción una serie de cualidades, habilidades, capacidades que requiere para su desenvolvimiento en la sociedad” (Acosta Serratos, 2006, pág. 14). Posteriormente la socialización secundaria se da en las etapas de madurez, una vez que se le inculcaron valores, normas y reglas, los individuos se van involucrando con nuevos entornos de socialización, por ejemplo, la escuela, los grupos de pares, los medios masivos de comunicación, etc. Es

ahí donde se comienza a analizar, contrastar y sacar conclusiones por sí mismo de aquello que se adquirió en la socialización primaria.

A decir de Almod y Verba existen tres tipos de orientación política que se refieren a aspectos internos de los sujetos y sus afinidades, los cuales se van adquiriendo a lo largo de los procesos vitales, no obstante, el común denominador en ellos radica en:

- *Orientación cognitiva*, es el conocimiento y la opinión acerca de los objetos políticos, sus roles y la titularidad de esos roles “input” y “output”.
- *Orientación afectiva*, o sentimientos sobre el sistema político, así como sus vínculos personales y su actuación.
- *Orientación de lo evaluacional*, los juicios y opiniones acerca de los objetos políticos que típicamente involucran la combinación de valores estándar y criterios con información y sentimientos. En: (Acosta Serratos, 2006, pág. 11).

En resumen, los individuos socializan y, por ende, elaboran sus procesos *cognitivos* y *afectivos* con respecto a:



Así pues, construimos las opiniones, creencias y sentido de lo político a partir del conocimiento que se tiene de este y la experiencia que da la interacción con las estructuras que lo originan.

Según Dawson y Prewitt “el grupo de pares es más factible de servir como agente de socialización política cuando esta esfera es importante para ellos y cuando el grupo deliberadamente procura transmitir las normas de la política”. También influye cuando hay

una fuerte unión del individuo con el grupo. En (Acosta Serratos, 2006, pág. 27). Por lo tanto, lo político cobrará mayor relevancia en el individuo dentro de la socialización secundaria, la etapa de la contrastación entre agentes y agencias de socialización: grupos de iguales, escuela, espacios públicos y de recreación, los partidos políticos, los sindicatos, las instituciones públicas, las TIC'S, etc.

En la medida que los individuos interactúan con las agencias y agentes de socialización se derivarán una serie de acontecimientos que Gonzáles Gómez (2006) enunciará como aquello que implica la socialización política:



Así pues, la noción de política remite directamente a la noción de lo público y a sus tendencias conceptuales: “Lo público como bienes, lo público como espacio, lo público como foro de expresión y lo público como accesibilidad. (Victoria Alvarado, S & Botero Gómez, P, 2009, pág. 3)”.

Por otro lado, Mario Martínez Silva y Roberto Salcedo, aseguran que la socialización política “es el proceso por el cual un individuo aprende de la escuela, familia, compañeros, medios masivos de comunicación, partidos políticos, y de la cultura política en general, estas actitudes, valores, creencias y conductas relativas al sistema político del cual forma parte

(González Gómez, 2006, pág. 73)”. Es decir, los individuos se apropian de la cultura política que permea en su espacio y tiempo contrastando su primera socialización (vida privada y en familia) con el vivir en sociedad (socialización secundaria).

Por lo anterior, no podemos concebir a la cultura política desvinculada de la socialización política, puesto que partimos de que los ciudadanos tienen creencias y sentimientos particulares sobre sus instituciones políticas, sus leyes, normas y líderes; en general, sobre el ámbito político que les rodea.

Otra categoría que abordaremos y que nos dará elementos para el análisis es: cultura política. Para Almond y Verba en “The Civic Culture”, apuntan que cuando se habla de cultura política de una sociedad, “se refiere a su relación con el sistema político, sus cogniciones, sus sentimientos y las evaluaciones de la población” (Acosta Serratos, 2006, pág. 10). A sus orientaciones políticas.

El proceso de socialización se da a lo largo de nuestra vida y es en función a la valoración política que hacemos de los objetos, de los procesos, de las personas y de los sistemas; Por lo tanto, conforme se avanza en la maduración de ideas y sentimientos, se van definiendo las afinidades, pero, también las fobias con respecto a asuntos públicos. Es así como se comienzan a tomar decisiones políticas, ya sea desde actos y expresiones activas o desde una postura política apática.

Concluiremos el apartado apuntando que en la socialización política los sujetos trascienden del egocentrismo al sociocentrismo, puesto que se asumen como entes pertenecientes a una sociedad con ideas, sentimientos e intereses políticos. Por lo anterior, tienen la capacidad de identificar un entorno que influye, para bien o para mal, en sus estilos de vida y en sus decisiones políticas. Así pues, cerramos recuperando el planteamiento de Aristóteles, donde expresa que “El hombre es un Zoon Politikon” (esto significa un ciudadano, comunitario o social), por lo tanto, es un hombre en constante socialización política.

Capítulo 3. La Etnografía como recurso teórico-metodológico de una investigación en Trabajo social

Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.

Al andar se hace camino
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.

Caminante no hay camino
sino estelas en la mar...

Hace algún tiempo en ese lugar
donde hoy los bosques se visten de espinos
se oyó la voz de un poeta gritar
"Caminante no hay camino,
se hace camino al andar..."

Golpe a golpe, verso a verso...

Cantares
Antonio Machado.

3. La Etnografía como recurso teórico- metodológico de una investigación en Trabajo Social

Lo importante no es llegar, lo importante es el camino expresa Rodolfo Páez en alusión a los *Cantares* de Antonio Machado, en ese sentido, me gustaría centrar el presente apartado: en el camino, nuestro camino en la investigación.

Para hablar del camino, es importante pensar en el punto o puntos de partida, es decir, el primer impulso y las motivaciones que te permiten andar, que te mantienen caminando.

Resulta que no existe un “Camino”, así, con mayúscula, sino que en realidad son diversas vías las que pisamos en nuestro hacer científico. Por lo tanto, ahora nos daremos a la tarea de describir cómo es que se configuró la investigación.

Comenzamos con delinear dos categorías para analizar nuestro objeto de estudio: **Educación Cívica** y **socialización política**; Estas ya fueron desarrolladas y presentadas en los dos apartados anteriores.

Ahora, describiremos el camino que seguimos para realizar la investigación, es decir, expondremos la configuración de nuestros recursos teóricos metodológicos:

Partimos de la necesidad de documentar el fenómeno de estudio, es decir, retratar la realidad o el presente de la Educación Cívica y la socialización política. Esa fue una difícil labor que nos demandó delimitar cada vez más nuestro objeto de estudio y de buscar un método que nos permitiera recuperar la manera en la que se puede visualizar de cerca nuestras dos categorías. Para ello, la técnica de investigación que escogimos para poder recuperar los hechos fue: *La observación*.

Sin embargo, si dejamos de pensar a la *observación* sólo como una técnica para la investigación y la elevamos a un nivel de mayor complejidad, a un nivel metodológico, lo que nos conviene es hacer una investigación desde la Etnografía.

Pero, ¿Qué es la Etnografía? Pensamos en diversas opciones:



Las posibles respuestas que se exponen de la pregunta nos dan cuenta de la diversidad de interpretaciones, corrientes metodológicas y epistemológicas que abordan la Etnografía. Por lo tanto, ahora nos daremos a la tarea de exponer a la etnografía como recurso teórico metodológico que decimos utilizar en nuestra investigación.

3.1. Qué es la Etnografía

Comenzaremos recuperando una de las frases más utilizadas dentro de las ciencias antropológicas “No vale la pena dar la vuelta al mundo para ir a contar los gatos que hay en Zanzíbar” cita Geertz a Thoreau; dicho autor ironiza entorno el quehacer de los etnógrafos, puntualizando que cuando pretendemos realizar Etnografía, es importante tener en cuenta la distinción entre “descripción superficial” y “descripción densa”, pues, no es lo mismo describir hechos o narrar situaciones a buscar significados; desentrañar estructuras significantes, a revelar interpretaciones de lo dicho o hecho y analizar e interpretar lo observado.

Por lo tanto, la propuesta de Geertz sobre realizar Etnografía apunta a la “descripción densa” (Término acuñado a Gilbert Ryle), que va más allá del hecho como hecho. “La vocación esencial de la Antropología interpretativa no es dar respuesta a nuestras preguntas más profundas, sino darnos acceso a respuestas dadas por otros” (Geertz, 1987, pág. 40).

Al describir los hechos, la forma de abordarlos, observarlos e interpretarlos cobra sentido en tanto existe relación con un cuerpo teórico. Para Geertz la teoría no es predictiva o no adivina el futuro, no obstante, precisa elementos que nos permiten una mejor interpretación

(comprensión) de lo estudiado. No se trata de guiarnos por generalidades, sino de apoyarnos de enunciados generales que son producto de conclusiones de hechos pequeños. Mismos que se estudiarán.

Por otro lado, “tener una buena preparación teórica y estar al tanto de los datos más recientes, no es lo mismo que estar cargado de ideas preconcebidas”, expresa Malinowski (1975) en su texto Argonautas del Pacífico Occidental, por lo tanto, realizar Etnografía implica tanto, la producción de conocimiento, el abordaje de teoría, el trabajo de campo, el análisis del hecho, la deconstrucción y la reconstrucción de lo vivido, la aprehensión de la experiencia (análisis de lo vivido). Para ello, el autor combinaba la observación participativa de largo plazo, la entrevista sensible para recuperar lo dicho y lo hecho con los cuerpos teóricos de las ciencias antropológicas.

Para Frederick Erickson (1989) la Etnografía está dentro de los modelos cualitativos de investigación. En términos generales, el autor, construye un bosquejo de dichos modelos de investigación, remarcando que: a pesar de que existe muchas corrientes (cualitativas), ni es una crisis por la que atraviesa el paradigma, ni es que compitan entre sí los distintos modelos, Por lo tanto, estas coexisten e incluso se complementan en el hacer científico (construcción de conocimiento).

Por lo anterior, a qué se refiere Erickson cuando habla de corrientes de investigación cualitativa:



A pesar de la diversidad de corrientes, Erickson encuentra puntos en común en los modos de configurar las investigaciones:

1. Participación intensiva y de largo plazo en el contexto.
2. Cuidadoso registro de lo que sucede (redacción de notas de campo).
3. Posterior reflexión analítica sobre el registro de campo.

Además, se coincide que con la Etnografía “Lo que está sucediendo puede hacerse visible y se puede documentar sistemáticamente” (Erickson, 1989, pág. 201). Por lo tanto, es importante presentar, en la medida de lo posible, todo aquello dicho y hecho por parte de nuestro objeto-sujeto de estudio.

Para Vázquez Bronfman y Martínez (1996) la Etnografía se caracteriza por un proceso de investigación en que se parte de interrogantes suscitados por el terreno y se desarrolla una elaboración teórica basada en el estudio del objeto. Las autoras apuntan que la Etnografía ha sido definida como la ciencia de la “descripción cultural” porque se ha desarrollado sobre el modelo de las investigaciones antropológicas donde el investigador observaba regularmente y durante un periodo prolongado de tiempo a un grupo humano en el desarrollo de sus actividades cotidianas.

La Etnografía nos aportaba:

Una gran riqueza: en primer lugar, la importancia acordada al trabajo de campo y el interés por conocer las prácticas tratando de estudiarlas en las situaciones en que se materializaban; en segundo lugar, el interés para comprender la manera como estos pueblos interpretan el mundo (Vázquez Bronfman, A; Martínez, I, 1996, págs. 29-31).

Por otro lado, para José Yuni, la Etnografía surge como una rama o campo de la Antropología, es decir, es parte de la tradición interpretativa de la investigación social (paradigma cualitativo) y se orienta al estudio de la cultura o las culturas.

La Etnografía, como muchos otros campos epistemológicos, se apoya de otras disciplinas, generando un “entrecruzamiento del enfoque metodológico con teorías provenientes de distintas disciplinas (Yuni, 2005)” por tanto, se ha generado variedad de modalidades etnográficas, en ellas incluida la *Etnografía Educativa*.

En México, la Etnografía Educativa cobró importancia a partir de la publicación de los estudios de Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta, donde “La Etnografía educativa puede ser definida como el estudio y análisis de las instituciones y los procesos educativos sirviéndose del método etnográfico. O más específicamente, la descripción e interpretación de la cultura de una institución educativa” (Yuni, 2005, pág. 112). Así pues, la Etnografía como propuesta metodológica y herramienta para el conocimiento de la educación escolar, pretende la reconstrucción de las prácticas, los valores, las costumbres de la comunidad a la que se observará. En la medida que reconstruimos, nos acercamos a la comprensión de aquello que damos como hecho, aquello que es rutinario y cotidiano, aquello que quizá no nos significa, pero que sin duda al analizarlo nos permite encontrar muchas respuestas de lo que buscamos.

Para Elsie Rockwell “El etnógrafo documenta lo no documentado de la realidad social” (Rockwell, 2009, pág. 21). Como ya se mencionó con anterioridad, en las sociedades modernas lo no documentado es lo cotidiano, lo familiar, lo oculto, lo inconsciente. Por lo tanto, pensamos que la Etnografía como campo de construcción de conocimiento (campo epistémico) implica todo, sin ser lo mismo a la vez; Es decir, recordemos lo expuesto en los recursos teórico-metodológicos de la investigación:

La Etnografía no es un *Método*, sin embargo, se vale de métodos (forma o formas de proceder en la investigación) para la construcción de conocimiento; La Etnografía no es una *técnica* o una *herramienta de recolección de datos* a pesar de apoyarse de ellas para la relación que entabla con sus objetos de estudio. La Etnografía no es una *Monografía descriptiva* o una *Teoría de la Descripción*, sin embargo, sus productos (Investigaciones) pueden dar cuenta de una o de la otra, pues, la finalidad central de la etnografía es la producción de conocimiento.

Para Rockwell “La Etnografía siempre ha sido ecléctica, ha tomado de muchas otras disciplinas sus técnicas: de ciencias naturales y sociales, de tecnologías y humanidades. Herramientas diversas que incluyen desde encuestas y planos cartográficos, hasta registros y pruebas psicológicas, complementan el instrumento básico del diario de campo” (Rockwell, 2009, pág. 20). Por lo anterior, la problematización, abordaje y, la misma combinación de las diversas herramientas dependerá del problema y objeto mismo de investigación; En el caso de la presente investigación, las herramientas básicas son la *observación participante* y la *entrevista* (formal e informal).

Con respecto a la investigación que realizamos y con relación a la profesión en la que nos formamos, Trabajo Social; donde se asume como elemento básico la “Intervención”; la “comprensión de los hechos” cobra vital sentido en la medida de que nos permite reconstruir y, por lo tanto, resignificar las problemáticas sociales. Quizá, una forma de intervenir, desde la interacción y re significación de los problemas sociales, desde los mismos actores.

Por lo anterior, “Producir conocimiento nos compromete a realizar su valor dentro de procesos sociales y políticos en lo que participemos. Por ello, habría que vigilar no sólo la perspectiva metodológica y teórica desde la cual se hace etnografía, sino también el destino social del conocimiento que se produce.” (Rockwell, 2009, pág. 39). Así pues, asumimos a la Etnografía como una herramienta teórico- metodológico útil para el ejercicio del Trabajo Social.

Una Investigación Etnográfica apunta a respondernos de manera cualitativa a la gran pregunta que todo trabajador social se hace antes de intervenir, es decir, él ¿Qué? del fenómeno o problemática social. Así pues, toda Intervención es (o debe ser) precedida por un diagnóstico, no obstante, existen tantas maneras de diagnosticar como tantas problemáticas sociales. Sin embargo, hay problemas que requieren de mayor atención, de una mejor comprensión, de tratamiento fino y cuidadoso; la Etnografía nos representa dicha posibilidad. La comprensión de los fenómenos o problemas sociales desde los significados y sentidos de los actores inmersos en él. Así pues, hay momentos que el verdadero reto es adentrarse en la cotidianeidad y recuperar la socialización de conocimientos o bien la recuperación popular de saberes culturales y de memoria histórica, en ello radica la riqueza de la Etnografía, el trabajo de campo.

En resumen, la Etnografía es un método que posibilita la interacción y comprensión de los fenómenos sociales. Para ello, nos apoyaremos de los recursos teórico metodológicos: La observación y la entrevista.

3.2. La observación a largo plazo

Lo primero a lo que nos aproximamos como científicos sociales es a observar y analizar los hechos, posterior a ello buscamos contribuir en el cambio social, pero, jamás los hacemos *a priori* (en específico los trabajadores sociales). Por lo tanto, aplicamos métodos para abordar problemas relativos a los hombres y las mujeres. Como ya se mencionó en el apartado anterior, fue la Etnografía la que nos posibilitó dicha aproximación.

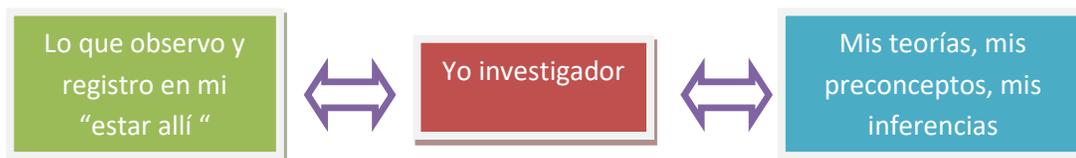
Así pues, en el proceso etnográfico es de vital importancia el registro de lo observado sin precipitarse a la interpretación de lo dicho y hecho por los sujetos de estudio, es decir, todo trabajo etnográfico debe guardar la fidelidad de lo ocurrido. Cuando realizamos observación por un tiempo prolongado es importante afinar una serie de hábitos que posibilitan que nuestra investigación sea lo más fidedigna posible de lo hecho u ocurrido. María Bertely (2000) nos sugiere no incluir aquello que no fue registrado, pues, podría ser producto de nuestra creatividad (o imaginación). Lo que no está registrado es porque no ocurrió.

Para José Yuni (2005) “casi todos los ojos miran, pero, son pocos los que observan”; mirar implica un proceso de registro de imágenes vía el sentido de la vista, no obstante observar implica poner en juego los demás sentidos y, por lo tanto, se recogen elementos que podrían dar significados a lo ocurrido. El autor nos habla de *observar* y *contemplar* como dos habilidades básicas en la investigación, donde el investigador asume un papel participante “en la medida que el observador reconoce y hace explícita cuál es su posición social, la subjetividad queda, sino controlada, al menos matizada” (Yuni, 2005, pág. 184) por lo tanto, el investigador abre sus sentidos a la observación y contemplación, transitando del mirar al observar.

El objeto de la observación participante es obtener información directamente de los contextos en que se producen las interacciones sociales y los intercambios simbólicos. “Esta información le permite conocer al investigador cómo actúan y cómo interpretan, cuáles son los valores, las creencias y el sentido que le otorgan a sus acciones los actores” (Yuni, 2005, pág. 185) en un escenario y espacio definido por el objeto de la investigación y siempre el registro de primera mano por parte de quien o quienes investigan.

Un elemento a analizar en todo proceso de investigación es que, en la observación nuestra subjetividad siempre está presente, por lo tanto, no podemos negarla. En un proceso de observación el registro lo hace el investigador, en dicho registro debe estar el otro y su voz, se debe registrar lo dicho y hecho en el tiempo de la observación. Así pues, una buena observación implica la fidelidad a lo dicho y hecho.

Por otro lado, en el investigador ocurren una serie de procesos que no podemos negar: Inferencias de lo vivido. Ello significa que el investigador realiza un proceso de análisis de la experiencia, pero, esta no se genera de manera espontánea o ingenua, sino que se genera en función de la triangulación de sus registros de observación y de las categorías teóricas y empíricas que previamente eligió y definió:



Para Elsie Rockwell (2009) el registro de todo no garantiza una buena Etnografía, por eso se requiere el convivir, estar en el lugar, familiarizarse con las maneras locales de hablar y comportarse: procesos indispensables para comprender lo que pasa y se dice. No obstante, es importante reiterar que es necesario cobrar consciencia del lado subjetivo del proceso y reconocer que nuestra presencia en el campo da un acceso, apenas parcial, a la realidad vivida localmente.

Por lo anterior, es necesario señalar que la selección de focos de observación es un proceso paulatino, logrado cuando el investigador está más familiarizado con el contexto. "La etnografía ofrece la observación de la interacción social en situaciones consideradas naturales y un acceso a fenómenos no documentados y difíciles de incorporar a la encuesta y al laboratorio". (Rockwell, 2009, pág. 107). Así pues, el investigador llega a investigar con una serie de definiciones dadas: teoría, categorías teóricas, métodos y pasos a seguir, focos a observar, etc. Pero, en la medida en que se va adentrado en su trabajo de campo va encontrando y seleccionado nuevos elementos que incorporará a su investigación.

Una buena observación participante es aquella que registra lo dicho y lo hecho en el escenario observado; Pero, a la vez, nos posibilita el análisis y la interpretación del fenómeno desde la fidelidad de los elementos recabados.

La Etnografía nos abre la posibilidad de recuperar lo particular y lo significativo desde lo local, pero además de situarlo en una escala social más amplia y en un marco conceptual más general. (Rockwell, 2009, pág. 34)

Es así que el investigador se relaciona de manera más o menos intensa con los participantes. En la investigación se realizan estancias de trabajo por lo general prolongadas “donde se establecen lazos no sólo profesionales, sino también personales que le obligan a realizar ese difícil ejercicio de malabarismo al intentar equilibrar su rol como “científico” y al mismo tiempo como persona cercana y sensible hacia la realidad que intenta conocer, comprender o transformar” (Sandín, E y Paz, M, 2003, pág. 208).

La comprensión de una escena etnográfica exige numerosas observaciones para poder captar su estructura y sus rituales de funcionamiento. (Vásquez Bronfman, A y Martínez, I. , 1996, pág. 78). Describir la cultura, es describir lo que ocurre en un lugar determinado, qué ocurre, cómo ocurre, actores implicados, lo dicho y hecho. Cuando observamos correctamente dentro de un lugar, muchas veces no necesitamos preguntarle al otro(a), la misma ubicación o interacción entre sujetos nos permite enterarnos de significados, puesto que la cultura es pública, registrable e interpretable.

El conocimiento que de la Etnografía recuperemos es producto del trabajo de campo, es decir, la misma metodología nos permite la triangulación de conocimientos producto de nuestro bagaje teórico, nuestros registros de lo cotidiano y aquello que inferimos, interpretamos o reflexionamos de las tres experiencias.



