

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

**ADOLESCENCIA Y EDUCACIÓN:**

**EL CASO DE LA ASIGNATURA FORMACIÓN CÍVICA Y  
ÉTICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN PEDAGOGÍA PRESENTA:

LIC. IVONNE FILIGRANA BARRIOS

TUTOR:

DR. EUGENIO CAMARENA OCAMPO.

México, Distrito Federal. Ciudad Universitaria  
Noviembre de 2011



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.

A mi madre: Con todo mi amor, con todo mi reconocimiento y mi eterna gratitud, por todo lo que has sido y eres para mí, y por hacer de mí la mujer que soy ahora.

A mis hijos: Por iluminar con su presencia cada día de mi vida, por darme la fuerza para salir adelante, por llenar mi corazón con su magia y su ternura desde el primer momento en que los tuve entre mis brazos, por ser mi más grande inspiración. Los amo con todas mis fuerzas.

En recuerdo de mi padre, el Profesor Álvaro Filigrana Saavedra.

Y en memoria del Ing. Fausto Hernández Murillo.

A mi primer novio: Aquél muchacho que conocí en mi época de estudiante de secundaria y cuyo recuerdo me hizo volver a aquella vieja escuela, buscando respuestas sobre mi vida, pero, en el fondo, buscándolo a él.

A mis queridas amigas y compañeras de secundaria que compartieron conmigo aquellos memorables tiempos.

## ÍNDICE

	<b>Págs.</b>
Dedicatorias.	2
Índice.	4
Agradecimientos.	8
Epígrafes.	15
INTRODUCCIÓN.	16
a) El estado del conocimiento.	20
b) Consideraciones en torno al proceso de construcción.	50
- El primer objeto de estudio.	51
- Segunda reformulación del objeto de estudio.	53
- Tercera reformulación del objeto de estudio.	54
- Cuarta reformulación del objeto de estudio.	57
- Quinta reformulación del objeto de estudio.	57
- Sexta reformulación del objeto de estudio.	60
- Séptima y última reformulación del objeto de estudio.	64
c) La entrevista como Método de acercamiento al objeto de estudio.	66
d) Selección de los sujetos entrevistados.	76

e) El proceso hermenéutico en la reconstrucción de la oralidad: Consideraciones para el análisis de las entrevistas.	80
f) Referentes teóricos.	91
g) Estructura del capitulado.	93
 CAPÍTULO I: La Escuela Secundaria Pública y la Asignatura de Formación Cívica y Ética: Su génesis y actualidad.	 97
Epígrafe	98
1.1. Procedencia ( <i>Herkunft</i> ) de la Educación Secundaria.	106
1.1.1. Origen y desarrollo histórico de la Educación Secundaria hasta nuestros días.	109
1.1.2. Evolución histórica de las finalidades de la asignatura de Formación Cívica y Ética.	168
1.2. La Escuela Secundaria “Josefa Ortiz de Domínguez” como dimensión estructurante de los procesos de apropiación que los adolescentes realizan en torno a la asignatura de Formación Cívica y Ética.	191
 CAPÍTULO 2: “No debo hacer relajo en la clase”... o en la sociedad. La función legitimadora de la asignatura de Formación Cívica y Ética.	 215
Epígrafes.	216
2.1. Análisis de la propuesta didáctica de los programas de Formación Cívica y Ética I y II para la Educación Secundaria.	218

2.1.1. El concepto de Formación Cívica y Ética que articula la SEP.	224
2.1.2. Las intenciones educativas.	251
2.1.3. Análisis de los contenidos.	287
2.2. Los programas de Formación Cívica y Ética I y II en el marco de la Escuela Secundaria “Josefa Ortiz de Domínguez”.	327
2.2.1. Relación de la propuesta didáctica con el referente institucional.	330
CAPÍTULO 3: “Es que estamos en la adolescencia. Si me regañan, ni modo. No me la podrán quitar”. El impacto de la asignatura de Formación Cívica y Ética en la construcción de procesos de convivencia.	356
Epígrafes.	357
3.1. Sobre el problema que representa el concepto de adolescencia.	363
3.2. La Formación Cívica y Ética en la Escuela Secundaria No. 38 y su relación con la construcción de procesos de <i>convivencia</i> en los adolescentes.	382
CAPÍTULO 4: Sobre los alcances y posibilidades de la asignatura de Formación Cívica y Ética.	432
Epígrafes.	433
4.1. Alcances de la asignatura de Formación Cívica y Ética, en función de su constitución histórica y de las particularidades del referente institucional.	437

4.2. Posibilidades de la asignatura de Formación Cívica y ética en la Escuela Secundaria No. 38 “Josefa Ortiz de Domínguez”, tomando en cuenta las características psico-sociales de la etapa adolescente en los sujetos entrevistados.	457
4.3. Propuesta de alternativas para consolidar la posibilidad de apropiación de los contenidos de la asignatura de Formación Cívica y Ética en el lugar de la investigación.	469
CONCLUSIONES	479
REFLEXIÓN FINAL	490
REFERENCIAS	492
REFERENCIAS ELECTRÓNICAS	504

## AGRADECIMIENTOS

Este trabajo representa de principio a fin, la historia de una época de mi vida en que un sinnúmero de procesos intelectuales y personales han transformado intensamente todas y cada una de mis percepciones y atribuciones de sentido. Se trata de procesos que han tenido lugar a veces muy lentamente y, en ocasiones, en medio de un caos vertiginoso que me hace evocar la sensación de una caída libre en las profundidades de un abismo. Al redactar estas líneas, me parece increíble que ese ciclo esté a punto de cerrarse. Evoco cada instante, desde que tomé la decisión de estudiar esta maestría, hasta el día en que supe que mi tesis estaba concluida, y... empiezo un duelo. Entrar en duelo significa, para mí, decir “adiós”, sabiendo que los instantes vividos, los momentos queridos y odiados (y, por lo mismo, siempre amados), han transcurrido ya, y no volverán. Pero, al mismo tiempo, el duelo simboliza también la génesis de lo nuevo, de lo que está por venir, de lo que ya está comenzando a ocurrir. Todos esos instantes que empiezan a diluirse ya en mi tiempo de vida para formar parte de mis recuerdos más preciados, me llevan a comprender aquél “sí a la vida” que encontrara hace tiempo en la filosofía de Nietzsche, pero que, hasta ahora, cobra un nuevo sentido en mí. Hoy, enteramente convencida, digo sí a cada instante de felicidad, a cada lágrima, a cada desconcierto, a cada sonrisa, a cada desvelo, incluso a los momentos de enfermedad y debilidad del cuerpo, a cada decepción, a cada error, a cada acierto, a todos y cada uno de los momentos vividos en este complejo proceso de construcción de conocimiento acerca del mundo que percibo, pero sobre todo, de mí misma.

Friedrich Nietzsche ha dicho: “Que no se arroje al abismo, aquél que no tenga alas para volar”. Pues bien, como lo mencioné arriba, yo he tocado el fondo de un abismo particular durante la elaboración de este trabajo: un abismo propio... uno de tantos que se tienen cuando se es humano. Pero sé que no me he quedado ahí, y que cuando creí que no podría salir, logré elevarme por encima de mis errores y mis frustraciones. Pero no lo hice sola. Dedico este apartado a todas aquellas personas que se convirtieron en *mis alas para volar*.

Quiero agradecer, en primer lugar, a mi tutor, el **Dr. Eugenio Camarena Ocampo**, a quien dedico estas sencillas pero entrañables y sinceras palabras: Dr. Eugenio, tendría que escribir otras quinientas páginas para nombrar una a una las cosas por las que yo me siento profundamente agradecida con usted, y aún así, eso no bastaría. Desde la primera clase en la que yo tuve el privilegio de ser su alumna, usted transformó mi perspectiva de lo que es la investigación y de lo que es la docencia, y me abrió la puerta a un universo completamente desconocido por mí en aquel entonces. Esa puerta que usted abrió me condujo, como ningún otro camino lo había hecho, a un encuentro conmigo misma, un encuentro profundo y complejo que trajo consigo grandes cambios. Usted transformó mi vida, Doctor, porque transformó todas, absolutamente todas mis perspectivas. Con su magnífico ejemplo, me enseñó, entre otras muchas cosas, lo que hace un maestro y un investigador realmente comprometido con sus prácticas, con sus estudiantes y con la institución a la que pertenece. Usted creyó en mí, cuando hasta yo misma dudaba de mis capacidades. Me enseñó a escuchar al Otro y a buscar en mí lo necesario para tolerar esa escucha, para no enjuiciar a quienes me rodean, para tratar de comprenderlos; y ese aprendizaje es el que más atesoro en mi vida, porque me ha permitido darme cuenta de mis fallas como ser humano y tratar de repararlas... Me enseñó la importancia de ordenarme mentalmente, de saber hacerme preguntas y de saber cómo preguntar a los demás. Mientras le escribo estas líneas, vienen a mí los recuerdos de cada clase, de las veces en que recurro a usted con dudas que no me dejan dormir, y usted, con gran paciencia me ayuda a aclararme... y, en este momento, las lágrimas fluyen más que las palabras... por la emoción, por el agradecimiento y el gran cariño que le tengo. Gracias también, por aceptarme cada semestre en su seminario, que para mí ha sido fundamental y determinante en mi crecimiento personal y académico; gracias por aceptar ser mi tutor y por enfrentar junto conmigo los contratiempos que se presentaron; gracias por estar al pendiente siempre de mis avances y por la valiosísima guía que para mí representaron sus orientaciones, sus explicaciones, sus precisiones, en suma, todas sus enseñanzas. Nadie mejor que yo puede decir que esta tesis jamás habría podido ser escrita si yo no lo hubiera conocido a usted. Este trabajo es suyo y mío. Por todo lo anterior y por muchísimas cosas más que no alcanzo a nombrar en estas breves líneas, gracias infinitas, querido Dr. Eugenio, pero, sobre todas las cosas, gracias por haberme devuelto la esperanza que yo alguna vez perdí en la Educación, en mi profesión, en el mundo y en mí misma... esperanzas que han regresado a mí con más fuerza que nunca, y esto se lo debo enteramente a usted.

Gracias a mi madre, la Sra. **Agda Barrios Vda. De Filigrana**, no sólo por el infinito e incondicional apoyo que me ha brindado siempre para seguir estudiando y superarme cada vez más, sino también por todo lo que ha hecho por mí y por mis hijos. Gracias, mamá, por haberme regalado el milagro de la existencia, gracias por tus desvelos, por tu gran esfuerzo para cuidarme, para educarme y para ayudarme a salir adelante. Gracias por estar a mi lado en los momentos más difíciles y también en los más felices. Quiero decirte, mamá, que, a pesar de mi naturaleza rebelde y de todas las preocupaciones que te he podido ocasionar, tú eres la mujer que más admiro y amo, porque eres mi gran ejemplo de vida, y tus consejos siempre serán mi guía.

Mi infinito y eterno agradecimiento a mis hijos: **Ivonne Camarillo Filigrana** y **Miguel Ángel Camarillo Filigrana**, por ser las personas más increíbles, fascinantes y maravillosas que existen en mi pequeño universo, por ser el motor de mis días, mi inspiración en todos mis momentos. Ustedes son los coautores de este trabajo de tesis. Gracias por escucharme cada vez que les hablaba sobre lo que leía, lo que iba aprendiendo, por escucharme leer cada vez que redactaba un párrafo de esta investigación. Gracias por dictarme las citas textuales, por ayudarme a buscar conceptos en mis fotocopias, por acompañarme a mis clases, a la biblioteca, a la librería, y por estar junto a mí en cada momento de esta construcción. A ustedes les dedico no sólo este trabajo, sino mi vida entera. Gracias por la sonrisa con la que me reciben cuando llego a la casa, por las bromas que me hacen y que me permiten hacerles, mismas que alegran cada día de mi existencia, por cada charla que tenemos, porque siempre que platico con ustedes, aprendo algo nuevo y maravilloso. Gracias por existir, mis niños, porque si no hubiera sido por ustedes, mi vida sería gris. Mis amados niños, ésta es SU tesis.

Agradezco también a la **Universidad Nacional Autónoma de México**, a la **Facultad de Filosofía y Letras**, a la **División de Estudios de Posgrado** y a la **Coordinación del Posgrado de Pedagogía** por la gran oportunidad que me brindaron al permitirme estudiar esta maestría, bajo la guía de excelentes profesores y maravillosos espacios educativos. Sin duda, el cariño, la admiración y el apego que siento por mi *Alma Máter* es infinito, así como lo es mi compromiso de poner siempre en alto el nombre de nuestra H. institución.

También quiero agradecer a la **Dirección General de Estudios de Posgrado** y a la **Subdirección de Programas Institucionales de Apoyo al Posgrado**, por el apoyo recibido durante mis estudios de maestría a través del Programa de Becas para Estudios de Posgrado en la UNAM. Sin duda fue determinante para mí el poder contar con la beca que me asignaron, y que, sin la cual, este logro en mi carrera no se habría concretado.

Asimismo, deseo dar las gracias a los académicos integrantes de mi comité tutorial por todo su apoyo y sus provechosas orientaciones para la realización de este trabajo: Gracias, querida maestra Mtra. **Ofelia Eusse Zuluaga**, por recibirme siempre con tanto cariño en su cubículo de la CUAED, por sus muy atinados comentarios a mi trabajo, y por motivarme siempre para seguir adelante; gracias también por todo lo que usted me ha enseñado, con gran paciencia, desde que tuve la fortuna de ser su alumna en varias ocasiones durante mis estudios de licenciatura y también durante mis dos procesos de titulación, pues sus consejos me han acompañado desde entonces, al igual que su maravilloso ejemplo, mismo que para mí ha resultado inspirador cuando he tenido la oportunidad de dar clases. Gracias, querido Dr. **Roberto Pérez Benítez**, por su valiosa colaboración y sus muy acertados comentarios a este trabajo, mismos que me resultaron sumamente importantes para terminar de concretarlo y me generaron grandes aprendizajes que, sin duda, me acompañarán en futuros proyectos.

Quisiera dedicar un agradecimiento muy especial al **Senador Javier Orozco Gómez** por su gran calidad humana al ayudarme a obtener atención médica cuando mi salud se vio seriamente afectada por una enfermedad. Gracias, Senador Javier Orozco, por las bellísimas atenciones que ha tenido conmigo y con mi familia. Sin su apoyo, no sólo no habría podido concluir mis estudios y mi tesis, sino que probablemente yo ya no estaría aquí. Lo admiro y lo respeto profundamente.

También quiero agradecer muy entrañablemente al C.P. **Mario Alberto Ríos Salas**, por haberme brindado la oportunidad de trabajar en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. Gracias, por ayudarme cuando más lo necesitaba, y por permitirme aprender de usted y de su valioso equipo de trabajo. Gracias por haber creído en mí y por ser una maravillosa persona, de gran entereza y de infinita calidad humana, que día a día trabaja arduamente para mejorar la calidad educativa en nuestro país.

Un reconocimiento muy especial a las académicas integrantes del jurado nombrado para la evaluación de este trabajo: Gracias, querida Dra. **Virginia Frago** por recibirme siempre tan amablemente, por su gran profesionalismo y su disposición para apoyarme en mi proceso de titulación, y por sus valiosos comentarios, mismos que, sin duda, enriquecieron enormemente el trabajo que presento en esta tesis. Gracias, Mtra. **Rosa Virginia Aguilar** por sus interesantes observaciones a la estructura de esta investigación.

Por supuesto, también deseo hacer patente todo mi agradecimiento, mi reconocimiento y mi admiración a los profesores de quienes tuve el privilegio de ser alumna durante mis estudios de maestría, y cuyas enseñanzas se encuentran plasmadas también en esta tesis:

Gracias, queridísima Dra. **Alicia Valdés Kilian**, por brindarme no sólo un extraordinario y magnífico ejemplo de vida y de profesionalismo, sino también por brindarme su amistad, misma que valoro y atesoro entrañablemente. Gracias querida Dra. Alicia, también por haberme introducido a la obra de Sigmund Freud, misma que ha sido determinante para los análisis que dan cuerpo a esta tesis, y que también me han permitido darle sentido a mis vivencias y a mis experiencias. Todas sus enseñanzas, querida Dra. Alicia, me acompañarán por siempre, hasta mi último instante de lucidez en este mundo. Le agradezco con todo el corazón cada momento que hemos compartido, cada sonrisa, cada palabra suya, cada reflexión... en suma, todo lo que usted es para mí.

Gracias, querida maestra **Engracia Loyo Bravo** por sus valiosas enseñanzas en el seminario de Genealogía de Prácticas y Discursos Educativos. Sus excelentes aportes fueron determinantes para la construcción de este trabajo de tesis, sobre todo para el capítulo I, en el que la reconstrucción histórica de la Escuela Secundaria se convierte en un elemento indispensable para comprender los hallazgos de esta investigación. Gracias también por mostrarme el fascinante mundo de la historia de la Educación en México, por introducirme a la obra de José Vasconcelos y de tantos otros personajes a quienes contemplé con otros ojos en su seminario.

Mi agradecimiento infinito para la Dra. **Monique Landesman**, la Dra. **Martha Corenstein**, la Dra. **Azucena Rodríguez Ousset** y la Mtra. **Leticia Moreno**, mis queridas profesoras en la Maestría en Pedagogía, cuyas enseñanzas contribuyeron enormemente a dar

cuerpo al sustento teórico de este trabajo. Gracias, queridas maestras por todas sus aportaciones, su compromiso con la docencia, y por contribuir ilimitadamente a mi formación pedagógica.

Quiero destacar a cinco personas, sin cuyas aportaciones este trabajo jamás habría podido realizarse. Su nombre, aunque permanecerá en el anonimato, se ha quedado grabado en mi corazón desde el día en que los conocí. Se trata de los cinco adolescentes estudiantes de la Escuela Secundaria No. 38 “Josefa Ortiz de Domínguez”, a quienes entrevisté para la construcción de esta investigación. En las entrevistas aparecen nombrados con pseudónimos, pero son, sin duda, los protagonistas de esta tesis. Gracias, “**Esmeralda**”, “**D.J.**”, “**Carlos**”, “**Aníbal**” y “**Estefanía**”, por sus fascinantes relatos, por las experiencias que compartieron conmigo a través de sus maravillosos testimonios. Mientras transcribí sus entrevistas, mientras analizaba el discurso de cada uno de ustedes, los tenía tan presentes, que podía verlos frente a mí, diciendo nuevamente cada palabra, cada frase. Tal vez algún día volvamos a encontrarnos, quizá ustedes me hayan olvidado o apenas me recuerden para entonces... probablemente nuestros caminos no vuelvan a coincidir, pero yo los llevaré en mi memoria eternamente, mis jóvenes maestros. De igual forma quiero agradecer a las autoridades, profesores, orientadores y prefectas de esta escuela secundaria, por todas las facilidades que me brindaron para la realización de la investigación de campo. Y, gracias también, a todos los estudiantes de esta secundaria, que aceptaron mi presencia durante el tiempo en que tuve la oportunidad de estar en contacto con ellos, por todo lo que me enseñaron, aún sin proponérselo.

Mi eterno agradecimiento a mi maestro **Alejandro Rojo Ustaritz**, quien fuera mi asesor de tesis de licenciatura, y quien, con gran paciencia y cariño, me brindó maravillosas lecciones de vida. Mi querido “teacher”, como le digo de cariño, usted ha sido determinante en mi formación como pedagoga y como ser humano. Aunque sé que no nos vemos muy seguido, su ejemplo y sus enseñanzas me acompañan siempre. No olvido las palabras que alguna vez le dije mi hija durante la presentación de uno de sus libros, y quisiera repetirlas aquí: Gracias, querido maestro, porque usted ha hecho de mí no sólo una mejor persona, sino también una madre más comprensiva y una mejor guía para mis hijos.

Un agradecimiento muy especial y toda mi admiración para mis compañeros **Miriam Carrillo, Nadia Ravelo, Alberto Ferreira, Alejandra Solís, Minerva Ramírez y Rafael López**, por brindarme su valiosa amistad, que ha hecho de esta época de mi vida una de las más felices en la Universidad. A todos ustedes dedico también este trabajo, porque han sido un gran ejemplo de perseverancia y de compromiso con nuestra profesión.

Y, para cerrar con broche de oro: mi agradecimiento pleno y total al Lic. **Sergio Galindo**, por todo el apoyo que me ha brindado para la construcción de esta tesis. Sergio: tú sabes, mejor que nadie, que esta tesis la escribí para ti. Detrás de cada esfuerzo, de cada desvelo, de cada palabra, estás tú. Tú me ayudaste a tomar la decisión que me llevó por el camino que ahora me ha traído hasta aquí, y estuviste conmigo, sosteniendo mi mano para hacerle frente a todas las adversidades. No tengo palabras para decirte todo lo que yo quisiera, todo lo que tú mereces. Sólo sé que día a día intento demostrártelo. Gracias por ayudarme a hacer realidad este sueño que me parecía tan lejano, gracias por compartir conmigo cada alegría, cada tristeza, por creer en mí y por ser maravillosamente **TÚ. T.A.M.S.**

“La conducta humana está condicionada por un rico y profundo equipo de tendencias que opera como dinamismo motivador desconocido por el propio individuo. Ello hace del hombre un ser complejo que ha de ser interpretado”.

Prólogo a la obra de Anna Freud:  
*El Yo y los mecanismos de defensa.*

“El hombre es un animal inserto en redes de significación que él mismo ha tejido”.

Max Weber.

“(…) esa voluntad de verdad (es) una ambición metafísica (...) que en definitiva continúa prefiriendo siempre un puñado de “certeza” a toda una carreta de hermosas posibilidades; acaso existan incluso fanáticos puritanos de la conciencia que prefieren echarse a morir sobre una nada segura antes que sobre un algo incierto. Pero esto es nihilismo e indicio de un alma desesperada, mortalmente cansada: y ello aunque los gestos de tal virtud puedan parecer muy valientes”.

Friedrich Nietzsche.  
*Más allá del bien y del mal.*

## INTRODUCCIÓN

Han pasado más de veinte años desde que concluí la educación secundaria. En aquél entonces la vida prometía tantas cosas, pero el volver a cruzar la puerta de la escuela “Josefa Ortiz de Domínguez” no estaba entre esas promesas. Eran tiempos en los que lo que más deseaba era salir de ella, estudiar alguna carrera profesional, convertirme en lo que consideraba que era una “persona exitosa”, quería que la vida pasara rápido, quería ser adulta y dueña de mi propio destino. Soñaba con ser concertista de piano y escribía novelas, me gustaba hacer poemas y cartas a mi primer amor; era costumbre que mi padre me levantara por las mañanas con muchos trabajos para llevarme a tomar clases en las que siempre fui una mala estudiante. Aún contemplo las fotos de aquella época y todavía me pregunto ¿cómo es que ahora que la vida ha pasado, mis más grandes esfuerzos de los últimos cuatro años han consistido en volver, de mil maneras, una y otra vez, a aquella vieja secundaria? Hoy, mi viejo piano permanece empolvado, mis sueños caminan en otra dirección, ya no está mi padre para despertarme en las mañanas y me desvelo estudiando... Sin embargo, algo de aquel tiempo sigue en mí más vivo que nunca, y tan es así que aquí, en estas páginas, está presente la prueba más indiscutible de ello. Tal vez es que la Investigación es una práctica que posee la virtud de ayudarnos a tratar de resolver nuestros propios enigmas dirigiendo la mirada hacia los Otros.

En este sentido, querer indagar sobre el tema de la Adolescencia, puede entenderse como un sinónimo de *tener cuentas pendientes* con esa precisa etapa de la vida. Creer que lo que somos no condiciona en manera alguna lo que investigamos<sup>1</sup>, es llana y simple ingenuidad, ignorancia de uno mismo y de cómo generamos las realidades en las que nos movemos día a día. Es por ello que este trabajo no pretende mostrar el quid del comportamiento adolescente, sino simplemente ofrecer una interpretación, lo menos violenta posible, de un tema muy socorrido en los últimos tiempos, pero pocas veces abordado con suficiente seriedad.

¿A qué me refiero con esto último? Bueno, el primer indicio de mi argumentación parte de una serie de interrogantes que me genera el darme cuenta de que, a mayor producción de

---

<sup>1</sup> La construcción metodológica y analítica de la tesis se encuentra circunscrita a los planteamientos epistemológicos del Proyecto PAPIME PE206311: Trayectos de Formación y Modelos de Enseñanza: Estructuración Didáctica de los Contenidos Biológicos, a cargo del Dr. Eugenio Camarena Ocampo.

conocimiento sobre el tema pareciera que, en la escena escolar, más se ignora sobre ello. Entiendo que, por sí misma, la investigación no genera los cambios sociales, pero lo que no me queda claro es por qué, al interior de las secundarias, el trato hacia los adolescentes no ha experimentado grandes transformaciones. ¿Realmente sabemos quiénes son nuestros adolescentes y qué intereses y necesidades precisan?

Si bien es cierto que se han incorporado a los currícula actuales toda una serie de contenidos destinados a sensibilizar a los profesores a este respecto y a explicar a los adolescentes las particularidades de la etapa por la que atraviesan, también ocurre que pocas veces se halla en los centros educativos una comprensión profunda de lo que implica atender a esta población específica. A menudo, las escuelas de educación secundaria toman una serie de disposiciones destinadas a fortalecer y tornar más rígida la disciplina en lo que respecta a los alumnos. Esto tiene una base histórica estrechamente relacionada con los problemas que los jóvenes adolescentes han representado desde tiempos remotos a toda autoridad adulta que los tenga bajo su cargo. No obstante, el principal problema que representan estos jóvenes consiste, precisamente, en oponerse a lo que los adultos consideran como un “comportamiento adecuado”. Para ello se toman medidas en aras de la “educación” y la “formación ética” del ciudadano, que van desde eliminar temas y contenidos de sexualidad en libros de nivel básico<sup>2</sup>, hasta querer suprimir cartillas de salud destinadas para la población adolescente debido a que incorporan información “no aprobada” por bloques políticos de postura moralista.<sup>3</sup>

Esto se repite generación tras generación, con diferencia de escenarios y momentos. Cambian los rostros, los libros, las disposiciones oficiales, las fachadas de los planteles, pero en el fondo, pareciera que asistimos, desde hace un buen tiempo, a la misma representación en el teatro de la vida al interior de la escuela secundaria: Los profesores

---

<sup>2</sup> En algunos estados de la República, como Guanajuato, la Asociación Estatal de Padres de Familia, desconoció el programa de Ciencias I, estipulado por la RIES, al distribuir un texto de corte conservador para la materia de Biología de primer año de Secundaria. Dicho texto alaba cuestiones como la virginidad y la abstinencia y considera a la masturbación y a la homosexualidad como prácticas nocivas. *Cfr.* ÁLVAREZ, Xóchitl. Viernes 25 de septiembre de 2009. “Papás a favor del texto moralista. La Asociación Estatal de Padres de Familia exigió a la Secretaría de Educación Pública (SEP) respetara la autonomía de Guanajuato”. *El Universal*. Recuperado el 23 de diciembre de 2009, de <http://eluniversal.com.mx/estados/73181.html>

<sup>3</sup> Una serie de grupos conservadores exigieron recientemente a José ángel Córdova Villalobos, titular de la Secretaría de Salud, que se elimine de la cartilla nacional de salud para adolescentes el contenido que trata específicamente temas relacionados con la sexualidad. *Cfr.* CRUZ Martínez, Ángeles. Martes 1 de diciembre de 2009. “Peligra la Cartilla de salud para jóvenes por ofensiva derechista”. *La jornada*. Recuperado el 14 de diciembre de 2009, de: <http://jotnada.unam.mx/2009/12/01/index.php?section=sociedad&article=036n1soc>

enérgicos buscando el reconocimiento de su autoridad dentro del aula, los profesores comprensivos que esperan ganarse ese reconocimiento respetando al otro, los prefectos que gritan, regañan, castigan, bromean, escuchan o platican con los estudiantes en los pasillos, trabajadoras sociales, orientadores, directores y demás, todos preocupados, en el mejor de los casos, por brindar lo que cada uno considera que es una atención de calidad para el estudiantado. Y, enmarcando a estos personajes, se encuentran los actores principales de la obra, aquéllos que año tras año parecen confundirse con el escenario, a menos que hagan algo que los transforme en figura: los adolescentes... tan numerosos, tan efusivos y rebosantes de juventud, tan desquiciadamente activos, ruidosos, retadores, cariñosos, violentos e inquietos. Observarlos un día de clase cualquiera es como asomarse a un universo nuevo, ignoto, inédito. Escucharlos es adentrarse en un universo diferente, casi ajeno en su totalidad a nosotros los adultos. No obstante, se les sigue exigiendo que se comporten a partir de lo que el mundo adulto ha determinado para ellos, que asuman reglas, formas de comportamiento, “competencias” y “habilidades sociales”, que sean “inteligentes emocionalmente”, y todo eso a partir de lo que nosotros creemos que es lo que ellos necesitan para desenvolverse en una sociedad que intenta absorberlos desde su nacimiento, pero... ¿qué hemos hecho para tratar de conocer y comprender a estos chicos que no encuentran su lugar entre los tiernos años de la infancia ni entre las responsabilidades propias del mundo adulto?

El presente apartado pretende mostrar al lector los pormenores metodológicos de este trabajo de tesis, es decir el camino que hube de recorrer durante el proceso de investigación. Se trata de un camino que no estuvo exento de baches, caídas, rupturas y vicisitudes, pero también representa, quizá, el aprendizaje más importante de toda mi vida académica, y, probablemente, también de mi vida personal. Porque ambas esferas no están dissociadas, sino tan íntimamente ligadas que una no podría comprenderse sin la otra.

En este sentido, este primer momento del trabajo opera como una vía introductoria para comprender no sólo cómo fue que se estructuró, sino también para mostrar los procesos de introducción que yo, en tanto sujeto investigador, hube realizado para poder responderme las interrogantes que le dieron a luz. Es por ello que es el único apartado que aparece redactado en primera persona: son tantos los factores de índole personal

que se ponen en juego en la Investigación, que no había otra manera de presentarlos, más que hablando no sólo desde mi Yo, sino también con mi Yo.

En cuanto a los capítulos que dan cuerpo a esta tesis, he procurado, las más de las veces, la redacción un tanto impersonal, no porque considere que es posible operar una visión objetiva sobre el fenómeno, pues no comparto esas posturas metodológicas que apelan a la producción aséptica de conocimiento, sino como una especie de ejercicio para lograr el mayor distanciamiento posible y evitar que este trabajo quedase reducido a una imposición narcisista de ilusión de “Verdad”.

Es así como quiero dar paso a este recorrido metodológico, y, con él, a un trabajo que, si bien, no es el más original ni el único de este tipo, intenta distinguirse de los trabajos de corte positivista, precisamente porque se ubica en una línea que busca conciliar a la producción de conocimiento con los referentes subjetivos del investigador. Para efectos de lo anterior, lo más conveniente es comenzar a hacer un recorrido por el estado del conocimiento con respecto a las investigaciones que versan sobre dos fenómenos que dan cuerpo a esta tesis: la educación secundaria y la etapa de la adolescencia. Se trata de un estado del arte que se distingue de otros por el hecho de ofrecer una visión crítica a las producciones que cita, no con el afán de descalificarlas desde una postura tajante e intransigente, sino con la finalidad de señalar aquellos aspectos con los que no comulgo porque no me permitían dar respuesta a las preguntas que orientan esta investigación.

Posteriormente abordaré los detalles del proceso de construcción, mismo que gira en torno de siete reconstrucciones del objeto de estudio, para mostrar cuáles fueron las circunstancias bajo las cuales pude clarificarlo hasta convertirlo en el núcleo de esta tesis. Asimismo, en dicho apartado describiré cuál fue el método que utilicé para lograr el acercamiento al objeto de estudio -que, a saber fue la Entrevista-, la selección de los sujetos de estudio y el tratamiento hermenéutico que incorporé para el análisis de lo dicho por ellos. Más adelante describiré con mayor detalle los referentes teóricos que me permiten explicar los hallazgos de la investigación de campo, y, por último, ofreceré una visión panorámica de la estructura de la tesis, haciendo mención de lo que se incluye en cada capítulo.

## a) El estado del conocimiento

El tema de la adolescencia, y en particular el de los que cursan la educación secundaria, ha sido objeto de múltiples investigaciones en diversas áreas de conocimiento como pueden ser la medicina, la sociología, la psicología y la pedagogía, entre otras. Para efectos del presente trabajo, a continuación se presentan algunos estudios que se han llevado a cabo en relación con el tema de esta tesis y qué particularidades ostentan dichas producciones.<sup>4</sup>

En lo tocante a investigaciones relacionadas con el tema de la adolescencia, se revisaron trescientas veintisiete fichas en la base de datos del IRESIE y algunos otros documentos más en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (COMIE), de todos estos registros retomamos aquellos que parecieron más significativos para la naturaleza del objeto de estudio.<sup>5</sup>

Es bien conocido el hecho de que el papel de la familia en la construcción de la identidad adolescente es sumamente importante, de tal manera que ello puede influir en conductas tanto positivas como destructivas de los jóvenes. A este respecto, existen trabajos de corte cuantitativo que buscan indagar la relación entre el papel de la familia y el suicidio en personas adolescentes. Uno de estos trabajos<sup>6</sup> tomó como sujetos de estudio a 343 adolescentes de Educación Media Superior de una escuela preparatoria de la zona metropolitana de Guadalajara. En la primera vertiente de edad, se ubicó a adolescentes de entre 12 y 15 años de edad (18.77% de la muestra total). Se aplicó una escala Lickert explorando el papel de la familia en cinco dimensiones: Dinámica de pareja, presencia de conflictos, comunicaciones y expresiones de afecto, establecimiento de normas al interior de la familia y dificultades financieras. A pesar de que el trabajo busca lograr la mayor “objetividad”, la “confiabilidad” y “validez”<sup>7</sup> posibles en sus resultados, el concepto de

---

<sup>4</sup> Esta búsqueda se restringió exclusivamente a investigaciones recientes, principalmente correspondientes al presente siglo, realizadas en México, por considerar importantes las particularidades contextuales específicas de nuestra sociedad contemporánea. No obstante, se reconoce que en países como España y Argentina, por ejemplo, la producción de conocimiento sobre el tema de la Adolescencia es sumamente abundante y de gran interés para el campo pedagógico.

<sup>5</sup> La naturaleza del objeto de estudio, así como otras particularidades de esta investigación, se presentan más adelante en la descripción del aparato metodológico.

<sup>6</sup> “El papel de la familia en el intento suicida del adolescente”, en *Cartas al editor. Salud pública de México*. Vol. 47, No. 1. Instituto Nacional de Salud Pública. Cuernavaca, Morelos. México, 2005. Pp. 1 y 2.

<sup>7</sup> Más adelante se abordan mis reservas en cuanto a los postulados que orientan a la investigación cuantitativa.

“Familia” que allí se incorpora, aparece condicionado por un significado tradicional que alude a la moral conservadora de postura monógama, de tal manera que sus resultados arrojan que el intento suicida se presenta cuando los adolescentes reportan la separación o divorcio de los padres. Llega así a afirmar que “en familias extensas, ensambladas, incompletas o con personas distintas al padre o la madre, se puede dificultar la interacción y, de alguna manera, ello incide en la conducta estudiada (el intento suicida)”.<sup>8</sup>

Es muy posible que dicha investigación se encuentre condicionada, como todas las investigaciones, por las ideas preconcebidas o los preconceptos del investigador. Nótese al respecto, cómo es que las cifras arrojadas por la escala Lickert muestran un indicio de quiénes son los adolescentes que cometen más intentos de suicidios, pero la interpretación del por qué lo hacen se da a partir de las preconcepciones de la investigadora. ¿No podría, entonces, jugar la investigación, así realizada, como una gran herramienta que puede ser utilizada por grupos conservadores para tratar de mantener su propio orden moral del mundo?

Otro trabajo que llama la atención en la misma dirección documenta una serie de investigaciones relacionadas con el desarrollo de la “inteligencia emocional” y las “habilidades sociales y de convivencia” en los adolescentes. Aquí, la “Inteligencia emocional” es vista como el autocontrol o la autorregulación de las emociones, que conduce a un “uso positivo” de éstas.<sup>9</sup> Se hace mención de autores como Gohm (que identifica cuatro tipos de distintos rasgos de la inteligencia emocional: “abrumado”, “caliente”, “cerebral” y “frío”), Fernández (que propone la implementación de talleres y programas transversales de educación que promuevan la inteligencia emocional en contextos adolescentes, como las escuelas), Denma, Kochanoff y Caverly (que trasladan el concepto de inteligencia emocional a “competencias emocionales y sociales” y las ubican en tres contextos: padres, iguales y amigos), y Mestre, Guil y Gil (que enfocan a la inteligencia emocional desde la perspectiva psicométrica, desarrollando instrumentos de

---

<sup>8</sup> *Ibidem* P. 1.

<sup>9</sup> “Investigaciones recientes sobre adolescencia e inteligencia emocional”. *Enseñanza e investigación en Psicología*. Vol. 11, No. 002. Año: 2006. Mes: JUL – DIC. Universidad Veracruzana. Xalapa, México. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Universidad Autónoma del Estado de México. Revisado el 21 de diciembre de 2009, en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/292/29211215.pdf>

medición para determinar quiénes son los alumnos “inteligentes” y “competentes” emocionalmente).<sup>10</sup>

Es comprensible que, sobre todo en los estudios de carácter psicológico, tiendan a prevalecer los criterios positivistas de la evaluación psicométrica, puesto que ha sido el paradigma bajo el cual se han gestado varias generaciones de investigadores. No obstante, cabe señalar que esto encierra peligros que atentan contra la propia subjetividad de los individuos evaluados. Sobre todo si se toma en cuenta que de estas mediciones surgen propuestas que pueden derivar en acciones educativas.

Lo anterior parece no cobrar importancia para algunos psicólogos que aún siguen desarrollando instrumentos bajo esta misma línea. Tal es el caso de un trabajo exclusivamente dirigido a la construcción de un instrumento multidimensional que permitiría “evaluar y estimar las probabilidades de riesgo durante la adolescencia”.<sup>11</sup> Se pone especial atención en la confiabilidad y validez necesarias para poder identificar factores o situaciones de riesgo en distintas dimensiones de la vida de la persona adolescente, en lo que respecta a la salud y la educación. Esta investigación cuantitativa de corte positivista, concluye que el instrumento diseñado puede ser utilizado para la evaluación psicológica de los diferentes aspectos de la vida de un adolescente “en términos de su confiabilidad y validez de su constructo a través del análisis factorial”.<sup>12</sup> Es importante resaltar en este punto que ciertos instrumentos de evaluación psicométrica pueden ser útiles para quienes tienen trato directo con adolescentes en la escena profesional, sin embargo, es importante tratar de trascender los criterios positivistas si lo que se desea es una comprensión más profunda del fenómeno adolescente.<sup>13</sup>

---

<sup>10</sup> Sin ahondar en el debate en torno al concepto de Inteligencia Emocional, puesto que éste no es el lugar adecuado para ello, el problema con el que a menudo nos encontramos en este tipo de proposiciones consiste, precisamente, en el afán de tipificar y clasificar a los adolescentes. Pareciera, a todas luces, que este tipo de trabajos busca ubicar a los sujetos que son “incompetentes” y “tontos” emocionalmente, para “modificarles la conducta”. No sólo sería interesante ver cómo influye la representación particular que los investigadores de este tipo de estudios poseen sobre lo que es la inteligencia emocional en la interpretación de los resultados que arrojan sus instrumentos y bajo qué condiciones aplicaron éstos, sino también sería relevante encontrar la diferencia entre lo que hacen estos autores y lo que se hacía en tiempos de Thorndike con las pruebas de medición del Coeficiente Intelectual, que, en algunas sociedades, propiciaron la castración de niños considerados como deficientes intelectuales, o como lo dirían los fanáticos de las competencias: “incompetentes” mentales.

<sup>11</sup> “Estructura factorial del inventario autodescriptivo del adolescente (IADA)”. *RIDEP*. No. 23. Vol. 1, 2007. Págs. 149 – 173. Recuperado el 19 de diciembre de 2009, en [http://aidep.org/03\\_ridep/R23/R238.pdf](http://aidep.org/03_ridep/R23/R238.pdf)

<sup>12</sup> *Ibidem*. P. 167.

<sup>13</sup> El problema del criterio positivista que orienta a las investigaciones de corte psicológico en el tema de la adolescencia, consiste en el hecho de que su principal preocupación reside, por una parte, en generalizar sus

Por supuesto, en el estado del conocimiento que aquí se incluye, no todas las investigaciones exhiben el mismo grado de orientación positivista. Existen trabajos que tienden a rescatar más las particularidades del contexto en el que se ubica el objeto de investigación. Tal es el caso de un estudio que busca dar a conocer, entre otras cosas, el proceso que siguió para llegar a la obtención de resultados en lo que respecta al papel que juegan las prácticas sexuales de riesgo en el incremento de embarazos no planeados e infecciones de transmisión sexual.<sup>14</sup> Un aspecto muy valioso de esta investigación lo constituye la narración de las experiencias, en términos de barreras y estrategias, que permitieron alcanzar los objetivos de la investigación. Asimismo, se estima que las escuelas son un escenario de prevención para hacer conciencia en los jóvenes sobre el peligro que implican las prácticas sexuales de riesgo. De esta manera, se destaca la creación del Consejo Nacional de Población (CONAPO) como un organismo cuya intención consiste en promover y coordinar acciones de tipo gubernamental para procurar el control de variables demográficas, tendiendo así a la elaboración de un modelo de educación sexual.

La muestra de sujetos empleada en este estudio estuvo conformada por adolescentes de entre 13 y 19 años de edad, estudiantes de escuelas públicas de educación secundaria y media superior en la zona sur de la Ciudad de México. La muestra total comprendió a 478 estudiantes a quienes se les aplicó el cuestionario de “Desarrollo Adolescente de Meave y Lucio (2005)”, validado por jueces. Entre los resultados que presenta, destaca que las mujeres reportan más relaciones de amistad mientras que los hombres reportan más situaciones de noviazgo y atracción: El 23% de los adolescentes admitió haber tenido relaciones sexuales al menos una vez, de éstos 60.5% fueron hombres.

Pese a los resultados que se presentan en términos de cifras, es posible observar que en este trabajo no se ahonda en el por qué de los números que están reportando, convirtiéndose así en un estudio descriptivo, que casi no rescata el ejercicio hermenéutico

---

resultados, pasando por alto las características individuales de cada sujeto, situación que remite a pensar que, en la voluntad de clasificación también se halla inscrita una voluntad de masificación, de homogeneización y despersonalización del individuo. Por otra parte, una visión de corte metafísico que hace suponer que existen realidades externas al ser humano, lleva a los investigadores positivistas a querer ser lo más *objetivos* posible, buscando a toda costa evitar que afloren sentimientos de subjetividad en sus juicios, elementos que, aunque no lo deseen, siempre están presentes.

<sup>14</sup> “Barreras y estrategias para la Investigación en Salud Sexual. Una experiencia con adolescentes en escuelas públicas”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. No. 36, Col XII, Mes: ENE-MAR, México, 2008.

de interpretación a profundidad. Asimismo, se presentan ciertas conjeturas que podríamos considerar un tanto riesgosas.<sup>15</sup>

Otro intento de similar índole consiste en indagar acerca de los significados de la fiesta de XV años con la que se celebra a las mujeres en algunas comunidades del país, los mensajes que esta festividad intenta dar a las jóvenes y los posibles aciertos y limitaciones de dicha celebración.<sup>16</sup> En este trabajo llama la atención el instrumento utilizado: “Conversaciones con orientación psicoanalítica”, que consisten en entrevistas grupales con tres quinceañeras. La “orientación psicoanalítica” se inscribe más bien en la postura que la investigadora toma para interpretar lo que van narrando sus entrevistadas. También incorpora la observación participante, a partir de la cual describe todo lo que acontece el día de la celebración de una de las quinceañeras, ubicándolo en términos de ritualización. Pese a ello, el documento revisado no presenta una interpretación de las observaciones realizadas, lo cual deriva en un trabajo descriptivo sin ejercicio verdaderamente hermenéutico. Escribe reflexiones en torno a lo que implica el ritual de XV años. Por otra parte, algunos comentarios acerca de lo observado, podrían situarse dentro de una probable sobreinterpretación: “Elvira luce realmente preciosa, su ánimo parece apacible y tiene un aspecto muy juvenil, pero de mujer que ha dejado atrás la infancia”.<sup>17</sup> Este tipo de juicios tienden a caer en una *sobreinterpretación* de las realidades analizadas, lo cual implica una violencia simbólica ejercida por quien realiza la investigación sobre los sujetos de la misma.<sup>18</sup> Dichas sobreinterpretaciones se intensifican

---

<sup>15</sup> En la página 214 del estudio se afirma lo siguiente: “Los resultados muestran que los adolescentes están iniciando su vida sexual en secundaria o en el periodo de cambio hacia la preparatoria. Si se compara ese dato con la Encuesta Nacional de la Juventud donde la edad reportada es de 16 años, mientras que la edad promedio para el grupo es del 14.5, es posible que al tratarse de una población urbana, los adolescentes estén expuestos a otros estímulos como la televisión y que las formas de expresar la sexualidad estén adelantándose”. No obstante, jamás se incorporaron elementos que pudieran servir de sustento a dicha afirmación.

<sup>16</sup> “Adolescencia Femenina y ritual. La Celebración de las quinceañeras en algunas comunidades en México”. *Espiral*, No. 20, Vol. 7, Año: 2001, Mes: ENE-ABR. Pp. 189 – 222. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Revisado el 22 de diciembre de 2009, en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/138/138'2'7/pdf>

<sup>17</sup> *Ibidem*. P. 204.

<sup>18</sup> En un primer momento, estuve tentada a oponer al concepto de sobreinterpretación, el concepto de “reducción fenomenológica” de Husserl, por cuanto éste plantea la posibilidad de hallar un criterio de verdad objetiva que se logra eliminando los presupuestos y los prejuicios del investigador al momento de analizar las realidades que le preocupan, de tal suerte, que podría conseguir, por lo menos en una mínima *cantidad*, un criterio de verdad objetiva del cual partir: “Husserl insiste de continuo que hay que someter nuestras opiniones y creencias, nuestros supuestos, a una vigilancia rigurosa de modo que no enturbien la posibilidad que tenemos de captar lo que se muestra tal como se muestra. Pero con esto no basta: es preciso poner de lado, además, todas las doctrinas tradicionales, las enseñanzas recibidas e iniciar el estudio de los problemas

a medida que se hace el análisis de las entrevistas grupales, de tal suerte que, en mi opinión, no se cumple el objetivo propuesto al inicio de su investigación, pues en ningún momento se trabaja a partir de los significados que para las adolescentes tiene la fiesta de XV años, sino a partir de los significados que quien realiza la investigación impone a éstas.

No ocurre lo mismo con otros trabajos de corte etnográfico. Retomo un trabajo que busca dar cuenta de la influencia que tiene la vulnerabilidad social en la propensión de embarazos en mujeres adolescentes.<sup>19</sup> El autor había venido realizando una investigación sobre embarazo en adolescentes cuando se dio cuenta de que un factor común en la mayoría de sus sujetos de estudio estaba dado por el hecho de que enfrentaban situaciones de vulnerabilidad social (pobreza). En el artículo revisado, el investigador presenta parte del trabajo etnográfico que indaga acerca del significado que tienen los embarazos adolescentes en diferentes sectores sociales de la población mexicana, así como de los mecanismos que pueden influir para que estos embarazos se presenten. La investigación etnográfica comprendió: observación participante en las comunidades

---

que queremos resolver, libres de toda opinión o teoría previa y dirigiéndonos a las cosas mismas. En esto consiste la reducción filosófica. Podemos ver que las reducciones son pasos metódicos por medio de los cuales el fenomenólogo se deshace paulatinamente de elementos de diversa índole que, partes de su experiencia habitual, se interponen entre él y las cosas”. Cfr. CORDUA, Carla. *La Fenomenología de Husserl*. P. 5. Sin embargo, repensando críticamente esta propuesta de la fenomenología, me encontré con el problema que ésta representa para comprender, en modo más complejo, la acción hermenéutica que hacemos al valorar toda acción que juzgamos externa a nosotros. Es Bauman, el autor que me permitió encontrar el problema principal que se desprende de la propuesta de Husserl, por cuanto expone lo siguiente: “En Husserl, [aparece] (...) la esperanza de que los significados deben ser captados adecuadamente en la actualidad se considera que reside en la posibilidad de liberar el sentido de su contexto tradicional, en vez de buscarlo en su hábitat “natural”. (...) Husserl propone como este suelo la “subjetividad trascendente”, a modo de una suerte de extra-histórica “comunidad de significados” generadora y mantenedora de los fenómenos en el único modo de existencia relevante –el modo de “ser conocido”. (...) Algunos de los principales principios de Husserl, sin embargo, han sido objetados y revisados por Heidegger. Fue puesta en duda, sobre todo, la suposición fundamental de que los significados, la comprensión y la interpretación pueden ser hallados en un universo diferente del “mundo-de-vida”, el mundo de la existencia. Los significados no se constituyen, y la comprensión es llamada a ello y lo logra, por el acto de la pura y ahistórica contemplación, que es siempre una actividad dentro de una tradición, y una actividad que consiste en la recapitulación de dicha tradición. (...) El demonio del relativismo se ve privado de buena parte de su terror al mostrar que la noción de verdad puede radicar en gran parte fuera del contexto de los límites tradicionales; por lo tanto, el fracaso en poder ubicarlo dejará de atormentar la conciencia del hombre de ciencia”. BAUMAN, Zygmunt. *La hermenéutica y las ciencias sociales*. Nueva Visión. Buenos Aires, 2007. Pp. 18-19. Es importante señalar que, aunque la fenomenología husserliana no permita venir en auxilio del investigador para evitar la sobreinterpretación, la herramienta que sí puede servir a este propósito se conoce como *vigilancia epistemológica* (concepto sobre el que profundizaremos más adelante).

<sup>19</sup> “Vulnerabilidad social y embarazo adolescente en México”. *Papeles de Población*. No. 39, Año 2004, Mes: ENE-MAR. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México. Págs. 124 – 158. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Revisado el 22 de diciembre de 2009, en: <http://redalyc.uaemex/redalyc/pdf/112/11203906.pdf>

estudiadas, entrevistas con informantes clave (jóvenes de ambos sexos y sus padres), entrevistas grupales y entrevistas en profundidad con hombres y mujeres adolescentes de cada uno de los cinco contextos sociales que eligió para el desarrollo de la investigación (comunidades rurales, sectores marginales, populares y de clase media alta, entre otros). Las entrevistas fueron de carácter no estructurado y se llevaron a cabo en forma de narraciones autobiográficas. A través del testimonio de las jóvenes entrevistadas, el autor va dando cuenta de las construcciones de género, de las condiciones económicas y de escolaridad que influyen en tres representaciones distintas del embarazo. Ofrece como resultados el hecho de que a mayor precariedad y vulnerabilidad social, el embarazo en jóvenes de 15 a 17 años, es visto como algo “normal”, puesto que no se tiene la expectativa de estudiar la educación media superior. En un sector de vulnerabilidad social media, el embarazo se presenta mayormente en jóvenes de 18 a 19 años, y es visto como algo “natural”, ya que las jóvenes de esta edad no desean seguir estudiando y sólo pretenden casarse y convertirse en amas de casa. No ocurre así en el sector de clase media alta, en donde las jóvenes no suelen embarazarse porque sus expectativas de formar una familia vienen después del deseo de concluir una carrera y quizá de hacer estudios de posgrado, ya sea en el país o en el extranjero.

La investigación da cuenta de un tratamiento científico que no parece ser de carácter positivista por cuanto procura apegarse lo más posible al testimonio de sus entrevistadas para llevar a cabo la interpretación de los datos que obtiene.

Otro trabajo que también resulta de gran interés y que se aleja de la lógica positivista, es un estudio de caso con un adolescente de 20 años, para mostrar cómo las descalificaciones al interior de la familia y la manipulación que los padres intentan ejercer para garantizar su poderío ante los hijos adolescentes, puede contener razones no vislumbradas a simple vista.<sup>20</sup> Se analiza el caso de un adolescente que a los 20 años comienza a experimentar graves conflictos al interior del seno familiar debido a que la madre no aprueba su noviazgo con una joven que rompe los estereotipos establecidos por aquélla. Apoyándose en la teoría de Sistemas e incorporando una visión ecléctica, el autor comienza por considerar a la familia “como el resultado de conflictos de aprendizajes existenciales. El de la pareja que aprende a convivir con la aportación

---

<sup>20</sup> “El Adolescente y la familia”, en *Perfiles Educativos*, México. No. 60. Págs. 13 – 18. Revisado el 19 de diciembre de 2009, en <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/>

singular de cada miembro y el de los hijos, porque éstos son individuos genéticamente diferentes y van a transformar la convivencia de la pareja generadora”.<sup>21</sup> El sujeto analizado, tras la tensión que le provoca la patente oposición de los padres a su noviazgo con una chica de menor posición socioeconómica, comienza a experimentar problemas de concentración que derivan en una serie de accidentes automovilísticos, bajo rendimiento en los exámenes, etc. La madre es autoritaria, fanática religiosa y exige la total sumisión a la tradición familiar. Recurriendo a la teoría sistemática, el investigador llega a conclusiones sumamente interesantes, como por ejemplo, el hecho de que tanto la madre, el padre y hasta el hijo se encuentran “dominados” por el deseo de no perder la herencia económica que les legará el abuelo de la familia. Pero ello va más allá de simples motivos económicos, pues también encierra el hecho de que la economía les parece tan importante a todos porque no han podido asumirse como capaces de independencia para vivir cada uno la vida que realmente desea, aunque esto implique la destrucción del núcleo familiar. Vale la pena aquí hacer una comparación entre este trabajo y algunos que hemos mencionado anteriormente y que sitúan a la familia monógama como el epítome de la felicidad humana. El investigador que elabora este último trabajo, expone magistralmente que la unión familiar va más allá de un simple acto presencial porque en realidad implica una cuestión simbólica, y a veces resulta mucho más benéfico para el adolescente que los padres se separen y sean sujetos independientes pero con una vida propia y feliz bajo los términos de cada uno.

Para la construcción de este estado del conocimiento de investigaciones sobre adolescencia también se revisó el No. 60 de la Revista *Perfiles Educativos*, encontrando que la mayoría de los artículos que se presentan parecen dar más peso a una serie de reflexiones de los autores acerca de este tema a partir de sus particulares posturas teóricas, tal es el caso de los siguientes documentos:

- “La adolescencia y algunas implicaciones en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Notas sobre la comprensión del conocimiento social”, de Frida Díaz Barriga Arceo.
- “El movimiento. Una terapéutica de la liberación en la educación”, de María Luisa Castro Sariñana.
- “El adolescente estudiante. Experiencia docente”, de Teresa Obregón R.

---

<sup>21</sup> *Ibidem*. P.1

- “Los adolescentes a través de la literatura”, de Enriqueta Marín Chávez.
- “El adolescente y la problemática familiar”, de Alicia Batllori Guerrero.

Por otra parte, en lo tocante al estado del conocimiento correspondiente a las investigaciones efectuadas en torno al tema de la educación secundaria en México, se revisaron 2,763 registros en la base de datos del IRESIE y algunos otros más en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (COMIE), encontrando los siguientes resultados.<sup>22</sup>

Sin duda, las llamadas “habilidades sociales” de los adolescentes han cobrado un notorio interés entre los investigadores. De ello se desprende un trabajo de corte cuantitativo que busca determinar el nivel de correlación entre la autoestima y las habilidades sociales en adolescentes a través del “Inventario de Autoestima de Coopersmith” y una lista de chequeo de habilidades sociales. Los resultados presentan que las alternativas a la agresión obtuvieron mayor puntaje. No obstante, no se ahonda en argumentos que aludan a las razones que los estudiantes de educación secundaria tuvieron para elegir esas opciones.<sup>23</sup>

Con algunas variaciones aunque en la misma dirección, encontramos otro trabajo<sup>24</sup> sobre las experiencias de socialización que contribuyen a la construcción de la ética personal en 6 estudiantes (2 de secundaria, 2 de bachillerato y 2 de licenciatura). Se utilizaron entrevistas en profundidad y se indagó en busca de experiencias y referentes de valores que se interpretaron a partir de las teorías de Kohlberg y Turiel, entre otros. Esta investigación se desprende de un estudio cuantitativo en el que se aplicó el *Definition Issues Test* (DIT) para diagnosticar niveles de desarrollo moral. Los sujetos de estudio se

---

<sup>22</sup> Al igual que en el apartado anterior, las investigaciones que aquí se presentan van desde las que ofrecen una perspectiva cuantitativa-positivista, hasta las que brindan una mirada más cualitativa acercándose a lo que implica el trabajo etnográfico. Se tiene claro que no todo trabajo etnográfico implica un trabajo cualitativo (CAMARENA, Ocampo Eugenio, *Seminario de Metodología de la Investigación. Entrevistas: Reconstruyendo la Oralidad*. 2009), no obstante, estas diferencias son señaladas con oportunidad en la descripción que hago de cada uno de los trabajos aquí mencionados.

<sup>23</sup>“Autoestima y habilidades sociales en adolescentes”. *Psicología Iberoamericana* (México), Vol. 9, No. 4, Mes: DIC, Año: 2001, Págs: 36 – 45.

<sup>24</sup>“Perspectiva personal de la moralización. La experiencia de seis estudiantes”. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, (México), Vo. 11, No 1, Mes: ENE-JUN, Año: 2009, Págs. 95-121.

escogieron a partir de las respuestas que dieron en el DIT, y éstas se clasifican a partir del modelo del desarrollo del juicio moral de Lawrence Kohlberg.<sup>25</sup>

Otro estudio de corte cuantitativo aplicó una encuesta para determinar el grado de acceso que tienen los jóvenes a la cultura.<sup>26</sup>

Un trabajo más de orientación positivista busca “explorar sistemáticamente los patrones de acuerdo entre alumnos, maestros y padres que informan de problemas conductuales en adolescentes de población general”.<sup>27</sup> Se evaluó a 69 estudiantes de educación secundaria de entre 13 y 16 años, con una prueba de autoevaluación que buscaba dar cuenta del grado de discordancia que existía entre cada par de informantes (adolescentes – padres, adolescentes – maestros y padres – maestros). Por su parte, a los profesores y a los padres se les aplicó una escala con la cual evaluaron la conducta de sus alumnos e hijos, respectivamente. En mi particular opinión, este estudio pretende dar cuenta de las representaciones que tiene cada grupo en torno a los otros dos, es decir, cómo ven los adolescentes a sus padres y maestros, cómo ven los maestros a los adolescentes y a sus padres, etc. Aún así, considero que para explorar el fenómeno de las representaciones, una escala no puede ser el instrumento más apropiado, pues limita la oralidad de los actores y la restringe a las respuestas que el investigador ha elaborado previamente, de tal suerte que, los resultados giran en torno a las representaciones del investigador más que a las de los sujetos de estudio.

En un intento por combinar las lógicas cuantitativa y cualitativa, otro estudio tuvo como objetivo indagar aspectos que configuran la construcción de la identidad en alumnos de

---

<sup>25</sup> En este punto cabe señalar que cada investigador detenta una orientación filosófica particular que le permite dirigir la mirada en variadas y diferentes direcciones para enfocar el fenómeno que le ocupa. Difiero de la mayoría de estudios sobre “valores” que retoman el modelo de Lawrence Kohlberg como *alfa* y *omega* en términos de construcción del juicio moral, considerando que éste basó sus resultados “científicos” en presupuestos de origen kantiano, de orden metafísico. Las investigaciones que aplican cuestionarios basados en el modelo de Kohlberg son, desde mi postura filosófica, estudios de “*Cama de Procasto*”, es decir, trabajos que buscan hacer que las representaciones ajenas encajen dentro de los estrechos márgenes de representaciones de los investigadores sobre lo que es “bueno” y lo que es “malo”.

<sup>26</sup>“El acceso a la cultura”, tomado de REGUILLO, Rossana. “Jóvenes y esfera pública. Análisis de resultados”, en José Antonio Pérez Islas (coordinador), *Jóvenes Mexicanos del siglo XXI*. Encuesta Nacional de Juventud 2000. México-SEP-IMJ/CIEJ, 2002. Págs. 282-305.

<sup>27</sup>“Evaluación de la conducta adolescente con las escalas de Achenbach; ¿Existe concordancia entre diferentes informantes?”. *Salud Mental*, México, Vol. 30, No. 5, Año: 2007, Mes: SEP-OCT, Pp. 33-39.

secundaria en una región marginal del Estado de México.<sup>28</sup> La autora hace énfasis en el papel de los pares durante el tránsito del ámbito familiar a la sociedad, y en el hecho de que cada adolescente posee una individualidad propia que impide que se le homogeneice mediante estudios psicológicos que buscan la generalización absoluta de sus resultados. Asimismo, considera que, desde el contexto escolar, a los jóvenes de secundaria se les tipifica mediante adjetivos que tienen que ver con su condición de estudiantes, de tal manera que se les termina ubicando como “nerd”, “flojo”, “popular”, “rebelde”, “obediente”, etc.<sup>29</sup> Esto reduce la posibilidad de entenderlos como seres humanos en su totalidad y reconocer la heterogeneidad, diversidad y unicidad que los caracteriza en forma particular. Esta investigadora concibe a la identidad como “una articulación compleja y multidimensional de elementos psicológicos, sociales, culturales e íntimo-afectivos que se sintetizan de manera específica en cada adolescente”.<sup>30</sup> Partiendo de teóricos como Erikson, Gilligan, Giménez, Aberastury, Bertely, Levinson, Sandoval, Geertz y Woods, la investigadora da cuenta de lo que ella reconoce como “Metodología cualitativa-Interpretativa” para analizar las formas de construcción de identidad en adolescentes de secundaria. No obstante, incorpora métodos cuantitativos que combina con métodos etnográficos, pues administró una encuesta para dar cuenta de las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y de algunos aspectos de su identidad, sus proyectos y sus valores.<sup>31</sup> Aplicó la encuesta en un total de 18 escuelas: 12 telesecundarias y 6

---

<sup>28</sup>“Identidad, Adolescencia y Cultura: Jóvenes secundarios en un contexto regional”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, Vol. 11, No. 29, Años: 2006, Mes: ABR-JUN. Pp. 431-457.

<sup>29</sup> Este posicionamiento en contra de las tipificaciones que sufren los alumnos de secundaria resulta sumamente significativo. En una ocasión llegué a considerar viable la técnica del sociograma, con el fin de ubicar alumnos “representativos” de ciertas tipificaciones. Por fortuna, gracias a la revisión teórica en torno al tema de la adolescencia y a las reflexiones suscitadas en mí durante el seminario del Dr. Eugenio Camarena Ocampo *Entrevistas: Reconstruyendo la oralidad*, comprendí lo mismo que está enunciando Josefina DÍa Sánchez: que a los sujetos no se les puede tipificar a partir de nuestras propias representaciones de la realidad.

<sup>30</sup> *Ibidem* P. 433.

<sup>31</sup> Un instrumento de carácter cuantitativo no es apto realmente para este tipo de exploraciones. Baso mis afirmaciones, nuevamente, a partir de las reflexiones en mí suscitadas durante el seminario del Dr. Eugenio Camarena Ocampo, en donde se nos invita pensar desde dónde construimos al Otro. Sin duda, la construcción del Otro se da a partir de la diferencia, y ésta nos habla de referentes desde los cuales interpretamos lo que se nos ofrece a la conciencia. No podemos pretender homogeneizar a los otros porque los obturamos y los inhibimos, ya que cada individuo presenta diferencias significativas. Con base en lo anterior, considero que, si lo que la investigadora pretendía era indagar sobre aspectos significativos en la construcción de la identidad de los jóvenes de educación secundaria, una encuesta difícilmente puede dar cuenta de ello, pues se pierde el carácter fenomenológico – hermenéutico a partir del cual el Otro debe ser enunciado e interpretado. De ahí que “no todos los etnógrafos sean investigadores cualitativos” (CAMARENA Ocampo, Eugenio. *Seminario de Metodología de la Investigación. Entrevistas: Reconstruyendo la Oralidad*. 20 de noviembre de 2009).

secundarias generales, que constituyen la *muestra representativa* de la zona.<sup>32</sup> El instrumento se aplicó en una muestra aleatoria de 623 alumnos de entre 11 y 17 años de edad. La “fase cualitativa” comprende a dos escuelas: una secundaria general y una telesecundaria, donde se aplicaron 25 entrevistas en profundidad: 23 a estudiantes y 2 a profesores. Los resultados de su investigación arrojan, entre otras cosas, el hecho de que el noviazgo es visto por los jóvenes como algo que va más allá de la amistad, en términos de intimidad, algo que implica comunicación, apoyo y respeto. Afirma que este tipo de relación es vista como algo “no sexual”, sino que es concebida en términos de conversación y conexión emocional. Asimismo, ve al primer beso como una experiencia muy significativa de la que surge el estado de enamoramiento, sobre todo para las mujeres, pues dice que los hombres conciben al primer beso en términos de afirmación de su masculinidad. Con todo y las diferencias de género que ella establece, concibe al noviazgo como “Una relación importante para los adolescentes, en él encuentran y establecen niveles de intimidad que se traducen en apoyo, confianza, motivación, conocimiento de sí mismo y del otro, lo cual les permite establecer un puente intersubjetivo íntimo-afectivo con el otro, que sienta las bases de una madurez emocional aún precaria, pero que conduce a la construcción de una identidad sexual y emocional relativamente definida a partir de la adolescencia”.<sup>33</sup>

Otro estudio de la misma investigadora busca dar cuenta de “las manifestaciones de la subjetividad adolescente frente a la negación de esta dimensión sensitiva en el marco del dispositivo escolar”.<sup>34</sup> Se aborda esta vez el fenómeno de las expresiones de los adolescentes en la escuela, ya sea en forma verbal, en lo que ella llama “escritos clandestinos” y en las relaciones de amistad y noviazgo, aduciendo todo lo anterior desde la trasgresión de la norma y el poder institucional. Buscando partir de una perspectiva Foucaultiana, analiza los hallazgos encontrados en otras investigaciones, centrándose en conductas que son objeto de sanción al interior de la escuela secundaria. Afirma que el amor y la sexualidad son dimensiones negadas en la escuela y critica a la moral cristiana detractora del cuerpo. Estima que la disciplina es un medio para la restricción sexual y considera que el adolescente es un individuo que, a pesar de todas las imposiciones

---

<sup>32</sup> Más adelante desarrollaré mi posición en torno al concepto de *Muestra representativa*. Baste decir aquí que encuentro una notoria contradicción entre lo que por una parte afirma la investigadora al decir que no es posible homogeneizar a los adolescentes, y, por otra parte, anda a la búsqueda de “muestras representativas”.

<sup>33</sup> *Ibidem*. P. 422.

<sup>34</sup> “Subjetivación y poder. Acciones y condiciones de los jóvenes estudiantes de la escuela secundaria”. *Jóvenes: Revista de Estudios sobre juventud*, (México). No: 26, Mes: ENE-JUN, Año: 2007, Págs. 106 – 128.

escolares, se las ingenia para romper las normas establecidas cuando éstas se oponen a la realización de sus placeres. Estas sugerencias resultarían sumamente interesantes, si no fuera por el hecho de que termina afirmando, con Kohlberg, que el adolescente sabe distinguir entre lo bueno y lo malo, y por ende, sabe tomar distintas decisiones, por lo cual, la investigadora alega que los jóvenes no son incompetentes en materia ética. Aquí encontramos lo que parece ser una extraña contradicción. Por una parte dice que el adolescente vive transgrediendo normas y, por otra, manifiesta que, con base en las investigaciones hechas en torno a la construcción del juicio moral, el individuo que atraviesa por esta etapa de la vida es perfectamente consciente de lo que es bueno y lo que es malo. En este punto valdría añadir un argumento nietzscheano sobre lo que implica estar plenamente capacitado para tomar decisiones que infringen las normas del orden moral establecido: La decisión, en la medida en que está cargada de “buenos y malos motivos”, no emerge ni del error ni de la ceguera, ni de una coacción interna o externa (y vale añadir que toda presión externa es al final una coerción interna del miedo, el dolor y la conveniencia). Por lo anterior, es posible colegir que la decisión “mala” proviene de la irracionalidad. ¿Quién podría ser, de manera intencionada, más irracional de lo que por fuerza es? “la razón que conoce ley, prohibición y mandamiento, no hubiera debido dejar elección alguna, y habría actuado como coerción y poder superior”.<sup>35</sup> Si las leyes o normas morales castigan o condenan una actitud valorada como negativa, uno ya no decide libremente, sino que lo hace dependiendo del grado de miedo que tenga hacia dicha condena o dicho castigo. Y si alguien transgrede la norma ¿qué lo lleva a ello si sabe que habrá un castigo? Entonces sólo nos queda pensar que no razonó. Si el adolescente conoce la norma y la sanción a la desobediencia, no la viola en un pleno ejercicio consciente de lo que ello implica, sino que lo hace únicamente obedeciendo a la fuerza interna de la necesidad, de la *Ananké*. Por todo lo anterior, me parece que la investigación que estamos analizando experimenta un interesante conflicto teórico: En parte se adhiere a la perspectiva foucaultiana que es, en mucho, una perspectiva nietzscheana, pero por otra, la idea kantiana del *deber ser* termina arrastrándola hacia Kohlberg y sus teorías sobre el juicio moral.

En otro orden de ideas, un estudio que ostenta la etiqueta de “cualitativo” pretende analizar los significados que tienen los estudiantes de secundaria en torno a la violencia sexual. Llevada a cabo en la zona metropolitana de Guadalajara, México, esta

---

<sup>35</sup> NIETZSCHE, Friedrich. *El ocaso de los ídolos*. P.45.

investigación recopila a 155 informantes, entre los cuales se llevaron a cabo 12 entrevistas “grupo-focales” (12 grupos) y observaciones participantes. Los autores dicen tener como finalidad “la interpretación de la subjetividad y el conocimiento del significado desde la perspectiva de los actores”.<sup>36</sup> El universo de estudio lo constituyen tres escuelas secundarias y tres preparatorias. Aluden a que la entrevista “grupo-focal” parte de supuestos “psicoprojectivos”. Tipifican al análisis que llevaron a cabo como “semiótico e impresionista”, de “segmentación y codificación”. Este trabajo no ofrece un análisis interpretativo minucioso de los discursos enunciados por los entrevistados. Los investigadores se hallan más preocupados por lograr una validez positivista en sus técnicas. Asimismo, no son ellos quienes llevan a cabo las entrevistas grupales ni las observaciones, sino que capacitaron a un equipo para que se encargara de ello. Este tipo de “investigación de gabinete” ofrece pocas posibilidades de profunda comprensión de lo dicho por los actores de los fenómenos en cuestión.

Pasando a otra línea, un estudio realizado para dar cuenta de cómo es que las relaciones sociales que se establecen al interior de la clase tienen injerencia directa o indirecta en determinados procesos de enseñanza, intenta “captar y clasificar las percepciones que tienen los profesores y alumnos sobre la conducta del profesor durante sus interacciones”.<sup>37</sup> Los autores dicen que la metodología que orienta a este trabajo es de corte “etnográfico”, sin embargo, la postura que los guía parece inscribirse más dentro del paradigma de la investigación-acción, pues el universo de estudio que retoman se ubica en un grupo de estudiantes de secundaria, exclusivamente en la asignatura de Español, de la cual la investigadora principal es la profesora titular. Los registros mensuales se exponen y analizan en forma fragmentada y difícilmente se encuentra en dicho análisis una interpretación profunda de las realidades que se muestran.<sup>38</sup>

---

<sup>36</sup> “Masculinidad, Sexualidad, Poder y Violencia; Análisis de significados en adolescentes”. *Salud Pública de México* (México) Vol. 45, No. Suplemento, Año: 2003, Págs. 44 – 57.

<sup>37</sup> “Relaciones sociales e interacción en el aula en secundaria”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (México), Vol, 14, No.41, Mes: ABR – JUN, Año: 2009. Págs. 485 – 513.

<sup>38</sup> Sin duda, ni toda la producción teórica que orienta a la Investigación - Acción, ni sus más pronunciados adeptos logran dar una respuesta clara a la más contundente crítica que se le hace a este tipo de paradigmas metodológicos, a saber, el hecho de que la mirada de los investigadores participativos no puede situarse en un punto que les permita tomar la distancia necesaria para efectuar un análisis sin prejuicios sobre su propia práctica. Si bien es cierto que “el observador modifica al campo” a partir de los presupuestos que orientan su mirada, la docencia y la investigación son prácticas relacionadas pero que deben darse en momentos separados. De por sí, ya es bastante difícil llevar a cabo la reducción fenomenológica en lo que respecta a la construcción del objeto de estudio cuando no somos parte directa de él en términos de cotidianidad, ahora imaginémosnos tratar de hacerlo cuando el objeto de estudio es constitutivo de nuestras actividades diarias. En la investigación no se puede ser “juez y parte” si lo que se espera es realmente enunciar al otro desde una

Un estudio paralelo que también podríamos denominar “de gabinete” es el que presenta como principal objetivo explorar los elementos que sean viables para analizar las prácticas sexuales de adolescentes que utilizan diferentes drogas, pero que aún permanecen en ambientes denominados “de protección”, como pueden ser la familia y la escuela. Esta investigadora afirma que su metodología es cualitativa. Los sujetos de estudio fueron elegidos mediante un procedimiento combinado de muestreo por “convivencia” y la técnica de “bola de nieve”. Se realizaron 18 entrevistas a adolescentes de entre 15 y 16 años en un contexto de escuelas secundarias y de media superior; éstas fueron analizadas a partir de la “técnica de análisis de contenido”. Los hallazgos muestran que “las vivencias subjetivas de la sexualidad en estos adolescentes se ubican en un proceso de *secularización de la cultura*, que como afirma Amuchástegui, ha permitido que los discursos católicos dominantes compartan espacios con los provenientes de las prácticas y experiencias personales. También se señala la influencia de los elementos del discurso de la medicina moderna que, junto con otros elementos tradicionales, configuran sus subjetividades (...)”.<sup>39</sup>

Los ejes de la entrevista en el apartado de “Sexualidad” giran en torno a temas relacionados con la pubertad y los cambios físicos, la masturbación, la virginidad, el noviazgo, el inicio de las relaciones sexuales, las infecciones de transmisión sexual y el SIDA, el uso de anticonceptivos, el matrimonio, la maternidad y la paternidad, entre otros. Las entrevistas se llevaron a cabo por profesionales del mismo sexo que los adolescentes, quienes, a decir de la investigadora, fueron previamente capacitados en el manejo de entrevistas en profundidad. Curiosamente, el análisis de las entrevistas se presenta en términos cuantitativos y se expresa en porcentajes. Lo anterior vale para ilustrar que hacer entrevistas no es sinónimo de realizar investigación cualitativa.

Un trabajo que busca dejar atrás el paradigma cuantitativo es el que nos ofrece dar testimonio de las formas en las que los estudiantes de secundaria se apropian de recursos culturales o “materiales simbólicos”, que bien pueden provenir del contexto escolar o de otros referentes y que les son útiles para expresar su condición como

---

perspectiva interpretativa. (Argumento retomado a partir de las reflexiones suscitadas en el seminario del Dr. Eugenio Camarena Ocampo, *Metodología de la Investigación. Entrevistas: Reconstruyendo la Oralidad*).

<sup>39</sup> “Primeras experiencias sexuales en adolescentes inhaladores de solventes. ¿De la genitalidad al erotismo?”. *Salud Mental* (México), Vol. 27, No. 1, Mes: FEB, Año: 2004. P.61

jóvenes. Llama la atención el hecho de que la investigadora prefiere no utilizar el término “adolescentes”, pues considera que ello refiere al hecho de pensar en individuos que atraviesan una etapa de cambios que debería culminar en el establecimiento de una identidad adulta más responsable. Para ella, la juventud es un momento de la vida que vale por sí mismo, sin pensar en el futuro adulto. Su objeto de estudio está dado por “las maneras en las que las y los estudiantes de secundaria se apropian de los recursos culturales disponibles en el contexto escolar para expresar su condición como jóvenes”.<sup>40</sup> El contexto en el que se centra la investigación se ubica en una escuela secundaria del Estado de México, en el periodo 2002 – 2004. Utiliza la metodología etnográfica, llevando a cabo observaciones y entrevistas a alumnos y personal de la escuela. El único problema con el que me encontré al revisar este trabajo fue el hecho de que la investigadora no recupera tanto la oralidad de sus entrevistados.

Otro estudio de corte etnográfico pretende analizar “el proceso de tránsito de los estudiantes por la escuela secundaria y lo que implica en términos de la construcción de significaciones que deviene en la configuración de identidades”.<sup>41</sup> En este trabajo se aplicaron nueve entrevistas semiestructuradas, de carácter grupal (grupos de cuatro estudiantes) en una secundaria pública de Ciudad Nezahualcóyotl, Edo. De México. En total se entrevistó a 18 mujeres y 16 hombres. También se llevaron a cabo observaciones, mismas de las que se desprendió la guía de entrevista. Se parte de la perspectiva etnográfica que guía a Elsie Rockwell y Bradley Levinson. También se entrevistó a la directora del plantel. Se incorporan categorías como “Discurso” y “Ritualización”, y se concluye que cuando un alumno entra a primer grado de secundaria, entra al mismo tiempo en un territorio desconocido. Se observaron elementos de negociación con la estructura interna de la escuela. Por otra parte, para los alumnos de segundo y tercer grados, lo desconocido se torna en familiar y el miedo se convierte en confianza. Esta negociación de significados permite la configuración de las identidades individuales en un ambiente que respeta los límites de seguridad entre los estudiantes, quienes así, construyen una “identidad positiva”. En conjunto, este estudio ofrece hallazgos originales y de gran interés. Pese a lo anterior, las entrevistas grupales no profundizan en lo que

---

<sup>40</sup>“Estudiantes de Secundaria: Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), Vol. 11, No. 29, Mes: ABR – JUN, Año: 2006. P. 405.

<sup>41</sup>“Construcción de identidades de los estudiantes en su tránsito por la escuela secundaria”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), Vol. 12, No. 32, Mes: ENE-MAR, Año: 2007. Págs. 261 – 281.

cada uno de los actores va nombrando, de ahí que se termine operando un recorte importante de la realidad. Asimismo, el análisis de la oralidad no retoma lo enunciado por los entrevistados.

Por otra parte y también en relación con cuestiones de oralidad, analicemos ahora, brevemente, una investigación concebida como “estudio de casos múltiple”. La autora busca dar cuenta de la influencia que ejerce el contexto sociocultural en el que se mueven los jóvenes en la construcción de las prácticas orales que trasladan al aula y que terminan siendo objeto de descalificación por parte del profesorado y de las autoridades de la escuela secundaria, quienes no reconocen a la familia y al espacio social como instituciones que también ejercen un efecto formativo en los adolescentes. La investigadora compara la comunidad rural de Santa María Tecuanulco y la población semiurbana de Tepetlaoxtoc, procurando estudiar las prácticas orales de los jóvenes que asisten a la escuela secundaria para analizar desde qué espacios se construyen éstas, cómo se conforma la carga discursiva de estos lugares y qué transacciones se establecen entre los alumnos y los docentes a partir de estos elementos discursivos. Centra la mirada en los procesos de asimilación y resignificación que los adolescentes hacen de la cultura expresada por ellos a través de sus prácticas orales. Tomó como sujetos de estudio a cinco alumnos por cada institución, dos profesores por escuela y dos padres de familia de cada comunidad. Aplicó cuestionarios cerrados y entrevistas dirigidas. También realizó observaciones para ahondar en la cotidianidad de los sujetos e incluyó los registros de pláticas informales. Analizó pasado y presente de las escuelas para dar cuenta de su funcionamiento, organización y la postura que están adoptando frente al discurso de los estudiantes. Considera a la oralidad como “Construcción social relativa y diferenciada, sujeta a los interlocutores, al contexto, a las reglas que la sociedad marca para su uso e incluso al género”.<sup>42</sup> Entre los hallazgos se cuenta el hecho de que los desencuentros que se producen entre profesores y alumnos se deben a que los primeros buscan generar en los segundos el uso de una “correcta oralidad”, situación que se ve obstaculizada por las enseñanzas que se dan al interior de la comunidad en la que viven los jóvenes, misma que difiere de las intenciones de los maestros y las autoridades educativas. Sin duda, descubrimientos de este tipo poseen un enorme valor para la escena educativa, sobre todo del nivel básico. Aunque llama la atención el que los instrumentos que utilizara la

---

<sup>42</sup>“Los jóvenes ante la oralidad. Estudio comparativo”. *Jóvenes: Revista de Estudios sobre la Juventud* (México), No. 26, Mes: ENE-JUN, Año: 2007. P. 28.

investigadora girasen en torno al cuestionario y la entrevista dirigida (no en profundidad) que son, desde mi punto de vista, poco útiles para trabajar cualitativamente el tema de la oralidad.

Entrando en el terreno del análisis de lo simbólico, encontré una tesis de maestría que procura aproximarse a la forma en la que los jóvenes se apropian del territorio a partir de su interacción con él y entre ellos, así como de los procesos de pertenencia y permanencia que se ponen en juego en dicha apropiación. Los adolescentes, nos dice este autor, construyen lo que se conoce como “territorios simbólicos” de su contexto, que viene a ser la escuela secundaria. Así, se entiende que las interacciones que construyen los alumnos están mediadas por diversos significados adquiridos en el contexto en el que se desenvuelven. Para Salguero, el término “territorio” se entiende, a partir de Lindón, como una forma de organizar la experiencia sensible. De este modo, la “territorialidad” viene a ser un concepto que intenta exponer la relación que el estudiante establece con su territorio. Uno de los puntos que toma en cuenta está dado por el contexto específico de jóvenes que viven en condiciones de pobreza, desigualdad y exclusión. Centra la mirada en los espacios en donde se desenvuelven los adolescentes, como pueden ser canchas de usos múltiples, espacios de recreación, etc. Igualmente, toma en consideración espacios No-escolares como centros comerciales, los diferentes comercios de la zona, tianguis, así como también las relaciones que los chicos establecen con la gente de la comunidad, que él denomina como diferentes redes sociales que se construyen en la territorialidad: las relaciones de amistad, vínculos con vecinos, compañeros, etc. De esta forma, dicha investigación se ocupa de espacios que van más allá de la escuela, aunque ésta es su eje principal. Pareciera ser que la pregunta que orienta al investigador es la siguiente: ¿qué significa pertenecer a la escuela en términos simbólicos de territorialidad? Salguero ve a la escuela como un *territorio de aprendizaje*, un descanso del mundo adulto: “Se apropian de los espacios con los lazos de amistad, con los graffiti y rayones en la pared (...) La escuela les da pertenencia a un mundo específico de jóvenes. El territorio les permite constituir un sentido de pertenencia a formas de vida y comprensión del mundo. La escuela juega un papel fundamental como espacio de expresión y de construcción de caminos alternos para mejorar sus condiciones de vida”.<sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> “Los territorios simbólicos de los jóvenes en la escuela”. *Jóvenes: Revista de estudios sobre la juventud*, (México). No. 26, Mes: ENE-JUN, Año: 2007. P.64.

Otro trabajo que recurre al análisis de prácticas discursivas para mostrar ciertas realidades en la escuela secundaria a través de la percepción de los adolescentes, es el que nos presenta una investigación<sup>44</sup> que se desprende del diagnóstico realizado para implementar un modelo de atención denominado “Escuela, comunidad segura”. Se conocen las relaciones que establecen los estudiantes con sus pares, con sus maestros, con las autoridades de la escuela y con sus padres, a la luz de cuatro ejes temáticos reconocidos como referentes de la vida social en la comunidad escolar: la corrupción, la inseguridad, la ilegalidad y la violencia. La metodología dice apoyarse en datos empíricos aportados por los estudiantes de educación secundaria, y el objeto de estudio gira en torno a cómo se construyen los cuatro ejes mencionados como parte de los comportamientos relacionales de los adolescentes. La investigadora reconoce que el entorno de las escuelas secundarias de las colonias populares del Distrito Federal es visto por los vecinos como “zonas de alto riesgo”. Aunque se presentan fragmentos de los discursos adolescentes, la investigadora no describe con detalle cómo fue la metodología utilizada para llevar a cabo la indagación. Por otra parte, se presentan las opiniones de los estudiantes en términos porcentuales, pero no se indica mediante qué instrumento se recolectó esta información. Asimismo, juzga a la violencia sexual a partir de las palabras altisonantes (groserías) que ella considera “palabras que humillan”. En suma, este estudio parece inscribirse más dentro de la lógica de la descripción que de la interpretación.

En torno al tema de la violencia escolar, una investigación de corte etnográfico – interpretativo<sup>45</sup> se llevó a cabo en una secundaria pública de la Ciudad de México, con la finalidad de observar las dinámicas que propician la violencia escolar. Se realizaron observaciones y entrevistas a maestros, alumnos, padres de familia y autoridades educativas. Se centró en categorías que buscan dar cuenta de la percepción que tienen los alumnos sobre los profesores (pone especial atención en los apodosos que los chicos adjudican a los docentes), la percepción que tienen los docentes sobre los estudiantes (los profesores catalogan a los chicos a partir de su comportamiento y disposición para el estudio), las ocasiones en las que se manifestaba lo que la investigadora denomina

---

<sup>44</sup>“La socialización de la violencia en las escuelas secundarias: Proceso funcional a la descomposición social”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. (México), Vol. 10, No. 27, Mes: OCT – DIC, Año: 2005. Págs. 1165 – 1181.

<sup>45</sup>“Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. (México), Vol. 10, No. 27, Mes: OCT – DIC, Año: 2005, Págs. 1005 – 1026.

“violencia escolar”, los lazos de amistad (pruebas de amistad, pruebas para pertenecer a un grupo, lo cual deriva en violencia y agresiones), sexualidad encubierta (refiere a las groserías con connotaciones sexuales y a prácticas homosexuales, no obstante, no profundiza en la interpretación), y la violencia cotidiana en la escuela. El problema de este trabajo me parece que consiste en que la investigadora tiende a sobreinterpretar lo que encuentra a raíz de las observaciones. Paradójicamente, en lo que toca a las entrevistas, las interpretaciones que la autora realiza sobre el discurso de los estudiantes son poco profundas, de tal manera que el estudio en su conjunto deriva, las más de las veces, en una simple narración.

Otro trabajo de corte etnográfico que podría decirse que también presenta una mirada un tanto prejuiciada sobre el fenómeno adolescente en escuelas secundarias, es el realizado en un plantel educativo de este nivel en el Estado de México en un periodo que va de 2002 a 2004. La investigadora se interesa por analizar las prácticas y discursos mediante los cuales, los maestros y alumnos de secundaria construyen la identidad de chicos tipificados como “problema”. Los resultados arrojan que la organización de la escuela secundaria divide a los alumnos en dos poblaciones: los del turno matutino y los del vespertino. En este último se piensa que están ubicados los alumnos rechazados de otras escuelas debido a su *mala conducta*. No se detalla lo que la autora entiende por este último término, no obstante, afirma que no se toman medidas adecuadas para estos alumnos en los planteles educativos, dejando así que se produzcan y reproduzcan prácticas que los posicionan como “alumnos problema”. La investigadora parte del supuesto de que “los discursos y prácticas del personal de la escuela (maestros, directivos, prefectos, trabajadores sociales) están insertos en una escala de jerarquía de poder desde la cual los alumnos son seleccionados, ubicados y descalificados. Sin embargo, los estudiantes también entran en la danza para la co-construcción del posicionamiento de su identidad y resisten o aceptan la ubicación que se les busca dar”.<sup>46</sup> No obstante, al revisar el documento, es posible apreciar que, tanto en las observaciones como en las entrevistas que realizó, se percibe una mirada demasiado comprometida con sus preconcepciones personales.

---

<sup>46</sup>“Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la Identidad de alumnos problema en la escuela secundaria”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. No. 26. Vol. X, Mes: JUL – SEP de 2005. P. 646.

Sin duda, uno de los trabajos clásicos en torno al tema de la educación secundaria es el que llevó a cabo Etelvina Sandoval en *La trama de la Escuela Secundaria*.<sup>47</sup> Un rico aporte de esta investigación consiste en que la autora describe los obstáculos que tuvo que ir sorteando para poder realizar la investigación, así como también, la realización de todo el proceso. Lo que en principio motiva esta investigación resulta de una pregunta crucial que se formula Sandoval: ¿Para qué sirve la secundaria? Intenta comprender qué significado tiene el ser maestro, director o alumno dentro de contextos específicos al interior de uno de los espacios menos investigados del Sistema Educativo Mexicano.

Se contemplan dos niveles de acercamiento, uno macro (el sistema educativo de Educación Secundaria), y uno micro (el nivel de la escuela singular). Ambos niveles buscan articularse en un proyecto que tiene como objetivo dar cuenta de la construcción de la cotidianidad escolar y la intervención de los actores que participan de ella. Su objeto de estudio está dado en términos de esta construcción cotidiana a partir de la intervención que llevan a cabo quienes se insertan en la educación secundaria. La perspectiva teórica incluye autores como Agnes Heller, Antonio Gramsci, Durkheim, Parsons, Bourdieu, Elsie Rockwell, entre otros.

El objetivo principal de su investigación queda identificado en la necesidad de dar cuenta de la trama de relaciones y significados que se tejen regularmente en la escuela secundaria y que van delimitando lo que es ahora este espacio escolar.

La investigación de Sandoval está conformada por tres secundarias diurnas del Distrito Federal, las cuales fueron seleccionadas a partir de categorías socialmente construidas sobre estas escuelas en función de lo que de ellas opinaban alumnos, padres y maestros: Una de ellas era considerada "buena", otra "regular" y otra "mala" (categorías consideradas por algunos autores como "marcos interpretativos").

Alude a que la selección no se lleva a cabo con intenciones de análisis comparativo y se centra en la secundaria clasificada como "mala" dejando a las otras dos únicamente como referentes<sup>48</sup>. Describe cómo es la relación de los docentes con los alumnos, la de éstos

---

<sup>47</sup> SANDOVAL, Etelvina. *La Trama de la Escuela Secundaria: Institución, Relaciones y Saberes*. Universidad Pedagógica Nacional. Plaza y Valdés Editores. México, 2000.

<sup>48</sup> Sandoval relata que en un principio contaba con el apoyo de otros investigadores, pero las circunstancias la llevan a verse en la necesidad de continuar sola, por lo que elige centrar el estudio en la secundaria considerada socialmente como "mala". Llama la atención el hecho de que la investigadora decidiera tomar en

con sus pares, las dificultades que los profesores deben sortear entre ellos y con los padres de familia, el papel de los directores, orientadores y hasta aspectos del consejo técnico escolar.

La metodología, de corte etnográfico, se presenta como una opción que implica una interrelación continua entre el referente teórico, el referente social y el referente interpretativo del mismo investigador, sin embargo, a pesar de las intención de hacer de este estudio un trabajo interpretativo, la corriente anglosajona de la perspectiva etnográfica que predomina en la visión de la autora, deriva en que el análisis de la oralidad parezca quedarse un poco en suspenso.

Otro trabajo clásico en la etnografía de corte anglosajón es el que llevó a cabo Bradley Levinson en *Todos somos iguales*, su tesis doctoral en la comunidad de “San Pablo”, México. Este documento busca ofrecer una perspectiva acerca de cómo se dan los procesos distintivos que marcan la discriminación que sufren los estudiantes al interior de una escuela secundaria de la provincia. Dicha intención estaba motivada en un principio por teorías que hablan acerca de la exclusión suscitada por los contenidos, en términos de reproducción, que se insertan al interior de la educación mexicana y decide tomar como universo de estudio una escuela en la que la población estudiantil presenta mayor población heterogénea. Levinson cuenta que el entrar en contacto con su objeto de estudio lo enfrentó crudamente a la realidad: sus supuestos eran equivocados, pues los alumnos no percibían esta discriminación; muy al contrario, ellos referían constante, y hasta desesperadamente, la frase que da título a la investigación: “Todos somos iguales”. De esto deduce que es la conformación de identidades de los alumnos, y no únicamente el discurso y las prácticas escolares, lo que incide fuertemente en la conformación de estructuras sociales y desigualdades: las prácticas de la escuela a veces unifican y a veces marcan la diferencia entre los escolares.<sup>49</sup>

A partir de esto, Levinson centra su atención en las formas mediante las cuales la escuela promueve un discurso axiológico sobre igualdad y solidaridad entre sus estudiantes.

---

cuenta las representaciones sociales que clasifican a estas tres escuelas y, sin embargo, no reparara en profundizar acerca de quiénes tenían estas representaciones y por qué las enunciaban así.

<sup>49</sup> LEVINSON, Bradley A. U. *Todos somos iguales: Cultura y aspiración estudiantil en una secundaria mexicana*. Trd. Susana Moreno y María Ofelia Arruti. Aula XXI, Santillana. México, 2002.

La metodología que Levinson presenta está dada por lo que él llama “etnografía crítica”, la cual “va acompañada de un alto grado de reflexividad sobre el proceso de investigación”; se confiesa fiel a lo que se ha denominado como “nueva etnografía” en tanto que permite que las relaciones, las ideas y la dinámica del trabajo de campo vayan guiando sus interpretaciones. Se pronuncia en favor de adoptar una posición ecléctica en la medida en que retoma una gran variedad de fuentes teóricas, derivando esta postura en una interpretación antropológica que retoma varias corrientes críticas que él denomina *interpretivismo crítico*. En lo tocante a las técnicas de indagación propias de la etnografía, Levinson echa mano de la observación participante y las entrevistas en profundidad. La observación que nos presenta constituye una narrativa bien detallada que muestra una excelente recuperación de diálogos entre los sujetos observados y su interacción en el campo. No obstante, parece ocurrirle algo parecido a lo que le pasó a Etelvina Sandoval: a pesar de que se intenta un análisis reflexivo, le da prioridad a la narración y, en varios momentos, deja de lado el análisis profundo, en términos de lo simbólico, del dato empírico. Por otra parte, sus técnicas de indagación no solamente giraron en torno a las entrevistas y la observación pues también, en un principio recurrió a la aplicación de una encuesta socioeconómica.<sup>50</sup>

Además de los trabajos mencionados, también se revisó el No. 32 de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, dedicado, principalmente, al tema de la educación secundaria en nuestro país, encontrando en él un artículo relevante elaborado por la Dra. Patricia Ducoing: “La Educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de

---

<sup>50</sup> Resulta interesante el hecho de que, a pesar de que Levinson se pronuncia en favor de una metodología que constantemente le esté reportando cuál es su implicación en el campo y tienda a inscribirse en el paradigma de lo cualitativo, aplica un instrumento como la encuesta. A este respecto, coincido con Bourdieu cuando señala que uno de los peligros de tal instrumento, incide precisamente en no saber a qué pregunta están respondiendo los sujetos encuestados: “Si el análisis secundario de los documentos proporcionados por la encuesta más ingenua es casi siempre posible, y legítimo, es porque resulta muy raro que los sujetos interrogados respondan verdaderamente cualquier cosa y no revelen algo en sus respuestas de lo que son: se sabe, por ejemplo, que las no-respuestas y negarse a responder pueden ser interpretados en sí mismos. Sin embargo, la recuperación del sentido que contienen, a pesar de todo, suponen un trabajo de rectificación, aunque más no fuera para saber cuál es la pregunta a la que verdaderamente respondieron y que no es necesariamente la que se les ha planteado”. Cfr. BOURDIEU, Pierre. “La Ruptura”, en *El oficio del sociólogo*. P. 63. Vale la pena señalar una y otra vez, que el investigador que no tiene claro el peligro que lleva implícita la violencia simbólica como un exceso en los instrumentos de corte cuantitativo y a pesar de ello insiste en que lleva a cabo investigación cualitativa, tiende a caer en una grave contradicción, no sólo de orden conceptual, sino también en términos de lo epistemológico y de procesos inconscientes, pues ¿qué otra cosa nos llevaría a la escisión entre el propio discurso y la propia práctica?... nada más que el hecho de no habernos dado cuenta que no estamos convencidos de aquello de lo que alardeamos.

estudio emergente”.<sup>51</sup> Este documento se ocupa, en su gran mayoría, del análisis de las políticas educativas que orientan la concepción de la escuela secundaria en nuestro país, retomando aspectos como el acceso, la inclusión ( afirma que la escuela secundaria se ha vuelto más incluyente), el papel de la secundaria en la sociedad, la matrícula, la cobertura, la eficiencia terminal, el desempeño de los estudiantes, los logros educativos, el PISA y sus implicaciones, las evaluaciones nacionales, la equidad, la calidad, el sentido de la educación secundaria (Ducoing considera que los adolescentes han dejado de atribuirle sentido a este nivel educativo), la necesidad de centrar las políticas educativas en los requerimientos de los jóvenes y en sus intereses, la importancia de la formación ciudadana, etc. También menciona algunas investigaciones que indagan el proceso de construcción de identidades y la convivencia, vistos a través de la mirada de la formación ciudadana. Los trabajos comentados en este artículo parecen no retomar los procesos de significación implícitos en la construcción de la interacción cotidiana en los adolescentes de secundaria; se trata de estudios cuyos temas centrales giran en torno a La Reforma, la democratización, las políticas públicas, la actualización docente para este nivel, algunas cuestiones relacionadas con el aprendizaje de contenidos específicos, etc. Si bien, este documento hace aportes de gran valor para la construcción de conocimiento sobre la educación secundaria en nuestro país, me parece que es necesario hacer énfasis en las experiencias que viven los adolescentes a lo largo de su experiencia como estudiantes de este nivel escolar.

A lo largo de este recuento de trabajos realizados en torno al fenómeno de la adolescencia y sobre la vida de los estudiantes al interior de la escuela secundaria, he presentado algunas opiniones propias derivadas de la postura que guardo en relación con la construcción metodológica de los documentos revisados, de tal manera que se ha podido constatar que me pronuncio con grandes reservas en torno a las investigaciones de corte cuantitativo y también en lo tocante a aquellas que ostentan el sello de “estudios cualitativos” pero que, en el tratamiento del objeto de estudio, revelan análisis orientados por la rígida mirada del paradigma positivista. Esto es entendible pero no justificable, por cuanto sabemos que la formación básica de todo investigador, sobre todo en México, comenzó a gestarse a la sombra del positivismo: desde niños se nos enseña que sólo es válido aquello que podemos demostrar con hechos, que la realidad es una sola y

---

<sup>51</sup> DUCOING Watty, Patricia. “La Educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente”. *Revista Mexicana de investigación Educativa*. México. No. 32, Vol. XII, Mes: ENE-MAR, año: 2007.

debemos ir en pos de ella como sabuesos tras la presa pero sin conformarnos con lo que no es susceptible de ser erigido como ley universal, es decir, como generalidad.

Pensamos a “La ciencia” bajo una única posibilidad de construcción y el fantasma del método científico pervive en la mayoría de nosotros aunque en el discurso, una esquizofrenia velada hiciese que optáramos por etiquetarnos como investigadores cualitativos. Somos los legatarios de la angustia por lo real que ya en los primeros años de la civilización occidental se manifestaba entre las encarnizadas batallas verbales que libraban Sócrates y los sofistas, con el mal resultado para estos últimos de que, finalmente, la doctrina platónica, hija del pensamiento socrático, quedaría adherida a la humanidad gracias a su heredero universal: el cristianismo. Si a ello le sumamos la fiebre positivista del siglo XX y la voluntad de fórmula y generalización de los datos que caracterizaron a las investigaciones que vieron la luz en este tiempo (sobre todo a partir de la segunda mitad de dicho siglo), entenderemos que todavía nos esperan muchos años antes de ver el día en que realmente se produzca conocimiento más allá de simples estudios que solamente buscan legitimar lo que los investigadores ya tienen determinado aún antes de iniciar sus investigaciones.<sup>52</sup>

Prueba de lo que afirmo son los trabajos que presento en este estado del conocimiento: se trata de académicos que, en su gran mayoría se han decidido por investigar *sobre* educación y no *en* educación. ¿Cuál es la diferencia? Atinadamente, Ardoino la explica: Investigar *educación* nos revela que se han operado “cortes” para construir unos hechos. Los autores de estos trabajos se han servido de técnicas como el cuestionario y la encuesta, los tests y las escalas, con el fin de hacer que la realidad se adapte a sus preconcepciones sobre las cosas. En cambio, investigar *en* educación implica aprehender en su complejidad al fenómeno educativo, con el fin de operar una construcción-deconstrucción de las realidades de las que nos apropiamos a través de lo visto y lo

---

<sup>52</sup> En este punto retomo la acertada distinción que establece Ardoino para ejemplificar lo que caracteriza a un cuestionamiento, a un estudio y a una investigación. Para él, un simple cuestionamiento no es suficiente para constituir una investigación, de tal manera que “El estar en busca de algo no significa para nada lo mismo que hacer una investigación”. Por otra parte, los estudios responden praxiológicamente a ciertos “encargos” que se hacen con el fin de legitimar acciones o políticas que impactarán sobre determinado sector de la sociedad aún antes de indagar las particularidades que lo constituyen. Por último, Ardoino establece que lo que caracteriza a la Investigación es que ésta busca producir conocimiento sobre una determinada realidad, con base en un rigor establecido por una relación satisfactoria entre la necesaria autoconfesión de la implicación del investigador en el campo, así como también su necesario distanciamiento. *Cfr.* ARDOINO, Jacques. *Las Ciencias de la Educación y la Epistemología de las Ciencias del Hombre y la Sociedad*. 1988.

escuchado en el campo.<sup>53</sup> Así, hemos perdido de vista que, como investigadores humanistas, no buscamos hechos que hablen de una realidad incuestionable, tangible, verificable, sino que vamos tras algo mucho más complejo de aprehender: “Las ciencias del hombre y la sociedad trabajan con base en lenguajes, efectos de sentido (...) mucho más que mediante la administración de la prueba. Tenemos que ver con sujetos-objetos de conocimiento que no pueden prácticamente construirse, desarmarse, volverse a armar sin mutilaciones, sin pérdida de sus propiedades más específicas”.<sup>54</sup>

La fiebre positivista nos infectó con un mal que atrofia nuestra mirada en la construcción de las ciencias del hombre. Se pensó ingenuamente que, de la misma manera en que un físico podía producir investigación experimental y generalizar sus resultados a todo fenómeno que presentara las mismas características que aquello por él indagado, también el humanista podría reproducir en el laboratorio los hechos sociales y educativos, por mencionar algunos, sin entender que lo que hace a nuestras ciencias es totalmente distinto a esa transposición artificial de las ciencias experimentales y que ahora pretenden vendernos con nombres sacralizados como “validez” y “confiabilidad”.<sup>55</sup>

Bajo estas premisas y tomando en cuenta todos los señalamientos realizados al presentar cada uno de los trabajos que se incluyen en este estado del conocimiento, es posible apreciar un extraño delirio por las estadísticas en una gran parte de trabajos. La mayoría de los autores que se muestran, dejan ver a todas luces un trabajo cuantitativo (aunque a veces intenten disfrazarlo de cualitativo) que no va más allá de conjeturas simplistas. Si la media, la moda y la mediana revelan números que determinan una realidad planteada a priori por el investigador en un cuestionario, entonces él termina deduciendo que desde el principio tenía razón, claro, nunca se cuestiona sobre si las preguntas dejaban sin opción a los sujetos que respondían. Tanta fascinación por los cuestionarios, las encuestas, los

---

<sup>53</sup> *Ídem.*

<sup>54</sup> *Ídem.*

<sup>55</sup> Ya Bourdieu señalaba los peligros de la fiebre positivista cuando afirmaba que: “(...) epistemologías tan opuestas en sus afirmaciones evidentes como el dualismo de Dilthey –que no puede pensar la especificidad del método en las ciencias del hombre sino oponiéndole una imagen de las ciencias de la naturaleza originada en la mera preocupación por diferenciar- y el positivismo –preocupado por imitar una imagen de la ciencia natural fabricada según las necesidades de esta imitación- ambos en común ignoran la filosofía exacta de las ciencias exactas. Esta grosera equivocación condujo a fabricar distinciones forzadas entre los dos métodos para responder a la nostalgia o a los deseos piadosos del humanismo, y a celebrar ingenuamente redescubrimientos desconocidos como tales o, además, a entrar en la puja positivista que escolarmente copia una imagen reduccionista de la experiencia como copia de lo real”. *Cfr. BOURDIEU, Pierre. El oficio del sociólogo. P. 19.*

tests y las escalas en estos trabajos, sólo me revela la existencia de una voluntad por generalizar aquello que definitivamente pertenece únicamente a la esfera de lo individual: la representación. Si bien, existen procesos de objetivación en los cuales las representaciones individuales pueden convertirse en “sociales”, también es cierto que cada sujeto le asigna a cada fenómeno que se le presenta una significación particular, producto de su historicidad, de su construcción cultural particular. Así, “*el mundo es representación*”.<sup>56</sup>

Estos autores, tan preocupados por la confiabilidad y validez de sus instrumentos y por lograr producir un “conocimiento puro”, lejos de la contaminación de la subjetividad, han entendido a la metodología en un sentido que la distorsiona: como técnica práctica para obtener resultados que permitan erigir sus suposiciones en términos de *Verdad Objetiva*. Descuidan la parte epistemológica en sus apartados metodológicos y se lanzan al campo ostentando el estandarte de la cuantificación. No se detienen a pensar en las implicaciones sociales bajo las cuales crearon sus instrumentos, bajo las condiciones que los aplican y a su vez, las circunstancias que determinan la respuesta de los sujetos. Y,

---

<sup>56</sup> Sobre este punto, Arthur Schopenhauer, sostiene que todo lo perceptible existe sólo para el sujeto y *en el* sujeto. Si bien, los sentidos nos permiten percibir los objetos, es el entendimiento aquél que nos permite procesarlos, comprenderlos, apropiarnos de todo lo que llamamos “real”. Cuando desaparece un individuo, desaparece su particular representación de todo lo que conoció, y bajo estos términos, la información aportada por cada sujeto siempre adquiere un carácter individual y únicamente válido dentro de esa representación particular: “Sólo por la acción del entendimiento, que pasa del efecto a la causa, *aparece el mundo*, extenso como intuición en el espacio, mudable como forma, eternamente permanente como materia, pues en la representación de la *materia*, es decir, de la actividad, el entendimiento reúne al tiempo y al espacio. El mundo como representación, así como no existe más que por el entendimiento, no existe tampoco más que para el entendimiento”. Cfr. SCHOPENHAUER, Arthur, *El mundo como voluntad y representación*. P. 26. Quizá con Schopenhauer somos testigos de un “ocaso pasajero” en la teoría de las representaciones, pues el mundo cederá ante la seducción que ejerce la teoría de la producción y el lenguaje se verá desplazado a un segundo o tercer sitios, como bien lo señala Foucault: “Es esta configuración la que cambia por completo a partir del siglo XIX; desaparece la teoría de la representación como fundamento general de todos los órdenes posibles; se desvanece el lenguaje en cuanto tabla espontánea y cuadrícula primera de las cosas, como enlace indispensable entre la representación y los seres; una historicidad profunda penetra en el corazón de las cosas, las aísla y las define en su coherencia propia, les impone aquellas formas del orden implícitas en la continuidad del tiempo; el análisis de los cambios y de la moneda cede su lugar al estudio de la producción, el del organismo se adelanta a la investigación de los caracteres taxonómicos; pero, sobre todo, el lenguaje pierde su lugar de privilegio y se convierte, a su vez, en una figura de la historia coherente con la densidad de su pasado”. Cfr. FOUCAULT, Michel. *Las palabras y las cosas*. P 8. No obstante, asistimos en la actualidad a un re-nacimiento de la teoría de las representaciones, cuyo abanderado más conocido en estos tiempos es Serge Moscovici. La pregunta aquí sería si estamos preparados para darle un justo lugar y una nueva resignificación a la importancia de la teoría de las representaciones, puesto que no podemos entenderlas como las concibió el orden clásico y, el orden contemporáneo a veces nos muestra un interesante caos con respecto a la comprensión que intentamos operar sobre ellas. Finalmente, lo importante es volver a llamar la atención sobre la materia prima con la que trabajan las ciencias del hombre: el lenguaje, y no los números, es el cofre que guarda todas las respuestas.

tomando en cuenta que ellos buscan *hechos* verificables y no representaciones, qué interesante sorpresa se llevarían al constatar bajo qué particularidades obtuvieron sus estadísticas, claro, esto en el ingenuo supuesto de que realmente hayan querido producir conocimiento. Así, de forma consciente o inconsciente, terminan siempre operando un recorte sobre la realidad, lo que resulta paradójico en estos seguidores de la objetividad.<sup>57</sup>

Y no faltan quienes, no conformes con no darse cuenta de lo que arriba planteo, piensan que el tomar distanciamiento en una investigación consiste en contratar a un equipo de encuestadores, entrevistadores o aplicadores de cuestionarios, llevando a cabo así, una investigación de gabinete en la que quizá estuvo presente todo, menos el investigador. No se puede hablar de una realidad cuando no se ha estado ahí, cuando ni siquiera se conoce el rostro de los sujetos que dan vida, en parte, al objeto de estudio.

La investigación *cualitativa* necesariamente implica un proceso sumamente complejo que tiene que ver con *examinar a detalle* al objeto de estudio que uno mismo construye, es decir, se trata de construirlo, deshacerlo, y volverlo a re-hacer cuantas veces sea necesario para poder *explicarlo*. Pero, por la misma naturaleza de esta operación compleja, lo que en el fondo se construye-deconstruye-reconstruye es el propio investigador, como sujeto metódico y como persona. Es en todo su ser en donde el investigador es el hacedor del objeto de estudio, pues éste no existe antes de ser pensado. Así, el objeto se construye con toda la carga subjetiva implícita del propio investigador, desde la forma de construir al Otro, desde la manera en que lo interpreta y se interpreta a sí mismo en relación con él a través de taxonomías y categorizaciones que, no obstante, no son otra cosa más que el reflejo de un criterio construido a priori, porque toda interpretación es *representación* particular del investigador.<sup>58</sup> Ser investigador cualitativo implica por fuerza atender a los detalles, pues son ellos los que encierran las respuestas más interesantes, pero para llegar a estas respuestas es forzoso dejar de concebir a la metodología como un conjunto de técnicas que servirán para justificar a la teoría. Asimismo, también implica que el investigador deje de justificar sus

---

<sup>57</sup> Ciertamente, puede que existan objetos de estudio que se esclarezcan mediante la utilización de instrumentos cuantitativos pero, dada la naturaleza de los trabajos que incluyo en el estado del conocimiento que presento, así como también la naturaleza de mi propio objeto de estudio, lo que está en juego son representaciones y éstas son imposibles de cuantificar y tipificar, de ahí mi crítica a la investigación cuantitativa en la investigación educativa.

<sup>58</sup> “Las interpretaciones son imaginarios del investigador, en sentido estricto, son fantasías. Lo más que podemos hacer al respecto es guardar una coherencia para que al lector le parezca interesante”. CAMARENA, Eugenio. *Seminario: Entrevistas, reconstruyendo la oralidad. Op. Cit.* 30 de octubre de 2009.

fobias sociales y su angustia ante la entrevista cara a cara con los sujetos de estudio, aduciendo al típico pretexto que reza que “la gente siempre miente”. Lo que realmente debe importarnos es la riqueza del simbolismo en el lenguaje, las realidades enunciadas a partir del Otro, porque sólo a través de ellas encontraremos el camino que nos conduce a él, y más allá de él, a nosotros.<sup>59</sup>

Para el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, el término cualitativo hace referencia a algo “que denota cualidad”. Esta definición no nos dice gran cosa, y precisamente ha sido la causante de algunos malentendidos que infieren que la “investigación cualitativa” es aquella que lleva “cualidades” que no son números. Así, todo lo que incorpore texto (como por ejemplo, las entrevistas) se ha malinterpretado como sinónimo de “cualidad”; pero veamos qué dice el diccionario con respecto a la noción de *cualidad*: “(Del lat. *qualitas*, *-ātis*). 1. f. Cada uno de los caracteres, naturales o adquiridos, que distinguen a las personas, a los seres vivos en general o a las cosas. 2. f. Manera de ser de alguien o algo”.<sup>60</sup>

Así, lo que tiene *cualidad* nos lleva a pensar en las características constitutivas y de contexto que componen al objeto de estudio y, por ende, a sus sujetos. Características tan particularmente únicas, que deben ser abordadas con seriedad, con meticulosidad y minuciosidad sobre símbolos que nunca se agotan, asumiendo una postura interpretativa en la que, por supuesto, lo que está en juego es nuestra propia representación del mundo y nuestra capacidad para que, a la par que plasmamos la propia identidad en nuestro texto, también el texto de los otros, de los actores, de los sujetos de estudio, no se vea sumamente distorsionado por nuestros prejuicios y nuestras preconcepciones como investigadores.

Sin duda, una de las más importantes características del enfoque cualitativo tiene que ver con la capacidad del investigador para representar-se de manera holística todo aquello que va descubriendo, es decir, que lo observado y lo dicho por los actores no quede plasmado en un texto fragmentado, pues ello anula la posibilidad de recomposición de lo

---

<sup>59</sup> Sobre este punto, véase la importancia que se confiere a la realidad construida a partir de y por el simbolismo, en Berger y Luckmann: “El lenguaje construye entonces enormes edificios de representación simbólica que parecen dominar la realidad de la vida cotidiana como gigantescas presencias de otro mundo”. Cfr. BERGER, Peter y Thomas Luckmann. *La construcción social de la realidad*. P. 57.

<sup>60</sup> Cfr. Diccionario de la Lengua Española en línea. Vigésima edición. Consultado el 15 de febrero de 2010, en: [http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=cualitativo](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=cualitativo)

presenciado. En este punto, ni siquiera investigaciones tan escrupulosas como las de Etelvina Sandoval logran llegar a buen puerto, pues a veces se tiene capacidad para el análisis pero no para la síntesis integradora y entonces, todo el trabajo interpretativo se queda a la mitad.

Para sintetizar, este esbozo de lo que para mí representa la investigación cualitativa me ha servido para darme cuenta de que en México poco se ha producido de esta manera en relación con el tema de los adolescentes de secundaria. Los referentes discursivos de los sujetos de estudio, en el mejor de los casos, se nos presentan analizados superficialmente, cuando no están ausentes.

Es por ello que la intención de este trabajo de tesis, consiste en *explicar-me* determinados fenómenos que tienen como actores a estos jóvenes, cuyas palabras pocas veces son verdaderamente escuchadas, verdaderamente digeridas para poder entender cómo viven el mundo y reducir la brecha que nos separa de ellos, porque sólo así podremos comenzar a comunicarnos, lo cual es la primera condición para intentar *educar* y *formar*.

El estado del conocimiento que aquí se incluye críticamente analizado, no posee la intención de blandir espadas imaginarias en torneos de “esgrima intelectual”, al menos yo no concibo así a la producción de conocimiento. Por el contrario, la crítica representa la única posibilidad de mirar y re-pensar lo que hasta el momento se ha producido, lo dado, lo que hoy en día goza de prestigio, no para atacar a ningún teórico, sino porque es necesario mostrar siempre a este respecto la otra cara de la moneda.<sup>61</sup> Que esto nos sirva a todos al momento de emprender cualquier tentativa de investigación.

---

<sup>61</sup> En este punto, vale rescatar la noción de “Crítica” que formula Eisner, y con la cual me identifico plenamente: “La crítica es un arte de decir cosas útiles sobre objetos y hechos complejos y sutiles a fin de que otros críticos menos sofisticados, o sofisticados de diferente manera, puedan ver y comprender lo que no veían y comprendían antes.” EISNER, Elliot. *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. P. 17.

## **b) Consideraciones en torno al proceso de construcción.**

Al ser la investigación un proceso de búsqueda, principalmente interna, es lógico que durante su realización el investigador experimente dificultades en lo concerniente al desarrollo metodológico. Seguramente todas las investigaciones que realmente le permitan al sujeto *descubrir-se* a partir del conocimiento que pueda obtener en relación con un objeto determinado, le significarán cambios de paradigmas, tanto epistemológicos como metodológicos que, sin duda, le obligan a volver una y otra vez sobre sus pasos hasta poder obtener la lente que le permita enfocar mejor aquello que le interesa saber sobre determinada realidad.

Por supuesto, afirmo lo anterior con base en mi propia experiencia de aprendizaje en torno a lo que implica investigar en educación, la cual ha estado conformada quizá por más fracasos que aciertos, mas, ello implica que este proceso ha sido sumamente rico en materia de aprendizajes de muy diversa índole.

El objetivo del presente apartado consiste en dar a conocer el camino que he recorrido a lo largo de estos casi tres años en los que he estado dedicada a tratar de esclarecerme un fenómeno que ha cambiado de forma muchas veces. Este ejercicio de *vigilancia epistemológica* resulta imprescindible para toda investigación que realmente lleve a cabo su función, a saber, la de mostrarle al investigador qué tipo de mirada ha lanzado a cada momento sobre una realidad que se particulariza y se multiplica, y con qué tipo de lente se observa al objeto que construye en el presente. Para efectos de lo anterior, llevaré al lector por una especie de “línea del tiempo” que atravesará los momentos más importantes de mi investigación y culminará en la presentación del objeto de estudio sobre el cual se centra este trabajo de tesis. Bien pudiera ser que, antes de emprender el recorrido, para aliviar la ansiedad de quien me lea, yo presentase en qué consiste el objeto de estudio, los objetivos de la investigación, las preguntas clave, etc., no obstante, considero que para poder comprender mejor cómo es que llego a estas cuestiones resulta de gran importancia acceder a ellas a través de una especie de “identidad biográfica” de la tesis, misma que permite poner al descubierto el por qué de cada decisión que se ha tomado en ella.

- El primer objeto de estudio:

Al concluir la licenciatura en Pedagogía había dos referentes teóricos a los cuales me había adherido en forma incondicional. Como casi todo estudiante recién egresado, yo pensaba que la aplicación llana y concreta de las teorías era la solución a todo tipo de problemas. Mi conocimiento acerca del mundo era más bien un saber libresco de condición paradójica, pues mientras en el discurso yo ostentaba la bandera del constructivismo y el aprendizaje significativo, lo cierto es que yo repetía a los teóricos como si se tratase de preceptos bíblicos y mi capacidad para pensar por mí misma se hallaba en mucho, disminuida. Juzgaba al mundo con los ojos de otros y *creía* que todo lo que decían mis autores “favoritos” era una realidad incuestionable, aún cuando yo estuviera viviendo en un contexto distinto. Bastaba con que se me manejase que determinado teórico era una autoridad en la materia, para que yo opinase que lo que escribía en sus libros debía ser una verdad casi axiomática.

Esa ciega adoración por el saber libresco, y mis propias vivencias personales, fueron el caldo de cultivo en el que floreció mi gran apego por la filosofía de Friedrich Wilhelm Nietzsche y el psicoanálisis de Wilhelm Reich, más tarde me daría cuenta de la gran paradoja que eso significaba, pero en aquel momento no alcanzaba a vislumbrar que, incluso, se trataba de dos posiciones teóricas opuestas. No obstante, en esa época, mi curiosidad por saber más de estos autores, me llevó a considerar estudiar una maestría en la que yo pudiera dedicarme por completo a la revisión de sus obras y así fue como surgió mi primer proyecto de tesis:<sup>62</sup> *La educación moral y sus enfoques teóricos sobre la sexualidad en la enseñanza pública primaria y secundaria en México: Un análisis desde las aportaciones de la filosofía de Friedrich Nietzsche y la teoría psicoanalítica de Wilhelm Reich, al campo pedagógico.*

---

<sup>62</sup> Por supuesto, para entonces, yo tenía idea distinta de lo que implicaba hacer investigación, pues crecí, como muchos de los investigadores que presenté en el estado del conocimiento de este trabajo, a la sombra del paradigma positivista que me decía que lo más importante de todo trabajo estaba en el número y el peso de los autores que podía citar para legitimarlo. Esto no quiere decir que mis maestros no me advirtieran sobre ese peligro cuando cursé la Licenciatura, por el contrario, muchos de ellos, contando al asesor de mi primera tesis, Alejandro Rojo Ustaritz, llamaban mi atención en ese punto. Pero a veces las advertencias no bastan. Lo que se necesita es recorrer un cierto camino, atravesar por ciertas vivencias, para tomar conciencia de que, durante mucho tiempo, uno ha prestado oídos sordos a ciertos consejos.

Tan sólo al echarle una ojeada a este proyecto, es posible darse cuenta de toda la inexperiencia que yo detentaba en aquél momento: el objeto carecía, casi en su totalidad, de delimitación, apuntaba a una generalización aplastante y el peso recaía, no en el interés por indagar sobre una realidad, sino en la intención de legitimar a “mis teóricos” tomando como pretexto el tema de la educación básica en México. Y, paradójicamente, Nietzsche decía a este respecto que “De sobra es conocida, en efecto, la falta de escrúpulos de todos los sectarios para componerse su propia *apología* a partir de su maestro”, pero cuando uno no está acostumbrado a razonar críticamente lo que lee, mucho menos está habilitado para *pensar-se* críticamente a sí mismo a partir de lo que lee..., he ahí la razón de mi ceguera.

El objetivo al que respondía aquel primer proyecto era el siguiente: “realizar un estudio analítico e interpretativo de corte cualitativo que permita la construcción de un diagnóstico, como primera aproximación, sobre la problemática que guardan en materia pedagógica la educación moral y la educación en valores, principalmente con respecto a los contenidos que en lo tocante al tema de la sexualidad propone la escuela pública en los niveles de primaria y secundaria, con la finalidad de esclarecer cuál es el impacto que provocan dichos contenidos curriculares y las acciones docentes que se derivan de ellos, en la conformación psicosocial de los alumnos de dichos niveles educativos en nuestro país”. Sin duda, esta cacería de brujas que yo me proponía emprender con un objetivo de esta naturaleza, se orientaba principalmente por mi desmedida cólera hacia la educación de corte moralizante, casi de tipo victoriana, contra la cual combatieron fervientemente Nietzsche y Reich, y cuya batalla ahora yo pretendía hacer mía en una fantasía narcisista, en la que el verdadero propósito yacía en un ajuste cuentas de tipo personal, del cual yo no tenía conciencia en aquel momento.

Por supuesto, en la construcción de ese primer objeto de estudio, yo ni siquiera tenía en mente qué tipo de metodología iba a implementar, por ello, no figura en la presentación del proyecto. Al ingresar al posgrado, mi paso por los diferentes seminarios, tanto de tutoría como de Metodología de la Investigación, fue haciendo énfasis en la necesidad de delimitar el objeto de estudio, circunscribirlo a realidades más concretas y contextualizadas. De ello nació otro objeto de estudio.

- Segunda formulación del objeto de estudio:

El principal problema de la delimitación de un objeto de estudio consiste, precisamente, en que es un proceso largo y difícil de lograr, sobre todo cuando no se tiene mucha claridad de lo que se desea investigar, porque esto tiene que ver con una especie de confesión acerca de nuestra implicación en la investigación, situación que causa mucha ansiedad<sup>63</sup>. Al no tener claro por qué deseamos conocer sobre algo, es más difícil poder saber qué queremos investigar y, por ende, el proceso de delimitación se ve entorpecido. Eso fue lo que ocurrió cuando reconstruí el primer objeto de estudio, que a saber, quedó de la siguiente manera: *La educación moral y sus enfoques sobre la sexualidad en la enseñanza pública de escuelas secundarias del Distrito Federal. Un análisis desde las aportaciones de la filosofía de Friedrich Wilhelm Nietzsche y el psicoanálisis de Wilhelm Reich, al campo pedagógico.*

Si bien, aquí es posible observar que ya se había delimitado el contexto espacial, es decir, el lugar geográfico de la investigación (el Distrito Federal), y también se había establecido el nivel de educación básica sobre el cual iba a enfocarme (la educación secundaria), lo cierto es que la naturaleza del proyecto seguía siendo la misma: operar un recorte de la realidad que permitiera evidenciar, *sin haberlo constatado primero*, que la moral que se promueve en la educación mexicana es de tipo castrante, neurotizante y alienante. Es claro que esta idea provenía de la representación que yo tenía sobre mis propias experiencias y que, sin darme cuenta, estaba proyectando sobre otros.

Ahora bien, ¿por qué elegí dichos contextos? Si hacemos un análisis superficial, no es nada difícil responder a esta pregunta: No tenía la posibilidad de realizar la investigación de campo en otros estados de la República, puesto que yo vivo en el Distrito Federal, y, por otra parte, en aquél momento consideré que la etapa de la secundaria podría evidenciar mejor mis argumentos reichianos acerca del daño que se le produce al individuo cuando se le educa bajo el paradigma victoriano de la moral cristiana. Sin embargo, llevando a cabo este ejercicio de vigilancia epistemológica, es posible vislumbrar de dónde proviene esta decisión: Sin duda, mi etapa de estudiante de secundaria estaba representando el momento más importante del problema que yo tenía

---

<sup>63</sup> George Devereaux sostiene una tesis sumamente interesante a este respecto: “Cuanto mayor ansiedad ocasiona un fenómeno, menos capaz parece el hombre de observarlo debidamente (...)”. DEVERAUX, George. *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. P. 27.

con la educación moral. Mi implicación en relación con el objeto de estudio se aclaró hasta mucho tiempo después de que haber elaborado estos primeros proyectos de tesis.

En la construcción de este segundo objeto, la investigación se orientaba por el supuesto de que los estudiantes de educación secundaria eran reprimidos en aspectos relacionados con la expresión de su sexualidad, por las autoridades que tienen el poder al interior de la escuela secundaria. Para este momento, quien entonces era mi tutora<sup>64</sup>, me sugirió realizar observaciones en alguna secundaria, con el fin de que yo constatará por mí misma si mis supuestos tenían fundamento. Se trataba ahora de elegir una escuela secundaria para comenzar a realizar la investigación de campo. “Elegí” una escuela muy especial: la Secundaria Diurna No. 38 “Josefa Ortiz de Domínguez”... la escuela secundaria a la que yo había asistido cuando fui adolescente.

- Tercera formulación del objeto de estudio:

Acudí a la Secundaria No. 38, me presenté con las autoridades y comencé a realizar observaciones durante algunas clases, a la hora de entrada y de salida, y durante los minutos que duraba el receso. El encuentro con el lugar de la investigación fue devastador. Mis supuestos no tenían sustento, pues había presenciado la realidad de cientos de adolescentes que, lejos de verse reprimidos por las autoridades, denotaban una impetuosa conducta, tanto física como verbal, que me dejaba pensar todo, menos que fuesen objeto de la coacción autoritaria que yo me había imaginado (y que yo había vivido cuando estudié ahí).

Fue entonces cuando tuve que reformular nuevamente el objeto de estudio, pues me di cuenta de que lo que yo había contemplado rebasaba a mis teóricos y me rebasaba a mí. Por otra parte, para este momento yo ya había comenzado a cursar seminarios relacionados con el psicoanálisis y me adentré en la obra de Freud, de tal manera que pude constatar que Wilhelm Reich había cometido serias equivocaciones, sobre todo al tratar de conceptualizar a la libido como una energía tangible, esto, producto del reduccionismo que Reich operó mezclando los métodos positivistas de la Física con la teoría psicoanalítica. Con todo este caos teórico y empírico, traté de reformular al objeto

---

<sup>64</sup> Es importante aclarar que en el proceso de construcción de este trabajo de tesis se operó un cambio de tutor. Esta es la razón por la que realicé tantas reconstrucciones al objeto de estudio.

de mi investigación, aunque, sin gran éxito, quedando éste así: *El problema de la sexualidad en los adolescentes y su abordaje en la escuela secundaria pública. Un análisis desde la óptica de la filosofía nietzscheana, la perspectiva psicoanalítica y sus aportaciones al campo pedagógico.*

Aquí, claramente mi intención era la siguiente: como no podía *probar* a través del dato empírico que los adolescentes estaban siendo coaccionados por las autoridades en el plano de la realidad, entonces supuse que sí podría probarlo en el plano del currículum formal, es decir, analizando la propuesta de educación secundaria en lo tocante a las clases de Formación Cívica y Ética y Ciencias I (con énfasis en Biología) puesto que en estas asignaturas se abordaban los contenidos referentes al problema de la sexualidad en la adolescencia. De esta manera, yo pensaba que mi investigación podía salvarse al comparar cómo se construye la noción de sexualidad a través de los contenidos curriculares y la exposición que de éstos hacen los maestros en el aula. Además, vemos cómo Wilhelm Reich desapareció de la escena de mi objeto debido a lo que acoté en el párrafo anterior. No obstante, la idea de hacer un análisis a partir de la obra de Nietzsche seguía estando presente, mas no porque ello fuera necesario para explicarme esa determinada realidad que en dicho momento me ocupaba, sino más bien porque en ese entonces creía que Nietzsche tenía todas las respuestas a todas las preguntas y era algo así como el “teórico comodín”, es decir, aquél que con su sabiduría podía ser utilizado para explicar cualquier fenómeno por muy complejo y particular que éste fuere. Aquí, seguía estando presente mi idea de que era la teoría la que tenía que darle forma a la realidad y no a la inversa.

Por otra parte, es posible observar cómo en este tercer objeto de estudio no aparece claramente especificado que el proyecto se circunscribía solamente a la escuela secundaria No. 38. La razón es la siguiente: En ese entonces, lo primero que tuve en cuenta fue que, antes de querer entender cómo se está dando la educación sexual en nuestro país, había que atender primero a lo que es el objeto de esa educación sexual: los adolescentes. Me fui dando cuenta de que no tenía idea de cómo establecían lazos afectivos con base en el contexto que les rodea y de por qué se relacionan de una manera sumamente abierta, y yo diría que, hasta desinhibida. Así, pensé que la sexualidad en el adolescente debía ser problematizada y puesta sobre la mesa para poder analizarla.

De esta manera, decidí enfocarme en la forma en que los chicos van desarrollando sus lazos de amor y de amistad dentro de la escuela y cómo ésta influye en dicha identificación, como el marco que posibilita o limita la interacción. Cambié el título del proyecto centrando la atención en los adolescentes y sus formas de relacionarse, de las cuales, la sexualidad (en ese concepto tan amplio que nos proporcionó Freud) juega un papel muy significativo. Después de un periodo en el que tomé un tiempo para pensar mejor este asunto, volví a la escuela secundaria No. 38 a realizar más observaciones, y encontré, entre muchas otras cosas que llamaron mi atención, algo que ocupó todos mis pensamientos: la rebeldía con la que algunos estudiantes retaban a sus maestros.

El no poder aceptar lo que yo había visto, me llevó a pensar que quizá la escuela secundaria No. 38 era un caso especial, y entonces me sedujo la idea de realizar observaciones en otra secundaria, bajo un contexto distinto para llevar a cabo un estudio comparativo, por así decirlo.

Elegí para dicho propósito otra secundaria, situada en una colonia de bajos recursos en la Delegación Iztapalapa: la Escuela Secundaria Técnica 106. Creí que, si bien los contextos diferentes eran una variante a tomar en cuenta, aún así era posible establecer “núcleos duros”, es decir, ciertas constantes que permitirían la posibilidad de generalizar el resultado de mi investigación de campo. Por supuesto, encontré grandes diferencias al momento de realizar las observaciones, y, curiosamente, ningún “núcleo duro”. Lo anterior me generaba confusiones descomunales, mismas que derivaron en la reformulación del objeto, nuevamente.<sup>65</sup>

---

<sup>65</sup> Es cierto que la Etnología, en tanto “Rama de la antropología que estudia sistemática y comparativamente las etnias y culturas de los pueblos” (Cfr. *Word Reference. Concepto de Etnología*. Consultado en <http://www.wordreference.com/definicion/etnolog%C3%ADa>), plantea la posibilidad de comparar diferentes contextos de investigación cuando se incluye en el estudio a más de una cultura, es decir, cuando se produce una ampliación del *campo*, no obstante, a pesar de que en ese momento de mi investigación yo me proponía esa ampliación del campo, lo cierto es que un estudio etnológico no resulta recomendable por las características que mi objeto de estudio adquiere). La Etnología plantea comparaciones entre diferentes culturas, pero no se ocupa exclusiva y directamente de estudiar las relaciones entre los distintos seres humanos que forman parte de un mismo contexto, lo cual representa el *quid* de mi investigación, pues mi interés se centra en desentrañar, a partir de las representaciones subjetivas de los alumnos de una escuela secundaria, los procesos de interacción de los que son partícipes. Tal vez, un estudio etnológico que permita dar cuenta de una comparación que permita comprender cómo se construyen estos procesos en diferentes planos culturales, pueda ser posible e incluso deseable de abordar, pero en un momento futuro (quizá para la tesis de doctorado). Probablemente, en este punto se me critique por pensar que estoy cayendo en un relativismo gnoseológico, sobre todo si la representación científica de quien apuntale esto se inscribe dentro de una corriente materialista que supone que la ciencia se produce a partir del establecimiento de términos esenciales que deben superponerse al fenómeno estudiado. A estas críticas solamente puedo responder que mi

- Cuarta formulación del objeto de estudio:

El problema de la sexualidad era algo que seguía estando vigente en mi intención de investigar el fenómeno adolescente al interior de las escuelas secundarias que había elegido para mi proyecto, no obstante, la noción de *Campo* que yo había incorporado a partir de la revisión de la obra de Kurt Lewin, me hacía complejizar más el asunto, quedando un objeto difuso como el que presento a continuación: *Las formas de relación que establecen los adolescentes de educación secundaria, buscando dar cuenta de cómo se dan estas relaciones, la forma en que se construyen y los elementos que las influyen y conforman, así como también el papel que desempeña la sexualidad en dicha configuración y la manera en que la escuela hace frente a la problemática que encierra la educación sexual de sus alumnos mediante el curriculum formal, real y oculto.*

De nuevo, se asomaba el problema de mi incapacidad de delimitar al objeto. La noción de *Campo*, si bien a muchos les ha quedado más clara, lo cierto es que a mí me confundió en aquél momento, de tal manera que terminé pensando que, entre más amplio era el objeto de estudio, más preguntas podría responder y así mi tesis quedaría mejor elaborada. No alcanzaba a ver que con este vasto alcance, sólo conseguiría confundirme aún más.

- Quinta formulación del objeto de estudio:

Si bien, el investigador es quien construye al objeto de estudio, lo cierto es que esta construcción nunca se da en aislamiento. Las opiniones de los tutores, los profesores, los colegas y compañeros del posgrado siempre sirven para aclararnos y/o confundirnos aún más, pero lo cierto es que nos hacen pensar en qué tan acertadamente estamos intentando enfocar esa realidad que nos ocupa y nos preocupa. Así me pasó a mí, de tal suerte que volví a construir al objeto una vez más, quedando de la siguiente manera: *Las formas de relación que los adolescentes de escuelas secundarias públicas del Distrito Federal establecen entre sí.*

---

perspectiva metodológica opone a los criterios de la metafísica una concepción posmoderna en la que las cosas, los fenómenos, no poseen un significado propio. Sobre este tema ahondaremos posteriormente.

Me resulta sumamente desconcertante el contemplar cómo de tener un objeto de estudio tan amplio y confuso como el de la cuarta reformulación, pasé a tener un objeto mucho más delimitado pero no por ello menos ambiguo en la quinta reformulación. Aquí, el objetivo de mi tesis giraba en torno a tratar de lograr un acercamiento a la naturaleza de las relaciones interpersonales que los adolescentes construyen en su paso por la escuela secundaria, tomando en cuenta la influencia del contexto institucional, escolar, situacional y la presencia de profesores, prefectos, orientadores y director como partes integrantes del campo.

Para este momento ya había concluido las observaciones en ambos escenarios de la investigación, y procedí a diseñar otro instrumento que, según yo, podría arrojarme más luces sobre lo que me interesaba descubrir. Las preguntas que para entonces yo me hacía eran las siguientes: *¿Qué dicen, qué sienten, qué piensan los estudiantes adolescentes que en la actualidad atraviesan el trayecto de la secundaria? ¿Cómo se conforman los vínculos que establecen entre sí? ¿De qué naturaleza son esos vínculos? ¿Cómo influye el campo en la construcción de dichas relaciones?*

Como es posible observar, estas preguntas, además de ser demasiado pretenciosas, estaban errónea y difusamente formuladas, y, nuevamente, afectaban al problema de la delimitación del objeto. Para empezar ¿cómo podría ser posible dar cuenta de qué es lo que sienten y lo que piensan los estudiantes de secundaria? Cuando en realidad, lo más que podremos conocer de ellos es lo que expresan a través de su discurso. Por otra parte, el concepto de campo que yo me había apropiado hacía que las cosas se complejizaran aún más, pues tenía que procurar obtener la mayor cantidad de datos posible para cada uno de los escenarios. Bajo esta premisa, la aplicación de un instrumento como la encuesta me pareció lo más apropiado.

Diseñé una encuesta que, para colmo, combinaba lo que conocemos como “estudio socioeconómico” y además, preguntas en torno a la cuestión de la sexualidad (concepto que ni siquiera estaba entendiendo en términos freudianos, sino como mera genitalidad) en los adolescentes. Les preguntaba a qué edad consideraban ellos que era conveniente iniciar una relación sexual, qué opinaban acerca de los métodos anticonceptivos, etc. Apliqué la encuesta en ambas escuelas secundarias tomando como “muestra

representativa” al 10% de la población de cada establecimiento educativo y seleccionando a los alumnos al azar.

El *GRAN* problema surgió cuando, una vez que hube capturado todos los resultados y hube realizado cruces por sexo, por edad, por grado, etc., ese tumulto de números y gráficas no me decían absolutamente nada.

Hice algunos intentos para interpretar esos datos, no obstante, ninguno me respondía la pregunta principal que yo me hacía en ese momento (y mucho menos las preguntas que me formulé después), que a saber era: cómo se relacionaban los adolescentes al interior de esas escuelas secundarias. Pensé que tenía que buscar ese dato aplicando otro instrumento que me resolviera mejor las dudas, y llegué a la conclusión de que sería La Entrevista. Construí mi primer guión de entrevista basándome en este último objeto de estudio, y apliqué una entrevista piloto a uno de los compañeros de mi hijo, que para ese entonces cursaba el segundo grado de educación secundaria.

Mi principal problema para ese entonces es que yo desconocía todo el sustento epistemológico que implica La Entrevista, de tal manera que ese primer guión estuvo muy mal construido: no exploraba realmente nada de lo que yo buscaba conocer y, por si fuera poco, ni mi entrevistado ni yo la disfrutamos. Por supuesto, al transcribirla, esa entrevista tampoco me arrojaba respuestas, no nada más por no tener claro el objeto de estudio en ese momento, sino también por el hecho de que, para entonces, yo no tenía la menor idea de cómo trabajar el dato empírico a través del análisis de la discursividad enunciada a través de él.

Por otra parte, en uno de los seminarios que cursé se me sugirió que yo llevase a cabo la técnica del sociograma, misma que consistía en ir rastreando a determinados adolescentes que cumplieran las características de cierta tipología, por ejemplo, “el popular”, “el nerd”, el “conflictivo”, etc. Para ese momento, yo no alcanzaba a vislumbrar que esas tipologías son imposibles de establecer por el simple hecho de que cada estudiante que reconociera a otro como “popular”, “nerd”, etc., lo hacía bajo sus propios

parámetros, es decir, bajo su propia representación de lo que significaban esos términos, y cada representación varía por ser, precisamente, una cuestión individual.<sup>66</sup>

Por fortuna nunca apliqué el sociograma, pues para entonces, ya comenzaba a dudar de esta propuesta de clasificación de las identidades de los adolescentes. No obstante, para aplicar mi primer piloto de entrevista en la escuela secundaria 38 acudí a ver a los orientadores de dicha escuela a fin de que ellos pudieran proporcionarme algunos chicos que se distinguieran por ser “populares”, “nerds”, “conflictivos”, etc. Apliqué la primera entrevista a una alumna de nombre “Esmeralda”<sup>67</sup>, y para entonces, mi paradigma metodológico comenzaba a cambiar. Sin embargo, fue gracias a esta primera entrevista que pude aclararme un poco más y volver a reformular al objeto y, con ello, al guión de entrevista.

- Sexta formulación del objeto de estudio:

En este punto es imposible dejar de reconocer la notable influencia que ha tenido en la perspectiva metodológica a la que ahora me adhiero, el seminario del Dr. Eugenio Camarena Ocampo, lugar en el que comencé a pensar a la investigación desde su dimensión epistemológica y logré aterrizar varias ideas que, hasta ese momento, no había podido concretar. Antes de cursar dicho seminario, yo concebía a la entrevista como una simple técnica que muchos nombraban “cualitativa”, y entendía a la investigación como la aplicación de un conjunto de técnicas que permitían elaborar determinadas hipótesis con

---

<sup>66</sup> A este respecto, tómese en consideración un argumento de Kurt Lewin en torno a lo que implicaría hablar de “muestras representativas”: “Según Lewin, las características específicas de los individuos no pueden clasificarse en categorías de conducta evidente. La teoría del campo está separada de los sistemas de clasificación; presupone la existencia de grandes diferencias individuales y tiene como objetivo la explicación sistemática de las mismas. La sensibilidad ante las influencias ambientales varía enormemente de una a otra persona. La rapidez con que se produce la diferenciación y estructuración del espacio vital también varía considerablemente de un individuo a otro. Por lo tanto se deben esperar grandes variaciones individuales de conducta”. Cfr. MUSS, Rolf E. *Teorías de la Adolescencia*. P. 122. Cito a Lewin a este respecto, con el objetivo de mostrar cómo hasta algunos de los científicos de corte positivista pudieron darse cuenta de la imposibilidad de tipificar a las personas en un esquema rígido como el que se me había propuesto realizar en ese seminario a partir de la identificación que arroja el sociograma.

<sup>67</sup> Todos los nombres de mis entrevistados fueron cambiados para proteger su derecho a la confidencialidad y al anonimato en virtud del cual me confiaron sus relatos.

objeto de poder llegar a su comprobación para tener la posibilidad de generalizar los descubrimientos.<sup>68</sup>

Sin embargo, dicho seminario significó un parte aguas en toda mi construcción metodológica, pues *comprendí* realmente que todo lo que hacemos son interpretaciones, es decir, son expresiones de subjetividad, y que, por lo tanto, la voluntad de generalización quedaba anulada por las mismas condiciones bajo las cuales se lleva a cabo la interpretación de la oralidad en los entrevistados.

Asimismo, aprendí que era necesario deconstruir mi diseño metodológico, explicar cómo procede y por qué procede de esta manera. Son los detalles los que ordenan la especificidad de un objeto y determinan lo que queremos hacer. Así, la investigación trasciende al problema de técnicas e instrumentos, porque es más bien un problema del Yo, a saber, de cómo nos acercamos a lo construido. Dicho acercamiento sólo puede darse en la medida en que operamos una deconstrucción de eso que se nos presenta como realidad. La deconstrucción permite echar luces acerca de nuevas formas para abordar el problema, porque no es una operación externa, sino más bien algo que se da hacia adentro, a saber, donde el Yo tiene que *pensar-se*. Así, el método concebido como un hábito intelectual, implica un proceso de reflexión, una interiorización que por fuerza tiene que derivar en un orden mental.

El método es un constructo epistémico que tiene un soporte, una lógica deconstructiva, va mucho más allá de nombrar los pasos que se siguen al investigar, pues implica confesarme cómo llegué al acercamiento que ahora tengo en relación con el objeto de estudio que me ocupa. El problema del método es un problema de resignificación sobre los procesos de apropiación de la Realidad y esto tiene que ver con mi propia estructura mental como investigadora, es decir, con qué tanta disposición tengo para poder romper con el engranaje positivista bajo el cual se formó mi entendimiento en sus primeros años.

También aprendí a ver a la cuestión cualitativa como la expresión de un entramado de redes de significación que se expresan a partir de sujetos concretos, cuya misma

---

<sup>68</sup> En este punto, mucho de lo que estoy enunciando ha sido retomado del seminario del Dr. Eugenio Camarena, de tal manera que, con esta nota aclaratoria le concedo el crédito de casi todo lo que estoy a punto de enunciar con respecto a las cuestiones metodológicas y epistemológicas que se presentan en este apartado.

individualidad hacía que sus testimonios no pudieran inscribirse en la lógica de la generalización cuantitativa.

Entendí que el problema no consistía en levantar “el dato por el dato”, sino en interpretar las realidades y atribuirles significación, así como entender cuáles son los significados que me hacen nombrar al Otro y desde dónde lo estoy nombrando, en pocas palabras, cómo retomo la alteridad del Otro. No obstante, vale tener claro que siempre cometemos una violencia simbólica al asignar estos significados, mas, el arte de investigar supone que dicha violencia simbólica se dé dentro de marcos que permitan al Otro reconocerse en lo que ha dicho, en vez de servir como pantalla para proyectar lo que yo quisiera que dijera.

No me alcanzaría aquí el espacio para poder nombrar cómo se transformó mi visión de la investigación a partir de los aportes del Dr. Camarena, sin embargo, me es posible afirmar, a grandes rasgos, que entonces comprendí cuál era el camino que a partir de entonces yo debía recorrer para poder aclararme al objeto: Lo primero era delimitar nuevamente al objeto de estudio, después, reconocer mis niveles de implicación en un ejercicio de vigilancia epistemológica, revisar mi Diario de Campo para poder elaborar las consideraciones problemáticas en torno a la construcción del objeto, plantearme dudas a partir de lo observado, pensar en aquellas cosas que de momento no podía responderme, y a partir de eso que quedaba sin respuesta, había que recurrir a los sujetos, ordenando previamente una serie de características que darían vida al guión de entrevista y que, posteriormente, se traducirían en los ejes temáticos que dieron sentido a esta tesis.

Comencé a replantearme todo, tal como lo acabo de exponer en el párrafo anterior, me aclaré cuál era el tema en el que se inscribía mi trabajo (Adolescencia y Secundaria), el subtema al cual se adscribía (la construcción de relaciones sociales al interior de la escuela secundaria), y por fin, pude particularizar qué de todo ello me interesaba analizar: *Los procesos de interacción entre adolescentes: una interpretación a partir de estructuras de significación y construcción de sentidos en estudiantes de la escuela secundaria diurna “Josefa Ortiz de Domínguez”.*

En esta reformulación incluí la descripción del abordaje metodológico debido a que consideré que la forma de deconstruir al objeto también es parte de éste por cuanto

puede enunciar qué es lo que vamos a hacer con esa realidad que se nos presenta como problemática. Como también puede observarse, descarté por completo el llevar a cabo la comparación entre las dos secundarias que en un principio me había planteado. Me quedé solamente con un escenario: el mismo al que yo había asistido como estudiante hace ya muchos años. Finalmente ése es el lugar en el que se encuentran las respuestas que busco, y que en gran medida tienen que ver con el deseo de comprender el por qué de la naturaleza de mis propias interacciones con mis semejantes, para las cuales, mi etapa adolescente se sitúa como un momento decisivo.

Por otra parte, reemplacé el concepto de “relaciones entre adolescentes” por el de “procesos de interacción”, debido a que ello me permitía abordar más claramente esa construcción que se opera cuando reconocemos la existencia del Otro significativo y establecemos una comunicación con él. Se trata de una reciprocidad comunicativa que se establece a partir de un reconocimiento del Otro, de una comunicación entre actores-sujetos que se encuentran en determinado momento de la realidad y que, por ende, dicha reciprocidad solamente puede ser conocida a través de la narrativa discursiva de quien se reconoce como partícipe de la interacción.

Asimismo, tuve que enfrentarme a otro dilema: ¿qué hacer con las observaciones y los resultados de las encuestas que ya tenía para este momento? Finalmente, comprendí que los datos arrojados por la encuesta en nada me ayudaban a responderme la pregunta de investigación que había vuelto a reformular: *¿Qué significados le atribuyen los sujetos adolescentes a los procesos de interacción que construyen a lo largo de su paso por la escuela secundaria?*

Por otra parte, las observaciones que tengo registradas juegan un papel importante, para complementar una descripción de lo que es el contexto actual del escenario de la investigación, razón por la cual, fue posible retomarlas para dicho fin.

- Séptima y última reformulación del objeto de estudio:

Sin duda, en la formación del sujeto investigador influyen no sólo las vivencias y los aprendizajes en materia teórica, sino también las orientaciones que el tutor pueda aportarle. Tantas reformulaciones al objeto de estudio, me dejaron comprender que mi perspectiva epistemológica ya no estaba en consonancia con quien en aquel tiempo dirigía mi tesis. Razón por la cual tomé la decisión de solicitarle al Dr. Eugenio Camarena Ocampo que me permitiese emprender de nuevo el camino de la construcción de esta tesis bajo su valiosa guía. Este hecho es sumamente relevante, porque marca un parte aguas en todas las conceptualizaciones que le dieron forma a la investigación, porque me permitió clarificar, de una vez por todas, al objeto de estudio, es decir, me permitió entender cuál era el problema que yo había percibido pero que no sabía cómo enunciar.

Incorporé nuevas perspectivas teóricas, más relacionadas con los procesos hermenéuticos, los procesos de *formación* y los procesos de institucionalización que tienen lugar en todo acto educativo. Durante mucho tiempo me había preguntado *qué* era lo que hacía de mi investigación una investigación propiamente pedagógica, y, también, durante mucho tiempo esta pregunta había permanecido sin respuesta. Fue hasta que comencé a trabajar bajo la guía del Dr. Camarena que comprendí que lo propiamente *pedagógico* de mi investigación se centraba en algo que yo había tratado de asir pero que, por una u otra causa, no había podido ver que estaba presente en todas y cada una de las acciones que había emprendido desde que formulé la primera construcción del objeto de estudio: los procesos de formación en relación con el terreno de la educación moral del ciudadano. Si bien, en la sexta reformulación del objeto de estudio toman la batuta los procesos de interacción, éstos no son en realidad el punto álgido de lo que me interesa saber, sino que constituyen una parte de la problemática porque es en ellos en donde se expresa y se construye la actuación moral de los sujetos. Por supuesto, los procesos de interacción no representan una parte minúscula en todo este asunto, al contrario. De hecho, no cabría aquí la posibilidad de determinar jerarquías en relación con la importancia que tienen los factores semánticos, psíquicos, sociales, culturales, etc., para la conformación de la moralidad en el ser humano. Pero sí es importante aclarar que los procesos de interacción, por sí mismos, no respondían a mis inquietudes y preguntas.

El componente moral volvía a cobrar una importancia determinante, por lo menos dicha importancia quedaba ahora manifiesta: ¿por qué había observado tantas clases de Formación Cívica y Ética? ¿Por qué esta asignatura había cobrado una relevancia mayúscula en relación con las demás materias que conforman el currículum de educación secundaria? Sin duda, porque lo que en realidad me interesa es responderme ¿qué pasa en el trayecto de los procesos de apropiación que los estudiantes realizan en relación con los contenidos morales, éticos y cívicos?, ¿en realidad existe un impacto estructurante de estos contenidos en la personalidad de los educandos?, ¿los resignifican en función de su propia estructura biográfica y cultural?

Es a partir de estas preguntas que llego a la última reformulación del objeto de estudio de esta investigación: ***Los procesos de apropiación de los contenidos de la asignatura de Formación Cívica y Ética en los adolescentes de la escuela secundaria “Josefa Ortiz de Domínguez”.***

Esta problematización me implica el dar un paso (o muchos) más allá de lo que hasta entonces había vislumbrado como el método para poder abordar la deconstrucción del objeto de estudio. Entendí que éste está conformado por una estructura que necesita contemplar factores de carácter histórico, de carácter normativo en lo que respecta al currículum, factores de orden institucional, etc., y ratifiqué mi postura acerca de que la forma más adecuada para acercarme a ellos era a través del texto que construyen los mismos actores. El método era y es: la entrevista.

### c) La entrevista como Método de acercamiento al objeto de estudio.

El lenguaje<sup>69</sup> es el único vehículo mediante el cual todo lo que somos y lo que experimentamos se materializa, se objetiva<sup>70</sup>, se nombra y toma forma cognoscible.

Toda interacción entre seres humanos y toda relación social entre éstos y el mundo está mediada y determinada a su vez por el lenguaje. Es mediante éste que, en un proceso dinámico y dialéctico, construimos al Otro pero también a nosotros mismos a partir de las intervenciones significativas del Otro o los Otros en nuestra vida. Cuando el lenguaje está ausente en la construcción del ser humano, éste cae irremediabilmente en los más abyectos y profundos abismos de la animalidad instintiva. Así, considero, que si existe una forma de comprender, en lo posible, las relaciones que se establecen entre los seres humanos como individuos que son sujetos sociales, es precisamente a través de la palabra, de la escucha de lo verbalizado, nombrado, objetivado... en suma, a través de lo representado por ese Otro que nos habla y nos confiesa su visión del mundo desde su propia referencialidad.

La Entrevista se posiciona, a mi parecer, como la única vía que en el terreno de lo metodológico puede conducirme a conocer las objetivaciones de mis sujetos de estudio.

---

<sup>69</sup> Sin duda hay infinidad de definiciones que buscan determinar qué es el lenguaje y cuáles son sus funciones. Por ello, considero conveniente esclarecer el posicionamiento desde el cual entiendo a esta parte crucial de la metodología discursiva, a saber, como “Una función cerebral que presenta un doble sentido: individual y social. El primero contribuye a forjar la personalidad, y el segundo es necesario para el ejercicio personal de la función, de tal manera que sin el medio cultural de aprendizaje y de entrenamiento sintáctico (...), el desarrollo normal del psiquismo consciente padece de insuficiencia y se deteriora”. CUATRECASAS, Juan. *Lenguaje, semántica y campo simbólico*. P. 13. Así, puede observarse la importancia del lenguaje en su doble dimensión: como parte insustituible del desarrollo biológico-intelectual del individuo humano, y también como vehículo principal para la construcción de la condición humana como producto del engranaje social y cultural que desde hace miles de años se ha convertido en nuestro destino como especie. Por su parte, esta noción de *Lenguaje* como *estructura de doble sentido*, es retomada por Cuatrecasas de la definición que le atribuye Ricoeur en *Freud: Una interpretación de la Cultura*. Aquí, Ricoeur profundiza en el simbolismo como característica primordial del lenguaje, pues es éste un *lugar de símbolos*, y por ende, un escenario en el que se enfrentan diversas formas de interpretar lo dicho por el hablante.

<sup>70</sup> Para clarificar el concepto de *objetivación* que, considero, se acerca más al sentido que utilizo para trabajar las apropiaciones de sentido de mis sujetos de estudio, recorro a la definición aportada por Peter Berger y Thomas Luckmann en *La construcción social de la realidad*: “El proceso por el que los productos externalizados de la actividad humana alcanzan el carácter de objetividad se llama objetivación”, P. 81. Esta condición de objetividad que se cristaliza en objetivación es el resultado de un proceso dialéctico complejo en el cual el hombre produce un mundo social, pero al mismo tiempo es influido y trastocado por su mismo producto, de tal manera que se establece un vínculo dinámico entre productor/producto, que permite al ser humano nombrarse las cosas, determinar el significado que atribuye a su naturaleza y conferirles un determinado grado de influencia en su vida cotidiana. Así, la objetivación es el proceso por el cual el hombre nombra al mundo y a sus objetos mediante las significaciones que le atribuye él mismo.

Mucho más que un instrumento, la entrevista es un trabajo epistemológico que rebasa la frontera de lo técnico, y cuyo peso debe estar en función del contenido del discurso del Otro. La entrevista permite dar cuenta de procesos individuales, sociales e institucionales, es decir, de procesos públicos, en los que tenemos que indagar cómo están contruidos los significados para los sujetos que estamos entrevistando. La entrevista tiene que ir más allá de repetir lo que dicen los otros, pues nos demanda poner en juego qué dicen, cómo lo dicen y desde dónde lo están diciendo. En este punto es muy frecuente encontrarnos con la eterna objeción que algunos suelen oponerle a La Entrevista: se alude en este punto a que los sujetos mienten y, por ende, es imposible abordar al objeto de estudio confiando en ellos. Quienes hacen estas objeciones no toman en cuenta que lo que buscamos no es hacer un mero trabajo de reconstrucción de hechos, pues para eso hay ciencias como la Historia que se ocupan específicamente de esa labor.<sup>71</sup>

Pero en el caso del investigador que trabaja con sujetos, es decir, con singularidades, lo que se busca es comprender otras lógicas. Todo lo que el Otro dice tiene un sentido y un valor, pero hay que saber encontrarlo. Ello supone un esfuerzo grande y, pareciera que lo que buscan quienes desconfían de lo que dicen los entrevistados es, precisamente, ahorrarse este esfuerzo.

Este proceso, en términos de implicación, también atraviesa al investigador en la medida en que la entrevista es un fenómeno grupal en el que las cosas se configuran como un campo que es dinámico, y al interior del cual se dan procesos de transferencia y contratransferencia<sup>72</sup> a través de los cuales se nos presenta la posibilidad de contemplar

---

<sup>71</sup> Resulta sumamente interesante la objeción que algunos metodólogos oponen a la entrevista como instrumento falible por cuanto no se sabe si el sujeto que relata sus experiencias miente o dice la verdad. En este sentido, pareciera que se concibe a la Investigación como una práctica de confesión propia de los tiempos de la Inquisición, o bien, ya más recientemente, de los interrogatorios judiciales que, como señalara Foucault, buscan a toda costa “la producción de la verdad”.

<sup>72</sup> Los fenómenos de transferencia y contratransferencia durante el proceso de entrevista y, aún más allá, durante el proceso del análisis del discurso del entrevistado, revisten una importancia significativa en lo tocante a la implicación en el campo del investigador. Como bien señala Bleger: “Transferencia y contratransferencia son fenómenos que aparecen en toda relación interpersonal y por eso mismo también se dan en la entrevista. La diferencia reside en que en esta última deben ser utilizados como instrumentos técnicos de observación y comprensión. La interacción transferencia – contratransferencia puede también ser estudiada como una asignación de roles por parte del entrevistado y una percepción de los mismos por parte del entrevistador”. BLEGER, José. *Temas de psicología (Entrevista y grupos)*. P. 25. Si bien, Bleger alude a la connotación de “instrumentos técnicos de observación y comprensión”, cabe aclarar que, por la complejidad y la profundidad con la que él aborda el análisis de los mismos, se sale del marco de la visión positivista y, por ende, sería posible señalar que, lo que en Bleger es concebido como un instrumento técnico, se apega más a la connotación de “Método” desde la cual me posiciono para concebir a la entrevista, y se

una parte de la vida de los sujetos que se desarrolla, como dijera Bleger, en relación a nosotros y frente a nosotros.

En el caso particular de mi objeto de estudio, y en el entendido de que hube realizado observaciones previas, mi interés en la entrevista se centra en mi deseo de tomar en cuenta, principalmente, a esos sujetos que observé y que con sus acciones decían mucho, pero también se guardaban lo más importante para ellos... dentro de ellos, y porque estoy plenamente convencida de que el *quid* de mi investigación se encuentra en lo que de sus experiencias pueden compartirme a través de su discurso. Todo lo que mis entrevistados me han aportado, produjo un efecto singular que logró descentrarme de mis propios marcos de referencia, que me orilló a dudar de lo que ya tenía previamente estructurado, es decir, de mis preconcepciones y mis presupuestos en relación con mi objeto de estudio. Todo lo dicho por mis entrevistados adolescentes me ha servido para nombrarme las cosas de un modo que no había pensado. Al hablarme de los Otros, la Entrevista terminó por hablarme de mí misma.

En el entendido de que concibo a la Entrevista como *Método*<sup>73</sup> y no como simple técnica práctica de indagación, me era necesario dar cuenta constantemente de un rigor científico, en el sentido de ese ejercicio de vigilancia epistemológica que he intentado que esté presente a lo largo de toda esta construcción hermenéutica.

---

aleja, por mucho, de la concepción de “técnicas prácticas para investigar” que los sociólogos del siglo XX tuvieron como estandarte en sus proyectos cuantitativos. Para ahondar más en este punto, valdría revisar los debates Lazarsfeld Vs. Adorno, en donde cada uno de estos teóricos representa una postura distinta (Lazarsfeld como el sociólogo cuantitativo por excelencia, y Adorno como el defensor del sustento epistemológico que dota a la Investigación con un carácter cualitativo profundo y complejo).

<sup>73</sup> Pensar a la entrevista como *Método* y no como técnica (aporte del Dr. Eugenio Camarena), implica tener claro que se trata de algo personal, algo que no puede ser pensado como un recetario que se cumple llevando a cabo los pasos que otros han andado en sus propias investigaciones, esto nos llevaría a donde los otros investigadores llegaron y entonces se anula la característica principal de la investigación: la producción de conocimiento. En cambio, pensar a la Entrevista como *Método* permite al investigador conocer al mundo que construye con base en sus propias representaciones, de una manera dinámica, no estática. Es decir, no se trata simplemente de hacer preguntas y luego citar las respuestas de los entrevistados sin mayor complejización, no se trata de aplicar cuestionarios de manera hablada ni tampoco puede entenderse como el diseño de un guión que torne invisible la implicación en el campo del propio investigador. Por el contrario, trabajar a la Entrevista como método, conlleva necesariamente el estar pensando continuamente por qué hemos formulado precisamente esas preguntas y no otras, qué hay en esas preguntas que nos habla de nosotros mismos y cómo hacer para rescatar lo más fielmente posible lo enunciado en el campo simbólico del entrevistado a través de un análisis que, si bien se origina en la subjetividad del enunciante, también permite encontrar el punto en el que cobra cuerpo lo intersubjetivo bajo la mirada del investigador.

Así, desde el mismo ordenamiento del guión de entrevista, cuidé siempre el darme cuenta de la génesis y la naturaleza de las preguntas que hacía, las que dejé de hacer y las que siempre estuvieron presentes al momento de entrevistar.

Una vez clarificada mi posición con respecto a la concepción que manejo sobre lo que es la entrevista, me es posible ya presentar el guión que diseñé para poder lograr el acercamiento requerido a mi objeto de estudio.<sup>74</sup> De esta manera, el guión que incluyo a continuación se encuentra estructurado a partir de ejes significativos que orientaron la investigación y cuya estructura fue conformada partiendo de la clarificación precisa de los aspectos clave sobre los cuales se centró el interés de mi indagación:<sup>75</sup>

PREGUNTAS DE IDENTIFICACIÓN: Son preguntas de datos generales como:

- a) *¿Cómo te llamas?*
- b) *¿Qué edad tienes?*
- c) *¿Qué grado de secundaria cursas?*

PRIMER EJE: AUTOPERCEPCIÓN.

Pregunta: *Háblame de ti, ¿cómo eres? ¿Cómo te describirías?*

Los aspectos que buscan explorar estas preguntas giran en torno a la forma en la que el entrevistado logra percibirse a sí mismo, es decir, la identidad personal<sup>76</sup> con la que se

---

<sup>74</sup> Cabe señalar que la versión que presento aquí del guión de entrevista que utilicé para conocer el testimonio de mis sujetos de estudio, fue el producto final de una ardua labor de estructuración y reestructuración, de la reconsideración de varias versiones del mismo y de las clarificaciones surgidas a partir de su aplicación piloto.

<sup>75</sup> Podrá constatar, al revisar el guión de entrevista, que no existen preguntas que directamente busquen indagar acerca de la percepción que los estudiantes tienen acerca de la asignatura de Formación Cívica y Ética. Esto obedece a dos causas: la primera consiste en que, cuando se realizaron la mayor parte de las entrevistas, todavía no se había clarificado por completo al objeto de estudio (fue un momento anterior al cambio de tutor); y, por otra parte, al hecho de que lo que nos interesa abordar no es la percepción que tienen los estudiantes en torno de la asignatura, sino cómo es que se apropian de los contenidos que en ella se proponen, situación que se evidenciaría más con preguntas tendientes a indagar acerca de sus procesos de interacción.

<sup>76</sup> El concepto de *autopercepción* tiene estrecha relación con el concepto de *Identidad Personal*, mismo que retomo de la propuesta de Claude Dubar, que la concibe como un proceso dinámico en el cual se configuran todas las identificaciones que el individuo realiza a lo largo de su proyecto de vida y que además, dicho

concibe y las cualidades, tanto positivas como negativas que pueda identificar a partir de su auto-representación. Para comprender mejor cómo se dan las relaciones entre adolescentes, es de capital importancia saber primero cómo se perciben a sí mismos los sujetos que se relacionan. Las preguntas se complementan con las siguientes: *¿Qué es lo que más te gusta de tu forma de ser? Y ¿Qué es lo que menos te gusta de tu forma de ser?*

Información esperada:

1. Autodescripción de la personalidad del entrevistado.
2. Enunciación reflexiva de cualidades que el entrevistado considere como “positivas” en su personalidad.
3. Enunciación reflexiva de cualidades que el entrevistado considere como “negativas” en su personalidad.

SEGUNDO EJE: ENTORNO FAMILIAR:

Pregunta: *¿Cómo es tu familia?*

En la interacción, los adolescentes traen consigo muchos elementos que influyeron en su personalidad a partir de su entorno familiar. Asimismo, el entorno familiar puede influir en

---

proceso debe garantizarle una coherencia íntima. La propuesta de Dubar consiste en elaborar toda una tipología de las múltiples identidades que confluyen en nosotros, como sujetos individuales y como sujetos sociales. La Identidad Personal se juega como una categoría que reúne a todas las demás: Identidad para sí, Identidad para Otros, etc. Sin duda, una de las subcategorías que compone a la Identidad Personal está dada por la Identidad Narrativa, que nos habilita para afirmar que *somos* en la medida en podemos *nombrarnos*. El lenguaje forma una parte vital de los procesos identitarios. La identidad narrativa nos habla de nuestra historia subjetiva, y en este punto, no debemos olvidar la advertencia que el psicoanálisis nos hace: la palabra es enfermedad y cura. Al narrarnos damos sentido y coherencia a nuestros recuerdos, los ordenamos y les otorgamos un significado que funciona como explicación y como respuesta a la pregunta de cómo es que hemos llegado a ser o a actuar de determinada manera. Cfr. DUBAR, Claude. *La crisis de las identidades; la interpretación de una mutación*. Ediciones Bellaterra. De esta manera, la Identidad Narrativa de mis entrevistados juega un papel de gran importancia para dar cuenta de su Identidad Personal. No obstante, como la categoría de Identidad Personal trabajada por Dubar, implica a su vez también elementos de la Identidad para Otros (la forma en que nos perciben los demás), prefiero manejar el término de *autopercepción* del adolescente, con el fin de dejar en claro que solamente tomaré en cuenta, para este eje del guión de entrevista, la manera en que el adolescente puede narrarse y dar cuenta de sí mismo. Posteriormente, se irán abordando elementos que permitan esclarecer cómo es que el adolescente percibe a sus compañeros, amigos, pareja, autoridades, etc.

la naturaleza de las relaciones que el adolescente establece con sus amigos o con la pareja, por ejemplo, si la familia favorece o restringe este tipo de relaciones fuera de la escuela, etc.

Información esperada:

1. Descripción de algunos aspectos del entorno familiar en el que vive el adolescente.
2. Exposición de las cualidades que el entrevistado considere como “positivas” o “favorables” en su entorno familiar.
3. Exposición de los aspectos que el entrevistado quisiera modificar en su entorno familiar a partir de la identificación de aspectos que él considere como “negativos” en dicho entorno.
4. En caso de la pregunta optativa: Exposición de una serie de cualidades que el entrevistado identifique como deseables en una familia.

TERCER EJE: RELACIONES DE AMISTAD:

Pregunta: *¿Qué es lo que tus amigos de la escuela significan para ti?*

Ésta es una pregunta sumamente necesaria para comprender una parte crucial en las relaciones de los adolescentes: las relaciones de amistad. Se tiene la idea de que los amigos, en la adolescencia, pasan a ocupar una de las más altas jerarquías en las valoraciones de los jóvenes. Algunos autores consideran, sobre todo en la vertiente psicoanalítica, que el grupo de amigos le permite al adolescente ir tomando distancia del grupo familiar para poder comenzar a independizarse. Al preguntarle al entrevistado qué es lo que sus amigos significan para él, se buscó explorar el lugar que él le confiere a sus amistades en su vida cotidiana en la escuela.

Información esperada:

1. Atribución de significado y sentido<sup>77</sup> que el entrevistado confiere al papel que juegan en su vida las personas que integran su grupo de amigos en el plantel escolar.
2. Narración descriptiva de las circunstancias que propiciaron el acercamiento amistoso con esos compañeros en particular.
3. Exposición de las cualidades que el entrevistado considere como “positivas” o “favorables” en su grupo de amigos. Durante la entrevista se exploró si el entrevistado tenía un “mejor amigo” y/o una “mejor amiga” y se hizo también la misma pregunta que buscó que enlistara las cualidades “positivas” de estas personas.

---

<sup>77</sup> Por *significado* entiendo, a la par que Saussure, el contenido mental que es propio de cada idea o representación sobre algo. Así, la significación permite designar, nombrar o enunciar alguna cosa. Por su parte, Ricoeur afirma en lo tocante al concepto de *significación*: “Las palabras, por su cualidad sensible expresan significaciones, y por su significación designan alguna cosa. Significar, es así un acto de expresión y designación”. Para Ricoeur, hay símbolo donde la expresión lingüística se presta por su doble sentido o sus sentidos múltiples a un trabajo de interpretación. RICOEUR, Paul, *Freud: una interpretación de la cultura*. Por otro lado, en lo concerniente al término *sentido*, nos encontramos con una definición compleja que expresa los actos de significación que atribuimos a las cosas a partir de nuestra experiencia biográfica como entidades sociales: “El sentido (*Sinn*) se constituye en la conciencia humana: en la conciencia del individuo, que está individualizado con un cuerpo vivo (*Leib*) y ha sido socializado como persona. La conciencia, la individuación, la especificidad del cuerpo vivo, la socialidad y la constitución histórico – social de la identidad personal son características de nuestra especie, (...). La conciencia en sí misma no es nada, es siempre conciencia de algo. Existe sólo en la medida en que dirija su atención hacia un objeto, hacia una meta. Este objeto intencional está constituido por los múltiples logros sintéticos de la conciencia y aparece en su estructura general, ya sea en la percepción, la memoria o la imaginación, (...). Consideradas individualmente, las experiencias no tendrían aún sentido. Sin embargo, como un núcleo de experiencia que se separa del trasfondo de vivencias, la conciencia capta la relación de este núcleo con otras experiencias. El sentido no es más que una forma algo más compleja de conciencia: no existe en forma independiente. Tiene siempre un punto de referencia. El sentido es conciencia del hecho de que existe una relación entre las varias experiencias. (...) Los estratos más simples del sentido pueden crearse en la experiencia subjetiva de una persona. Los estratos superiores y una estructura más compleja del mismo dependen de la objetivación del sentido subjetivo en la acción social. (...) la constitución subjetiva del sentido es el origen de todos los acervos sociales de conocimiento, los depósitos históricos de sentido en que pueden apoyarse las personas nacidas en una sociedad y en épocas particulares. La aparición de depósitos de sentido y de instituciones históricas libera al individuo de la pesada carga de solucionar los problemas de la experiencia y el acto que afloran, como por primera vez, en situaciones particulares. Si la situación concreta es básicamente idéntica a las constelaciones que ya son familiares, entonces el individuo es capaz de recurrir a modalidades familiares, y practicadas anteriormente, de experiencia y acto.”. BERGER, Peter y Thomas Luckmann. *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Pp. 30-36. De esta manera, cabe afirmar que el sentido es algo que se construye en la subjetividad, pero al mismo tiempo es posible objetivarlo intersubjetivamente. Estos depósitos históricos, biográficos de sentido contruidos a partir de las experiencias de cada adolescente entrevistado, constituyen el material en el que se centra mi análisis sobre los procesos de interacción ya mencionados.

#### CUARTO EJE: RELACIONES CON COMPAÑEROS.

Pregunta: *¿Cómo te llevas con tus compañeros de clase?*

La pregunta está dirigida a rastrear la percepción que el entrevistado tuviese acerca de las relaciones de compañerismo que se establecen en un espacio tan importante como el aula (espacio en el que conviven por más tiempo los adolescentes mientras están en la escuela). Estas relaciones de compañerismo pueden estar mediadas o no por relaciones de amistad, e incluso pueden verse afectadas por conflictos de convivencia, como pueden ser la violencia escolar o el bullying.

Información esperada:

1. Descripción del tipo de relaciones que el entrevistado establece, dentro de su propia perspectiva, con sus compañeros de clase.
2. Exposición de las cualidades que el entrevistado atribuye a sus compañeros de clase, actuando como grupo y, más concretamente de manera individual.
3. Información sobre posibles conflictos de convivencia en el salón de clases o con compañeros de otros grupos.

#### QUINTO EJE: RELACIONES DE PAREJA.

Preguntas:

a) *¿Tienes novio(a)?*

b) *¿Qué significa para ti el tener novio (a) en esta etapa de tu vida?*

Las relaciones que llamo “de pareja” en la etapa de la adolescencia constituyen un momento importante en la vida de los alumnos de secundaria. A esta edad, la mayoría ha entrado ya a la pubertad y comienza una especie de “despertar de la sexualidad”. Algunos otros quizá no tengan el interés por comenzar a vivir relaciones de este tipo, sin embargo, esto también se convierte en un dato importante para conocer qué tipo de intereses influyen en el adolescente para establecer o no cierto tipo de relaciones con sus pares.

Información esperada:

1. Respuesta afirmativa o negativa a la cuestión de si tiene novio (a):
  - a) En caso afirmativo: Se profundizará en los aspectos de la relación que establece con su pareja, sus intereses, sus actividades juntos, la forma en la que llegaron a hacerse novios, etc.
  - b) En caso negativo: Se profundizará en los aspectos que influyen en el adolescente para no tener novio (a) en ese momento de su vida. También se profundizará acerca de si ha tenido alguna vez una pareja o si le gustaría tenerla.
  
2. Atribución de significado y sentido que el entrevistado da al hecho de tener una pareja en este momento de su vida.

SÉPTIMO EJE: DISCURSO ENTRE PARES.

Pregunta: *¿De qué te gusta platicar cuando estás con chicos de tu edad (amigos, compañeros, pareja)?*

Información esperada:

1. Enunciación de los aspectos que, a juicio del entrevistado, salen a relucir, ya sea por su frecuencia o por su relevancia, en las charlas que tiene cuando está con sus amigos, pareja (en caso de que la tenga), o con sus compañeros.
2. Exposición de los aspectos que, a juicio del entrevistado, solamente se pueden abordar cuando se encuentra con sus pares.

OCTAVO EJE: DISCURSO EN PRESENCIA DE LA AUTORIDAD.

Pregunta: *¿Qué piensas de tus maestros?*

Al ser la autoridad escolar un eje regulador de la conducta de los alumnos, puede influir en las relaciones que ellos establecen entre sí, además de ser un elemento crucial en la

cotidianidad escolar y en los procesos de apropiación de los contenidos de las asignaturas. Cuándo los maestros son agradables para los alumnos y por qué, cuándo son desagradables y por qué, cuándo los castigan, cuándo se ganan su simpatía, qué percepción tienen los alumnos de estos modelos de autoridad adulta, son elementos vital trascendencia en la vida de los adolescentes, tanto a nivel individual como grupal, sobre todo en lo que respecta a asignaturas como la de Formación Cívica y Ética.<sup>78</sup>

Información esperada:

1. Atribución de sentido y significado por parte del entrevistado a las figuras de autoridad que conviven cotidianamente con él.
2. Información sobre los maestros que le resulten agradables al entrevistado y las razones que tiene para valorarlos de esta manera.
3. Información sobre los maestros que le resulten desagradables al entrevistado y las razones que tiene para valorarlos de esta manera.

Una vez diseñado el guión de la entrevista, procedí a ponerme en contacto con las autoridades de la escuela secundaria No. 38 “Josefa Ortiz de Domínguez”, con el fin de iniciar el procedimiento de selección de los sujetos candidatos a ser entrevistados.

Esta selección se vio influida por dos cuestiones no muy favorables para la investigación, como lo fueron el hecho de que no derivó de las observaciones previas (debido a que al momento de concluir las observaciones en esta escuela todavía no me había aclarado lo suficiente el objeto de estudio), y el que, para el momento de iniciar la búsqueda de candidatos, todavía me posicionaba a favor de hacer una “tipología” de los adolescentes,

---

<sup>78</sup> La escuela secundaria como institución es un tema al cual se le dedicará especial atención en este trabajo, con el fin de explicar cómo influye la conformación institucional en los procesos de interacción entre adolescentes. Por ello mismo, preguntar a los entrevistados cómo perciben a sus figuras de autoridad y la relación que han desarrollado con algunas de ellas resulta de capital importancia, pues permite contemplar también cómo el control social influye en la construcción de intersubjetividades. De esto dan perfecta cuenta Berger y Luckmann al afirmar que: “La institucionalización es algo incipiente en toda situación social que se continúe en el tiempo. (...) En el curso de (la) interacción, (las) tipificaciones se expresarán en pautas de conducta específicas de comportamiento, (de tal manera que dos o más individuos) empezarán a desempeñar “roles”. BERGER, Peter L. y Thomas Luckmann. *La construcción social de la realidad*. La cuestión de los roles que desempeñan los adolescentes (como estudiantes, como compañeros, amigos, novios, etc.), sin duda también se ve influida por los procesos de control que son prerrogativa de las autoridades escolares.

es decir, detectar al “nerd”, al “popular”, etc.<sup>79</sup> No obstante todo lo anterior, a continuación presento cómo se dio este proceso que, si bien, no tuvo lugar en las condiciones metodológicas más idóneas, lo cierto es que me arrojó una enorme comprensión del problema de mi investigación.

#### **d) Selección de los sujetos entrevistados.**

Al ponerme en contacto con los orientadores de la secundaria No. 38, les hablé de mi intención de entrevistar a algunos chicos que cumplieran con “determinados perfiles”, mismos que ellos (los orientadores) podrían ayudarme a rastrear. El primer perfil que busqué era el de algún alumno que presentara problemas de conflictos con sus compañeros. Uno de los orientadores, el profesor René (quien da la materia de Formación Cívica y Ética), me presentó a cuatro alumnos (tres mujeres y un hombre), los conocí, platiqué rápidamente con ellos, y al despedirme me di cuenta de que había surgido una especie de simpatía por una de ellos en especial: Esmeralda, alumna de segundo grado.<sup>80</sup> Durante ese breve encuentro, Esmeralda demostró tener facilidad de palabra y buena disposición para trabajar conmigo. Si bien los otros chicos también mostraron esta disposición, Esmeralda fue quien me pareció más entusiasmada con la idea de ser entrevistada, y consideré que con ella se daría un muy buen *rapport*.<sup>81</sup> También me llamó la atención el hecho de que el profesor René me comentara que Esmeralda tenía muchos problemas al interior de su grupo, pues él había observado que en su salón muchos

---

<sup>79</sup> Sobre este aspecto ya se ha clarificado en el presente trabajo que mi posición teórica evolucionó de tal manera que pude comprender que no era posible la “tipificación objetiva” de los adolescentes que para ese momento yo pretendía realizar, debido a que la personalidad de cada uno ha sido construida a través de procesos biográficos distintos y, por otra parte, la tipificación estaría obedeciendo a mi representación, demasiado subjetiva, de lo que significa ser “nerd”, “popular”, “conflictivo”, etc., y probablemente ello hubiera encontrado poca -si no es que nula- correspondencia con la representación de los alumnos y la de los profesores.

<sup>80</sup> Los nombres de mis entrevistados han sido cambiados en el presente trabajo en aras del respeto a la confidencialidad que merecen sus testimonios, de tal manera que todos los nombres con los que me referiré a mis sujetos de aquí en adelante son pseudónimos. Todos los pseudónimos fueron elegidos por los sujetos entrevistados.

<sup>81</sup> Si entendemos al *rapport* como la simpatía que, en términos de transferencia y contratransferencia se establecen entre el entrevistado y el investigador, sin duda tendríamos que recurrir, en primera instancia, a pensar en la implicación del investigador, tema que constantemente he estado abordando en el presente trabajo. El nivel de implicación del investigador, o como dijera Peter Woods en “El Yo del Etnógrafo”, ha sido constantemente revisado en todo momento de mi investigación: Mi sentir, mi percepción de los sujetos, los recuerdos que me evocan en relación con mi propia biografía, mis prejuicios, mis supuestos, etc., todo ello ha sido plenamente analizado a lo largo de toda la construcción de este trabajo. No obstante, no entraré en demasiados detalles acerca de mi implicación en el campo, con el fin de darle prioridad a la producción de conocimiento en materia de investigación pedagógica.

compañeros no la querían. En realidad ella, con su conducta, no daba problemas a los profesores, pero al parecer, muchos de sus compañeros ejercían sobre ella una especie de bullying. Si bien, el bullying o acoso entre pares no ocupa un lugar preponderante en mi investigación, lo cierto es que es un fenómeno muy importante para comprender los procesos de interacción entre los adolescentes. Por todo lo anterior, elegí a Esmeralda para aplicar la primera entrevista, que me di en llamar “piloto”, pero que realmente cuenta con todos los elementos para formar parte del cuerpo de entrevistas que sirven de pilar para este análisis. El testimonio de Esmeralda no solamente me arrojó nuevas luces para una mejor comprensión de mi objeto de estudio, sino que también, en este proceso de vigilancia epistemológica, me permitió conocer datos sobre mí que yo misma desconocía.<sup>82</sup>

Por su parte, lo dicho por Esmeralda, me generó la inquietud por entrevistar a otros dos alumnos: Carlos y Estefanía. En la entrevista que le realicé a Esmeralda, precisamente como todavía me encontraba influida por esta idea de llevar a cabo una tipología de los adolescentes, le pregunté a quién consideraba ella como el chico “más popular” de la escuela, y me respondió lo siguiente<sup>83</sup>:

***“¿Chavo más popular? Ah, un niño que se llama Carlos, de primero... Porque todas las chavas andan detrás de él... Bueno, a mí no se me hace guapo, pero, bueno... los chavos no lo quieren porque lo buscan las chavas... Por ejemplo, ahorita hubo un problema porque un amigo mío le quiere pegar a Carlos, por lo mismo, porque una chava que le gusta, lo sigue mucho, y por eso se pelearon”.***<sup>84</sup>

---

<sup>82</sup> Sin duda, todos los testimonios de mis sujetos de estudio me permitieron entenderme mejor a mí misma, en una autorreflexión acerca de mi propia biografía, sobre todo, de mi adolescencia. No obstante, los testimonios de Esmeralda resultan ser para mí, los más significativos en este sentido. El reconocimiento de este sentimiento de identificación de mi parte hacia ella, así como también la constante reflexión que he llevado a cabo en torno a ello desde que la conocí, me han permitido continuar en la línea de esa vigilancia epistemológica que, incluso al momento de redactar estas líneas, me ha servido como guía en ese proceso de *darme cuenta* de todos los elementos subjetivos que juegan en mis análisis.

<sup>83</sup> Para citar los fragmentos retomados de lo dicho por los sujetos entrevistados se utilizó una clave construida a partir del número de entrevista, el género del entrevistado, primer letra del nombre y fecha.

<sup>84</sup> 1FE040209. P. 14.

Para Esmeralda, Carlos es el chavo más popular de la escuela porque le parece atractivo a otras chicas, mientras que los jóvenes tienen problemas con él debido a que él recibe mucha atención por parte de las adolescentes, y esto puede desembocar incluso en conflictos entre Carlos y algunos de sus compañeros. A pesar de esto, Esmeralda refiere que a ella, Carlos no le parece atractivo.

Para Esmeralda, el ser “popular” refiere a una persona que es seguida, asediada o admirada por adolescentes del sexo opuesto y que también causa la envidia de sus compañeros del mismo sexo, en tanto que el chico popular es percibido como una competencia patente. No obstante, el ser deseado y envidiado no siempre pone al adolescente popular en la situación más cómoda, pues debido a ello también tiene que enfrentarse a conflictos, como por ejemplo el pelear con algún otro chico que se sienta desplazado ante los ojos de la chica que le interesa porque a ella, el chico popular le parece atractivo. Así lo refiere Esmeralda cuando enuncia que Carlos tuvo *“un problema porque un amigo mío le quiere pegar a Carlos, por lo mismo, porque una chava que le gusta, lo sigue mucho, y por eso se pelearon”*. Los celos se hacen patentes en este tipo de conflictos y, al mismo tiempo, nos revelan el otro lado de la moneda en materia de interacción social: el ser humano no puede vivir aislado, pero vivir en sociedad supone que a veces lleguemos a afirmar, junto con Sartre, que “el infierno son los otros”, y más todavía cuando la adolescencia enmarca a las primeras luchas que se librarán en aras de una “supervivencia social” como sinónimo también de reconocimiento.<sup>85</sup> Es así como el relato de Esmeralda despertó mi curiosidad, al grado en que Carlos se convirtió en uno de mis candidatos para realizar las entrevistas faltantes. Me interesaba saber cómo vivía este chico el panorama social que me había descrito mi primera entrevistada.

La entrevista realizada a Carlos, sin duda, rompió la mayor parte de mis esquemas previos. Además de ser un relato muy fecundo, me llamó la atención que todo el tiempo

---

<sup>85</sup> Este tipo de “triángulos amorosos” que tan a menudo protagonizan los adolescentes en la escuela secundaria podrían ser considerados como algunos de los primeros intentos que ellos llevan a cabo para comenzar a experimentar con relaciones de objeto y que, sin duda, dejarán honda huella en la constitución de sus futuras interacciones en la vida adulta. Dichas relaciones, enfocadas desde la óptica del psicoanálisis estarán mediadas por toda una serie de procesos tales como trasferencias, pulsiones y demás, que jugarán un papel sumamente importante en la constitución no sólo sexual sino también social del sujeto adolescente. Para precisar un poco lo que en adelante entenderemos por relaciones de objeto y por objeto amoroso, vale la pena recurrir a Freud cuando enuncia que: “El objeto de la pulsión es aquello en o por lo cual puede alcanzar su meta. Es lo más variable en la pulsión; no está enlazado originariamente con ella, sino que se le coordina sólo a consecuencia de su aptitud para posibilitar la satisfacción. No necesariamente es un objeto ajeno; también puede ser una parte del cuerpo propio”. FREUD, Sigmund. *Pulsiones y destinos de pulsión*. Vol. XIV. P.118.

que duró la entrevista, Carlos mencionaba frecuentemente a una de sus compañeras de escuela: Estefanía, una chica con quien había tenido una relación de noviazgo hacía un tiempo. Sin duda, Estefanía representaba para Carlos una figura demasiado especial, por una parte, parecía que criticaba el proceder de ella cuando fueron novios pero, al mismo tiempo, lo dicho por él revelaba una cierta admiración hacia ella. Curiosamente, no era la primera vez que yo escuchaba hablar de Estefanía, puesto que Esmeralda ya me había comentado algunas cosas de ella también. Esmeralda refiere que muchos en la escuela consideran a Estefanía como una chica cuya liviandad es patente y, por lo mismo, muchas chicas de la escuela no la quieren. Lo dicho por Carlos y por Esmeralda, me llevó a sentir curiosidad por entrevistar a Estefanía.

No obstante, entre la entrevista que le realicé a Carlos y la que le hice a Estefanía hubo un periodo de tiempo en el cual llevé a cabo otras dos entrevistas, situación con la cual se interrumpió la llamada “técnica de bola de nieve”. Para ese momento yo me encontraba rompiendo con los paradigmas cuantitativos que orientaron mucho tiempo mi perspectiva y todavía no había alcanzado a desprenderme por completo de la idea de la tipificación adolescente. Fue así como llegué a estos otros dos entrevistados: D.J. y Aníbal, de la misma forma en que había llegado a Esmeralda, es decir, mediante preguntarle a los orientadores si conocían a chicos “conflictivos” o de carácter “nerd”, ellos me condujeron hasta Aníbal, un alumno de excelentes calificaciones que encajaba en la última descripción, según uno de los orientadores que da la materia de Cívica y Ética. La entrevista realizada a Aníbal me abrió más la perspectiva a considerar que no podía tipificar a los adolescentes, porque cada uno de ellos me mostraba cosas que ni encajaban con el perfil con el que yo buscaba etiquetarlos, ni tampoco podría hacer una generalización entre ellos, pues cada uno presentaba una personalidad tan distinta a la de los demás.

Comenzaba a darme vueltas en la cabeza esta idea, cuando llegué a D.J., quien por puro azar se convirtió mi cuarto entrevistado. Le había pedido a una orientadora que me presentase con algún chico que pudiera tener algún perfil de “conflictivo”, pues yo creía que esto sería muy interesante para dar cuenta de los fenómenos de la adolescencia en un nivel magnificado y, a su vez, magnificador de los mismos. Cuando me di cuenta, la orientadora me había puesto frente a tres jóvenes quienes se preguntaron entre sí cuál sería el que respondiera la entrevista, dos apuntaron hacia D.J. y éste aceptó. D.J. se

convirtió en el cuarto entrevistado que rompía mis expectativas, pues yo esperaba encontrar a un chico que me hablara de sus conflictos en la escuela o que en sus testimonios mostrara signos de inmadurez, violencia, etc., y para nada fue así. El chico que me dio la entrevista con el pseudónimo de D.J. me pareció sumamente maduro, centrado, reflexivo y muy consciente de múltiples vivencias propias de su edad. Con D.J. abandoné para siempre la idea de la tipología y comprendí que cada uno de los chicos era diferente.<sup>86</sup> Fue así como supe que tenía que dejarme guiar por lo que mis propios entrevistados me referían, y de todos ellos, quien me había impactado al referirse a otra de sus compañeras fue Carlos cuando me habló tanto de Estefanía<sup>87</sup> y por todo lo que me había dicho sobre ella. Con ella cerré la muestra de entrevistas, cinco en total, pero cada una aporta una riqueza incomparable en lo tocante al esclarecimiento de los procesos de interacción entre la población adolescente de la escuela secundaria “Josefa Ortiz de Domínguez”.<sup>88</sup> Sin duda, el reto más grande vendría con la complejidad que supone la interpretación de todo aquello que estos chicos me habían narrado.

#### **e) El proceso hermenéutico en la reconstrucción de la oralidad: Consideraciones para el análisis de las entrevistas.**

Hemos visto la importancia de considerar a la entrevista como Método y no como simple técnica de investigación, así como también la complejidad que supone su estructuración (desde el sustento epistemológico que conlleva esta misma, desde el diseño del guión hasta su aplicación; la vigilancia que entraña en términos de investigación, su relación con el objeto de estudio, la pertinencia y necesidad de su utilización, etc.). Ahora, es de suma

---

<sup>86</sup> Si bien, después de la entrevista de Esmeralda yo llego a la conclusión de que no aplicaría sociogramas y no me dejaría llevar por tipologías para rastrear a los entrevistados, lo cierto es que erradicar por completo estas ideas lleva un tiempo, incluso para pasar del dicho al hecho se requiere un proceso que no se da de la noche a la mañana. Por ello insisto en que con D.J. se cierra ese proceso.

<sup>87</sup> Carlos me refería, en su gran mayoría, comentarios que hacían aparecer a Estefanía como “una chica sin sentimientos”. Entrevistar a Estefanía me pareció de suma importancia debido a que yo quería conocer “la otra versión”, la versión de ella, el otro lado de la moneda. Me llevé, así, una enorme sorpresa al escuchar el testimonio de esta chica, constatando una vez más, a nivel teórico, la importancia que juega en la comprensión de los fenómenos adolescentes, las llamadas *Identidad para sí e Identidad para otros* (términos acuñados por Claude Dubar que refieren, propiamente, a las connotaciones de Identidad Personal e Identidad Social), como procesos que deben ser analizados desde una interacción dialéctica que oscile entre las dimensiones psíquica y social para comprender su complejidad.

<sup>88</sup> Precisamente como no busco generalizar los elementos encontrados en los relatos de los entrevistados, no puede decirse que exista un número límite o deseado de entrevistas para conformar un trabajo de investigación con fines de constituir una tesis de maestría. Cinco entrevistas bien trabajadas, profundizadas, analizadas a fondo, realmente pueden conformar el material de trabajo suficiente para responder a mi pregunta de investigación.

importancia entrar en detalles acerca de las dificultades que conlleva el proceso de interpretación de los datos empíricos, mismo que debe obedecer a criterios de rigor científico que permitan dar cuenta de la profundidad con que necesita ser abordado todo lo dicho por los adolescentes. No obstante, para poder discernir en su justa dimensión todo lo que comporta dicho tratamiento de la información, es preciso clarificar algunos conceptos con el fin de ofrecer un panorama más específico que favorezca una explicación acertada en lo concerniente a los referentes desde los cuales propongo la deconstrucción-reconstrucción de lo dicho por los hablantes.

Ciertamente, el concepto de *Hermenéutica* aparece aquí como una de las principales connotaciones a abordar. Tradicional e históricamente, la hermenéutica ha sido concebida como un arte o maestría en la interpretación de los textos, sobre todo en lo que refiere a textos antiguos, de carácter religioso, legal o filosófico, principalmente. Así, la hermenéutica es concebida en una primera aproximación como la “Interpretación de las escrituras; el arte y la ciencia de la interpretación de cualquier documento que posea autoridad”.<sup>89</sup> Resulta altamente significativo el hecho de que en esta definición se haga alusión a la *interpretación de cualquier texto que posea autoridad*, pues en las entrevistas (concebidas como acabo de describir en el apartado anterior), nada posee más autoridad para la investigación, que lo dicho por los sujetos.

Etimológicamente, el origen del término *Hermenéutica*, nos revela una concepción sumamente interesante que tiene gran relación con la connotación que interpreto en el párrafo anterior: “La hermenéutica (del griego *hermenēutikós*, “relativo a la explicación”; “explicación” es usado aquí con el sentido de “aclaración”, de hacer llano lo confuso, claro lo no claro) fue durante muchos siglos una subdisciplina de la filología.”<sup>90</sup> Vuelve a aparecer aquí esta idea de iluminar algo que permanece oscuro. Una vez que hemos aplicado la entrevista y que, incluso, se ha transcrito la misma, lo dicho por los sujetos aparece, en el mejor de los casos, como una serie de datos interesantes, curiosos, pero que aún no clarifican por sí solos lo que necesitamos saber para poder comprender la problemática que nos interesa. Es así como surge la necesidad de interpretar lo dicho por los sujetos, analizar sus testimonios buscando en ellos un entramado de significados que, si bien sólo valen como “verdades” para el sujeto enunciante, lo cierto es que a nosotros

---

<sup>89</sup> WINICK, Charles. *Diccionario de Antropología*. Troquel, Buenos Aires, 1969. P. 320.

<sup>90</sup> BAUMAN, Zygmunt. *La hermenéutica y las ciencias sociales*. Nueva Visión. Buenos Aires, 2007. P. 7.

nos revelan mucho acerca de cómo vivencia él las situaciones que el investigador ha problematizado como objeto de su investigación. Como frecuentemente se comenta, los datos no hablan por sí mismos, sino que es el intérprete, en este caso el investigador, quien los hace hablar. Pero los hace hablar para sí mismo y desde sí mismo, les asigna un significado que sólo puede darse en términos de lo conocido por él y los sitúa en un campo social y epistemológico que solamente puede partir de sus propios referentes en tanto sujeto cognoscente. Si bien, es posible dar un sentido a lo que hasta el momento ignorábamos, no es posible interpretar desde lugares desconocidos.<sup>91</sup>

Con lo anterior, vamos perfilando que el trabajo hermenéutico supone siempre una postura personal del investigador, desde la cual analiza, en tanto que deconstruye y reconstruye lo dicho por los hablantes, a medida que va interpretando las respuestas a la entrevista. El investigador se apropia del mundo que le rodea, igual que todo ser humano, desde referentes particulares a través de los cuales ha aprendido a comprender todo fenómeno que se le ofrece a la conciencia. Nunca haremos la interpretación desde referentes que ignoramos o que simplemente no compartimos. Y es aquí donde mi concepción de la investigación cualitativa se distancia de toda postura positivista, pues para el método de las ciencias naturales (método preferido de los investigadores de orientación positivista y que muchos, erróneamente, se han dado en traspolar a las ciencias humanistas con el afán de hacer de éstas una especie de caricatura de las ciencias naturales), la interpretación de los datos debe quedar aislada de toda concepción subjetiva por parte del investigador. No obstante, y por todo lo que he venido exponiendo a lo largo de este trabajo, queda claro que me posiciono en favor de un rigor científico conceptualizado desde esta investigación social y humanista que contempla siempre como eje rector de todo análisis a la subjetividad del investigador como sujeto productor de conocimiento desde una referencialidad propia.<sup>92</sup>

---

<sup>91</sup> He aquí la importancia de la vigilancia epistemológica como reguladora del proceso hermenéutico. Como bien señala al respecto Geertz: “Lo que nosotros llamamos *nuestros datos*, son realmente interpretaciones de interpretaciones de otras personas sobre lo que ellas y sus compatriotas piensan y sienten”. GEERTZ, Clifford. *La interpretación de las culturas*. P. 23. Es así como se comprende que el análisis de los textos construidos por los hablantes, consiste en desentrañar las estructuras de significación que les permiten dar sentido a las situaciones que vivencian, sin embargo, este proceso solamente puede darse en la medida en que el investigador se sitúa él mismo en un contexto propio, desde el cuál parte su propia concepción del mundo. Todos pensamos lo nuevo a partir de lo que ya no es conocido.

<sup>92</sup> En este punto, resulta de gran interés la valiosa concepción del acto de la interpretación en tanto acto de fantasía por parte del investigador: “Las interpretaciones son imaginarios del investigador, en sentido estricto, son fantasías. Lo más que podemos hacer al respecto es guardar una coherencia para que al lector esto le parezca interesante”. Seminario: *Entrevistas: Reconstruyendo la oralidad*. Dr. Eugenio Camarena Ocampo, responsable. MIMEO, 2009. Es cierto que, con frecuencia, se ha sospechado de la subjetividad que se cuela

Simultáneamente, es importante señalar que, el hecho de que toda interpretación parta de la perspectiva personal y el posicionamiento profesional del investigador, no quiere decir que se produzca una ruptura entre sus interpretaciones y la realidad vivenciada por los sujetos hablantes, en la medida en que esta realidad nos presenta elementos de *intersubjetividad*. Las interpretaciones desde las que yo parto no son meras subjetivaciones mías, pues buscan atender a un contexto que, si bien es percibido por mí desde mis particulares apropiaciones de significados, también es construido partiendo de la comprensión que hago de las diferencias que constituyen la otredad característica y específica de cada uno de los sujetos entrevistados. En pocas palabras, se trata de aventurar al pensamiento en una espiral dialéctica que oscila entre el yo del hablante y el yo del que escucha e interpreta, construyendo así una condición de intersubjetividad.<sup>93</sup>

---

en las interpretaciones del investigador, no obstante, ésta es parte inherente de toda constitución cognoscente. Y ello no solamente ocurre en lo tocante a la interpretación de datos empíricos, sino también en todo lo relacionado con posicionamientos teóricos. Si bien, Freud ya anticipaba esto al afirmar que el ser humano siente mayor afinidad con aquellas teorías que le permiten identificarse a partir de su propia constitución personal (pulsional), también es verdad que Nietzsche se le adelantaba al afirmar, desde su particular área de conocimiento que: “Los filósofos son todos ellos abogados que no quieren llamarse así, y en la mayoría de los casos son incluso pícaros abogados de sus prejuicios, a los que bautizan con el nombre de “verdades”, -y están *muy* lejos de la valentía de la conciencia que a sí misma se confiesa esto. (...) Poco a poco se me ha ido manifestando qué es lo que ha sido hasta ahora toda gran filosofía, a saber: la autoconfesión de su autor y una especie de memorias no queridas y no advertidas; asimismo, que las intenciones morales (o inmorales) han constituido en toda filosofía el auténtico germen vital del que ha brotado siempre la planta. (...) Hay que comenzar por preguntarnos, al leer cualquier teoría, cualquier filosofía: ¿A qué moral quiere llegar eso? (¿a qué moral quiere llegar el autor?) Yo no creo, por lo tanto, que un *instinto de conocimiento* sea el padre de la filosofía, sino que, aquí como en otras partes, un instinto se ha servido del conocimiento (¡y del desconocimiento!) nada más que como un instrumento”. NIETZSCHE, Friedrich. *Más allá del bien y del mal*. Alianza. P.27. Lo que Camarena comienza diciéndonos al afirmar que toda interpretación es un acto de fantasía por parte del investigador, llega a su clímax en la concepción de Nietzsche, que descubre que aún más allá de la voluntad de conocimiento que nos mueve por el mundo, está una voluntad de poder que nos hace interpretar nuestros hallazgos a partir de toda nuestra configuración personal. No hay forma de escapar a ello. Lo más que podemos hacer (y que lejos de ser poco, es mucho), es tener siempre presente cómo es que nuestra constitución personal, en la medida en que nos es aprehensible a través de la conciencia, interviene en las valoraciones que hacemos sobre los hechos y las teorías. Todo análisis es siempre una valoración.

<sup>93</sup>A este respecto, me resulta especialmente significativa la concepción de *Hermenéutica* trabajada por Gadamer: “Se entiende por hermenéutica la teoría o el arte de la interpretación. La expresión usual alemana en el siglo XVIII *Kunstlehre* (teoría del arte) es en realidad una traducción de la palabra griega *techne* y sitúa a la hermenéutica junto con aquellas artes tales como la gramática, la retórica y la dialéctica. La hermenéutica, dentro del contexto de la teoría del arte, se remonta a la tradición de la filosofía aristotélica, enfocándonos en el contexto de la “filosofía práctica”, que constituía el marco sistemático de todas las artes. (...) la hermenéutica puede ser entendida en una primera aproximación como teoría del arte, al igual que por ejemplo, la retórica. De manera similar a lo que sucede en la retórica, la hermenéutica puede designar una capacidad natural del hombre, es decir, la capacidad de un contacto comprensivo con los hombres. Así, Johann Peter Hebel puede decir (...) que él tiene y ejercita la más bella de todas las hermenéuticas, en el sentido de comprender las debilidades humanas e interpretarlas humanamente”. Pero la *Hermenéutica* va más allá de una teoría del arte, y, situándonos en las proximidades de una filosofía práctica (como *praxis* aristotélica), la *Hermenéutica* deviene arte de la comprensión, de la traducción. La comprensión, cuando se la

Lo anterior nos habla de una dimensión comunicativa que revela *historias de apropiación* de los sujetos hablantes, es decir, de los sujetos entrevistados.<sup>94</sup> Cuando el ser humano se inserta en la esfera de lo social a partir de la elaboración y reelaboración de construcciones que se operan en la medida en que se desarrolla la función simbólica del niño a lo largo de su desarrollo intelectual, realiza también *apropiaciones* de significados

---

logra, es una interiorización que penetra como una nueva experiencia en el todo de nuestra propia experiencia espiritual. Comprender es una aventura y es, como toda aventura, peligroso. Hay que admitir plenamente que el procedimiento hermenéutico, precisamente porque no se conforma con querer sólo aprehender lo que se dice o está dado sino que se remonta a nuestros intereses y preguntas rectoras, tiene una seguridad mucho menor que la que alcanzan los métodos de las ciencias naturales. Pero uno acepta que la comprensión es una aventura, precisamente porque ofrece oportunidades especiales. Puede contribuir a ampliar de manera especial nuestras experiencias humanas, nuestro autoconocimiento y nuestro horizonte del mundo. Pues todo lo que la comprensión proporciona está proporcionado con nosotros mismos”. GADAMER, Hans Georg. *La razón en la época de la ciencia*. Alfa. Pp. 64, 67, 78 y 79. Esta idea de la hermenéutica como un *contacto comprensivo con los hombres*, es decir, una comprensión de la condición humana, con todas sus debilidades, con todas sus virtudes, sus demonios y sus dioses, es especialmente importante para la concepción global que intento dar acerca de la connotación del término, pues es precisamente esto lo que se busca con todo intento de conocer al mundo y los seres que nos rodean. Esto también implica que, en la medida en que vamos conociendo esta condición humana en otros, también la vamos aprehendiendo en nuestro interior y, por ende, toda pregunta lanzada al exterior, no es otra cosa que una pregunta lanzada a las entrañas abismales de lo que somos nosotros mismos como seres pensantes y simbólicos. Si bien, la investigación siempre lleva la idea de aportar algo al mundo social, sea conocimiento o tentativas de solución a las situaciones que problematizamos, lo cierto es que investigar es un acto que tiene su base en el más profundo egoísmo humano: la necesidad del autoconocimiento, y a través de ésta, la necesidad de imponer nuestra voluntad de poder.

<sup>94</sup> Al respecto, el Dr. Eugenio Camarena afirma que “No es casual una búsqueda que trata de comprender los procesos que articulan y definen en el yo la apropiación de un significado a través de un trayecto biográfico de identidad, el cual contiene las historias de apropiación del sujeto en sus diferentes momentos de constitución. Pensar y reflexionar sobre cómo los sujetos van conformando un sentido imaginario de apropiación sobre un objeto determinado, nos adentra a una acción deconstructiva sobre los entramados de significación que dan cuenta de la posesión del sujeto en torno a un objeto determinado y, a su vez, nos aproxima a las realidades constitutivas de los actores mediante sus procesos de experiencia en el marco de lo simbólico del referente institucional que caracteriza su práctica académica, laboral y profesional”. CAMARENA Ocampo, Eugenio. *Investigación y Pedagogía. Construcción de una práctica académica en el Colegio de Pedagogía*. México, 2006. P.12. Así, con esta definición, nos vamos acercando cada vez más a una reflexión que rescata el hecho de que todo lo dicho por los sujetos parte de su propia configuración biográfica: se habla a partir de lo que se sabe porque esto se ha vivido. Y cuando me refiero a *lo vivido*, no solamente hago alusión a las experiencias práctico-cotidianas en las que los sujetos se convierten en actores de una realidad específica, sino también a los saberes adquiridos de manera “teórica”, ya sea a través de la lectura de un libro o de la escucha de vivencias ajenas, puesto que toda experiencia se convierte en tal, no por que nuestro cuerpo participe de un hecho específico, sino por la capacidad de reflexión que pongamos en juego para analizar todo lo que se nos ofrece a la conciencia. Al respecto, consúltese el concepto de experiencia en teóricos como Herbart y John Dewey pero, sin duda, el aporte de Schutz para esclarecer el término, es fundamental: “Mi acervo de conocimiento consiste en tales soluciones para los problemas. Éstas se constituyen en interpretaciones de la experiencia (es decir, explicitaciones del horizonte). (...) La explicitación (que, en un principio, nunca “finaliza”) sólo se lleva hasta donde es necesario para el dominio (determinado por el motivo pragmático) de la situación del mundo de la vida. (...) En su mayor parte, la experiencia actual se me aparece como algo que se presupone en su meollo, aunque es naturalmente “nuevo” en un principio. La sucesión de experiencias, en la actitud natural, constituye típicamente una cadena de evidencias”. SCHUTZ, Alfred y Thomas Luckmann. *Las estructuras del mundo de la vida*. Amorrortu. Trd. Néstor Míguez. Buenos Aires, 2003. Pp. 30-31.

que le permiten aprehender la multiplicidad de fenómenos que se le ofrecen a partir de su inserción en los diferentes ambientes en los que se desenvuelve. Es así como el ser humano se mueve, a lo largo de toda su existencia, en una multiplicidad de campos simbólicos que le permiten dar un sentido y una secuencia a su realidad personal.<sup>95</sup> No obstante, estos procesos no son unidireccionales, pues también nos permiten tener acceso a la realidad personal de los otros. En este sentido, llevar a cabo una investigación a partir de *lo dicho* por otros implica echar mano de una deconstrucción (análisis) de aquello que los sujetos nos hacen asequible a través de la palabra. Al mismo tiempo, este esfuerzo también exige operar una *reconstrucción* (síntesis) de todo lo nombrado, de tal manera que sea posible atribuirle un sentido a lo enunciado por los sujetos, con el fin de comprender su posicionamiento no solamente en términos individuales, sino en términos de intersubjetividad.

Finalmente, *lo dicho* nos remite a la expresión de un acto psíquico provisto de sentido y expresado con un propósito definido. Al trabajar el análisis de las entrevistas partiendo de esta conceptualización de la oralidad, se entiende que los aspectos narrados por mis entrevistados se inscriben en una dimensión comunicativa ajena a mi propia experiencia biográfica, por lo que surge la necesidad de operar una *traducción*<sup>96</sup>, es decir, una deconstrucción interpretativa de las vivencias de los actores, con el fin de tender puentes entre lo ajeno y lo propio para hacer familiares aquellos aspectos desconocidos de una realidad producida en el nivel de la intersubjetividad.<sup>97</sup>

---

<sup>95</sup> Definimos al *Campo Simbólico* a partir del concepto acuñado por Karl Bühler, quien posiciona topológicamente a los significados que atribuimos a todo lo cognoscible a partir del contexto en el que se producen los signos lingüísticos que utilizamos: “Concepto acuñado por Karl Bühler, que permite ubicar al ámbito en que se ordenan los símbolos lingüísticos como localización sensorial y perceptiva de la fenomenología témporo espacial que condicionan la función del lenguaje”. CUATRECASAS, Juan. *Lenguaje, semántica y campo simbólico*. P. 18.

<sup>96</sup> He retomado el término *Traducción* de la connotación freudiana que concibe a ésta como un método sumamente útil en lo que respecta a la interpretación de los sueños. Si bien, en las entrevistas que presento no trabajo a partir de los sueños de los sujetos, el proceso no difiere mucho de la propuesta de Freud, puesto que se trata de trabajar a partir de lo simbólico. Como bien señalara este teórico: “Es que es lícito aducir que las interpretaciones del psicoanálisis son sobre todo unas traducciones de un modo de expresión que nos resulta ajeno, al modo familiar para nuestro pensamiento. Cuando interpretamos un sueño, no hacemos más que traducir un cierto contenido de pensamiento (los pensamientos oníricos latentes), del *lenguaje del sueño* al de nuestra vida de vigilia”. FREUD, Sigmund. *El interés por el psicoanálisis*. Obras completas, Vol. XIII. Amorroutu. P. 179.

<sup>97</sup> Esta idea de la investigación como deconstrucción activa de las vivencias de los actores, se encuentra en la obra del Dr. Eugenio Camarena: “La investigación parte de deconstruir las vivencias de los actores en cuanto a sus trayectos de elección profesional, formación profesional y desarrollo académico en la construcción y apropiación del significado de la práctica de investigación”. Cfr. CAMARENA Ocampo, Eugenio. *Investigación y Pedagogía. Construcción de una práctica académica en el Colegio de Pedagogía*. P.13. Así,

Reconstruir lo narrado por los entrevistados supone proceder de tal manera que sea posible llevar a cabo un *re-armado*, una *re-apropiación* de sus pensamientos, sus ideas o recuerdos con el fin de que quien los interpreta, sea capaz *re-significarlos* para que, a partir de estos procesos de traducción, sea viable la comprensión de los fenómenos que han cautivado nuestra atención durante los procesos de la investigación.

En el proceso de reconstrucción cambia la forma; la sustancia de lo dicho también se transforma, al igual que los campos en los que nos movemos para interpretar al Otro. Esta transformación se opera, no hacia afuera, sino hacia el interior del investigador, en la medida en que cambian sus propios campos lingüísticos y tiene que pensarse a él mismo a partir de lo dicho por los sujetos de estudio. En este sentido, al reconstruir la oralidad de los hablantes, el investigador también reconstruye sus propios esquemas de pensamiento.<sup>98</sup>

La reconstrucción de la oralidad se da en estrecha consonancia con un concepto fundamental para esta tesis, a saber, el de *estructuras de significación*. Entendemos que una estructura nos refiere al orden interrelacionado y distribuido que comparten las partes de una unidad (o un todo) entre sí, manteniendo entre ellas, una interdependencia dialéctica. Cuando pensamos en una estructura, pensamos en una especie de *armado* que, en el campo lingüístico nos remite a un soporte para el ordenamiento simbólico. Así, las estructuras de significación, son precisamente todo un conjunto de correlaciones de los elementos simbólicos de un orden social y/o cultural.<sup>99</sup> El problema de la significación

---

lo que se deconstruye en el análisis de las entrevistas, son vivencias y procesos biográficos que atienden precisamente a la dimensión histórico-personal de cada individuo. Sobre todo, en un trabajo como el que presento aquí que, a saber tiene estrecha relación con los procesos de interacción que construyen los adolescentes, la deconstrucción interpretativa de lo dicho por los entrevistados gira en torno a la conceptualización que los adolescentes han hecho acerca de estos procesos de interacción pero referidos a partir de un campo simbólico que se origina en la esfera de lo biográfico.

<sup>98</sup> Seminario: *Entrevistas: Reconstruyendo la oralidad*. Dr. Eugenio Camarena Ocampo, responsable. Mimeo, 2008.

<sup>99</sup> Al respecto, el Dr. Camarena conceptualiza a las estructuras de significación como “(...) las formas como se articulan las relaciones simbólicas del orden cultural (pensamientos, objetivaciones, prácticas, etc.)”. CAMARENA Ocampo, Eugenio. *Investigación y Pedagogía. Construcción de una práctica académica en el Colegio de Pedagogía*. Gernika. México, 2006. P. 14. Estas relaciones simbólicas del orden cultural se entienden como las condiciones de apropiación que realizan los miembros de una sociedad a través de lo simbólico, con el fin de poder contar con un aparato que les permita interiorizar las prácticas cotidianas del mundo que les rodea y de su ambiente inmediato. Entre estas prácticas, la que ocupa el interés principal de este trabajo, refiere a la relacionada con la interacción entre adolescentes. Así, las estructuras de significación

alude, como señala Paul Ricoeur, a un acto de expresión y designación<sup>100</sup> que, científicamente puede ser analizado desde la semiótica con el fin de dar cuenta de la forma en la cual los sujetos se apropian de las definiciones que necesitan para moverse en un mundo eminentemente social y codificado en términos lingüísticos. Desde la semiótica, la cultura puede ser entendida como tramas (estructuras) de significaciones en donde lo simbólico juega un papel sumamente importante.<sup>101</sup>

En la construcción de estructuras de significación *lo simbólico*, es entendido como un lugar en donde se genera lo significativo, es decir, el fenómeno al cual, los seres humanos atribuimos un significado particular que, como hemos venido manejando, refiere a un contenido mental que atribuimos a un signo lingüístico.<sup>102</sup> Las significaciones pueden ser entendidas como *re-presentaciones* que elaboramos a partir de los símbolos<sup>103</sup> que se nos presentan diariamente.<sup>104</sup> La significación es también una producción humana de signos.<sup>105</sup>

---

refieren precisamente a las apropiaciones que los adolescentes externalizan para nombrar los procesos de interacción que viven cotidianamente al interior de la escuela secundaria.

<sup>100</sup> RICOEUR, Paul, *Freud: una interpretación de la cultura. Op. Cit.*

<sup>101</sup> Entender a la cultura como *tramas de significaciones* implica recurrir a una interpretación que se centre en lo que los sujetos refieren. Sin duda, Geertz tenía muy claro esto cuando afirmaba que: “El concepto de cultura que propugno (...) es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie. (El análisis consiste pues en desentrañar las estructuras de significación (...) y en determinar su campo social y su alcance”. GEERTZ, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Gedisa, México, 1987. Pp. 20 y 24. Este análisis semiótico nos remite a poner bajo el microscopio los signos que nos permiten inscribirnos como seres sociales con necesidades de comunicación. De ahí que un análisis de la cultura en estos términos, si bien puede encontrar consonancias en los procesos de intersubjetividad, lo cierto es que no puede inscribirse en generalidades como las que proponen algunas corrientes experimentales, como la sociología y la psicología, de corte positivistas.

<sup>102</sup> Esta definición de Saussure fue incorporada en la nota aclaratoria número 76.

<sup>103</sup> Por símbolo, entendemos: “Cualquier cosa –objeto, gesto, palabra- que sustituye o representa a otra desprovista de conexión intrínseca con ella; así, una bandera puede representar la “nación”, “devoción nacionalista” y “lealtad”. Los símbolos son de origen vario, pueden clasificarse por orden jerárquico y a menudo revisten formas de representación variables. De igual manera, un signo simbólico puede adquirir numerosos significados”. HUNTER, David E. y Phillip Whitten. *Enciclopedia de Antropología*. Ediciones Bellaterra, S.A., Barcelona, 1976. P. 590.

<sup>104</sup> Sin duda, un concepto crucial para comprender los conceptos de *significación*, *re-presentación* y *lo simbólico*, está dado en función de lo que Lacan concibe como *Imaginario*, designación que nos remite a procesos de subjetivación que realizamos para apropiarnos de la cultura y de nosotros mismos como entidades poseedoras de conciencia (del mundo) y autoconsciencia. El Yo, es así una construcción imaginaria que se ha edificado a partir de múltiples atribuciones de significado realizadas a lo largo del trayecto biográfico del individuo. *Lo imaginario* se entiende a partir de la imagen (Lacan describe este proceso en lo que nombra como *estadio del espejo*, situación evolutiva de la conciencia humana que le permite al niño ser identificado en la cadena de significantes. Somos y nos sentimos identificados a partir de un significante que remite siempre a otro significante, y estas propiedades están dadas en función de signos lingüísticos, es decir,

Pretender efectuar una interpretación a partir de las estructuras de significación que algunos adolescentes llevan a cabo para dar cuenta de los procesos de interacción que viven al interior de una escuela secundaria supone necesariamente centrar la mirada en las apropiaciones culturales que se sedimentaron a lo largo de sus historias de vida y que se siguen produciendo conforme vivencian experiencias a las que son capaces de atribuirles sentido.

Así, las estructuras de significación enunciadas por los adolescentes con respecto a los procesos de interacción que refieren a lo largo de las entrevistas, podrían ser consideradas como ordenamientos mentales/simbólicos distribuidos en forma interdependiente (como las partes de un todo) que les permite apropiarse de las definiciones y nociones que necesitan para realizar actos de expresión y designación con el fin de *hacer-se* aprehensible su relación con el Otro/Otros.

Trabajar a partir del análisis de las estructuras de significación implica atender a tres niveles de *producción-percepción-interpretación* del discurso emitido por estos adolescentes.<sup>106</sup>

1. Un primer nivel en el que se intenta entender cómo y desde dónde se produce el discurso adolescente de los entrevistados. Este nivel nos remite a pensar en elementos de exterioridad que se ponen en juego para dar un contexto a lo referido por los sujetos, a partir del cual sea posible comprender desde dónde se están posicionando para producir lo dicho.
2. Un segundo nivel en el que lo que se busca es entender cómo es percibido el discurso adolescente por parte del investigador que los escucha y renombra lo dicho por ellos, construyendo así, categorías analíticas. Aquí se hace referencia a

---

principalmente de palabras, he ahí la importancia de estos elementos para la constitución y la realización de lo humano y lo social en la psique del hombre: “No hay palabra sin respuesta, incluso si no encuentra más que el silencio, con tal de que tenga un oyente”. LACAN, Jacques. *Escritos I/ Cuatro*, “Palabra vacío y palabra plena en la realización psicoanalítica del sujeto”, en *Función y campo de la palabra y del lenguaje en el psicoanálisis*, en *Obras de Freud y Lacan*, en CD-ROM. P. 10.

<sup>105</sup> BERGER, Peter y Thomas Luckmann. *La construcción social de la realidad*. P. 57.

<sup>106</sup> Al respecto, los niveles de las estructuras de significación son trabajados por el Dr. Camarena como una estrategia para el abordaje hermenéutico de lo referido por los entrevistados, en donde lo que se propone es una deconstrucción del discurso del Otro, con el fin de preguntarnos desde qué lugar (es) enuncia y construye sus significados, cómo da forma a su discurso y cómo lo ha vivido. Seminario: *Entrevistas: Reconstruyendo la oralidad*. Dr. Eugenio Camarena Ocampo, responsable. MIMEO, 2008.

un mecanismo de internalización, mediante el cual se opera la deconstrucción interpretativa de la realidad enunciada por los entrevistados, misma es que es incorporada a la realidad vivenciada por el investigador. En esta incorporación, todo discurso sufre una transformación: ya no es el mismo que se enunció originariamente, pues es aprehendido y resignificado por el sujeto investigador a partir de sus propias estructuras de significación.

3. Un tercer nivel en el que se pretende dar cuenta de cómo y a partir de qué referentes analíticos, teóricos y conceptuales, se interpreta el discurso adolescente. Aquí se ponen en juego elementos de externalización (es decir, desde dónde se ofrece la explicación que el investigador ha formulado para responder a las interrogantes que motivaron la investigación).<sup>107</sup>

En pocas palabras, el análisis hermenéutico de las estructuras de significación que refieren los adolescentes entrevistados, se lleva a cabo en forma muy parecida a la manera de producir conocimiento característica del psicoanálisis. Ahí, no se pone en duda la palabra del paciente, porque no se trabaja a partir de la “búsqueda de realidades objetivas”, sino que se hace a partir de lo que el paciente ha erigido para sí mismo como *verdades*.<sup>108</sup> Por ello, una investigación que realmente se interese por la oralidad manifestada a través del discurso adolescente, jamás podría recurrir a métodos cuantitativos, ni mucho menos a análisis que echan mano de la entrevista pero en lo referente al análisis se contentan solamente con enunciar el número de veces que un sujeto mencionó determinada categoría.

Si bien, el análisis está orientado en primer plano por las categorías que se desprenden de los ejes del guión de entrevista, es imposible dejar de mencionar que durante una investigación, van surgiendo más categorías que permiten darle un sentido a los

---

<sup>107</sup> Vale la pena rescatar el significado que Freud le atribuye a la interpretación como el descubrimiento de un sentido que no es asequible a primera vista: “Interpretar significa hallar un sentido oculto (...)”. FREUD, Sigmund. “5ª Conferencia. Dificultades y primeras aproximaciones”, en *Conferencias de introducción al psicoanálisis (Partes I y II)*, (1915-16) Vol. XV. P. 78 De igual manera, Freud plantea que el trabajo de interpretación tiene que formar un todo, es decir, que este sentido oculto, colegido a partir del trabajo de interpretación, debe ser capaz de presentar una estructura holística del fenómeno a investigar.

<sup>108</sup> Lacan es muy claro al referir: “Seamos categóricos, no se trata en la anamnesia psicoanalítica de realidad, sino de verdad, porque es el efecto de una palabra plena reordenar las contingencias pasadas dándoles el sentido de necesidades por venir, tales como las constituye la poca libertad por medio de la cual el sujeto las hace presentes”. LACAN, Jacques. *Escritos I/ Cuatro*, “Palabra vacío y palabra plena en la realización psicoanalítica del sujeto”, en *Función y campo de la palabra y del lenguaje en el psicoanálisis*, en *Obras de Freud y Lacan*, en CD-ROM. P. 10.

fenómenos que se nos presentan mediante la oralidad de los entrevistados. Estas categorías pueden entenderse como momentos del análisis que establecen entre sí una relación dialéctica y son de tres tipos: Empíricas, analíticas y teóricas.

En lo que respecta a las primeras, están dadas por lo que se conoce como *dato empírico* y cuya sustancia la constituye, propiamente, lo que enuncia el entrevistado. En un momento anterior de este apartado metodológico puede verse cómo se rescata el dato empírico aportado por Esmeralda<sup>109</sup>, y también cómo lo resalto para indicar que es la sustancia prima de la que parte mi análisis en lo tocante a la reconstrucción de la oralidad. Enseguida, pude verse cómo parafraseo lo dicho por mi entrevistada, lo renombro y le atribuyo un sentido desde mi particular interpretación como sujeto investigador. A este segundo momento de resignificación es que pertenecen las categorías analíticas, las cuales son momentos de la investigación que no sólo están presentes en relación con los datos empíricos, sino que también emergen cuando se hace la interpretación de una teoría. Las categorías analíticas aparecen siempre que tiene lugar un ejercicio hermenéutico, sea que éste se realice para comprender lo dicho por el entrevistado, o bien, lo dicho por el teórico en el cual buscamos una luz que nos permita iluminar el camino por el que transitamos en el difícil proceso de esclarecimiento del fenómeno. Se cumple así, el segundo nivel del análisis de las estructuras de significación, a saber, el que hace referencia a un proceso de internalización por parte del investigador.

La teoría juega un papel fundamental para nosotros, en tanto nos asumimos como sujetos investigadores, porque representa la viabilidad de pensar al fenómeno desde diversas perspectivas. Si bien es cierto que los estudios puramente teóricos que dejan de lado al dato empírico o que no le dan la importancia debida, terminan siendo un conglomerado de especulaciones ajenas con respecto a una realidad específica conocida para el investigador pero desconocida para los teóricos, también es verdad que si nos quedáramos solamente en el plano empírico-analítico, correríamos el riesgo de lograr una transformación de carácter mínimo en nuestro pensamiento. Por ello es imprescindible conjugar a las categorías teóricas con las analíticas, a fin de producir *desplazamientos*

---

<sup>109</sup> Me refiero a la respuesta que Esmeralda me proporcionó cuando le pregunté qué chicos de la escuela consideraba “populares”, y que rescaté para ejemplificar cómo se fue dando la selección de los sujetos entrevistados.

teóricos<sup>110</sup> que permitan el aterrizaje de conceptos en situaciones definidas y particulares con el objetivo de que los teóricos constituyan uno de los medios que nos permitan llegar a buen puerto, pero no son una finalidad que se agota en sí misma. Así, las categorías teóricas juegan, en este sentido, como referentes científicos a los cuales nos adherimos a partir de nuestra constitución personal y nuestra formación profesional, y que también representan para los lectores de nuestros trabajos la posibilidad de inferir desde qué posicionamiento estamos partiendo para deconstruir y entender al Otro/Otros. Pero, como acabo de señalar, se trata de referentes que deben llevar también una fuerte carga de análisis personal para que puedan dar cuenta de un trabajo verdaderamente crítico. El investigador debe ser capaz de trascender al teórico en la medida en que pueda ir más allá de lo que éste enuncia, deconstruir conceptos y reconstruirlos en función de su visión particular.

#### **f) Referentes teóricos**

En lo tocante a las categorías teóricas que trabajé para esta investigación, cabe señalar que parto de diversos paradigmas, incorporando así los trabajos de:

- Sigmund Freud y Anna Freud, principalmente, debido a que su conceptualización de lo que ocurre a nivel psíquico durante la adolescencia me permite, más que alguna otra teoría que yo haya revisado, dar respuesta a las preguntas que me surgen en torno del comportamiento adolescente.
- Por otra parte, para trabajar lo concerniente a los procesos de Institucionalización, necesarios para comprender el contexto en el que tienen lugar los procesos de apropiación de los contenidos de la asignatura de Formación Cívica y Ética en el lugar de la investigación, recurro a Claude Dubar, Erwin Goffman, Peter Berger y Thomas Luckmann, y Cornelius Castoriadis.
- En lo que respecta al concepto de *Formación* me parece que los dos autores que mejor trabajan el tema son Bernard Honore y Gilles Ferry, así mismo, en lo tocante

---

<sup>110</sup> Operar un desplazamiento teórico implica no quedarse en la definición propuesta por un autor, sino aterrizarla a las prácticas, a los hechos concretos, es decir, nombrar las cosas para el contexto particular de nuestra investigación concreta: “Si tomamos a la teoría por La Teoría no estamos trastocando nada. El problema del método es un problema de resignificación de la realidad y esto tiene que ver con la estructura mental del investigador, es decir, con qué tanta disposición tiene para romper con moldes positivistas”. Seminario: *Entrevistas: Reconstruyendo la oralidad*. Dr. Eugenio Camarena Ocampo, responsable. MIMEO, 2008.

al análisis de la parte didáctica, recurro también a César Coll, Gimeno Sacristán, Shirley Grundy, Stenhouse, y Ausubel, principalmente, dado que aportan reflexiones de gran importancia a aspectos relacionados con la conformación de las intenciones educativas en el currículum, la definición misma de este término, la secuencia de contenidos, etc.

- Asimismo, como ya se ha podido apreciar, en lo que respecta a la cuestión metodológica, incorporo los aportes de teóricos como Clifford Geertz, Pierre Bourdieu, George Devereaux, Eugenio Camarena Ocampo y Michel Foucault. Esto obedece a que dichos autores permiten pensar a la investigación considerando problemáticas como la subjetividad del investigador, los procesos de apropiación del objeto de estudio, la importancia del lenguaje en la construcción de significaciones y la atribución de sentido, entre otras.
- En lo que refiere al análisis histórico de corte genealógico que se incluye para dar sentido a los antecedentes sobre los que se basa este trabajo de tesis para comprender la génesis de la escuela secundaria mexicana y la asignatura de Formación Cívica y Ética, incorporo principalmente la tesis desarrollada por Michel Foucault acerca de la *procedencia* de las cosas.
- Por último, cabe mencionar que durante toda la estructura de la tesis, están presentes algunos referentes teóricos que provienen de la Lingüística, como son los trabajos desarrollados por Rafael Echeverría, también algunas cuestiones desarrolladas por Derrida, y las tesis que, sobre el discurso, incorpora Michel Foucault.

Es así como puede verse que mi posicionamiento metodológico parte del anudamiento, trenzado o entramado de las categorías empíricas, teóricas y analíticas. Pero esta ligazón es de naturaleza recíproca y constituye una espiral dialéctica e interrelacional, de tal manera que no pueden concebirse aisladas, ni por jerarquías. Las categorías empíricas movilizan a las analíticas y a las teóricas; las categorías teóricas constituyen prefiguraciones simbólicas que nos brindan una probable explicación y nos indican un camino posible para nombrar la realidad colegida a partir del dato empírico y de la resignificación del mismo operada a partir de las categorías analíticas y, éstas, no pueden mantenerse al margen de las categorías empíricas y teóricas porque brindan la posibilidad de deconstruir hermenéuticamente lo dicho por los entrevistados y los autores. Con todo lo anterior, se alcanza el tercer nivel de análisis de las estructuras de significación, que

viene a ser la expresión de los elementos de externalización que permiten al investigador explicar desde dónde construye sus explicaciones para dar respuesta a sus preguntas.

#### **g) Estructura del capitulado.**

El último punto a abordar en este apartado introductorio busca presentar la estructura que sirvió de ordenamiento para los capítulos de la tesis. Ésta procura mantener una espiral en la que cada uno de los capítulos reviste una importancia tal que la comprensión de los demás no puede operarse si falta la lectura de uno solo de los apartados, puesto que cada uno de ellos sugiere prefiguraciones que permiten clarificar al que le sigue.

Para comprender las circunstancias presentes de un fenómeno, de una situación, de unos sujetos particulares, etc., es decir, para comprender las particularidades que configuran a cualquier evento, es imprescindible remontarse a sus orígenes. Cualquier análisis que no se pregunte cómo es que surge lo que estudia, es, a mi parecer, un análisis que permanece en el nivel de lo superficial. En este sentido, considero que el primer paso a dar para comprender el complejo entramado de situaciones que comporta el objeto de estudio de esta tesis, consiste en indagar cuáles fueron los orígenes de la escuela secundaria en México, cómo es que se organizó por primera vez, a qué motivos se debió su *nacimiento*, su *procedencia*. Por esta razón, el primer capítulo, titulado “La escuela secundaria pública y la asignatura de Formación Cívica y Ética: Su génesis y actualidad”, busca dar cuenta detallada de las situaciones que dieron a luz al nivel educativo que enmarca al objeto de estudio, y dicho abordaje encuentra en la propuesta genealógica de Michel Foucault, un referente que permitió realizar la investigación documental atendiendo a la forma *caótica* bajo la que se presenta, según esta perspectiva, el origen de todas las cosas. Se trata de pensar la multiplicidad de factores que intervienen en el surgimiento de una institución y de una asignatura en particular, entender su desarrollo al pasar del tiempo y la forma en que las prácticas de sus actores se han ido estructurando hasta llegar a ser lo que son hoy en día.

Una vez que se arroja luz sobre lo anterior, el segundo capítulo tiende a abordar un análisis minucioso de las intenciones educativas y los contenidos de la asignatura de Formación Cívica y Ética, con el fin de poder determinar cuáles son los elementos que caracterizan a la educación que el Estado provee para los futuros ciudadanos en el último

tramo de la escolaridad básica, tanto en lo que corresponde al currículum formal como lo que se manifiesta a través de las prácticas que se llevan a cabo en el lugar de la investigación. Dicho capítulo lleva por nombre “No debo hacer relajo en la clase... o en la sociedad. La Función legitimadora de la asignatura de Formación Cívica y Ética”, y escogí dicho título a partir de una referencia proveniente del discurso de uno de los sujetos entrevistados que expresa, en mi opinión, un fenómeno muy interesante acerca de las características que adquiere la formación moral y ciudadana al interior de la Escuela Secundaria No. 38.

Clarificadas las intenciones educativas de la asignatura de Formación Cívica y Ética, sus contenidos y las prácticas a través de las cuales se intenta llevar a cabo en un contexto determinado, procedí a analizar el discurso de que los sujetos de la investigación refirieron a través de las entrevistas, con el fin de indagar cómo es que lo que queda estipulado en el programa y en lo legitimado por las autoridades escolares, es apropiado por ellos o no. El capítulo 3, que es en el que se abordan estas cuestiones, se titula “Es que estamos en la adolescencia. Si me regañan, ni modo. No me la podrán quitar. El impacto de la asignatura de Formación Cívica y Ética en la construcción de procesos de convivencia”. Finalmente, la asignatura está orientada, entre otras cosas, a ayudarle al adolescente a incorporar una serie de saberes que le permitirán realizar una adecuada inserción al contexto social de su comunidad y del país. Esto supone que, tanto los contenidos como las intenciones educativas de la materia, deben proveer a los alumnos de estrategias adecuadas de interacción para evitar conflictos en la convivencia con los demás miembros de la sociedad. El objetivo de este capítulo en particular consiste en conocer cómo es que los adolescentes entrevistados ponen en marcha sus dispositivos de interacción y ver si en dichos dispositivos de incorpora algo de las intenciones educativas y los contenidos de la asignatura que nos ocupa.

El cuarto y último capítulo “Sobre los alcances y posibilidades de la asignatura de Formación Cívica y Ética” intenta dar respuesta a una pregunta crucial: A partir de las características de la personalidad de los sujetos adolescentes –inferidas en función de lo narrado en las entrevistas-, y de los hallazgos de la investigación documental y de campo, ¿cuáles son las posibilidades de que esos contenidos y esas intenciones educativas que dan sustento, tanto a la escuela secundaria como a la asignatura de Formación Cívica y Ética, puedan tener el alcance que consideran deseable y que se encuentra expresado en

el currículum formal de este nivel educativo? En otras palabras, lo que intenta responder este capítulo consiste, propiamente, en la congruencia que puede haber entre lo que se proponen las autoridades educativas y los docentes para la formación del ciudadano, y lo que los alumnos viven cotidianamente, qué posibilidades hay de que pueda propiciarse una apropiación de la propuesta institucional tomando en cuenta el referente contextual de los sujetos a quienes va dirigido. Asimismo, en este capítulo incluyo un esbozo de propuesta para pensar a la problemática en función de lo que pude encontrar a lo largo de todo el proceso de investigación.

Por último, se presenta un apartado de conclusiones, en donde expongo mis consideraciones en torno de las problemáticas que pude discernir e intento responder a las preguntas que fui formulando a lo largo de cada capítulo con el fin de deconstruir al objeto de estudio en todas las dimensiones que pude asir.

Al concluir la lectura de este apartado metodológico estamos de pie en el umbral de un trabajo que constituye la expresión de un pensamiento que se aventura a conocer toda una pluralidad de sentidos, de símbolos inagotables pero susceptibles de atribución de significados. Así como no existe una Realidad Suprema, tampoco existe una Interpretación Suprema, de tal suerte que lo que el lector está a punto de presenciar no constituye nada más que una aproximación particular hecha desde mi propia referencialidad.

Sobre la adolescencia ya se han dicho muchas cosas... quizá demasiadas, y muchas más están por decirse, mas, no por ello puede concebirse a esta etapa de la vida como un fenómeno perfectamente conocido, pues al final, todo acto de conocimiento estriba en la capacidad del investigador para nombrarse una realidad desde su propia mirada... desde una mirada nueva.

El espacio en común que reúne a los adolescentes que entrevisté es, propiamente, la escuela secundaria “Josefa Ortiz de Domínguez”. Este espacio actúa como un marco característico que posee notable influencia en todos y cada uno de los miembros de esa comunidad escolar específica. Pero, a su vez, este espacio es histórico, tiene un trayecto que va más allá del día en que se levantaron las primeras piedras que habrían de sostener la estructura de un edificio designado a ser escuela. Este espacio se remonta al

origen de la escuela secundaria en México, porque será en esos primeros días de existencia de este nivel educativo cuando se sienten las bases de lo que en adelante debería significar como institución social.

Por otra parte, el espacio de la escuela secundaria no sólo se inscribe en una dimensión histórica, sino también política, social y cultural, cuya revisión se hace imprescindible para dar cuenta de los pormenores que enmarcan las estructuras de significación enunciadas por mis sujetos de estudio al interior de un espacio común. Éste es el objetivo del siguiente capítulo.

## **CAPÍTULO 1**

# **LA ESCUELA SECUNDARIA PÚBLICA Y LA ASIGNATURA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA: SU GÉNESIS Y ACTUALIDAD.**

“Uno quiere creer que en su comienzo las cosas eran perfectas; que salieron resplandecientes de las manos del creador, o en la luz sin sombra del primer amanecer. El origen siempre está antes que la caída, antes que el cuerpo, antes que el mundo y el tiempo; está del lado de los dioses, y al narrarlo siempre se canta una teogonía. Pero el comienzo histórico es bajo. No en el sentido de modesto, o de discreto, como el andar de la paloma, sino de irrisorio, irónico, el apropiado para deshacer cualquier vanidad. (...) El hombre ha comenzado por la mueca de lo que iba a devenir; hasta Zaratustra tendrá su mono, que saltará detrás de él y tirará del faldón de su vestido”.

Michel Foucault.

*Nietzsche, la Genealogía, la Historia.*

## CAPÍTULO 1

### La escuela secundaria pública y la asignatura de Formación Cívica y Ética:

#### Su génesis y actualidad.

- **Procedencia (*Herkunft*) de la Educación Secundaria.**
  - Origen y desarrollo histórico de la Educación Secundaria hasta nuestros días.
  - Evolución histórica de las finalidades de la asignatura de Formación Cívica y Ética.
- **La Escuela Secundaria “Josefa Ortiz de Domínguez” como dimensión estructurante de los procesos de apropiación que los adolescentes realizan en torno a la asignatura de Formación Cívica y Ética.**

Todos los sentidos que un sujeto es capaz de producir a lo largo de su existencia se encuentran determinados por una pluralidad de condiciones que actúan como un “campo productor” de significados, es decir, un marco desde el cual los referentes a partir de los que un sujeto realiza interpretaciones acerca de una realidad<sup>111</sup> particular, se estructuran en torno a una multidimensionalidad que interviene como un ingrediente orientador y conformador de dicha producción de sentidos. Esta multidimensionalidad corresponde, propiamente, a esferas particulares que se entrecruzan (como si se tratara de varios

---

<sup>111</sup> Entiendo a la noción de *realidad* a partir de la connotación que Berger y Luckmann hacen de ella, concibiéndola, en un primer plano como “(...) una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición (no podemos hacerlos “desaparecer”)”. Para estos autores, el sentido de realidad que los seres humanos podemos dar a determinadas cosas o situaciones, es una construcción de orden social que gira en torno a *objetivaciones*, es decir, a significados compartidos socialmente establecidos. Me uno a este posicionamiento al considerar que la realidad no puede ser entendida como “una cosa en sí”, como algo que trasciende a la perspectiva e interpretación de los sujetos, sino que se trata de un entramado de significaciones objetivadas y asumidas en una dimensión social. *Cfr.* BERGER, Peter y Thomas Luckmann. *La construcción social de la realidad*. Pp. 11- 13.

conjuntos interrelacionados) para influir en una situación particular: se trata de dimensiones de carácter histórico, político, cultural, social, económico, etc.

Todas estas dimensiones se incluyen entre sí de una manera tan estrecha que sería imposible realizar un análisis circunscribiéndonos únicamente al plano correspondiente a una de ellas, de tal suerte que, para poder comprender las particularidades inherentes a un determinado fenómeno, resulta indispensable ir oscilando entre todas ellas a fin de contar con un campo de visión más amplio que nos provea de explicaciones más sólidas y satisfactorias. No obstante, también resulta imprescindible que dicho análisis encuentre un eje orientador que opere como una especie de guía que nos pueda conducir en el difícil reto que supone lograr la comprensión del fenómeno. Se trata, como lo manejara Nietzsche, de una especie de hilo conductor que no sólo nos lleve a donde queremos llegar, sino también que evite que nos perdamos en el caótico laberinto que puede absorbernos si nuestro objeto de estudio no se encuentra claramente delimitado.

Partiendo de lo anterior, es posible deducir que el objetivo del presente capítulo consiste en dar cuenta de la multiplicidad de elementos históricos y culturales que enmarcan la producción de sentidos de los sujetos en torno a los cuales gira esta investigación: adolescentes que cursan la Educación Secundaria. Como vimos en el apartado anterior, la deconstrucción del objeto de estudio está dada, entre otras cosas, por la comprensión que poseamos acerca del lugar que le ha generado.<sup>112</sup> Pero, así como es importante que los análisis giren en torno a un hilo conductor que nos oriente, cabe distinguir que esta deconstrucción se centra en dos ejes primordiales: uno que obedece a la dimensión de

---

<sup>112</sup> “Nosotros buscamos el lugar a partir de dónde se produce el discurso del Otro. Necesitamos comprenderlo para poderlo interpretar. De nada nos sirve interpretar sin comprender, de ahí la importancia de aprender a trabajar el lugar del Otro, el lugar desde donde se enuncia el Otro. Es importante ubicar los contextos de referencia porque los sujetos no construyen significados en soledad, sino que se hallan insertos en una estructura en cuya determinación influyen elementos de carácter institucional, social, político, económico, cultural, moral, etc. Cada contexto tiene sus verdades”. Seminario: *Entrevistas: Reconstruyendo la oralidad*. Dr. Eugenio Camarena Ocampo, responsable. MIMEO, 2010. Cabe resaltar aquí la importancia que tiene para mí lo dicho por el Dr. Camarena en su seminario, pues antes de que yo tomara contacto con esta perspectiva, tenía la errónea idea de que las tesis deben tener un apartado de “Antecedentes” que solamente se incluye como un requisito académico que permitía a los lectores de la tesis tener una idea vaga de lo que representaba el lugar de la investigación. En cambio, ahora, gracias a los aprendizajes que he podido realizar en dicho seminario, encuentro el verdadero valor del análisis del contexto que envuelve al objeto de estudio, como elemento crucial que permite comprender desde dónde se producen los significados que los actores atribuyen a lo que viven. Asimismo, recupero lo que aprendí de la Dra. Engracia Loyo, quien comentaba que, así como el psicoanálisis y la psicología se remiten a la historia de vida de un sujeto para poder explicar su forma de pensar y actuar, es importante revisar la Historia de los acontecimientos en materia educativa, pues sólo a través de dicha revisión podremos acercarnos a una comprensión más profunda del hecho educativo.

historicidad del lugar desde el cual se producen los discursos adolescentes, misma que se inscribe en lo tocante a la génesis de la Educación Secundaria en nuestro país, y, por otra parte, lo relativo al lugar concreto en el que se llevó a cabo la investigación de campo: la Escuela Secundaria Diurna No. 38 “Josefa Ortiz de Domínguez”. Se trata de una mirada que busca partir de lo general-histórico para terminar enfocándose en una dimensión de carácter cultural particular y concreta.

El presente capítulo obedece a un análisis del marco contextual, necesario para dar cuenta de los elementos que actúan como determinantes de lo dicho por los sujetos de estudio. Este análisis de contexto, al partir de dos ejes concretos, se inscribe también en dos momentos, mismos que no se dan en forma aislada o fragmentada, sino que se complementan y, aún más, el primero de ellos (la dimensión de historicidad) da origen al segundo (la dimensión cultural del lugar específico).

Sin embargo, aunque partamos de ejes orientadores para la deconstrucción del objeto de estudio, cabe señalar que este análisis también se ve permeado por diferentes perspectivas que lo complementan y que, propiamente, hacen referencia al plano de lo social, lo político, lo moral y demás esferas del conocimiento que permiten dar cuenta en forma más completa de la conformación de los contextos de referencia de los sujetos que relatan su experiencia en las entrevistas que llevé a cabo.

Pensar en la génesis de la Educación Secundaria como el primer eje orientador de este análisis tiene, a su vez, una intencionalidad definida: al ser la escuela secundaria el lugar donde se producen los discursos adolescentes objeto de esta investigación, se sigue de ello que las finalidades que orientan a dicha institución influyen en esa producción. Sin embargo, las finalidades que orientan el proceder de una institución, por lo menos en lo que respecta al discurso oficial (que en este plano está dado en términos de lo que llamamos *currículum*<sup>113</sup>) experimentan cambios, no son estáticas ni se han mantenido inalterables al pasar del tiempo. Por ello se hace necesario indagar en ellas, desde que se

---

<sup>113</sup> Para efectos de análisis de este primer apartado, entiendo al currículum circunscribiéndolo a su dimensión formal, es decir, como una propuesta de aprendizajes que se elabora al interior de los grupos de poder que orientan los destinos de una nación y que, por ende, determinan lo que es deseable en la educación de sus ciudadanos. Para la construcción de esta definición me he basado en los aportes de Gimeno Sacristán, quien concibe al currículum como: “(...) la concreción de las funciones de la propia escuela y la forma particular de enfocarlas en un momento histórico y social determinado, para un nivel o modalidad de educación, en un entramado institucional, etc.”. GIMENO SACRISTÁN, José. *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. P.16.

originan por vez primera hasta nuestros días, y contemplar así qué transformaciones han experimentado, de tal suerte que podamos dar cuenta de los elementos que las determinaron a través del tiempo y clarificar así cómo la evolución de esas objetivaciones ha devenido en lo que contemplamos actualmente como los propósitos oficiales de la Educación Secundaria. Este análisis histórico se plantea aquí como una reconstrucción interpretativa de la evolución que han experimentado dos campos semánticos particulares, a saber, dos conceptos alrededor de los cuales hemos de centrarnos: el concepto de *Formación*<sup>114</sup> y el concepto de *Currículum*. Si la escuela secundaria nos presenta finalidades y propósitos en su discurso actual, y si estas exteriorizaciones de lo socialmente legitimado impactan en las prácticas y la producción de sentido que los actores hacen patentes, entonces, el análisis de la historicidad de estas finalidades y propósitos requiere forzosamente remitirnos a esas dos categorías orientadoras, pues ambas dan cuenta de lo que se espera que logre la Educación Secundaria en los adolescentes que se incorporan a este nivel educativo. Estas dos categorías orientadoras o “conceptos madre” actúan también como hilos conductores que nos evitarán perdernos en la multiplicidad de aspectos que pueden rastrearse en un análisis de tintes genealógicos como el que aquí propongo, pues son tantos los elementos que intervienen en la conformación de una institución que, si bien es importante tenerlos en cuenta en una perspectiva global, sería demasiado confuso darles a todos ellos la misma prioridad, sobre todo si lo que constituye a mi objeto de estudio está dado por el sentido que los mismos adolescentes pueden atribuir a la escuela secundaria en términos de formación y ésta es, a su vez, el elemento primordial que orienta al currículum de este nivel educativo.

Así, el presente capítulo busca operar una especie de *desciframiento* de las condiciones estructurantes del lugar de producción de significados, y para ello, lo primero es tener en cuenta las particularidades que dicho desciframiento supone. Cuando hablamos de la evolución de las finalidades que ha experimentado la Educación Secundaria en su haber, no nos referimos a transformaciones que guardan una coherencia lineal, es decir, no se trata de encontrar una causa originaria para explicar un efecto concreto. Se tiene entre manos un objeto de estudio que topológicamente presenta multiplicidades que guardan entre sí relaciones que aparecen en un principio como incoherencias; no existe un

---

<sup>114</sup> Es en el capítulo siguiente en donde abordaremos de manera más detallada y minuciosa las definiciones de *Formación* y *Currículum* a las que apelamos en este trabajo de tesis, pues será hasta entonces en donde nos ocuparemos de aspectos más relacionados con la estructura curricular de la asignatura de Formación Cívica y Ética.

escenario uniforme y lógico, sino un entramado de numerosos significados que para ser desentrañados requieren de una práctica deconstructiva-reconstructiva que al final pueda arrojarme, si no una “unidad recompuesta”, por lo menos un panorama de la génesis de su procedencia.<sup>115</sup>

Justamente, la escuela secundaria es una institución conformada no sólo por los discursos oficiales que orientan su proceder, sino también por los actores que día a día construyen su haber y que le han dado sentido y significado desde el principio. Las prácticas y los roles que definen a estos actores se han consolidado a través del tiempo y dar cuenta de estas sedimentaciones se convierte en algo indispensable para comprender lo que actualmente se inscribe al interior de estos procesos institucionales: “La particularidad de un lugar donde se realiza un trabajo de investigación sobre una problemática, permite enfocar el espacio tiempo donde el texto de la investigación y el

---

<sup>115</sup> No tiene caso remontarnos al pasado de una institución si de él solamente sacamos una descripción acrítica de hechos y fechas históricas. Por ello, busco en Michel Foucault la guía para orientarme en este laberinto de la historicidad de una institución. El pensamiento de Foucault en estos términos es complejo, no sólo por la pluralidad de factores a los que hace referencia al momento de analizar históricamente un hecho o una situación, sino también porque su mismo pensamiento se transforma y se complejiza aún más. Así, en la *Arqueología del saber*, Foucault planteará la necesidad de tomar como punto de partida unidades totalmente dadas (prácticas, discursos), para preguntarse qué unidades forman, cuáles son los acontecimientos sobre cuyo fondo se recortan y si son susceptibles de unidades más consistentes: “No aceptaré los conjuntos que la historia me propone más que para examinarlos al punto, para desenlazarlos y saber si es posible recomponerlos legítimamente, para saber si no hay que reconstituir otros con ellos; para llevarlos a un espacio más general que, disipando su aparente familiaridad permita elaborar su teoría. (...) Hacer aparecer en su pureza el espacio en el que se despliegan los acontecimientos discursivos no es tratar de restablecerlo en un aislamiento que no se podría superar; no es encerrarlo sobre sí mismo, es hacerse libre para describir en él y fuera de él juegos de relaciones”. FOUCAULT, Michel. *Arqueología del saber*. P. 40-43. Aquí, Foucault ha encontrado ya el punto de partida: se pregunta por las situaciones de fondo que dan origen a un hecho o a un discurso, sin embargo, en esta visión temprana de su pensamiento, todavía concibe al origen como algo nuclear, que si bien se deriva de una multiplicidad de elementos, guarda todavía una coherencia lineal. Más adelante desarrollará la tesis que me sirve como punto de partida para este análisis: la genealogía a partir de lo que Nietzsche entiende como *procedencia*, y que hace referencia a un origen múltiple pero también caótico, incoherente cuyo fondo está siempre dado por las relaciones de poder que, conjugadas con acontecimientos azarosos, nos dan cuenta de que ninguna génesis es pulcra, ordenada, mucho menos lineal y coherente: “De ahí la necesidad, para la genealogía de una indispensable cautela: localizar la singularidad de los acontecimientos, fuera de toda finalidad monótona; atisbarlos donde menos se los espera, y en lo que pasa por no tener historia –los sentimientos, el amor, la conciencia, los instintos–; captar su retorno, no para trazar la curva lenta de una evolución, sino para reconocer las diferentes escenas en las que han representado distintos papeles; definir incluso el punto de su ausencia, el momento en el que no han sucedido (...)”. FOUCAULT, Michel. *Nietzsche, la Genealogía, la Historia*. P.11. Esta última conceptualización a la que Foucault adhiere su concepto de *Genealogía* es la que me permite dar sentido a lo que he ido encontrando a partir de la revisión de los hechos históricos de la escuela secundaria: no existe un origen puro, sino una serie de azares caóticos y relaciones de poder que luchan entre sí por imponerse, pero para no adelantarnos a esta conclusión, dejemos hasta aquí esta nota aclaratoria, destacando que de ella se pretende asentar que el análisis histórico que voy a presentar no obedece a una secuencia lineal como origen “puro”, sino que pretende dar cuenta de una ramificación de entramados más complejos.

sujeto investigador se inscriben”.<sup>116</sup> Así, el acceso que se pueda tener a las particularidades que caracterizan a los procesos de apropiación que los adolescentes hacen de las finalidades y contenidos de la educación secundaria y que exteriorizan a través de su discurso, está determinado por las dimensiones que sirven de eje a este análisis, a saber, lo histórico y lo cultural.

Para abordar el reto que supone esta deconstrucción de las especificidades del contexto de referencia, se ha dividido al presente capítulo, en dos momentos fundamentales, mismos que corresponden a las dimensiones que acabo de mencionar, pero, a su vez, el primer momento del análisis (que corresponde propiamente a la dimensión de historicidad) comprende dos entramados fundamentales: el primero atañe al origen de la educación secundaria en nuestro país y su desarrollo histórico hasta llegar a nuestros días, y el segundo hace referencia a la particularización que hago de la asignatura de Formación Cívica y Ética, a su conformación histórica y a la evolución de sus finalidades en lo tocante a los propósitos que entraña para la educación del ciudadano, mismos que me interesa retomar para vincularlos con lo que mis sujetos de estudio enuncian en sus discursos. Así, el primer momento de este capítulo consiste en la presentación de los hechos históricos que se inscriben en el haber de la Educación Secundaria desde su creación, pero, al mismo tiempo, busca dar cuenta de las implicaciones políticas, sociales y culturales que éstos tienen en la génesis de dicha institución para dar lugar a las finalidades que la han guiado al pasar del tiempo, e ir rastreando las modificaciones que se han operado en relación con ellas.

Por otra parte, retomando las aportaciones del método genealógico que Michel Foucault propone a partir de la obra nietzscheana, este primer apartado incorpora una noción fundamental que permitirá entenderlo en toda su dimensión analítica: me refiero, propiamente, a la noción de *procedencia*, sobre la cual me detendré al dar inicio a ese primer momento del presente capítulo.

Por lo que toca al segundo momento de este análisis (la dimensión cultural específica de la Escuela Secundaria Diurna No. 38 “Josefa Ortiz de Domínguez”), cabe señalar que encuentra su fundamento base a partir de las observaciones que realicé al interior de la misma y que se encuentran comprendidas en el diario de campo. La información que se

---

<sup>116</sup> CAMARENA Ocampo, Eugenio. *Didáctica. Estructuras y actividades en el aula*. P. 41.

recabó en ese momento de la investigación servirá para ubicar mejor el lugar de producción de los discursos de mis sujetos de estudio en una dimensión topológica y de temporalidad que corresponde específicamente al período en el que se llevaron a cabo las entrevistas.

Los sujetos de estudio son adolescentes que se insertaron en el sistema educativo mucho antes de que pudieran comprender todo lo que éste exigiría de ellos y, me atrevo a sospechar que, en la mayoría de los casos aún no lo comprenden del todo. Estos adolescentes han aprendido a desenvolverse en una institución que les marca lo que deben hacer, lo que deben aprender y el rol que deben jugar al interior de ella. Ellos han asumido muchas de estas cosas como algo “natural”, algo que no se somete a cuestionamiento ni a revisión y que simplemente ha de seguirse porque así lo marca el sistema, y, si bien tendrán posibilidad de influir con su accionar particular sobre lo que ya se encuentra instituido, lo cierto es que esta realidad de la vida cotidiana<sup>117</sup> que se les presenta en el contexto escolar enmarca y determina la interpretación que cada uno tiene acerca del significado de la escuela secundaria en sus vidas. Es esta complejidad de lo instituido la que es imprescindible desentrañar en las siguientes páginas.

---

<sup>117</sup> Esta idea de la vida cotidiana como algo que se da “por sentado” la retomo a partir de las aportaciones de Berger y Luckmann en sus aportaciones conceptuales elaboradas en el campo de la sociología del conocimiento. Ésta se preocupa por explicar las relaciones concretas entre la producción de pensamiento y la situación histórica. Dichos autores parten de la idea de que “la conciencia del hombre está determinada por su ser social” (BERGER, Peter y Thomas Luckmann. *Op. Cit.* P.16). Así, para ellos, la vida cotidiana es una categoría que utilizan para nombrar “una realidad interpretada por hombres, para quienes tiene el significado subjetivo de un mundo coherente” (*Ibidem.* P. 33). Así, la realidad que se nos presenta en la vida cotidiana, y que Berger y Luckmann denominarán acertadamente como “Suprema Realidad”, viene a ser algo que experimentamos como si estuviese dado, como si no necesitáramos replanteárnoslo cada vez que vivimos una situación en ese orden, puesto que el significado que le atribuimos está en estrecha relación con significados socialmente construidos: “La realidad de la vida cotidiana se me presenta además como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros. Esta intersubjetividad establece una señalada diferencia entre la vida cotidiana y otras realidades de las que tengo conciencia” (*Ibidem.* P. 38). Estas nociones revisten una particular importancia para comprender la necesidad de desentrañar cómo es que se fueron gestando las situaciones que dan sentido y significado a la realidad de la vida cotidiana en la que a diario se insertan los adolescentes que entrevisté.

## 1.1 PROCEDENCIA (*HERKUNFT*) DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.

Cuando uno es estudiante de los niveles básicos se acostumbra a mirar los hechos históricos a la manera de una narración ordenada que la Historia fabrica como si se tratase de algún ente superior que tiene todo hábilmente planeado. Pensamos en una secuencia lineal: las cosas tienen un origen único y un desarrollo que parecen seguir sin que algún accidente quiebre esa continuidad. No obstante, cuando entramos en contacto con los hechos históricos, cuando nos sumergimos en ellos y en las singularidades que los componen, vamos advirtiendo que esta secuencia lineal no es más que una utopía construida por la mirada miope de algunos historiadores que confunden su quehacer con el del narrador de un cuento que guarda coherencia en cada situación que va describiendo. Al dar ese salto al abismo de los hechos históricos, uno se encuentra con que esa coherencia que esperaba descubrir ha sido pura ficción, una hipótesis que no se cumple. Los hechos no presentan una continuidad lineal, ni una esencia pura e inmóvil. Nietzsche se dio cuenta de esto cuando en su *Genealogía de la moral* critica el trabajo de Paul Reé. Foucault tuvo “los ojos para ver” y “los oídos para escuchar” aquello que Nietzsche señalaba en esa obra: “Si el genealogista se toma la molestia de escuchar la historia, ¿qué descubre? Que detrás de las cosas hay “otra cosa bien distinta”: no su secreto esencial y sin fecha, sino el secreto de que no tienen esencia, o de que su esencia fue construida pieza a pieza a partir de figuras extrañas a ella. (...) Que ha nacido de una forma del todo “razonable”. (...) De la pasión de los sabios, de su odio recíproco, de sus discusiones fanáticas y siempre reanudadas, de la necesidad de vencer”.<sup>118</sup> Nietzsche y Foucault encontraron la incoherencia en donde se suponía que debía haber coherencia, encontraron caos donde se suponía debía haber orden. Ese “origen perfecto” que los historiadores han querido ver y han querido transmitirnos como idea incuestionable, no ha sido más que una ilusión que durante mucho tiempo no hemos podido quitarnos de encima. Porque, seamos sinceros, el deseo de querer encontrar un orden coherente en todas las cosas, no es otra cosa más que el producto de una voluntad de sistema que nace del miedo profundo que todos los seres humanos le tenemos al caos, a esa entidad que, por resultar desconocida e indescifrable, nos quita el aliento, rompe nuestro equilibrio porque quiebra y fragmenta nuestra seguridad.

---

<sup>118</sup> FOUCAULT, Michel. *Nietzsche, la Genealogía, la Historia*. P. 18.

Con Foucault es posible advertir que los hechos históricos no guardan una secuencia lineal que les permite ser asimilados a otros, sino que, por el contrario, más aparece en ellos el disparate que la lógica.

En la obra citada aparece un concepto que Foucault retoma de Nietzsche y que es crucial para el desarrollo del presente análisis: la idea de *La Procedencia (Herkunft)*. Se trata de una categoría que nos insta a buscar en los hechos históricos particularidades casi imperceptibles que van conformando entramados complejos.<sup>119</sup> Estas estructuras de difícil desentrañamiento suponen que un origen tiene en su haber azares, accidentes, errores, paradojas, en suma, que ningún comienzo es immaculado. Así, la labor del genealogista consistirá en encontrar todos estos elementos, por muy escondidos que estén, por muy sutiles que sean, y nombrarlos, sacar a la luz sus hallazgos, aunque ello implique escandalizar a quienes pensaban que las cosas “buenas” siempre fueron “buenas”.

El análisis de la *Herkunft* de la Educación Secundaria en México nos ciñe necesariamente a pensar en las finalidades a las que obedeció su creación como nivel formal del sistema educativo. El problema de las finalidades es que experimentan transiciones porque no dejan de ser representaciones que sufren re-interpretaciones cada vez que una nueva gestión se insta para tomar en sus manos la dirección de la Secretaría de Educación Pública. De esta forma, pensar a la historia de la Educación Secundaria como *Herkunft* implica, por fuerza, remitirnos a un aspecto particular que se encuentra en los bajos fondos de todas las intenciones educativas: el poder que los grupos dominantes ejercen

---

<sup>119</sup> El término *Herkunft* o *Procedencia* es entendido por Foucault como una inflexión de la idea común que se tiene de lo que implica hacer una genealogía. Esta idea común remite a considerar que el origen es uno solo, que se trata de un núcleo indivisible, generador de múltiples consecuencias. Al operar la citada inflexión, Foucault presentará a la Genealogía como Procedencia Múltiple, algo que remite a numerosos comienzos; un límite que, al ser traspasado, revela las polifacéticas formas en las que se diluye una unidad, las miles de maneras en que se descompone lo que se consideraba unido: “*Herkunft*: es el tronco, la procedencia; es la vieja pertenencia a un grupo –el de la sangre, el de la tradición, el que se orea entre los de una misma nobleza o una misma bajeza-. A menudo, el análisis de la *Herkunft* hace intervenir la raza o el tipo social. Sin embargo, no se trata tanto de encontrar en un individuo, un sentimiento o una idea, los caracteres genéricos que permiten asimilarlo a otros, -y decir: éste es griego, o éste es inglés-, como de descubrir todas las marcas sutiles, singulares, subindividuales que pueden entrecruzarse en él y formar una red difícil de desenmarañar. Lejos de ser una categoría de la semejanza, tal origen permite separar, para ponerlas aparte todas las marcas diferentes (...). Allí donde el alma pretende unificarse, allí donde el Yo se inventa una identidad o una coherencia, el genealogista parte a la búsqueda del comienzo, -de los innumerables comienzos que dejan esa sospecha de color, esa marca casi borrada que no podrían engañar a un ojo un poco histórico-; el análisis de la procedencia permite disociar al Yo y hacer pulular, en los lugares y posiciones de su síntesis vacía, mil acontecimientos ahora perdidos”. FOUCAULT, Michel. *Op. Cit.* Pp. 25-26.

en lo tocante a la educación que han de recibir los estudiantes de este nivel y que constituirá un factor definitivo para la idea del ciudadano que pretenden formar.

Crear que los propósitos de la educación secundaria han sido siempre el proveer a los adolescentes de una educación nacional, democrática, laica, que desarrolle en ellos valores como la solidaridad, la tolerancia, la conciencia social, promover el desarrollo de un pensamiento crítico en ellos, etc.,<sup>120</sup> y que éstos fueron los motivos para instituir este nivel educativo sería situarnos en una posición tan ingenua como ahistórica, pues las finalidades primeras con las que se crea la Secundaria en México no son las mismas que hoy se explicitan a través del discurso oficial, ya que cada gestión ha operado una serie de reinterpretaciones sobre ellas, dependiendo de las exigencias políticas, económicas, culturales, morales y sociales que caracterizaron a cada momento histórico. Rastrear las causas que originan y que constituyen la *procedencia* de la educación secundaria, sus finalidades inaugurales, ubicar las reinterpretaciones que han sufrido al pasar del tiempo y operar un análisis crítico en torno a todo ello es, propiamente, el objetivo de este primer momento del presente capítulo.

Emprender este recorrido histórico es algo que no está exento de correr un riesgo más: puede llegar a perderse el sentido inmediato de la relación que existe entre esos primeros adolescentes para quienes se creó la escuela secundaria y los estudiantes que, casi un siglo después, expresaron para mí sus maneras de vivir este nivel educativo. Pero los seres humanos, a diferencia de las demás criaturas con las que compartimos este planeta, somos seres históricos. No somos entes del presente, sino que nuestra conformación simbólica nos hace herederos de gente que no conocimos, de rostros que nunca hemos visto, pero cuyas huellas yacen en nuestro cuerpo con tinta invisible, sí, pero también indeleble en toda su profundidad.<sup>121</sup>

---

<sup>120</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006*. P. 7. Documento en línea consultado el 23/02/2011, tomado de: <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/programas/2006/planestudios2006.pdf>

<sup>121</sup> La estructura social de los seres humanos es, por fuerza, una estructura histórica. Al respecto, Berger y Luckmann señalan atinadamente el papel de nuestros antecesores y sucesores en la conformación social de los seres humanos: “Mis relaciones con otros no se limitan a asociados y contemporáneos. También se refieren a mis antecesores y sucesores, a los que me han precedido y me sucederán en la historia social de mi sociedad. Con excepción de los que fueron mis asociados en el pasado (...), me relaciono con mis antecesores mediante tipificaciones sumamente anónimas (...). El anonimato (...) no impide que formen parte de la realidad de la vida cotidiana, a veces de manera muy decisiva. Después de todo, puedo sacrificar mi vida por lealtad a los Padres de la Patria, o, llegado el caso, en pro de las generaciones futuras”. BERGER, Peter y Thomas Luckmann. *Op. Cit.* P. 50.

### 1.1.1 ORIGEN Y DESARROLLO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA HASTA NUESTROS DÍAS.

Es posible rastrear el origen de la educación secundaria en nuestro país, hasta tierras lejanas y fechas que se pierden en el tiempo. Encontramos que el problema de la finalidad de la educación media se remonta hasta los tiempos de Aristóteles<sup>122</sup>, cuya concepción educativa privilegiaba por mucho el desarrollo intelectual del ser humano y restringía esta formación a los hombres concebidos como “libres”, es decir, aquellos que no habían nacido con el estigma de la esclavitud. Es así como los romanos, influidos por esta idea, organizaron su sistema educativo de tal suerte que las artes liberales constituían una enseñanza restringida a las élites, mientras que el trabajo físico era el destino de quienes habían nacido para obedecer. Esta estructura se mantuvo hasta el siglo XVIII, época en la que las exigencias de orden económico y los avances en materia científica y tecnológica hicieron patente la necesidad de incorporar conocimientos de tipo comercial, contable y económico a la formación que hasta entonces había estado reservada a las clases pudientes. En materia política, la idea de la democratización de la enseñanza se había venido fortaleciendo (Comenio y Pestalozzi abogaban porque el pueblo tuviese acceso a una educación que el mismo Estado debía proveer). Esto derivó en el hecho de las clases menos favorecidas –y que, hasta entonces habían estado excluidas de la escena educativa- comenzaran a tener acceso a niveles superiores de escolaridad. Los países en creciente desarrollo industrial y económico necesitaban proveer a sus ciudadanos de las herramientas necesarias para el desempeño no sólo de las profesiones de carácter universitario, sino también de oficios subprofesionales que reeditaran en el incremento de productos, bienes y servicios.<sup>123</sup> La prevalencia de las exigencias de orden económico que se dieron a partir de la Revolución Industrial puede rastrearse como una de las causas más genuinas que motivara la masificación de la enseñanza.

---

<sup>122</sup> Es importante aclarar que, aunque partimos de la época antigua en Occidente para comenzar a desentrañar la procedencia de la escuela secundaria, este referente juega únicamente como un elemento de contexto, es decir, debido a la naturaleza de esta investigación no se ahonda en lo que ha sido la historia de la educación secundaria en todos los países y en todas las épocas, sino que se circunscribe específicamente a los datos relevantes para comprender su génesis en México.

<sup>123</sup> MENESES Morales, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México. 1964-1976. La problemática de la educación mexicana durante los regímenes de los presidentes Gustavo Díaz Ordaz y Luis Echeverría*. Pp. 193-195.

Ahora bien, si por una parte la educación liberal que desde los tiempos de Aristóteles había constituido la primera finalidad de la enseñanza media, estaba reservada a las élites porque serían las únicas con las posibilidades de ingresar a la Universidad (tal era el caso de la Escuela Nacional Preparatoria en nuestro país); y, por otra parte, los cambios que trajo consigo el desarrollo económico e industrial de las naciones pusieron de manifiesto no sólo que se hacía necesario diversificar las carreras universitarias para que incorporaran áreas de conocimiento distintas de las humanidades, como las profesiones relacionadas con las ciencias naturales, y subprofesiones técnicas, y esto derivó en el proceso de democratización de la enseñanza, entonces, nos encontramos aquí con tres elementos que representan un problema para entender la finalidad de la enseñanza media. Es decir, estos tres factores complican la idea de que la enseñanza media obedezca a una única finalidad coherente y articulada, pues cuando se conjugan estos elementos, ya no está destinada exclusivamente a las clases altas, ni tampoco está pensada para las clases menos favorecidas: no era una educación tendiente a posibilitar el acceso del individuo a la auténtica cultura, ni tampoco estaba destinada expresamente a capacitarlo para el trabajo.<sup>124</sup> De ahí que se pensara que la enseñanza media debía constituir una formación de carácter general, a la que todos los individuos pudiesen tener acceso y que, a su vez, les fuera útil a todos, sin importar si proseguirían sus estudios o si sería el último nivel educativo que, dadas sus condiciones económicas, podrían cursar. Esta particularidad hace que en la enseñanza media prevalezcan objetivos de aprendizaje de corte formativo por encima de los objetivos de tipo informativo.<sup>125</sup>

Concretamente ya en nuestro país aparece en el año de 1865 el primer antecedente de la enseñanza media. La Ley de Instrucción relativa a este año planteaba una escuela secundaria organizada al estilo del Liceo<sup>126</sup> francés, especificando el control pleno y total del Estado sobre este nivel educativo, tanto para su carácter público como para el

---

<sup>124</sup> MENESES Morales, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México. 1964-1976. La problemática de la educación mexicana durante los regímenes de los presidentes Gustavo Díaz Ordaz y Luis Echeverría Álvarez*. Pp. 193-195.

<sup>125</sup> Sobre la diferencia entre los objetivos de tipo formativo y los de tipo informativo retomo la distinción que hace al respecto Carlos Zarzar, señalando que los primeros tienden a desarrollar en el ser humano actitudes y aptitudes intelectuales, humanas y sociales; mientras que los segundos se restringen al grado de apropiación de los contenidos que los alumnos deben realizar en un determinado nivel educativo. ZARZAR, Carlos. “La definición de objetivos de aprendizaje. Una habilidad básica para la docencia”, en *Revista Perfiles Educativos*. Núm. 63. Pp. 8-15.

<sup>126</sup> El sistema del Liceo francés propone una enseñanza de carácter integral que abarque los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

privado.<sup>127</sup> Cabe aclarar que la noción de “escuela secundaria” que se maneja en esta ley corresponde a lo que conocemos como “primaria superior”. Recordemos que, para esas fechas, la educación primaria se encontraba dividida en dos ciclos: la primaria elemental y la primaria superior. La primaria elemental iba del primero al cuarto grado y la superior constaba de dos niveles. En total, quienes podían cursar ambas fases de la educación primaria, terminaban reuniendo en su haber seis grados de instrucción.

Es de resaltar que esta ley hace énfasis en el control que el Estado debía ejercer sobre este antecesor de la escuela secundaria, pues desde entonces aparece claramente especificado que son los grupos que detentan el poder quienes decidirán el tipo de formación que deberán recibir los individuos que se integren a este nivel educativo, es decir, estos grupos definirán el tipo de ciudadano deseable que se espera que la educación logre formar. Es el Estado quien controla e impone sus ideales, sus convencionalismos, sus conveniencias obedeciendo a los intereses particulares de quienes detentan el poder; es a través de las leyes que estos grupos dominantes legitiman sus atribuciones y, con ello, las vuelven incuestionables.

A pesar de que el Estado había tomado en sus manos las riendas de la enseñanza media, las condiciones políticas y económicas del país en aquellos tiempos hacían que ésta siguiera siendo un privilegio de las clases pudientes. Con ello, se constata cómo esa educación aristotélica reservada a los hombres libres todavía encontraba vigencia en México durante los primeros albores del siglo XX, mientras que en Europa, la democratización de la enseñanza media se consolidaba fuertemente.<sup>128</sup> Para 1869 la enseñanza media cobraba carácter de “oficial” gracias a un decreto emitido por Porfirio Díaz.<sup>129</sup>

---

<sup>127</sup> Cfr. Zorrilla, Margarita. “La Educación Secundaria en México: Al filo de su Reforma”, en REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Consultado el 4 de julio de 2010 en <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/Vol2m1/Zorrilla.pdf>. P. 2.

<sup>128</sup> Para 1878 “Se expidió un reglamento por medio del cual se determinó la reorganización de las escuelas primaria y secundaria, especialmente la de niñas. Si bien, en esta época el alcance de la matrícula en las pocas escuelas secundarias se limitaba a los centros más importantes de población y a las personas que contaban con mayores recursos económicos”. AVITIA Hernández, Antonio. *Vademécum secundaria mexicana: leyes, normas, acuerdos, reglamentos, lineamientos, planes, programas, organización, manuales, documentos e historia de la secundaria mexicana*, P. 713.

<sup>129</sup> AVITIA Hernández, Antonio. *Op. Cit.* P. 714.

Este incipiente antecedente de la educación secundaria, cuya finalidad originaria no se encontraba definida ni tampoco había logrado concretarse en la práctica debido a la imposibilidad que el país experimentaba en aquellos tiempos para democratizarla siguió funcionando como tal hasta que, en 1915, una serie de acontecimientos hicieron que se replanteara la necesidad de crear una enseñanza media que fuese más allá de la primaria superior.

Para entender este replanteamiento conviene ahondar un poco en lo que, para entonces, era la función de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Creada por Gabino Barreda, la ENP tenía a su cargo la preparación de aquellos estudiantes con deseos y posibilidades de cursar estudios universitarios. Por supuesto, era una enseñanza elitista, reservada a las clases pudientes, cuyo requisito de ingreso establecía el haber cursado la primaria en sus dos fases (elemental y superior).

Este carácter elitista de la ENP no sólo se daba en términos de acceso, es decir, no sólo tenía que ver con las posibilidades económicas de los estudiantes para ingresar a ella, sino que también se daba en términos intelectuales, pues los contenidos que orientaban la enseñanza preparatoria giraban en torno a un canon positivista que demandaba del educando un notable capital cultural.

Esta particularidad abonaba el terreno para que se diera otro de los graves problemas que enfrentaba la enseñanza en este nivel: una evidente desarticulación entre los contenidos del nivel anterior (la primaria superior) y los que se ofrecían a los alumnos de primer año en la ENP. En teoría, lo que debía ofrecer la ENP a la juventud mexicana que terminaba la primaria se daba en términos de una preparación para la profesión, por lo que su plan de estudios sufrió una serie de constantes transformaciones, de las cuales, la que se llevó a cabo en tiempos de Palavicini buscó resolver el problema de la vinculación entre primaria y preparatoria reduciendo la carga académica de esta última, sin embargo, a pesar de esta reformulación curricular, la desarticulación seguía siendo evidente.<sup>130</sup>

Para 1915 se llevó a cabo una evaluación sobre la funcionalidad de la Escuela Nacional Preparatoria (evaluación que estuvo a cargo de personalidades prominentes de la escena

---

<sup>130</sup> MENESES Morales, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México 1911 – 1934. La problemática de la educación mexicana durante la Revolución y los primeros lustros de la época posrevolucionaria*. P. 218.

educativa de aquel tiempo: Osuna, Moisés Sáenz, Manuel Barranco y José Antonio Pichardo), misma que sacó a la luz el problema de la desarticulación que imperaba entre los contenidos de la ENP y la primaria: “Las cifras más optimistas confirmaban que apenas un poco más de 10% lograba terminar y más de 80% reprobaba el primer año, lo que se atribuía a que el contenido y la metodología de los estudios eran inapropiados para los adolescentes”<sup>131</sup>. Osuna manifestaba que la preparatoria realmente no cumplía con su misión entre la juventud mexicana en lo tocante al aspecto de la disciplina, pues no había nada que obligara a los alumnos a acudir a sus clases y aunque faltaran se les permitía matricularse o presentar exámenes. Como principal problema, Osuna distinguía el hecho de que la formación que se daba al interior de la ENP estaba únicamente en función de la futura elección de carreras profesionales, siendo que, en realidad, ésta debería fungir solamente como complemento. Esta concepción de Osuna deja ver que, mientras en el discurso se privilegiaba esa formación integral que haría del individuo un ciudadano con habilidades sociales y de convivencia, en la práctica prevalecía un academicismo (producto del canon positivista que orientaba la enseñanza) que daba prioridad a los objetivos de aprendizaje de tipo informativo. El hecho de que esto ocurriese en la ENP es un elemento de crucial importancia que va a impactar notablemente la historia de la educación secundaria, pues hasta nuestros días pueden rastrearse los numerosos intentos por erradicar de este nivel educativo dicha connotación academicista del aprendizaje para dar paso a una formación general, integral del estudiante, “una formación para la vida”.

El año de 1915 es crucial en lo que refiere a la creación de la escuela secundaria, pues es cuando, en el Congreso Pedagógico de Veracruz-Jalapa, se menciona por primera vez la necesidad de crear un ciclo intermedio que sirviese de puente entre la primaria y la preparatoria. El propósito de este nuevo nivel educativo que se tenía en mente consistía, entre otras cosas, en hacer extensiva una formación general de carácter mucho más accesible que la ENP, y con ello se sentaban las bases para consolidar la democratización de la educación en México. Es así que en el Congreso Pedagógico de Veracruz-Jalapa, el doctor Enrique Herrera Moreno presenta el proyecto de creación del nuevo ciclo escolar, mismo que daba prioridad a la formación moral y cívica del

---

<sup>131</sup> LOYO Bravo, Engracia. *Gobiernos Revolucionarios y Educación Popular en México, 1911 – 1928*. P. 52.

educando.<sup>132</sup> En dicho proyecto puede rastrearse un plan de estudios que incorpora una asignatura que resulta interesante mencionar por su estrecha relación con los propósitos de este recuento histórico, a saber, la materia de “instrucción cívica y economía social”, misma que constituirá el primer antecedente de los cursos de Formación Cívica y Ética que actualmente se incluyen como parte del currículum de Educación Secundaria.

La incapacidad del país en materia de comunicaciones, la desorganización que imperaba al interior de los órganos gubernamentales y los problemas de carácter político que caracterizaron esa época fueron factores determinantes que marcaron una brecha entre lo que fue el proyecto de creación de la escuela secundaria y su concreción formal, misma que tardaría algunos años en llegar. Con lo anterior, es posible distinguir entre dos momentos –y no uno solo- de creación de la enseñanza secundaria en México: el correspondiente a la presentación del proyecto en el Congreso Pedagógico de Veracruz (1915) y la puesta en marcha del proyecto, misma que ocurrirá diez años más tarde, bajo el mandato del presidente Elías Calles.

No obstante, aunque fuese solamente en el plano del discurso, en este momento de surgimiento de la escuela secundaria es posible colegir su primera finalidad, misma que se encuentra plasmada en la Ley de Educación Popular del Estado de Veracruz (ley que entró en vigor el 1º de enero de 1916): “La formación del hombre era el fin de la secundaria, con la educación integral iniciada en la primaria o el jardín de niños”.<sup>133</sup>

En ese mismo año, 1915, otro Congreso Pedagógico, celebrado esta vez en Guanajuato, se vuelve a plantear –a modo de recomendación- la necesidad de un internivel, un punto medio entre la primaria y la preparatoria que tendiese a la formación integral de “buenos

---

<sup>132</sup> La articulación interniveles, así como la necesidad de una formación moral y cívica extensiva a los ciudadanos de aquel México que se encontraba apenas en vías de consolidación, se constituyeron en motivos para la conformación de este nuevo nivel de enseñanza, por lo menos en el discurso: “Veracruz fue así el creador de la escuela secundaria. Cuando se creó la secundaria en México (1925), varias secundarias reformadoras funcionaban en Veracruz desde 1916. Así, el éxito más lisonjero del Congreso de 1915 fue la creación de la secundaria, cuyo autor fue el doctor Enrique Herrera Moreno”. Cfr. MENESES Morales, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México 1911 – 1934. La problemática de la educación mexicana durante la Revolución y los primeros lustros de la época posrevolucionaria*. Pp. 150-157. Estas secundarias veracruzanas se enfrentarían a varios problemas, pues en su haber, varios gobernadores intentaron desaparecerlas y se le dio más apoyo a las escuelas de instrucción rudimentaria y enseñanza técnica. De la misma manera, era muy difícil que contaran con un número considerable de egresados, pues, por ejemplo, para el año de 1920, en Veracruz solamente 12 estudiantes pudieron concluir la secundaria y en Orizaba sólo un alumno logró terminar el ciclo.

<sup>133</sup> *Ídem*.

ciudadanos”.<sup>134</sup> Este asunto de la formación del ciudadano parece ser el que más preocupaba al Estado en materia educativa. Para 1917 Venustiano Carranza Venustiano Carranza, estableció la Dirección General de Educación Pública, bajo el principio de laicismo, y quedó estipulado que la meta principal de la educación mexicana, incluyendo en ella lo relativo a la noción de “cumplimiento del deber” que debía fomentarse en todos los educandos.<sup>135</sup> Estas revelaciones nos llevan a colegir una inferencia sutil, pero decisivamente presente en los grupos de poder que en aquella época tuvieron en sus manos el destino de la educación mexicana: el Estado no sólo marcaba su territorio explicitando que la enseñanza media era de su exclusiva competencia, es decir, no sólo se apropiaba de este nivel educativo aún cuando se proveyera a instancias de las escuelas particulares, sino que, además, designaba, a través del discurso oficial, el lugar que cada miembro de la sociedad debía ocupar, subrayando al deber ser como el fundamento orientador del comportamiento de todo ciudadano.

A las causas que originaron el nivel educativo de la Secundaria se suma otro “*accidente*” que la vincula nuevamente con la ENP: en numerosas ocasiones la pertenencia de la ENP a la Universidad había sido objeto de múltiples controversias, pues no faltaban las opiniones que vinculaban esta pertenencia al hecho de que se tratase de una educación posprimaria exclusiva de las clases pudientes y consideraban apropiado crear un nivel educativo intermedio desligado de la connotación elitista de la Universidad.<sup>136</sup> Aparece claramente aquí la lucha encarnizada por el poder que representa el hecho de proveer a la nación de un cierto nivel educativo: la instancia que lo provea será la que tome decisiones en lo tocante al tipo de ciudadano que va a egresar de dicho nivel. Si el grupo de poder que provea esta educación pertenece a las clases altas, la educación que imparta este nivel estará dirigida exclusivamente a satisfacer sus intereses particulares. Lo mismo pasa si la impartición de este nivel educativo cambia de manos.

---

<sup>134</sup> Cfr. MENESES Morales, Ernesto. *Op. Cit.* P. 165.

<sup>135</sup> GAMBOA Montejano, Claudia. *Reforma Educativa. Marco Teórico Conceptual, de antecedentes Históricos jurídicos, de las Principales propuestas de modificación a la Ley General de Educación turnadas a la Comisión en la materia en la LIX y en el Primer Año de Ejercicio de la LX Legislatura, y Reformas del Estado.* Cámara de Diputados. Dirección de Servicios de Investigación y Análisis. Consultado el 14 de agosto de 2011, en <http://www.diputados.gob.mx/cedia/sia/spi/SPI-ISS-17-07.pdf>

<sup>136</sup> Esta pugna por una educación posprimaria que pudiera depender de instancias ajenas a la Universidad se hizo patente a través de una serie de opiniones encontradas: “El debate en torno a la dependencia de la ENP estaba lejos de dirimirse. (...) Unos seguían aferrados a la opinión de que la ENP dependiera de la Universidad por estar íntimamente ligada con ésta, otros propugnaban que debía haber una etapa intermedia entre la primaria superior y la preparatoria –se referían a la secundaria, preparación para la vida, mientras que la preparatoria (...) serviría para prepararse para las profesiones”. MENESES Morales, Ernesto. *Op. Cit.* Pp. 218-219.

Por último, una serie de incidentes relacionados con graves problemas de indisciplina en la ENP, acabarían de marcar los comienzos de la educación secundaria. Para 1922 se hace público el caos al interior de la ENP: muchos de los alumnos que cursaban los primeros grados de la preparatoria eran frecuentemente sonsacados por estudiantes de mayor edad para que sirvieran y apoyaran a sus ideologías e intereses. Cuando algunos grupos estudiantiles estaban en desacuerdo con alguna disposición oficial (y casi siempre que se emitía una disposición oficial algún grupo de alumnos se manifestaba en contra), recurrían a medidas extremas para hacer patente su desaprobación: impedían las clases, hacían huelgas, criticaban y se burlaban de casi todo, etc. Inclusive, Vasconcelos protagonizó un episodio conflictivo a este respecto cuando destituyó a Vicente Lombardo Toledano (que era el director de la ENP en aquél tiempo) por no haber expulsado a una comitiva de alumnos que habían incurrido en una indisciplina grave (y es que entre esos estudiantes se encontraba el hermano de Lombardo). Los estudiantes se aliaron con la CROM, ésta a su vez quiso presionar a Vasconcelos, y el embrollo alcanzó alturas verdaderamente insospechadas (los estudiantes llegaron a disparar pistolas dentro del plantel educativo).

En 1923 Bernardo Gastéllum (entonces Subsecretario de Educación Pública) planteó la necesidad de reorganizar el currículum de la preparatoria, sobre todo en sus primeros años, de tal manera que se hiciera evidente la articulación entre ésta y la primaria: “Los propósitos de la enseñanza secundaria serían: a) realizar la obra correctiva de deficiencias y desarrollo general de los estudiantes, iniciada en la primaria; b) Vigorizar, en cada uno de los alumnos, la conciencia de solidaridad con los demás; c) formar hábitos de cohesión y cooperación social, y d) ofrecer a todos gran diversidad de actividades, ejercicios y enseñanzas, con el fin de que cada cual descubriera una vocación y pudiera dedicarse a cultivarla”<sup>137</sup>. Los objetivos de la escuela secundaria que presentaba Gastéllum eran mucho más definidos que los que se habían decretado en Veracruz el 4 de octubre de 1915. Algunas características relevantes sobre la propuesta de Gastéllum en torno a la enseñanza secundaria son las siguientes:

- No tendría carácter de obligatoriedad. Como era imposible para el gobierno adscribirle también un carácter de gratuidad, es decir, que el Estado se hiciera

---

<sup>137</sup> SANTOS Del Real, Anette Irene. *La educación secundaria: perspectivas de su demanda*. P. 20.

cargo de proveer de escuelas e infraestructura a todo el país, también se hacía patente la imposibilidad de exigir que este nivel educativo fuese obligatorio.

- La duración de los estudios sería de tres años.
- Se dejaba establecido que la enseñanza preparatoria se dedicaría únicamente a la preparación profesional para las carreras universitarias. Con esta medida se buscaba abatir el academicismo que representaba el obstáculo de índole intelectual para que los egresados de la primaria pudieran tener éxito en sus estudios posprimarios.

Vemos aquí cómo, a pesar de que existe una relación entre ambas, la finalidad primera de la educación secundaria (a saber, proveer de una formación integral al ciudadano) y las finalidades que se expresan en el discurso de Gastéllum, experimentan precisiones correspondientes a reinterpretaciones que fueron producto de todos los accidentes que dieron origen a la enseñanza secundaria. Ahora no solamente se buscaba dotar al educando de una formación humana, una formación para la vida en sociedad, no sólo se buscaba desarrollar en él un alto sentido del deber ser orientado a fines nacionalistas (como lo explicitara Carranza en su momento), sino que también se buscaba corregir en los estudiantes “deficiencias” que habían derivado en la indisciplina general que se hizo patente en estos años en la ENP, introduciendo además los elementos que les permitieran ir dilucidando su orientación vocacional, misma que se vería reforzada con los estudios preparatorianos. Asimismo, se hacía evidente la función controladora de la educación: el estudiante rebelde, el que pensaba distinto a como el sistema consideraba “aceptable”, el que por sus cuestionamientos representaba conflictos para las autoridades y por la manifestación de sus opiniones en contra de las medidas tomadas por la autoridad era considerado “indeseable”, era el mismo estudiante que debía ser “corregido”, “encaminado” hacia la obediencia pacífica que garantizaría la conclusión satisfactoria de sus estudios. Gran paradoja presente en toda educación moral: el Estado quiere un individuo “autónomo” pero que obedeciera las reglas y las disposiciones de sus superiores.

Igualmente, la formación moral remarcaba la enseñanza de valores como la solidaridad, la cohesión y la cooperación social, todo ello con el fin de que, en un esfuerzo conjunto, la

nación se encaminara a la consecución de un desarrollo político, económico y social que le era urgente, después de haber vivido, sobre todo, los impactos de una guerra revolucionaria que, además, exigía que esa educación fuese democrática. Estas precisiones que obedecen a las reinterpretaciones mencionadas fueron marcando una evolución de las finalidades de la educación secundaria; evolución que, en ningún caso, se entiende como una causalidad lineal y homogénea, sino que estuvo plagada por numerosos incidentes al interior de los cuales se manifiesta de fondo la lucha por el poder al interior de los grupos dominantes.

1923 será el año decisivo en el que se asentará oficialmente la creación de la educación secundaria.<sup>138</sup> Con las modificaciones introducidas por Gastéllum, la secundaria se ubicó, topológicamente, en un plano distinto de la preparatoria. La primera fue trasladada a los edificios de San Pedro y San Pablo; la segunda permaneció en San Ildefonso. El separar a los estudiantes traería además el beneficio de disminuir los conflictos ocasionados por la indisciplina de varios de ellos.

El modelo que orientaría al nuevo nivel educativo no fue una creación original de los educadores mexicanos. Ya una vez, la enseñanza posprimaria quiso organizarse al estilo del Liceo francés, nada impedía que esta conducta imitativa se repitiera cuando se trató de implementar al nuevo ciclo. Rafael Ramírez asistió a un curso sobre educación secundaria que se dio en el Instituto Internacional de Educación del *Teacher's College* de la Universidad de Columbia, a finales de 1925. Se tiene la idea de que ésa es la razón por la que la escuela secundaria en México se inspira en el sistema educativo estadounidense designado como *high school*, pues a su regreso se tiene noticia de que no se escatimaron esfuerzos para reorganizar la enseñanza secundaria en nuestro país. México era una nación que apenas comenzaba a erigirse como tal. Privaba al interior del gobierno la inexperiencia y la confusión, situaciones lógicas en un país que se estaba reestructurando como república. Esto llevó en muchas ocasiones a imitar los modelos educativos estadounidenses, pues se tuvo la idea de que habían funcionado para una nación que se erigía como una de las primeras potencias mundiales. Era demasiado pronto para exigir

---

<sup>138</sup> Es en este año cuando Bernardo Gastéllum propone al Consejo Universitario la reorganización del currículum de la ENP, distinguiendo entre la enseñanza secundaria como continuación de la primaria, y los estudios preparatorianos. “La *Memoria* (1934, P. 124) se refiere finalmente a la secundaria como iniciada en el año de 1923. Reconoce, por tanto, que José Vasconcelos fue su autor. La creación de la secundaria culminó en 1926 con la inauguración de cuatro escuelas de este grado”. MENESES Morales, Ernesto. *Op. Cit.* P. 650.

de aquellos educadores una visión que les llevase a tomar en cuenta que las condiciones socio-históricas varían en función del contexto específico de cada nación y que, por ende, la implantación de un modelo extranjero en la escena educativa mexicana no iba a dar los mismos frutos que en el país originario del que se estaban retomando. Este incidente complicaría aún más la clarificación de las finalidades de la enseñanza secundaria.

Mediante dos decretos presidenciales del régimen callista, y siendo Secretario de Educación el Dr. José Manuel Puig Casauranc, se fija la regulación de la enseñanza secundaria en nuestro país; el primer decreto expedido en agosto de 1925 establece la creación de dos planteles educativos federales de enseñanza secundaria, y el segundo, en diciembre del mismo año, independiza y confiere personalidad propia al ciclo secundario de la ENP. Calles había impulsado la enseñanza popular, a pesar de los conflictos políticos y económicos por los que atravesaba su gobierno (el boicot comercial que había implantado la Liga Defensora de la Libertad Religiosa ante las medidas callistas en contra de la Iglesia, las huelgas y la Guerra Cristera). Por su parte, Puig Casauranc no lograría llenar las expectativas que se tenían en torno a la figura de un Secretario de Educación Pública. Es este escenario atropellado, complejo y lleno de conflictos el que ve nacer a la escuela secundaria mexicana.

Los problemas de desarticulación en la enseñanza que habían generado el surgimiento de la educación secundaria dieron a ésta un tinte que la distinguía de otros niveles educativos similares en diferentes países. A pesar de que se había tratado de implantar el modelo estadounidense, esa particularidad correspondiente a la necesidad de articulación interniveles hizo que la secundaria fuese concebida como una preparación para seguir estudiando.<sup>139</sup> Pero he aquí que sigue de manifiesto la contradicción en lo tocante a las finalidades de este nivel educativo: si se crea con tintes de democratización para formar ciudadanos que puedan insertarse al ámbito laboral y, con ello, impulsar el desarrollo económico e industrial del país, el pensar a la secundaria como preparación para proseguir los estudios en un nivel escolar ulterior, viene a desdibujar un poco los límites, o es quizá que éstos pretenden abarcar tanto que resulta difícil colegirlos.

---

<sup>139</sup> A propósito de esta finalidad particular de la educación secundaria, cuenta Meneses que ésta “Se concibió (...) como una prolongación de la educación primaria con énfasis en una formación general de los alumnos, es decir, su naturaleza se definió como estrictamente formativa. Mientras que, en otros países la educación secundaria fue concebida como un antecedente al bachillerato y a la educación superior, en México se pensó como un paso necesario para continuar estudiando, una escuela para la escuela”. MENESES Morales, Ernesto. *Op. Cit.* P. 522.

Moisés Sáenz había estado al pendiente del proyecto de creación de la educación secundaria, matizándolo con tintes de formación general para la vida e incorporando en ella métodos de corte pedagógico que se desprendían de las propuestas alemanas (Pestalozzi, Herbart, incluso Fröbel, así como la idea de una escuela democrática, misma que fue inspirada en los aportes de John Dewey). Esto sumado a la intención de imitar el modelo estadounidense de la *high school*, dieron como resultado una fusión particular, una especie de “sincretismo pedagógico” que se convertiría en el eje rector del currículum de este nivel educativo y que vendría a constituirse en una reinterpretación más de las finalidades originarias del mismo.<sup>140</sup> Las propuestas alemanas privilegiaban el desarrollo moral y autónomo del educando, de ahí que la nueva reinterpretación a las finalidades de la educación secundaria incorporase también la formación de ciudadanos libres e independientes.

En 1926 se creó la Dirección de Enseñanza Secundaria que tomaría bajo su cargo a las escuelas secundarias federales y que también inspeccionaría a las secundarias particulares. Por su parte, la Secretaría de Educación Pública cuidó que en la organización de las escuelas secundarias se incluyeran actividades extraescolares (sociedades estudiantiles científicas, artísticas, deportivas, literarias, etc.).