En resumen, es necesario permanecer el tiempo suficiente en el campo para romper con lo preconcebido y empezar a pensar de manera distinta sobre los procesos. El estar allí es fundamental para el registro de hechos. Así también, la apertura al campo es de vital importancia, puesto, que no es lo mismo interactuar a interrogar, no es lo mismo espiar a observar y no es lo mismo dialogar a encuestar. Por todo lo anterior, vimos la necesidad de incorporar a la entrevista como herramienta de recolección de información, puesto que ésta nos posibilita la interacción, la deconstrucción y reconstrucción de lo dicho y hecho. Ello desde un trabajo de formación teórico metodológico previo y un trabajo de análisis arduo posterior a la recogida de datos empíricos.

3.3. La entrevista como proceso de deconstrucción

En la entrevista, el entrevistador funge como el que fomenta la reflexión, estimula la memoria, invita a la descripción a detalle, por lo tanto, no puede dar por sentado nada. En la entrevista el investigador debe indagar, estimular el recuerdo, evocar al pasado o detonar la recuperación de saberes del entrevistado.

Por lo anterior, el siguiente apartado tiene como consigna reflexionar si en la investigación puede existir: *una epistemología de la Entrevista*.

Nuestra intención del presente apartado es exponer que la entrevista es algo más que una simple técnica de recolección de datos.

Nuestra exposición comenzará refiriéndose al trabajo previo a realizar una entrevista:

Existe un **Yo investigador** que se prepara para su **estar allí**, revisa un **estado del conocimiento** o **estado del arte** entorno a su fenómeno a estudiar; delinea, en la medida de lo posible, sus **referentes teóricos**; prepara sus **guías metodológicas**, para así, marca los tópicos a tratar en la entrevista. Por lo tanto, el Yo investigador llega preparado a su encuentro con el entrevistado; trae consigo estímulos (preguntas, actitudes, anécdotas) que le permitirán fomentar una actitud mental reflexiva para las posibles repuestas, es decir, no es buscar respuesta simples e instantáneas o representaciones inmediatas que sólo puedan reflejar un tiempo y espacio determinado, sino que la misma pregunta invite al entrevistado a *deconstruir*, a desdoblarse, a voltear la vista atrás y mirar y recuperar el pasado, generando un sentido y significado de las experiencias vividas.

Para explicar lo anterior, traeremos a colación el texto de Nigel Barley, El antropólogo Inocente, en dicho libro se narran una serie de situaciones que determinaron y marcaron la investigación del Dr. Nigel. En el texto se describe la génesis y las distintas etapas de la investigación antropológica. Los dos puntos que por el momento nos interesa rescatar de dichos aportes son: la **deconstrucción** y **reconstrucción**. Para el autor ello se consigue desde

la recuperación del **estar allí**¹⁵ del **Yo investigador** (que es Nigel Barley) y de su encuentro con el sujeto-objeto de investigación (una tribu de Camerún).

Nigel, al reflexionar su proceso de investigación lo asume como una “Antropología inocente”: un trabajo de investigación sin preparación previa. No obstante, al reflexionar su anécdota, la **deconstruye** y posteriormente la **reconstruye**, cayendo en cuenta que todo trabajo de investigación debe superar la inocencia.

Ahora, es importante poner sobre la mesa el siguiente planteamiento ¿Cómo se llega a la *Deconstrucción*? Para el autor, es cuando se intenta superar la inocencia. Pero, ¿Qué es ser inocente?

Según el Diccionario Enciclopédico Ilustrado (2013), inocente se refiere a:

- 1.- Estar libre de culpa
- 2.- Que no se ha llegado a la edad de discreción
- 3.- Que se es cándido, fácil de engañar
- 4.-Que no daña, que no es nocivo.

Así pues, la inocencia, en su acepción 2 y 3 referidas, se supera cuando se entra en un proceso de reflexión, en una actitud mental donde se cuestiona, donde se toma postura, posición y posesión de las cosas¹⁶. Así pues, para Nigel no se puede llegar al encuentro con objeto/sujeto de investigación sin preparación previa, es decir, no podemos ser inocentes a la hora de hacer investigación. En ese sentido, la implicación y el distanciamiento cobran sentido para el sujeto, pues, es necesario identificar tres elementos en cuestión e interacción:

- Sujeto epistémico (hombre con pasado y presente)
- Entorno del sujeto (el otro o la otredad)
- Yo investigador (el que identifica a un hombre con presente y pasado y que se dispone a interactuar con el objeto epistémico)

¹⁵ Ocupamos en diversas ocasiones el concepto “estar allí”, y nos parece pertinente reiterar que es autoría de Geertz, Clifford (1987). En: *Interpretación de las culturas*. México, Gedisa.

¹⁶ Para profundizar en el punto, revítese, Ardoino, J. *Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad*. México, 1988.

Por lo anterior, la entrevista propicia un espacio de expresión donde se *construye*, *deconstruye* y *reconstruye* el sentido y valor del objeto de conocimiento. Pasando de un estado de inocencia (inconsciencia del hecho vivido) a un estado de rememoración y reflexión del pasado.

Una vez expuesto que, es necesario superar el estado de inocencia para realizar entrevistas, comenzaremos a exponer **qué es la entrevista**.

La entrevista es un dispositivo epistémico que nos posibilita la deconstrucción y reconstrucción de la experiencia vivida a partir de la recuperación de la palabra del otro; abre la posibilidad de la duda, el cuestionamiento, la reflexión y fomenta la búsqueda. La entrevista, vía la palabra, es un mecanismo articulador de **sentido y valor**, puesto que implica pensamiento, reflexión y sentido de la acción que va más allá de un decir del hacer.

Por otro lado, la entrevista es un mecanismo de intervención, donde la escucha no juzgante y no demandante propicia el acto reflexivo y propositivo. “El elemento decisivo es aquí la posesión o la privación de un instrumento capaz a la vez de «retener a las cosas en su pureza» o de extenderse «hasta el fin del mundo» Al combinar el poder de retener al pasado y el de salvar definitivamente las distancias” (Certeau, 1985, pág. 211)

Así pues, la palabra resignifica el valor y sentido del tiempo y espacio del decir y hacer vía la remembranza, es un hallar el objeto. Para Bachelard, G (2000: 62) “hallar el objeto, es el hallar el sujeto: es encontrarse en el momento de un renacimiento material”, es decir, la producción de conocimiento.

La entrevista desde el paradigma interpretativo va más allá de un instrumento de recolección de datos, pues posibilita la interacción con sujetos. Cuando entrevistamos, a través de las preguntas, evocamos el recuerdo y una serie de significaciones sobre la experiencia vivida, puesto que los recuerdos activan afectos, sentimientos, desilusiones, fracasos, anhelos, pensamientos olvidados o bloqueados, así como detonan una serie de conductas que se manifiestan en lenguaje verbal y no verbal. Por lo tanto, no se obtienen simples respuestas.

Taylor y Bodgan (1990), se refieren a la entrevista como la herramienta de “Excavar” que abre una amplia gama de escenarios y personas que nos permiten acudir a la experiencia humana subjetiva, es decir, al encuentro de lo vivido desde lo dicho. Para ambos autores existen tres posibles entrevista en profundidad: sobre historia de vida; sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente y entrevista a varias personas.

La entrevista invita al relato del hecho, para Coffey, A Y Atkinson, P, (2003) los relatos tienen significados y propósito, transmiten su contexto en sus costumbres y un contexto moral socialmente aceptables. Los relatos son estructuras discursivas que reflejan normas culturales donde los actores sociales organizan su vida y experiencias dándole un sentido.

Para De Garay (2006) la entrevista va más allá de la reconstrucción de una época y sus pormenores, pues implica revivir un pasado donde los detalles constituyen el marco vital de las personas, generando así un acto comunicativo que va más allá de interrogar, más allá de lo instantáneo.

En resumen, nos apoyamos de la entrevista en nuestra investigación por dos razones que ya expusimos a detalle y que ahora simplificaremos así:

1. Al Yo investigador le obliga abandonar su estado de inocencia, pues, lo exhorta a prepararse previo a su encuentro con el sujeto epistémico.
2. Es un dispositivo epistémico que a través de la interacción posibilita la deconstrucción de las experiencias, generando sentido, valor y significado de lo vivido.

A modo de cierre del capítulo:

Para cerrar el capítulo recuperaremos a Taylor y Bogan que expresan que “Un buen estudio cualitativo combina una comprensión en profundidad del escenario particular estudiado con interacciones teóricas generales que trasciendan ese tipo particular de escenarios (1990: 34)” donde el investigador tiene como misión esclarecer la experiencia humana subjetiva permaneciendo un tiempo prolongado en el lugar de estudio e interactuando con los sujetos del contexto; no obstante, los autores nos recomienda que no debemos aferrarnos demasiado

a ningún interés teórico, sino que debemos explorar los fenómenos tal y como ellos emergen durante la observación y entrevistas.

En el sentido de Nigel Barley, nuestra observación e interacción con los sujetos de investigación tendrá que darse superando la cualidad de “inocencia”, es decir, llegando lo mejor preparados a nuestro “*estar allí*”, que refiere Geertz.

Para Bachelard existe la necesidad, de *formar un espíritu científico*, es decir, superar los *obstáculos epistemológicos* de todo trabajo de investigación, pero, dicha superación va más allá de avanzar de proceso en proceso. La superación es la confrontación real y directa con el obstáculo, con el pasado y presente. Es tener un significado y significación de la experiencia, es romper con los preconceptos, con los prejuicios que acumulamos a lo largo de nuestras vidas.

Para la reflexión final del presente capítulo es importante incorporar a un autor que nos ayuda a asumir la práctica científica, nos ayuda a prepararnos para estar allí. Nos referimos a Devereux, el autor pone sobre la mesa elementos que juegan un papel relevante en nuestro trabajo de campo: *La ansiedad, la transferencia, la contratransferencia, las resistencias, el insight*. Éstos son fenómenos humanos que convergen en la experiencia misma. La invitación es para reflexionar que a lo largo de la investigación pueden surgir dichos fenómenos, puesto que:

Cuanta más ansiedad nos provoca un fenómeno, menos capaz parece el hombre de observarlo debidamente, de pensarlo objetivamente y de crear métodos adecuados para describirlo, entenderlo, controlarlo y pronosticarlo (Devereux, 1983, pág. 27).

Así pues, llegar a hacer trabajo de campo requiere preparación y entrenamiento, tanto para realizar observación como para realizar entrevistas.

Los recursos metodológicos que escogimos para realizar nuestra investigación implican algo más que la preparación de un instrumento de recolección de datos, implica prepararnos para la interacción, para familiarizarnos, para indagar en los sentidos, para hacer que lo familiar

se vuelva extraño e interesante, lo común se vuelva problemático, lo que está sucediendo pueda hacerse visible y se pueda documentar (Czarny, 2007 , pág. 27).

Por lo anterior, la Etnografía dinamiza, y revive aquello que se ve cotidiano, naturalizado y, por lo tanto, no interesante. Esta fue nuestra apuesta, ir más allá de la descripción de lo ocurrido o vivido. Es por ello que decidimos registrar las prácticas cotidianas en el interior del Colegio de Ciencias y Humanidades e indagar en los significados que los estudiantes le dan a lo dicho y hecho en su recinto escolar, todo ello desde el lente central: la socialización política.

Capítulo 4. Educación Cívica y socialización política en el CCH Sur

“Por donde se vea, las víctimas preferidas son los jóvenes, y como los jóvenes son quienes más resisten, son también a quienes más enajenan, a quienes más destruyen con el escapismo de las drogas y con bandas transnacionales de narcotraficantes que los reclutan por las buenas o por las malas, al tiempo que los enfrentan con sus propias comunidades, con las comunidades a las que antes defendían. Así, les hacen perder el sentido de la vida y el sentido de la lucha contra la opresión, contra la explotación y la exclusión, y los reclutan para juegos de guerra en que luchan como pandillas de mafiosos por pequeños territorios a cuyos vecinos les venden ‘seguridad’, en vez de luchar al lado de sus pueblos y de su gente por ese otro mundo posible.

Pablo González Casanova

40 años del Colegio de Ciencias y Humanidades

1971- 2011

4. Educación Cívica y socialización política en el CCH Sur

“No me fue fácil decidir si hacer trabajo de campo era una de esas tareas desagradables, como el servicio militar, que había que sufrir en silencio, o si por el contrario se trataba de uno de los «privilegios» de la profesión por el cual había que estar agradecido”

Apunta Nigel Barley (2004) en su libro “El antropólogo inocente” cuando describe una serie de peripecias que atravesó en su estadía en las islas Dowayanas en África. La cita viene a colación debido a que, sin duda el trabajo de campo fue la parte más divertida de la investigación, pero, a la vez se convirtió en la más complicada de exponer, pues, se corría el riesgo de sólo redactar una gran anécdota del trabajo de campo. Es por esa razón que nos daremos a la tarea de describir a detalle o como apuntaría Clifford Gertz, hacer una “Descripción densa” de lo investigado.

Por lo anterior, en el presente capítulo intentaremos describir a detalle cómo se gesta la *socialización política* de los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Sur:



Para dar cuenta a detalle del trabajo de campo, de la experiencia documentada es necesario observar desde la proximidad, preguntar directamente, entrar en una dinámica de

interrelación, es decir, rescatar la voz y el sentido que le dan los estudiantes del CCH a su **socialización política**.

Así pues, en la exposición del trabajo de campo o de la ruta empírica de la investigación no sólo presentaremos lo registrado, sino que también realizaremos un ejercicio de contrastación con la teoría que capítulos anteriores expusimos y que ahora triangularemos.

Por lo anterior es momento de comenzar a describir aquello que documentamos con respecto a la **socialización política en el CCH Sur**, pero, antes de hacerlo, recuperaremos una serie de notas que se consideraron previo al trabajo de campo:

La Etnografía, para considerarla como tal, requiere de criterios básicos. Por lo tanto, presentaré los criterios utilizados en la investigación, basándonos en la propuesta de (Rockwell, 2009):

- *La Experiencia prolongada del Etnógrafo en la localidad:* se visitó el colegio por un tiempo aproximado de un año y 8 meses; donde se realizaron de 3 a 4 registros por mes en diarios de campo, fichas de análisis del “estar allí”, registro fotográfico y audiovisual.
- *Interacción con quienes lo habitan:* Se consiguió tener vínculo con informantes clave, producto de diversas charlas informales, por lo tanto, se realizaron diversas entrevistas informales, así como se accedió a 4 grupos focales y de todo ese trabajo de campo se elaboró un registro de observación de lo dicho y hecho por parte de los alumnos y alumnas del CCH Sur.
- *Trabajo analítico del estar allí:* No sólo se generó un registro digital de imágenes y videos, sino también, se elaboró un diario de notas de campo y fichas de análisis del trabajo de campo.
- *Documento descriptivo de la realidad no documentada.* La investigación aspira a generar una *descripción densa* (Geertz, 1987) No sólo describimos el lugar, espacio,

actores, agencias y agencias socializantes, sino que cruzamos categorías empíricas, sociales y teóricas.

- *Trabajo reflexivo y de producción de conocimiento:* El producto final, elaboración de informe de investigación y Tesis.

4.1. Historia breve del Colegio de Ciencias y Humanidades

Comenzaremos el presente apartado exponiendo de manera general el origen y génesis del Colegio de Ciencias y Humanidades, ello con la intención de generar un ejercicio de contrastación del pasado con el presente y así aportar elementos que nos posibiliten un análisis más completo de nuestras categorías centrales.

En enero de 1971, se crea el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) bajo un ambiente de tensión y descontento en el mundo estudiantil universitario. El año de 1968 marcó contundentemente la historia de la Universidad y, por lo tanto, de los estudiantes, profesores, investigadores y trabajadores de la máxima casa de estudios. La matanza estudiantil en Tlatelolco, el 2 de octubre del mismo año, generó descontento y reprobación entorno a las decisiones políticas sobre quien en aquel momento dirigía la política federal: Gustavo Díaz Ordaz.

Para el sexenio presidencial que inicia en 1970, Luis Echeverría Álvarez intenta reivindicar la figura del ejecutivo federal, poniendo especial atención en la política educativa y en concreto, en el nivel medio superior. Pues, se pretendía que los alumnos pudieran optar, ya sea, por la enseñanza preparatoria o por otro tipo de escuela que les ofreciese capacitación ocupacional y, por tanto, les permitiera incorporarse al mundo del trabajo. Se pretendía que el abanico de oportunidades se abriese a modo de tener la posibilidad de realizar actividades económicas o bien, si el estudiante así lo decidiese, continuar con la formación universitaria (Rodríguez Uribe, 1994).

Hasta antes de la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ofertaba educación media superior y lo hacía a través de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP); pero, dicha institución educativa, históricamente se había caracterizado por su condición excluyente de algunos sectores de la población, pues, su modelo educativo, además de rígido, era considerado elitista. Por lo tanto, el proyecto educativo del CCH representaba una alternativa, de corte popular, para la población que hasta ese momento no había tenido acceso al bachillerato. Se buscaba generar un proyecto que

podiese conciliar la educación de masas con la formación académica desde un modelo de innovación universitaria, pues, para Pablo Gonzales Casanova la Universidad tendría que ser:

La fuente de innovación más significativa y consciente del país, de innovación deliberada, previsor, que no espera a la ruptura, a la crisis para actuar, que previendo las rupturas y crisis actúa a tiempo, con serenidad, con firmeza, con imaginación y serenidad, abriendo a la vez nuevos campos, nuevas posibilidades y mejorando sus niveles técnicos, científicos, humanísticos y de enseñanza. (Gonzales Casanova, 1971)

Para abril de 1971, comienza la hazaña desde tres sedes: Naucalpan, Vallejo y Azcapotzalco, posteriormente se abrió Sur y Oriente; con un total de 450 maestros, se atendió a 15 mil alumnos. El nuevo proyecto no sólo representaba el aumento de la matrícula estudiantil para el nivel medio superior que atendía la Universidad; sino que, la apuesta se centraba en la formación polivalente del bachiller. Es decir, formación técnica que les permitiese al estudiante incorporarse al mercado laboral, formación en investigación y formación propedéutica para incorporarse a la educación superior. Por lo tanto, el modelo educativo se caracterizaba por ser propedéutico y terminal a la vez.

Se tenía planeado construir dos centros de laboratorios y talleres universitarios destinados a las opciones técnicas. Cada una estaría constituida por talleres de adiestramiento, mantenimiento y reparación, laboratorios de enseñanza, laboratorios de investigación, aulas, auditorios, salas de lectura, oficinas administrativas y otros servicios (Miravete Novelo, 1986, pág. 34).

Así pues, el proyecto buscaba renovar las estructuras educativas de la Universidad y la formación de técnicos capaces de incorporarse al mundo del trabajo. El proyecto pretendía corregir vicios de la enseñanza, como: el verbalismo, enciclopedismo, paternalismo y el autoritarismo. El lema que adoptó el colegio fue “*Queremos formar, más que informar*” (Rodríguez Uribe, 1994, pág. 43). Por tanto, la misión que asume el colegio desde su creación, es formar estudiantes:

Que sean sujetos, actores de su propia formación, de la cultura de su medio, capaces de obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos clásicos y tecnológicos para resolver con ello problemas nuevos (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2011).

Sin embargo, la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades sería polémica, pues, su génesis histórica y política traería consigo opositores naturales a su modelo educativo¹⁷.

El Colegio de Ciencias y Humanidades una amenaza política para la Universidad.

Sin duda, los acontecimientos de octubre de 1968 marcaron la génesis y desarrollo del colegio, pues, desde el principio de su conformación, el CCH representó una amenaza para las autoridades educativas más conservadoras que pronto quisieron desaparecerlo. Ya que la enseñanza estaba muy politizada y, en consecuencia, se gestó un movimiento de incidencia y solidaridad con casos locales, nacionales e incluso, internacionales, como lo fueron: el golpe de Estado de Chile en 1973, la Huelga en la Universidad Metropolitana, apoyo a los movimientos de estudiantes y trabajadores de la Universidad de Guerrero, Puebla, Chapingo en 1975.

El CCH, al ser un modelo de invocación universitaria que representaba una respuesta alternativa a la Universidad tradicional, pretendía erradicar la pasividad disciplinaria en los salones de clases, característica de la educación tradicional, formando alumnos que no sólo buscaran la obtención de buenas calificaciones, sino que se formaran y aprendieran desde la vivencia y ejercitación de los conocimientos científicos y humanísticos en una postura crítica y activa.

El CCH fue pensando como un motor de cambio racional, que invitaba e intentaba integrar a la población en general interesada en ser partícipe de este nuevo proyecto de innovación universitaria. Los estudiantes de las escuelas y facultades universitarias que tenían cubierto el 75 % de los créditos de su formación superior podían ser maestros del colegio¹⁸; Así pues, la creación del CCH estaría marcada por una carga política especial, pues, los principales operadores del proyecto serían: maestros que vivieron los acontecimientos del año 68 en su

¹⁷ Recordemos que el CCH nace como un proyecto educativo alternativo; pensando desde un modelo de educación de y para las masas. Tiene como antecedente histórico los acontecimientos del año 68 en Tlatelolco.

¹⁸ A ocho años de la creación del CCH el 68 % de la planta docente tenía menos de 34 años; el 4.3 % tenía más de 45 años.

Con relación a las instituciones donde cursaron sus estudios: el 73.3 % se formaron en el sistema UNAM y el 13.2 % en el IPN; el 13.5 es formado ya sea en instituciones educativas superiores fuera del Distrito Federal o a las Normal de Maestros. En: **Fuente especificada no válida.**

calidad de docentes y universitarios y que ahora cumplirían una doble función, por un lado, formarse en sus estudios profesionales (papel de universitarios en formación) y por el otro lado, el papel de docentes inmersos en un proyecto de cambio de la estructura de la educación universitaria tradicional. Por lo tanto, los maestros del nuevo CCH no sólo querían enseñar, sino participar, ayudar y orientar en lo que representaba un proyecto educativo de cambio social.

Así pues, pronto comenzó la presión hacía el rector de la Universidad, Pablo Gonzales Casanova, desde los medios de comunicación y desde posiciones opositoras al proyecto; pues, se le criticaba por el caos, que, según los opositores, imperaba en la máxima casa de estudios y en especial, en los CCH. El Colegio se percibió como peligroso, pues, para un sector de la comunidad universitaria (principalmente, autoridades educativas y académicos conservadores) representaba una amenaza en contra de la Universidad y del magisterio tradicional (Rodriguez Uribe, 1994).