En lo tocante a la disciplina se tomaron medidas específicas: Para que los chicos pudieran tener derecho a inscribirse era menester que tanto ellos como sus padres, aceptaran el compromiso de cumplir con los deberes que marcaba la institución<sup>141</sup>, además, los alumnos irregulares serían suspendidos, se buscó perfeccionar los métodos mediante los cuales fuese posible tener al tanto a los padres de familia acerca de la situación de sus hijos en la escuela; se instituyó un régimen de tareas fuera del horario

---

<sup>140</sup> Le secundaria que Moisés Sáenz tenía en mente giraba en torno a cuatro objetivos formativos: “(...) *cómo conservar la vida, cómo ganarse la vida, cómo formar una familia y cómo gozar de la vida* [las cursivas son mías]. La secundaria mexicana fue inicialmente conformada con los moldes pedagógicos de la escuela secundaria alemana y los postulados democráticos de la escuela secundaria estadounidense, ajustados y adaptados a las necesidades de los currícula mexicanos del momento, e integrando la pirámide de la estructura educativa nacional. Los principios básicos de la escuela secundaria mexicana eran, en su momento: 1. Preparar para la vida ciudadana; 2. Propiciar la participación en la producción y en el disfrute de las riquezas, y 3. Cultivar la personalidad independiente y libre”. AVITIA Hernández, Antonio. *Op. Cit.* P.714.

<sup>141</sup> Esta medida podría encontrar su antecedente en el episodio protagonizado por Vasconcelos y los alumnos de la ENP, quienes después de una larga serie de disturbios e indisciplinas fueron obligados por Vasconcelos a volverse a matricular firmando, tanto ellos como sus padres, un compromiso de respetar y cumplir con lo estipulado por la normatividad de la institución.

escolar con el fin de mantener ocupados a los estudiantes, y, si aún así, algún estudiante incurría en faltas graves a la disciplina escolar se manejaba el último recurso: la expulsión. Todas estas medidas lograron evitar conflictos estudiantiles como los que años atrás se habían vivido al interior de la ENP. Aún así, los estudiantes preparatorianos protestaron por la división operada por Gastéllum al currículum de la ENP, y buscaron por todos los medios –sin éxito- que la preparatoria conservara a la secundaria como parte integrante de ella misma.

También se recurrió a artífices de la psicotécnica pedagógica para mejorar el nivel de la escuela secundaria, se realizaron mediciones mentales entre los alumnos con la finalidad de conocerlos más a profundidad. Estos resultados se compararon con los de las calificaciones, con el propósito de organizar a los grupos tomando como principal criterio de selección las aptitudes que cada estudiante demostrara tener a través de los resultados obtenidos en dichas pruebas. Éste sería el antecedente del trabajo que actualmente se propone para quienes desempeñan el cargo de orientadores al interior de las escuelas secundarias.

No cabe duda que la creación de la secundaria significó un esfuerzo inaudito y un logro sin precedentes en la historia de nuestro sistema educativo, sin embargo, una de las principales razones por las que se decidió ponerla en marcha, no logró resolverse: la desarticulación entre los contenidos de la primaria y los de la secundaria, seguiría siendo un problema, incluso hasta nuestros días. Paradoja histórica: la secundaria se crea para resolver problemas de articulación interniveles entre la primaria y la preparatoria; posteriormente esta desarticulación se convertiría en el insalvable escollo de este nivel educativo que había surgido para su solución.

El principio genealógico de Nietzsche y de Foucault está cumplido: no es uno sino varios los orígenes de la escuela secundaria. Su *procedencia (Herkunft)* está plagada de accidentes, de confusiones, de paradojas e ironías, de errores e incongruencias. Así es como surgen las cosas; “no salen inmaculadas de las manos del creador”. El escenario que las envuelve es el caos, a veces el sinsentido... el “disparate”. Esta hija del Sistema Educativo Mexicano vino al mundo en las circunstancias más azarosas, en un parto sumamente complicado que fue el resultado de una gestación lenta, cargada de contratiempos, atropellos y guerras encarnizadas por el poder... y aún así, sobrevivió.

Lleva consigo las marcas de su *fatum* particular<sup>142</sup>, y seguirá conservándolas hasta el fin de la Historia.

El problema de las finalidades de la educación secundaria buscó resolverse clasificándola en distintas modalidades, que con el tiempo evolucionarían hasta constituir las que actualmente se distinguen en su conformación: la secundaria de carácter general (una preparación que contempla la posibilidad de que el educando prosiga sus estudios preparatorios), la secundaria técnica (que contempla en su currículum una capacitación para el trabajo que le permitirá al educando ingresar a la vida laboral mediante el desempeño de algún oficio), y la telesecundaria (dirigida a clases de recursos limitados cuyo acceso al sistema educativo se ha visto obstaculizado, contribuyendo a cumplir con ello el objetivo de la democratización de la enseñanza). En todos los niveles prevalece la formación integral del ciudadano.

Para estas fechas se tiene noticia de que los objetivos de la enseñanza secundaria son los siguientes: “preparar al individuo como futuro ciudadano: miembro cooperador de la sociedad; trabajador de la producción y distribución de las riquezas, y disponerlo también para las actividades de desarrollo personal directo (cultivo de la personalidad independiente y libre). Ya que el individuo no puede vivir independientemente de la familia ni realizar las finalidades que se mencionan sin gozar de salud plena ni tampoco prescindir de ciertos instrumentos de trabajo, la escuela debe preocuparse de los siguientes aspectos: salud, dominio de procesos fundamentales, preparación de los individuos como miembros dignos de la familia y de la sociedad (deberes de la ciudadanía), determinación de la vocación, uso adecuado del tiempo libre, y la formación del carácter ético”.<sup>143</sup>

Este nuevo momento en la constitución de las finalidades de la enseñanza secundaria obedece, nuevamente a una reinterpretación que, influida por el conflicto entre el gobierno y los padres de familia, a raíz de los problemas entre el primero y la Iglesia, hará patente que la educación integral que provee este ciclo educativo da prioridad a la formación del ciudadano como ente familiar; y resalta el carácter ético de dicha formación, tendiente a

---

<sup>142</sup> El *Fatum* al que hago referencia es un concepto nietzscheano que remite a la noción de *destino*, no como algo prefabricado por alguna “inteligencia superior”, sino como el resultado de factores determinantes, estructurantes de la vida de las personas y las instituciones. Todos, bajo esta concepción, somos “fatal destino”, desde la partícula más pequeña de la creación hasta el entramado social más complejo.

<sup>143</sup> MENESES Morales, Ernesto. *Op Cit.* P. 480.

desarrollar valores morales que hasta entonces se relacionaban ampliamente con una enseñanza religiosa que había quedado proscrita por disposiciones gubernamentales.<sup>144</sup>

Durante el interinato de Emilio Portes Gil, la educación fue entendida como una inversión que el gobierno realiza en los miembros de la sociedad que compone al país, con el fin de que, al finalizar los ciclos escolares correspondientes, el ciudadano se convirtiera en una fuerza productiva orientada a potenciar el desarrollo económico e industrial de la nación. Se instaura también en estas fechas el turno vespertino de la educación secundaria, ello con la finalidad de que instalaciones que habían representado un gasto para el erario, se aprovecharan al máximo.

Para 1930 el problema de las finalidades de la educación secundaria vuelve a aparecer, puesto que ésta había adquirido un carácter netamente nacional, se incorporaron al currículum de las secundarias generales contenidos orientados a la capacitación para el trabajo, mismos que coexistieron al lado de los contenidos de carácter propedéutico para los estudios posteriores. A este problema se sumó el hecho de que la indisciplina al interior de las escuelas secundarias era una prueba fehaciente de que el haber separado a este nivel educativo y a la ENP no estaba rindiendo los frutos esperados. Los estudiantes de secundaria se habían apropiado de la rebeldía que sus antecesores demostraban cuando pertenecían a las filas de la ENP: hacían huelgas, protestas, las clases se suspendían sin razón, y todo esto desconcertaba a un gobierno que, para entonces, dedicaba dos millones de pesos al gasto anual que representaba el sostenimiento del nuevo ciclo escolar.

En el año de 1932 el currículum de secundaria sufre una reformulación, buscando así acabar con las problemáticas que venía arrastrando desde su creación. El nuevo currículum contemplaba como objetivos fortalecer la articulación interniveles entre este ciclo y su precedente (la primaria), y también en lo tocante a su sucesor inmediato: la preparatoria. De igual forma, se insistía en que la finalidad de la enseñanza secundaria

---

<sup>144</sup> La presión que ejercieron los padres de familia sobre el gobierno y que resultó en esta reinterpretación de las finalidades de la escuela secundaria, incorporando ahora el valor conferido al deber del ciudadano para con la institución de la familia, puede explicarse, siguiendo a Berger y Luckmann por una ilusión de objetividad que impera al interior de dicha esfera social: es al interior de la familia donde se cristaliza y rigidiza el mundo institucional, como consecuencia de la acción educativa que ejercen los padres sobre los hijos. Esta rigidez que deriva en objetivaciones (significados compartidos) del mundo social se instaura debido a la necesidad que tienen las generaciones anteriores de transmitir conocimientos a los nuevos miembros que se les incorporan. *Cfr. BERGER, Peter y Thomas Luckmann. Op. Cit. P. 79.*

debía girar en torno a un ideal social tendiente a desarrollar en los educandos una formación integral que contemplase aspectos de índole económica, política, social, ética y estética, sólo que ahora debía tenerse en cuenta que la adquisición de estas habilidades, actitudes y valores debía sopesar que el educando es un adolescente y, como tal, se requiere que el profesorado tenga conocimiento en lo relativo a este periodo de la vida del ser humano.<sup>145</sup> Esta reformulación de las finalidades de la educación secundaria se vio influida por los aportes de Moisés Sáenz con respecto a la psicología del educando adolescente, mismos que se hicieron necesarios a partir de los graves conatos de indisciplina que frecuentemente se daban entre las filas del estudiantado. Se buscaba comprender al educando para controlarlo. Los castigos no resolvían el problema, las expulsiones tampoco lo hacían. Se necesitaba tener un amplio conocimiento de los cambios que sufre el ser humano durante esta etapa de su existencia, para así poder encauzarlo de una manera más eficaz.<sup>146</sup>

Es en esta época en la que el carácter prevocacional y vocacional de la escuela secundaria se hace más patente. Si bien, la preparación para las profesiones estaba destinada a instituciones como la ENP, la secundaria también tenía la función explícita de dar a conocer al educando las diversas áreas del conocimiento, con el fin de que, al ir tomando contacto con ellas, pudiese formarse una idea de cuáles eran aquellas que le provocaban un mayor interés y para cuáles mostraba una mayor habilidad. En un principio se realizaron mediciones mentales tendientes a identificar a los alumnos que mostraban mayor capacidad para ciertas actividades y áreas del conocimiento. Una vez identificados los intereses vocacionales de los alumnos, se procedía a formar grupos que incluyeran a los educandos en programas tendientes a promover el desarrollo de sus habilidades en

---

<sup>145</sup> Cfr. MENESES Morales, Ernesto. *Op. Cit.* P. 602.

<sup>146</sup> Al señalar esta necesidad de control que la escuela ejerce sobre los adolescentes desde el principio de su conformación como institución, de ninguna manera me posiciono en contra de ello, pues considero que esta función de control se convierte en un requisito para la socialización de las nuevas generaciones, siempre y cuando los medios que se utilicen para ello no excedan los límites aceptables dentro de los cuales dicha coerción no violenta la dignidad humana. Al respecto tómesese en cuenta lo que señalan Berger y Luckmann con respecto a la necesidad de desarrollar mecanismos específicos de controles sociales: “La nueva generación plantea un problema de acatamiento y su socialización, dentro del orden institucional, requiere que se establezcan sanciones. Las instituciones invocan y deben invocar autoridad sobre el individuo, con independencia de los significados subjetivos que aquél pueda atribuir a cualquier situación particular. (...) Hay que enseñar a los niños a “comportarse” y, después, obligarlos a “andar derecho”. Y, por supuesto, lo mismo hay que hacer con los adultos. Cuando más se institucionaliza el comportamiento, más previsible y, por ende, más controlado se vuelve”. BERGER, Peter y Thomas Luckmann. *Op. Cit.* P. 83. En instituciones de reciente creación, como es el caso del momento que estamos analizando de la educación secundaria, las graves faltas de indisciplina se debían, precisamente a que el comportamiento no se hallaba institucionalizado de manera suficiente como para que el control pudiera surtir efectos.

función de una o más áreas del conocimiento, dependiendo de los resultados que las mediciones arrojasen. Esta particularidad hizo que la escuela secundaria fortaleciera su identidad institucional, erigiéndose como un nivel educativo diferenciado, dirigido exclusivamente a los adolescentes. No era una escuela para niños (pues esa función ya la tenía la primaria), ni tampoco era un nivel dirigido expresamente a la preparación para las profesiones (pues esa era la finalidad de los estudios preparatorios); la secundaria era para adolescentes mexicanos.<sup>147</sup>

En el año de 1934, con la llegada de la educación socialista bajo el régimen de Lázaro Cárdenas, la escuela secundaria fue concebida como un ciclo que sucedía a la primaria, que incorporaba legítimamente la coeducación<sup>148</sup>, que era de carácter popular, democrático, socialista, racionalista, con claras connotaciones de índole prevocacional, y que debía ofrecer una formación en los planos práctico y experimental. Esta nueva reinterpretación de las finalidades de la escuela secundaria incorporaba mucho de la ideología socialista que estaba de moda en aquellos tiempos. Se buscaba que el educando desarrollase un fuerte sentido de la conciencia social, y que se concibiera a sí mismo como un miembro de la comunidad que debía aportar lo necesario para el desarrollo de la misma y del país en general.

La educación socialista tiene su base en lo que antes fuera la educación racionalista, un tipo de educación que comenzó a introducirse en México a finales de la década de los años veinte y principios de los treinta. Las principales características de la educación racionalista se expresaban a través de la persecución de un ideal social y solidario y la necesidad de desfanatizar a la población, es decir, desarraigar cualquier creencia religiosa.<sup>149</sup> Estas mismas características seguirían presentes en lo que respecta al episodio de la educación socialista en nuestro país. Cabe destacar que esto también condujo a la reformulación de la redacción del Art. 3º Constitucional, declarando expresamente que, en adelante, la educación que impartiera el estado debía ser socialista. Este criterio provocó graves conflictos en lo tocante a la escena educativa, mismos que tardarían años en resolverse y sólo lograrían dicha solución cuando el

---

<sup>147</sup> Cfr. MENESES Morales, Ernesto. *Op. Cit.* Pp. 602-603.

<sup>148</sup> Término para designar el hecho de que tanto los adolescentes del sexo masculino como las jovencitas asistieran a la misma escuela y tomaran clases en el mismo salón, dependiendo del grado escolar y el grupo al que pertenecieran.

<sup>149</sup> Seminario: *Genealogía de prácticas y discursos educativos*. Dra. Engracia Loyo, responsable. Ciudad Universitaria, junio de 2008.

adjetivo de “socialista” fuese erradicado del texto constitucional. Por su parte, los problemas que presentaba la educación secundaria de aquel tiempo correspondían, ya no tanto a la esfera de la indisciplina, sino al academicismo que privaba al interior de los contenidos que en ella se proponían a los estudiantes. Nuevamente, la causa de su creación como nivel educativo, se convertía en su propio y eterno problema.<sup>150</sup>

En 1935, el presidente Cárdenas dispone que todas las escuelas secundarias, tanto públicas como privadas, cumplan con el requisito de contar con la autorización de la SEP. Esta medida tuvo su origen en un nuevo conflicto entre la SEP y la Universidad por disputarse el derecho a impartir la enseñanza media. La Universidad tenía planes para ampliar el ciclo de bachillerato a cinco años, pues desde que se le restaron los tres años correspondientes al ciclo secundario, se había quedado sólo con dos. Esta medida fue bien recibida sobre todo por las escuelas particulares, que estaban dispuestas a incorporarse a la Universidad para librarse de la enseñanza socialista que regía los planes de estudio de la SEP. Viendo el peligro que ello representaba para la ideología que caracterizó a su régimen, Lázaro Cárdenas expidió un decreto mediante el cual quedara asentado que toda la enseñanza media dependería exclusivamente del Gobierno Federal. Este decreto también prohibía a los establecimientos que impartían enseñanza media superior incorporar a sus filas a estudiantes que no contaran con el certificado de educación secundaria emitido únicamente por la SEP. Con esto garantizaba que la Universidad no tuviera acceso a proporcionar ningún tipo de enseñanza media y, de esta manera, las secundarias particulares tendrían que seguir apegándose a la enseñanza socialista que se impuso mediante la reformulación del Art. 3º Constitucional.<sup>151</sup>

Esta disputa por el derecho a impartir enseñanza media, así como también la introducción de la enseñanza socialista en la educación secundaria dieron como resultado una nueva reinterpretación de las finalidades de la misma. La educación socialista se implantó en México con el fin de impulsar el desarrollo nacional en lo tocante a varias problemáticas que hasta el momento no se habían podido salvar y que requerían atención urgente: la

---

<sup>150</sup> *El Nacional* señalaba en septiembre de 1934 “los defectos capitales de las secundarias: ausencia de graduación de programas de geografía, matemáticas, etc.; falta de dosificación y adaptación de los textos, que parecían ser de especialistas. Sólo un 20% de los alumnos pasaba de primero a segundo, y faltaban coordinación y flexibilidad”. MENESES Morales, Ernesto. *Tendencias Educativas Oficiales en México. 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes*. P. 123.

<sup>151</sup> Cfr. MENESES Morales, Ernesto. *Op. Cit.* Pp. 123-126.

incapacidad para explotar acertadamente los recursos del campo, el problema del desempleo, la desigualdad social, etc. Así, los propósitos de la enseñanza media se precisaron de la siguiente manera: “Según Salazar, la escuela secundaria era un ciclo posprimario, coeducativo y prevocacional, cuyas actividades de taller, prácticas de laboratorio, etc., permitían descubrir aptitudes desconocidas; *obligatorio* para todo estudio posprimario; *popular*: no oponía dificultades de orden económico; *democrático*: aceptaba a los hijos de los obreros lo mismo que a los de clase media o alta; *socialista*: subordinaba los intereses del individuo a los de la colectividad y no concebía el mejoramiento de éste sin el pleno desarrollo de aquélla; *racionalista*: exaltaba los valores tradicionales de la raza y daba a conocer el medio mexicano para facilitar su explotación y vigorizar la economía; *práctica y experimental*: ofrecía actividades docentes relacionadas estrechamente con el trabajo. (...) Salazar proponía el perfil del egresado: un joven dotado de un firme concepto de responsabilidad y solidaridad para con las clases laborantes e íntima convicción de justicia social, de modo que, al terminar su carrera profesional, se orientara al servicio comunitario, y no al afán de la especulación privada; cooperativista: una de sus obligaciones básicas era formar parte de las cooperativas de consumo y producción”.<sup>152</sup>

Vemos aquí cómo la educación secundaria ya adquiere carácter de obligatoriedad, mismo que no fue el resultado de un incremento en la capacidad del Estado para proporcionar mayores niveles de cobertura, sino que fue producto de la disputa por el poder protagonizada por la SEP y la Universidad, en donde la primera resultó vencedora y se adjudicó el derecho de impartir la enseñanza media. Por otra parte, el criterio de “socialista” que orientaba a la educación secundaria remarcaba la necesidad de recordarle al ciudadano que su individualismo resultaba perjudicial en una sociedad en creciente desarrollo y, por ende, sus intereses debían subordinarse a los intereses comunes de la nación. Asimismo, se le da gran peso a la formación para el trabajo, misma que, de entre todas las finalidades de la secundaria, obtenía, con esta nueva reinterpretación, un mayor peso que la formación para el acceso a la cultura general. El ser humano como factor de producción fue la premisa de esta enseñanza media.<sup>153</sup> Es en

---

<sup>152</sup> SALAZAR citado por MENESES Morales, Ernesto, en *Op. Cit.* Pp. 112-117.

<sup>153</sup> Esta idea, al comulgar con los postulados socialistas, remite a una idea del hombre como factor de producción no en el sentido “enajenante” que criticara el postulado marxista, sino en lo que respecta a una visión que concibe al individuo como un ente colectivo cuyo esfuerzo debe redituarse en la superación de las dificultades sociales.

este momento en el que también se determina que durante los tres años de duración del ciclo, éste incorporaría talleres tendientes a desarrollar en el educando las habilidades necesarias para el desempeño de un oficio.

Conforme el país fue experimentando una crisis económica –producto de todo el gasto de inversión destinado a impulsar el desarrollo industrial de la nación-, el gobierno fue suavizando su posición en lo tocante al aspecto de la educación socialista (misma que había sido objeto de ataques debido al descontento que los padres de familia experimentaban por su expresa connotación antirreligiosa); este momento marca el declive de la misma. El gobierno necesitaba contar con la aceptación pública y ello originó que la SEP se tornase más flexible en relación con las reformas que introducía la educación socialista. Cuando Cárdenas deja el poder y lo sucede Manuel Ávila Camacho, el entonces Secretario de Educación Pública Luis Sánchez Pontón reinterpretó el calificativo de “socialista”, entendiéndola como “educación nacional”.<sup>154</sup>

Para 1937 se establece el criterio de gratuidad para la educación secundaria y el Plan de Estudios de secundaria sufre una nueva modificación para hacerlo congruente con el nuevo criterio que habría de orientarla.<sup>155</sup> De igual suerte, se crea un instituto expreso para la preparación de los docentes de dicho nivel educativo.

En el lapso comprendido entre 1939 y 1940 se instituye formalmente la modalidad General de la secundaria, que, para entonces era la única reconocida oficialmente. Pasarían dos décadas más para que se creara la modalidad de secundaria técnica. Asimismo, se establece de manera oficial su duración de tres años y se reconoce expresamente como un nivel tendiente a desarrollar en el educando una serie de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes para bastarse a sí mismo (ser independiente y autónomo), incorporarse a la vida social en lo tocante al terreno de lo laboral y lo cultural, y estar preparado para proseguir con sus estudios, en caso de que sus condiciones específicas se lo permitiesen.

---

<sup>154</sup> MENESES Morales, Ernesto. *Op. Cit.* P. 240.

<sup>155</sup> Dentro de la infraestructura que el Estado debía proveer para ampliar la cobertura de la educación secundaria, se contemplaron también equipos para laboratorios y talleres: “En 1937, al unificarse los planes de estudio de las secundarias con los de la rama técnica, se aprobó dotar de talleres y laboratorios a las secundarias”. MENESES Morales, Ernesto. *Op. Cit.* P. 123.

En 1942 surge una reinterpretación de los conceptos que dan forma al Art. 3º Constitucional. El Secretario de Educación Pública, Octavio Véjar Vázquez cambió el sentido mediante el cual debía entenderse la enseñanza socialista y pidió que, lejos de conceptualizarla como una tendencia imitativa del socialismo marxista, se la interpretara en el marco de la Revolución Mexicana. Esta nueva reinterpretación aparece ya en la Ley Orgánica de 1942, misma que también estableció la legitimidad de la enseñanza unisexual o coeducación.<sup>156</sup> No obstante, cuando Jaime Torres Bodet asume la gestión de la SEP, buscó modificar el currículum de educación secundaria con el fin de eliminar de este nivel la orientación socialista que hasta el momento la caracterizaba. Las nuevas modificaciones del currículum de educación secundaria insistían en fomentar los objetivos de aprendizaje de tipo formativo por encima de los de tipo informativo. Esta situación particular se había venido repitiendo desde que la escuela secundaria se crea, pues se supone que surgió como alternativa al academicismo que imperaba en la ENP, lo que hace sumamente paradójico que, cada vez que se operaba un cambio curricular en la enseñanza media, se insistiera sobre este aspecto de privilegiar la formación por encima de la información. Por supuesto, es de entenderse el peso que se le concede a los procesos formativos, pues si bien la enseñanza secundaria había surgido, entre otras cosas, obedeciendo a la necesidad de democratizar la educación y que ésta se convirtiera en un derecho de todo ciudadano, privilegiar los objetivos de tipo formativo se convertía en una prioridad. Las diferencias de capacidades para almacenar información varían dependiendo del individuo, ello hace que las desigualdades sociales se acentúen en función del mayor o menor número de información que el ser humano sea capaz de almacenar y retener. Pero, si “la formación es lo que queda cuando la información se olvida”, la única garantía que tiene el Estado para asegurarse de que sus ciudadanos compartirán significados objetivados consiste, propiamente, en la posibilidad de que tengan acceso a una formación de carácter homogéneo. Ése era el propósito educativo de la secundaria de aquella época.

En 1945, Jaime Torres Bodet lleva a cabo una reformulación masiva de los planes de estudio de educación primaria y secundaria. La enseñanza media contemplaba ahora

---

<sup>156</sup> LEY ORGÁNICA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA REGLAMENTARIA DE LOS ARTÍCULOS 3º, 31, FRACCIÓN 1; 73, FRACCIONES X Y XXV; Y 123, FRACCIÓN XII, DE LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el día 23 de Enero de 1942. Consultada el 10 de febrero de 2011, en <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/04.htm>

asignaturas tales como: “Aritmética, Geometría, Lengua Nacional, Ciencias Naturales, Física, Química, Historia, Geografía, Civismo, Educación Física, Trabajos Manuales o Talleres y Educación Artística”.<sup>157</sup> Asimismo, Torres Bodet siguió ocupándose de la redefinición del Art. 3º Constitucional, buscando la manera de que el calificativo de “socialista” se entendiese ahora como “democrático” –conceptualizando a la democracia, más que como régimen político, como sistema de mejoramiento económico, cultural y social-, y aludiendo al progreso científico como fundamento primordial de la educación (para este último criterio utilizó como base las palabras de Vicente Lombardo Toledano en discurso en el que hizo referencia al progreso científico como fin verdadero de la educación). El hecho de que el calificativo de “socialista” representase demasiados problemas en torno a su conceptualización -sobre todo porque su interpretación se tornaba conflictiva conforme las épocas iban marcando diferentes necesidades de entender la educación, y también obedeciendo al hecho de que había sido motivo de constantes enfrentamientos con los grupos conservadores-, propició que para el año de 1946 se eliminara del texto del Art. 3º Constitucional. La desaparición de este calificativo llevó a entender a la enseñanza nacional como “Escuela Unificada”, y esto llevó, a su vez, a una nueva reformulación del currículum de secundaria.

Esta modificación partía del hecho de que la enseñanza secundaria era motivo de disputa entre la educación primaria y la media superior: cada una pugnaba porque la secundaria obedeciera a intereses particulares surgidos de las necesidades que se planteaban ambas. El bachillerato esperaba que la secundaria cumpliera expresamente una preparación para los contenidos que lo conformaban, y, por su parte, la primaria la veía sólo como una extensión de sí, un complemento de los aprendizajes que se promovían en ella. En un intento por darle una identidad propia a la escuela secundaria –entendiéndola como educación para la adolescencia mexicana-, la SEP buscó, a través de la reformulación del plan de estudios, que en ella no se diera prioridad ni al academicismo, ni al empirismo. Las medidas que implementó para la consecución de tal fin fueron las siguientes: “(...) eliminar los métodos didácticos de tipo memorista que constreñían a los alumnos a repetir con automatismo unos apuntes alejados de ser instrumento de aprendizaje; sustituir por el estudio, dirigido en la propia escuela con el consejo del profesor, las tareas a domicilio, tan fatigosas para los padres y alumnos; crear grupos móviles, para evitar que el estudiante de menor capacidad en determinadas asignaturas

---

<sup>157</sup> AVITIA Hernández, Antonio. *Op Cit.* P. 715.

marcara el paso del progreso y, en cambio, impedir que el alumno inteligente se frenara por quienes avanzaban con dificultad”.<sup>158</sup> Lo verdaderamente paradójico de todo este asunto consiste en el hecho de que la idea de eliminar los métodos de enseñanza que privilegiaban el memorismo había constituido la intención de la escuela secundaria desde su creación.

Como hemos venido señalando a lo largo de todo este apartado, ésta es una de las intenciones con las que se crea este nivel educativo, y cada vez que se operaba una modificación curricular volvía a señalarse el mismo objetivo. Esto da cuenta de que, no obstante la especificación que aparecía en el discurso que orientaba la función de la escuela secundaria a través del currículum formal, en la práctica algo ocurría que impedía que se concretara esta intención educativa. Por otra parte, también deja ver que cada reformulación del plan de estudios no difería gran cosa de la anterior y, en muchas ocasiones, la única variable estaba dada por el número de horas que se dedicaba a cada asignatura.<sup>159</sup> Este hecho particular nos revela la sospecha de que, desde tiempos ancestrales, las prácticas docentes al interior de la escuela secundaria se instituyeron de tal forma que seguían privilegiando la capacidad memorística del educando, a pesar de que el discurso oficial en materia curricular proponía una cosa bien distinta. No importaba si desde hacía siglos atrás los más prominentes pedagogos ya se pronunciaban en contra de los saberes que no impactaran en la formación para la vida del educando; los profesores seguían considerando al aprendizaje como una mera retención de información.<sup>160</sup>

---

<sup>158</sup> MENESES Morales, Ernesto. *Tendencias Educativas Oficiales en México. 1964 – 1976. La problemática de la educación mexicana durante los regímenes de los presidentes Gustavo Díaz Ordaz y Luis Echeverría Álvarez*. P. 5.

<sup>159</sup> MENESES Morales, Ernesto. *Tendencias Educativas Oficiales en México. 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes*. P. 283-286.

<sup>160</sup> Este aspecto reviste particular importancia en términos de *Lo Cultural* como algo constitutivo que se va arraigando en el quehacer de los miembros de un grupo social. En muchas ocasiones, los seres humanos aprenden a desarrollar procesos de producción (producción de bienes o servicios) de una manera que, a la vista de cualquier observador externo, resultaría poco funcional. Incluso, este observador externo puede llegar al grupo en cuestión y proponerles otra forma de realizar las acciones que llevan a cabo y contemplar con sorpresa que el grupo sigue manteniendo el mismo esquema que había venido reproduciendo desde hace tiempo. Bolívar Echeverría refiere a esta cuestión de arraigo cultural hacia las prácticas como una dimensión *pre-condicionante* que queda instituida en los individuos de manera casi insoluble: “Todo proceso de trabajo está siempre marcado por una cierta peculiaridad en su realización concreta, misma que penetra y se integra orgánicamente en su estructura instrumental y sin la cual pierde su grado óptimo de productividad. (...) es necesario insistir en que esta dimensión precondicionante del cumplimiento de las funciones vitales del ser humano es una instancia que determina las tomas de decisión constitutivas de su comportamiento efectivo y no un simple reflejo o manifestación de otras instancias que fuesen las decisivas. La historia de los sujetos humanos sigue un camino y no otro como resultado de una sucesión de actos de elección tomados en una serie

En 1951 se estableció que la finalidad de la escuela secundaria consistiría en ampliar la cultura general que posee el egresado de educación primaria, difundir esta ampliación de tal suerte que el pueblo entero tuviese acceso a ella, ayudar al educando a descubrir sus propias potencialidades, habilidades e intereses y encauzarlos para que le sirvieran como medio para garantizar su subsistencia en la sociedad; también la secundaria debía fungir como un antecedente para los estudios preparatorianos, y no dejar de considerar las características específicas de la población adolescente a la que se atendía, a fin de propiciar que el educando se interesara por los conocimientos que se le ofrecían y también tuviera la disposición para desarrollar hábitos de higiene física y emocional. Aquí ya es posible identificar los principales elementos en torno a los cuales gira la intencionalidad educativa de este nivel de estudios: Se tiene presente que el estudiante es una persona adolescente con intereses y cualidades propios, mismos que deben conocerse para encontrar la fórmula que posibilite reconducirlos hacia los fines que se plantea la educación, mismos que giran en torno a la inserción del ciudadano a la vida social activa y laboral. El hecho de que se especificara que la secundaria debía constituir como antecedente a los estudios preparatorianos se deriva claramente de la pugna entre la SEP y la Universidad por el derecho a impartir este nivel de enseñanza, disputa en la que la SEP se coronó vencedora, pero de igual forma debía hacer patente su derecho manifestándolo todas las veces que pudiera, por todos los medios a los que tuviera acceso para comunicarle a la sociedad que la escuela secundaria era, por así decirlo, de su propiedad, y seguiría siendo uno de los instrumentos que garantizarían que el ideal de “ciudadano” que el gobierno tenía en mente, podría llevarse a cabo mediante la acción educativa.

Pero la educación secundaria seguía presentando problemas de fondo: por estas mismas fechas, Vicente Lombardo Toledano había publicado una serie de artículos tendientes a criticar el caos que privaba en este nivel educativo. Señalaba en estos artículos que la educación secundaria no poseía una verdadera articulación con la educación primaria en

---

de situaciones concretas en las que la dimensión cultural parece gravitar de manera determinante. La posibilidad de transformación de una técnica dada no siempre es aprovechada históricamente de la misma manera. Una especie de voto sagrado de ignorancia (...) parece, por ejemplo, haber impedido a los teotihuacanos el empleo “productivo” de la rueda y a los chinos el de la pólvora”. ECHEVERRÍA, Bolívar. *Definición de la Cultura*. P. 21. Esta interesante reflexión nos lleva a preguntarnos qué es lo que hay de fondo en el actuar de los docentes de secundaria de aquél tiempo (y también en la actualidad) para que sigan manteniendo un esquema de enseñanza que privilegia aprendizajes memorísticos a pesar de que el currículum formal los ha instado en numerosas ocasiones a transformar este tipo de prácticas academicistas.

los aspectos de orden pedagógico y científico; asimismo, insistía en que en la secundaria los profesores recargaban de trabajo a los estudiantes (propriadamente se refería a un trabajo de corte erudito que carecía de significado cotidiano para los alumnos); también denunciaba el sistema de exámenes que actuaba como criterio de evaluación y certificación, lo consideraba como una medida infantil que carecía de contenido formativo, y llamaba a la sociedad y a las autoridades a replantearse las finalidades de la escuela secundaria para reorganizarla de tal manera que todas las acciones llevadas a cabo dentro de ella tendieran a la consecución de dichos fines.<sup>161</sup>

Por otra parte, la década de los 50 se iniciaba con un profundo replanteamiento por parte de la sociedad en relación con las consecuencias sociales que trajo consigo la Segunda Guerra Mundial. De igual suerte, el desarrollo económico de México se había visto impulsado por el régimen de Miguel Alemán, quien había concedido vital importancia al sector empresarial y manufacturero a fin de impulsar la economía nacional; el país era testigo de una modernización constante: la construcción de caminos y puentes que sirvieran para fortalecer la comunicación entre las diversas comunidades del país, notable desarrollo industrial con miras tendientes a promover las exportaciones de productos mexicanos, aumento de créditos privados, apoyo al campo, etc. No obstante, también se incrementaron los problemas nacionales de índole económica: para financiar el desarrollo industrial del país, el gobierno mexicano solicitó apoyo a los otros países, de tal suerte que la deuda externa se vio incrementada en forma notoria.

Lo anterior, aunado a los problemas que experimentaba la escuela secundaria, dibuja el escenario que fue testigo de una nueva intención de reformular al Plan de Estudios de este nivel. El nuevo plan comenzó a prepararse propriadamente en el año de 1953. Las nuevas modificaciones dieron prioridad al tema de la orientación vocacional (un año antes se había creado la Oficina de Orientación Vocacional, producto de las recomendaciones de la Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza), se estableció la necesidad de designar a maestros orientadores y se reglamentaron sus funciones. La escuela secundaria quedó definida como un espacio dirigido especialmente a los adolescentes, cuya función consistía en desarrollar armónicamente todas sus facultades con el fin de prepararlos para la vida dentro de un ambiente de libertad, democracia, justicia y paz, respetando ante todo la dignidad humana. Este enfoque privilegiaba los objetivos de tipo

---

<sup>161</sup> Cfr. MENESES Morales, Ernesto. *Tendencias Educativas Oficiales en México. 1934-1964*. P. 411-414.

formativo, pero éstos ya no obedecían a la intención de forzar a los estudiantes a proseguir sus estudios en las carreras liberales, sino que abría otro cúmulo de posibilidades para insertarlos a la vida ciudadana y laboral. Se esperaba que estas reformulaciones pudieran dar respuesta a las exigencias económicas y de carácter ciudadano que el país presentaba en esa época.

Para 1959 el nuevo plan de estudios estaba listo y fue aprobado por el Consejo Nacional, y entró en vigor en el año de 1960. El nuevo currículum incorporaba diez materias en cada uno de los grados. Las materias no sólo consistían en asignaturas de carácter teórico, sino que algunas de ellas también se concibieron como actividades, cuya función estaba dirigida a que el alumno participara en la construcción de sus aprendizajes. El nuevo plan de estudios, en este sentido, incorporaba seis asignaturas y cuatro actividades. También modificaba el número de horas destinadas a la impartición de cada materia, y, en el caso del tercer grado, se incluyó una hora destinada a la orientación vocacional, con el fin de evitar futuros fracasos en lo tocante a la elección de bachillerato y de carrera. Se planteó la necesidad de que la enseñanza secundaria preparara a los educandos para comprender el contexto de la región en la que vivían y, de esta manera, procurasen enfocar sus esfuerzos a la superación de problemas específicos de su comunidad.

Casi a mediados de la década de los sesenta la escuela secundaria había experimentado un notorio crecimiento en su demanda por parte de numerosos estudiantes que egresaban de las filas de la primaria, ello como consecuencia del Plan de Once años que había visto cristalizado su ideal de democratización de la enseñanza en este nivel. Si bien no se tiene registro del nuevo documento orientador de la enseñanza secundaria en estos tiempos, sí se tiene noticia<sup>162</sup> de una serie de reestructuraciones que se registraron en su haber, siendo la más importante de ellas el hecho de que las diferentes modalidades en las que hasta entonces se dividía, se redujeron a una sola que incrementó el número de horas semanales con el fin de dar peso a las actividades de índole tecnológica. Al no tenerse registro formal de estas modificaciones, resulta imposible conocer su justificación, pero queda la sospecha de que se debieron a las exigencias económicas de aquel tiempo, mismas que estaban determinadas por la creciente deuda externa que México

---

<sup>162</sup> Al respecto, Ernesto Meneses señala lo siguiente: “Aunque no se encontró ninguna mención oficial relacionada con el plan de estudios de secundaria, una comparación con el de 1960, indica que sí hubo algunas modificaciones”. MENESES Morales, Ernesto. *Op. Cit.* Pp.55-56.

había contraído para solventar el gasto que requería el impulso al desarrollo industrial del país. Otro factor desencadenante de estas modificaciones bien pudo haber sido el incremento que, en términos de demanda, presentaba la educación secundaria, de tal suerte que se hacía necesario facilitar el ingreso de los educandos hacia este nivel educativo y la unificación de las modalidades representaba esa posibilidad.

Un documento orientador de la SEP, titulado *Aprender haciendo*, deja ver cuáles eran las finalidades a las que la escuela secundaria de aquellos tiempos obedecía:

- 1) “Fomentar el desenvolvimiento de la personalidad del alumnado, iniciado durante la educación primaria.
- 2) Estimular sus aptitudes a fin de hacerlo participar activamente en su propia formación, merced a la experiencia concreta del trabajo en las aulas, los laboratorios y los talleres escolares.
- 3) Proporcionarle los conocimientos indispensables, así como el adiestramiento en las prácticas necesarias para ingresar en el ciclo preparatorio o en la vocacional técnica.
- 4) Despertar su interés por el conveniente aprovechamiento de los recursos del país y por la ciencia y la técnica, a fin de orientar su esfuerzo hacia el robustecimiento de la economía nacional.
- 5) Encauzar su sentido de responsabilidad individual y su voluntad de colaboración social.
- 6) Fomentar su civismo, su amor a la patria, su adhesión a la democracia y su respeto por los valores de la cultura humana y;
- 7) Familiarizarlo con el conocimiento de las instituciones fundamentales de la República y de las organizaciones internacionales de las que México forma parte, vigorizando en su espíritu el sentimiento de la unidad nacional y de a imprescindible cooperación de los pueblos para una convivencia justa, digna y pacífica”.<sup>163</sup>

La revisión de estas finalidades nos lleva a deducir que seguían prevaleciendo las finalidades originarias: la formación del individuo como ser humano y como ciudadano, la

---

<sup>163</sup> SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN. *La Telesecundaria: una modalidad educativa exitosa*. Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del SNTE. No. 11. Agosto de 1999. Consultado el 16 de febrero de 2011, en <http://www.latarea.com.mx/articu/articu11/gonzal11.htm>

capacitación para insertarse a la vida laboral y ser, con ello, factor humano de producción que contribuyera al desarrollo económico e industrial del país, y, por último, constituir un ciclo de orientación vocacional para la consecución de estudios preparatorios o de vocacional técnica. Si bien, estas finalidades seguían siendo los ejes de la instrucción secundaria, se introducen algunas variantes significativas, como por ejemplo, la necesidad de despertar en el educando una conciencia de identidad nacional, como lo refiere el último inciso de la cita que acabo de anotar. Este hecho obedece, probablemente, a que la opinión pública durante el sexenio del presidente Díaz Ordaz había derivado en fuertes críticas hacia los grupos de poder que conducían los destinos del país. Recordemos que fue durante este sexenio que se dio el trágico acontecimiento de la matanza de Tlatelolco, situación que, sumada a la crisis que en materia económica atravesaba el país (crisis que fue producto del endeudamiento que México contrajo con las otras naciones y que había derivado en una mayor dependencia del país con respecto a éstas), perfilaban un escenario en el que se hacía urgente despertar el sentimiento de pertenencia de la población hacia un proyecto colectivo, es decir, hacia un proyecto nacional.<sup>164</sup>

Una educación tendiente a desarrollar entre sus educandos el sentido de pertenencia a una nación, es decir, a fortalecer la identidad nacional, se erige como garantía de unificación de criterios y desarrollo de voluntades hacia la consecución de un fin común,

---

<sup>164</sup>En este punto es importante aclarar lo que entiendo por el concepto de Identidad (connotación que a lo largo del presente trabajo de tesis se irá concretando y particularizando aún más). Defino a la Identidad como el resultado de procesos de socialización que llevamos a cabo cuando entramos en contacto con los otros, y más aún, con lo que Mead llamara “El Otro Significativo”. También es el resultado de las negociaciones que llevamos a cabo en nuestra relación con el otro (lo que Claude Dubar llamaría *transacciones*, que son estrategias de las que echamos mano para reconocernos a nosotros mismos y del mismo modo para ser reconocidos por los demás). Conjuntamente, la identidad consiste en identificar y reivindicar nuestras cualidades, no sólo para los otros, sino también para nosotros mismos. Queremos tener una identidad para poder vernos, pero en igual grado de importancia, para poder ser vistos por los demás, así, la identidad se da también por intereses estratégicos, por conveniencias personales, y también por sentirnos diferentes de algunos, pero al mismo tiempo, por sentirnos iguales a los que reconocemos como miembros de nuestro grupo o categoría, porque no queremos estar solos en el mundo y porque no podemos más que “*pertenecer a*”. En este sentido, la identidad nacional aparece como la necesidad de pertenecer a una nación que, si bien nos marca una serie de deberes y obligaciones ciudadanas, también nos provee de una serie de derechos a bienes y servicios que garantizan nuestra subsistencia en todos los planos que conforman a nuestra personalidad. Esta identidad nacional se construye cuando el individuo se siente parte integrante y activa de una nación en perpetua construcción, pero para que este sentimiento pueda desarrollarse plenamente, es menester que el individuo “admire” alguno o varios atributos (características específicas) del país al que pertenece. Si las acciones tomadas por el gobierno llegan a provocar el descontento en los ciudadanos, es posible que el sentimiento de pertenencia a una nación se vea mermado por este tipo de “desilusiones”. Éste es el motivo de fondo que impulsó al sexenio de Díaz Ordaz a dar peso y prioridad a la construcción de una identidad nacional como objetivo de la educación regulada por el Estado.

estrategia de la que esta administración echaría mano para conseguir que los ciudadanos siguieran apoyando el proyecto nacional.

Otra medida que el gobierno de Díaz Ordaz implementó para poder satisfacer las necesidades de cobertura para este ciclo educativo, estuvo representada por la implementación de un proyecto singular: la Telesecundaria (en 1966). Los avances tecnológicos de la época le permitían al gobierno pensar en la posibilidad de utilizar los adelantos en materia televisiva para proveer de educación secundaria a las comunidades que más restringido habían tenido el acceso a este nivel, ya sea por no contar con establecimientos educativos apropiados, o bien, por no contar con los recursos humanos (docentes y directivos) para poder concretar tal empresa.

Por lo que respecta a las finalidades de la educación secundaria, se constata también la influencia de un pragmatismo que había venido impactando en la escena educativa internacional, sobre todo en los Estados Unidos. El método pedagógico que orientaba la enseñanza secundaria de aquellos tiempos se definía de la siguiente manera: “enseñar produciendo”. Se instaba al estudiante a trabajar por equipos con el fin de desarrollar en él dos conceptos clave: producción y productividad. La enseñanza tecnológica se caracterizaba por buscar que el alumno fuese iniciado en el conocimiento operativo de máquinas y herramientas de taller. La estructura del trabajo en equipo tendía dejarle saber al estudiante que la producción podía lograrse en menos tiempo e incorporar una mayor calidad cuando varios individuos lograban coordinarse en la actividad. La intención de estos aprendizajes consistía en proveer al estudiante de los conocimientos necesarios para que, al abandonar la escuela, pudiera insertarse de manera más eficiente en el campo laboral.

El problema de las tres finalidades de la enseñanza secundaria (formación humana, capacitación para el trabajo y orientación vocacional), en este sexenio se resolvía dando peso a la segunda (a la formación para la actividad remunerada), pero el mismo tiempo señalaba que las otras dos finalidades no debían perderse de vista, pues actuaban como un complemento integrador de la primera. Asimismo, la influencia de la Tecnología Educativa<sup>165</sup>, misma que por estos años estaba en auge, instaba al maestro a constatar

---

<sup>165</sup> Distingo aquí a la Tecnología Educativa como una corriente didáctica que concibe al aprendizaje a partir de los postulados conductistas que lo infieren como una modificación de conductas observables: “Surge así la

que la producción que, en materia de aprendizajes, realizaran sus alumnos debía ser algo que pudiese ser corroborado a través de conductas observables.

La escuela secundaria de estos tiempos entendía su papel como espacio productor de experiencias tendientes a desarrollar en el educando ideales, actitudes e intereses apropiados para los adolescentes, que le permitieran seguir rumbos definidos a lo largo de toda su vida. A pesar de sus buenas intenciones, la metodología de “enseñar produciendo” fue criticada duramente por el Instituto Nacional de Pedagogía, que aludía al hecho de que los maestros que buscaban implementarla carecían de guía y orientación para ello.

En la Octava Asamblea del Consejo Nacional Técnico de la Educación, celebrada en 1969 se abordaron los problemas que presentaba la educación secundaria, y se estableció que los profesores que se incorporasen a este nivel educativo debían contar expresamente con un título que certificara que habían recibido formación especializada para ejercer la docencia en secundaria. Asimismo, el Instituto Nacional de Pedagogía llevó a cabo investigaciones tendientes a estudiar las prácticas docentes de los profesores activos en educación secundaria en escuelas del Distrito Federal. También se elaboraron pruebas de medición para determinar las aptitudes vocacionales de los estudiantes de este nivel. Con todo ello se buscaba darle un mayor impulso y organización a las secundarias mexicanas.<sup>166</sup>

Al terminar el sexenio de Díaz Ordaz, la crisis nacional era patente: los graves problemas económicos que enfrentaba el país, así como el descontento de la opinión pública eran elementos que se le presentarían a la nueva administración como los grandes retos a solucionar. Es así como Luis Echeverría, al asumir la presidencia en 1970, decide impulsar una reforma educativa, caracterizada no sólo por la creación de nuevas instituciones, sino también por la expedición de nuevas leyes. A pesar de que los objetivos de esta reforma educativa nunca fueron claramente definidos, la reforma se

---

Tecnología Educativa, entendida no sólo por el uso de las máquinas de enseñanza, o la elaboración de objetivos de aprendizaje, sino como una corriente nueva en educación, que si bien se presenta con un carácter eminentemente técnico, instrumental, aséptico, neutral, se fundamenta en el pensamiento pragmático de la psicología conductista, en el análisis de sistemas, en la formación de recursos humanos de corte empresarial”. Margarita Pansza González, “Sociedad-Educación-Didáctica”, en PANSZA G., Margarita, Esther Pérez y Porfirio Morán, *Fundamentación de la Didáctica*. P. 55.

<sup>166</sup> Cfr. MENESES Morales, Ernesto. *Op. Cit.* Pp. 104-105.

planteó como un proceso permanente dirigido a promover una educación verdaderamente nacional como medio para impulsar el desarrollo de México en todos los aspectos. La educación también fue definida como proceso cuya finalidad debía propiciar la modernización de las mentalidades de los individuos que integran la sociedad, y el aprendizaje comenzó a erigirse como protagonista en las aulas. Esto fue producto de la incorporación de los descubrimientos que, en materia psicológica, se habían realizado al respecto. La educación centrada en el aprendizaje y no en la enseñanza revelaba claramente el enfoque eficientista que orientaba los procesos de producción al interior de las empresas que veían en la capacitación para el trabajo la herramienta ideal para incrementar el rendimiento de los trabajadores. Este enfoque se trasladó sin más al ámbito educativo, buscando simplificar procesos y concepciones y constriñendo con ello a la didáctica y a la pedagogía a una dimensión meramente instrumental.

De igual forma, los trágicos acontecimientos ocurridos el 2 de octubre de 1968, sirvieron como la justificación ideal para esta reforma educativa. Así lo manifestó la administración federal al encargar al Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) que dirigiera todos sus esfuerzos a reestructurar el currículum de la educación secundaria. Y también fue en esta época en la que se promulgó la Ley Federal de Educación, que en adelante dictaría las bases fundamentales para todo el Sistema Educativo Mexicano. La reforma reconocía que uno de los principales problemas que enfrentaba la enseñanza secundaria consistía en la deficiente preparación de sus maestros.

Como resultado de la reforma se acordó que la estructura de la educación secundaria estuviese conformada tanto por áreas de aprendizaje como por asignaturas, y también se estableció la gratuidad de este nivel educativo. Para 1974 se llevó a cabo la Asamblea Nacional Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación, en Chetumal, Quintana Roo, en donde se establecieron nuevamente cuáles serían los lineamientos que orientarían la labor de la escuela secundaria en el país., reformulaciones que representaron una renovación sin precedente en la historia de este ciclo educativo, partiendo de dos postulados fundamentales: la conceptualización de la enseñanza secundaria como espacio de continuidad para la labor de la escuela primaria por cuanto garantizaba seguir promoviendo en el educando el sentido de identidad nacional, así como también una preparación previa para los estudios de educación media superior. El segundo postulado giraba en torno a la cobertura que el Estado debía garantizar para que

la educación secundaria fuese verdaderamente democrática y todos los ciudadanos pudieran acceder a ella. Este segundo postulado llamaba a realizar acciones que permitieran volver a implantar diversas modalidades de educación secundaria, mismas que se habían suprimido en el régimen anterior. Los objetivos de la educación secundaria también expresaban la misión de la secundaria en cuanto a la formación del ciudadano, la capacitación para el trabajo, el fomento de la identidad nacional, y la preparación vocacional, pero introducían variantes sumamente interesantes:

- a) “Propiciar que se cumplan las finalidades de la educación de acuerdo con la filosofía social derivada de nuestra carta magna y de la Ley Federal de Educación.
- b) Proseguir la labor de la educación primaria en lo que se refiere a la formación del carácter, el desenvolvimiento de la personalidad crítica y creadora y el fortalecimiento de actitudes de solidaridad y justicia social.
- c) Estimular el conocimiento de la realidad del país para que el educando, al valorarla, esté preparado para participar en forma consciente y constructiva en su transformación.
- d) Inculcar en el educando el amor y el respeto al patrimonio material y espiritual de la nación, capacitándolo para que lo aproveche en forma racional y justa.
- e) Lograr una formación humanística, científica, técnica y artística, que le permita afrontar las situaciones de la vida con espontaneidad, seguridad en sí mismo y economía de esfuerzo.
- f) Proporcionar una sólida formación moral que propicie el sentido de responsabilidad y de servicio y el respeto a otras manifestaciones culturales, a los derechos de los demás y a la dignidad humana.

- g) Promover las actividades encaminadas a formar hábitos y actitudes deseables respecto a la conservación de la vida y la salud física y mental del educando.
- h) Proporcionar al alumno las bases de una educación sexual orientada hacia la paternidad responsable y la planeación familiar, con respeto a la dignidad humana y sin menoscabo a la libertad.
- i) Ofrecer los fundamentos de una formación general de preingreso al trabajo, lo mismo que de acceso al nivel educativo inmediato superior.
- j) Profundizar en el conocimiento y orientación del educando para cuidar de su formación integral y su adaptación al ambiente familiar, escolar y social y para desarrollar sus capacidades, intereses e inclinaciones que permitan su plena realización.
- k) Crear una conciencia crítica sobre los problemas demográficos, así como de la urgente necesidad de proteger y conservar los recursos naturales y mantener el equilibrio ecológico.
- l) Desarrollar en el alumno la capacidad de *aprender a aprender* para que esté en posibilidades de participar mejor en su propia educación, considerándola como un proceso permanente a lo largo de su vida".<sup>167</sup>

---

<sup>167</sup> BRAVO AHÚJA, Víctor y José Antonio Carranza Palacios. *La obra Educativa*. Secretaría de Educación Pública, 1976. Pp. 64,65.

Ahora, la educación secundaria contemplaba un panorama de formación mucho más amplio, pues, como es posible constatar en el texto de arriba, la educación ya no se veía como una inversión a futuro para que redituase en transformaciones de las condiciones nacionales cuando el adolescente se tornara adulto, sino que se buscaba educar para el presente, para que el educando pudiese contribuir desde ese preciso momento de su vida al mejoramiento de las condiciones de vida de su comunidad y de su país.

Por su parte, se explicitaba la necesidad de dar peso a lo relativo a la educación artística, como parte integral de la personalidad del estudiante. Algo notoriamente novedoso consiste en el hecho de que en esta reinterpretación de las finalidades de la escuela secundaria aparece ya de forma manifiesta la necesidad de impartir educación sexual<sup>168</sup>, seguramente debido a un desmedido incremento demográfico en la población mexicana; se esperaba que el educando tuviese conocimiento de aspectos relacionados con su sexualidad para que ello le ayudara a prevenir embarazos no deseados y enfermedades, pero, sobre todo, para que en un futuro considerase a la planificación familiar como una prioridad y un deber de todo ciudadano. Pero el conocimiento de los aspectos relacionados con la sexualidad era insuficiente si el educando no conocía las condiciones actuales que le tocaba vivir, por ello también se pensó como prioridad que se le enseñara acerca de los retos que planteaba la vida en materia económica y ecológica, principalmente, para que así desarrollase la convicción de que el traer muchos hijos al mundo podría resultar perjudicial en los tiempos modernos. Por último, esta reconceptualización de las finalidades de la escuela secundaria incorporaba la idea de que el educando debe “aprender a aprender”, es decir, ya no se daba por supuesto que el aprendizaje constituye una capacidad innata del individuo, sino que la implementación de modelos academicistas y de tipo memorístico habían dejado de manifiesto que era necesario dotar al educando de habilidades, actitudes y aptitudes que le permitieran

---

<sup>168</sup> Cuando Narciso Bassols había sido Secretario de Educación Pública trató de implementarse en el nivel de primaria una propuesta que contemplaba a la educación sexual como parte integrante de los contenidos que conformaban el currículum de ese nivel educativo. No obstante, la Asociación de Padres de Familia emprendió una encarnizada lucha contra esta medida, apoyada por los grupos de poder de corte conservador. La propuesta no pudo implementarse debido a esos bloqueos y ello constituyó uno de los factores que hicieron que Bassols renunciara a la SEP. En aquel tiempo no urgía implementar una educación sexual, pero en el sexenio de Luis Echeverría la necesidad era patente debido al alto crecimiento que se registraba en materia demográfica. Si bien, los adolescentes de todos los tiempos necesitaban una educación de este tipo, sólo las urgencias nacionales podían posibilitarla. Si se hubiese implementado en tiempos de Bassols, probablemente la crisis que en materia demográfica llegó a experimentar nuestro país en la década de los 70 jamás se hubiera presentado.

mejorar sus hábitos de estudio, con el fin de que realizara aprendizajes que tuvieran un verdadero impacto en su vida cotidiana.

En lo tocante al conocimiento de la adolescencia, los avances teóricos habían impactado en el discurso, pues ahora se reconocía que ésta es una época de notorios cambios al interior de la personalidad del ser humano, mismos que se distinguen, según reconocía la SEP, por una inestabilidad emocional que derivaba en comportamientos irresponsables, desórdenes de índole física y mental que a menudo se manifestaban mediante conductas impulsivas y agresivas. Por lo anterior, se seguía que los docentes de educación secundaria debían tener presentes estas particularidades con el fin de encauzar a los estudiantes a canalizar todos estos desórdenes en una forma productiva y creativa que no dañara a sus semejantes.

Es así que en la administración del presidente Echeverría, para ser precisos el 11 de septiembre de 1974, se promulga el nuevo plan de estudios de educación secundaria, mismo que tomaba en cuenta todas las consideraciones anteriores, inscribiéndose así dentro de la secuencia lógica que giraba en torno a la reforma educativa.

La evaluación se convertía en un problema a la par que se alcanzaban los objetivos de la democratización de la enseñanza, pues al tener grupos numerosos de alumnos (resultados de extender el nivel de cobertura), se hacía necesaria una medida que permitiera evaluarlos a todos en el menor tiempo posible. Es así como en 1976 se instituye la modalidad de exámenes para cumplir con esta función.

Por su parte, la Ley Federal de Educación estableció las funciones a las que debe obedecer todo proyecto educativo (incluido, por supuesto, el de la enseñanza secundaria):

- Función Académica
- Función Económica
- Función Ocupacional
- Función de Socialización

Al reconocer estas funciones de la educación el gobierno estaba dispuesto a dedicarle una de las mayores partidas presupuestales. La legislación educativa que venía operando

desde hacía muchos años era un verdadero caos (había trescientos veinticuatro decretos sin ninguna relación entre sí), situación que vino a resolverse con la reforma educativa que se llevó a cabo en el sexenio de Echeverría. El sistema educativo experimentó una notoria ampliación con el fin llegar a la mayor parte de las comunidades del país y, con ello, abatir las desigualdades sociales que frenaban el desarrollo nacional. El problema aquí lo constituyó el hecho de que el régimen de Echeverría nunca definió a qué se refería cuando se hacía mención de la “igualdad de oportunidades educativas” y tampoco precisó si su política realmente se traduciría en un cambio estructural con metas precisas y concretas.

Por otra parte, el discurso planteaba el fomento de valores como la democracia y la solidaridad, pero en la práctica se dieron cosas bien distintas: la matanza del Jueves de Corpus en 1971, por ejemplo, y una serie de destituciones de gobernadores sin que mediara explicación de por medio. Violencia y represión caracterizaron la supuesta “vida democrática” del país durante este sexenio. Si tomamos en consideración que, desde hacía muchas décadas atrás, la educación buscaba fomentar la conciencia nacional, la solidaridad y la democracia, entre otros valores, el contemplar este escenario sugiere una interrogante sumamente cruda: ¿la educación falló en todos sus intentos por lograr el ideal al que tendía?... ¿fueron los métodos?, ¿los contenidos?, ¿una organización inadecuada?... o, peor todavía: ¿estos valores no logran arraigar debido a que quizá van contra la naturaleza humana?

Durante el mandato del presidente José López Portillo, el entonces Secretario de Educación Pública Porfirio Muñoz Ledo intentó implementar el Plan Nacional de Educación (1978-1982), pero esto no ocurrió. Entre todas las propuestas que integraban al PNE sobresalía una: dotar del carácter de obligatoriedad a la educación secundaria. Sin embargo, al no obtener el apoyo suficiente para esta empresa, las intenciones de Muñoz Ledo se quedarían sólo en papel, y tendrán que pasar muchos años, eventos y situaciones para que su anhelo se cumpliera.<sup>169</sup> Muñoz Ledo no duró mucho en el cargo (López Portillo imaginaba a la gestión de Muñoz Ledo como la intromisión en su sexenio de lo que podría convertirse en “un maximato echeverrista”), pues a partir del segundo año de gobierno sería Fernando Solana quien lo desempeñaría.

---

<sup>169</sup> SANTOS DEL REAL, Annette. *La educación secundaria: perspectivas de su demanda*. Tesis dirigida por el Dr. Pablo Latapí para obtener el grado de Doctora en Educación. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Centro de Ciencias Sociales y Humanidades. Junio de 1999. P. 38.

Entre otras acciones, esta gestión se caracterizó por concebir a la educación como herramienta de desarrollo y hacer que las diversas modalidades de educación secundaria, principalmente la técnica, se vieran impulsadas tomando en cuenta las necesidades de las comunidades al interior de las cuales se insertaban los planteles educativos. Las finalidades de la enseñanza secundaria cobraron mayor claridad apoyándose en las diversas modalidades creadas para este ciclo, de tal suerte que las telesecundarias y las secundarias generales, si bien incluían actividades tecnológicas, la formación propedéutica y para la vida ciudadana serían sus prioridades, en cambio, para las secundarias técnicas, el objetivo giraba en torno a dotar al educando, además de la formación humana y ciudadana, de elementos para insertarse al campo laboral a través de una capacitación para el trabajo. No obstante, a pesar de que las finalidades quedaban clarificadas, por lo menos en cierta medida, la secundaria seguía presentando diversos problemas, siendo la articulación interniveles uno de los principales: los exámenes de ingreso al nivel medio superior ponían de manifiesto la ineficiencia de la escuela secundaria en su misión de preparar a los adolescentes para proseguir con sus años de escolaridad.

En la década de los 80, propiamente en el sexenio de Miguel De La Madrid, ocurrió que el proyecto educativo no se presentó de forma aislada, sino que se incluyó dentro del Plan Nacional de Desarrollo. Así como la “reforma educativa” había sido la bandera del sexenio de Echeverría, ahora el gobierno de De La Madrid planteaba una “revolución educativa”. Sin embargo, la crisis económica del país obligó a este régimen a reducir el presupuesto destinado a la educación, viendo mermado con ello la intención de darle un nuevo giro que realmente diera respuesta a las necesidades de la época. Los altos niveles de reprobación registrados al interior de la primaria y la secundaria obligaron al gobierno a concentrarse en implementar medidas que solucionaran esa problemática particular, derivando esto en una interrupción de las intenciones de democratización de la educación mediante la expansión del sistema educativo.<sup>170</sup>

No obstante, en este periodo presidencial se tomaron medidas acertadas para resolver algunas problemáticas educativas. Tal fue el caso del decreto por medio del cual todos los

---

<sup>170</sup> Documento en línea, consultado el 25 de noviembre de 2010, en [http://www.diputados.gob.mx/cesop/Comisiones/2\\_educacion.htm#\\_ftn1](http://www.diputados.gob.mx/cesop/Comisiones/2_educacion.htm#_ftn1)

estudios cursados al interior de las escuelas normales tendrían grado de licenciatura, pues antes de esta disposición la secundaria era el antecedente inmediato para poder ingresar a esta escolaridad. Se esperaba que con esta medida, los docentes tuviesen una formación más sólida, producto de haber cursado estudios de bachillerato (cuando la educación normal se seguía directamente de la secundaria, los estudiantes normalistas se preparaban simultáneamente como bachilleres y profesores, y los planes de estudio parecían dar mayor peso a las asignaturas de formación general propia del bachillerato, desatendiendo así la formación docente del normalista). Asimismo, esta medida también actuaba como otro “cuello de botella”, ya que, para entonces, era mucha la demanda hacia la educación normal, y ello se debía a que se veía a los estudios normales como la posibilidad de hacer una carrera corta y cómoda (se accedía a ellos después de la secundaria, los egresados contaban con plazas, trabajarían pocas al día, etc.). Pero el Estado se quedaba sin la posibilidad de insertar a todos los egresados de las normales en el campo educativo: al disminuir la capacidad de cobertura de la educación básica, disminuía también el número de plazas que podrían ser ocupadas por los egresados normalistas. Instaurando el requisito de haber cursado estudios de bachillerato se esperaba que disminuyera la demanda hacia las escuelas normales, el problema radicó en que disminuyó mucho más de lo esperado, pues la eficiencia terminal del bachillerato también era muy poca. Esto derivó en que también se redujera la calidad de los procesos de admisión a las escuelas normales: no serían tantos los que podrían acceder a este nivel de estudios, pero, al mismo tiempo, quienes terminasen el bachillerato y desearan cursarlos no tendrían que esforzarse demasiado para ello. Y, con esto, la intención de lograr que los docentes tuviesen una formación más sólida para el ejercicio de su carrera, se veía cumplida a medias.

La secundaria de los años ochenta presentaba una serie de problemas particulares: sus estudiantes mostraban un pobre rendimiento académico; la capacitación para el trabajo resultaba deficiente en muchos aspectos, de tal suerte que el egresado de este nivel rara vez encontraba oportunidades para insertarse al campo laboral en caso de que su situación particular no le permitiese proseguir sus estudios o que, para continuarlos, necesitara apoyarse en un empleo remunerado; la educación secundaria que se impartía en medios rurales era tan deficiente -y en ocasiones no existía-, que los egresados de la primaria se veían obligados a trasladarse al Distrito Federal y otras zonas urbanas para realizar sus estudios de enseñanza secundaria; los contenidos ocupaban un lugar

preponderante, a pesar de que muchas modificaciones curriculares sugerían desde hace tiempo que era imprescindible tomar en cuenta las características del educando; los profesores estaban formados deficientemente (ya sea porque la Normal Superior presentaba deficiencias de fondo, o bien, porque muchos docentes eran lo que se conoce ahora como “maestros profesionistas”: egresados de diferentes licenciaturas que, por no encontrar oportunidades laborales dentro de su campo de trabajo, se insertaban a las filas de la docencia en secundaria para dar clases en asignaturas relacionadas con su área de estudios), y tampoco contaban con una capacitación continua; se registraban altos niveles de ausentismo por parte de los profesores; y, por último, la deficiente preparación de los estudiantes impedía que acreditaran los exámenes de admisión al bachillerato.<sup>171</sup> ¿Cómo explicar que, a pesar de todos los esfuerzos y toda la inversión que se había destinado al mejoramiento de este nivel educativo, los problemas de fondo no sólo no se hubieran podido superar sino que, además, hubiesen degenerado al punto de presentar este desolador escenario?

Un primer análisis encontraría dos culpables: autoridades y docentes, y ese primer análisis remitiría a pensar en la falta de ética profesional que compele a las dos instancias. Pero ese análisis tan simple se inscribe en una lógica superficial que se contenta con apelar a la responsabilidad del Otro sin conocer las condiciones estructurantes de sus comportamientos. La creciente crisis económica del país, las conformación cultural que cada vez exigía menos conciencia del deber ser por parte de los ciudadanos, la política gubernamental que había derivado en un cinismo solapado que protegía a quienes no hicieran bien su trabajo, los altos niveles de corrupción que exigían del individuo que se insertara en esa lógica, los altos puestos ocupados más por capital social que por capital cultural, y, si se quiere, hasta la misma condición humana, son factores que se enuncian de fondo para comprender la naturaleza del caldo de cultivo en el que se gestaron todas las problemáticas de la educación secundaria que acabo de enunciar.<sup>172</sup>

---

<sup>171</sup> *Cfr.* SANTOS DEL REAL, Annette. *Op. Cit.* Pp. 41-42.

<sup>172</sup> Cuando realicé mi trabajo de tesis de licenciatura, mi posición estaba representada por un crudo enjuiciamiento dirigido hacia los profesores que no tenían conciencia de la importancia que representaba para la sociedad el hacer bien su labor en pro de las generaciones futuras. Conforme fui avanzando en mis estudios de maestría y tomé contacto con posturas de corte antropológico y psicoanalítico, ese posicionamiento condenatorio tuvo por fuerza que quedar a un lado para dar paso a la comprensión de las condiciones estructurantes del problema de fondo. Ahora no busco enjuiciar, sino comprender. No se trata aquí de que justifique el mal proceder de las autoridades y los profesores, sino de conocer a fondo las situaciones que dieron origen a esas acciones. Tampoco se trata de negar la responsabilidad de los actores (aunque, si nos

Es también en el sexenio de Miguel De La Madrid cuando se publica en el Diario Oficial de la Federación (1982) el Acuerdo Núm. 98, que delimita y establece los criterios que rigen para la organización y funcionamiento de las escuelas secundarias. Este acuerdo reviste particular importancia porque su vigencia se extiende hasta nuestros días, y establece que la laicidad y los resultados del progreso científico son elementos fundamentales sobre los cuales han de girar todas las acciones al interior de dicho nivel educativo.<sup>173</sup> Con la emisión de este acuerdo se ponía fin a una larga pugna entre el Estado y los padres de familia en lo tocante al problema de la enseñanza religiosa en la educación básica. Recordemos que, desde los tiempos de Elías Calles, este problema había devenido en varios enfrentamientos protagonizados por grupos de poder de corte conservador y con grandes intereses al interior del Clero, que, a través de los padres de familia, expresaban su preocupación por la educación moral que debía promoverse en las escuelas.

---

vamos a los extremos, esto podría llegar a pasar en tanto nos acercamos todavía más a una postura determinista), sino de comprender qué factores influyeron para que los actores mostrasen una conducta de evitamiento hacia dichas responsabilidades. Esta postura es problemática por cuanto rompe el esquema ético de muchas personas, muchos colegas que ven en la educación una panacea que, orientada por un deber ser sumamente fortalecido (casi de orden kantiano), consideran que el individuo no sólo es libre para hacer lo correcto, sino que además debe saber qué es lo correcto siempre, y si no lo sabe y no lo lleva a cabo, entonces es un individuo malo. Yo no puedo comulgar con este tipo de posicionamientos, a pesar de que entiendo bajo qué estructuras se han conformado. Me adhiero a posturas deterministas, si se quiere, pero que posibilitan mi deseo de conocer mucho más que mi deseo de enjuiciar. Tal es el caso de la filosofía nietzscheana que niega el libre albedrío, remitiéndonos al concepto de *fatum* que arriba desarrollé, o bien, a la posición que asume la Sociología del Conocimiento a través de la obra de Berger y Luckmann, para quienes el hombre es un ser sobredeterminado: “No sólo la supervivencia de la criatura humana depende de ciertos ordenamientos sociales: también la dirección del desarrollo de su organismo está socialmente determinada. Desde su nacimiento el desarrollo de éste, y en realidad gran parte de su ser en cuanto tal, está sujeto a una continua interferencia socialmente determinada. (...) Sólo hay naturaleza humana en el sentido de ciertas constantes antropológicas (...) que delimitan y permiten sus formaciones socio-culturales y tiene relación con sus numerosas variaciones”. BERGER, Peter y Thomas Luckmann. *Op. Cit.* Pp. 66-67. De esta manera, el ausentismo de los profesores de secundaria en esta época, la mala organización del currículum, su deficiente operación y demás problemáticas de fondo, son el resultado de prácticas estructuradas y determinadas socialmente por toda una serie de constantes que derivaron en los resultados que ya conocemos.

<sup>173</sup> El documento dice a la letra: “Con fundamento en los artículos 38, fracciones I, inciso a) y V, de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal; 17 y 24, fracciones I y XIII de la Ley Federal de Educación, y 5º.,fracción 1, 27 y 55 del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública (...) [establece que] el criterio que orientará a la educación secundaria se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y, basado en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres y los prejuicios”. **ACUERDO NÚMERO 98 POR EL QUE SE ESTABLECE LA ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.** SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Documento en línea, revisado el 30 de noviembre de 2010, en: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/normatividad/Acdo98.pdf>

Cuando Carlos Salinas de Gortari sube al poder en 1988, la crisis económica que había alcanzado niveles preocupantes hizo que la educación dejara de considerarse como una prioridad social. El gobierno buscó revertir esto dando lugar a un proceso de revisión de todos los currícula de educación básica, incluyendo, por supuesto, al correspondiente a la educación secundaria, para así poder tener un panorama más amplio de la escena educativa que tenía en las manos.

Se llevó a cabo una enorme labor de consulta para diagnosticar los problemas que enfrentaban los diferentes niveles de educación básica; esta consulta incluyó a docentes, directivos, padres de familia, centros de investigación, representantes del Sindicato de Trabajadores de la Educación y de otros organismos sociales. Una vez que se contaba con los resultados de este proceso, se formuló el Programa para la Modernización Educativa 1989 – 1994, cuyas propuestas de acción quedaron definidas por una reestructuración curricular que debía tener como principal finalidad la articulación interniveles del preescolar, la primaria y la secundaria.<sup>174</sup> El gran problema de la propuesta del Programa para la Modernización Educativa consistió en que solamente veía a la reestructuración curricular como la única posibilidad de acción para abatir los contratiempos de fondo de los niveles de educación básica. Entonces se le solicitó al CONALTE que emitiera una propuesta para complementar la del Programa para la Modernización Educativa. El CONALTE emitió un dictamen en donde afirmó que los planes de estudio anteriores que regían para la educación secundaria habían estado sobrecargados de contenidos que derivaban en un academicismo<sup>175</sup> intrascendente para la vida de los educandos. Proponía un Nuevo Modelo Educativo que buscaba darle mayor

---

<sup>174</sup> AVITIA Hernández, Antonio. *Op. Cit.* P. 91.

<sup>175</sup> Aquí llama la atención que todas las reestructuraciones curriculares a las que hemos hecho mención a lo largo de este apartado, plantean siempre lo mismo: el plan de estudios anterior fomenta el academicismo y se propone uno nuevo que logre vincular los aprendizajes propuestos con la utilidad que puedan representar para la vida cotidiana de los educandos. Encuentro la razón de este tipo de diagnósticos contradictorios en dos presupuestos que pueden servir de explicación a este hecho particular: la visión ahistórica de quienes efectúan los diagnósticos, y, por otra parte, la idea de que los contenidos por sí mismos determinan la mayor parte de los procesos educativos. Pensar que todos los contratiempos que presenta un nivel educativo pueden resolverse proponiendo una modificación curricular, es el resultado de la mala interpretación de ciertas teorías de corte psicológico que consideran que el contenido por sí mismo puede facilitar los aprendizajes de los alumnos. Tal es el caso de la teoría desarrollada por Robert Gagné en torno al procesamiento de información, misma que sugiere que la organización del contenido puede posibilitar aprendizajes más sólidos. Pero, si bien es cierto que un contenido presentado en forma accesible y en consonancia al nivel de desarrollo intelectual del educando, puede hacerse más significativo a éste, también es verdad que es la figura del maestro la que es capaz de dotar de mayor significatividad al contenido al momento de presentarlo a los educandos; de tal manera que una modificación curricular puede contribuir a abatir las problemáticas de los niveles educativos pero jamás podrá constituir una solución por sí misma.

peso al desarrollo de habilidades y métodos de estudio de los educandos. Sin embargo, la propuesta del CONALTE fue fuertemente criticada, ya que carecía de un fundamento teórico-epistemológico y privilegiaba una visión instrumentalista del aprendizaje (producto de la influencia de corte pragmático-eficientista que desde hacía varios años privaba en la escena educativa por entender a ésta como un campo idéntico al de la actividad empresarial). Todo esto hizo que el Nuevo Modelo Educativo jamás fuese aprobado para su operación.<sup>176</sup>

La idea de “Modernización” que caracterizó a los años ochenta estaba dada por un aspecto particular: la vinculación del sistema educativo con el sector productivo del país. Educar al hombre para que se insertara a la lógica del campo laboral, educación como sinónimo de capacitación. La idea de “calidad” en la educación se había vuelto sinónimo de “calidad en la producción”. La necesidad de fomentar la unidad entre los mexicanos y la identidad nacional habría de ser reinterpretada para servir a los intereses particulares de un gobierno que buscaba invertir en la educación como quien invierte en la capacitación de obreros para incrementar su rendimiento: el obrero debe sentirse vinculado con la empresa para que esté dispuesto a dar lo mejor de sí y se amplíen los niveles de producción. Incluso, aquél Nuevo Modelo Educativo que nunca se implementó proponía “Perfiles de Desempeño” que se esperaba que el estudiante pudiera lograr al finalizar el ciclo educativo, en este caso particular, el que refiere a la secundaria. Los perfiles de desempeño se concibieron como “modos de ser y actuar de un individuo en los diversos ámbitos de convivencia, en todo momento en las distintas esferas de la vida cotidiana, así como en situaciones determinadas, extra educativas; es decir, son Perfiles de Desempeño social”.<sup>177</sup> El hecho de que los perfiles de desempeño aludieran a la dimensión social de los educandos no cambiaba la visión empresarial que había caracterizado a la educación de la época. El simple hecho de que los objetivos de la misma estuvieran expresados en términos de “Perfiles de Desempeño” dejaba ver claramente hasta qué punto se entendía a la educación como capacitación para algo. Así, la formación para el trabajo se posicionó como la principal finalidad de la educación secundaria, relegando así la formación humanística del educando.

---

<sup>176</sup> SANTOS DEL REAL, Annette. *Op. Cit.* Pp. 42-44.

<sup>177</sup> *Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria.* Modernización Educativa. Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE). 1989-1994. P.9.

En 1992, teniendo como marco el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), se establece la reorganización del Sistema Educativo Mexicano, mediante un proceso que llevó por nombre: “Federalización Descentralizadora”<sup>178</sup>, cuya finalidad era delegar en cada estado de la República Mexicana la responsabilidad de proveer y regular sus propios sistemas de educación básica, incluyendo en ellos, por supuesto, a la enseñanza secundaria, misma que volvió a experimentar una reformulación curricular, cuya principal característica consistió en dejar de lado la organización de los contenidos por áreas de aprendizaje y promoverla, en adelante, por asignaturas. Los materiales para alumnos y maestros se incrementaron en número, y toda la organización de la enseñanza giró en torno a los postulados de la teoría constructivista del aprendizaje significativo. También se hizo referencia a la necesidad de incorporar una visión institucional en los procesos educativos, de tal suerte que se propusieron nuevas formas de trabajo para los directivos y supervisores escolares. Todas estas propuestas se incluyeron en el Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos, mismo que proponía la implementación del nuevo currículum para el ciclo lectivo de 1993 – 1994.<sup>179</sup> El CONALTE volvió a efectuar una consulta de la que se recogieron más de diez mil propuestas para el mejoramiento de la calidad educativa.

Un problema más vino a sumarse como obstáculo para el éxito de esta reestructuración: los cuerpos docentes que habrían de definir los contenidos que la enseñanza secundaria debería brindar estaban conformados por especialidad. Esto hacía que cada cuerpo docente diera prioridad a los contenidos de su materia, defendiendo por sobre todas las cosas la relevancia de su asignatura en relación con las restantes. El resultado de lo anterior vino a ser el mismo de siempre: un mapa curricular que incluía una gran cantidad de contenidos que no lograba romper con la lógica del academicismo que durante tanto tiempo caracterizó a este nivel educativo. Se evidencia aquí que la reestructuración curricular no obedeció a un trabajo conjunto en el que la comunicación estuviera presente, sino que estuvo dada por equipos de trabajo desarticulados que perdieron de vista las finalidades de la educación secundaria.

---

<sup>178</sup> Cuando el Acuerdo planteó la urgencia de una federalización educativa, esto implicó ir más allá del simple concepto de “descentralización”, pues la intención era dotar de facultades a la autoridad federal para garantizar la educación nacional, y, con ello, los gobiernos estatales serían partícipes activos de la planeación y la operación de los servicios educativos.

<sup>179</sup> AVITIA Hernández, Antonio. *Op. Cit.* P. 92.

El 4 de marzo de 1993 se reformó el Art. 3º Constitucional para conferir obligatoriedad legítima a la educación secundaria: “La reforma del artículo Tercero Constitucional, promulgada el 4 de marzo de 1993, establece el carácter obligatorio de la educación secundaria. Esta transformación, consecuencia de la iniciativa que el Presidente de la República presentó a la consideración del Congreso de la Unión en noviembre de 1992, es la más importante que ha experimentado este nivel educativo desde que fue organizado como un ciclo con características propias, hace casi 70 años y bajo la orientación del ilustre educador Moisés Sáenz. La reforma constitucional quedó incorporada en la nueva Ley General de Educación, promulgada el 12 de julio de 1993”.<sup>180</sup> Este principio de obligatoriedad refiere a la responsabilidad de los órganos de gobierno (federal y estatales) para garantizar el acceso de todos los mexicanos a este nivel educativo; así mismo implica la participación ciudadana de padres de familia y alumnos, y de la sociedad en general para que la enseñanza secundaria sea extensiva a todos sus miembros. Recordemos que, en un intento fallido, Muñoz Ledo buscó que se concretara esta realidad de la obligatoriedad de la enseñanza secundaria. Ahora, el gobierno tenía los recursos y las intenciones para garantizar el ideal de democratización de la enseñanza. Esta reforma tan importante implicó, a su vez, el control que el Estado tendría sobre dicho nivel educativo, empezando por los libros que debería proveer para los educandos, pues ahora, como en la primaria, éstos podrían contar con libros de texto gratuitos y todas las facilidades para asegurar su permanencia dentro de este nivel.

Con el establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria y la reestructuración de su currículum, la SEP pretendía que todos los esfuerzos giraran en torno a las necesidades básicas de aprendizaje de la población adolescente del país. Sin embargo, nunca explicitó lo que se iba a entender por “necesidades básicas de aprendizaje”. El discurso de la transformación del nivel giraba en torno a una retórica difícil de clarificar, y expresaba que el principal propósito de la educación secundaria consistía en poder brindar a los egresados de la educación primaria elementos formativos tendientes a promover en ellos un alto grado de independencia. Destacaba la función de la escuela secundaria como espacio de formación para el trabajo que pudiera garantizar la inserción del educando en el ámbito productivo; y también como espacio de formación

---

<sup>180</sup> AVITIA Hernández, Antonio. *Op. Cit.* P. 89.

ciudadana que le permitiese al estudiante comenzar su participación activa y reflexiva en la vida política y cultural del país a través de las organizaciones sociales.<sup>181</sup>

Esta reinterpretación de las finalidades de la educación secundaria privilegia a dos de ellas y parece otorgarles igual peso: la formación del ciudadano y la capacitación para el trabajo. No se menciona en forma explícita el carácter propedéutico de la enseñanza secundaria, aunque podría inferirse cuando se menciona que se espera lograr que el estudiante adquiera cierto grado de autonomía e independencia, y también por el hecho de que el tercer grado de educación secundaria contempla la asignatura de Orientación Educativa. Sin embargo, esta materia dedicaba sólo una parte de sus contenidos a la orientación vocacional, de lo que se deduce que, en esta reestructuración curricular, la finalidad propedéutica de la educación secundaria pasó a ocupar un lugar menor.

En 1994, cuando inicia el mandato del presidente Ernesto Zedillo Ponce De León, se promulgan a través del Diario Oficial una serie de normas de evaluación del aprendizaje y queda definido lo que en adelante se espera que logren los estudiantes de nivel básico y normal al concluir los estudios correspondientes a dicha escolaridad. La evaluación que se propone en este documento es de carácter individual, es decir, se evalúa a cada educando por separado, y se circunscribe a procesos de acreditación. Asimismo, el documento concibe al aprendizaje como: “la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, así como la formación de actitudes, hábitos y valores señalados en los programas vigentes”.<sup>182</sup> En esta definición puede apreciarse la dimensión formativa que el proceso de aprendizaje lleva implícita, y para efectos del presente apartado, cabe resaltar que esa función formativa incluye a la formación en valores.

1998 marca un año decisivo para las acciones que habrían de tomarse en materia educativa, pues es el año en el que se implementan las Pruebas Estándares Nacionales (PEN), que son aplicadas a una “muestra representativa” de estudiantes de toda la República Mexicana en las diversas modalidades que adquiere la educación básica. Diseñadas por la Dirección General de Evaluación (DGE) y la Dirección General de

---

<sup>181</sup> AVITIA Hernández, Antonio. *Op. Cit.* P. 93.

<sup>182</sup> *Acuerdo No. 200 por el que se establecen normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal.* SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 19 de septiembre de 1994, y en vigor hasta la fecha. Consultado el 15 de enero de 2011 en <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/normatividad/Acdo200.pdf>

Materiales y Métodos Educativos (DGMME), ambas instancias de la SEP, estas pruebas se enfocan a evaluar (en una connotación que refiere al significado de “medición”) habilidades básicas de razonamiento matemático y habilidad verbal, dando cuenta de los alumnos que logran alcanzar los aprendizajes esperados en estas materias, pero también del nivel en que se ubican los estudiantes que no alcanzan el nivel que se plantean los planes y programas de estudio. Estas pruebas obedecen a una medida de control que implementa el Estado para determinar las acciones que debe realizar con el fin de que todos los ciudadanos adquieran estas habilidades básicas. Además, constituyen los primeros indicios de una “cultura de la evaluación” que se consolidará al pasar de los años.

Estas pruebas nacionales fueron preparando el camino para que en el año 2000 México recibiera al PISA (Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante, PISA por sus siglas en inglés). Dicho programa se implementó en 32 países miembros de la OCDE, con el objetivo de evaluar el grado de apropiación de conocimientos y habilidades que año con año realizan los jóvenes de un país en relación con las “competencias” que, a nivel internacional, se establecen como necesarias para toda la población estudiantil de 15 años de edad, y busca establecer un cuadro comparativo entre las naciones adscritas a la OCDE. Esta evaluación dice centrarse en las habilidades y conocimientos que los educandos adquieren en materia de utilidad para su vida cotidiana. La primera aplicación del PISA llevada a cabo en el año 2000 se centró en la evaluación de competencias lectoras. Los resultados para México fueron desalentadores 1% de los estudiantes mexicanos alcanzó el quinto nivel de aptitud lectora (comprensión de textos, valoración crítica del contenido de los mismos, etc.). México se ubicaba así dentro de los últimos cuatro lugares en esta competencia internacional.<sup>183</sup> Una sospecha aventurada podría llevarnos a deducir que la implementación de las evaluaciones internacionales obedece a una lógica globalizadora que deriva en la concesión de derechos al Banco Mundial para que tenga injerencia en las decisiones que orientan al país en lo tocante al campo educativo. Por otra parte, cabe resaltar el carácter extremadamente positivista que orienta al PISA, pues se asume como una *medición* tendiente a identificar si los estudiantes tienen la capacidad de *reproducir* lo que han aprendido a lo largo de sus años de

---

<sup>183</sup>OBSERVATORIO CIUDADANO DE LA EDUCACIÓN. *La educación en México: una propuesta ciudadana*. Aula XXI, Santillana. México, 2007. P. 25.

escolaridad.<sup>184</sup> Esta idea de la medición del aprendizaje y del aprendizaje como mera reproducción de información obedece a una lógica positivista que simplifica los procesos educativos en detrimento de la reflexión que necesita hacerse para considerarlos en toda su complejidad.<sup>185</sup>

Continuando con este recorrido somos testigos nuevamente de la propuesta de otra reformulación para la educación secundaria en el mandato de Vicente Fox. Otro sexenio, otra reestructuración. El Programa Nacional de Educación 2001 – 2006 se planteaba la necesidad de una renovación curricular para este nivel educativo con el fin (otra vez) de romper con el academicismo que impedía que los estudiantes se apropiaran verdaderamente de los aprendizajes que para ellos proponía la enseñanza secundaria, sólo que ahora, busca implementar la llamada “Educación basada en Competencias”.<sup>186</sup> Esta nueva reformulación del currículum también presentó la propuesta de reducir el número de asignaturas con el fin de dedicar mayor tiempo a las que sí quedaran incorporadas en el plan de estudios. La nueva propuesta adoptaría el nombre de “Reforma Integral a la Educación Secundaria” (RIES), dada a conocer oficialmente el 18 de junio de 2004. No obstante, no fue tan fácil concretarla, pues el SNTE difería con el Estado en muchos puntos de la propuesta y se había manifestado en su contra en numerosas ocasiones. Los intereses que se jugaban de fondo obedecían principalmente a las conveniencias del magisterio, pues la reducción del número de asignaturas implicaba

---

<sup>184</sup> INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. *¿Qué es Pisa?* Documento en línea, recuperado el 17 de diciembre de 2010, en <http://www.inee.edu.mx/index.php/proyectos-y-servicios/pisa/que-es-pisa>

<sup>185</sup> Esta lógica de las pruebas objetivas merecería toda una reflexión aparte. Baste señalar que comienza a gestarse desde tiempos inmemoriales y adquiere su máximo esplendor de desarrollo con los descubrimientos y trabajos de Alfred Binet y Edward L. Thorndike, mismos que fueron rescatados para la escena educativa por teóricos de la talla de Ralph Tyler. El afán de verdad y de generalización son criterios muy marcados en la lógica positivista y de corte empresarial que dan origen a estas formas de evaluación.

<sup>186</sup> La educación basada en competencias constituye uno de los paradigmas de moda en el ámbito educativo. El problema de este enfoque es que buscó implementarse sin que se tuviera una conceptualización clara del término. El concepto, en los tiempos modernos, tiene su origen en el campo de la Lingüística, con los trabajos de Chomsky que hablan acerca de las competencias lingüísticas. Luego fue trasladado al ámbito laboral bajo el mismo enfoque eficientista que la educación, desde hace mucho tiempo, ha tratado de imitar. Al no haber una clara connotación del término para el espacio educativo, ha llegado a pensarse que las competencias lo son todo: habilidades, aptitudes, destrezas, actitudes, valores, conocimientos, etc. Lo que es cierto es que este enfoque, que intenta erigirse como una innovación en el ámbito pedagógico, busca reivindicar una educación que sea aplicable a la vida cotidiana de los individuos. Por supuesto, estos postulados no son nuevos. Tenemos registro que desde los tiempos inaugurales de la Didáctica, con Juan Amós Comenio, ya se hacía referencia a esta necesidad de que los aprendizajes lograsen impactar en la vida personal del educando. Y antes que Comenio, Montaigne, Aristóteles y muchos otros pensadores hacían ya referencia a este postulado como la principal finalidad educativa. Cfr. DÍAZ Barriga, Ángel. *El enfoque de Competencias en la educación*. En *Perfiles Educativos*. Septiembre de 2005.

reducir las horas de trabajo de los profesores, situación que, a juicio del SNTE, afectaba gravemente los derechos laborales y profesionales de los trabajadores de la educación.

El gobierno logró llegar a un acuerdo, y el presidente Fox manifestó su intención de que la RIES pudiera implementarse, a más tardar, al inicio del ciclo escolar 2005 – 2006. La propuesta concretaba lo siguiente: "(...) contempla clases prolongadas de una o dos horas; reduce de 11 a 7 las asignaturas en primero de secundaria, de 12 a 8 en segundo y de 11 a 8 en tercero; y contempla una clase semanal de orientación y tutoría. Básicamente, se pretende que los maestros tengan menor número de alumnos, menos grupos y trabajen bajo la figura del maestro-tutor, y que las clases sean menos fragmentadas. Lo cual, según las autoridades educativas, permitirá ampliar la cobertura del nivel, garantizar la permanencia de estudiantes, mejorar la calidad y equidad de la enseñanza, ofrecer un perfil de egreso acorde a la dinámica social; mientras que para los docentes significará una redistribución de sus obligaciones de trabajo, con pleno respeto a sus derechos laborales, y un cambio en la organización escolar (...)".<sup>187</sup> El hecho de reducir drásticamente el número de asignaturas se interpretó como sinónimo de oportunidad para brindar una enseñanza de mayor calidad, porque se tiene la idea de que entre más horas se le dedique a la revisión de los contenidos de una materia, mayores serán los resultados en términos de aprendizaje para los alumnos. Por otra parte, esta idea del maestro como tutor remite a pensar en una dirección más personal que permita orientar a los estudiantes en todo su proceso de aprendizaje. Por supuesto, los profesores vieron peligrar sus derechos laborales, aunque la propuesta garantizara que no iba a ser así, de tal suerte que el SNTE constituyó el principal obstáculo para llevarla a cabo, situación que vino a derivar en que la misma propuesta experimentara una serie de transformaciones antes y después de su puesta en marcha.<sup>188</sup> La RIES encontró su punto

---

<sup>187</sup> EL DEBATE POR LA RIES. Documento en línea, consultado el 5 de diciembre de 2010, en [http://www.observatorio.org/comunicados/debate012\\_3.html](http://www.observatorio.org/comunicados/debate012_3.html)

<sup>188</sup> Al respecto quisiera rescatar una noticia que da cuenta de cómo percibían algunos profesores la implementación de la RIES: "En la Secundaria diurna número 69 "Martín V. González" -donde este ciclo escolar fue puesto en marcha el nuevo plan de estudios- las actividades académicas parecen desarrollarse de forma normal, excepto porque los profesores que imparten primer grado lo hacen bajo protesta. (...) "Un maestro tiene un perfil académico y de acuerdo con eso se cambia en el área donde puede realizar su trabajo", explica Flavio Muñoz, subdirector del turno vespertino de la escuela. (...) Flavio Muñoz asegura que el miedo a lo desconocido es lo que ha generado reticencias entre algunos profesores, pero no existe inconformidad para trabajar con la nueva reforma educativa. (...) Los maestros que imparten materias de segundo y tercer grados aseguran no tener ningún problema por ahora, pero los de primero hacen manifiesta su inconformidad a través de una manta colocada afuera del plantel: "Los profesores de la escuela 69 rechazamos la imposición de la RIES (Reforma Integral a la Educación Secundaria) e iniciamos este ciclo escolar bajo protesta". A su parecer se encuentran en entredicho sus condiciones laborales y en riesgo la educación de los adolescentes

de justificación en los bajos puntajes registrados por el PISA y manifestó encontrar problemas de articulación interniveles entre la primaria y la secundaria, situación que hacía urgente la transformación estructural de la segunda. Asimismo, dijo fundamentarse en una serie de investigaciones<sup>189</sup> en torno al tema de la adolescencia, para contemplar nuevas formas de tratarlos y de presentarles los contenidos.

La RIES identificó las siguientes problemáticas al interior de la escuela secundaria: prácticas docentes que fomentan el aprendizaje memorístico y el enciclopedismo; sobrecarga de contenidos curriculares que actúa como obstáculo para que los alumnos puedan dar significado a los aprendizajes propuestos en relación con su vida cotidiana; una prioridad indiscutible conferida a los procesos de evaluación (se estudia no para aprender, sino para aprobar los exámenes); poco compromiso de las autoridades educativas y los profesores y poca o nula comunicación entre ellos (esto es producto de las deficientes condiciones económicas bajo las cuales desarrollan su labor); proliferación de acciones burocratizadas para controlar la disciplina, las inasistencias y los retardos de los estudiantes, situación que entra en detrimento de las capacidades creativas de los educandos; poca vinculación entre la escuela y los padres de familia, etc.<sup>190</sup>

Por otra parte, la igualdad de oportunidades a la que se esperaba poder alcanzar en el nivel de secundaria fue interpretada en términos de equidad, es decir, se establecía que la secundaria no podía tratar por igual a todos los estudiantes, siendo que no todos tenían las mismas condiciones económicas y sociales que pudieran garantizar su permanencia en este nivel educativo, situación por la cual se buscaría proporcionar más oportunidades a aquellos que encontrasen mayor número de limitantes para seguir estudiando.

---

porque "lo que en tres años se les daba ahora sólo se les dará en uno" (...). Esta escuela, igual que la 207 en Azcapotzalco, así como 130 y 229 en Coyoacán son señaladas por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) como aquellas donde no se aplica o existe inconformidad con el nuevo plan de estudios. La SEP, por su parte, reconoce que cinco secundarias rechazaron la aplicación del nuevo plan de estudios (...)". ARCHUNDIA, Mónica. *Maestros rechazan las reformas en secundaria*. Sábado 9 de septiembre de 2006. El Universal. Recuperado el 17 de diciembre de 2010, de <http://www.eluniversal.com.mx/ciudad/79153.html>

<sup>189</sup> Véase en este punto el apartado dedicado al estado de conocimiento que elaboré para este trabajo de tesis, mismo en donde dirijo una crítica a las investigaciones que incorporan entre sus objetos de estudio al tema de la adolescencia. La mayoría de estas investigaciones presentan problemas de fondo que derivan en sobreinterpretaciones, o bien, se circunscriben a una lógica positivista que describe problemas pero no desentraña su naturaleza.

<sup>190</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Reforma Integral de la educación secundaria. Documento base*. Documento en línea, consultado el 5 de diciembre de 2010, en [http://www.iea.gob.mx/webiea/sistema\\_educativo/planes/reformas\\_secundaria.pdf](http://www.iea.gob.mx/webiea/sistema_educativo/planes/reformas_secundaria.pdf) Pp. 24-25.

La RIES establecía como principales propósitos de la educación secundaria los siguientes: “(...) *enseñar para la comprensión*, es decir, enseñar a todos los estudiantes (no sólo a unos cuantos) a comprender las ideas de una manera profunda y a operar con ellas de modo efectivo; y b) *enseñar para la diversidad*, esto es, enseñar de manera tal que se ayude a diferentes aprendices para que encuentren vías provechosas de acceso al conocimiento, al mismo tiempo que aprenden a vivir juntos de una manera constructiva. (...) La escuela secundaria es el espacio que el Estado ofrece para la educación formal de los adolescentes. En este sentido, es fundamental el reconocimiento y atención de sus intereses y necesidades afectivas, cognitivas y sociales, tanto en el currículo como en el ambiente escolar en general”.<sup>191</sup> La finalidad de enseñar para que al alumno aprenda a comprender la información que se le presenta obedece, por supuesto, al propósito de abatir el academicismo que durante tanto tiempo ha caracterizado a la escuela secundaria; por otra parte, esta idea de enseñar para la diversidad aparece como un elemento nuevo que no se había incorporado como tal en ningún discurso oficial anteriormente, pero que sugiere una cuestión de notable interés: el enseñarle al educando a convivir a pesar de las diferencias que pueda tener en relación con los otros miembros de la comunidad escolar y de la comunidad en general. Esta situación obedece, probablemente, al hecho de que, conforme fue avanzando la legislación en materia de derechos humanos, se hizo imprescindible contemplar que al interior de la sociedad los individuos pueden tener orígenes diversos, prácticas religiosas o sexuales diversas, etc., y todo ello, si no se manejaba adecuadamente, podía derivar en enfrentamientos que lejos de potenciar el desarrollo nacional, resultarían en un detrimento de éste.

En 2006 se da a conocer el nuevo Plan de Estudios de Educación Secundaria, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de mayo. Es el mismo plan de estudios que actualmente se encuentra vigente y rige para toda la educación secundaria en la República Mexicana.

Este plan de estudios parte de ubicar a la enseñanza secundaria como el último tramo de la educación básica, misma que busca desarrollar en el individuo las competencias básicas para desarrollar habilidades de aprendizaje que perduren a lo largo de toda su

---

<sup>191</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Reforma Integral de la educación secundaria. Documento base*. Documento en línea, consultado el 5 de diciembre de 2010, en [http://www.iea.gob.mx/webiea/sistema\\_educativo/planes/reformas\\_secundaria.pdf](http://www.iea.gob.mx/webiea/sistema_educativo/planes/reformas_secundaria.pdf) P.22, 35.

vida, y que le permitan desarrollarse como un ciudadano comprometido con el bienestar de su comunidad, que al mismo tiempo posea elementos que le hagan sentirse parte de una nación multicultural y plurilingüe, un ciudadano con valores y conciencia de solidaridad que impulse a su vez el desarrollo del país. Asimismo establece en el perfil de egreso las características deseables del individuo que ha concluido la educación secundaria: un individuo que es capaz de emplear los conocimientos adquiridos para interpretar la realidad del país y la comunidad en los que vive, pudiendo explicar procesos sociales, culturales, naturales y de orden económico; un individuo capaz de tomar decisiones personales de manera autónoma e independiente, pero también con la habilidad de trabajar en equipo y poder llegar al consenso con otros individuos para tomar decisiones de carácter social; un individuo que conoce los derechos humanos y pone en práctica los valores que posibilitan la vida democrática en el marco de una legalidad que conoce y ha interiorizado; un individuo que respeta la diversidad y practica la tolerancia y el respeto hacia las múltiples manifestaciones humanas de la cultura; un individuo que reconoce sus potencialidades y es capaz de seguir desarrollándolas, fijándose metas y comportándose con responsabilidad, asumiendo las consecuencias de cada uno de sus actos.<sup>192</sup> Ése es el ideal de ciudadano a que tiende la educación secundaria; es un ideal que le sirve como referente para, en teoría, enfocar todos sus esfuerzos para conseguir que se convierta en una realidad para todos y cada uno de los individuos que se integran año con año a ese nivel educativo. Este ideal que se propone la educación secundaria expresa las finalidades que la orientan, y que, da preferencia a una en especial: la formación humana y cultural del ciudadano. En efecto, no aparece en este fragmento del Acuerdo No. 384 alguna referencia explícita a la capacitación para el trabajo o a la función propedéutico-vocacional de la secundaria. No obstante, podría inferirse que también se contemplan estas otras dos finalidades en todas las habilidades y actitudes que se espera formar en el educando, tales como el trabajo en equipo y la capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de su vida.

Esta reformulación curricular parte de una conceptualización de la adolescencia que orientará a los profesores y demás autoridades educativas dedicadas a la enseñanza secundaria, para poder comprender el tipo de población estudiantil con el que trabajan.

---

<sup>192</sup>SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Acuerdo No. 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria. Diario Oficial de la Federación, Viernes 26 de mayo de 2006, recuperado el 15 de enero de 2011, de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/normatividad/Acdo384.pdf>

Así, el Plan de Estudios de 2006 concibe a la adolescencia como una construcción social que señala la transición de la niñez hacia la adultez, y que va impregnada de cambios a nivel biológico y psicológico que determinarán la inserción del individuo en el ámbito de lo social.<sup>193</sup>

La RIES experimentó graves contratiempos para su implementación, mismos que fueron producto de la mala organización que suele caracterizar a los proyectos mexicanos: los materiales didácticos para los profesores llegaron seis meses tarde después de iniciado el ciclo escolar 2006 – 2007. Enciclomedia –un programa dirigido a incorporar a la educación los beneficios de los avances tecnológicos en materia computacional para que las clases fuesen más interesantes para los alumnos y que implicaba dotar a todas las escuelas secundarias de un pizarrón electrónico y un cañón- solamente alcanzó a distribuirse en el 60% de las escuelas y nada más para el primer grado de secundaria. Los profesores tuvieron que transformar radicalmente los métodos que desde hacía años habían venido implementando; el SNTE se quejaba de que la SEP no estaba cumpliendo con los acuerdos a los que habían llegado para la implementación de la RIES; la capacitación docente fue deficiente y carecía de claridad para expresar a los profesores sus propósitos.<sup>194</sup>

En 2009, el Instituto Mexicano de la Competitividad dio a conocer el bajo nivel educativo de la primaria y la secundaria, calificándolo con 6.5 en promedio, responsabilizó a los docentes por estos bajos resultados.<sup>195</sup> ENLACE, una medición del aprovechamiento estudiantil, de carácter nacional, ratifica los bajos índices de aprovechamiento y refiere que los mismos se dan sobre todo en el nivel de secundaria. Afirma que, a pesar de que se ha incrementado el presupuesto que se destina a la educación en este nivel por alumno, los resultados no reflejan dicha inversión.<sup>196</sup>

---

<sup>193</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Acuerdo No. 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria. Diario Oficial de la Federación, Viernes 26 de mayo de 2006, recuperado el 15 de enero de 2011, de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/normatividad/Acdo384.pdf>

<sup>194</sup> ARCHUNDIA, Mónica. *Denuncian rezago con nuevo plan en secundarias del D.F.* Martes 12 de junio de 2007. El Universal. Recuperado el 17 de diciembre de 2010, de <http://www.eluniversal.com.mx/ciudad/84802.html>

<sup>195</sup> MARTÍNEZ, Nurit. Jueves 12 de Noviembre de 2009. *Califican educación con 6.5 de promedio.* El Universal. Recuperado el 12 de diciembre de 2010, de <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/172877.html>

<sup>196</sup> PAZOS, Francisco. *Ve DF estancada la educación básica.* 9 de septiembre de 2009. Excélsior. Recuperado el 18 de diciembre de 2010, de [http://www.excelsior.com.mx/index.php?m=nota&buscado=1&id\\_nota=659794](http://www.excelsior.com.mx/index.php?m=nota&buscado=1&id_nota=659794)

En lo que va del sexenio de Felipe Calderón, se tiene noticia de que México registra el más alto índice de violencia entre jóvenes estudiantes de secundaria.<sup>197</sup> De igual forma, se afirma que el 20% de los jóvenes en edad de cursar este nivel educativo viven en ambientes de violencia y drogadicción. Se llevó a cabo un estudio por parte del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, que revela que dos de cada diez estudiantes de tercer año de educación secundaria, afirman que al interior de sus establecimientos escolares se registran altos niveles de consumo de drogas y sustancias tóxicas, así como también de peleas y golpes, e incluso portación de armas. Las entidades que registran una mayor presencia de armas, violencia y drogadicción son: el Distrito Federal, Chihuahua, Baja California, Baja California Sur, Durango, Jalisco, Tabasco, Quintana Roo y el Estado de México.<sup>198</sup> Se sospecha también que el crimen organizado ha comenzado a reclutar jóvenes alumnos de secundaria en todo el país, induciéndolos primero al consumo de estupefacientes y luego iniciándolos en el narcomenudeo. Los niveles de violencia que se registran en la convivencia diaria de los estudiantes al interior de las escuelas también alarman a las autoridades educativas, puesto que están rebasando todo límite, incluso se sabe de violaciones perpetradas por estudiantes de este nivel en algunas escuelas que fueron filmadas y luego transmitidas vía internet.<sup>199</sup>

La vida al interior de las secundarias refleja ante la sociedad una serie de prácticas enmarcadas por la violencia entre escolares y el ahora tan conocido fenómeno del “*Bullyng*” (acoso entre escolares). La UNICEF en coordinación con la SEP llevaron a cabo un estudio que revela que las principales causas de la violencia que se vive al interior de las escuelas secundarias son las siguientes: la condición económica, las creencias religiosas, la discapacidad, la pobreza, las diferencias de clase y las preferencias sexuales de los compañeros. Esto deja ver que la escuela no está

---

<sup>197</sup> GALICIA, David. Jueves 9 de Julio de 2009. *Crean Observatorio de Violencia*. El Universal. Recuperado el 12 de diciembre de 2010, de <http://www.eluniversal.com.mx/ciudad/96327.html>

<sup>198</sup> MARTÍNEZ Vargas, Lorenzo. *Dos de cada 10 alumnos de secundaria reportan drogas y violencia en planteles*. 26 de marzo de 2010. Diario de México. Recuperado el 17 de diciembre de 2010, de [http://www.diariodemexico.com.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=11300:plantilla-de-desplegados&catid=14:importantes](http://www.diariodemexico.com.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=11300:plantilla-de-desplegados&catid=14:importantes)

<sup>199</sup> NOTIMEX. *Presentan IMJUVE y PGR en secundarias sociodramas contra la violencia*. 24 de noviembre de 2010. Excélsior. Recuperado el 18 de diciembre de 2010, de [http://www.excelsior.com.mx/index.php?m=nota&buscado=1&id\\_nota=690063](http://www.excelsior.com.mx/index.php?m=nota&buscado=1&id_nota=690063)

cumpliendo con su función de ser un espacio de integración social que desarrolle valores como la tolerancia y el respeto a los semejantes.<sup>200</sup>

A pesar de que la opinión del presidente es optimista con respecto a la calidad educativa –pues refiere a que en la última evaluación del PISA, llevada a cabo en 2010, México obtuvo un buen puntaje en comparación con los resultados arrojados en años anteriores– la reforma que se inició en 2006 no se ha traducido en resultados palpables. Ello quizá se deba a que los cambios no ocurren de manera inmediata, pero también cabe la posibilidad de que la razón de fondo la constituya el hecho de que probablemente la organización que gira en torno a la nueva propuesta, sea deficiente. También la misma situación que impera en el país es un factor determinante de las condiciones bajo las que se desarrolla la educación secundaria. Estamos experimentando una época caracterizada por los violentos enfrentamientos entre el ejército y los cárteles de narcotraficantes, mismos que derivan en miles de ejecuciones al año.<sup>201</sup>

Los niveles de reprobación en secundaria siguen siendo alarmantes: se tiene noticia de que dos de cada diez jóvenes de esta etapa escolar no concluyen sus estudios.<sup>202</sup> Estos resultados fueron el motivo aparente para que el gobierno pidiera un préstamo por 700 millones de dólares al Banco Mundial para mejorar la calidad educativa de la secundaria, aludiendo a que este dinero contribuirá a incrementar las cifras de eficiencia terminal y permitirá que ello derive en un impacto al interior del mercado laboral. Asimismo, se espera que pronto venga una nueva reestructuración de todo el nivel de educación secundaria.<sup>203</sup>

Todavía falta mucho que decir acerca de la escuela secundaria, pero se trata de páginas que aún no se han inscrito en la historia de este ciclo del sistema educativo. Falta esperar lo que se diga acerca de la reforma de 2006 dentro de algunos años, aunque el panorama

---

<sup>200</sup> FUENTES, Mario Luis. *Violencia escolar: riesgo en las aulas*. 20 de abril de 2010. Excélsior. Recuperado el 18 de diciembre de 2010, de [http://www.excelsior.com.mx/index.php?m=nota&buscado=1&id\\_nota=53253](http://www.excelsior.com.mx/index.php?m=nota&buscado=1&id_nota=53253)

<sup>201</sup> MARTÍNEZ Vargas, Lorenzo. *Dos de cada 10 alumnos de secundaria reportan drogas y violencia en planteles*. 26 de marzo de 2010. Diario de México. Recuperado el 17 de diciembre de 2010, de [http://www.diariodemexico.com.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=11300:plantilla-de-desplegados&catid=14:importantes](http://www.diariodemexico.com.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=11300:plantilla-de-desplegados&catid=14:importantes)

<sup>202</sup> MARTÍNEZ, Nurit. *Alarma la deserción que persiste en secundaria*. Viernes 23 de julio de 2010. El Universal. Recuperado el 17 de diciembre de 2010, de <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/179236.html>

<sup>203</sup> Organización Editorial Mexicana. 11 de mayo de 2010. *Aprueba el banco mundial préstamo de 700 mdd para la educación secundaria en México*. El Sol de México. Recuperado el 16 de diciembre de 2010, de <http://www.oem.com.mx/oem/notas/n1630269.htm>

no sea muy alentador, puesto que cada sexenio critica la obra educativa del anterior bajo los mismos parámetros: currícula que fomentan el academicismo y la desarticulación interniveles, y que no logran traducirse en resultados fehacientes que denoten un cambio en la calidad de vida de los miembros de la sociedad. Esta práctica característica de evaluación se ha consolidado y es difícil predecir que algún día logre transformarse de tal suerte que el diagnóstico lleve a propuestas que impacten verdaderamente en una mejora de este nivel educativo. También sería difícil pensar que siempre seguirá igual, pues no sabemos si el azar depara la incorporación de elementos nuevos al interior de los equipos de trabajo que logren hacer la diferencia.

Hasta aquí hemos llegado en este recorrido histórico que busca mostrar la evolución de las finalidades de la escuela secundaria. Todo lo que se ha mencionado hasta este punto encuentra, probablemente, su explicación en la tesis genealógica que en un principio retomé de Nietzsche y de Foucault: la Historia es un accidente, los hechos no guardan una coherencia lineal... no podemos remitirnos a un origen puro y lógico, porque los comienzos son varios, de índole diversa, caótica y disparatada. Las finalidades primeras de la enseñanza media, que logramos rastrear hasta ubicar su génesis en los tiempos de Aristóteles, y que, aún hoy, no alcanzan a definirse y expresarse con claridad, han transitado un camino accidentado porque ellas son en sí mismas el producto de condiciones accidentales y accidentadas, determinadas y determinantes, estructuradas de antaño y estructurantes para el futuro.

Aún hoy en día no se sabe qué es la secundaria, por mucho que en los discursos oficiales se intente definirla como el último tramo de la escolaridad básica, y por mucho que se defina en el perfil de egreso al hombre perfecto: no se tiene claro cuál de las finalidades debe privilegiar: ¿la formación del ciudadano?, ¿la capacitación para el trabajo?, ¿el carácter propedéutico y vocacional?... ¿O debe dar prioridad a las tres finalidades por igual, buscando, eso sí, métodos que permitan conciliarlas en una estructura homogénea?

La escuela secundaria es un accidente, es el producto de varias incoherencias que se fueron concatenando hasta derivar en su creación; su *procedencia (Herkunft)* sigue a varios brotes de carácter fortuito, que las mismas circunstancias económicas y políticas del país fueron determinando al marcarle el camino por medio de grupos de poder que se la disputaron, que intentaron definirla y reinterpretar su función sexenio tras sexenio. El

Estado quiere dictaminar el tipo de ciudadano que desea, sí, pero para ello primero necesita clarificarse a ese ideal y ver las posibilidades que tiene para alcanzarlo, o, en su defecto, reformularlo. La instauración de este nivel educativo no se dio de una vez y para siempre en las condiciones idóneas que suponían la creación de un ciclo tan importante en la escena educativa de los mexicanos. Se trata de un nacimiento que se dio en dos momentos, el primero de ellos en 1915 –como proyecto- y el segundo en 1925. Diez años separan al bosquejo, de su implementación. Esto revela las particularidades de su incidental arribo al mundo social.

Una marcada escisión ha acompañado a la escuela secundaria desde los primeros días de su existencia: los objetivos de tipo formativo que se promulgan desde el discurso oficial, en la práctica quedan relegados por los de tipo informativo, situación que derivó en currícula sobrecargados de contenidos que, a su vez, fueron la causa de la desarticulación interniveles entre la secundaria y la primaria, entre la secundaria y el bachillerato. Esta característica se ha inscrito, hasta quedar grabada con fuego al interior de la institución, estaba presente antes de su nacimiento, y seguramente, por más esfuerzos que se pongan para erradicarla siempre prevalecerá algo de ella, porque se trata de prácticas que se han sedimentado<sup>204</sup> generación tras generación.

---

<sup>204</sup> Esta idea de las prácticas que se sedimentan la retomo de la obra de Berger y Luckmann, y para mí adquiere el sentido de ser acciones que se van estructurando al interior de una institución, de tal suerte que llega un punto en el que se vuelven insolubles e indescifrables para los individuos que las reproducen o que se apropian de ellas. Se trata de comportamientos de *habituación*, conductas (retomando el concepto de conducta molar al que hace referencia Bleger, explicándola como algo que no solamente se da en el plano de lo observable, sino también en el plano de lo simbólico y lo institucional) que se han ido instituyendo de una manera específica al pasar del tiempo. Berger y Luckmann lo expresan de la siguiente manera: “Toda actividad humana está sujeta a la habituación. Todo acto que se repite con frecuencia crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos y que *ipso facto* es aprehendida como pauta por el que la ejecuta (...) La habituación provee el rumbo y la especialización de la actividad que faltan en el equipo biológico del hombre”. BERGER, Peter y Thomas Luckmann. *Op. Cit.* Pp. 72 y 73. En este sentido, cabe afirmar que las prácticas que han derivado en el academicismo que priva al interior de la secundaria, constituyen una serie de habituaciones que se dan no sólo por parte de los docentes al impartir sus clases, sino también por parte de los alumnos que se han acostumbrado a ese sistema desde que cursaron sus estudios de educación primaria, es un esquema que ha sido legitimado también por las autoridades educativas, por los padres de familia que así vivieron la escuela y también por la sociedad en general. El academicismo es una práctica sedimentada porque da cuenta de un estereotipo arraigado: “La conciencia retiene solamente una pequeña parte de la totalidad de las experiencias humanas, parte que una vez retenida se sedimenta, vale decir, que esas experiencias quedan estereotipadas en el recuerdo como entidades reconocibles y memorables. Si esa sedimentación no se produjese, el individuo no podría hallar sentido a su biografía”. *Ibidem.* P. 89. Berger y Luckmann retoman el término “sedimentación” de Edmund Husserl, primeramente, y después de Alfred Schutz, que le dio una connotación sociológica. Aquí, nos sirve para explicar que el pretender que esas prácticas que han derivado en el academicismo que la SEP busca erradicar de las aulas de las escuelas secundarias, encuentra su arraigo también en las biografías de los actores de la escena educativa. Pensar que

Quizá, el contemplar los hechos ocurridos a través de esta reconstrucción no provea la ilusión de que la historia humana presenta una evolución coherente y cambios radicales en el acontecer social del ser humano, no obstante, hay cosas que nunca cambian y la voluntad de poder que caracteriza todo acontecer histórico es una de ellas. La escuela secundaria también se crea como una alternativa para contrarrestar el creciente poder que la Universidad tenía sobre la enseñanza media al ser la que decidiera los destinos de la Escuela Nacional Preparatoria. Poder que beneficiaba a las clases altas, educación elitista que un país que había librado una guerra de tintes revolucionarios en contra de las mismas, no podía dejar que floreciera, y presionaba al gobierno para que actuase en favor de la democratización de la enseñanza. La secundaria es el resultado de una mutilación al ciclo preparatorio que el Estado desgarró para adjudicarse el derecho de utilizarla en función de los intereses nacionales de aquella época; intereses que, al tener siempre el componente político de fondo, se revelan, no como preocupaciones legítimamente sociales, sino particulares.<sup>205</sup> Pero el Estado no hizo esto solo, Vasconcelos y Gastéllum contribuyeron porque no encontraron otra solución para abatir la creciente indisciplina de los educandos, situación que se les salía de las manos, y éste viene a constituir otro de los abundantes accidentes que dieron como resultado la creación de ese nuevo ciclo educativo.

¿Qué hacer con ese nuevo nivel? ¿Qué forma darle si no había un precedente en la historia de la educación mexicana para ello? A Moisés Sáenz y a Rafael Ramírez se les hizo fácil tratar de emular lo que otras naciones habían venido implementando en esa situación: buscaron en la producción pedagógica alemana y en la experiencia estadounidense los modelos bajo los cuales intentarían operar un sincretismo educativo que actuara como guía para conducir a la recién creada escuela. No es que no tomaran en cuenta el contexto particular de aquella época, ni tampoco que quisieran copiar sin más los modelos extranjeros, pues se trataba de dos hombres que se preocuparon sinceramente por mejorar la calidad educativa de los mexicanos, y que, como todos en algún momento de nuestras vidas, buscaron en referentes ajenos una luz que sirviera

---

una reestructuración curricular o una reforma educativa implantadas *de novo* conseguirán extirparlo para siempre de las escuelas mexicanas, sería pecar de ingenuos o de ahistóricos.

<sup>205</sup> Foucault tiene, a mi parecer, mucha razón cuando encuentra que en el fondo de toda genealogía siempre se halla presente la lucha por el poder: “En cierto sentido, la obra representada en ese teatro sin lugar siempre es la misma: la que repiten indefinidamente los dominadores y los dominados. Unos hombres dominan a otros, y así nace la diferenciación de los valores; unas clases dominan a otras y así nace la idea de libertad; unos hombres se apoderan de las cosas que necesitan para vivir, les imponen una duración que no tienen, o las asimilan a la fuerza –y nace la lógica-“. FOUCAULT, Michel. *Op. Cit.* P. 38.

para construir los propios. Echaron mano de lo que conocían, porque, de lo que desconocían, simplemente no se podía.

La lucha por el poder siguió fungiendo como el escenario de fondo para el desarrollo de la escuela secundaria: el mismo decreto de su federalización así lo ejemplifica, pues fue el fruto de una nueva disputa protagonizada, por un lado por la SEP y el Estado que, en tiempos de Cárdenas, buscaban por todos los medios legitimar su derecho a implantar la educación socialista; y, por otra parte, la Universidad y los grupos conservadores representados por los padres de familia que buscaban, a toda costa la oportunidad de brindar a las nuevas generaciones la enseñanza secundaria bajo sus propios preceptos y así contribuir a gestar su propio ideal del ciudadano.

Asimismo, la idea de que la escuela secundaria debe fomentar, ante todo, la identidad nacional, mana también como un mero accidente propiciado por las malas decisiones que en materia social se tomaron durante el gobierno de Díaz Ordaz. La opinión pública estaba casi completamente volcada contra el gobierno, se hacía necesario garantizar que los futuros ciudadanos estuviesen de acuerdo en cooperar para la consecución de un fin común.

La educación sexual es también otro incidente que se deriva de las graves consecuencias que, en materia de recursos, había traído consigo la explosión demográfica en tiempos de Echeverría. No se instaura con la finalidad legítima de proveer al educando del conocimiento de su cuerpo y de su sexualidad (pues a Bassols se le negó esta posibilidad cuando dio estos mismos argumentos), sino que el motivo de fondo obedece siempre a satisfacer las necesidades del Estado. Y aquí viene a colación una de las pocas cosas ciertas que alguna vez dijo Rousseau: no se puede educar al hombre y al ciudadano al mismo tiempo. El Estado no provee de educación al individuo sólo porque sí, sino para garantizar que su inserción en la sociedad sea la que se considera deseable y adecuada. El gasto en materia educativa es una inversión que debe reeditar en comportamientos tendientes a beneficiar el desarrollo, principalmente económico, de la nación. Todos los intentos por reestructurar a la escuela secundaria, desde lo relativo a la formación de sus docentes hasta las reformulaciones curriculares que se dieron casi al inicio de cada sexenio, son *emergencias* (concepto que Nietzsche desarrolla en su genealogía para explicar los *surgimientos* de algo) que no guardan una secuencia coherente, sino una

serie de interpretaciones y reinterpretaciones que fueron motivadas por el deseo de los grupos de poder de plegar a su voluntad los destinos de la educación secundaria. El problema es que esos deseos rara vez dieron los frutos esperados, pues por lo general, todas esas intenciones de reestructuración estuvieron determinadas por malos manejos en la organización, por autoridades educativas que operaron deficientemente cada reforma y que caían frecuentemente en un ahistoricismo biográfico y social que les impedía aprender de los errores del pasado para no repetirlos.

Probablemente, no exista posibilidad de reconciliación entre lo que la sociedad espera de la secundaria y lo que es, en primer lugar porque nadie ha querido verla como el producto de una serie de azares, discordancias y luchas de poder, pues esta imagen rompe la idea de su origen immaculado como la decisión altruista de un gobierno preocupado por la educación del pueblo y desinteresado en sus acciones, quiebra de una vez y para siempre la idea de una sociedad unida, cooperativista, que actúa solidariamente en pro de su mejoramiento y desarrollo; y, en segundo lugar porque la historia pesa, determina y condiciona todo; y aceptar esto nos lleva a negar el último bastión al que se aferra el hombre moderno: el libre albedrío. Somos, diría Nietzsche, fatal destino, y de nada nos valdrá espantarnos de ello. Quizá, y sólo quizá, si se reconociera todo esto, podría tener lugar una nueva reinterpretación que pudiera erigirse como una posibilidad de acción no contemplada, un camino inexplorado cuyo tránsito tal vez valdría la pena conocer... atender... probar.

Ésta es la escuela secundaria que yo veo, que interpreto a la luz de los hechos que he podido rescatar. Pero hace falta todavía una reconstrucción más pormenorizada para entender cómo es que los adolescentes que se integran en este nivel educativo ponen en juego una serie de tipificaciones y objetivaciones al momento de interactuar en ella. Las últimas noticias que incluyo acerca del panorama actual de la educación secundaria revelan una situación de violencia y caos sin precedente, lo cual me sugiere una pregunta más: ¿qué ha pasado con todos los esfuerzos hacia los que se ha encaminado la formación ciudadana de la escuela secundaria?

Hemos sido testigos de que a lo largo de la historia se le ha dado peso a la formación cívica y ética del estudiante de educación secundaria, de hecho, ésta constituye una de las finalidades de este nivel escolar, ¿por qué, entonces, tenemos un escenario desolador

que sugiere que los jóvenes incurren cada vez más en prácticas violencias y autodestructivas? Para responder a estas interrogantes es necesario volver nuevamente en el tiempo, centrando la mirada esta vez sobre la evolución histórica (evolución que ya sabemos que no guarda una secuencia coherente y lineal) de las finalidades que al pasar del tiempo ha tenido la asignatura que hoy conocemos como “Formación Cívica y Ética”. Éste es el objetivo principal del siguiente apartado.

### **1.1.2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LAS INTENCIONES EDUCATIVAS DE LA ASIGNATURA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA.**

La naturaleza del ser humano es violenta, agresiva, egoísta, igual que la de todos los animales porque, por mucho que el hombre se haya constituido en un ser simbólico y social, todavía guarda dentro de sí mismo una animalidad reprimida que ha hecho de él un ser deformado: ni puramente ético, ni puramente animal. Pero la vida en sociedad exige del individuo una renuncia a lo pulsional, un control a sus más profundos deseos, incluidos en éstos la violencia y el egoísmo.<sup>206</sup>

El Estado se encarga de hacer patente la necesidad de esta renuncia a través de la educación que destina expresamente para la formación del ciudadano, una formación de carácter cívico y moral tendiente a moldear el carácter de todos aquellos que están próximos a incorporarse como miembros activos a la vida social y laboral.

En el caso del adolescente, este tipo de formación requiere de especificaciones más precisas, pues esta etapa en la vida del ser humano está caracterizada por la rebeldía.<sup>207</sup>

---

<sup>206</sup> Consideramos esta postura para explicarnos la naturaleza humana a partir de los trabajos de Friedrich Nietzsche y de Sigmund Freud. Para ambos autores, el ser humano posee una naturaleza agresiva, violenta, ansiosa de *voluntad de poder*, de voluntad de sometimiento hacia el Otro, hacia sus semejantes. Dicha naturaleza queda reprimida en mayor o menor medida en la instancia psíquica del inconsciente gracias a los efectos censores de la moral que se le impone desde la infancia para garantizar su adaptación a la estructura social. No obstante, ésta es sólo una interpretación que hacemos no sólo de la lectura de estos autores, sino también una interpretación a la que nos adherimos vía nuestra experiencia particular, experiencia que va más allá de lo que pueda traducirse en pensamientos y acciones conscientes. Finalmente, como dijera George Devereaux: “Incluso el sistema de pensamiento más lógico y científico tiene un significado subjetivo para el inconsciente de la persona que lo crea o adopta”. DEVERAUX, George. *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. P. 44.

<sup>207</sup> En un apartado posterior desarrollaré todos los pormenores de la etapa adolescente del ser humano, tomando como referente las aportaciones del psicoanálisis. Para efectos del presente apartado, baste decir que conceptualizo a la adolescencia como un momento de la vida del sujeto que lo llama a la independencia

La escuela secundaria, al ser un espacio pensado específicamente para los adolescentes, tiene clara esta situación, y busca desesperadamente los métodos que le aseguren que los ciudadanos en ciernes que tiene bajo su cuidado logren adquirir una serie de valores, actitudes y aptitudes que les permitan, más tarde, desenvolverse exitosamente en el plano de la convivencia social, integrarse sin problemas al mundo institucional del plano laboral y tener la disposición para cooperar activamente en un proyecto de nación.

En el apartado anterior encontramos que la finalidad primera de la enseñanza media remitía a la formación liberal del ciudadano (del hombre libre, el que no era esclavo y cuyos derechos eran plenamente reconocidos por el Estado). Se trataba de brindarle una cultura general que despertara en él la conciencia de renuncia a lo pulsional y al egoísmo para poder garantizar su inserción en la sociedad de forma exitosa. Se buscaba desarrollar en él una dimensión de eticidad que lo llevase a desear participar activamente en los destinos nacionales.

Asimismo, fuimos testigos de cómo esta finalidad primera se inscribió también en los orígenes de la escuela secundaria mexicana, y vimos que a lo largo de su desarrollo histórico fue ganando o perdiendo presencia en el lugar que ocupa junto a las otras dos finalidades con las que coexiste desde el principio (la capacitación para la vida laboral y la dimensión propedéutica-vocacional). Sus prevalencias y sus opacidades obedecen a las condiciones determinantes que caracterizaron a cada administración educativa, mismas que a su vez emergieron producto de las circunstancias nacionales que se fueron presentando en los ámbitos económico, social y político.

---

simbólica de las figuras parentales. Esta urgente necesidad de independencia se configura en varios planos de la percepción del sujeto, siendo uno de ellos el plano de lo inconsciente, que opera en la percepción la idea de que toda disposición proveniente de la autoridad es injusta. Así, la rebeldía viene a ser una característica psíquica producto de esta percepción que se ha configurado a partir de mecanismos de defensa específicos. La percepción de injusticia lleva al sujeto adolescente a negarse a las peticiones y exigencias de cualquier figura que detente autoridad y que, por transferencia, es relacionada con las figuras parentales. Albert Camus analiza el fenómeno de la rebeldía como esta negación del sujeto a aceptar las condiciones actuales de su existencia dependiente de otros: “¿Qué es un hombre rebelde? Un hombre que dice no. Pero si niega, no renuncia: es también un hombre que dice sí, desde su primer movimiento. Un esclavo que ha recibido órdenes toda su vida, de pronto juzga inaceptable un nuevo mandato”. CAMUS, Albert. *El hombre rebelde*. P. 21. El adolescente es un sujeto que durante toda su infancia dijo “sí” a lo que la familia, la escuela y la sociedad demandaron de su proceder. De pronto percibe estas demandas en una dimensión de injusticia y se rebela: dice “No”. Pero esto lleva implícita una dualidad. No se trata de una negación nihilista tendiente a rechazar toda propuesta y toda posibilidad de acción. Si el adolescente dice “No” a algo es porque internamente ya ha dicho “Sí” a otra cosa, aunque esa otra cosa no se le aparezca como clarificada desde un principio, pues, en el fondo, dice “Sí” a su propia necesidad de independencia.

No obstante, el recorrido histórico que emprendimos en el apartado anterior no es suficiente para aclararnos cómo se ha concatenado la finalidad de la formación cívica y ética de los estudiantes de la escuela secundaria. Imaginemos todo esto en razón de un microscopio que estamos utilizando para descubrir las propiedades de un objeto, y pensemos que lo que ahora necesitamos es ajustar la lente para aumentar la visión con respecto a una parte del objeto que buscamos analizar. Eso es precisamente lo que voy a hacer con respecto a las particularidades que caracterizaron la formación cívico-moral del estudiante de secundaria desde los primeros tiempos en que tuvo lugar en nuestro país, hasta el momento actual. En lo tocante a los pormenores de la asignatura de Formación Cívica y Ética que actualmente se integra en el currículum de educación secundaria, cabe señalar que no entraré en detalles en el presente apartado, pues para ello se reserva el segundo capítulo de esta tesis.

Retrocedamos, pues, en el tiempo. Es el año de 1915. El lugar: el Congreso Pedagógico de Veracruz-Jalapa, cuna del proyecto de creación de la enseñanza secundaria. El Doctor Enrique Herrera Moreno había presentado una tentativa curricular para el nuevo ciclo educativo, y en ésta había incluido una asignatura particular que bautizó con el nombre de “Instrucción cívica y economía social”. La finalidad primera de esta asignatura se expresó en términos de “cultura moral”, misma que debía promoverse en los educandos a través de un curso especial que, al finalizar, pudiera hacer que los estudiantes identificaran “principios sociológicos” tendientes a clarificarles su lugar al interior de la estructura social. Asimismo, esta asignatura debía contribuir a que en la escuela prevaleciera un “ambiente moral”.<sup>208</sup>

Las ideas no surgen porque sí, sino que obedecen a un principio de razón suficiente, es decir, se originan en la necesidad. Si en el proyecto de creación de la escuela secundaria se hacía mención de una asignatura que garantizara el desarrollo de la cultura moral del educando y esto, a su vez, debía traducirse en un ambiente moral en la escuela, seguramente fue porque algunas o varias circunstancias dejaron claro que el comportamiento moral no es innato en el ser humano y era forzoso inducirlo a él mediante la educación de sus impulsos. Recordemos también que eran tiempos revolucionarios, el país había sido testigo de enfrentamientos llenos de muerte y sangre, de fratricidios y las

---

<sup>208</sup>Zorrilla, Margarita. “La Educación Secundaria en México: Al filo de su Reforma”, en REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Consultado el 4 de julio de 2010 en <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/Vol2m1/Zorrilla.pdf>. P. 2.

conductas más violentas. No tenemos registro de que el ambiente escolar de aquellos tiempos estuviese caracterizado por la indisciplina, pero los hechos que presentaré más adelante sugieren que esto estuvo presente desde hacía mucho tiempo en la escena educativa.

Diez años después, cuando la secundaria ya se había instaurado formalmente, el segundo antecedente que registramos en torno a la formación del ciudadano está dado por una serie de actividades que la SEP organizó para la convivencia extraescolar de los estudiantes, éstas contemplaban acciones de cultura cívica. Por otra parte, se establecían las normas de disciplina que debían regir para la convivencia dentro del ambiente escolar: los conflictos experimentados al interior de la ENP son la prueba fehaciente de que los estudiantes ubicados en ese rango de edad tendían a presentar conductas rebeldes y violentas. Las autoridades habían escarmentado y se percataron de que debían establecer pautas normativas de conducta para garantizar que los penosos hechos que habían generado el desgarramiento del ciclo preparatorio para dar lugar a la secundaria, no se repitieran de nuevo. La coerción se hace necesaria para el surgimiento de una institución. Los mecanismos institucionales necesitan echar mano del control de los individuos para garantizar su subsistencia. Los reglamentos y las sanciones tienen una finalidad explícita: hacer que los estudiantes se graben en la memoria qué comportamientos tienen permitido proferir y qué conductas están prohibidas.<sup>209</sup>

En 1926, el Secretario de Educación José Manuel Puig Casauranc emitía un comunicado a los padres de familia en donde garantizaba que las escuelas laicas dedicarían una parte

---

<sup>209</sup> Al respecto véase la tesis de que Berger y Luckmann desarrollan en torno a las estructuras de control que garantizan los procesos de institucionalización: “La transmisión del significado de una institución se basa en el reconocimiento social de aquélla como solución “permanente” a un problema “permanente” de una colectividad dada. Por lo tanto, los actores potenciales de acciones institucionalizadas deben enterarse *sistemáticamente* de estos significados, lo cual requiere una cierta forma de proceso “educativo”. Los significados institucionales deben grabarse poderosa e indeleblemente en la conciencia del individuo. Puesto que los seres humanos suelen ser indolentes y olvidadizos, deben existir también procedimientos para que dichos significados se machaquen y se recuerden reiteradamente, si fuese necesario, por medios coercitivos y por lo general desagradables”. BERGER, Peter y Thomas Luckmann. *Op. Cit.* P. 91. Esta “cierta forma de proceso educativo” no sólo se da en el plano del currículum formal, sino que en el plano de la práctica está dada por las medidas coercitivas que buscan inscribirse en la memoria de un individuo y de una colectividad como experiencias tendientes a garantizar que la norma no volverá a ser transgredida. Al educando se le presenta un reglamento que contempla procesos de castigo en caso de que una de las normas sea desatada. El castigo tiene una doble función: sirve como reivindicación (venganza) del poder de la autoridad y, al mismo tiempo, permite garantizar que, tanto el individuo que comete la transgresión como aquellos que son testigos de la ejecución de la sanción, se graben en la memoria las desastrosas consecuencias que pueden experimentar en caso de no obedecer los designios de la autoridad.

de la enseñanza a la formación de principios morales. Este comunicado se hizo necesario a raíz de los conflictos que desde hace tiempo habían venido caracterizando la relación del Estado y el Clero. Los padres de familia asociaban fuertemente la enseñanza moral a la enseñanza religiosa, pero como el Estado se había negado a que se impartiera la segunda, aquellos veían peligrar la formación moral de sus hijos: “la SEP había adoptado un código de estricta moralidad que se enseñaba a todos los niños de las escuelas oficiales, y cuyos principios no diferían en calidad y elevación, de los altos principios de naturaleza moral de cualquiera educación religiosa”.<sup>210</sup> Veamos: “un código de estricta moralidad (...) cuyos principios no diferían en calidad y elevación, de los *altos* principios de naturaleza moral de cualquiera educación religiosa”. Con este comunicado, el Secretario de Educación hacía mucho más que tratar de tranquilizar a los padres de familia preocupados por la enseñanza moral de las futuras generaciones: estaba también asumiendo implícitamente una similitud entre los principios morales que regían para las escuelas laicas y los principios morales que se promovían a través de la religión.<sup>211</sup> A pesar de las diferencias surgidas entre el Clero y el Estado, era claro que los valores derivados de la tradición judeo-cristiana eran los mismos que el gobierno buscaría reproducir en la enseñanza laica. Interesante paradoja que deja al descubierto que la lucha que el Estado libraba contra el Clero estaba dada en términos de poder político, y no en el plano referido a un cuestionamiento de orden simbólico hacia las propuestas de la religión para interpretar al mundo.

Para 1928, las finalidades de la escuela secundaria rescataban la preocupación de este nivel escolar por promover en los educandos los deberes de la ciudadanía. El nuevo plan de estudios que estaba a punto de implementarse se ubicó exclusivamente en el tercer grado de educación secundaria, no se tiene registro del por qué esta asignatura quedó constreñida a ese momento de la formación del educando.<sup>212</sup> Aparece claramente que la formación moral del individuo estaba estrechamente relacionada con la construcción de

---

<sup>210</sup> MENESES Morales, Ernesto. *Op Cit.* P. 505.

<sup>211</sup> Por mucho tiempo, la religión ha sido la principal maestra de la humanidad en lo que a valores se refiere. A diferencia de cualquier otra institución, la religión supo encontrar la fórmula precisa para hacer que los individuos entraran en la lógica axiológica que propone: el miedo. Se crea la figura de un ser superior que vigila y sanciona al ser humano cuando ha transgredido la norma. El individuo teme al Dios voyeurista que está a la caza hasta de cualquier conducta que pueda considerarse como un atentado a la norma, aunque dicha conducta se dé solamente en el plano simbólico del pensamiento, situación que garantiza aún más la formación moral (de una moral particular) de los miembros de una comunidad.

<sup>212</sup> *Cfr.* MENESES Morales, Ernesto. *Op Cit.* P. 481.

un deber ser ciudadano. Se le educa para que asuma sus responsabilidades frente al Estado.

En 1929 se crean agrupaciones de padres y maestros que, entre otros propósitos, se plantean el objetivo de “destruir hábitos perniciosos” en los adolescentes y cultivar los “buenos”.<sup>213</sup> Si bien, este antecedente no se inscribe directamente en el carácter formal de una asignatura, da cuenta de la preocupación de las generaciones adultas por la formación moral de los jóvenes.

Para 1932, aparece entre los objetivos explícitos de la enseñanza secundaria la necesidad de cultivar en los educandos el sentimiento de responsabilidad, así como también, el desarrollo de una conciencia social tendiente a desarrollar un espíritu nacionalista.<sup>214</sup> Lo anterior también puede inscribirse en la lógica de una gestación incipiente de la identidad nacional que, a diferencia de la que privó en los años 70 durante el régimen echeverrista, se desprendía de la necesidad de integrar una nación que en esos años aparece fragmentada, en vías de construcción. En aquellos tiempos, había comunidades en las que ni siquiera se conocía la Bandera Mexicana, mucho menos se tenía noticia de todos los cambios ocurridos a nivel político en el país. Recordemos que no es todavía la era de las telecomunicaciones y que las noticias tardaban en llegar a los confines más remotos de la nación. Se hacía urgente, pues, el hacer conciencia en los educandos del compromiso ciudadano que tenían para con la patria, de tal suerte que el fomento de un espíritu nacionalista podría garantizar que su actuar social contribuyese a la conformación de un país que apenas empezaba a estructurarse. Por otra parte, las autoridades educativas consideraban que las asignaturas que revestían una orientación social contribuirían, a su vez, al desarrollo de actividades recreativas y vocacionales. De esta manera, se tenía la idea de que los contenidos planeados para la formación del ciudadano impactarían directamente en las finalidades propedéutico-vocacionales de la escuela secundaria. Comienza a concatenarse así la particularidad que distingue a esta asignatura como lugar de desarrollo de habilidades de convivencia social, lugar de formación de valores ético-morales y lugar de exploración de las aptitudes vocacionales del educando. Esta concreción de finalidades se aterrizó en el plan de estudios que se

---

<sup>213</sup> TREVIÑO, José Luis. *Origen y Evolución de la Escuela Secundaria en México*. Consultado el 17 de febrero de 2011, tomado de [www.secundariasgenerales.tamaulipas.gob.mx/](http://www.secundariasgenerales.tamaulipas.gob.mx/)

<sup>214</sup> Cfr. MENESES Morales, Ernesto. *Op Cit.* P. 602.

implantó para esa época en una asignatura que llevaba el nombre de “Civismo” y que estaría presente en los tres grados de educación secundaria.<sup>215</sup>

Posteriormente, la educación socialista de 1934 estableció que la educación secundaria debía poner sus esfuerzos en la formación de las futuras generaciones para *proveerlas de convicciones* tales como la justicia social, la responsabilidad, la solidaridad para con las clases trabajadoras y el servicio comunitario. Se brindó especial atención al curso de Civismo, creando una capacitación específica para los maestros que debían impartirlo con el fin de que sus enseñanzas promovieran adecuadamente todo lo anterior.<sup>216</sup> Aquí quisiera reparar en el hecho de que el Estado buscaba “proveer de convicciones” a los estudiantes. Buscando en el Diccionario de la Real Academia, encontré que la palabra “convicción” significa “Convencimiento” y se utiliza para nombrar ideas religiosas o políticas a las cuales se está fuertemente adherido.<sup>217</sup> Las convicciones entrañan también un tinte de creencia y dogma, puesto que, al estar fuertemente adheridos a ellas, no siempre surge el momento de cuestionarlas, y menos si se trata de ideologías que las generaciones adultas pretenden fomentar en los jóvenes. Así, la educación cívica, ética y moral que se proponía en esta época estaba fuertemente identificada con el desarrollo de una personalidad heterónoma en el educando, pues las convicciones no se cuestionan y donde no hay cuestionamiento, no hay autonomía. No importa que esas cosas que no están sujetas a cuestionamiento tiendan a promover beneficios al propio individuo y a la sociedad en general, finalmente, terminan promoviendo un esquema heterónomo de la enseñanza como *inculcación* de ideas.

En 1937 el Plan de Estudios de secundaria incluyó un curso de Orientación Vocacional dirigido a los estudiantes de tercer grado, que debería estar organizado por el Consejo Directivo de cada escuela. Asimismo, la asignatura de “Civismo” quedó replanteada y en su lugar se incorporaron tres cursos de Cultura Cívica que serían dosificados de la siguiente manera:

---

<sup>215</sup> ZORRILLA, Margarita. “La Educación Secundaria en México: Al filo de su Reforma”, en REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Consultado el 4 de julio de 2010 en <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/Vol2m1/Zorrilla.pdf>. P. 2.

<sup>216</sup> TREVIÑO, José Luis. *Origen y Evolución de la Escuela Secundaria en México*. Consultado el 17 de febrero de 2011, tomado de [www.secundariasgenerales.tamaulipas.gob.mx/](http://www.secundariasgenerales.tamaulipas.gob.mx/)

<sup>217</sup> REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésima segunda edición, en línea.

- Para el 1er grado: Cultura Cívica 1: “Origen y evolución de las instituciones sociales” –familia, sociedad, gobierno, etc.-
- Para el 2o grado: Cultura Cívica 2: “Problemas político-sociales de México, antes y después de la Revolución”.
- Para el 3er grado: Cultura Cívica 3: “Problemas económicos del pueblo mexicano, legislación agraria y derecho obrero”.<sup>218</sup>

Se veía en las asignaturas de Historia y Cultura Cívica la posibilidad de fomentar en el alumno un criterio revolucionario de carácter nacional. Se esperaba que a través de la enseñanza cívica los estudiantes desarrollaran sus habilidades y capacidades para participar en el gobierno de la comunidad estudiantil, adquiriendo así conciencia de responsabilidad a través de las actividades organizativas de agrupaciones de cooperativas y sociedades estudiantiles. También se buscaba identificar al estudiante de secundaria con la lucha de los trabajadores y para ello se planeó la realización de frecuentes visitas a fábricas, instituciones de beneficencia, talleres y viviendas proletarias, con el fin de que los jóvenes desarrollasen sentimientos de solidaridad para con las clases obreras, así como también despertasen a una conciencia que los llevara a querer luchar contra la injusticia y buscar la transformación de las condiciones nacionales. Se planeó la promoción de comités mixtos que, a través de actividades extraescolares, motivaran a los adolescentes a que cooperaran con el mejoramiento de las condiciones sociales de su comunidad llevando a cabo campañas contra el alcoholismo (para alejar a los obreros de las cantinas), campañas alfabetizadoras, estudios e investigaciones tendientes a elaborar propuestas para incrementar el nivel económico y cultural de los miembros de la comunidad, acciones dirigidas a combatir las supersticiones y fanatismos religiosos a través de conferencias, pláticas sobre la protección de los recursos naturales, charlas dirigidas a proyectar un trato digno hacia la niñez mexicana, y también a promover los beneficios de las cooperativas de consumo y producción, etc. Los estudiantes tenían la libertad para elegir un comité que respondiese a sus intereses y necesidades. Aunque no

---

<sup>218</sup> MENESES Morales Ernesto. *Tendencias Educativas Oficiales en México. 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes*. Pp. 112-117.

existen datos de que este tipo de comités se hayan llevado a cabo<sup>219</sup>, tampoco existe razón para dudarlo, pues en tiempos de la escuela racionalista sí se tienen registro de que muchos grupos sociales se organizaron para llevar este tipo de beneficios educativos a las comunidades más rezagadas.

Si bien esta tendencia de la educación socialista a vincular al estudiante con los problemas sociales y económicos de su comunidad y fomentar su preocupación por ellos resulta sumamente loable, también es cierto que la asignatura de Cultura Cívica no contemplaba contenidos tendientes a mejorar la convivencia intragrupal, es decir, la convivencia entre pares. Se veía al educando como factor de desarrollo social, se le educaba para que contribuyera a mejorar las condiciones de la nación, pero se dejaba de lado, al menos en cierto grado, su desarrollo personal. Quizá se pensaba que éste se daría en función del desarrollo social que se pudiera llegar a alcanzar con este tipo de educación que fomentaba el espíritu nacionalista. Cuando se implementó el plan de estudios, el nombre de la asignatura cambió, de tal suerte que llevaría el título de “informaciones y prácticas socialistas”.<sup>220</sup>

Al interior de la educación cívica que se promovía durante la enseñanza socialista se contemplaba un componente moral que tendía a lograr que el individuo se despojara de sus inclinaciones egoístas en aras del bien colectivo. Los valores que se promovían a través de esta educación moral giraban en torno a “(...) la dicha, el poder, la belleza, etc., proporciona los valores vitales de nobleza de alma, fidelidad, denuedo y capacidad de sacrificarse, resortes todos de la vida moral; quien los posea puede vivir bien moralmente. Labor del educador era promoverlos en la vida del educando”.<sup>221</sup> Se trata de valores que exaltan la renuncia de lo personal y privado en aras de lo social y colectivo. Asimismo, se ve al maestro como una figura decisiva para la formación valoral, porque también se partía de la idea de que, cuando la inteligencia adquiere un cierto nivel de madurez, el individuo se inclina naturalmente por este tipo de valores. Así, la educación secundaria, a través de su finalidad de formación humanista para la cultura general contribuía al desarrollo intelectual que posibilitaría que el educando alcanzara el nivel de madurez que lo llevara a optar por éstos y no otros valores. De la misma forma se buscaba una relación

---

<sup>219</sup> *Ídem.*

<sup>220</sup> Zorrilla, Margarita. “La Educación Secundaria en México: Al filo de su Reforma”, en REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Consultado el 4 de julio de 2010 en <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/Vol2m1/Zorrilla.pdf>. P. 2.

<sup>221</sup> MENESES Morales, Ernesto. *Op. Cit.* Pp. 111-112.

de verticalidad-transversalidad<sup>222</sup> que propiciara la enseñanza de los valores en todas las asignaturas del currículum. Esto se llevaba a cabo, las más de las veces, aprovechando las situaciones cotidianas que podían propiciar la reflexión moral acerca de los actos de algún compañero del grupo que había actuado bien o mal, según el caso. Otras veces el método consistía en contar la biografía de algún personaje sobresaliente por su espíritu de sacrificio o los aportes que había hecho a su patria o a su comunidad, y se analizaba el comportamiento de dicha figura a fin de colegir conclusiones que despertaran el interés y la admiración del estudiante por este tipo de ejemplos. Se esperaba que con estas medidas el individualismo que caracterizaba a las sociedades capitalistas cediera su lugar a un cooperativismo que impulsara aún más al régimen socialista que se buscaba consolidar en el país. El maestro también tenía la función de desfanatizar a los estudiantes, es decir, de propiciar en ellos un rechazo a las creencias religiosas que, según la ideología socialista, iban en detrimento de la capacidad de independencia y progreso de una nación y de los miembros de la sociedad. Para ello se tomaron medidas extremas que provocaron aún más el descontento de los padres de familia y de los grupos conservadores apegados al Clero en aquél tiempo.

En 1942 la educación socialista aún seguía vigente en el texto del Art. 3º Constitucional, sin embargo, el cambio de poderes hacía urgente una reinterpretación de las finalidades de la misma, destacando entre ellas el fomento a la convivencia social, la convicción democrática, la consolidación de la unidad nacional y la confraternidad humana.<sup>223</sup> Es en estos tiempos en los que queda legitimada la llamada “enseñanza unisexual”.<sup>224</sup> Se esperaba que la educación resaltara las características de lo propiamente masculino y lo propiamente femenino, y que, al mismo tiempo, distinguiera entre lo que corresponde al

---

<sup>222</sup> Por relación de transversalidad, en lo que al ámbito curricular toca, nos referimos a una vinculación de cierto contenido o cierta asignatura con las demás asignaturas correspondientes al mismo grado de estudios, en este caso, los valores debían retomarse en las demás asignaturas que el estudiante cursara en el mismo grado (por ejemplo, si se trata del primer grado, los valores debían ser retomados por las asignaturas de Español 1, Matemáticas 1, Geografía 1, etc.). Por su parte, la noción de verticalidad corresponde a la relación que un contenido o asignatura particular guarda con respecto a su continuidad seriada (por ejemplo, los contenidos de orden moral que se revisen en Cultura Cívica 1 deben ser retomados por los aprendizajes propuestos para Cultura Cívica 2 y Cultura Cívica 3). Para el concepto de Verticalidad y Transversalidad curricular véase la obra de PANSZA Margarita, Esther Pérez y Porfirio Morán. *Operatividad de la Didáctica*.

<sup>223</sup> CIVERA, Alicia. “La coeducación en la formación de maestros rurales mexicanos”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Año/vol. 11, número 028. COMIE. Pp. 269-291.

<sup>224</sup> Para que la enseñanza unisexual se pudiera consolidar tuvieron que pasar varios incidentes. La enseñanza unisexual o “coeducación” proponía que hombres y mujeres debían compartir un mismo espacio de aprendizaje. Hasta antes de 1942 todavía había muchas reticencias ante ello y había escuelas exclusivas para varones y otras para señoritas, mismas que siguieron subsistiendo hasta finales del siglo XX (a mí me tocó estudiar en una escuela secundaria para mujeres exclusivamente).

ámbito de lo material y lo exclusivo del ámbito espiritual, pues la incapacidad para efectuar esta distinción había venido provocando serios enfrentamientos entre la sociedad y el gobierno (los padres de familia se habían manifestado en contra de la abolición religiosa que implicaba la enseñanza socialista y habían advertido al gobierno que, de no hacer caso a sus peticiones para reformar al Art. 3º dejarían de cooperar para la construcción de escuelas, asimismo, enfatizaban que una moral sin Dios era absurda); de tal suerte que lo que se propugnaba era regresar a los valores sólidos de antaño y lograr que afianzasen en los educandos para hacerlos perdurables en ellos.

El plan de estudios reformulado para la educación secundaria en 1943 suprimió el curso de “informaciones y prácticas socialistas” y en su lugar instituyó el de “Educación cívica, moral, económica y social”, que buscaba proveer al estudiante de conocimientos acerca de lo que es el hombre en sociedad ubicado en un contexto mexicano. Este curso también estaba contemplado para impartirse durante los tres grados de educación secundaria.<sup>225</sup>

Años más tarde, cuando el currículum de secundaria vuelve a ser reformulado durante el sexenio de Adolfo Ruiz Cortines, el curso de “Educación cívica, moral, económica y social” fue suplantado por el de “Civismo”, que también fue contemplado para los tres grados de este nivel educativo. El plan de 1959 establece que el Civismo aparecería como “actividad” para primer y segundo grados de secundaria, y lo establece como curso en el tercero. Esto de contemplar al Civismo como actividad resulta un tanto problemático, pues no aparece la clara diferencia entre lo que sería como curso y lo que sería como actividad.

El Civismo se concebía a partir de un enfoque orientador y de servicio social (ése era el propósito de que para los dos primeros grados de educación secundaria jugara como actividad), y también a partir de una formación cultural sólida que se daría en el tercer grado, que, sin dejar de contemplar las actividades cívicas, se instauraba en dicho momento debido a que se consideraba que para entonces el estudiante contaba con mayor madurez para comprender mejor los contenidos propuestos por la asignatura.

Para 1961, el entonces Secretario de Educación Jaime Torres Bodet propuso una reforma pedagógica que diera peso, entre otras cosas, a la enseñanza del civismo y la formación

---

<sup>225</sup> MORALES Meneses, Ernesto. *Op Cit.* Pp. 283-286.

ética de los estudiantes. Afirmaba que, desde 1928, la SEP había descuidado el problema de la educación moral, ya que en materiales como libros de texto y programas escolares apenas se encontraban vagas referencias a cuestiones de índole moral, ya que la educación cívica daba peso a formar en los estudiantes una ética colectiva enfocada al desarrollo social, pero desatendía la formación moral individual. Esto se debía a que se daba por hecho que era la familia la encargada de proporcionar dicha formación a las nuevas generaciones, y también a que, debido a los conflictos que desde aquel tiempo habían surgido a raíz de la persecución del Estado contra el Clero, a la escuela se le hacía problemático abordar temas de moralidad individual con los educandos. Torres Bodet afirmaba que, a menudo, el hogar fallaba en su misión de educar moralmente a niños y jóvenes, de ahí que la escuela debía asumir esa función y enseñar deberes morales como el respeto a la integridad, a la vida, al buen nombre y a los bienes particulares de los individuos.<sup>226</sup>

Ya para fines de la década de los sesenta, aunque no se tienen documentos que confirmen las modificaciones que había sufrido el plan de estudios de secundaria de 1960, se tiene registro de que, entre los propósitos que la orientaban se encontraban: la adhesión a la democracia, el amor a la patria, la formación cívica y el respeto por los valores de la cultura humana.<sup>227</sup> La formación cívica de aquella época se centraba en propiciar en los adolescentes un gran respeto por la legalidad, motivarlos e interesarlos por cuestiones relacionadas con la vida pública y los problemas sociales, enseñarlos a ser responsables, a cumplir obligaciones y deberes.<sup>228</sup>

---

<sup>226</sup> MENESES Morales, Ernesto. *Tendencias Educativas Oficiales en México. 1964 – 1976. La problemática de la educación mexicana durante los regímenes de los presidentes Gustavo Díaz Ordaz y Luis Echeverría Álvarez*. P. 584.

<sup>227</sup> Hemos relatado ya los probables motivos que llevaron al Estado a redefinir la orientación de la educación secundaria, sobre todo en lo tocante al tema de la Identidad Nacional. A raíz de los trágicos acontecimientos ocurridos en 1968 y otros más que habían derivado en un creciente descontento por parte de la opinión pública hacia el gobierno, se hacía urgente enfatizar el desarrollo de la identidad nacional para garantizar que los ciudadanos siguiesen dispuestos a colaborar con el proyecto de nación. Se necesitaba que los educandos desarrollaran su amor a la patria para fomentar su compromiso con el desarrollo económico y social del país. Esto se lograba dando un tinte de solemnidad a las ceremonias cívicas y de veneración casi sacra hacia los símbolos patrios, así como también exaltando el ideal de sacrificio de los héroes de la independencia. Todo ello promovía un espíritu de admiración que coadyuvaba al establecimiento de mecanismos identitarios tendientes a cohesionar a las generaciones jóvenes: “La obra cultural de una comunidad moderna es, así, a un tiempo, motivo de orgullo –porque enaltece su “humanidad”- y de incomodidad porque enciende el conflicto de su identificación”. ECHEVERRÍA, Bolívar. *Op. Cit.* P.26.

<sup>228</sup> MENESES Morales, Ernesto. *Op. Cit.* Pp. 58-61.

La decisiva Reforma de Chetumal, celebrada en el año de 1974 se planteó como objetivos: brindar una formación moral sólida tendiente a desarrollar valores como la responsabilidad y el respeto a la diversidad cultural, a la dignidad humana, así como también a los derechos de los demás individuos de la colectividad; la promoción de actividades para desarrollar hábitos y actitudes deseables en relación con la conservación de la salud física y mental del estudiante y de la vida en general. Pero lo más relevante de los objetivos que se planteó la Reforma de Chetumal fue el proporcionar bases de educación sexual enfocada a desarrollar conciencia en los jóvenes para ejercer una paternidad responsable y que tuvieran conocimientos acerca de métodos de planificación familiar.<sup>229</sup>

En 1982, con la publicación del Acuerdo No. 98 en el Diario Oficial de la Federación, se establece que la enseñanza secundaria se mantendría por completo ajena a cualquier doctrina religiosa, situación que terminó de garantizar el criterio laico que habría de orientarla desde entonces hasta hoy en día.<sup>230</sup>

Unos años después, cuando tuvo lugar el Programa para la Modernización Educativa 1989 -1994, recordemos que se creó un “Nuevo Modelo Educativo” que nunca se concretó, pero que proponía, en lugar de finalidades y objetivos educativos, una serie de “Perfiles de Desempeño” tendientes a explicitar lo que se esperaba lograr en los estudiantes de secundaria. Cabe precisar que, en materia cívica y ética, estos Perfiles de

---

<sup>229</sup> Desde 1932 la Sociedad Eugénica Mexicana había propuesto al gobierno que se proporcionara educación sexual, tanto a los alumnos de primaria como de secundaria. Ello se debió a que se contaba con información estadística acerca del creciente número de embarazos en adolescentes y embarazos antes del matrimonio. Esta educación propuesta por la Sociedad Eugénica Mexicana buscaba abatir esos problemas y también los relacionados con el contagio de enfermedades venéreas y las llamadas “perversiones sexuales” que en aquella época resultaban alarmantes (se referían principalmente al tema de la homosexualidad). Narciso Bassols puso atención a este informe y nombró a una comisión para evaluar la propuesta. A pesar de que la comisión reconoció que los jóvenes tenían derecho a conocer del tema, los padres de familia y los bloques conservadores no estuvieron de acuerdo (asociaban mucho el tema de la educación sexual con la influencia socialista que caracterizaba al régimen político de aquel entonces); se hicieron protestas y huelgas para manifestar su inconformidad. El conflicto creció tanto que Bassols prefirió renunciar y no se volvió a hablar del tema hasta esta Reforma de Chetumal, cuarenta años después. Hasta entonces, los únicos contenidos abordados en la secundaria con respecto al tema se ubicaban en la asignatura de Biología en tercer grado, en donde se abordaba la reproducción de plantas y animales y se extendía, por escala evolutiva, a la reproducción de los seres humanos. Pero, en la década de los setentas, la creciente explosión demográfica, el hecho de que el régimen socialista ya no existiera y un clima de mayor apertura ante los tópicos de la sexualidad posibilitaron que se instaurara en forma la educación sexual para jóvenes estudiantes de secundaria.

<sup>230</sup> *ACUERDO NÚMERO 98 POR EL QUE SE ESTABLECE LA ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA*. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.

Documento en línea, revisado el 30 de noviembre de 2010, en:

<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/normatividad/Acdo98.pdf>

Desempeño tendían a desarrollar en los alumnos una serie de valores para garantizar su inserción en la vida social de la nación. Estos valores comprendían: respeto y aprecio a la dignidad humana, respeto a uno mismo y a quienes le rodean, actitudes optimistas, autoconfianza y autoestima, aprecio a la integridad familiar, igualdad de derechos y fraternidad, conciencia de justicia y aprecio por la vida democrática (entendida como intercambio de conocimientos, opiniones y experiencias y como construcción colectiva del saber), por los derechos y las libertades y por los recursos del planeta, orgullo por su herencia cultural, educación para la paz, conocimiento del lugar que guarda México con respecto a Latinoamérica, respeto a la idiosincrasia de otros pueblos y naciones, y, por último, autorregulación en favor de las necesidades de la colectividad y “aceptación de límites a los deseos”.<sup>231</sup> Como podemos apreciar en estos “Perfiles de Desempeño”, la educación cívica adquiere un carácter de mayor especificidad con respecto a los comportamientos deseables en el ciudadano.

Para la consecución de estas metas, el plan de estudios de 1993 destacó entre sus prioridades la necesidad de profundizar y sistematizar la educación secundaria en lo tocante a la materia de Civismo. Esto, aunado al hecho de que se había desechado la enseñanza por áreas, especificaba que la formación cívica debería darse por asignaturas para primer y segundo grados, ya que, en el tercero, el curso de Civismo sería sustituido por uno de Orientación Educativa, tendiente a desarrollar sanos hábitos para una mejor convivencia y a promover la ubicación del educando en alguna área educativa y/o laboral.

Es en el ciclo lectivo de 1999-2000 cuando por primera vez empieza a impartirse la asignatura de Formación Cívica y Ética, cuyo principal propósito consistía en reforzar la formación de valores en los estudiantes de secundaria: “En 1999 se inició la sustitución gradual de los cursos de civismo y de orientación educativa por la asignatura de Formación Cívica y Ética”.<sup>232</sup> Los contenidos correspondientes a las asignaturas de Civismo II y II se reestructuraron y también se fusionaron con los contemplados para el curso de Orientación Educativa que se impartía en tercer grado. Con todo lo anterior se conformó la nueva materia, misma que se tenía contemplada para impartirse en todos los

---

<sup>231</sup> *Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria*. Modernización Educativa. Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE). 1989-1994. Pp. 80-88.

<sup>232</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Reforma Integral de la educación secundaria. Documento base*. Documento en línea, consultado el 5 de diciembre de 2010, en [http://www.iaa.gob.mx/webiea/sistema\\_educativo/planes/reformas\\_secundaria.pdf](http://www.iaa.gob.mx/webiea/sistema_educativo/planes/reformas_secundaria.pdf) P. 19.

grados. Se estableció que la recién creada asignatura contemplase un enfoque eminentemente formativo del juicio ético, un enfoque laico<sup>233</sup>, de carácter nacionalista, universal, eminentemente democratizador, comunicativo y preventivo dirigido a atender las condiciones, intereses y necesidades de los estudiantes de nivel Secundaria. Se contempla un programa flexible que los docentes pueden ir enriqueciendo dependiendo de sus habilidades y las necesidades grupales, así como también en función de las opiniones de los mismos estudiantes. El objetivo general de la asignatura de Formación Cívica y Ética consistió en brindar elementos de carácter conceptual y de juicio para que los estudiantes potencien sus capacidades de análisis y discusión, con el fin de impulsar su madurez para la toma de decisiones personales y colectivas que les garanticen un mejor desempeño en la sociedad.<sup>234</sup> El programa parte de la idea de que, desde la educación primaria, se encuentra presente la formación valoral del individuo, una formación que ha venido preparando al estudiante en lo tocante al ejercicio de la vida democrática al interior de la comunidad escolar. No obstante, en la educación secundaria los alumnos deben aprender a conciliar sus deseos con los derechos y obligaciones que la sociedad demanda de todos los ciudadanos. En la medida en que los estudiantes se apropien de estos principios, será posible que se desarrollen en libertad, estando en condiciones de transformar la vida social del país. Para cada grado de educación secundaria se establecen objetivos específicos de la Formación Cívica y Ética:

- Para 1er grado: Se parte del análisis de la naturaleza y condición humanas para propiciar que los educandos reflexionen acerca de la constitución de su identidad personal<sup>235</sup> y la etapa de vida que atraviesan, así como también sobre las relaciones sociales que construyen.

---

<sup>233</sup> El término “Laico” hace referencia al reconocimiento, por una parte, de la libertad religiosa y de creencias a la que todo ciudadano mexicano tiene derecho, por otra parte busca enfatizar el principio de separación entre el Estado y la Iglesia. LATAPÍ, Pablo. *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*. P. 55.

<sup>234</sup> AVITIA, Hernández, Antonio. *Op. Cit.* Pp. 236 – 237.

<sup>235</sup> En este punto es necesario hacer referencia al concepto de Identidad Personal como una suma de atributos que el individuo es capaz de reconocer en sí mismo conformando una unidad irreplicable y que se configura con base en varias dimensiones de su vida. Para este concepto tomo como referencia a la obra de Erwin Goffman, quien considera que las personas son únicas en la medida en que presentan una “marca positiva” o un soporte de la identidad, que bien puede tratarse de características físicas o de posiciones relacionales dentro de grupos o colectividades. Asimismo, las personas son únicas no porque posean un rasgo o atributo específico que nadie más posee, en este sentido no se da la originalidad, sino que son únicas gracias a la combinación particular de estos rasgos o atributos que se da en ellas, combinación irreplicable e impar. Así, para Goffman, la identidad personal está dada por estas características de unicidad que se relacionan con una propiedad de distinguibilidad que al mismo tiempo queda entrelazada con los factores que nos influyen a

- Para 2º grado: Se busca que los estudiantes conozcan y reflexionen, tomando en cuenta la acción colectiva como medio para la solución de problemáticas sociales, las normas de convivencia y las diferentes formas de organización que permiten la consecución de un bienestar colectivo, y tomen conciencia acerca de cómo puede ser su participación en las instituciones sociales.
- Para 3er grado: Se espera introducir al estudiante al conocimiento básico de la legalidad que rige para las instancias sociales del país y los valores que las orientan como instituciones democráticas. Se espera que, al finalizar el curso, los alumnos sean capaces de analizar valores y tomar decisiones correctas para orientar su vida personal y colectiva; también se contempla que sean capaces de elaborar un proyecto de participación social.<sup>236</sup>

Como podemos observar en estos puntos, el enfoque didáctico que regía para este esquema parte de hacer conciencia en los educandos, primeramente, en lo relativo a su condición humana e individual, para después ligar estos aprendizajes con el de las normas sociales que orientan la vida de los ciudadanos, y ello para que, al egresar de la educación básica, sepan qué decisiones le conviene tomar (decisiones apegadas al marco de lo legal y tendientes a la consecución de un fin colectivo) en su vida personal y social. Asimismo, se espera que sean capaces de poner en práctica todo lo aprendido a través de la implementación de un proyecto social que los sensibilice acerca de cómo pueden contribuir con el desarrollo de su comunidad y de su país y esto les haga ver que está en sus manos mejorar sus condiciones de vida, tanto personales como también en función de quienes les rodean. Esta finalidad no es muy distinta de los propósitos de la educación socialista de 1937; lo que los diferencia es la secuencia didáctica que apela a la coherencia de la presentación de los contenidos, y también el hecho de que la formación ética deja de apelar a un carácter de sometimiento por parte del educando hacia los designios de los mayores.<sup>237</sup>

---

partir del exterior, del contacto con el otro, de la vida entre los demás. GOFFMAN, Erwin. *Estigma. La identidad deteriorada*. Pp. 72, 73.

<sup>236</sup> AVITIA, Hernández, Antonio. *Op. Cit.* Pp. 238 – 239

<sup>237</sup> El Dr. Pablo Latapí da cuenta de este hecho particular en el que estamos ante la presencia de una concepción ética que ha dejado de lado el carácter gerontocrático que exigía sometimiento ciego por parte de las nuevas generaciones hacia las anteriores, que durante muchos años había venido caracterizando a la educación moral y cívica: “Por muchas razones se advierte hoy una preocupación generalizada por la

Así llegamos al plan de estudios que rige para la época actual, y que fue implementado a partir de 2006 durante el sexenio del presidente Vicente Fox, teniendo como escenario la tan controvertida Reforma Integral a la Educación Secundaria. El programa de estudios ubica a la asignatura de Formación Cívica y Ética en el 2º y 3er grados de secundaria. La suprimió en el primer grado por considerar que muchos de sus contenidos podían ser trasladados a dos asignaturas: Ciencias (con énfasis en Biología)<sup>238</sup> y Aprender a aprender.

Esta propuesta curricular concibe a la formación en valores como un proceso que tiene lugar en diferentes momentos de la vida escolar de los alumnos, y que se expresa a través de la manera en la que éstos se relacionan entre sí y con las autoridades educativas (maestros, prefectos, directivos, etc.).<sup>239</sup>

Se considera que todos los docentes de todas las asignaturas son responsables de promover esta formación valoral a través de las interacciones cotidianas que lleven a cabo con los estudiantes. Los valores que promueve la enseñanza secundaria guardan una estrecha correspondencia con los que se proponen en el Art. 3º Constitucional y que vienen a ser, propiamente, valores como la libertad, la igualdad, la justicia, la solidaridad, el respeto a la vida personal y de los demás, el respeto a la diversidad cultural y a la dignidad humana. Estos son los valores fundamentales que se deben fomentar a través de todas las asignaturas del currículum.

Los programas correspondientes a estas asignaturas, mismos que se encuentran organizados por bloques, conciben a la Formación Cívica y ética como un conjunto de experiencias que deben posibilitar en el estudiante la adquisición de los saberes

---

formación ética de los jóvenes, entendiéndola no como sometimiento a las normas que los adultos consideramos convenientes, sino como apoyo a su búsqueda de convicciones y valores que den pleno sentido humano a su vida y como ayuda a la maduración de su libertad responsable”. LATAPÍ, Pablo. *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*. P. 14.

<sup>238</sup> Para esta asignatura se proponen contenidos de educación sexual tendientes a que la idea de *sexualidad* que los alumnos deben construir gire en torno al concepto que la connota como una expresión de factores de afectividad en estrecha relación con el ejercicio responsable de la libertad personal. Los aprendizajes relacionados con este tema serán retomados por las asignaturas de Formación Cívica y Ética II.

<sup>239</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Acuerdo No. 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria. Diario Oficial de la Federación, Viernes 26 de mayo de 2006, recuperado el 15 de enero de 2011, de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/normatividad/Acdo384.pdf>

necesarios para hacer frente a los retos que impone la vida en una sociedad compleja y dinámica que exige de sus miembros la capacidad para actuar con responsabilidad. Asimismo, se ubica el tratamiento didáctico de estas asignaturas como un proceso sistemático que debe desarrollarse en función de varias dimensiones, siendo la primera de ellas la relacionada con el tiempo que se le destinará a la promoción de estos aprendizajes y la propuesta de que los educandos lleven a cabo actividades y experiencias que posibiliten enriquecer el análisis ético de sus condiciones individuales y colectivas. La segunda dimensión refiere a las relaciones de transversalidad-verticalidad que aseguran la promoción de reflexiones ético-morales en torno a temas de equidad de género, conservación de recursos naturales, respeto a la diversidad, etc., en todas las asignaturas del currículum. La tercera dimensión concibe a la escuela secundaria como un espacio que permite a los adolescentes la atribución de sentido y validez a comportamientos éticos, morales y ciudadanos, tendientes a desarrollar una concepción de “democracia” como forma de vida que se fomenta a través de una correcta convivencia con los semejantes, misma que se garantiza a través de las normas y el apego a la legalidad: “Se pretende que el trabajo articulado y coherente de las tres dimensiones descritas favorezca en los alumnos el desarrollo de su autonomía y responsabilidad en la vida diaria, y que la experiencia escolar adquiere niveles crecientes de congruencia en torno a los valores y actitudes que compete impulsar a la escuela”.<sup>240</sup>

El papel del docente de las asignaturas de Formación Cívica y Ética I y II se tiene contemplado como el de una figura que promueve, tanto en el discurso como con su ejemplo, actitudes democráticas al interior de la comunidad escolar. Se le concibe como un individuo sujeto a procesos de mejora personal, que, al mismo tiempo, es capaz de problematizar la vida cotidiana e integrar los conocimientos que se desprendan de su observación crítica de su entorno. Es una figura que orienta y promueve estrategias tendientes a fortalecer la autonomía de los estudiantes y los procesos grupales como empresas colectivas.

Los objetivos particulares para las dos asignaturas de Formación Cívica y Ética se ubican por grado de la siguiente manera:

---

<sup>240</sup> *Ibidem.*

- Para 1er grado: Promover en los estudiantes aspectos generales de la dimensión cívica y ética de los miembros de la sociedad, y de las formas de convivencia que hacen propicia la vida democrática. El curso aporta las bases para establecer una relación significativa entre la ética individual y la ética ciudadana.
- Para 3er grado: Impulsar el análisis de los aspectos que conforman la organización socio-política de la nación, con el fin de que los estudiantes ubiquen su papel dentro de la colectividad mexicana y la humanidad entera. Para ello, el curso tiende a profundizar en la reflexión acerca de las condiciones que favorecen el desarrollo personal del alumno, no sólo como proyecto individual de vida, sino también como proyecto colectivo.

Sin duda, el diseño de esta asignatura aparece como algo mucho más elaborado que lo que habíamos venido presenciando en planes anteriores, obedece a una sistematicidad didáctica que da cuenta de una secuencia de aprendizajes que guardan íntima relación entre sí. Y todo ello debería garantizar, por lo menos bajo la idea que tiene la SEP, la formación sólida de actitudes ciudadanas y responsables en los estudiantes de educación secundaria. No obstante, hay elementos que permiten inferir que la planeación no basta.

En 2009, ENLACE reportó la baja calidad educativa que se presenta en secundarias públicas a nivel nacional en relación con la materia de Formación Cívica y Ética; al parecer, los alumnos de escuelas privadas presentan mayor aprovechamiento en torno a los contenidos propuestos para estas asignaturas.<sup>241</sup> Esto deja ver que el solo diseño curricular no es un factor que garantice progresos sociales en esta materia, hace falta algo más: ¿formación docente?, ¿condiciones institucionales propicias?

En 2010 se detecta que en algunos estados de la República Mexicana no se registra un impacto directo entre los aprendizajes que realizan los estudiantes de secundaria en las asignaturas de Formación Cívica y Ética I y II, y las condiciones sociales y escolares de las entidades. En Chihuahua, el Distrito Federal, Baja California Sur, Durango y Tabasco, entre otros, el promedio que los estudiantes obtienen en dichas asignaturas rebasa la

---

<sup>241</sup> MARTÍNEZ, Nurit. Martes 6 de octubre de 2009. *Se desploma calidad en escuelas públicas. Prueba ENLACE revela mayor aprendizaje en alumnos de planteles privados del país*. El Universal. Recuperado el 12 de diciembre de 2010, de <http://www.eluniversal.com.mx/primer/33726.html>

media nacional y, sin embargo, se trata también de entidades que registran un mayor número de consumo de drogas, violencia escolar, portación de armas al interior de las secundarias y peleas.<sup>242</sup>

Esto nos lleva a preguntarnos ¿qué pasa entonces con la intención educativa de la escuela y con la propuesta curricular de la Reforma a la Educación Secundaria para formar ciudadanos responsables, tolerantes, comprometidos con el bienestar propio y el colectivo? ¿A qué se debe que, por una parte, las evaluaciones digan que sí se están aprendiendo valores ético-morales, y ya en la vida social, la conducta de los estudiantes refleje lo contrario? ¿Qué factores influyen para que tenga lugar esta escisión entre teoría y práctica registrada en asignaturas de importancia vital tales como las correspondientes a la formación moral y valoral del individuo?

Por otra parte, el hecho de que el aprovechamiento escolar en estas asignaturas esté por encima de la media nacional no implica que sea alto en relación con los contenidos que se espera aprendan en este tramo de la escolaridad básica. Los Exámenes para la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE) desarrollados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), revelan que sólo dos de cada diez alumnos de educación secundaria son capaces de dominar habilidades y destrezas en las asignaturas de Formación Cívica y Ética. El 47% de los jóvenes inscritos en el último tramo de la escolaridad básica (jóvenes de entre 14 y 15 años) pueden definir lo que es la democracia.<sup>243</sup> Cuatro de cada diez no saben qué es o tienen una idea equivocada del concepto. Y así siguen las desoladoras estadísticas haciendo referencia al bajo nivel educativo que México registra en esta materia.

No es que concedamos la verdad absoluta a las mediciones estadísticas y a las evaluaciones nacionales e internacionales en lo relativo a la información que pueden proporcionarnos acerca de lo que está pasando en estas asignaturas, pues conservamos nuestras respectivas reservas acerca de cómo se diseñan y aplican estos instrumentos.

---

<sup>242</sup> MARTÍNEZ Vargas, Lorenzo. *Dos de cada 10 alumnos de secundaria reportan drogas y violencia en planteles*. 26 de marzo de 2010. Diario de México. Recuperado el 17 de diciembre de 2010, de [http://www.diariodemexico.com.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=11300:plantilla-de-desplegados&catid=14:importantes](http://www.diariodemexico.com.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=11300:plantilla-de-desplegados&catid=14:importantes)

<sup>243</sup> HERNÁNDEZ, Lilian. *Los estudiantes pasan página a la democracia*. 31 de marzo de 2010. Excélsior. Recuperado el 18 de diciembre de 2010, de [http://www.excelsior.com.mx/index.php?m=nota&buscado=1&id\\_nota=71508](http://www.excelsior.com.mx/index.php?m=nota&buscado=1&id_nota=71508)

Sin embargo, el clima de violencia que parece vivirse en nuestra época al interior del país podría, en última instancia, explicar estas informaciones, sobre todo en lo que respecta a la situación que reportan las escuelas secundarias acerca del *bullying*, de la violencia, la drogadicción y demás conductas destructivas que se están presentando en los jóvenes. ¿Qué ha pasado, pues, con las intenciones de la RIES? ¿Qué se necesita para que las asignaturas de Formación Cívica y Ética logren realmente un impacto en la visión de las nuevas generaciones?

Hasta aquí hemos llegado en el recorrido histórico que muestra la evolución de la asignatura de Formación Cívica y Ética. En el siguiente capítulo haré una descripción pormenorizada de la misma, apelando a la revisión detallada de los programas educativos que la orientan en la actualidad y las concepciones de las que se desprenden. Por el momento, lo que me interesa presentar en este apartado es un análisis que dé cuenta de cómo se fue constituyendo esta materia al pasar del tiempo, hasta llegar a ser lo que hoy conocemos.

Al igual que ocurrió con la historia de la escuela secundaria como institución, es posible colegir en este punto que la asignatura de Formación Cívica y Ética estuvo plagada de accidentes desde que se concibió como un espacio curricular dirigido a la formación moral y ciudadana del adolescente mexicano. Su conformación no fue el resultado de una visión futurista que conocía de antemano cómo debía ir evolucionando, ni tampoco fue el producto de una estabilidad lineal de causa-efecto, sino que nació, como todo lo que conocemos, a raíz de una multiplicidad de condiciones accidentales que hicieron obligatoria su emergencia al interior de escenarios caracterizados por enfrentamientos de poder como los que se dieron en el país durante la época revolucionaria y que, en 1915, determinaron que el proyecto de la creación de la escuela secundaria contemplara a la asignatura de “Instrucción cívica y economía social” esperando contribuir con ella al logro de un clima de estabilidad en un país marcado por la lucha encarnizada de bandos que se disputaban el derecho a gobernar.

La aparición de una asignatura de esta naturaleza tampoco puede entenderse partiendo de la idea de una intención primera definida y clara, ni como el resultado de una serie de esfuerzos encaminados desde el principio al logro de un objetivo establecido. La aparición de reglamentos desde el inicio de la creación de la secundaria da cuenta de una serie de

situaciones emergentes que se desprendían, a su vez, de una serie de conflictos registrados al interior de las escuelas (principalmente de la escuela-madre de la secundaria: La ENP). Estas situaciones azarosas nos revelan que, en el principio, ni todo era bello, ni todo era orden, sino que el caos es la piedra de origen sobre la cual se basa toda obra cultural: “Las fuerzas que están en juego en la historia no obedecen ni a un destino ni a una mecánica, sino al azar de la lucha. No se manifiestan como las formas sucesivas de una intención primordial; tampoco se presentan con la apariencia de un resultado. Aparecen siempre en el azar singular del acontecimiento. A la inversa del mundo cristiano, universalmente tejido por la araña divina (...), el mundo de la historia efectiva no conoce más que un reino, en el que no hay ni providencia ni causa final, -sino tan sólo “la mano de hierro de la necesidad que sacude el cuerno del azar”.<sup>244</sup> Pero este azar no se configura como algo que la suerte provee sin que existan elementos de fondo, elementos estructurantes y determinados. Se trata de un azar que siempre lleva la marca de un enfrentamiento, de muchas voluntades de poder que combaten entre sí, siempre presentes en la historia del hombre.

Este proceso educativo de carácter “informal” que comienza al interior de las secundarias a partir de reglamentos que especifican conductas deseables y sanciones aplicables a los transgresores del orden establecido es también uno de los múltiples emergentes que jugaron en el nacimiento de una asignatura dedicada a la formación humana, civil y moral de los adolescentes mexicanos. Pero esta formación humana también presenta características especiales que se fueron concatenando en el tiempo y que se pierden en la historia, como es el caso de valores y principios que se derivan de la tradición judeo-cristiana que tan fuerte y decisivo impacto ha tenido en el destino educativo de nuestro país. Aunque se decretase la laicidad de la enseñanza, la religión la orienta desde el fondo, pues no es una cuestión de creer o no en inteligencias superiores que deciden el destino de los seres humanos por diversión, curiosidad o “amor”; el eje de la religiosidad reside en toda una serie de principios y normas morales que orientarán el proceder de una comunidad de fieles. Si un país laico los retoma, aunque arranque y desgarré la figura de Dios, aunque prohíba a la Iglesia la dirección de las escuelas, en el fondo sigue obedeciendo a una orientación religiosa.

---

<sup>244</sup> FOUCAULT, Michel. *Op. Cit.* Pp. 48. 49.

Y es bajo esta luz opaca que tuvieron lugar los primeros cursos de civismo, mismos que también se distinguieron por buscar que los futuros ciudadanos interiorizaran una conciencia del deber ser y un sentido de identidad nacional que actuarían como factores de consolidación de la joven nación de aquellos tiempos. Nuevamente se ve a la educación del ciudadano como una estrategia de tintes políticos: el país necesitaba gente, mucha gente para poder erigirse como nación independiente y desarrollada, y la mejor forma de convencer a un cúmulo de personas dispersas a lo largo del territorio nacional de cooperar para la construcción de un proyecto que derivaría en mejores condiciones de vida para todos, era, por supuesto, una educación que las más de las veces se estableció como una indoctrinación para que el individuo enfocara sus esfuerzos, no al logro de objetivos personales, sino a la consecución de metas de carácter colectivo. Este espíritu caracterizó a los años treinta y principios de la década de los cuarentas, y, con ello, la asignatura fue adquiriendo un enfoque triple: como espacio de formación ciudadana, como orientación para la convivencia escolar y como lugar de desciframiento de las intenciones vocacionales de los estudiantes.

Este panorama poco gentil, hace desear que llegue un momento en el que tuviésemos un historiador que nos narrara las cosas de diferente manera. Sin embargo, no es posible cerrar los ojos ante lo que se insinúa, ya sea en forma velada o manifiesta: la educación del ciudadano se nos presenta como un accidente conformado por sucesos perturbados y sin coherencia aparente, es decir, acontecimientos concatenados de una forma que no esperábamos. Así nos lo deja saber una asignatura que, durante la década de los setenta intensifica el fomento del respeto, el amor a la patria y la identidad nacional, valores que eran urgentes dada la situación caótica de un país que se le salía de las manos al gobierno. Y de igual forma lo revela la instauración de la educación sexual, misma que hubiera beneficiado a miles de jóvenes desde tiempos de Bassols, pero no pudo concretarse sino hasta que al gobierno también se le escapaba de las manos el problema de la explosión demográfica. Cada cambio, cada transformación, cada reestructuración curricular y cada modificación en materia de legislación educativa, nos da la impresión de surgen como figuras incidentales y fortuitas que se produjeron a raíz de la contienda librada por fuerzas políticas que siempre han estado presentes en nuestra sociedad. Ya en la década de los ochentas, durante la proliferación del enfoque empresarial de la educación, al adolescente en formación se le pudo haber visto como factor de productividad en potencia que debía ser capacitado para que, al final del último tramo de

la escolaridad básica, detentara sobre sí toda una serie de perfiles de desempeño que dan cuenta de una lógica política y laboral que seguía viendo en el educando una cosa, un objeto al que había que transformar y moldear para cumplimentar con las exigencias que la época demandaba.

La transición de siglo arroja ahora la idea de una formación humana que también contempla el desarrollo personal del alumno. Pareciera que por fin se reconoce a los adolescentes en una dimensión social que no aplasta ni deja de lado el componente individual. Habrá que ver qué de cierto hay en ello. Como mencioné unas líneas arriba, la descripción y el análisis detallado de las asignaturas de Formación Cívica y Ética se incluyen en el siguiente capítulo. En éste, lo que interesa presentar es una visión de contexto que permita entender las condiciones estructurantes que enmarcan la producción de significados de los sujetos entrevistados. Para ello, hace falta todavía un último apartado: la referencia particular al lugar de la investigación: La Escuela Secundaria Josefa Ortiz de Domínguez.

## **1.2. LA ESCUELA SECUNDARIA “JOSEFA ORTIZ DE DOMÍNGUEZ” COMO DIMENSIÓN ESTRUCTURANTE DE LOS PROCESOS DE APROPIACIÓN QUE LOS ADOLESCENTES REALIZAN EN TORNO A LA ASIGNATURA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA.**

La escuela secundaria como institución y la asignatura de Formación Cívica y Ética actúan como campos productores de sentidos particulares que poseen una intención de fondo y esperan poder ser transmitidos a las nuevas generaciones. Pero esta transmisión no opera como una traducción fiel de las intenciones educativas, ni se da en una forma nítida e inmaculada, sino que experimenta una progresión de pequeñas distorsiones, modificaciones y desfiguraciones al momento de realizarse en un lugar específico; situaciones que hacen de todo ello algo singular, algo que en ningunas otras condiciones adquiriría los mismos tintes. Ello se debe a que los sujetos destinatarios de tales intenciones, así como también los sujetos que buscan llevar a cabo su enseñanza, ejecutan una serie de reinterpretaciones que dependen en gran parte de los rasgos propios que distinguen al lugar que los encarna, pues éste ofrece condiciones institucionales concretas y peculiares.

Si bien, tanto la secundaria como la asignatura de Formación Cívica y Ética se produjeron bajo condiciones estructurantes y complejas que hacen de ellas lo que hoy conocemos, resulta que, de la misma manera, cada centro educativo destinado a encarnar sus propósitos y finalidades detenta una serie de aspectos excepcionales que condicionarán, a su vez, el significado que los adolescentes puedan atribuir a las experiencias que viven en torno a todos estos procesos. Si de lo que se trata es de intentar *una deconstrucción de las vivencias de los actores*<sup>245</sup>, una descripción pormenorizada de las condiciones institucionales bajo las cuales se produce su discurso, aparece aquí como un reto necesario de enfrentar. Estas condiciones no sólo no se producen al margen de las *procedencias (Herkunft)* de la secundaria y de la asignatura en cuestión, sino que se concatenan a partir de ellas y se fusionan con el marco simbólico<sup>246</sup> específico que obedece al lugar de la investigación, una secundaria concreta: La Escuela Secundaria Diurna No. 38 “Josefa Ortiz de Domínguez”.<sup>247</sup>

El lugar de la investigación representa un campo<sup>248</sup> específico donde se producen formas de ser y de actuar que se expresan a través de lo dicho por los sujetos de la investigación.

---

<sup>245</sup> Retomo esta concepción de la investigación como aporte de la obra del Dr. Eugenio Camarena, quien la connota como una deconstrucción de vivencias que los sujetos operan a partir de las experiencias que se desprenden de sus trayectos biográficos y que, en función de ellos, les permiten, a su vez, apropiarse del significado particular que revisten para ellos ciertas prácticas.: “La investigación parte de deconstruir las vivencias de los actores en cuanto a sus trayectos de elección profesional, formación profesional y desarrollo académico en la construcción y apropiación del significado de la práctica de investigación. Al hablar de las vivencias, me refiero a todas aquellas situaciones que influyen o marcan la apropiación del significado, el cual tiene su relación dentro del proceso biográfico de constitución e identidad de los sujetos”. CAMARENA Ocampo, Eugenio. *Investigación y Pedagogía. Construcción de una práctica académica en el Colegio de Pedagogía*. P.13.

<sup>246</sup> En la Introducción de esta tesis abordo de manera más detallada el concepto del que parto para entender a *lo simbólico*, baste rescatar aquí que esta connotación hace referencia a un espacio en donde el ser humano dota de significado a su experiencia y tiene que ver con las representaciones que se forma para ubicar mentalmente un signo lingüístico. Construyo esta definición a partir de los aportes de Saussure, de Ricoeur y de Berger y Luckmann.

<sup>247</sup> También se hace referencia en la Introducción a este trabajo de Tesis a las circunstancias que llevaron a la elección de esta secundaria como lugar de la investigación y a la implicación personal que liga al sujeto investigador a ella por haber sido, hace poco más de veinte años, alumna de este establecimiento escolar. Este hecho debe pesar para saber que la visión que a continuación se presenta sobre la secundaria No. 38 no es una visión que se inscribe en esos cánones de objetividad que también hemos criticado como ilusiones del positivismo. Es necesario reconocer que la interpretación de lo visto en el lugar de la investigación está condicionada por la historia de vida que me une al sujeto investigador a ella y, como tal, constituye solamente una mirada que, si bien recorre las más de las veces a la vigilancia epistemológica para evitar caer en los abismos de la sobreinterpretación, también es cierto que no puede ofrecerse como verdad absoluta.

<sup>248</sup> El concepto de campo lo entiendo a partir de la obra de Pierre Bourdieu, quien lo concibe como un universo estructurado que trasciende al simple agregado de individuos e instituciones, y que da cuenta de una serie de factores que le dan forma, tales como las posiciones jerárquicas y las relaciones de poder que se

En este sentido, la Escuela Secundaria “Josefa Ortiz de Domínguez” representa la idea de un universo estructurado que implica mucho más que una suma de individuos que se reúnen cotidianamente en su interior, y que va más allá de ser solamente un edificio que día con día recibe a alumnos y profesores que representan sus papeles en la obra que cotidianamente llevan a cabo. Se trata de un espacio condicionante y determinante de las interacciones<sup>249</sup> que los sujetos construyen día con día, es decir, un espacio de acciones sociales enmarcadas por posiciones de poder que a su vez se estructuran y configuran a partir de lineamientos y reglas particulares que se desprenden de un momento histórico fijado y cuyo análisis permitirá vislumbrar los contextos de referencia bajo los cuales tuvieron lugar las entrevistas que dan forma a esta investigación y que se inscriben en una lógica de relatos de vivencias que se enuncian a partir de la asunción de roles específicos por parte de los sujetos hablantes.<sup>250</sup> Todo lo anterior nos permite entender que la Escuela Secundaria “Josefa Ortiz de Domínguez” se erige como una dimensión estructurante de los significados que los actores producen al interior de ella y que les permiten dar sentido a su experiencia cotidiana como estudiantes pero también como entes sociales que interactúan a partir de un esquema delimitado por el escenario institucional que interviene de múltiples formas para que se engendren estos significados.

Los recorridos históricos que he presentado hasta el momento no han sido gratuitos. Se trata de análisis de suma importancia para entender a la Secundaria No. 38 como espacio

---

configuran a partir de la asunción de reglas particulares; el momento histórico determinado que enmarca la época en que se produce un acontecimiento, las relaciones que se establecen entre sus diversos componentes, etc. Esta visión de corte estructuralista es la que me parece más pertinente para abordar el problema de la particularización de los contextos de referencia, ya que otro tipo de posturas, al apelar a la libertad del ser humano como ente creador de las condiciones que le rodean a partir de una voluntad consciente, podrían incurrir en el riesgo de una visión descontextualizadora y ahistoricista. No obstante, en Bourdieu cada campo es en mayor o menor medida autónomo con respecto a las condiciones suprahistóricas que lo determinan en el momento en que se entiende como una producción específica de un determinado capital cultural. Para esta conceptualización me he basado en el texto de Francisco Vázquez García. *Campos de fuerza, campos de batalla: Pierre Bourdieu*. Pp. 2-4.

<sup>249</sup> El concepto de *interacción* hace referencia a lo que Berger y Luckmann conceptualizan como *expresiones de objetividad*, es decir, negociaciones de significados compartidos que tienden al establecimiento de relaciones de convivencia entre los seres humanos. Cfr. BERGER Peter y Thomas Luckmann. *Op. Cit.* P. 94.

<sup>250</sup> Entiendo a los roles a partir de la connotación que aportan Berger y Luckmann al respecto, concibiéndolos como formas de proceder o de actuar de acuerdo a tipificaciones designadas: “(...) el actor se identifica con las tipificaciones de comportamiento objetivadas socialmente *in actu*, pero vuelve a ponerse a distancia de ellas cuando reflexiona posteriormente sobre su comportamiento. Esta distancia entre el actor y su acción puede retenerse en la conciencia y proyectarse a repeticiones futuras de las acciones. De esta manera, tanto el yo actuante, como los otros actuantes se aprehenden, no como individuos únicos, sino como *tipos*. Por definición estos tipos son intercambiables. Podemos comenzar con propiedad a hablar de “roles, cuando esta clase de tipificación aparece en el contexto de un cúmulo de conocimiento objetivado, común a una colectividad de actores. Los “roles” son tipos de actores en dicho contexto”.

institucional que se conformó como el producto accidentado de procesos históricos que, a su vez, también fueron fortuitos, pero que dan cuenta de una serie de distintivos que se concatenaron de forma particular. Asimismo, esta institución encuadra de manera singular el comportamiento de los sujetos que reúne en su interior y que llevan a cabo *procesos de apropiación de sentidos*<sup>251</sup> que orientan todas sus acciones, pues éstas se desprenden de una visión particular del mundo.

Es así como, a partir de lo que he venido señalando, comienzo presentando el escenario peculiar del lugar de la investigación.

Una vez más hacemos ajustes a la lente de aumento para adentrarnos en una dimensión más concreta, cuyo examen presento a partir de una visión que toma como eje al análisis de la cultura<sup>252</sup> para remitirnos a los aspectos distintivos que hacen de este espacio de

---

<sup>251</sup> Cabe señalar que por *procesos de apropiación* entiendo, a partir de la obra del Dr. Eugenio Camarena, a una serie de resignificaciones que los sujetos hacen con base en la toma de contacto con acciones y objetos simbólicos que subjetivizan, es decir, que interiorizan, que hacen suyos a partir de su particular interpretación de los mismos: “El proceso de atrapar un significado, como es el de investigación, implica una sujeción a los marcos simbólicos de referencia donde se inscribe el orden institucional del actor, así como también a los procesos de interacción social dentro del espacio y, a su vez, a la resignificación –apropiación– de las acciones simbólicas por parte de los sujetos de las acciones simbólicas por parte de los sujetos. Con lo anterior me refiero a todas aquellas situaciones que norman, legislan, administran, premian, distribuyen, forman, instruyen, evalúan y certifican una práctica determinada dentro del contexto donde los académicos apelan al significado de investigación”. CAMARENA Ocampo, Eugenio. *Investigación y Pedagogía. Construcción de una práctica académica en el Colegio de Pedagogía*. P. 14. Estas resignificaciones, hablando propiamente de los sujetos que entrevisté, obedecen a un entramado complejo en donde se inscriben procesos de construcción de mensajes y significados que también pueden ser entendidos a partir de lo que Basil Bernstein conceptualiza en torno a los procesos constitutivos del discurso que, en términos de una estructura interna, se enfocan en las lógicas del *qué* y del *cómo*. Bernstein describe un sistema de reglas que actúa en forma selectiva sobre lo que se enuncia a través del discurso; a este sistema de reglas lo llamaré “dispositivo”. La selección particular de contenidos que se apropia un sujeto refiere también a un proceso de descontextualización que mueve de posición a lo dicho y lo desplaza desde su lugar de producción original. Quizá resulte más accesible el plantear esto en términos piagetanos que hacen referencia a los procesos de acomodación y asimilación, pero que Bernstein precisará a través de una teoría del lenguaje más específica: “En el proceso de descontextualización el discurso se desubica (se mueve) de su posición original de un lugar a otro. Este movimiento crea un espacio, una brecha entre dos discursos: el desubicado y el nuevo discurso. Cada vez que un discurso se descontextualiza se transforma en otro, ya no es el mismo, se transforma su posición, se reenfoca”. BERNSTEIN, Basil. *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. P. 24.

<sup>252</sup> Como casi todos los conceptos que pertenecen a las ciencias humanistas, el concepto de *Cultura* es de difícil abordaje por su multiplicidad de significados y abstracciones. Se tienen registradas más de 700 definiciones del término “Cultura”, muchas varían dependiendo de la época y de la tradición sociológica y humanista de quien lo define. Sin embargo, dentro de la postura epistemológica que adoptamos en el presente trabajo, la definición que Clifford Geertz aporta al respecto nos parece la más adecuada para comprender el fenómeno que intentamos desentrañar: “Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones”. GEERTZ, Clifford. *La interpretación de las culturas*. P. 20. Es así como la Cultura

investigación un sitio único que, si bien se desprende de una racionalidad superior (una superestructura) que obedece a los lineamientos de un sistema y nivel educativos específicos, de una nación determinada con un proyecto educativo característico, en su interior incorpora *modos* distintos de llevar a cabo su función pedagógica, particularidades que han de ser revisadas minuciosamente.

La Escuela Secundaria Diurna No. 38 “Josefa Ortiz de Domínguez” se ubica entre las calles de Av. San Borja y Av. Coyoacán en la Colonia Del Valle, de la Delegación Benito Juárez, del Distrito Federal. Es de modalidad general y mi observación al interior de ella se ha remitido únicamente al turno matutino. Se ubica, según datos del INEGI, como una escuela perteneciente a un nivel socioeconómico medio. Se trata de una secundaria que comenzó siendo exclusivamente para población femenina y a finales de la década de los 90’s incorporó población mixta. Cuando fue exclusiva para señoritas poseía la reputación de ser una de las dos secundarias con mayor nivel de disciplina en la Ciudad de México.

La escuela tiene dos vías de acceso: una entrada principal y una entrada secundaria. La entrada principal se encuentra sobre Av. Coyoacán y está rodeada por una cerca con barrotes. Arriba de la puerta se encuentra colocado el letrero con el nombre de la escuela; cuando inician las clases, regularmente una de las autoridades de la escuela (prefecta u orientador) se encuentra ahí para recibir a los estudiantes.

La entrada secundaria permite el acceso a un pequeño estacionamiento para profesores y a los salones en donde se imparten los talleres de cocina, bordados y tejidos, y artes plásticas, entre otros; también permite acceder a la oficina de orientación en la planta baja, y, a unos metros a una pequeña biblioteca en la planta baja, y a una salón situado por encima de ésta, donde los profesores hacen sus reuniones. Esta puerta secundaria es usada, las más de las veces, por los estudiantes cuando termina el horario escolar para salir de las instalaciones.

---

se nos aparece, siguiendo la línea que traza Geertz, como una serie de sistemas de signos que interactúan entre sí, de signos que son interpretables en la medida en que se inscriben en el orden de la representación, y que no sólo se dan en un contexto determinado, sino que también producen ese contexto en el cual los seres humanos llevan a cabo procesos de significación y de atribución de sentido que les permiten hallar una explicación que les otorgue un lugar en el mundo.

Una vez que se accede al interior de la escuela, ya sea por la entrada principal o la entrada secundaria, es posible ver la disposición de los salones en tres niveles: planta baja, primer y segundo pisos; ahí se encuentran las aulas en las que los alumnos toman sus clases regulares, también el salón de audiovisuales, los laboratorios de Biología y de Física, y el salón de música. El laboratorio de química se encuentra en la planta baja, y también sirve algunas veces para concentrar ahí a algunos estudiantes que han incurrido en faltas disciplinarias. Al fondo, en la planta baja, también se ubican los sanitarios para alumnos y alumnas.

El área del edificio destinada a los salones forma un rectángulo, en cuyo centro se encuentra un pequeño jardín, y, al fondo, unas escaleras que sirven para acceder a los pisos superiores. Del lado de la entrada principal hay una sala de maestros, que es el lugar en el que los docentes se reúnen para tratar asuntos relacionados con el estudiantado. En sentido opuesto a esta sala se encuentran las oficinas que conforman a la Dirección, Subdirección, Oficina de Trabajo Social y escritorios de las secretarías (hay cuatro secretarías con sus respectivos escritorios afuera de la oficina del Director).

Frente a las oficinas de la Dirección hay otras escaleras que procuran el acceso de la comunidad escolar a los otros dos niveles. Los salones están conformados por amplios ventanales que no son de vidrio, sino de una especie de lámina plástica. Afuera de ellos, sobre los ventanales suelen pegarse algunos carteles que proporcionan diversas instituciones a la escuela y que pueden hablar de diversos temas, como por ejemplo, el embarazo en adolescentes, la violencia escolar, etc.

A un costado de la sala de maestros, hay una serie de carteles elaborados en power point que citaban algunas frases como las siguientes: “Sonríe siempre ante la adversidad”, “Cuando te cases busca compartir tu vida con una pareja que también comparta tus valores”, “Elige bien a tus amigos”.

El patio tiene dos secciones, una que está inmediata a la puerta de entrada y otra que está al fondo, en dirección hacia el Eje 6 Sur “Ángel Urraza”. En las bardas del patio principal pueden verse tres “murales” que estaban pintados. El mural más cercano a la puerta de entrada es más bien un gran letrero, pintado con letras amarillas, con el dibujo de un sol sonriente que dice “Decálogo del optimismo”. Al fondo del patio se encontraban

dos murales. Uno estaba representado por la figura de Sor Juana y unos versos de la poetiza. Otro de los murales está representado por el tema de la Conquista. Tiene la figura de un conquistador español montado a caballo, en plena lucha, y de fondo se ven las pirámides ardiendo en llamas. En la segunda sección del patio hay una especie de “casita” que es la Cooperativa Escolar. Allí se venden dulces y alimentos durante la hora del receso. Sobresalen de ella una serie de estructuras tubulares cuya función consiste en delimitar las filas en las que los alumnos se forman mientras esperan su turno para hacer sus compras. En dirección opuesta a la cooperativa y del lado de la escuela que se orienta hacia el Eje 6 Sur, se encuentra el Auditorio escolar: una estructura de lámina y concreto en donde se llevan a cabo algunos festivales escolares.

Las instalaciones están, en su mayoría, en buenas condiciones, aunque muchos pupitres se encuentran en mal estado (rotos y *grafiteados*). Algunos espacios, como los sanitarios, siempre están sucios y llenos de graffiti<sup>253</sup> y leyendas, muchas de ellas son groserías que los alumnos le dirigen a los profesores o entre ellos. Como ya mencionamos, en los pasillos y en el patio pueden verse carteles o murales con leyendas que invitan a los jóvenes a ser responsables, cumplidos, honestos, amables, respetuosos, etc. Interesante contradicción que hace patente el hecho de que, mientras por un lado se les insta a los jóvenes a ser respetuosos a través de sentencias escritas que apelan a la construcción de conductas morales y cívicas en un espacio destinado por las autoridades para ello, por otra parte los alumnos designan su propio espacio para manifestar su descontento contra las figuras de autoridad o sus pares en una forma que no podría entenderse como “respetuosa” si nos apegamos a la connotación tradicional del término. El espacio juega aquí como un factor que hace referencia a lo que puede ser visible (y que se inscribe dentro de lo socialmente aprobado) y lo que no (lo que tiene que permanecer oculto para la mirada de la autoridad, en este caso profesores, prefectos y directivos que no tienen necesidad de asomarse a los baños de los estudiantes porque no los utilizan). Hay cosas que no pueden ser nombradas frente a la autoridad, pero son demasiado emotivas como para callarse.

---

<sup>253</sup> Durante la observación realizada en una clase, algunos alumnos refirieron el significado que tiene para ellos la práctica del graffiti: “Le pregunté a los chicos acerca de los graffiti que yo veía que ellos dibujaban. Les pregunté qué significado tiene eso para ellos. Me dijeron que es una forma de expresión, un arte. Les pregunté qué era lo que decían con esas letras. Me dijeron que cada uno escoge un nombre, más bien lo inventa, y se dedica a hacer graffiti con ese nombre. Hay diferentes tipos de letras para el graffiti, me dijeron de algunos tipos que se llaman “tag” o “mamba”. Les pregunté a las chicas si a ellas les gustaba el graffiti, me respondieron que a ellas no”. *DIARIO DE CAMPO*. Notas tomadas el miércoles 30 de Mayo de 2007.

El Director rara vez sale de la dirección, nunca lo he visto platicando con los alumnos durante el recreo, por lo general se dedica al papeleo y a ver asuntos relacionados con mejoras para el edificio de la escuela. Ésta parece ser una práctica que se ha consolidado en muchas escuelas al pasar del tiempo: el Director desempeña una actividad fundamentalmente administrativa, y, salvo que se trate de casos que por su gravedad requieran de su atención en lo tocante a la disciplina, su trato con la mayoría de los estudiantes suele ser limitado. Es una práctica que se ha sedimentado.

Por su parte, los orientadores son de trato muy amable hacia con los alumnos, por lo regular no les gritan, les dan una atención personalizada y en sus clases suelen mostrar una actitud paternal de “guía”. La mayoría de ellos ha realizado estudios profesionales en el área de la psicología social. Los orientadores se turnan cada semana para hacer una comisión de vigilancia en los patios a la hora del receso. Esta comisión de vigilancia tiene la función de garantizar que los adolescentes no incurran en prácticas que se encuentran prohibidas al interior de la institución. A falta de un *panóptico*<sup>254</sup> se recurre a rondines que son efectuados por una figura de autoridad que tenga el poder de suprimir y sancionar cualquier transgresión a la norma.

Los orientadores también son los encargados de impartir las clases de Formación Cívica y Ética. En estas clases les dan temas sobre ciudadanía, sexualidad, convivencia, los cambios durante la adolescencia, etc. Quizá se les reservan estas asignaturas debido que su formación profesional y su práctica orientadora, les proveen de elementos para comprender mejor los contenidos que en estos temas contempla el currículum.

---

<sup>254</sup> En *Vigilar y Castigar*, Michel Foucault describe al panóptico de las prisiones como una estructura que al interior de estas instituciones desempeña una función particular: permite ver (vigilar) y no ser visto. El guardia del panóptico, en la medida en que ve a los prisioneros, los cosifica, hace de ellos una cosa que hay que controlar, una cosa a ver pero que, al mismo tiempo, no tiene que verlo a él. El que ve, hace del Otro un objeto y puede controlarlo. Si el guardia del panóptico es visto por los presos, corre el riesgo de ser controlado por ellos. Con esta acotación no quisiera que se asuma que yo visualizo a la escuela secundaria como una prisión, pues ambos contextos revisten especificidades que los diferencian. No obstante, en lo que refiere al control de la población que se inserta al interior de ellos, poseen ciertas similitudes que vale la pena rescatar. Si bien los orientadores que suplen la función del panóptico tienen la misión de vigilar para controlar a los alumnos, también es cierto que, a diferencia del guardia del panóptico, los orientadores sí pueden ser vistos por los estudiantes, situación que los coloca en el riesgo al que hace referencia Foucault, de ser controlados. En muchas ocasiones, los adolescentes vigilados ejercen también una función de vigías que cuidan a sus compañeros para no ser sorprendidos en caso de que estén llevando a cabo alguna acción prohibida.

Hay tres prefectas que sí detentan una figura de autoridad sancionadora hacia los alumnos: les gritan, los castigan y, en el caso de una de ellas, basta con que les dirija una mirada a los alumnos para que el orden impere en el salón de clases. La función de la prefectura reside en el mantenimiento del orden y la disciplina aceptada y promovida por la institución para imperar en el ambiente escolar. Son un mecanismo de control que encuentra su *procedencia* en aquellos viejos tiempos en los que se dedujo que, para evitar los conflictos que caracterizaron a la ENP a principios del siglo XX, se hacía necesaria la implementación de múltiples estrategias tendientes a garantizar la disciplina escolar.

Por su parte, la figura del profesor reviste diferentes matices, dependiendo de la personalidad que caracterice a cada docente. Hay profesores que castigan y les gritan a los alumnos, otros que los amenazan con dejarlos sin receso o bajarles calificación en la evaluación bimestral, etc. También hay profesores que, sin dejar de hacer sentir su autoridad, llevan una relación más jovial con los chicos.<sup>255</sup>

Por lo que respecta a los estudiantes, integran grupos de 30 a 35 alumnos, hay un total de 6 grupos por cada grado y son tres grados. Son jóvenes que tienden mucho al contacto físico: se empujan, se pegan, se dan manotazos, patadas, etc.<sup>256</sup> También hay parejas de noviazgos heterosexuales que, por lo general, se reúnen a la hora del recreo, en donde

---

<sup>255</sup> Tal es el caso de una de las maestras de Ciencias I (con énfasis en Biología) que es sumamente joven y parece tener muy buena relación con sus estudiantes.

<sup>256</sup> El contacto físico, por lo regular, está cargado de un poco de fuerza (cuando sueltan los golpes, el ruido que hacían me llevó a inferir que se daban golpes fuertes, aunque no lo suficiente como para que el golpeado externase enojo o inconformidad). Cuando llegué por primera vez a la secundaria con el objetivo de realizar en ella mi tesis de maestría y le hice saber al Director los aspectos que me interesaba observar al interior de la escuela, mencioné entre ellos el tipo de contacto físico que establecen los adolescentes para interactuar entre sí. El director me respondió que en la escuela los alumnos tienen *estrictamente prohibido* el contacto físico y las demostraciones físicas de afecto, sin embargo, estas se dan mucho porque son muchos alumnos (750 en el turno matutino y 700 en el vespertino). En cierta ocasión pude preguntar a algunos chicos por qué había tanto contacto físico entre ellos, obtuve dos respuestas: lo hacen porque se tienen confianza entre ellos, pero también lo hacen como una forma de poder desquitar la frustración que les causa el que los maestros sean tan estrictos con ellos: “Les dije que había observado que muchos de sus compañeros jugaban un poco rudo, empujándose, golpeándose, cosas así. Me dijeron, que ellos no hacían eso. Yo les dije que no lo decía por ellos (claro que sí, pero no quise que se asustaran o que pensaran que yo iba a regañarlos). Les dije que sólo quería su opinión sobre el por qué los chicos y chicas se llevaban de esa manera o qué significaba. Algunos querían participar y levantaban la mano, yo le di la palabra a una chica que se llama Angie (...). Y Angie me dijo que lo hacían porque les daba confianza con ellos, porque se sentían bien demostrándose así que se caen bien. Otro chico me dijo que era para poder “descargar su coraje”, y yo le pregunté si es que sentía coraje por esos compañeros, y él me dijo “No, lo que pasa es que tenemos coraje porque los maestros nos regañan mucho”, y yo les pregunté a todos si efectivamente los maestros eran muy regañones. Todos me respondieron que sí”. DIARIO DE CAMPO. 11 DE OCTUBRE DE 2007.

pueden intercambiar abrazos y besos. También hay alumnas que se reúnen en grupos con otras chicas y pasean por los patios abrazadas o tomadas de la mano de sus compañeras; y alumnos que se dedican a jugar fútbol, se persiguen o platican. Toda esta dinámica se da mientras compran alimentos en la cooperativa o consumen los que llevan desde su casa. El recreo se ha configurado como un espacio de socialización *par excellence*. Es un descanso instituido a media mañana para que los alumnos consuman algún alimento y se despejen un poco de las obligaciones de corte académico que deben asumir durante la jornada escolar.

En el salón de clases, si el maestro no está presente y no hay alguna autoridad adulta a cargo, los grupos tienden a hacer mucho escándalo, juegan como si estuvieran en la hora de recreo, se abrazan, hay contacto físico fuerte, o bien, platican sentados en su lugar, y muchos gustan de hacer graffitis en las paredes del salón, sobre la superficie de sus pupitres o en el cuaderno.<sup>257</sup> Si no hay adultos cerca, por lo menos que no sean maestros o prefectos, los alumnos se comunican utilizando palabras altisonantes. Si la figura coercitiva se encuentra ausente, entonces los sujetos pueden dar rienda suelta a sus deseos sin el peligro de la sanción. Esto sugiere que la función formativa de la escuela no se arraiga o tarda en arraigar en los alumnos, puesto que, si sólo se comportan como la autoridad lo exige cuando ésta está presente, la formación de hábitos y costumbres es una mera ilusión.

Sin embargo, la coerción que se realiza a través de las figuras de autoridad no siempre da como resultado una sumisión inmediata por parte de los alumnos. Algunos estudiantes contravienen las órdenes de los profesores y también suelen responderles de una manera un tanto retadora, esto también pasa con la prefecta que es más estricta. Sin embargo, no observé esto con los profesores que se llevan bien con ellos. Lo anterior sugiere que la coerción no se da de una sola forma, situación que remite a replantearnos el concepto de

---

<sup>257</sup> Algunos estudiantes definen al graffiti como un arte, una forma de expresión que les permite un tinte de originalidad en la medida en que tienen que inventar una palabra y un estilo para *grafitearla*. Durante el periodo de observaciones que llevé a cabo al interior de la secundaria, tuve oportunidad de platicar con los estudiantes acerca de temas variados, entre ellos el tema del graffiti, pues al ver que a muchos de ellos les gustaba esta práctica, decidí preguntarles por qué. Transcribo a continuación una nota tomada del Diario de Campo: “Le pregunté a los chicos acerca de los graffiti que yo veía que ellos dibujaban. Les pregunté qué significado tiene eso para ellos. Me dijeron que es una forma de expresión, un “arte”. Les pregunté qué era lo que decían con esas letras. Me dijeron que cada uno escoge un nombre, más bien lo inventa, y se dedica a hacer graffiti con ese nombre. Hay diferentes tipos de letras para el graffiti, me dijeron de algunos tipos que se llaman “tag” o “mamba”. Les pregunté a las chicas si a ellas les gustaba el graffiti, me respondieron que a ellas no”. DIARIO DE CAMPO. 30 DE MAYO DE 2007.

autoridad, mismo que puede hacer referencia a una figura que encarna el miedo al castigo, o bien, a una figura cuyo reconocimiento se desea obtener accediendo a sus peticiones, situación que vendría a ser el caso de los profesores que mantienen una buena relación con los alumnos. Por otra parte, los alumnos que retan a los profesores han operado un mecanismo simbólico singular: dejan de concebirlos como una autoridad para asumirlos como pares.<sup>258</sup>

Un gran número de alumnos tiene problemas con los profesores porque no hacen las tareas que les dejan. Pude observar algunas clases en donde les dan sus calificaciones bimestrales y esto de no entregar tareas les repercute en que quedan reprobados. Algunas niñas lloran cuando se enteran de sus calificaciones bajas y, en el caso de los chicos, no lloran pero son quienes más se acercan al maestro a pedirle una segunda oportunidad. Lo que les preocupa, generalmente, es la sanción de la “autoridad suprema”, es decir, la de los padres de familia, quienes bimestre con bimestre se enteran del aprovechamiento escolar de sus hijos en las llamadas “juntas de firma de boletas”.

La conformación grupal al interior del aula también presenta aspectos problemáticos para los estudiantes. Es difícil que logren una buena organización en lo que respecta a cargos como “jefe de grupo” o “jefe de fila”. Por lo general hay quejas de que los jefes de grupo o de filas muestran favoritismos hacia algunos de sus amigos. A su vez, los jefes de grupo o de fila se quejan de que sus compañeros no quieren hacerles caso cuando les piden que guarden orden. Esta práctica de designar a determinados alumnos para que contribuyan al mantenimiento de la disciplina grupal se ha extendido al interior de casi todas las escuelas secundarias y constituye una estrategia que, si bien tiende a fomentar hábitos de responsabilidad, la mayor parte de las veces se constituye como un factor más de conflicto al interior del aula, pues el dotar de poder a un individuo que los alumnos

---

<sup>258</sup> Recordemos, con Albert Camus, que un hombre que se rebela es un hombre que dice no a lo que de momento se le impone, pero que durante mucho tiempo dijo sí a su condición de subordinado. El alumno de secundaria que reta al maestro se rebela contra una estructura de control que ya no está dispuesto a aceptar; se rebela contra una figura que ya no reconoce como autoridad: “El esclavo sufría todas las exacciones anteriores al movimiento de insurrección. Incluso, había recibido con frecuencia sin reaccionar órdenes más indignantes que la que provoca su rechazo. Se mostraba paciente, rechazándolas quizás en sí mismo, pero, dado que callaba, más cuidadoso de su interés inmediato que consciente aún de su derecho. Con la pérdida de la paciencia, empieza por el contrario un movimiento que puede extenderse a todo lo que antes se aceptaba. Este impulso es casi siempre retroactivo. El esclavo, en el momento en que rechaza la orden humillante de su superior, rechaza al mismo tiempo el estado de esclavo. El movimiento de rebeldía lo lleva más lejos de lo que estaba en el simple rechazo. Supera hasta el límite que fijaba a su adversario, exigiendo ser tratado ahora como su igual”. CAMUS, Albert. *Op. Cit.* Pp. 22-23.

reconocen como “igual” no es algo que quede exento de envidias y de percepciones de injusticia por parte de quienes no mantienen relaciones empáticas con estos “alumnos-autoridades”.

Por último, a la hora de la salida, cuando la jornada escolar finaliza y los estudiantes se ven libres de la estructura de control que durante 7 u 8 horas al día marca e influye sobre sus interacciones, muchos juegan a empujarse, se toman de la mano, ríen, gritan, algunos se avientan objetos, incluso hasta resistol, agua, mochilas, etc., mientras algunos padres de familia hacen fila en los autos para recoger a sus hijos. Fuera del edificio escolar, los estudiantes asumen que pueden llevar a cabo muchas de las acciones que al interior tienen prohibidas. Muchos de ellos encuentran un punto de reunión en una pequeña glorieta que se ubica a unos metros de la escuela. Es una especie de “parquecito” que casi siempre está en malas condiciones, lleno de basura. En él hay una fuente que, la mayoría de las veces, contiene agua sucia, que no es impedimento para que algunos estudiantes se dediquen a mojarse entre sí con ella mientras juegan.

A grandes rasgos éste es el campo que fue percibido durante las observaciones realizadas al interior de la escuela secundaria No. 38: Una estructura jerárquica en la que el poder es detentado manifiestamente por las figuras de los prefectos y los maestros, y al interior de la cual los orientadores actúan como mediadores de conflictos entre alumnos y entre éstos y los docentes. Se trata de un espacio cuyas interacciones se caracterizan por alumnos que se relacionan a través del contacto físico y las expresiones verbales que, en buena parte, están dadas por palabras altisonantes. Los chicos que desafían a la autoridad, tienen, por lo general, problemas para cumplir con todo lo que se les pide. Parecen llevarse bien entre ellos, aunque este tipo de convivencia puede visualizarse más a la hora del recreo o la salida, cuando están juntos. Cada uno de los actores asume un rol particular que, una vez interiorizado, simplifica su asunción de la cotidianidad en la que se insertan. Los actores no sólo asumen sus propios roles, sino que también objetivan los roles de los demás, de tal suerte que todo comportamiento puede ser, en general, previsto por ellos: “(...) La vida que llevan juntos se define ahora por una esfera de rutinas establecida cada vez más amplia. (...) Cada acción que realiza uno de ellos ya no constituye una fuente de asombro y peligro en potencia para el otro. En cambio, mucho de

lo que ocurre asume el carácter trivial de lo que para ambos será la vida cotidiana. (...) [esto] les servirá para estabilizar sus acciones separadas y su interacción”.<sup>259</sup>

Uno de los orígenes que es posible rastrear en lo tocante a la *procedencia* (*Herkunft*) de la escuela secundaria estuvo dado por esta necesidad de controlar y refrenar a la población adolescente, eminentemente desbordada y rebelde. Lo mismo ocurre con la *procedencia* de la asignatura de Formación Cívica y Ética por lo que respecta al tema de la convivencia al interior de la escuela. Con todo lo que hemos descrito a partir de las observaciones al interior de la secundaria No. 38, podríamos suponer que, si bien estas intenciones primeras han sufrido reinterpretaciones y modificaciones en su haber, lo cierto es que siguen perfilándose como parte integrante de la misión de la escuela. Lo mismo pasa con la escisión teoría-práctica que durante tanto tiempo ha caracterizado a las finalidades educativas en materia de formación moral: los objetivos de la educación se plantean metas que no se reflejan en el comportamiento de los estudiantes de esta escuela que, cuando la autoridad falta, transgreden la norma como una cuestión habitual. Todavía falta precisar algunos pormenores del campo que configura las apropiaciones de la asignatura de Formación Cívica y Ética, y para ello me serviré de las observaciones que registré en mi Diario de Campo en lo tocante a estas materias.

Recordemos que el enfoque que actualmente orienta a estas asignaturas gira en torno a 3 dimensiones, de las cuales nos interesa centrarnos de momento en la primera, que hace referencia al espacio curricular contemplado para la impartición formal de la Formación Cívica y Ética en los estudiantes de educación secundaria. Este espacio curricular se asume como un lugar para el tratamiento de contenidos que, aunado a la vinculación de las experiencias personales de los alumnos, puede posibilitar el análisis ético de su proceder, así como también de los valores que orientan sus decisiones y los niveles de responsabilidad que éstas conllevan en lo tocante a la asunción de consecuencias. ¿Cómo se traduce esto en la práctica? Veamos un ejemplo al interior de una clase de Formación Cívica y Ética II:

**Son las 8:25 a.m. La maestra no ha llegado. Los chicos se asoman fuera del salón, pero una prefecta que está cerca les pide una y otra vez que se metan. La profesora llegó y todos**

---

<sup>259</sup> BERGER, Peter y Thomas Luckmann. *Op, Cit.* P. 77.

**ocupan sus lugares, la clase comienza a las 8:30 a.m. La maestra se me acerca y me pregunta si yo había quedado con los chicos de trabajar algún tema, yo le dije que no, que sólo venía a observar. La maestra hace poner de pie a todos los alumnos del salón y les dice que así se quedarán toda la clase mientras no guarden silencio. Les pide que se sienten y trabajen. También les pide que le entreguen la tarea que dejó.<sup>260</sup>**

La maestra hace que los alumnos se levanten cuando ella llega como una forma de hacerles comprender que ha llegado la figura de autoridad y que deben guardar silencio para que la clase pueda comenzar. Asimismo, amenaza con dejarlos en esa postura mientras no guarden silencio. Una vez que los alumnos callan, la maestra les pide que se sienten y trabajen. Llama la atención el hecho de que así sea como comience una clase de Formación Cívica y Ética: apelando al castigo, y no a cualquier castigo, sino a uno de carácter corporal. De hecho, toda sanción es una sanción corporal puesto que lo que se controla en el individuo siempre guarda estrecha relación con el cuerpo como vehículo que debe demostrar que el castigo se lleva a cabo. La maestra designa la posición que debe privar en el cuerpo de los alumnos, designa lo que sus movimientos deben demostrar. De la misma forma, es la figura docente quien marca la pauta para iniciar la clase a través de la entrega de la tarea que dejó en la sesión anterior.<sup>261</sup>

Posteriormente, la profesora dice a los alumnos que la actividad que llevarán a cabo en esa ocasión consiste en que anoten en un papelito de manera anónima alguna queja que tengan en contra de uno o más profesores. Los alumnos le entregan el respectivo papel y ella comienza a leerlos. Al hacerlo, se da cuenta de que hay papelitos que contienen el nombre de los chicos que los escribieron y alude al hecho de que eso “se llama Ética”, es

---

<sup>260</sup> Notas tomadas del Diario de Campo. 18 DE OCTUBRE DE 2007.

<sup>261</sup> El cuerpo como espacio de inscripción de sentencias socialmente legitimadas, es una connotación que se halla presente en la obra de Berger y Luckmann, quienes hacen referencia a cierto tipo de “ayudas mnemotécnicas que se inscriben en el plano físico de los sujetos: “Según el alcance social que tenga la relevancia de cierto tipo de “conocimiento” y su complejidad e importancia en una colectividad particular, el “conocimiento” tal vez tendrá que reafirmarse por medio de objetos simbólicos (tales como fétiches y emblemas guerreros) y/o acciones simbólicas (como el ritual religioso o militar). En otras palabras, se puede recurrir a objetos y a acciones físicas a modo de ayudas mnemotécnicas. Toda transmisión de significados institucionales entraña, evidentemente, procedimientos de control y legitimación, anexos a las instituciones mismas y administrados por el personal transmisor”. BERGER, Peter y Thomas Luckmann. *Op. Cit.* Pp. 92, 93.

decir, deja ver a los alumnos que el asumir que ellos profieren una opinión dotando de nombre y personalidad a esa expresión es considerado como un comportamiento ético.

**La maestra recoge los papelitos y los vuelve a poner en la bolsa de plástico, luego los vuelve a repartir al azar y les pide a los chicos que lean en voz alta lo que dice el papelito que les tocó. Un chico lee la queja de una alumna que está inconforme con la clase del maestro de Educación Física, ya que no los deja jugar y no los saca al patio. Otro se queja de que la maestra Patty Briseño los regaña mucho. Otra queja dice que el maestro de Educación Física es muy regañón y gritón. Otra queja dice que la maestra de Historia es aburrida. También hay quien dice que les molesta que les exijan que los tenis sean completamente blancos y que no los dejen llevar el cabello peinado con copete y que a las chavas no las dejen usar maquillaje. Otra queja va en contra de la maestra de Física que les dice que son unos “bebés de maternal”. (...) la maestra [de Formación Cívica y Ética] les dice que la solución sólo está en ellos y nada más. Hay una queja sobre la maestra de Física, que también les dice que andan en “Babotilandia”. Los chicos dicen que con eso, esa maestra los hace sentir estúpidos. (...) alguno propone que esta maestra debe recibir un castigo por parte del Director. La maestra dice que este ejercicio tuvo como finalidad desarrollar la libertad de expresión. Algunos chicos piden a la maestra que haga entrega de esos papelitos a los maestros de los que ellos se están quejando. La maestra dijo que no, porque entonces esos profesores podrían tomarlo como “una agresión”.<sup>262</sup>**

Evidentemente, los chicos expresaron su descontento en relación con profesores que suelen detentar comportamientos que los incomodan, tal es el caso del chico que dice que la maestra de Física los hace sentir “estúpidos” con los comentarios que les dirige. Lo

---

<sup>262</sup> Notas tomadas del Diario de Campo. 18 DE OCTUBRE DE 2007.

mismo pasa con el alumno que se queja de las disposiciones institucionales que reglamentan la apariencia con la que ellos deben concurrir al establecimiento escolar. Los estudiantes se expresaron, la profesora les comenta que ese ejercicio que acaban de realizar tiene como principal finalidad que se acerquen al ejercicio de la libertad de expresión, pero cuando le solicitan que haga extensiva su opinión a los maestros de quienes se quejaron, la profesora dice no. Argumenta que los maestros podrían percibir eso como una agresión en contra de ellos, y con ese argumento pasa por alto que esas quejas se produjeron precisamente porque los alumnos percibieron que los docentes que criticaron eran agresivos con ellos. Por otra parte, la dinámica se concreta sólo a la escucha de las inconformidades, pues cuando los alumnos esperan una respuesta por parte de la institución, la profesora les hace saber que “la solución solamente está en ellos” y, aunque no da mayores detalles, este argumento podría ser interpretado como un deslinde de responsabilidades por parte de la maestra como figura de autoridad institucional: los alumnos tienen problemas, sí, pero la institución nada puede hacer por ellos. La única vía para evitar las agresiones que ellos perciben por parte de los docentes reside, según esta profesora, en que los alumnos busquen la manera de lidiar con estas problemáticas por sí solos. Contemplamos así, una ruptura de coherencia al interior de la formación cívica y ética que debe ofrecer la secundaria: en el discurso hace referencia al fomento de valores en los alumnos (valores como la libertad de expresión), pero en la práctica los valores encuentran su límite cuando ponen en peligro la estabilidad de las figuras de autoridad (de ahí que las quejas hacia los maestros no deban trascender). De la misma manera, el discurso hace referencia a valores de orden colectivo como la solidaridad y el conocimiento que los alumnos tengan con respecto a los beneficios que pueden esperar por parte de las instituciones sociales, pero en la práctica la institución escolar les niega la posibilidad de atender sus inconformidades. Situaciones de este tipo hacen que la práctica pedagógica adquiera tintes esquizofrénicos que impiden que se propicie una auténtica correspondencia entre las intenciones educativas y la formación real de los sujetos.

Pero la figura autoritaria, si bien es estructurante en la formación de los estudiantes, no es la única que determina las condiciones bajo las cuales se producen los procesos de aprendizaje en torno a actitudes y disposiciones que, bajo la guía educativa, con el tiempo

deberán adquirir matices morales y éticos. La misma constitución pulsional<sup>263</sup> que caracteriza a la adolescencia como etapa de rebeldía es otro factor que subyace en medio de todo esto. La rebeldía no se da siempre a través de comportamientos abiertamente retadores, sino que también se materializa en conductas sutiles, como las que describo en la siguiente observación que incorporo del Diario de Campo. Se trata de una clase de Formación Cívica y Ética I, con un profesor distinto:

**La clase comenzó a las 9:15 a.m. Entré al salón junto con el maestro René, que es el orientador encargado de impartir la clase de Formación Cívica y Ética al grupo 2º “F”. (...) El maestro toma asiento en el escritorio y enseguida se pone a calificar los cuadernos de sus alumnos. Dos chicas y un chico juegan a las “manitas calientes”. Las chicas que jugaban “manitas calientes” con un compañero, le pegan a este en las manos y él se ríe. (...) Otro chico se une al juego de las “manitas calientes” y con este ya son cuatro que juegan a eso. El maestro entra al salón y pone un poco de orden. (...)El maestro le dice al grupito de los que andan jugando a las “manitas calientes” que va a regañar al primero que vaya de “chillón” porque le están pegando. (...) Cada vez son más los que se suman al grupo de las “manitas calientes”, ahora ya son nueve alumnos jugando a esto. (...)Los chicos del grupito de las “manitas calientes” ya muestran enrojecimiento en las manos de tantos manotazos que se han dado. En otra parte del salón, un chico que está de pie toma con las manos la cabeza de una de sus compañeras que permanece sentada. Los del grupo de las “manitas calientes” se pegan más duro cada vez”.**<sup>264</sup>

---

<sup>263</sup> Tomamos aquí la conceptualización que el psicoanálisis ofrece en torno del fenómeno de la adolescencia. Dicha conceptualización será abordada con mayor profundidad en el capítulo 3 de este trabajo de tesis pero, para efectos esclarecedores de lo que exponemos en este párrafo, vale la pena rescatar que para Sigmund Freud la etapa de la adolescencia (por él conceptualizada como *pubertad*) es aquella en la que se establece una reconducción pulsional a las zonas genitales, de tal suerte que el erotismo queda fuertemente relacionado con la labor de la reproducción. FREUD, Sigmund. *El esclarecimiento sexual del niño (Carta abierta al doctor M. Fürst)*, en *Obras Completas*. Volumen IX. P. 117.

<sup>264</sup> Notas tomadas del Diario de Campo. 18 DE OCTUBRE DE 2007.

Este tipo de contacto físico, si bien es común en los estudiantes de esta secundaria, presenta en esta observación un tinte que va más allá de los procesos de interacción entre pares, pues cuando el maestro les hace referencia a que regañará al primero que se queje de que le están pegando, los estudiantes, lejos de detenerse o suavizar esta acción, la llevaron a cabo en una forma aún más enérgica; y no sólo hicieron esto quienes al momento de que el maestro llama la atención estaban jugando, sino que, a raíz de esto se sumaron más alumnos a esta acción de corte lúdico. Ninguno se quejó porque le estuvieran pegando, pues la lógica bajo la cual se produjo esta acción connotaba una designación de juego. Pero el comentario del maestro parece llevar una advertencia de fondo: que tuvieran cuidado porque alguno podría sentir que lo habían lastimado. Al incrementar la fuerza del juego y el número de jugadores, la advertencia de fondo que lanza el profesor fue completamente ignorada. Un comportamiento retador que apenas es perceptible, pero que da cuenta de que hasta en las cosas más pequeñas, hay algo en el espíritu adolescente que tiende a rebelarse.

También llama la atención el hecho de que toda una clase se destine para la revisión de cuadernos y tareas, pues finalmente es un espacio curricular concebido para la reflexión ética que se puede propiciar a través de la enseñanza de ciertos contenidos estipulados expresamente para ello. ¿Qué hace que un maestro piense que estos contenidos se refuerzan mediante estas prácticas evaluativas del cuaderno y las tareas?

Hasta el momento se han presentado algunos aspectos de fondo que se nos aparecen un tanto trastocadores por cuanto evidencian una notoria ruptura entre lo que plantea el discurso curricular y lo que ocurre al interior del aula. Pero esto no ocurre en todos los casos. No siempre las prácticas están marcadas por una irracionalidad que entraña una racionalidad propia.<sup>265</sup> Al respecto, el mismo profesor deja ver la intención de dar cuenta de los objetivos de la asignatura:

---

<sup>265</sup> Bolívar Echeverría abunda sobre esta cuestión al tomar como base la obra de Lévi-Strauss y hacer referencia a que existen al interior de las sociedades humanas una serie de comportamientos “primitivos”, que a los observadores externos se nos aparecen como “irracionales” pero que, debajo de ese tinte de incongruencia, revisten una racionalidad que se despliega en cada práctica, es decir, una atribución de sentido que los sujetos operan en cada una de estas acciones aparentemente irracionales: “(...) Es como si una fidelidad al esquema técnico de su pasado dorado les obligara a mantenerlo incluso cuando su decadencia lo ha vaciado de contenido práctico y les impidiera, al mismo tiempo, reconocer las exigencias técnicas de otros posibles contenidos pragmáticos. Cosa parecida puede decirse también del apareamiento de posibilidades de transformación del mundo institucional. Tampoco ellas se actualizan históricamente de la misma manera; la

Cuando entré al salón, me encontré con que el profesor René estaba definiendo lo que son las actitudes de los adolescentes, mientras las escribe en el pizarrón. Actitudes como cambios de humor, entre otras cosas. También hace referencia a las formas de vestir que adoptan los adolescentes y que, muchas veces, les sirven para identificarse con algún grupo en especial. (...)El profesor dice que los adolescentes tienen diferentes formas de pensar y que deben respetarlas. El maestro les dice que los adolescentes hacen cosas nuevas para ellos, entre esas cosas está el coito, y un chico dice “el faje”, otro alumno dice “el caldo”; el profesor pregunta si de gallina o de pollo y los chicos se ríen. Un alumno levanta la mano y dice que también ocurre que en la adolescencia los chavos les ponen más atención a las mujeres. El profesor pregunta acerca de los cambios físicos que se presentan en la adolescencia. Un chico dice que el pene se erecta, el profesor le responde que el pene se erecta desde que eran bebés, los chicos se ríen. El maestro pasa al tema de los cambios emocionales y el barullo disminuye. Un grupito platica cerca del ventanal. Una alumna levanta la mano para participar y dice que cuando los hombres eran niños lloraban mucho, lloraban si les pegaban, y ya que son adolescentes ya no lloran. El profesor le da la razón y dice que eso se debe a una construcción cultural en la que el hombre debe demostrar su hombría no llorando. El maestro dice que también la erección del pene puede considerarse como un cambio emocional en la etapa de la adolescencia, pues eso es excitación y dice que uno se excita cuando ve chicas bonitas.<sup>266</sup>

---

dimensión cultural de los sujetos sociales que las perciben y experimentan hacen que se redunde en realidades sociales muy diferentes entre sí”. ECHEVERRÍA, Bolívar. *Op. Cit.* P. 22.

<sup>266</sup> Notas tomadas del Diario de Campo. 23 DE OCTUBRE DE 2007.

Podemos presenciar aquí la singularidad con la que la figura docente aborda los contenidos curriculares con el fin de ofrecer a los adolescentes una serie de “precisiones” acerca de la etapa por la cual se encuentran atravesando. Se sirve de algunas preguntas para propiciar la participación grupal y algunos estudiantes se prestan a colaborar con sus aportaciones. Relaciona a la vestimenta con procesos de identificación y de construcción de la identidad en la etapa adolescente; y también hace referencia a la tolerancia a las diversas formas de pensar de los individuos que atraviesan esta fase del desarrollo humano. Esta figura docente tiene a su cargo mostrar a los educandos aspectos que se presentarán (o ya se presentaron) en ellos debido a la edad en la que se encuentran. Cabe destacar que cuando el profesor hace referencia explícita a contenidos relacionados con el tema de la sexualidad, la reacción de algunos integrantes del grupo es de “risa”, señal de que éstos, probablemente, no son temas que se aborden regularmente con naturalidad. También, el profesor relaciona lo que va diciendo con dimensiones que ofrecen a los alumnos un panorama más amplio de la problemática que están abordando, tal es el caso de la referencia a la construcción de género que aborda cuando dice que en esta sociedad se tiene tipificado el rol de “hombre” a través de ciertas manifestaciones que incluyen el no llorar. A través de estas explicaciones, el docente parece tratar de propiciar en sus alumnos la reflexión acerca de aspectos que se encuentran instituidos socialmente pero que no siempre representan la mejor manera para relacionarse. Es así como el maestro toca un tema complejo: el de las llamadas “groserías” o palabras altisonantes:

**El profesor dice que, aunque somos humanos, no dejamos de ser animales y aunque nuestra etapa de celo no es como en los otros animales, también tenemos algo parecido. Dice que somos mamíferos porque mamamos. Los chicos se ríen con estruendo. El maestro dice que los términos que utilizamos para ofender a alguien, en realidad son metáforas y agrega: “Cuando decimos Chinga tu Madre, no vamos a ir a casa a golpear a la mamá; cuando te dicen “deja de mamar” no es que uno esté mamando en ese momento”. Cuando el maestro dijo “Chinga tu madre” hubo un momento de silencio, y después, risitas. Un chico pregunta**

que qué quiere decir cuando alguien dice “Haces puras mamadas”, el profesor responde que eso quiere decir “No hagas tonterías”. El maestro dice que los adolescentes son susceptibles a ese tipo de palabras que en realidad no dicen nada. (...) Los chicos le preguntan al maestro qué significan algunas groserías (...), el maestro les aclara el significado. (...) El maestro se dirige a una alumna y le pregunta qué significa para ella el que alguien le diga “perra”. La chica no responde. El profesor dice que una perra es un mamífero, que no quiere decir nada malo, que uno es el que interpreta mal esas palabras, y que la autoestima va a decidir si hacemos caso o no de las groserías. Un chico busca la palabra “puto” en el diccionario y da la definición, hace lo mismo con la palabra “puta” que, de acuerdo al diccionario, quiere decir “ramera”. Hay momentos de risas y otros en los que el grupo se queda en silencio y sólo se escucha la explicación del maestro, luego vuelven risas y cuchicheos. El maestro dice que si le hacen caso a alguien que se burla de ellos, más los va a molestar y a burlarse de ellos. El profesor añade que una cosa es no hacer caso y otra cosa es dejarse”.<sup>267</sup>

El profesor aprovecha un incidente para reflexionar acerca de una problemática de convivencia muy común en cualquier grupo social: el hecho de que los individuos interpretan determinadas palabras como ofensas y a partir de ello se concatenan conflictos que pueden llegar a tener graves consecuencias. De ahí que él retome el fenómeno de las groserías para analizarlo con el grupo a fin de que los estudiantes comprendan que no deben reaccionar violentamente si alguien les profiere estas palabras. Los estudiantes se mostraron interesados en lo que el profesor les decía y le realizaban preguntas y comentarios. Si bien el maestro no terminó de dar los contenidos relacionados con las particularidades que definen a la etapa de la adolescencia, aprovechó el espacio curricular para ofrecer a los alumnos una serie de reflexiones tendientes a mejorar las interacciones que establecen, así como a disminuir los conflictos

---

<sup>267</sup> Notas tomadas del Diario de Campo. 23 DE OCTUBRE DE 2007.

que se derivan de una convivencia cotidiana. A diferencia de la primera profesora, este maestro parece no haber recurrido a medidas de coacción más rigurosas para controlar al grupo, pues la disciplina puede haber tenido lugar en función del interés que el tema despertaba en los alumnos y de la forma que el docente utilizó para abordarlo.

Toda esta descripción, que no sólo hace referencia a estos aspectos pormenorizados, sino que se inicia con el rastreo de la *procedencia* de la escuela secundaria como institución y las asignaturas de Formación Cívica y Ética como espacios curriculares estructurantes de la formación del ciudadano, nos lleva a una conceptualización del lugar de la investigación como un campo que nace para el refreno de actitudes indeseables en los adolescentes a través de medidas de coerción que no siempre garantizan la anulación de conductas rebeldes, y también mediante una formación humana que procura forjar en ellos una conciencia moral y cívica necesarias para el desarrollo nacional; y vemos cómo esta finalidad, aunque ha presentado diferentes reinterpretaciones en su haber (y cada reinterpretación obedece a accidentes que la hicieron emerger como algo irreplicable), se sigue manteniendo en las intenciones educativas a través de las asignaturas de Formación Cívica y Ética, principalmente. Dichas asignaturas también han experimentado reinterpretaciones que progresivamente tendieron desde una visión puramente colectivista hasta una mirada que ya contempla al ser humano como ente social pero también con necesidades individuales que debe aprender a satisfacer en el marco de lo legítimamente aceptado por la sociedad, un ente simbólico, cívico e histórico que debe adquirir ciertas bases para la convivencia con quienes le rodean. Pero el éxito de estas asignaturas, en lo que respecta al tan característico problema de la escisión teoría-práctica que estuvo presente desde los comienzos de la enseñanza secundaria hasta nuestros días, depende de una serie de factores que, a su vez, se encuentran determinados por las condiciones institucionales que enmarcan todo el proceso. No obstante, estos elementos estructurados son también estructurantes en la medida en que dependen de una serie de singularidades que caracterizan a los actores inmersos en una lógica particular. Así, la formación cívica y ética que la escuela pretende brindar a los adolescentes está en función de la estructura biográfica que orienta las prácticas docentes de los profesores encargados de la impartición de las asignaturas designadas para ser espacios formales de este tipo exclusivo de educación; de los individuos particulares que conforman a un grupo determinado y del interés que el tema logre despertar en ellos (interés que, a su

vez, dependerá del momento histórico y los contextos de referencias que cada uno de los actores esté experimentando en cada clase).

El referente institucional, organizado de una manera particular que tiene su origen en una serie de acontecimientos históricos que lo configuraron de una forma específica, cifra a su vez el significado que, tanto alumnos, como profesores, prefectos y directivos, le atribuyen a la función formativa de la escuela secundaria. Las figuras de autoridad han interiorizado un esquema normativo de la misma. Relacionan su función pedagógica con una función normativa que tiene que sortear una serie de obstáculos dados, en gran medida, porque los alumnos atraviesan una etapa caracterizada por comportamientos rebeldes y retadores, mismos que se dirigen contra la autoridad que algunos estudiantes perciben como injusta, o bien se manifiestan a través de la indiferencia ante las indicaciones del docente, o bien no se da cuando se ha reconocido a la figura autoritaria como alguien que se preocupa por establecer una buena relación con los alumnos y, al mismo tiempo, los provee de reconocimiento como personas y no como entes cosificados.<sup>268</sup>

Con esta última reflexión llegamos al final del presente capítulo, mismo que buscó brindar una visión panorámica de conjunto acerca de los accidentes que dieron origen a la escuela secundaria, a la asignatura de Formación Cívica y Ética y a las prácticas particulares que se inscriben en la vida cotidiana de la Escuela Secundaria Josefa Ortiz de Domínguez. Todo lo anterior aporta un conocimiento definido y delimitado en relación con una serie de circunstancias constituyentes y orientadoras de los contextos de referencia en función de las cuales los sujetos entrevistados se enunciaron y otorgaron sentido a sus vivencias singulares al interior de dicha institución. En esta panorámica, el acercamiento estuvo caracterizado a modo de un microscopio, que aumentaba la visión de una parte específica del objeto conforme nos íbamos adentrando en la descripción de su constitución.

---

<sup>268</sup> La estructura normativa de la escuela secundaria obedece a una necesidad de establecer estereotipos sociales para que la asunción de roles resulte ser un proceso de fácil interiorización por parte de las nuevas generaciones: “Se puede dar por sentado que una de las condiciones para la vida social es que todos los participantes compartan un conjunto único de expectativas normativas (en parte, las normas son sustentadas por haber sido incorporadas). Cuando se infringe una regla aparecen medidas restauradoras; agencias encargadas del control, o el mismo culpable, ponen punto final a la acción perjudicial y reparan el daño”. GOFFMAN, Erwin. *Op. Cit.* P. 149.

Esta inmersión en las condiciones espacio - temporales inherentes al lugar de la investigación, se asemeja a un estudio clínico que intenta revelar las peculiaridades de un organismo que se ha sometido a dicho escudriñamiento. La explicación que atiende a este desentrañamiento no se presenta como una historia contada en un plano narrativo-acrítico, sino que estuvo enmarcada por una serie de análisis que se efectuaron a partir de las interpretaciones realizadas con respecto a los hechos históricos mencionados y las observaciones incorporadas del dato empírico. Estas interpretaciones, a su vez, hallaron fundamento en múltiples referentes teóricos, mismos de los que se fue dando cuenta a lo largo de este proceso de construcción.

Quizá todavía es muy pronto para colegir en su totalidad cómo juega el referente institucional en la problemática que describe a mi objeto de estudio, pero dicha intelección tendrá ocasión de clarificarse conforme vaya incorporando la deconstrucción de las estructuras de significación que revisten las enunciaciones de mis sujetos entrevistados. Pero vale la pena señalar que, sin toda esta reconstrucción histórico-cultural, sería imposible comprender en toda su profundidad los procesos discursivos y las redes simbólicas que se tejen al interior de los procesos de apropiación de mis entrevistados y que utilizo como referente para dar forma a los siguientes capítulos.

El capítulo que sigue busca ofrecer una descripción analítica más pormenorizada en lo tocante a la asignatura de Formación Cívica y Ética, por cuanto ésta acepta manifiestamente su incidencia en la conformación de la identidad personal del estudiante de secundaria y también de las relaciones de convivencia que establece al interior de la escuela, de su familia y de su comunidad en general. Lo que interesa en este punto es responder a la interrogante de qué tan viable puede ser una formación cívica y ética de las características que propone el currículum oficial, en los adolescentes mexicanos de hoy en día.

## **CAPÍTULO 2**

**“NO DEBO HACER RELAJO EN LA  
CLASE”... O EN LA SOCIEDAD.  
LA FUNCIÓN LEGITIMADORA DE LA ASIGNATURA  
DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA.**

“La formación es un trabajo de sí mismo sobre sí mismo”.

Gilles Ferry. *Pedagogía de la Formación*.

“Nos encontramos en un terreno en el que son tantas las verdades que hay que decir –verdaderamente terribles, tormentosas, imperdonables-, que desde luego no faltará contra nosotros el odio más puro”.

Friedrich W. Nietzsche. *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*.

“El porvenir de la formación es el porvenir de un campo de acción y de investigación concerniente al porvenir del hombre”.

Bernard Honore. *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*.

## CAPÍTULO 2

### “NO DEBO HACER RELAJO EN LA CLASE”... O EN LA SOCIEDAD. LA FUNCIÓN LEGITIMADORA DE LA ASIGNATURA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA.<sup>269</sup>

- **Análisis de la propuesta didáctica de los programas de Formación Cívica y Ética I y II para la Educación Secundaria.**
  - El concepto de Formación Cívica y Ética que articula la SEP.
  - Las intenciones educativas.
  - Análisis de los contenidos.
  
- **Los programas de Formación Cívica y Ética I y II en el marco de la Escuela Secundaria “Josefa Ortiz de Domínguez”.**
  - Relación de la propuesta didáctica con el referente institucional.

En el capítulo anterior abordamos una serie de elementos que dieron cuenta de cómo surge la educación secundaria y en particular la asignatura de Formación Cívica y Ética. Si bien, lo analizado hasta el momento nos arroja algunas luces sobre la función de la escuela secundaria como institución que tiene entre sus funciones la educación de los futuros ciudadanos, lo cierto es que necesitamos adentrarnos de manera más profunda en lo que supone esta propuesta didáctica para comprender los fenómenos de apropiación que los educandos hacen de ella.

---

<sup>269</sup> El título ha sido formulado a partir de lo dicho por uno de los sujetos de estudio en la entrevista 3MA030409, de la cual se incluye un fragmento significativo en el presente capítulo.

Para esto, a continuación se presenta un análisis que busca deconstruir a la propuesta curricular sobre la que se edifica la asignatura, tanto en lo que respecta a su conceptualización como en lo tocante a sus propósitos, la estructuración de sus contenidos y su puesta en escena en un referente institucional determinado que constituye el lugar de la investigación.

Cabe advertir al lector que en las siguientes páginas encontrará numerosas reiteraciones que corresponden a las afirmaciones a las que va conduciendo el análisis propuesto, no obstante, estas reiteraciones se han incluido con el fin de nombrar y renombrar las conclusiones y deducciones a las que vamos llegando a lo largo de dicho recorrido analítico, para poder clarificar, cada vez de mejor manera, los hallazgos que vamos presentando, encontrando así relaciones que dan cuenta de un entramado complejo.

## **2.1 ANÁLISIS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA I Y II PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.**

Analizar, en el sentido de “querer desentrañar”, “querer descifrar” las implicaciones sustantivas de una propuesta didáctica no es, por supuesto, cosa fácil. Dicho intento se complejiza en tanto se busca la comprensión del fenómeno educativo como *intención*<sup>270</sup>.

---

<sup>270</sup> Considero que todo acto educativo, cuando tiene lugar de manera formal (es decir, cuando existen en un individuo, en forma consciente, el interés y la voluntad por hacer que otro u otros individuos incorporen determinado saber y lleva a cabo una serie de acciones que tienden hacia este fin), es un acto que lleva implícita una o varias intenciones. El diccionario de la Real Academia establece que una intención es una “Determinación de la voluntad en orden a un fin”. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario en línea, consultado el 19 de mayo de 2011, en

[http://buscon.rae.es/draeI/SrvltGUIBusUsual?TIPO\\_HTML=2&TIPO\\_BUS=3&LEMA=intenci%F3n](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltGUIBusUsual?TIPO_HTML=2&TIPO_BUS=3&LEMA=intenci%F3n).

En este sentido, proceder con una intención implica llevar a cabo una acción para conseguir un determinado producto, lograr una determinada situación, alcanzar una meta, un ideal, etc. Esto ocurre precisamente en el acto de educar: Se tiene la intención de brindar a uno o varios individuos una serie de conocimientos o saberes que orientarán su proceder futuro. Así lo afirma Fernando Savater: “Lo específico de la sociedad humana es que sus miembros no se convierten en modelos para los más jóvenes de modo accidental, inadvertidamente, sino de forma intencional y conspicua”. SAVATER, Fernando; *El valor de Educar*. Sin importar de qué tipo sea esta intención, lo cierto es que el fenómeno educativo en su carácter formal no es algo incidental. Pero la sola intención no constituye la totalidad de dicho fenómeno, sino también todos los intentos que se hacen para alcanzar ese “ideal” que se tiene al educar a un individuo, a un grupo de alumnos, etc. En este punto, Lawrence Stenhouse acierta al definir al currículum como ese conjunto de aspiraciones y medios para llegar a ellas pero, si bien esto se enuncia de una manera que aparenta ser sencilla, lo cierto es que resulta mucho más problemática de lo que, a simple vista, pudiera pensarse. Por ello, Stenhouse termina afirmando que el gran

No obstante, esto supone un quehacer aún más problemático: se trata de un enfrentamiento entre dos posicionamientos. Por una parte, está la postura a la que se adhieren las autoridades educativas al formular una propuesta didáctica; por otra, está el referente desde el cual se intenta analizar esta postura por parte del sujeto investigador. En dicho enfrentamiento puede ocurrir que existan puntos de convergencia entre la propuesta didáctica y la postura del sujeto investigador, pero también puntos de desencuentro. A menudo sucede que, en algunos análisis, el sujeto investigador tiende a criticar fuertemente las acciones de las autoridades educativas en lo que respecta a la elaboración de planes y programas de estudio y hace esta crítica de entrada, es decir, sin analizar primero el referente desde el cual se está posicionando en sus cuestionamientos y esto puede interferir en la comprensión de las *intenciones educativas*<sup>271</sup> que componen a la propuesta didáctica.

---

problema del currículum es “el desequilibrio entre nuestras ideas y aspiraciones y nuestros intentos de operativizarlos”. STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículum*. P. 3. Nuestros ideales acerca de lo que deben ser el Hombre, la sociedad, la humanidad entera, una determinada comunidad escolar, etc., y los medios de que echamos mano para conseguirlos, pueden considerarse aquí como una primera definición de lo que es el currículum. Posteriormente entraremos en detalles sobre este término; sin embargo, la idea principal que cabe rescatar en esta nota consiste en tener profunda claridad acerca de que todo acto educativo que se enuncia y se lleva a cabo de manera formal está cargado de intenciones.

<sup>271</sup> En el capítulo anterior puede constatar que el análisis, tanto de la creación de la escuela secundaria en nuestro país, como el análisis de la evolución histórica de la asignatura de Formación Cívica y Ética hasta nuestros días, gira en torno de las finalidades de ambas. Las finalidades, como se pudo constatar, hacen referencia a las intenciones que hacen nacer un proyecto educativo, ya sea que se trate de un nivel escolar o de una asignatura. En el presente capítulo, es prudente abordar el problema de las finalidades como *intenciones educativas* para hacer énfasis precisamente en esta idea. La asignatura de Formación Cívica y Ética, igual que toda asignatura y que el currículum entero, obedece a una serie de intenciones educativas que dan cuenta de lo que se espera lograr al hacer transitar a los estudiantes por una serie de contenidos, actividades de aprendizaje, reflexiones, etc. En este sentido, nos adherimos a la idea de Lawrence Stenhouse al afirmar que todo currículum es engendrado a partir de una intención, afirmación que puede constatar desde su misma definición para nombrar lo que él concibe como *currículum*: “Un C. es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”. STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículum*. P. 29. Es así como el currículum puede ser conceptualizado como la expresión de un propósito educativo, y todo propósito lleva implícita una carga de intencionalidad. Para Stenhouse, esta expresión de un propósito no debe ser unidireccional, es decir, no debe ser una imposición, sino que debe prestarse a la discusión y, con ello, transformarse para adecuarse lo mejor posible a las situaciones que reviste en la práctica. Volvemos a constatar esta idea del currículum como una expresión de una determinada intención en lo que continúa diciendo Stenhouse: “Un C. (...) imaginado primeramente como posibilidad y luego como objeto de prueba (...) [es] el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. (...) Es necesario que ofrezca (...): Una formulación de la intención o la finalidad (...) que sea susceptible de un examen crítico”. STENHOUSE, Lawrence. *Op. Cit.* P. 30. El problema de las intenciones educativas, de la intencionalidad del currículum de educación secundaria a través de la asignatura de Formación Cívica y Ética, de su expresión como intención, es el eje sobre el cual gira el presente capítulo.

El desciframiento de las intenciones educativas del programa de las asignaturas de Formación Cívica y Ética I y II en el presente apartado, conlleva, como todo desciframiento, una voluntad de comprensión, es decir, no se trata de enjuiciar la estructura del programa buscando expresamente los desaciertos que pudiera haber en él, sino, primordialmente, se busca entender qué pretende el sistema educativo al formular esa propuesta en el marco de la formación del ciudadano. Dicha comprensión lleva a la formulación de una serie de preguntas que orientan la búsqueda en esa acción de desciframiento, de decodificación. Surgen, a primera vista, los siguientes cuestionamientos a partir de la revisión de algunos términos que se incluyen en los programas de dicha asignatura: ¿De qué naturaleza son las intenciones educativas que el Estado Mexicano manifiesta a través de esta propuesta didáctica? ¿Qué tipo de ciudadano se desea formar? ¿Existen intenciones educativas latentes o “no-manifiestas” en la propuesta didáctica de la asignatura de Formación Cívica y Ética I y II? ¿Desde qué referentes conceptuales entiende la SEP las nociones de Educación, Educación Cívica, Educación Moral, Educación Ciudadana, Aprendizaje, Enseñanza, Competencias Cívicas, Estrategias Didácticas, etc., y cuál es la relación de estas connotaciones con el concepto de *Formación* que explicitan a lo largo de los programas creados para una asignatura que lleva en su título este último término? ¿Cómo conceptualiza la escuela secundaria mexicana a la población educativa a la que va dirigida?, etc.

A primera vista podría pensarse que éstas y otras preguntas nacen como *obligadas* en cualquier intento por analizar una propuesta didáctica de este tipo, pero la forma de preguntar revela mucho acerca del referente personal del sujeto investigador<sup>272</sup>. Las preguntas que se plantean en este apartado no son obra de la casualidad, sino que expresan un posicionamiento de carácter epistemológico que es importante explicitar en un sentido de *metarreflexión*.<sup>273</sup> Sin embargo, esta explicitación no es algo que deba

---

<sup>272</sup> A lo largo de esta tesis se ha venido expresando la idea de un sujeto investigador que se pone en juego a sí mismo en cada una de las concepciones que manifiesta en su investigación. “La investigación implica un hacer político, además de un hacer académico. El problema sobreviene cuando nos irrumpe la inmediatez y no nos detenemos a pensar por qué hacemos las cosas”. Seminario: *Entrevistas: Reconstruyendo la oralidad*. Dr. Eugenio Camarena Ocampo, responsable. MIMEO, 2010. En este sentido, adquiere particular importancia el hecho de que el sujeto investigador realice continuamente el ejercicio de vigilancia epistemológica (concepto descrito en el apartado de introducción) para tener claro que aquello que encuentre en cada contenido que le parezca relevante para la comprensión del objeto de estudio, no es otra cosa más que un acto hermenéutico, un acto de interpretación, porque la misma búsqueda está ya constituida a partir de una referencialidad simbólica que está estrechamente vinculada con su referencialidad biográfica.

<sup>273</sup> El concepto de *metarreflexión* que aquí se incluye es tomado en el sentido que desarrolla Bernard Honore para entenderla como un “nivel de reflexión sobre la reflexión, nivel que nosotros calificamos de

desarrollarse de manera fragmentada, es decir, en un subtema aparte, sino que resulta más prudente presentarla en los diversos momentos del análisis, puesto que es inmanente a los mismos. A final de cuentas, la propuesta didáctica de los programas de Formación Cívica y Ética I y II está estructurada como lenguaje, es en sí misma un discurso para cuyo análisis conviene en este trabajo seguir la dinámica que también se utiliza para el análisis de las entrevistas que se incorporan desde el referente empírico.

En el Seminario *Entrevistas: Reconstruyendo la oralidad* se plantea el análisis de las entrevistas atendiendo a la siguiente lógica: se cita lo dicho por el entrevistado, se renombra en un primer nivel de interpretación y, posteriormente, se procede a la construcción de categorías analíticas que permitan la comprensión del objeto de estudio a partir de lo que enuncian los actores, para poder pasar a una conceptualización que integre a las categorías teóricas, y que hace referencia al posicionamiento epistemológico del sujeto investigador para la interpretación de una realidad particular. En este sentido, la propuesta para trabajar en este apartado el análisis de los programas de Formación Cívica y Ética I y II obedece a la misma lógica deconstructiva, es decir, se trata de citar los aspectos que el sujeto investigador considera relevantes para la comprensión de las intenciones educativas de dichos programas, renombrar dichos aspectos y proceder a la comprensión de los mismos a partir del establecimiento de categorías analíticas y teóricas que permitan dar un sentido a esa intencionalidad que se manifiesta como discurso legitimado para la formación del ciudadano.<sup>274</sup> Partiendo de lo anterior, los aspectos que el sujeto investigador ha considerado de gran trascendencia para la comprensión de la

---

“metarreflexivo”. Los productos de la metarreflexión orientan a la reflexión y le plantean problemas de elección, como los productos de la reflexión orientan a la actividad refleja y como la reflexión misma da un carácter voluntario a la actividad global. Es precisa una actividad metarreflexiva sostenida para no dejarse encerrar en una teoría según la cual todo se constituye, tanto el mundo como el sujeto. El “ruido” de una conciencia no metarreflexiva consiste en las contradicciones de juicio, en las discordancias entre los hechos y las explicaciones”. HONORE, Bernard. *Para una teoría de la Formación. Dinámica de la Formatividad*. P.66. La importancia de llevar a cabo este ejercicio de metarreflexión se corresponde estrechamente con la idea de la vigilancia epistemológica: se trata de nombrar los diversos posicionamientos que orientan al sujeto investigador y tener claro que dicha referencialidad se construye a partir de cuestiones más complejas que, si bien es imposible abordar en su totalidad, por lo menos permiten aclarar que no se trata de una verdad que a toda costa se busca imponer. La actividad metarreflexiva, en este particular caso, conlleva a tener presente que existe una intencionalidad por parte del sujeto investigador en la formulación de *esas* precisas preguntas que orientarán el análisis de la propuesta didáctica para los programas de Formación Cívica y Ética I y II, y que existe también un posicionamiento epistemológico, una jerarquización axiológica que guía la forma y el fondo del análisis que se presenta.

<sup>274</sup> Sobre el método para el análisis de las entrevistas véase la P. 68 del apartado introductorio a esta tesis, en donde se trabajan los niveles de estructuras de significación como estrategia para el abordaje hermenéutico de lo dicho por los entrevistados. Dicha estrategia es desarrollada por el Dr. Camarena en Seminario: *Entrevistas: Reconstruyendo la oralidad*. Dr. Eugenio Camarena Ocampo, responsable. MIMEO, 2008.

propuesta didáctica de la asignatura de Formación Cívica y Ética quedan expresados en tres grandes rubros: un primer momento que corresponde al sentido que adquiere el concepto de Formación Cívica y Ética en la propuesta didáctica de la SEP; un segundo momento que busca desentrañar la naturaleza de las intenciones educativas que subyacen en dicha propuesta, y un tercer momento dedicado al análisis de los contenidos que integran los programas de estudio de la asignatura para conocer los temas que la SEP ha designado como indispensables para el abordaje de la formación del ciudadano en la escuela secundaria.

Lo que se persigue con este método de análisis es presentar un panorama global que permita comprender las *redes de significación*<sup>275</sup> a partir de las cuales ha quedado estructurado el discurso que orienta la formación de los adolescentes de educación secundaria en el marco de una preparación para la vida ciudadana. Esto resulta de vital importancia para entender la lógica social que determina las estructuras de apropiación de los sujetos entrevistados. Finalmente, la educación secundaria tiene, al quedar instituida

---

<sup>275</sup> Ya en el apartado introductorio a este trabajo de tesis se hizo referencia a los términos *significado* (como contenido mental) y *significación* (como un acto de lenguaje que permite designar, nombrar, enunciar algo). Cuando hablamos de *redes de significación* estamos haciendo referencia a uno o varios entramados que incorporan varios significados que, tomados en su conjunto, permiten dar sentido al discurso, ya sea de una persona, ya sea de una institución. A propósito vale retomar la explicación que aporta Cornelius Castoriadis acerca de cómo se configura el tejido simbólico en estos actos sociales de atribución de sentido: “Todo lo que se presenta a nosotros, en el mundo social-histórico, está indisolublemente tejido a lo simbólico. No es que se agote en ello. Los actos reales, individuales o colectivos –el trabajo, el consumo, la guerra, el amor, el parto–, los innumerables productos materiales sin los cuales ninguna sociedad podría vivir un instante, no son (ni siempre ni directamente) símbolos. Pero unos y otros son imposibles fuera de una red simbólica. (...) Una organización dada de la economía, un sistema de derecho, un poder instituido, una religión, existen socialmente como sistemas simbólicos sancionados. Consisten en ligar a símbolos (a significantes) unos significados (representaciones, órdenes, conminaciones o incitaciones a hacer o a no hacer unas consecuencias –unas significaciones, en el sentido lato del término (...)). CASTORIADIS, Cornelius. *La institución imaginaria de la sociedad I*. P. 201. Esto es porque un significado siempre genera la necesidad de entenderse bajo cierto contexto que implica forzosamente la referencia a otro u otros significados, y así, sucesivamente hasta formar lo que Castoriadis denomina como *cadena de significación*. La necesidad de desentrañar las redes o cadenas de significación que configuran y estructuran a la Formación Cívica y Ética de los alumnos de secundaria dentro de un marco institucional consiste, propiamente, en conocer la fuente de la que emana el discurso oficial que después es reinterpretado por los alumnos, es decir, el discurso que ellos se *reapropian* y *resignifican*: “Si bien existe un entorno institucional que marca la interacción de los sujetos tanto explícitamente (estatutos y reglamentos) como implícitamente (las normas que no están escritas en estatutos o reglamentos sino que pertenecen a un registro que se desarrolla en la cotidianidad y que su perpetuación de va logrando por el uso costumbre que se expresa en acciones rutinizadas y simbolizaciones expresadas), también los sujetos se reapropian y, en este sentido, resignifican las asignaciones dadas por la Institución”. CAMARENA Ocampo, Eugenio. *Didáctica. Estructura y actividades en el aula*. P. 38. Así, es claro que, en materia de Formación Cívica y Ética existe un discurso *oficial*, establecido, escrito, que debe llegar a la comunidad escolar para ser el eje de las prácticas de formación. Este discurso obedece a una cadena o red de significaciones que se complejizan a partir de las diversas reinterpretaciones que los sujetos que lo resignifican hacen de él. Ya sean los profesores, el director, los mismos estudiantes, todos los sujetos a quienes llega este entramado de significaciones operan, a partir del original, una re-traducción del mismo.

como último nivel de la escolaridad básica y que el Estado ha determinado como obligatorio, la función de formar ciudadanos. Eso ha quedado instituido desde el mismo comienzo de la escuela secundaria, como hemos podido apreciar en el capítulo anterior.

Ese carácter de intencionalidad que sobresale en la acción educativa de dotar de escolaridad básica a todos los adolescentes mexicanos influye directamente en las representaciones a través de las cuales los sujetos entrevistados interpretan al mundo y su actuar en el mundo, puesto que determina el mundo institucionalizado al interior del cual se producen sus prácticas y se estructuran sus roles. De ahí la necesidad imperante de buscar un acercamiento *que atribuya sentido*<sup>276</sup> al discurso que ha sido designado como *legítimo* por parte de las autoridades educativas como grupos de poder que determinan lo deseable y lo indeseable, lo necesario de ser aprendido por las nuevas generaciones, en suma, los saberes que debe incorporar la formación del ciudadano.

---

<sup>276</sup> A lo largo del presente trabajo ha sido necesario clarificar la postura de corte hermenéutico que guía las aproximaciones del sujeto investigador. Es así como se procede a intentar una breve deconstrucción del discurso oficial que legitima, a través de la Secretaría de Educación Pública, lo que vale para orientar la formación cívica y ética de los estudiantes de secundaria, en el entendido de que esta interpretación tiene sus límites, mismos que se encuentran determinados por la estructura subjetiva que al sujeto investigador le permite llevar a cabo esta interpretación, aventurándose en dicho acto, o como dijese Derrida, un riesgo: “Quisiera no dirigirme derecho, directamente, sin correo, sino a ti, pero no lo logro y eso es lo más hondo de la desgracia. Una tragedia, amor mío, de la destinación, todo se torna una vez más tarjeta postal, legible para el otro, aunque no entienda nada, seguro en el momento de lo contrario, puede sucederte, a ti también, puedes no entender nada, y entonces a mí también, y entonces no llegar, quiero decir, a tu lugar de destino. Quisiera llegar, llegar hasta ti, mi único destino, y corro corro y caigo todo el tiempo, de zancada en zancada, porque habrá existido, tan pronto, mucho antes que nosotros”. DERRIDA, Jacques. *La tarjeta postal*. P. 30. Es verdad, hablar, opinar, filosofar, analizar, todos esos actos que conllevan la ineludible “traición” de la interpretación, son siempre actos enunciativos que se dan a partir de un referente. Probablemente otros vean lo que en el presente análisis permanece invisible, probablemente otros interpreten de manera muy distinta y diferente... pero no hay forma de salvar ese riesgo. Sin embargo, no por ello, el acto de interpretación se ejerce sin proporciones. De ahí la necesidad de trabajar al discurso oficial como se trabajan las entrevistas: nombrando y renombrando para interpretar, apegándose lo más posible al texto enunciado. Quizá, el mayor esfuerzo que se hace para no caer en una sobreinterpretación sumamente desproporcional a lo que establece la SEP está dado por esta asunción de subjetividad al momento de interpretar, es decir, por el acto de reconocer que lo que el sujeto investigador percibe no es una verdad absoluta: “Nietzsche insiste en que hay ciertas perspectivas que resultan más veraces en la medida en que son más completas. Por ejemplo, las ilusiones más nobles ofrecen una perspectiva más completa del mundo y de la vida: las ilusiones vulgares la fragmentan, se encierran en una visión pobre y limitada que se asume como absoluta”. RIVERO Weber, Paulina. *Cuestiones hermenéuticas. De Nietzsche a Gadamer*. P.26.

### **2.1.1 EL CONCEPTO DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA QUE ARTICULA LA SEP.**

Hemos partido de una idea del acto educativo como intención. Traslademos esta idea a lo que implica dotar de escolaridad básica a toda la población de un país; seamos aún más específicos: pensemos en lo que implica que el Estado Mexicano se preocupe por brindar enseñanza secundaria a los individuos que han concluido su educación primaria, y consideremos, para efectos del presente trabajo, que estamos hablando de adolescentes que oscilan entre los 12 y los 15 ó 16 años de edad. Es claro que el Estado Mexicano tiene ciertas expectativas al tomar esta medida, es decir, tiene ciertas intenciones, que, como vimos en el capítulo anterior, pueden enunciarse en una sola: establecer parámetros que les permitan a estos individuos incorporarse a la vida social a partir de una serie de saberes y conocimientos que orienten su proceder para que éste devenga en un orden de acciones que posibiliten continuar con la estructura social y mejorar los aspectos problemáticos que puedan ser rastreados al interior de ésta.

En este orden de ideas, también constatamos en el capítulo anterior que la escuela secundaria no solamente surge en la historia del sistema educativo mexicano a partir de una serie de “accidentes” que determinan su origen, sino además que éste encierra en sí una sucesión de intenciones (intenciones explícitas como eliminar los métodos de enseñanza que privilegiaban el memorismo, proveer de una formación integral al ciudadano, etc., e intenciones implícitas como el instaurar orden en las conductas de los adolescentes que integraban a la población más joven de la ENP, entre otras). Asimismo, en ese recorrido histórico-institucional de lo que ha sido la escuela secundaria en nuestro país, encontramos que las intenciones que la caracterizaron al pasar del tiempo se iban reformulando a partir de las condiciones sociales, económicas, políticas, etc., que iban transformando la vida nacional, hasta llegar a la última reformulación del currículum de educación secundaria, en el año 2006, que expresó que ésta se considera como el último nivel de escolaridad básica, y que tiende a lograr que los individuos se desarrollen como ciudadanos comprometidos con el bienestar de su comunidad y de la nación entera.<sup>277</sup>

---

<sup>277</sup> Sobre este aspecto, véase en el capítulo I de esta tesis la descripción del plan de estudios del año 2006, en la P. 48.

Por último, al hacer un recorrido por lo que ha sido la historia de la asignatura de Formación Cívica y Ética, constatamos que la *finalidad*<sup>278</sup> principal de hacer que los educandos de secundaria incorporen a su acervo cultural los contenidos que se presentan en ella consiste actualmente en fomentar los valores que se proponen en el Art. 3º Constitucional, ofreciendo a los estudiantes una serie de experiencias de aprendizaje que les permitan incorporar saberes necesarios para enfrentar los retos que impone la sociedad en el presente.<sup>279</sup>

Este brevísimo recuento de las intencionalidades que han caracterizado a la escuela secundaria y a la asignatura de Formación Cívica y Ética, resulta de enorme valor para ir precisando que esta última tiene como principal propósito formar a los adolescentes para convertirse en ciudadanos comprometidos con el proyecto<sup>278</sup> de nación que actualmente conciben los grupos de poder que determinan lo que es deseable y legítimo de aprender en este nivel educativo. Pero ¿qué implica para la Secretaría de Educación Pública el acto de *formar* ciudadanos? Para responder esta pregunta es necesario acudir a una primera conceptualización del término *formación cívica y ética* que incorpora la SEP en la fundamentación curricular que orienta a dicha asignatura.

La SEP, a través del citado documento, comienza por hacer una distinción entre lo que solía ser la asignatura de Formación Cívica y Ética en el pasado y los tintes que ha cobrado en el presente:

**“Durante el siglo XX, en México se privilegió la formación cívica como una manera de contribuir a la unidad nacional –sobre todo al término de la Revolución– y a la consolidación del Estado como garante de la justicia social; por ello prevalece un civismo republicano y nacionalista en el cual los principios de libertad y de democracia liberal ocupan un papel secundario. En este sentido, puede reconocerse el predominio de un énfasis nacionalista en la educación cívica. Este énfasis nacionalista prevaleció hasta la**

---

<sup>278</sup> Vale reiterar que en el capítulo I nos referimos a las intenciones educativas como “finalidades”, en el entendido de que sería hasta el presente capítulo cuando se abordaría más a profundidad el tema del currículum y la formación. Es por ello que, en adelante, se propone concebir a las finalidades y a las intenciones educativas como sinónimos o términos que adquieren el mismo sentido.

<sup>279</sup> Acerca de las intenciones educativas que se promueven en el programa de estudios para la asignatura de Formación Cívica y Ética I y II, consúltese el Capítulo I de esta tesis en la P. 67.

**reforma educativa de 1993, en la cual se introduce la formación de valores como parte del enfoque de enseñanza y se comienza a prestar atención a los recursos cognitivos de los alumnos –como el razonamiento moral–, vinculados con la necesidad de conformar una ciudadanía responsable y participativa”.**<sup>280</sup>

Vemos en este fragmento extraído del documento en cuestión que, hasta el año de 1993 la asignatura que hoy recibe el nombre de Formación Cívica y Ética había estado caracterizada por un *énfasis nacionalista* que no daba prioridad a los principios de libertad y de democracia. Desde 1993, la asignatura da un giro en cuanto a contenidos y comienza a centrarse en los *recursos cognitivos* de los educandos para poder incorporar saberes que les permitan desarrollarse como ciudadanos responsables y participativos.

Pero este fragmento encierra algo más que un referente histórico que permite explicar la estructura actual de la asignatura de Formación Cívica y Ética. Nos referimos, propiamente, al hecho de que parece tomar como sinónimos los términos *formación cívica* y *educación cívica*. De alguna manera ¿podríamos afirmar que estos conceptos son sinónimos?, ¿que no existe la más mínima diferencia de significados entre educar y formar a un individuo? En el documento de fundamentación curricular para dicha asignatura no existe alguna aclaración al respecto; de hecho, no es posible rastrear algún apartado que clarifique lo que entienden por ambos términos. Tampoco existe alguna aclaración de este tipo en el Plan de Estudios 2006 para educación secundaria, ni en el Acuerdo No. 98 (“Por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria”). En todos estos documentos encontramos un sinnúmero de referencias al término *Formación* (se estipula el tipo de formación que deberán recibir los alumnos, los medios para promover dicha formación, etc.), sin embargo no fue posible rastrear algún apartado o párrafo en el cual se explicitara cómo se la conceptualiza, sino que se da por hecho que hace referencia a *prácticas*<sup>281</sup> eminentemente educativas.

---

<sup>280</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular. *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Formación Cívica y Ética*. P. 10. Documento en línea, consultado el 3 de mayo de 2011, tomado de <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/FUNDAMENTACIONES/FORMACION.pdf>

<sup>281</sup> El término “Práctica” adquirirá a lo largo del presente trabajo más de una connotación. Bien podremos referirnos a él designándolo desde su connotación “pragmática”, es decir, como un hacer que se diferencia de la teoría, o bien podemos darle el sentido de una serie de elementos que conforman una producción cotidiana

En su obra *Para una Teoría de la Formación*, Bernard Honore considera que existe una enorme dificultad de claridad en el entendimiento cuando los términos *Formación*, *Educación*, *Prácticas educativas*, etc., son utilizados para designar un mismo fenómeno.<sup>282</sup> Esta observación de Honore puede constatarse si recurrimos al Diccionario de la Real Academia, y vemos que el término *Formación* es definido como “Acción y efecto de formar”; es evidente que esta definición no nos aclara mucho, así que es necesario recurrir a la definición que este diccionario da sobre el término *Formar*, conceptualizándolo como “Preparar intelectual, moral o profesionalmente a una persona o a un grupo de personas”, y dicho de una persona se entiende como el proceso mediante el cual se logra “Adquirir preparación intelectual, moral o profesional”. Estas dos definiciones nos hacen inferir, en una primera reflexión, que hacen referencia, cada una, a dos procesos que, si bien están relacionados, poseen características distintas: los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por lo mismo, podría pensarse que ambas definiciones no deberían considerarse como sinónimos.

En pocas palabras: la primera definición que aporta la SEP en torno al carácter de la asignatura de Formación Cívica y Ética incorpora como sinónimos los conceptos de *Formación* y *Educación*, pero esta atribución de un sentido idéntico para ambos términos puede derivar en serios problemas de orden epistemológico que, a su vez, podrían estar

---

estrechamente vinculada con la idea de “roles”. Para efectos de la discusión que estamos desarrollando en torno al concepto de Formación, conviene entender a las *prácticas* como Gilles Ferry lo hace: “Cuando se habla de prácticas se designa lo que se hace, lo que se produce. Lo que se hace y lo que se produce es siempre una transformación”. FERRY, Gilles. *Pedagogía de la Formación*. P. 76. En este sentido, las prácticas aluden al accionar del individuo sobre un determinado contexto. Al hablar de prácticas educativas nos referimos a lo que los sujetos designados para realizarlas, producen, hacen, transforman en los sujetos designados para ser objetos de estas prácticas, es decir, en los educandos. Pero ¿cómo ocurre dicho hacer, producción o transformación? El concepto de Ferry no aclara mucho al respecto y es algo que debe ser precisado. Bernard Honore incorpora al concepto de “Práctica” un componente esencial: el concepto de *experiencia*, mismo que no desarrollaremos a profundidad en esta nota, por estar reservado para explicar su relación con los procesos de formación en un momento posterior, sin embargo, vale la pena rescatar cómo dicho autor vincula ambos conceptos: “La práctica es un punto de partida en la experiencia, y el concepto es un resultado”. HONORE, Bernard. *Para una Teoría de la Formación. Dinámica de la Formatividad*. P. 35. Si entrelazamos los conceptos de Ferry y de Honore, tendremos que las prácticas aluden a un hacer, una producción, una transformación que tienen lugar en la experiencia de un individuo como un primer instante para llevarlo a la conceptualización de eso que percibe en su entorno cotidiano.

<sup>282</sup> Honore hace referencia al hecho de que actualmente la palabra *Formación* se utiliza para hacer referencia principalmente al fenómeno de las prácticas, pero también se emplea como sinónimo de otros términos: “Formación designa principalmente prácticas. Pero esas prácticas son igualmente nombradas con otros términos, tales como perfeccionamiento, reciclaje, educación permanente, aprendizaje... ¿Se trata de aspectos diferentes de un mismo fenómeno? ¿Tenemos la posibilidad de “entendernos” claramente cuando utilizamos una u otra de esas apelaciones? No es cierto”. HONORE, Bernard. *Op Cit*. P. 19.

influyendo directamente en la conceptualización de la asignatura. Por supuesto, esta “confusión” en los significados no es privativa de la SEP, sino que atañe a un problema estructural generalizado, como lo hemos podido constatar en la definición que aporta la Real Academia. Se trata de un problema que se configura históricamente desde varias aristas, nos dice Honore, ya que el término “Formación” es empleado con distintas connotaciones en el campo de la Lingüística, en el Psicoanálisis, en la Biología, en la Educación, etc.

El problema se hace más complejo porque las mismas ciencias y sus diversas disciplinas experimentan conflictos al definir lo que compete a su objeto de estudio, y al no tener marcados esos límites, el término *Formación* también parece desdibujar los suyos.<sup>283</sup> Luego entonces, y a falta de poder rastrear un concepto explícito por parte de la SEP en lo que respecta a la formación, éste tendría que ser deducido, inferido, interpretado a partir de lo que sí se menciona en sus documentos. Y volvemos al punto de partida: ¿qué significa formar cívica y éticamente a los adolescentes de educación secundaria?

Todavía es muy pronto para aclarar en este punto en qué difieren y cómo se relacionan los conceptos de *educación* y *formación*, sin embargo, vale la pena tener presente que para la SEP ambos significan una misma cosa.

Avanzando en este análisis, conviene presentar una segunda conceptualización que, a través del documento de fundamentación curricular, la SEP hace sobre la Formación Cívica y Ética:

---

<sup>283</sup> Honore señala al respecto: “La formación no puede continuar bebiendo exclusivamente de las mismas fuentes teóricas que la educación, el aprendizaje, la orientación, la ayuda o la terapia. El momento es difícil, porque las mismas ciencias humanas están en la incertidumbre de sus definiciones, de sus métodos y de sus límites. Nos encontramos en un período de crisis donde todos los sistemas cerrados se han puesto en cuestión. Una amplia corriente unitaria sacude conceptos y teorías que han hecho de las ciencias físicas, de las ciencias biológicas, de las ciencias del Hombre, “naturalezas” absolutamente diferentes, y por consiguiente separadas. Hemos llegado a los intersistemas y a las teorías llamadas transdisciplinarias”. HONORE, Bernard. *Op Cit.* P. 24. Este señalamiento de Honore no obedece a una simple voluntad de tipificar a las ciencias, a las disciplinas y a los conceptos y encerrarlos en límites definidos, para nada es así. Más bien se trata de llamar la atención sobre un punto que, en la actualidad, representa un problema para el cual la solución se percibe muy lejana: ¿cómo poder impulsar el desarrollo y el progreso de la sociedad si las ciencias y las disciplinas que pueden contribuir a ello no logran delimitar, aunque sea un poco, su campo de especificidad, y, por ende, sus objetos de estudio, a través de los cuales se relacionan con el mundo?

**“Formación Cívica y Ética, como asignatura de educación básica, está conformada por saberes provenientes de varias disciplinas: la filosofía –particularmente la ética–, el derecho, la antropología cultural, la ciencia política, la sociología, la psicología social, la demografía, la pedagogía, entre las principales. Constituye un área formativa y de atención a niños y adolescentes, basada en el avance y los hallazgos que cada una de las disciplinas anteriores ha alcanzado de manera independiente, las cuales se han articulado en torno de problemas que se busca atender desde la escuela, para apoyar la formación personal y ciudadana”.**<sup>284</sup>

En este fragmento extraído de la fundamentación curricular del programa, la SEP parece afirmar que la asignatura se nutre a partir de una serie de saberes aportados desde múltiples referentes, es decir, saberes multidisciplinares que se centran en el análisis de problemáticas que tienen que ver directamente con la conformación *personal y ciudadana* de los educandos; y que este abordaje que las múltiples áreas del conocimiento hacen acerca de dichas problemáticas encierra en sí la base de los contenidos que la asignatura incorpora constituyéndose así como un *área formativa y de atención para niños y adolescentes*.

Lo primero que cabe resaltar en esta formulación es que la SEP fundamenta la formación cívica y ética en una serie de saberes multidisciplinares, es decir, que pareciera que se ha dado a la tarea de buscar en las diferentes áreas del conocimiento lo que pueden aportar en torno al abordaje de diversas problemáticas que considera que atañen directamente a los niños y adolescentes. Así, el conocimiento puede ser interpretado como un medio que permite el acercamiento a problemáticas de orden social que ve en la escuela el lugar desde el cual puede *formarse* a las nuevas generaciones para hacerles frente. Este fragmento nos hace referencia a los medios por los cuales se pretende alcanzar la intención de la formación y los aspectos de la vida de los sujetos a quienes va dirigida: el plano personal y ciudadano. Nos hablan de medios, nos dicen los aspectos en los que

---

<sup>284</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular. *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Formación Cívica y Ética*. P. 12. Documento en línea, consultado el 3 de mayo de 2011, tomado de <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/FUNDAMENTACIONES/FORMACION.pdf>

debe incidir la formación pero ni la intención, ni los medios ni los aspectos son en sí la formación, aunque son partes constitutivas de ésta.<sup>285</sup>

Vamos ahora a revisar otro fragmento de la fundamentación curricular que atañe al programa de la asignatura que nos ocupa, y que puede resultar aún más esclarecedor en nuestro intento por comprender el significado que le da la SEP a la Formación Cívica y Ética:

**“La asignatura de Formación Cívica y Ética se concibe como un conjunto de experiencias organizadas que promueve el desarrollo de los alumnos como personas libres y responsables de las acciones y decisiones individuales que aplican en las relaciones que establecen con los demás y en su papel como integrantes activos de una sociedad que demanda su participación comprometida, para mejorar y enriquecerse. En la elaboración de los programas de Formación Cívica y Ética I y II se ha considerado la importancia de que los alumnos de secundaria cuenten con un espacio específico y sistemático para la reflexión, el análisis y la discusión en torno de principios y valores que les permitan conformar su propia perspectiva ética. Ésta contribuirá tanto a su desarrollo como a su actuación libre y responsable, en su vida personal y en la convivencia social”.**<sup>286</sup>

---

<sup>285</sup> Hasta el momento, lo revisado en los fragmentos extraídos del documento de fundamentación curricular que estamos trabajando, parecen mostrarnos indicios de que, efectivamente, la asignatura posee una intención de formación. Pero el hecho de saber que tiene una base epistémica, que la escuela y dicha base son los medios por los cuales pretende alcanzar dicha intención, no nos resuelve la duda que tenemos acerca de cómo conciben a la Formación. Al respecto, Gilles Ferry señala algo muy interesante: “Cuando se habla de formación permanente se hace referencia a un dispositivo. Ésta es la primera acepción de la palabra “formación”. En lo que a mí respecta, voy a decir que cuando se habla de dispositivo se habla de ciertas condiciones de la formación que son los soportes de la formación. Pero esto no es la formación. (...) se dice que una formación consiste en la implementación de programas y de contenidos de aprendizaje. Lo que remite a una imagen de algo que se consume, que se recibe del afuera, del exterior, y que se digiere más o menos bien. Y bien, un programa de aprendizaje, el currículo, que hace que haya cierta cantidad de etapas fijadas de manera racional, es algo que también es indispensable para la formación, forma parte de los soportes y condiciones de la formación, pero no es la formación. Entonces, ¿qué es la formación?”. FERRY, Gilles. *Pedagogía de la Formación*. P. 53.

<sup>286</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular. *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Formación Cívica y Ética*. P. 15. Documento en línea, consultado el 3 de mayo de 2011, tomado de <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/FUNDAMENTACIONES/FORMACION.pdf>

La SEP considera que la asignatura de Formación Cívica y Ética obedece a la organización de un *conjunto de experiencias* que tiene como propósito suscitar el desenvolvimiento de los educandos como personas *libres y responsables* de sus acciones y decisiones, puesto que éstas inciden en las relaciones que establecen con otras personas en la medida en que todos son miembros integrantes de la sociedad. La intención de lo anterior parece suscrita al hecho de que la sociedad necesita de la participación *activa y comprometida* de sus miembros para experimentar transformaciones positivas, es decir, mejoras. Por lo anterior, los programas de la asignatura destinados para el segundo y tercer grados de educación secundaria se elaboraron tomando en cuenta la necesidad de promover esta propuesta de aprendizajes en un *espacio específico y sistemático*, es decir, un espacio (tiempo y lugar) definido, que incorpora una secuencia para la consecución de las intenciones educativas; y se trata además de un espacio destinado a la *reflexión*, el *análisis* y la *discusión* de contenidos de orden axiológico que posibilitan la conformación de una *perspectiva ética*, misma que parece ser indispensable para lograr que los alumnos se conduzcan de manera responsable no sólo en los aspectos inherentes a su vida personal, sino también en todo su accionar social.

Bien, veamos: la primera conceptualización que el fragmento citado rescata respecto de la asignatura es que se trata de *un conjunto de experiencias organizadas*. Aunque la SEP no explicita a qué se refiere con *experiencias organizadas*, vale la pena pensar que éste es un primer componente que tiene relación directa con los procesos de formación. ¿Por qué nos interesaría que la SEP definiera lo que entiende por *experiencia*? Porque parece ser que este término encierra en sí mismo un componente de suma importancia, no sólo para lo que se refiere a los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino para los mismos procesos de formación. ¿Cuál es la intención de concebir a una asignatura como un conjunto de experiencias organizadas? Todo esto depende en sí de lo que significa tener o hacer una *experiencia*. Uno de los teóricos que profundiza sobre el concepto de experiencia es John Dewey, y la idea que rescata sobre este término es particularmente valiosa. Los seres humanos vivimos un sinfín de situaciones, no sólo a lo largo de la vida, sino que cada día nos ofrece una multiplicidad verdaderamente abrumadora de escenarios, sin embargo no reparamos sobre todos y cada uno de ellos, muchos pasan desapercibidos, otros no. Esto quiere decir que no aprendemos de cada una de las situaciones que pasamos a lo largo de la vida, sino que existen ciertas condiciones para

que podamos decir que aprendemos de algo. Dewey también afirma que aprendemos con base en la experiencia, y en este punto puede sobrevenir una confusión cuando todavía no hemos explicitado qué es lo que se entiende por *experiencia*. Podríamos llegar a preguntarnos: si a lo largo del día, a lo largo de la vida experimentamos un sinnúmero de eventos ¿por qué no todos se traducen en aprendizajes?, ¿por qué la escuela tiene que designar un espacio específico para ello? Bueno, lo que ocurre aquí es que la experiencia tiene lugar únicamente cuando el sujeto es capaz de cobrar conciencia acerca de lo que vive, es decir, es capaz de atribuirle sentido. ¿Qué es lo que hace que una persona tenga la sensación de cometer una y otra vez el mismo error en situaciones semejantes? Probablemente sea el hecho de que pudo haber atravesado por dichas situaciones sin detenerse a pensar en ellas, repitiendo constantemente comportamientos parecidos, hasta que un día tiene la sensación de que se le han repetido las situaciones y entonces empieza a pensar sobre ellas. Este pensamiento implica ya una atribución de sentido, una toma de conciencia sobre sus actos y es en esta toma de conciencia donde se produce la experiencia.<sup>287</sup>

---

<sup>287</sup> Para John Dewey, no toda vivencia es una experiencia, sino que para que ésta tenga lugar es necesario establecer cierta relación entre lo que hacemos y las consecuencias que nuestras acciones traen para nosotros: “La mera actividad no constituye experiencia. (...) Aprender por la experiencia es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia. En tales condiciones, el hacer se convierte en un ensayar, un experimento con el mundo para averiguar cómo es; y el sufrir se convierte en instrucción, en el descubrimiento de la conexión de las cosas. (...) la medida del valor de una experiencia se halla en la percepción de las relaciones o continuidades a que conduce. Comprende conocimiento en el grado en que se acumula o se suma algo o tiene sentido”. DEWEY, John. *Democracia y Educación*. Pp. 124, 125. Podría deducirse que para Dewey la experiencia está dada por una relación causa-efecto en el sujeto que le permita atribuir sentido a esa precisa relación. Pongamos un ejemplo: Un profesor que lleve una buena cantidad de años prestando sus servicios dando clases podría jactarse de que es un profesional con mucha experiencia, y sin embargo, puede ocurrir que, en cada ciclo escolar, se queje amargamente de que la inmensa mayoría de sus alumnos no prestan atención, no cumplen con las tareas, son “indisciplinados”, etc. Puede incluso llegar a creer que él es un buen profesor pero que los “niños de hoy” simplemente no muestran interés por aprender, y, con ello, atribuir su malestar a condiciones externas a él, es decir, no darse cuenta de que entre sus acciones como profesor y el comportamiento de sus alumnos existe una relación. Esta falta de atribución de sentido a la relación causa-efecto que se halla implícita en la práctica de dicho profesor hace que todos los años que lleve dando clase se midan exclusivamente por el número de horas que ha estado frente a un grupo, pero, para Dewey, no constituyen un criterio de experiencia. Ésta solamente podría tener lugar si un día, el profesor se preguntara cuáles de sus acciones inciden en el comportamiento de sus alumnos que él vive como un malestar y pueda, además, establecer una relación directa entre su forma de enseñar y el aprendizaje que realicen o no realicen sus alumnos. Si el profesor hiciera esta *reflexión* y, además esto tuviera una repercusión en su comportamiento hacia sus alumnos, ahí tendría lugar la experiencia. La reflexión, como atribución de sentido es un criterio indispensable para la generación de experiencias, y esto tiene una enorme importancia para comprender lo que es la formación, no obstante, dejaremos para más adelante la explicación concerniente a la relación entre la reflexión y la formación.

Lo que hace la escuela al concebir a una asignatura como lugar para propiciar experiencias organizadas es, probablemente, tratar de brindar a los educandos un espacio (un tiempo y lugar definidos) para propiciar reflexiones que les permitan atribuir sentido a determinadas problemáticas, y, en el caso concreto de Formación Cívica y Ética, determinar la secuencia de abordaje de dichas reflexiones. Así parece manifestarlo la fundamentación curricular cuando afirma que la asignatura es *un espacio específico y sistemático para la reflexión, el análisis y la discusión* en relación con determinados contenidos de orden axiológico. Pero es precisamente en esta idea de *reflexión* como criterio posibilitador de la experiencia en donde el carácter formativo de la asignatura comienza a clarificarse. Es a través de la reflexión que tomamos conciencia sobre algo, esa toma de conciencia es la que permite atribuir el sentido necesario para que tenga lugar una experiencia y es, por ende, un proceso indispensable para el logro de cualquier aprendizaje y el surgimiento de la formación.<sup>288</sup> Existen en la vida cotidiana un sinnúmero de acciones que realizamos “sin darnos cuenta”, de manera casi automatizada.