Al tratar de averiguar las causas, dieron dos explicaciones: a) la premura con que se tuvo que poner a funcionar al CCH obligó a tomar a los profesores de donde fuera, de modo que no fue posible efectuar una selección cuidadosa; b) el comité directivo del colegio, presionó fuertemente al coordinador, ingeniero (sic) Alfonso Bernal Sahagún, para que incluyera entre los profesores a personas que no satisfacen los requisitos estatutarios. (Bartolucci Incico, 1983, pág. 96)

Desde la creación del CCH existieron dos concepciones de lo que debía representar y ser el proyecto educativo; Por un lado, la necesidad de un cambio académico y de modificación de estructuras universitarias y, por otro lado, un proyecto conservador que intentase reproducir la experiencia de la Escuela Nacional Preparatoria.

Modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades.

El bachillerato que ofertaba el CCH surgió de un proyecto de las Facultades de Filosofía y Letras, Ciencias Políticas y Sociales, Química y después se incorporó la Escuela Nacional Preparatoria que tiene como fines: Impartir enseñanza media superior a través de la combinación interdisciplinaria de diversas especialidades, y del estudio académico con el

adiestramiento práctico, de tal manera que el estudiante reciba una educación básica y general polivalente y una educación especial (Gaceta CCH, N° 28, 1975).

Los impulsores y arquitectos del colegio centraron sus esfuerzos en que, verdaderamente, el CCH representase un proyecto de cambio, por lo tanto, el modelo educativo del colegio se basó en la formación en dos lenguajes: el español y el matemático; así también, asumió la formación desde dos métodos: el *experimental* para estudiar la naturaleza y el *histórico* para analizar al hombre. A Diferencia del modelo educativo de la Escuela Nacional Preparatoria, el del CCH bajó la carga formativa de asignaturas, pues, se pretendía “Que los estudiantes más que aprendan mucho, aprendan bien”. Además de que el proyecto permitía la formación de la participación activa y crítica, y, por tanto, de las actividades extramuros. Los estudiantes del colegio, pronto, comenzaron a participar en mítines, marchas; hicieron pronunciamientos ante coyunturas sociales y se solidarizaron con diversas huelgas; donde sus armas de participación fueron la voz, los volantes, los periódicos murales, los carteles, las pintas, etc. Por lo tanto, el ambiente en que se construye el CCH tiene un sentido políticamente especial, pues, nace como un proyecto alternativo que pretendió romper con las estructuras tradicionales, rígidas y elitistas que hasta ese momento habían caracterizado a la educación superior y media superior.

La idea central era unificar la ciencia, la técnica, la economía y la estructura social, con el fin de acotarse el trabajo manual al intelectual y no separar la teoría de la práctica; el objetivo principal del colegio, era preparar alumnos en carreras totalmente innovadoras, en un ambiente de investigación con especialidades nuevas que el país necesita (Rodríguez Uribe, 1994, pág. 64).

Así pues, el proyecto ambicionaba rebasar los límites del bachillerato, pues, apuntaba a su articulación con la educación superior y posgrado, con las licenciaturas de Investigación Biomédica Básica y las maestrías en Investigación Biomédica Básica, Computación y Sistemas Digitales, y Estadística Investigación de Operaciones y el doctorado en Investigación Biomédica básica, así mismo se dieron los primeros pasos para crear la licenciatura de Ciencias Históricas, especializada en Historia Económica y Social (Gaceta CCH, N° 25, 1975).

Al final, el proyecto educativo del CCH sólo puede consolidarse como un proyecto del nivel medio superior.

Plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Desde la creación del CCH el plan de estudios y el modelo educativo conserva las orientaciones y principios pedagógicos básicos; este además de ser un proyecto de innovación universitaria que pretendió ser una respuesta alternativa ante la educación tradicional universitaria (enciclopedista), goza de un carácter propedéutico y terminal, pues:

El estudiante que haya cubierto todos los créditos del presente plan podrá seguir cualquier carrera de la Universidad o cualquiera de las combinaciones de carreras interdisciplinarias que establezca el Colegio de Ciencias y Humanidades a nivel de licenciatura.

El estudiante estará capacitado igualmente para desempeñar trabajos y puestos en la producción y los servicios, por su capacidad de decisión, innovación, estudio y por la formación de la personalidad que implica el plan académico, pudiendo complementar su cultura con otra técnica y aplicada, ya sea mientras sigue los cursos académicos del plan, ya una vez terminado el mismo (Gaceta UNAM, tercera época, Vol. II, 1971).

Con su plan de estudios y modelo educativo el Colegio de Ciencias y Humanidades pretende que el alumno:

Aprenda a observar, experimentar, modificar, aplicar tecnologías; ser capaz de elaborar productos y materiales útiles; hacer encuestas, discutir, llegar a acuerdos o disentir con respeto y tolerancia, entre otras habilidades más (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2011).

El plan de estudios pretende que el estudiante aprenda a aprender, aprenda a informarse y a estudiar, recurriendo de manera autónoma a todos los materiales que estén a su alcance y le puedan proporcionar lo que busca y necesita. Pretende formar en el estudiante una actitud indagatoria, es decir, un espíritu científico que lo habilite en la búsqueda de respuestas y soluciones ante los problemas que se le presenten desde una formación activa e interdisciplinaria; donde el alumno se convierte en un sujeto activo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, además de que se inicia en los aspectos básicos de la investigación científica y en la difusión de las manifestaciones culturales (Gaceta CCH, N° 25, 1975) .

El plan de estudios se divide en 6 semestres, las asignaturas de los 4 primeros semestres son obligatorias y cubren las áreas de matemáticas, física, historia universal y de México, química, biología, talleres de lectura de clásicos universales, españoles e hispanoamericanos, y el taller de redacción.

Para los semestres quinto y sexto se ofrecen materias optativas que el estudiante escoge de acuerdo a su interés.

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
UNIDAD ACADÉMICA DEL CICLO DE BACHILLERATO
PLAN DE ESTUDIOS ACADÉMICO Y REGLAS DE APLICACIÓN

PRIMER SEMESTRE	HS	SEGUNDO SEMESTRE	HS	TERCER SEMESTRE	HS	CUARTO SEMESTRE	HS	QUINTO SEMESTRE	HS	SEXTO SEMESTRE	HS
MATEMÁTICAS I	4	MATEMÁTICAS II	4	MATEMÁTICAS III	4	MATEMÁTICAS IV	4	1a. OPCIÓN (A ESCOGER UNA SERIE EN FORMA OBLIGATORIA)			
FÍSICA I	5	QUÍMICA I	5	BIOLOGÍA I	5	METODO EXPERIMENTAL: FÍSICA, QUÍMICA Y BIOLOGÍA	5	MATEMÁTICAS V LÓGICA I ESTADÍSTICA I	4	MATEMÁTICAS VI LÓGICA II ESTADÍSTICA II	4
HISTORIA UNIVERSAL, MODERNA Y CONTEMPORÁNEA	3	HISTORIA DE MÉXICO I	3	HISTORIA DE MÉXICO II	3	TEORÍA DE LA HISTORIA	3	2a. OPCIÓN (A ESCOGER UNA SERIE EN FORMA OBLIGATORIA)			
TALLER DE REDACCIÓN I	3	TALLER DE REDACCIÓN II	3	TALLER DE REDACCIÓN E INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL I	3	TALLER DE REDACCIÓN E INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL II	3	FÍSICA II QUÍMICA II BIOLOGÍA II	5	FÍSICA III QUÍMICA III BIOLOGÍA III	5
TALLER DE LECTURA DE CLÁSICOS UNIVERSALES	2	TALLER DE LECTURA DE CLÁSICOS ESPAÑOLES E HISPANOAMERICANOS	2	TALLER DE LECTURA DE AUTORES MODERNOS UNIVERSALES	2	TALLER DE LECTURA DE AUTORES MODERNOS ESPAÑOLES E HISPANOAMERICANOS	2	3a. OPCIÓN (A ESCOGER UNA SERIE EN FORMA OBLIGATORIA)			
IDIOMA EXTRANJERO	3	IDIOMA EXTRANJERO	3	IDIOMA EXTRANJERO	3	IDIOMA EXTRANJERO	3	ESTÉTICA I ÉTICA Y CONOCIMIENTO DEL HOMBRE I FILOSOFÍA I	3	ESTÉTICA II ÉTICA Y CONOCIMIENTO DEL HOMBRE II FILOSOFÍA II	3
SUMA TOTAL DE HORAS	20		20		20		20	4a. OPCIÓN (A ESCOGER DOS SERIES EN FORMA OBLIGATORIA)			
								ECONOMÍA I CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES I PSICOLOGÍA I DERECHO I ADMINISTRACIÓN I GEOGRAFÍA I DISEÑO I LATÍN I	3	ECONOMÍA II CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES II PSICOLOGÍA II DERECHO II ADMINISTRACIÓN II GEOGRAFÍA II DISEÑO II LATÍN II	3
								5a. OPCIÓN (A ESCOGER UNA SERIE EN FORMA OBLIGATORIA)			
								CIENCIAS DE LA SALUD I CIBERNÉTICA Y COMPUTACIÓN I CIENCIA DE LA COMUNICACIÓN I DISEÑO AMBIENTAL I TALLER DE EXPRESIÓN GRÁFICA I	2	CIENCIAS DE LA SALUD II CIBERNÉTICA Y COMPUTACIÓN II CIENCIA DE LA COMUNICACIÓN II DISEÑO AMBIENTAL II TALLER DE EXPRESIÓN GRÁFICA II	2
									20		20

OPCIONAL: ADIESTRAMIENTO PRACTICO PARA LA OBTENCIÓN DEL DIPLOMA DE TÉCNICO, NIVEL BACHILLERATO

Ilustración 2 Plan de Estudios del CCH 1971

Y a pesar de que el proyecto de bachillerato del CCH nace y se presenta con solidez como uno de planes más importantes de la Universidad; la premura y rapidez para su operación traerá consigo experiencias desafortunadas ante las lagunas y falta de comprensión sus ejecutores:

Se cayó en lugares comunes del tipo de confundir *actitud crítica* con el manejo de posiciones ideológicas opuestas a las predominantes en la escuela tradicional; el tratarse de *tú* y el *cuatismo* entre alumnos y maestros fueron tomados como procedimientos útiles para reducir la distancia clásica entre educadores y educandos; la improvisación didáctica y pedagógica, el trabajo en equipo desprovisto de verdadero control en su desenvolvimiento individual y colectivo, se insertaron en la memoria institucional como formas propias del método de enseñanza activa. (Bartolucci Incico, 1983, pág. 95)

Profesionalización de la Enseñanza.

En 1974, el Dr. Fernando Pérez Correa es nombrado Coordinador General del CCH y su Plan de profesionalización de la enseñanza, será uno de los acontecimientos más significativos en la vida del colegio, pues, con él se da uno de los golpes más certeros al activismo, tanto, estudiantil, académico y de los trabajadores del colegio.

El primer proyecto del Dr. Pérez Correa, que responde a su Plan de profesionalización aprobado por el consejo del Colegio, es regularizar al personal docente. El otorgamiento de carácter de “definitivo” a (Gaceta CCH, Primera Época, N°7, 1974):

- 1.- los profesores que tengan un título superior al del bachiller y una antigüedad mínima de un año.
- 2.- A todos los que hayan cumplido los créditos necesarios para la obtención de un grado académico superior al del bachiller y una antigüedad mínima de dos años.
- 3.- Recibirán su definitiva con la categoría que tengan en otras dependencias, los profesores o investigadores definitivos en las escuelas y facultades de la Universidad que tengan un año de antigüedad en el colegio.

Por otro lado:

- 1.- A los que hayan acreditado cuando menos el 75 % del plan de estudios de una licenciatura y tengan antigüedad docente mínima de un año, se les podrá regularizar como profesores “interinos” de asignatura categoría “A”.
- 2.- A los que cuenten con un mínimo del 40 % del plan de estudios para la obtención de una licenciatura, se les regularizará como ayudantes de profesores y, en consecuencia, gozarán de los derechos académicos que ello implica.

El 6 de septiembre de 1974, El Consejo Universitario aprueba el Acuerdo N° 61 donde se expresa que:

El Colegio de Ciencias y Humanidades y las comisiones dictaminadoras, regularizarán la situación académica de los profesores actualmente en servicio en la Unidad Académica del ciclo de Bachillerato (Gaceta CCH, Primera Época, 26 de Sep de 1974., 1974).

Sin duda, el nuevo plan comienza por la sectorización¹⁹ de la comunidad de profesores en el colegio; hecho que generó descontento y por ende conflictos al interior de los planteles, tanto en el ámbito académico como en el administrativo.

En el periodo de 1974 a 1976, se registraron 6 paros de actividades, 2 amenazas de paro, 3 hechos de violencia, 3 destituciones de profesores por parte de las academias y grupos de rechazados (Bartolucci Incico, 1983, pág. 129), por lo tanto, el periodo histórico del CCH denominado “Institucionalización” puesto en marcha con la administración del doctor Fernando Pérez Correa representa uno de los periodos que marcará contundentemente el curso del colegio.

Veinte años de existencia del CCH.

La época de los años ochenta es un periodo de autocrítica y reflexión para el Colegio, pues, las autoridades académicas se dan a la tarea de organizar diversos eventos que tiene como objetivo abrir la discusión sobre el bachillerato en la UNAM y sus modelos educativos. Entre los distintos eventos destacamos:

El 21 de mayo de 1982, se realiza el ciclo de conferencias “El Bachillerato en el mundo y las Investigaciones en el CCH” donde el Coordinador General del Colegio, David Pantoja Morán destacó el interés por la investigación educativa, a su vez exhortó a los profesores a colaborar con la creación de un modelo de investigación del proceso educativo en el aula y en la difusión de los trabajos realizado. (Gaceta CCH, 12 de Febrero de 1996).

El 2 De Enero de 1985 el doctor Jorge Carpizo toma posesión como rector de la máxima casa de estudios; uno de sus principales intereses es el bachillerato, pues el 14 de febrero del mismo año da a conocer tres programas de superación académica para el bachillerato de la UNAM (Gaceta CCH, 11 de Marzo de 1996):

- Fortalecimiento de la carrera docente.
- Titulación de profesionales.
- Curso de formación y actualización.

¹⁹ Nos referimos a la intención de seccionar a la comunidad universitaria. La clasificación del personal docente y universitario en clases y categorías, mismas que a la larga causarían división en la comunidad universitaria.

El 20 de mayo de 1988 el Consejo del CCH aprueba las pautas para la organización de los seminarios de diagnóstico en los planteles de la Unidad Académica del ciclo del bachillerato del CCH. Para el 6 de junio se ponen en marcha los seminarios de diagnóstico donde se presentaron aproximadamente 1300 ponencias (Gaceta CCH, 11 de Marzo de 1996).

Durante el Congreso Universitario en Mayo de 1990 se ratifica la permanencia del bachillerato en la UNAM, además de que se aprueba la creación de los Consejos Académicos por área como órganos intermediarios entre el Consejo Universitario y los Consejos Técnicos de las escuelas y facultades (Gaceta CCH, 25 de Marzo de 1996.).

Después de dos décadas de la creación del gran proyecto educativo llamado Colegio de Ciencias y Humanidades, su creador e impulsor, el doctor Pablo Gonzales Casanova se dirigió a la comunidad universitaria dando su balance:

Los tres problemas que en su inicio el Colegio se propuso resolver aún son válidos, éstos son: unir en un proyecto concreto a las distintas facultades, escuelas e institutos de la Universidad; articular la enseñanza media superior y la profesional a la investigación científica y humanística; promover la innovación de la Universidad y su adaptación a los requerimientos de nuestro país y nuestro tiempo y hacerlo como una organización dentro del sistema universitario (Gaceta CCH, 22 de Enero de 1991, 1991.).

Reforma al Plan de estudios, 1996.

El 6 de junio de 1995, termina el proceso de trabajo de las comisiones revisoras del plan y programas de estudio. Pero, no es sino hasta el 6 de julio de 1996 que es aprobado:

La reforma y, por ende, la actualización del Plan de estudios, se concreta veinticinco años después de la creación del Colegio. Los procesos y esfuerzos son diversos en el cuarto de siglo de historia del proyecto educativo, pero, en especial, rescataremos algunos acontecimientos trascendentes en dicho proceso:

El 2 de enero de 1985, el Doctor Jorge Carpizo toma posesión como rector de la máxima casa de estudios; para el 14 de febrero del mismo año da a conocer tres programas de Superación Académica para el Bachillerato de la UNAM (Suplemento Histórico de la Gaceta CCH.,

1988). Es decir, a un mes de su toma de protesta, el nuevo rector de la Universidad asume compromisos visibles para con el bachillerato; sobre todo, en una época donde se puso en tela de juicio la pertinencia de que la Universidad impartiera bachillerato.

El rectorado del doctor Carpizo se caracterizará por sus distintos esfuerzos por legitimar al bachillerato como pieza fundamental de la Universidad.

Para Jorge Carpizo y su sucesor en la rectoría, José Sarukhán el bachillero no es, ni deberá ser la antesala de la licenciatura, sino que es un sistema de formación en dos modelos y dos lenguajes, y es por ello que asentaron grandes proyectos con la intención de consolidarlo.

El 17 de diciembre de 1992, el rector Sarukhán declara instalados los Consejos Académicos por Área y el Consejo Académico del Bachillerato (Gaceta CCH, 22 de Abril de 1996., 1996.). Cinco meses después el Rector afirmará que:

Estos órganos colegiados constituyen instrumentos potenciales de fortalecimiento de la vida académica de la UNAM, pues, su objetivo principal es buscar la manera de aprovechar al máximo los recursos humanos, las capacidades físicas, la experiencia y, sobre todo, la creatividad de los alumnos para dar un cambio drástico, trascendental en la calidad de la enseñanza. (Gaceta CCH, 29 de Abril, 1996)

En junio de 1994 se realizó una consulta a la comunidad universitaria sobre la propuesta de revisión del plan de estudios del bachillerato; misma que intentaba cerrar el proceso de actualización.

Es momento en que con la libertad, espíritu, espíritu crítico y capacidad de inventiva se renueve la enseñanza de las materias del colegio (...) han pasado más de 20 años de eso y con toda seguridad ha habido cambios profundos o reenfoques en la manera de abordar los problemas” José de Jesús Bazán Levy Director de la UACB (Gaceta CCH, 5 de Diciembre, 1994).

En enero de 1995 los profesores de la Comisión Revisora del Área Histórico Social se manifestaron por solucionar lo que ellos consideraron la excesiva libertad de los alumnos, pues, en los sondeos que realizaron, documentaron que a los alumnos les gusta el colegio

porque “hacen lo que quieren en él”. Por lo tanto, los profesores plantearon la necesidad de establecer límites académicos. (Gaceta CCH, 5 enero , 1995)

Días después, se presenta una propuesta de mapa curricular, que fue trabajada por las comisiones revisoras por área, dicho trabajo concluyó en junio, con la conclusión de esta fase “Está al alcance de nuestras manos construir el bachillerato universitario del colegio como lo hemos deseado: de ciencias y humanidades; preciso, pertinente, imaginativo, riguroso, formador, personal y masivo” Expreso Bazán Levy Coordinador de la UACB (Gaceta CCH, 22 de Junio, 1995).

En septiembre del mismo año se instalan los grupos de síntesis, donde su trabajo consistía en recopilar las aportaciones que formularon los docentes durante la semana académica: La intención fue incorporarlos a la propuesta del Plan de estudios (Gaceta CCH, 13 de Mayo, 1996).

La evaluación por consenso de los nuevos programas, no fue una tarea fácil dado que son el producto de un esfuerzo de varios años por parte de profesores capacitados y con una sólida trayectoria académica; no obstante, este trabajo dio como resultado programas estructurados e innovadores que abren una nueva renovación del colegio. Apuntó la profesora Alicia López Montes de Oca, Presidente del Consejo Académico del Área de Ciencias Experimentales (Gaceta CCH, 18 de Sep, 1995).

La propuesta, revisión y actualización del Plan y Programas de Estudio del CCH se caracterizó, no sólo por ser un proyecto ambicioso en lo académico, sino por ser un proyecto colectivo de la comunidad universitaria. Hecho que traducirá su esencia en la instalación de la Comisión Especial del Consejo Técnico de la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato (UACB), conformada por 10 profesores designados por ese órgano (no colegiado) y por 10 alumnos electos en un proceso de votaciones (efectuado el 15 de febrero de 1996). Así mismo, a partir de esa fecha inició el periodo de 60 días propuesto por el Consejo Universitario para llevar a cabo las jornadas de información y opinión entorno a la propuesta de actualización del Plan y Programas de Estudio del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades.

El rector, se refirió no sólo al proyecto del bachillerato, sino a la Universidad en general, en vías de cerrar el proceso:

La Universidad Nacional Autónoma de México valora la importancia del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Escuela Nacional Preparatoria, las cuales constituyen una parte del tejido académico universitario, que no puede ser separado de la Universidad, porque lesionaría gravemente a la Institución y a la educación misma (Gaceta CCH, 8 de Enero, 1996).

Posteriormente, el Rector Sarukhán en su plan de trabajo para el año 1996 reforzó sus planteamientos, refiriendo sobre el bachillerato:

Mi propósito será que impere sobre otros intereses la discusión en el aula, la experimentación en el laboratorio, la reflexión en la biblioteca, es decir, que impere la Universidad que enseña a investigar y difunde la cultura, todo en un mismo tiempo y espacio: (Gaceta CCH, 27 de Mayo, 1996).

El 6 de julio se aprueba el Plan y Programas de Estudio, después del periodo de 60 días en que los grupos de síntesis recogieron opiniones, observaciones y sugerencias formuladas por los Consejos Académicos por Área y por el Consejo Académico del Bachillerato.

Son 16 los cambios sustantivos en el Plan de estudios, y el Colegio decidió informar a través de su órgano informativo: La Gaceta CCH (Gaceta CCH, 11 de Julio, 1996).

- 1) Cambió el perfil de egreso considerando aspectos formativos y propedéuticos.
- 2) Se fortaleció el Modelo Educativo del Colegio: Bivalente (Terminal y propedéutico).
- 3) Un plan estructurado en la formación equilibrado en Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y en Humanidades.
- 4) Énfasis en Metodología y en el rigor científico.
- 5) Cultura básica en los cuatro primeros semestres y formación propedéutica en los últimos dos.
- 6) Actualización de contenidos y metodología de la enseñanza.
- 7) Incremento en el número de horas escolares.
- 8) Cursos semestrales obligatorios de Biología, Química y Física.
- 9) Fusión de los talleres de Lectura, Redacción e Investigación Documental.
- 10) Obligatoriedad de lengua extranjera.
- 11) Curso obligatorio de computación.
- 12) Dos cursos obligatorios de Filosofía donde se estudia lógica y ética.
- 13) Incremento de dos cursos de Historia Universal.