---

<sup>288</sup> La reflexión es un acto que nos aleja del automatismo. Así lo concibe Honore cuando profundiza en el tema de la reflexión y su relación con el concepto de Formación: “En la reflexión, simultáneamente hay objetivación del sujeto y subjetivación del objeto. (...) la reflexión destruye los automatismos rechazando en la exterioridad lo que era el enlace interior del reflejo. (...) una reflexión (...), en el proceso de conocimiento, llega a la conciencia de las conexiones, de las relaciones, a todas las simbolizaciones. (...) Con la reflexión se constituye el fenómeno de conciencia. En la interiorización, la reflexión es observación y percepción. (...) Lo reflexionado, el saber se refugian en el sujeto, clarifican al sujeto. Canalizan la percepción en su provecho”. HONORE, Bernard. *Op. Cit.* Pp. 56- 62. Honore dedica en su obra un amplio apartado a profundizar acerca de los procesos de reflexión y la relación que establece entre éstos y los procesos de formación es sumamente interesante. Para él, la reflexión no es un término que siempre aluda a los procesos conscientes. De hecho, la jerarquiza basándose en los conceptos de *Inconsciente*, *Consciente* y *Preconsciente* de Freud, así, nos dice que hay una conciencia reflexiva, que corresponde a los procesos conscientes, una conciencia no reflexiva cerrada que corresponde a los procesos inconscientes, y una conciencia no reflexiva abierta que corresponde a los procesos del preconsciente (contenidos que no se hallan en la conciencia pero que, a diferencia de los contenidos del inconsciente, son susceptibles de pasar al nivel de la conciencia). Honore no hace esta jerarquización sólo porque sí, sino que la realiza para fundamentar una tesis muy interesante: considera que los seres humanos buscamos siempre adaptarnos a las situaciones nuevas que se nos presentan, pero esta adaptación no se da recurriendo siempre a los mismos mecanismos, sino que varía en función de los contenidos mentales que se hallan repartidos en estos niveles de reflexión; así, si para enfrentar una situación nueva tenemos contenidos disponibles en la conciencia reflexiva, podemos echar mano de ellos para resolver las situaciones problemáticas sin problema alguno. El problema sobreviene cuando en la conciencia reflexiva no hallamos la respuesta para enfrentar la situación nueva. Como todo organismo busca adaptarse, la adaptación siempre sobreviene, y, si en la conciencia reflexiva no hay contenidos disponibles para enfrentar la situación nueva, el organismo o, mejor dicho, en este caso la psique, recurrirá a los contenidos de la conciencia no reflexiva cerrada, poniendo en marcha mecanismos inconscientes que pueden derivar en un actuar impulsivo, es decir, meramente irreflexivo. Esto podría explicar por qué a veces reaccionamos ante ciertos estímulos de una forma que, a corto o largo plazo, trae consecuencias “negativas” para nosotros. Pero también existen contenidos en la conciencia no reflexiva abierta, es decir, pensamientos que aún no hemos hecho conscientes pero que son susceptibles de sobrevenir a la conciencia por medio de la reflexión (de atribuirles un significado, un sentido), y ésta sería la principal función de la formación para Honore: propiciar en los sujetos una serie de reflexiones que les permitan disponer de un mayor número de respuestas, a nivel de la conciencia reflexiva, para adaptarse a las exigencias del medio de la mejor manera posible para ellos.

Estas situaciones no nos resultan significativas precisamente porque no reflexionamos sobre ellas (por ejemplo, no reflexionamos en la manera en la que nos cepillamos los dientes, a menos que un día el dentista nos haga ver que lo hemos hecho en forma incorrecta y nos instruya sobre la forma correcta de hacerlo); sería completamente desgastante reflexionar sobre cada una de las acciones que llevamos a cabo porque para la reflexión se requiere un espacio específico, es decir, un lugar y un tiempo que nos permitan distanciarnos un poco de esa acción que llevamos a cabo en el momento, y pensarla, tratar de atribuirle sentido. Si cada actividad que llevamos a cabo fuese reflexionada, sería muy poco lo que haríamos en el día en comparación con lo que hacemos y, probablemente, terminaríamos agotados por todo el esfuerzo de pensamiento que ello supondría.

Sin embargo, existen situaciones a las que nos enfrentamos que demandan, por fuerza, que reflexionemos sobre ellas para “garantizar”, de alguna manera, que no devengan en un perjuicio para nosotros, es decir, para tratar de evitar que a nuestras acciones les sucedan consecuencias que no queremos transitar.<sup>289</sup> Tal es el caso de las situaciones axiológicas a las que hace referencia el programa de Formación Cívica y Ética por cuanto implican una relación activa del sujeto con su propia persona y con quienes le rodean.

Hasta aquí, es posible inferir que la intención de la asignatura subyace en la medida en que hace referencia a propiciar un trabajo de reflexión que devenga en experiencias

---

<sup>289</sup> Sin duda, existe una relación indisociable entre la experiencia, tal y como la hemos conceptualizado, y la atribución de sentido a las relaciones entre nuestras acciones y las consecuencias que Dewey plantea como criterio indispensable para la experiencia: “El pensamiento o la reflexión (...), es el discernimiento de la relación que existe entre lo que tratamos de hacer y lo que ocurre como consecuencia. Ninguna experiencia con sentido es posible sin algún elemento de pensamiento. (...) En el descubrimiento de las conexiones detalladas de nuestras actividades con lo que ocurre como consecuencia se hace explícito el pensamiento implicado en la experiencia de ensayo y error. Su cantidad aumenta de modo que su valor proporcional es muy diferente. De aquí que cambia la cualidad de la experiencia; el cambio es tan significativo que podemos llamar reflexivo a este tipo de experiencia, es decir, reflexivo por *excelencia*. El cultivo deliberado de esta fase del pensamiento constituye el pensar como una experiencia definitiva. El pensar es, en otras palabras, el esfuerzo intencional para descubrir conexiones específicas entre algo que nosotros hacemos y las consecuencias que resultan, de modo que ambas cosas lleguen a ser continuas”. DEWEY, John. Op. Cit. Pp. 128, 129. Es así como Dewey expresa que la reflexión, el pensamiento reflexivo, se vuelve imprescindible en la acción de establecer relaciones entre los actos y las consecuencias. Para Dewey, todos aprehendemos el mundo mediante una sucesión de tipo de ensayo y error. Incluso las experiencias de pensamiento más elaboradas obedecen a esta lógica, pero lo que hace que una experiencia trascienda el nivel irracional, instintivo, autómatas, impulsivo, es precisamente todo un trabajo de pensamiento, un trabajo reflexivo, que permita hacer patentes, presentes, las relaciones que existen en ese primer nivel de ensayo y error, es decir, que el sujeto atribuya sentido a las relaciones entre las acciones y sus consecuencias, y, con base en este conocimiento, haga algo para evitar las consecuencias que considera desfavorables y propicie las que considere deseables a través de la modificación de su percepción y, por ende, de su acción.

organizadas sobre determinados contenidos temáticos; contenidos que son de carácter axiológico y que consisten, propiamente, en *promover personas libres, responsables*, personas que asuman un compromiso con la sociedad en la que nacieron, en la que viven y en la que sus actos influyen de una manera decisiva, para bien o para mal. Esta idea de la *libertad-responsabilidad* como elementos constitutivos de una perspectiva axiológica es retomada, según aclara el documento de la fundamentación curricular para la asignatura de Formación Cívica y Ética, del abordaje teórico que Pablo Latapí<sup>290</sup> hace respecto de estos temas, y, sin duda, también se desprende de la orientación ética que se hace presente en los valores que se promueven en la Constitución, documento que explicita cómo han de conducirse los miembros de la sociedad mexicana. Con lo anterior, podemos considerar que la asignatura que intentamos descifrar tiene una intencionalidad formativa en la medida en que la intención educativa que la guía aparece como el propósito de formar, en el sentido de *modelar*,<sup>291</sup> la personalidad de los futuros

---

<sup>290</sup> En la P. 12 del documento de *Fundamentación Curricular* para la asignatura de Formación Cívica y Ética se aclara que se recurre a los trabajos de Pablo Latapí para el desarrollo del apartado de “Bases Conceptuales y Pedagógicas” que orientan a la asignatura. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular. Reforma de la Educación Secundaria. *Fundamentación Curricular. Formación Cívica y Ética*. P. 12. Documento en línea, consultado el 3 de mayo de 2011, tomado de:

<http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/FUNDAMENTACIONES/FORMACION.pdf> Vale la pena rescatar cómo conceptualiza a la libertad y a la responsabilidad el Dr. Latapí para comprender un poco más a qué se refiere la SEP cuando habla del binomio *libertad-responsabilidad*: “La condición esencial del ámbito moral es que los seres humanos tengan la capacidad de elegir, de modo libre y responsable, entre opciones diferentes; esto es lo que constituye el ámbito moral como específico del ser humano; si no hubiera libertad responsable, el orden moral no existiría y lo que hacen los enfoques filosóficos de la ética es intentar fundamentar esta responsabilidad”. LATAPÍ, Pablo. *La moral regresa a la escuela*. P. 27. Latapí parte del hecho de que, como ciudadanos, gozamos de múltiples “libertades”, mismas que deben entenderse en una relación de derechos y obligaciones para que pueda existir un orden moral, es decir, para que la sociedad no devenga en un caos en donde lo que impere sea la ley del más fuerte. De ahí la necesidad de dotar a las generaciones más jóvenes de una conciencia que permita que reconozcan y asuman estos derechos y sus consecuentes deberes para consigo mismos y los otros miembros de la sociedad.

<sup>291</sup> Hablamos de formación en el sentido de modelar para hacer referencia a que, como afirma Gilles Ferry, la formación lleva implícito un deseo de dar forma: “Entonces ¿qué es la formación? Es algo que tiene que ver con la forma. Formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esa forma”. FERRY, Gilles. *Op. Cit.* P. 53. Así, puede deducirse que, cuando el Estado Mexicano se propone, a través de la Secretaría de Educación Pública y, particularmente, de la asignatura de Formación Cívica y Ética para la educación secundaria, *formar* a los educandos como personas libres y responsables, estaría dando por hecho que: a) los adolescentes que conforman a la población a la que va dirigida esta asignatura no tienen todavía la “forma ciudadana” que les permitirá desenvolverse como se ha planteado que es legítimo; b) que los sujetos a los que va dirigido el programa, a pesar de no poseer todavía esa “forma ciudadana”, tienen la disposición para adquirirla, situación que es condición de posibilidad para llevar a cabo ese proyecto educativo. Así, el adolescente de educación secundaria podría ser concebido como un ciudadano en potencia al que hay que estimular, a través de los procesos de formación, para que su personalidad y su actuar social adquieran una forma determinada.

ciudadanos para que *experimenten*<sup>292</sup> su compromiso con el país en el que viven, para que se asuman como personas que gozan de libertad, pero que, por lo mismo, necesitan conducirse con responsabilidad a fin de lograr un bienestar tanto para su vida personal como para el común de la sociedad.

Ahora bien, la fundamentación curricular expone que los contenidos del programa de Formación Cívica y Ética I y II giran en torno de tres ejes fundamentales que tienen relación directa con la formación: Estos ejes hacen referencia a tres tipos de formación: la formación ética, la formación para la vida y la formación ciudadana. Cada una de estas referencias al fenómeno formativo que se propone la asignatura parece enunciar tres ámbitos distintos en los cuales el futuro ciudadano debe ser formado, modelado: un primer ámbito que alude a una dimensión *ética* como medio para posibilitar el desarrollo axiológico de los sujetos en formación en lo tocante a las relaciones que establecen con el entorno social; una dimensión ética de carácter más individual que parece adquirir una función de autognosis como conocimiento y cuidado de sí mismo; y, por último, una dimensión ética orientada al desarrollo del carácter ciudadano de los sujetos en términos

---

<sup>292</sup> Aquí, vale la pena seguir profundizando sobre el concepto de *experiencia* y los procesos que lleva implícitos, puesto que sólo a través de esta reiteración será posible asir aún mejor qué es lo que el programa se propone cuando habla de formar cívica y éticamente a los educandos de secundaria. Regresemos de nuevo a la conceptualización que Dewey hace acerca de lo que es la experiencia y su relación con los procesos de reflexión. A toda experiencia que transita por una serie de procesos característicos del pensamiento, Dewey la ha llamado *experiencia reflexiva*, y se da a la tarea de describir cómo es que tiene lugar ese tránsito de la vivencia a la atribución de significado en lo tocante a las relaciones entre las acciones y las consecuencias: “Tales son los rasgos generales de una experiencia reflexiva. Hay: 1) perplejidad, confusión, duda, debido al hecho de que estamos envueltos en una situación incompleta cuyo carácter pleno no está todavía determinado; 2) una anticipación por conjetura, una tentativa de interpretación de los elementos dados, atribuyéndoles una tendencia a producir ciertas consecuencias; 3) una revisión cuidadosa (examen, inspección, exploración, análisis de toda consideración asequible que definirá y aclarará el problema que se tiene entre manos; 4) una elaboración consiguiente de la hipótesis presentada para hacerla más precisa y más consistente, porque comprende un campo más amplio de hechos; 5) apoyándose en la hipótesis proyectada como un plan de acción que se aplica al estado actual de cosas; haciendo algo directamente para producir el resultado anticipado y comprobando así las hipótesis”. DEWEY, John. *Op. Cit.* P. 133. Para Dewey, si las etapas 3 y 4 que describe en este proceso son las que diferencian una experiencia reflexiva de la simple vivencia que tiene lugar en un plano de ensayo y error, es decir, son las que hacen que el pensamiento reflexivo se convierta en una experiencia. En la mayoría de los casos, no podemos desprendernos totalmente de la lógica de ensayo y error, pues ningún pensamiento es totalmente abarcador como para que contemple todas las relaciones entre acciones y consecuencias, situación por la cual el proceso es una cuestión inacabada. No obstante, Dewey parece plantear, con la descripción de este proceso, que hay cualidades y límites que diferencian al pensar elaborado y reflexivo de la simple vivencia “en bruto” del ensayo y error. Ahora bien, en términos de los propósitos del programa de Formación Cívica y Ética, si incorporamos la descripción del proceso de la experiencia reflexiva que hace Dewey, podríamos inferir que la asignatura se propone como un espacio determinado para que el estudiante analice las situaciones axiológicas que proponen los contenidos para tratar de aclarar lo que hay de problemático en ellas, y elabore hipótesis más consistentes para tomar acción respecto de esas situaciones, o para conformar su disposición a actuar de determinada manera cuando, en la vida cotidiana, se le presenten situaciones parecidas a las que se abordan en los contenidos del programa.

de la asunción de participación social activa, derechos y deberes de carácter público. Como podemos constatar estos tres ejes hacen referencia a *lo ético*<sup>293</sup> como componente indisociable del tipo de formación que ofrece la asignatura, de tal suerte que el carácter cívico queda subordinado al carácter ético de la misma, de tal suerte que podríamos, en primer término, estar hablando de una Formación Ética en forma global, de la que se desprenden tres sub-dimensiones, y en donde, incluso, el carácter cívico de la formación queda subordinado al primero.

---

<sup>293</sup> Cabe detenernos aquí para desentrañar un poco lo que algunos autores expertos en el tema consideran acerca del concepto de Ética, tan importante para poder comprender la naturaleza de la asignatura que estamos analizando. Autores como Pablo Latapí, Adolfo Sánchez Vázquez, Juliana González y Émile Durkheim aportan diversos significados en torno del concepto de Ética, no obstante, todos parecen coincidir en un punto: La Ética es una parte de la Filosofía que toma por objeto de estudio a las acciones morales. En una brillante exposición genealógica del término Ética, la Dra. Juliana González explica que el vocablo *Ética* se deriva del griego *ethos*, que quiere decir “modo de ser” o “carácter”. De esta manera se aprecia cómo *ethos* y *mos* remiten a una forma de conducta que es adquirida por el sujeto. Retomando el significado etimológico de la palabra *Ética*, la Dra. González afirma que éste, en su origen más primitivo, significó “morada” o “guarida de animales”, más tarde adquiere un significado que le vincula propiamente al hombre, como “morada interior”: “El sentido de habitar o morar está ciertamente entrañado en el *ethos* humano: remite a la idea esencial de morada interior. El *ethos* es lugar humano de seguridad existencial (autarquía). Aunque también lo significativo es que se trate de un lugar acostumbrado, habitual, familiar. De ahí que *ethos* signifique también costumbre, uso.” GONZÁLEZ, Juliana. *El Ethos, Destino del hombre*. P. 10. Así, bajo la concepción de Juliana González, el *ethos* puede entenderse aún como una segunda naturaleza del hombre, una naturaleza moral. La ética da cuenta del cúmulo de relaciones existentes entre el comportamiento moral y las necesidades e intereses que presente la sociedad en la que se sitúe dicho análisis, así lo afirma el Dr. Adolfo Sánchez Vázquez cuando escribe que “La ética es teoría, investigación o explicación de un tipo de experiencia humana, o forma de comportamiento de los hombres: el de la moral, pero considerado en su totalidad, diversidad y variedad. (...) El valor de la ética como teoría está en lo que explica, y no en prescribir o recomendar con vistas a la acción en situaciones concretas.” SÁNCHEZ Vázquez, Adolfo. *Ética*. P. 14. Como puede apreciarse en esta definición, la moral no es una invención de la ética, puesto que existe desde que el hombre vive como tal en sociedad, se ha revestido de diversas formas en distintos tiempos y culturas; sin embargo no es ninguna derivación de la ética. Y aquí cabe hacer la distinción entre ambos términos: la Ética como ciencia y la moral como su objeto de estudio. La Moral vendría a ser una serie de códigos que se concretan a designar el ámbito de las conductas humanas que han sido tipificadas, dependiendo de la sociedad que se trate, como *responsables*. Así, para el Dr. Pablo Latapí, es imprescindible en la esfera de la moral, que el ser humano cuente con la posibilidad de elegir responsable y libremente entre las diferentes opciones que se le presentan; de lo contrario el orden moral no puede existir, y lo concerniente a la ética consiste, propiamente, en buscar razones que den fundamento a dicha responsabilidad. De ahí que, si lo que interesa es formar a las nuevas generaciones en esta serie de principios y códigos que remitan a un actuar responsable, sea entendido como “formación moral”, al menos así lo afirma el Dr. Latapí: “La formación moral será necesariamente un proceso gradual adecuado a las características y condiciones de cada edad, y procurará atender al desarrollo de tres grandes capacidades: la del juicio moral, la del sentimiento o sensibilidad afectiva a los aspectos morales, y la de la autorregulación de los propios comportamientos.” LATAPÍ SARRE, Pablo. *Op. Cit.* P. 35. Es así como la moral adquiere una significación que remite a pensar en normas, reglas, principios, valores, orientaciones de carácter axiológico que orientan el proceder del sujeto. Así lo manifiesta también Durkheim: “Podemos, pues decir que la moral es un sistema de reglas de acción que predeterminan la conducta. Expresan cómo debe actuarse en casos determinados (...)”. DURKHEIM, Emilio. *La Educación Moral*. P. 31. Como hemos podido ver a lo largo de este breve recorrido, hay un elemento que distingue a la Ética: que ella es en sí misma *reflexión*, en el sentido que hemos venido connotando para dicho término. De ahí que podamos pensar que la asignatura de Formación Cívica y Ética reciba su nombre inspirada en este carácter reflexivo de la Ética como teorización. En esta nota hemos querido sentar un precedente para comprender, posteriormente, el significado que la SEP le atribuye a la formación ética.

La primera dimensión de esta Formación Ética, curiosamente es bautizada con el mismo nombre, pero da cuenta de un aspecto particularizado: la ética como reflexión en el plano personal y su relación con el orden social. Es una dimensión que parece centrar el carácter formativo en la persona humana asociándolo al fenómeno de convivencia, añadiendo que ésta debe darse en términos “democráticos”. Se necesita modelar, darle una forma al futuro ciudadano para que, desde el plano más íntimo de lo personal, asuma una serie de saberes, de modos de conducirse, que le permitan relacionarse, convivir con los otros miembros de la sociedad en términos de lo que se considera deseable en una sociedad que se asume como *democrática*.<sup>294</sup> Así, la formación ética de esta primera dimensión atiende a un desarrollo personal que obedece a determinados objetivos,<sup>295</sup> es decir, se busca desarrollar la personalidad del educando para que en su actuar cotidiano se conduzca democráticamente en los aspectos que impliquen su relación con otros miembros de la sociedad.

En lo tocante a la segunda dimensión de la Formación Ética que orienta los contenidos de la asignatura, y que hace referencia propiamente a la formación para la vida, encontramos, como ya se hizo notar, que lo que se espera de los educandos es que reflexionen acerca de sí mismos, acerca de quiénes son y lo que quieren para que, con base en el conocimiento arrojado por este tipo de reflexiones, puedan orientar sus decisiones de tal forma que éstas contribuyan al cuidado de sí mismos y les ayuden a solucionar los retos y problemáticas que enfrentarán cotidianamente en el aspecto personal. Dos elementos resaltan aquí: la necesidad de autognosis (conocimiento de sí mismo) y la necesidad de formar para tomar decisiones acertadas que deriven en un

---

<sup>294</sup> Considerando que los valores y principios que se promueven a través de la educación básica en México son retomados de los que rigen para la Constitución, encontramos que la democracia queda definida en el Artículo 3º Constitucional como “(...) no solamente una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo”. *CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. ARTÍCULO TERCERO*. Consultado el 24 de mayo de 2011, en <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm?s> Atendiendo a esta definición, podemos concluir que los valores de la democracia tienden a un mejoramiento de las condiciones económicas, sociales y culturales de la nación. Se trata de un impulso hacia el progreso en estos ámbitos para garantizar una mejor calidad de vida para todos los ciudadanos.

<sup>295</sup> Para Gilles Ferry, el fenómeno formativo obedece a una dinámica específica en la que lo que se persigue es desarrollar en la persona una serie de cualidades que se caracterizan como deseables o necesarias a partir de un proyecto definido: “Esta dinámica de formación, es una dinámica de la búsqueda de la mejor forma es un desarrollo de la persona que va a estar orientado según los objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición”. FERRY, Gilles. *Op. Cit.* P. 54. En el caso de la formación que se espera lograr en esta primera dimensión de la Formación Ética que orienta los contenidos del programa de la asignatura que estamos analizando, valdría afirmar que obedece a un proyecto de mejoramiento social.

bienestar personal. ¿De qué manera los procesos de autognosis pueden incidir en las decisiones y elecciones de los sujetos? Se trata de situaciones íntimamente relacionadas en la medida en que el referente biográfico influye en los procesos de elección,<sup>296</sup> por cuanto incorpora una serie de valoraciones que nos hacen preferir una situación a otra.

Podríamos pensar que muchas de las decisiones que un sujeto efectúa a lo largo de su vida son *queridas*, es decir, que se desprenden de un acto de voluntad por cuanto sopesa las consecuencias que de ellas derivarán y elige las que le reditúan en un bienestar para él y para quienes le rodean. Pero pensar esto implica situarnos en una postura hipotética que no siempre ocurre de esa manera, pues también puede acontecer que las decisiones que se tomen obedezcan, como ya lo mencionábamos al hacer referencia al concepto de experiencia de John Dewey en una nota a pie de página, a una lógica de ensayo y error que no incorpore una reflexión profunda respecto de las consecuencias que traerá una decisión en tanto elección. Probablemente, a partir de estas implicaciones, la SEP considera deseable formar a los estudiantes de secundaria para que aprendan a efectuar reflexiones que trasciendan esa lógica primaria de ensayo y error, buscando así, evitar que las consecuencias que experimenten a partir de sus decisiones devengan en un perjuicio para ellos y para su entorno social. En este sentido, los procesos de autognosis pueden actuar como una medida preventiva ante situaciones que, a primera vista, pueden resultar placenteras pero que a largo o mediano plazo derivan en un malestar para la

---

<sup>296</sup> En lo que respecta a las decisiones interpretadas como procesos de elección, vale decir que se insertan en una lógica compleja que incorpora, como componente esencial, los significados que el sujeto le atribuya a las situaciones que percibe. Así lo considera el Dr. Eugenio Camarena al abordar las implicaciones axiológicas de los procesos de elección: “La elección de una acción específica se estructura en una axiología que toma como referente los determinantes y, por tanto, la significación que el sujeto le dé a los mismos será la que lo motive a la realización de la elección. Los determinantes sociales como los procesos intrínsecos del sujeto son condiciones integrativas que influyen sobre los actos de elección en un campo determinado. En este sentido, la elección conlleva procesos de valoración que le dan sentido a los hechos”. CAMARENA Ocampo, Eugenio. *La Enseñanza. Imaginarios docentes*. P.33. Si retomamos lo dicho por el Dr. Camarena y lo asociamos a las intenciones educativas de los ejes que estructuran los contenidos del programa de Formación Cívica y Ética, podríamos afirmar que esta dimensión de la formación para la vida que en él se propone obedece a la idea de lograr que, mediante el conocimiento de sí mismo, el adolescente de secundaria pueda atribuir un sentido a su persona, un sentido que le permita ubicarse dentro de contextos específicos como pueden ser la familia, la escuela, la sociedad en general; y esta atribución de sentido, orientada por la formación en tanto acto de *dar forma* al desarrollo de su personalidad dentro de límites marcados que se inscriben en los valores democráticos que se reconocen como legítimos para la vida nacional, estaría, de alguna manera, tendiendo a esperar que el adolescente tome conciencia de las consecuencias que le beneficiarán más que otras al llevar a cabo decisiones que tengan que ver con las problemáticas que le esperan a lo largo de su vida. Vemos aquí, nuevamente esta idea de la formación que ha desarrollado Honore, como una manera de poner a disposición de la conciencia reflexiva, una serie de probables respuestas para garantizar una efectiva y benéfica adaptación a las situaciones nuevas que cada sujeto habrá de enfrentar y resolver mientras exista.

persona, como puede ser el caso de las adicciones a sustancias nocivas, por ejemplo. Conocerse a sí mismo para cuidarse a sí mismo, tal parecería ser el objetivo de la formación para la vida que propone la SEP en estas dimensiones que orientan la Formación Ética de los futuros ciudadanos.

Por último, la formación ciudadana a la que se hace referencia en estas dimensiones estructurantes de los contenidos del programa puede ser interpretada como el desarrollo de la personalidad de los educandos en la esfera de su actuar público, social. La SEP tiene un concepto de *ciudadanía* que vale la pena rescatar aquí para comprender un poco más lo que nos está queriendo proponer a través de la formación ciudadana:

**“(…) es preciso considerar que la ciudadanía es un concepto amplio, que va más allá del estatuto legal que las leyes mexicanas confieren con la mayoría de edad. Se trata de un proceso paulatino que se gesta desde la infancia y continúa en la adolescencia, mediante experiencias de aprendizaje que favorecen el desarrollo de competencias, para el crecimiento personal pleno y la convivencia solidaria, justa y respetuosa de la diversidad”.**<sup>297</sup>

Con esta definición de ciudadanía, parece ser que la SEP la ubica como un ejercicio práctico en la medida en que la ubica como algo que trasciende el estatus legal que se le adjudica a una persona cuando alcanza la mayoría de edad y se la considera legalmente responsable de sí misma y de sus actos frente a la sociedad. Esta trascendencia de estatus legal se ubica en un proceso que tiene lugar progresivamente en la vida de la persona y se consolida mediante *experiencias de aprendizaje* que aluden al desarrollo de *competencias*<sup>298</sup> para que el ciudadano pueda convivir acorde a los principios y valores

---

<sup>297</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular. *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Formación Cívica y Ética*. P. 10. Documento en línea, consultado el 3 de mayo de 2011, tomado de <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/FUNDAMENTACIONES/FORMACION.pdf>

<sup>298</sup> Nos hemos encontrado aquí con un concepto sumamente problemático en su abordaje: la noción de *Competencias*. Es posible constatar en infinidad de documentos los fuertes debates que surgen en torno a este concepto. En este sentido, lo prudente es tratar de deconstruirlo apelando, primeramente a una brevísima revisión de carácter genealógico de este concepto y, posteriormente, retomar lo que la SEP entiende por *Competencia*. La noción de competencia es un concepto que no surge propiamente en el ámbito educativo. Según nos cuenta Ángel Díaz Barriga, este concepto se origina en el campo de la Lingüística, desarrollado por Chomsky para nombrar la delimitación de los objetos de estudio concernientes a esta disciplina; así, para Chomsky, hablar de competencias lingüísticas es hacer referencia a lo que *compete* a dicho campo para su

democráticos que se tienen legitimados en el orden social, tal es el caso de la solidaridad, la justicia y el respeto a la diversidad. En este sentido, la formación ciudadana debería darse en términos de una adquisición o desarrollo de competencias que se promueve a partir de la reflexión y el análisis de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que actualmente experimenta el país donde vivimos. Y dicha reflexión, de

---

estudio. Posteriormente, el concepto de competencias opera una transformación de significado cuando es trasladado al ámbito laboral-empresarial, en donde es utilizado para nombrar una serie de elementos que se consideran deseables en el desempeño de los trabajadores y los empleados. Y luego, el concepto vuelve a operar un cambio de significado cuando es trasladado al ámbito educativo, en donde fue entendido como una serie de *habilidades, aptitudes, actitudes, destrezas y conocimientos* que cada estudiante debería adquirir en relación con determinados contenidos que se derivan de las diversas intenciones educativas que rigen para numerosos currícula que integran al sistema educativo. DÍAZ BARRIGA, Ángel. “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o disfraz de cambio?”, en *Perfiles Educativos*. Vol. XVIII, Núm. 111. P. 13. De una manera similar, la SEP enuncia lo que entiende por competencia: “La asignatura Formación Cívica y Ética apunta al desarrollo de competencias, es decir, conjuntos de nociones, estrategias intelectuales, disposiciones y actitudes que permitan a los estudiantes responder ante situaciones de su vida personal y social, en las que se involucra su perspectiva moral y cívica: al actuar, tomar decisiones, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos”. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular. *Reforma de la Educación Secundaria. Formación Cívica y Ética. Programas de estudio 2006*. Documento en línea, consultado el 5 de mayo de 2011, tomado de

<http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/fcye/index.htm> Más adelante volveremos sobre este concepto de competencias cuando procedamos al análisis de las competencias cívicas que se proponen en el programa para la asignatura de Formación Cívica y Ética. Por lo pronto, vale rescatar que lo que se propone la tercera dimensión de los ejes que orientan los contenidos del programa de la asignatura en cuestión, se plantea que, en términos de ciudadanía, los estudiantes adquieran o desarrollen una serie de nociones, estrategias intelectuales, actitudes y disposiciones que orienten su proceder en la escena pública. Pero aquí viene lo complejo del asunto: El término *Competencia* ha sufrido una serie de modificaciones a partir de las diversas extrapolaciones que se han dado en las diferentes áreas a las que ha sido adscrito; es decir, ha sufrido re-traducciones. Y, genealógica y etimológicamente, estas re-traducciones conllevan, a su vez, implicaciones que inciden directamente en la forma en la que actualmente es entendido en el campo educativo. ¿Qué significa el hecho de que el concepto haya sido importado desde el ámbito laboral-empresarial al ámbito de la educación? ¿Qué posicionamientos de orden epistemológico se están jugando en esta re-traducción? El problema es tan complejo que, a simple vista, valdría afirmar que se necesitaría otro trabajo de tesis distinto a éste para poder abordarlo en profundidad. Por lo pronto, es interesante retomar una perspectiva que pone sobre la mesa una duda que sería capaz de estremecer a cualquiera que piense que el constructivismo, en tanto teoría psicológica de orden didáctico, ha superado al conductismo. Nos referimos a una perspectiva que ha sido rastreada en un artículo muy interesante que habla acerca de los procesos de evaluación de competencias y plantea que este concepto se deriva de un paradigma eficientista-reproductor-pragmatista en donde lo único que interesa es el “Saber hacer con el hacer”: “No importa el saber en su base conceptual, sino en su despliegue práctico. (...) La competencia es observable, exacta, objetiva, cuantificable; de acuerdo a esto, se considera como lo que se puede cumplir y el saber hacer con el saber se constituye en lo útil del conocimiento para su aplicación”. PÉREZ Luna, Enrique. “La Evaluación como hermenéutica colectiva en el diálogo de saberes”, en revista *EDUCERE. Foro Universitario*. No. 43, Año 12, Octubre-Noviembre-Diciembre, 2008. P. 816. Siguiendo esta propuesta, podríamos pensar que la noción de competencias, en esa re-traducción que proviene del ámbito laboral-empresarial, estaría implicando, por muy escandaloso que parezca, una vuelta a la propuesta del conductismo en educación que tan duramente ha sido criticado por los enfoques actuales. Finalmente, definir lo que es una competencia y establecer que los educandos deben adquirirla o desarrollarla ¿no es, en sí, posicionarse desde una lógica unidireccional desde la cual el conocimiento no se construye sino que se impone? ¿Qué implicaciones tiene esto enfocado desde el campo de la Didáctica? Será una cuestión que se intentará responder cuando analicemos la dimensión epistemológica que orienta la concepción didáctica que orienta al programa de Formación Cívica y Ética.

acuerdo con lo que plantea la fundamentación curricular del programa de Formación Cívica y Ética, tiene lugar en la medida en que el educando conoce, ejercita y defiende sus derechos civiles, participa activamente y con responsabilidad en la escena pública y es capaz de argumentar valoraciones frente a las diversas problemáticas que presenta el país.

Estos tres ejes que orientan los contenidos del programa para la asignatura de Formación Cívica y Ética pueden ser identificados como los medios para adquirir una Formación Ética de carácter global que encierra en sí misma tres aspectos sobre los cuales debe girar el desarrollo personal del educando: el aspecto de la relación individuo-sociedad, el aspecto del conocimiento y cuidado de sí mismo como formación para la vida, y el aspecto de una formación de carácter cívico tendiente a preparar al educando para la vida pública. Pero estos ejes, si bien constituyen medios para la formación, no son en sí mismos la formación, pues ésta implica procesos de orden más complejo que trasciende a la misma propuesta curricular.<sup>299</sup> No obstante, a través del análisis que hemos hecho de estos ejes de Formación Ética, es posible asir un poco más las intenciones educativas de la asignatura en tanto proyecto educativo de carácter ciudadano y personal.

Antes de llegar a una aproximación más asequible en lo que respecta al concepto de Formación Cívica y Ética que se enuncia desde la concepción de la SEP, vale hacer referencia a una definición que ya se incorpora directamente en el programa para la asignatura:

**“La formación cívica y ética es un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la educación básica y que comprende varias dimensiones. La primera concierne al tiempo curricularmente destinado a la asignatura, en el cual se asegura el tratamiento explícito y sistemático de contenidos que favorecen el análisis ético de los estudiantes acerca de su persona, de los valores que entran en juego en sus decisiones y los niveles de responsabilidad**

---

<sup>299</sup> La exposición de los medios para la formación y la formación como concepto de carácter más global no deben confundirse, es decir, no deben tomarse por la misma cosa, pues hay una diferencia entre las finalidades, los procesos y los medios o acciones que se toman para la consecución de las primeras. Así lo hace saber Gilles Ferry cuando apunta que “(...) los dispositivos, los contenidos de aprendizaje, el currículum no son la formación en sí, sino medios para la formación”. FERRY, Gilles. *Op. Cit.* P. 55.

que deben asumir sobre las mismas. Además, se impulsa el estudio de la democracia como forma de vida y de gobierno, con referencia a las experiencias de los alumnos y el análisis de sus repercusiones en el respeto a la dignidad de las personas. Una segunda dimensión comprende la contribución de todas las asignaturas del currículo al desarrollo de la reflexión cívica y ética, a través de contenidos específicos en los que se brinda información sobre temáticas moralmente relevantes en la sociedad actual (...). Las actitudes y los valores que se promueven en todas las asignaturas constituyen elementos para establecer vínculos transversales entre ellas. La tercera dimensión se refiere al ambiente escolar como un espacio que brinda la oportunidad de dar sentido y validez a comportamientos que enriquecen el ejercicio de la democracia como forma de vida. Comprende aspectos de la convivencia, la organización, las normas y las regulaciones que caracterizan la experiencia escolar cotidiana. Se pretende que el trabajo articulado y coherente de las tres dimensiones descritas favorezca en los alumnos el desarrollo de su autonomía y responsabilidad en la vida diaria, y que la experiencia escolar adquiera niveles crecientes de congruencia en torno a los valores y las actitudes que compete impulsar a la escuela”.<sup>300</sup>

Con base en este fragmento extraído del programa para la asignatura vigente en la actualidad, podemos deducir que se describe la forma de abordaje para formar cívica y éticamente a los alumnos de educación secundaria: Se concibe a la Formación Cívica y Ética como un proceso que tiene lugar a lo largo de toda la escolaridad básica, es decir, que inicia en el nivel preescolar y continúa mientras el alumno cursa los niveles de primaria y secundaria, siendo este último nivel aquél en el que dicha formación llega a su concreción, es decir, a su estadio final. Se habla también de tres diferentes formas para

---

<sup>300</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular. *Reforma de la Educación Secundaria. Formación Cívica y Ética. Programas de estudio 2006*. Documento en línea, consultado el 5 de mayo de 2011, tomado de <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/fcye/index.htm>

propiciar dicha formación: La primera hace referencia al *currículum formal*<sup>301</sup> y estipula un abordaje directo y sistemático de una serie de *contenidos*<sup>302</sup> enfocados a propiciar en los educandos una serie de reflexiones de carácter ético y cívico que les permitan asumirse como personas comprometidas con su bienestar y con el del país en el que viven. La segunda forma de abordaje se sitúa en una relación de *transversalidad*<sup>303</sup> que permea a

---

<sup>301</sup> Utilizo aquí la noción de *Currículum Formal* para referirme a la propuesta de aprendizajes que se formula en documentos que dan cuenta explícita de las intenciones educativas, aunque la conjunción de los términos *Currículum* y *Formal* pareciera, a simple vista una redundancia si partimos del concepto de currículum que aportan algunos autores como César Coll, quien lo define directamente relacionado a la experiencia escolar explícita: “En tanto que proyecto, el currículum es una guía para los encargados de desarrollarlo, un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica, una ayuda para el profesor”. COLL, César. *Psicología y Currículum*. P. 30. En esta definición aparece claramente la idea de que el currículum es una propuesta de promoción de aprendizajes en los alumnos que de manera explícita se proporciona al profesor, y que esto implica que esté plasmada en un documento oficial, pues de otra manera no existiría una base común de la cual podrían partir los numerosos profesores que llevan a cabo su práctica docente en un mismo nivel educativo. No obstante, el término currículum también se emplea para designar otras dimensiones que comprenden los procesos de enseñanza y aprendizaje en la vida escolar. Una de estas dimensiones hace referencia, por ejemplo, al currículum real, que es entendido como la puesta en práctica de las intenciones educativas; y otra dimensión hace referencia al currículum oculto para designar una serie de saberes que se enseñan y se aprenden sin que estén contemplados como parte de las intenciones educativas. Tal es el caso de la estructura institucional, o bien del posicionamiento personal de cada profesor con respecto a un tema, e incluso puede hablarse de este posicionamiento a nivel inconsciente. Por ello, y para efectos del análisis del fragmento del que nos estamos ocupando, hice referencia al término *currículum formal*, pues otra de las dimensiones que describe este fragmento, a saber la relacionada con la experiencia escolar del alumno, puede estar haciendo referencia al currículum real, es decir, a la puesta en práctica del proyecto escolar.

<sup>302</sup> ¿Qué implica que una de las dimensiones a través de las cuales se plantea la formación cívica y ética de los alumnos tenga relación explícita con los contenidos que se proponen para su abordaje directo en la asignatura? Para responder esta pregunta, quizá sea necesario definir qué es lo que podríamos entender por “contenido” en un programa escolar. En este punto puede ser de gran ayuda recurrir a la conceptualización que de este término hace César Coll, entendiendo al contenido desde una teoría particular que, en materia de diseño curricular, ha destacado: la teoría de la elaboración: “El tipo de contenido para organizar la enseñanza de una materia depende, en gran parte, de la naturaleza de la materia, pero también y sobre todo de los resultados esperados del aprendizaje de los alumnos. Sobre una misma materia, se puede aspirar a que el aprendizaje de los alumnos concierna fundamentalmente a los aspectos conceptuales, a los aspectos teóricos o a los aspectos de procedimiento”. COLL, César. *Op. Cit.* P. 95. Podemos inferir que los contenidos que se proponen para la asignatura de Formación Cívica y Ética consisten en una serie de temáticas que incorporan el desarrollo de conceptos, definiciones, descripciones de problemáticas que se proponen para suscitar la reflexión de los educandos en torno a estos temas; tratamiento que en esta primera dimensión a la que alude el fragmento citado del programa de la asignatura en cuestión, se busca abordar en un espacio y tiempo destinados para esta actividad en forma específica y sistemática, es decir, guardando un orden, una secuencia de abordaje.

<sup>303</sup> La relación de transversalidad en un currículum hace referencia a la integración de las múltiples asignaturas que conforman al plan de estudios de tal manera que los aprendizajes que se proponen para una puedan reforzarse en las restantes. La relación de transversalidad se da de dos maneras específicas: de manera vertical, es decir, apelando a la secuencia de contenidos que debe guardar una misma asignatura a lo largo de los diferentes niveles en que se halla en el mapa curricular (Vg., Español I, Español II, Español III); y la forma horizontal, que hace referencia a la relación que los contenidos de una asignatura puede y debe tener con los contenidos de las asignaturas restantes del plan de estudios. Esta idea de integración de los contenidos de las asignaturas del currículum puede rastrearse en la propuesta de Ralph Tyler: “La continuidad aparece, entonces, como el principal factor de una organización vertical efectiva. La secuencia se relaciona con la continuidad pero llega más lejos [pues] enfatiza la importancia que cada experiencia sucesiva se funde sobre la precedente, pero avanza en anchura y profundidad de la materia que abarca. (...) La secuencia pone el

todas las asignaturas del plan de estudio, proponiendo abordar en cada una de ellas temáticas explícitas de relevancia moral en la sociedad actual. La tercera dimensión se enfoca en el ambiente escolar como lugar que posibilita la atribución de sentido por parte de los educandos a una serie de comportamientos que favorecen la vida democrática, viviendo, *experimentando*<sup>304</sup> ésta a través de una serie de aspectos relacionados con la convivencia, la organización institucional, la normatividad que rige para la vida escolar, etc. Estas tres dimensiones juegan, para la SEP, el campo de la formación para el desarrollo axiológico de la personalidad ética y cívica de los estudiantes.

Al incorporar estas tres dimensiones, la Formación Cívica y Ética que se brinda a los estudiantes en un contexto escolarizado no sólo contempla el *qué* hay que enseñar o qué tipos de aprendizaje hay que propiciar en los educandos a través de la reflexión, sino

---

acento en los niveles superiores de cada actividad de aprendizaje sucesiva y no en la repetición. La integración se refiere a la relación horizontal de actividades del currículo, la organización de estas actividades debe ser tal que ayude al estudiante a lograr un concepto unificado (...). TYLER, Ralph. *Principios básicos del currículo*. Pp. 87, 88.

<sup>304</sup> Este tipo de experiencias, si bien pueden tener lugar en el seno familiar, se hacen más patentes en la experiencia escolar. Así lo considera E. Durkheim al proponer como principal función de la escuela la educación moral, argumentando que la convivencia en el seno familiar, si bien puede estar enriquecida por un gran cúmulo de experiencias de tipo social, se encuentra mediada por lazos de afectividad que a veces impiden experimentar en toda su dimensión las consecuencias negativas de haber cometido una transgresión a la norma; por ejemplo, un niño que no cumple con una indicación puede ser sancionado por los padres, no obstante, el afecto que éstos sienten por su hijo puede llevar a perdonarle la sanción o levantar el castigo antes de tiempo. Esta situación tiene mucha menos ocasión de presentarse en la escuela, pues en ella las relaciones que establece el niño se rigen más por normas y no por afectos. Una transgresión a la norma lleva una consecuencia que el niño debe experimentar, por fuerza, y así se va reforzando la estructura moral que debe adquirir para poder desenvolverse en sociedad. Así, para Durkheim, la educación moral que tiene lugar en el contexto escolar "(...) significa desarrollar e incluso constituir íntegramente, con los medios apropiados, las disposiciones generales que, una vez creadas, se diversifican fácilmente siguiendo el detalle de las relaciones humanas." DURKHEIM, Emilio. *La Educación Moral*. P. 27. A pesar de que este posicionamiento de Durkheim ha sido fuertemente criticado, por Piaget y Kohlberg, entre otros, lo que podemos rastrear a partir de esta formulación teórica es que, finalmente, puede corresponderse con lo que espera el Programa de Formación Cívica y Ética al referirse a la experiencia escolar como medio para que el educando pueda apropiarse de lo que implica vivir en una cultura democrática; es decir, que conozca y viva por sí mismo lo que implica convivir con otros al interior de una institución que dicta normas y reglas para dicha convivencia, mismas que deben acatarse para evitar consecuencias que derivarían en un perjuicio para el educando mismo o para quienes le rodean. Así, la escuela puede ser conceptualizada desde este enfoque vivencial como una microestructura social. En este punto, la fundamentación curricular para la asignatura hace referencia a que esta perspectiva de hacer que el educando experimente "en carne propia" lo que se propone el currículum, encuentra su base en un enfoque vivencial de la educación desarrollado por C. Freinet. Cfr. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular. *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Formación Cívica y Ética*. P. 17. Documento en línea, consultado el 5 de mayo de 2011, tomado de <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/FUNDAMENTACIONES/FORMACION.pdf>

también el *cómo*<sup>305</sup> promover dicha formación, es decir, a través de qué acciones puede ofrecerse y reforzarse para garantizar un resultado que está contemplado en las intenciones educativas. Se podría pensar que, desde la conceptualización de la SEP, se entiende a la formación como un proceso que necesita ser emprendido de una manera que trascienda al mero acto de abordar contenidos en una asignatura específica. Se trata entonces de algo que va más allá, que se inscribe de manera integral en el desarrollo de la personalidad del educando, que tiene que ver no sólo con que conozca las normas sino con que le dé un sentido a la estructura social que incorpora esas normas para que en adelante pueda conducirse incorporándolas a su hacer cotidiano, pueda asimilarlas para que orienten sus decisiones en las múltiples esferas de su existencia. A pesar de que el fragmento citado parece estar haciendo referencia más explícitamente a los medios por los cuales ha de propiciarse la formación cívica y ética de los educandos, es quizá el más esclarecedor del concepto de Formación que incorpora la SEP, en el tema que nos atañe,

---

<sup>305</sup> Estamos entrando aquí a una conceptualización del currículum que rebasa la idea de que solamente se trata de una propuesta de contenidos de aprendizaje, pues incorpora también la forma en la que esta propuesta puede ser alcanzada. Ya lo vimos en su momento con Stenhouse y ahora profundizaremos al respecto siguiendo la línea de César Coll cuando plantea que existen varias de acceso para la concreción de las intenciones educativas: “La formulación de los objetivos educativos depende, pues, tanto del grado de concreción que les demos como de la vía de acceso que elijamos”. COLL, César. *Op. Cit.*, P. 53. Coll estipula que existen tres vías de acceso a las intenciones educativas: “La vía de acceso por los resultados esperados supone que las intenciones educativas se concretan a partir de la consideración y del análisis de los aprendizajes que debe realizar el alumno como consecuencia de su participación en el proceso educativo. (...) la vía de acceso por los contenidos supone que las intenciones educativas se concretan a partir de un análisis de los posibles contenidos de la enseñanza, seleccionando los que poseen un mayor valor formativo. Se parte pues del principio de que los contenidos (...) poseen valores intrínsecos importantes para la formación y, por lo tanto, es tarea de la enseñanza seleccionarlos y organizarlos con el fin de que los alumnos puedan asimilarlos. (...) La vía de acceso por las actividades de aprendizaje en la concreción de las intenciones educativas es, sin lugar a dudas, una de las características fundamentales de los currícula abiertos. La idea básica es que hay determinadas actividades que poseen un valor educativo intrínseco independientemente de su contenido concreto y de los posibles aprendizajes constatables a que puedan dar lugar. La planificación de la enseñanza debe consistir, por lo tanto, en identificar las actividades con mayor valor educativo intrínseco y en favorecer la participación de los alumnos en las mismas”. COLL, César. *Op. Cit.* Pp. 53-58. Vemos aquí, a partir de la clasificación que establece Coll para la vía de acceso a las intenciones educativas, que el programa de Formación Cívica y Ética puede estar apelando a las tres vías de acceso que acabamos de nombrar: por una parte hace referencia al propósito de que los estudiantes adquieran competencias, esto puede asociarse con la vía de acceso por los resultados; por otra parte, el programa habla de un abordaje directo de contenidos no sólo en la asignatura destinada expresamente para ello, sino que también puede vincularse con los contenidos que proporcionen otras materias; por último, más adelante, cuando nos ocupemos de la descripción del programa, veremos que se incorporan una serie de actividades tendientes a propiciar la reflexión de los educandos en torno a problemáticas concernientes a los contenidos que propone la asignatura. De todo lo anterior, podemos concluir que la estructura del programa de Formación Cívica y Ética intenta acceder a las intenciones educativas que tiene formuladas a través de tres vías: la de los resultados esperados, la de los contenidos y la de las actividades de aprendizaje. Si bien, lo que nos ocupa aquí es definir el concepto de Formación Cívica y Ética que enuncia la SEP, lo cierto es que este concepto no sólo refiere a una serie de saberes que se propone que los alumnos se apropien, sino que también concierne al método mediante el cual se espera lograr que esto ocurra; y, en este sentido, la propuesta de la SEP no se pronuncia por una única vía, sino que contempla tres posibles caminos para ello.

pues da cuenta de que trasciende a la asignatura de tal suerte que se instaura en todo el contexto escolar para ofrecerlo a los estudiantes como material para la reflexión, condición indispensable para que ocurra el fenómeno formativo.

Haciendo un recuento de los diferentes fragmentos que orientan el currículum de la asignatura de Formación Cívica y Ética, nos es posible ya llegar a un concepto de ésta que nos dé cuenta de lo que implica formar a los educandos de secundaria en estos términos. Sintetizando lo que hemos revisado hasta el momento, podemos inferir que para la SEP, la Formación Cívica y Ética es:

*La acción de concretar una intención educativa que tiene como prioridad el desarrollo de individuos que se asuman a sí mismos como ciudadanos de una nación en la que gozan de libertades delimitadas por un marco de responsabilidad que implica un actuar participativo y comprometido con el progreso y el mejoramiento de la vida social y el bienestar personal de cada uno de ellos. Esta formación consiste en un proceso de carácter ininterrumpido que debe promoverse a través de todos los niveles de la escolaridad básica atendiendo a tres dimensiones que la estructuran: la formación ética, como la relación de la persona con el orden social; la formación para la vida como el cuidado de sí mismo que cada individuo debe procurarse a partir del conocimiento de sus auténticos intereses y necesidades en la sociedad en la que se desenvuelve; y la formación ciudadana que implica la adquisición de competencias para la convivencia en un entorno de carácter político y social que se configura a partir de una cultura democrática como forma de vida, y que se desarrolla con base en una serie de regulaciones y normatividades que dependerán de los diferentes contextos de la vida de la persona. Estas tres dimensiones conllevan una determinada carga axiológica que se desprende del proyecto de nación expresado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y que define el tipo deseable de ciudadano que necesita el país. La Formación Cívica y Ética puede promoverse en el contexto escolar a través del currículum formal (como asignatura), a través de la transversalidad en tanto tratamiento de los temas que le competen en todas las asignaturas del currículum, y, también a través del currículum real en tanto que la vida institucional de la escuela ofrece múltiples situaciones para reflexionar acerca de los contenidos que atañen a dicha formación.*

Lo anterior expresa una definición del carácter general de lo que, para la SEP, es la Formación Cívica y Ética en la escolaridad básica. Pero, particularmente hablando, en lo que respecta a la asignatura que en el nivel de secundaria se designa para el tratamiento directo de los temas que competen a dicha formación, podríamos afirmar que ésta es entendida como:

*La intención de dar forma a la personalidad de los educandos en tanto ciudadanos, a través de un conjunto de experiencias que han sido secuenciadas y organizadas para su abordaje a través de una serie de contenidos que se centran en los recursos cognitivos de los estudiantes, con el fin de que logren apropiarse y atribuir sentido a una serie de saberes que les permitirán desarrollarse como miembros responsables y participativos en la sociedad actual. Estos saberes son el producto de la incorporación de los avances y hallazgos de diversas disciplinas que se ocupan del desarrollo ético y cívico del ser humano, y que ofrecen material para suscitar la reflexión del educando en torno de problemáticas que hacen referencia a las posibles situaciones que podrá enfrentar a lo largo de su vida.*

A grandes rasgos, estas definiciones pueden responder a la pregunta que nos hicimos al principio acerca de qué es lo que implica, para la SEP, formar ética y cívicamente a los alumnos de educación secundaria. En ambas connotaciones podemos encontrar elementos comunes, significados parecidos. Quizá la diferencia más evidente entre la connotación más general de la Formación Cívica y Ética como proceso paulatino que se imparte durante toda la escolaridad básica, y la connotación que hace referencia a esta formación como asignatura, puede enunciarse en las siguientes características:

- La Formación Cívica y Ética en su connotación global es un proceso paulatino que abarca a toda la escolaridad básica, mientras que la asignatura se limita a ocupar un determinado lugar en el currículum.
- La Formación Cívica y Ética en su connotación global se sirve de la asignatura y de las situaciones de la vida escolar para suscitar en los estudiantes una serie de reflexiones que contribuyan a la consolidación de su carácter ciudadano y ético.
- La Formación Cívica y Ética en su connotación global determina los contenidos que han de conformar a la asignatura.

Así como presentan estas diferencias, también ocurre que el carácter global de esta formación y la asignatura designada específicamente para su tratamiento en el currículum formal, coinciden en varios puntos que se muestran a continuación:

- Se tiene la intención de modelar varios aspectos de la personalidad de los educandos.
- Al pretender dar forma a ciertos aspectos de la personalidad de los educandos, la formación pretende un *cambio*<sup>306</sup>, es decir, antes de que se lleve a cabo, la personalidad de los educandos guarda ella misma un cierto estado que posee determinadas características. Los procesos de formación no se dan de manera gratuita, pues si las intenciones a que se circunscriben fuesen cualidades ya desarrolladas en los sujetos no tendría objeto llevar a cabo las acciones que proponen. Se parte de la idea de que los sujetos *en formación* no han incorporado a su esquema personal esas características (en este caso se trata de propiedades relacionadas con la ética y la ciudadanía) que el sistema educativo considera que deben adquirir.

---

<sup>306</sup> Así, la formación puede entenderse en un plano de transformación de un estado a otro, se trata de una transformación cognitiva y, en este caso, de representación axiológica. Honore hace referencia a la característica del cambio como inherente a los procesos de formación cuando afirma que “La formación tal y como la hemos practicado y presentado, tiene por objetivo un cambio de actitud, y la adquisición de métodos. Las profesiones a las cuales ella se dirige tienden todas a un cambio para las personas con las cuales tiene relación. Aprender, ayudar, aconsejar, son del orden del cambio, del paso de un estado a otro, bien se trate de estado físico, afectivo o intelectual”. HONORE, Bernard. *Op. Cit.* P. 37. Honore hace referencia a la formación que en el plano profesional se ofrece a los educandos, sin embargo, esto también cobra sentido cuando hacemos referencia a la escolaridad básica. En su carácter eminentemente educativo, la escuela se propone transformar ciertas pautas de conducta en los alumnos. Se sabe que se opera un cambio a nivel personal cuando uno le atribuye un significado distinto a un determinado aspecto o una determinada situación. Pero no se trata de una transformación radical de la personalidad, sino de procesos que nos llevan a mantener una estructura definida aún a pesar de los cambios que llevamos a cabo en nuestra forma de representarnos al mundo. Esto es llamado por algunos teóricos del tema de la Identidad, como procesos de *Mismidad* e *Iipseidad*, así lo explica Claude Dubar: “Las dos transacciones desglosan con creces los dos componentes de la narración de sí según Ricoeur: la *ipseidad* como “unidad del sí” a través de las diferentes “esferas de la existencia”, y la *mismidad* como “continuidad del sí mismo” a través de las diferentes etapas de la vida. Esta relación espacio-temporal es la que constituye el nexo de la identidad personal y la que resulta problemática. Es siempre una subjetividad en busca de sí misma, siempre un enigma a descifrar y siempre un proceso inacabado”. DUBAR, Claude. *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación.* P. 239. No se trata de creer que la educación y la formación aspiran a la modificación del sujeto completo, tal idea no parece posible si entendemos lo que Dubar ha querido plasmar con lo que acabamos de citar. La modificación, en tanto transformación y cambio que tienen lugar vía los procesos de formación se inscriben en el orden de la ipseidad ligada a la mismidad.

- Esta intención de modelar, de dar forma a estos aspectos personales, puede ser entendida como una *formación para algo*<sup>307</sup> específico que se espera lograr en los educandos: para hacerlos tender hacia ciertos comportamientos legitimados por valoraciones que deberán incorporar al reflexionar sobre situaciones de carácter cívico, ético, moral, ciudadano, etc., que se hallan vigentes en la sociedad actual.

Si bien, estos dos planos en los que la SEP espera que tengan lugar los procesos de formación cívica y ética de los educandos se encuentran indiscutiblemente relacionados y entrelazados, lo cierto es que, para fines del presente análisis, nos interesa centrarnos en el currículum propuesto para la asignatura que, en educación secundaria, tiene a cargo esta labor explicitada por el currículum formal. De ahí la necesidad de enfocarnos directamente sobre este plano específico, es decir, ubicar la posición que juega como elemento integrante del currículum, desentrañar más a detalle las intenciones educativas, sus propuestas para acceder a éstas, el tipo de población educativa a la que va dirigida, etc.

Aunque ya hemos hecho mención a *grosso modo* de algunas características de la asignatura de Formación Cívica y Ética, lo que nos ocupó líneas atrás giraba en torno a la articulación de la concepción que la SEP tiene acerca de la misma. Ahora que ya hemos podido aproximarnos a dicho significado, y entenderlo como un proceso de dar forma a ciertos aspectos de la personalidad de los educandos con miras a desarrollar y consolidar su actuar ético y ciudadano, cabe aclarar que, lo que hemos venido nombrando hasta el momento como “la asignatura”, es decir, la asignatura de Formación Cívica y Ética, se ubica en dos momentos del plan de estudios vigente para educación secundaria: un primer momento que se imparte durante el segundo grado de este nivel escolar, y un segundo momento que corresponde al tercer grado. A primera vista, podría pensarse que se trata de dos asignaturas, pero es posible constatar que la SEP elabora un mismo programa de estudios para ambos, situación que nos hace inferir que la concibe como dos momentos de un mismo proceso formal debido a la continuidad tan estrecha que se

---

<sup>307</sup> Al parecer, una de las características de las prácticas de formación consiste en el hecho de que ésta siempre aparece en estrecha relación con un contenido; así lo señala Bernard Honore: “(...) todo ocurre como si la formación no tuviese existencia más que con relación a un contenido. (...) Siempre se trata de la formación para algo”. HONORE, Bernard. *Op. Cit.* P.20. En este caso podemos constatar claramente que el contenido asociado a estos procesos de formación es un contenido que la SEP se ha dado en nombrar de carácter cívico y ético.

espera que los contenidos que la conforman guarden entre sí. En el apartado siguiente detallaremos con más precisión este hecho.

### **2.1.2 LAS INTENCIONES EDUCATIVAS.**

Vale la pena recalcar que el eje del desarrollo del apartado anterior lo constituyó el intento por respondernos qué implica para la Secretaría de Educación Pública el acto de la formación del ciudadano, pues de ello se desprenden una serie de aspectos sobre los cuales hay que profundizar para acercarnos a una mayor comprensión de este fenómeno. Asimismo, pudimos constatar que la SEP concibe como sinónimos los términos *Educar* y *Formar*, situación que, dijimos, no resulta muy conveniente en términos de claridad y que probablemente es la causa de que en toda la documentación curricular que se tiene al respecto de la asignatura de Formación Cívica y Ética no existe una referencia explícita acerca de lo que se entiende, precisamente, por el acto de *Formación* que rige para ésta como intención educativa. En este sentido, hemos apelado a las obras de B. Honore y Gilles Ferry para ir desentrañando en qué consiste el campo de la formación, a qué situaciones apela y qué actos entraña en sí mismo.

Si bien, lo dos principales componentes del acto educativo, que son la enseñanza y el aprendizaje, pueden pertenecer al fenómeno de la formación, son solamente partes de ésta. Pero ¿en qué estriba la diferencia? Probablemente esta separación de los términos se debe a las concepciones que los orientan. Si concebimos a la enseñanza y al aprendizaje como dos procesos íntimamente relacionados en donde los alumnos toman una parte activa en la construcción de su propio conocimiento, probablemente la educación y la formación se volverían términos tan similares que podrían utilizarse para designar al mismo acto, y, probablemente esto es lo que le ocurre a la fundamentación curricular de la SEP, pero no lo sabemos a ciencia cierta.<sup>308</sup> Por otra parte, si la

---

<sup>308</sup> Me parece que esto es lo que ocurre, por ejemplo, con la conceptualización que Ferry hace acerca del acto de la formación. La separación entre los términos obedece precisamente al sentido que le atribuye al proceso educativo en tanto enseñanza y aprendizaje: “La formación es entonces completamente diferente de la enseñanza y del aprendizaje. O sea que la enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pueden ser soportes de la formación, pero la formación, su dinámica, este desarrollo personal que es la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas, para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, por ejemplo”. FERRY, Gilles. *Op. Cit.* P. 54. En esta afirmación de Ferry es posible intuir que, en los procesos de formación, al sujeto de la formación se le asigna un papel activo, por cuanto necesita él mismo *encontrar* formas para llevar a cabo determinadas acciones. Esto se concreta todavía más en el siguiente fragmento de la obra de Ferry: “Una formación no se recibe. Nadie puede formar a otro. No se puede hablar

enseñanza y el aprendizaje son conceptualizados como partes de un proceso en donde los alumnos representan un papel pasivo-receptor, entonces no podríamos concebir a la educación y a la formación como sinónimos, pues la característica principal a la que apelan los procesos de formación consiste en hacer uso de la reflexión para consolidar una experiencia, entendiendo a ésta, como ya veíamos con John Dewey, como una atribución de sentido que permite diferenciar entre las causas y los efectos, entre nuestros actos y las consecuencias de éstos. Así, vemos que la principal diferencia entre educar y formar a alguien reside, para Ferry, en la actitud de pasividad o actividad que se pone en juego en la personalidad del individuo. El acto educativo *formal* obedece a una serie de especificaciones e intenciones que se llevan a cabo planteando las mismas actividades para todos los educandos. Pero la formación apela a una construcción más *libre*, por decirlo de algún modo: es la manera en la que cada individuo va aprendiendo y reflexionando sobre situaciones que no están contempladas de una manera formal y establecida, situaciones de su vida personal, y entonces construye la experiencia de formación. Por supuesto, eso es bajo una determinada conceptualización del acto educativo como tal, pero no olvidemos que existen tantos conceptos acerca de lo que es la educación, como educadores existen en la historia del mundo. Bajo la perspectiva de Ferry, podríamos considerar que, entonces, la asignatura que nos ocupa, probablemente no debería titularse como Formación Cívica y Ética, sino que debería sustituir su nombre por el de Educación Cívica y Ética. Pero ésta es sólo una conjetura. Necesitamos profundizar más en la propuesta de la asignatura y ahondar en la vía de acceso a las intenciones educativas que propone a través del currículum formal.

Recordemos, también, que la SEP entiende a la Formación Cívica y Ética como una especie de *modelaje* de ciertos aspectos de la personalidad de los alumnos que, apelando a los procesos de reflexión, permitan desarrollar en ellos una serie de competencias que posibiliten su crecimiento personal y consoliden ciertas disposiciones hacia la convivencia

---

de un formador y un formado. Hablar de un formador y un formado es afirmar que hay un polo activo, el formador, y un polo pasivo, aquél que es formado. (...) Nadie forma a otro. El individuo *se forma*, es él quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla, diría de forma en forma (...). El sujeto se forma solo y por sus propios medios". FERRY, Gilles. *Op. Cit.* P. 54. Y es aquí donde podemos rastrear la diferencia entre educar y formar, para este autor. La educación supondría que un individuo incorporara a su esquema cognitivo una serie de disposiciones para actuar frente a determinadas circunstancias de un modo específico. Pero resulta que cada individuo significa y ressignifica las situaciones de diferente manera, cada individuo interpreta lo enseñado en función de los elementos que se hallan a su disposición en su propio referente biográfico, y acumula experiencias que no se encuentran contempladas en el currículum formal que pertenece al acto educativo intencional. De ahí que cada individuo se configure de manera particular aunque haya recibido la misma "educación" que otros.

social de carácter solidario, justo y con respeto a la diversidad. Asimismo, encontramos que la reflexión que se propone como medio para el logro de esta meta, tiende, principalmente, a la atribución de sentido que los estudiantes puedan realizar a partir de convertir ciertas situaciones planteadas en el aula, en experiencias. Sobre el término *competencia* abrimos un pequeño debate en una nota a pie de página que retomaremos cuando llegue el momento. Por otra parte, basándonos en la obra de César Coll, encontramos que existe una relación entre los contenidos propuestos para la asignatura de Formación Cívica y Ética en tanto que éstos pueden ser entendidos como vías de acceso a la consecución de las intenciones educativas, razón por la cual se hace indispensable abordar su análisis. Pero, antes de proceder a este análisis es necesario detenernos en los aspectos que mencionábamos al principio: la ubicación de la asignatura en el plan de estudios, los propósitos que la orientan en cada grado y en cada bloque y la vía de acceso a las intenciones educativas.

Como asignatura, hemos dicho que la formación del ciudadano que propone la SEP se encuentra destinada a dos momentos que, en el currículum formal, corresponden al segundo y tercer grados de educación secundaria. A continuación, presentamos una figura que contiene un mapa curricular que ubica la formación que se espera lograr a través de todos los ciclos de la escolaridad básica, y en él, es posible constatar que la SEP ubica diferentes campos formativos que, a lo largo de los diferentes niveles de escolaridad, estarían tratando de consolidar en los educandos diferentes aspectos del desarrollo de una personalidad *deseable* para impulsar la mejora y el progreso de la sociedad que conocemos en la actualidad. Estos campos formativos son los siguientes:

- Lenguaje y comunicación.
- Pensamiento matemático.
- Exploración y comprensión del mundo natural y social.
- Desarrollo personal y para la convivencia.<sup>309</sup>

Es en este último campo formativo en el que se ubica lo concerniente a la formación de carácter cívico y ético, que en el nivel preescolar aparece como una asignatura que lleva

---

<sup>309</sup> ACUERDO número 540 por el que se actualiza el diverso número 181 por el que se establecen el Plan y los Programas de Estudio para Educación Primaria. P. 8. 2ª Sección. Documento en línea, consultado el 5 de mayo de 2011, tomado de: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7ecc5f47-dbca-4e16-9f2c-d1a863283b61/a540.pdf>

por nombre *Desarrollo Personal y Social*, y ya es en los niveles de educación primaria y secundaria cuando se convierte en *Formación Cívica y Ética*. En el nivel de primaria, esta asignatura se cursa a lo largo de los seis grados, y en la secundaria se restringe a los dos últimos, en donde “convive” –por decirlo de algún modo- con las asignaturas de Español II y III, Lengua extranjera II y III, Matemáticas II y III, Ciencias II (con énfasis en Física), Ciencias III (con énfasis en Química), Tecnología II y III, Historia I y II, Orientación y Tutoría (que se lleva a lo largo de los tres grados), Educación Física II y III, y Artes (que se cursa durante todo el nivel de secundaria).

Así, podemos constatar lo que líneas arriba encontramos en uno de los fragmentos citados en relación con la fundamentación curricular para la Formación Cívica y Ética que propone la SEP: se trata de un proceso que paulatinamente se halla presente a lo largo de todos los niveles de la escolaridad básica.

Esto, como también ya señalamos, obedece a una serie de intenciones educativas, de entre las cuales destaca la formación del ciudadano. Es así como el acto educativo comunica a las nuevas generaciones el ideal que se tiene acerca de la sociedad, la humanidad, la comunidad, etc., en la que cada uno de los miembros de una nación se integra. Retomando a Stenhouse, podemos argumentar que, si bien el ser humano tiene la disposición natural para aprender, la función de la escuela, en tanto institución de carácter específicamente educativo, consiste en orientar el aprendizaje de los educandos hacia un determinado *lugar*, es decir, hacia el logro de un determinado objetivo o meta de carácter global, situación por la cual, se estructura y define de qué tipo deberán ser los aprendizajes propuestos para la consecución de ese objetivo y cómo es posible acceder a él.<sup>310</sup>

---

<sup>310</sup> Stenhouse lo plantea de la siguiente manera: “Los niños (...) con frecuencia aprenden a manejar hábilmente a sus padres y muchas veces pueden predecir, e incluso controlar, el comportamiento de sus profesores. Los niños no son tontos. Las escuelas asumen la responsabilidad de planificar y organizar el aprendizaje de los niños. Intentan –y no con mucho éxito en numerosos casos- proporcionar una dirección a dicho aprendizaje y dotarle de un máximo de eficacia”. STENHOUSE, Lawrence. *Op. Cit.* P. 53. Por supuesto, hubo un tiempo, precisamente cuando todavía no existía “la escuela”, en que los aprendizajes se transmitían de generación en generación vía la familia. Así, el hijo de un campesino aprendía cuestiones sobre el campo gracias a las enseñanzas del padre o los hermanos, o quienes estuvieran en contacto con el campo. A través de esas enseñanzas familiares, el niño aprendía, entre otras cosas, formas para satisfacer sus necesidades básicas. Y también en lo que respecta a los vínculos de convivencia pasaba lo mismo: era la familia quien enseñaba a las nuevas generaciones los códigos morales y de conducta que debían observar para garantizar una buena convivencia en el marco social en el que se desarrollaban. Por supuesto, al cambiar las condiciones sociales y laborales del ser humano, y al complejizarse el número y la calidad de los saberes que las nuevas generaciones debían poseer para enfrentar a la vida en sociedad, las familias fueron perdiendo poco a poco

La intencionalidad educativa se circunscribe a una concepción de la Didáctica en su totalidad, entendiendo a ésta no en su connotación meramente instrumental, es decir, no como herramienta ni como técnica para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino dentro de un marco epistemológico que la configura como campo.<sup>311</sup> El análisis de las intenciones educativas desde una perspectiva de esta naturaleza nos lleva, nuevamente, al intento de deconstruirlas.

Es prudente comenzar por tratar de ubicar estas intenciones desde un contexto amplio, es decir, desde una perspectiva global que ubica a la educación secundaria como el último tramo de la escolaridad básica. En ese sentido, conviene analizar en qué consiste la intencionalidad de la educación básica, misma que se encuentra referida en el siguiente fragmento:

**“Los lineamientos establecidos en el artículo 3o. de la  
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley  
General de Educación y el Programa Nacional de Educación  
2001-2006 concretan el compromiso del Estado Mexicano de**

---

terreno en lo que respecta a esta labor educativa, de tal suerte que surge la escuela como institución socialmente designada para transmitir estos conocimientos.

<sup>311</sup> Es frecuente encontrar personas y textos que ubican a la Didáctica dentro de una racionalidad meramente instrumental: algunos la conciben como técnicas que le aportan al profesor insumos para realizar su actividad docente; incluso, hay quienes la ubican como “glosario” de dinámicas grupales y nada más. Pero la Didáctica puede ser entendida como una disciplina pedagógica que se centra en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, no sólo a nivel áulico, sino haciendo referencia también a todo el discurso institucional que los determina y a una serie de concepciones definidas socialmente que hacen referencia a lo que se espera lograr con el proceso educativo en su conjunto, así lo muestra el Dr. Eugenio Camarena: “En este sentido, la conceptualización de la Didáctica radica en cómo se concibe y comprende el trabajo de formación escolar por parte del docente y cómo el mismo contexto institucional la define. La Didáctica es un campo disciplinario que conlleva una epistemología sobre el proceso del ser del enseñante y de sus condiciones de intervención institucional, tanto social como individual, para generar acciones de aprendizaje a partir de un planteamiento metodológico. No es una técnica, no es un medio, no es un instrumento: la Didáctica es una epistemología sobre el accionar de la enseñanza para promover aprendizajes. (...) En la mayoría de los casos se ubica a la Didáctica como un mero referente de medios instrumentales que prioriza la estructura conceptual del campo profesional de formación. En este sentido, la didáctica, con “d” minúscula, se concibe como un producto final que da cuenta de los contenidos disciplinarios, es el contenido mismo de la disciplina que se enseña: Física, Biología, Historia, etc.”. CAMARENA Ocampo, Eugenio. *La Enseñanza. Imaginarios docentes*. P. 25. Ubicar a las intenciones educativas como un fenómeno que puede y debe ser analizado desde la Didáctica como campo epistemológico, implica tratar de desentrañar qué se enuncia a través de toda la estructura del currículum, es decir, cómo se conceptualizan socialmente las aspiraciones a que debe tender el proceso educativo, qué paradigmas de orden filosófico, sociológico, psicológico, etc., están orientando ese proceso en tanto proyecto. Es descubrir lo que subyace a esas intenciones, lo que las sustenta más allá del discurso expresado en documentos oficiales.

**ofrecer una educación democrática, nacional, intercultural, laica y obligatoria que favorezca el desarrollo del individuo y su comunidad, así como el sentido de pertenencia a una nación multicultural y plurilingüe, y la conciencia de solidaridad internacional de los educandos. En dichos documentos se encuentran los propósitos generales y se describen las características de una educación básica considerada plataforma común para todos los mexicanos”.**<sup>312</sup>

Aparece aquí como principal finalidad el favorecer *el desarrollo del individuo y su comunidad, así como el sentido de pertenencia* a una nación que se reconoce a sí misma en el marco de la multiculturalidad. También se espera desarrollar *la conciencia de solidaridad internacional* en los educandos. El medio para alcanzar este objetivo lo constituye precisamente la educación básica, que, según este fragmento, es *considerada plataforma común para todos los mexicanos*. Resaltan aquí varios elementos de gran interés. El primero de ellos consiste en el carácter nacional de la educación. Pareciera que, a pesar de los esfuerzos que en la década de los noventa se realizaron para concebir a la formación del ciudadano en términos más sociales que nacionalistas, el interés de consolidar a la nación mexicana, de unificarla, sigue apareciendo en el discurso. Probablemente la concepción *nacional* a la que apuesta la educación que provee el Estado haya transformado su significado desde los tiempos revolucionarios hasta la fecha. Ya no se trata de reunir a diferentes pueblos bajo el nombre de *Nación Mexicana*, sino de apostar a la vida democrática en una sociedad que reconoce que está conformada por una pluralidad cultural, que también debe hacerse presente a nivel internacional. La idea de *Nación* puede ir más allá de la concepción de diferentes pueblos compartiendo un mismo territorio; se trata de desarrollar entre sus habitantes un sentido de pertenencia, de identidad nacional, que los vincule entre sí y los haga comprometerse en su actuar diario con un proyecto en común, orientado por las bases de convivencia que se expresan en la Constitución. Es así como la Educación Básica viene a posicionarse como medio para la consecución de tal fin, en tanto que aporta un “común denominador” de saberes socialmente legitimados y reconocidos como necesarios para que cada uno

---

<sup>312</sup> ACUERDO número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria. Documento en línea, consultado el 5 de mayo de 2011, tomado de: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/normatividad/Acdo384.pdf>

de los individuos que integran al pueblo mexicano pueda contribuir al proyecto enunciado en el fragmento que acabamos de citar. Cada uno de los niveles de la escolaridad básica debe aportar a los educandos este común denominador de saberes, y no sólo eso, sino que debe modelar (dar forma, formar) la personalidad de los educandos para que, al concluir el último tramo de esta escolaridad, puedan comenzar a participar en el proyecto nacional en forma activa.

Es en esta línea en la que se inscribe la Formación Cívica y Ética, sobre todo en el último tramo de la escolaridad básica, es decir, en la secundaria. Si bien existe una transformación de sentido siempre presente en las intenciones educativas, sobre todo cuando se reformula la propuesta educativa de determinado nivel, también es posible ubicar una constante en dichas intenciones. Las constantes que han prevalecido en las intenciones educativas para la asignatura de Formación Cívica y Ética en la secundaria son expresadas en el siguiente fragmento:

**“Los programas de 2006 enriquecen los propósitos y contenidos planteados en 1999, pues ofrecen a los docentes mayores pautas didácticas para abordarlos. Asimismo, se brinda continuidad a los aspectos sobresalientes de estos programas; por ejemplo:**

- Impulsar en los estudiantes el desarrollo de su capacidad crítica en torno de situaciones de conflicto entre valores, tomando en cuenta principios que la humanidad ha conformado y que se han denominado valores universales.**
- Sentar las bases para reconocer que la actuación libre y responsable constituye una condición que favorece el desarrollo personal pleno, y como parte de éste la capacidad para tomar decisiones, prever consecuencias y participar en el mejoramiento de la vida social.**
- Vincular aspectos de la vida ciudadana –como democracia, forma de gobierno y leyes– con las características personales de los**

## adolescentes, superando la brecha entre el plano personal y las situaciones de la vida social”.<sup>313</sup>

Vemos en este fragmento retomado de la Fundamentación Curricular de la Reforma a la Educación Secundaria que tanto el programa de 1999 como el de 2006 coinciden en ofrecer a los docentes de la asignatura de Formación Cívica y Ética *mayores pautas didácticas* para abordar los contenidos que se proponen, aunque no entran en detalles acerca de lo que consideran como *pautas didácticas*. Lo que se puede inferir de esta afirmación es que se ve a estas pautas didácticas como medio o vía de acceso a los contenidos y a los propósitos.<sup>314</sup>

Los otros aspectos en los que coinciden los programas de 1999 y 2006 consisten en la necesidad de impulsar el desarrollo de la capacidad crítica de los educandos para la resolución de situaciones de conflicto (aunque esta capacidad crítica debe estar orientada a tomar en cuenta los valores que se han legitimado como *universales*), la actuación *libre y responsable* como condición fundamental para el proceso de toma de decisiones y la participación activa en el mejoramiento de la vida social; y la importancia de establecer un

---

<sup>313</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular. *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Formación Cívica y Ética*. P. 16. Documento en línea, consultado el 3 de mayo de 2011, tomado de <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/FUNDAMENTACIONES/FORMACION.pdf>

<sup>314</sup> Aunque no se logró ubicar la noción de *pautas didácticas* en la fundamentación curricular o en algún otro documento oficial, el empleo de esta expresión –en tanto que se la concibe como medio para el abordaje de contenidos y propósitos- pudiera estar haciendo referencia a una concepción instrumental de la didáctica. Es decir, no se le está significando, como lo hicimos en este apartado, desde una dimensión epistemológica. En última instancia, la Didáctica, como aquí la estamos conceptualizando tiene mayor relación con una serie de referentes que orientan la concepción educativa desde el marco de lo social, y, en esto coincidimos con lo que señala José Contreras al concebir a la Didáctica como una *ciencia de la enseñanza*: “(...) la Didáctica es una disciplina que encuentra su razón de ser en la intervención en la enseñanza, en su compromiso con la práctica educativa, y sin embargo la enseñanza como práctica social no se mueve guiada por la didáctica. (...) la propia didáctica forma parte de la dinámica social de la que participa la enseñanza, siendo esta disciplina un elemento que a veces actúa como legitimador de la práctica escolar o entra en conflicto con ella, pero en cualquier caso está *dentro* de la práctica social de la escuela, y no fuera –como a veces se nos puede hacer creer- mirándola de forma objetiva y enunciando juicios y propuestas descontaminadas y neutrales”. CONTRERAS Domingo, José. *Introducción crítica a la Didáctica*. P. 18. El hecho de que una propuesta curricular se articule fuera del contexto particular de cada escuela es ya un elemento significativo que va en esta línea, ¿cómo asegurar que un programa de estudios aporta mayores *pautas didácticas* a los docentes de una determinada asignatura? Quizá porque se piensa que estas pautas didácticas son lineamientos o propuestas de carácter meramente instrumental que podrían traducirse en insumos, es decir, en opciones que se ofrecen a los profesores para el desarrollo de ciertos temas, de determinados contenidos, pero dichas opciones o insumos, precisamente por su carácter instrumental, podrían estar dejando fuera aspectos de suma importancia para ser tomados en cuenta por los propios docentes en lo que respecta a la concepción de lo que implica su propia práctica docente al interior de un contexto específico, como pueden ser el orden institucional, el orden social, el orden moral, etc., bajo los cuales se estructura la propuesta educativa.

vínculo entre aspectos de la vida ciudadana y aspectos immanentes a la personalidad de los educandos adolescentes, con el fin de superar la brecha entre el ámbito personal y el ámbito social.

Aquí es donde, probablemente, resalte más el motivo que llevó a incorporar en 1993 un enfoque centrado en la enseñanza de los valores como alternativa al énfasis nacionalista que, desde la implementación de una formación cívica en la escuela secundaria, había prevalecido. Pareciera que no se trata sólo de formar ciudadanos que para cumplir con sus compromisos y responsabilidades necesiten despersonalizarse, sino que se confiere importancia al desarrollo personal buscando conjugarlo con el desarrollo de capacidades cívicas para la actuación en el marco de la vida pública. Ésta es, quizá, la alternativa al viejo conflicto que surge entre el hombre y el ciudadano, y, es, tal vez, la única vía que, hasta el momento, se ha podido articular para evitar la disociación entre la esfera de lo social y la esfera de los intereses particulares de los integrantes de una nación.<sup>315</sup>

---

<sup>315</sup> Tzventan Todorov ha desarrollado un interesante análisis al respecto partiendo de la afirmación de Rousseau que dice que no se puede educar al mismo tiempo al hombre y al ciudadano. Rousseau considera que para lograr articular una nación es indispensable que los individuos renuncien a su voluntad personal en aras de una voluntad general que les permita sobrevivir como comunidad. Ésta es la principal tesis del contrato social: se renuncia a los intereses particulares –que, en muchos casos pueden resultar contradictorios con los intereses de *los otros*- para que, entre todos puedan procurarse lo necesario para sobrevivir enfrentando los retos que impone la naturaleza a todas las demás criaturas; así, la educación ciudadana, desde la perspectiva de Rousseau, consiste en una renuncia de lo personal, una renuncia que cuando no se realiza solamente puede provocar sufrimiento al ser humano: “Dadlo entero al Estado o dejadlo entero a sí mismo, pero si dividís su corazón lo desgarráis”. ROUSSEAU, Jean Jacques. Citado a través de Tzventan Todorov en *Nosotros y los Otros. Reflexión sobre la diversidad humana*. P. 212. Todorov desarrolla un debate muy interesante acerca de qué es lo que en realidad quiso decir Rousseau cuando, en algunos fragmentos de su obra se pronuncia a favor del ciudadano y en otros da prioridad al Hombre. Para Todorov, la postura final de Rousseau consiste en exaltar al Hombre por encima del ciudadano (contrario a todo lo que pudiera parecer a simple vista en la obra de Rousseau), pues, mientras el ciudadano apela al patriotismo (nacionalismo), el Hombre se construye en la universalidad: “¿Cuáles son exactamente las características que se desprenden de la postura del ciudadano? Éste se define enteramente a partir de la noción de patria, “el hombre”, en cambio, es aquel que no desea poner en situación de privilegio a su pueblo, a expensas del resto de la humanidad. La educación cívica tiene como función primordial la de inculcar el patriotismo. [Pero] La contrapartida de este amor hacia todo aquello que es propio de la patria es un cierto menosprecio por lo que no le pertenece, particularmente por los extranjeros. (...) ¿Cuál es el defecto inherente al patriotismo? Consiste en que, al preferir una parte de la humanidad, el ciudadano transgrede el principio fundamental de la moral: el de la universalidad; sin decirlo abiertamente, admite que los hombres no son iguales”. TODOROV, Tzventan. *Op. Cit.* Pp. 212 – 215. Interesante dilema: formar cívica y éticamente a los educandos de secundaria implicaría, por una parte, desarrollar en ellos un sentido de pertenencia a la nación para que con su actuar participativo se impulse el progreso social. Se trata de fomentar la identidad nacional, pero sin caer en nacionalismos, pues es importante también que logren asumirse como parte de un proyecto más amplio, un proyecto internacional y universal. Quizá la educación en valores esté jugando como un puente para unir ambas perspectivas.

Estas constantes que aparecen en las intenciones educativas de ambos programas representan un núcleo, un eje alrededor del cual gira y se estructura la asignatura: formar al hombre y al ciudadano. Porque ambos aspectos, en los educandos, no pueden disociarse, sino que parecen constituir un círculo dialéctico que aspira a lograr una meta global, un objetivo que queda expresado en el perfil de egreso del estudiante de educación secundaria. Este perfil de egreso enuncia las características deseables que debe poseer el educando al concluir el último tramo de la escolaridad básica, y dichas características constituyen una definición explícita de aquello que el Estado, a través del Sistema Educativo Nacional, considera que son los rasgos indispensables que debe poseer cada uno de los integrantes de la sociedad mexicana para desenvolverse al interior de la vida pública de tal manera que, con apego a la legalidad, contribuya al progreso y mejoramiento no sólo de sus propias condiciones de vida, sino también de las de quienes les rodean y de aquellos *otros* que, aunque de manera inmediata no le sean visibles (como pueden ser los restantes millones de ciudadanos que viven en nuestro país, o bien, las generaciones futuras), comparten el destino de la nación entera.

Por su parte, el perfil de egreso es, para la SEP, la definición de una serie de rasgos que enuncian el *tipo de ciudadano que se espera formar* a lo largo de todo el trayecto que los estudiantes recorren desde el nivel de preescolar hasta el nivel de educación secundaria, siendo esta escolaridad básica y obligatoria. Este tipo deseable de ciudadano se ha configurado atendiendo a los retos que imponen los cambios vertiginosos que experimenta el mundo actual, mismos que deberán enfrentarse a partir de una serie de conocimientos y habilidades que permitirán que el educando pueda tener una participación activa en el proyecto social en el que se halla inserto. Estos conocimientos y habilidades consisten, propiamente, en que los educandos sean capaces de argumentar y razonar para identificar problemas en su entorno personal y social y proponer soluciones; asimismo, les permitirán interpretar y explicar procesos de índole social, económica, cultural y natural, lo cual podrá orientar de la mejor manera la toma de decisiones que lleven a cabo en cada uno de los aspectos de la vida procurando siempre tender hacia un bienestar personal y social. Entre los conocimientos que se proponen, destacan los que se relacionan con los derechos humanos y los valores universales, pues éstos deben estar presentes también en la toma de decisiones que les permita ir estructurando un proyecto de vida asumiendo, con responsabilidad, las consecuencias de sus acciones. Por último, se destaca el carácter intercultural de la formación cívica y ética como un pilar

de la convivencia respetuosa entre todos los integrantes de una comunidad y de la sociedad en general.

Se trata, entonces, de formar al educando para que sepa elegir, entre toda la gama de posibilidades que se le presentarán en cada una de las situaciones problemáticas que impone la vida, las mejores opciones a las peores. Es decir, que opte por aquello que, en el marco de la legalidad y de la ética, está reconocido como deseable y necesario para uno y para todos los individuos. Se trata de superponer los valores universales a los valores netamente personales que se desprenden de un beneficio particular, si bien el aspecto personal no se descuida. No es que se proponga una renuncia de lo personal en aras de la colectividad, sino de encontrar los puntos que puedan articular lo que quiere el individuo y lo que debe hacer el ciudadano. Tal es la intención.

Se puede deducir que los seres humanos no nacemos con todas estas capacidades desarrolladas y he ahí la función de la formación. Tal función aparece en una forma más clara si aludimos a un fragmento del programa de la asignatura que concibe a la Formación Cívica y Ética en términos de *Prevención*:

**“El fortalecimiento de una cultura de la prevención. Los contenidos del programa contemplan recursos para el manejo de situaciones a las que pueden verse expuestos los adolescentes y que demandan, por tanto, anticipar consecuencias y riesgos para su vida personal y social. Este trabajo se relaciona estrechamente con la reflexión sobre sus características y aspiraciones individuales, así como con la capacidad para elegir un estilo de vida sano, pleno y responsable, basado en la confianza en sus potencialidades y apegado a la legalidad”.**<sup>316</sup>

Es posible observar que se concibe a la Formación Cívica y Ética en el marco de una cultura de la prevención, en la medida en que los adolescentes pueden verse envueltos

---

<sup>316</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular. *Reforma de la Educación Secundaria. Formación Cívica y Ética. Programas de estudio 2006*. Documento en línea, consultado el 5 de mayo de 2011, tomado de <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/fcye/index.htm>

en un cúmulo de situaciones que demandarán de ellos, en repetidas ocasiones, una toma de decisiones que debe darse de la mejor manera posible, es decir, de manera informada, reflexionada, tomando en cuenta que, de las elecciones que hagan, se derivarán consecuencias que impactarán decisivamente, tanto en el ámbito personal que corresponde a cada uno de ellos, como en los aspectos micro y macro de lo social. Quizá, entre todos los fragmentos que hemos recuperado para tratar de asir las intenciones educativas que privan en la asignatura de Formación Cívica y Ética, este fragmento es el más ilustrativo en términos de lo que se espera de dicha asignatura, precisamente, como proceso de formación.

Para Bernard Honore, la formación tiene una función evolutiva, es decir, una función de cambio y de transformación, que implica el compromiso del ser humano con su propia evolución, en este caso, en el plano de lo social, principalmente.<sup>317</sup> Honore retoma esta idea de la función evolutiva de la formación apelando al concepto de *adaptación*<sup>318</sup> que la evolución lleva implícito. La adaptación le permite al individuo responder ante las exigencias del medio antes que sucumbir ante ellas, es decir, desplegar una gama de recursos que le permitirán subsistir ante situaciones que no había experimentado con anterioridad, dando origen al *stress*, que viene a ser una serie de reacciones en el individuo que intenta adaptarse a una situación nueva.<sup>319</sup> Las respuestas del individuo

---

<sup>317</sup> Honore lo plantea de la siguiente manera: “La formación, que habitualmente es descrita como una actividad, está considerada como una función evolutiva que se ejerce según cierto proceso. (...) La formación caracteriza la dimensión teleológica de los fenómenos humanos. Nuestra hipótesis es que el proceso de formación conduce al hombre a tomar en consideración activa problemas de finalidad, es decir a su conocimiento y al descubrimiento de la posibilidad de la elección y del proyecto. De esta hipótesis se desprende que la función de formación es aquella por la cual las nociones de Desconocido y de Posible pueden inscribirse en la experiencia individual y colectiva-histórica, sin ser inmediatamente reemplazada por un mito”. HONORE, Bernard. *Op. Cit.* P. 44. Formar al ciudadano, retomando la perspectiva de Honore, estaría implicando una tendencia hacia la evolución de lo social y lo nacional en términos cívicos y éticos. Una evolución que marca el paso de una criatura meramente centrada en sí misma, una criatura ególatra que sólo reconoce a los otros como objetos y no como sujetos, a un ser que se asume como parte de un proyecto en el que confluye en tiempo y espacio con otros seres, y, que, a partir de esta asunción, el ser logra elaborar su propio proyecto de vida, siempre tendiente hacia una mejora de sus condiciones como sujeto ético, como sujeto social.

<sup>318</sup> Para Honore, la adaptación es concebida, en el ámbito biológico, como “(...) la manifestación reactiva de un “interior” que tiene particularidades de respuesta selectiva, con relación a un “exterior” que comprende elementos de incitación no específicos, desordenados con relación al interior”. HONORE, Bernard. *Op. Cit.* P. 50.

<sup>319</sup> Honore describe este proceso bajo los siguientes términos: “¿Qué ocurre cuando el entorno provoca una excitación no prevista en el programa, una situación en la cual no es posible para el organismo establecer la discriminación entre dos respuestas preparadas de antemano? Es lo que se ha estudiado en el animal a propósito de los reflejos condicionados en la neurosis experimental. Después del condicionamiento sometido a un excitante insuficientemente diferenciado, el organismo responde con una actividad desordenada o con una inhibición. (...) Cuando sobreviene una situación diferente de la que el organismo responde

frente a las situaciones desconocidas se dan generalmente en el plano del automatismo. Así, ocurre que estas respuestas se extraen del plano de la conciencia no reflexiva (que Honore ha asociado con los conceptos del psicoanálisis que se refieren al inconsciente y al preconsciente), y por lo mismo no pueden garantizar que la forma que el individuo tiene de reaccionar ante determinada situación sea la más benéfica para él y para quienes le rodean. Lo que hace la formación es que, a través de los procesos de reflexión, provee al individuo de una gama de respuestas a nivel de la conciencia reflexiva que podrá poner en juego cuando se le presente una situación nueva en la vida y es en este sentido que la formación guarda una estrecha relación con las intenciones educativas que hacen referencia a la cultura de la prevención. La reflexión rompe con el automatismo<sup>320</sup> y ofrece al individuo un mayor número de opciones para actuar. El bloqueo y la angustia son respuestas automáticas provenientes de la conciencia no reflexiva en una situación de *stress*; lo que se persigue con la formación del ciudadano es que disponga de un mayor material a nivel de la conciencia reflexiva para evitar que las futuras situaciones desconocidas que se le presenten le hagan responder recurriendo, por ejemplo, a respuestas como la angustia y el bloqueo inconsciente. En este sentido, la toma de decisiones podrá llevarse a cabo de forma que apunte más hacia el bienestar personal y social.

Las intenciones educativas que hemos podido rescatar de los fragmentos citados hasta el momento giran en una lógica amplia que orienta todo el proceder de la formación cívica y ética que se propone a los educandos de secundaria. Estas intenciones se han rescatado de algunas especificaciones inherentes a la fundamentación curricular, al perfil de egreso, etc. Pero también conviene señalar que las intenciones educativas se precisan aún más en los programas de la asignatura a través de lo que distinguimos como *Propósitos*

---

ordinariamente por el juego de los automatismos, se produce un proceso de “alteración”. Una situación imprevista en el programa de los automatismos provoca una ruptura de esos automatismos y manifestaciones humorales y orgánicas de alteración. El estado en el cual se encuentra el organismo por el hecho de esas manifestaciones es el *stress* (...) “. HONORE, Bernard. *Op. Cit.* P. 52. Así, el *Stress* no está conceptualizado aquí como comúnmente se le ha entendido, pues tiende a relacionársele con un estado de intensa presión que el individuo manifiesta de diferentes maneras. El *Stress* es una gama de respuestas autoadaptativas que el organismo pone en marcha ante las situaciones desconocidas, y tal gama de respuestas puede ser de índole sumamente variada.

<sup>320</sup> Honore concibe a los procesos de reflexión como un puente que lleva de la conciencia no reflexiva a la conciencia reflexiva: “En la reflexión, simultáneamente, hay objetivación del sujeto y subjetivación del objeto. (...) la reflexión destruye los automatismos rechazando en la exterioridad lo que era el enlace interior del reflejo. (...) en el proceso de conocimiento, llega a la conciencia de las conexiones, de las relaciones, a todas las simbolizaciones. (...) Con la reflexión se constituye el fenómeno de la conciencia”. HONORE, Bernard. *Op. Cit.* Pp. 56, 57.

*Generales de la Formación Cívica y Ética y Propósitos Específicos* de la asignatura en cuestión. Estos últimos podrían entenderse como una serie de intenciones educativas que, enunciadas de una manera más concreta, guardan una relación más estrecha con los contenidos que incorpora la asignatura; mientras que los propósitos generales pueden estar funcionando como ejes o como intenciones de carácter más global que deben orientar a los propósitos específicos.

De esta manera, los Propósitos Generales plantean la intención de que los alumnos se vean a sí mismos como personas libres, responsables y participativas, con dignidad y derechos que les permitirán tomar un papel activo en el mejoramiento de la sociedad y de sus propias condiciones de vida en un marco de respeto a los derechos humanos y al interior de una cultura democrática, en donde la democracia se asume como forma de vida y de gobierno que los estudiantes deben comprender a través del conocimiento de los valores legitimados para la convivencia y la organización y el funcionamiento del Estado Mexicano. Se trata también de que conozcan las normas y leyes en una nación de carácter multicultural, en donde el bienestar, la salud y la integridad, tanto a nivel personal como a nivel colectivo, se entienden como condiciones necesarias para un desarrollo pleno de todos los ciudadanos.

Por su parte, los Propósitos Específicos para la asignatura de Formación Cívica y Ética parten de estas bases de carácter general, y se remiten a la necesidad de lograr que los educandos vean a los valores y a los derechos humanos como referencias que les permitirán la construcción de una perspectiva ética que contribuirá a que puedan comprender el mundo social en el que se hallan insertos. Esta perspectiva ética deberá orientar su proceder tanto en la escena pública como en el plano personal de manera cotidiana, apuntando a que reconozcan a la pluralidad y al respeto a la diversidad como condiciones necesarias para una convivencia de carácter democrático al interior de una nación multicultural. Asimismo, se busca también que rechacen cualquier tipo de actitud que ponga en peligro o violente los derechos de las personas. Los educandos necesitan asumir y respetar los compromisos que adquieren no sólo con los demás, sino también consigo mismos, aprendiendo a resolver conflictos de manera no violenta y desarrollando un pensamiento crítico que les permita orientar mejor la toma de decisiones que tendrán que efectuar en numerosas ocasiones a lo largo de su vida.

Más adelante entraremos en detalle acerca de los propósitos generales y específicos que rigen para cada bloque de contenidos del programa de la asignatura, pero éstos guardan la misma coherencia que acabamos de presentar aquí, es decir, vemos que las intenciones educativas en tanto propósitos comienzan enunciándose de una manera general y quizá abstracta, y poco a poco van redefiniéndose a partir de una especificidad que más que nada marca y delimita, de una manera más concreta, qué tipo de aprendizajes y saberes se espera que el educando pueda desarrollar a lo largo de este tipo de formación.

Pero, si hasta aquí parece que todo este entramado de intenciones que se traducen en propósitos comenzaba a clarificarse, lo cierto es que la concepción didáctica que orienta a la asignatura se estructura incorporando una noción un tanto problemática: el concepto de *competencia*. El currículum de la asignatura propone que los educandos desarrollen una serie de competencias *cívicas* que es importante promover en el nivel secundaria. Ahora bien, ¿qué entendemos cuando hablamos de *competencias* en la formación cívica y ética? Para ello, conviene revisar cuál es el concepto que actualmente la SEP incorpora para definir el término *Competencia*:

**“Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado. Las competencias movilizan y dirigen todos estos componentes hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser. Las competencias se manifiestan en la acción integrada; poseer conocimiento o habilidades no significa ser competente: se pueden conocer las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta; se pueden enumerar los derechos humanos y, sin embargo, discriminar a las personas con necesidades especiales. La movilización de saberes (saber hacer con saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacer) se manifiesta tanto en situaciones comunes de la vida diaria como en situaciones**

**complejas y ayuda a visualizar un problema, determinar los conocimientos pertinentes para resolverlo, reorganizarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que falta”.**<sup>321</sup>

Vemos así que, para la SEP, hablar en términos de *Competencia* implica distinguir entre dos tipos de saber: un saber hacer y un saber que hace referencia explícita al campo del conocimiento. De ello podemos inferir que, para la SEP, el conocimiento no constituiría un todo integrado, sino que haría referencia a un proceso relacionado con la acumulación pasiva de información, es decir, un saber que no pone en práctica lo que se ha aprendido utilizando los recursos cognitivos. Ésta es, probablemente, la razón de que a ese saber ligado con la idea de conocimiento se le quiera complementar con la idea de saber hacer. Esta conjugación del saber hacer y el saber que tiene relación con esta concepción del conocimiento en el plano informativo busca que el educando logre valorar el impacto de sus actos y las consecuencias de los mismos a través de un proceso que trasciende al saber (en términos de conocimiento), al saber hacer y al saber ser; se trata de un proceso que al ir más allá de éstos se refiere a las relaciones que se establecen entre ellos, o, como lo diría la Gestalt: “el todo es más que la suma de sus partes”, porque a la suma de las partes se añade el tipo y la naturaleza de las relaciones que se establecen entre ellas.

Esta misma lógica vuelve a aparecer cuando la SEP hace referencia a que la competencia viene dada en términos de *Conocimientos, Habilidades, Actitudes y Valores* que tienden hacia el logro de propósitos definidos, de *objetivos* concretos. Estos conocimientos, habilidades, actitudes y valores deben concatenarse en una forma integrada, pues, según la definición que proporciona la SEP, *se pueden enumerar los derechos humanos y, sin embargo, discriminar a las personas con necesidades especiales*, esto podría interpretarse a partir de la idea de que de nada sirve poseer información si ésta no logra que el individuo actúe conforme a lo que se postula.

Con todo lo anterior, a lo que apunta el desarrollo de competencias en el educando es a la solución de problemas de la vida cotidiana, en la medida en que la competencia entraña la idea de una movilización de saberes que le permite a los educandos identificar

---

<sup>321</sup> ACUERDO número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria. Documento en línea, consultado el 5 de mayo de 2011, tomado de: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/normatividad/Acdo384.pdf>

situaciones problemáticas y poner en marcha todo un despliegue de recursos para poder llegar a una solución que prometa consecuencias beneficiosas para el individuo que lleva a cabo esta movilización.

Con base en esto, llegamos a las siguientes inferencias que develan la complejidad de un término que adquiere diversos significados para quien lo enuncia y que, concretamente, para la SEP no parece estar exento de problemas:

1. Subyace una concepción del Conocimiento que hace alusión a una mera acumulación de datos e información. Situación por la cual se le asocia al desarrollo de habilidades, actitudes y valores, de tal suerte que se conforme un todo integrado.
2. Al concebir a la competencia como un medio para el logro de objetivos concretos, el concepto parece situarse en una lógica que se deriva de paradigmas pragmáticos y eficientistas.<sup>322</sup>
3. La relación que, hasta el momento, aparece entre los propósitos y las competencias en el plano de las intenciones educativas parece estar determinada por una *teleología* en términos de desempeño, es decir, los propósitos aparecen como intenciones de carácter global que pueden alcanzarse si los medios, en este caso las competencias, logran desarrollarse en el educando de una manera sólida y consolidada.

A pesar de que el debate en torno al polisémico término de *Competencia* parece haber cobrado auge en tiempos recientes, lo cierto es que su uso lleva largo tiempo empleándose. Vemos que aparece en los escritos de Platón como un término que hace referencia a la capacidad que un individuo puede incorporar como parte del desarrollo de su personalidad.<sup>323</sup>

---

<sup>322</sup> Hemos hecho referencia a la gran problemática que implica la idea de la educación basada en competencias. Hicimos referencia al origen del término *Competencia* en los tiempos modernos, desde el significado que le adjudica Chomsky, pasando por su incorporación en el ámbito empresarial, hasta llegar al campo educativo para hacer referencia a lo que se espera que el alumno sea capaz de *hacer* con el saber. Dijimos que todas las retraducciones que opera el término parecen remitirnos a esta lógica pragmática-eficientista que ha impregnado fuertemente, sobre todo en los últimos tiempos, al campo de la educación.

<sup>323</sup> Martin Mulder logra rastrear el significado etimológico de la palabra *Competencia* hasta los tiempos de la antigua Grecia, en la obra de Platón: “El primer uso del concepto lo encontramos en el trabajo de Platón (Lysis 215, 380 D.C.). La raíz de la palabra es “ikano”, un derivado de “ikonumai”, que significa *llegar*. El antiguo griego tenía un equivalente para competencia, que es *ikanótis*. Se traduce como la cualidad de ser

Existen posicionamientos de muy diverso orden a partir de los cuales el concepto de *Competencia* parece cobrar distintos significados pero siempre guarda una similitud con el *saber hacer* con las habilidades y las destrezas que un individuo puede *demostrar* una vez que ha adquirido los saberes necesarios para ello. Así, por ejemplo, para el conductismo, este saber hacer se traduciría en productos observables, y, para el cognoscitivismo implicaría además todos los recursos mentales que los individuos ponen en marcha para la realización de una determinada tarea. Se trata, pues, de un término problemático que, si lo que busca son resultados traducidos en conductas (o acciones) que pueden observarse, tiende a inclinarse hacia una concepción conductista de lo que es el aprendizaje; pero que si se centra en los procesos de aprendizaje, entonces parece estar más cerca de postulados constructivistas, y, esto último es lo que, parecería que la SEP espera, pero antes de inferir hacia qué paradigma se inclina este concepto en el programa de Formación Cívica y Ética al hacer referencia a *competencias cívicas*, valdría la pena revisar en detalle lo que propone para el desarrollo de éstas.

En el programa que rige para la asignatura se plantean ocho competencias que es preciso fomentar en los estudiantes de educación secundaria:

1. *Conocimiento y cuidado de sí mismo*
2. *Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.*
3. *Respeto y valoración de la diversidad.*
4. *Sentido de pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad.*
5. *Manejo y resolución de conflictos.*
6. *Participación social y política.*
7. *Apego a la legalidad y sentido de justicia.*
8. *Comprensión y aprecio por la democracia.*<sup>324</sup>

---

*ikanos* (capaz), tener la habilidad de conseguir algo, destreza. *Epangelmatikes ikanotita* significa capacidad o competencia profesional/vocacional. Esto no debería ser confundido con *dexiotis* que tiene que ver más con la inteligencia, como en la expresión “ignorancia junto con sabiduría (es) más útil que la inteligencia con la inmoralidad”. MULDER, Martin, TanjaWeigel y Kate Collins. “The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member status: a critical analysis”, *Journal of vocational education and training*, 59 (1), Pp. 67-88. Elisabet Cortés Harlet. Se perfila aquí una gran similitud con el concepto que da la SEP en tanto que hace referencia a que es diferente conocer los derechos humanos a llevarlos verdaderamente a cabo.

<sup>324</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular. *Reforma de la Educación Secundaria. Formación Cívica y Ética. Programas de*

Podemos apreciar que estas ocho competencias apuntan al desarrollo del educando en tres planos: el personal, el ético y el ciudadano; siguiendo este orden, dicho desenvolvimiento obedece a un proceso paulatino que comienza centrando la atención en el educando como persona, luego fortaleciendo su eticidad y, por último, apuntando a la construcción de una conciencia ciudadana. Vemos también que estas competencias están expresadas no en términos de procesos, en la mayoría de los casos, sino que apuntan a resultados por cuanto proponen una serie de acciones (a nivel de comportamiento y también de actividad intelectual) que buscan conseguir el logro de las intenciones educativas de carácter más global: que los educandos se reconozcan como sujetos de derecho y ubiquen su posición en la comunidad, en la nación y en la humanidad; que los educandos aprendan a regular su propia conducta y a prever las consecuencias de sus acciones; que los educandos aprecien las manifestaciones de la diversidad y muestren actitud de rechazo a todo lo que vaya en contra de los derechos fundamentales de cada individuo en tanto persona y ciudadano; que desarrollen capacidades para el diálogo y para resolver conflictos de manera no violenta; que aprendan a comunicar sus perspectivas en relación con problemas que atañen a la comunidad y sepan formular propuestas dirigidas a las instituciones sociales y políticas; que conozcan y comprendan la organización del Estado y las leyes que regulan la convivencia de sus miembros; que participen en actividades grupales como una forma de experimentar la democracia aprendiendo a expresarse respetuosamente y actuando responsablemente.

Estas competencias se definen en términos de resultados, y quizá en mucha menor medida en términos de procesos de aprendizaje. El problema es que, si la competencia se traduce, a final de cuentas, en resultados, la única forma de evaluarla se convierte en una medida que tiende a las demostraciones de lo observable, y aquí aparece una enorme contradicción. El conductismo<sup>325</sup> se caracteriza, precisamente, por limitarse sólo a los

---

*estudio* 2006. Documento en línea, consultado el 5 de mayo de 2011, tomado de <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/fcye/index.htm>

<sup>325</sup> El paradigma conductista de la Psicología se caracteriza por la medición de la conducta en términos observables: “El conductista se pregunta: ¿por qué no hacer de lo que podemos observar el verdadero campo de la psicología? Limitémonos a lo observable y formulemos leyes sólo relativas a estas cosas. Ahora bien: ¿qué es lo que podemos observar? Podemos observar la conducta –lo que el organismo hace o dice. Y apresurémonos a señalar que hablar es hacer, esto es, comportarse. (...) A menudo se ha criticado al conductista el énfasis que pone en la respuesta. A lo que parece, algunos psicólogos creen que el conductista está exclusivamente interesado en registrar ínfimas respuestas musculares. Nada más erróneo. Insisto en que al conductista le importa primordialmente la conducta del hombre como un todo. En otras palabras, la

aspectos observables del comportamiento humano, los cuales se traducen en resultados que pueden ser medibles, que hablan de una demostración de los aprendizajes adquiridos. Por otra parte, la principal característica del modelo constructivista es que centra la atención no en los resultados sino en los procesos mediante los cuales se lleva a cabo el aprendizaje. Enfocarse en los resultados implica desatender los procesos de aprendizaje, ¿qué pasa entonces cuando la competencia se centra en los resultados?, ¿qué nos dice eso acerca de la importancia que el enfoque de la educación basada en competencias le da al aprendizaje y cómo lo está conceptualizando? Las competencias que acabamos de describir y que orientan los aprendizajes que se proponen en el programa de Formación Cívica y Ética parecen quedar reducidas a simples demostraciones de lo que los estudiantes saben hacer con el conocimiento, y esto aparece sobre todo cuando se enuncia (en un fragmento anterior, para ser precisos en el concepto que la SEP tiene acerca del término competencia) que se pueden conocer los derechos humanos pero aún así actuar de forma injusta.

Todo lo anterior no hace más que recalcaros la dificultad del término *competencia*, ¿cómo entenderla cuando el discurso de la SEP pareciera situarse en un paradigma cuando en realidad lo que subyace es la pertenencia a otro modelo de aprendizaje? ¿Cómo podemos aterrizar el concepto para entender a qué se refieren con todas estas habilidades, destrezas, conocimientos y aptitudes que se expresan en términos de resultados? Aquí podríamos proponer dos vías posibles para captar el significado: O bien, conceptualizamos a las competencias como un término que tiene relación con el aprendizaje significativo, o bien las concebimos desde el paradigma conductista. El aprendizaje significativo nos remite a pensar que lo que persigue la educación es centrar la atención en los procesos mediante los cuales el sujeto es capaz de darle significado a un determinado contenido informacional. Esto implicaría que el sujeto fuese capaz de representarse mentalmente dicho contenido y lograr un entrelazamiento con otros contenidos que, o se han vuelto significativos o tienen potencial para cobrar significado a través del establecimiento de una red semántica, de una cadena de significados. En el

---

contestación que importa al conductista se sintetiza en la sensata solución a este problema: ¿qué está haciendo y por qué lo hace??. GARDNER, Murphy. *El Conductismo*. Pp. 52-56. A menudo se desconoce el interés del conductismo sobre la conducta concibiéndola como un todo. Por supuesto, debe tratarse de un todo que se traduzca en términos observables, pero llama la atención el hecho de que este paradigma haya recibido tan fuertes críticas en la escena educativa y que pocas veces se revise a fondo. Probablemente sea este desconocimiento lo que pueda influir para que no se haya superado del todo en la escena educativa.

aprendizaje significativo se construyen significados.<sup>326</sup> Una competencia que se enunciara desde esta perspectiva tendría que aludir, como prioridad, a esa construcción de significados, más que a los resultados de esa construcción. Por supuesto, no queremos insinuar que todas las competencias que la SEP propone como básicas para la formación cívica y ética de los educandos de secundaria solamente aluden a los resultados en relación con el comportamiento de los mismos en una esfera social, pues las hay que apelan, por ejemplo, a la construcción de un sentido de pertenencia a la nación y a la humanidad. Sin embargo, la mayoría de estas competencias parecen dirigirse mucho más a cuestiones concretas, situaciones que hablan de resultados, y, por ende, pareciera que el paradigma que predomina en esta propuesta de las competencias como medio para la concreción de las intenciones educativas tiende a inclinarse más al paradigma conductista

---

<sup>326</sup> Esta idea del aprendizaje significativo como construcción de significados aparece con David Ausubel en el campo de la Psicología y ha sido llevada al ámbito educativo por numerosos autores, entre ellos destaca Frida Díaz Barriga, quien lo expone de la siguiente manera: “La concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones es promover los *procesos* de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. (...) Diversos autores han postulado que es mediante la realización de aprendizajes significativos que el alumno construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así su crecimiento personal. De esta manera, los tres aspectos clave que debe favorecer el proceso instruccional serán el logro del aprendizaje significativo, la memorización comprensiva de los contenidos escolares y la funcionalidad de lo aprendido. (...) Así, aprender un contenido quiere decir que el alumno le atribuye un significado, construye una representación mental por medio de imágenes o proporciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento. Construir significados nuevos implica un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente, esto se logra introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos. Así, el alumno podrá ampliar o ajustar dichos esquemas o reestructurarlos a profundidad como resultado de su participación en un proceso instruccional. En todo caso la idea de construcción de significados nos refiere a la teoría del aprendizaje significativo”. DÍAZ Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2ª Ed. Con esta definición lo que se intenta es diferenciar un aprendizaje que se concrete a almacenar datos de manera repetitiva y sin sentido en la memoria, de otro aprendizaje en donde el alumno sea capaz de encontrarle sentido al contenido que se le presenta. Cabe señalar que, aunque Ausubel desarrolla desde el ámbito de la Psicología este paradigma que se erige como el más actualizado en materia de aprendizaje (junto con el de la educación basada en competencias), lo cierto es que esta idea no es tan reciente como podríamos pensar. A mediados de 1500, por ejemplo, Michel de Montaigne ya hacía alusión a este tipo de aprendizaje significativo cuando afirmaba en sus *Ensayos* “Nosotros sabemos aseverar con facilidad: “Cicerón dijo, Platón tenía por costumbre, Aristóteles afirmaba a la letra...” pero ¿qué decimos nosotros? ¿Qué juzgamos? ¿Qué hacemos? Lo otro podría exponerlo un loro”. MONTAIGNE, Michel. *Ensayos*. También aparece la misma alusión en este autor cuando dice “¿De qué vale la ciencia sin entendimiento? Así, más valiera no haber aprendido nada. Si el saber no nos transforma y mejora, vale más quedarnos sin él. Los sabios pedantes tienen la memoria llena, pero el juicio totalmente vacío”. *Ibidem*. Ya sea desde la Psicología en forma más reciente, o en la Filosofía en tiempos más antiguos, se ha buscado concebir al aprendizaje como algo que debe tener significado para los estudiantes. Y, el hecho de que el aprendizaje de este tipo centre la atención en la construcción de significados plantea una enorme diferencia con respecto a los paradigmas que se dirigen a la producción de resultados traducidos en comportamientos, porque los significados que cada sujeto pueda atribuirle a un contenido en particular siempre serán únicos. Si el mundo es representación, como decía Schopenhauer, entonces, a pesar de que somos seres sociales, cada uno de nosotros es dueño, productor y constructor de su propio mundo en la medida en que lo es de sus propias representaciones.

que al constructivista. No es que este posicionamiento obedezca a una pureza inmaculada, es decir, no se trata de que la dimensión epistemológica de la didáctica que orienta al currículum de Formación Cívica y Ética se declare puramente conductista o puramente constructivista. Más bien da la impresión de que va de un lado a otro, probablemente apoyándose más en el primero que en el segundo.

Ahora bien, siguiendo con el desentrañamiento de las intenciones educativas que orientan a la asignatura de Formación Cívica y Ética para secundaria, encontramos que la organización de la misma está dada por “bloques” de contenidos y para cada uno de estos bloques existen propósitos y aprendizajes esperados. Con base en el análisis de esta estructura, cabría hacer una analogía: los propósitos podrían estar jugando el papel de objetivos generales y los aprendizajes esperados podrían concebirse como objetivos específicos. De esta forma podríamos entender a los propósitos como un punto de referencia más abstracto que, por lo mismo, necesita explicitarse con el fin de que los profesores puedan tener una orientación más clara de lo que se espera que promuevan en cada clase entre los estudiantes.<sup>327</sup>

Estas alusiones a objetivos y propósitos, ya sean generales o específicos, podrían provocar confusión si no aclaramos a qué se refieren ambos términos. Una de las características de lo que fue el auge del conductismo en la escena educativa estuvo dada por la implementación de las llamadas “cartas descriptivas”, documentos que, entre otros datos, incorporaban la descripción de una serie de objetivos de aprendizaje –objetivos conductuales- que llegaron a ser tan variados y tan numerosos que, según la crítica que le hacen diversos autores, el efecto que producían era la fragmentación del conocimiento. De ahí que, probablemente, el término “objetivo” tuviera que ser reemplazado, aunque no se tratase de objetivos conductuales, por el de *Propósito*, concepto que parece ampliar el

---

<sup>327</sup> César Coll describe esta diferencia entre los objetivos generales y los objetivos específicos basándose en la ambigüedad que los primeros suelen representar cuando son redactados en un plan o programa de estudios: “¿Cómo interpretar, por ejemplo, los objetivos generales siguientes “los alumnos deben adquirir un espíritu científico”; “los alumnos deben comprender los fenómenos climáticos de su país”? Los objetivos generales proporcionan un marco de referencia útil para la planificación educativa pero, debido a su ambigüedad, no proporcionan directrices claras y precisas para el diseño de actividades de enseñanza/aprendizaje. De aquí, que sea necesario, según De Corte y sus colegas formular *objetivos concretos u objetivos de aprendizaje*, que se definen como “enunciados relativos a cambios válidos, deseables, observables y duraderos en el comportamiento de los alumnos”. COLL, César. *Op.Cit.* P. 51. Vemos una estructura muy similar entre lo que aquí describe Coll como objetivos generales y objetivos de aprendizaje, y lo que propone el Programa de Formación Cívica y Ética como Propósitos del bloque y aprendizajes esperados.

carácter de las intenciones educativas con miras a una visión más integral del aprendizaje esperado.<sup>328</sup>

Aclarado este punto, pasamos a analizar los propósitos y los aprendizajes esperados que se describen para cada bloque temático en el programa de Formación Cívica y Ética.<sup>329</sup>

Los aprendizajes previos de los que parte esta propuesta se hallan relacionados con todos los aprendizajes propuestos en el primer grado, pero, sobre todo con asignaturas como Ciencias I (con énfasis en Biología) y Geografía de México y el Mundo, asignaturas que aportan bases conceptuales y saberes que servirán a los educandos como base para incorporar los nuevos saberes y competencias cívicas que se proponen en Formación Cívica y Ética I. Esta asignatura se ha dividido en cinco bloques temáticos que parecen ir, por decirlo de algún modo, de lo particular a lo general, en tanto que comienza centrando la reflexión en el propio educando y de ahí, paulatinamente va transitando hacia lo social en un aspecto macro. Se empieza relacionando a la formación cívica y ética en el plano personal, luego en el contexto inmediato de los adolescentes, después en el plano de la comunidad, en el de la sociedad en que vivimos y, por último, se abordan aspectos de carácter universal, como los relacionados con los derechos humanos. Esta lógica de secuenciación puede pretender que los educandos atribuyan sentido a los aprendizajes propuestos a partir de identificarse personalmente con los temas a tratar. De igual forma, la secuenciación de los bloques se presenta primero en una dimensión teórica-reflexiva y progresivamente avanza hasta concretarse en el plano de la práctica, situación que es patente en el último bloque, en donde los aprendizajes intentan consolidarse a través del método de proyectos como una alternativa para que los alumnos logren trasladar al plano de la práctica todo lo que antes se abordó en forma verbal.

---

<sup>328</sup> Ángel Díaz Barriga es uno de los autores partidarios de esta diferenciación de significado entre el término *objetivo* y el de *propósito*: “(...) deseamos apartarnos totalmente de la redacción de objetivos como expresiones de desempeño, llámense éstos terminales, generales o de unidad, y en su lugar proponer que en los programas de estudio se expresen con claridad los grandes propósitos o intenciones del curso (...)”. DÍAZ Barriga, Ángel. *Didáctica y Currículum*. P. 58. Se comprende la intención del cambio de terminología, pero también es cierto que esta visión integral que encierra el propósito en relación con el objetivo, lo hace ambiguo, y pareciera que para poder concretarlo hay que recurrir a propósitos específicos o aprendizajes esperados, que, al final, terminarían expresando lo que un objetivo de aprendizaje.

<sup>329</sup> La descripción de los propósitos y los aprendizajes esperados se ha retomando textualmente de lo que el programa de la asignatura estipula para estos rubros.

El primer bloque, intitulado “La formación cívica y ética en el desarrollo social y personal” se propone para ser trabajado a lo largo de 34 horas de clase, y busca que los adolescentes le atribuyan sentido a la relevancia de la formación cívica y ética en relación con su propia persona y con el entorno en el que se desenvuelven. Se trata de que comprendan que todo lo que verán en el curso tiene un impacto en su vida cotidiana y por ello es necesario abordar los temas propuestos en la materia. Se busca que perciban a la asignatura como un espacio que puede aportarles grandes beneficios en la construcción de su desarrollo personal. Se abordan aspectos relacionados con la *educación moral*: se busca que conozcan el por qué de la existencia de las normas y cómo éstas regulan el plano de la convivencia, así como también la relación entre el ejercicio de la libertad y los compromisos que supone, asumiendo así que se tiene una responsabilidad para consigo mismos y con quienes les rodean. Se proponen casos para que puedan reflexionar acerca de cómo regular su propia conducta cuando la aplicación de normas morales o jurídicas entra en conflicto. Así, la autorregulación es vista como una construcción ética que apela a la conciencia y a la capacidad para discernir las consecuencias que se derivan de los propios actos, y que debe tener lugar en el educando como un medio para solucionar lo que la moral explícita o implícita no puede resolver en términos de convivencia.

El segundo bloque lleva por nombre “Los adolescentes y sus contextos de convivencia”, y para trabajarlo en clase se sugiere una cantidad de 40 horas. Se propone que los alumnos logren identificar los factores, las acciones y condiciones que atentan contra su integridad personal como adolescentes, y a la comunidad en general. Esto se plantea haciendo referencia al ejercicio de una sexualidad sana y responsable, y a los problemas que traen consigo las adicciones como situaciones que ponen en riesgo la salud y la libertad personal. Se toca el fenómeno de las relaciones afectivas entre adolescentes desde una perspectiva de equidad de género y respeto a la dignidad propia y colectiva. Se les informa acerca del derecho jurídico a la salud integral, a la equidad de género y a contar con información que les permita tomar decisiones de una manera informada en lo tocante a su vida sexual y su salud reproductiva. Vemos así que a la adolescencia se le relaciona principalmente con tres planos de la vida personal de los educandos: el plano concerniente a la sexualidad, el que refiere al problema de las adicciones, y el que tiene relación con una convivencia basada en la equidad de género y que apela a la diversidad humana, pues se parte del supuesto de que hay diferentes formas de ser adolescentes y es necesario que se reconozca que todas deben ser respetadas.

El tercer bloque, “La dimensión cívica y ética de la convivencia”, se propone a través de 28 horas de trabajo en clase y busca propiciar en los educandos el análisis del papel que confieren a lo social en sus actos personales. Se espera fomentar en ellos el diálogo, la empatía, la negociación y la cooperación como formas no violentas de solucionar conflictos de la vida cotidiana. Se analiza de cerca el fenómeno de la convivencia social desde la mirada de lo cívico y lo ético, buscando promover el bienestar personal y colectivo. Para lo anterior, se recurre al planteamiento de casos hipotéticos que impliquen dilemas que involucren conflictos de valores<sup>330</sup>. Se intenta que los educandos perciban a la reflexión ética como un medio moral para guiar sus acciones.

El bloque IV, “Principios y valores de la democracia” se propone para 32 horas sugeridas de trabajo en clase. Su principal objetivo radica en que los educandos reconozcan a los

---

<sup>330</sup> Probablemente, con la idea de que pueden surgir *conflictos de valores*, el programa de Formación Cívica y Ética I se refiere a conflictos que se originan en un choque de intereses, entre individuos y sociedad. Esto podría interpretarse como el eterno conflicto entre la voluntad particular y la voluntad general, o, como lo pondría Todorov, entre *nosotros y los otros*. Ya se trate del conflicto entre los valores de un individuo y los valores del marco social al que pertenece, o bien, de un conflicto entre los valores de una sociedad con respecto a los valores universales, esto no deja de sugerir la idea de la confrontación entre la voluntad particular y la voluntad general tal como fue descrita en la obra de Rousseau, situación que nos resulta de gran interés porque permite rastrear la influencia de dicha obra en la concepción de lo ciudadano en la actualidad. Para algunos autores y filósofos como Kant, esta idea de la obra rousseauiana como precedente de la nueva concepción del orden moral, puede parecer sublime. Para otros, no tanto. Tal es el caso de Albert Camus, que concibe a esta influencia de una manera bastante particular al enunciar que: “El *Contrato social* es también un catecismo del que tiene el tono y el lenguaje dogmático. (...) *El Contrato social* da una gran extensión, y una exposición dogmática, a la nueva religión cuyo dios es la razón, confundida con la naturaleza, y el representante en la tierra, en vez del rey, el pueblo considerado en su voluntad general. (...) con *El Contrato social* asistimos al nacimiento de una mística al ser postulada la voluntad general como Dios mismo. (...) Esta persona política convertida en soberana es definida también como una persona divina. (...) La voluntad general constriñe, en efecto; su poder no tiene límites. (...) La voluntad general es, primeramente, la expresión de la razón universal, que es categórica. Ha nacido el nuevo Dios. (...) Asistimos al nacimiento de una religión con sus mártires, sus ascetas y sus santos”. CAMUS, Albert. *El hombre rebelde*. Pp. 139-141. Si la perspectiva de Camus pudiese aplicarse a una genealogía de la educación moral, de la formación cívica y ética a lo largo de la historia humana y de la historia universal, tendríamos entre las manos un fenómeno preocupante. Si nuestra idea de la democracia se basa, en efecto, en esta idea de la voluntad general que Rousseau describió, entonces, se sigue de ahí que el carácter democrático expresado en los principios que rigen la actuación de los seres humanos en sociedades como la nuestra, conlleva también un carácter dogmático que se ha autoerigido como divino, y al ser esto se transforma en algo incuestionable. ¿Será entonces que la educación moral y la intención de formar individuos con un pensamiento crítico son ideas que de fondo se excluyen mutuamente? Porque, cuando al educando se le plantean estos conflictos de valores, que no son otra cosa que la expresión del conflicto entre la voluntad individual y la voluntad general (y tomemos en cuenta que Rousseau planteaba que la Razón es la que guía a la voluntad general), lo que se sigue de ahí es que el conflicto se resuelve acatando la norma explícita o implícita que dicta la voluntad general. ¿Será entonces que la reflexión que se plantea apelando a dilemas que impliquen conflictos de valores, es una reflexión, digamos “amañada”, algo que se asemeja más a la inductinación disfrazada, a la manipulacin moral difuminada?

derechos humanos y a los valores universales como una serie de *criterios compartidos* que fortalecen la dignidad humana, al tiempo en que los alumnos se informan sobre leyes e instituciones que los garantizan, y también reflexionan acerca de la relación que tiene toda esta información con lo que presencian en situaciones prácticas. Se intenta que los adolescentes puedan concebir a la democracia como una condición para el ejercicio y el respeto a los derechos humanos, asumiendo compromisos y aplicando principios y formas de participación democrática en los diversos contextos en los que se desenvuelven, respetando la forma de ser y de pensar de quienes les rodean. Se busca que aprendan a distinguir las características generales de la democracia como sistema político, mediante la participación activa en la organización de actividades colectivas que favorezcan esta forma de vida en su entorno.

El último bloque temático, el bloque V “Hacia la identificación de compromisos éticos”, tiene, como ya hemos mencionado, una característica particular: los aprendizajes esperados se expresan mediante la descripción de una serie de proyectos que se proponen para que los alumnos puedan llevar a la dimensión práctica todo lo que, hasta el momento, ha tenido un eje de abordaje de carácter teórico. En este bloque se busca que los educandos asuman compromisos éticos y cívicos mediante acciones que favorezcan la convivencia, analizando las características de las relaciones entre los hombres y las mujeres de su entorno inmediato, y buscando promover la equidad de género a través de acciones que garanticen el mejoramiento del entorno natural y social, las relaciones plurales de carácter respetuoso y solidario, con el fin de aprender a solucionar conflictos de convivencia de forma no violenta mediante el diálogo y la colaboración. En esta propuesta subyacen dos aspectos que llaman la atención. El primero tiene que ver con la idea de que los estudiantes asuman compromisos éticos y cívicos *mediante acciones* que apunten hacia una convivencia respetuosa de los derechos de los demás. Es decir, aquí, la asunción de compromisos no toma como eje sólo a la reflexión, sino que ésta sufre un desplazamiento en favor de la acción, de lo que puede constatarse en la práctica, y con ello, podríamos pensar que, al final de la propuesta para trabajar el programa de Formación Cívica y Ética I, las intenciones educativas giran en torno a una concepción un tanto pragmática que ve a la reflexión como un medio para alcanzar un fin que se expresa a través del acto. La segunda idea que subyace en la propuesta es el fomento a la equidad de género a partir de analizar *las* características de las relaciones que se establecen entre hombres y mujeres próximos al entorno de los adolescentes, como si

hubiese una tipología de estas características, como si se repitieran en un determinado número de casos, como si las relaciones que surgen entre un hombre y una mujer no fuesen algo único e irrepetible dada la originalidad que caracteriza a la biografía de cada persona. Se trata entonces de partir de tipificaciones estandarizadas, y con ello se puede estar mandando un mensaje muy particular: la idea de programar al ser humano como un ente que ha interiorizado ya las posibles situaciones a las que se enfrentará a lo largo de la vida, previendo para cada situación una respuesta, para cada estímulo una respuesta. Cualquier semejanza con el paradigma conductista de los procesos de enseñanza y aprendizaje podría resultar mera casualidad... o ¿no?

Hasta aquí presentamos la descripción de los propósitos y los aprendizajes esperados que se plantean por cada uno de los bloques en que se divide el abordaje de la asignatura de Formación Cívica y Ética I. Más adelante profundizaremos en el análisis preliminar de estas intenciones educativas. No obstante, hasta el momento podríamos afirmar, con base en la interpretación que hemos hecho de lo que se ha descrito, que existen motivos para pensar una visión de fondo está prevaleciendo en lo nombrado: una visión que se inclina hacia lo pragmático (por cuanto la reflexión se ve como un medio para concretarse en lo práctico); una visión que nos sugiere que el paradigma conductista de la educación no ha sido erradicado del todo en esta concepción, por cuanto la visión pragmática devela su presencia en la orquestación de la estructura curricular.

Pero no cabría profundizar en esta idea sin antes revisar los propósitos y los aprendizajes esperados que se presentan para el segundo momento de la asignatura, es decir, para Formación Cívica y Ética II, misma que se imparte en el tercer grado de educación secundaria y se concibe como la continuación de la que acabamos de describir.

Este segundo momento de la asignatura se halla dividido en cinco bloques temáticos, de los cuales el primero, intitulado “Los retos del desarrollo personal y social”, comienza apelando a la esfera personal del alumno para propiciar en él la identificación de las condiciones que pueden favorecer o dificultar su desarrollo personal y social en el ambiente que le rodea. Lo anterior se ha concebido con el fin de que los educandos puedan orientar su toma de decisiones a partir de la conformación de una perspectiva asertiva. Se espera que conozcan su derecho a un desarrollo integral, las leyes y acuerdos internacionales que velan por dicho derecho para los adolescentes, y también

se espera que éstos conciban al ejercicio y respeto de los derechos humanos como una vía para el desarrollo personal y colectivo. Se sugiere un total de 34 horas para trabajar estos temas.

El segundo bloque, “Pensar, decidir y actuar para el futuro”, se propone para 35 horas de trabajo de clase y apunta a desarrollar en los educandos una conciencia de autoconocimiento que les permita conocer sus capacidades, potencialidades y aspiraciones personales, con el fin de orientarse hacia una correcta toma de decisiones en los contextos escolar, de participación social, el trabajo, la familia, los amigos, la comunidad, etc., comprendiendo a su vez el papel que todos estos ámbitos juegan en su vida personal. Se espera que conozcan y valoren la utilidad que representan las oportunidades de formación y de trabajo en su desarrollo personal, relacionando a éste con las características necesarias para un efectivo ejercicio de la ciudadanía. Lo anterior implica que los estudiantes profundicen acerca de los rasgos de la ciudadanía democrática y puedan reconocerlos en el entorno inmediato, involucrándose y asumiendo compromisos y responsabilidades éticas para consigo mismos y quienes les rodean. Se espera que puedan discernir y prever situaciones que atentan contra el bienestar personal y colectivo, enfatizando esto en los aspectos concernientes a la salud sexual y reproductiva, así como también en el ejercicio de la libertad responsable. Vemos así que este bloque temático tiene implícitas varias funciones de la asignatura: la intención profiláctica o de prevención para evitar que los adolescentes incurran en conductas riesgosas para sí mismos y para los demás, la vinculación entre la esfera personal y la ciudadana, y, por último, algunos tintes de orientación vocacional. Este último elemento, el de la orientación vocacional, había estado presente históricamente<sup>331</sup> en lo que respecta a las intenciones educativas de la asignatura, pero es hasta este bloque que, en los programas vigentes, encontramos una referencia directa a este tópico.

---

<sup>331</sup> Recordemos que, históricamente, en el año de 1915, cuando comenzaba a perfilarse la idea de la educación secundaria como un nivel educativo aparte, se introduce como una de las finalidades el proveer de orientación vocacional a los adolescentes. Dicha finalidad se concreta aún más en el año de 1953, tras haberse creado la Oficina de Orientación vocacional por recomendaciones de la Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza. En 1968, se afirma todavía más a la Orientación Vocacional como una de las finalidades de la educación secundaria; sin embargo, tras la reformulación curricular de 1993, dicha finalidad pasa a ocupar un papel de menor importancia, a pesar de que se conceptualizó a la secundaria como un nivel educativo en el que una de las prioridades era la formación para el trabajo. Probablemente este desplazamiento de la Orientación Vocacional como una de las finalidades de la enseñanza secundaria se debió a la importancia creciente que adquirió la formación axiológica de los educandos en las reestructuraciones curriculares recientes. Véase el Capítulo I “La Escuela Secundaria Pública” de esta tesis, Pp. 17, 30, 32 y 44.

El bloque III, “Identidad e interculturalidad para una ciudadanía democrática”, se propone que los educandos analicen su sentido de pertenencia e identidad dentro de una sociedad multicultural en el marco del respeto a la diversidad. Para ello se espera que establezcan la relación entre ellos y los distintos grupos a los que pertenecen, dando cuenta de cómo éstos influyen en la conformación de su identidad personal y nacional.<sup>332</sup> Asimismo, se espera que los estudiantes reconozcan al respeto y la solidaridad como valores que promueven la convivencia en torno a la diversidad cultural. Para estos temas se proponen 34 horas de trabajo.

El bloque IV, de título “Participación y ciudadanía democrática”, sugiere una dedicación de 34 horas de clase, y expresa la necesidad de que los educandos conozcan sus derechos y responsabilidades en el entorno colectivo, con el fin de que puedan reconocer la importancia que tiene la participación democrática en la vida nacional. Por ende, es imprescindible que se instruyan en lo tocante a cómo ha sido el desarrollo histórico de la democracia en nuestro país, ubicando las diferentes situaciones en las que se hace necesaria la intervención gubernamental, así como también aquéllas que se resuelven solamente con la participación ciudadana. Se espera que logren reconocer y localizar los organismos mediante los cuales la ciudadanía puede dirigirse a la autoridad y solicitar la rendición de cuentas por parte del gobierno, para lo cual es necesario que conozcan y comprendan cómo está estructurada la organización del Estado mexicano, a través del texto de la Constitución Política.

---

<sup>332</sup> La estrecha relación que existe entre el sentido de pertenencia y la conformación de la identidad en el individuo ha sido objeto de múltiples trabajos, de entre los cuales destaca el de Amin Maalouf debido a que intenta desentrañar la compleja madeja de elementos que hacen referencia al fenómeno de la identidad. ¿Se trata de varias identidades que confluyen en el individuo o es sólo una con múltiples facetas? ¿A dónde conducen los innumerables sentidos de pertenencia que un individuo construye a lo largo de su biografía? Maalouf dice al respecto: “En todas las épocas hubo gentes que nos hacen pensar que había entonces una sola pertenencia primordial, tan superior a las demás en todas las circunstancias que estaba justificado denominarla “identidad”. La religión para unos, la nación o la clase social para otros. (...) no hay una única pertenencia que se imponga de manera absoluta sobre las demás. (...) si bien en todo momento hay entre los componentes de la identidad de una persona, una determinada jerarquía ésta no es inmutable, sino que cambia con el tiempo y modifica profundamente los comportamientos”. MAALOUF, Amin. *Identidades asesinas*. Pp. 21, 22. Por lo anterior, podemos inferir que lo que se propone el programa de Formación Cívica y Ética II al propiciar en los educandos la reflexión en torno a los diversos grupos a los que pertenecen (familia, escuela, estado, nación, humanidad, etc.) resulta necesaria para la conformación de una perspectiva integral de su identidad personal. Desafortunadamente, no se encontraron alusiones que nos hablen de una jerarquización propuesta para la construcción de los diferentes sentidos de pertenencia que se espera que desarrolle el educando. No obstante, tras observar que los programas parten de la dimensión personal y avanzan hacia la dimensión ciudadana, podríamos argüir que la jerarquía sitúa a la identidad nacional por encima de la que pueda establecerse a partir del sentido de pertenencia en relación con otros grupos de referencia.

El último bloque, el V, lleva por título “Hacia una ciudadanía informada, comprometida y participativa”. Este título es por demás significativo, pues, al ser el último bloque de un proceso de formación que se inicia no sólo en la educación secundaria sino que se propone para los tres niveles educativos que conforman a la escolaridad básica, está expresando, de alguna manera, cuál es la finalidad de la formación cívica y ética para el Sistema Educativo Mexicano: formar ciudadanos informados, comprometidos y participativos. En este último bloque se espera que los estudiantes de secundaria desarrollen un juicio crítico a partir de la información que reciben de los medios de comunicación para actuar responsablemente tanto en el ámbito personal como en la escena pública, por ejemplo, aprendiendo a cuestionar los mensajes que inducen a las adicciones, y también comparando la veracidad de la información que se difunde a través de diversas fuentes, así como también el influjo que supone ésta con respecto a los adolescentes. Al igual que en el programa de Formación Cívica y Ética I, el quinto bloque propone para los aprendizajes esperados una serie de proyectos que hacen referencia a diversas actividades en las que los adolescentes pueden participar con el fin de que aprendan a emplear los medios de comunicación como recursos para el estudio y el aprendizaje, y para difundir información, expresar ideas y manifestar opiniones en forma responsable y respetuosa, recuperando siempre los principios y valores de la democracia. Vemos que, a través del método de proyectos como propuesta de aprendizajes esperados, el programa tiende a inclinarse ligeramente hacia el corte pragmático por cuanto busca concretar en la práctica lo que a través de la reflexión se ha revisado en forma teórica.

Esta inclinación de corte pragmático no supone directamente una tendencia hacia el eficientismo irreflexivo, puesto que la revisión teórica de los temas admite una alusión a propiciar la reflexión de los alumnos, es decir, nos habla ya de un trabajo intelectual, no de un “hacer por hacer”. Sin embargo, todo parece tender hacia la concreción de un producto: *Emplear los medios de comunicación como recursos para el estudio y el aprendizaje. (...) Difundir información y manifestar ideas, con responsabilidad y respeto, en la comunidad próxima. Proponer formas de comunicación fundadas en los principios y valores de la democracia.* No es que la educación deba ser pensada sólo como un mero proceso intelectual sin posibilidades de concreción en el actuar humano. Lo significativo aquí es que el último de los bloques de ambos programas haga referencia a la concreción tangible de lo que se ha revisado a nivel teórico.

Al revisar los propósitos y los aprendizajes esperados que se muestran para la asignatura de Formación Cívica y Ética en el tercer grado de educación secundaria, podemos encontrar similitudes y diferencias con respecto de los que se exponen en el programa de la misma que se imparte en el segundo grado. Entre las concordancias es posible ubicar el hecho de que, tanto en Formación Cívica y Ética I, como en Formación Cívica y Ética II, se parte de la dimensión personal de los educandos para la reflexión de los aspectos éticos, y poco a poco se avanza hacia el plano de lo colectivo, lo social y lo universal. También ambos programas hacen constante referencia a los derechos humanos, la libertad responsable, el conocimiento de la democracia como forma de vida, etc. En lo tocante al plano concerniente al desarrollo personal de los educandos, ambos programas ponen énfasis en el aspecto de la sexualidad y las adicciones. También buscan promover formas de participación activa en la escena pública y orientar la toma de decisiones de manera informada teniendo como eje el conocimiento de la influencia y el impacto que tienen los actos personales en el ámbito social, y viceversa.

Las diferencias que subyacen en ambas propuestas pueden ubicarse a partir de lo que aporta el programa de Formación Cívica y Ética II, y que se expresa en términos que apuntan hacia la consolidación de la identidad personal y nacional, el análisis crítico de la información que proveen los medios de comunicación, el rastreo histórico de la vida democrática del país, y, por último, lo concerniente a la orientación vocacional de los educandos.

Hasta el momento hemos logrado describir y analizar las intenciones educativas de la asignatura centrándonos en los propósitos y los aprendizajes esperados que se enuncian desde el programa de la misma en sus dos momentos (el correspondiente al segundo año de educación secundaria y el que se imparte cuando los alumnos cursan el tercer grado).

Pero de igual importancia resulta, antes de pasar al análisis de los contenidos propuestos para la materia, abordar el problema de la vía de acceso a las intenciones educativas. Se trata del intento de desentrañar cómo es que se espera recorrer el camino que va de la formulación de las intenciones educativas al logro de las mismas en el proceso educativo. Vimos ya, en una nota a pie de página (la nota 37), que César Coll propone la idea de que existen tres vías de acceso a las intenciones educativas: por los resultados esperados,

por los contenidos y por las actividades de aprendizaje. Recordemos, pues, que la primera de estas vías de acceso a las intenciones educativas, la vía por los resultados esperados, pone énfasis en los aprendizajes que el alumno debe realizar como consecuencia de haber participado del proceso educativo, de tal forma que las actividades y los contenidos se eligen en función de lo que se tiene contemplado que los educandos aprendan. Esta vía de acceso nos remite a una perspectiva de corte utilitarista que, durante la década de los 50's se expresó mediante objetivos de ejecución y posteriormente se concretó en objetivos cognitivos que hacen referencia a la adquisición de destrezas y habilidades que permitan al educando continuar aprendiendo aún cuando concluya su proceso educativo formal. Esta noción de objetivos cognitivos nos recuerda, indefectiblemente, a la noción de *competencia* que ya hemos revisado previamente, de tal suerte que los objetivos cognitivos bien podrían concebirse como el antecesor de la educación basada en competencias, o, quizá, en su sinónimo.

La otra vía de acceso a las intenciones educativas que describe César Coll está dada por los contenidos que se incluyen para ser revisados y analizados por los educandos durante el proceso educativo. Se parte de la idea de que el análisis de los contenidos posee ya en sí un valor formativo, de tal suerte que los contenidos determinan a las actividades de enseñanza y a los posibles resultados del aprendizaje. La perspectiva que orienta a esta concepción es frecuentemente asociada con la educación de carácter "tradicional" y con una concepción culturalista-academicista de la misma. Se cree que el conocimiento organizado en disciplinas basta para elaborar al currículum, y, actualmente, quienes apoyan esta idea también toman en cuenta los procesos cognitivos que permitirán que el educando pueda atribuirle significado a los contenidos presentados. Vemos aquí, un resquicio de lo que ya hemos conceptualizado como *aprendizaje significativo*.

La última vía, la de las actividades de aprendizaje, es considerada por Coll como característica de los currícula abiertos (currícula que no aluden a conductas finales en los educandos), y considera que el valor formativo se halla intrínseco en las actividades, independientemente de su contenido concreto y de los resultados esperados. Esta vía de acceso por actividades se centra en objetivos *expresivos* que no especifican la conducta terminal que el educando deberá adquirir; identifica actividades de aprendizaje pero no define qué es lo que el estudiante aprenderá (esto ocurre, por ejemplo, cuando una actividad marca que el educando deberá interpretar el significado de un hecho histórico,

pero no se precisa hacia qué tipo de interpretación debe tender el educando). Vemos aquí, la influencia del pragmatismo que orientó durante mucho tiempo al paradigma de la escuela activa.

Cada una de estas vías de acceso a las intenciones educativas conlleva ciertos obstáculos en su incorporación. En el caso de la vía de acceso por los resultados esperados, cuando se piensa en términos de objetivos cognitivos, el problema surge del hecho de que no se dispone de una taxonomía que pueda precisarlos y entonces su formulación se vuelve tan abstracta y ambigua que se requiere de enunciados más concretos, como los objetivos específicos o, como ya hemos visto en el programa de Formación Cívica y Ética, por medio de los “aprendizajes esperados”. Esto es todavía más patente cuando nos introducimos en el terreno pantanoso del concepto de competencia: se habla de competencias básicas, de competencias genéricas, de competencias específicas, etc.; y también pudimos constatarlo en la descripción de los propósitos que hemos venido realizando a lo largo de todo este apartado: tenemos propósitos de la Formación Cívica y Ética en la educación básica, propósitos de la Formación Cívica y Ética en la educación secundaria, propósitos de la asignatura de Formación Cívica y Ética, propósitos por grado, propósitos por cada bloque, y, para finalizar, propósitos expresados en términos de aprendizajes esperados.<sup>333</sup>

---

<sup>333</sup> César Coll describe así la problemática que suponen los objetivos cognitivos: “La propuesta de concretar las intenciones educativas mediante una serie de objetivos cognitivos plantea enormes dificultades cuando se intenta llevar a la práctica. El problema fundamental reside en que, a pesar de los esfuerzos realizados en este sentido durante los últimos años, no disponemos de una taxonomía de destrezas cognitivas suficientemente rica y precisa para ser utilizada como fuente de objetivos cognitivos. La consecuencia de este estado de cosas es que los objetivos cognitivos quedan entonces necesariamente formulados en los currícula en un nivel de generalidad excesivo (...) de forma que son poco útiles para guiar eficazmente la práctica pedagógica. (...) Una manera de superar esta dificultad consiste en referir a contenidos particulares las destrezas cognitivas que contemplan los objetivos, lo cual, por otra parte, está totalmente justificado desde el punto de vista psicológico pues, como hemos visto (...) la adquisición de destrezas intelectuales no puede dissociarse de la adquisición de contenidos”. COLL, César. *Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Pp. 56, 57. Es completamente entendible que deba tomarse en cuenta la adquisición de destrezas intelectuales en la elaboración de los objetivos de aprendizaje. El problema surge cuando esto se vuelve demasiado abstracto y ambiguo, también como consecuencia de la ferviente necesidad de apartarse del paradigma conductista que durante tanto tiempo se expresó en términos de objetivos conductuales. Esto es lo que ocurre a autores como Ángel Díaz Barriga, quien propone para efectuar este distanciamiento teórico recurrir a la noción de “propósitos”, pero con ello entramos en el laberinto de la generalidad, misma que, para poder aterrizar en la práctica debe recurrir a la especificidad, y ésta supone siempre, igual que los objetivos conductuales, el problema de la fragmentación del conocimiento y los aprendizajes.

La problemática que subyace en el caso de la vía de acceso por los contenidos nos remite a la creación de la escuela secundaria, y enseguida veremos por qué. Esta vía de acceso le apuesta al conocimiento organizado por disciplinas, pero resulta ser que éste no siempre coincide con una estructura pedagógica que permita transmitirlo a quienes no son especialistas en cada disciplina. El problema es que en el ámbito educativo esta estructura pedagógica reviste una importancia vital.<sup>334</sup> Recordemos que la educación secundaria surge, entre otras cosas, debido que frecuentemente se criticaba el academicismo que reinaba en las aulas de la Escuela Nacional Preparatoria, y que llegaba a tal grado que se convertía en un mecanismo de exclusión para quienes no lograsen dominar todo ese corpus de conocimiento. Así, la educación secundaria se perfila como una opción en la cual se combata a fondo el academicismo y se ofrezca a los estudiantes una preparación para la vida que tuviese un menor nivel de exigencia en términos disciplinares. No obstante, también pudimos constatar en el capítulo anterior que esa intención no llegó a concretarse al pasar el tiempo, pues cada reformulación curricular aludía siempre a lo mismo: la crítica al academicismo que reinaba en los currícula de enseñanza media, y cada nueva propuesta curricular prometía abatir dicha problemática vinculando los aprendizajes esperados de los educandos con actividades que les permitieran dar significado al contenido temático.

En lo que respecta a la vía de acceso por las actividades de aprendizaje, el problema con que nos enfrentamos se da en términos de concreción. Al no definir el tipo de aprendizajes que se espera adquiera el alumno, esta vía de acceso no posee un grado aceptable de concreción. Sus objetivos resultan ser demasiado abstractos y no ayudan a orientar la actividad docente; razón por la cual siempre se termina recurriendo a la vía de acceso por los contenidos, a la vía de acceso por los resultados, o bien, a ambas, como vemos que ocurre en el quinto bloque de los dos programas de Formación Cívica y Ética.

---

<sup>334</sup> Este problema se agudizó en las aulas de educación secundaria en México, sobre todo cuando se incorporó el trabajo colegiado por cuerpos docentes que se agrupaban en función de una disciplina de conocimiento específica. Los docentes de cada asignatura reunían sus esfuerzos intelectuales para estructurar al currículum y cada cuerpo colegiado daba excesiva prioridad a su asignatura (Véase la P. 43 del capítulo I). Esto derivó en currícula sobrecargados de contenidos. El problema lo señala Coll bajo estos términos: “Una buena teoría para el especialista no es necesariamente una buena teoría pedagógica. La organización correcta del contenido de la enseñanza no está sólo en función de la estructura lógica interna del conocimiento tal como la ve el especialista, sino también y sobre todo de su adecuación a la manera como procede efectivamente el alumno para asimilar dicho contenido”. COLL, César. *Op. Cit.* P. 60. Así, el valor pedagógico del contenido (que es lo que propiamente interesa en el proceso educativo, por cuanto supone la apropiación del contenido por parte del alumno) está dado en términos de procesos cognitivos que permitan su asimilación –y, diría Piaget, también su acomodación–, razón por la cual el programa de estudios, en términos de currículum, tiene que trascender a la estructura de un listado de temas, es decir, de un simple temario.

Si bien, en un principio pudimos haber considerado la idea de que el acceso a las intenciones educativas que se opera en los programas de la asignatura que aquí nos ocupa podía estar en función de las tres vías que acabamos de describir, después de esta revisión más detallada podemos inferir que más bien se centra en las dos primeras, es decir, en la vía de acceso por los resultados y por los contenidos, pues las actividades que se proponen en el V bloque de ambos programas están dadas en función de estas dos vías. Se define qué es lo que el alumno debe aprender, se definen los contenidos que debe revisar, por lo tanto las actividades que se proponen no son abstractas ni ambiguas, sino que se conciben como un complemento, como la posibilidad de llevar al terreno práctico lo que se revisa en forma teórica.

Por todo lo anterior, podemos inferir que el *código del currículum*<sup>335</sup> de la asignatura de Formación Cívica y Ética se encuentra estructurado a partir de una serie de elementos que se configuran de tal manera que terminan expresándose en varios propósitos que describen el ideal de ciudadano que se espera formar, y también la naturaleza del camino que habrá de recorrer el proceso formativo para lograr que estos propósitos cristalicen en la educación de los adolescentes de secundaria. Este camino le apuesta a los resultados que se espera logre alcanzar el alumno en términos de aprendizaje y de *competencias*, y también a los contenidos que se proponen para consolidar en él las características que el Sistema Educativo Mexicano ha establecido como deseables en términos de ciudadanía y desarrollo personal.

---

<sup>335</sup> Las intenciones educativas y las vías de acceso a las mismas forman parte de lo que Lundgren llamase *el código del currículum*, concepto que va más allá de describir los diversos elementos que componen la estructura curricular y las relaciones que existen entre ellos. Esta noción también hace referencia a las condiciones históricas e ideológicas bajo las cuales nace una propuesta curricular: “Para construir un currículum, debe establecerse un conjunto de principios según los cuales se lleven a cabo la selección, al organización y los métodos para la transmisión. Denominaremos al conjunto homogéneo de tales principios *código del currículum*. El resumen de la historia de dichos códigos de Lundgren trata de mostrar cómo éstos son productos de sus épocas. Utiliza la noción de “códigos” para relacionar los textos curriculares observados a través de la historia con sus especiales contextos sociales en diferentes periodos históricos”. KEMMIS, Stephen. *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. P. 40. Bajo esta perspectiva, podemos pensar que ninguna propuesta curricular es producto sólo de la administración educativa de turno, sino que históricamente se ha configurado reflejando el impacto que una infinidad de situaciones han tenido en la concepción que orienta a la propuesta. Si la asignatura de Formación Cívica y Ética define un tipo especial de ciudadano a formar, define determinados contenidos y actividades de aprendizaje y también define lo que se espera del proceso educativo, todas estas conceptualizaciones obedecen a una configuración histórica que trasciende al ámbito nacional, puesto que nos habla de una concepción ideológica en cuya conformación han impactado hechos específicos de la historia universal.

La estructura curricular de la asignatura de Formación Cívica y Ética, como *código*, nos remite a pensarla desde un plano más elevado que implica tener en cuenta que los componentes de carácter pragmático-eficientista que hasta el momento hemos rastreado, por ejemplo en la noción de *competencias*, pueden tener estrecha relación con el fenómeno de la globalización que actualmente impacta directamente en el ámbito político-económico de la nación; asimismo, también es importante tener en cuenta cómo las situaciones de violencia e inseguridad que en los últimos tiempos han experimentado un notorio incremento en nuestro país han derivado en una enorme necesidad de afirmación de la identidad de los ciudadanos en términos axiológicos y de pertenencia a la nación (situación que se viene configurando desde el nacimiento del México independiente).

Otro de los elementos que es necesario considerar está dado en función de la necesidad pedagógica de distanciarse del academicismo que se ha tenido desde los orígenes de la escuela secundaria, así como también de una necesidad de carácter teórico que plantea la urgencia de superar al conductismo apostando todo al paradigma constructivista; situación que también se ha visto influida por una especie de desconocimiento de ambos paradigmas por quienes diseñan al currículum y que, en un afán desesperado, parecieran proponer alternativas que nos remiten de nuevo al modelo conductista, como ocurre con la interpretación que la SEP hace del concepto de *competencias*. Por último, otro factor que vale la pena mencionar para ir vislumbrando mejor los términos bajo los cuales se ordena el código del currículum de la asignatura de Formación Cívica y Ética está dado por la representación de *ciudadanía* que prevalece en la SEP y que bien puede reconocerse en las propuestas de Rousseau y de Kant, apuntando hacia una voluntad general expresada en la declaración de los derechos humanos. Dichas concepciones tienen un origen aún más antiguo: el *cogito ergo sum* de René Descartes, propuesta filosófica que da a luz a los regímenes capitalistas que habrían de superponerse a las monarquías, pero que también remiten a esa visión instrumental y eficientista de la que comenzamos hablando en este párrafo, y así, nos encontramos inmersos en una espiral que puede tornarse todavía más grande si hacemos mención de muchos otros elementos que intervienen en la estructuración del currículum. Se trata de una espiral vertiginosa, difícil de desentrañar.

Si bien, todo lo anterior nos ha permitido tener una idea más completa de lo que se propone la asignatura de la cual nos hemos estado ocupando en este apartado, lo cierto es que se hace necesario indagar aún más en dicha propuesta curricular a través del análisis de los contenidos que se proponen para formar a los futuros ciudadanos. Esto será objeto del siguiente punto a desarrollar.

### **2.1.3 ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS.**

La revisión que hicimos acerca de la naturaleza de las intenciones educativas nos ha dejado hasta el momento una serie de reflexiones que vale la pena retomar para abrir paso al análisis de contenidos que proponemos para el presente apartado. Vimos, con base en la revisión del referente curricular que orienta a la asignatura de Formación Cívica y Ética, que el acto educativo comunica a las nuevas generaciones un ideal acerca del concepto de sociedad, de humanidad, de ciudadanía, etc., que los grupos de poder establecen como “deseable”, como “legítimo”. También establecimos que la intencionalidad educativa de la asignatura experimentó una transformación de contenido, desplazando en cierta medida el carácter nacionalista que la orientaba, e incorporando temas de índole axiológica que promovieran el desarrollo ético de los alumnos. Encontramos que el eje de la asignatura consiste en la formación del hombre y del ciudadano, pues ambos aspectos no pueden dissociarse en los miembros de una sociedad contemporánea como la nuestra, y supimos entonces que el tipo de ciudadano que se espera formar se encuentra expresado en el perfil de egreso que determina la educación secundaria y que consiste en una serie de rasgos deseables para el ejercicio pleno, activo y responsable de la ciudadanía, tales como la toma de decisiones informada y la solución de problemas personales y sociales, misma que deberá tender siempre hacia el bienestar de lo individual y lo colectivo como un todo integrado. También reparamos en el carácter profiláctico de la asignatura en la medida en que se inscribe dentro del marco de una cultura de la prevención, situación que hace emerger su carácter eminentemente formativo.

Asimismo, nos dimos cuenta de que existe una amplia gama de propósitos que expresan las intenciones educativas de la Formación Cívica y Ética que se imparte en la secundaria, y que quedan enunciados en una secuencia que va de lo general a lo particular en una asignatura que se imparte cuando los educandos cursan el segundo y

tercer grados de este nivel educativo. Dichos propósitos giran en torno de un ideal de ciudadanía que busca promover el desarrollo de personas participativas en la escena pública, ejerciendo sus derechos a partir de una conciencia de libertad-responsabilidad con apego a la legalidad expresada en el texto de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, orientado por una cultura democrática que debe entenderse no sólo como régimen político sino también como forma de vida que determina la organización y la estructura del país en que vivimos.

Por otra parte, alcanzamos a percibir que las intenciones educativas incorporan, como medio para su consecución, la adquisición de ocho competencias cívicas, y que el concepto de competencia propone la SEP y que orienta a los procesos educativos está vinculado a una concepción instrumental-eficientista de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero, al mismo tiempo, también incorpora algunos elementos conceptuales del paradigma del aprendizaje significativo. La adquisición de estas competencias giran en torno de tres planos: el personal, el ético y el ciudadano, de tal suerte que se asemejan en gran medida a los ejes que orientan a la asignatura, y van transitando paulatinamente por esa secuencia que supone ir de lo individual a lo colectivo y de lo colectivo a lo social-universal.

Por último, vimos que las intenciones educativas de la asignatura, expresadas en términos de propósitos y de aprendizajes esperados, pueden estar proponiendo dos vías de acceso para su concreción, siguiendo la propuesta de César Coll: la vía de acceso por los resultados obtenidos y la vía de acceso por los contenidos. Ambas vías de acceso determinan las actividades de aprendizaje que cada uno de los programas de la asignatura propone como actividades de aprendizaje.

Ahora bien, partiendo de estos hallazgos, apuntamos ahora a un análisis de los contenidos que propone la asignatura debido a que concebimos a éstos como una serie de mensajes que integran al código del currículum y que dicen mucho más de lo que muestran a simple vista. Para dicho análisis consideramos prudente partir de las siguientes interrogantes:

- ¿Qué concepciones privilegian estos contenidos? ¿Qué idea del conocimiento defienden implícitamente?

- ¿Cuál es la relación que existe entre los contenidos propuestos por la asignatura y las problemáticas que, en términos personales y prácticos, enfrentan los adolescentes contemporáneos?
- ¿Cómo está dada la secuencia de estos contenidos y a qué tipo de razones obedece?
- Los contenidos que incorpora la asignatura ¿privilegian valores implícitos, concepciones culturales, etc.?<sup>336</sup>

Antes de proceder al análisis que permita responder, hasta donde sea posible, estas interrogantes, conviene mencionar que el hecho de que nos encontremos con una serie de contenidos incorporados en los programas de la asignatura de Formación Cívica y Ética es una cuestión que obedece a la función cultural de la escuela. En efecto, retomando a Stenhouse, diremos que la escuela provee a los alumnos de una serie de elementos culturales que les permiten el acceso a contextos a los que, antes de incorporar dichos saberes, no podían acceder adecuadamente debido a que se trata de escenarios a los que los educandos no pertenecen “naturalmente”, por decirlo de alguna manera. Los contenidos son elementos que integran la cultura de un determinado país, de una sociedad específica y de una comunidad particular. No obstante, no surgen al interior de la escuela, sino que se gestan en un entorno exterior y, hasta cierto punto, ajeno a la cultura escolar. Así, la función de la escuela respecto del aprendizaje de los contenidos que se proponen como vía de acceso a la concreción de las intenciones educativas es una función distribuidora y dosificadora de los mismos con respecto a los propósitos de la enseñanza y a las disciplinas del conocimiento en que ésta se apoya.<sup>337</sup>

---

<sup>336</sup> Revisando la obra de J. Gimeno Sacristán, *El currículum, una reflexión sobre la práctica*, encontramos que interrogantes de este tipo pueden constituir un buen punto de partida para el análisis de los contenidos de un programa de estudios.

<sup>337</sup> La función de la escuela como distribuidora de contenidos que toma prestados de las disciplinas de conocimiento en que se apoya la cultura, es descrita por Stenhouse de la siguiente manera: “Las escuelas ponen la cultura a disposición de los alumnos, proporcionándoles una oportunidad para tomar parte en grupos de aprendizaje. La característica y la dificultad de estos grupos educativos consisten en que tienen como misión introducir a sus miembros en culturas que no les son naturales y que entran con frecuencia en conflicto, en determinados aspectos, con las culturas del hogar y del grupo de compañeros. El problema estriba en cómo hacer que el grupo actúe en colaboración y fructíferamente con arreglo a las culturas que la escuela le ofrece, de modo tal que estas mismas ganen en realismo y proporcionen satisfacción. En la práctica, la mayoría de las escuelas tienden a destacar en sus currícula la enseñanza de conjuntos de conocimientos, artes, destrezas, lenguajes, convenciones y valores, lo cual me obliga a revisar todo ello como elementos dentro de la cultura. (...) ¿De dónde proceden los temas escolares? Aun cuando pueden hallarse transformados hasta cierto punto por la cultura de la escuela (...) su origen está fuera de ese ámbito y poseen una existencia independiente. La escuela es un distribuidor de conocimiento, más que un fabricante del mismo, y esto supone la existencia de puntos de referencia situados fuera de ella respecto de los temas que enseña. Estos puntos de referencia residen en culturas que se sitúan fuera de la escuela y de las que dependen las materias escolares y con las cuales se relacionan”. STENHOUSE, Lawrence. *Op. Cit.* P. 35, 36. Partiendo de lo anterior,

Mencionábamos arriba que los contenidos pueden ser comparados con una serie de mensajes que integran al código del currículum. En términos de cultura y de procesos de comunicación, podríamos decir que los contenidos se desprenden de una lógica de producción y consumo de significaciones, y que están cifrados como mensajes que el emisor (que en este caso está representado por el Sistema Educativo Mexicano) ha determinado que deben ser incorporados a los esquemas referenciales de los receptores, es decir, de los estudiantes.<sup>338</sup> Pero, como toda lógica de producción y consumo, y como todo acto de designación, esto lleva implícita la huella del poder. No se produce cualquier mensaje, ni se espera que los educandos se apropien de cualquier significación. Como ya vimos con el análisis de las intenciones educativas, los grupos de poder han definido ya lo que debe ser aprendido por las nuevas generaciones y esto nos remite a la selección de los contenidos como la expresión de una voluntad de poder. Efectivamente, los contenidos se desprenden de un corpus de conocimiento articulado que orienta y determina lo que debe ser adquirido en términos de cultura. Pero este conocimiento queda enunciado desde un lugar de poder –el referente externo a la cultura escolar al que hacía referencia Stenhouse- que produce *saber*. Así, el *poder-saber*<sup>339</sup> expresado en los

---

recordemos que la fundamentación curricular de la asignatura de Formación cívica y Ética reconoce que se poya en una serie de hallazgos realizados por numerosas áreas del conocimiento, como son la Antropología, la Filosofía, la Sociología, la Pedagogía, la Psicología, etc. Los grupos de poder que tienen bajo su cargo el diseño curricular de la asignatura han partido de este corpus de conocimiento para determinar la naturaleza y la secuencia de los contenidos que habrán de revisarse a lo largo del proceso educativo. Son quienes diseñan al currículum los encargados de determinar qué se debe aprender y cómo debe ser enseñado. Se trata de los referentes externos a los que hace referencia Stenhouse.

<sup>338</sup> Esta idea de la producción y consumo de significaciones es desarrollada por Bolívar Echeverría en la siguiente afirmación: “(...) producir y consumir significaciones. Es el carácter “político” del animal humano lo que hace de él, inmediatamente un ser semiótico”. ECHEVERRÍA, Bolívar. *Definición de la Cultura*. P. 74. Los contenidos, a final de cuentas, no son otra cosa más que significaciones que son consideradas por el sistema educativo como necesarias para poder enfrentar los retos que supone la vida en sociedad. Desde el principio de los tiempos del hombre que habla, las significaciones han jugado un papel preponderante en la comprensión de la naturaleza, de todo lo que le es ajeno, ya que implica la línea divisoria entre la muerte y la supervivencia. Al pasar del tiempo, la vida humana, en tanto civilización, se ha ido complejizando, situación que ha traído consigo la inminente complejización de las significaciones que las nuevas generaciones deben apropiarse para poder sobrevivir en el mundo de lo humano, de lo eminentemente político, de lo irremediamente cultural.

<sup>339</sup> Es Michel Foucault quien analiza estas relaciones entre el poder y el saber, y cuestiona a quienes, inocentemente, plantean la idea de que el saber está ajeno a la voluntad de poder: “Quizás haya que renunciar también a toda una tradición que deja imaginar que no puede existir un saber sino allí donde se hallan suspendidas las relaciones de poder, y que el saber no puede desarrollarse al margen de sus conminaciones, de sus exigencias y de sus intereses. Quizás haya que renunciar a creer que el poder vuelve loco, y que, en cambio, la renunciación al poder es una de las condiciones con las cuales se puede llegar a ser sabio. Hay que admitir más bien que el poder produce saber (y no simplemente favoreciéndolo porque lo sirva o aplicándolo porque sea útil); que poder y saber se implican directamente el uno al otro; que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo

contenidos de los programas de Formación Cívica y Ética guarda una estrecha relación con la concepción de ciudadanía y de educación que se ha configurado históricamente no sólo en nuestro país, sino a partir de la biografía de la humanidad entera.

Por lo anterior es que comenzamos planteándonos como interrogantes qué valores implícitos yacen en los contenidos incorporados en los programas de la asignatura, qué visiones privilegian, qué ideas defienden en forma no manifiesta. Quizá no tengamos *La Respuesta* a estas interrogantes, quizá solamente tengamos una respuesta que, más que eso, es únicamente una interpretación, pero para poder llegar a ese pequeño punto que se pierde en el firmamento de las interpretaciones es necesario recorrer de nuevo el camino que nos marca *lo dicho*, lo que yace expresado en el currículum formal con respecto a los contenidos de la materia.

Así pues, conviene comenzar con el análisis de un fragmento que contiene la descripción que hace la SEP acerca de los contenidos que se abordan en los programas de la asignatura de Formación Cívica y Ética:

**“Los programas de Formación Cívica y Ética comprenden dos cursos, cada uno de los cuales está integrado por cinco bloques temáticos. (...) en cada bloque temático se abordan asuntos relacionados con las condiciones de los adolescentes, la reflexión ética y la ciudadanía. En el curso de segundo grado se abordan los aspectos generales de la dimensión ética y cívica de las personas y de las formas de convivencia para la vida democrática. En este sentido, el curso brinda a los estudiantes las bases de la relación entre la ética individual y ciudadana. Por su parte, el programa de tercer grado avanza en la valoración de las condiciones sociales y**

---

unas relaciones de poder. (...) hay que considerar, por el contrario, que el sujeto que conoce, los objetos que conocer y las modalidades de conocimiento son otros tantos efectos de esas implicaciones fundamentales del poder-saber y de sus transformaciones históricas. En suma, no es la actividad del sujeto de conocimiento lo que produciría un saber, útil o reacio al poder, sino que el poder-saber, los procesos y las luchas que lo atraviesan y lo constituyen, son los que determinan las formas, así como también los dominios posibles del conocimiento”. FOUCAULT, Michel. *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. P. 34. Tal parece que todo acto discursivo, en tanto está impregnado de una intencionalidad, nos remite indefectiblemente a pensarlo desde las relaciones de poder que le han dado origen y lo han sostenido y transformado al pasar del tiempo. Determinar un conglomerado de contenidos, su secuencia, su estructura, la forma en que han de ser presentados, etc., supone ahí mismo la expresión de esas relaciones de poder implícitas en todo acto de enunciación y de interpretación.

personales, para favorecer la realización personal como proyecto de vida individual, y el compromiso con el fortalecimiento de la vida democrática. Se impulsa el análisis de los aspectos formales de la organización social y política del país para ubicar el papel de los adolescentes y jóvenes en el futuro colectivo de México y del mundo. La secuencia de los bloques entre sí se organiza a partir de los aspectos relacionados con los adolescentes como personas y se encamina, de manera paulatina, a los asuntos de orden social más amplios. Esta secuencia procura dejar las temáticas más complejas y abstractas hacia el final de cada curso, así como responder de manera oportuna a los momentos de decisión por los que transitan los alumnos durante el tercer grado, como es el caso de la selección de alguna opción para proseguir estudios del nivel medio superior. El quinto bloque de cada curso propone temáticas que se sugiere desarrollar a través de proyectos de trabajo que impliquen la realización de actividades de investigación en diversas fuentes, así como exploraciones directas en el entorno próximo. La información recabada contribuirá a que los alumnos formulen conclusiones sobre lo estudiado haciendo referencia al contexto en que viven, así como al diseño de tareas de participación ante problemáticas que los propios alumnos reconozcan en el entorno cercano”.<sup>340</sup>

Recogiendo lo más importante de este fragmento podemos resaltar la idea de que la secuencia de los bloques que conforman cada uno de los programas para la asignatura va de lo general a lo particular (situación que ya habíamos notado en un análisis previo de los propósitos que guían cada bloque). Esta particularidad en la que se inicia el abordaje de los contenidos refiere, propiamente, a la dimensión personal-individual de los alumnos buscando dar respuesta a las situaciones que viven en la etapa que corresponde a la adolescencia y progresivamente conduce a la dimensión colectiva de lo social abordando temas de mayor complejidad y abstracción. En el caso del programa que atañe al tercer

---

<sup>340</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular. *Reforma de la Educación Secundaria. Formación Cívica y Ética. Programas de estudio 2006*. Documento en línea, consultado el 5 de mayo de 2011, tomado de <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/fcye/index.htm>

grado de educación secundaria vemos que una de las temáticas que se inscriben en la dimensión personal de los adolescentes tiene relación con la toma de decisiones que los educandos deberán efectuar en el terreno de lo vocacional-laboral, es decir, la elección que deberán realizar en lo tocante a las instituciones de educación media superior a las que próximamente habrán de ingresar. Después, podemos apreciar que el quinto bloque de cada curso está expresamente dedicando al desarrollo de proyectos de trabajo, entre los cuales se incluyen actividades de investigación (sea documental o de campo) con el fin de que los estudiantes logren concretar tareas que den cuenta de su participación activa frente a problemas existentes en el medio en el que viven. Con ello, todos los aspectos que durante el curso fueron revisados de manera teórico-reflexiva encuentran su concreción y su realimentación en el terreno de lo práctico.

En forma más acotada, podemos pensar que las temáticas que se revisan en el segundo curso de educación secundaria tienen como finalidad aportar las bases necesarias para fortalecer la relación entre la dimensión ética personal-individual de los alumnos y la dimensión ciudadana. Por otra parte, para el tercer grado se propone que los estudiantes sean capaces de valorar las condiciones sociales indispensables en el marco de la democracia (deteniéndose en aspectos relacionados con la organización social y política del país), sin dejar de lado los proyectos personales de vida (ubicando cuál es el rol que juegan en el futuro colectivo de la nación y del mundo).

La primera pregunta que se desprende de la revisión de este fragmento, en términos de *formación*, podría enunciarse de la siguiente manera: ¿A qué se debe que la secuencia de los bloques recorra un camino que va de lo concreto a lo abstracto, de lo particular-individual a lo general-colectivo?

Vimos ya que la reformulación de los programas a partir de 1993 planteaba la necesidad de superar la enseñanza de un civismo formal que dejaba fuera la dimensión ética-personal de los alumnos. Si bien, no existe una argumentación teórica explícita en los programas actuales para la asignatura de Formación Cívica y Ética que explique el por qué de la secuenciación que parte de la dimensión personal de los alumnos y culmina en la dimensión de lo colectivo-social, podríamos inferir que es esta necesidad de apartarse de la mera enseñanza de un civismo formal la que motiva la inclusión de lo personal en los contenidos de los programas, pero aún así, no ha sido posible rastrear algún alegato

teórico que justifique el sentido de la secuencia mencionada en los programas. Esta ausencia de argumentación teórica explícita que justifique la disposición jerárquica de contenidos en los programas representa una enorme dificultad para el análisis que aquí se presenta, pues no se cuenta con un referente que clarifique el por qué de esta decisión de partir de la dimensión individual hacia la dimensión de lo social. Esto viene a complejizarse aún más por cuanto se plantea la necesidad de propiciar aprendizajes significativos en los alumnos.<sup>341</sup> A simple vista, podríamos pensar que la organización de la secuencia va de lo particular-individual a lo general-colectivo debido a que resulta imprescindible que los educandos puedan establecer relaciones cognitivas de tipo asociativo entre los retos que representa la dimensión colectiva y su constitución personal como adolescentes, situación para la que sería imprescindible que primero conocieran qué retos personales supone para ellos el atravesar por esta etapa de la vida. No obstante, el problema surge cuando, en materia de aprendizajes significativos, la secuencia debe ordenarse en forma inversa, es decir, ir jerárquicamente de lo general hacia lo particular.<sup>342</sup>

Entonces, tenemos que, si bien, para la SEP, la Formación Cívica y Ética debe partir de un plano personal hasta llegar a un plano colectivo, la teoría de Ausubel del aprendizaje significativo estaría proponiendo, según la interpretación que realizamos aquí, exactamente lo inverso: partir del plano de lo social e ir particularizando los contenidos de tal forma que los cursos terminasen mostrando al adolescente cuál es su papel, en tanto

---

<sup>341</sup> “A fin de superar esas y otras condiciones internas y externas que afectan el trabajo de la escuela secundaria, el Programa Nacional de Educación (Pro-NaE) 2001-2006 planteó la necesidad de reformar nuevamente la educación secundaria; enfatizando en transformaciones que además de incidir favorablemente en lo curricular mejoren todas las condiciones indispensables para una práctica docente efectiva y el logro de aprendizajes significativos para los estudiantes. Con ese objetivo dio inicio en el año 2002 la Reforma de la Educación Secundaria”. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular. *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Formación Cívica y Ética*. P. 6. Documento en línea, consultado el 3 de mayo de 2011, tomado de <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/FUNDAMENTACIONES/FORMACION.pdf>

<sup>342</sup> César Coll, retomando a Ausubel y a Novak, afirma que la secuenciación de los contenidos debería darse en función de una lógica jerárquica que va de los conceptos más generales y abstractos hacia los conceptos más concretos y particulares: “La propuesta de análisis de contenido que se deriva de los trabajos de Ausubel y de sus colaboradores consiste en establecer *jerarquías conceptuales* que prescriben una secuencia descendente: a partir de los conceptos más generales e inclusivos hasta llegar a los más específicos, pasando por los conceptos intermedios. Esta secuencia está matizada por la presentación cíclica de todos los conceptos con el fin de promover la diferenciación progresiva y la integración reconciliadora de los mismos poniendo de relieve las relaciones de diferente naturaleza que mantienen entre sí”. COLL, César. *Op. Cit.* P. 76. En suma, cabría decir que, para la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, la organización de los conceptos que marca la secuenciación de los contenidos debe ir de lo general a lo particular. Si la SEP lo maneja en forma inversa, entonces cabría preguntarnos ¿desde qué concepción teórica está nombrando al aprendizaje significativo?

persona conformada éticamente, dentro de toda la estructura democrática que demanda una participación ciudadana.

Lo anterior no nos sitúa en una lógica de juzgar lo que es con lo que debió haber sido. Más bien nos arroja una luz que nos lleva a pensar que, cuando en los programas de Formación Cívica y Ética no se cumple la secuencia propuesta por Ausubel es, probablemente, porque la concepción de aprendizaje significativo que está orientando la propuesta educativa para la asignatura es diferente de la de Ausubel, por lo menos en una pequeña instancia. Pero volvemos al mismo problema: teóricamente no sabemos cómo está estructurada la secuenciación de contenidos en los programas. Quizá esto pueda clarificarse cuando, más adelante, presentemos la secuencia formal de contenidos estructurada para la asignatura.

Otra pregunta que subyace a partir de la revisión del fragmento citado que devela la organización de los contenidos en bloques temáticos es la siguiente: El hecho de que los primeros cuatro bloques estén destinados a propiciar la reflexión de los alumnos en torno a aspectos de naturaleza conceptual, y el último bloque esté destinado a la puesta en práctica de estos aspectos a partir del desarrollo de proyectos de participación en problemáticas cotidianas del entorno de los alumnos ¿podría, de alguna manera, estar sugiriendo que la propuesta programática gira en torno a algunas concepciones del paradigma pragmático-eficientista de la educación en tanto proceso formativo?

Hemos abordado ya, con la revisión de las obras de John Dewey y Bernard Honore, que la experiencia se concreta en tanto que puede darse una actividad reflexiva a partir de las vivencias por las que transitamos a lo largo de nuestra existencia. En este sentido, para Honore, lo vivido es un punto de partida para la reflexión.<sup>343</sup> Para Honore, la gran diferencia que existe entre los conceptos de *aprendizaje* y *formación* radica en que el primero obedece a una actividad refleja, reactiva, mientras que la segunda implica ya, por fuerza, un fenómeno reflexivo e interreflexivo.<sup>344</sup> Esta actividad refleja o reactiva que

---

<sup>343</sup> “La práctica es un punto de partida en la experiencia y el concepto es un resultado”. HONORE, Bernard. *Op. Cit.* P. 35.

<sup>344</sup> Para Honore, la diferencia entre aprender algo y formarse o ser formado en algo, está determinada por el fenómeno reflexivo: “Todos los aprendizajes están basados en la actividad refleja. Se trata del reflejo de base en los aprendizajes motores, o bien del reflejo que se ejerce por los caminos y los medios de producción de la reflexión, en los aprendizajes técnicos, las adquisiciones de saber, de modelos de pensamiento. En cambio, la formación está fundada sobre la reflexión en sí misma. Es a la vez por aprendizaje y por formación como los

supone el aprendizaje puede darse en cualquiera de las situaciones cotidianas que los alumnos experimentan, y también puede darse cuando son compelidos a llevar a cabo un proyecto escolar. No obstante, lo que haría que el educando traspasara la línea que divide a la actividad reactiva (lo vivido) para inscribirse en la actividad formativa (la reflexión acerca de lo vivido) podría ser, bajo estos términos, que el proyecto escolar que se le deja realizar sirviera como punto para comenzar a abordar los aspectos de carácter conceptual. No se trata de proponer que, antes de comenzar a revisar los conceptos que suponen los contenidos, los estudiantes se vayan a realizar proyectos sin más orientación que el sentido común. Pero, bajo la óptica de Honore, podríamos inferir que, una vez realizados los proyectos escolares, el trabajo formativo no se agota ahí, sino que es a partir de dichas tareas que se da el ambiente propicio para la reflexión.<sup>345</sup>

Sin embargo, vemos que en la propuesta curricular para Formación Cívica y Ética, nuevamente el orden obedece a una lógica inversa: se parte de lo conceptual para propiciar la reflexión en los educandos y se culmina con la puesta en práctica (con la vivencia) de aquello que, en primer lugar, fue abordado en el plano del discurso y lo reflexivo. Nuevamente, no fue posible encontrar una justificación teórica para explicar por qué es hasta el quinto bloque donde se pide a los estudiantes que lleven a cabo la

---

movimientos se coordinan, cómo las producciones simbólicas se enriquecen y se complejifican, cómo la vida social se intensifica”. HONORE, Bernard. *Op. Cit.* Pp. 69,70. Así, el aprendizaje es una condición de la formación, pero no es la formación en sí misma pues para que ésta tenga lugar es indispensable que se propicie el fenómeno reflexivo acerca de lo vivido.

<sup>345</sup> Honore afirma: “La actividad se dice tanto de los fenómenos naturales como de los seres vivientes o de sus producciones. La actividad de un volcán. La actividad clorofílica de las plantas. La actividad de un órgano. La actividad de un obrero. La actividad de un grupo. La actividad de una máquina... Algo es producido por la actividad. Pero las condiciones y los mecanismos de lo que se produce son muy diferentes según se trate de lo inerte, de la vida o del pensamiento. (...) En el plano psíquico hablaremos de actividad reflexiva, o de actividad creativa, hecha de la combinación original, nueva, inesperada, imprevista, de elementos preexistentes y cuyo producto contribuye a la obra cultural. (...) la actividad psíquica está unida a la conciencia de la finalidad, al descubrimiento de posibles y de elecciones. (...) la actividad reflexiva transforma los hechos que resultan de la actividad física y de la actividad biológica, asociándolos y diferenciándolos, creando un vínculo entre ellos para hacer unidades. En último término, por las formas simbólicas, el lenguaje, las representaciones, la actividad cubre todo el objeto de un discurso, de un saber, también los mitos, dándole una significación. (...) El hombre dispone de los niveles de actividad más elaborados en la reflexión”. HONORE, Bernard. *Op. Cit.* P. 131. Es así como Honore plantea la diferenciación entre lo que se vive y los procesos de reflexión en torno a lo vivido. Por supuesto, la formación supone algo más, pues si solamente se tratase de reflexionar sobre vivencias ya pasadas, el futuro del ser humano se vería comprometido. Se trata de que las vivencias pasadas puedan aportar un punto de reflexión que permita organizar un proyecto a futuro, en la dimensión de lo posible. Se trata de aprender del pasado para que, en el futuro, las situaciones similares que nos planteen problemáticas parecidas puedan ser enfrentadas con un mayor repertorio de respuestas que se generan en nosotros a partir de la reflexión.

actividad a partir de los referentes conceptuales que se han abordado en los cuatro bloques anteriores.

Lo anterior no deja muchas opciones para la interpretación. Lo único que quizá asome aquí es pensar a esta secuenciación en términos del paradigma pragmático-eficientista, en el que todo conocimiento teórico debe tener una aplicación en la práctica. Por supuesto, esta aseveración estaría comprometiendo gravemente el posicionamiento de la SEP bajo la bandera constructivista, pues estaría develando que el constructivismo yace sólo en términos que se incluyen en los programas (como el término de *aprendizaje significativo*), pero que la lógica de su estructuración obedece a otros intereses. Pero ¿qué opciones se tienen para pensar esto cuando no es posible hallar la justificación teórico- didáctica de estas secuenciaciones en los programas? Quizá nuestro último recurso para el abordaje de estas cuestiones sea presentar la secuencia formal de los contenidos y ver si nuestras aseveraciones se sostienen o no.

Los contenidos correspondientes a ambos programas se encuentran ordenados por bloque y se expresan en términos de temas y subtemas.

Los que pertenecen al programa de la asignatura para el segundo grado de educación secundaria son los siguientes:

CONTENIDOS TEMÁTICOS PARA LA ASIGNATURA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN EL 2º GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA		
BLOQUE	TEMA	SUBTEMA
<p><b>Bloque I</b> La formación cívica y ética en el desarrollo social y personal Horas de trabajo sugeridas: 34</p>	<p>1. Qué es la formación cívica y ética y para qué nos sirve</p>	<p>1. 1. Aprender a ser, convivir y conocer. La importancia de conformar una perspectiva personal sobre sí mismo y acerca del mundo en que vivimos. La escuela como espacio para aprender y desarrollarnos.</p>
		<p>1.2. Creciendo en una sociedad diversa y compleja. Características de las sociedades contemporáneas. Los adolescentes ante los retos y los problemas de la vida social.</p>

**CONTENIDOS TEMÁTICOS PARA LA ASIGNATURA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN  
EL 2º GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

BLOQUE	TEMA	SUBTEMA
	2. La dimensión moral de la vida humana	2.1. Los seres humanos y su capacidad para pensar y juzgar sus acciones. El papel de la razón. Intereses y necesidades que guían la actuación humana. Reflexión sobre las repercusiones de las acciones de personas y grupos.
		2.2. Libertad para elegir y para decidir: rasgo esencial de la naturaleza humana. La libertad como característica que distingue a los humanos de otros seres vivos. La libertad se ejerce en el seno de condiciones y límites. Pensar y dar cuenta de las decisiones.
		2.3. Características de la autonomía moral. Conciencia de la propia capacidad para juzgar. Criterios que justifican las acciones y decisiones personales.
		2.4. Diferencias y relaciones entre ética y moral.
	3. Reglas y normas en la vida cotidiana	3.1. Las reglas y normas en diversos ámbitos de la vida cotidiana de los adolescentes. Disciplina y figuras de autoridad en diferentes espacios de convivencia. Capacidad para asumir compromisos y responsabilidades.
		3.2. Diversos tipos de normas: jurídicas, convencionales y morales. Costumbres, normas y convenciones en la vida diaria. Obligaciones y normas externas e internas al individuo.
		3.3 La conciencia moral individual: principios que guían la actuación personal. La autorregulación como base para el ejercicio responsable de la libertad. Criterios e indicadores del compromiso consigo mismo y con los demás.
	4. La moral se construye con los demás	4.1. Las perspectivas, los intereses y los sentimientos de los demás. Aspectos compartidos, diferencias y conflictos.
		4.2. Consideración de los demás en la reflexión ética. Importancia de la empatía y el diálogo como vías para el desarrollo moral.

**CONTENIDOS TEMÁTICOS PARA LA ASIGNATURA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN  
EL 2º GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

BLOQUE	TEMA	SUBTEMA
<p align="center"><b>Bloque II</b> Los adolescentes y sus contextos de convivencia.  Horas de trabajo sugeridas: 40</p>	<p>1. El significado de ser adolescente en la actualidad</p>	<p>1.1. Cambios físicos, sociales y afectivos en la adolescencia. Comprensión del significado personal de esos cambios. Reconocimiento, aceptación y valoración de sí mismo.</p>
		<p>1.2. Diferentes formas de ser adolescente. Valoración social y cultural de la pubertad y la adolescencia en diferentes contextos.</p>
		<p>1.3. Los adolescentes como sujetos con derechos y responsabilidades. Los adolescentes y su derecho a un desarrollo integral: educación, alimentación, salud, salud sexual, recreación, trabajo y participación social.</p>
	<p>2. Identificación y pertenencia con personas y grupos</p>	<p>2.1. Significado de las relaciones de amistad y compañerismo en la adolescencia: autoestima y respeto en las relaciones afectivas. Reciprocidad y abusos en la amistad.</p>
		<p>2.2. Relaciones sentimentales en la adolescencia: vínculos afectivos, amor, atracción sexual, disfrute, afinidad y respeto. Diferentes significados de la pareja en distintas etapas de la vida de los seres humanos.</p>
		<p>2.3. Componentes de la sexualidad en las relaciones humanas y en la realización personal: reproducción, género, erotismo y vinculación afectiva. Derechos sexuales durante la adolescencia.</p>
	<p>3. Valorar la diversidad: respeto, solidaridad y equidad</p>	<p>3.1. La equidad de género en las relaciones entre mujeres y hombres. Ser mujer, ser hombre. Sexo y género. Estereotipos que obstaculizan la equidad.</p>
		<p>3.2. Los adolescentes ante la diversidad. Formas de relación entre los adolescentes en diferentes contextos culturales. Respeto y solidaridad ante las diferencias físicas y personales. Aprender de las diferencias.</p>
		<p>3.3. Actitudes que deterioran y obstaculizan la convivencia igualitaria y justa: etnocentrismo, discriminación y exclusión por condición social y estado de salud o por diferencias étnicas, religiosas y culturales.</p>

**CONTENIDOS TEMÁTICOS PARA LA ASIGNATURA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN EL 2º GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

BLOQUE	TEMA	SUBTEMA
	4. Los adolescentes ante situaciones que enfrentan en los ámbitos donde participan	<p>4.1. Identificación de trastornos alimenticios a los que pueden estar expuestos los adolescentes: anorexia, bulimia y obesidad. Estereotipos que promueven los medios de comunicación y su influencia en la salud integral.</p> <p>4.2. Riesgos en el consumo de sustancias adictivas: drogas, alcoholismo y tabaquismo.</p> <p>4.3. Situaciones de riesgo para la salud y la integridad de los adolescentes: violencia en la familia, maltrato, abuso y acoso sexual. Infecciones de transmisión sexual en la adolescencia. Capacidad para responder asertivamente ante la presión de los demás en el entorno próximo.</p> <p>4.4. Personas, grupos e instituciones que brindan ayuda y orientación a los adolescentes en situaciones de riesgo. Marco de acción y regulación jurídica.</p>
<p align="center"><b>Bloque III</b> La dimensión cívica y ética de la convivencia. Horas de trabajo sugeridas: 28</p>	1. El reto de aprender a convivir	<p>1.1. Aspectos de la convivencia que enriquecen a las personas: conocimiento mutuo, interdependencia, comunicación, espíritu de servicio, cooperación, creatividad y trabajo.</p> <p>1.2 El conflicto como elemento inherente a la convivencia. Relaciones de autoridad, fuerza, influencia y poder entre personas y grupos. Perspectiva de los adolescentes ante las figuras de autoridad. Importancia de considerar la perspectiva de los demás.</p>
	2. Responsabilidades en la vida colectiva	<p>2.1. El sentido comunitario en la conformación de la identidad personal. Necesidad de aceptación y responsabilidad ante sí mismo y ante los demás. Valores colectivos, costumbres sociales y tradiciones culturales.</p> <p>2.2. El lugar de los individuos ante el sentido de comunidad. Las razones y argumentaciones individuales. Importancia y sentido de la justicia. Responsabilidad y autonomía en la conformación de una perspectiva ética.</p>

**CONTENIDOS TEMÁTICOS PARA LA ASIGNATURA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN  
EL 2º GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

BLOQUE	TEMA	SUBTEMA
	3. Los valores como referencias de la reflexión y la acción moral	<p>3.1. Todos tenemos valores. Cualidades que valoramos. Criterios que empleamos para valorar.</p> <p>3.2. Diferentes tipos de valores: económicos, estéticos y éticos. Los valores que atañen a los seres humanos. Valores y normas morales para la vida personal y social.</p> <p>3.3. Identificación de valores personales y colectivos. Valores compartidos y no compartidos. Papel del diálogo y del respeto en la convivencia plural.</p>
<p align="center"><b>Bloque IV</b> Principios y valores de la democracia. Horas de trabajo sugeridas: 32</p>	1. Los derechos humanos: criterios compartidos a los que aspira la humanidad	<p>1.1. Aspectos del desarrollo histórico de los derechos humanos en México y el mundo. El reconocimiento del valor de las personas: la dignidad humana. Ámbitos y momentos del desarrollo de los derechos humanos. Autonomía y libertad de los individuos. La justicia social. El respeto a las diferencias culturales.</p> <p>1.2. Los derechos humanos como fuente de valor. Valores en diferentes culturas y valores compartidos por la humanidad. La importancia del respeto a la dignidad humana y del trato justo e igualitario en la convivencia democrática. Valores nacionales y derechos humanos en la construcción de la sociedad mexicana.</p>
	2. Principios, normas y procedimientos de la democracia como forma de vida	2.1 Experiencias y manifestaciones cotidianas de la democracia: respeto a diferentes formas de ser, trato solidario e igualitario, disposición al diálogo.
		2.2. Participación en asuntos de interés colectivo. Diferencias de interés y de opinión. Responsabilidades y compromisos en la acción colectiva. El papel de los representantes y los representados en el contexto próximo.
		2.3. Relaciones entre la convivencia democrática y el respeto a los derechos humanos. El ejercicio de la libertad y la responsabilidad. La igualdad y el trato justo a las diferencias entre personas y grupos.

**CONTENIDOS TEMÁTICOS PARA LA ASIGNATURA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN  
EL 2º GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

BLOQUE	TEMA	SUBTEMA
	3. La democracia como forma de gobierno	3.1. El gobierno democrático, resultado histórico de la humanidad. La igualdad de derechos para todos los ciudadanos: libertad para asociarse, para difundir ideas, para votar y ser votado. Los derechos políticos como derechos humanos.
		3.2. Procedimientos de la democracia: el principio de mayoría y la defensa de los derechos de las minorías; el respeto a un orden jurídico que se aplica a todos por igual; ejercicio de la soberanía popular.
		3.3. Mecanismos de representación de los ciudadanos en el gobierno democrático. Sistema de partidos y elecciones democráticas.
		3.4. Presencia de los adolescentes y los jóvenes en la vida institucional del país. Convivencia democrática en el entorno próximo. Asuntos de interés colectivo que comparten los adolescentes.
<p align="center"><b>Bloque V</b> Hacia la identificación de compromisos éticos. Horas de trabajo sugeridas: 16</p>	1. Proyecto de trabajo 1: Compromisos con el entorno natural y social	1.1. El entorno natural y social en la satisfacción de necesidades humanas. Ciencia, tecnología y aprovechamiento racional de los recursos que ofrece el medio. Desarrollo humano y equidad.
		1.2. Experiencias culturales que fortalecen una convivencia armónica con el medio. Diseño de estrategias para el desarrollo sustentable. Identificación de procesos de deterioro ambiental.
	2. Proyecto de trabajo 2: Características y condiciones para la equidad de género en el entorno próximo	2.1. Roles, estereotipos y prejuicios sociales y culturales sobre los hombres y las mujeres. Caracterización de las relaciones de género en el entorno.
		2.2. Convivir y crecer con igualdad de oportunidades. Formulación de estrategias que favorecen la equidad de género.
		2.3. Derecho a la información científica sobre procesos que involucran a la sexualidad. Argumentos en contra de actitudes discriminatorias a personas que padecen VIH-sida y otras infecciones de transmisión sexual.

CONTENIDOS TEMÁTICOS PARA LA ASIGNATURA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN EL 2º GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA		
BLOQUE	TEMA	SUBTEMA
	3. Proyecto de trabajo 3: La escuela como comunidad democrática y espacio para la solución no violenta de conflictos	3.1. Crecer y convivir con los demás. Relaciones de confianza en el trabajo escolar. Solidaridad, respeto y responsabilidad en el trabajo individual y de grupo. Compañerismo y amistad en la escuela.
		3.2. Tensiones y conflictos en la convivencia diaria. Diferentes formas de ser y de pensar. Identificación de situaciones de hostigamiento, amenazas, exclusión y discriminación en el espacio escolar.
		3.3. Recursos y condiciones para la solución de conflictos sin violencia. Identificación de situaciones que propician conflictos en la escuela. Análisis y formulación de propuestas basadas en el diálogo colaborativo.

La tabla anterior nos presenta un panorama amplio de los contenidos que, en términos de temas y subtemas, integran el programa de la asignatura de Formación Cívica y Ética que se imparte en el segundo grado de educación secundaria. A grandes rasgos, podemos apreciar que existe total coincidencia con lo que el fragmento analizado antes de exponer dicha tabla, afirma: la secuenciación de los contenidos obedece a una línea que empieza a situarse en la dimensión personal de los alumnos y avanza progresivamente hacia la dimensión de lo que aquí hemos llamado *lo colectivo-social*.

El Bloque I comienza presentando a los alumnos una idea de lo que es la Formación Cívica y Ética, así como la utilidad que tiene esta asignatura para él en términos personales y en términos sociales. Se aborda el tema del sujeto adolescente como persona, como integrante de la comunidad escolar y también en la vida social. Se abordan aspectos relacionados con la conformación moral de los seres humanos: las consecuencias de las acciones, la libertad y su relación con la responsabilidad, la necesidad de pensar las decisiones y responder por aquellas que se toman, la autonomía moral y las diferencias entre Ética y Moral. Asimismo, se presentan cuestiones inherentes a las reglas y normas que rigen el actuar cotidiano de las personas en diferentes ámbitos de convivencia: se hace referencia al concepto de Disciplina y su relación con las figuras de autoridad en diversos contextos, la asunción de compromisos y responsabilidades, lo que son las normas jurídicas y las que pertenecen a la esfera de la vida cotidiana, la

conciencia moral individual, la relación con los demás, la empatía y el diálogo como condiciones necesarias para el desarrollo moral del individuo, etc. Vemos así que en este bloque se mencionan varios aspectos que tienen que ver con la dimensión colectiva del ser humano, sin embargo, el eje del mismo está dado en función de la construcción moral del educando, misma que empieza a reflexionarse a partir del conocimiento que éste tenga de determinados aspectos personales que se ponen en juego cuando se inserta en diferentes contextos de la vida.

Por su parte, el Bloque II se abre presentando a los alumnos el significado de ser adolescente en el momento actual, buscando así ubicar una etapa específica de la vida del ser humano (que es, propiamente, la que los alumnos atraviesan) en un momento preciso: el presente. Se aborda el conocimiento de la adolescencia en tres planos: el plano personal en función de los cambios físicos, sociales y afectivos que se presentan en esta etapa de la vida, las relaciones de amistad, amor, compañerismo, y aspectos relacionados con la sexualidad, la drogadicción y las enfermedades de transmisión sexual; el plano colectivo-social en términos de equidad de género, convivencia y respeto a la diversidad; y, por último, el plano de lo legal-moral, donde se hace referencia a los derechos y responsabilidades de los adolescentes en diversos contextos de su actuar humano. Resulta de lo anterior que este bloque todavía se encuentra centrado en la dimensión personal de los adolescentes, dándole un peso especial a esta etapa de la vida, y poco a poco se recorre el camino que va de lo individual a lo colectivo incorporando un elemento nuevo: el marco jurídico que regula las relaciones de convivencia entre los integrantes de una sociedad.

Luego, el Bloque III se caracteriza por una estrecha relación entre la dimensión personal y la correspondiente a lo colectivo- social, es decir, determina cómo se influyen mutuamente dichos planos y marca en forma más patente la transición del primero al segundo exponiendo a los adolescentes que hay aspectos que fortalecen la dimensión personal cuando se entra en el terreno de la convivencia. Se ve al conflicto como un elemento inherente a las relaciones humanas, y a la empatía como un mecanismo que puede representar una alternativa de solución a los problemas que surgen entre el individuo y los otros. También se hace hincapié en el hecho de que el colectivo posee gran influencia en la conformación de la identidad personal y se retoman aspectos concernientes al sentido de responsabilidad que los educandos deben tener hacia sí mismos y hacia los demás, la

justicia y la autonomía como componentes imprescindibles de una perspectiva ética, y los valores como de puntos de análisis para la reflexión sobre la acción moral.

A continuación, el Bloque IV es el que incluye las temáticas de orden más abstracto, mismas que se encuentran centradas totalmente en la dimensión de lo social-colectivo: se puntualiza acerca de los derechos humanos, su historia en México y el mundo, su relación con la democracia y su importancia en la construcción de la sociedad civil. Se ve a la democracia como forma de vida, se mencionan sus principios, normas y procedimientos en el marco de la vida ciudadana y en el ámbito político (la democracia como forma de gobierno y sus aspectos jurídicos, así como sus mecanismos de representación). No obstante, a pesar de presentar los temas y subtemas más abstractos, este bloque cierra haciendo alusión a la presencia de los adolescentes en la vida institucional del país, planteando su lugar en la estructura social que previamente ha hecho de su conocimiento. El hecho de cerrar el bloque con este último punto no implica necesariamente una vuelta a la dimensión personal, puesto que, para efectos del programa, se hace mención de *los adolescentes*, es decir, de un grupo de individuos que se encuentran atravesando por una etapa particular de la vida, lo cual parece remitirnos más hacia el plano de lo colectivo.

Por último, el Bloque V, mismo que es el único que incorpora en su planeación el desarrollo de tres proyectos de trabajo, empieza centrando a los alumnos en un entorno que, desafortunadamente, no define si corresponde a lo escolar o a lo extra-escolar, aunque, termina situándose expresamente en el contexto de la escuela. El primer proyecto pide a los alumnos que diseñen estrategias para el desarrollo sustentable e identifiquen procesos de deterioro ambiental. El segundo proyecto les solicita que caractericen las relaciones de género que pueden observar en el entorno inmediato, que formulen estrategias tendientes a favorecer la equidad de género y que sean capaces de argumentar en contra de actitudes discriminatoria hacia enfermos de VIH y otras enfermedades de transmisión sexual. Al final, el tercer proyecto los insta a identificar situaciones de hostigamiento, exclusión y discriminación en el entorno escolar, identificando y analizando las situaciones que propician conflictos para que, al final, formulen propuestas basadas en el diálogo y la colaboración.

Una perspectiva global del curso de Formación cívica y Ética I parece arrojar tres momentos cruciales de reflexión: el primero de ellos tiene que ver con la interrogante que, antes de exponer el programa, nos había surgido en torno de la secuenciación de los contenidos; el segundo nos llama a pensar acerca del papel que juega el Bloque V en dicha secuenciación, y, por último, el tercer momento aparece planteando una nueva interrogante: ¿es que, acaso, lo que se juega en todo este orden de contenidos tiene relación directa con procesos sociales de institucionalización?

En lo tocante al primer momento de reflexión, cabría considerar que, en efecto, la secuenciación de los contenidos de este programa obedece a una estructura que va de lo concreto a lo abstracto, de lo particular a lo general. Más allá del hecho de que la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel proponga una disposición inversa para el abordaje de los contenidos, valdría decir que, para la SEP, esta secuencia puede conceptualizarse como un intento por lograr que el puente entre el educando y la aprehensión de la estructura institucional (que aquí estaría jugando como una temática de orden abstracto) está dado por los aspectos correspondientes al orden de lo personal-individual.

Por otra parte, el segundo momento de reflexión nos presenta implicaciones más problemáticas. Da la impresión de que la SEP puede estar considerando al trabajo por proyectos en dos sentidos: el primero tendría que ver con la idea de los proyectos pueden estar actuando como *reforzadores* de las temáticas que previamente se abordaron en los bloques; el segundo sentido podría aparecer como la creencia de que, una vez que los estudiantes han adquirido un corpus conceptual definido, serán capaces de llevarlo a cabo en situaciones meramente prácticas. Estas conclusiones se refuerzan en tanto que pueden constatarse en la fundamentación curricular.<sup>346</sup> Pero... ¿qué implican? La primera

---

<sup>346</sup> En la fundamentación curricular de los programas para la asignatura de Formación Cívica y Ética en el nivel de secundaria queda definida la utilidad de los proyectos de trabajo en los siguientes términos: “*Al final de cada curso se promueven proyectos de trabajo para facilitar, en los estudiantes, la integración de los contenidos abordados en el curso; estos proyectos involucran acciones de investigación y participación en el entorno. Mediante los proyectos los alumnos aplican sus aprendizajes tanto a situaciones del entorno próximo y a contextos distantes –a los que tienen acceso a través de los medios de comunicación–, como a escenarios futuros y a momentos del pasado que explican, de alguna manera, el acontecer presente. Por otra parte, los proyectos demandan de los estudiantes la identificación de problemas que requieran de un análisis crítico y de una toma de postura ante los mismos. En la medida de lo posible, se pretende que participen en acciones, acordes con su edad, que contribuyan al bienestar colectivo*”. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular. *Reforma de la Educación*

conclusión (el ver a los proyectos en el plano de la realimentación) nos estaría remitiendo a una concepción de la práctica como refuerzo de la teoría, rompiendo toda concepción dialéctica entre ambas, estableciendo un panorama lineal que lleva del pensamiento a la acción, de lo cognitivo a lo observable, y, entonces, ya no se vería a lo vivido como un punto de partida para la reflexión. Así, la idea de experiencia que hemos venido manejando en este trabajo quedaría reemplazada por una concepción que, efectivamente, corresponde al plano de lo pragmático-eficientista. La segunda conclusión (el concebir que los alumnos necesitan, antes de realizar los proyectos, un corpus de conocimiento que se provee a lo largo de los cuatro bloques previos) puede situarse en estrecha relación con la idea de que la condición para la acción es la información. La acción por sí sola dejaría de tener valor, pues el corpus conceptual necesitaría antecederla para garantizar su efectividad. Nuevamente se rompe la dialéctica entre la vivencia y la reflexión.

Por último, el tercer momento de reflexión a que nos hemos referido arriba tiene que ver directamente con lo que, en términos del código del currículum, dimana de una estrecha relación entre los procesos educativos y los procesos sociales de institucionalización. Después de revisar los temas y subtemas del programa de Formación Cívica y Ética I, queda la sensación de asistir al espectáculo de una introducción a lo que es la estructura social a la cual los adolescentes se integrarán como miembros activos. La sociología del conocimiento aborda el problema de los procesos de institucionalización desde varias aristas, de entre las cuales sobresale aquella que nos remite a un concepto sumamente interesante: la idea de *reificación*.<sup>347</sup> Si bien, en el programa se hace referencia a la

---

*Secundaria. Fundamentación Curricular. Formación Cívica y Ética.* P. 10. Documento en línea, consultado el 3 de mayo de 2011, tomado de

<http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/FUNDAMENTACIONES/FORMACION.pdf>

<sup>347</sup> El concepto de reificación ha sido retomado de la obra de Berger y Luckman, misma que, en torno de esta idea, presenta una retraducción de los conceptos marxistas de “mala conciencia” y “fetichismo de las mercancías”. La aproximación de Berger y Luckman resulta ser la más adecuada para lo que intentamos expresar en este trabajo y afirma lo siguiente: “La reificación es la aprehensión de fenómenos humanos como si fueran cosas, vale decir, en términos no humanos o posiblemente supra-humanos. Se puede expresar de otra manera diciendo que la reificación es la aprehensión de los productos de la actividad humana *como* si fueran algo distinto de los productos humanos, como hechos de la naturaleza, como resultados de leyes cósmicas o manifestaciones de la voluntad divina. La reificación implica que el hombre es capaz de olvidar que él mismo ha creado el mundo humano, y, además, que la dialéctica entre el hombre, productor, y sus productos pasa inadvertida para la conciencia. (...) en el momento mismo en que se establece un mundo social objetivo, no está lejos la posibilidad de la reificación- (...) la reificación puede describirse como un paso extremo en el proceso de la objetivación, por el que el mundo objetivado pierde su comprensibilidad como empresa humana y queda fijado como facticidad inerte, no humana y no humanizable. (...) El hombre, productor de un mundo, se aprehende como su producto y la actividad humana como epifenómeno de procesos no humanos.

participación activa del individuo en la sociedad y a la influencia que el colectivo tiene en la conformación de las identidades personales, el ordenamiento de los contenidos parece mostrarse como el panorama de algo que ya se encuentra dado. La necesidad de que los adolescentes conozcan las normas jurídicas, las normas morales, los derechos humanos, etc., parece sugerir que se trata de introducirlos a un ordenamiento definido al cual han de insertarse. Los alumnos no van a construir su propio mundo, van a encontrar su lugar en un mundo ya hecho, constituido mucho antes de su nacimiento. En este trabajo no nos situamos ni a favor ni en contra de esta perspectiva. Consideramos, más bien, que los procesos de institucionalización son sumamente necesarios para el mantenimiento de la estructura social. Quizá, el único problema que subyace en esta perspectiva del programa de Formación Cívica y Ética consiste, propiamente, en cómo se dan estos procesos de institucionalización, que más bien parecen procesos de reificación.

Estos tres momentos de reflexión nos plantean retos de análisis que han surgido con base en la revisión del primero de los programas para la asignatura de la que nos hemos ocupado en el presente capítulo. No obstante, se hace necesaria la exploración del segundo programa, a saber, el que se imparte en el tercer grado de educación secundaria y que además representa la culminación de la formación cívica y ética que los educandos han recibido a lo largo de toda la escolaridad básica. Quizá, en términos de trascendencia, el programa de Formación Cívica y Ética II reviste una importancia especial, pues en sí mismo detenta el cierre de este proceso formativo que nos hemos dado en llamar *la formación del ciudadano*.

El análisis que supone la revisión del programa de Formación Cívica y Ética II intenta centrarse en los puntos que ya hemos mencionado para ver si existe correspondencia con las deducciones que hasta el momento se han presentado y, en dado caso de que así sea, ver a qué naturaleza obedece esta correspondencia y si existen nuevos elementos por nombrar o no.

---

Los significados humanos no se entienden como productores de un mundo, sino, a su vez, como producidos por “la naturaleza de las cosas”. BERGER, Peter y Thomas Luckmann. *La construcción social de la realidad*. Pp. 114-115. Es así, precisamente como lo acabamos de ver, que en todo proceso de institucionalización (de objetivación del mundo institucional) subyace siempre el riesgo de reificación cuando a las generaciones más jóvenes se les presenta un mundo que ya está estructurado y no se plantea el cuestionamiento del orden de las cosas. En términos del programa de la asignatura que estamos analizando, una posibilidad de *desreificación* estaría dada por el cuestionamiento a la democracia como forma de vida, el poner bajo tela de juicio las normas jurídicas y morales que orientan la convivencia humana. Pero tales contenidos no se plantean, al menos en el currículum formal.

En la siguiente tabla se presentan los contenidos propuestos para dicho programa, de nuevo, en términos de temas y subtemas:

CONTENIDOS TEMÁTICOS PARA EL PROGRAMA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA II, EN EL 3er GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA		
BLOQUE	TEMA	SUBTEMA
<p><b>Bloque I</b> Los retos del desarrollo personal y social. Horas de trabajo sugeridas: 34</p>	<p>1. Individuos y grupos en un espacio compartido</p>	<p>1.1. Capacidades para la comunicación y el diálogo en la resolución de problemas comunes. Características y retos para la convivencia en el marco de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Interrelaciones en un mundo estrechamente entrelazado.</p>
		<p>1.2. Asuntos privados de carácter público: salud, educación y bienestar socioafectivo. La dimensión social de las necesidades básicas. Desequilibrios y desigualdades en los niveles de bienestar y desarrollo humano, en México y en el mundo.</p>
		<p>1.3. Repercusiones del desarrollo social en la vida personal. Recursos y condiciones para crecer, aprender y desarrollarse en el entorno. Identificación de desafíos para el desarrollo y el bienestar colectivo: justicia, igualdad, solidaridad, sustentabilidad.</p>
	<p>2. Aprender a tomar decisiones de manera informada y apegada a principios legales y éticos</p>	<p>2.1. Elementos para la toma de decisiones personales: valoración de alternativas, ventajas, desventajas, posibilidades y riesgos. Toma de decisiones informada y basada en el respeto a los derechos de los demás.</p>
		<p>2.2. Toma de decisiones colectivas ante problemáticas de orden social que afectan a un grupo, una comunidad, una organización social o una nación: salud, desempleo, inseguridad, violencia, corrupción.</p>
		<p>2.3. La participación de los adolescentes y los jóvenes en el desarrollo social de México: su lugar como grupo poblacional, su proyección futura en la vida económica, social, política y cultural del país.</p>

**CONTENIDOS TEMÁTICOS PARA EL PROGRAMA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA II, EN EL 3er GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

BLOQUE	TEMA	SUBTEMA
	3. Condiciones y garantías para un desarrollo personal y social pleno	<p>3.1. Responsabilidad personal sobre los derechos humanos propios y de los demás. Los derechos humanos y el desarrollo de las sociedades. Respeto a toda forma de vida; a la integridad de los ecosistemas; a la justicia social y económica, a la paz, la democracia y la no violencia.</p> <p>3.2. Leyes, organismos e instituciones que respaldan el ejercicio de los derechos humanos en México y en el mundo.</p> <p>3.3. Acuerdos internacionales que garantizan los derechos de los adolescentes en distintos aspectos de su desarrollo: educación, alimentación, salud, vivienda digna, recreación y trabajo.</p>
<p align="center"><b>Bloque II</b> Pensar, decidir y actuar para el futuro. Horas de trabajo sugeridas: 35</p>	1. Ámbitos de reflexión y decisión sobre el futuro personal	<p>1.1. Conocimiento y valoración de las capacidades, potencialidades y aspiraciones personales. Capacidad para trazar metas y comprometerse con su realización.</p> <p>1.2. Escenarios y ámbitos de realización personal: estudio, trabajo, recreación y expresión. Aprender a tomar decisiones para una vida plena. Igualdad de oportunidades en diversas situaciones y ámbitos donde se participa: implicaciones de la equidad de género.</p> <p>1.3. Criterios que se ponen en juego en la elección de opciones para el futuro próximo. Las expectativas de los demás: familia, amigos, escuela, comunidad. Identificación de condiciones y ambientes que favorecen estilos de vida sanos.</p> <p>1.4. El papel de la información en las decisiones sobre el futuro personal. Toma de decisiones informada y apegada a principios éticos. Ejercicios de toma de decisiones en diversos ámbitos del proyecto de vida.</p> <p>1.5. Ejercicio de prospectiva: la persona que quiero ser en la familia, en la escuela, con los amigos y en la comunidad.</p>

**CONTENIDOS TEMÁTICOS PARA EL PROGRAMA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA II, EN EL 3er GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

BLOQUE	TEMA	SUBTEMA
	2. Características de la ciudadanía democrática para un futuro colectivo	<p>2.1. Una ciudadanía responsable, comprometida, informada y consciente de sus derechos y deberes. Participación en asuntos de interés común: una vía para el fortalecimiento de la democracia.</p> <p>2.2. Responsabilidad individual en la participación colectiva. Respeto a la ley y a los derechos de los demás. Información y reflexión para la participación responsable y autónoma. Argumentación de la perspectiva personal en acciones colectivas.</p> <p>2.3. Disposición al diálogo, a la tolerancia y al debate plural. Escuchar activamente y comprender la perspectiva de otras personas. Acuerdos y disensos. Análisis de valores y compromisos personales involucrados con la participación colectiva.</p> <p>2.4. La pluralidad como coexistencia pacífica de ideas. Corresponsabilidad en las decisiones que afectan a todos. La solidaridad como compromiso social y político con situaciones que afectan a las comunidades, a las naciones y a la humanidad.</p>
	3. Compromisos de los adolescentes ante el futuro	<p>3.1. Salud reproductiva: métodos y avances tecnológicos de la anticoncepción. El significado y el compromiso social y personal de la maternidad y paternidad no deseada en la adolescencia. Autoestima y asertividad ante presiones de la pareja.</p> <p>3.2. El tráfico y el consumo de drogas como problema que lesiona los derechos humanos y la calidad de vida de las personas, y trastoca la sociedad.</p> <p>3.3. Pensar el futuro con los demás. El ciudadano que quiero ser. Valoración de mis condiciones y posibilidades actuales como adolescente.</p>
<p align="center"><b>Bloque III</b> Identidad e interculturalidad para una ciudadanía democrática. Horas de trabajo sugeridas: 31</p>	1. La identidad personal, su proceso de construcción	<p>1.1. Elementos que intervienen en la conformación de la identidad personal: grupos de pertenencia, tradiciones, costumbres, historias compartidas, instituciones sociales y políticas.</p> <p>1.2. Historia personal, familiar y cultural. Referencias significativas en la vida de un individuo: otras personas, grupos, modelos, símbolos.</p>

**CONTENIDOS TEMÁTICOS PARA EL PROGRAMA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA II, EN EL 3er GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

BLOQUE	TEMA	SUBTEMA
		1.3. Identidades adolescentes. Sentido de pertenencia a un grupo de edad. Contextos, influencias y rasgos de identidad. Exploración de las pautas de relación en las comunidades donde participan los adolescentes: liderazgos, formas de negociación, toma de decisiones, márgenes para opinar y disentir.
	2. Sentido de pertenencia a la nación	2.1. La identidad nacional como resultado de un proceso histórico que da sentido y significado a la vida de las personas. Diferentes manifestaciones de la identidad nacional. Símbolos patrios como referencia común para los mexicanos.
		2.2. Diferencias culturales que enriquecen a la nación: pluralidad y diversidad. Reconocimiento del carácter multicultural del país. Empatía y diálogo en la búsqueda de relaciones interculturales.
		2.3. Sentido de identidad y de pertenencia a la humanidad desde realidades culturales y nacionales diversas. El respeto y la valoración de otras formas de identidad cultural, étnica, religiosa y nacional para asegurar una convivencia armónica en la diversidad.
<p align="center"><b>Bloque IV</b> Participación y ciudadanía democrática. Horas de trabajo sugeridas: 34</p>	1. La democracia como proceso histórico en las sociedades contemporáneas	1.1. Ciudadanía y derechos políticos como parte del reconocimiento de la dignidad de las personas. Capacidad de los miembros de una sociedad para elegir a sus gobernantes.
		1.2. Momentos del desarrollo de la democracia en México. Las disputas del siglo XIX: centralismo y federalismo. La conformación de un Estado laico. El sufragio efectivo y la no reelección. El reconocimiento del voto a las mujeres.
		1.3 Retos de la democracia en México. Apego a la Constitución Política para la regulación del Estado y del gobierno. Participación ciudadana y legitimidad de los procesos electorales.
	2. Organización del Estado mexicano	2.1. Componentes del Estado mexicano: población, territorio y gobierno. El gobierno mexicano como una república democrática, representativa, sustentada en la división de poderes y en el federalismo. El principio de soberanía popular.

**CONTENIDOS TEMÁTICOS PARA EL PROGRAMA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA II, EN EL 3er GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

BLOQUE	TEMA	SUBTEMA
		<p>2.2 Fundamentos del Estado de derecho. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y su papel regulador del funcionamiento del Estado. El respeto a las libertades y a los derechos fundamentales de los ciudadanos. Papel de las leyes y las instituciones en el funcionamiento y la cohesión de la sociedad. Cultura de la legalidad y vías legales para la participación democrática.</p>
		<p>2.3. Mecanismos de representación de los ciudadanos en el gobierno democrático. Los partidos políticos y las elecciones democráticas. Las obligaciones gubernamentales para con los ciudadanos y para el desarrollo social en los niveles federal, estatal y municipal. El Estado democrático como ideal ético de la sociedad mexicana.</p>
	<p>3. Relación de la ciudadanía con la autoridad: la participación democrática</p>	<p>3.1. Principios que dan sustento a la participación social. El diálogo, la organización y el establecimiento de acuerdos; apego a la legalidad; respeto a los derechos humanos; responsabilidad y compromiso en la participación.</p>
		<p>3.2. Formas de organización social y de control ciudadano de las decisiones públicas. La legitimidad de la autoridad democrática a través de la rendición de cuentas y de la transparencia en el desempeño del gobierno y de las instituciones del Estado. Comportamiento ético del gobierno y de los partidos políticos.</p>
		<p>3.3. Diversas formas de organización colectiva. Organizaciones del estado y de la sociedad. Respuestas de la sociedad organizada ante las limitaciones de las instancias gubernamentales.</p>
		<p>3.4 Mecanismos y procedimientos para dirigirse a la autoridad. Colaboración con la autoridad en asuntos que fortalezcan el Estado de derecho y la convivencia democrática.</p>

**CONTENIDOS TEMÁTICOS PARA EL PROGRAMA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA II, EN EL 3er GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

<b>BLOQUE</b>	<b>TEMA</b>	<b>SUBTEMA</b>
<p align="center"><b>Bloque V</b> Hacia una ciudadanía informada, comprometida y participativa. Horas de trabajo sugeridas: 16</p>	Proyecto de trabajo 1: Los adolescentes y su relación con los medios de comunicación	1.1. Mirarse en los medios. Identificación y proyección de los adolescentes en los símbolos e imágenes.
		1.2. Publicidad, consumo y género. Distinción entre prácticas de consumo y de consumismo. Examen de las estrategias de la publicidad y la mercadotecnia dirigidas a los adolescentes. Posicionamiento valoral ante las mismas.
		1.3. Función social de los medios de comunicación. El manejo de la información en los medios. Su papel en la divulgación de la ciencia, la cultura y el deporte. Leyes que regulan el papel de los medios. Pluralidad, respeto, derechos humanos, responsabilidad, cultura de masas y libertad en los medios.
	Proyecto de trabajo 2: Los medios de comunicación: recursos para aprender	2.1. Plantear preguntas e investigar en los medios. Acceso a los medios de comunicación y a las tecnologías de la información. El trabajo con los medios dentro y fuera de la escuela.
		2.2. Calidad informativa de cadenas y redes de comunicación. Producción y vigencia de la información procedente de diferentes medios.
	Proyecto de trabajo 3: Los adolescentes y su participación informada ante los medios	3.1. Los medios como espacios de participación social y política. Análisis de los espacios que promueven los medios de comunicación para la participación libre, creativa, respetuosa y solidaria de los jóvenes.
		3.2. Derecho a la información y responsabilidad ante el manejo de información. Implicaciones del manejo y la difusión de información: responsabilidad sobre la información que se difunde, compromiso con la audiencia a la que se dirige, respeto a opiniones diferentes.

Como podemos apreciar en esta tabla, nuevamente los bloques parecen partir de la dimensión personal de los alumnos atravesando, en forma más concreta y resumida que en el programa anterior, el camino que lleva de lo individual a lo colectivo.

El Bloque I comienza retomando algunos aspectos abordados hacia el final del programa de Formación Cívica y Ética I, como la relación entre el individuo y el colectivo, la

resolución de conflictos a través del diálogo y las repercusiones del desarrollo social en el plano personal. Asimismo, se da pie al análisis de temáticas que giran en torno a la toma informada de decisiones que son de tipo personal y colectivo ante problemáticas de orden social. Se vuelve a mencionar el lugar que tienen los adolescentes como integrantes participativos de la sociedad en que viven, pero ahora desde una óptica que contempla su proyección futura en la vida económica, social y política del país. De igual forma, se revisan nuevamente los derechos humanos, ahora con énfasis en las instituciones que los promueven y los garantizan, su estructura, organización y marco legal. Vemos así que en este bloque lo personal se halla presente pero, a diferencia del primer bloque del programa anterior, dicha presencia se da sólo en su relación con la dimensión de lo colectivo-social.

El segundo bloque comienza planteando a los alumnos la necesidad de reflexionar en torno de diferentes ámbitos de su futuro personal. En este sentido, dicho bloque aborda cuestiones relacionadas con la función de orientación vocacional que la secundaria ha tenido contemplada desde sus inicios. Se propone que el educando se conozca y estructure un proyecto de vida en torno de diferentes ámbitos: lo escolar, lo laboral, lo recreativo, etc., también que sea capaz de reconocer la influencia de la familia y de su círculo de amigos en la elección de sus opciones y el papel que juega la información en la toma de decisiones. Este bloque presenta una innovación con respecto del programa anterior y del bloque que le antecede: plantea un “ejercicio de prospectiva” en el que los alumnos deben dar respuesta a lo que esperan de sí mismos en su desempeño en diversos contextos de acción (la familia, la escuela, la comunidad, etc.). Se abordan aspectos y características del ejercicio de una práctica ciudadana democrática y responsable: el respeto a la ley, valores como la tolerancia y la solidaridad, mecanismos como el diálogo para la resolución de conflictos, etc. Por último, la atención vuelve a recaer en el interés en la participación de los adolescentes y su importancia en el futuro de la sociedad: se retoman aspectos relacionados con la salud reproductiva y el consumo de drogas, y se les pide que valoren sus condiciones y posibilidades actuales como personas adolescentes. Este segundo bloque presente una dinámica especial que ninguno de los otros (ni en este programa ni en el anterior) presentará: comienza situándose en la dimensión personal de los alumnos, luego pasa a la colectiva y, por último, regresa a lo personal-individual, dando la impresión de un recorrido circular.

El tercer bloque se aparta de dicha dinámica circular y regresa al recorrido lineal que va de lo personal a lo colectivo social: comienza planteando a los adolescentes las características de la conformación de su identidad personal y la influencia del colectivo en ella. Posteriormente se les habla acerca de los procesos de construcción de la identidad nacional como un elemento que da sentido y significado a la vida personal; se abordan temáticas vinculadas a los símbolos patrios y a las diferencias culturales en términos de diversidad que enriquece la vida nacional. Para finalizar el bloque se presenta a los alumnos una serie de reflexiones en torno del sentido de pertenencia a la humanidad.

El Bloque IV deja de hacer mención directa de la dimensión personal y gira completamente en torno de lo colectivo como participación ciudadana y democrática. Asimismo, presenta las temáticas de orden más abstracto que pueden rastrearse en el programa: la elección de gobernantes y la dinámica de los procesos electorales, la historia del desarrollo de la democracia en México, la conformación y la estructura del Estado Mexicano, las características de la Constitución Política que rige en nuestro país, el papel de las leyes y las instituciones en el funcionamiento de la sociedad, las vías legales para la participación democrática, los mecanismos de representación, los partidos políticos, la participación social y el papel de los ciudadanos en el Estado y en la sociedad.

Al final del recorrido, el Bloque V, está completamente estructurado en función de la dimensión colectiva-social. Como sabemos, está conformado por proyectos. El primero de ellos pide a los alumnos que identifiquen la imagen que los pedios proyectan en torno a los adolescentes, que distingan entre prácticas de consumo y prácticas de consumismo, que analicen las estrategias de la publicidad dirigida a la población adolescente y tomen una postura axiológica ante dichas estrategias. El segundo proyecto, por su parte, solicita a los educandos que busquen tener acceso a los medios de comunicación y de tecnologías de la información y analicen los espacios que desde ellos se promueven para la participación de los jóvenes.

Salvo la secuenciación que presenta el segundo bloque, todos los contenidos temáticos del programa de Formación Cívica y Ética II parecen estar dispuestos en términos de una dinámica lineal que comienza situándose (igual que en el programa que le antecede) en la dimensión personal y avanza hacia lo colectivo-social. Con lo anterior podemos constatar que la lógica de estructuración de este programa se sitúa en los mismos términos que la

del primer curso de la asignatura. Nuevamente nos enfrentamos con el problema de no poder rastrear en los documentos oficiales (fundamentación curricular, Acuerdo número 384 y programas de estudio para Formación Cívica y Ética I y II) alguna justificación de corte teórico que clarifique la disposición de esta secuencia de contenidos. Este problema nos conduce al mismo sitio al que habíamos llegado cuando analizamos los contenidos correspondientes al programa de Formación Cívica y Ética I: la confusión que, en materia teórica, subyace al darnos cuenta de que la propuesta de la teoría del Aprendizaje Significativo desarrollada por Ausubel y Novak plantea un orden inverso al que presenta el programa.

En su obra *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*, Ausubel establece cómo debe darse la secuenciación conceptual en lo que él llama “organizadores previos”, que vienen a ser una especie de mapas cuya utilidad reside en presentar al alumno un panorama global e integrador del conocimiento. Según Ausubel “los organizadores se presentan con un nivel de abstracción, generalidad e inclusividad más elevado que el material nuevo que se debe aprender”.<sup>348</sup> Es a esto a lo que Ausubel considera *diferenciación progresiva* y tiene que ver con el hecho de que los conceptos comiencen por presentarse en un orden jerárquico que va de lo general a lo particular.<sup>349</sup>

No obstante, en la misma obra, Ausubel establece que la adquisición de conceptos debe darse de tal forma que al alumno comience a situarse en un plano concreto y contextualizado para establecer el anclaje que le llevará a la comprensión de situaciones más abstractas. Esto ocurre sobre todo en los educandos que están aún en edad preescolar pero, conforme avanza el desarrollo de estructuras cognitivas, el conocimiento puede presentarse con ciertos grados de abstracción sin problema alguno.<sup>350</sup>

---

<sup>348</sup> AUSUBEL, David P. *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. P. 41.

<sup>349</sup> David Ausubel plantea la estructuración jerárquica del aprendizaje bajo los siguientes términos: “La naturaleza y las condiciones del aprendizaje significativo, activo y basado en la recepción también exigen un tipo de enseñanza expositiva que reconozca los principios de la diferenciación progresiva y de la conciliación integradora en los materiales de instrucción y caracterizan asimismo el aprendizaje, la retención y la organización del contenido de la materia en la estructura cognitiva del estudiante. El primer principio reconoce que la mayoría del aprendizaje y toda la retención y la organización de la materia es de naturaleza jerárquica, procediendo de arriba hacia abajo en términos de un nivel de abstracción, generalidad e inclusividad”. AUSUBEL, David. *Op. Cit.* P. 41.

<sup>350</sup> Acerca del manejo de niveles de abstracción en la estructura de los alumnos, Ausubel afirma “La dimensión más importante a lo largo de la cual se produce el desarrollo cognitivo en etapas cualitativamente discontinuas es la dimensión concreto-abstracto. En general, los niños de preescolar de nuestra cultura son incapaces de comprender conceptos a menos que puedan relacionar espontáneamente sus atributos característicos abstraídos con múltiples ejemplos específicos pero diversos de esos conceptos *antes* de

Ahora bien ¿qué tienen que ver estas precisiones teóricas con lo que proponen los programas de Formación Cívica y Ética? La única explicación que es posible deducir, dado que no podemos encontrar una justificación de orden teórico en los documentos oficiales que orientan la distribución de la asignatura, nos lleva a suponer que la SEP se queda con esta idea del aprendizaje en términos de adquisición de conceptos particulares que propone Ausubel, y pasa por alto la secuenciación que rige para los organizadores previos, los cuales, en última instancia, están más cerca de la estructura de un plan y un programa de estudios que el aprendizaje de conceptos específicos. Ésta sería la razón que puede haber orientado la decisión de que los contenidos programáticos siguiesen una secuencia lineal que comienza situando a los adolescentes en la dimensión personal y posteriormente se les introduzca a la dimensión colectiva-social. No obstante, en la teoría de Ausubel la razón para ir de lo concreto a lo abstracto vale sólo para la enseñanza de conceptos, es decir, para atribuir significado a representaciones que son de difícil acceso para los estudiantes en función de su nivel de maduración cognitiva y de sus aprendizajes previos. Así, para la SEP, la dimensión personal de los alumnos como punto de partida para la adquisición de aprendizajes relacionados con la formación ciudadana constituye una temática de orden concreto, mientras que todo lo relacionado con la dimensión colectiva-social se inscribe en la idea de lo abstracto que debe ser presentado con posterioridad. Sin embargo, si es que esta explicación puede acercarse a lo que en realidad pasó al momento de concebir la conceptualización secuencial de los contenidos, vemos que, de haberse apegado al paradigma constructivista del aprendizaje significativo de Ausubel, la SEP debió organizar esta secuencia tal como dicha teoría propone la jerarquización de los organizadores previos, es decir, transitando de lo general a lo particular, de la dimensión social-colectiva a la dimensión personal.

---

relacionar estos mismos atributos con ideas pertinentes de su estructura cognitiva. De manera similar, los niños de preescolar son incapaces de comprender las relaciones existentes entre abstracciones proposicionales de orden superior en ausencia de ejemplos concretos de los conceptos implicados. En cambio, los niños de primera enseñanza suelen ser capaces de comprender el significado de un concepto relacionando directamente sus atributos característicos presentados con la estructura cognitiva siempre y cuando se les ofrezcan ejemplos empíricos concretos de estos atributos. Sin embargo, en la mayoría de las culturas y subculturas occidentales, a partir de los primeros cursos de segunda enseñanza los alumnos pueden comprender y manipular ideas (conceptos y proposiciones) de carácter abstracto y las relaciones entre ellas directamente, es decir, sin necesidad de apoyos empíricos concretos. Por lo tanto, aunque podamos designar unas etapas globales de madurez cognitiva a lo largo de la dimensión concreto-abstracto, debemos tener presente que en cualquier estudiante dado la anterior secuencia de maduración del desarrollo cognitivo se produce, en gran medida, de una manera separada para cada disciplina. Sin embargo, los factores responsables del progreso en la maduración se pueden transferir a la nueva disciplina. Por lo tanto, estos factores aceleran la transición desde la comprensión y el pensamiento de carácter concreto a una comprensión y un pensamiento de carácter abstracto en el nuevo campo”. AUSUBEL, David. *Op. Cit.* P. 46.

Más allá de estas conjeturas, lo cierto es que, como ya hemos mencionado, no se pretende en este trabajo comparar lo ontológicamente existente con lo deontológicamente deseable: si los programas de la asignatura en cuestión no siguen la secuencia propuesta por Ausubel, eso no es lo más relevante. Lo interesante para efectos de esta tesis consiste en comprender que la SEP puede estar considerando que todo lo que atañe a la dimensión personal de los alumnos se ubica dentro de los límites cognitivos de lo concreto, mientras que todo lo relacionado con el orden público, lo normativo y las estructuras institucionales que yacen a la base de todos los procesos de convivencia ciudadana, estarían ubicados en la dimensión de lo abstracto.

En lo tocante al V Bloque del programa de Formación Cívica y Ética II cabe señalar que también puede rastrearse esta idea del método de proyectos como reforzamiento de los aprendizajes adquiridos teóricamente en los bloques anteriores, situación que rompe con la idea de *experiencia* que hemos venido trabajando a partir de autores como John Dewey y Bernard Honore. La SEP parece concebir al trabajo por proyectos como la posibilidad de aplicación del saber. No se ve a los proyectos como punto de partida para la conformación de la experiencia, sino como una especie de reforzamiento de lo ya asimilado conceptualmente en clases.<sup>351</sup>

---

<sup>351</sup> La SEP establece, a través del Acuerdo número 384, la función del trabajo por proyectos bajo los siguientes términos: “Los proyectos son estrategias didácticas para organizar el trabajo escolar favoreciendo la aplicación integrada de los aprendizajes. (...) el trabajo por proyectos (...) permite reconocer y aprovechar el conocimiento, las experiencias y los intereses de los estudiantes, y ofrece oportunidades para preguntarse acerca del mundo en que viven, además de reflexionar sobre su realidad. Los fines y propósitos del trabajo por proyectos se orientan a que los alumnos encuentren espacios flexibles de acción que respondan a sus inquietudes, estableciendo sus propias reglas para el trabajo en equipo, participando en la conducción de sus procesos de aprendizaje, diseñando procedimientos de trabajo activo y relacionándose de una manera cada vez más autónoma con la cultura y el mundo natural. En el trabajo por proyectos, los estudiantes son protagonistas activos que manifiestan su curiosidad y creatividad en el desarrollo de sus propias propuestas. Llevar a primer plano el trabajo de los alumnos implica la atención y actividad continua del docente para ayudarlos a ampliar su campo de interés, perfilar sus temas de investigación y orientar el proceso de manera que se cumplan los propósitos establecidos en los programas y se integren los contenidos. (...)En términos generales, se apuntan tres etapas en los proyectos, mismas que llevan implícita la evaluación. La primera fase es la planeación, donde se especifica el asunto, el propósito, las posibles actividades a desarrollar y los recursos necesarios. En la fase de desarrollo se pone en práctica el proyecto y los alumnos realizan el seguimiento del proceso. La etapa de comunicación significa la presentación de los productos a destinatarios determinados, que incluso pueden trascender el ámbito del aula”. Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria. Documento en línea, consultado el 5 de mayo de 2011, tomado de:

<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/normatividad/Acdo384.pdf>

Esta idea de ver al trabajo por proyectos como la aplicación de lo aprendido se suma a la idea de la adquisición de habilidades y capacidades para el trabajo en equipo. Con ello, esta concepción parece acercarse

¿Qué es lo que puede estar ocurriendo para que un sistema educativo como el nuestro, que se ha pronunciado dentro del marco de la teoría constructivista, parezca haber estructurado el programa de estudios de la asignatura de Formación Cívica y Ética en función de una concepción pragmático-eficientista que se corresponde mucho mejor con el paradigma conductista de la educación al hablar de competencias que se adquieren en forma unidireccional y al proponer el trabajo por proyectos como mera aplicación de lo aprendido? No tenemos una respuesta certera a esta pregunta, pero, como hemos venido haciendo para explicar la organización del programa que estamos analizando, podemos inferir algunas cuestiones no sólo a partir de los datos que rastreamos en los documentos oficiales que rigen para la asignatura, sino también en algunos análisis que los teóricos del currículum aportan en el intento por comprender cómo se configuran las prácticas educativas desde el momento de su estructuración. Tal es el caso de la obra de Shirley Grundy, quien plantea en *Producto o Praxis del Currículum*, que los corpus de conocimiento que la sociedad busca transmitir a sus nuevas generaciones están en función de las representaciones que los grupos dominantes tienen acerca de los individuos, la sociedad misma y el mundo en que viven.

Estas ideas orientan un determinado grupo de acciones educativas, sobre todo aquellas que quedan englobadas en el término *currículum*. Retomando a Habermas y su teoría de los intereses cognitivos, Grundy rescata el hecho de que el interés no es otra cosa que el placer que el ser humano asocia a la existencia de un objeto o acción. Desde una perspectiva epistemológica de la Didáctica, podemos afirmar que este placer es, a su vez, el que orienta la idea de *Educación* que un determinado sistema educativo provee para los miembros de la sociedad en la que opera. En este sentido, cabría pensar que el interés que vale para la estructuración programática que presenciamos al analizar la asignatura de Formación Cívica y Ética es de corte técnico, es decir, orientado a la satisfacción de una serie de necesidades primarias que presenta la sociedad, de entre las que destaca el aumento de la producción de bienes y servicios para impulsar la economía de un país en vías de desarrollo como lo es el nuestro.

---

cada vez más al paradigma eficientista de la educación, en donde al individuo se le capacita para que lleve a cabo una acción determinada y sea capaz de trabajar en equipo.

Este interés técnico también posee una base histórica que se ha configurado a la base de una concepción positivista del mundo, en donde prevalece una idea de utilidad técnica del conocimiento que en la práctica se concreta en términos de racionalidad instrumental.<sup>352</sup>

Para finalizar este análisis en torno de la propuesta de contenidos del programa de Formación Cívica y Ética conviene dirigir la mirada hacia las intenciones educativas que se desprenden de ella y que no encontramos en forma explícita en los documentos oficiales, pero que se ubican dentro de la dimensión del código del currículum, es decir,

---

<sup>352</sup> La teoría de Habermas acerca de los intereses constitutivos que orientan, tanto la producción de conocimiento como su enseñanza en las sociedades de corte occidental resulta de gran interés para nosotros en la búsqueda de una comprensión más amplia de la estructura de la asignatura de Formación Cívica y Ética, pues parece responder a esta contradicción que surge en la SEP cuando ésta se asume en favor de un paradigma constructivista pero estructura este programa en términos instrumentalistas que tienen mayor consonancia con los modelos conductistas de la enseñanza y el aprendizaje. Shirley Grundy rescata esta explicación de la siguiente manera: “El interés técnico, como todos los intereses humanos fundamentales, se basa en la necesidad de sobrevivir y reproducirse que tiene la especie. (...) Habermas señala la congruencia de este interés con las perspectivas de acción de las ciencias empírico-analíticas. El tipo de saber generado por la ciencia empírico-analítica se basa en la experiencia y la observación, propiciada a menudo por la experimentación. Las teorías asociadas con esta ciencia comprenden conexiones hipotético-deductivas de proposiciones, que permiten la deducción de hipótesis legaliformes de contenido empírico. Esta forma es conocida como “positivismo”, término acuñado por Comte, uno de los primeros defensores de este modo de producción y organización del saber. Habermas describe el análisis semántico de Comte de la palabra “positivismo”, que ofrece un contraste conciso entre objetividad y subjetividad. (...) Según Habermas, el interés fundamental que orienta la ciencia empírico-analítica consiste en el control y la posibilidad de explotación técnica del saber (interés cognitivo-técnico). Esta visión de la ciencia significa que el saber para las ciencias empírico-analíticas, se rige por el interés humano fundamental por explicar, de manera que las aclaraciones proporcionen la base para el control del medio. (...) El interés técnico da lugar a una determinada forma de acción. Se trata de una acción instrumental regida por reglas técnicas basadas en el saber empírico. (...) el interés técnico constituye un interés fundamental por el control del ambiente mediante la acción de acuerdo con reglas basadas en leyes con fundamento empírico”. GRUNDY, Shirley. *Producto o praxis del currículum*. Pp. 26-29. Si, partiendo de lo que descubre Habermas en lo tocante al interés técnico que determina la conformación del conocimiento en la sociedad, analizamos el trabajo por proyectos que se propone en el V Bloque de Formación Cívica y Ética, no resulta extraño pensar que ésta es la lógica que determina al programa de la asignatura. No es que el conocimiento deba quedarse en un plano etéreo del pensamiento, sin aplicación alguna, sino que el hecho de proponer la aplicación de lo aprendido precisamente en el último bloque determina que la concepción que orienta a los procesos de enseñanza y aprendizaje en este diseño curricular está determinada por una racionalidad de corte instrumental. Vemos así cómo lo que le ha faltado a la SEP al momento de estructurar el programa de Formación Cívica y Ética está dado en función de *Vigilancia Epistemológica*, en función de *metarreflexión*. La SEP se ha pronunciado a favor del constructivismo e incluso apela a los conceptos de este paradigma teórico (conceptos como el de *aprendizaje significativo*) y, no obstante, la estructuración de su programa obedece a un interés técnico que tiene mayor relación con el modelo conductista. ¿Qué es lo que pasa para que este tipo de contradicciones ocurra? ¿Falta de profundización teórica? ¿Compulsión a imitar los sistemas educativos extranjeros sin tener una plena comprensión de los paradigmas teóricos que los orientan? ¿Incapacidad para reconocer que la idea que orienta las prácticas educativas al interior de la sociedad mexicana está determinada por una racionalidad de corte instrumental que ve a la educación como sinónimo de capacitación para el trabajo y, en este caso, para la ciudadanía? Estas preguntas son un tanto escabrosas porque nos conducen a un lugar del que difícilmente podremos salir: la idea de que, al interior del sistema educativo mexicano, subyace no sólo un profundo desconocimiento teórico en materia pedagógica y de la psicología de la educación, sino también una especie de inconsciencia que tardará mucho tiempo en desaparecer, suponiendo que algún día el caos que se ha derivado de esta profunda contradicción se haga presente en la conciencia de los grupos de poder que tienen a su cargo el destino de la educación del ciudadano mexicano.

en torno a las representaciones que dirigen las prácticas educativas en una sociedad determinada.

En última instancia, lo que parece pretender la asignatura de Formación Cívica y Ética consiste en transmitir a las nuevas generaciones el conocimiento de un orden social e institucional establecido en los que tendrán que involucrarse de una forma más activa tarde o temprano. Vimos, en el análisis que realizamos para los contenidos de la asignatura que se imparte en segundo grado, que los procesos de institucionalización parecían estar dispuestos en términos de reificación, de asunción de que el orden institucional es productor de lo humano y no un producto de la actividad intelectual de los ciudadanos. Ahora, las inferencias que subyacen al revisar los contenidos que integran el programa para la asignatura en el tercer grado de educación secundaria nos conducen al terreno de la legitimación de la estructura institucional como mecanismo de aprehensión de una realidad social particular que se da en los procesos de formación del carácter ciudadano en los individuos que pasarán a integrarse a la vida pública de una nación como la nuestra. En un principio, cuando las instituciones surgen al interior de una sociedad para regular los procesos de convivencia y las acciones de sus miembros, no existe mayor problema, pues todos, al ser testigos de la necesidad que impulsa la creación de las instituciones, están convencidos del rol que éstas juegan en la vida ciudadana, y, al mismo tiempo, del rol que cada uno de los individuos tiene en relación con ellas. Pero la situación se torna problemática cuando nuevas generaciones vienen al mundo, pues éstas no estuvieron presentes en la creación y la conformación de las instituciones, por ende, es lógico que desconozcan su utilidad, su organización y su funcionamiento. Luego entonces, una función de la escuela consiste en lograr que las nuevas generaciones adquieran estos saberes y, con ello, garantizar la permanencia de estos mecanismos reguladores del actuar social. A esta función de la escuela la podemos ubicar dentro de lo que Peter Berger y Thomas Luckmann denominan como procesos de *Legitimación*.<sup>353</sup> Los procesos de legitimación tienen que ver, en este sentido, con la

---

<sup>353</sup> Esta idea de la legitimación como proceso mediante el cual se introduce a las nuevas generaciones dentro del orden institucional establecido se desprende de *La Construcción Social de la Realidad*, obra en la que Berger y Luckmann realizan un interesantísimo análisis acerca de los procesos de legitimación en las sociedades y llegan a las siguientes conclusiones: “El problema de la legitimación surge inevitablemente cuando las objetivaciones del orden institucional (ahora histórico) deben transmitirse a una nueva generación. Al llegar a ese punto, como hemos visto, el carácter auto-evidente de las instituciones ya no puede mantenerse por medio de los propios recuerdos y habituaciones del individuo. La unidad de historia y biografía se quiebra. Para restaurarla y así volver inteligibles ambos aspectos de ella, deben ofrecerse “explicaciones” y justificaciones de los elementos salientes de la tradición institucional. Este proceso de “explicar” y justificar

acción explicativa que se lleva a cabo cuando a las nuevas generaciones se les describe cuál es su lugar en la estructura poblacional, el rol que como ciudadanos jugarán en la vida económica, política, social y cultural del país, las leyes que han de respetar, los derechos que les son inherentes como integrantes de una nación y del mundo, etc. La asignatura de Formación Cívica y Ética tiene, bajo esta concepción, una función legitimadora del orden social, sobre todo en lo tocante al programa que se imparte en el tercer grado de educación secundaria. Ciertamente, estos procesos de legitimación no se hallan al margen del riesgo de reificación que conllevan al presentar el orden institucional como un producto supra-humano.

Otra idea que se desprende de este análisis tiene que ver con la utilidad que lo moral tiene en lo social. Los procesos de legitimación al interior de la escuela se pueden derivar también de la necesidad de controlar las acciones humanas para garantizar un orden de convivencia. La finalidad de hacer del conocimiento de los adolescentes las normas jurídicas y morales consiste, propiamente, en garantizar su sujeción a un aparato de producción, es decir, hacer de su conocimiento que el desacato a las normas trae consecuencias negativas que impactan decisivamente en el desarrollo y la estabilidad de la nación y, por ende, toda transgresión a la ley es sancionada.<sup>354</sup> Hacer moral al individuo es enseñarlo a responder, en última instancia, por las acciones de su cuerpo, y con ello, también se determina la utilidad social de ese cuerpo (utilidad dada en términos de ciudadanía). Enseñar a los adolescentes a cuidar de su cuerpo es enseñarlos a cuidar algo que socialmente tiene un valor. Buscar que los adolescentes interioricen los códigos morales como un lenguaje de signos, es una acción que el Estado emprende porque

---

constituye la legitimación. (...) La legitimación justifica el orden institucional adjudicando dignidad normativa a sus imperativos prácticos. (...) La legitimación no sólo indica al individuo por qué *debe* realizar una acción y no otra; también le indica por qué las cosas *son* lo que son. En otras palabras, el “conocimiento” precede a los “valores” en la legitimación de las instituciones”. BERGER Peter y Thomas Luckmann. *Op. Cit.* P. 120.

<sup>354</sup> Esta idea de la necesidad de control para garantizar la sujeción de los individuos a un aparato de producción puede ser rastreada en Michel Foucault cuando éste afirma que “El alma tiene una realidad producida permanentemente en torno, en la superficie y en el interior del cuerpo por el funcionamiento de un poder que se ejerce sobre aquellos a quienes se castiga, de una manera más general sobre aquellos a quienes se vigila, se educa y se corrige, sobre los locos, los niños, los colegiales, los colonizados, sobre aquellos a quienes se sujeta a un aparato de producción y se controla a lo largo de toda su existencia”. FOUCAULT, Michel. *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión.* P. 36. ¿Para qué requiere el Estado que los adolescentes encuentren legitimado el orden institucional? Para integrarse al gran aparato de producción que mantiene en marcha la vida nacional. Conocer el mecanismo expiatorio fundamentado en el aparato legal del país evita, por lo menos en teoría, que las normas sean desobedecidas y eso garantiza que el orden se mantenga.

reconoce que la interiorización de esos signos transforma al cuerpo del individuo en fuerza útil.<sup>355</sup>

Hasta aquí, hemos presentado un análisis que nos lleva a las siguientes conclusiones en torno de la estructuración de los contenidos de los programas de Formación Cívica y Ética I y II:

Podemos constatar que la secuencia de los contenidos que integran los bloques de ambos programas recorre un camino lineal que transita de la dimensión personal a la dimensión colectiva-social; salvo en el caso del segundo bloque del programa de Formación Cívica y Ética II, cuya secuencia presenta una dinámica circular que va de lo personal a lo colectivo y retorna de nuevo a lo personal.

No fue posible rastrear en la documentación oficial que orienta la estructura de los programas una justificación teórica para la organización de dicha secuencia, no obstante, se puede inferir que ésta deriva de una interpretación muy particular de la teoría ausubeliana del aprendizaje significativo. Dicha interpretación deja de lado la sugerencia de ordenar el contenido de lo general a lo particular, pero retoma la idea del aprendizaje de conceptos particulares al ir de la dimensión de lo concreto a la dimensión de lo abstracto.

La necesidad que presentan ambos programas de hacer referencia a la dimensión personal de los alumnos no sólo obedece a la particular interpretación que la SEP hace sobre la teoría ausubeliana, sino que también puede estar dada en términos del valor que representa el cuerpo del individuo para el Estado, es decir, el valor del cuerpo socializado.

---

<sup>355</sup> Siguiendo con el análisis de Michel Foucault, esta idea del cuerpo como algo que socialmente posee un valor plantea que, para que dicho valor aparezca, el cuerpo debe mostrar que ha interiorizado una serie de códigos que determinan su utilidad para el Estado: “Hay que situar los sistemas punitivos en cierta economía política del cuerpo: incluso si no apelan a castigos violentos o sangrientos, incluso cuando utilizan los métodos “suaves” que encierran o corrigen, siempre es del cuerpo del que se trata –del cuerpo y de sus fuerzas, de su utilidad y de su docilidad, de su distribución y de su sumisión. (...) El cuerpo está también inmerso en un campo político; las relaciones de poder operan sobre él una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos. Este cerco político del cuerpo va unido, de acuerdo con unas relaciones complejas y recíprocas a la utilización económica del cuerpo; el cuerpo en buena parte está imbuido de relaciones de poder y de dominación como fuerza de producción”. FOUCAULT, Michel. *Op. Cit.* P. 32.

Para que el valor del cuerpo del individuo sea reconocido por el Estado en términos de ciudadanía, es necesario que la escuela cumpla una función legitimadora (explicativa) del orden institucional. En la medida en que los alumnos interiorizan un sistema de signos que posibilita su sujeción a un aparato de producción, su cuerpo detenta una utilidad para dicho aparato.

El aparato de producción particular que representa la estructura de nuestra sociedad parece influir directamente en la concepción de lo que deben ser las prácticas educativas como mecanismos de legitimación del orden institucional. Esta concepción parece estar orientada por un interés técnico que, a su vez, detenta una racionalidad instrumental del conocimiento, inscribiéndose dentro de una lógica de corte pragmático-eficientista que rompe con la idea de *Formación* que hemos venido trabajando con Honore y con la idea de *Experiencia* que hemos retomado de la obra de John Dewey, pues el conocimiento es conceptualizado como información que sólo tiene valor en términos de aplicación de lo aprendido.

Por último, vale la pena rescatar nuestra sospecha del riesgo de reificación en la presentación de los contenidos que hacen ambos programas. Como hemos visto, la reificación ocurre cuando el individuo da por sentado que las cosas que conoce no son producciones humanas sino que su origen trasciende lo humano. Al pedir a los adolescentes que conozcan prohibición, norma y castigo, esperando de ello que, más que asimilar la lógica de la estructura social, sean asimilados por la racionalidad de esta normatividad, es, en buena parte, agotar la posibilidad de lo nuevo. Es cierto que las normas son creaciones cuya finalidad principal consiste en regular los procesos de convivencia al interior de una sociedad, pero dicha función no debe situarse en términos de su observancia pura y de la obediencia, sino que, para evitar el riesgo de reificación, el carácter formativo de la asignatura debería apuntar a que los contenidos constituyan un punto de partida hacia la posibilidad de creación, es decir, hacia lo nuevo. En ninguno de los contenidos de los programas, ni en los documentos que los orientan, aparece algún tema o subtema que contemple la posibilidad de cuestionar a las normas vigentes y fomentar en los alumnos la posibilidad de creación de propuestas de normas nuevas. De

lo anterior se deduce que el riesgo de reificación se encuentra mucho más presente de lo que podíamos suponer en los programas de la asignatura en cuestión.<sup>356</sup>

Sin embargo, estas conclusiones solamente podrían tener algún valor en el plano del currículum formal, pero, de quedarnos en este plano, corremos un riesgo más: el de creer que tal como hemos interpretado esta realidad que yace plasmada en documentos, ocurre también en la puesta en práctica de las intenciones educativas y de la enseñanza de los contenidos de la asignatura de Formación Cívica y Ética.

Si nos quedamos con esta idea, tendríamos por fuerza que suponer que todos los alumnos interiorizan las normas que la asignatura les presenta como un corpus de conocimiento que ha de ser asimilado pasivamente por ellos, y entonces, tendríamos que todos los alumnos, sin excepción, terminarían la educación secundaria cumpliendo estrictamente con lo que el perfil de egreso se propone lograr en términos de formación ciudadana. Pero, dado que la identidad institucional es una construcción cultural en la cual las particularidades determinan todo, no podemos quedarnos con esta idea. ¿Qué hace falta? Ir al lugar de los hechos, al sitio en el que toma cuerpo y forma la propuesta programática que hasta el momento nos hemos dedicado a analizar. Necesitamos ir en busca de lo cotidiano para hallar la relación entre lo que ha sido nombrado y lo que es

---

<sup>356</sup> Esta idea de partir de las normas establecidas para la creación de nuevas normas es desarrollada por Bernard Honore cuando expone que “Salirse de la regla es situarse como un ser extraño, es arriesgarse al aislamiento. (...) La obsesiva preocupación por lo que es orden de todo género es una manera de huir de la soledad que se deriva de la separación, y una manera de huir de la muerte fijando el tiempo. Esquivar la regla, separarse de ella y escapar, no es algo que se realice sin dificultad. En último término, no solamente se produce un sentimiento de culpabilidad y un miedo a alguna disfunción, sino una angustia ante el desorden absoluto del sentido y de los valores. Lo mismo que la angustia de lo desconocido conduce a conocer la cosa, la angustia de culpabilidad conduce a establecer el orden. (...) El descubrimiento y la creación se desprenden de una actividad todavía no insertada en la regla, y están acompañados de la emoción. Pero son igualmente creación de normas nuevas. El descubrimiento de lo nuevo no es posible más que por el apartamiento de la regla. Su expresión, su afirmación hacen necesario el establecimiento de una nueva relación con la regla. Afirmar lo nuevo en la regla antigua es hacer “como si”, es imitar, es forzar lo nuevo a entrar en el molde antiguo. Afirmación en la creación es la elaboración de una síntesis nueva. (...) La angustia de la mundanidad y la emoción del objeto desconocido pueden ser fuente de inhibición, o síntoma, o fuente de descubrimiento. La angustia del orden absoluto (la culpabilidad) puede provocar el síntoma obsesivo, la inhibición, el refugio en un orden parcial y estrictamente limitado, o estar al origen de la expresión de lo que ha sido descubierta por síntesis significativas nuevas”. HONORE, Bernard. *Op. Cit.* Pp. 92-93 Así, siguiendo la lógica de Honore, valdría inferir que la función de la escuela debe trascender a su misión legitimadora del orden social: debe preparar al individuo para crear, sin caer en el caos de la anarquía, un orden institucional nuevo, acorde a los momentos de actualidad que enfrentan las nuevas generaciones. ¿Que los valores se han perdido? Sí, puede ser que esta milenaria queja sea válida para afirmarse en nuestro tiempo, pero si la función de la escuela trascendiera a los procesos de legitimación y se apartase del riesgo de reificación, esta pérdida de valores podría dejar de devenir nihilismo negativo para convertirse en afirmación a través de la creación humana.

llevado a cabo. Urge, pues, acudir al lugar de la investigación: la Escuela Secundaria Diurna No. 38 “Josefa Ortiz de Domínguez”, donde nos aguarda una cita con un referente institucional concreto, con lo escuchado, con lo observado, con lo que está ahí y que hasta ahora nos es desconocido en lo concerniente a la formación del ciudadano.

## **2.2 LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN EL MARCO DE LA ESCUELA SECUNDARIA “JOSEFA ORTIZ DE DOMÍNGUEZ”.**

En el apartado anterior encontramos que lo que pretende el currículum formal de la asignatura de Formación Cívica y Ética I y II consiste en transmitir a las nuevas generaciones el conocimiento de un orden institucional específico al que habrán de integrarse en un futuro próximo como miembros de la sociedad mexicana actual. Esto se hace patente, sobre todo, en los contenidos inherentes al programa de Formación Cívica y Ética II, mismos que actúan como mecanismos de legitimación en tanto que ponen a disposición de los educandos información particular referida a la estructura y funcionamiento de las instituciones gubernamentales y de acción social.

Por otra parte, vimos en el capítulo 1 que, tanto la escuela secundaria en su papel de institución, como la asignatura de Formación Cívica y Ética, juegan como campos productores de sentido, aunque dicha producción experimenta retraducciones según el contexto en el que se lleve a cabo. Asimismo, la procedencia (*Herkunft*) de ambas se fusionan con las particularidades de ese contexto, y, entonces emerge un campo estructurante de significados.<sup>357</sup> De igual forma, también en ese capítulo abordamos algunos aspectos particulares correspondientes al lugar de la investigación, la Escuela Secundaria Diurna No. 38 “Josefa Ortiz de Domínguez”. Dichos aspectos pueden resumirse como sigue:

- Es una escuela secundaria que se ubica en la Colonia Del Valle, pertenece a un nivel socioeconómico medio, posee, en general, instalaciones en buen estado y es de modalidad general.

---

<sup>357</sup> En el Capítulo 1 aclaramos que el concepto de “Campo” al que estamos aludiendo se desprende de la significación que le atribuye Pierre Bourdieu. El Campo es un universo estructurado por relaciones de poder y momentos históricos.

- Comenzó siendo una escuela para señoritas pero a finales de la década de los 90's se hizo de carácter mixto.
- Posee un estilo de gestión no presencial (el director rara vez deja su oficina) y administrativo.
- Las tres prefectas que se ocupan de la disciplina del alumnado representan una autoridad que actúa como mecanismo de control.
- Existen profesores con diferentes estilos, tanto para dar las clases como para tratar a los alumnos: los hay que son amables, otros que son exigentes y poco corteses, otros que son autoritarios, etc.
- Los orientadores son los encargados de impartir la asignatura de Formación Cívica y Ética I y II y todos tienen estudios de Psicología.
- Los alumnos son adolescentes que van de los 12 a los 16 años de edad. Conforman grupos de 30 a 35 alumnos y existen 6 grupos por cada grado. Son adolescentes que tienden mucho al contacto físico, a los juegos y a gritar entre ellos. Utilizan, en su mayoría, palabras altisonantes para comunicarse, pero procuran no hacerlo en presencia de la autoridad. Algunos se rebelan contra algunas indicaciones de los profesores, ya sea contraviniendo sus órdenes o respondiéndoles en tono de protesta. En el aula es difícil que logren una buena organización en lo tocante a los representantes de grupo y de filas. Muchos experimentan problemas para cumplir con lo que les piden los maestros y las autoridades.

A grandes rasgos, éste es un panorama global que pudo ser captado por el sujeto investigador durante el tiempo en que llevó a cabo la investigación de campo que da forma y cuerpo a este trabajo de tesis. No olvidemos que partimos de la idea de no abordamos una "realidad pura", sino perspectivas generadoras de realidades que valen para el sujeto que las examina y que son interpretadas desde una referencialidad biográfica particular.<sup>358</sup>

---

<sup>358</sup> Incluso los análisis de carácter pedagógico y didáctico se sitúan en dimensiones de corte epistemológico que no dejan de hacer referencia a posicionamientos filosóficos. En el caso del presente análisis, la ruptura con el paradigma metafísico es más que evidente, así como lo es también la adscripción a un enfoque posmoderno que rompe con la idea de "la cosa en sí". Las descripciones, las observaciones, las interpretaciones de las entrevistas, las adscripciones a determinados enfoques teóricos para buscar explicaciones a los fenómenos nombrados en el presente trabajo, todo ello y aún más, es el producto de una significación particular y subjetiva que se origina en el campo productor de sentido del sujeto investigador. La mirada filosófica del pedagogo representa así un pilar para todo acto generador de conocimiento, y, en este

Los análisis subsiguientes están orientados desde una perspectiva que intenta responder cómo es que todo lo descrito anteriormente en cuanto al currículum formal, las intenciones educativas como propósitos y los contenidos de la asignatura de Formación Cívica y Ética tiene lugar en un tiempo y espacio definidos y diferenciados por un contexto particular que no se repetirá jamás. En contra de posicionamientos científicos que ven al dato empírico como un pretexto para comenzar a desarrollar posicionamientos teóricos que poco o nada tienen que ver con el lugar y los sujetos de estudio, este trabajo intenta lograr un equilibrio entre las categorías analíticas, las empíricas y las teóricas.<sup>359</sup> De ahí la importancia que

---

caso, se trata de una mirada que recurre más al lenguaje que a La Razón, tal como la conciben los filósofos metafísicos. Rafael Echeverría explica este tránsito de la modernidad a la posmodernidad en el panorama filosófico afirmando que “En el campo de la filosofía, consideramos que existen tres desarrollos mayores que desafían el programa metafísico. El primero, y quizás el más importante, es la filosofía de Friedrich Nietzsche. Nietzsche nos ha entregado la más fuerte crítica a la comprensión del alma humana. Fue el primer filósofo en situarse fuera del marco metafísico y en cuestionar seriamente sus supuestos básicos. El segundo es la fenomenología existencial de Martin Heidegger y su crítica a los supuestos del cartesianismo, según los cuales los seres humanos son primariamente racionales. El tercero corresponde al segundo período de la filosofía de Ludwig Wittgenstein, que nos ha ofrecido una comprensión del lenguaje radicalmente nueva. Cada uno de estos filósofos ha sido seguido por otros, cuyas contribuciones no podemos desconocer. Pero los mencionados han sido los que abrieron las puertas que otros cruzarían. Basada en estas contribuciones, la filosofía entera se ha trastornado enormemente durante este siglo. Este proceso ha sido llamado “el giro lingüístico”, pues el lenguaje pareciera haber tomado el lugar de privilegio que, por siglos, ocupara la razón”. ECHEVERRÍA, Rafael. *Ontología del lenguaje*. P. 18. Este “giro lingüístico” al que hace referencia Echeverría resulta de vital importancia para comprender el tenor en el que está inscrito este trabajo de tesis. Existen muchos análisis pedagógicos que dan por sentado que eso que presentan es la realidad en sí y, a partir de esa concepción, generan una serie de “imperativos pedagógicos” que no vienen a ser más que enjuiciamientos severos y subjetivos de las condiciones institucionales en las que se desarrollan tales trabajos. No obstante, al pugnar aquí por una perspectiva hermenéutico-deconstructiva, la idea de una “institución en sí”, no puede sostenerse. Lo que presentamos en esta tesis no es más que una representación particular sobre una institución. Aquí, se rompe la idea de los significados universales. El sujeto investigador resignifica lo visto, lo escuchado y lo vivido en un lugar particular, que es la institución. Y sin embargo, nunca llega a comprender en su totalidad eso que ve, que escucha y que vive. No puede entrar en la mente de los sujetos que viven a diario su estadía en la institución, no puede vivir como ellos viven sus roles. Lo más que puede hacer es una interpretación sobre lo que presencia y se explica a partir de referentes selectos que, a su vez, son el producto de una elección que ha sido determinada por sus vivencias particulares como sujeto y como investigador. La metafísica termina de agonizar y muere para siempre cuando llega al mundo la posmodernidad.

<sup>359</sup> En este punto, coincidimos con el Dr. Eugenio Camarena cuando hace referencia a este peligro de la primacía de lo teórico sobre lo empírico argumentando lo siguiente: “Cuando intentamos analizar el vínculo que se establece entre profesor-alumno en el salón de clases, las interpretaciones no se realizan en función de lo ya establecido y generado por la teoría, evitando tanto la incrustación de los datos en un corpus conceptual definido como la reducción de lo observable a prefiguraciones modeladas”. CAMARENA Ocampo, Eugenio. *Didáctica. Estructura y actividades en el aula*. P. 23. Suele pasar que un sujeto investigador se encuentre seducido por una determinada teoría o por un determinado autor, y busque ver en todo fenómeno indicios exactos de los postulados generados por esa teoría o por ese autor. Esto no representa un genuino trabajo de investigación como producción de conocimiento, pues, como afirma el Dr. Camarena, termina siendo *la reducción de lo observable* a modelos ya establecidos, a conocimiento ya generado; la originalidad permanece ausente cuando sólo se trata de comprobar que tal o cual autor tenían razón en lo que ya habían postulado, sin contar que cada investigación se produce en contextos particulares y por sujetos investigadores distintos.

damos al contexto bajo el cual se desarrollan las prácticas y los roles que nos hablan de la función de la escuela secundaria y de la asignatura de Formación Cívica y Ética.

### **2.2.1. RELACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA CON EL REFERENTE INSTITUCIONAL.**

La escuela secundaria como institución es un espacio atravesado por significados que dan forma a una serie de rituales y de prácticas *sui géneris* que, aunque a simple vista parezcan homogeneizarse en el universo de las escuelas secundarias, los detalles que asoman en una escuela en particular nos hablan de una vida institucional única e irrepetible.<sup>360</sup>

Con base en lo anterior, cabe señalar que el análisis que a continuación se incorpora busca presentar un poco acerca de lo que es la vida institucional de la escuela secundaria No. 38, para después centrarnos en lo que son aspectos más relacionados con la asignatura de Formación Cívica y Ética; todo ello con el fin de poder encontrar la relación entre las características del lugar de la investigación, la experiencia de la asignatura y el probable impacto que el currículum formal puede o no tener en ello.

Una imagen que puede ilustrar un poco acerca de la vida institucional al interior de la escuela secundaria se encuentra en las notas del Diario de Campo, mismas que transcribo a continuación para su posterior deconstrucción:

**“La clase que le siguió fue la de Matemáticas, inició a las 9:30 y la imparte un profesor, aproximadamente de 30 ó 35 años. (...) el grupo estaba en tal desorden que les gritó que se callaran y amenazó con retenerlos a la hora del recreo si no se comportaban, a lo que los alumnos respondieron en tono de súplica “No”. Guardaron más**

---

<sup>360</sup> Con respecto al ritual institucional, Cornelius Castoriadis afirma que toda institución está sustentada por rituales que se expresan en la especificidad de sus detalles, y continúa diciendo: “¿Qué determina la especificidad de estos detalles? ¿Por qué se sitúan todos sobre el mismo plano? (...) Los detalles tienen una referencia, no funcional, sino simbólica, al contenido (...). Los detalles pueden finalmente ser determinados por las implicaciones o consecuencias lógico-racionales de las precedentes consideraciones”. CASTORIADIS, Cornelius. *La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 1. Marxismo y teoría revolucionaria*. P. 203. Las escuelas incorporan un sinnúmero de rituales que dan forma a su quehacer: desde las ceremonias cívicas hasta los pequeños rituales que los alumnos pueden realizar para llevar a cabo un acto en particular, como puede ser el escribir en un cuaderno con determinados colores de tinta y con márgenes. Pero la diferencia contextual nos habla de diferentes tipos de rituales, según los detalles que incorporen, ocurridos en distintos momentos y de una forma expresamente particular.

compostura, mientras el profesor les explicaba de qué iba a tratar la clase: consistía en resolver un problema en equipo. El profesor dicta las instrucciones de la actividad para que los alumnos las escriban en el cuaderno. Dentro de las mismas instrucciones, el profesor dicta la siguiente medida disciplinaria: “Si se descubre desorden, se anula la actividad”. Mientras los chicos se disponen a resolver el problema, el profesor pasea entre las bancas, regañando a aquellos que siguen platicando. (...) Entonces el profesor se dirigió a mí y me dijo: “¿Ve, maestra? Los alumnos de secundaria no obedecen a una instrucción escrita. No saben seguir instrucciones porque ni siquiera las leen, quieren resolver el ejercicio sin leer las instrucciones”. El profesor se quejó de la conducta de los alumnos y del hecho de que no revisaran las instrucciones del problema que había dejado. Me dijo que consideraba injustas esas medidas que le impiden al profesor gritarles a sus alumnos, pues ahora los niños son muy groseros y no respetan al maestro. (...) Terminó de platicar conmigo y se dirigió hacia otro lugar del salón para ver cómo iban trabajando los chicos. La chica que estaba sentada enfrente de mí, no estaba haciendo nada de lo que le había dejado el maestro. Sino que estaba escribiendo una serie de oraciones. Me asomé para ver qué era lo que estaba escribiendo: Era una tarea que consistía en escribir 150 veces la frase “No debo decir groserías”. Supongo que el maestro me estaba observando, y cuando vio que me quedaba viendo lo que estaba haciendo la niña, se acercó. Al descubrir que no se trataba del ejercicio que había dejado, la regañó y le quitó el cuaderno. Volteé hacia otro punto del salón y pude ver que algunos alumnos tampoco estaban resolviendo el ejercicio, sino que hacían alguna clase de graffiti en su cuaderno. De pronto, escuché al maestro gritarle a un alumno y volteé para ver de qué se trataba. El maestro había castigado a un chico que escuchaba música en el celular, quitándole dicho aparato. La actividad que estaban realizando consistía en unir algunos puntos para formar unas figuras geométricas, con base en algunas operaciones matemáticas. El docente le llamó la atención a un chico, tras preguntarle su número de lista. Supongo que lo vio distrayéndose y al ver de quién se trataba le indica que no le ha

**entregado ninguna tarea y le recuerda que ha mandado llamar a sus padres en más de una ocasión. Como última actividad, el maestro dicta unos problemas que quedarán de tarea, problemas como el siguiente: “Si un capital de 560 pesos produjo un interés de 336 pesos en 5 años ¿a qué tasa estuvo colocado?”.La clase termina a las 10:08 a.m.”<sup>361</sup>**

Este fragmento presenta lo que se vivió en una clase en un grupo de primer grado, durante las primeras horas de la mañana. Vemos en él la presencia de algunos recursos como el grito, el castigo y los regaños que pueden estar jugando el papel de mecanismos de control para garantizar el orden y la disciplina al interior del aula. Vemos a un profesor que probablemente conceptualiza a la obediencia como una condición necesaria para el aprendizaje y experimenta como “injustas” las medidas y disposiciones oficiales que determinan que a los alumnos no debe gritárseles. De igual forma, el aprendizaje parece quedar subordinado a las medidas disciplinarias, pues el profesor estableció que *si se descubre desorden, se anula la actividad*. Al interior de la institución los alumnos deben observar ciertos códigos de conducta, y, pareciera que el decir groserías es una conducta que se sanciona. En el caso de la alumna que debía repetir 150 veces que no debía decir groserías, el acto de escribir es la sanción. Pero el acatamiento de la sanción no puede realizarse en cualquier lugar y en cualquier momento, razón por la cual, al ser descubierta por el profesor es regañada y nuevamente sancionada, cuando éste le quita el cuaderno. Vemos también a un alumno que, según el profesor, no ha entregado ninguna tarea, y cuyos padres no han acudido a hablar con el docente a pesar de que éste manifiesta haber mandado a llamarlos en más de una ocasión.

Estos episodios tienen en común, quizá, la presencia de un código de control que cumple la escuela en lo que respecta a las medidas disciplinarias. Esto llama la atención todavía más cuando recordamos que la escuela secundaria determina, a través de su propuesta curricular de 2006, que todos los docentes tienen a su cargo la promoción de un esquema valoral que se apegue a los postulados de igualdad, democracia, justicia, respeto, etc., que aparecen en la Constitución Política.<sup>362</sup> ¿Podríamos decir que esta disposición se incumple en tanto que acabamos de hacer referencia un clima de castigos, gritos y sanciones en el aula? Probablemente no, pues en el fragmento también observamos que

---

<sup>361</sup> Diario de campo. Notas tomadas el día miércoles 30 de mayo de 2007.

<sup>362</sup> En el Capítulo 1, en la página 67 se hace referencia a esta disposición que orienta el proceder de la SEP en lo que respecta a la función de los docentes como promotores de los valores que figuran en la Constitución.

el profesor hace referencia al respeto que los alumnos deberían observar y, que, en su percepción, no le tienen. El problema de conceptos como “justicia”, “respeto”, “democracia”, etc., es, tal vez, el eterno problema de todos los conceptos: poseen un significado particular para quien los interpreta. Podríamos, incluso, atrevernos a sugerir que las medidas que toma el profesor para mantener el clima de disciplina en la clase son, desde su particular perspectiva, las adecuadas para que pueda llevar a cabo su labor. Dichas medidas son compartidas con otros profesores, pues evidencia de ello es el hecho de que la alumna que repetía 150 veces en su cuaderno que no debía decir groserías, estaba cumpliendo una sanción aplicada por un profesor distinto, lo cual motivó la segunda sanción que le aplicó el maestro de matemáticas al retirar el cuaderno.<sup>363</sup>

¿Qué hay detrás de estas relaciones profesor-alumnos? La niña a la que le quitó el cuaderno el profesor, no protestó. Los alumnos no se sorprendieron ni protestaron cuando el profesor los regañaba o les gritaba. Nadie dijo nada o mostró algún gesto de desacuerdo cuando el profesor dijo que los alumnos no obedecen y que no estaba de acuerdo con las medidas que impiden que los profesores les griten a los chicos. ¿Por qué? Probablemente se deba a que este tipo de situaciones o situaciones parecidas han sido experimentadas con anterioridad por los estudiantes.

---

<sup>363</sup> Algunos autores, como Gimeno Sacristán, consideran que el hecho de que se presente un currículum “de punta” en lo que a cuestiones pedagógicas refiere, no basta para transformar las prácticas educativas al interior de la institución escolar: “Las ideas pedagógicas más aceptadas y potencialmente renovadoras pueden coexistir y de hecho coexisten con una práctica escolar obsoleta. Y esa incongruencia e impotencia para la transformación de la realidad ocurre en buena medida porque dicha práctica está muy ligada al tipo de currículum contextualizado en subsistemas diversos, y a los usos generados por su desarrollo o que se expresan a través de él, que permanecen muy estables. Por eso, la renovación del currículum en tanto que plan estructurado por sí solo no es suficiente para provocar cambios sustanciales en la realidad. El discurso pedagógico, si no totaliza todo ese entramado de prácticas diversas, no incide rigurosamente en su análisis y será incapaz de proporcionar verdaderas alternativas de cambio en las aulas”. GIMENO Sacristán, J. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. P. 33. Coincidimos con Gimeno Sacristán cuando afirma que las modificaciones curriculares no bastan para transformar una realidad educativa, pero también consideramos que este autor no hace mención de un problema muy importante: ¿qué hacer cuando cada profesor posee un referente que le permite significar los conceptos desde una perspectiva particular? Lo vemos en el caso del profesor de matemáticas que acabamos de citar en el fragmento: él considera que es injusto que a los profesores no se les permita gritarle a los niños. Aún así, él les grita, y lo hace porque, desde su particular perspectiva, el grito es una medida que le permite obtener la atención de sus alumnos. Él no considera que su práctica educativa sea obsoleta, no se cuestiona a este respecto; por el contrario, está seguro de que está tomando las medidas adecuadas porque su visión de lo que debe ser una clase y lo que debe ser el respeto es distinta de lo que plasma el currículum formal. Partiendo de lo anterior ¿es posible totalizar el entramado de prácticas educativas, tal como lo propone Gimeno Sacristán? Pregunta de muy difícil respuesta.

No existe un documento que diga que el profesor puede gritarle a un alumno o sancionarlo aplicándole castigos escritos<sup>364</sup>, pero los alumnos parecen asumir que el docente tiene esa posibilidad en tanto que guardan silencio cuando grita, o cumplen con el castigo. Se trata de códigos institucionales que han sido aprehendidos por la comunidad escolar.<sup>365</sup>

Pero, el hecho de que los alumnos no protesten y cumplan con los castigos impuestos ¿podría hablarnos de una sumisión total a esos códigos establecidos institucionalmente? De ser así ¿por qué existen educandos que no cumplen con las tareas? El mismo caso de la alumna que realizaba el castigo escrito que otro profesor le había dejado en lugar de cumplir con las indicaciones del profesor de matemáticas, nos lleva a pensar que, aunque los estudiantes parezcan haber asimilado las normas institucionales, dicha asimilación es sólo parcial. Puede ser, entonces, que cada actor se adscriba a diferentes códigos. Por una parte, el currículum formal determina formas de tratar a los educandos que no son las que lleva a cabo el profesor de matemáticas y tampoco el profesor que dejó el castigo escrito; por otra parte estos profesores dictan a los alumnos instrucciones que deben seguir para no ser sancionados (en este caso, el trabajar en clase y no decir groserías), pero hay alumnos que no cumplen con estas instrucciones. ¿A qué obedecerá este hecho?

Quizá podamos tratar de responder a esta interrogante si recurrimos al análisis de lo dicho por los entrevistados en lo que respecta a los castigos escritos. No obstante, es importante tener en cuenta lo que ya hemos mencionado en varios momentos de este trabajo: cada sujeto tiene una perspectiva única a partir de la cual logra narrarse y expresar sus vivencias, razón por la que, a pesar de que estamos haciendo referencia a una cultura institucional, debemos considerar que cada actor vive esta cultura de manera muy particular.

---

<sup>364</sup> Por “castigos escritos” entendemos a todas aquellas sanciones que tienen que ver con el hecho de que un alumno tenga que escribir repetidamente una sentencia que tiene que ver con algo que, según la autoridad que lo manda, constituye una transgresión a las normas de convivencia estipuladas para el contexto escolar, sea que estas normas se hallen escritas en un reglamento o estén implícitas en la lógica institucional.

<sup>365</sup> Castoriadis conceptualiza a las relaciones sociales como relaciones instituidas cuando afirma que “Las relaciones sociales reales de las que se trata son siempre instituidas, no porque lleven un revestimiento jurídico (pueden muy bien no llevarlo en ciertos casos), sino porque fueron planteadas como maneras de ser universales, simbolizadas y sancionadas. (...) La relación amo-esclavo, siervo-señor, proletario-capitalista, asalariados-Burocracia *es* ya una institución y no puede surgir como *relación social* sin institucionalizarse enseguida”. CASTORIADIS, Cornelius. *Op. Cit.* P. 215.

Esmeralda refiere lo siguiente:

**“Algunos me caen bien, por ejemplo, la de Español me cae súper bien, la quiero mucho. Pero ¡Ay! La de Física, no la soporto. (...) Digo, aparte no entiendo su materia y me, me pone de malas ella. (...) Es que nos deja mucho escribir... Cuadernos de doscientas hojas y ya llevamos casi todo el cuaderno... Nos deja mucho escribir, muchos ejercicios y todo. (...) Con conversiones, nos deja cincuenta... conversiones. (...) una vez que entré al salón y estaba masticando chicle me dijo que, que hiciera trescientas veces “No debo masticar chicle”. (...) Me cansé pero ya... se las di. (...) Bueno, se las tenemos que numerar. (...) Y lee de diez en diez, y las guarda en su bolsita y ya... se va”.**<sup>366</sup>

Vemos en este fragmento que la entrevistada refiere, en efecto, que hay profesores (en este caso su maestra de Física) que recurren a la escritura como mecanismo de control auxiliar de la disciplina que se espera lograr al interior de la escuela secundaria. Acciones como el “masticar chicle” en clase son percibidas por la autoridad, según este testimonio, como no deseables y, cuando Esmeralda fue sorprendida transgrediendo a la norma implícita se hizo acreedora a la sanción. Ella cumplió con el castigo entregando a la maestra las trescientas veces que debió escribir la sentencia. Llama la atención el hecho de que la probable razón a la que alude la entrevistada para referir que “no soporta” a la maestra de Física es el hecho de que dicha profesora los hace escribir mucho.

Otro entrevistado, “Carlos”, comentó lo siguiente:

**“Porque la maestra de matemáticas le dijo que me porté mal y 500 veces y no... una vez salí hasta las cinco, bueno empecé a salir con los de la tarde ya. ¿Ves que también entran los de la tarde? Salí con los de la tarde. Ya como a las ocho y media”.**<sup>367</sup>

---

<sup>366</sup> IFE040209. P. 43.

<sup>367</sup> 02MC110309. P. 61.

El entrevistado hace referencia a un castigo escrito en el que tuvo que repetir una sentencia, según su testimonio, 500 veces. También menciona el hecho de que cumplir con esta sanción le llevó mucho tiempo, al punto en que salió de la escuela después del horario indicado.

Por su parte, “DJ”, recuerda que:

**“Sí, sí me ha tocado. (...) “No masticar adentro del salón chicle”.  
Quinientas veces. Esa vez fue la de Física. (...) Sí, pero me llevo  
bien con ella, pero pues sí me puso el castigo y ya, se las traje y  
ya”.**<sup>368</sup>

En este fragmento, el entrevistado reconoce que también le ha tocado cumplir con castigos escritos, no obstante, argumenta que se lleva bien con la maestra que lo castigó. Esta situación es diferente de la que arriba nos refería Esmeralda, para quien un profesor podía caerle mal por hacer que sus alumnos escriban mucho. DJ parece no darle gran importancia a este hecho en el sentido de que no impide que mantenga una buena relación con su profesora.

Otro entrevistado, “Aníbal” cuenta lo siguiente:

**“Raigoso es nuestra asesora. Ella da Ciencias. (...) Pues... a veces  
castiga a todo el grupo dependiendo lo que hicieron, “No debo de  
hacer relajo en clase”, lo del salón... más así del salón. Eso cien  
veces. (...) me daba igual. Perdía clases. Si me enojaba, no las  
hacía. Porque, la de Historia nos hizo una vez 500 veces, pero (...)  
nadie más las hizo, pero creo que por eso contó un sello más. (...)  
Sí. Todo con sellos. [Se le preguntó a Aníbal si escribía las  
sentencias con las que castigaban a todo el grupo, a pesar de  
saber que a lo mejor él no había hecho nada y respondió:] Sí, y no  
me enojo. Muchos he conocido que sí. Pero yo no, me da igual. No,  
pues ¿para qué alego?”.**<sup>369</sup>

---

<sup>368</sup> 4MDJ230409. P. 37.

<sup>369</sup> 3MA030409. P. 24.

Aníbal refiere que los castigos escritos no sólo se aplican de manera individual, sino que también pueden ser aplicados de manera grupal. Si se daba este último caso, en ocasiones le daba igual, pero si se enojaba no realizaba el castigo, sobre todo cuando nadie más lo realizaba. Al incumplimiento de la sanción corresponde otra sanción: el sello como medida de control. Resulta muy interesante ver que él menciona que no se molesta si por causa de otros compañeros él también es castigado, y alude al hecho de que le “da igual”, es decir, no le confiere importancia. Cuando dice que *para qué alega*, puede estar considerando que, una vez dictada la sanción, el protestar no parece surtir efecto en la autoridad.

A partir de lo expuesto en estos fragmentos podemos concluir que todos parecen corroborar el hecho de que existen castigos escritos, sin embargo, cada uno de los entrevistados los vive de manera diferente. Para algunos, estos castigos pueden representar un hecho con el que no están de acuerdo, para otros estos castigos no son relevantes, aunque los cumplen en ocasiones y en ocasiones no; y, en un caso particular, el castigo no es impedimento para que exista una buena relación entre el profesor y el alumno. Lo que todos los entrevistados comparten es el hecho de que, en su rol de alumnos, asumen que pueden ser castigados por los profesores. Se instituye así la idea de que, a la transgresión a la norma le sigue una sanción que es determinada por una autoridad que guarda una posición jerárquica superior a la de quienes son castigados y, por ende, se reserva el derecho de establecer la forma de la expiación. El castigo es un ritual<sup>370</sup> institucional, pero la forma de vivirlo y de llevarlo a cabo obedece a particularidades que están en función de la referencialidad de cada sujeto.<sup>371</sup>

---

<sup>370</sup> A primera vista puede surgir la interrogante acerca de cómo el castigo puede ser entendido en su dimensión de *ritual*. A este respecto, el desarrollo que hace Michel Foucault sobre el tema resulta bastante esclarecedor: “La atrocidad de la expiación organizaba la reducción ritual de la infamia por la omnipotencia. El hecho de que la falta y el castigo se comuniquen entre sí y se unan en la forma de la atrocidad, no era la consecuencia de una ley del talión oscuramente admitida. Era el efecto, en los ritos primitivos, de determinada mecánica del poder: de un poder que no sólo no disimula que se ejerce directamente sobre los cuerpos, sino que se exalta y se refuerza con sus manifestaciones físicas: de un poder que se afirma como poder armado, y cuyas funciones de orden, en todo caso, no están enteramente separadas de las funciones de guerra; de un poder que se vale de las reglas y las obligaciones como de vínculos personales cuya ruptura constituye una ofensa y pide una venganza; de un poder para el cual la desobediencia es un acto de hostilidad, un comienzo de sublevación, que no es en su principio muy diferente de la guerra civil; de un poder que no tiene que demostrar por qué aplica sus leyes, sino quiénes son sus enemigos y qué desencadenamiento de fuerza los amenaza; de un poder que, a falta de una vigilancia ininterrumpida, busca la renovación de su efecto en la resonancia de sus manifestaciones singulares; de un poder que cobra nuevo vigor al hacer que se manifieste

Hemos asistido, hasta este punto, al encuentro con una complejidad institucional que va más allá de la mera operación de un currículum formal, es decir, más allá de la puesta en práctica de lo que dice el discurso social y legalmente aceptado para la educación secundaria. Siguiendo esta línea, se hace patente la necesidad de remitirnos, de manera más particular, a aquellas clases en las que tenemos mayor oportunidad de ver cómo juegan todos esos presupuestos que orientan a la asignatura de Formación Cívica y Ética.

A continuación se incluye una observación del Diario de Campo realizada a una clase de Formación Cívica y Ética I, impartida por uno de los orientadores en un grupo de segundo grado:

**“Una vez que comenzó la clase el maestro preguntó a un alumno sobre su primer noticia jurídica (que era la tarea que les había dejado la clase anterior). El chico lee una noticia sobre la ley del ISSSTE. Se le pide al chico que diga qué noticia escogió sobre las normas morales, y el chico puso el ejemplo del fraude de Roberto Madrazo en la maratón de Berlín. El maestro felicitó al chico porque hizo muy bien su tarea ya que ilustra perfectamente la diferencia entre normas jurídicas y morales. Asimismo, el maestro dice que le dará un punto en su calificación final por haber realizado tan bien su tarea. Otro chico expone una noticia sobre la**

---

ritualmente su realidad de sobreponder”. FOUCAULT, Michel. *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. P. 62. Esta elucidación de Foucault puede sugerirnos una explicación para la aplicación de castigos escritos en la escuela secundaria y también para el caso del profesor de matemáticas que siente como injusticia el hecho de que las autoridades superiores a él no vean con buenos ojos el que les grite a los alumnos. La desobediencia de los alumnos es percibida por la autoridad, quizá como una ofensa, algo que debe ser sancionado por venganza ante esa ofensa y por control. No sabemos en realidad cómo lo perciben los profesores, pero la explicación foucaultiana nos sugiere interpretaciones interesantes sobre esta necesidad de castigar como la expresión de un ritual institucional que tiene una función determinada.

<sup>371</sup> No existe una fórmula lineal que pueda explicar la complejidad de este tipo de rituales institucionales. Castoriadis lo plantea de la siguiente manera: “Tampoco puede decirse, evidentemente, que el simbolismo institucional “determine” el contenido de la vida social. Hay aquí una relación específica, *sui generis* que se desconoce y se deforma al querer captarla como pura causación o puro encadenamiento de sentido como libertad absoluta o determinación completa, como racionalidad transparente o secuencia de hechos en bruto”. CASTORIADIS, Cornelius. *Op. Cit.* Pp. 216-217. Por esta razón es que vemos que, el castigo como ritual institucional, no es vivido de la misma manera por los estudiantes sancionados. Es imposible aseverar que un castigo tendrá los mismos efectos en todos los estudiantes; tal afirmación lineal no aplica en tanto que cada estudiante desarrolla estrategias de supervivencia y convivencia al interior de la institución, que son estructuradas, a su vez, desde biografías diferentes y diferenciadas.

pederastia, y se cohibe al momento de describir en lo que consiste esta práctica, pero no tanto porque implique el abuso a niños, sino lo que le cuesta trabajo es pronunciar las palabras “relaciones sexuales”. Los chicos tienen un sobre de tamaño oficio donde van guardando las tareas que el maestro va dejando a lo largo del año escolar. Varios chicos no hicieron su tarea. El maestro pregunta al grupo qué es una norma moral, un chico dice que para él la moral es una serie de principios que regulan la actuación de los miembros de una sociedad con el fin de ofrecer a ésta un sustento estructural. Aun así, el maestro lo felicita, y se dispone a dictarle al grupo los conceptos de norma moral y norma jurídica. El maestro lee los conceptos de un libro que ya he visto antes en sus manos, él mismo me lo enseñó, es el libro para el maestro que contiene la asignatura de Formación Cívica y Ética. Los chicos escriben los conceptos que dicta el maestro. El maestro les explicó lo que son normas morales y jurídicas, y para ejemplificar la norma moral, les pone el ejemplo de la infidelidad, les dice “todo mundo sabe que no debes meterte con el novio de la amiga, o que no debes meterte con la novia del amigo, o que no debes engañar a tu pareja”. El maestro dice que hay quien perdona la infidelidad y quien no la perdona, pero da su opinión a favor de no perdonar la infidelidad. Dice que ahí pasa lo mismo que con las mujeres y hombres golpeados por sus parejas. Veo a los chicos muy interesados en el tema. Dice el maestro que también hay hombres golpeados, pero ellos lo callan porque decirlo les resta hombría. Una chica preguntó qué es la infidelidad y el maestro le explica que consiste en engañar a la pareja, sea novio o esposo. Otra chica pregunta qué pasa cuando uno comete infidelidad y el maestro le explica que hay una sanción pero que esta es de orden moral, y las normas morales tienen que ver con la conciencia. Otro ejemplo sobre normas morales que pone el maestro consiste en el hecho de que un chico le pase la tarea a otro chico, dice: “Mientras uno de ustedes se pasa toda la tarde haciendo su tarea, investigando, etc. y deja de ver la tele o de jugar para cumplir con su tarea,

**resulta que al día siguiente, el compañerito le pide que le pase la tarea y en menos de tres minutos ya tiene el mismo trabajo que el otro chico realizó con tanto esfuerzo y entonces resulta que el que copió saca a veces más calificación que el que hizo la tarea. Y no es justo que el que la copió no la haya hecho quizá por irse a fajar con la novia”, cuando el maestro dice esto último, los chicos se ríen. Luego, el maestro les dice que el examen bimestral consistirá en que ellos realicen una historieta, y los chicos gritan “nooo”. De tarea les deja realizar la página 66 y la página 67 del libro de Formación Cívica y Ética. En lo que los demás anotan la tarea, un chico dibuja grafos en su cuaderno, otras niñas juegan a las manitas calientes. La clase termina a las 10:03 a.m. Antes de que el maestro y yo salgamos del salón, unas chicas de tercer grado llegan a avisar que habrá un convivio el día 27 de Octubre, pero que si se portan mal, el Director suspenderá el convivio”.**<sup>372</sup>

Este fragmento resulta de gran importancia para comenzar a acercarnos a lo que es el currículum real (la puesta en marcha) de la asignatura de Formación Cívica y Ética. Aparecen en él, una serie de elementos de gran interés para comprender cómo se ponen en juego los mecanismos de legitimación para introducir a los estudiantes al conocimiento del orden social institucionalizado. Vemos, en primera instancia, que el profesor les ha dejado una tarea que consiste en buscar ejemplos de la vida social, a través de las noticias, que ilustren la diferencia entre lo que son las normas morales y las normas jurídicas. Asimismo, apreciamos que el alumno que ha cumplido con dicha tarea es recompensado por el profesor cuando éste considera que lo ha hecho bien, y la recompensa está en función de la acreditación, pues consiste en que obtendrá un punto adicional en sus calificaciones. Por otra parte, encontramos que existen algunos alumnos que tienen problemas para cumplir con lo que pidió el maestro y por ello no llevaron la tarea. Para finalizar este primer acercamiento, llama la atención el hecho de que el profesor haya dejado investigar conceptos, pero, al final, dicta aquéllos que han sido aprobados por la SEP y que se encuentran contenidos en el “libro para el maestro” de la asignatura de Formación Cívica y Ética.

---

<sup>372</sup> Diario de campo. Notas tomadas el día jueves 11 de Octubre de 2007.

Por lo observado en esta clase, se puede deducir que los contenidos que se abordaron en ella corresponden al Bloque I de Formación Cívica y Ética I, ubicándose en el tema 3 “Reglas y normas en la vida cotidiana”, subtema 3.2 “Diversos tipos de normas: jurídicas, convencionales y morales. Costumbres, normas y convenciones en la vida diaria. Obligaciones y normas externas e internas al individuo”. Recordemos que, en el análisis de contenidos de los programas de la asignatura que presentamos anteriormente, llegamos a afirmar que Formación Cívica y Ética I posee, al parecer, indicios de una estrecha relación entre los procesos educativos y los procesos sociales de institucionalización, de tal suerte que dicha relación estaría jugando el papel de una introducción a la estructura social para los educandos. El profesor hace de su conocimiento que existen normas de tipo jurídico y otras que son de tipo moral. Les pide que investiguen la diferencia, y sobre sus características gira la primera parte de la sesión de clase. Lo que interesa al programa de la asignatura es que los educandos puedan diferenciar que se mueven en un mundo que está regulado por normas, y la necesidad de conocer que existen diversos tipos de normas obedece al hecho de conocer también las sanciones que les corresponden: transgredir una norma jurídica trae consecuencias legales, transgredir una norma moral trae consecuencias en el ámbito de la convivencia.

Esto mismo se refuerza cuando, al final de la clase, una alumna avisa sobre un próximo convivio que será suspendido si los alumnos no observan un comportamiento aceptado por la institución. Lo anterior parece sugerirnos que la estructura institucional escolar, aún con todas sus particularidades, es un reflejo (quizá no totalmente fiel) de la macro estructura social en lo que respecta a los mecanismos de control que aseguran que los miembros de una sociedad se comporten de una manera establecida y determinada.

El mismo profesor acata también la norma al seguir lo que marca la normatividad escolar respecto del programa de estudios vigente para la asignatura, e incluso lleva a cabo los procesos de legitimación del orden social tal como lo marca el libro para el maestro al dictar a sus alumnos los conceptos reconocidos y aprobados por una instancia jerárquica de mayor envergadura, como es la SEP. Este hecho resulta particularmente interesante porque nos muestra un lado, quizá opuesto, con respecto de lo que vimos en el primer fragmento presentado en este apartado, es decir, aquél en el que el profesor de matemáticas no respetaba la norma que establecía que a los alumnos no se les debe gritar. Estas prácticas disímbolas conviven en la misma institución porque son llevadas a

cabo en micro-contextos diferentes, en *micro - campos* simbólicos, en los que la diferencia de actores y de temáticas determina el contraste observado en ambas prácticas docentes.<sup>373</sup>

A pesar de la divergencia de prácticas docentes a la que acabamos de hacer referencia, lo cierto es que el currículum formal también se halla presente como configurador de los temas que habrán de tratarse en la clase. Quizá podríamos pensar en una espiral dialéctica en la que la particularidad del contexto escolar (y los micro - contextos) y el currículum formal, coexisten influyéndose respectivamente. Currículum formal y real pueden ser representados como dos textos que se fusionan dinámicamente y generan *realidades*.<sup>374</sup>

En el caso de la asignatura de Formación Cívica y Ética, estas realidades generadas por los sujetos hacen referencia directa al conocimiento de un orden institucional que debe ser presentado a las nuevas generaciones, cumpliendo así con la función legitimadora de la escuela secundaria. Se trata de una actividad que busca socializar significados, ponerlos a disposición de los educandos, quienes tarde o temprano necesitarán hacer uso de ellos (de hecho, ya lo hacen) para lograr una inserción “aceptable” en el complejo

---

<sup>373</sup> Una reflexión del Dr. Eugenio Camarena puede aportarnos una explicación a este fenómeno: “(...) los sujetos y sus interacciones tienen un sello particular en relación al contexto escolar donde se encuentran. La particularidad se puede encontrar desde el nombre de la Institución (...), hasta otras expresiones que se realizan en su interior”. CAMARENA Ocampo, Eugenio. *Didáctica. Estructura y actividades en el aula*. P. 39. Así, el contexto escolar puede subdividirse en una serie de micro-contextos, y todos forman, al mismo tiempo, parte de un universo simbólico que los engloba, que los reúne para formar una totalidad mayor.