- 14) Nuevas materias optativas: Lectura y Análisis de Textos Literarios, Temas Selectos de Filosofía y Antropología.
- 15) Cambios en criterios de selección de materias de quinto y sexto semestre, según la afinidad de las materias con la probable carrera profesional de destino.
- 16) Incremento de la oferta de opciones de carrera técnica.

Sin duda, la actualización del plan de estudios del colegio marca el fin e inicio de una era. 1996 es un año importante y de cambios en el acontecer de la vida universitaria; el rectorado del doctor José Sarukhàn entra en su recta final

Es importante para Universidad Nacional Autónoma de México, puesto que su justificación reside en su capacidad de crear y transmitir el conocimiento, y cuando los estudiantes enciendan la flama del gusto por las humanidades, la poesía, por la literatura y la música, la Universidad concreta un acto central de su cometido (Gaceta CCH, 2 de Sep, 1996.).

1996 es un año donde se consolidará el modelo educativo del colegio, Carmen Aristegui expresará lo siguiente en una de sus visitas a la Institución:

En el CCH encontré una relación distinta con el profesorado; esto es positivo porque le quita muchos elementos de solemnidad, de miedo o de autoritarismo al profesor, que caracterizan a la educación tradicional y le da, por un lado, mayor fortaleza a la relación profesor-alumno, más fresca.

La relación con los compañeros es diferente. Viví una especie de encuentro con libertades que no había tenido ni en el seno familiar, ni en el nivel medio básico. Realmente fue una marca muy particular para mí; en el momento de la vida que les describo, fue definitiva en mi elección profesional, en la forma de ver mi contexto y el mundo. Por eso considero novedosa la propuesta educativa que el CCH ofrece a los mexicanos y mexicanas que ingresan a él (Gaceta CCH, 12 de Feb, 1996).

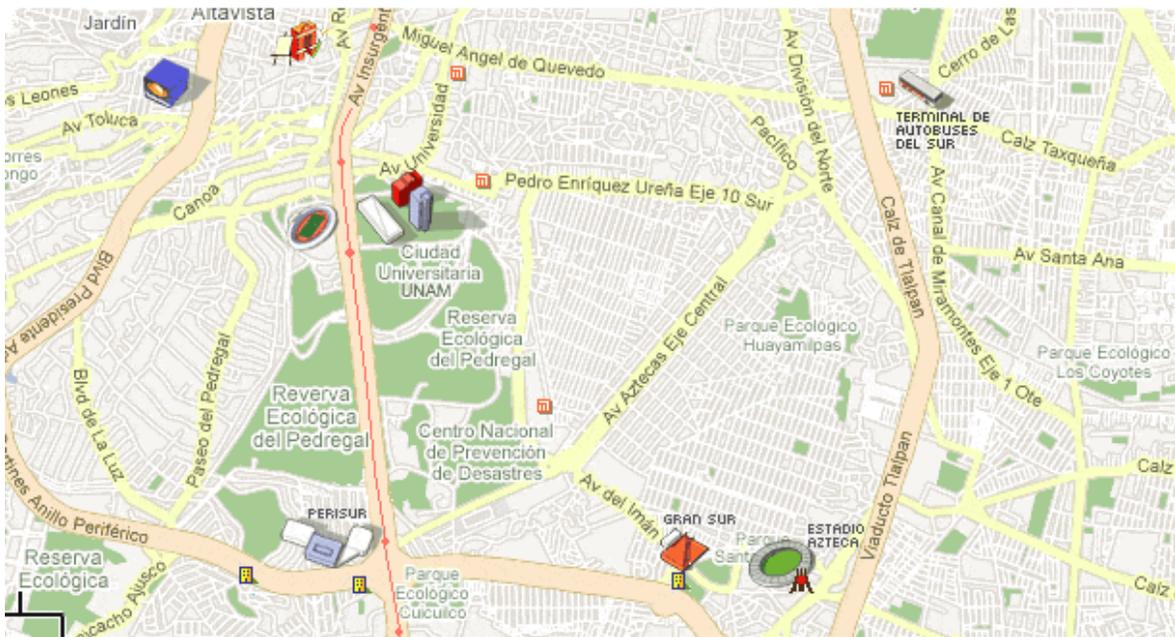
El CCH a lo largo de su historia se ha transformado y avanzando en la conformación de su modelo educativo, su plan y programas de estudio. El tránsito a través de sus distintas etapas lo llevó a experimentar cambios importantes: la creación de su Consejo Técnico en 1992; la

actualización de su Plan de Estudios en 1996; la obtención al rango de Escuela Nacional en 1997, y la instalación de la Dirección General, en 1998 (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2011). Y ha afrontado situaciones complejas e incluso complicadas de sobrellevar: La huelga general de la Universidad de 1999, la Reforma Integral de la Educación Media Superior de 2008, el Movimiento de alumnos rechazados de la Educación Media Superior y Superior que ciclo a ciclo escolar se reactiva.

4.2. El CCH Sur

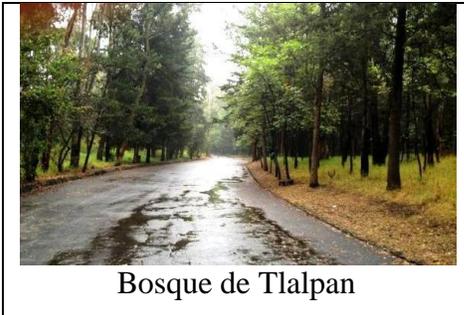
Entorno del Colegio de Ciencias y Humanidades SUR

El CCH Sur es parte de la oferta educativa para la formación de bachillerato que ofrece la Universidad Nacional Autónoma de México. El colegio se ubica al sur de la Ciudad de México, en la Delegación Coyoacán, Colonia Fuentes del Pedregal. El sur de la ciudad resulta atractivo para los habitantes de la urbe y para todos aquellos que la visitan, pues, su oferta cultural, deportiva, recreativa e incluso comercial es vasta.



Mapa del Sur de la Ciudad. Recuperado de:
<http://www.mexicofirstclass.com/mapa-hoteles-perisur-mexico-df.asp>

Dentro de los lugares más representativos del sur de la ciudad y que, son parte de los lugares que frecuentan los alumnos del colegio están: dos de los estadios más importantes del país: el Estadio Olímpico Universitario y el Estadio Azteca; el parque de diversiones más grande y atractivo en la República: Six Flags; por otro lado, a pocos kilómetros de distancia, se encuentran dos de los centros delegacionales más concurridos por sus atractivos culturales y comerciales: el Centro de Tlalpan y el Centro de Coyoacán.



Bosque de Tlalpan

La delegación Tlalpan y Coyoacán cuentan con un sinnúmero de lugares y actividades en las que los estudiantes prontamente se involucran. Por ejemplo, el Festival Internacional Ollin-Kan, que se organiza en distintas sedes de la delegación de Tlalpan; cada año el evento cierra su programa con conciertos al aire

libre en el Bosque de Tlalpan, lugar que, por cierto, se encuentra a 800 metros de la salida del estacionamiento de profesores del CCH.

Perisur, Cuicuilco y Loreto, son 3 de las plazas comerciales a las que acuden los jóvenes a pasar sus tardes libres, ya sea para ver una película o para pasear por la plaza. Perisur a 300 metros de distancia del estacionamiento de profesores; Cuicuilco, aproximadamente, a un kilómetro y Loreto, la más lejana, a cuatro; esta última, se ubica al costado norte de la Ciudad Universitaria, sede de la Universidad Nacional Autónoma de México.



Ciudad Universitaria. Imagen recuperada de:
[www. Imagenesaereasdemexico.com](http://www.imagenesaereasdemexico.com)

En Ciudad Universitaria se ubican recintos educativos, culturales, deportivos y de recreación. CU concentra facultades, institutos y escuelas, así también cuenta con canchas de soccer, de americano, béisbol, frontón, tenis, basquetbol, gimnasia, pistas de atletismo, gimnasios, y muchos más espacios donde se realizan distintas disciplinas deportivas. La Ciudad

Universitaria, es reconocida a nivel mundial por sus recintos culturales: La Sala Netzahualcóyotl, el Museo Universitario de Arte Contemporáneo (MUAC), las salas Miguel Covarrubias y Carlos Chaves, así como los foros Juan Ruiz de Alarcón y Sor Juana Inés de la Cruz. Los cines Julio Bracho, Carlos Monsiváis y José Revueltas, ubicados en la zona cultural, donde también podemos encontrar la Biblioteca y Hemeroteca Nacional, el

espacio escultórico y el UNIVERSUM. No sólo en el Centro Cultural Universitario se pueden encontrar actividades culturales, pues, en la zona central de CU, se ubica al Museo Universitario CA (MUCA), el Teatro Carlos Lazo, la explanada central y jardín de rectoría, mejor conocido como “las islas” donde se desarrollan, semana a semana, distintas actividades educativas, culturales, deportivas e incluso comerciales.

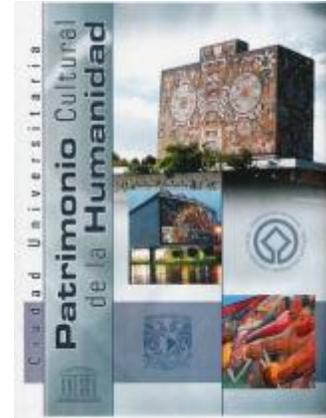


Imagen recuperada de:
<http://mmendiola.net/blog/?p=80>

Acceder al Colegio de Ciencias y Humanidades Sur no es complicado, pues, está rodeado por dos de las vías principales de la ciudad, periférico sur e insurgentes sur. Así también conecta con la avenida Picacho Ajusco y Paseos del Pedregal.

El colegio cuenta con dos accesos; la entrada principal que se ubica en el bulevar de las cataratas y la entrada del estacionamiento de profesores, que está conectada con el jardín botánico de Ciudad Universitaria.

El interior del Colegio de Ciencias y Humanidades SUR

En la entrada principal, podemos encontrar una explanada externa que se ocupa como base controlada de Microbuses que tienen como ruta el Metro Universidad. Así también, a un costado de dicha explanada ubicamos las “Caballerizas”, lugar donde se venden alimentos rápidos, una cafetería y una sala de computo.

A la explanada externa e interna las conecta un pasillo de aproximadamente 30 metros. La explanada interna es el lugar de mayor concentración estudiantil; cuenta con diversas jardineras que los estudiantes ocupan como lugares de encuentro o de recreación.



Explanada central



Jardín del Arte

La explanada conecta con distintas zonas del colegio; En su costado oriente encontramos el “Jardín del Arte”, lugar que alberga distintos eventos que organiza la comunidad estudiantil; entre los eventos más concurridos se encuentran los “Toquines” a propósito de o del 2 de octubre, 8 de marzo, 10 de junio, Día Internacional de la Diversidad, etc. Por otro lado también, se realizan

exposiciones, performance o presentaciones artísticas.

Otra de las conexiones de la explanada central es con la dirección del colegio y la explanada de ceremonias; “La asta”, al igual que “La explanada”, son los dos lugares más concurridos por parte de los estudiantes, dichos espacios son utilizados, además de punto de encuentro, como foros de manifestación estudiantil.



Dirección del CCH SUR



Cubículos estudiantiles

Hacia el norte de la explanada central encontramos la zona de ciencias, es decir, los laboratorios, las aulas de matemáticas y la sala de computo. Dicha zona conecta con la “Explanada del E”, donde podemos encontrar 4 de los 5 cubículos estudiantiles (Cubos) del colegio.

Los Cubos, son espacios de organización estudiantil autónoma, es decir, son salones que los estudiantes resguardan, administran y controlan sin que las autoridades cuenten con acceso y control.



Cubículo Cultural

El Edificio E alberga al Cubo Cultural y el Edificio G al Cubo Internacionalista, el Cubo Rol y el Cubo G. Después, regresaremos a las actividades que realizan los distintos cubículos estudiantiles, pues, sin duda, consideramos que los cubículos representan uno de nuestros focos de atención en el fenómeno que observamos y analizamos. Pero, por ahora, sólo nos dedicaremos a la descripción del

entorno físico del colegio.

Cabe mencionar que el colegio está construido sobre pedregal, por lo tanto, su superficie es irregular y llena de vegetación; las conexiones entre espacios son por medio de escaleras que suben y bajan entre edificios y explanadas, así pues, la vegetación, su construcción irregular entre rocas montañosas y la fauna que alberga (ardillas y mariposas) hacen del CCH Sur uno de los colegios más bello de la UNAM.



Jardín en el CCH



Sala Gamma

Por otro lado, La “explanada del edificio E” conecta con las salas Alfa y Gamma, así como con el Audiovisual. En dichas salas se realizan actividades extracurriculares, como obras de teatro, proyección de películas, recitales y todo tipo de representación en espacio cerrado.

Para poder llegar a la biblioteca del colegio se cuenta con diversas rutas, en donde no sólo tenemos que pasar por la explanada central, dirección, audiovisual, “Explanada del E”, baños, Departamento de Psicopedagogía, sino que, unos metros antes, encontramos la entrada a las canchas y al gimnasio -Sin duda una gran paradoja para los estudiantes, pues, en las canchas no sólo encontramos a los deportistas, sino que el

lugar representa un espacio de encuentro de aquellos que practican un deporte y de aquellos que gustan del espacio como lugar de permanencia.

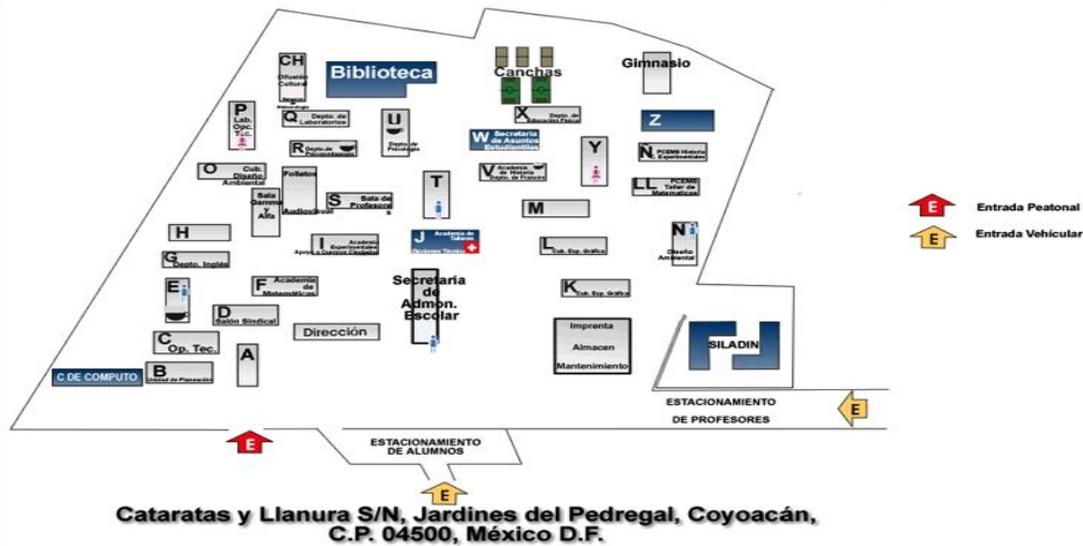
En el costado oriente de la biblioteca encontramos las canchas de básquetbol y fútbol, un gimnasio y paredes altas tipo Frontón; en el costado poniente de la biblioteca encontramos el Departamento de Difusión Cultural en el edificio CH.

Difusión Cultural, es el departamento administrativo que tiene mayor contacto con los Cubos y con organizaciones estudiantiles que pretende realizar algún tipo de actividad en el interior del colegio.

Por otro lado, existe un espacio conocido como el “El M”, el lugar es bautizado de esta manera porque se encuentra el edificio “M”, no obstante, son diversos los edificios que integran el espacio. Este es uno de los sitios de mayor confluencia en el colegio, a pesar de estar en una de las zonas menos transitadas en el costado oriente de la institución. Dicho espacio concentra aulas donde se imparten asignaturas de ciencias sociales y, por ende, asignaturas con un alto número de matrícula. La explanada del "M" está rodeado de árboles y jardineras, ello permite que los alumnos se apropien del espacio, ya sea para encontrarse entre clase y clase o para concentrarse por periodos prolongados durante la jornada escolar.

En el colegio existe un estacionamiento para profesores y uno para alumnos. ambos espacios conectan con la entrada trasera del colegio, misma que colinda con la entrada al jardín botánico.

El jardín botánico conecta con Ciudad Universitaria, con aproximadamente 2 kilómetros de recorrido a través de áreas verdes.



El trabajo etnográfico en el CCH Sur

En el presente capítulo nos dimos a la tarea de describir, en un primer momento, una breve historia del CCH con la intención de entender su génesis y fundamento; en un segundo momento del capítulo describimos la conformación física del colegio con la intención de incorporar elementos que nos complementen el análisis de las interacciones que se generan en el exterior de los salones de clase, pero en el interior del colegio.

Por otro lado, a lo largo de la investigación nos hemos dado a la tarea de recuperar dos categorías clave: Educación Cívica y socialización política. Así también las hemos expuesto desde textos clásicos, textos de diversas disciplinas y textos especializados en materia, generando así un bosquejo amplio de ambos términos. Por lo anterior, en el presente apartado contrastaremos la teoría con el trabajo realizado en campo.

Como ya se revisó en capítulos anteriores, la educación política y/o la Educación Cívica es un tema ausente en los planes y programas de estudio, no obstante, trastoca de manera transversal, no sólo los programas de estudio, sino las interacciones en el interior de los recintos educativos. Por lo tanto, nos daremos a la tarea de reproducir fragmentos, diálogos, fotografías del trabajo de campo, ello con la intención de analizar nuestras categorías básicas en el terreno práctico, desde la experiencia de los estudiantes del CCH.

Es importante reiterar que fuera de los salones de clases, pero, en interior del CCH Sur ocurren diversos hechos que nos dimos a la tarea de documentar, ello con la intención de retratar aquello que en nuestra investigación definimos como: socialización política. Por lo tanto, la presente exposición tendrá los siguientes textos:



Cabe señalar que, la metodología de la presente investigación nos permitió registrar conversaciones espontáneas, sin necesidad de planear y pactar una entrevista. Por lo tanto, el investigador se da a la tarea de registrar todo aquello que es referente a su foco de atención. En el caso de los siguientes fragmentos, en algunas ocasiones se pactó realizar una entrevista y en otros casos los diálogos fueron derivados de conversaciones informales, e incluso, en algunas ocasiones sólo nos bastó con estar ubicados en un lugar cercano, es decir un espacio estratégico para registrar la información.

Para la exposición de los elementos señalados combinaremos fragmentos del trabajo etnográfico, con las categorías desarrolladas en apartados anteriores y el análisis derivado de la contratación de la teoría con la práctica. Así pues, comenzaremos con: Educación Cívica.

4.3. Educación Cívica en el CCH Sur

La escuela, sin embargo, es el espacio público esencial para que el estado influya en la formación de los ciudadanos, es el lugar donde nuestros hijos aprenden a convivir con los demás y donde adquieren los elementos básicos para la convivencia.

Gilberto Guevara Niebla

En apartados anteriores desarrollamos el concepto de Educación Cívica, donde apuntamos que es aquella que se imparte bajo los resguardos institucionales desde programas educativos con fines y objetivos preestablecidos atendiendo a un proyecto nacional, es decir, al sistema educativo mexicano. En el plan de estudios del CCH la Educación Cívica como programa de asignatura no existe de manera explícita, no obstante, nos encontramos en los programas de

estudio de otras asignaturas los aspectos básicos de nuestra categoría: ciudadanía, democracia y política.

Por lo anterior, el primer aspecto que describiremos es cómo los alumnos aprenden sobre ciudadanía, democracia y política desde los programas educativos del CCH. Para ello recuperamos algunos fragmentos de lo dicho y hecho por parte de los estudiantes, cuando les preguntamos si han aprendido sobre política en los salones de clase.

Yo sí, mi maestro de historia intenta mostrarnos el lado, bueno intenta mostrarnos el objetivismo, pero utiliza bastante la política para hablar de historia, porque la historia está (...) bueno, va junto con la política a fuerza y entonces el trata de mostrarnos ese, ese lado en lugar de decirnos sólo fechas, trata de hacer que comprendamos, o sea, pero es el único maestro que lo ha dicho, todos los demás tratan de alejarse de ella. (octubre, Grupo Internacionalista)

Existen alumnos que consideran que la política es un tema que se relaciona con sus asignaturas de estudio, no obstante, existen maestros que prefieren no abordar o relacionar los temas y centrarse exclusivamente en el contenido de su programa. El que los profesores decidan no tocar temas es un mensaje que los alumnos asumen, y lo externalizan así. "Todos los demás tratan de alejarse... dan su clase rápidamente". Es decir, evitan el diálogo sobre temas referentes a política.

Lo máximo que aprendí de política medio izquierdosa, fue en un salón de sexto de primaria, de ahí en fuera, pareciera desde que yo milito, yo tengo que enseñarles a mis profesores (Raúl, Grupo Internacionalista)

En algunas ocasiones los profesores incorporan un tipo de concepto o contenido referente a lo político y son los alumnos los que deciden asumirlo o no, pues, el modelo educativo del CCH presenta una cualidad, la autonomía en el aprendizaje. En los salones de clase los estudiantes del CCH tienen la posibilidad de discutir, debatir, dialogar sobre lo que sus docentes incorporan en sus programas de asignatura; en algunas ocasiones lo aceptan porque les satisface, pero en otras lo refutan o rechazan.

Muchas personas parecen ser simplemente “miembros dormidos” de la asociación a la que pertenecen. La participación activa no nace meramente del hecho de ser socio: el estar dispuesto a formar parte de una ciudadanía activa y responsable parece ser algo que requiere ser cultivado deliberadamente en un ambiente educativo. (Entwestle, 1980)

Cuando los alumnos hablan de la necesidad de aprender aspectos relacionados con la política en los planes y programas de estudio, se refieren a una educación dinámica, que vaya más allá de lo memorístico.

Sería muy bueno aprenderlo, no sé, en algún taller de forma, pues de una forma de discusión no, en una sala de discusión de modo que por ejemplo antes nos enseñan el tema, nos muestran sus aspectos, sus rasgos, lo que quieren, qué objetivo quieren lograr enseñándonos ese tema y al final una pequeña discusión armada con el grupo y expositor del tema. (E1, Grupo AMATLI)

Por lo tanto, los alumnos no quieren entornos pasivos, donde sólo reciban instrucción, sino que ven la necesidad de dialogar, de construir de manera colaborativa sus saberes.

Ausencia de educación cívica en el plan de estudios

Al no existir programas de Educación Cívica dentro del plan de estudios del CCH, es complicado saber cuándo se abordan temas políticos en los programas de asignatura. Dicha omisión podría ser consciente por parte de las autoridades educativas del colegio. A continuación, narraremos una anécdota que nos lleva a plantear la interrogante:

Cuando nos presentamos en el Departamento de Psicopedagogía, uno de los planteamientos que más nos llamó la atención fue el de la encargada de dicho departamento, pues, al preguntarle sobre la Educación Cívica en el Plan de estudios, nos comentó lo siguiente:

No existe una asignatura como tal, pero, existen profesores de Filosofía que llegan a organizar eventos relacionado con Ética. Pues, en el colegio no hay eventos cívicos. Los chavos están en contra de lo que les imponen.

La reflexión final de la licenciada es contundente, "Los chavos están en contra de lo que se les impone", asumiendo que los temas cívicos, éticos y políticos es mejor no incorporarlos a las currículas, pues los estudiantes del CCH podrían asumirlo como una imposición o como adoctrinamiento político.

A pesar del temor manifiesto por nuestra entrevistada, en el interior del colegio también nos encontramos con docentes que desde sus programas de estudio deciden asumir el riesgo detonando en sus alumnos el análisis de los temas políticos. El siguiente relato responde a una actividad extracurricular:



La exposición surge de un trabajo en la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales I; El maestro nos pidió formular una acción social, porque es el tema que estábamos viendo en clase. Y este, después de platicar varias cosas, pues propusimos varios proyectos, más que nada como artístico, como de índole artística y finalmente, creímos que lo más adecuado para poder expresar lo que nosotros queríamos, que era la tolerancia en, en, en los jóvenes, eran las fotografías y pues, una exposición aquí en el CCH, con nuestros compañeros" (Valeria, Exposición Iguales pero distintos).

En el ejemplo anterior, un profesor, desde su programa de asignatura le solicita a los alumnos que vayan más allá del salón de clases, que lleven el contenido de su asignatura a otros espacios. Sobre todo, pensando en temas políticos, es decir, temas que son del orden público.

Los estudiantes asumen a la escuela como un lugar de formación, pero, frente a la ausencia de temas de interés en los programas de estudio, realizan actividades de promoción de valores. Asumen la necesidad de formarse en la diversidad, frente a un Sistema Educativo que busca homologar. La frase de la exposición es contundente. "Iguales pero distintos, espejos y espejismos"

Pues, a veces si piensas como y esto que o de qué me va servir en la vida, no, pero cuando lo entiendes creo que, si empiezas a reflexionar con base a lo que aprendiste, bueno al menos a mí me pasa. (Mariana, Exposición Iguales pero distintos)

Otro de los ejemplos más representativos de exponer temas políticos en el espacio público, es la conmemoración del 2 de noviembre. Dicho evento convoca a un gran número de la población del CCH, pues, participan diversos grupos, departamentos administrativos, así también se le puede mirar al director colaborando con los tapetes conmemorativos o se le puede observar a agentes externos al colegio, por ejemplo, tutores del Programa Prepa Sí del Gobierno del Distrito Federal. El día se complementa con talleres de catrinas, mojigangas y por la tarde-noche cierran con un baile. Sin duda éste es un evento

que combina currículo con tradiciones, pero, sobre todo, propicia la manifestación de ideas políticas. A través de los tapetes podemos observar imágenes conmemorativas a la matanza de 1968, los rostros de Ernesto Che Guevara, Lucio Cabañas, Genaro Vázquez, León Trotsky, entre otros personajes que representan causas e ideas con las que congenian los estudiantes.



Otra de las situaciones significativas donde el contenido abordado en el programa de asignatura detonó reflexiones sobre política, y que ello logró trasladar el conocimiento más allá de los salones de clase fue la exposición fotográfica que se presentó en el exterior del audiovisual; Esta fue una exposición sobre la separación de Texas de la República Mexicana. En dicho evento pudimos registrar las reacciones de algunos visitantes:

- *¡Vamos al Castillo de Chapultepec!* Expresa entusiastamente una de cuatro chicas que en ese momento se encontraba observando la exposición. Es una fotografía sobre el Castillo de Chapultepec la que detona la necesidad de conocer, de ir más allá del programa educativo, entrar en contacto directo con el contenido y rebasar los resguardos educativos. Con esta anécdota se manifiesta la necesidad de que el aprendizaje no sólo se consigue en los salones

de clase, sino, en cada uno de los espacios que puedan ser de interés de los estudiantes. En tanto, una chica a metros de distancia ambienta con su violín el evento. Ambos eventos no están relacionados, pero, es el colegio y la dinámica que se genera en él lo que propicia su encuentro. Un espacio de aprendizaje fuera de los resguardos educativos formales.

Si recuperamos nuestra teoría para el presente apartado; la socialización primaria en los sujetos comienza en la familia, en espacios del orden privado, pero, posteriormente, la socialización secundaria comienza apropiarse de espacios públicos. Por lo tanto, existe una transición de lo privado a lo público. En el ejemplo presentado, la socialización de los temas comenzó en el aula, para posteriormente concretarse en los pasillos y jardines del colegio y a final detonar una visita al Castillo Chapultepec. Por lo anterior, el contenido de una asignatura fue abarcando cada vez más espacios públicos, es decir, se generó un tránsito de lo privado (referentes de su historia de vida) a lo público (los distintos espacios de socialización de los individuos).

Luego en mis clases, es que enseñan bien raro porque en todas las clases he llegado a meter algo de política, porque por ejemplo en química estamos viendo la industria química, pues si la industria química, y dices bueno si o sea tiene todos estos pros pero aparte de los contra con la naturaleza, tiene los contras con la humanidad ¿no?, o sea ¿cómo se maneja la industria?; En biología estábamos viendo cosas como de genética y de clonación y demás, también se puede meter mucho los intereses económicos. (Octubre, Grupo Internacionalista)

Cuando hablamos de educación formal, es importante recuperar uno de los roles más importantes en el proceso áulico: El docente.

El docente

Para que en los salones de clase se pueda cumplir con el cometido de ir de lo privado a lo público y de lo público a lo privado con respecto a los contenidos que se revisan en las asignaturas, el papel del docente es fundamental, pues este puede ser un obstáculo, pero, también un facilitador:

Los maestros no son cómo, no se nos acercan, o sea no se nos acercan si nosotros no les abrimos las puertas y los invitamos. Entonces hemos tenido hace poco una conferencia y una capacitación sobre preparación de cactáceas, entonces, nos hemos movido, están las asesorías, entonces, tenemos las listas de todos los maestros de biología y podemos buscarlos, entonces, o sea nosotros les hemos propuesto a ellos que nos ayuden y los que nos dicen sí nosotros te ayudamos, nos mandan

información, conferencias, todo lo que ellos saben, o todo, todo, todas las cosas que a los maestros les llega de información a nosotros no las envían para que estemos informados y asistamos a ciertos eventos que de otra forma no podríamos ir, porque, bueno eso es un problema del CCH, que somos tantos que la información no nos llega, entonces hay que buscarla (E1, Grupo AMATLI).

Los docentes pueden facilitar el aprendizaje, pero a la vez también lo pueden entorpecer hasta el punto de generar situaciones traumáticas. Es el caso de una catrina que encontré en los pasillos en el evento conmemorativo del 2 de noviembre. Tuve la oportunidad de hacer una entrevista informal. La pregunta que me interesa rescatar es "¿qué estudiarás?"; a la cual respondió que quería estudiar psicología, pero que estuvo a punto de desertar por la maestra de psicología que tiene en el CCH -"Es que su clase es tan aburrida". Expresa desanimadamente.

Por lo tanto, el sistema del CCH propicia múltiples escenarios de enseñanza- aprendizaje, muchos de ellos facilitados por un buen docente o a su vez entorpecidos por el mismo.

Es una responsabilidad compartida, no sólo estamos haciendo, no sólo estamos intentando hacerlo. Lo escribo y lo sostengo, lo estamos volviendo realidad, no es una utopía como nuestra maestra de biología nos dijo que la sustentabilidad no es posible, no digo que estamos muy mal, o que no se puras cosas negativas, es una utopía porque la gente no lo intenta, nosotros lo estamos logrando, eso es. (E3, Grupo AMATLI)

El docente tiene su parte de responsabilidad frente a la enseñanza, pero serán los alumnos los que determinen el aprendizaje:

Tu busca la información, muévete, haz esto, sino que, en conjunto, construimos y creamos lo que todos buscamos, nuestro objetivo (E1, Grupo AMATLI).

Es tan importante que el docente facilite el proceso de enseñanza aprendizaje en sus salones, desde una postura activa y de apertura a aquellos que los alumnos quieren aportar para a la asignatura.

Yo si hablo de política con mis profesores y primero como que me, como que empiezan a decir, pero es que eso está erróneo y yo ah, pero de qué manera, así es erróneo, pero de esta otra forma no, y resulta que después de todo se quedan con la cabeza así de ¡Mira, ¡qué interesante! (Aron, Grupo Internacionalista).

Asignatura y/o contenido

Un tercer elemento en el proceso de enseñanza aprendizaje es el contenido de las asignaturas, que en ocasiones no logra ser atractivo en los alumnos, a la vez que es denso y complicado de abordar para los docentes:



Existen profesores que, frente a la apatía y el desinterés de sus alumnos, deciden anexar temas culturales, políticos y/o sociales en sus programas educativos. Un ejemplo significativo es el profesor JB²⁰, que incluye temas relacionados con las drogas ilegales, su efectos y consecuencias; el embarazo en la adolescencia y el aborto. Así también, el docente diseña actividades extracurriculares con la intención de romper con la rutina áulica. Los estudiantes asisten a museos, salas de cine, foros de teatro, exposiciones al aire libre y hasta visitan zoológicos con la intención de que los contenidos de su asignatura sobrepasen aquello que revisan en el salón de clase.

Yo veo al profesor como una persona con titulación, jajaja y veo al maestro como si fuera un individuo que se dedique realmente a enseñar, a multiplicar sus conocimientos que tuvo anteriormente y darlos a conocer. Claro, no me gusta realmente este sistema, no creo que, bueno, los comunistas están en contra de éste sistema ¿no?, pero lo que veo es que muchos maestros realmente tienen las, las ganas de enseñarles a sus alumnos de cómo es realmente la vida o por lo menos darles una idea de cómo es la vida, de por si eso es, de cómo uno, de los puntos que quiere lograr el CCH, que los demás, que los demás bachilleratos y prepas no pueden lograr. (Carlos, Cubo Cultural)

Los docentes son una figura representativa para los alumnos ya sea de manera positiva o negativa; en algunas ocasiones estos son asumidos como una figura que va más allá de lo relacionado con el programa de asignatura.

-El maestro es guapo. aunque amo más al de historia. Expresa una chica que se encuentra dialogando con dos amigas en una de las jardineras del colegio.

²⁰ A petición del docente, se mantiene en anonimato la persona entrevistada.

- Nunca me había tocado un maestro guapo.* Contesta una de las tres implicadas.
- Mi maestro de Análisis se ve que algún día fue guapo.* Replica la tercera.
- *Con el de Análisis tienes que ir una semana al psicólogo, después vas a su clase y terminas bien desmoralizado. ¡Es un maldito! Es bipolar, de repente grita, de repente sonrío.*
- *¿Dices que está bien jodido latín?* Pregunta, un tanto desviando el tema del profesor de Análisis una de las implicadas.
- Ya no tanto, nos dieron raíces.*

Por lo anterior, los docentes tienen presencia obligatoria en el interior de las aulas, pero, también están presentes en el exterior. Como ya se comentó anteriormente, estos son un símbolo positivo o negativo en los alumnos y ello depende de la interacción que se genere en el salón de clases.

Si el profesor se pone luego necio o quiere totalmente acatar las reglas que el imponga pues los alumnos totalmente se van a fastidiar y van a estar en contra de eso, aunque, de todas formas, este, si la calificación es algo importante, claro que las tienen que acatar. Yo creo por ejemplo, una profesora de historia que está totalmente abierta y da muchas oportunidades a poder, este, a poder realizar investigaciones y que el propio alumno, que él se dedique a estas investigaciones y que de su punto de vista a todo el grupo, es lo que ha hecho la profesora, mmm, realmente no nos deja muchos trabajos y creo, creo, creo que las evaluaciones son menores, pero aun así de todas formas tiene el punto de vista de cada alumno, de cómo interpreta las cosas, cómo siente que está viviendo la situación y yo creo que es una manera muy, muy, muy bien de acercarse un poco más al alumno afectivamente, que es lo que yo creo que deberíamos de plantear en este grupo, que haya una relación emocional, totalmente emocional con, con el individuo, con el que estemos trabajando. (Carlos, Cubo Cultural).

En uno de los distintos eventos a los que acudí, (del cual considero pertinente no dar detalle sobre el lugar y asistentes) presencié una de las anécdotas más fascinantes. Se trata de una conferencia sobre Zapatismo. La ponente es una docente de educación superior, su tesis tiene que ver con la devastación ambiental y sobre la posibilidad de una guerra mundial. Frente a ello, la docente apunta que "La única alternativa es el zapatismo". La maestra comparte que es tanta su pasión por el proyecto zapatista que ha logrado contagiar a sus alumnos. Comenta que actualmente algunos de ellos se encuentran en la selva. Así también aprovechó para

reprochar la apatía de los estudiantes. Los insita a organizarse, a tomar medidas frente a las decisiones arbitrarias de la dirección del plantel, pues, decidieron derribar uno de los murales representativos del colegio:

-Ustedes no hicieron ni madres... por qué no cerramos filas, pero hay que hacerlo exacto y orale cabrón. No obstante, uno de los estudiantes le replica:

-Hay que abrir más los oídos, que las bocas. Si decidiste tirar el muro, ¡qué dios te bendiga!

- Guey, por qué le dices que dios te bendiga. Guey, es ¡Chinga tu madre! Si dios existe o no me vale verga, lo importante es sentirse chido. Le replica otro estudiante.

-Cuando los jóvenes están en la universidad pelean por todo, pero ya que salí "Chinguen a su madre" por eso las nuevas generaciones deben rescatar al CCH. Expresa un tercer estudiante.

Un señor que participa en el evento, pide la palabra para expresar: *"Hay que tener un hábito de lectura, sino lo tienes la gente te chamaquea"*.

Lo evidente en el CCH es que la diversidad llega a niveles tan radicalmente opuestos que, algunos estudiantes deciden apostar su proyecto de vida a aquello que los docentes les sugiere u otros que deciden simplemente cerrar los canales de comunicación y obviar todo planteamiento expuesto.

Las asociaciones de voluntarios han sido a menudo consideradas como el ambiente ideal para la formación de los políticos. Sobre este punto de vista, la sabiduría política y el dominio de las técnicas de gobierno se adquieren mediante la práctica de la política en sí. (Entwestle, 1980, pág. 13)

La política se aprende en la medida que se ejercita. Por lo tanto, la escuela puede enriquecer la formación de los educandos o adoctrinar a los jóvenes para saber determinadas cosas o para comportarse de una u otra manera.

Entorno y/o espacio educativo

En la educación formal existe una cuarta variable que influye de manera positiva o negativa la experiencia de aprendizaje: El entorno y/o espacio educativo.



Los entornos educativos no sólo se componen de salones de clase, sino que existen otros espacios. Por ejemplo, las bibliotecas escolares, los talleres, los laboratorios, las instalaciones artísticas, culturales, deportivas y recreativas.

Recuperaremos el ejemplo de la biblioteca del CCH para describir la dinámica que se genera en los distintos entornos educativos, lugares para el aprendizaje. En la biblioteca podemos encontrar gran parte de los materiales de estudio para las asignaturas, pero, también podemos encontrar recursos complementarios. Por ejemplo, computadoras, ficheros, infografías, salas de estudio, entre otros recursos.

En una ocasión, cuando nos encontrábamos realizando un ejercicio de observación, a la par de que organizábamos nuestras notas de campo; tres chicos conversaban alegremente, cuando de pronto se acerca un profesor y les expresa:

Chicos, menos risa y más trabajo. Si se están riendo no les permiten a los otros trabajar.

Se marcha el profesor en tanto uno de los tres implicados expresa:

Que no ve que estamos haciendo un trabajo.

El presente registro nos permite reflexionar sobre cómo es que se asumen los entornos o espacios del aprendizaje, pues, por un lado, existen los que creen que en una sala de estudio las personas deben permanecer en silencio, no obstante, existen alumnos que construyen aprendizajes a través de las risas, los sonidos y la conversación. Por lo tanto, si los agentes que coexisten en los entornos de aprendizaje los asumen de distinta manera, ello puede generar conflicto entre ellos. En la mayoría de casos el docente impondrá su poder frente al

alumno para estampar su postura, no obstante, también tiene la oportunidad de aportarle algo valioso a sus alumnos.

Nosotros tenemos una asesora en el programa jóvenes hacia la investigación, se llama Laura Franco, y ella nos ha, nos ha enseñado algunas cosas, como preparación de plantas, nos dio las herramientas, bueno nos ayudó a conseguir una visita a CICEANA que está en los viveros de Coyoacán. Yo he aprendido lo de composta porque he ido a cursos, una (...) que se llama sembradores urbanos, entonces lo que he aprendido se los he enseñado, es lo que el material, las cosas, los libros, a mí me gusta leer mucho, entonces, aprendí sobre hidroponía (...) alimentos transgénicos, o sea todo es porque antes yo ya había estado en cursos, en mi otra escuela llevaba módulos.

Del entorno educativo se pueden derivar diversas situaciones de aprendizaje, todas ellas están estrechamente ligadas con la institución educativa, por lo tanto, nos dimos a la tarea de preguntarle a los alumnos ¿Qué significa el CCH?

Las respuestas fueron variadas, pero, a la vez significativas en el proceso de análisis de la información. Comenzaremos exponiendo el planteamiento de los integrantes del cubículo internacionalista:

Es una institución educativa más, sólo que, pues, yo creo que es bastante injusto el CCH porque muchos de mis compañeros se quedaron fuera de las escuelas y ahora tal vez estén vagabundeando por ahí por mi colonia, pues ahí sí me parece bastante mal, al igual que muchas (...) yo creo que los centros educativos como máxima casa de estudios (...) total injusticia (...) (Octubre, Grupo Internacionalista).

La Educación formal es injusta, pues, no es accesible para todos. No todos los jóvenes tienen la posibilidad de ingresar al nivel media superior, en ello incluido el CCH. Los jóvenes ven mal que haya alumnos rechazados de las instituciones educativas y que su vida académica se trunque.

Cuando nos centramos en la experiencia de aprendizaje en el CCH, los estudiantes pueden compartir aquello que viven:

Bueno, es una escuela, en la que aprendes, en la que tienes bastantes libertades, es una ventaja contra las preparatorias, por ejemplo, sin menospreciar a nadie ni a nada. Me parece como el sistema que más se me acopla, el CCH. Pienso que deberían abrirlo para todas las personas que quisieran estudiar, no solamente para una bola de privilegiados que tuvieron mejores oportunidades, sino para todos y que, por cierto, o sea, no sé, todas las demás escuelas CCH'S o lo que sea, que se abran y que

sea educación de muy buena calidad, o sea, de la mejor calidad, porque todos lo merecemos. (Octubre, Grupo Internacionalista).

Pero, por qué el CCH tiene un buen sistema educativo que se acopla a los intereses de los estudiantes:

Porque son 6 horas diarias, porque, tienes, no tienes como ningún tipo de símbolo de jerarquía ante los profesores, es decir, tu profesor, lo puedes corregir y no pasa nada, es una escuela, que permite la libre entrada y salida de toda persona que quiera venir aquí a cultivarse o a convivir, y o sea, en cuanto a la educación parece que es como bastante concesiva, aunque yo no me he ido más que aun extraordinario y así, creo que, no sé, si no hubiera tenido esa oportunidad me hubiera quedado como 4 años aquí en la prepa. Porque son pocas horas, porque a lo mejor 3 materias no son tan pesadas como 8 diarias, porque tienes como esa libertad de convivencia, parece que tienes como pocas prohibiciones. (Raúl, Grupo Internacionalista)

La apropiación del espacio

El sistema del CCH para los estudiantes es considerado de calidad, por el hecho que propicia la libertad, el problema es que es para unos cuantos, considerados privilegiados. La educación formal puede llegar a ser clasista, pues, te pone en una situación de los que fueron a la escuela y los que no. No obstante, los alumnos asumen al CCH como un espacio de libre acceso para todo aquel que quiera cultivarse, no importando si se encuentra matriculado en el colegio.

El CCH para los alumnos va más allá de los planes y programas de estudio, pues " *los espacios, las actividades políticas, las extra clases que puedes tener aquí, la facilidad con los horarios, que era mucho más flexible antes no pero igual sigue como muy buena, no hay prefectos, que entras sin credencial*" (Octubre, Grupo Internacionalista). Son los motivos por los cuales un estudiante decide estudiar en el colegio.

Así también, el CCH es un espacio que los alumnos se apropian, asumen como suyo e incluso están dispuestos a pelear por él. Para muestra el relato que Octubre nos comparte sobre el personal de vigilancia UNAM, cuando en una ocasión se intentó desalojar a unos estudiantes de la explanada del colegio porque se encontraban jugando con un balón. Para lo cual ella reflexiona:

Tienen que saber que tienen su lugar y no es de vigilantes (...) no es de prefectos y pareciera que el CCH lo están procurando instituir como cualquier otra escuela chafa no, jajaja bueno no chafa pero como cualquier otra escuela vigilada y es un serio problema; porque aquí tienes la facilidad, de por ejemplo, hacer esto que estamos haciendo y en otras escuelas no, en otras escuelas no hay ese esparcimiento que te permite pensar y te permite compartir un montón de cosas con en otras

personas, y pues si quieren acabar con eso yo estoy en contra y supongo que no soy la única. (Octubre, Grupo Internacionalista)

La libertad en el CCH propicia la convivencia, la creación de vínculos entre individuos.

Para mí el CCH significa, pues yo lo veo como, si así lo veo, como una comunidad de relaciones emocionales, con una agilidad, por así decirlo, mental. (Carlos, Cubículo Cultural)

El CCH representa un modelo que apuesta por la libertad como principio del desarrollo de la responsabilidad en la personalidad de los estudiantes y la capacidad de tomar decisiones evaluando consecuencias. No obstante, es una medida que puede salir contraproducente.