<sup>374</sup> Concebir a los currícula real y formal como dos textos generadores de realidades es el resultado de pensarlos en su dimensión comunicativa, es decir, como lenguajes que estructuran y, a su vez, son estructurados, que comunican y son retraducidos por quienes les interpretan. Esta idea del lenguaje como acto generativo de realidades es descrita por Rafael Echeverría en el siguiente extracto de su obra: “Apoyado en los avances registrados durante las últimas décadas en el campo de la filosofía del lenguaje, este postulado reconoce que el lenguaje no sólo nos permite hablar “sobre” las cosas: el lenguaje hace que sucedan cosas. Este segundo postulado abandona la noción que reduce al lenguaje a un papel pasivo o descriptivo. Sostiene que el lenguaje es generativo. El lenguaje, por lo tanto, no sólo nos permite describir la realidad, el lenguaje crea realidades. La realidad no siempre precede al lenguaje, postulamos, genera ser. (...) Es importante advertir, sin embargo, que no estamos diciendo que todo lo que existe sólo existe en el lenguaje. No estamos negando la “existencia” de una así llamada “realidad externa”, independiente del lenguaje. Pero de tal “realidad externa” en cuanto externa e independiente del lenguaje, no podemos hablar. Todo, de lo que hablamos, se encuentra por definición dentro del dominio del lenguaje. ¿Cómo podríamos hablar sobre lo que es externo a nosotros sin negar con ello esta misma “externalidad?”. ECHEVERRÍA, Rafael. *Op. Cit.* P. 22. Los creadores del currículum formal son seres humanos que han interpretado a la sociedad y a la educación de una manera; los docentes que llevan a la práctica las prescripciones del currículum en su dimensión real re-interpretan, a su vez, la propuesta curricular que llega a sus manos. Ambos, creadores y sujetos de la práctica, generan, mediante su accionar mismo, realidades que, en un tercer nivel de complejidad, son re-interpretadas por los educandos.

entramado social. Lo que presenciamos en el fragmento que acabamos de exponer ilustra este hecho en tanto que muestra cómo el conocimiento de la norma también lleva al conocimiento de la sanción (cuando el maestro de Formación Cívica y Ética I hace referencia a que la infidelidad no debe perdonarse). La legitimación de la norma y la sanción está a su vez apoyada en la legitimación de otros conceptos, como en este caso, el concepto de justicia: el profesor expone que es injusto que, mientras unos alumnos dejan de divertirse por cumplir con la tarea, otros no la hagan y cuando llegan al espacio escolar pidan a los primeros que se las faciliten para copiarla. Con este ejemplo, probablemente lo que intenta el profesor es hacer reflexionar a sus alumnos acerca de estas prácticas que son sancionadas por la institución (el copiar la tarea a los compañeros), y apoya su afirmación apelando al concepto de justicia: lo que es justo es aceptado, lo que no es justo no debe llevarse a cabo, porque, además, hay una razón para ello, una razón que está dada en función del bienestar de la comunidad (*no es justo que los compañeros que copian saquen mejor calificación que los que originalmente hicieron la tarea*, es el mensaje que probablemente busca transmitir el profesor). Pero estas razones que sustentan la legitimación de los conceptos que buscan introducir a los educandos al orden social, no son ajenas a la producción humana de sentidos y significados. Se trata, también, de interpretaciones que tienen que ver con un contexto cultural que se halla presente en toda la estructura institucional, tanto en sus niveles macro, como en sus niveles micro. El orden institucional y el orden social son producciones humanas de sentido que, al mismo tiempo, unifican a los miembros de una institución bajo un manto de significados.<sup>375</sup>

---

<sup>375</sup> A este respecto, el concepto de *Institución* que Castoriadis proporciona constituye un referente en el que podemos apoyarnos para la comprensión del orden institucional como producción humana: “La institución es una red simbólica socialmente sancionada, en la que se combinan, en proporción y relación variables, un componente funcional y un componente imaginario”. CASTORIADIS, Cornelius. *Op. Cit.* P. 227. Este concepto de la institución como red simbólica socialmente sancionada puede ser entendido como una producción de sentidos y significados que los hombres realizan y se comunican entre sí, con sus respectivas traducciones y retraducciones, mismas que giran en función de un componente funcional que tiene que ver con la necesidad de creación de la institución (las instituciones cumplen ciertas funciones), y un componente imaginario. Castoriadis concibe al imaginario como algo “inventado”, es decir, algo que se produce en la psique de los sujetos y que, después, recurre a lo simbólico para poder adquirir una concreción que permita su comunicación. Posteriormente, Castoriadis argumentará que las instituciones son algo más que una red simbólica, pues hay en ellas también algo que unifica a sus integrantes y que se sitúa en el plano de las significaciones: “Es imposible comprender lo que fue, lo que es la historia humana, prescindiendo de la categoría de lo imaginario. Ninguna otra permite reflexionar sobre las siguientes preguntas: ¿qué es lo que fija la *finalidad*, sin la cual la funcionalidad de las instituciones y de los procesos sociales seguiría siendo indeterminada?, ¿qué es lo que, en la infinidad de las estructuras simbólicas posibles, especifica *un* sistema simbólico, establece las relaciones canónicas prevalentes, orienta hacia *una* de las incontables direcciones posibles todas las metáforas y las metonimias abstractamente concebibles? No podemos comprender una sociedad sin un factor unificante que proporcione un contenido significado y lo teja con las estructuras

Aquí es donde el asunto se torna más complejo, pues este manto de significados, como ya hemos mencionado varias veces, obedece también a interpretaciones de carácter subjetivo. El caso del profesor de Formación Cívica y Ética I ilustra esta afirmación cuando da su opinión acerca de la infidelidad. Él asume que *todo mundo sabe que no debes meterte con el novio de la amiga, o que no debes meterte con la novia del amigo, o que no debes engañar a tu pareja*. En el imaginario del profesor, *todo mundo* sabe que la infidelidad es algo prohibido, una transgresión a la norma que, por lo mismo, debe ser sancionada. No obstante, aunque legalmente existen sanciones para la infidelidad (bajo el nombre de “adulterio”), cuando una alumna le pregunta al profesor qué pasa cuando uno comete infidelidad, éste responde que la sanción a este acto se ubica en la dimensión moral y hace referencia al fenómeno de la conciencia (palabra que, por el contexto en el que se halla inscrita, puede estar aludiendo al sentido de “conciencia moral” o “conciencia de culpa”). El profesor tiene una función en el entramado institucional: legitimar el orden social a través de la enseñanza de normas morales y normas jurídicas; pero esta legitimación se lleva a cabo a partir del referente personal del profesor (para él, la sanción a la infidelidad es exclusivamente de carácter moral).

Por su parte, los alumnos también parecen interpretar los conceptos de una manera particular. En el fragmento que estamos deconstruyendo aparece un episodio interesante: después de que el profesor se apoyó en una noción de justicia para legitimar que está mal copiar la tarea a los compañeros, al momento de dictar lo que sería la tarea para la siguiente sesión, algunos alumnos no anotan la tarea (el caso del chico que dibuja en su cuaderno y las niñas que juegan a las “manitas calientes”). El hecho de que estos alumnos no anoten la tarea no implica que no la vayan a realizar, pero abre una serie de interrogantes: ¿será que no necesitan anotar la tarea para recordarla? ¿O podrá ser que después pedirán a sus compañeros que sí la anotaron que les digan en qué consiste la

---

simbólicas. Este factor no es lo simple “real”, cada sociedad constituyó *su* real (...). No es tampoco lo “racional” (...). Un *sentido* aparece en ella, ya en los orígenes, que no es un sentido de *real* (referido a lo percibido), que tampoco es racional, (...) que no es ni verdadero ni falso pero que, sin embargo, es del orden de la *significación*, y que es la creación imaginaria propia de la historia, aquello en y por lo que la historia se constituye para empezar”. CASTORIADIS, Cornelius. *Op. Cit.* P. 278. Así, los procesos de significación actúan como elementos estructurantes del accionar institucional (incluyendo a las prácticas de todos los sujetos insertos en la trama institucional) y, al mismo tiempo, como elementos unificantes. De ahí la necesidad de que las nuevas generaciones aprendan que existen normas que orientan la convivencia, y también que distingan entre los diversos tipos de normas y sus correspondientes sanciones. Estas significaciones, aunque son producciones humanas, en su dimensión comunicativa unifican ciertos criterios que se ponen en juego en los complejos entramados que se tejen en los procesos de interacción humana.

tarea? No es la intención del presente análisis especular más allá de lo necesario, pero si es que ocurre lo segundo ¿qué pasó con el mensaje que el profesor intentó transmitir cuando habló de lo injusto que es que unos alumnos trabajen mientras otros, por diversión, dejan de cumplir con sus responsabilidades? A final de cuentas, podríamos pensar que anotar la tarea es responsabilidad de cada alumno. ¿Qué ocurre en estos casos?

Finalmente, al asistir a esta clase, estamos también asistiendo a la transmisión de *universos simbólicos*,<sup>376</sup> que son esferas más globales de significados que las nuevas generaciones deben apropiarse. Es sólo que esta transmisión no se realiza lineal y uniformemente, precisamente porque entra en juego el fenómeno subjetivo de la representación. Algunos alumnos percibirán de una manera esos conceptos que la escuela intenta legitimar, y otros les darán otro significado. De hecho, cada uno le atribuye un significado propio a los conceptos, aunque esto no está peleado con el papel unificante de los procesos de significación.

Estos procesos de reinterpretación no ocurren solamente en los destinatarios de la propuesta curricular, es decir, en los alumnos. La formación cívica y ética, vimos, va más allá de los contenidos reunidos en una asignatura, según explica el Plan de Estudios 2006 para educación secundaria. Asimismo, recordaremos que definen a esta formación como un proceso que debe darse en términos de transversalidad (atravesando a todas las asignaturas del currículum), pero que también debe hallarse presente en toda la estructura institucional.<sup>377</sup> En la transcripción del Diario de Campo que se incluye a

---

<sup>376</sup> Berger y Luckmann aportan la siguiente definición en torno de los universos simbólicos: “El universo simbólico se concibe como la matriz de *todos* los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales; toda la sociedad histórica y la biografía de un individuo se ven como hechos que ocurren *dentro* de ese universo. Lo que tiene particular importancia es que las situaciones marginales de la vida del individuo (marginales porque no se incluyen en la realidad de la existencia cotidiana en la sociedad) también entran dentro del universo simbólico. (...) En el interior del universo simbólico estos dominios separados de la realidad se integran dentro de una totalidad significativa que los “explica” y quizá también los justifica (...). El universo simbólico se construye, por supuesto, mediante objetivaciones sociales. [No obstante] La socialización nunca se logra totalmente. Algunos individuos “habitan” el universo transmitido en forma más definitiva que otros. Aun entre los “habitantes” más o menos acreditados siempre existirán variaciones de idiosincrasia en cuando a la manera de concebir el universo”. BERGER, Peter y Thomas Luckmann. *Op. Cit.* Pp. 123, 135.

<sup>377</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular. *Reforma de la Educación Secundaria. Formación Cívica y Ética. Programas de estudio 2006*. Documento en línea, consultado el 5 de mayo de 2011, tomado de <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/fcye/index.htm>

continuación podemos ver una de las maneras en las que la escuela asume su función en lo que respecta a la educación moral de los educandos:

**“El patio podría dividirse en dos secciones, una que está inmediata a la puerta de entrada y otra que está al fondo, al lado de algunos salones. Lo primero que llamó mi atención fueron tres “murales” que estaban pintados en las paredes que delimitan la escuela. El mural más cercano a la puerta de entrada es más bien un gran letrero, pintado con letras amarillas, con el dibujo de un sol sonriente que dice “Decálogo del optimismo”. En éste decálogo podemos encontrar las siguientes sentencias:**

- 1. Ama a la gente.**
- 2. Alegra a quien esté triste.**
- 3. Perdona siempre.**
- 4. Recuerda tus éxitos.**
- 5. Siéntete triunfador.**
- 6. Sé positivo.**
- 7. Sonríe a la vida.**
- 8. Crea una ola de optimismo.**
- 9. Atrévete a ser feliz.**
- 10. A todo ponle entusiasmo y amor.**

**Al fondo del patio se encontraban dos murales. Uno estaba representado por la figura de Sor Juana y unos versos de ella: “No hay cosa más libre/ que el entendimiento humano;/ pues lo que Dios no violenta/ ¿por qué yo he de violentarlo?”. Otro de los murales está representado por el tema de la Conquista. Tiene la figura de un español montado a caballo, y las pirámides ardiendo en llamas”.**<sup>378</sup>

Los murales, y en especial el “Decálogo del optimismo”, juegan aquí como un recurso particular del que echa mano la escuela para promover en los educandos el desarrollo de la autoestima (a través de las frases *Recuerda tus éxitos*, *siéntete triunfador*, *atrévete a*

---

<sup>378</sup> Diario de Campo. Notas tomadas el día miércoles 30 de Mayo de 2007.

*ser feliz*), valores relacionados con la convivencia (con frases que hacen alusión al perdón y al “amor a la gente), y la motivación para impulsar un proyecto personal de vida (*A todo ponle entusiasmo y amor*). Estas tres dimensiones a las que el decálogo hace referencia (autoestima, valores para la convivencia, y proyecto personal) pueden tener alguna relación con las tres dimensiones que la formación cívica y ética busca promover en los educandos mediante la enseñanza secundaria: formación ética y formación ciudadana (valores para la convivencia), formación para la vida (proyecto individual y autoestima).

En lo que respecta a los versos de Sor Juana, podemos percibir que a través de esto se concluye que el entendimiento humano es condición de libertad (una postura de carácter metafísico-cartesiano que sitúa a La Razón como posibilidad de liberación en el espíritu humano).

En esta interpretación vemos que se combinan dos tipos de referencialidad: una orientada desde el currículum formal (que hace referencia a las tres dimensiones de la formación cívica y ética) y otra que se configura desde una tradición filosófica que parece haber tenido un impacto histórico en la forma en la que se conceptualiza a la razón humana, una concepción de carácter metafísico que tiene sus orígenes en el pensamiento occidental de René Descartes y es retomada en el entorno escolar a través de un extracto de la obra de Sor Juana Inés de la Cruz. No es que quien haya decidido que el mural con los versos de Sor Juana tuviese claro esto (de hecho, lo ignoramos), pero la disposición de estos murales no es mera casualidad, ni su elección parece haber sido dejada al azar.

Sin embargo, nuevamente surge la pregunta: ¿cómo le llega todo esto a los educandos? Interrogante de difícil y compleja respuesta, dado que ya asentamos que cada individuo realiza una serie de procesos deconstructivos (en términos piagetanos, se trata de procesos de asimilación y acomodación) a través de los cuales se forma representaciones de carácter subjetivo en torno a un significante.

En las anotaciones del Diario de Campo se registra un incidente de gran interés para ilustrar lo que acabamos de decir:

**“Le pregunté a una chica del grupo que estoy observando qué pensaba acerca del decálogo y me dijo: “Son tonterías” le pregunté por qué pensaba eso y me respondió: “para empezar están escritas con faltas de ortografía”, cosa que era verdad. Pero no supo o no quiso argumentar más”.**<sup>379</sup>

La estudiante refiere que las sentencias escritas en el decálogo son tonterías. Considera esto porque, *para empezar*, el decálogo presenta faltas de ortografía. Podríamos pensar que en una escuela en donde una de las principales funciones consiste en enseñar a los alumnos a escribir correctamente, el escribir sentencias de carácter público con faltas de ortografía no es bien visto por esta alumna.

La escuela pudo haber tenido una intención al momento de colocar estas sentencias del decálogo en un mural. Pero esta intención se cumple o se incumple dependiendo de la perspectiva de cada uno de sus destinatarios. En tanto contenido de carácter simbólico, estos murales pueden formar parte de un ritual escolar de muy extraña conformación, quizá algo que no tiene que ver con una acción periódica, pero que contiene y emana una carga simbólica que está ahí para ser transmitida.

El problema de los rituales es que obedecen a una complejidad tan grande que es difícil descifrar a simple vista. Se necesitaría un trabajo de tesis distinto de este para ocuparse exclusivamente de los tipos de rituales y las funciones que cumplen en esta particular escuela secundaria.<sup>380</sup>

---

<sup>379</sup> Diario de Campo. Notas tomadas el día miércoles 30 de Mayo de 2007.

<sup>380</sup> En relación con el asunto de la irracionalidad de los rituales, Castoriadis afirma que “(...) la “elección” de un símbolo jamás es puramente ineluctable, ni puramente aleatoria. (...) nada permite determinar en este asunto las fronteras de lo simbólico. Unas veces, desde el punto de vista del ritual, es la materia la que es indiferente, otras veces es la forma, otras ninguna de las dos: se fija la materia de tal objeto, pero no de todos; lo mismo ocurre para la forma. (...) un ritual no es un asunto racional. (...) Si un ritual fuese un asunto racional, podría reencontrarse en él esa distinción entre lo esencial y lo secundario, esa jerarquización propia de toda red nacional. Pero en un ritual no hay manera de distinguir, según cualquier consideración de contenido, lo que cuenta mucho de lo que cuenta menos. La respuesta sobre un mismo plano, desde el punto de vista de la importancia, de todo lo que compone un ritual es precisamente el índice del carácter no racional de su contenido. Decir que no puede haber grados en lo sagrado es otra manera de decir lo mismo: todo aquello de lo cual se apropió lo sagrado es igualmente sagrado (y eso vale también para los rituales de los neuróticos obsesivos o de las perversiones”. CASTORIADIS, Cornelius. *Op. Cit.* Pp. 204-205. Lo sagrado toma múltiples tintes. Estos murales detentan un componente sagrado en tanto que sus sentencias parecen estar dictadas en términos del deber ser. Un deber ser no susceptible de someterse a cuestionamientos explícitos, pues los murales siguen ahí.

Todo lo anterior nos conduce a concluir que las relaciones que existen entre el referente institucional y la propuesta didáctica para la educación secundaria y para la Formación Cívica y Ética, ya sea en su carácter de asignatura o en su dimensión transversal-institucional, son tan variadas como diferentes las interpretaciones y reinterpretaciones que los actores hacen de los discursos que tienen lugar al interior de la escuela, sea que estos textos provengan de instancias superiores, como la SEP, o sea que se produzcan en la interacción cotidiana entre alumnos y profesores, alumnos y autoridades, o pares.

Para concluir este capítulo tratando de responder a la interrogante que nos planteamos líneas arriba acerca de cómo es que toda la propuesta didáctica que la SEP elabora para la asignatura de Formación Cívica y Ética tener relación con los procesos de apropiación que realizan los estudiantes a su paso por la escuela secundaria, conviene hacer un breve recuento de los puntos que hasta el momento hemos tocado.

Comenzamos planteando la necesidad de analizar las intenciones educativas que conforman a la formación cívica y ética no sólo como asignatura sino también en su concepción global como proceso que tiene lugar a lo largo de toda la escolaridad básica y que culmina en los dos últimos años del nivel de secundaria. Emprendimos este análisis en tres momentos significativos cuyo principal objetivo consistió en comprender las redes de significación a partir de las que queda estructurado el discurso oficial que ostenta la SEP en torno de dicha temática. Los tres momentos abordados fueron: el desentrañamiento del concepto de Formación Cívica y Ética que subyace en los documentos oficiales de la SEP, la naturaleza de las intenciones educativas que dicha formación enuncia, sobre todo como asignatura, y, por último, el análisis de los contenidos que propone la asignatura para llevar a cabo este proceso educativo.

En lo que respecta al primer momento, encontramos que el concepto que la SEP aporta acerca de lo que es la formación cívica y ética comienza a perfilarse en los orígenes de la secundaria como institución educativa, pues una de sus principales funciones consistía, precisamente, en la formación de ciudadanos, fomentando en los educando los valores que promueve la Constitución con el fin de que adquieran las bases necesarias para enfrentar los retos que supone la vida en sociedad.

También vimos que la SEP no define concretamente en sus documentos oficiales el concepto de *formación* y a menudo lo utiliza como sinónimo de *educación*.<sup>381</sup>

---

<sup>381</sup> Desde las categorías teóricas que incorporamos en este trabajo para comprender mejor los fenómenos que vamos analizando, consideramos que existe una diferencia entre los conceptos de *formación* y *educación*. Para desentrañar dicha diferencia recurrimos primero a la contraposición de dos conceptos fundamentales que Bernard Honore describe en su obra: los conceptos de *normatividad* y *normalidad*. Honore retoma de algunos paradigmas biologicistas el concepto de *normatividad* para explicar la cualidad por la que un organismo que ha experimentado una “cura” presenta una innovación en su estructura. Honore traslada este concepto al campo del pensamiento y considera que la normatividad hace referencia a la posibilidad de creación que los individuos ponen en juego en su proceso vital como una forma de renovación que les permite adaptarse mejor a las exigencias del medio. Por otra parte, el concepto de *normalidad* remite a pensar en un orden estructurado e inamovible en el cual queda agotada toda posibilidad de transformación y cuestionamiento. Honore lo expresa de la siguiente manera: “En el orden del pensamiento, hay una normatividad correspondiente al poder de creación, de innovación en las relaciones entre las partes; es esta normatividad la que permite el progreso del pensamiento científico y del conocimiento. La normatividad psíquica es igualmente fuente de la creación artística y de la evolución de los estilos. Permite el rebasamiento de las normas adquiridas definiendo valores estéticos. Está al origen de la renovación de las reglas de conducta, inscritas en un mundo socializado y unidas a los mitos. La normalidad es el enganche obstinado al conocimiento adquirido tal y como ha sido transmitido, es la negativa a la puesta en cuestión. Es el anclaje definitivo en valores considerados como tradicionales. Una vida psíquica “normal” no da lugar a la duda, y poco a la curiosidad. El conocimiento no puede extenderse más que por deducción o generalización a partir de bases consideradas como absolutamente ciertas, sobre las cuales no se puede adoptar ninguna negación. Es una vida donde domina el academicismo y el conservadurismo. De hecho la pura normalidad es extremadamente rara. No es posible que un pensamiento pueda ser bloqueado, soldado, hasta el punto de que toda idea, toda acción, sea o preparada de antemano o reducida en su eventual novedad por el juego de justificaciones que la conducen a lo previsto. Un pensamiento sin innovación sería también un pensamiento sin sufrimiento, sin herida, porque siempre estaría al abrigo. La reivindicación de la normalidad tiene generalmente por función esconder las heridas no curadas, los desórdenes no arreglados (a menudo porque son rechazados como desórdenes). La normatividad es correlativa a la herida de todas las certezas y al reconocimiento del error, mientras que lo normal rehúsa el fracaso”. HONORE, Bernard. *Op. Cit.* P. 98. Con la aclaración de estos conceptos, Honore se acerca a la diferenciación entre lo que es la *formación* y lo que es la *educación*. Este último término ha tenido una connotación rígida durante los últimos tiempos, por lo general siempre nos remite a la idea de una autoridad que transmite un conocimiento legítimo a uno o más individuos con el fin de que éstos reproduzcan las conductas que se espera sean promovidas a partir de dicho conocimiento. Lo que hace Honore es situar a la *formación* dentro del campo de la *normatividad* (como posibilidad de creación e innovación), y a la *educación* dentro del campo de la *normalidad* (como acción que limita la acción creadora y transformadora de los sujetos): “La experiencia de numerosos enseñantes y educadores revela una concepción nueva, donde el maestro viene a ser el catalizador de significaciones nuevas a lo que cada persona capta del saber, y el catalizador de posibilidades de expresión. La enseñanza está a punto de cambiar de naturaleza y convertirse en “formación”. (...) El término educación, ha servido durante mucho tiempo para designar a la acción de los adultos sobre los niños, para descubrir a la vez y despertar sus aptitudes y para preparar su vida de adulto por venir, en las condiciones en que esos adultos viven. (...) La educación ha representado durante demasiado tiempo en la vida social, su aspecto de transmisión y reproducción, para que se pudiese extender sin dificultad su sentido al fenómeno vital, en sus aspectos evolutivos, tanto individuales como colectivos. La ventaja de un nuevo concepto es poder tomar distancia con relación a lo antiguo, poder decir no, quizás para liberarle de sí mismo. Lo que aparece en el horizonte, en algunas prácticas relacionales concernientes al cambio, es la búsqueda del individuo por él mismo, de sus propias formas, sin resbalar en moldes ya hechos, y saliendo de aquellos en los cuales ya ha estado metido. (...) la educación ha quedado ligada a una concepción jerárquica de la autoridad del educador, de la acción del que conduce a otro mientras que éste se deja conducir, de buen o de mal grado, por consiguiente a una concepción descendente, desde el que tiene el saber y el poder hasta el que está desprovisto de ellos. La educación (...) desconfía de lo desconocido, más preocupada de la adquisición de la cultura que de su construcción”. HONORE, Bernard. *Ibidem.* P. 104. Lo que parece intentar Honore con esta distinción conceptual es dejar atrás el paradigma que ubica a la educación como una acción sobre un Otro que “no opone resistencias”. Contraponiéndose a esta idea del educando como *tábula rasa*,

Asimismo, apreciamos que la SEP considera a la asignatura de Formación Cívica y Ética como un conjunto de experiencias organizadas (aunque no define qué es lo que entiende por “experiencia”). Con ello, trata de asignarle un tiempo y espacio definidos a los procesos de reflexión que los adolescentes deben realizar en torno de 3 dimensiones: la formación ética, la formación para la vida y la formación ciudadana. Estas tres dimensiones marcan la direccionalidad de las intenciones educativas de la asignatura.

La SEP concibe también a la Formación Cívica y Ética como un proceso que se da durante toda la escolaridad básica, y se consolida mediante experiencias de aprendizaje que derivan del desarrollo de “competencias”. Analizamos la genealogía del concepto de “Competencia”, revisamos lo que propone la SEP en esta materia y llegamos a la conclusión de que ésta parece atribuirles un significado que se da en función del paradigma pragmático-eficientista que se apoya en una concepción conductista de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta conclusión apareció, sobre todo, cuando analizamos la secuenciación de los bloques de contenidos temáticos y encontramos que el quinto bloque representa, para ambos programas de la asignatura, la posibilidad de llevar a la acción lo aprendido en forma teórica durante los cuatro bloques anteriores.

También presumimos que para la SEP el concepto de Formación Cívica y Ética tiene que ver con la *intención* de desarrollar en los educandos la idea de que se asuman como ciudadanos de una nación en la que gozan de derechos y libertades dentro de un marco legal y moral que los insta a cumplir responsabilidades para con los demás y consigo

---

Honore designa, a través del concepto de *Formación*, una nueva significación dentro del orden simbólico de la acción educativa: se trata de considerar que ni el alumno es un ignorante, ni el profesor en un “lazarillo” guiando a ciegos por el camino del conocimiento, dado que esto último se inscribe dentro de una representación de carácter heterónomo del actuar humano. Con todo lo anterior, podemos pensar que, cuando la SEP considera a la *formación* y a la *educación* como sinónimos, obvia esta diferenciación entre prácticas de enseñanza de concepción heterónoma y autoritaria, y prácticas de enseñanza que consideren al educando como un sujeto que significa y resignifica a su propio mundo a partir de saberes que se dan en función de un referente biográfico estructurante de sentidos. Si bien, la noción de autonomía a la que nos adherimos en este trabajo de tesis se aleja por mucho de algunas concepciones que la ubican en función de un “libre albedrío”, consideramos que este concepto de *Formación* que Honore vincula a la idea de *Normatividad* se inscribe en la posibilidad de *transvaloración* (concepto acuñado por Friedrich Nietzsche que designa la viabilidad que el hombre tiene de construir su propia representación del mundo ejercitando el pensar por sí mismo, es decir, el auténtico pensamiento crítico); así, la *Formación* es un proceso grupal, dinámico y dialéctico cuyo fin principal consistiría en promover en los educandos no un saber determinado, sino la capacidad para reflexionar críticamente los retos que supone la vida en sociedad y atribuirle un sentido propio al mundo que le rodea, cuestionando, argumentando, arriesgándose a pensar distinto porque se atreve a pensar por sí mismo, enunciando sus propias tablas de valores en lugar de cargar a cuestas con las que la autoridad le impone. Cuestionamiento y progreso no se dan en forma aislada.

mismos. Ya como asignatura, esta formación busca “modelar” la personalidad de los alumnos (tanto en lo que respecta a la vida personal como en lo tocante a la vida pública) con el fin de lograr su desenvolvimiento como miembros responsables y participativos en su entorno inmediato y en la vida nacional. Esta concepción nos parece que puede ubicarse dentro del paradigma cartesiano que ubica a La Razón como eje rector del comportamiento humano.

En cuanto al segundo momento de análisis, es decir, el correspondiente a las intenciones educativas, encontramos que la principal es la formación del ciudadano, aunque no se descuida la formación del hombre. De igual forma, la SEP afirma que busca impulsar el desarrollo de la capacidad crítica de los educandos para formar ciudadanos capaces de identificar problemas en su entorno social y personal y proponer soluciones a partir de la incorporación y el análisis de situaciones de orden económico, social, político y cultural. La SEP estipula que todas las alternativas de solución que el educando aprenda a proponer e implementar deben darse en el marco de los derechos humanos y los valores universales.

Como asignatura, Formación Cívica y Ética tiene la intención de ser un recurso de carácter profiláctico para brindar a los estudiantes una serie de posibles respuestas ante situaciones que enfrentarán en la vida privada y pública. Es esta cualidad profiláctica la que consideramos que inscribe a la asignatura, al menos en lo que corresponde al currículum formal, como una materia eminentemente formativa.

Después de revisar los propósitos de los dos programas de la asignatura, consideramos que la vía de acceso a las intenciones educativas se da en función de los resultados esperados (lo que evidencia una visión de corte utilitarista que no se separa del paradigma conductista), y la vía de acceso por los contenidos (misma que tiene gran relación con el origen histórico de la secundaria, pues recordemos que ésta surge como una opción educativa que busca abolir el academicismo. La reformulación de 1993 y luego la de 2006 también se sitúan en la misma lógica y por ello, en los contenidos, le dan una mayor presencia a la Formación Cívica y Ética como preparación para la vida).

En lo que atañe al tercer momento de análisis (a saber, el que se relaciona con los contenidos temáticos de la asignatura) encontramos que los contenidos juegan como

elementos que se desprenden de una lógica de producción y consumo de significaciones; elementos codificados como mensajes que los educandos deben incorporar a su estructura simbólica. La SEP afirma que la secuencia obedece a una estructura que va de lo general a lo particular porque, según sus afirmaciones, las temáticas que se abordan en Formación Cívica y Ética I son de carácter más global que las que se presentan en Formación Cívica y Ética II; no obstante, en el presente trabajo, concluimos que la secuenciación propuesta por la SEP en cada programa obedece a una lógica inversa, es decir, una lógica que va de lo particular (la dimensión personal-individual de los educandos) a lo general (la dimensión social-colectiva). Suponemos que esta secuenciación obedece a la propuesta de Ausubel para el abordaje de conceptos, pero deja fuera los supuestos de este teórico en materia de organización del conocimiento.

Por otra parte, no fue posible rastrear una justificación a la disposición que la SEP presenta en la secuenciación de los contenidos, y encontramos que la disposición de éstos tampoco gira en torno a la adquisición de experiencias tal y como teóricos de la talla de Dewey, proponen. Por el contrario, la propuesta de la SEP se sitúa en la lógica de un interés técnico orientado por una concepción positivista del conocimiento, misma que se desprende de una racionalidad instrumental.

Los contenidos expresan la intención de incluir a los educandos en un universo simbólico que dicta las normas para la vida social e institucional de nuestro país. Tiende a la legitimación del orden institucional de la vida social y escolar pero deja poco espacio al desarrollo de la capacidad crítica de los educandos, por lo que dicha propuesta didáctica se inscribe muy cerca del riesgo de reificación que ya hemos mencionado.

Después de analizar el currículum formal de Formación Cívica y Ética, tuvimos la necesidad de relacionar todo lo abordado con lo que nos presenta el currículum real en lo que atañe directamente al referente institucional que constituye el lugar de la investigación que estamos presentando, es decir, la Escuela Secundaria Diurna No. 38 “Josefa Ortiz de Domínguez”. Retomamos algunos puntos abordados en el capítulo anterior para dar cuenta de las características de dicho referente institucional e incorporamos algunos datos empíricos extraídos del Diario de Campo y de las entrevistas realizadas a los sujetos de estudio para tratar de explicarnos dichas relaciones.

A través del análisis realizado mediante la incorporación de las categorías empíricas, encontramos algunas diferencias que se presentan entre el currículum formal y el real. No se observaron indicios de la acción docente para propiciar un juicio crítico en los alumnos. En algunas clases la relación docente-alumnos es caracterizada por un clima heterónimo que se da en función de la autoridad que representa el maestro y el poder que detenta teniendo a su cargo los procesos de acreditación. A pesar de que lo anterior constituye una diferencia entre las dimensiones formal y real del currículum, nos parece que existe una relación entre lo encontrado y una de las finalidades originarias de la educación secundaria como institución que “moldea” conductas adolescentes en función de ciertas concepciones de “disciplina” (en su connotación de comportamiento) a las que se demanda que se sometan los educandos. En este sentido, también deducimos que la estructura institucional de la secundaria incorpora algunos aspectos de la macroestructura social, pues da cuenta de la aplicación de sanciones cuando las normas establecidas son transgredidas por los educandos.

Para concluir, parece que algunos profesores tienen un estilo más autoritario que otros (algunos gritan, otros usan a la acreditación como medida de control), pero en general se observa una tendencia a “moldear” la conducta de los educandos para que reproduzcan los comportamientos institucionalmente “aceptados”. Existen tantas prácticas docentes como sujetos enseñantes, pues cada uno de ellos tiene su propio estilo. Sin embargo, el currículum formal actúa como elemento configurador de cada una de estas prácticas y, al mismo tiempo, se encuentra influido por ellas (consideramos que el currículum formal y el real aparecen como dos textos generadores de realidades).

Por su parte, los estudiantes también presentan una multiplicidad de formas de apropiación de las intenciones educativas de la asignatura de Formación Cívica y Ética (ya sea como asignatura o en su carácter global que atraviesa a todo el currículum y a la institución), pues cada forma de apropiación representa una forma particular de atribuir sentido y significado a los contenidos y a los mensajes que emite la autoridad.

Es este último punto (la multiplicidad de formas de apropiación que los alumnos hacen de la propuesta didáctica de Formación Cívica y Ética) sobre lo que necesitaremos centrarnos para intentar comprender cómo es que la educación secundaria pretende preparar a los educandos para la vida ciudadana y para un desenvolvimiento personal

pleno. Para ello quedan reservados los capítulos siguientes. Nos interesa saber cómo es que la formación que propone la SEP influye (o no influye) en la construcción de relaciones de convivencia que establecen los adolescentes de educación secundaria, y para ello, en el siguiente capítulo revisaremos a detalle lo que los sujetos de la investigación dicen al respecto.

Para finalizar, vale puntualizar sobre el hecho de que la asignatura de Formación Cívica y Ética, tal como aparece estructurada en el currículum formal y tal como hemos podido apreciar que se da en el terreno del referente institucional, puede tener algunos elementos que apunten hacia su carácter formativo, pero mucho de lo revisado nos sugiere que, a pesar de los esfuerzos y las “buenas” intenciones, la asignatura no es totalmente formativa (si retomamos los conceptos de *formación* que Ferry y Honore nos proporcionan). A pesar de sus intentos, a la SEP parece costarle cada vez más trabajo el alejarse de paradigmas conductistas y eficientistas que se inscriben más en la lógica de la capacitación que en la dimensión educativa, y ni qué decir los terrenos propios de la formación.

## **CAPÍTULO 3**

**“ES QUE ESTAMOS EN LA ADOLESCENCIA.  
SI ME REGAÑAN, NI MODO. NO ME LA PODRÁN  
QUITAR”.**

**EL IMPACTO DE LA ASIGNATURA DE FORMACIÓN  
CÍVICA Y ÉTICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE  
PROCESOS DE CONVIVENCIA.**

La rebeldía es adolescente... Dios no ha muerto, pero ha caído”.

Albert Camus. *El hombre rebelde*.

“Ya es tiempo de abandonar esos gloriosos recuerdos que no dejan tras de sí más que la pálida vía láctea de las penas eternas”.

Isidore Ducasse, Conde De Lautréamont. *Los cantos de Maldoror*.

“Progenitores y maestros abordarán los conflictos de la preadolescencia de modo diferente cuando comprendan sus determinantes inconscientes. El niño no se propone deliberadamente provocar la declinación de su moralidad, alcanzar un desempeño escolar pobre y perturbar su adaptación a la familia y la comunidad; el niño sufre, mucho más que su ambiente, a causa de la reaparición de sus viejos deseos reprimidos”.

Anna Freud. *Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente*.

## CAPÍTULO 3

**“ES QUE ESTAMOS EN LA ADOLESCENCIA. SI ME REGAÑAN,  
NI MODO. NO ME LA PODRÁN QUITAR”.**<sup>382</sup>

### **EL IMPACTO DE LA ASIGNATURA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE PROCESOS DE CONVIVENCIA.**

- **Sobre el problema que representa el concepto de *adolescencia*.**
- **La Formación Cívica y Ética en la Escuela Secundaria No. 38 y su relación con la construcción de procesos de *convivencia* en los adolescentes.**

Recordaremos que en el capítulo 1 -a saber, aquél en el que hicimos un recuento histórico para poder ubicar la *procedencia* de la escuela secundaria como institución-, llegamos a la conclusión de que, si bien, ésta ha experimentado una serie de accidentes históricos y culturales que han determinado una multiplicidad de traducciones y retraducciones en lo concerniente a la interpretación de su función y su finalidad, parece prevalecer la visión de la educación secundaria como espacio para la formación del ciudadano. Asimismo, entre sus funciones aparece como constante la del refreno de actitudes sancionadas socialmente mediante la coacción y también a través del diseño y la implementación de una asignatura específica: Formación Cívica y Ética.

Para efectos de esta tesis, decidimos dedicar un capítulo completo al análisis de la más reciente retraducción que ha experimentado el currículum de educación secundaria, con el fin de poder ubicar cuáles eran, específicamente, las intenciones que se promueven actualmente en materia de educación cívica y ética en este nivel educativo, y nos

---

<sup>382</sup> El título ha sido formulado a partir de lo dicho por uno de los sujetos de estudio en la entrevista 05FE21052009, de la cual se incluye un fragmento significativo en el presente capítulo.

situamos en una lógica deconstructiva de la asignatura que tiene específicamente a su cargo esta función; tal fue el trabajo emprendido en el capítulo anterior. Asimismo, nos ocupamos de las formas que, curricularmente, se proponen para el acceso a las intenciones educativas que aparecen expresadas en términos de “competencias cívicas”. Encontramos que la asignatura de Formación Cívica y Ética aparece en dos momentos del mapa curricular de educación secundaria: primeramente se imparte en el segundo grado y adopta el nombre de Formación Cívica y Ética I; subsiguientemente se transforma en Formación Cívica y Ética II, y queda destinada para cuando los alumnos cursan el tercer grado de secundaria. Cada uno de estos momentos de la asignatura posee un programa de estudios específico que nos dimos a la tarea de revisar, y descubrimos que la intención de la escuela secundaria, concretamente en lo que respecta a la educación del ciudadano, consiste en lograr que los individuos asuman plenamente su rol de ciudadanos en la medida en que contribuyan al progreso social y nacional, siendo conscientes de sus libertades y responsabilidades, tanto hacia la colectividad, como hacia sí mismos. Esta formación característica se concibe como transversal y busca atravesar todas las asignaturas del currículum, no obstante, ello no es suficiente y se precisa dedicar un espacio concreto para impulsar el logro de estas intenciones educativas en los estudiantes. Es así como la SEP echa mano, en el nivel de educación secundaria, de la asignatura de Formación Cívica y Ética para intentar *dar forma* a la personalidad de los adolescentes con el fin de que, a partir del conocimiento de sí mismos, puedan poner en práctica una serie de *competencias* para la convivencia y la participación en una sociedad democrática que se estructura a partir de un proyecto de nación.

Del análisis que realizamos en el capítulo 2, se desprende que la asignatura de Formación Cívica y Ética tiene como misión el logro de una transformación del carácter de los estudiantes en función de los comportamientos que el Estado define como “deseables” a través de la formulación de una serie de competencias cívicas, éticas y para la convivencia. Dichas actuaciones deben aparecer en consonancia con las actitudes y valores legitimados para la sociedad mexicana contemporánea. De igual forma, la asignatura pretende dar prioridad al desarrollo de la personalidad en términos sociales, rompiendo así con el énfasis nacionalista que la caracterizó hasta el año de 1993, procurando un equilibrio entre la formación del individuo y la formación del ciudadano.

En los programas para la asignatura parece considerarse que la apropiación de los contenidos puede garantizarse si éstos se vinculan primero a la dimensión personal de los alumnos y después se avanza hacia la dimensión colectiva, en una secuencia lineal que va de lo particular a lo general. Ignoramos a partir de cuál teoría estructura la SEP esta secuencia. En un primer momento, pensamos que podría haber sido desde la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, pero, al tratar de rastrear la concordancia entre dicha teoría y la secuenciación de contenidos de la asignatura, nos percatamos de que la teoría propone una secuencia inversa a la que se despliega en la estructura programática que analizamos. Consideramos que la falta de claridad sobre la génesis de la secuencia propuesta puede jugar un papel de primordial relevancia en los procesos de apropiación de los contenidos propuestos.

También tropezamos con el hecho de que, cuando la SEP habla de la formación ciudadana que espera promover en los educandos, centra la atención en los contenidos y los medios por los cuales ha de alcanzar su objetivo, pero no puntualiza acerca de lo que entiende por *Formación*, y, a veces parece que le da el mismo significado que al término *Educación*. Este problema de ausencia de significaciones explícitas puede estar también representando un elemento crucial que impacta en la naturaleza de los procesos de apropiación que realizan profesores y alumnos en lo que respecta a este tema.

Este inconveniente en torno a las significaciones y a la imprecisión de los conceptos ha llamado enormemente nuestra atención porque nos da la impresión de que las autoridades educativas no sólo no alcanzan a distinguir los conflictos que se desprenden de la imposibilidad de clarificar al discurso que manejan, sino que, además, esto suscita también la aparición de una cortina de humo que vela las implicaciones éticas que se desprenden de ciertas conceptualizaciones, como es el caso del término de *competencia*, mismo que hemos interpretado que, desde el referente que le atribuye la SEP, puede estar cargado de una serie de connotaciones que conciben al conocimiento en términos de una práctica pasiva, y que lo que interesa es que los alumnos desarrollen capacidades prácticas para servir mejor a los intereses eficientistas de una sociedad que, más que verlos como seres humanos, pudiera estar ubicándolos en el sentido técnico y eficientista

de *mano de obra* que contribuya al progreso, principalmente económico, de la sociedad.<sup>383</sup>

En este análisis de las intenciones educativas del currículum de educación secundaria, nos fue posible también concluir que la propuesta de contenidos para el programa de Formación Cívica y Ética I posee una estructura que promueve una visión reificada de la realidad institucional y social en los estudiantes, entendiendo a la reificación desde la connotación que le atribuyen Berger y Luckmann, como una manera de enfocar a los fenómenos desde un lugar que no compete a la producción humana de sentidos, es decir, como algo que trasciende al orden de lo humano. En lo que atañe al programa de la asignatura para el tercer grado de educación secundaria, dedujimos que posee una función legitimadora, ya que otorga prioridad a introducir a las nuevas generaciones en la lógica institucional que priva para la sociedad mexicana de nuestros tiempos. Se trata de hacer que los estudiantes comprendan cómo conducirse en un universo de instituciones donde cada una posee una función específica y demanda, también, un comportamiento específico por parte de los ciudadanos. Pero es importante advertir que dichos procesos de legitimación no se hallan exentos del riesgo de reificación que suponen los contenidos propuestos para la asignatura.

Una vez que se presentó el análisis de algunas particularidades del Currículum Real de Formación Cívica y Ética, se nos presentó la necesidad de trasladarnos al lugar de la investigación y encontramos que existe una complejidad institucional que trasciende a la mera operatividad de la propuesta curricular de la SEP. El grito, el castigo y el regaño constituyen algunas formas de control disciplinario que forman parte de la relación entre docentes y alumnos. El maestro se sitúa en la cima de una escala jerárquica, en la que el alumno ocupa el último lugar. No obstante, este tipo de sanciones rompen con la propuesta curricular de la RIES, que demanda a los docentes un comportamiento apegado a los principios de igualdad y democracia, entre otros.

---

<sup>383</sup> Por supuesto, dejamos en claro que ésta es solamente la interpretación que hacemos de la lectura de los fundamentos curriculares de la SEP. No obstante, dicha interpretación ha sido argumentada minuciosamente en el capítulo 2. Consideramos que, si bien no existe una interpretación que pueda ser representante de la “verdad absoluta”, en la medida en que los argumentos exponen la existencia de un trabajo de análisis a profundidad y sustentado rigurosamente, es posible que dicha interpretación pueda adquirir mayor validez (conceptualizando a la validez desde un referente hermenéutico y no positivista).

Con base en el análisis del referente institucional, dedujimos que algunos docentes transgreden la norma al ejercer sobre los alumnos cierto tipo de sanciones que no son aceptadas por el discurso de la SEP. Dicha transgresión puede afectar, de alguna manera, en los procesos de apropiación de los contenidos de la asignatura por parte de los estudiantes. Éstos han interiorizado al sistema de sanciones que se pone en práctica al interior de la escuela como algo “natural”; no obstante, es importante señalar que además existe una multiplicidad de apropiaciones del orden institucional por parte de los estudiantes, dado que algunos educandos respetan la normatividad particular que ahí se instituye y otros no.

Estos hallazgos nos sirven de base para tratar de analizar en las siguientes páginas cómo es que los contenidos de la asignatura pueden estar representando o no un papel determinante en la estructura de los procesos de convivencia que los adolescentes construyen a su paso por la educación secundaria, de tal suerte que nuestra principal intención en el presente capítulo consiste, propiamente, en tratar de esclarecer la manera influye –o no influye- la propuesta de la SEP en torno del currículum de Formación Cívica y Ética en la construcción de estos procesos de convivencia, y, para ello presentamos una estructura deconstructiva que va desde el referente normativo (representado por el discurso de la SEP) hasta el referente institucional (integrado por las experiencias narradas por los actores y las observaciones registradas en el Diario de Campo cuando se realizó la investigación al interior de la Escuela Secundaria No. 38 “Josefa Ortiz de Domínguez”).

Comenzamos presentando algunas implicaciones en torno al concepto de adolescencia que privilegia la SEP, para después analizarlo con base en los hallazgos que aportan los datos empíricos y las categorías teóricas; y, por último, intentaremos asir una explicación que nos permita clarificar cómo son las apropiaciones que los adolescentes realizan en relación con los contenidos propuestos para la asignatura al poner en práctica sus estrategias de convivencia en el ambiente escolar.

### **3.1. SOBRE EL PROBLEMA QUE REPRESENTA EL CONCEPTO DE ADOLESCENCIA.**

A partir de lo revisado hasta el momento convenimos en afirmar que la escuela secundaria y la Formación Cívica y Ética que intenta brindarse a los alumnos, tanto a manera de asignatura como en su carácter transversal en el currículum, tienen la característica primordial de estar dirigidas a una población en particular: los adolescentes del México contemporáneo. Dicha característica nos lleva, por fuerza, a dirigir la mirada, a un primer problema: el de la *Identidad*, entendiendo a ésta como uno de los rasgos más significativos de este periodo de la vida del ser humano por cuanto entraña una serie de conflictos y vicisitudes a través de los cuales el individuo debe transitar para alcanzar un grado de diferenciación e independencia óptimo con respecto de las figuras de autoridad que durante la infancia se encontraban fuertemente ligadas a su concepción del mundo.

Sin duda, el tema de la *Identidad* resulta de tan amplia envergadura y de tan complejo abordaje que, para efectos del presente trabajo nos apegaremos estrictamente a la dimensión *personal* en que se inscribe dicho tema. Esto obedece a una razón de gran importancia: el programa de Formación Cívica y Ética en la escuela secundaria se ocupa de la dimensión personal de los alumnos, para que, a partir de la comprensión de su dimensión personal, se puedan ir asentando los contenidos que hacen referencia al plano de lo social. Ésta fue una de las conclusiones a las que llegamos cuando analizamos la secuenciación programática de la asignatura. En otras palabras, parece ser que, de acuerdo con la concepción de la SEP, la educación del ciudadano no puede comenzar a darse sin que antes exista un trabajo previo de reflexión en los alumnos que les permita saber quiénes son y cuáles son los cambios que experimentan en esta etapa de su vida. Esto, a su vez, prepara el terreno para la constitución de una dimensión ética en los alumnos, indispensable para que se cumpla el proceso de formación que se tiene proyectado a través de las intenciones educativas que explicitamos en el capítulo anterior.

Parece existir un acuerdo generalizado en situar a la adolescencia como el periodo en que, probablemente, surge una de las mayores crisis de identidad que el individuo pueda experimentar a su paso por la vida. Estas crisis pueden ser entendidas como una especie de “rupturas” que el individuo va experimentando cuando alguna concepción a partir de la cual interpreta al mundo y se interpreta a sí mismo, es reemplazada por una nueva

concepción. En todo caso, el factor que encontramos como constante en la vivencia de “crisis” es precisamente aquél que refiere al cambio.

Los alumnos de educación secundaria se encuentran más cerca del cambio que ningún otro estudiante del sistema educativo, pues en ellos no tiene lugar solamente una transformación de perspectiva, sino que la modificación se da incluso en el plano fisiológico, con el paso del cuerpo infantil al cuerpo marcado por las señas de la madurez sexual, iniciada en un periodo conocido como “pubertad”.<sup>384</sup>

La comprensión de las particularidades que caracterizan al alumno adolescente se vuelve necesaria y urgente para las autoridades educativas que tienen el propósito de llevar a cambio la difícil tarea de consolidar la formación del ciudadano en un periodo sumamente complejo porque supone una serie de conflictos que surgen entre los jóvenes y toda estructura autoritaria. Recordemos que en el capítulo anterior rescatamos algunos fragmentos de la fundamentación curricular que hacían alusión a la consulta de diversos referentes científicos, como la psicología, la pedagogía, la sociología, la antropología, etc., para orientar mejor sus esfuerzos en este sentido. Dicho lo anterior, conviene enterarnos del concepto que la SEP ha legitimado para comprender lo que es la etapa de la adolescencia, noción clave para comprender una parte del contexto en el que habrán de tener lugar las prácticas educativas.

**“La adolescencia es una etapa de transición hacia la adultez y transcurre dentro de un marco social y cultural que le imprime características particulares. Al igual que la juventud, la adolescencia es una construcción social que varía en cada cultura y época. Este proceso de crecimiento y transformación tiene una doble connotación; por una parte, implica una serie de cambios biológicos y psicológicos del individuo hasta alcanzar la madurez y, por otra, la preparación progresiva que debe adquirir para integrarse a la sociedad. Se trata de un periodo marcado por la preocupación de**

---

<sup>384</sup> Vale distinguir aquí entre dos conceptos que, a menudo, tienden a prestarse a grandes confusiones. Entendemos por “pubertad” aquel periodo que designa exclusivamente el cambio fisiológico que se opera en los individuos cuando los caracteres sexuales primarios y secundarios evolucionan hacia la madurez. Por otra parte, el término “adolescencia” lo utilizaremos para definir los cambios que caracterizan a la etapa del individuo que se sitúa entre la infancia y la adultez, pero que no sólo integra cambios corporales, sino también modificaciones de comportamiento y reestructuraciones a nivel anímico.

**construir la identidad y la necesidad de establecer definiciones personales en el mundo de los adultos, todo acompañado de importantes cambios fisiológicos, cognitivos, emocionales y sociales. Pese a estas características comunes, es conveniente señalar que no todos los adolescentes son iguales, y que la experiencia de ser joven varía fuertemente en función de aspectos como el género, la clase social, la cultura y la generación a que se pertenece. Incluso un mismo individuo puede vivir periodos muy distintos durante su adolescencia y juventud. Resumiendo, existen múltiples formas de vivir la adolescencia, y así como es posible encontrar adolescentes con procesos personales de gran complejidad, otros transitan por este periodo de vida sin grandes crisis ni rupturas”.**<sup>385</sup>

Vemos, a partir de la revisión de este concepto, que para la SEP la adolescencia constituye una transición, un periodo de crecimiento que marca el paso de la infancia a la adultez. Dicho periodo tiene lugar en un contexto determinado dado que es entendida como una construcción social (aunque la SEP no ahonde en detalles acerca del por qué conceptualiza a la adolescencia como una construcción social) de contexto sumamente particular. A pesar de hacer referencia a la necesidad de tomar en cuenta el marco social y cultural que estructuran a la adolescencia como construcción social, la SEP afirma que es un periodo de cambios biológicos, psicológicos, cognitivos, sociales, etc., que ocurren como parte del proceso de adaptación del individuo al medio social, en la medida en que representa un periodo de construcción de la identidad (personal). Este concepto, un tanto abstracto, nos permite ubicar, por una parte el reconocimiento de una estructura de contexto en el periodo de la adolescencia, y, por otra, la idea de que el cambio permanece como una constante característica de dicho periodo. No obstante, al final, la SEP afirma que, si bien existen muchos adolescentes que experimentan grandes crisis y rupturas, también los hay quienes transitan por esta etapa sin presentarlas.

Realmente, la SEP no proporciona una explicitación teórica detallada en torno a las causas, orígenes y complejos entramados de la etapa adolescente; más bien pareciera

---

<sup>385</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular. *Reforma de la Educación Secundaria. Formación Cívica y Ética. Programas de estudio 2006*. Documento en línea, consultado el 14 de agosto de 2011, tomado de <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/fcye/index.htm>

concretarse a enunciar dos cosas: la primera es que se trata de un periodo de cambios y de transiciones, y la segunda es que este periodo es transitado de distintas maneras por cada uno de los sujetos que se encuentran atravesándolo. Estas dos afirmaciones parecen no clarificar mucho el concepto. Sin embargo, resulta sumamente interesante que se haga referencia, una vez más, a la adolescencia como periodo crítico de construcción de la propia identidad. Esta idea, y la notoria importancia que se le da a la adolescencia en diferentes estratos teóricos de la psicología oficial, nos llevan a inferir que, probablemente, se ubique a la adolescencia como un parte aguas en la vida del individuo.

En el presente trabajo, nosotros consideramos que la adolescencia, efectivamente, es un periodo de construcción de la identidad, pero también lo es la infancia, y, en general, cada una de las etapas de la vida del ser humano. Desde que el niño toma conciencia de sí mismo, comienza a construir su identidad personal, en un plano muy primario si se quiere, pero finalmente comienza a nombrarse para sí mismo quién es él. Partiendo de este supuesto, ¿qué es lo que hace que, para la SEP, la adolescencia aparezca como una etapa tan importante en materia de identidad? Puede ser que exista una probable adhesión a teorías de corte psicológico que ubican a la adolescencia como un momento de transformación fisiológica en los individuos, o bien, una serie de cambios meramente anímicos que se suscitan a partir de la entrada a la madurez sexual. Desafortunadamente, no existen datos que puedan corroborar nuestra sospecha de la adhesión teórica a este tipo de postulados. La asociación que hacemos aquí entre esas afirmaciones de corte psicológico y la concepción de la SEP en torno a la adolescencia surge a partir de lo que puede inferirse en función de la deconstrucción de su discurso y la interpretación particular que aquí hacemos de él. El gran problema de estas teorías psicológicas “oficiales” es que tienden a concebir que el despertar sexual de los seres humanos ocurre cuando los órganos designados para el trabajo de reproducción alcanzan su madurez física. Y decimos que esto es un problema porque la postura que invocamos para la interpretación que realizamos en esta tesis se corresponde en gran medida con las aportaciones del psicoanálisis<sup>386</sup>, mismo que sitúa el despertar sexual del individuo en las

---

<sup>386</sup> Consideramos que no existe una teoría más cercana a “la verdad” que otra. Finalmente, toda teoría viene a ser una forma de explicar ciertos fenómenos cuya presencia nos inquieta, nos *angustia*. En este caso particular, la elección de un referente teórico que diese cuenta del fenómeno de la adolescencia tomando en cuenta la presencia de procesos psíquicos inconscientes, obedece al hecho de que dicho referente permite responder cuestiones que las psicologías “del Yo”, es decir, las psicologías “oficiales” parecen dejar en suspenso.

primeras etapas de la infancia, y ve a la adolescencia solamente como una reactivación que se produce luego de un periodo de calma, denominado “periodo de latencia”.<sup>387</sup>

Sin afán de entrar en discusiones teóricas de gran magnitud en torno a la conceptualización de la adolescencia, dado que no es ése el objeto de este trabajo, nos conformaremos con señalar que el concepto de adolescencia que nos proporciona la SEP en el Plan de Estudios de Educación Secundaria no nos aporta los elementos suficientes para comprender los complejos entramados por los que transitan los alumnos que se ubican en este periodo de la vida del ser humano. Por esta razón consideramos apropiado remitirnos a una fuente directa: el discurso de los adolescentes haciendo referencia a la manera en que ellos se conciben a sí mismos, es decir, aludiendo a su identidad personal, dado que es a través de su propio testimonio que nosotros podremos ir elucidando el problema que se nos presenta en este apartado, a saber: las características particulares de los destinatarios de las intenciones educativas que han quedado plasmadas en la fundamentación curricular de la escuela secundaria.

En la entrevista que se realizó con uno de los sujetos de estudio, una adolescente de trece años de edad cuyo pseudónimo es “Esmeralda” se buscó explorar la forma en la que ella se concebía a sí misma:

**“A veces, me comporto con los demás como “payasa”... es que a veces no sé, soy como bipolar, porque un día puedo estar riendo con alguien y al otro día gritando. Como que me alejo mucho de los demás y sólo me junto con algunos que me caen bien. Nunca expreso mis emociones. Cuando estoy sola sí... porque nunca... cuando tengo ganas de llorar nunca lloro. Sólo cuando estoy sola. No me gusta llorar enfrente de todos... no sé. Nunca expreso mis sentimientos. Me gusta más expresar mis sentimientos sólo para mí. No sé, que a veces sí soy así, pero... no sé, a veces me siento como que muy encerrada... no sé, muy sola. Porque mi**

---

<sup>387</sup> Anna Freud conceptualiza esta diferencia entre los postulados de la Psicología “oficial” y los postulados del psicoanálisis haciendo la siguiente aclaración: “El psicoanálisis no comparte la opinión de que la vida sexual de los seres humanos empieza con la pubertad. (...) La pubertad (...) es la primera recapitulación del periodo sexual infantil. (...) Como en la pubertad se arriba a la madurez sexual física, en este período la genitalidad ocupa el primer plano y las tendencias genitales dominan los instintos parciales pregenitales”.

**mamá trabaja todo el día, mi hermana está en la prepa, todo el día me quedo sola. Porque mi tía también está en su comisión bancaria, en la comisión bancaria. Y yo estoy sola todo el tiempo y me voy con, con mi prima al café internet que tiene mi tía y ahí me quedo todo el tiempo sola”.**<sup>388</sup>

En este fragmento, Esmeralda parece expresar una serie de “sentimientos encontrados”: por una parte, reconoce que hay días en que puede comportarse en forma amigable, pero también hay días en que grita. Tiende a alejarse de aquellos chicos con quienes probablemente no se siente a gusto y solamente se reúne con quienes son de su agrado. No le gusta expresar sus emociones en presencia de alguien más, y solamente se permite externarlas cuando está a solas, pues no es que le desagrade expresar lo que siente, sino que le gusta hacerlo sólo para sí. Al mismo tiempo, se siente sola: su madre, su hermana y su tía no están con ella, y aunque convive con una prima, la sensación de soledad no desaparece pues podríamos pensar que no es la pura certeza de compañía lo que necesita, sino que necesita la compañía de personas específicas, de quienes no siente la cercanía, quizá porque la presencia es algo *simbólico*.<sup>389</sup>

¿Qué es lo que busca expresar Esmeralda a través de nombrar esta serie de opuestos que ella misma bautiza como un comportamiento “bipolar”? A primera vista, pareciera darse cuenta de que se presentan en ella estas dualidades: alegría Vs. irritabilidad, necesidad de lejanía Vs. necesidad de compañía, indiferencia pública Vs. necesidad de expresar para sí misma sus emociones, por eso dice “soy como bipolar”. Si retomamos el concepto de “adolescencia” que nos aporta la SEP, nos damos cuenta que se admite que un mismo individuo puede “vivir periodos distintos” durante esta época de la vida. Pero lo que vive Esmeralda no son periodos como tal, al menos en lo que expresó en el fragmento retomado de su entrevista, se trata de ambivalencias que se dan al mismo tiempo en un mismo periodo. ¿Es esto la llamada “crisis” de identidad a que comúnmente

---

<sup>388</sup> 1FE040209.

<sup>389</sup> La primera que se hizo el trabajo de interpretación de este fragmento de entrevista, se especuló que lo que expresaba Esmeralda era la necesidad de compañía en el plano físico. No obstante, el Dr. Eugenio Camarena Ocampo, en el seminario *Entrevistas, reconstruyendo la oralidad*, atinadamente formuló la sugerencia de pensar lo dicho por la adolescente en función de esta frase: “la presencia es simbólica”. Ello permitió profundizar en la comprensión de lo que Esmeralda quería decir. Efectivamente, siente soledad, siente una lejanía respecto de su figura materna y las otras figuras que forman parte de la familia, pero el lugar de esta lejanía no es físico. El reconocimiento que esperamos por parte de las figuras parentales se da en términos simbólicos.

se hace referencia cuando se decide hablar sobre la adolescencia? ¿No ocurre esto también en los adultos? Aquí, empieza a surgir un problema si nos apegamos a la definición de la SEP de la “adolescencia” como etapa de construcción de la propia identidad, dado que pareciera enunciarse que es sólo en ella en donde se encuentran las crisis identitarias. Pero ¿no le pasa también algo parecido a los adultos cuando, por ejemplo, pierden un empleo, cuando sobreviene un divorcio, cuando muere un hijo, cuando, en suma, algo azaroso rompe la cotidianidad estabilizadora a la que los seres humanos profesan enorme apego y sin la cual parecen caer en un abismo? Las crisis identitarias en sí no son entonces privativas de la adolescencia, sino que habría que buscar otra particularidad característica para poder diferenciar a ésta de otras etapas de la vida.<sup>390</sup>

Sigamos, pues, en la búsqueda de ciertos elementos que nos permitan asir un poco lo que podría caracterizar a la adolescencia en relación con los procesos de construcción de la identidad, y, para ello es menester remitirnos nuevamente a lo dicho por los actores principales, los sujetos de la investigación. En este caso, un adolescente cuyo pseudónimo para la entrevista es “DJ” (pseudónimo elegido por él), cuenta lo siguiente:

**“Soy un chavo único, con muchas cualidades. A mí me encanta el fútbol... A veces soy muy enojón, me lo quiero quitar... Este, muy alegre, amigable, sincero... Mis cualidades, el fútbol, el dibujo, a veces hago música... Y único en mis palabras, las que digo. Haz de cuenta que, por decir, yo empiezo a inventar una, o algo así y ya todos me las quieren copiar. Y yo nunca quiero copiar, no, no me gusta, como que no me siento a gusto, y pues quiero ser único. Mi carácter... tengo varios... A veces, cuando quiero ser, por ejemplo, mala onda o así, bueno, con los que me caen mal o me provocan, sí lo soy. Pero cuando quiero, que esa amistad me gusta y que**

---

<sup>390</sup> Claude Dubar define a las crisis identitarias como un elemento perturbador de la identidad para sí: “Estas crisis son identitarias porque perturban la imagen de sí, la autoestima, la definición que la persona daba desde sí a sí mismo. La antigua configuración identitaria llega a ser insostenible, invivible, corporalmente insoportable. Hace sufrir en todos los ámbitos, es agotadora de llevar e imposible de soportar”. DUBAR, Claude. *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. P.192. Por supuesto, debemos reconocer que este tipo de crisis se presentan en la adolescencia, dado que se trata de una época de resignificación profunda, tanto del “para sí” del sujeto, como del mundo que percibe. Lo que apuntamos en este análisis consiste en afirmar que estas crisis no son privativas de la adolescencia, sino que se presentan en el ser humano cada vez que se ve obligado a pensarse y a resignificarse a sí mismo y al mundo que le rodea.

también les gusta cómo soy, pues todo lo contrario, mi amistad para siempre. Llego a ser mala onda... Pues no sé, por ejemplo, me empiezan a molestar y así, y pues yo agredo y etc., pero no a golpear, no, nada más de “paz” y así, no, no a gravedad de que golpeo, no. Todo tranquilo, sí. Soy buena onda de que “mi amistad, si la quieren, pues tómenla con todo gusto”. Por decir, amigos que me quieran proteger o etc., pues les agradezco mucho y les doy las gracias por eso y quiero hacer lo mismo por ellos. Lo que menos me gusta de mi forma de ser es mi enojo. Es que a veces pongo caras y ni yo mismo me doy cuenta. Hago caras y gestos que provocan mucho a la gente y se enciende. Y me regañan mucho y me lo han dicho. Entonces hasta me dicen “ya cambia tu forma de ser”. No me gusta ser así. Sin yo darme cuenta lo hago. No sé, ni yo mismo me entiendo a veces. Digo “¿por qué soy así?”. Lo quiero cambiar y a veces no puedo. Sí, he tratado. Pero ya hasta ahorita me he dado cuenta de que lo he cambiado. Ya mis papás me han dicho “no, pues sí has cambiado”. Sí, ya me siento más a gusto. (...) En mi familia me molestan mucho, mucho, mucho. Ni quién los pele o les haga caso y ahí están molestando. (...) Pues a mí me molestan mucho por mi cuñado. Que dicen que le quiero copiar todo y que es mala influencia para mí, y etc., una serie de cosas. Mi cuñado para mí es como mi segundo papá. Es muy chingón. Dicen que actúo de la misma manera que él, de que digo sus cosas y así, su misma actitud, y así, pero pues no. Mi mamá es de las que, por ejemplo, le platico una cosa y siempre me dice “No que quien sabe qué”, y yo le digo “Mamá es que siempre quieres tener la razón y no es así”, y ya cuando le digo eso se queda callada. Ella pone una barrera. Pero no me duele, ni nada, ya me acostumbré. No, no siempre fue así. A partir de que se casó mi hermana. Antes de eso sí era cariñosa y así, pero pues ni modo”.<sup>391</sup>

En este fragmento es posible también apreciar ciertas dualidades muy sutiles, quizá, pero que no dejan de ser sumamente interesantes: DJ se define a sí mismo, es decir, puede

---

<sup>391</sup> 4MDJ230409.

nombrar la idea que él tiene sobre sí mismo, y habla de sus cualidades (se define alegre, amigable, sincero) y de sus defectos (ser enojón). Al mismo tiempo dice tener varios tipos de carácter y menciona dos: es “mala onda” con quienes lo molestan, y es “buena onda” con sus amigos, que son, a su vez, quienes lo quieran *proteger*. Por otra parte, deduce que su actitud cuando se enoja (el hacer gestos) no es bien recibido por quienes le rodean y considera que debe cambiar, aunque le resulta difícil porque no alcanza a comprender por qué es así. Dice que a veces él mismo no se entiende y se pregunta por qué es así. En este sentido, el preguntarse por qué es de una manera específica parece haber surgido del hecho de que algunas personas le hayan señalado que algunas de sus actitudes no son bien recibidas. El juicio del Otro es lo que dispara la necesidad de comprenderse a sí mismo, por lo menos en un aspecto. Sus padres le han dicho que ha logrado cambiar y, ya sea el hecho de haber “cambiado” esa “mala” actitud, o quizá el hecho de que sus padres lo reconocieran, lo hacen sentirse bien. Aquí, podríamos inferir, a primera vista, que el cambio que DJ reconoce en sí mismo respecto a su actitud y el hecho de que sus padres reconocieran que efectivamente se ha dado ese cambio son dos hechos que van de la mano y que probablemente tienen que ver con la necesidad de reconocimiento que todos, en algún momento de la vida, tenemos con respecto de las figuras parentales. Sin embargo, una nueva dualidad aparece cuando DJ refiere que en su familia lo molestan mucho, adjudicándole el querer “copiar” las actitudes de su cuñado, a quien, no obstante, concibe como a un *segundo padre*. La dualidad se complica por cuanto, en el fragmento transcrito aparece en más de una ocasión la referencia de DJ al deseo de ser único, de que se concibe como “un chavo único”, a quien no le gusta copiar, es decir, no le gusta incorporar gestos, palabras, actitudes, etc., ajenas. No tenemos elementos para hacer alguna afirmación que vaya más allá de las palabras de DJ, pero resulta altamente significativo que, por un lado haya hecho varias referencias a su deseo de ser único y, por otro, en su familia se le acuse de “copiar” las actitudes de su cuñado... ¿qué habrá motivado que su familia lance dicha acusación?

Regresando de nueva cuenta a la definición de la SEP, vale rescatar que ahí se concibe a la adolescencia como una época en la que el individuo consigue “la preparación progresiva que debe adquirir para integrarse a la sociedad”. Esto, a nuestro parecer, tiene relación con el hecho de que DJ, puede percibir que hay cosas en su carácter que él percibe como “defectos” a partir de que las personas con quienes convive se lo han señalado. En este sentido, los defectos vienen a ser construcciones, representaciones

que se deducen a partir de la no-aceptación social de nuestros comportamientos. Los defectos son defectos-para-el-Otro, son dispositivos que actúan como barreras en la convivencia. La capacidad de abstracción que, según Piaget, alcanza su punto máximo en la adolescencia, permite al individuo darse cuenta de que necesita moderar ciertos comportamientos suyos con respecto de los demás para poder ser aceptado en un grupo social, sea éste la familia, la escuela, o cualquier otro. Pero, siguiendo esta lógica tendríamos que terminar afirmando que el adolescente habrá de suprimir en él todo lo que socialmente no sea aceptable, y, quizá, sea éste el principal fin de la Educación tal y como se ve conceptualizada en el currículum de la SEP para Formación Cívica y Ética. Esto, a su vez, supondría que la capacidad crítica de los individuos adolescentes se encuentra directamente condicionada por la aceptación social. El problema surge cuando reconocemos que la *aceptación social* no es algo unificado, porque la sociedad no es uniforme y homogénea. ¿Qué tipo de aceptación social es la que busca DJ? La respuesta a esta pregunta trasciende, por desgracia, lo que podamos asir a partir del fragmento citado. Vemos que a veces es la de sus padres, a veces la de su cuñado (que también podría estar ocupando el lugar simbólico del padre o el del *sabio*<sup>392</sup>), a veces la de quienes él reconoce que son sus amigos; pero al mismo tiempo él quiere ser único... y lo original es tan raramente aceptado.

Quizá uno de los elementos más significativos en lo que cuenta DJ es el distanciamiento que experimenta respecto de su madre a partir de que su hermana contrajo matrimonio. Él afirma que ella antes era cariñosa, quizá ahora ya no. Y tienen problemas porque ella “siempre quiere tener la razón” pero, de acuerdo con la perspectiva de DJ, no es así. Este

---

<sup>392</sup> Más adelante revisaremos con mayor detalle la idea de que la adolescencia puede ser considerada como un estigma y los adolescentes, unos estigmatizados que intentan sobrevivir en un mundo de personas “normales”, es decir, un mundo adulto, concebido bajo normas adultas y hecho para adultos. Esta idea la hemos retomado del acertado trabajo de E. Goffman, *Estigma*, en donde el autor sugiere que, en la vida de los estigmatizados, frecuentemente aparecen dos figuras: los iguales y los sabios. En un momento posterior de este trabajo trataremos con mayor detenimiento lo que compete a la figura de los iguales; no obstante, lo que interesa en este punto del análisis es retomar la figura de los sabios, que suelen ser individuos que, en palabras de Goffman: “(...) son los hombres marginales ante quienes el individuo que tiene un defecto no necesita avergonzarse ni ejercer un autocontrol, porque sabe que a pesar de su imperfección será considerado como una persona corriente”. GOFFMAN, Erving. *Estigma. La identidad deteriorada*. P. 41. La intención de retomar este análisis de Goffman consiste, propiamente, en tratar de explicarnos qué es lo que ve DJ en la figura de su cuñado. Una primera interpretación podría llevarnos a pensar que puede encontrar en él un sustituto de la figura paterna a la que, por cuestiones propias de la adolescencia, debe renunciar en el plano de lo simbólico. Pero también surge otra interpretación: a veces ocurre que, algunos adolescentes, buscarán apoyo en personas que no son adolescentes como ellos, pero que los adolescentes perciben que comprenden mejor su situación. En ese sentido, la figura del cuñado de DJ puede estar jugando el papel del sabio que lo entiende mejor que sus padres.

distanciamiento en relación con la figura materna es algo sobre lo que volveremos más adelante.

Hasta aquí, vemos, que, al igual que en el caso de Esmeralda, a DJ se le presentan algunas dualidades: la necesidad de aceptación Vs. el deseo de originalidad, la capacidad para nombrar sus defectos y sus cualidades Vs. cierta incapacidad para comprender por qué es de determinada forma. ¿Es esta presencia de opuestos algo que podría caracterizar a la adolescencia como una etapa única en la vida del ser humano? Probablemente no, dado que las dualidades también se hallan presentes en los adultos y en los niños. Sigamos entonces en la búsqueda del “sello personal” de la adolescencia.

**“Soy, pues, no sé... buena onda pero a veces sí como que hipócrita porque, como que le digo a una amiga que está bonita o, no sé, le digo “Te ves bien” o así y a la vez estoy hablando mal de ella, a sus espaldas. Por decir, me cae mal, pero a la vez, cuando estoy enfrente de ella, pues actúo normal, como si no me cayera mal. Como que me divierte... Pues es que también algunas son hipócritas ahí en el salón o aquí y también por eso me caen mal, pero por decir, este, una que se llama Dulce, que es buena onda, pues ahí digo “No, ella no”, porque yo sé que ella no habla mal de mí, y por eso. De carácter, pues a veces sí me paso de... como que si me dicen “ayúdame a esto”, ahí voy yo a ayudar. (...) No me gusta que soy hipócrita... a la vez como que sí me divierte y digo “No, pues está chido, ¿no?”, pero a la vez digo “No, no me voy a pasar porque, no sé, el día de mañana voy a tener hijos y no me va a gustar que les sigan diciendo esas cosas. (...) Pues es que a veces sí, cuando pienso y digo “No, pues ya no lo voy a hacer”, pero a la mera hora estoy ahí y ya lo hago, y no lo cumplo. Pues sí, es que, bueno, yo digo que también soy yo, bueno, pues es que ahorita como es que estamos en la adolescencia y pues así, como que luego me dicen chavos de tercero “No, pues ¿quieres andar conmigo?”, y pues aunque esté guapo tengo duda, como que siento que me va a lastimar, y quiero preguntarle a mi mamá y no puedo, y pues yo creo que también eso es porque, como que**

nos hemos distanciado mucho. Cuando de repente me regaña o algo, a veces digo que sí es mi culpa, pero a la vez digo “Ay, no, ya me quiero ir de esta casa”. Y a veces como que también yo lo hago como para fregar, porque yo le dije un día “No, pues me voy a hacer una perforación, y me dijo “No, no, no, porque esas son cosas malas” y que no sé qué, y yo hasta ya estoy ahorrando para hacerme una perforación en la lengua. Ya si me regañan, ni modo ¿no? Pero pues ya no me la podrán quitar. (...) Cuando me enojo soy muy agresiva. No sé, como que le quiero pegar a alguien que está enfrente de mí o así, pero pues yo digo, ya después reflexiono en ese momento y digo “No, pues ¿ella qué tiene que ver? Ella no tiene la culpa de que yo esté enojada”. Cuando me dejó Yoaf me enojé un buen y hasta me peleé con mi prima, pero después le pedí disculpas. Y hasta le contesto a mi mamá mal y me pregunta qué me pasa y yo le digo “¿qué te importa?”. Y así me enojo. (...) Cuando estoy triste soy muy solitaria. Cuando me pasó esto de Yoaf, llegué muy seria a la casa, mi mamá me preguntó qué me pasaba y le dije “No, no tengo nada”. Yo como que lo niego, pero después me voy a un lugar, sola, o al baño y me pongo a llorar. Y así soy, como que, no sé, como que a nadie se lo quiero contar, pero yo solita me estoy desahogando. De repente tengo ganas de decirle a otra persona, que me ayudara. Pero no, busco más la soledad que platicar con una persona”.<sup>393</sup>

Este fragmento extraído de una entrevista realizada a una adolescente de trece años, cuyo pseudónimo es “Estefanía”, nos sugiere, a primera vista, elementos que nuevamente nos llevan a pensar en opuestos, en dualidades. Ella se define “buena onda”, pero a la vez, hipócrita. Dice que es hipócrita con las personas que también lo son con ella y eso la divierte. Por otra parte, siente culpa por ser así, pues teme que algún día les hagan lo mismo a sus futuros hijos. Dice que quiere cambiar y dejar de ser hipócrita (aunque lo sea sólo para con quienes también lo son con ella), pero al mismo tiempo se da cuenta de que no puede cumplir su propósito, pues asume que ella es así y atribuye esto a que se

---

<sup>393</sup> 05FE201052009.

encuentra atravesando por la adolescencia. Este elemento es nuevo, no lo encontramos presente en la entrevista realizada a DJ, ni en la de Esmeralda. Si bien, en los tres casos que hemos presentado hasta el momento, los tres adolescentes parecen reconocer en su carácter algo que “no está bien”, es sólo Estefanía quien dice que, a pesar de que le gustaría cambiar, ella entiende que esa forma de ser es parte de ella y encuentra la explicación en el momento que está viviendo.

Esmeralda y Estefanía comparten algo: no les gusta manifestar sus emociones en presencia de otras personas; aunque, en el caso de Esmeralda, subyace una sensación de soledad que le desagrada, mientras que para Estefanía esta sensación es provocada por alguna razón que no nombra, pero que parece ser buscada conscientemente. Ella reconoce que a veces quisiera contarle a su madre lo que le sucede, pero termina fingiendo que no le pasa nada y prefiere llorar a solas.

Por otra parte, al igual que Esmeralda y DJ, Estefanía reconoce que se ha producido un distanciamiento respecto de su figura materna. Lo que más le molesta es que su madre la regañe y, aunque en ocasiones pueda reconocer que su madre tiene cierta razón en regañarla, termina deseando abandonar el hogar materno. También asume una actitud retadora respecto de la madre, y esto se evidencia en el hecho de que, a pesar de que sabe que su madre desapruueba las perforaciones en la piel, Estefanía ya ha decidido hacerse una; lo hace “por fregar”, afirma, y, en este sentido, “fregar” es una acción que puede ser connotada en términos de un elemento que ha estado presente en el discurso de DJ también, y que es de suma importancia: la rebeldía.

Quizá las dualidades que hemos venido presenciando en los discursos adolescentes que hemos presentado hasta el momento no sugieren, en sí, una característica principal del periodo de la adolescencia. Quizá solamente se trata de la consecuencia de algo que se expresa veladamente. ¿Es la rebeldía ese algo? Desafortunadamente el concepto de la SEP no nos lo aclara, y, por el contrario, parece confundirnos más cuando afirma que hay adolescentes que presentan procesos personales de gran complejidad, pero también los hay que viven la adolescencia sin grandes crisis ni rupturas. Aparentemente, en el discurso de Esmeralda no vimos al elemento de la rebeldía hacerse presente; en el de DJ se asomaba un poco, en el de Estefanía es más que evidente. Si nos quedamos con el concepto que proporciona la SEP podríamos, a simple vista, concederle la razón y creer

que, probablemente Esmeralda no presenta crisis tan graves como las de Estefanía, dado que no todos los jóvenes viven a la adolescencia de la misma manera. No obstante, esta visión aún se queda en la superficie y no nos permite responder ¿por qué en los tres casos se observa un distanciamiento respecto de las figuras parentales, concretamente, de la figura materna?

Esmeralda se siente sola, siente que su madre no está con ella, pero ya acordamos que el vacío que experimenta es de carácter simbólico. DJ experimenta una sensación de desagrado respecto del comportamiento de su familia hacia él, y refiere que lo “molestan” mucho, reconoce que su madre ya no es cariñosa y, por si fuera poco, es alguien con quien no está de acuerdo porque quiere tener la razón pero para DJ no la tiene. Estefanía vive los regaños de su madre como un displacer y eso la lleva a pensar en irse de su casa, también reconoce que se ha distanciado de su madre. ¿Qué relación puede tener este distanciamiento respecto de la figura materna con la característica de la rebeldía en el comportamiento adolescente? Sería ilusorio afirmar que el principal elemento distintivo de la adolescencia es la rebeldía, pues ésta no es privativa de dicha etapa de la vida del Hombre: algunos niños son rebeldes, algunos adultos también lo son. Entonces, probablemente, lo que sea representativo de la adolescencia no es ni la crisis, ni la dualidad, ni la rebeldía en sí, sino la causa, el origen, *la procedencia* de esas crisis, dualidades y rebeldías. Se trata de responder a la pregunta ¿contra qué se rebelan los adolescentes?

En este punto, algunas explicaciones psicoanalíticas representan una luz en el camino para la comprensión de los procesos psíquicos en la adolescencia.

El psicoanálisis -a diferencia de la psicología “oficial”, la psicología del “Yo”-, reconoce que existen procesos de naturaleza inconsciente en los sujetos, y, probablemente, estos procesos inconscientes son de suma importancia para poder comprender el predicamento, las crisis y las rupturas que se producen en los seres humanos durante esta época. La instancia inconsciente de la psique humana se encuentra conformada por una parte meramente pulsional que es el Ello, una parte censora que es el Superyó, y una parte sobre la que la eterna lucha de estas dos instancias ejerce un influjo que a veces podemos discernir en forma consciente, que es el Yo. No nos detendremos aquí a hacer una explicación detallada de la teoría psicoanalítica de Freud, y daremos por supuesto

que los lectores del presente trabajo tienen los referentes necesarios para saber a qué estamos haciendo referencia cuando mencionamos los procesos inconscientes de la psique humana. Lo que nos interesa rescatar es que, en opinión de algunos psicoanalistas, lo que ocurre en la adolescencia son cambios de dos tipos: cambios cualitativos y cuantitativos en torno a los procesos pulsionales. Los cambios cuantitativos hacen referencia a una especie de debilidad del Yo frente al Ello, y los cambios cualitativos tienen que ver con una probable inmutabilidad del Ello, en el sentido de que las mismas pulsiones de la infancia hacen de nueva cuenta acto de presencia en la etapa adolescente, después de haber experimentado un periodo de relativa calma denominado “periodo de latencia”.<sup>394</sup>

Asimismo, sabemos que la principal característica del periodo de la adolescencia que postuló Freud en sus *Tres ensayos de teoría sexual* es el hecho de que en esta etapa ocurre una subordinación de las zonas erógenas al nivel genital, provocando la necesidad en el sujeto de buscar nuevos objetos hacia los cuales dirigir su libido.<sup>395</sup> Quizá lo que necesitamos sea explicar más ampliamente este proceso para comprender lo que hasta el momento nos sugieren los discursos de nuestros entrevistados.

Sabemos que el psicoanálisis concibe el inicio de la vida sexual del ser humano en la temprana infancia, por supuesto si contamos un concepto de “sexualidad” tan amplio como el que proporcionara Freud, concepto que trasciende a la pura genitalidad y que se inscribe en el imaginario del sujeto determinando sus relaciones con el mundo, principalmente con las figuras parentales. En un principio, el niño presenta, a causa de su inmadurez psíquica, pulsiones que se encuentran disparadas y hallan su meta en distintas partes del cuerpo. Pasado el periodo de latencia, el despertar hormonal que conlleva aparejada una preparación física para el acto de la reproducción (en un nivel puramente biológico), esas pulsiones que en un principio se encontraban disparadas se reconducen a la zona genital y empieza la ganancia de placer (físico) en dicha zona. Hasta ahí, parece no haber mayor problema. Lo difícil ocurre si tomamos en cuenta que el niño, durante

---

<sup>394</sup> Sobre los cambios cuantitativos y cualitativos del Ello y el Yo en la adolescencia, véase el trabajo de Anna Freud *El Yo y los mecanismos de defensa*, P. 155.

<sup>395</sup> Para Freud, la Libido es “(...) la fuerza en la cual se exterioriza la pulsión sexual”. FREUD, Sigmund. “20ª Conferencia. La vida sexual de los seres humanos”, en *Obras Completas. Conferencias de introducción al Psicoanálisis. Parte III. Doctrina general de las neurosis (1917)*. P. 285.

mucho tiempo se ha encontrado fuertemente ligado a las figuras parentales en el plano de lo simbólico. Se reactiva entonces el deseo inconsciente e incestuoso.<sup>396</sup>

Ese deseo está prohibido socialmente y es por eso que solamente puede irrumpir en el adolescente mediante mecanismos inconscientes que no dejan de ser perturbadores porque entonces surge la necesidad de tomar distancia de ese objeto prohibido (bien puede ser la madre, bien puede ser el padre, todo dependerá de la constitución pulsional de cada sujeto). Durante el periodo de latencia se constituyó la instancia censora del individuo: el Superyó, que contribuye notablemente a que se instaure el mecanismo de la represión, mismo que servirá para mantener a estos procesos alejados de la conciencia.

La distancia que se requiere tomar de las figuras parentales es una distancia *simbólica* que no debe confundirse con una separación o una ruptura. Los imagos parentales permanecerán formando parte de la constitución del individuo y jamás logrará desasirse completamente de dichas figuras.<sup>397</sup> Pero entonces, todo esto sugiere que en la adolescencia lo que surge principalmente es este trabajo de distanciamiento simbólico respecto de las representaciones que, hasta ese momento particular de la vida, habían persistido, aunque de manera inconsciente, como figuras de deseo al que no se puede tener acceso.

---

<sup>396</sup> Freud concibe a la pubertad como el momento en que la reactivación de ese deseo ocurre con toda su fuerza: “Nos enteramos de que en la época de la pubertad, cuando la pulsión sexual plantea sus exigencias por primera vez en toda su fuerza, los viejos objetos familiares e incestuosos son retomados e investidos de nuevo libidinosamente. La elección infantil de objeto no fue sino un débil prelude, aunque señero, de la elección de objeto en la pubertad. En esta se despliegan procesos afectivos muy intensos, que siguen el mismo rumbo del complejo de Edipo o se alinean en una reacción frente a él. No obstante, y por el hecho de que sus premisas se han vuelto insostenibles, esos procesos tienen que permanecer en buena parte alejados de la conciencia”. FREUD, Sigmund. “23ª Conferencia. Los caminos de la formación del síntoma”, en *Obras Completas. Conferencias de introducción al Psicoanálisis. Parte III. Doctrina general de las neurosis (1917)*. P. 306.

<sup>397</sup> Siguiendo esta lógica, podríamos afirmar que *el trabajo de la adolescencia* consistiría principalmente en un trabajo de individuación. Dicho trabajo ha comenzado cuando el niño comienza a abrirse a otros espacios distintos del espacio familiar, pero es en la adolescencia en donde el esfuerzo que se requiere para completar este trabajo se vuelve más demandante sin por ello llegar a ser total: “El desenlace del trabajo de la adolescencia es la conquista de una identidad sexuada, consecuencia de un trabajo de liberación respecto de las imagos parentales infantilizadas, y de una aceptación de las experiencias de duda, de falta y de soledad. Con todo, esa liberación no puede ser absoluta, salvo como artificio intelectual. Las introyecciones e identificaciones infantiles son constitutivas y la interiorización de objetos parentales tranquilizadores funda nuestro sentimiento de existir. La teoría de la separación como condición de la subjetivación debe por lo tanto ponderarse con el hecho de que uno no se separa nunca completamente de aquello que ha conocido, que eso perdura en nosotros en forma de huella, de sombra, de experiencia. Desde nuestro punto de vista, es la transformación de los lazos con las imagos parentales de la primera infancia y no la separación respecto de éstas, lo que permite la individuación”. *Diccionario de Psicoanálisis en CD-ROM*.

La parte conflictiva ocurre en este trabajo de desasimiento respecto de las figuras edípicas. Sobrevienen resignificaciones que conducen invariablemente a un periodo de duelo: duelo por el cuerpo infantil que desaparece en tan poco tiempo que apenas puede el adolescente asimilar ese cambio; duelo por las figuras parentales que ya no son omnipotentes como alguna vez lo fueron para él; duelo por el rol perdido de lo que era ser niño..., etc. Los duelos pueden conducir a un retraimiento narcisista, que podría quizá ser ejemplificado por el repliegue sobre sí mismas que efectúan Esmeralda y Estefanía.<sup>398</sup>

De igual forma, se ponen en marcha una serie de mecanismos defensivos cuya principal función consiste en potenciar a toda costa el desasimiento de las figuras parentales con el fin de que este proceso permanezca al margen de la conciencia. Los adolescentes pueden experimentar cierta culpa por esta necesidad de separarse de las figuras parentales, y en función de esa culpa echar a andar mecanismos de defensa muy variados como pueden ser la proyección (el adolescente puede percibir que no es él el que busca la separación, sino que los padres son quienes ya no tienen tiempo para él o levantan barreras en la comunicación), la formación reactiva como inversión de los afectos (cuando el adolescente fracasa en su intento por distanciarse de las figuras parentales, opera “la vuelta en el contrario” de los afectos tan fuertes que siente hacia ellos, es decir, transforma dichos afectos en sus opuestos: el amor se convierte en odio y la dependencia en rebeldía), y otros tantos mecanismos defensivos que pueden ser tan diversos como particular sea la constitución pulsional de los sujetos adolescentes.<sup>399</sup>

En esta descripción de los mecanismos de defensa que se ponen en marcha de manera inconsciente durante la adolescencia debido al conflicto psíquico que supone el distanciamiento simbólico de las figuras edípicas, podemos encontrar la explicación para respondernos a las preguntas que anteriormente nos planteamos al analizar los fragmentos de entrevistas que presentamos. No se trata de buscar que la teoría encaje para poder explicarnos estos fenómenos, sino de ir en pos de respuestas para clarificar un poco este panorama tan complejo. Lo cierto es que vemos en los tres casos presentados un reclamo hacia la figura materna, que puede hallar su explicación en la

---

<sup>398</sup> Sobre el trabajo de duelo en la adolescencia véase la obra de Anna Freud “La adolescencia en la teoría psicoanalítica”, en *Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente*. P. 172.

<sup>399</sup> Sobre los mecanismos de defensa puestos en marcha durante la adolescencia, véase la obra de Anna Freud: “La adolescencia en la teoría psicoanalítica”, en *Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente*. Pp. 177 – 182.

propuesta teórica del psicoanálisis que concibe a la adolescencia como una época en la que se intensifican los conflictos psíquicos porque se reactivan los deseos incestuosos y se hace necesario tomar distancia de los padres. El hijo ya no es aquél sumiso y agradable ser que gustaba de pasar horas en compañía de sus padres, a quienes admiraba por encima de todo. El hijo adolescente se rebela, ya sea porque necesita marcar la línea divisoria entre él y sus figuras edípicas, o bien, porque ha fracasado en ese intento y la cercanía hacia ellas le resulta psíquicamente bastante perturbadora. El Ello está trastocado, ha sido provocado y se incrementa su actividad en la psique en una lucha que parece catastrófica contra su enemigo *par excellence*: el superyó.

Con todo, este panorama que parece tan abrumador no lo es en comparación con el panorama de adolescentes que parecen no manifestar ninguna crisis o ruptura preocupante en este periodo de la vida. Si bien, la SEP proporciona un concepto de la adolescencia que atiende a la multiculturalidad y hace referencia a que hay adolescentes que no presentan estas crisis y rupturas, y parece considerar que esto es perfectamente “normal”, veremos en el psicoanálisis un concepto de “normalidad en la adolescencia” que representa el opuesto directo de la concepción de la SEP. Es cierto, el concepto de *normalidad* implica muchos riesgos epistemológicos, pero valdría tomarlo aquí como sinónimo de algo que debería presentarse en todos los individuos para evitar que hubiere consecuencias psíquicas desagradables para la persona. En este sentido, la normalidad en la adolescencia hace referencia a dos situaciones sumamente importantes: los adolescentes que no presenten esta lucha interna, que continúen siendo “sumisos”, que no cuestionen a sus figuras paternas por lo menos en un aspecto, que no busquen desasirse de ellas en alguna instancia, serían adolescentes que han experimentado, según el psicoanálisis, un retraso en el desarrollo psíquico, porque la adolescencia supone una etapa en donde se interrumpe la tranquilidad en el crecimiento, donde se trastocan todos los asideros estables que hasta ese momento proporcionaban equilibrio al hijo.<sup>400</sup> No obstante, la SEP pareciera pasar por alto a los adolescentes que no presentan

---

<sup>400</sup> Respecto del concepto de “normalidad” en la adolescencia, Anna Freud apunta lo siguiente: “(...) dos enunciados útiles para la definición de la normalidad: 1) la adolescencia es por naturaleza una interrupción del crecimiento imperturbado; y 2) el mantenimiento de un equilibrio estable durante el proceso adolescente es en sí mismo anormal. El reconocimiento de la falta de armonía en la estructura psíquica del adolescente como premisa básica, allana el camino de la comprensión. Es posible ver entonces que las perturbadoras luchas entre el ello y el yo son intentos benéficos de restaurar la paz y la armonía. Los métodos defensivos utilizados contra los impulsos o contra la catexia objetal asumen un carácter legítimo y normal. Si producen resultados patológicos, ello no ocurre porque sean de naturaleza pernicioso, sino porque son utilizados en exceso, con

ningún indicio de esta problemática que acabamos de describir y los considera dentro de la diversidad de formas en las que la juventud “vive la adolescencia”.<sup>401</sup>

Entendemos que la teoría psicoanalítica ofrece tan sólo una forma de interpretar el fenómeno de la adolescencia, una manera única y original para comprender la serie de fenómenos que se presentan en esta etapa y que se vuelven problemáticos cuando se trata de dar formación ciudadana a sujetos que se encuentran atravesando por conflictos de tal magnitud como los que acabamos de describir. Sin embargo, lo que nos parece enriquecedor de la aportación del psicoanálisis es que permite respondernos qué es lo característico de la adolescencia, y llegamos a la conclusión de que lo característico no son las crisis ni las rupturas en sí, dado que este tipo de situaciones las enfrentamos en numerosos momentos de la existencia, sino que lo que imprime su sello personal en la adolescencia como etapa de crecimiento es la *cualidad* de estas crisis y rupturas, el hecho de que se originen en una necesidad de desasimio de las figuras parentales y que entonces dicha necesidad represente lo característico de la adolescencia: una intensificación conflictiva en el trabajo de individuación de los sujetos respecto de sus figuras de autoridad.<sup>402</sup>

En los entrevistados podemos rastrear efectivamente este alejamiento percibido en el plano de lo simbólico respecto de los padres: la madre no está, la madre no tiene razón, la madre ya no es cariñosa, la cercanía con la madre provoca el deseo de alejarse del hogar, la madre regaña, la madre no entiende. Así lo perciben estos tres adolescentes. La

---

intensidad exagerada o de manera aislada”. FREUD, Anna. “La adolescencia en la teoría psicoanalítica”, en *Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente*. P. 183.

<sup>401</sup> Lo que nos parece un tanto peligroso en la concepción de *adolescencia* que provee la SEP es que su discurso se conforme con nombrar que hay una multiplicidad de vivir la adolescencia sin que entre en detalle acerca de esa multiplicidad de formas y las causas a que obedece. Tampoco enunciamos que el concepto de “normalidad” en la adolescencia que provee Anna Freud posea la posibilidad unívoca de trasladarse a todos los ámbitos de todas las culturas; finalmente se trata de un paradigma enunciado a partir de una referencialidad concreta y ello hace que dicho modelo explicativo del fenómeno de la adolescencia presente límites en su aplicación para la interpretación de dicho fenómeno referido desde contextos particulares. Finalmente, lo que afirmamos en este trabajo es que la adolescencia representa una etapa cumbre para el individuo porque conlleva en sí misma el desasimio de las figuras parentales, necesario para todo proceder autónomo en la vida. Dicho desasimio nos parece increíble de experimentarse sin que se presenten momentos de ruptura y de crisis, ya que representa en sí mismo un trabajo profundo de re-significación del mundo personal y social.

<sup>402</sup> En *Sociedad y Adolescencia*, Erik Erikson permite observar que la crisis adolescente es una de tantas de las que ocurren a lo largo de la existencia del ser humano, sin embargo, su significación particular la hace decisiva para la constitución de la identidad en todo individuo: “Todo esto nos conduce más allá de la crisis de identidad en sus determinantes evolutivos y psicosociales. Pero esta crisis es (y tiene sentido) sólo una dentro de una serie de crisis durante la vida”. ERIKSON, Erik. *Sociedad y Adolescencia*. P. 170.

rebeldía también se halla presente cuando ellos realizan acciones por las cuales saben que serán objeto de sanción por parte de alguna figura de autoridad en el entorno familiar, y, no obstante, llevan a cabo esa acción.

Por supuesto, estos son sólo algunos elementos que podríamos decir que se inscriben propiamente en el estadio adolescente, y sabemos que la comprensión de la adolescencia como etapa de la vida implica una descripción tan profunda y detallada que excede los propósitos que nos hemos planteado para este trabajo. Pero también sabemos que de todo lo que hasta el momento hemos mencionado se deduce una pregunta un tanto angustiante: Si los adolescentes se encuentran en una etapa en la que la principal necesidad está dada por el distanciamiento simbólico de las figuras edípicas, y éstas representan a todas luces figuras de autoridad, de eticidad, figuras axiológicas también, ¿qué posibilidad hay de que las intenciones educativas que ya hemos analizado en el currículum de la asignatura de Formación Cívica y Ética, puedan llegar a cristalizarse tomando en cuenta este contexto psíquico que viven los destinatarios de dichas intenciones? Es decir ¿puede realmente tener un impacto la educación del ciudadano en los adolescentes, tomando en cuenta las condiciones psíquicas que caracterizan a este periodo de la vida del ser humano?

### **3.2. LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN LA ESCUELA SECUNDARIA NO. 38 Y SU RELACIÓN CON LA CONSTRUCCIÓN DE PROCESOS DE CONVIVENCIA EN LOS ADOLESCENTES.**

Una vez que hemos realizado un acercamiento más directo con la problemática del concepto de *adolescencia* que abandera la SEP, toca el turno de revisar de nuevo algunos conceptos contenidos en las intenciones educativas de la escuela secundaria. Esto, con el fin de poder rastrear el impacto que la propuesta curricular de la asignatura de Formación Cívica y Ética puede tener en el universo de estudio que hemos elegido para esta investigación.

Vemos así que, en el perfil de egreso de la educación básica, cuyo último nivel es el de la educación secundaria se plantea que los estudiantes deben haber adquirido una serie de *competencias* para relacionarse armónicamente con los demás y llevar a cabo prácticas que favorezcan la convivencia en sociedad:

**“Competencias para el manejo de situaciones. Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos como los sociales, culturales, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo; administrar el tiempo; propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; enfrentar el riesgo y la incertidumbre; plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión. Competencias para la convivencia. Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal; (...). Competencias para la vida en sociedad. Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder en favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar considerando las formas de trabajo en la sociedad, los gobiernos y las empresas, individuales o colectivas; (...) combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo”.**<sup>403</sup>

Vemos en este fragmento que forma parte del currículum de la SEP que se intenta promover en los educandos de secundaria tres tipos de competencias: competencias para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad. En las que corresponden al manejo de situaciones, se espera que el egresado de educación básica sea capaz de formular proyectos de vida que abarquen todas las dimensiones en las que se halla vinculado el ser humano; también se espera que sepa afrontar los cambios de la

---

<sup>403</sup> ACUERDO número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria. P. 27. Documento en línea, consultado el 21 de agosto de 2011, tomado de: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/normatividad/Acdo384.pdf>

vida y que, al mismo tiempo se convierta en agente de cambio, que sepa tomar decisiones asumiendo las consecuencias de sus actos, que sepa solucionar problemas y, además, manejar el fracaso y la desilusión. Sería impresionante que todos los egresados de educación básica salieran de la secundaria con una personalidad fortalecida en todos estos aspectos, que, evidentemente son deseables, pero habría que ver hasta qué punto es posible lograr dicha meta. Por otra parte, tenemos a las competencias para la convivencia, entre las que destaca el que el alumno sea capaz de relacionarse armónicamente, tanto a nivel de relaciones personales como en lo que respecta a relaciones de orden emocional; que sea capaz de comunicarse con eficacia, que sepa negociar y desarrollar su identidad personal. Por último, tenemos a las competencias de la vida en sociedad, que implican que el estudiante sepa actuar con juicio crítico frente a los valores, las normas, que incorpore en sus acciones valores como la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos, que sea participativo, que no discrimine y que desarrolle lazos de pertenencia a su país y al mundo entero.

El problema que encontramos en esta conceptualización de las competencias que se espera que adquieran los estudiantes de secundaria es que existen muchos términos que no se encuentran explicados de forma más detallada. Por ejemplo, ¿a qué se refiere la SEP cuando habla de “respeto”? ¿A qué se refiere cuando menciona a la “capacidad para relacionarse armónicamente” o “comunicarse con eficacia”? ¿En qué sentido entiende los términos “negociar”, “desarrollar la identidad personal”, “actuar con juicio crítico”, “solucionar problemas”, “manejar el fracaso y la desilusión”, etc.? En apariencia, uno podría pensar que se “sobreentiende” a qué se refiere la SEP cuando habla de valores, de justicia, de respeto, de tolerancia, etc. Pero en este trabajo partimos del supuesto de que, si bien el significante puede ser el mismo, el significado que se le atribuya varía en función de toda una estructura referencial, razón por la cual más valdría aclarar ciertos términos, sobre todo cuando se espera que de la apropiación de esos términos dependa la educación del ciudadano. Este problema trasciende al documento del cual fue extraído este fragmento, que es el acuerdo 384; también se realizó una búsqueda exhaustiva en el Plan de Estudios de Educación Secundaria 2006, en la Fundamentación Curricular para la asignatura de Formación Cívica y Ética y en los Programas de Estudio para dicha asignatura. En ninguno de estos documentos aparecen explicitados estos términos a los que estamos haciendo referencia.

Analicemos a continuación un fragmento de entrevista que puede ilustrarnos un poco más acerca de esta problemática de significación en relación con los términos que se manejan en las competencias que se espera promover en los estudiantes durante su estadía en la escuela secundaria. Se trata de un alumno de catorce años que cursa el tercer grado de secundaria, y que, para el momento en el que fue realizada la entrevista, faltaban dos meses para finalizar el año escolar, situación que es significativa porque nos habla de que se trata de un estudiante que debe estar ya concluyendo el proceso de adquisición de dichas competencias:

**“Soy alguien que tiene un compromiso con sus labores de la escuela. Bueno, según esto, es ser un poco “matado”, ¿no? Hacer tareas y todo eso. Y... me gustan los animales. Se puede decir que soy dos personas, por decir, en la escuela no pego a nadie, no, casi no grito, casi no, y trato de enojarme lo menos, ahora sí que no llorar. Y en la casa, pues ya es otro control. Ya soy más fuerte y todo eso. Soy accesible... y las metas que tengo, ayudar al planeta. Bueno, yo lo que quiero hacer de grande es ser ingeniero, fabricar autobuses. Eso es lo que quiero. Bueno, es que, según mis compañeros me cuentan que, por lo regular, los niños que hacen todo, no pasan las cosas, y yo me refiero a que soy accesible porque paso los exámenes, una que otra vez. (...) Pero ya en el salón, pues me llevo bien con todos, nada más hay uno que me cae mal, pero pues, a veces le hablo, a veces no, a veces me cae bien, a veces no, y otro semejante. De ahí en fuera, con los demás, pues sí, hablo y todo. (...) Bueno, Trujillo es... en cierta forma, discrimina. Porque luego me dice o “nerd” o... de esos, pero luego lo dice de una forma, y aparte me pide las cosas y ya pues yo lo mando a donde caiga. O si no, no le hablo, y el último que se enoja es él, y luego me da risa. Y luego, Raymundo, pues... se lleva mucho, te pega, te empujan o te quitan la concentración. Bueno, no tanto así de pegarme, pero sí me quitan el lápiz o, estoy así de una forma sentado y me mueven, y cosas así... Les digo que no, o a veces les grito, o si no, ya no les hago caso. A veces me dicen “nerd”, así, o...**

**Bueno, pero lo dice así de forma de... diciendo de por qué no le paso las tareas y eso... pero a mí me da igual. (...) Sí, aunque me caigan mal me llevo bien con ellos... Pues con tolerancia. (...) No, nunca he consumido drogas. Entiendo lo que me pasa y mejor digo “No”. Aparte el olor y esas cosas, no. (...) Siento que fallar en la escuela pues es malo. Aunque mis papás no me lo marcan mucho, o eso creo. Pero sí le tomo importancia. (...) A veces llego a decir groserías. La más fuerte que he dicho sería así como “estúpido”. Se las digo así de, calladito, así a uno que otro niño... a Trujillo más que nadie, creo, no me acuerdo a quién más. (...) Trujillo es agresivo hacia mí. (...) Bueno, en mi casa sí les pego a mis hermanas. Y ellas también me pegan. Y aquí pues nada más me enoja, a veces grito y, nada más les digo “Ya”. Nada más en tercero fue cuando grité “Ya”. En primero y en segundo, pues no les decía nada. Pero luego me vengaba, de cierta forma, pues ya no pasándoles las cosas, o inventando a ver qué le hacía”.<sup>404</sup>**

Aníbal, este adolescente de tercer grado de secundaria, refiere en este fragmento que se ve a sí mismo como alguien que tiene un compromiso con sus labores de la escuela, que, quizá en opinión de algunos, es “un poco matado”, que hace tareas, que tiene un proyecto profesional que es ser ingeniero cuando crezca. Se asume como alguien que no consume drogas porque “entiende” lo que le pasaría y además refiere que el olor le desagrada. También siente que fallar en la escuela es “malo” y por eso su vida académica cobra importancia. Al mismo tiempo, Aníbal se reconoce con una doble personalidad: en la escuela no grita, no pega, parece más bien tranquilo; en cambio, en casa, que es el lugar en el que él se siente “más fuerte”, sí pega a sus hermanas. Su forma de *negociar* con algunos compañeros para evitar que lo recriminen es pasándoles las respuestas de los exámenes. Algunos compañeros no le caen bien, sin embargo procura llevarse bien con todos, apelando a lo que él llama “tolerancia”, o bien ignora a quienes lo molestan. Su modo de “vengarse” de quienes lo incomodan es dejar de decirles las respuestas del examen. También puede poner en marcha otro tipo de estrategias para evitar que lo molesten, como puede ser el gritar “Ya”. La manera en que aprendió a *comunicarse con eficacia* es ignorando las burlas de sus compañeros.

---

<sup>404</sup> 2ME030409

De alguna forma, podríamos decir que Aníbal aprendió a “manejar situaciones”, aprendió a *negociar* con sus compañeros, aunque esta negociación implique el proporcionar las respuestas del examen a cambio de que no lo fastidien. Ésta es la forma en la que Aníbal aprendió a solucionar el problema de que otros compañeros le dijeran “nerd” o lo empujaron para molestarlo. Su forma de *relacionarse armónicamente* con los demás (como lo mencionan las competencias para la convivencia) consiste también en ignorar a quienes lo molestan o tener que recurrir al grito “Ya” para no ser incomodado por sus otros compañeros, en especial por este chico al que hace referencia con el nombre de “Trujillo” y a quien reconoce como que es agresivo y discrimina... otro chico de tercer grado, igual que Aníbal.

La forma en que Aníbal aprendió a *desarrollar su identidad personal* (como se menciona en las competencias para la vida en sociedad) consiste en concebirse a partir de dos personalidades, cada una en función del contexto que le rodea. Una personalidad quizá pasiva en un contexto en el que la experiencia le ha enseñado que él no tiene la fuerza para hacer frente directamente a sus oponentes; y una personalidad más agresiva en el contexto familiar, en donde, si sus hermanas le molestan, Aníbal puede gritar y pegarles. Con sus compañeros en la escuela puede practicar la tolerancia, y en el hogar pareciera que el tipo de estrategia de supervivencia no incluye este valor, por lo menos cuando la situación llega a los golpes con sus hermanas.

De ninguna manera intentamos hacer un juicio de valor con respecto a las estrategias de convivencia que Aníbal pone en marcha tanto en el contexto escolar como en el contexto familiar. Son simplemente modos de interactuar en espacios distintos, marcados por agentes distintos, en los que Aníbal juega diferentes roles. Lo que tratamos de escudriñar en este punto es cómo este adolescente se puede haber apropiado o no de la propuesta curricular de la SEP. Definitivamente consideramos que Aníbal ha encontrado estrategias de convivencia que suponen la puesta en marcha de una serie de “competencias” (si se quiere usar ese término), y dichas estrategias son sumamente personales. Cada adolescente construye las suyas, Aníbal ha aprendido que el estudiar le permite negociar con sus compañeros para que no lo molesten. Por otra parte, según el testimonio de Aníbal, podríamos inferir que otros compañeros han aprendido a molestar a chicos como

Aníbal para no tener que estudiar y asegurar que les pasarán las respuestas del examen. A su manera, Aníbal promueve el valor de la tolerancia y la paz en el contexto escolar.

Es importante rescatar que, para cuando se realizó esta entrevista, propiamente en el año 2009, el currículum que hemos analizado para este trabajo de tesis tenía apenas tres años de haber entrado en vigencia. No obstante, para esas fechas, Aníbal entró a cursar el primer grado de educación secundaria, lo que quiere decir que los tres grados de escolaridad del último nivel los realizó cuando ya se había puesto en marcha el Plan de Estudios 2006.

Es cierto, en tres años no se puede revolucionar diametralmente lo que se ha vivido en nueve años de escolaridad previa (preescolar y primaria), de tal suerte que esto podría influir en el hecho de que las competencias que hemos mencionado, que figuran en el perfil del egresado de educación básica, no se hubieran desarrollado de la manera más “deseable” en ciertos estudiantes. Sin embargo, esta manera “deseable” que hace alusión a las intenciones educativas se queda a medias cuando no explicita a qué hace referencia cuando habla de valores, de eticidad, de moralidad, etc.

Si la formación cívica y ética que se propone en el currículum de educación secundaria no explicita los conceptos de respeto, negociación, valores, responsabilidad, democracia, paz, identidad personal, participación, etc., entonces ¿de qué depende el significado que los estudiantes de educación secundaria puedan hacer respecto de estos términos? ¿Depende entonces de otro tipo de agentes más directos en lo que respecta a los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Depende entonces de los maestros y de las autoridades escolares?

Si es la significación de los términos depende las figuras docentes, vale la pena entonces recurrir al referente institucional, propiamente, a las observaciones registradas en el diario de campo y, concretamente, a algunas clases de Formación Cívica y Ética en donde podríamos tener una idea más cercana de qué es lo que se trabaja en relación con el significado de los valores y las competencias que se espera promover en la educación secundaria.

El siguiente fragmento se desprende de una observación realizada en octubre del año 2007, en la Escuela Secundaria Diurna No. 30 “Josefa Ortiz de Domínguez”:

“La clase inicia a las 8:25 a. m. El maestro comienza preguntando a los alumnos cuál sería un ejemplo de valor religioso; les pregunta si respetar a un Dios es un valor religioso. Una chica dice que sí “porque se cree en él hay que respetarlo”. (...) Una alumna dice que respetar todas las religiones es un ejemplo de valor religioso, el maestro le dice que no, ya que un valor es algo de valor que nos lleva a respetar a los demás, y que un valor religioso es respetar a Dios, cumplir los sacramentos, el bautismo, la comunión, etc. Los chicos platican mucho entre sí. Un alumno levanta la mano para participar y dice que ir a la Iglesia es un valor. El maestro le responde que no siempre, ya que hay gente que no es ética porque van a la iglesia pero saliendo despotrican contra todos los demás. Pone un ejemplo y dice “Cuando ven a alguien gordo y se burlan de él, o cuando ven una mujer dicen “mira esa se pinta como piruja”. Después, el maestro pasa a los lugares de los alumnos a calificar la tarea que les había dejado (que consistía en averiguar la diferencia entre valor moral, valor religioso, valor estético, etc.). Hay barullo. Alcanzo a escuchar que algunos alumnos hablan de básquetbol. Un alumno y una alumna van a exponer sobre valores morales. Llevan láminas hechas en papel bond, con letra muy pequeña y mucho texto. El primero de ellos, un jovencito, dice que un ejemplo de fin objetivo es Dios y un ejemplo de fin subjetivo es la santidad, o bien, un fin objetivo es la bondad y un fin subjetivo es la felicidad. La exposición dura menos de cinco minutos. El maestro pide a la otra chica que pase rápido a exponer. La jovencita dice que la ética es una ciencia que nos dice cómo tenemos que comportarnos. Cuando estos alumnos terminan de exponer, el maestro les aplaude y como el grupo observa que el maestro está aplaudiendo, ellos también lo hacen. El maestro mueve la cabeza de lado a lado, les hace notar que sólo

aplaudieron porque lo vieron a él hacerlo, y les dice que aprendan a actuar por sí mismos. El maestro nota que una chica está haciendo otra cosa y le pregunta qué es lo que está haciendo. La chica le responde que está escribiendo una canción, el maestro le pide que la cante y los chicos exclaman “uuu”. El maestro le dice que la canción que está escribiendo es un valor estético y que por eso quiere que la cante. La chica se sonroja. El maestro le dice que tiene dos opciones: o canta o explica por qué esa canción es un valor estético. La chica dice que entonces mejor la canta; en eso, un compañero se burla de ella y el maestro le dice que como lo ve muy entusiasmado, entonces el que tendrá que cantar la canción será él. El chico no quiere, pero el maestro le insiste hasta que logra que el alumno se ponga de pie. El grupo se ríe mucho. El alumno no canta la canción, más bien sólo la lee. El maestro hace gestos y bromas que provocan aún más la risa de los chicos, por ejemplo, le dice al alumno que se trataba de un castigo para él, no para el grupo. Los chicos ríen mucho. Después de las risas algunos se ponen a platicar con algún compañero y otros tienen la mirada fija en el maestro, quien explica que el valor estético consiste en apreciar la belleza de la vida. El maestro pregunta qué es un valor moral y un alumno le responde que la honestidad y la responsabilidad son valores morales; el maestro está de acuerdo y añade que lo moral tiene que ver con la conciencia. El maestro pregunta qué es la Ética. Veo que muchos alumnos levantan la mano para participar, les va dando la palabra pero conforme van participando el maestro les dice que están equivocados en su respuesta.: dicen que la Ética es una forma de pensar, que es una opinión, etc. (...) El maestro dice que la Ética tiene que ver con el hecho de que él no reprueba a nadie, sino que los chicos que no trabajan le dan las armas para reprobarlos. El maestro se dispone a dictar la tarea, y les dice que tienen que mencionar su escala de valores. Les pregunta si es verdad que los valores no se pueden

**aprender por imposición. Esas preguntas serán la tarea para la próxima clase. La clase terminó a las 9:15”.**<sup>405</sup>

En este fragmento se presenta, de una manera que sabemos que no es breve, lo que ocurre en una clase de la asignatura Formación Cívica y Ética I, dirigida al segundo grado de educación secundaria, cuando de lo que se trata es de desentrañar los significados de “valor religioso”, “valor estético”, “valor moral” y “ética”. Lo primero que observamos es que el profesor se dirige a los alumnos interrogándolos acerca del concepto de “valor religioso”, esto nos lleva a preguntarnos si la estrategia consiste en activar el conocimiento previo, o bien, ir reuniendo significados para que entre todos construyan el concepto. Esta última suposición se desvanece cuando contemplamos que una alumna da una definición de lo que es un valor religioso, y el profesor dice que eso no es. Acto seguido: el profesor aporta su definición de valor, diciendo que “un valor es algo de valor que nos lleva a respetar a los demás”. Definición un tanto confusa por cuanto no se esclarece qué es “valor” ni qué es “respeto”. Después, el profesor dice que un valor religioso consiste en “respetar a Dios” y asocia esto con el hecho de cumplir los sacramentos eclesiásticos. Notemos que los sacramentos que menciona el profesor se refieren exclusivamente a los que marca la religión católica. Entonces, podríamos asir el hecho de que la noción de respeto se asocia a la noción de “cumplir” con algo que una instancia nos marca.

De pronto un alumno dice que el asistir a la Iglesia es un valor, pero el profesor dice que no, ya que hay quien asiste a la Iglesia pero saliendo despotrica contra los demás. Aquí la noción de “respeto” como parte integrante del valor religioso también se vuelve un poco confusa, dado que una de las demandas de la religión católica (y de muchas otras) es que los fieles acudan a la Iglesia. En un principio la noción de valor religioso se anuda a la de respeto en la connotación de “cumplir los sacramentos”, pero después parece que esto no es suficiente, que no es suficiente cumplir con una demanda religiosa si no se llevan a cabo otras demandas de corte ético que también pertenecen a la esfera de la religión. Notemos entonces que la noción de “valor” se vuelve complicada.

---

<sup>405</sup> Notas tomadas del Diario de Campo, registradas el día 16 de Octubre de 2007.

El profesor trata de elucidar esta problemática cuando asocia a las personas que no tienen ética porque critican la imagen de otras personas (se burlan de quien tiene sobrepeso o de quien se maquilla de determinada manera). El profesor no menciona nada más acerca de lo que es un valor religioso y los estudiantes se quedan sólo con estas inferencias.

Posteriormente, el profesor pasa a revisar que los estudiantes lleven escrito en su cuaderno lo que es la diferencia entre estos tipos de valor que ya hemos mencionado, y enseguida, unos alumnos exponen brevemente lo que son los valores morales, y se limitan a distinguir entre lo que es “un fin objetivo” y un “fin subjetivo”. Otra alumna expone lo que es la ética y la define como “ciencia que nos dice cómo comportarnos”. El maestro está de acuerdo.

Existen otras situaciones que tienen que ver con los valores y que no se abordan explícitamente, como por ejemplo el hecho de que el maestro inste al grupo a “actuar por sí mismos”, y no a imitar todo lo que él hace. También está el hecho de que para trabajar la noción de “valor estético” pidiera a una alumna que cantara la canción que escribía durante la clase, quizá como una forma de llamar su atención hacia la misma. Luego, el maestro reacciona ante la burla que un compañero le hace a esta alumna y hace que cambien los papeles. Con esto, pareciera que el profesor manda el mensaje de que la burla no es aceptada por él. El maestro termina definiendo al valor estético como aquello que permite apreciar la belleza de la vida. Pero aquí surge nuevamente el problema de definir qué se entiende por belleza, y, entonces, pareciera que la labor de significar estos conceptos tan abstractos queda nuevamente relegada a la referencialidad de cada alumno.

Luego, el maestro aborda la noción de “valor moral” preguntando a sus alumnos por este concepto; uno de ellos lo vincula con los conceptos de “honestidad y responsabilidad”, y el profesor solamente añade que es algo que tiene que ver con la conciencia. Por último, pregunta qué es la Ética, y, aunque muchos alumnos dan su opinión al respecto, al final el maestro les dice que están equivocados. Ellos la relacionaban con una forma de pensar, con una visión subjetiva. El profesor aporta un significado personal para el término: dice que tiene que ver con el hecho de que él no reprueba a nadie, sino que los alumnos reprueban porque no cumplen lo que él estipula para su materia. Aquí el asunto se vuelve

más complicado, dado que en un principio él estuvo de acuerdo con la alumna que dijo que la Ética es una ciencia que nos dice cómo comportarnos, y, por otra parte, el profesor la asocia a la noción de “cumplimiento”, que es la misma noción a la que asoció el término “valor”.

Lo que aparece en este fragmento son, en efecto, algunos intentos por elucidar significados que parecen quedarse solamente en eso, en intentos, pues estas nociones que el profesor intenta trabajar con su clase son de carácter tan abstracto que se evidencia la dificultad para trabajarlas, e, incluso, podríamos llegar a pensar que esa dificultad puede existir en el esquema referencial del profesor, dado que las explicaciones de las que provee a sus alumnos, si las analizamos con detenimiento, para nosotros podrían resultar confusas.

Entonces, encontramos que subyace una dificultad para aterrizar los términos que el currículum formal espera que los alumnos interioricen de tal manera que se conviertan en significados que dirijan su proceder en la vida ciudadana y personal. Finalmente, se trata de términos relacionados con un elemento común a todos: los procesos de convivencia. Y aquí, lo que comienza revestirse de gran importancia consiste en ver cómo es que los alumnos ponen en juego sus propias estrategias de convivencia y qué tanto de lo dicho en el currículum y en la institución puede llegar a influir en esas estrategias. Para ello, lo más adecuado es remitirnos a lo dicho por los actores. El siguiente fragmento pertenece a la entrevista realizada a “Carlos”, estudiante de primer grado de educación secundaria:<sup>406</sup>

**“De mi forma de ser me gusta que ya no soy tan grosero y ya no hago tanto relajo como antes, ya obedezco más, ya hago más las tareas, ya trabajo más en clase. Porque antes no le obedecía ni a mis papás, yo dije “no, ah, pues sí, habla solo, yo ya me voy”, ¿no? Y me iba sin permiso, no traía las tareas, siempre me sacaban al patio, a dar vueltas o ahí me dejaban parado, hasta que no les rezongara a los maestros. Les decía “No, maestro, no maestro, yo ni hice nada”,**

---

<sup>406</sup> Cabe advertir al lector que hay una particularidad en la forma del discurso de los adolescentes entrevistados que en la entrevista a Carlos aparece mucho más marcada que en otras entrevistas. Al parecer ellos tienden a veces a describir los diálogos de las personas con las que interactúan, o bien a describir lo que piensan en forma de diálogo que se dirigiesen a sí mismos. Esto puede descontrolar un poco al lector que revisa por primera vez fragmentos como el que sigue a continuación, de tal suerte que a veces es recomendable revisar estas narraciones más de una vez.

**“Ay, (Carlos), mejor ya dime la verdad y no te saco”, y pues le dije “Ay, maestro, mejor ya cálese”, y decía “No, salte fuera”, - “Maestro”-, “Salte fuera”. O me ponían a dar vueltas o me ponían a hacer planas. (...) Tampoco me gustan unos de mis amigos porque luego... yo me fui de pinta cinco días, y me fui a la Buenos Aires, entonces yo, ahí como que te dan droga y todo eso. Te dan droga, y sí llegué a fumar droga, pero después me empezó a doler la cabeza, y me dijo “Te voy a llevar a rehabilitación”, y estuve dos semanas en rehabilitación, así pensando así, con un doctor... Este... cocaína y el cigarro... marihuana. Me la ofreció un amigo que ya no viene a la escuela, porque él vendía droga por toda la escuela, entonces cuando lo cacharon ya no vino, ya nunca vino. Se la vendía a varios de tercero, de segundo, de primero... Bueno, una vez me amenazaron de que si no la consumía me iban a pegar, pero bueno, mi amigo, el que se fue ya, dijo “No lo vas a obligar porque tú no eres nadie”, y ya le empezó a decir un buen de cosas, pero al principio sí me empezó a gustar pero ya después me daba asco, cuando comía me daba asco y vomitaba. (...) Hace poco tuvimos un pleito con los de 2º “D”. Y ese día yo le llegué, bueno nos llegamos a pelear, pero todo pasó por una niña, de 2º “E”, que dije “No, pues yo para qué ¿no? Si la quieres pues quédátela, ¿a mí qué?”. Era “Estefanía”<sup>407</sup>, pero no, sí anduve con ella y todo, pero no. Nunca me gustó, bueno sí me gustaba pero, ya en el problema dije “No, mejor quédátela tú ¿para qué vamos a echar pleito? Échatela tú mejor”. Mis amigos me apoyaron, me dijeron “No, si te quiere pegar, diles que por qué tú te vas a pelear por una chava”. (...) Él que se peleó conmigo pasaba y me empujaba o me insultaba, y normal, entonces yo no le daba importancia, yo dije “No, este güey está enojado porque yo ando con Estefanía, ¿no?”. Entonces ya cuando nos empezamos a pelear así a golpes, sí le sangré toda la ceja de aquí, se la abrí. Porque ya me tenía cansado, como diciendo “Yo no me**

---

<sup>407</sup> El nombre que da Carlos fue sustituido por el de “Estefanía”, dado que corresponde también a una alumna que fue entrevistada para esta investigación y que, por razones de confidencialidad, permanece en el anonimato. Se trata de la misma “Estefanía” de quien ya hemos presentado un fragmento de entrevista en este capítulo.

voy a pelear por ella y si la quieres, quédatala, ahí está, yo no ando con Estefanía”, “¿Cómo que no?!” le dije “No ando con Estefanía”. Ya cuando pasó eso, ya después en el camión, como nos vamos en el camión, juntos, empezamos a hablar, y ya él me pidió perdón, y ya no le he hecho nada. Yo le dije “Yo no me iba a pelear”, y dijo “No, pues yo también, pero yo estaba enojado porque tú andabas con Estefanía, tú, siendo mi amigo”; dije “Ah, sí, yo también tuve la culpa por andar con Estefanía, ¿no?, sabemos cómo es Estefanía, y los dos tuvimos la culpa”. A Estefanía no le importó, ya anduvo con Ricardo y anduvo conmigo, y Ricardo sí la quería y yo ¿para qué anduve con ella?, ¿no? Si a Ricardo sí le importaba ella. Yo le dije “No, Estefanía, ya no quiero andar contigo”; me di la media vuelta y me fui. (...) O sea, es linda y todo pero anda con Ricardo y se está besando con otro chavo, anda con éste y se está besando con otro... Y eso como que no. (...) Con mis compañeros me llevo bien. Hay uno que me cae mal porque se cree mucho, ya porque se junta con este Jorge y por este Bruno, ya siente que ya es mejor, que ya es todo, que ya a todos les pueden pegar y que nadie lo puede tocar porque sí le pasa algo. No, yo no le hago caso. Una vez fue cuando me dijo “Vamos a rifarnos un tiro”, entonces me regresé y mi amigo se puso en medio y el otro se fue. Mi amigo dijo “Que le haga pelea a otro, wey, ¿por qué te saca nada más así de gratis? Todavía si te llegara a insultar o eso, a la mejor, ¿no?, pero no”. Es que los que me molestan son de barrio, pero ya porque se imaginan que son de barrio ya se creen mucho, o, cuando te ven, te dicen “¿Por qué me ves?”. Yo no les he dicho a los maestros porque, en verdad, si un día me llega a cansar le voy a decir “Ya cálmate, ¿no?”, como le dije al otro “Ya bájale, ¿no?”. No vale la pena pelearse por una chava, que, a la mejor la quieres, a la mejor al rato la chava te da la espalda. Y tú te quedas así “No manches, si yo me peleé con ella ¿no? Y casi me ganan y tuve problemas por su culpa”. Yo cuando anduve con Estefanía me dejaron de hablar muchas personas, mis amigas, mis amigos. Porque dicen que Estefanía es una zorra, que cómo pude andar con ella. Mi amigo Carlo y Toño siempre estuvieron a mi lado

y a apoyarme, ¿no?, Pero la mayoría de todos, o sea, terceros, segundos, bueno, más a los terceros que los segundos me dejaron de hablar las chavas, porque andaba con Estefanía. (...) Yo cuando me peleo en la fuente, se corre la voz. De primero pasó a segundo y de segundo pasó a tercero. Se corre la voz muy rápido porque va pasando una chava y va pasando un chavo y el chavo le dice “Oye, se va a pelear este chavo”, y entonces esa chava se sube al salón, ese chavo a su otro salón. Cuando salen a recreo ya todos saben que va a haber pelea, y a la salida se van a la fuente, a grabar y lo suben a internet. (...) Una vez aquí me pegaron por defender a Estefanía. Toño se metió y quitó a tres, pero de todos modos le empezaron a pegar también. Jorge igual, también me defendió, pero viendo que lo picaron, a Jorge lo picaron, se cayó. Lo picaron con una mariposa, es una cosa que tiene un piquito, y nomás te hace así y te corta. Lo grabaron en youtube. (...) Este, voy a box. Me metieron porque siempre tenía problemas así de que me pegaban y yo no sabía cómo defenderme. Y a mí me enseñaron a pegar, pero yo no lo uso para pegar, yo lo uso nada más para protegerme, cuando me veo en un broncón nada más me cubro”.<sup>408</sup>

En este fragmento vemos que Carlos se asume como alguien que ya no es tan “grosero” y que “obedece” más, tanto en lo que respecta al contexto familiar como en el escolar. La rebeldía se había vuelto algo que Carlos percibe ahora como un problema. El sistema adulto le va enseñando poco a poco que lo “bueno” es *obedecer*, o, por lo menos, eso es lo que Carlos ha logrado inferir. Por otra parte, refiere que siempre lo castigaban sacándolo al patio hasta que aprendiera a no “rezongar” a sus maestros, de lo que se deduce que el lugar destinado para el castigo era el patio de la escuela. También le ponían lo que en este trabajo de tesis nos hemos dado en llamar *castigos escritos* (hacer que los estudiantes escriban las sentencias dictadas por los profesores el número de veces que cada maestro que aplicaba el castigo considerase conveniente). Estos castigos

---

<sup>408</sup> 02MC110309

escritos se confirman una vez más como una constante entre la interacción profesores-  
alumnos en esta escuela.<sup>409</sup>

Vemos también que, justo antes de aplicar la sanción de abandonar la clase, el profesor le pide a Carlos que le diga la verdad acerca de quién había cometido la falta, incluso le garantiza que, si le dice la verdad, no lo sacará del salón. Carlos no cede, se rebela y pide al profesor que se calle y se le aplica el castigo de abandonar la clase.<sup>410</sup>

---

<sup>409</sup> Es inevitable asociar estas prácticas punitivas escolares con las prácticas punitivas del siglo XIX que Michel Foucault analiza brillantemente en *Vigilar y Castigar*. Un pasaje de dicha obra, particularmente, aporta un sentido especial al análisis del discurso de Carlos: “(...) la prisión, la reclusión, los trabajos forzados, el presidio, la interdicción de residencia, la deportación –que han ocupado lugar tan importante en los sistemas penales modernos- son realmente penas “físicas”; a diferencia de la multa, recaen, y directamente, sobre el cuerpo. (...) El castigo ha pasado de un arte de las sensaciones insoportables a una economía de los derechos suspendidos”. FOUCAULT, Michel. *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. P. 18. La suspensión y la expulsión, ya sea de la escuela o de la clase, son realmente penas físicas, porque recaen directamente sobre el cuerpo del alumno castigado. Es un cuerpo al que se le obliga a abandonar un lugar, a permanecer en otro distinto del que él desearía. Podríamos pensar, en un primer momento, que la conducta del profesor que saca a Carlos del salón puede estar incurriendo en alguna violación de sus derechos, y, de hecho, si revisamos la Constitución Política, podríamos afirmar que es así, dado que el Artículo 3º Constitucional establece que “todo mexicano tiene derecho a recibir educación”; no obstante, el Acuerdo 98 que establece el funcionamiento de las Escuelas Secundarias, permite el separar a un alumno de la clase: “[Que son motivos de sanción] IV.-Separación de una clase o actividad, o de todas, hasta por tres días lectivos, dispuesta por el director con aviso a quienes ejerzan la patria potestad o tutela, con obligación del alumno de permanecer en el plantel, sujeto al desempeño de la comisión que se le asigne y a la orientación y vigilancia del personal que designe el director de la escuela, y, V.-Separación de la clase o actividad en que hubiese ocurrido la infracción, o suspensión en todas las actividades escolares, hasta por diez días hábiles, determinada por el Consejo Técnico Escolar, previo aviso a quienes ejerzan la patria potestad o tutela, con obligación del alumno de sujetarse, en uno u otro caso, a las prácticas de estudio dirigido o comisiones intraescolares que el propio Consejo Establezca, así como a las condiciones de evaluación del aprovechamiento que sean procedentes para regularizar su situación escolar inmediata”. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Acuerdo Número 98, por el que se establece la organización y funcionamiento de las Escuelas de Educación Secundaria. Artículo 71*. Entendemos la necesidad de este tipo de disposiciones cuando la conducta de un alumno pone en riesgo la integridad física de sus compañeros o del profesor en el aula, pero cuando no es éste el caso, cuando se trata de una falta menor, el problema con los castigos que exigen la separación física de los estudiantes respecto del aula, puede asociarse con una ruptura en el diálogo entre la autoridad (profesor) y el alumno. Y entonces surge la duda: ¿es acaso que las competencias para la vida y el manejo de situaciones, las competencias para la convivencia, y demás competencias que se espera sirvan para que el ser humano pueda interactuar con base en el diálogo y el consenso, se piensan sólo para los alumnos?, ¿hay alguna disposición que establezca en forma razonada que el profesor no tiene por qué demostrar la adquisición de estas competencias?, ¿a qué se debe que las disposiciones oficiales de la SEP dispensen a las autoridades escolares de estas competencias?, ¿cuál es la necesidad de este tipo de castigos dirigidos al cuerpo para situarlo en un lugar específico, para obligarlo a escribir planas como si se tratase de una réplica de *La Colonia Penitenciaria*, de Kafka, aterrizada en la realidad cotidiana de una escuela secundaria? Los *dispositivos* punitivos, la lógica del castigo, su *procedencia*, serían, por supuesto, tema de un trabajo de investigación aparte. Para lo que nos interesa en este momento que trata de la deconstrucción del discurso de Carlos, solamente podemos apuntar que es a través de esta lógica punitiva que, probablemente, él logra interiorizar la idea de que su comportamiento no es aceptado por las autoridades, sean escolares o familiares.

<sup>410</sup> Aquí llama la atención el dispositivo de la *confesión* asociado a la implantación de la sanción. Mediante la confesión, en palabras de Michel Foucault, “el propio acusado toma sitio en el ritual de producción de la

Carlos también refiere que algunas amistades que él tiene le desagradan, dado que, en su compañía, accedió a consumir drogas, particularmente marihuana y cocaína. En compañía de sus amigos cede al consumo de drogas y por eso alega que esa compañía le desagrada. Carlos no sabe decir “no”, por ello prefiere estar lejos de quienes le tientan para que las consuma. Dice que alguien lo lleva a rehabilitación, probablemente se trate de algún familiar cercano, puesto que él es menor de edad y para cualquier tratamiento médico se necesita el consentimiento firmado por el padre o tutor. También refiere la venta de droga al interior del plantel, y el hecho de que alumnos de todos los grados han llegado a comprarla, hasta que el vendedor fue descubierto y no se le ha visto más por la escuela.<sup>411</sup>

Carlos dice que lo han amenazado para obligarlo a consumir la droga, pero un amigo suyo lo ha defendido para evitar que lo fueren a ello. No obstante, Carlos termina consumiéndola, pues “al principio” le empezó a *gustar*. También narra que ha vivido episodios de violencia, peleas que generalmente se suscitan por conflictos ocasionados por su relación amorosa con Estefanía. De la experiencia vivida, deduce que no está “bien” pelearse por una chica, pero alega que lo hizo porque el retador lo agredió físicamente y porque ya lo había desesperado, pues, aunque Carlos quiso explicarle que él no se quería pelear por una niña, y hasta le mintió diciéndole que no andaba con ella

---

verdad penal. (...) prueba particularmente decisiva, que no pide para obtener la condena sino algunos indicios suplementarios, reduciendo al mínimo el trabajo de informaciones y la mecánica demostradora, la confesión es, por lo tanto, buscada: se utilizarán todas las coacciones posibles para obtenerla”. FOUCAULT, Michel, *Op. Cit.* P. 44. En el caso de Carlos, no se utilizó coacción para obtener la confesión, sino la promesa de evitar la sanción. Carlos, en respuesta, reta al profesor. El profesor le aplica la sanción al ver comprometida su autoridad. Entonces los acuerdos previos que garantizarían inmunidad ante la confesión, quedan rotos, como queda roto el diálogo entre Carlos y el profesor.

<sup>411</sup> Este dato es sumamente interesante y, al mismo tiempo, desconcertante, pues en el Diario de Campo se registró que algunos profesores se hacen cargo de una comisión destinada a vigilar el comportamiento de los alumnos durante el receso: “Se me acercó el maestro Julio César, quien estaba haciendo la ronda de vigilancia, (...). Me explicó lo mismo que cuando llegué, que casi no hay grupos porque está concluyendo el año escolar”. DIARIO DE CAMPO. Observación registrada el 21 de junio de 2007. También existen prefectas que continuamente vigilan los pasillos en horas de clase, y hasta una profesora encargada de lo que ahí llaman “Disciplina”. ¿Cómo es entonces que tiene lugar el narcomenudeo en una escuela tan vigilada? Quizá tengamos que recurrir de nuevo a las explicaciones de Foucault para formular un supuesto que aclare esto: “(...) el desarrollo en Francia sobre todo, pero más todavía en París, de un aparato policiaco que, impidiendo el desarrollo de una criminalidad organizada y a cielo abierto, la empuja hacia formas más discretas”. FOUCAULT, Michel. *Op. Cit.* P. 81. Si lo que dice Foucault pudiera aplicarse a este caso, tendríamos entonces que pensar que vigilar y castigar no basta, que esto sólo empuja a los chicos a buscar formas más veladas de transgredir la norma y la legalidad adultas en aras de lo que ellos consideran que *necesitan* y que están dispuestos a conseguir de cualquier manera.

(luego reconoce que sí lo hizo), el pleito de todas maneras ocurrió. Después, cuando él y el retador hablaron del tema, sale a relucir que el principal problema es que eran amigos. Aquí aparece algo muy importante: *los adolescentes construyen sus propios códigos morales*. Ellos definen lo que está prohibido (en este caso, que un amigo interfiera en la relación amorosa de otro amigo), y también establecen la sanción (hay que enfrentar al ofendido en una pelea a golpes, un duelo físico). Asimismo, en este código moral particular, está prohibido empujar e insultar, y la sanción para quien lo haga está cifrada en términos de un reto a golpes. El diálogo sólo se instaura, en el mejor de los casos, después de la pelea, quizá cuando ya toda la agresividad contenida ha tenido oportunidad de expresarse físicamente. Algo muy interesante de este código moral consiste en el hecho de que pareciera que lo grave es que un individuo interfiera en la relación amorosa de su amigo; la conducta de la chica, que finalmente es quien decide tener una relación de tipo amoroso con ambos, no es objeto de sanción, o quizá ésta se expresa en términos más tamizados. Si bien, Carlos recrimina la actitud de ella, al final refiere que los culpables fueron él y su amigo por no tener en cuenta precisamente la actitud de esta chica. La única consecuencia para la chica es que Carlos decida romper la relación con ella.

Vemos también que los amigos juegan el papel de “protectores” (como en la infancia los padres juegan también ese papel): Cuando Carlos está en peligro de ser golpeado, sus amigos están dispuestos a apoyarlo y a defenderlo. En ese particular código moral, los amigos desempeñan el rol de apoyo incondicional frente a la amenaza de que Carlos pueda ser lastimado o molestado por otros.

En el código moral de estos adolescentes, en el de Carlos más precisamente, es mal visto que alguien denote una actitud de superioridad y quiera intimidar a otros. Asimismo, no cabe la posibilidad de confiar este tipo de problemas a los maestros, pues ellos no figuran como una autoridad que pueda dar la solución. Ésta está reservada a los inmersos directamente en el problema, y a sus amigos que sirven de apoyo. Los amigos no sólo apoyan cuando se trata de peleas físicas, sino también de situaciones emocionales. Los amigos de Carlos le brindaron su apoyo cuando todos los demás desaprobaban su relación con Estefanía, ellos no le dejaron de dirigir la palabra.

Se observa también una especie de ritual para las peleas: el público no falta. La voz se corre rápido, se organizan para que, a la hora de la salida, puedan ir a un lugar llamado “la fuente”, que queda a una cuadra de la secundaria, a presenciar el encuentro, la lucha, el duelo. La organización es tan eficiente que, a la mitad de la jornada escolar, es decir, a la hora del receso, todo mundo sabe que habrá una pelea, que será videograbada y luego expuesta a la vista pública, masiva, en internet. La violencia con la que se viven esas peleas puede alcanzar límites desmedidos, pues todo está permitido, hasta la portación de armas blancas. Y eso también se expone en youtube.

La manera en que la familia de Carlos resuelve el problema de las constantes agresiones físicas de que es objeto, consiste en llevarlo a tomar clases de alguna técnica de defensa personal, en este caso el box, que no juega aquí como deporte, sino como recurso que pueda proporcionar autoprotección. En este código moral particular de Carlos (y de muchos alumnos de la secundaria, que son los que participan en las peleas, ya sea como protagonistas o como espectadores), el diálogo es el último recurso, si es que llegan a darse las condiciones para que éste tenga lugar. La ley es la del más fuerte.

Si nos decidiéramos, por un momento, a enfocar todo esto bajo la lente de las competencias que la SEP propone, podríamos afirmar, con una primera aproximación, que, por una parte, Carlos no ha adquirido las que necesita para convivir sanamente en sociedad. Pero también podemos virar la lente y observar lo contrario: Carlos quizá no ha alcanzado a diseñar su proyecto de vida, pero la que vive toma en cuenta aspectos sociales (la micro-sociedad de los alumnos de esta escuela secundaria, con códigos morales específicos), aspectos culturales (la cultura de una micro-sociedad que vive cotidianamente los enfrentamientos violentos y la venta de droga al interior de la secundaria, ¿alguna semejanza con la sociedad del mundo adulto?), y aspectos afectivos (el apoyo de sus amigos en las peleas, sus relaciones amorosas, etc.). Carlos es *capaz de tomar decisiones* (la SEP nunca especifica qué tipo de decisiones deben tomar los adolescentes): *decidió* irse de pinta 5 días y drogarse en compañía de sus amigos. Y también *enfrentó las consecuencias de sus acciones*: el asco y el dolor de cabeza suscitado por el consumo de dichas sustancias, y, posteriormente, tuvo que acudir a rehabilitación. También *enfrentó riesgos y es capaz de plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas*, sólo que para él, el “buen” término excluye a los maestros y se inscribe dentro de la ley del más fuerte, por eso

estudia box y resuelve sus problemas no dejándose intimidar por sus agresores, respondiendo a las agresiones de las que es objeto. Su forma de lidiar con el fracaso y la desilusión en materia amorosa se resuelve hablando de Estefanía, culpándola en buena parte de sus problemas por cómo es ella.<sup>412</sup>

También, Carlos se *comunica con eficacia*: a través de los golpes que propine a su adversario puede manifestar “eficazmente” que no permitirá que lo subyuguen. Los otros alumnos también han adquirido esta competencia: a la hora del receso, la comunicación ha sido tan eficaz, que ya se encuentran bien organizados para que al momento de salir todos se dirijan al lugar en donde se dará la pelea.

Carlos *decide y actúa con juicio crítico frente a las normas y valores sociales y culturales*, dado que transgrede las normas de la escuela al pelearse y las normas de la sociedad que se hallan ligadas a los valores para la democracia y la cultura de la paz. Carlos es capaz de transvalorar. Lo que sí tenemos que reconocer es que le faltó adquirir las competencias para proceder en favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad, etc., quizá porque estos términos permiten una interpretación menos ambigua.