Ahora sí que la personalidad, si yo no me hago responsable, yo trueno mis materias, entonces a quién le va mal, a mí, ¿por qué?, porque así puede que me tarde más tiempo y puede que la carrera que me pedían 3 años, me hago 4 y ya no entré, o sea es como un, mira haz las cosas que tienes que hacer simplemente y de ahí te vas a evitar muchísimos problemas. (El, Grupo AMATLI)

En ese sentido, la libertad de tomar tus propias decisiones académicas te posibilita experiencias distintas a los sistemas donde el trayecto formativo es más rígido, donde el camino está trazado y la ruta a seguir es la misma para todos. Cabe señalar que los alumnos en quinto y sexto semestre eligen sus asignaturas, por lo tanto, cambian de aulas y de entornos de aprendizaje en todo momento. Ello les genera una socialización secundaria más amplia y por ende una contrastación de experiencias diversas.

No es como en la secundaria que te dan todo en la mano o no sé, pero, he oído que en las prepas así es. O sea, no es para que te vayan llevando, aquí tu aprendes a guiarte solo y a ser un poco más autónomo, no totalmente porque lo quieras o no tienes 15, 16 años, pero aprendes a, a moverte por ti mismo, y tal vez a sostenerte, y a saber lo que tienes que hacer y lo que quieres hacer y a partir de eso cumplirlo (E2, Grupo AMATLI).

El colegio les permite comodidad a los alumnos, agrado, les da la sensación de que se forman en diversos aspectos, en ellos incluido lo académico.

¡Ah! para mí, bueno el CCH a mí (...) te ayuda mucho a formarte una actitud para ti, porque te hace algo independiente y no de una forma tan brusca, sino como en lo personal, a mí me ha creado como un sentimiento de responsabilidad, y no lo hago solamente porque tengo que hacerlo, sino porque en realidad quiero hacerlo y ya comencé a que mis materias me gustaran mucho, a que mis profesores mismos lo hicieran, aunque me dieron dos alternativas, no nada más decirlo por deber o porque tengo que aprenderlo, sino porque en realidad es algo que yo quiero hacer, es algo que me gusta hacer, es algo que yo amo hacer, estudiar y entrar a las clases, entonces

pues desde ese punto lo han hecho muy bien porque si no yo creo que estaría afuera, porque aquí eliges lo que quieres, eliges, te dan esa oportunidad y pues yo creo que aquí mucho es donde se define lo que vas a seguir haciendo, cómo eres tú como persona y cómo y qué vas a ser a lo que sigue de tu vida (E3, Grupo AMATLI).

Una vez que el alumno cae en cuenta que la responsabilidad depende de él y no del entorno. Comienza a mirarlo como un lugar propicio para su desarrollo. Comienza a agradarle y a hacerlo suyo.

Es la, es la punta de conocimiento, o sea aquí el que quiere aprender lo va hacer y el que no, pues obviamente no va a aprender, pero es un espacio donde somos escuchados, realmente la gente es muy abierta y tiene las mismas ideas, no las mismas ideas porque claro nadie tiene las mismas ideas, pero puntos de, de mentalidad abierta, bueno, mente abierta, eso es muy bueno porque, digo como ya dijeron, en otras escuelas nunca te dan la oportunidad, no de pedir prestado un salón para reunirte y hacer este tipo de proyectos, o recibir apoyo de difusión cultural para hacer los carteles, que te enseñen a acercarte a personas, o maestros y hablarles de tu, no es que no los respetes, simplemente, todos somos iguales jajajaja (...) En concreto, un espacio en donde tú puedes ser realmente tú, ¿sí?. (E4, Grupo AMATLI).

Un sistema que rompe con lo tradicional o común

Que el entorno educativo sea adecuado y propicio para el aprendizaje no es suficiente, pues, los alumnos del CCH perciben cuando sus instalaciones son agradables y adecuadas tanto para su proceso de aprendizaje, pero también para recreación y/o esparcimiento, generando así un vínculo con su espacio.

Un chico le dice a una chica - *Están raros sus baños.*

¿Cómo, raros? Pregunta la chica.

Los baños a los que se refiere el chico son unas cabañas construidas sobre un pasillo cercano al audiovisual. Dichos baños se encuentran entre árboles y ardillas. El tipo de baños con los que cuenta el CCH son distintos a los modelos convencionales de escuela, es por ello que pensamos que lo distinto puede ser considerado raro para el joven referido. Por lo anterior, en el interior del colegio tuvimos la oportunidad de observar y analizar distintos entornos educativos, ello con la intención de recuperar el tipo de dinámicas que se generan en dichos

espacios; documentando algunos ejemplos de espacios que tradicionalmente son concebidos de una manera distinta a la que se concibe en el colegio.

Recuperaremos, nuevamente un espacio emblemático, la biblioteca.

La biblioteca en el CCH puede ser considerada como espacio para hacer tareas colectivas y no solamente un espacio propicio para el estudio individual. Lo que observamos comúnmente en la biblioteca del colegio es a grupos de estudiantes gestionando información, en dicho espacio se les ve organizándose, dialogando, buscando libros, pero, nunca leyendo o estudiando en silencio. Es raro ver a un estudiante que se encuentre realizando una actividad en solitario y manteniendo orden y silencio. Incluso, la biblioteca puede llegar a ser un espacio terapéutico o de catarsis para aquel que siente culpa frente a un bajo desempeño académico o por una mala nota.

"Me fue muy mal, ahora sí voy a reprobar" -Chico 1

"Ahora sí no te creo que todo va a estar bien, pues, me fue muy mal. No sé qué me pasó, estaba distraído, pero, me fue muy mal". Replica el chico 2. Irónicamente los pasillos de la biblioteca se encontraban tapizados de carteles que presentaban las convocatorias para realizar exámenes extraordinarios.

Otra de las anécdotas que registramos en nuestra labor de observación fue: una pareja de chicas que en sus manos tenían diversos libros comentaron *"Vámonos para arriba, que acá nos van a ver feo, son un chingo de libros"* y tomaron camino para el segundo piso. Cabe mencionar que la biblioteca cuenta con dos niveles, uno pensado para los alumnos y otro para docentes. A pesar de que ambos espacios se encuentran con acceso para los dos roles, existe un acuerdo de facto entre un espacio y otro. Por lo tanto, los alumnos decidieron estar en ese espacio donde no es mal visto estudiar. Pareciese que la etiqueta de "estudioso" para un ceceachero no es conveniente. Otro de los registros de observación en los pasillos del colegio, nos arrojan expresiones como *"Vamos a la biblioteca a hacer una investigación"* y enseguida la respuesta a la expresión por parte de otro compañero fue *"Pinches nerds"*. Por lo tanto, es importante analizar las formas o estilos de aprendizaje con los que congenian los alumnos, pues, en el caso del aprendizaje entre iguales suele darse el boicot en las formas tradicionales de estudio.

"Saqué diez, saqué diez" manifiesta eufóricamente una chica en los pasillos de la biblioteca. Quizá la biblioteca sea de los pocos espacios en el interior del CCH donde un alumno pueda manifestar abierta y sonoramente que obtuvo la máxima puntuación en la evaluación de su asignatura, no obstante, la biblioteca es uno de los diversos entornos de y para el aprendizaje en el que los alumnos ejercen su socialización secundaria.

Condiciones mínimas para el aprendizaje

Otro aspecto importante a analizar en los entornos educativos es que los estudiantes no siempre cuentan con el material necesario para el aprendizaje, a pesar de que tengan garantizado al docente, al programa educativo y al espacio del aprendizaje. Incorporaremos un nuevo registro que nos ayudará a ilustrar la reflexión:

En una de las distintas visitas al colegio, me encontraba trabajando con mi computadora en la biblioteca cuando de repente dos chicos se acercaron generando la siguiente situación:

- *¿Es muy importante lo que estás haciendo en tu computadora?* Me pregunta uno de los dos chicos.

-*Sí, ¿por qué?* les respondí.

-*Es que queríamos que nos prestes un rato tu computadora, nos urge.* Me expresa uno de los implicados.

-*A mí también, escribo un ensayo.* Replico en la conversación.

- *¿Tienes cargador?* Me preguntan buscando una alternativa a su necesidad.

-*Sí, si les sirve se los presto.* Les propongo frente a la petición.

-*No es el correcto, no nos sirve.* Rechazando mi propuesta.

- *¿Se tardan mucho?* Les contesto intentando generar una nueva alternativa.

-*Sólo media hora.* Me contestan expectantes de la contestación.

- *¡Está bien!* accedo a prestarles mi equipo.

- *Bueno, te dejamos un celular y una credencial en garantía.*

- *¿Cómo, se la van a llevar?* Replico a la oferta emitida.

-*Sí, pues es para una exposición.* Concluyen los chicos a la negociación.

Ya que accedí a prestar mi equipo a los chicos para su exposición, ya no pude decir que no a la petición de llevárselo. La anécdota me llevo a arriesgar toda mi información a cambio de un celular y una credencial como garantía. La espera fue larga, mucho más del tiempo pactado. En tanto esperaba mi equipo me dispuse a realizar mis controles de lectura y mis notas de campo. No pasó mucho tiempo, 10 minutos aproximadamente, cuando una chica se acercó a mí, expresándome.

-Oye, me prestas tu pluma.

Lo primero que pensé frente a la situación fue: Primero me solicitan mi computadora y ahora la pluma. Poco a poco los estudiantes me despojan de mis herramientas de trabajo. No obstante, contesté.

-Sí, claro. Aquí tienes.

La reflexión que me deja la anécdota es que cuando un estudiante se dispone a aprender, con la intención no es suficiente, pues, muchas veces es necesario garantizar una serie de condiciones para que el aprendizaje pueda darse. Y el material para el estudio cobra importancia, desde una simple pluma, hasta un equipo de cómputo.

El trabajo de observación en el colegio nos llevó a registrar diversas anécdotas que nos permitieron analizar aspectos de nuestras categorías teóricas, es decir, aspectos relacionado con los programas de estudio y las condiciones para el aprendizaje.

Libertad, diversidad y flexibilidad en el aprendizaje

Con respecto al presente apartado, que tuvo como propósito analizar los componentes de la categoría "educación cívica", nos interesa ahora, reflexionar sobre la flexibilidad para acreditar los programas de asignatura del mapa curricular del colegio. Para ello, incorporaremos un registro realizado en la explanada principal.

En uno de los eventos que aconteció en la explanada del colegio, donde los estudiantes tenían como meta conseguir dinero para comprar pintura y aserrín para participar en los tapetes conmemorativos del día de muertos. De pronto un estudiante le dice al otro:

-Ya para qué entro a clase, si voy muy mal. Si entro y aunque pase, mí promedio va a ser muy bajo. Prefiero hacer el extraordinario y subir mi promedio.

Por lo tanto, el alumno tiene la posibilidad de elegir la forma en que acreditan sus asignaturas y en tanto ello ocurre pueden permanecer en el interior del colegio participando en actividades extracurriculares, sin que sea necesario que abandonen el colegio y se expongan a los distractores de la calle. Por lo anterior, dentro del colegio, pero, fuera de los salones de clase existen una serie de actividades que impactan, para bien o para mal, en la formación de los estudiantes.

El que los estudiantes cuenten con espacios disponibles para la socialización, para la creación de proyectos, fomenta la conformación de relaciones horizontales, la estimulación de la creatividad, la promoción de la diversidad y la libertad de pensamiento. Un ejemplo representativo fue el que registramos al asomarnos a un salón de clases.

Un grupo de jóvenes se organizaba para seleccionar una obra de teatro donde se expondría la historia de la filosofía. Después de una votación exprés, los alumnos determinan por mayoría absoluta (13 a 1) que la obra seleccionada sería Blanca Nieves y los 25 enanos. De pronto en el salón se escucha

- *Pero, ¿quién es el papel protagónico?* Pregunta un chico

- *Leslie para bruja gay.* Sobresalta una voz femenina.

- *¡Cállense ya!, todos son putos, lesbianas, hay que hacer papelitos y si le toca un personaje de mujer a un hombre, ¡qué se joda!* Resuelve un miembro de la asamblea.

- *Chavos, la historia de la filosofía habla de filósofos, que cada enano que sea uno.* Se expone al fondo del salón.

- *Ella va a violar a Blanca nieves... el espejo, ¿quién será el espejo?*

Frente a modelos y programas flexibles, los alumnos tienen la posibilidad de crear, de buscar distintas formas de aprender sin reprimir o dejar para mejor ocasión aquello que les es interesante y necesario en su proceso formativo, así también, en sus rutas de aprendizaje.

Son dos ejemplos representativos con los que cerramos el apartado. Por un lado, la necesidad de un alumno de obtener una buena calificación a través de una vía que no es la presencial, la tradicional (examen extraordinario) y, por otro lado, la necesidad de los alumnos de incorporar en los contenidos de su asignatura los procesos vitales propios de su edad, por ejemplo, la manifestación de la sexualidad en los contenidos de asignatura.

Para cerrar el apartado, nos gustaría apuntar que, frente a la ausencia de programas de asignatura referentes a educación cívica o educación política, los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades se apropian de creencias, símbolos, costumbres, hábitos y contenidos relacionados con la política, pero, que son derivados o detonados por un entorno educativo no regulado o no controlado. Así pues, los planes y programas del Colegio de Ciencias y Humanidades no contemplan a la política como un tema formativo, por lo tanto, el aprendizaje sobre política no se evalúa o valora en el perfil de egreso del estudiantado.

La actividad política implica algo más preciso, una participación más deliberada en el sistema político con la intención de influenciar el desarrollo de las distintas instituciones gubernamentales. Es la ciudadanía, en éste concertó sentido político lo que está generalmente desatendido en los centros de enseñanza. (Entwestle, 1980, pág. 10)

Harold Entwestle se refiere a la ausencia de programas formativos como la gran negligencia de la educación política, donde se han descuidado los asuntos públicos, no obstante, el que los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades no cursen asignaturas referentes a política en su formación media superior, no significa que no se formen políticamente en su paso por la institución educativa, pues, el modelo de formación bachiller del colegio permite una serie de condiciones educativas para que la formación pueda generarse. A continuación, presentaremos aquello que documentamos como socialización política en el CCH Sur.

4.4. Socialización Política en el CCH SUR

Los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades ingresan a cursar su educación media superior con una serie de cargas culturales, con conocimientos, valores e ideales que determinarán su desempeño académico, pero, también, su actuar en la permanencia dentro del colegio. Ello lo realizan en distintos espacios y en relación con distintos actores (agencias y agentes).

Si recuperamos nuestra teoría, la socialización comenzó en la edad temprana de los Ceceacheros, cuando se incorporaron a un núcleo familiar, posteriormente comenzaron a interactuar en distintos entornos sociales, hasta llegar al colegio, donde se enfrentarán a una de sus distintas socializaciones secundarias.

Uno de los aspectos más importantes de la socialización es el juego de interacciones subyacente, de modo que sólo se la puede concebir en interacción. Es porque se ha implicado en una interacción, que el niño (el actor social) descubre modos de actuar y, más ampliamente, modos de pensar y de sentir, llega después a manejarlos y se va integrando en la vida social gracias a este proceso. (Vásquez Bronfman, A; Martínez, I, 1996, pág. 183)

Al interior del CCH los alumnos construyen vínculos, generan relaciones que les posibilita interactuar de distintas maneras, así también realizan una serie de proyectos extra clase, lo que ellos pretenden es rebasar las barreras de lo individual, de lo personal y conectar con sus iguales, con sus pares y fijar una serie de mensajes que les permitirán consolidar su vida en comunidad, el asumir una vida política.

La socialización no estaba directamente relacionada con un aprendizaje en particular, pero, configura una aproximación global a la situación de aprendizaje, una especie de norma de comportamiento deseable en la escuela y en la clase. Pág. 83. (Vásquez Bronfman, A; Martínez, I, 1996, pág. 83)

Todo ocurre entre clase y clase o quizá, a pesar de las clases.



El hombre, pues, es social por su propia naturaleza sea en su origen y desarrollo sea en su “fin”; pero, además es por naturaleza político, ya que en cuanto social es miembro de una comunidad y como tal le compete participar en los asuntos de organización, administración y gestión de los asuntos de esa comunidad. (Seoane, 1988, pág. 133)

Por lo anterior, me daré a la tarea de presentar una serie de fragmentos de entrevistas realizadas a alumnos del CCH SUR, ello con la intención de contrastar el trabajo de campo realizado, es decir, lo dicho y hecho en el CCH, con los postulados teóricos adoptados para la presente investigación: socialización política.

Los elementos que recuperaremos en la documentación del proceso de socialización política son: Quién aprende qué, de quién, bajo qué condiciones, con qué efectos. La intención es describir, retratar, presentar fragmentos que nos permitan analizar nuestro fenómeno estudiado.

Elementos básicos del proceso de documentación de la socialización política del CCH Sur	
De quién se aprende: hace referencia fundamentalmente a los llamados agentes o instancias socializadoras, básicamente la familia, la escuela, los grupos de pares, los medios de comunicación o las instituciones como los partidos políticos o los sindicatos, etc. (Seoane, 1988, pág. 135)	Agencias y agentes socializantes influyen en la formación para la predisposición a la política.
En qué condiciones: proceso y formas de adquisición de las predisposiciones a la acción política, y las variables que la modulan, así como situaciones y condiciones en que se produce. (Seoane, 1988, pág. 135)	Describir las dinámicas que se generan en el CCH, espacios libres, espacios de expresión, de creación, de convivencia, de diálogo. Condiciones de libertad y permanencia prolongada para efectuar lo deseado. Es decir, lo que ocurre fuera de los salones de clase, pero, al interior del colegio.
Con qué efectos: se trata del resultado del proceso, es decir, del modo y grado de “politización” del individuo que toma conciencia de sus obligaciones y derechos y de la forma de cumplir con aquellos y hacer valer éstos; es decir, de cuáles disposiciones a actuar (sic) ha adquirido el individuo, grado de compromiso de participación en la actividad	Qué es la política para los alumnos del CCH y cómo es que la viven o su día a día. ¿Son políticamente activos o pasivos?

política y conformidad o desacuerdo con el sistema. (Seoane, 1988, pág. 136)	
--	--

Por otro lado, es importante señalar que las entrevistas que exponemos son sólo un fragmento del trabajo de campo realizado, pues, a lo largo de nuestra estancia en el colegio tuvimos la oportunidad de hacer registros de observación, recuperamos material audiovisual y transcribimos lo dicho por los estudiantes en entrevistas informales, entrevistas a profundidad y en grupos focales.

El primer fragmento que recuperaremos es extraído de la entrevista realizada a miembros del Cubículo Cultural, organización dedicada a la promoción de eventos culturales en el interior del Colegio de Ciencias y Humanidades. Dicha agrupación tiene como actividad principal el taller de cortometrajes y documentales. Antes de la entrevista, tuvimos la oportunidad de presenciar diversos eventos artísticos y culturales de la agrupación, en ellos incluido el Festival Arte Arte; dicho evento se realiza año con año en diversos espacios en el interior del colegio y tiene como propósito conjuntar la diversidad de expresiones artísticas de los estudiantes.

¿En su proyecto o actividad extracurricular la política está presente?, encontramos las siguientes respuestas:

“Bueno, este, los documentales, me gustaría mucho sobre, ahorita, los movimientos estudiantiles que se están dando, las marchas. Por ejemplo, la de las que los alumnos no pudieron cursar a nivel bachillerato, me gustaría mucho grabar esas marchas, no solamente, este, verlo así, si no hacer también, hacer entrevistas a los estudiantes, y ya en un futuro subirlos a un canal de YouTube para que toda la comunidad o todo el Distrito Federal pueda, no solamente el Distrito Federal, sino ya todo el mundo que pueda acceder a esa información sin ninguna censura como en la televisión y bueno hacerlo con toda la libertad” (Carlos, Cubo Cultural).

No obstante, cuando insistimos en saber si la política estaba presente en sus actividades, preguntando si esta tiene una esencia política, la respuesta es la siguiente:

“Bueno realmente, no pues yo no veo un documental como política ni nada que lo parezca, más bien como la mirada del, la mirada de la persona que está viviendo ese momento, más bien así lo veo” (Carlos, Cubo Cultural).

Por lo tanto, el estudiante asume que la política no está presente en su actividad, sino que esta retrata o documenta aquello que es considerado político, reconociendo así una relación indirecta con la política.

Podríamos definir a la participación política como cualquier tipo de acción realizada por un individuo o grupo con la finalidad de incidir en una u otra medida en los asuntos públicos (...) dentro de ella tiene cabida aquellas conductas más convencionales y demandas por el sistema, como el voto, etc., hasta aquellas otras que podrían ser calificadas como ilegales, violentas, etc. (Seoane, 1988, pág. 166)

Parte del trabajo que realizamos en el colegio fue dar seguimiento a diversos eventos organizados por los cubículos estudiantiles y/o agrupaciones juveniles. Es el caso de Mariana, Valeria y Andrea que se dieron a la tarea de organizar la exposición denominada "Espejos y espejismos". En la entrevista que realizamos nos dimos a la tarea de conocer las motivaciones que les llevó a organizar su evento y si su actividad tenía matices o tintes políticos. Lo que se presenta a continuación son fragmentos de la conversación:

<p><i>"La política es un funcionamiento, el funcionamiento de un lugar, entonces nosotras con esta acción hicimos política; porque, porque no nos excluimos de la sociedad, mucha gente se limita a ver la política sólo en el gobierno, entonces nosotras hicimos política porque promovimos ciertos valores que son importantes para que una sociedad, de alguna sociedad en crecimiento no, y que va y que más que nada formadores y o sea si más bien formadores del uso que somos los jóvenes". Mariana</i></p>	
<p><i>"Yo no sé si hicimos política o no, porque es algo que personalmente yo creo y a mi parecer sólo lo hicimos... porque Mariana tiene razón al decir que pues, estás transmitiendo valores y estás ayudando a construir una actividad y (...) todo eso, pero no sé, yo personalmente lo único que quería era transmitir la esencia, sino</i></p>	<p><i>"Pues yo creo que sí hicimos política, pues con eso de fomentar algo que nos ayuda como te estaba comentando que teníamos un futuro en común, que, que ya se me olvido, o sea por la edad y todo eso que iba así con la tolerancia no o el mensaje entonces pensé que sí (...) De formar un valor que sea de bienestar (...)". Andrea</i></p>

también como mi punto de vista personal".

Valeria

A lo largo de la investigación nos dimos cuenta de la importancia de contar con un marco referencial en temas del orden común, pues, al escuchar a los estudiantes y su diversidad de interpretaciones con respecto a nuestros focos de atención. Es por ello que es importante especificar, clarificar cuando preguntamos a los estudiantes si entendieron bien nuestra pregunta. Preguntar es invitar a delatar los referentes de los estudiantes.



Por lo anterior, una pregunta clave en nuestra investigación fue si los Ceceacheros sabían qué es la política, pues, resulta fundamental en el análisis del trabajo de campo, en concreto cuando indagamos sobre el sentido que le dan los estudiantes a sus actividades y/o proyectos y cuando analizan si estos tienen una carga o sentido político.

“Bueno yo diría que política, es, cualquier, bueno el ser humano es un ser social, y la política, podría entenderse como la organización de esa sociedad, es decir, la política actual defiende como cierto orden y cierto modo no, y pues exactamente es como lo que proponemos pero de otra forma, más bien lo que proponemos es, es exactamente eso de administrar lo que pasa con la sociedad y, y lo que tengan que comer y cubrir sus necesidades demás, demás, demás, este, pero mediante un trato más igualitario en el que, no debes tener dinero para poder cubrir tus necesidades básicas, en general el comunismo se resume en cada quien según sus capacidades, a cada cual según sus necesidades, y pues eso es lo que queremos llevar a cabo no, en la sociedad y pues sí, o sea rápidamente podría definirse política como la organización, y la regulación de la sociedad, que al fin de cuentas o sea el socialismo plantea hacerlo por medio de un estado socialista que responda a los intereses de todos y por cierto una orden de propiedad que sea de todos y pues finalmente el comunismo termina con la radicación de completa del estado y la regulación de la sociedad por parte de todas las personas que la integran” (Octubre, Grupo Internacionalista).

Encontramos que en algunos casos los jóvenes no tienen claro un concepto de política e inclusive no llegan a reflexionar si sus actividades están estrechamente relacionadas o impregnadas de la política, no obstante, se asumen como sujetos sociales con objetivos particulares, pero también con preocupaciones e interés que van más allá de su individualidad. “El político es el que tiene participación activa en asuntos públicos, el político representa el interés del o los ciudadanos, dicha representación puede ser desde las estructuras del poder o desde los espacios públicos, sociales” (Aristóteles: En Crick 2008). Al interior de la institución y a la vez al exterior de las aulas, los y las jóvenes realizan una serie de actividades que abonan a su formación política. “Cada uno de nosotros ponen en común su persona y todo su poder bajo la suprema dirección de la voluntad general, recibiendo a cada miembro como parte indivisible del todo” (Rousseau J. J., 1979, pág. 15)

Otro de los elementos que exploramos a lo largo de las entrevistas que realizamos fue, quién o qué detona la socialización y la vida política:

Cuando le preguntamos a los estudiantes dónde comenzaron a tener relación con los temas políticos	
Carlos, Cubo Cultural	<i>“Bueno para mí la política ah pues no sé, no estoy realmente seguro, creo no estoy seguro porque en la educación secundaria no, realmente no hemos hablado o directamente de eso creo que a los estudiantes les aburre mucho el tema y ya no se interesan por él pero aun así de todas formas me gustaría decir que la política es como, la política la veo como una organización que encarga toda la comunidad de este, mantener un orden específico o llegar a un acuerdo totalmente de la sociedad”</i>
Raúl, Grupo Internacionalista	<i>“Yo en mi familia. Tengo un compañero militante aquí, y pues él desde que yo era pequeño, siempre tuvo esas ideas y también me las ha inculcado desde que era muy pequeño, y pues me empezó a interesar desde hace tiempo y entré aquí al CCH e inmediatamente (...)”</i>
Octubre, Grupo Internacionalista	<i>“Pues yo provengo de una familia sumamente conservadora, sumamente religiosa y sumamente desintegrada jajaja o sea y en base (...)en base a eso comprendí que todo lo que me habían enseñado no tenía por qué ser cierto, eso sí yo antes era como feminista declarada no, al llegar aquí y me topé con un cartel que decía este, te invitaba a un círculo de estudio acerca de la, la condición de la mujer en la sociedad capitalista, y decía “Por qué la mujer no puede ser libre en el marco del sistema capitalista”. Yo en ese entonces trabajaba, entonces me iba a trabajar, era la 1 de la tarde y dije ya es ahorita, pues, la mujer es libre, quieran, donde quieran o no, entonces vine aquí a discutir y a decirles están</i>

	<p><i>pendejos, y pues llegué aquí con una perspectiva y salí con otra completamente distinta, de ahí me comencé a interesar, sobre todo no sé desde hace cuánto me ha interesado como mucho eso de la verdad, y pues intenté más o menos llevar a cabo lo que me llevara a la verdad, y pues parece que este programa lo está logrando, y no sé, o sea no lo he dejado a pesar de que pasa que todo mundo te (...) de pronto y demás. No lo he dejado porque creo que no podré vivir de otra manera y porque, la (...) me ha dado más que muchas cosas, o sea lo poco que se dé historia lo aprendí aquí, lo poco que he aprendido de filosofía me interesó gracias a esto, y pues creo que la militancia me ha dado más que cualquier otra cosa”</i></p>
--	--

Si regresamos a los teóricos, a la literatura que guía nuestro marco referencial, recordaremos que existe la socialización primaria y secundaria (Berger, P y Luckmann, T, 2001). Es decir, dos momentos clave en la formación:

Lo que podemos analizar, con respecto a cómo es que se detona el primer contacto con temas y vida política, es que, en la familia pueden existir las primeras lecciones de la vida pública, de la vida en sociedad. No obstante, la familia puede instruir en conocimientos, prácticas, hábitos, costumbres relacionados con la política, pero, también, puede distanciar, generar fobias o aversiones que forjarán en el niño o niña una actitud y postura frente a la política. “El de orden primario en donde se ubica la familia, uno de los agentes más importantes del aprendizaje político y social. En esta relación primaria de índole tradicional e informal, se transmite la cultura de una generación a la siguiente” (Acosta Serratos, 2006, pág. 13)

Por otro lado, en la socialización secundaria, se ubican como agentes y espacios al grupo de pares, la escuela, los medios masivos de comunicación, el trabajo y las nuevas tecnologías, van ocupando o supliendo a los de forma tradicional, y se van presentando a lo largo de la vida social del individuo (Acosta Serratos, 2006, pág. 13).

Los pares en la socialización secundaria

En la primera visita que realizamos al Cubo Cultural, manifestamos abiertamente a los estudiantes nuestra necesidad de explorar lo político en sus actividades, por lo que la respuesta fue: “Regresa a las 11 que están la mayoría del Cubo, además podrás encontrar a

Pepe, él es que sabe de política, nosotros manejamos los temas culturales” (Ariana, Cubo Cultural). La anécdota no sólo nos lleva a analizar que existen alumnos que descartan sus conocimientos con respecto a política, sino que desconocen que su actividad puede ser un acto político. No obstante, son los pares los que influyen para involucrarse en determinadas acciones o manifestaciones políticas. Es el caso de la organización del festival al que convocaba Pepe a las 11 del día.

Los pares influyen en los actos y decisiones de los jóvenes. Los pares son los que llegan a propiciar anécdotas que marcarán el rumbo de los jóvenes:

- ¿Le vas a jalar?

-No sé, lo estoy pensando, hace rato que no quemo. Quince días, pero está cabrón, nos fuimos al bosque de Tlalpan y estábamos bien estúpidos.

- ¿Entonces qué, le vas a jalar?

-No sé, lo estoy pensando.

-Si lo pienso no quemo, mejor pienso quemando.

Ésta es una anécdota que registramos de manera espontánea y que resulta un ejemplo que ilustra la influencia de los pares en la toma de decisiones.

Por otro lado, la exposición “Iguales pero distintos” que organizó Mariana, Valeria y Andrea, fue una actividad que les solicitó un profesor de asignatura, no obstante, las chicas deciden realizar su actividad en el jardín del arte del colegio, ello con la intención de promover entre sus pares frases como:

Ninguna sociedad es compatible si se limita a las personas

Todos merecen un lugar en el mundo

Mujer no se nace, se hace

Queda prohibido no ser tú
ante la gente

Eres un ser frutal sobre un
mentol a cuadros

El objetivo era promover la diversidad entre pues, gente que tenemos más o menos la misma edad entre, no sé 14-20 años más o menos, que creo que es la época en donde de más nos queremos expresar y querer y estamos en busca de una identidad, entonces pues lo que quisimos fue retratar la diversidad cultural que hay en la ciudad de México y pues promover el respeto, porque a veces vemos como un chavito reggetonero y decimos hay de seguro es bien chaca, o de seguro es bien ñero, y pues no y nos quejamos cuando alguien dice así como, hay de seguro es súper vago, o así entonces es cómo lo mismo pero al revés. (Andrea, Exposición, Iguales pero distintos)

En una ocasión, en la explanada central del colegio, se encontraban los miembros del Cubículo Cultural caracterizados de payasos, flores y mariposas; convocaban a la comunidad estudiantil a expresarse. La estrategia para atraer la atención de los jóvenes era a través de trucos de magia; uno de los actos consistía en adivinar el número de una carta. Entre truco y truco, los demás miembros del cubículo aprovechaban para invitar a que los estudiantes participaran en los talleres que se ofertan en el cubículo. Al mismo tiempo, les compartían una carta para que al reverso de la misma pudieran escribir una propuesta para la resolución del conflicto estudiantil por el derribo de un mural y la toma de la radio de la explanada central.

El conflicto sobre el mural y la radio en el CCH derivó en la toma de la Dirección del colegio; dicha acción se tomó a partir de una asamblea estudiantil que se realizó en la explanada central. Mariana, una de nuestras informantes clave²¹ en la investigación, nos compartió que la asamblea llegó al resolutivo de que se elaboraría nuevamente el mural, pero, que no se dieron fechas, ni acciones concretas y que es por ello que el Cubículo Cultural consulta a la



comunidad del CCH para que se involucren en el proyecto que aún no se tiene, pero que en comunidad se puede realizar.

Cuando los pares se juntan y logran organizarse pueden apropiarse y compartir el espacio público, un

21

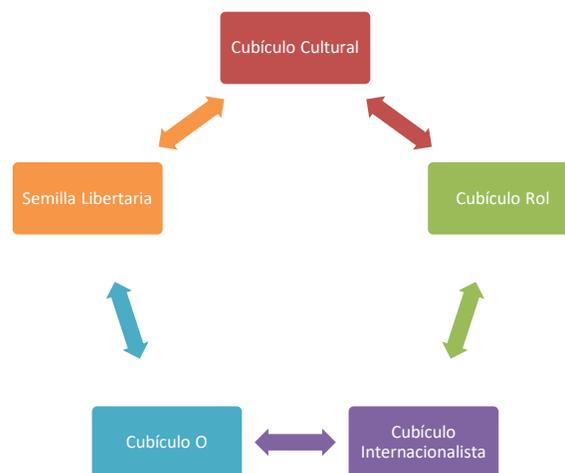
acto político por excelencia. Los pares pueden invitar, involucrar o atraer a los estudiantes para que se integren a agencias socializantes.

“El año pasado venía, pues Ari me invitaba, pero como ella ya no está en el colegio. Ahora que Alejandro me volvió a invitar es que me involucré de nuevo” (Karla, Cubículo Cultural).

La socialización debe entenderse en términos activos y no pasivos, en tanto que permanentemente estamos recibiendo cogniciones y estímulos varios que provocan en nosotros evaluaciones y re-evaluaciones de las figuras de autoridad, del sistema político, de los símbolos, de las creencias y de los estilos de conducta que se utilizan para ejercer la influencia y el poder. (Quiroz Palacios, 1995, pág. 77) La socialización política es un paso del egocentrismo al sociocentrismo. El sujeto se asume como político y no como un ente aislado. Identifica como es que el entorno influye en sus estilos de vida.

Agencias de socialización secundaria

Las principales agencias de socialización secundaria que nos dimos a la tarea de estudiar fueron los cubículos estudiantiles, dichos espacios son creados al interior del colegio, pero, tienen como característica principal la autonomía con respecto al tipo de actividades que se emprenden.





De los cubículos estudiantiles registramos diversos eventos, pues, estos se mueven constantemente y realizan infinidad de actividades con propósitos diversos. Son estos espacios los que generan la mayor organización estudiantil en el interior del colegio. No obstante, la diversidad de proyectos puede influir en los estudiantes de muchas formas, en algunos casos, para promover la libertad, la autonomía, la independencia, la diversidad o en otros casos, para la instrucción en temas específicos.

En el Cubículo Internacionalista se realizaba una sesión de formación política cada 8 días. En una de las sesiones en la que participamos, el ponente pregunta a los participantes, cómo grupo, ¿cuál es nuestra misión?

“Tenemos de propósito reclutar estudiantes para construir un partido revolucionario. Luchamos contra la opresión, tenemos el ideal de construir un cuerpo intelectual para la conformación de un partido comunista, que luche contra el Estado, un Estado contradictorio”. (Anónimo, Cubículo Internacionalista)

Lo que une al obrero de la obrera es más fuerte de lo que los divide; los une su falta de derechos, sus necesidades comunes, su situación común...

El Estado burgués no se puede reformar, por eso hay que aplastarlo con una revolución socialista

Carteles retratados en el Cubículo Internacionalista

En las agencias socializantes se les puede instruir a los estudiantes en temas específicos, pues existen cubículos con programas políticos claramente definidos y agendas determinadas, sin posibilidad de cambio. Así también existen agencias socializantes que son espontáneas, posibilitando así todo tipo de manifestaciones, en ellas incluidas las de amor:

Los estudiantes se apropian de los espacios públicos convirtiéndolos en sus agencias socializantes, es el caso de los puntos de encuentro. En el costado del edificio del G se pudimos apreciar un cartel y corazones pegados en un punto de reunión de jóvenes. El cartel expresa "Te amo" y los corazones distintas leyendas. Por lo tanto, las agencias socializantes pueden ser espacios que propician la vida en convivencia. La manifestación de amor puede ser el acto político por excelencia. Es muy político declarar amor en los espacios públicos.

Ambas caras de la socialización – Transmisión de la tradición e innovación- discurre de forma paralela. Cuando la interpretación heredada se ajusta más a las condiciones socio ambientales prevalece la transmisión, pero, cuando la divergencia es grande las tensiones que ello producen desembocan en profundas innovaciones son los periodos de cambio social y de crisis. (Seoane, 1988, pág. 136)

Otra agencia de socialización secundaria que podríamos identificar en el colegio es el Departamento de Difusión Cultural que organiza diversas actividades formativas (talleres, cursos, exposiciones, entre otras). El CCH se rige por la normativa universitaria, por lo tanto, son partícipes de la elección de directores de plantel, Consejo Técnico, Consejo Universitario. Cuando ese tipo de actividades ocurren, el Departamento de Difusión Cultural cancela sus eventos, pues, temen que la concentración de estudiantes pueda interferir en el proceso electoral. El departamento en una ocasión canceló toda su programación porque se realizaría la elección del Director del colegio. *"Por seguridad, es mejor cancelar, pues pueden venir los porros"*. Por otro lado, han decidido casi no programar conciertos, pues, *"representa un problema para el colegio que estos se prolonguen, además de que los estudiantes ingresan bebidas alcohólicas y terminan muy mal"*. Dicho departamento tiene una convocatoria para que los alumnos realicen eventos en el interior del colegio, *"Se trata de que haya variedad en los eventos, por eso algunas veces no se permiten algunos, pues siempre quieren conciertos"* (Coordinadora, Departamento de Difusión Cultural).

En el proceso de socialización se concretan aprendizajes, a través de la interacción social, la inmersión en la cultura y en las actividades del grupo en el que el individuo se está socializando (Adame Díaz, 2011, págs. 17-18), es en ese sentido que los agentes y agencias de la socialización son determinantes en los estilos y modos de vida de los individuos.

Apropiación de los espacios públicos (comunes)

Cuando los estudiantes deciden reunirse, ya sea para convivir o para organizar alguna actividad en específico, se apropian de espacios públicos o comunes en el interior del colegio. Los estudiantes fijan puntos de encuentro con sus pares y estos se convierten en lugares de permanencia cotidiana, ya sea que acuden entre clase y clase o al concluir la jornada escolar.

La permanencia de los estudiantes en el interior del colegio, pero, al exterior de los salones de clase les permite construir vínculos, relaciones de intereses personales, pero, también de intereses colectivos: políticos.

	<p><i>Estamos en una escuela, estamos conviviendo con jóvenes pues de diferentes, o sea cada quien tiene su mundo en la cabeza y cada quien se expresa como quiere no, entonces pues al estar en una escuela aquí es donde se forma la gente, que es donde se forman los valores, bueno aquí y en la casa, entonces, aquí convivimos con más formas de expresión. (Valeria, Exposición Iguales per distintos)</i></p>
<p>Exposición fuera de un salón de clases del edificio E</p>	

La apropiación de espacios en el interior del colegio se puede dar en sitios comunes, pero, también en lugares cerrados, es el ejemplo de los cubículos culturales.

Digamos que los espacios fueron concesiones después de un pliego petitorio de una huelga como después del 2000, creo que fue, si debe ser como del 2000 o algo así, bueno la idea es que mas que dárnoslos, fueron espacios ganados por compañeros

que quizá ya ni siquiera se dedican a esto y o sea cabe aclarar que este espacio (...) sigue siendo de la escuela no, o sea no nos pertenece si no a la institución, pero yo creo que implica una gran responsabilidad, el tener aquí un espacio y usarlo realmente para actividades políticas, porque no sé, en la edad en la que estamos, puta, para qué no puedes ocupar este espacio, pero no sé, yo por lo menos me siento orgullosa de no mal emplear este espacio y usarlo para su fin único, que es el de las actividades políticas y realmente esta como muy padre porque no es como, como ir y estar pidiendo a las autoridades que te presten una sala o estar afuera asoleándote teniendo que chambear allá, o sea es poder organizarte en un espacio que tienes ya seguro y poder llevar a cabo actividades aquí. (Octubre, Cubículo Internacionalista)



Cubículo E. Cine debate

Fines o propósitos comunes reúne a los pares

Tener la posibilidad de agruparse y/o organizarse en el interior del colegio detona en los estudiantes una serie de actividades y prácticas que les permite ir más allá de los recintos educativos. Es decir, su socialización secundaria potencializa la dinámica escolar y posibilita la obtención de aprendizajes que no son contemplados en los planes y programas de estudio.

El caso de los chicos de Amatli Verde, una agrupación ambientalista que no cuenta con espacio cerrado para sus actividades, pero, que siempre encuentra una sede para poder reunirse. Dicha agrupación se organiza para acudir a CICEANA AC o con los Sembradores Urbanos a tomar cursos sobre ambientalismo. Posteriormente, esos conocimientos los comparten con sus compañeros del colegio. Ello les permite generar proyectos ambientalistas. Se desencadena una red de saberes a partir de fines o propósitos comunes.

En otras escuelas nunca te dan la oportunidad de pedir prestado un salón para reunirte y hacer este tipo de proyectos, o recibir apoyo de difusión cultural para hacer los carteles, que te enseñen no a acercarte a personas, o maestros no y hablarles de tú, no es que no los respetes simplemente no, todos somos iguales y compartimos intereses. (Jimena, Grupo Amatli Verde)

Por lo tanto, tenemos que reconocer que si bien es cierto los planes y programas de estudio del CCH no incorporan y no se preocupan por la necesidad de formar a los estudiantes políticamente, también, es cierto que la flexibilidad del sistema permite el que sean los mismos estudiantes los que emprendan acciones, actividades, proyectos que los forman políticamente, ello desde el principio de la libertad.

El bachillerato como propedéutico de la educación superior y la socialización como formación para la vida

Tanto la educación política, como la socialización política son procesos que determinan los saberes, las conductas, los intereses, las formas de relacionarse, los estilos de vida de los estudiantes.

Por un lado, la educación política que provee el CCH es sutil, liviana, casi imperceptible, pero, dicha ligereza puede tener fines y propósitos claramente definidos; Uno de ellos es que la formación que oferta el CCH es la del bachillerato general, es decir, la preparación para ingresar al nivel superior. Por lo tanto, su plan de estudios y sus programas de asignatura se concentran en la formación en cuatro áreas del conocimiento: Ciencias Exactas, Ciencias Biológicas, Ciencias Sociales y Administrativas y Humanidades. Una especie de formación propedéutica para la educación superior.

Y, por otro lado, la socialización política no sólo se ejerce en las aulas y espacios destinados para el aprendizaje, sino que en gran medida se ejerce en espacios que carecen de control educativo, pero que al mismo tiempo genera una serie de condiciones que forman y determinan las conductas de los jóvenes. Al observar la cotidianidad de un estudiante en el interior del CCH, pero, en el exterior de los salones de clase, logramos identificar que la diversidad de interacciones que puede lograr un alumno lo lleva a involucrarse con distintas agencias y agentes de socialización. Principalmente en las agencias socializantes los alumnos

desarrollan proyectos colectivos, actividades que compensan o contraponen aquello que aprenden en las aulas.

Para cerrar el presente capítulo recapitularé algunos elementos que documentamos sobre mis dos categorías centrales: educación política y socialización política.

A lo largo de la investigación; por un lado investigamos los elementos referente a la Educación Política en el CCH: Génesis e historia del CCH, orientaciones del Modelo Educativo, componentes del plan y programas de estudio, institución educativa, comunidad escolar (docentes, administrativos, alumnos); Y por otro lado, los elementos presentes en la socialización política: Conformación del entorno donde se da la interacción, Interacción entre iguales, agencias y agentes socializantes, el qué, cómo, cuándo, dónde de su socialización política.

La socialización política consiste en el proceso por el que las nuevas generaciones se integran como partes en ese contrato. (Seoane, 1988, pág. 134). La autora se refiere a la integración de los sujetos al contrato social, pensando en Rousseau, cuando apunta que “Los hombres llegan a un pacto por el que cada uno pone en común su persona y todo su poder bajo la suprema dirección de la voluntad general.

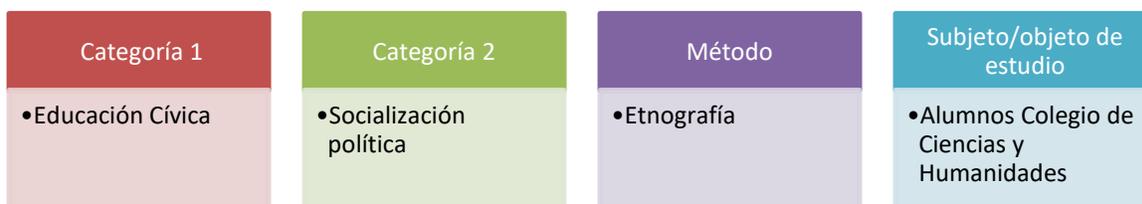
Así también, la socialización política la debemos entender como el proceso de aprendizaje complicado y permanente –que dura toda nuestra vida-, en el cual conocemos los valores, las normas, las representaciones sociales y las conductas fundamentales que se estilan en el sistema político vigente (Quiroz Palacios, 1995, pág. 76). Es una tensión entre el sistema político y el individuo mismo. Donde cada quien va construyendo sus juicios, sus afinidades, emergen sus fobias, va tomando decisiones y va manifestando comportamientos. Todo ello en un tiempo y espacio determinado.

Conclusiones

Comenzaré recuperando del objetivo general de la presente investigación: Documentar la socialización política de los alumnos del CCH Sur, ello se realizó con la intención de caracterizar y describir el fenómeno formativo que se genera al interior del colegio con respecto a los saberes, las actitudes, los valores y las posturas sobre el mundo de la política.

Es importante apuntar que partí del supuesto hipotético que, frente a la ausencia de programas de Educación Cívica y/o Política en los Planes de estudio del CCH, los alumnos se forman políticamente a través de la socialización. Es decir, esto lo hacen desde la experiencia cotidiana, la convivencia entre iguales, la contrastación con lo diferente, la participación en actividades extracurriculares y la manifestación espontánea de la vida pública. Por lo tanto, nos dimos a la tarea de documentar la vida política de los estudiantes del CCH SUR al exterior de los salones de clase, pero al interior del colegio.

Para conseguir el objetivo fue importante focalizar cuatro aspectos:



Comenzamos la investigación desarrollando los componentes integradores de la categoría **Educación Cívica: educación** y sus ámbitos de intervención, así como los conceptos **ciudadanía, democracia y política**. Una vez definida nuestra categoría nos dimos a la tarea de rastrearla en diferentes esferas de la educación formal, ello con la intención de analizar el papel que juega en dichos entornos educativos y concluimos lo siguiente:

Dentro del nivel educativo básico podemos encontrar a la Educación Cívica²² en los planes de estudio de la primaria y secundaria; y tiene como propósito abonar a la obtención de la competencia *Desarrollo personal y para la convivencia*.

²² Actualmente denominada Formación Cívica y Ética

Con respecto al nivel medio superior, y a diferencia de la educación básica, existen diversas modalidades de bachillerato. Lo que pudimos constatar es que la *Educación Cívica* dentro de las mallas curriculares tiene menor relevancia en la carga horaria de sus asignaturas, incluso, como es el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades, no todos los estudiantes se forman en dichos contenidos, pues, las asignaturas relacionadas con cívica y/o política se encuentran en los bloques optativos.

Lo que podemos observar, con el mapeo superficial, es que la Educación Cívica en el Bachillerato General, Escuela Nacional Preparatoria y Colegio de Ciencias y Humanidades, no figura como programa de asignatura.

Para nosotros la Educación Cívica es una herramienta fundamental para formar a los alumnos(as) que están próximos a adquirir derechos políticos, no obstante, con el mapeo que describimos nos dimos cuenta de que la Educación Cívica es parte de una agenda pública en la educación básica, la podemos ubicar en la primaria y secundaria, por lo tanto, es parte de la política educativa mexicana a nivel básico, pero, tienen menor relevancia en las mallas curriculares del bachillerato.

Si recuperamos nuevamente la tesis de Carrión, María del Carmen (2007) “*Con la Educación Cívica, lo que se conseguirá es que la persona no sea educada por lo que es, sino por lo que el Estado necesita*” podríamos plantear que: al Estado no le importa, no le conviene, no lo cree necesario, que exista Educación Cívica en el bachillerato o al menos eso es lo nos hace pensar la ausencia de programas educativos de este tipo en las mallas curriculares.

Por todo lo anterior, es que nos dimos a la tarea de incorporar la categoría **socialización política**, pues, en ausencia de la **Educación Cívica** dentro del bachillerato tendríamos que buscar y analizar ¿Cómo es que se forman los(as) estudiantes entre 15 y 18 años cívica y políticamente?

Frente a la ausencia de programas de asignatura referentes a educación cívica o educación política, los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades se apropian de creencias, símbolos, costumbres, hábitos y contenidos relacionados con la política, pero, que son derivados o detonados por un entorno educativo no regulado o no controlado (pasillos, patios, explanadas y lugares abiertos al estudiantado sin mediación educativa). Así pues, los planes

y programas del Colegio de Ciencias y Humanidades no contemplan a la política como un tema formativo, por lo tanto, el aprendizaje sobre política no se evalúa o valora en el perfil de egreso del estudiantado.

Es importante apuntar que en el año 2016 el Plan de estudios del CCH se actualizó, no obstante, la Educación Cívica nuevamente se omitió.

Harold Entwistle (1980) se refiere a la ausencia de programas formativos como la gran negligencia de la educación política, donde se han descuidado los asuntos públicos, no obstante, el que los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades no cursen asignaturas referentes a política en su formación media superior, no significa que no se formen políticamente en su paso por la institución educativa, pues, el modelo de formación bachiller del colegio permite una serie de condiciones educativas para que la formación pueda generarse. Formación no regulada, no evaluada, no mediada, pero formación al fin.

La conformación del modelo educativo y las dinámicas que se generan al interior del CCH propician la interacción de diversos factores que posibilitan la socialización en los estudiantes y estas se matizan con las categorías:

- Los pares
- Fines o propósitos comunes que hace que los pares confluyan
- El docente
- La asignatura y/o contenido
- El entorno y/o espacio educativo
- Apropiación de los espacios públicos (patios, explanadas, pasillos, canchas deportivas, entre otros)
- El CCH como sistema que rompe con lo tradicional o común
- Las condiciones mínimas para el aprendizaje
- La libertad, diversidad y flexibilidad en el aprendizaje

Con la socialización política los estudiantes trascienden del egocentrismo al sociocentrismo. El proceso de socialización les permite generar valoraciones políticas de los objetos, de los

procesos, de las personas y de los sistemas. Conforme se avanza en la maduración de ideas y sentimientos, se van definiendo las afinidades, pero, también las fobias con respecto a asuntos públicos. La experiencia en la vida pública es una especie de invitación a tomar decisiones políticas, ya sea desde actos y expresiones activas o desde una postura política apática.

En la presente investigación documentamos que en algunos casos los jóvenes no tienen claro un concepto de política e inclusive no llegan a reflexionar si sus actividades están estrechamente relacionadas o impregnadas de la política, no obstante, se asumen como sujetos sociales con objetivos particulares, pero también con preocupaciones e interés que van más allá de su individualidad. “El político es el que tiene participación activa en asuntos públicos, el político representa el interés del o los ciudadanos, dicha representación puede ser desde las estructuras del poder o desde los espacios públicos, sociales” (Aristóteles: En Crick 2008). Al interior de la institución y a la vez al exterior de las aulas, los y las jóvenes realizan una serie de actividades que abonan a su formación política (saberes, actitudes y valores).

Con el presente trabajo logramos describir las dinámicas que se generan en el CCH Sur, en los espacios libres, en los espacios de expresión, de creación, de convivencia, de diálogo. Documentamos fenómenos formativos en lugares que garantizan condiciones de libertad y permanencia prolongada, espacios que permiten efectuar lo deseado por parte de los estudiantes. Retratamos lo que ocurre fuera de los salones de clase, pero, al interior del colegio, que no es regulado o mediado por docentes o personal directivo.

La clasificación que hicimos fue: agencias y agentes socializantes que influyen en la formación para la predisposición a la política de los estudiantes.

Logramos preguntar qué es la política para los alumnos del CCH, documentamos cómo es que la viven en su día a día. Recuperamos el decir y hacer en determinadas prácticas públicas.

Gracias a las herramientas o recursos etnográficos logramos permanecer el tiempo suficiente en el campo, ello con la intención de romper con lo preconcebido y empezar a pensar de manera distinta los procesos de socialización de los alumnos. El estar allí fue fundamental

para el registro de datos. Así también, logramos interactuar, observar, dialogar, deconstruir y reconstruir lo dicho y hecho por parte de los estudiantes. Logramos recuperar experiencias significativas como la participación en asambleas estudiantiles, talleres, conferencias o charlas informativas, la composición y presentación de piezas artísticas, la manifestación y expresión de posturas políticas a través de exposiciones, pintas, murales, carteles, volantes, trípticos y panfletos.

Así nos acercamos al final del trabajo y es por ello que nos parece pertinente precisar el título de nuestro documento. La socialización política como proceso formativo ulterior a la Educación Cívica: El CCH Sur.

En el transitar por la educación básica del sistema educativo mexicano los estudiantes se forman en asignaturas llamadas Educación Cívica o Formación Cívica y Ética, es en estas donde se familiarizan con contenidos relacionados con los sistemas de gobierno, los valores democráticos, las leyes, los derechos, la representación política y las formas de participación ciudadana. Posteriormente, cuando ingresan al nivel educativo medio superior ya no hay más Educación Cívica en los planes y programas de estudio, al menos para el estudiante que ingresa al Colegio de Ciencias y Humanidades. Por lo tanto, el siguiente proceso formativo, el ulterior en lo que a política se refiere, es la socialización. Como apuntamos con anterioridad la socialización política no es administrada, organizada, regulada o normada; es más espontánea, es más natural, es parte del día a día y que contribuye como proceso formativo en la postura política de los individuos.

Para finalizar recuperaré el comienzo del presente texto, donde se planteó que la investigación que realizamos responde a la profesión en la que nos formamos: Trabajo Social; esta asume como elemento básico la “Intervención”; No obstante, previo a apostarle al cambio social es vital conseguir la “comprensión de los hechos” “resignificar los problemas sociales” desde los mismos actores, por lo tanto asumimos a la Etnografía como una herramienta teórico- metodológico útil para el ejercicio del Trabajo Social.

Una Investigación Etnográfica apunta a respondernos de manera cualitativa a la gran pregunta que todo trabajador social se hace antes de intervenir, es decir, él ¿Qué? del

fenómeno o problemática social. Así pues, toda Intervención es (o debe ser) precedida por un diagnóstico, no obstante, existen tantas maneras de diagnosticar como tantas problemáticas sociales. Sin embargo, hay problemas que requieren de mayor atención, de una mejor comprensión, de tratamiento fino y cuidadoso; la Etnografía nos representó dicha posibilidad. La comprensión de los fenómenos o problemas sociales desde los significados y sentidos de los actores inmersos en él, desde la interacción y comprensión de los fenómenos sociales.

Recomendaciones y apuntes para continuar con el ejercicio de la profesión

Es importante, incluso, necesario concebir al trabajador social como agente de cambio en procesos formativos no regulados. Es menester delinear el papel del trabajo social en los recintos educativos y el rol del trabajador social como facilitador de huecos, ausencias o negligencias del sistema educativo. Por ejemplo: la Formación política.

Un Trabajador social dentro de una institución educativa puede ser un generador de conocimiento científico, un detector y sistematizador de las necesidades sociales que manifiestan los estudiantes, cuerpo docente o directivo y al mismo tiempo un generador de intervenciones educativas con cualidades extracurriculares. Por lo tanto, esta fue una investigación de un Trabajador Social que detectó un problema, demanda o necesidad social en un contexto educativo. Este documento es la conformación de un diagnóstico para una posible intervención en los recintos educativos.

Bibliografía

- (1 de Febrero de 1971). *Gaceta UNAM, tercera época, Vol. II*, págs. 4-5.
- (26 de Septiembre de 1974). *Gaceta CCH, Primera Época, 26 de Sep de 1974*.
- (20 de Mayo de 1975). *Gaceta CCH, Nº 28, Primera Época*.(28).
- (1975 de Enero de 1975). *Gaceta CCH, Nº 25, primera Época*(25), págs. 1-2.
- Acosta Serratos, V. (2006). El impacto de los nuevos espacios en la socialización política de I@s jóvenes. *Tesis para obtener el grado de maestra en Comunicación*. México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales UNAM.
- Adame Díaz, F. (8 de Abril de 2011). Desarrollo de la socialización en adolescentes de 15 a 18 años de edad. *Tesis para obtener el título de Licenciado en Psicología*. Uruapan Michoacán, México: Universidad Don Vasco.
- Ander Egg, E. (2000). *Métodos y Técnicas de Investigación Social III*. Buenos Aires- México: Lumen Humanitas.
- Bachelard, G. (2000). *La Formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Barley, N. (2004). *El antropólogo inocente*. España: Anagrama.
- Barragán Sánchez, A. (2009). *Participación Ciudadana, Una propuesta de Reforma Constitucional en México, Tesis para obtener el grado de licenciado en Derecho*. México: UNAM.
- Bartolucci Incico, J. (1983). *El Colegio de Ciencias y Humanidades (1971-1980) Una experiencia de Innovación Universitaria*. México: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior.
- Berger, P y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Paraguay: Amorrortu editores.
- BERTELY, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bobbio, N; Matteucci, N & Pasquino, G. (2005). *Diccionario de Política*. México, Argentina y España: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1995). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontarama.
- Certeau, M. (1985). *La escritura de la historia*. México: UIA.
- Cobo Suero (Coord). (1975). *Revista de educación, números 236-241. Ministerio de Educación cultura y deporte, España*.

- Coffey, A Y Atkinson, P . (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Colombia: Contus, Universidad de Antioquía.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (10 de 2011). Obtenido de Universidad Nacional Autónoma de México: <http://www.cch.unam.mx/principal/mision>
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (23 de Junio de 2011). Recuperado el 23 de Junio de 2011, de www.cch.unam.mx
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2008). México: Cámara de Diputados LX Legislatura.
- Copleston, F. (1973). *Historia de la filosofía. Volumen 6*. España: Ariel.
- Crick, B. (2008). La tradición clásica de la política y la democracia contemporánea. En A. Pereira Menaut, *Doce tesis sobre la política* . México: UNAM.
- Cuadrado Esclapez, T. (2008). *La enseñanza que no se ve. Educación informal en el siglo XXI*. España: Narcea.
- Czarny, G. (2007). Pasar por la escuela: metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. Julio-septiembre, Vol. 12, Núm. 34*.
- Dahl, R. (1999). *Democracia, una guía para los ciudadanos*. Madrid: Taurus.
- De Garay, G. (. (2006). *Cuéntame tu vida. Historia oral: historias de vida*. México: Instituto Mora/Conacyt.
- Devereux, G. (1983). *De la Ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México: FCE.
- Di Prieto, S. (2004). El concepto de socialización y la antinomia individuo/sociedad en Durkheim. *Revista Argentina de Sociología. Consejo de Profesionales en Sociología. Buenos Aires, Argentina. noviembre- diciembre, año. Volumen 2, número 003*.
- Díaz Gómez, A. (2003). Una discreta diferencia entre la política y lo político y su incidencia sobre la educación en cuanto a la socialización política. *Reflexión Política. Número 9, Junio, Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia*.
- Dowse, R. y. (1975). *Sociología Política*. Madrid: Alianza Editorial.
- Durkheim, E. (2006). *Sociología y Educación*. México: Colofón.
- Entwestle, H. (1980). *La educación política en una Democracia*. . Madrid: Narcea.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza II Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.

- Escribano González, A. (2004). *Aprender a enseñar: fundamentos de didáctica general*. España: Ediciones de La Castilla- La Mancha.
- Franco, M. (2008). Frontera y cruces en la formación. En M. L. Rivermar, *El norte como destino. Circuitos migratorios Puebla- Estados Unidos*. México: Benemèrita Universidad Autónoma de Puebla.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *El grito manso*. México: Siglo XXI.
- Gaceta CCH, 11 de Julio. (1996). *Gaceta CCH*.
- Gaceta CCH, 11 de Marzo de 1996. (s.f.). *Gaceta CCH*.
- Gaceta CCH, 12 de Feb. (1996). *Gaceta CCH*.
- Gaceta CCH, 12 de Febrero de 1996. (s.f.). pág. 14.
- Gaceta CCH, 13 de Mayo. (1996). *Gaceta CCH*.
- Gaceta CCH, 18 de Sep. (1995). *Gaceta CCH*.
- Gaceta CCH, 2 de Sep. (1996.). *Gaceta CCH*.
- Gaceta CCH, 22 de Abril de 1996. (1996.). *Gaceta CCH*.
- Gaceta CCH, 22 de Enero de 1991. (22 de Enero de 1991.). *Gaceta CCH*.
- Gaceta CCH, 22 de Junio. (1995). *Gaceta CCH*.
- Gaceta CCH, 25 de Marzo de 1996. . (s.f.). *Gaceta CCH*.
- Gaceta CCH, 27 de Mayo. (1996). *Gaceta CCH*.
- Gaceta CCH, 29 de Abril. (1996). *Gaceta CCH*.
- Gaceta CCH, 5 de Diciembre. (1994). *Gaceta CCH*.
- Gaceta CCH, 5 enero . (1995). *Gaceta CCH*.
- Gaceta CCH, 8 de Enero. (1996). *Gaceta CCH*.
- Gaceta CCH, Primera Època, N°7. (22 de Agosto de 1974). *Gaceta CCH, Primera Època, N°7*, págs. 1-2.
- García Carrasco y García del Lujó. (1996). *Teorías de la Educación*. España: Universidad de Salamanca.

- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. España.: Gedisa.
- Giménez García, C. (1977). Georg Simmel Sociología: Estudios sobre las formas de socialización. *Revista Española de la Opinión Pública*. N° 49 Julio-Septiembre Madrid, España.
- Giménez García, C. (1977). Georg Simmel Sociología: Estudios sobre las formas de socialización. En *Revista Española de la Opinión Pública*. . Madrid. España: N° 49 Julio-Septiembre 1977..
- Gonzales Casanova, P. (1 de Feb de 1971). Declaración de la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades. *Gaceta UNAM, Tercera Época, Vo. II, Número extraordinario*.
- González Gómez, N. (2006). La socialización de los ciudadanos del futuro: Estudio Exploratorio sobre el proceso de socialización política en los niños del Distrito Federal. *Tesis para obtener el grado de Licenciada en Ciencias de la Comunicación*. México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNAM.
- Ley de Participación Ciudadana del Distrito Federal*. (2010). México: Asamblea legislativa del Distrito Federal.
- Malinoswki, B. (1975). *Los argonautas del pacifico occidental*. España: Península.
- Manheim, J. (1988). *Análisis político empírico: métodos de investigación en ciencia política*. Madrid: Alianza.
- Martínez Della Rocca, S. (2010). *Centenario de la UNAM*. México: Porrúa.
- Medina Rueda, H. (Marzo de 2011). Habitus y socialización, una tentativa para leer la condición de la infancia desde la Sociología. *Revista el Observador*(7).
- Melano, C. (2001). *Un trabajo Social para nuestros tiempos*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Miravete Novelo, N. (1986). Investigación exploratoria sobre el manejo del método científico experimental para los alumnos que egresan del CCH. *Cuadernos del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan*.
- Modelo Académico del Colegio de Bachilleres*. (2011). México: Secretaría General del Colegio de Bachilleres, Dirección de Planeación Académica .
- Mondolfo. (1942). *Pensamiento Antiguo*. España: Losada.
- Nateras Domínguez, J. A. (2008). *Información, creencias y valoraciones sobre el ámbito político en niños y niñas de primaria y secundaria. Estudio de socialización política*. México: UNAM (Tesis para obtener el grado de Doctor en Psicología). .
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, I. C. (2013). *Aplicaciones de las TIC en la educación no formal*. Recuperado el 26 de Noviembre de 2013, de

<http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/lifelong-learning/non-formal-education/>

- Pain, A. (1992). *La educación informal*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Pereira Menaut, A. (2008). *Doce tesis sobre Política*,. México: UNAM.
- Pérez García, M. T. (2002). *Profesión: Docente de medicina ¿Se puede conjugar en un solo profesional el ejercicio de las profesiones?* Bogotá : Universidad Nacional de Colombia.
- Peschard, J. (1996). *La cultura política democrática*. México: Colegio Nacional de Ciencias Políticas-IFE.
- Piña Osorio, J. M. (1997). Consideraciones sobre la etnografía educativa. *Perfiles Educativos*, vol XIX, núm. 78, octubre-diciembre. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207804>.
- Plan de estudios (versión 2006) del Colegio de Ciencias y Humanidades* . (s.f.). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Plan de Estudios, Escuela Nacional Preparatoria*. (1996). México: Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria, UNAM.
- Plan de estudios. Educación Básica*. (2011). México: Subsecretaría de Educación Básica, SEP .
- Quiroz Palacios, A. (1995). *Psicología Política. Teorías, Métodos y Campos*. México: Facultad de la Benemérita Universidad de Puebla.
- Rockwell, E. (2009). *La Experiencia Etnográfica*. Paidós.
- Rodríguez Cano, C. A. (2010). *Socialización política e interiorización de valores democráticos en la vida cotidiana. Estudio de caso: jóvenes de la delegación Coyoacán (Tesis para obtener el grado de maestro en Ciencia Política)*. México: Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.
- Rodríguez Gutiérrez, L y García García, N (Coord). (2011). *La Formación Cívica y Ética en la Educación Básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada* . México: Subsecretaría de Educación Básica, SEP.
- Rodriguez Uribe, G. C. (1994). *Colegio de Ciencias y Humanidades. Proyecto y Realidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rousseau, J. J. (1979). *Contrato Social*. Madrid: Tecnos.
- Rousseau, J.-J. (2011). *Emilio*. Buenos Aires: Tecnibook Ediciones.
- Sánchez Vázquez, A. (1976). *Rousseau en México* . México : UNAM.

- Sandín, E y Paz, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Sandín, E Y Paz, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Seoane, J. y. (1988). *Psicología Política*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Suplemento Histórico de la Gaceta CCH. (1988). *Suplemento Histórico de la Gaceta CCH. 11- Abril de 1988*.
- TAYLOR, a. B. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- TAYLOR, T & BOGDAN, T. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós-Studio.
- Torres Martín, Cesar; Pareja Fernandez de la Regenera, José Antonio (Coordinadores). (2007). *La Educación no formal y sus diferencias*. Madrid: Editorial CCS.
- Touraine, A. (2000). *¿Qué es la Democracia?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Trilla Bernet, J. (1987). *Educación informal*. Barcelona: PPU.
- Vásquez Bronfman, A y Martínez, I. . (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona, Buenos Aires y México: Paidós.
- Vásquez Bronfman, A. y. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. México, Barcelona, Buenos Aires: Paidós.
- Vásquez Bronfman, A; Martínez, I. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona, Buenos Aires y México: Paidós.
- Verónica, A. S. (2006). *El impacto de los nuevos espacios en la socialización política de l@s jóvenes. Tesis para obtener el grado de: Maestra en Comunicación*. México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales: UNAM.
- Victoria Alvarado, S & Botero Gómez, P. (2009). *Socialización política y construcción de subjetividades*. Manizales: Maestría en Educación y Desarrollo Humano: Universidad de Manizales- CINDE. Recuperado de: <http://reduci.com/wp-content/uploads/2012/10/Socializaci%C3%99n>.
- Yuni, J. y. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción*. Córdoba, Argentina: Brujas.