Si bien, este comparativo entre lo que narra Carlos y las competencias que aparecen como deseables en el perfil de egreso de educación básica, puede parecer irónico, lo cierto es que sólo intentamos mostrar cómo el discurso de la SEP puede ser interpretado desde diversos ángulos, dado que es demasiado abstracto y llega a ser ambiguo. Y es, probablemente, este nivel de abstracción tan amplio el que hace, en cierta medida, que a los adolescentes se les dificulte su apropiación tal como la tienen pensada quienes diseñaron el currículum de secundaria. Por otra parte, también está presente el hecho de que para los estudiantes de educación secundaria parece regir un código moral distinto, propio, edificado por ellos como actores de una realidad particular que tal vez las autoridades escolares pueden conocer, pero definitivamente es difícil de comprender y de desentrañar. Tendríamos que situarnos en la lógica de otra investigación para descubrir la *procedencia (Herkunft)* de este código moral, para saber cómo se ha constituido y qué variantes se han producido desde sus inicios. Por lo pronto, lo más que podemos hacer aquí es tratar de acercarnos un poco a esta construcción axiológica particular,

---

<sup>412</sup> En este código moral es mal visto que una chica tenga dos novios al mismo tiempo, en eso se parece al código moral que hasta hace poco imperaba en nuestra sociedad monógama, pues ahora con esto de los llamados *swingers* y el poliamor, la monogamia está perdiendo su sitio de privilegio en la sociedad moderna.

nuevamente mediante lo dicho por los estudiantes; para ello, vale la pena mostrar un fragmento de entrevista realizado a Estefanía (la misma chica a la que hace referencia Carlos en su entrevista), estudiante de primer grado, de trece años de edad:

**“Yo una vez le dije a mi hermano, el que tiene 17, “Ay, es que yo quiero hablar con alguien pero pues no sé con quién”, y él me dijo “Pues es que yo también hablaría contigo, pero pues la verdad no”, como que no tiene ganas. Y entonces le dije “No pues, sólo que vaya con el orientador”. Y mi hermano me dijo “Yo te recomiendo que no porque un día una amiga le confió toda su vida y él la andaba divulgando por toda la escuela”, y digo, si eso lo hace ese maestro, no sé, a lo mejor y los otros no, pero pues de todos modos para prevenir yo no quiero. (...) A mi mejor amiga le cuento todo o luego con ella me desahogo. Y los demás que conozco de tercero o de segundo, pues sí los considero mis amigos, pero no para contarles cosas o para confiarles algo. Yo la conocí porque como yo andaba con uno del salón, entonces ella me decía “No es que una niña del salón te lo quiere bajar”, y me ayudaba. (...) Sí, es que bueno, cuando estaba con otro niño o así al lado, le decía “Mira ésa”, o le decía de cosas, le decía “Ahí va la apestosa”, o así, pero pues yo no se lo decía así de broma, se lo decía así en verdad, y ella como que se lo tomaba de juego y pues eso me gustó porque dije “No, pues ninguna otra persona es así”. (...) Bueno, yo anduve con un chavo y, pues es que al principio él me decía “No, pues ándale”, hasta me iba a ver a mi casa, me hablaba por teléfono y todo y yo no quería porque, bueno, a la vez sí quería porque decía “No, pues sí está guapo y todo”, pero a la vez no, porque a mí me dijo mi hermano “Nunca te busques uno más grande que tú o uno de tercero porque esos son los que te lastiman”, y pues yo por la inquietud no le hice caso y pues sí anduve con él. Pero pues ya, con el tiempo, sí me lastimó y pues yo le platiqué a mi amiga y ella me ayudó y así como que todavía no lo olvido pero ya me está ayudando ella, así como a hacerme reír, o así. Y a ella también le pasó igual con uno y pues yo también le ayudé. (...) Las chavas de**

aquí como que traen algo contra mí, cuando yo tengo un novio, si no le llegan chismes, le llegan otras viejas y lo besan, así como que me quieren separar y yo digo, pero pues por qué hacen eso ¿no? Si yo no les hago nada y ni siquiera me meto con ellas, y por eso es por lo que me caen mal. Y a él le llegaban un buen de chismes, pero pues la verdad yo no hacía eso que le contaban. (...) También anduve con Carlos, pero a mí no me gusta la gente callada. No sé, si le hago la plática y no quiere, se queda callado. En cambio, con Yoaf sí, me entendía y todo. Pero ya después él me decía “No, pues hay que tener intimidación ¿no?”. Pero pues yo no quería, y ya yo decía “No, pues esto lo hago porque lo amo”. Y pues lo hacía por tonta. Y pues yo decía “No, pues si me ama ¿por qué no? Yo también lo amo”, y sí, fui a su casa. (...) Cuando terminé con Yoaf le dije “Todavía después de todo lo que hice por ti”, le dije “Yo todavía en este momento yo no estaba decidida a tener relaciones y ve lo que hice por ti”. Pero pues a él le vale gorro, a él le dio igual. Pues yo creo que para él fue así como un juego porque, después de esto que pasó, como a la semana siguiente ya andaba con otra vieja. (...)Tengo un amigo, Emilio, de tercero, que fue mi novio también. Bueno, es que al principio sí anduvimos, pero yo le dije que lo quería más como amigo y empezamos a ser amigos. Y yo le confié todo lo que pasaba en mi familia y así y él me ayudó y me dijo “No, pues es que, no te preocupes, sal adelante, siempre mira adelante, nunca mires atrás”. Él me dijo que su mamá se murió, y pues yo también le ayudé y todo. Y por eso sí lo quiero mucho. (...) A veces me enoja pero como que sí me mido aquí, porque mi hermano, como sabe que yo cualquier cosita que me digan me altero mucho, me dice “Cuídate, porque pon tú que, igual, tú sí te defiendas, pero luego las de tercero son bien mañosas, o las de segundo y hasta traen navaja. Y tú te puedes defender con golpes pero ellas te sacan la navaja y te pican y ya. Son bien traicioneras”. Y pues aquí como que ya me calmo, así. Llega una chava y me dice “No, que un tiro, así”, y le digo “No, ¿sabes qué?, no, porque yo voy llegando y no

quiero tener problemas”. (...) Pues un día me iba a agarrar con una, pero pues ya no se dio porque llegaron los maestros y eso. Y pues ya, desde ese momento como que me ha estado chingue y chingue y así, y pues ya, yo digo que no vale la pena. ¿Para qué me la agarro si no le tengo coraje? (...) Con las niñas... pues sí me llevo bien con casi la mitad del salón, pero las otras no. Es que algunas son así, como que bien hipócritas y luego andan diciendo “Ay, no, Estefanía es una zorra, una puta”, o así. Y luego también, Viridiana, es una morenita. Antes éramos así, bien amigas, pero después, como mi mejor amiga anduvo con su ex novio, me agarró coraje a mí porque dijo “Ay, ella le ayudó”. Y luego hasta dice “Ay, no, yo ya tengo una chava que se va a madrear a Estefanía”, y pues cuando me dicen esos chismes, yo digo “Ay, pues que me traiga a quien quiera, yo la verdad no tengo miedo, ¿a quién le voy a tener miedo? ¿A una persona que ni siquiera conozco?”. (...) Una que se llama Ariadna, es mi amiga y todo, pero como que yo sé que ella es bien hipócrita conmigo y pues yo también lo soy con ella. Porque ella un día me dijo “¿Qué me harías si yo anduviera con Yoaf?”, y yo me quedé así y le dije “¿Qué?”, y le digo “¿Y tú qué me harías si yo anduviera con Bruno?”, que es su novio. Y dice “Pues nada, a mí me vale madres”, y le digo “Pues a mí no me vale”, le digo “Mira, tú puedes andar con quien quieras pero si vas a andar con él no te acerques a mí o ya no me vuelvas a hablar”. (...) ¿Si mi amiga anduviera con mi ex novio? No sé. Es que van a decir “Si ya pasó tiempo de que anduviste con él, pues ¿ya qué más te metes?”, ¿no? Pero aún así, ya pasaron como dos meses y aún así, yo no puedo olvidarlo y, no sé, me duele más porque me pongo a pensar y digo ¿qué voy a hacer? Y, sí me enojaría mucho y le reclamaría pues que no fuera resbalosa o no sé, le diría cosas y me la agarraría. (...) De los maestros me caen bien los que son así más como que humildes, o así como que buena onda. Porque luego así, la de Ciencias, como está jovencita, luego le platico y le digo “Fíjese qué me pasó” y así. Pero no le doy tampoco explicaciones, le digo “Pues me pasó esto y quisiera saber su consejo”. (...) De

**los que me caen mal... Ay, pues la pinche gorda, la ésta, la Barney, la prefecta, la güerita ésa, la que habla como Barney, ésa, como me vio con Yoaf, no, no sé qué tenga contra mí, pero así me da así un coraje, que me tuvo una hora, toda una clase así en el patio, ahí parada. Y yo “Ay, pinche vieja, me cae mal”.**<sup>413</sup>

En este relato podemos distinguir que Estefanía habla acerca de aspectos relacionados con la forma en la que ella establece sus relaciones de amistad, de compañerismo, de noviazgo, y sus relaciones con la autoridad. Ella cuenta que a veces quiere hablar con alguien sobre sus inquietudes personales y ha buscado a su hermano para ello, sin embargo, él se ha negado y ella percibe que es porque él no lo desea. Pensó en buscar apoyo en este sentido en el orientador que le corresponde por ser de primer grado,<sup>414</sup> sin embargo, su hermano la disuade de ello argumentando que el orientador en cuestión tiende a divulgar lo que los alumnos le confían.<sup>415</sup>

Por otra parte, Estefanía siente inclinación a buscar el consejo de una maestra de Ciencias que “está jovencita”<sup>416</sup>, pero no le confía todo lo que le pasa. Estas confianzas estarán reservadas para su mejor amiga y para su amigo “Emilio”, otros adolescentes de su edad, que además son sus compañeros de escuela. En ellos buscará la escucha y el apoyo emocional que refiere necesitar en esta etapa de su vida, y, a su vez, ella también representará para ellos este apoyo. Vemos aquí una semejanza con lo que Carlos refiere cuando habla de sus amigos: los amigos son una fuente que provee apoyo emocional,

---

<sup>413</sup> 05FE21052009

<sup>414</sup> En esta escuela, como en la mayor parte de las escuelas secundarias de la zona conurbada del Distrito Federal, parece que existen, por lo menos, tres orientadores y cada uno de ellos se hace responsable de los grupos correspondientes de un grado específico de este nivel educativo, ya sea para proporcionar asesorías o atender asuntos relacionados con el comportamiento de los estudiantes. Por cuestiones éticas de este trabajo, el nombre del orientador que menciona Estefanía permanece en el anonimato.

<sup>415</sup> En la entrevista, Estefanía refiere que sus hermanos mayores estudiaron también en la secundaria No. 38, a esto se debe que conozcan a algunos de los maestros que ella tiene ahora.

<sup>416</sup> Hemos comentado ya, a pie de página mientras intentábamos comprender el fragmento de entrevista aportado por DJ, que para los adolescentes, en tanto individuos “estigmatizados”, existe la posibilidad de relacionarse con figuras que, desde la óptica de E. Goffman, puede ser considerados *sabios*, es decir, personas que, aunque no son adolescentes, podrían ser aceptados por éstos, dada la disposición que muestran para comprender, aceptar y dotar de reconocimiento, en mayor o menor medida, las diferentes lógicas bajo las que se estructura el universo adolescente. Esta maestra de Ciencias que “está jovencita”, puede aquí jugar el papel de *sabia*, quizá no tanto porque su edad es más cercana a la de los alumnos, de la que puede estarlo la de otros maestros sino porque, esta profesora en particular, ha mostrado una disposición especial, *diferente*, para escuchar y relacionarse con los estudiantes, una disposición que otros maestros no presentan, desde la percepción de Estefanía.

pero, a diferencia de Estefanía, Carlos también ve en ellos una fuente de protección para cuando tiene algún enfrentamiento físicamente violento. Lo que hizo que Estefanía considerase a una chica en especial como su amiga (alguien que después se convertiría en su *mejor* amiga), fue el darse cuenta de que, aunque al principio la agredía verbalmente, esta chica no respondía a la agresión violentamente, sino que la “tomaba a juego”, es decir, no se molestaba, sino que demostraba, de alguna manera, que para ella era un juego. Esto le gustó a Estefanía, y añade que ninguna otra persona es así, de lo cual podría deducirse que, en la experiencia de Estefanía, las agresiones tienden a responderse también con agresiones al interior de la escuela. Esto nos recuerda lo que ya vimos con Carlos: está prohibido, bajo este código moral, empujar e insultar.

Sin embargo, algo ocurre en la mejor amiga de Estefanía que rompe el código que hasta el momento teníamos aprehendido. ¿Qué es lo que varía? La significación que la amiga de Estefanía dio a las actitudes de ésta. Y ello nos recuerda, a su vez, lo que vimos anteriormente con un profesor de Formación Cívica y Ética que enseñaba a sus alumnos en una clase que las palabras dependen del significado que les damos. Pero aquí surge una pregunta para la cual la respuesta es compleja: ¿de qué depende la atribución de sentido que los alumnos hagan a ciertas frases, a ciertas palabras? Estefanía llamaba a la chica en cuestión “Apestosa”, pero la chica no le dio un significado violento a esta palabra, la significó como si formase parte de un juego. ¿De qué depende esto? Probablemente aquí tengan cabida las explicaciones que giren en torno al sentido de la referencialidad como factor determinante en el acto de la significación.<sup>417</sup>

Por otra parte, vemos que, a pesar de la advertencia de su hermano sobre establecer relaciones amorosas con personas mayores que ella, Estefanía empezó un noviazgo con

---

<sup>417</sup> Para ese propósito específico, quizá arroje luz la referencia que hace Foucault a la relación cultura y acto-de-la-significación: “Los códigos fundamentales de una cultura –los que rigen su lenguaje, sus esquemas perceptivos, sus cambios, sus técnicas, sus valores, la jerarquía de sus prácticas- fijan de antemano para cada hombre los órdenes empíricos con los cuales tendrá algo que ver y dentro de los que se reconocerá”. FOUCAULT, Michel. *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. P. 5. En el caso de la amiga de Estefanía, valdría pensar a los *códigos fundamentales de una cultura*, a los que hace referencia Foucault, dentro de una multiplicidad de ambientes culturales al interior de los cuales los seres humanos nos desenvolvemos. En una esfera “micro”, podemos afirmar que los códigos fundamentales de una cultura son diferentes en la familia y en la escuela, por ejemplo, y que también varían de escuela a escuela, y que esta diferencia alcanza a los contextos del nivel educativo, la zona de residencia, el momento que atraviesa cada ser humano y cómo lo vive, etc. A veces, esos códigos se comparten en forma casi automática, como es el caso de quienes significan una misma palabra como “insulto”; mas, en otros casos, esos códigos poseen una diferencia tan marcada que dan lugar a casos como el que Estefanía nos relata al hacer alusión a lo que le gustó de su amiga.

un chico de tercer grado que, a juicio de ella, terminó hiriéndola sentimentalmente. Esto también le ha pasado a su mejor amiga con su respectivo ex-novio, y entre ambas se apoyan y se ayudan para poder superar los malos momentos que experimentan como consecuencia de estas rupturas.

Estefanía considera que solamente se lleva bien con algunas de sus compañeras en la secundaria, pero hay muchas con quienes no, y esto se debe a que estas últimas inventan historias sobre ella, “chismes”, o bien, buscan la manera de separarla del chico que ella escoja como pareja. La actitud de esas compañeras es percibida por Estefanía como una agresión. El criterio que ella utiliza para determinar a las chicas que le caen mal consiste en que no le gusta que la gente sea hipócrita ni que hablen mal de ella a sus espaldas. La deslealtad es percibida como un malestar.

En cuanto al tema del noviazgo, Estefanía menciona haber sostenido una relación con Carlos, aunque ello terminó debido a que él no cumplió sus expectativas como pareja.<sup>418</sup> A diferencia de la relación que tuvo con Carlos, la que tuvo con Yoaf parece haber sido para ella más importante debido a que percibía que éste sí la entendía. Estefanía refiere que accedió a tener relaciones sexuales con Yoaf pensando que era algo que estaba bien, dado que ella lo amaba y pensaba que él también a ella. Después de algunos incidentes, Estefanía se queda con la percepción de que Yoaf no la tomó tan en serio como ella hubiese querido, se lamenta pensando que para él fue sólo un juego. Independientemente de lo que haya sucedido en la ruptura de esta pareja adolescente, llama la atención el hecho de que el criterio que toma Estefanía para acceder a tener mayor intimidad con su novio está dado en función de los sentimientos que él despierta en ella, pero también en función de los que ella cree despertar en él.

En lo que respecta al asunto de la violencia escolar, vemos con Estefanía que ella también ha tenido experiencias en este sentido. Ha estado alguna vez a punto de pelearse, pero la presencia de las autoridades escolares lo ha evitado. Aunque, por una parte, trata de no tener problemas con las otras jovencitas debido a que su hermano le advierte que muchas no pelean limpio, por otra parte existen otros criterios para evitar caer en una riña a golpes con las demás chicas, como por ejemplo el hecho de que no

---

<sup>418</sup> Hacemos referencia al mismo sujeto de investigación de cuya entrevista se incluyó un fragmento en este capítulo.

quiere pelearse con alguna a quien “no le tenga coraje”. Esto quiere decir, probablemente, que para acceder a tener una pelea a golpes hace falta, en el caso de Estefanía, una motivación emocional que la lleve a responder la agresión. Vemos que después dirá que si una de sus amigas se atreviera a establecer una relación con su ex-novio (del que Estefanía sigue enamorada), se molestaría tanto que sí la agrediría físicamente.

En este código moral particular que Estefanía se ha apropiado, se despliega una complejidad de significados en donde están de por medio las relaciones amorosas y de amistad que los adolescentes establecen entre ellos. Estefanía tenía una amiga que trasladó hacia ella el conflicto que se suscitó entre ésta última y la mejor amiga de Estefanía. La chica que rompió su amistad con ella la acusa de haber estado en complicidad con su otra amiga cuando ésta anduvo con su ex-novio. Se establecen alianzas que, si bien, pueden haber ocurrido en efecto, lo cierto es que no se comprueban, de tal manera que pueden estar sustentadas únicamente por la fantasía del sujeto ofendido. De todo esto podemos concluir que, en este código moral particular, una acción sancionada la constituye el entablar una relación sentimental con el ex-novio de alguna amiga, sobre todo si hacia él la persona “ofendida” todavía siente una especie de ligazón emocional. El transgredir esta norma puede provocar enfrentamientos violentos en donde todo vale, incluso es permitido el buscar personas ajenas al problema para golpear a quien se le atribuye la responsabilidad de haber cometido la falta. Puede ser que entren en juego factores como la voluntad de poseer al objeto amado aunque éste ya no esté a nuestro lado, y también una especie de “territorialidad”, que puede actuar ya sea como la causa primera de la violencia que se ejerce en la sanción a la falta, o incluso puede ser también que esa territorialidad opere como una excusa para ejercer esa violencia.

Las relaciones de amistad dependen de que las amigas sepan que no hay que traspasar los límites: en este caso, el límite se marca en la acción de relacionarse amorosamente con un ex-novio (tal como lo acabamos de mencionar), o bien en el acto de la deslealtad: es *malo* ser hipócrita con alguien que no ha hecho un daño directo o indirecto; si esta norma se transgrede, la sanción también puede consistir en el pago “con la misma moneda”.<sup>419</sup>

---

<sup>419</sup> Recordemos que en un fragmento de esta misma entrevista referido líneas arriba, Estefanía reconoce que a veces es hipócrita con quienes son desleales con ella.

En cuanto a las relaciones que esta adolescente establece con la autoridad, vemos que los maestros que gozan de su preferencia son aquellos que poseen el atributo de “ser humildes”, en cambio, aquellos que ella considera que la han castigado injustamente son quienes se han ganado su antipatía.

Al revisar lo dicho por Estefanía, Carlos, DJ, Aníbal y Esmeralda en este capítulo, es posible que adoptemos dos posturas, por lo menos. La primera de ellas puede llevarnos desde el desconcierto hasta la confusión, al tener la impresión de que los adolescentes de la época contemporánea están expuestos a situaciones a las cuales, en otros tiempos, los jóvenes experimentaban cuando tenían un poco más de edad, como por ejemplo las primeras experiencias sexuales, el peligro de estar en un ambiente expuesto a las drogas, la violencia desmedida, etc.; y pareciera que el arrebato adolescente está tomando proporciones cada vez mayores, quizá en función del contexto cultural, social y político por el que atraviesa la vida actual del país.

Por otra parte, da la impresión, si los adultos somos un poco honestos, de reconocer en lo dicho por los actores muchas actitudes que se siguen conservando en la época de “madurez” del ser humano, con la diferencia de que las formas de expresión no son las mismas: también en el trabajo encontramos que se corren “chismes” para lograr el desprestigio de quien no es apreciado por la o las personas que inician los rumores; la violencia puede tomar otros tintes, dado que ya no será necesario agarrarse a golpes a la salida o hacerle bullying al compañero, estas prácticas quedan sustituidas por el ahora llamado *mobbing*<sup>420</sup> en la escena laboral, o muchas otras formas discretas de atacar al compañero de trabajo, al colega; la violencia puede inscribirse en diferentes niveles en la sociedad adulta. Los enamoramientos, los apasionamientos, los engaños, las infidelidades, la ruptura con las amistades, también ocurren en el mundo cotidiano de los adultos y, a veces, en formas más dramáticas. Al contemplar todo esto, vuelve a aparecerse la pregunta: ¿qué es, pues, lo que caracteriza al comportamiento adolescente para diferenciarlo del que presentamos los seres humanos en otras etapas de la existencia? Puede ser que la respuesta esté en función de la intensidad y la impulsividad con la que reaccionan la mayoría de los adolescentes ante ciertas circunstancias, y también la rebeldía con la que tan desesperadamente buscan separarse de las figuras de

---

<sup>420</sup> Es el acoso laboral, equivalente del bullying en el área de trabajo de los adultos.

autoridad que sienten como impositivas.<sup>421</sup> Puede ser también que lo que ocurra sea que a los adultos, en tanto que nos asumimos como la generación que tiene a su cargo la educación de los individuos más jóvenes, cometamos de vez en cuando un error de apreciación, producto de la dificultad de reconocer nuestras propias fallas, y frecuentemente condenemos el proceder de los adolescentes y nos escandalicemos ante él, no sólo olvidando lo que para nosotros fue quizás aquella época, sino también disfrazando ante nuestra mirada lo que es nuestro presente y los códigos morales individuales mediante los cuales nos relacionamos con quienes compartimos el espacio laboral, el espacio familiar, etc.

Esto, aunado al hecho de que incluso para castigar es importante tener clara la dinámica efectiva del castigo, puede explicarnos la dificultad intergeneracional que se presenta en la educación secundaria para que alumnos y maestros se relacionen de la mejor manera posible.<sup>422</sup>

---

<sup>421</sup> Reiteramos que en este trabajo atribuimos el fenómeno de la rebeldía adolescente a la necesidad emocional de tomar distancia psíquica de las figuras parentales, y que dicha necesidad se trasladará a toda figura de autoridad sobre la cual el adolescente pueda efectuar alguna transferencia. Lo que dijo Estefanía acerca de la prefecta que le cae mal puede relacionarse con lo que refiere en otro fragmento acerca de que no le gusta que la regañe su mamá. A ciencia cierta, eso es algo que no podemos afirmar, pero tampoco podemos negarlo categóricamente. Tampoco se trata aquí de efectuar un psicoanálisis sobre la persona de los entrevistados, simplemente se busca encontrar alguna explicación que arroje mayores luces sobre las dudas que despiertan estos relatos adolescentes. El psicoanálisis permite, entre otras propuestas teóricas, sensibilizar a los adultos respecto de la problemática adolescente para evitar que pierdan la paciencia o que busquen apagar esta llama de rebeldía con riesgo de desatar consecuencias catastróficas para la vida del individuo. Padres y maestros se encuentran ante una paradoja entonces, ¿permitirlo todo para evitar dañar el equilibrio emocional del hijo o del alumno? ¿O elevar el nivel de exigencia para erradicar de él conductas que, a la larga, le traerán mayores sufrimientos sociales? La respuesta va más allá de la simple idea de un equilibrio cuantitativo en la forma de tratar a los adolescentes, pues implica conocer más a fondo lo que ocurre en la psique del individuo que atraviesa por esta etapa. Anna Freud plantea el problema en los siguientes términos: “(...) siempre he considerado lamentable que el período de mayor conmoción adolescente coincida con la etapa en que el individuo se ve sometido a mayores exigencias, como las relativas al rendimiento intelectual en el colegio y la universidad, la elección de una carrera, la mayor responsabilidad social y económica en general. Muchos fracasos (a menudo con consecuencias trágicas) en este campo no se deben a la incapacidad innata de la persona, sino, simplemente, a que se le plantean exigencias desmedidas en una época de su vida en que debe dedicar todas sus energías a la resolución de otros problemas de importancia, como los que le plantean su crecimiento y desarrollo sexual. (...) por último, me parece un error no considerar los detalles de la rebelión adolescente a la luz de ciertos problemas colaterales, por perturbadores que sean. Si adherimos al punto de vista de los teóricos del desarrollo, resulta menos importante el modo en que el adolescente se comporta en el hogar, el colegio, la universidad, o la comunidad como un todo. Reviste mayor importancia determinar qué tipo de rebelión ha de resultar más fructífera para conducir a una vida adulta más satisfactoria”. FREUD, Anna, *Op. Cit.* Pp. 192-193. Tenemos entonces dos exigencias que se contraponen: la educación del ciudadano y la orientación de los jóvenes en su lucha por conquistar la propia individualidad psíquica. Difícil abordaje para un problema en el que las exigencias sociales, en este momento de la vida mexicana, demandan nuestra atención inmediata.

<sup>422</sup> En este trabajo de tesis no vemos al castigo como una práctica indeseable. Reconocemos que dicha práctica se convierte en necesaria para mostrar a las nuevas generaciones que es importante acatar leyes y

Sin duda, todos los elementos que hemos mencionado hasta el momento (el problema de la abstracción de los términos en el currículum de la asignatura de Formación Cívica y Ética, el problema de la aplicación de los castigos al interior de la escuela secundaria No. 38, la razón que el psicoanálisis da para explicar la rebeldía adolescente, etc.) se conjugan para influir en el tipo de apropiaciones que los estudiantes pueden realizar en torno de la propuesta de contenidos que se inscribe en los dos programas de dicha materia, y por ende, impacta en la apropiación que los alumnos también pueden hacer con respecto de las intenciones educativas que corresponden al último nivel de educación básica y que ya hemos analizado en el capítulo anterior.

Hemos visto en el capítulo 1 -donde ubicamos la *procedencia* de la escuela secundaria- que ésta nace de múltiples accidentes, dentro de los cuales destaca la intención de refrenar más efectivamente los ímpetus desbordados de la juventud en rebeldía. También es posible afirmar, con base en el análisis que hicimos en el capítulo 2 acerca de las intenciones educativas de la asignatura de Formación Cívica y Ética, que, a pesar de que se han producido cambios históricos en la conformación curricular de la escuela secundaria como institución, subyace la intención de refrenar esos ímpetus rebeldes, ahora sí, con mayor tacto y apretura que a principios del siglo pasado, apostándole al conocimiento de la adolescencia, las normas, las leyes, la ética y la ciudadanía para legitimar en los estudiantes el orden moral, político, social e institucional al que, dado el

---

normas para posibilitar la vida en sociedad. La vida puede traducirse en términos de acciones y consecuencias, de acciones y reacciones, aunque éstas no siempre presenten una dinámica lineal. No obstante, es importante señalar que, hasta para castigar, el adulto debe guardar cierta coherencia. Ya Durkheim lo advierte en su obra *La Educación Moral*: es importante castigar siempre en función de la falta cometida, de lo contrario, el niño puede percibir cierta injusticia en el castigo, y esta percepción puede ocasionar que el castigo deje de surtir el efecto deseado. Por su parte, Michel Foucault también advierte este hecho y lo redimensiona incorporando a su análisis elementos semióticos: “Encontrar para un delito el castigo que conviene es encontrar la desventaja cuya idea sea tal que vuelva definitivamente sin seducción la idea de una acción reprobable. Arte de las energías que se combaten, arte de las imágenes que se asocian, fabricación de vínculos estables que desafían el tiempo: se trata de constituir unas parejas de representación de valores opuestos, de instaurar diferencias cuantitativas entre las fuerzas presentes, de establecer un juego de signos-obstáculo que puedan someter el movimiento de las fuerzas a una relación de poder”. FOUCAULT, Michel. *Vigilar y Castigar. Op. Cit.* P. 108. Para Foucault, el castigo se apoya en una tecnología de la representación que debe obedecer a ciertas normas, entre las cuales se encuentra el ser lo menos arbitrarios posible al castigar. Por supuesto, cada sociedad (micro o macro) posee códigos de conducta que contemplan la aplicación de sanciones. Pongamos por un momento, que los prefectos y los maestros que se sirven de los castigos escritos y corporales (como el hacer que los alumnos permanezcan una hora de pie en el patio) tuviesen “razón” en la ocasión de castigar. El problema no lo constituye en sí la acción de castigar, sino el hecho de que esos castigos no tienen relación con las faltas que pretenden sancionar. Entonces el castigo se vuelve venganza y abuso de poder que se desprende de un desconocimiento de esto que Foucault denomina como “tecnología de la representación en el castigo”.

contexto en el que viven, tendrán que insertarse de manera más activa poco a poco. Asimismo, encontramos que el programa de Formación Cívica y Ética dirigido al segundo grado de educación secundaria parece privilegiar la reificación del orden institucional como una realidad ajena a la influencia de la comunidad estudiantil: son los alumnos los que deben acatar normas y leyes, no tienen injerencia en ellas. Mediante el acercamiento empírico que tuvimos con los estudiantes sujetos de estudio de esta investigación, encontramos que esto se ratifica, no sólo en la actitud que algunas autoridades toman para aplicarles sanciones, sino también en el aula, en donde los profesores pueden dar sus conceptos sobre algunos términos clave (como el de Ética o Moral), y pueden después dictar definiciones retomadas de los libros autorizados, pero en no hay indicios de que se propicie que los estudiantes participen en la construcción activa de dichos significados. Algo similar ocurre con la asignatura en el tercer grado: su prioridad es la legitimación de aparatos institucionales que son de vital importancia en la vida ciudadana, no obstante, esto queda fuera del alcance del cuestionamiento de los alumnos, quienes, a final de cuentas, parecen jugar el papel de sujetos pasivos que recibirán el código moral aceptado para la vida en sociedad, pero que, en su vida personal, aún no son capaces de recurrir a ese código y terminan modificando su significado, transformándolo, adecuándolo a lo que ellos perciben que son sus necesidades más inmediatas en materia de convivencia.

Cuando hacemos alusión a este código particular que hemos podido rastrear a partir de este examen acerca de los procesos de convivencia en los adolescentes, no consideramos prudente afirmar que se trata de un código completamente distinto del que la escuela procura transmitir a través de las intenciones educativas explícitas en los programas de Formación Cívica y Ética. Lo que decimos es que pareciera que se crea un *híbrido* especial, una mezcla, un sincretismo que incorpora al discurso inserto en los componentes curriculares; al referente institucional que produce un texto moral propio y se expresa a través de las figuras de autoridad y los procesos de legitimación, reificación y sanción; y también admite a la producción simbólica resultante de los procesos de convivencia entre adolescentes. Esta combinación de elementos tomados de los diferentes referentes parece estar presente en el tipo de apropiaciones que los estudiantes realizan a su paso por la escuela secundaria, muy probablemente, abarcando los factores que presentamos a continuación:

a) Hemos afirmado en el capítulo 2 de esta tesis que el interés del Estado al proporcionar una formación de carácter cívico y ético a las nuevas generaciones consiste en que los jóvenes puedan interiorizar un sistema de signos que haga posible su sujeción a un aparato de producción establecido según el momento que, en términos culturales, sociales, políticos y económicos, atraviese la nación. En la medida en que los adolescentes logren realizar esta interiorización tal y como se propone en el currículum que vale para la educación básica (que es la que tiene a su cargo la principal labor de educación para la ciudadanía), es que las nuevas generaciones podrán ser útiles a dicho aparato de producción. Ahora bien, las características primordiales del aparato de producción que el Estado actual promociona a través de las intenciones educativas de los programas de Formación Cívica y Ética, parece estar en función de un interés pragmático, técnico y eficientista que necesita transmitir a sus ciudadanos las normas y sus correspondientes sanciones que ha determinado como legítimas. En este sentido, el orden institucional de la escuela secundaria No. 38, influido por una dinámica histórica que concibe a la secundaria como una institución represora de los impulsos rebeldes de la adolescencia –normalizadora-, busca dejar en claro en sus alumnos que cualquier transgresión a la norma será castigada. Los alumnos han logrado interiorizar este hecho porque lo han vivido en carne propia, han *experimentado*<sup>423</sup> esta situación y seguramente saben que cualquier desobediencia será castigada. El problema que aquí surge es que, si bien los alumnos tienen claro que la norma no debe ser violada, lo único que parece evitar que la transgredan. *en presencia de la autoridad*, es el miedo a recibir un castigo por parte de la ésta, pero no se alberga aquí una apropiación de la norma que realmente vaya en consonancia con lo que ellos piensan, con lo que ellos legitiman para sí mismos. Los adolescentes tienen deseos que se traducen en necesidades que urgen a ser satisfechas. Si esas necesidades se oponen a las normas establecidas por la institución, entonces buscarán que la forma para satisfacerlas escape a la mirada de la autoridad.<sup>424</sup> Por ello es que la organización

---

<sup>423</sup> Hacemos referencia aquí a la noción de *experiencia* en John Dewey, misma que hemos abordado con mayor detalle en el capítulo 2.

<sup>424</sup> Para Durkheim, las nociones de autoridad (poder moral superior a nosotros), regularidad (apropiación de hábitos) y disciplina (regulación de la conducta) están directamente ligadas a una idea que se posiciona por encima del ciudadano, como aparato de control regulador, de carácter heterónomo y orientado a la reificación. *Cfr. DURKHEIM, Émile. La Educación Moral.* Pp. 31-40. En cambio, para autores como Jean Piaget y Lawrence Kohlberg, la autoridad es una noción que se construye a partir del reconocimiento de una figura

para ir a presenciar las peleas a la hora de la salida, la convivencia con los novios,<sup>425</sup> y otras prácticas prohibidas, se siguen dando, en forma que procura ser discreta, que a veces es descubierta y sancionada, y aún así, la sanción, por no ser congruente con la reparación del daño ante la falta cometida es percibida como injusta; por esta razón, el castigo pierde su efecto y su acción legitimadora.<sup>426</sup>

- b) Encontramos que conceptos de suma importancia, como los correspondientes a las nociones de “respeto”, “convivencia armónica”, “negociación”, “responsabilidad”, “toma de decisiones” y otros más que tienen relación directa con los procesos de socialización que la escuela se ha fijado como meta conducir para garantizar una parte trascendental en lo que respecta a la educación del

---

“guía”, una figura orientadora que permite a los alumnos participar en las decisiones y ser co-autores de la instauración del orden moral en la escuela y en la familia. Es difícil tomar postura por una u otra de estas propuestas, dado que ambas conllevan riesgos en su aplicación y es que todo depende del contexto en el que se construya la noción de autoridad. No podemos borrar casi un siglo de existencia de la educación secundaria como aparato represor de los ímpetus juveniles, ni tampoco podemos obviar el clima de caos y violencia que actualmente se vive en la sociedad mexicana. Tampoco se trata de encontrar cuantitativamente el punto medio entre ambas teorías, sino, quizás, de tomar algunos elementos de cada una para potenciar la reflexión que permita la solución de este problema en torno de la constitución de la figura de autoridad en la escuela secundaria. Consideramos que es importante dar a conocer a los alumnos los límites a los que habrán de apegarse para procurar una convivencia óptima con rechazo a la violencia, pero también es importante que los profesores entiendan que deben manejar con mucho cuidado el lugar de poder que les está reservado, con el fin de que los alumnos no perciban estos límites como injustos.

<sup>425</sup> Deseamos dejar en claro que en este trabajo de tesis no consideramos apropiado que se prohíba a los adolescentes demostrar físicamente el cariño, apego, deseo y demás sentimientos que se ponen en juego en una relación de noviazgo o que connote tintes sexuales, como pueden ser los besos, los abrazos, el tomarse de la mano, etc. De hecho, vale recordar que este trabajo de tesis empezó como un proyecto inspirado, en parte, en la obra de Wilhelm Reich, autor que, aunque ya no consideramos válido en materia de psicoanálisis, aporta una de las mejores críticas hacia los regímenes políticos y órdenes institucionales que promueven una restricción de la expresión de la sexualidad en la juventud. Pero no es sólo Reich el único autor que reconocemos como enemigo de una moral detractora del cuerpo y de la sexualidad. Si bien, en este trabajo hemos hecho referencia directa a la obra de Sigmund Freud, de Anna Freud y de Erik Erikson –teóricos que también se manifiestan en contra de una moral sexual rígida y recalcitrante- existe también la influencia implícita de la obra de Friedrich Nietzsche, quien describe las nefastas consecuencias que lleva consigo el negarle al ser humano la posibilidad de asumirse en congruencia con su naturaleza. Si no hacemos mención directa de nuestra opinión en lo que respecta a las actitudes de las autoridades educativas de la escuela secundaria No. 38 al reprimir las expresiones de los adolescentes ligadas a la sexualidad es porque ello se desvía un poco del objetivo del presente capítulo, no obstante, será objeto de futuras reflexiones en este trabajo de tesis. Por lo pronto, lo que nos ocupa es la constitución de la estructura moral de los alumnos de educación secundaria y la apropiación que ellos hacen en función de lo que respecta a la propuesta curricular que estructura lo que debe ser la educación del ciudadano.

<sup>426</sup> También en el capítulo 2 nos ocupamos de definir el concepto de *Legitimación* a partir de la conceptualización que hacen de ella Peter Berger y Thomas Luckmann.

ciudadano, no se encuentran plenamente definidos<sup>427</sup> en el currículum de educación secundaria, así como tampoco es posible rastrear los referentes teóricos concretos a los que la propuesta de la RIES se apega para determinar la secuenciación de los contenidos programáticos de la asignatura de Formación Cívica y Ética.<sup>428</sup> Si bien, encontramos que la intención de la asignatura consiste en dar forma a la personalidad de los alumnos con base en criterios ciudadanos que encuentran su origen en los preceptos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, lo cierto es que esa *forma* que se espera dar a la personalidad de los adolescentes se encuentra poco aterrizada en los documentos oficiales, y, con ello se propicia que la interpretación de dichos preceptos constitucionales que han de enmarcar la educación ciudadana, queden a la libre interpretación de los profesores que tienen a su cargo la asignatura, con el inconveniente de que, en algunas ocasiones, dichos profesores no posean la claridad suficiente para significar apropiadamente estos conceptos y así poder intentar transmitirlos a los alumnos. No es que se trate de que todas las intenciones educativas cifren los conceptos de tal manera que no pueda existir un trabajo de creación por parte de profesores y alumnos en lo tocante a la interpretación de los mismos, pero sí es importante que ciertos términos queden mejor definidos, sin riesgo de ambigüedad o de contradicción, para que los sujetos del proceso educativo puedan tener mayores oportunidades de apropiárselos en el sentido en que la SEP espera que realicen esta atribución de sentido.

- c) Aunque la atribución de sentido dependa casi exclusivamente de lo que el profesor logre transmitir a los estudiantes, ello no garantiza que éstos incorporen exclusivamente la visión del profesor. Existen casos en lo que algo así puede

---

<sup>427</sup> Puede ocurrir que algunos de ellos enuncien una breve idea de los conceptos a los que hacen referencia, no obstante, dicha idea no se clarifica lo suficiente en el texto curricular de la SEP. El ejemplo más representativo de esto podemos ubicarlo en lo tocante a la palabra “respeto”, que nunca incorpora una definición clara y concisa, de tal suerte que produce las siguientes interrogantes: ¿qué es respetar a alguien?, ¿implica aceptar sus opiniones sin cuestionarlas?, ¿implica nunca disentir de esa persona (por ejemplo, el respeto a la autoridad)?, ¿el respeto se restringe solamente al acto de no proferir insultos y actitudes despreciativas hacia otra persona?, ¿el respeto se restringe al ámbito de la opinión, o se inscribe también al ámbito de la no discriminación?, etc.

<sup>428</sup> Como ya comentamos en el capítulo 2, el documento de *Fundamentación Curricular* hace referencia a que se recurre a un constructo multidisciplinar para formular los contenidos de la propuesta didáctica de los programas de Formación Cívica y Ética, un constructo que, en materia filosófica incorpora perspectivas como la de Pablo Latapí Sarre, entre otros autores. Pero no se profundiza en los aspectos más relevantes de dichas propuestas, y, en lo concerniente a la organización didáctica, no se mencionan las fuentes teóricas a partir de las cuales se estructura, por ejemplo, la secuenciación de contenidos.

llegar a pasar. Recordemos que en el capítulo 2 hicimos referencia a un fragmento del Diario de Campo en donde se muestra a un profesor de Formación Cívica y Ética que está comentando con sus estudiantes algunos conceptos relacionados con la noción de Ética y pone el ejemplo de la infidelidad, aludiendo a que es un saber generalizado el que dicta que no está bien establecer una relación amorosa con la pareja del amigo o de la amiga, y que la transgresión a esta norma se sanciona únicamente en la dimensión de la conciencia de cada individuo. Vimos, en los fragmentos de entrevista deconstruidos en el presente capítulo que, efectivamente, los adolescentes incorporan esta noción en la conformación de su particular código moral; sin embargo, la sanción que los adolescentes establecen a la transgresión de esta norma no se queda en el ámbito de la conciencia, tal como propone el profesor, sino que se articula en la dimensión de la violencia escolar, de las peleas a golpes y de los duelos que tienen lugar a la hora de la salida. Dicho despliegue de violencia puede tener muchas causas, de las cuales podemos ubicar aquellas relacionadas con el ambiente familiar y con el ambiente social y cultural del México actual, pero también con una característica primordial que el psicoanálisis rastrea en la época de la adolescencia: una primacía del Ello sobre el Yo.<sup>429</sup> Estas causas también se suman a la interferencia en la comunicación que se produce entre las intenciones educativas de la asignatura y la apropiación que los estudiantes pueden hacer respecto de dichas intenciones.

- d) A pesar de que los conceptos que mencionamos en el inciso “b” no se encuentran descritos en forma clara en el currículum de educación secundaria, encontramos

---

<sup>429</sup> Dada nuestra preferencia por la teoría psicoanalítica para explicar mucho del comportamiento humano, consideramos que la violencia y la agresividad son dos elementos constitutivos de la psique humana que difícilmente podría pensarse en erradicar por completo de ella. Lo más que puede hacerse en algunos casos es reprimir estos elementos mediante la educación y las prácticas moralizantes, no sin consecuencias para el sujeto. El amor al prójimo es, para nosotros, algo extraño: “Cada vez que Freud se detiene, como horrorizado, ante la consecuencia del mandamiento del amor al prójimo, lo que surge es la presencia de esa maldad fundamental que habita en ese prójimo. Pero, por lo tanto, habita también en mí mismo. ¿Y qué me es más próximo que ese prójimo, que ese núcleo de mí mismo que es el del goce, al que no oso aproximarme? Pues una vez que me aproximo a él –éste es el sentido de *El malestar en la cultura*- surge esa insondable agresividad a la que retrocedo, que vuelvo en contra mío, y que viene a dar su peso, en el lugar mismo de la Ley desvanec (*Sic*) a lo que me impide franquear cierta frontera en el límite de la conciencia”. LACAN, Jacques. *Seminario VII: La ética del Psicoanálisis*. Cap. XVI. “El amor al prójimo”. P. 225. Esta comprensión de la naturaleza agresiva de la psique humana, nos permite comprender mejor los procesos de la adolescencia si recordamos lo que ya hemos apuntado a este respecto: que existe, desde la perspectiva de Anna Freud, una diferencia de carácter cuantitativo en esta etapa de la vida del ser humano y que se expresa en términos de una debilidad del Yo frente al Ello. La conducta adolescente tiende a denotar mayor agresividad y mayor violencia debido a esa diferencia de carácter cuantitativo.

que se menciona una serie de competencias en los programas de estudio de la asignatura de Formación Cívica y Ética que hacen referencia a la autorregulación (definida como posibilidad de regular la propia conducta a partir del conocimiento de sí mismo y de las consecuencias que las propias acciones tienen para los demás), al sentido de pertenencia (como la conciencia de formar parte de grupos que funcionan como contextos de referencia para el individuo), al manejo y resolución de conflictos (poniendo en juego el diálogo en aras de la no violencia), a la participación social (como una actividad en la que se debe hacer uso de la comunicación eficaz para comunicar juicios y perspectivas sobre problemas que atañen a la colectividad), a la comprensión y aprecio por la democracia (esperando que los alumnos aprendan a expresar sus sentimientos e ideas en forma respetuosa y considerando los ajenos).<sup>430</sup> Si bien estos términos resultan descritos con mayor profundidad que las nociones que mencionamos en el inciso “b”, lo cierto es que, a partir de la revisión del referente empírico, percibimos que los adolescentes tienen problemas para resolver, la mayoría de las veces, sus conflictos en forma no violenta.<sup>431</sup> La noción de “respeto” sigue siendo ambigua en estas competencias, ya que no se profundiza en su descripción, pero, por lo demás, todo parece apuntar a la vía del diálogo para erradicar la violencia de la vida en las aulas. El problema es que la noción de violencia aparece poco aterrizada, y lo mismo ocurre con el concepto de “diálogo”. Vimos, con el fragmento de la entrevista realizada a Aníbal, que él utiliza la negociación para evitar que sus compañeros ejerzan violencia sobre él. No obstante, esta coerción

---

<sup>430</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular. *Reforma de la Educación Secundaria. Formación Cívica y Ética. Programas de estudio 2006*. Documento en línea, consultado el 5 de mayo de 2011, tomado de <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/fcye/index.htm>. Ya hemos analizado estas competencias en el capítulo 2.

<sup>431</sup> Para clarificar esta afirmación de que los estudiantes encuentran difícil resolver sus conflictos en forma no violenta, necesitamos remitirnos a la antítesis de este término, es decir, necesitamos partir de una definición de “violencia” para poder comprender mejor aquellas actitudes que, diferenciándose de ésta, pueden incluirse en lo que aquí consideramos un comportamiento “no violento”. Retomamos el concepto de *violencia* a partir de los trabajos de Dan Olweus, especialista en el tema del acoso escolar y teórico que acuña la noción de *bullying*. Para Olweus, la violencia “se debería definir como comportamiento agresivo donde el actor o autor utiliza su propio cuerpo o un objeto externo (incluso una arma) para infligir una lesión o un daño, relativamente grave, a otro individuo”. OLWEUS, Dan. *Acoso escolar, “Bullyng”, en las escuelas. Hechos e intervenciones*. P. 3. Consultado el 28 de agosto de 2011, en <http://www.acosomoral.org/pdf/Olweus.pdf>. Así, podríamos establecer que un comportamiento no violento sería aquél que no fuese agresivo en el sentido de infligir una lesión o un daño a otro u otros individuos. Por supuesto, recordemos que existen muchas formas de violencia y que esta noción no se limita exclusivamente al daño físico que se le pueda causar a otra persona.

de la que él es víctima al verse obligado a compartir con ellos las respuestas del examen para evitar que lo molesten o que lo recriminen por no ayudarlos, también puede ser considerada como una forma de violencia –e incluso podría ser tipificada como *bullying*-<sup>432</sup> a la que él se encuentra constreñido, finalmente. En otras palabras, a pesar de que puede ocurrir que en los programas de estudio encontremos algunas nociones más aterrizadas que otras, sigue existiendo un riesgo de ambigüedad que podría ser el causante de la interferencia en la interpretación y apropiación de las intenciones educativas, dado que los términos que actúan, por decirlo de alguna manera, como “variables intermedias” (“respeto”, “no violencia”, “diálogo”), son los que no quedan completamente clarificados. Esto puede propiciar que ciertas formas de violencia no sean contempladas como tales por parte de los profesores y de los alumnos.<sup>433</sup> Por otra parte, en lo tocante al sentido de pertenencia, los relatos de nuestros sujetos entrevistados evidencian que dicho sentido de pertenencia puede ser atribuible a sus comportamientos, sólo que para ellos adquiere una noción particular en función de las experiencias de violencia escolar a las que están sujetos. La unidad colectiva se parte en un número indefinido de grupos, donde cada cual estrecha lazos de amistad y establecen un código moral que apela a la lealtad<sup>434</sup> entre amigos. El problema es

---

<sup>432</sup>Olweus define al Bullying como “el fenómeno de acoso escolar (bullying) se puede describir como: “(...) comportamiento agresivo o querer “hacer daño” intencionadamente, llevado a término de forma repetitiva e incluso fuera del horario escolar, en una relación interpersonal que se caracteriza por un desequilibrio real o superficial de poder o fuerza”. OLWEUS, Dan. *Op. Cit.* P. 2. Aníbal ha dicho que a veces puede negarse a pasarle las respuestas del examen al chico que lo molesta, sin embargo, no deja de referir que el comportamiento de este chico, a quien llama “Trujillo”, es agresivo.

<sup>433</sup>A partir de afirmaciones como ésta, podría acusársenos en esta tesis de caer en un relativismo extremo del lenguaje. No es ésta la intención. Pero vale reconocer que en materia de lenguaje, la comunicación exige mayor precisión cuanto mayor sea el grado de abstracción de las ideas que se pretenden comunicar. Ludwig Wittgenstein analiza este fenómeno y concluye que hay niveles de comunicación “primitiva” que no representan problema, dado que se basan en términos concretos de fácil aprehensión, pero que esta comunicación primitiva no describe toda la complejidad del fenómeno del lenguaje. *Cfr.* WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigaciones Filosóficas*. P. 8

<sup>434</sup>Conceptualizamos al término *sentido de pertenencia* a partir de los trabajos de Gilberto Giménez, quien habla más propiamente del concepto de *pertenencia social*, definiéndola como “(...) la inclusión de la personalidad individual en una colectividad hacia la cual se experimenta un sentimiento de lealtad. Esta inclusión se realiza generalmente mediante la asunción de algún rol dentro de la colectividad considerada (...); pero sobre todo mediante la apropiación e interiorización al menos parcial del complejo simbólico-cultural que funge como emblema de la colectividad en cuestión (...). De donde se sigue que el status de pertenencia tiene que ver fundamentalmente con la dimensión simbólico-cultural de las relaciones e interacciones sociales”. GIMÉNEZ, Gilberto. *Materiales para una teoría de las identidades*. Instituto de Investigaciones sociales de la UNAM. Pp. 5-6. A veces pareciera que, para la SEP, esto tendría relación directa con fomentar el patriotismo en los educandos a través de ceremonias de carácter cívico en las que se rinden honores a la Bandera y se recuerdan efemérides relacionadas con los héroes de la Patria. El problema es que la noción de lo cultural trasciende, por mucho, a la esfera nacionalista de una sociedad. Las corporaciones, los medios de

que, aunque esto evidencie que los adolescentes están en posibilidad de desarrollar un sentido de pertenencia frente a ciertos grupos, parece ocurrir una imposibilidad de que esto también se traslade a una esfera más global, por ejemplo, a la esfera de la comunidad escolar, en la medida en que todos puedan reconocerse como compañeros y entender que éste es un criterio de peso que debería influir para evitar enfrentamientos violentos. Por lo anterior es que decimos que el currículum necesita definir mejor y más claramente los términos a los que apela, considerar los obstáculos que pueden surgir en la apropiación de las intenciones educativas y partir de ellos para elaborar una propuesta que se corresponda en mayor medida con las condiciones actuales que se viven al interior de las escuelas secundarias.

- e) No dejamos de considerar que las actitudes de algunos docentes pueden también estar contribuyendo a este problema de comunicación del código moral legitimado para la escuela secundaria y la apropiación que de éste puedan hacer los estudiantes. Episodios como el que describimos en el capítulo 2, en donde un docente dice que no está de acuerdo con las medidas *legales* que prohíben a los maestros gritar a los alumnos, así como la existencia de los castigos escritos y los que implican dejar de pie al alumno en el patio durante espacio de una hora, son medidas que a todas luces pueden ser ubicadas en el marco de una violencia docente<sup>435</sup> que transgrede las disposiciones en materia de legislación educativa que existen para garantizar el bienestar de los estudiantes. Esto no sólo repercute

---

comunicación, los programas de televisión dirigidos a los jóvenes, los videojuegos, las telenovelas, etc., son también elementos culturales que rara vez la escuela toma en cuenta para hablar de un sentido de pertenencia, y en la medida en que todo esto aparece desvanecido o “borrado” del mapa de la educación secundaria en el discurso oficial, o peor aún, prohibido, se dejan de lado elementos que urge ser analizados para comprender la cultura escolar en la que viven los adolescentes.

<sup>435</sup> Definimos aquí a la Violencia Docente a partir de lo estipulado en la *Ley General de acceso a las mujeres a una vida libre de violencia*: “Violencia Laboral y Docente: Se ejerce por las personas que tienen un vínculo laboral, docente o análogo con la víctima, independientemente de la relación jerárquica, consistente en un acto o una omisión en abuso de poder que daña la autoestima, salud, integridad, libertad y seguridad de la víctima, e impide su desarrollo y atenta contra la igualdad. (...)Constituyen violencia docente: aquellas conductas que dañen la autoestima de las alumnas con actos de discriminación por su sexo, edad, condición social, académica, limitaciones y/o características físicas, que les infligen maestras o maestros”. Artículos 10 y 11, respectivamente, de la *Ley General de Acceso a las mujeres a una vida libre de violencia. Capítulo II: De la Violencia Laboral y Docente*. Consultada el 29 de agosto de 2011, en <http://www.inmujeres.gob.mx/images/stories/normateca/Normas/Igamvlv.pdf>. Si bien, esta definición es extraída de una ley promulgada para garantizar el bienestar físico y emocional de las mujeres, consideramos que las connotaciones a las que hacemos referencia a partir de esta ley pueden ser válidas de aplicarse tanto para las alumnas como para los alumnos de cualquier nivel educativo.

en el hecho de que se vea afectada la relación entre éstos y los profesores, sino que también nos muestra que los docentes, al igual que los estudiantes, elaboran un código moral propio que difiere, aunque no en su totalidad, del que está legitimado en el currículum y en la legislación educativa. Muchas pueden ser las causas a que obedezca esta situación que priva en el profesorado, sin embargo, su examen excede a los propósitos del presente trabajo.

- f) Hasta el momento, puede parecer que la principal causa a la que atribuimos la interferencia que ocurre en los estudiantes en la apropiación de las intenciones educativas queda remitida exclusivamente al problema del lenguaje. No es así, dado que también tenemos en cuenta las peculiaridades de la etapa de la adolescencia como factores que desencadenan una serie de comportamientos que tienden a rebelarse contra ciertos elementos que se cifran en la esfera del orden moral, institucional y social, percibidos éstos como productos de la autoridad adulta. La etapa adolescente presenta una ambivalencia especial: por una parte, el individuo no es lo suficientemente autónomo (en las esferas moral, social, económica, emocional, etc.) como para buscar una independencia total respecto de las figuras de autoridad; por otra parte, necesita buscar esta independencia a toda costa, porque ya no tiene manera de percibirse tan ligado como antes a esas figuras.<sup>436</sup> Se trata de una etapa en la que el proyecto de vida presenta graves problemas para formularse, dado que dicha formulación depende de la capacidad

---

<sup>436</sup> No sólo se trata de la necesidad psíquica de modificar su relación con las figuras paternas a partir de la reactivación de las pulsiones sexuales que aún se encuentran ligadas en forma incestuosa. También ocurre que, como parte de todo el proceso de constitución de su identidad personal, el adolescente encuentra sumamente difícil el poder confiar en los adultos. Dependiendo del contexto familiar propio de cada adolescente, se construyen lazos de confianza con las figuras parentales que son más auténticos cuanto mayor sea la disposición de los padres para hablar siempre con la verdad a los hijos. Freud, analizando el fenómeno de los tabúes que, en su tiempo, giraban alrededor de la sexualidad, establece lo siguiente a partir de encontrar que a muchos niños se les negaba información veraz en cuanto a los temas de la reproducción humana: “Las respuestas usuales en la crianza de los niños menoscaban su honesta pulsión de investigar, y casi siempre tienen como efecto conmover por primer vez su confianza en sus progenitores; a partir de ese momento, en la mayoría de los casos empiezan a desconfiar de los adultos y a mantenerles secretos sus intereses más íntimos”. FREUD, Sigmund. *El esclarecimiento sexual del niño. (Carta abierta al doctor M. Fürst) 1907. En Obras Completas. Volumen IX.* P. 119. A este respecto, el fragmento que incluimos de la entrevista realizada a Estefanía, concretamente donde ella hace referencia a que no desea confiar en su orientador, y, por otra parte, sus confesores son otros adolescentes de su misma edad (sus mejores amigos) y una maestra “que está jovencita”, nos dejan ver que, independientemente de la hipótesis de Freud acerca de las causas del menoscabo de la confianza en los adultos, puede existir, en efecto, algún factor o factores que propicien que los adolescentes se sientan más cómodos compartiendo sus inquietudes con personas que no les recuerden constantemente lo que deben ser, sino que les ayuden a comprender mejor lo que son, los acepten y los reconozcan. Desafortunadamente, parece ser que éste no es el caso de muchas figuras adultas que tienen a su cargo la educación de adolescentes.

de proyección a futuro, y ésta, a su vez, depende de la capacidad de clarificación del presente. En el caso de los adolescentes, ni el presente ni el pasado están plenamente claros. Los cambios drásticos que ocurren en esta etapa, en todas las esferas de la constitución personal, así como los duelos que suponen esos cambios (duelo por las figuras parentales omnipotentes, duelo por el cuerpo, duelo por haber dejado atrás la infancia y el rol que asumían en ella, etc.) son factores que también intervienen, de múltiples formas, en la conformación ética y ciudadana de las personas adolescentes.

- g) Por último, consideramos que otra de las causas que impiden la eficaz comunicación a los adolescentes del código moral de la escuela secundaria expresado en sus documentos curriculares, depende también de algunos factores culturales que entran en contradicción. A través de los fragmentos citados correspondientes al Diario de Campo y a las entrevistas realizadas a los sujetos de estudio, hemos podido constatar que el contacto físico con tintes sexuales parece no estar permitido en presencia de las figuras de autoridad. Esto resulta contradictorio, dado que en el currículum oficial se reconoce a la adolescencia como un despertar de sentimientos y emociones relacionados con la sexualidad, incluso en algunas clases pueden abordarse temas concernientes a estos aspectos, pero la actitud de las autoridades al presenciar demostraciones de afecto con connotaciones sexuales en los adolescentes, se inscribe en un marco muy distinto al discurso que se promueve. Consideramos pues, que las reformas que se proponen para la secundaria, y para todo sistema educativo, deben estar en consonancia con una cultura institucional que efectivamente las apoye y las sustente, de lo contrario se produce una escisión entre el discurso y las prácticas, que raya en una “esquizofrenia académica” que, como toda esquizofrenia, tiene la particularidad de romper la comunicación entre el individuo (en este caso, la institución) y sus oyentes (en este caso, los alumnos).<sup>437</sup> También, vale la pena aclarar aquí que, dada la postura epistemológica que incorporamos en este trabajo de tesis, y que es muy cercana a la filosofía posmoderna, consideramos que este

---

<sup>437</sup> A este respecto vale la pena rescatar una cita de Freud que ilustra a la perfección casos como el que analizamos en el presente trabajo: “Vuelve así a demostrarse cuán poco inteligente es poner remiendo de seda a una chaqueta andrajosa, cuán imposible es llevar adelante una reforma aislada sin alterar las bases del sistema”. FREUD, Sigmund. *El esclarecimiento sexual del niño. (Carta abierta al doctor M. Fürst) 1907*. En *Obras Completas. Volumen IX*. P. 121.

problema en el actuar de los profesores responde, probablemente, a la forma en que como individuos y como grupo profesional tienen para interpretar su actuar docente y las acciones de sus alumnos. El referente biográfico y cultural, la constitución histórica de las prácticas docentes de los maestros de educación secundaria, las condiciones laborales, sociales, económicas, etc., son elementos que se combinan para que los profesores enfrenten de una determinada manera las problemáticas que se les presentan respecto de los estudiantes. Estos factores que, si bien son objeto de otro tipo de investigación para clarificar su naturaleza, se ponen en juego en todo este entramado aquí descrito, aunque no se trata de hallar en ellos una especie de “justificación”. El mayor problema reside en que los procesos de formación se ven afectados por estos factores que rompen la comunicación que debería darse para propiciar la reflexión que constituye un elemento primordial en la Formación Cívica y Ética de los estudiantes, dado que un auténtico trabajo de reflexión, supone partir de no sólo de los aprendizajes previos de los estudiantes, sino también de sus vivencias actuales para poder atribuirles un sentido más relacionado con las intenciones educativas que se ha propuesto la escuela. Pero si los adolescentes no confían en muchos de sus profesores (y sobre todo en aquellos que tienen a su cargo las asignaturas de Formación Cívica y Ética), no es posible que éstos tengan material para orientar las reflexiones hacia el fin esperado.<sup>438</sup> Porque, si bien, el Plan y los Programas de

---

<sup>438</sup> En torno a los procesos de reflexión y su vínculo con los procesos de formación hemos revisado ya las posturas de Bernard Honore y Gilles Ferry. Estos autores dejan ver la importancia de dar un sentido crítico a las propias vivencias para poder aprender de ellas y acumular un material intelectual que sirva, en cierta manera, como un repertorio que haga las veces de medida profiláctica ante las situaciones nuevas que pueda enfrentar el individuo. En la misma línea, Claude Dubar propone lo que él llama “construcción de la identidad reflexiva”, afirmando que: “El aprendizaje experiencial permite por sí solo la elaboración de la reflexividad, es decir, de la construcción de una identidad reflexiva que dé sentido a una práctica que se lleva a buen término. La relación con la escuela de un número creciente de alumnos está marcada, no tanto por el fracaso escolar “en sí”, que no existe, sino por la experiencia de la “exclusión relativa” de las “buenas” vías o los “buenos” establecimientos de la gran masa de los alumnos (incluso si pasan a las clases superiores) que se encuentran así orientados negativamente. Tal experiencia les hace difícil la experimentación de esa forma de identidad: primero porque mantienen a lo largo de sus estudios una concepción puramente instrumental del trabajo escolar, y por último y sobre todo porque difícilmente consiguen implicarse subjetivamente en los aprendizajes de “saberes-objetos” que están, para ellos, desvinculados de la “verdadera vida”, descontextualizados de su “entorno” y desprovistos de sentido, ya que no se vinculan a una práctica social o a una pasión intelectual o personal, a un “proyecto de vida para sí”. Todo depende de las interacciones entre esos alumnos y sus compañeros en la educación, y en primer lugar sus enseñantes. La identidad reflexiva no se construye aislada, sino que necesita de experiencias de relación que constituyan a la vez oportunidades y desafíos”. DUBAR, Claude. *La crisis de las identidades*. Pp. 211-212. Cuando Dubar hace referencia a la “exclusión relativa”, propone a ésta como un término que resulta mejor empleado que el de “fracaso escolar”, pues hace referencia a que los alumnos quedan excluidos de ciertos saberes (en su obra pone el ejemplo de las matemáticas) porque no han podido encontrar en esos saberes el sentido que les permita vincularlos a las

Estudios y los demás documentos que integran al currículum de la asignatura pueden abordar temas relacionados con la construcción de la identidad en la etapa adolescente, y tratar de legitimar el orden social y moral establecido a través de relaciones que se asocien a las características que se piensa que corresponden a esta época de la vida, lo cierto es que los profesores, los diseñadores del currículum y demás autoridades educativas necesitan partir de un conocimiento más profundo que solamente el discurso adolescente puede proporcionar. Pero ¿cómo hacer que esto ocurra, si por cuestiones de índole cultural, psíquica, emocional, etc., los adolescentes no confían, en buena parte de los casos, en la autoridad adulta?

Con estas consideraciones nos aproximamos al final del presente capítulo. Hemos comenzado diciendo que una característica fundamental de la Formación Cívica y Ética que se busca impartir en la escuela secundaria consiste en que se dirige a una población que atraviesa por problemáticas particulares que tienen relación con los procesos de construcción de la identidad (en su dimensión personal, principalmente) en el período de la adolescencia.

Retomando algunas conclusiones a las que llegamos en el capítulo 2, afirmamos que la SEP continuamente hace referencia, en toda la documentación curricular para la asignatura de Formación Cívica y Ética, a la importancia que revisten los procesos de reflexión en la constitución moral y ciudadana de los individuos; no obstante, a través del referente empírico que hemos incorporado para su análisis, podemos deducir que los procesos de reflexión se ven seriamente afectados por múltiples razones, siendo una de ellas cierta desconfianza que los alumnos parecen tener en lo que respecta a determinadas figuras de autoridad en la escuela. Así, en el discurso oficial, el carácter de

---

experiencias de vida por las que atraviesan. Esto también puede estar ocurriendo en el caso de la asignatura de Formación Cívica y Ética, que tiene un discurso que los alumnos tienen dificultad para apropiarse porque no contempla las experiencias a las que ellos están sujetos diariamente, es decir, no contempla su cotidianidad y eso deriva en una exclusión de los saberes vitales de los alumnos. Se les dice que hay que ser buenos ciudadanos, que las drogas son malas, que la sexualidad es algo natural, etc., pero las situaciones descritas en el discurso, probablemente no encuentran la fórmula para vincularse a las experiencias de vida de estos alumnos, y más propiamente, a su esquema referencial biográfico. Y entonces, pasa con Formación Cívica y Ética lo que puede pasar con asignaturas como Matemáticas, Física o Química, o cualquier otra materia que, al ser impartida, rompa esa relación entre saber y subjetividad: los alumnos aprenden conceptos para pasar el examen, elaboran trabajos para acreditar la materia, pero no tiene lugar un aprendizaje efectivo y realmente significativo de dichos contenidos.

la asignatura es eminentemente formativo pero, situándonos en lo tocante al referente institucional concreto de la Escuela Secundaria No. 38, es factible apreciar que los procesos formativos despliegan una severa interferencia que obedece, entre otras cosas, a cuestiones culturales en la relación que se establece entre docentes y alumnos.<sup>439</sup>

Vimos también que el concepto de *Adolescencia* que aparece en el discurso oficial de la SEP muestra deficiencias de sustento que nos impiden ubicarlo a partir de alguna o algunas teorías psicológicas en particular, y tampoco proporciona una explicación detallada de las características de este período del desarrollo humano. Dicho concepto se limita a distinguir dos peculiaridades de la etapa adolescente: los cambios y transiciones que se manifiestan a nivel físico y emocional, y el hecho de que existe una pluralidad de formas en que cada sujeto vivencia esta etapa de su vida. Consideramos que una conceptualización de este tipo representa graves inconvenientes para que las autoridades escolares logren apropiarse de mejor manera del sentido que posee el término y las implicaciones que reviste el intentar poner en marcha estrategias educativas en estudiantes que se inscriben en esta etapa del desarrollo humano. El principal contratiempo de que este concepto propuesto por la SEP no entre en demasiados detalles –y aquí se trata de detalles teóricos en tanto que se presentan a través de un discurso explicativo de una realidad determinada-, consiste en el hecho de que, socialmente, lingüísticamente y culturalmente parece privilegiarse la idea de que lo único que hay que entender sobre la adolescencia es que se trata de un período crítico que cada individuo vivirá según sus condiciones particulares (incluso se hace referencia a que no todos los individuos presentan crisis, cosa que, desde nuestro punto de vista, no resulta tan exacta), pero se deja de lado la necesidad de entender plenamente sus causas y su

---

<sup>439</sup> La desconfianza que los alumnos experimentan respecto de las autoridades escolares conlleva una ruptura en el diálogo, elemento primordial para los procesos de formación, dado que ésta, en tanto se apoya principalmente en la reflexión y en los elementos de exterioridad, implica necesariamente a la interreflexión: “Reflexionar no tiene sentido más que con relación a un espacio de interreflexión. Yo reflexiono utilizando conceptos abiertos, es decir que pueden encontrar nuevas significaciones, no solamente por mi parte, sino por parte de los demás. El poder de suspender, de cuestionar un pensamiento establecido no se ejerce más que si es compartido”. HONORE, Bernard. *Op. Cit.* P. 70. Si la interreflexión es un factor determinante en los procesos de formación, y, por otra parte vemos que no puede instaurarse entre docentes y alumnos, éstos, en la medida en que solamente pueden dialogar con sus pares, terminan *formándose aparte*. Si el espacio compartido se limita al diálogo entre alumnos, los procesos de formación excluyen al currículum. Los contenidos escolares serán memorizados pero no aprehendidos porque no existen las condiciones para que puedan ser significados. Lo que se aprehende “en paralelo” son contenidos referidos a las vivencias particulares de los alumnos, mismas que ellos comparten entre sí y constituyen el material reflexivo que configura una *formación distinta* de la que la escuela propone. Quizá ésta explicación nos permita comprender mejor por qué y cómo es que se crea un código moral específico, particular y desemejante del de los adultos, que pertenece, en última instancia, exclusivamente a los alumnos.

relación con los procesos de formación. Dichos procesos de formación varían en función del escenario en el que tienen lugar y las características de la población escolar a la que van dirigidos, y he ahí la importancia de contar con un concepto de “adolescencia” más elaborado.<sup>440</sup>

La principal desventaja que encontramos en la falta de definición del concepto de “adolescencia” que articula la SEP estriba en que, analizado a la luz de un paradigma ontológico del lenguaje (modelo desarrollado por Rafael Echeverría), éste es generativo de realidades, pero no las genera de la “nada”, dado que “todo lo dicho siempre es dicho por alguien”<sup>441</sup>; es decir, a través de este concepto, tan parco y escueto de teoría, subyace la idea de un texto producido por unas autoridades educativas que otorgan poco peso a la teorización, y esto nos lleva a ubicar su cosmovisión –en lo tocante al quehacer educativo- dentro de una perspectiva de corte pragmático en la que “el hacer sin sustento, sin argumento” está dirigido al logro de unos resultados específicos sin comprender cabalmente los procesos necesarios para alcanzarlos. Aquí es donde empieza a inscribirse la ambigüedad que hemos podido percibir en todo el discurso oficial que legitima la propuesta curricular para la Formación Cívica y Ética que se intenta generar en el nivel educativo de la secundaria.

Por otra parte, en este trabajo de tesis, nos adscribimos a una conceptualización de la adolescencia que recurre a la explicación psicoanalítica de dicho fenómeno (misma que ya hemos presentado), pues consideramos que ésta nos provee de más y mejores elementos para la comprensión de los complejos procesos que tienen lugar en esta etapa específica de la existencia humana, y llegamos a la conclusión de que el principal reto de los adolescentes tiene que ver con un trabajo de distanciamiento simbólico respecto de sus figuras parentales; un distanciamiento que no necesariamente implica una ruptura,

---

<sup>440</sup> Cuando los conceptos no están claros sobreviene una sensación de angustia, producto de la desorganización que supone el sinsentido: “(...) en presencia de lo inorganizado, la emoción colorea la experiencia, una vez que se ha sentido la angustia por la conciencia de una mundanidad caótica a todos niveles. Nosotros consideramos que lo inorganizado no es más que un aspecto de lo desconocido”. HONORE, Bernard. *Op. Cit.* P. 94. Los conceptos no clarificados de los programas de Formación Cívica y Ética puede dejar esa sensación de desestructuración en quien los revisa buscando comprender su sentido, pero esa experiencia de caos se traslada más allá del texto oficial, pudiendo tener un impacto negativo en quienes dependen de dicho discurso y no encuentran en él el orden necesario para orientar sus prácticas hacia determinados fines.

<sup>441</sup> ECHEVERRÍA, Rafael. *Ontología del Lenguaje.* P. 25.

sino una modificación en la relación que hasta ahora los hijos habían mantenido con sus padres.

Esta concepción teórica acerca de los procesos psíquicos que tienen lugar en el desarrollo de la persona adolescente permite comprender algunos de los elementos que fueron enunciados por los sujetos de investigación a partir de los fragmentos de entrevista que incorporamos en este trabajo. Los elementos que capturan nuestro interés de forma más significativa son los siguientes:

- La referencia a cierta ambivalencia de sentimientos que lleva a las chicas entrevistadas a oscilar entre el deseo de soledad y el deseo de compañía, entre cambios de estado de ánimo que van desde la tranquilidad hasta el arrebató o el comportamiento impulsivo.
  
- Pueden reconocer cualidades en ellos mismos que refieren que “les gustan”, y, al mismo tiempo, identifican comportamientos o elementos de su personalidad que les resultan desagradables o que quisieran cambiar; como el hecho de “ser enojones” (molestarse con las personas o mostrar un comportamiento agresivo impulsivo), ser hipócritas, ser desobedientes, etc. En algunos casos, ellos refieren haber logrado moderarse en estos aspectos, en otro, no comprenden “por qué son así”, es decir, se enfrentan a la imposibilidad de acceder al conocimiento de las causas de este tipo de comportamiento en ellos, y eso es lo que les impide transformarlo.
  
- Parece haber unanimidad respecto al hecho de que tienen preferencia por ciertos compañeros de clase y sienten desagrado por otros. De esto resulta la conformación de grupos parcializados, donde puede tener lugar un estrechamiento en las relaciones interpersonales que deriva en una amistad que opera bajo ciertos códigos morales de estructura particular, en donde el apoyo y la lealtad aparecen como pilares de los procesos de convivencia.<sup>442</sup>

---

<sup>442</sup> Cabe la posibilidad de afirmar que, en un mundo cifrado por códigos de conducta pertenecientes a la esfera de los adultos, un universo en el que los adultos son dueños de la economía y del poder, los adolescentes

- En la mayoría de los casos, los fenómenos de autopercepción están en función del reconocimiento ajeno, en la medida en que los sujetos entrevistados refieren lo que sus padres, maestros, compañeros, amigos o parejas les hacen saber acerca de su propio comportamiento. A veces, estos juicios ajenos poseen la particularidad de resultar estructurantes para los adolescentes: les permiten reconocer cuándo su actuar es aceptado y cuándo no, resultando de esto último la necesidad de regular su propia conducta al relacionarse con los demás. Pero, en otras circunstancias, los juicios ajenos despiertan en los adolescentes una especie de rechazo a la crítica, y esto ocurre generalmente cuando consideran que el o los sujetos “jueces” no poseen la razón al expresar sus opiniones sobre ellos. Cuando esto pasa, los sujetos adolescentes se rebelan. En este punto resulta muy difícil asir una explicación uniforme que permita predecir cuándo los adolescentes serán receptivos a la crítica y cuándo la rechazarán. Quizá todo depende de la persona que se las dirija y del momento y la forma en que se las expresa.

---

pueden experimentar una sensación de no-pertenencia, una sensación de diferenciación respecto de ese mundo. Esto hace de la adolescencia un estigma y de los adolescentes unos individuos estigmatizados que tienen que poner en marcha estrategias particulares de supervivencia. E. Goffman revela el papel que juegan los pares en una situación de estigma. El estigmatizado se asume diferente y esto daña su identidad social en un mundo que difícilmente lo acepta porque difícilmente lo comprende. No obstante, el estigmatizado “(...) advertirá que existe gente sensible dispuesta a adoptar su punto de vista en el mundo y a compartir con él el sentimiento de que es humano y “esencialmente” normal, a pesar de las apariencias y de sus propias dudas. Hay que considerar, en este último caso, dos categorías. El primer grupo de personas benévolas es, por supuesto, el que comparte su estigma. Conocedoras por experiencia propia de lo que se siente al poseer ese estigma en particular, algunas de esas personas pueden enseñarle las mañas del oficio y ofrecerle un círculo de lamentos en el cual refugiarse en busca del apoyo moral o del placer de sentirse en su elemento, a sus anchas, aceptado como alguien que es realmente igual a cualquier otra persona normal. (...) Comparten un universo de respuestas; dan forma y reconocen símbolos de prestigio y de deshonor; evalúan las situaciones relevantes en función de sus propias normas y en su propio idioma, y en sus interrelaciones mutuas renuncian a la máscara del ajuste exigido por las circunstancias”. GOFFMAN, Erving. *Estigma. La identidad deteriorada*. Pp. 31-32. Esta explicación arroja muchas luces sobre el fenómeno del código moral particular que rige para los estudiantes de secundaria. De alguna manera, saben que la autoridad es normativa, que no los acepta como son y tiene por misión cambiarlos, “darles forma”, una forma que está en consonancia con los deseos adultos. Pero los adolescentes no son tan maleables como a algunos educadores les gustaría creer, porque finalmente no dejan de ser humanos. A veces lo que necesitan es ser aceptados, lograr el reconocimiento ajeno, pero esto les resulta tan difícil porque, para ello, deben dejar de ser como son en alguna medida. Sus pares, en cambio, los aceptan tal cual son, y aunque pueden experimentar desavenencias, saben, por lo menos, que ninguno tiene el deber de educar al otro. El código moral adolescente probablemente tiene más éxito que el código adulto porque surge de un auténtico compromiso entre sus miembros, y porque su aceptación se genera desde la interioridad de los sujetos. En cambio, el código adulto busca imponerse a través de la sanción.

- No todos, pero sí algunos de los sujetos entrevistados reconocen estar viviendo una especie de distanciamiento respecto de la figura materna. Podríamos hallar una explicación a esto en la teoría psicoanalítica (misma a la que ya hemos hecho referencia), no obstante, no podemos dejar de mencionar que las características de las relaciones familiares de los adolescentes también se hallan circunscriptas a la historia materno-filial de cada uno, y que dicha historia siempre posee un distintivo que la hace única en su haber. Por esta razón preferimos evitar hacer interpretaciones de corte psicoanalítico que pretendan ofrecer una explicación generalizada para este fenómeno de percepción de distanciamiento respecto de la figura de la madre.

Por otra parte, también es importante distinguir algunas conclusiones a las que llegamos al llevar a cabo el análisis que hemos emprendido en el presente capítulo, y que nos parecen sumamente relevantes para ofrecer una perspectiva más completa acerca del fenómeno que nos ocupa:

- Analizamos el perfil de egreso del educando de nivel básico. Encontramos que propone una serie de competencias “para el manejo de situaciones”, “para la convivencia” y “para la vida en sociedad”. A partir del análisis que realizamos, deducimos que estas competencias y, en general todo el currículum propuesto para la asignatura de Formación Cívica y Ética presenta un problema de ambigüedad en conceptos de vital importancia, pues éstos no se hallan clarificados lo suficiente. Esta situación propicia que la interpretación de términos como “respeto”, “comunicación eficaz”, “solución de problemas”, etc., queden librados al ejercicio interpretativo que, tanto la institución como cada docente en forma individual, realicen para atribuir significado a estas denotaciones. Incluso, en este capítulo nos dimos a la tarea de ejemplificar que es posible realizar diversas lecturas de estas competencias al asociarlas con las vivencias que uno de nuestros entrevistados narró en el fragmento de entrevista que incorporamos sobre su experiencia en la escuela secundaria. De este ejercicio dedujimos que se hace urgente precisar estos términos que, dada su falta de definición, no orientan realmente la actuación de los docentes y las autoridades educativas.

- Llegamos a la conclusión de que hay una serie de factores que se conjugan para dificultar la apropiación de las intenciones educativas en Formación Cívica y Ética por parte de los estudiantes: las peculiaridades del aparato punitivo de la escuela secundaria como institución históricamente designada para la represión de la rebeldía adolescente (el sistema de sanciones no es congruente con las posibles transgresiones a la norma<sup>443</sup>); la ambigüedad de los conceptos en la propuesta curricular para Formación Cívica y Ética, que dificulta su apropiación de sentido por parte de las autoridades escolares y, por ende, representa una barrera en los procesos de formación ciudadana; la primacía del Ello sobre el Yo en el período de la adolescencia parece interferir en la instauración de una cultura escolar a favor de la no violencia; las prácticas institucionales en relación con la disciplina y las prácticas docentes que están en función de un engranaje cultural específico que privilegia la concepción de la primacía jerárquica y autoritaria del maestro sobre los alumnos, han derivado en una serie de actitudes que se inscriben al interior de una violencia docente sobre los adolescentes, ocasionando la desconfianza que éstos sienten respecto de las figuras adultas y obstaculizando el diálogo con ellas,

---

<sup>443</sup> Comprendemos que una de las funciones de la educación de adolescentes, nada fácil por cierto, consiste en constreñir determinados comportamientos en los individuos. Tal como Freud lo describiera: “La sociedad, en efecto, tiene que hacerse cargo, como una de sus más importantes tareas pedagógicas, de domeñar la pulsión sexual cuando aflora como esfuerzo por reproducirse, tiene que restringirla y someterla a una voluntad individual que sea idéntica al mandato social. También tiene interés en posponer su desarrollo pleno hasta que el niño haya alcanzado un cierto grado de madurez intelectual; es que con el afloramiento pleno de la pulsión sexual toca a su fin también, en la práctica, la docilidad a la educación. En caso contrario, la pulsión rompería todos los diques y arrasaría con la obra de la cultura, trabajosamente erigida. Por otra parte, la tarea de domeñarla nunca es fácil; se la consume ora con defecto, ora con exceso. El motivo de la sociedad humana es, en su raíz última, económico: como no posee los medios de vida suficientes para mantener a sus miembros sin que trabajen, tiene que restringir su número y desviar sus energías de la práctica sexual para volcarlas al trabajo. Vale decir, el eterno apremio de la vida, que desde los tiempos primordiales continúa hasta el presente”. FREUD, Sigmund. *Obras Completas. Volumen 16. Conferencias de introducción al psicoanálisis. Parte III. Doctrina general de las neurosis (1916-1917). 20ª Conferencia: La vida sexual de los seres humanos*. Pp. 284-285. Recordemos aquí que, cuando Freud habla de la pulsión sexual hace referencia a un concepto que va mucho más allá de la pura genitalidad; se trata de un concepto que abarca también los comportamientos agresivos, violentos, ególatras, destructivos, etc., que acompañan a la pulsión sexual. Si bien estamos de acuerdo con la función represora que la educación lleva a cabo en estos aspectos, lo que nos parece que urge modificar es la *forma* en la que dicha función se asume en nuestros días. Las formas de socialización que la escuela tiene bajo su cargo no pueden mantenerse aisladas de las exigencias contemporáneas, es decir que las sanciones deben evolucionar para realmente tengan un efecto moralizante sin que ello perjudique la psique de los adolescentes. La escuela secundaria en México surge, entre otras cosas, como aparato represión de los comportamientos antisociales de la adolescencia, y como tal se mantiene, procurando cumplir así con su función en el complejo entramado social. No obstante, necesita actualizarse y perfeccionar los medios a través de los cuales intenta el cumplimiento de su misión, adecuarlos a las exigencias actuales en materia de educación de adolescentes.

situación que perjudica severamente los procesos de reflexión que son tan necesarios para apoyar los procesos de formación; las características propias de la psique adolescente, que originan que los sujetos se rebelen contra las normas morales que habían incorporado en la infancia, dado que éstas son un recordatorio de la proximidad simbólica respecto de las figuras parentales, y esto propicia, a su vez, que, por efectos de transferencia, el adolescente se resista a incorporar los preceptos de ciudadanía que se espera que adquiera; y, por último, la imposibilidad que, en términos culturales, se presenta para la incorporación de nuevas propuestas para enfocar aspectos como la actitud hacia la sexualidad: la RIES no puede funcionar en una sociedad o en un contexto institucional en el que no se han trastocado primero las bases del sistema, es decir, donde no se ha operado genuinamente un proceso de transvaloración.

Estos hallazgos nos remiten a un problema de fondo, de mayor complejidad. Con base en lo dicho por los actores y lo rescatado a través de las observaciones plasmadas en el Diario de Campo, inferimos que existe una barrera en la comunicación y la transmisión de las intenciones educativas de la asignatura de Formación Cívica y Ética, y los alumnos destinatarios de éstas. Dicha barrera provoca una interferencia que impide o distorsiona la apropiación de los contenidos de la materia y la adquisición de las llamadas “competencias cívicas”. Los alumnos tienen dificultades para atribuir sentido y significado propios a la propuesta curricular de la asignatura.

En líneas anteriores, formulamos una pregunta: ¿qué posibilidad hay, dadas las características de la psique adolescente y dadas las particularidades descritas en la construcción de sus procesos de convivencia, de lograr que los alumnos de educación secundaria se apropien de las intenciones educativas enunciadas en el currículum que vale para este nivel educativo? No nos hemos podido responder todavía.

También haría falta saber, a partir de los puntos que acabamos de enunciar, ¿qué tan factible sería que los estudiantes atribuyan sentido a los contenidos que se desprenden de las intenciones educativas de la asignatura de Formación Cívica y Ética, dadas las circunstancias históricas y culturales que aquí hemos podido concluir que posee esta escuela secundaria como institución, y que determinan de múltiples formas las relaciones que se establecen entre profesores y alumnos?

Para ensayar una respuesta a estas cuestiones, hemos reservado el siguiente capítulo, en donde trataremos de respondernos a la interrogante que nos plantea la posibilidad que tiene la propuesta de Formación Cívica y Ética, tal y como se encuentra conceptualizada por la SEP, para ser efectivamente apropiada y significada por los adolescentes de secundaria. Entonces, habrá que ver qué tan *competente* es el currículum de la asignatura para poder promover las *competencias* que determinan el eje de sus intenciones educativas.

## **CAPÍTULO 4**

# **SOBRE LOS ALCANCES Y POSIBILIDADES DE LA ASIGNATURA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA**

“No queda remedio: es necesario exigir cuentas y someter a juicio despiadadamente a los sentimientos de abnegación, de sacrificio por el prójimo, a la entera moral de la renuncia de sí: y hacer lo mismo con la estética de la <<contemplación desinteresada>>, bajo la cual un arte castrado intenta crearse hoy, de manera bastante seductora, una buena conciencia. Hay demasiado encanto y azúcar en esos sentimientos de <<por los otros>>, de <<no por mí>>, como para que no fuera necesario volvernos aquí doblemente desconfiados (...) El hecho de que esos sentimientos *agraden* – a quien los tiene, y a quien saborea sus frutos, también al mero espectador, - no constituye aún un argumento *a favor* de ellos, sino que incita cabalmente a la cautela. ¡Seamos, pues, cautos!”

Friedrich Nietzsche.  
*Más allá del bien y del mal.*

“(...) el ser humano no es un ser manso, amable, a lo sumo capaz de defenderse si lo atacan, sino que es lícito atribuir a su dotación pulsional una buena cuota de agresividad. En consecuencia, el prójimo no es solamente un posible auxiliar y objeto sexual, sino una tentación para satisfacer en él la agresión, explotar su fuerza de trabajo sin resarcirlo, usarlo sexualmente sin su consentimiento, desposeerlo de su patrimonio, humillarlo, infligirle dolores, martirizarlo y asesinarlo. (...) La cultura tiene que movilizarlo todo para poner límites a las pulsiones agresivas de los seres humanos, para sofrenar mediante formaciones psíquicas reactivas sus exteriorizaciones”.

Sigmund Freud.  
*El Malestar en la Cultura.*

## CAPÍTULO 4

### SOBRE LOS ALCANCES Y POSIBILIDADES DE LA ASIGNATURA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA

- **Alcances de la asignatura de Formación Cívica y Ética, en función de su constitución histórica y de las particularidades del referente institucional.**
- **Posibilidades de la asignatura de Formación Cívica y Ética en la Escuela Secundaria No. 38 “Josefa Ortiz de Domínguez”, tomando en cuenta las características psico-sociales de la etapa adolescente en los sujetos entrevistados.**
- **Propuesta de alternativas para consolidar la posibilidad de apropiación de los contenidos de la asignatura de Formación Cívica y Ética en el lugar de la investigación.**

Recogiendo los puntos más importantes en relación con lo que hemos revisado en el capítulo anterior, conviene hacer un breve recuento de aquellas cuestiones que quedaron pendientes y que nos proponemos abordar en éste.

Recordemos que en el capítulo 3 nos dimos a la tarea de deconstruir varios textos, a saber: el concepto de *adolescencia* que incorpora la SEP en los argumentos que dan sustento al currículum de educación secundaria, un fragmento correspondiente a las competencias que se marcan en el perfil de egreso de la escolaridad básica en México, y algunos extractos de las entrevistas realizadas a los sujetos de la investigación, así como también algunas anotaciones relevantes del Diario de Campo. A través del trabajo interpretativo que efectuamos en dicho capítulo, llegamos a una serie de inferencias que

nos llevaron a plantearnos ciertas interrogantes con respecto a la propuesta de la asignatura de Formación Cívica y Ética.

Llegamos a la conclusión de que la adolescencia es algo más que una etapa de “muchas crisis”, tal como lo ha definido la SEP. Consideramos que las crisis se presentan en todos los periodos de la existencia humana, y nos interrogamos acerca de los elementos distintivos, característicos de la etapa adolescente (elementos que el concepto proporcionado por la SEP no podía aclararnos en su totalidad. Revisamos los testimonios de nuestros sujetos entrevistados y llegamos a la conclusión de que había una serie de factores que solamente podíamos explicarnos a través de las teorizaciones del psicoanálisis, principalmente de corte freudiano.

Dijimos que, al parecer, lo característico de la adolescencia se encuentra dado por una suerte de necesidad de distanciamiento respecto de los padres. Esta urgencia de tomar distancia respecto de los progenitores no es en sí misma el sinónimo de una ruptura definitiva con ellos, sino que más bien llama al adolescente a elaborar un trabajo de desasimio respecto de la autoridad parental para comenzar a elaborar, a partir de ello, una nueva relación con sus padres y resignificar su propia identidad.

Asimismo, logramos derivar, a partir de lo narrado por los adolescentes entrevistados, una serie de rasgos coincidentes en sus distintas formas de pensar y de percibirse a sí mismos. Estos rasgos nos hablan de la presencia de una extraña ambivalencia de sentimientos que, en algunos casos, los lleva a experimentar desde el deseo de estar en soledad hasta la necesidad de permanecer en compañía, de ser escuchados; son capaces de definir, en lo que respecta a su carácter o personalidad, los rasgos que les gustan y los que les desagradan, y aportan una fundamentación erigida desde su propia referencialidad para ello; tienden a agruparse en función de determinados criterios que, por lo general, giran en torno de cuestiones empáticas y elementos identitarios, y también aplican la exclusión hacia las personas que no motivan ellos estas cuestiones y estos elementos; también parece que necesitan de la mirada del Otro para construir su propia identidad, pues para autodefinirse siempre terminan haciendo referencia a la idea que sus familiares o amigos tienen sobre ellos; algunos reconocen en forma explícita estar viviendo un distanciamiento respecto de las figuras parentales, y también reconocen que en ocasiones ellos mismos adoptan una actitud retadora respecto a la autoridad.

Estos rasgos del carácter de los sujetos entrevistados se suman a otras cuestiones que nos alertan acerca de lo que está ocurriendo en lo tocante a los procesos de apropiación de los contenidos de la asignatura de Formación Cívica y Ética: el hecho de que parece haber una notoria ambigüedad en los términos que incorpora el currículum de la asignatura, y también el que en la escuela secundaria No. 38 se lleven a cabo prácticas punitivas de tipo corporal que, a nuestro juicio, derivan en una violencia docente contra los estudiantes, misma que tiende a romper el diálogo entre éstos y las autoridades escolares.

De todo lo anterior, y, con base en los hallazgos presentados en el capítulo precedente, podemos afirmar que existe una fehaciente interferencia en los procesos de apropiación de los contenidos de la asignatura de Formación Cívica y Ética, situación que puede derivar en la imposibilidad para la adquisición de las competencias cívicas que se plantean tanto en el currículum de educación secundaria, como en el perfil de egreso de la escolaridad básica en México.

En conjunto, podemos distinguir una serie de factores que podrían tener relación directa con la interferencia a la que estamos haciendo mención, y, por ende, nos es preciso analizar cuáles son las posibilidades de que la propuesta de la asignatura que nos ocupa en este trabajo pueda llevar a buen término las intenciones educativas que la sustentan, considerando el contexto que hemos descrito.

Con motivo de lo anterior, afirmamos que, a partir de los elementos mencionados en el capítulo 3, necesitamos determinar los alcances de la asignatura tomando en cuenta dos situaciones sumamente significativas: el impacto que la configuración histórica de ésta puede tener en relación con la constitución particular del lugar de la investigación concebido como un entramado institucional complejo; y los efectos que tiene dicha asignatura tomando en cuenta las características psíquicas y sociales de la adolescencia. Cabe señalar que para el abordaje de esta segunda situación ponemos el acento en las explicaciones teóricas del psicoanálisis, relacionándolas con uno de los hallazgos extremadamente importante: la conformación de un código moral particular por parte de los adolescentes, que opera en forma “oculta” y en paralelo al código moral legitimado por las autoridades escolares.

Por último, incluimos un breve apartado en el que intentamos mostrar una especie de propuesta de solución a las problemáticas descritas a lo largo de este trabajo de tesis, con el fin de señalar algunos caminos que, si bien no serán ni los únicos ni los “correctos”, podrán contribuir en algo a pensar qué se puede hacer para impulsar el mejoramiento de las condiciones bajo las que hoy se ofrece a los adolescentes mexicanos una formación ciudadana que no sólo vaya más en consonancia con las necesidades sociales, emocionales y culturales que presentan a esta edad, sino que además les permita acceder a formas menos violentas de convivencia y a un auténtico conocimiento de sí mismos.

#### **4.1. ALCANCES DE LA ASIGNATURA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA, EN FUNCIÓN DE SU CONSTITUCIÓN HISTÓRICA Y DE LAS PARTICULARIDADES DEL REFERENTE INSTITUCIONAL.**

El presente apartado guarda estrecha relación con los hallazgos de tipo documental que presentamos en el capítulo 1. Se trata de retomar en cierta medida aquellas conclusiones a las que llegamos en dicho capítulo, pero también de volver sobre lo dicho y mirarlo de una manera distinta, es necesario ir más allá y preguntarnos cómo es que la constitución histórica de la asignatura de Formación Cívica y Ética, y también de la Escuela Secundaria en México, determinan los problemas de apropiación de contenidos que hemos descrito en el capítulo 3, a saber donde nos ocupamos de profundizar en los procesos de convivencia que establecen los adolescentes contemporáneos a su paso por este nivel educativo.

Se espera, en este sentido, lograr una interpretación que parta de todos esos hallazgos para inscribirse en el terreno de una lógica explicativa que no deja de ser personal, biográfica, incluso íntima en relación con el sujeto investigador. Como hemos venido reiterando a lo largo de este trabajo de tesis, partimos de la idea de que no existe una realidad cognoscible en su “esencia” fuera del sujeto que la deconstruye, que se la explica, que se la apropia. Nuestra postura al respecto es posmoderna y no metafísica.<sup>444</sup>

---

<sup>444</sup> Hablamos de *posmodernidad* y de *metafísica* haciendo referencia a dos corrientes filosóficas de pensamiento que, de suyo, se oponen rotundamente. La metafísica se explica al mundo a través de postulados que se inscriben dentro de una lógica positivista, mientras que, para la posmodernidad, es la biografía del

En función de lo anterior, cabe señalar que, como ya hemos visto anteriormente, la *procedencia* de la escuela secundaria se inscribe, bajo nuestra perspectiva, en un sinnúmero de causas que no obedecen a una lógica lineal, a una explicación simple de causa y efecto, sino que más bien son el producto accidentado, difícil de rastrear de los sucesos y necesidades de su tiempo. Vimos que la educación liberal que tiene sus comienzos en tiempos de Aristóteles, tuvo un impacto en la historia de nuestro sistema educativo cuando se creó la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), misma que estaba reservada a proporcionar la cultura necesaria para que las élites pudiesen acceder a la universidad contando con bases sólidas en materia de conocimiento. No obstante, otros sucesos occidentales también tuvieron impacto en el devenir de nuestra historia en materia educativa, tal fue el caso de la Revolución Industrial, que vino a hacer patente en el país (algún tiempo después que en los países europeos) la necesidad de masificar y democratizar la educación. Esto también fue consecuencia de los cambios políticos y sociales que trajo consigo la Revolución Mexicana.

Todo lo anterior planteó un problema para la educación de la juventud de aquel tiempo: o se le educaba para el acceso a las artes y a la cultura elitista, o se le educaba para el trabajo y para potenciar el desarrollo económico del país. Las luchas revolucionarias no hacían propicio el que se diese una educación distinta para los diversos sectores socioeconómicos de la nación, así que había que tomar una decisión con respecto a los adolescentes, y el problema se resolvió con la propuesta, en 1915, de una *formación general*, es decir, un *híbrido*, una *formación para la vida*, que quedaría en manos de un nuevo nivel educativo: la secundaria.

---

sujeto la que se halla a las puertas de toda interpretación. Esta oposición no escapa a las formas de producción de conocimiento en materia genealógica. Ya, Michel Foucault, lo adivinaba cuando decía que: “Las diferentes emergencias que se pueden señalar no son las figuras sucesivas de una misma significación, son otros tantos efectos de sustituciones, de reemplazamientos y de desplazamientos, de conquistas disimuladas, de giros sistemáticos. Si interpretar fuera sacar lentamente a la luz una significación enterrada en el origen, sólo la metafísica podría interpretar el devenir de la humanidad. Pero si interpretar es apropiarse, violenta o subrepticamente, de un sistema de reglas que en sí mismo no tiene significación esencial, e imponerle una dirección, plegarlo a una nueva voluntad, hacerlo entrar en otro juego y someterlo a reglas secundarias, entonces el devenir de la humanidad consiste en una serie de interpretaciones. Y la genealogía debe ser su historia: historia de las morales, de los ideales de los conceptos metafísicos, historia del concepto de libertad o de la vida ascética, como emergencia de interpretaciones diferentes. Se trata de hacerlas aparecer como acontecimientos en el teatro de los métodos”. FOUCAULT, Michel. *Nietzsche, la Genealogía, la Historia*. Pp.41-42.

Sin embargo, aunque esto se tuvo en mente en 1915, tendrían que pasar diez años más para que el proyecto se viese concretado, y lo que aceleró su puesta en marcha fueron otros dos accidentes que se han grabado en la *procedencia* de la escuela secundaria: las constantes quejas de la desarticulación entre los contenidos de la primaria y los de la ENP, y, por otra parte, una serie de episodios violentos y agresivos en los que participaron los alumnos de ésta última, orillando a las autoridades a dividir a su población. Los adolescentes de menor edad serían en adelante la población que conformaría al estudiantado de la recién creada escuela secundaria. Con ello, asistimos a una posible forma de *afirmación* del aparato escolar como dispositivo de control disciplinario, en donde una de las funciones principales está representada por el refreno que ha de ponerse a los estudiantes adolescentes en una de las épocas más turbulentas del desarrollo humano. Desde luego, esta preocupación por el refreno de las actitudes hostiles existe desde tiempos inmemoriales en la escena educativa, sin embargo, lo que se crea junto con la escuela secundaria mexicana, es un orden institucional, un orden *instituyente*<sup>445</sup> de ciertas prácticas legitimadas precisamente para los adolescentes que terminan de cursar sus estudios en la escuela primaria.

Por otra parte, ya desde su proyecto de creación en 1915, se tenía pensado incorporar a la escuela secundaria una materia que sería el antecedente de Formación Cívica y Ética, situación que evidencia que, aunado a todo lo que acabamos de comentar, el tipo de formación que se tenía contemplado para los educandos de aquel tiempo contenía ya la intención de formar (*dar forma*) al ciudadano, es decir, se trataba de proporcionar a los adolescentes los elementos necesarios para su correcta inserción en el ámbito social. Esta formación del ciudadano se convirtió en el principal objetivo de la escuela secundaria y, aunque dicha intención ha experimentado modificaciones en su haber (traducciones y retraducciones), lo cierto es que tal finalidad permanece intacta aún en nuestros días.

Lo que no parece que ha sido modificado consiste, propiamente, en otro tipo de conceptos que acompañan a esa concepción originaria, fundamental que es la formación

---

<sup>445</sup> Nos referimos a lo *instituyente* para nombrar el efecto que tienen las instituciones sobre los individuos que se encuentran inmersos en ellas; se trata de un proceso mediante el cual la institución pone a disposición de sus miembros todo un aparato conceptual que servirá para dar significado a la realidad social en la que se hallan insertos: “Las instituciones, por el hecho mismo de existir, también controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada, en oposición a muchas otras que podrían darse teóricamente”. BERGER Peter y Thomas Luckmann. *Op. Cit.* P. 74. Así, lo *instituyente* obedece a la finalidad que se fija la institución de lograr que sus miembros interioricen esas pautas de comportamiento que han de producir unos resultados y no otros.

del ciudadano, y que determinan, por mucho, lo que ha de significar ésta para cada época. En otras palabras: desde la creación de la escuela secundaria se ha tenido claro que su principal función consiste en moldear la personalidad de los jóvenes que en un futuro próximo tomarán la batuta en los destinos del país, sin embargo, se ha experimentado una transformación en lo que respecta a los elementos que deben conjugarse para que tal formación ciudadana pueda llevarse a buen término. El mismo término de *ciudadanía* parece haber experimentado retraducciones desde su aparición hasta nuestros días, incorporando todas las huellas del pasado que, en forma de incidentes, han venido a sumarse al discurso oficial que privará al interior de la institución. Y también hemos visto que, en un principio, la formación que se intentaba promover en este sentido tendía más hacia un carácter nacionalista que hacia lo propiamente ciudadano. De ahí que en 1993, la asignatura de Formación Cívica y Ética experimentase una retraducción crucial en el discurso que la orienta.

Aunque ha habido conceptos que han observado una transformación radical, como lo hemos mostrado en el caso de la asignatura de Formación Cívica y Ética, también ha ocurrido que otros conceptos se mantienen, quizá no estáticos, pero sí tendientes hacia una evolución que marca su consolidación. Tal es el caso de la lógica eficientista que hoy prevalece en la escuela secundaria a través del concepto de *competencias*. Recordemos que dos figuras decisivas para la creación de la escuela secundaria fueron Moisés Sáenz (quien aprendiera mucho de John Dewey en una de sus estancias en la Unión Americana) y Rafael Ramírez, quien también se identificaba con los beneficios que el modelo estadounidense parecía estar demostrando en términos de eficacia en sus *high schools*. Si bien, en aquellos tiempos esta tendencia al pragmatismo de corte democrático no evidenciaba del todo las intenciones empresariales de la lógica estadounidense, lo cierto es que tuvo un importante impacto en la conformación del modelo de la escuela secundaria, y dicho impacto se ha ido incrementando con el pasar de los años gracias a las exigencias en materia política y económica que se le han presentado a nuestro país a lo largo de las últimas décadas (así parecen insinuarlo fenómenos como el de la globalización y la implementación del Tratado de Libre Comercio). Finalmente, digamos que fue un *accidente*<sup>446</sup> (puro azar) que Moisés Sáenz y Rafael Ramírez llegasen a

---

<sup>446</sup> Recordemos que, cuando en el capítulo 1 de esta tesis hablamos del quehacer genealógico, lo referimos como una práctica que busca sacar a la luz la multiplicidad de accidentes que han dado a luz a un fenómeno, que en este caso viene a ser la Escuela Secundaria como institución formativa. Michel Foucault encuentra, a través de la obra de Nietzsche, este caos genealógico que tiene la apariencia de un sinsentido que fulmina la

ocupar puestos clave en el sistema educativo mexicano que les permitieran modelar a la escuela secundaria según sus ideales educativos que estaban en plena consonancia con la filosofía de John Dewey. Pero este accidente posibilitó que, con el tiempo, la escuela secundaria se fuese transformando en una especie de lugar de capacitación para obtener de los futuros ciudadanos mano de obra barata y, al mismo tiempo, sujetos comprometidos con los principios de corte humanista que se encuentran plasmados en la Constitución Política de nuestro país. Reconocemos la necesidad de promover en los educandos las capacidades necesarias para insertarse al mercado laboral cuando sus circunstancias económicas así lo demanden, y también sabemos que esto puede tener un impacto en el desarrollo económico y social de México como nación competitiva a nivel mundial; sin embargo, cuando revisamos las particularidades del currículum que rige para la asignatura de Formación Cívica y Ética, encontramos que, desde las intenciones educativas hasta la secuenciación de las mismas parecen dar prioridad a una lógica empresarial, a un currículum informado por un interés técnico<sup>447</sup> que rinde culto a la inmediatez y que, por sus características dista mucho de introducirse en auténticos procesos formativos.<sup>448</sup>

---

posibilidad de encontrar a la base de todas las cosas acciones nobles como sus predecesoras: “El sentido histórico tiene también el poder de invertir la relación de lo próximo y lo lejano tal como lo establece la historia tradicional, en su fidelidad a la obediencia metafísica. En efecto, ésta ama dirigir la mirada hacia las lejanías y las alturas: las épocas más nobles, las formas más elevadas, las ideas más abstractas, las individualidades más puras. Y, para hacerlo, trata de aproximarse al máximo, de situarse al pie de esas cimas, so pena de tener sobre ellas la famosa perspectiva de las ranas. La historia efectiva, por el contrario, dirige sus miradas hacia lo más próximo, -al cuerpo, al sistema nervioso, a los alimentos y a la digestión, a las energías-; indaga las decadencias; y si afronta las épocas lejanas es con la sospecha –no rencorosa sino jovial- de un hormiguero bárbaro e inconfesable. No teme mirar hacia abajo. Pero mira desde arriba –abismándose para captar las perspectivas, desplegar las dispersiones y las diferencias, dejar a cada cosa su medida y su intensidad”. FOUCAULT, Michel. *Nietzsche, la Genealogía, la Historia*. P. 53. Quisiéramos ver en Moisés Sáenz y en Rafael Ramírez a dos figuras del pensamiento educativo mexicano que resultan admirables por sus encomiables esfuerzos para mejorar el nivel de la escuela secundaria. No obstante, estas figuras, lejos de la divinidad, representan un punto álgido que comienza a escribir la historia de la escuela secundaria mexicana cargando más su función hacia la preparación para el trabajo que hacia la adquisición de una auténtica cultura de carácter humanista. La formación del ciudadano selló desde entonces su destino como formación del futuro trabajador.

<sup>447</sup> Este concepto del *currículum informado por un interés técnico* ya fue elucidado en el capítulo 2, a partir de la obra de Shirley Grundy.

<sup>448</sup> Con Bernard Honore elucidamos el concepto de *Formación* como una práctica que halla sus condiciones propicias en la reflexión y la interreflexión de las experiencias de los educandos. Recordaremos también que el concepto de *experiencia* que retomamos de John Dewey hace referencia a una actividad que sobreviene después de la vivencia. No obstante, al analizar la lógica de la secuenciación de los contenidos en los programas para la asignatura de Formación Cívica y Ética, hallamos que dicha secuencia se ofrece a la inversa: primero se le dota al educando de un corpus conceptual y después de le pide que lleve a la práctica dichos conceptos, tal y como ocurre cuando un trabajador opera las instrucciones de un manual de procedimientos. Por esta razón hemos considerado propicio proponer la idea de que la secuenciación de los

Entendemos que el concepto de *competencia* emerge en el discurso oficial de la escena educativa como una alternativa para lograr la victoria sobre la eterna lucha que la escuela secundaria ha librado en contra del academicismo y el memorismo. Finalmente, parece ser que, en dicho discurso oficial, las competencias surgen como una vía que posibilita el acceso al educando a un saber integrador que vaya más allá de la simple acumulación de información. No obstante, los sistemas de acreditación que tienen lugar mediante exámenes que piden a los educandos la reproducción de la información, también siguen vigentes, y se erigen como un obstáculo para que la intención del discurso oficial en lo que respecta al enfoque de la educación basada en competencias logre su cometido. Dicha imposibilidad se ve incrementada por la connotación eficientista que trae consigo la *procedencia* del concepto de *competencias* (recordemos que, si bien dicho término se origina en la época contemporánea en el campo de la lingüística, llega al ámbito educativo a través de una retraducción que lo importa desde el ámbito empresarial) y por la hipótesis que en materia conceptual presentamos enseguida:

Tal vez sea posible vincular estos elementos pragmáticos a un problema histórico todavía mayor: la extraña ausencia de ciertos conceptos en los discursos oficiales que han servido de referente normativo a la escuela secundaria desde su creación. Con base en los hallazgos que nos reportó el análisis del currículum de educación secundaria que realizamos en el capítulo 2, podemos afirmar que no existe en la normatividad vigente alguna clarificación o explicación más detallada de los conceptos más importantes que sustentan el discurso oficial. Se trata de conceptos tales como “respeto”, “comunicación eficaz”, “capacidad para relacionarse armónicamente”, “actuar con juicio crítico”, entre otros muchos que sirven para legitimar las intenciones educativas de la escuela secundaria a través de la propuesta de perfil de egreso de los estudiantes, que este nivel educativo emite para fundamentar su función en el sistema educativo. Incluso, conceptos clave para esta fundamentación, como son los de “Educación” y “Formación” no se definen en la documentación oficial que da sustento a la propuesta de la RIES.

Tenemos entonces un problema conceptual que se vislumbra en tres aristas: tenemos conceptos *originarios* que orientan a la asignatura y que se mantienen a pesar del paso

---

contenidos programáticos de la asignatura rompen con lo que podría concebirse como procesos formativos de carácter más auténtico.

del tiempo, tenemos conceptos *que sirven de fundamento* a los conceptos originarios y que son los que sufren retraducciones (mismas que pueden cambiar el sentido que se le atribuye a los originarios, como ocurre con el concepto de *ciudadanía*, o bien, pueden favorecer la consolidación de las intenciones expresadas a través de ciertos conceptos originarios, como ocurre con el término *competencia*); y, por último, también, tenemos una falta de clarificación de otro tipo de conceptos que también sirven de sustento a la asignatura, que llamaremos “importados” debido a que su definición se reserva a áreas especializadas de conocimiento, como pueden ser la Filosofía, la Pedagogía, la Sociología, la Psicología, entre otras (tal es el caso de los conceptos de *formación, educación, aprendizaje significativo, respeto, tolerancia, pensamiento crítico*, etc.).

Entre esos conceptos originarios que no han experimentado retraducciones al pasar de los años tenemos, principalmente, a la función de la escuela secundaria como espacio formativo para los adolescentes mexicanos; y, también, a la función de la asignatura de Formación Cívica y Ética como espacio curricular que tiene como principal objetivo la formación ética, social y axiológica del ciudadano. Estas funciones pueden rastrearse al origen de la escuela secundaria y puede verse que las intenciones siguen siendo las mismas (aunque la asignatura haya experimentado una serie de cambios en el nombre que lleva).

En lo tocante a los conceptos *que sirven de fundamento* y que sí han experimentado retraducción, tenemos algunas finalidades que han cambiado con el paso del tiempo. Por ejemplo: en un principio se esperaba que la escuela secundaria sirviese para articular el paso de la primaria superior a la ENP, mientras que, actualmente, se la concibe como el último nivel de la escolaridad básica, y la relación de sus contenidos brinda mayor prioridad a la articulación que pueda lograr con el preescolar y la primaria. Otro ejemplo puede aparecer cuando constatamos que el tipo de ciudadano que se intentaba formar en tiempos de la educación socialista obedecía a cuestiones muy distintas de las que obedece ahora (en tiempos de la educación socialista se perseguía el ideal de desfanatizar a los educandos, de hacerlos romper con creencias de tipo religioso, mientras que hoy, la educación ciudadana tiende más a la reconciliación multicultural a partir de actitudes de tolerancia).

Puntualicemos todavía más: En lo que respecta a estos conceptos que hemos definido como *importados*, no hemos encontrado en ningún documento histórico, ni presente, definiciones que aludan a los términos que ya hemos mencionado, es decir, no se clarifica qué entiende la SEP por “respeto”, “pensamiento crítico”, y la diferencia entre los conceptos de “educación” y “formación”, mismos que parecen utilizar como sinónimos, pero que hemos visto a través de la obra de Bernard Honore que pueden tener variantes significativas, sobre todo por el hecho de que en el concepto tradicional de *educación*, ésta aparece todavía circunscripta a una figura de autoridad que la provee a educandos que asumen un papel pasivo-receptivo, mientras que, en el concepto de *formación* los procesos de enseñanza y aprendizaje ocurren en términos de interreflexión, con base en la experiencia.

Con base en lo anterior, cabría suponer que existe un problema de conceptualización que hace que cada vez que ocurre una modificación en el currículum de educación secundaria se suscite una especie de ruptura o de interferencia en la comunicación entre autoridades educativas y docentes, entre docentes y alumnos también. Es imposible esperar que los conceptos se mantengan estáticos al pasar del tiempo, pero lo que sí cabría esperar consiste en el hecho de que todo el discurso quedara diáfano y clarificado, y no sólo unas cuantas secciones de él. Sobre todo porque la institución es creadora también de un texto que se instaura al interior de ella, y que, en el caso de la escuela secundaria vista como *campo*<sup>449</sup> de la investigación, determina la naturaleza de las prácticas. Cuando el texto proveniente de la SEP no clarifica sus conceptos, entonces deja en manos del director, de los docentes y demás figuras de autoridad al interior de la comunidad escolar, la definición de los mismos, y ésta, a su vez, depende de la estructura biográfica de dichas autoridades. En este punto resulta de vital importancia aclarar que lo que se

---

<sup>449</sup> En lo que respecta al concepto de *Campo*, ya en la introducción hemos abordado de manera superficial nuestro distanciamiento epistemológico del concepto de Kurt Lewin por considerar que su connotación para el término no pertenece a las ciencias del comportamiento, sino a las ciencias físicas. En contraposición, adoptamos el concepto de Karl Bühler que hace referencia al *campo* como un posicionamiento topológico de significados que se originan en función del contexto en el que se producen los signos. Ahora bien, aquí vale incorporar la noción que Pierre Bourdieu adopta para el término y que puede expresarse así: “Si, parafraseando un texto de Marx, “no pintamos de rosado” al empirista, al intuicionista o al metodólogo, tampoco nos referimos a “personas no en tanto que personificación” de posiciones epistemológicas que sólo se comprenden totalmente en el campo social donde se apoyan”. BOURDIEU, Pierre. *El oficio del sociólogo*. P. 14. En efecto, si retomamos ambas perspectivas, entenderemos al *campo* como un lugar de producción de significados que ocurren al interior de un contexto social y epistemológico que determina su contenido. El campo de la investigación es entonces el lugar en el que los significados que dan cuerpo al fenómeno se producen socialmente a partir de unos referentes que no sólo son biográficos, sino que incorporan estructuras más complejas de carácter epistemológico también.

espera no es que exista un discurso que constriña enteramente el actuar de la comunidad escolar, pero sí consideramos necesario que exista una mayor precisión en torno de conceptos tan importantes para comprender el quehacer de los docentes en materia de procesos formativos.

En lo que refiere al aspecto de la disciplina escolar, situación que durante la investigación de campo apareció constantemente como elemento cotidiano que los adolescentes de educación secundaria viven a su paso por este nivel educativo, encontramos históricamente que dicho aspecto tiene profunda relación con la función de formación ciudadana que asume la escuela secundaria desde su creación.

Ya en 1923, Bernardo Gastéllum, siendo subsecretario de Educación Pública, propone como una de las finalidades de la escuela secundaria el énfasis en la conciencia de solidaridad con los demás y la formación de hábitos en materia de cooperación social. Debía preparársele al ciudadano para la vida en sociedad, desarrollando en él un fuerte sentido del deber ser con fines nacionalistas pero también había que *corregir* las deficiencias que venía arrastrando del nivel educativo anterior, la primaria. El estudiante rebelde, retador, que violentara lo socialmente admitido sería excluido o corregido. La función de control de la escuela secundaria se había instituido. En 1926 se decreta que, para tener derecho a inscribirse para cursar estudios secundarios, los jóvenes debían firmar, junto con sus padres, una especie de “carta compromiso” que los compelió a observar la normatividad establecida por la institución escolar. Asimismo, se instituyó un régimen de tareas que buscaba mantener ocupados a los jóvenes durante su estancia en el hogar, con el fin de extender el control de la escuela más allá de sus muros. Para 1928, la función de la secundaria consistía en dotar al individuo de los elementos necesarios para que pudiera desarrollarse como un miembro trabajador de la producción y de la distribución de las riquezas, situación que implicaba también controlar su conducta, a fin de pudiese cumplir con lo que se esperaba de él. En 1930, estos esfuerzos no habían rendido los frutos esperados, pues la indisciplina en las escuelas parecía haberse convertido en un problema que requería la urgente atención de las autoridades: los estudiantes hacían huelgas, suspendían clases y protestaban. En 1932 se encuentra la aparente solución a este problema: gracias a las contribuciones teóricas de Moisés Sáenz, el discurso oficial de la secundaria reconoce la necesidad de adentrarse en el conocimiento de la etapa adolescente, con el fin de entender mejor los cambios por los

que atraviesa el individuo en este periodo del desarrollo. La función del control disciplinario encontraba en los productos de la investigación psicológica nuevas herramientas para tratar a la población estudiantil. Esto pareció funcionar, en el sentido de que las protestas menguaron y lo que, para 1934, se constituía en el principal problema de la educación secundaria no fue la indisciplina, sino el bajo aprovechamiento académico de los alumnos.

Años más tarde, en 1951, la función de la escuela secundaria experimenta otra retraducción en los *conceptos que sirven de fundamento* para su proceder: ya no se ve a la educación como una acción que ejerce el docente sobre los alumnos como receptores pasivos. Ahora, el discurso oficial establecía que la función del docente consistía en ayudar al educando a desarrollar las potencialidades, habilidades y aptitudes que yacen en él sin haber aflorado aún. Se tienen muy en cuenta las características adolescentes que, para ese entonces, la psicología educativa y del desarrollo había atribuido a este periodo de la vida del ser humano. El discurso oficial comienza a reconocer en el educando una personalidad autónoma a la que hay que “potenciar” más que coaccionar. La coacción manifiesta no había servido de nada, entonces se hacía necesario encontrar otros medios por los cuales alcanzar las metas propuestas.

Para 1960, se esperaba que la escuela secundaria pudiese ayudar al estudiante a desarrollar armónicamente sus facultades a fin de prepararlo para la vida en sociedad al interior de un ambiente democrático, de libertad, que respetase la dignidad humana de cada persona. Se pedía que los alumnos pudieran reconocer el contexto que les rodea con el fin de contribuir a la solución de los problemas que experimenta su comunidad. A mediados de esta misma década, se esperaba que la educación secundaria lograra fomentar en los jóvenes un sentido de responsabilidad individual y solidaridad, su amor a la patria, su respeto por los valores de la cultura humana, y, además, que lograra enterarlo del funcionamiento de las instituciones sociales gracias a las cuales se mantiene la nación mexicana.<sup>450</sup>

Es también en estas fechas donde se presenta una creciente presencia del pragmatismo norteamericano en el ámbito educativo. Se buscaba que el alumno aprendiese a trabajar en equipo para que fuese más productivo. El concepto de aprendizaje se entiende en

---

<sup>450</sup> Este último aspecto se encuentra, como recordaremos a partir del análisis curricular que presentamos en el capítulo 2, muy presente todavía en la educación secundaria. La RIES ha destinado exclusivamente el curso de Formación Cívica y Ética II para servir a dicho propósito.

términos de productividad y de calidad en el trabajo. Éste es otro episodio que prepara el advenimiento del concepto de *competencias* vinculado a la educación como capacitación para la futura inserción de los adolescentes en el ámbito laboral.

Ya, para 1974, la finalidad de la formación ciudadana, propia de la escuela secundaria, buscaba que el educando, además de ser preparado para su correcta inserción en los ámbitos laboral, institucional y social, aprendiera a conocer la realidad del país para fomentar su participación en la vida pública. La educación moral que se tenía en mente para entonces, contemplaba el sentido de responsabilidad y de servicio, y el respeto a la multiculturalidad a partir del reconocimiento de la dignidad humana. También se centraba más en la persona del educando, con el fin de formarle hábitos que le permitieran conservar su salud física y mental, y se inaugura en la escena educativa de la secundaria la educación sexual, entre otros fines, para promover una conciencia crítica ante los problemas de explosión demográfica que el país experimentaba en esos tiempos.

Una década más tarde, la escuela secundaria exhibía, nuevamente, graves problemas de aprovechamiento en el estudiantado. Los lineamientos de la Modernización Educativa dejan claro que hay que atender estos problemas y redimensionar a la educación para que rinda frutos en materia de producción económica. Aflora, más que nunca, la visión de la educación como capacitación de masas.

En los años 90, el constructivismo permea la escena educativa con el concepto de *aprendizaje significativo* que, al igual que pasa actualmente con el concepto de competencias, aunque nunca fue totalmente clarificado en el discurso oficial, se instituye como la tendencia de moda a la que debían adherirse todas las prácticas educativas. Es también en esta época en la que se instituye la obligatoriedad de los estudios secundarios, otorgándole al Estado todo el control sobre éstos, y comienza la fiebre de las evaluaciones nacionales con la inclusión de la escuela mexicana en un sistema de Pruebas Estándares<sup>451</sup>, mismas que prepararán el terreno para las posteriores

---

<sup>451</sup> El problema de la adhesión del Sistema Educativo Nacional al Sistema de Pruebas Estándares no reside en el rechazo a una cultura de la evaluación, sino al hecho de que esta cultura de la evaluación rechaza a la evaluación en sí misma. Se tiene noticia de que, a cinco años de que se comenzara a implementar la prueba diagnóstica *Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares* (ENLACE), no se ha hecho una evaluación para determinar la fiabilidad del instrumento, sus deficiencias y sus aciertos. Si bien, en este trabajo no manejamos una postura a favor de este tipo de mediciones cuantitativas, resulta paradójico que estas pruebas busquen evaluar la calidad del sistema educativo pero no admitan o no promuevan la evaluación

evaluaciones internacionales, como PISA, que harán su aparición en el año 2000, inaugurando el nuevo siglo con un proyecto educativo que ya no es netamente mexicano, sino que obedece más a factores relacionados con los procesos de globalización mundial. Será la UNESCO quien, a partir de ese momento, fije los destinos de la educación nacional. Este hecho prepara, a su vez, la emergencia de la RIES, que además fundamenta su justificación en un diagnóstico que hizo acerca de las condiciones de la escuela secundaria, basándose en el hecho de que las prácticas tendientes a promover el control de la disciplina en los educandos se encuentran burocratizadas y afectan seriamente las capacidades creativas de los alumnos.

A pesar de que la RIES sigue vigente, se tiene noticia de que, en lo que va del sexenio actual, la violencia ha alcanzado límites insospechados entre los estudiantes de secundaria, sobre todo ahora que el *bullying* ha hecho su aparición colándose en la conciencia colectiva como una práctica que hay que erradicar debido a los nocivos efectos que conlleva para la vida de los estudiantes y que impactan en la vida de la sociedad. Los hallazgos de la investigación de campo presentados en este trabajo de tesis coinciden con esta noticia, pues nos hemos enterado, a través del testimonio de nuestros sujetos entrevistados, que los adolescentes viven situaciones cotidianas de violencia, en las que presencian o son parte de enfrentamientos físicos en los que, incluso, se permite el uso de armas blancas. La situación ha alcanzado niveles insospechados que parecen salir del control de las autoridades educativas, quienes recientemente buscan el apoyo de otras instituciones para dar solución a problemáticas que antes solamente le competían a la SEP.<sup>452</sup> La educación del ciudadano parece experimentar nuevos fracasos que, quizá nos recuerden a los que siempre ha padecido, pero ahora, la diferencia está marcada por los medios a través de los cuales intenta salir del paso, es decir, abatir las problemáticas que reconoce que se le presentan.

---

al interior de sí mismas para determinar su eficiencia como instrumentos de evaluación. Véase la nota: "Expertos: ENLACE sin evaluación propia", por Nurit Martínez. Consultada el 17 de septiembre de 2011, en <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/188838.html>

<sup>452</sup> Recientemente se ha difundido la noticia de que la SEP ha tipificado 135 de acoso escolar que habrán de ser sancionadas en las instituciones educativas. Entre las medidas que piensa implementar se encuentra el pedir la intervención de la Secretaría de Seguridad Pública para sancionar legalmente aquellas conductas que atenten seriamente contra la comunidad estudiantil. Véase la nota de POY Solano, Laura "Sancionará la SEP 135 conductas de acoso escolar en sus planteles", con información de César Arellano. Consultada el 17 de septiembre de 2011, en <http://www.jornada.unam.mx/2011/08/26/sociedad/043n1soc>

Con este breve recuento<sup>453</sup> de los aspectos que juegan como hallazgos de la investigación documental presentada en el capítulo 1, lo que pretendemos es comenzar a mostrar la génesis que ha experimentado la educación del ciudadano en el nivel de secundaria y su relación con los procesos de control y disciplina que hemos presenciado durante la investigación de campo.

Nos atrevemos a considerar que, básicamente, la función del control de la disciplina en los adolescentes ha acompañado a la escuela secundaria desde su origen, e incluso se inscribe directamente en su creación, en su *emergencia* y su *procedencia*. Pero, si bien esta función de control de la conducta de los estudiantes ha estado presente desde el principio en las aulas de la secundaria, lo cierto es que también ha experimentado variaciones de “intensidad”: ha habido momentos de la historia de este nivel educativo en los que ha estado más presente como problemática que en otros. Otra variante que parece haber experimentado consiste, propiamente, en los métodos por los cuales se ha intentado abordar el problema representado por las actitudes de indisciplina de los estudiantes: a veces era la coacción directa, sobre todo en la primera década de existencia de la escuela secundaria; otras veces lo fue el mecanismo de exclusión a través de la suspensión y la expulsión del plantel; en ocasiones lo que se puso en marcha fue el intento por parte de los docentes (que son quienes tienen contacto más directo con los estudiantes) y otras autoridades educativas, de comprender las particularidades psicológicas que caracterizan a la etapa del desarrollo humano por la que atraviesa la población estudiantil. Esta medida parece haber ofrecido más resultados que la de la coacción directa, al menos esto es lo que se sigue del rastreo a través del discurso que cuenta la historia oficial.<sup>454</sup>

---

<sup>453</sup> Las fuentes de las que se ha recabado esta información de corte histórico, así como los detalles de los datos presentados, se encuentran descritos en el capítulo 1 de este trabajo de tesis.

<sup>454</sup> Si bien, en este trabajo de tesis nos adherimos a una postura que privilegia lo dicho por los actores en tanto que son ellos quienes atribuyen sentido y significado a su particular percepción del mundo que han construido como representación-para-sí-mismos, y no hemos puesto en duda nada de lo que hemos podido rescatar de su discurso expresado en las entrevistas, lo cierto es que, por esta misma razón, no podemos considerar a la Historia narrada a través de documentos oficiales o trabajos de investigación, como algo *dado*; es decir, no podemos hacer de cuenta de que eso que se nos narra es “la verdad absoluta de los hechos”. El discurso histórico comparte con el discurso de los sujetos la particularidad de producirse también a partir de un referente subjetivo. Ya lo advertía Foucault, cuando exponía que “Los historiadores tratan de borrar, en la medida de lo posible, aquello que puede traicionar, en su saber, el lugar desde el que miran, el momento en el que están, el partido que toman –lo insoslayable de su pasión-. El sentido histórico, tal como Nietzsche lo entiende, se sabe perspectiva, y no rechaza el sistema de su propia injusticia. Mira desde un cierto ángulo, con el propósito deliberado de apreciar, de decir sí o no, de seguir todas las huellas del veneno, de encontrar el mejor antídoto. En lugar de simular un discreto anulamiento ante lo que mira, en lugar de buscar su ley y de

Con todo lo anterior, no deja de parecer extraño que en la actualidad se presente una *probable vuelta* a la medida de la coacción directa a través de la sanción aplicada a conductas que se consideran inapropiadas en los estudiantes. Y, en este punto, es importante hacer énfasis en el término *probable*, porque nada garantiza que el sistema de sanciones directas no haya fungido hasta ahora como el principal medio a través del cual se intenta ejercer la función de control dentro de la escuela secundaria. Lo que nos hace sostener esta duda consiste en la diferencia que hemos encontrado entre lo que postula el discurso oficial y los hallazgos de la investigación de campo.<sup>455</sup>

Son estas *formas*, estos *modos* de adscribirse a un sistema de sanciones para ejercer medidas de control lo que, en nuestra opinión, puede estar también contribuyendo a producir alguna interferencia entre la comunicación que se pretende establecer con los estudiantes para que logren atribuirle sentido a la educación moral, ética y cívica que se espera que adquieran a su paso por este nivel educativo. Hoy, más que nunca, se cuenta con muchos descubrimientos en torno a las características de la adolescencia que pueden permitir a los profesores y demás autoridades educativas proporcionar una atención más adecuada a los jóvenes estudiantes, y, no obstante, el sistema de sanciones escolares sigue conservando mecanismos arcaicos que en el presente buscan incluso el apoyo del sistema penal, no para educar, no para formar, sino para *excluir* a quienes no observen la norma. He aquí una grave contradicción: el sistema educativo pretende formar ciudadanos que respeten otras formas de pensar, reconoce que la adolescencia es un periodo de crisis y afirma que hay “múltiples maneras” de ser adolescente, ya que esta etapa de la vida obedece a una construcción social<sup>456</sup>, pero si los estudiantes no cumplen

---

someter a ella cada uno de sus movimientos, es una mirada que sabe desde donde mira y lo que mira”. FOUCAULT, Michel. *Nietzsche, la Genealogía, la Historia*. P. 54.

<sup>455</sup> Recordemos que, en el capítulo 2, cuando analizamos las características del currículum de educación secundaria, encontramos que sus intenciones educativas apelan a hacer que el estudiante desarrolle su conciencia moral con base en el respeto a la democracia como forma de vida. Pero, también presenciamos, a través de los fragmentos del Diario de Campo y de las entrevistas que hemos incluido en el presente trabajo, que la enseñanza en la Escuela Secundaria No. 38, no parece privilegiar el clima democrático por cuanto impone castigos escritos a sus estudiantes, castigos corporales, y, algunos de sus profesores ejercen una práctica docente de corte autoritario.

<sup>456</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular. Reforma de la Educación Secundaria. Formación Cívica y Ética. Programas de estudio 2006. Documento en línea, consultado el 14 de agosto de 2011, analizado en el capítulo 3 y tomado de <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/fcye/index.htm>

con lo que se demanda de ellos, la tolerancia es *cero*, el diálogo y la comprensión se ausentan.<sup>457</sup>

Por otra parte, la lógica pragmática que también ha estado presente en los inicios de la escuela secundaria, aparece aquí como otro factor que podemos considerar como elemento que juega un papel decisivo en la ruptura de la comunicación que hemos ya señalado que ocurre en los procesos de apropiación de los educandos con respecto de las intenciones educativas del currículum de la RIES. Esta lógica que ve a la educación como medio para el logro de metas al interior de un aparato de producción también se presenta en contradicción con un discurso que echa mano de la eticidad para fundamentarse.

En México, esta lógica pragmática no arraigó tal como fue concebida por John Dewey, sino que parece haber experimentado una retraducción, producto de las condiciones específicas del contexto que rodeaba al México pos-revolucionario. La noción de *experiencia* sobre la que Dewey había basado su filosofía de la educación, da la impresión de haber sido seccionada, amputada de la concepción original que supuestamente dio origen a la escuela mexicana, y con el tiempo, esta retraducción

---

<sup>457</sup> Entendemos que muchas conductas estudiantiles simplemente no se pueden ni se deben permitir al interior de las escuelas, dado que no sólo atentan contra las intenciones educativas del proyecto curricular, sino también ponen en riesgo la integridad física y emocional de muchos estudiantes. Nuestra postura no pugna por una cultura de la permisividad en este sentido, sino que solamente intentamos mostrar cómo los diferentes textos –textos que no sólo se inscriben en el nivel de lo escrito y lo dicho, en el nivel de lo publicado y de la noticia- que se producen en la escuela secundaria tienen también una función de exclusión. Dicha función se hace manifiesta a través de las formas que adopta el sistema de sanciones, y son estas formas las que parecen producir inconsistencias al chocar directamente con algunos de los postulados que erigen el discurso oficial basado en la tolerancia, la cultura democrática y demás valores tendientes a promover otro tipo de formas de convivencia social. La moral, tal como es conceptualizada a través del currículum real de la escuela secundaria No. 38, no se promueve con base en razonamientos, ni con base en medidas que contemplen las particularidades de la etapa adolescente, sino que se instaura a través de prácticas que llevan implícito el mensaje de la exclusión: Si un alumno incurre determinada falta que amerite un castigo corporal, se le excluye de la clase, se le deja de pie una hora, por lo menos, en el patio. Si la sanción amerita un castigo escrito, se le excluye de la posibilidad de realizar otras actividades porque su cuerpo queda constreñido al cumplimiento de la sanción impuesta. Lo prohibido, el tabú, son dispositivos de exclusión de los que echa mano la educación moral del ciudadano a través de un discurso que puede ser oficial o no, pero que forma parte de un entramado de textos que los alumnos van asumiendo poco a poco: “En una sociedad como la nuestra son bien conocidos los procedimientos de *exclusión*. El más evidente, y el más familiar también, es lo *prohibido*. Uno sabe que no tiene derecho a decirlo todo, que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia, que cualquiera, en fin, no puede hablar de cualquier cosa. Tabú del objeto, ritual de la circunstancia, derecho exclusivo o privilegiado del sujeto que habla: he ahí el juego de tres tipos de prohibiciones que se cruzan, se refuerzan o se compensan, formando una compleja malla que no cesa de modificarse. (...) Existe en nuestra sociedad otro principio de exclusión: no se trata ya de una prohibición sino de una separación y un rechazo”. FOUCAULT, Michel. *El orden del Discurso*. Pp. 14-15.

adquirió tintes de corte empresarial que vieron en las actividades escolares la lógica del *hacer por hacer*, de la acción por sí misma, tendiente a resultados observables que parecían garantizar la adecuada inserción del educando a la fábrica, a la empresa, a la institución pública que mide sus resultados en función de cifras, porcentajes, productos tangibles.

¿Cómo impacta en los procesos de formación esta lógica pragmática proveniente del terreno eficientista y retraducida al de la escena educativa? Seguramente el impacto no deja de sentirse en muchas formas, sin embargo, una de ellas es la que más nos interesa para tratar de explicarnos la interferencia producida en la apropiación de las intenciones educativas. Mencionábamos en el capítulo 2, que los programas de la asignatura de Formación Cívica y Ética, en su intención de presentar al estudiante una visión del entramado institucional que da sustento a la sociedad mexicana, parece caer en un riesgo de *reificación*. Esto quiere decir (tal como hemos aclarado en su momento al desentrañar el concepto de *reificación* a través de la obra de Berger y Luckmann), que a los adolescentes se les ofrece la idea de que el orden institucional ha estado ahí mucho antes de que los seres humanos llegasen al mundo. El orden institucional aparece como una verdad de corte metafísico que excluye la posibilidad de pensarlo como producto humano, sino que se le ve como *productor* de lo humano. Esta estrategia tiene como finalidad disminuir la ansiedad<sup>458</sup> que genera el contemplar la posibilidad de que nos movemos en un universo simbólico<sup>459</sup> donde no hay verdades absolutas, pero, al mismo tiempo, provee

---

<sup>458</sup> Para Berger y Luckmann, “(...) el orden institucional representa una defensa contra el terror. Ser anómico, por lo tanto, significa carecer de esa defensa y estar expuesto, solo, al asalto de la pesadilla. Si bien el horror a la soledad ya existe como algo que probablemente se da en la sociabilidad propia de la constitución del hombre, se manifiesta en el plano del significado en la incapacidad de éste para llevar una existencia significativa aislado de las construcciones nómicas de la sociedad. El universo simbólico resguarda al individuo contra el terror definitivo adjudicando legitimación definitiva a las estructuras protectoras del orden institucional”. BERGER, Peter y Thomas Luckmann. *Op. Cit.* P. 130. Esta idea que Berger y Luckmann retoman de Lévi Strauss, nos ayuda explicar la tendencia de las sociedades hacia un universo simbólico de carácter metafísico, es decir, un universo simbólico en el que el ser humano no se considere a sí mismo como productor de realidades sino solamente como descubridor de las mismas. No obstante, la ansiedad y la angustia que puede producir la perspectiva contraria, es decir, la que se enuncia en los términos de la posmodernidad como corriente filosófica de pensamiento, no nos parece que necesariamente tenga que adherirse a una situación de anomia. Apelamos, en este punto, a la idea que ya hemos revisado con Rafael Echeverría acerca de que el lenguaje es generador de realidades.

<sup>459</sup> Hemos hecho mención con anterioridad a esta categoría del universo simbólico definida a través de Berger y Luckmann como la matriz en donde se reúnen todos los significados objetivados socialmente. En este punto vale añadir que es a través de los universos simbólicos que los roles cotidianos que juegan los actores de una institución se legitiman, ya que la constitución semántica de los universos simbólicos posibilitan el ordenamiento biográfico de los individuos. El universo simbólico es una especie de red conceptual de significados que el individuo construye para dar sentido a su biografía, consolida los parámetros de su

de un detrimento considerable en las posibilidades de creación, situación que, a su vez, limita el auténtico compromiso que el educando pueda asumir en lo tocante a la participación ciudadana en la escena pública. Si el mensaje que, en apariencia, manda la escuela dicta que el estudiante debe ser asimilado por la lógica institucional, si, el texto que se inscribe en las clases de Formación Cívica y Ética coarta, en mucho o poco, la idea de que son los seres humanos quienes dan forma a las instituciones y no al revés, ¿cómo es posible, entonces, esperar que los alumnos asuman su implicación y su papel como productores de realidad social? Ahí donde las verdades están dichas, donde no hay posibilidad de producir otro texto, otro discurso, otra acción diferente de la que está socialmente aceptada, ahí mismo, el Hombre ya no es creador, ya no puede asumir una responsabilidad genuina por sus actos, se convierte en un mero operador de lo que ya está establecido, la acción ve mermada su autonomía. Se espera, no originalidad, sino obediencia. Y sería muy interesante preguntarnos, a partir de la explicación teórica del psicoanálisis que presentamos en el capítulo 3, ¿qué pasa cuando en la adolescencia se demanda obediencia?

Una forma más en la que impacta la lógica pragmática en los procesos de apropiación de los contenidos de la asignatura que estamos analizando es que, bajo el manto del eficientismo, esta lógica tiende a obviar los procesos de reflexión necesarios para que una práctica pueda considerarse perteneciente a los terrenos de la *formación*. En la lógica pragmática, al trabajador se le brinda un manual y se espera que siga las instrucciones al pie de la letra, sin cuestionarlas y sin posibilidad de creación. Pero, en los procesos de formación la reflexión y la interreflexión tienen que hacerse patentes y echar mano del pensamiento crítico, potenciando así la capacidad del educando para poder atribuirle sentido a su experiencia, sólo en esta medida la asignatura de Formación Cívica y Ética podría ejercer su intención profiláctica en los alumnos. Pero la retraducción que la educación mexicana ha experimentado en relación con el pragmatismo impregnado de eficientismo obtura esta posibilidad.

---

identidad y le permite explicarse el mundo que tiene delante: “De esta manera, el universo simbólico ordena y por ende legitima los “roles” cotidianos, las prioridades y los procedimientos operativos colocándolos *sub specie universi*, vale decir en el contexto del marco de referencia más general que pueda concebirse. Dentro del mismo contexto, hasta las transacciones más triviales de la vida cotidiana pueden llegar a imbuirse de significación profunda. (...) El universo simbólico también posibilita el ordenamiento de las diferentes fases de la biografía. (...) Cada una de las fases biográficas –la niñez, la adolescencia, la adultez, etc.- se legitima como modo de ser en el universo simbólico (...). No es preciso insistir sobre la cuestión evidente de que dicha simbolización induce sentimientos de seguridad y pertenencia”. BERGER, Peter y Thomas Luckmann. *Op. Cit.* Pp. 126-127.

Por otra parte, la extraña permanencia de los castigos físicos en la escuela parece jugar también como un factor que distorsiona la apropiación de las intenciones educativas. Uno podría esperar que tales prácticas se hubieran superado desde hace mucho tiempo atrás. Hoy, la Psicología y la Pedagogía han aportado conocimiento desde el cual se establece que los castigos físicos conllevan en sí una serie de consecuencias que lejos de contribuir al sano desarrollo adolescente, generan efectos adversos.<sup>460</sup>

Pero si el saber científico así lo ha establecido, y si, por otra parte, el discurso oficial está de acuerdo con dicho saber, ¿qué es lo que ocurre entonces para que estas prácticas de antaño hayan sobrevivido, quizá no en su forma original íntegramente pero sí con mucho de ella al interior de las escuelas? ¿Qué hay en el imaginario del castigo corporal que lo ha hecho pervivir hasta nuestros días? Es quizá que se ha convertido en una práctica ritualizada, se ha *instituido* como parte del imaginario escolar. Y es que la lógica de las instituciones va más allá de los elementos funcionales que las han hecho surgir, algo entrañan de oculto, algo que las *con-forma*, que les atribuye un sello identitario.<sup>461</sup> El castigo corporal es, pues, un ritual, una práctica de antaño que se conserva, que

---

<sup>460</sup> Y dicho conocimiento ni es privativo de la Pedagogía ni de la Psicología, ni tampoco tiene poco de haber sido postulado. Ya Michel de Montaigne, en 1580, advertía sobre el daño que las prácticas punitivas mal llevadas a cabo podía provocar: “Hoy, en vez de invitar a los niños a llegarse a las letras, no se les presenta, en verdad, más que crueldad y horror. Quítense, pues, la fuerza y la violencia, porque a mi juicio nada hay que más bastardee y embote la naturaleza de una persona bien nacida. (...) Tanto de niño como de viejo he creído siempre lo mismo, sobre ese particular. Y, entre otras cosas, lo que más me ha desagradado en la educación son los sistemas de nuestros colegios. Quizá fuera menos dañoso inclinarse más a la indulgencia. Porque los colegios son verdaderos encierros de jóvenes cautivos a quienes con el castigo, se les hace disolutos antes de que lleguen a serlo. Si allí se llega no se ven más que niños castigados, ni se oyen más que gritos, ni se encuentran sino maestros ebrios de cólera”. MONTAIGNE, Michel. *Ensayos*. P. 122.

<sup>461</sup> Con Berger y Luckmann podemos apreciar que todas las instituciones, en su origen, tuvieron el motivo de lo funcional. Pero hace falta una revisión más profunda y minuciosa para explicar el desarrollo de las instituciones y lo que se entiende por el término *funcional*. Es Castoriadis quien arroja luz a este respecto: “(...) no pueden comprenderse las instituciones, y menos aún el conjunto de la vida social como un sistema simplemente funcional, serie integrada de ordenaciones sometidas a la satisfacción de las necesidades de la sociedad. Ya toda interpretación de este tipo suscita inmediatamente el interrogante: funcional en relación a qué y con qué fin –pregunta que no comporta respuesta en el interior de una respuesta funcionalista. Las instituciones son ciertamente funcionales en tanto que deben asegurar necesariamente la supervivencia de la sociedad considerada. Pero ya lo que llamamos “supervivencia” tiene un contenido completamente diferente según la sociedad que se considere; y, más allá de este aspecto, las instituciones son “funcionales” en relación a unos fines que no se desprenden ni de la funcionalidad, ni de su contrario”. CASTORIADIS, Cornelius. *La institución imaginaria de la sociedad*. Op. Cit. Pp. 235-236. Para entender la lógica bajo la que la escuela secundaria aparenta funcionar, la lógica bajo la cual los castigos corporales siguen siendo a los ojos de las autoridades del plantel algo *funcional* haría falta otro trabajo de investigación aparte del que aquí presentamos. Tendremos que conformarnos con llamar la atención sobre este elemento de la institución escolar como algo que escapa a la conceptualización común de lo funcional, algo que se sirve de sus propios rituales (como pueden ser los castigos físicos) para asegurarse una funcionalidad *sui generis*.

probablemente se ha interiorizada como útil, como buena, porque parece proveer de resultados inmediatos, pero que no muestra de entrada sus consecuencias. Ahora bien, ¿cómo es que los castigos corporales impactan en la dificultad de transmitir a los estudiantes las intenciones educativas del programa de Formación Cívica y Ética? Nuestro supuesto consiste en creer, junto con Blumer, que el significado de las cosas es algo que se construye socialmente; que una cosa no posee un significado *unívoco* que ha de repartirse por igual entre los sujetos que llevan a cabo las prácticas cognoscentes. Por el contrario, son los sujetos quienes, en comunidad construyen los significados que asimilan y que, de manera individual y subjetiva, erigen a través de procesos de interpretación complejos que siempre integran al componente biográfico como el principal elemento que permite la atribución de sentido.<sup>462</sup>

Pero resulta demasiado difícil que estos procesos de construcción social de sentido y significado puedan tener lugar cuando existen elementos que, por una parte no clarifican el discurso (como ya hemos analizado en líneas anteriores), y, por otra, se enfrentan ante acciones de las autoridades escolares que se encuentran en clara contradicción con lo que plantea el discurso oficial. Si en las clases, los contenidos de la asignatura dejan ver a los estudiantes que el diálogo debe ser el medio por el cual han de resolverse los conflictos, pero, resulta que ante ciertas faltas de los alumnos la autoridad es la que propicia la ruptura del diálogo (imponiendo los castigos corporales), bien podría deducirse que el mensaje que intenta transmitir la escuela secundaria a través de las intenciones educativas de la asignatura de Formación Cívica y Ética, no queda claro ni para los alumnos ni para las autoridades del plantel escolar.<sup>463</sup>

---

<sup>462</sup> Para Blumer, el interaccionismo simbólico como método de investigación se caracteriza por incorporar perspectivas como la siguiente: “Mientras que el significado de las cosas se forma en el contexto de la interacción social y es deducido por la persona a través de ésta, sería un error pensar que la utilización del significado por una persona no es sino una aplicación de ese significado así obtenido. (...) muchos especialistas (...) no advierten que la utilización del significado por una persona en el acto que realiza implica un proceso interpretativo. [Estiman] que la utilización del significado por el ser humano en sus actos no es más que el afloramiento y aplicación de significados ya establecidos. Por consiguiente, [no se percatan] de que la utilización del significado por la persona que actúa, o agente, se produce a través de un proceso de interpretación. (...) como resultado de este proceso, la interpretación se convierte en una manipulación de significados. El agente selecciona, verifica, elimina, reagrupa y transforma los significados a tenor de la situación en la que se halla inmerso y de la dirección de su acto. De acuerdo con esto, no debiera considerarse la interpretación como una mera aplicación automática de significados ya establecidos, sino como un proceso formativo en el que los significados son utilizados y revisados como instrumentos para la orientación y formación del acto”. BLUMER, Herbert. *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y Método*. P. 4.

<sup>463</sup> Blumer explica las particularidades de la comunicación en la interacción poniendo énfasis en el hecho de que el significado de las cosas debe ser el mismo para las personas para que puedan comprenderse mutuamente: “Un gesto es aquella parte o aspecto de un acto en curso que encierra el significado del acto,

Y también podríamos añadir que esta práctica ritual de los castigos corporales ha sobrevivido al interior de las escuelas debido al discurso reificado que se promueve haciendo pensar a los integrantes de la comunidad escolar (autoridades, docentes y alumnos), que estas prácticas han estado ahí desde hace mucho tiempo, que son ellas las que producen el orden del mundo, el orden del ser humano, y no al revés.

Es imposible romper de la noche a la mañana con la estructura de historicidad que ha generado a través de los tiempos estos factores que, a nuestro juicio, son los causantes de la interferencia en la apropiación de las intenciones educativas.

Haría falta un gran trabajo no sólo de reflexión por parte de autoridades y docentes al respecto, y mucha investigación para descubrir las vías mediante las cuales habría que caminar para superar dichas dificultades. Pero, por lo pronto, habremos de conformarnos con vislumbrarlas a lo lejos, quizá no en toda su dimensión, quizá sólo como un espejismo que se distingue a la distancia, pero que de cierto insinúa algo sobre lo que es necesario centrar la atención.

Por otra parte, aún faltaría ver cómo es que el complejo entramado resultante de esta conformación histórica posibilita o inhibe la apropiación de las intenciones educativas en los educandos centrándonos en un nivel de análisis que no sólo cuestiona a la estructura

---

más amplio, del cual forma parte (...). Los ruegos, órdenes, mandatos, sugerencias y declaraciones son gestos que dan a la persona que los recibe una idea de la intención y propósito del futuro acto del individuo que los formula. La persona que responde organiza su respuesta basándose en el significado que los gestos encierran para ella. La persona que realiza ciertos gestos se sirve de ellos como signos o indicaciones de lo que proyecta hacer, así como de lo que desea que el otro haga o comprenda. Por lo tanto, los gestos tienen significado, no sólo para la persona que los hace, sino para aquella a quien van dirigidos. Cuando el significado es el mismo para ambas personas, éstas se comprenden mutuamente. De este breve examen se comprende que el significado de los gestos aflora a lo largo de tres líneas (la triple naturaleza del significado, según Mead): esos gestos indican lo que ha de hacer la persona a quien van dirigidos, lo que la persona que los hace proyecta realizar y, finalmente la acción conjunta que debe surgir de la coordinación de los actos de ambas. (...) Si existe confusión o malentendido en cualquiera de estas tres líneas de significado, la comunicación no se produce, la interacción se dificulta y la formación de la acción conjunta se ve bloqueada". BLUMER, Herbert. *El interaccionismo simbólico*. Op. Cit. P. 7. Solamente queremos añadir que hay que tener cuidado con esta idea que Blumer maneja acerca de que el significado *debe ser el mismo* para ambos agentes de la comunicación. Consideramos que, dada la intervención de los elementos biográficos en los procesos de significación y de interpretación, no existe la posibilidad de que el significado sea el mismo para dos personas, de manera plena y total. Puede haber elementos que posibiliten la comunicación en tanto se han convertido en *objetivaciones*, no obstante, cada acto de significación siempre posee un componente subjetivo, ahí, en lo más profundo y complejo de los procesos lingüísticos que impide ponernos enteramente "en el lugar del otro". Quizá, a lo más que podemos aspirar es a compartir el sentido de un texto o de un discurso con otra u otras personas siguiendo una línea. Coincidimos, por ello, con Blumer cuando hace referencia a que es importante que los agentes de la comunicación puedan construir significados socialmente en la misma línea.

del lugar de la investigación como contexto en el que se desenvuelven los actores, sino que va más allá y dirige a nuestra lente de aumento a apuntar directamente sobre las mismas intenciones educativas y su relación con los procesos psíquicos que tienen lugar durante adolescencia.

#### **4.2. POSIBILIDADES DE LA ASIGNATURA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN LA SECUNDARIA NO. 38, TOMANDO EN CUENTA LAS CARACTERÍSTICAS PSICO-SOCIALES DE LA ETAPA ADOLESCENTE EN LOS SUJETOS ENTREVISTADOS.**

En el apartado anterior, nos hicimos una pregunta importante que precisamos retomar aquí: ¿qué ocurre cuando, a partir de la estructura de reificación que se maneja en los contenidos de la asignatura de Formación Cívica y Ética, se espera que los adolescentes se asimilen a la estructura institucional? O, poniéndolo de otro modo, ¿qué pasa cuando al educando adolescente se le demanda obediencia, siendo que en esta etapa de la vida ocurre una serie de crisis, producto del trabajo de desasimio de las figuras parentales que, finalmente, son también figuras de autoridad?

Vimos, en el capítulo 3 que la adolescencia, estudiada bajo la lente del psicoanálisis, comporta en sí misma un trabajo que demanda gran esfuerzo de los individuos que atraviesan por esta etapa del desarrollo humano. Las pulsiones sexuales y agresivas hacen su aparición de forma desenfrenada debido a que el Ello obtiene cierta primacía sobre el Yo, y lo que se busca es desprenderse de las imágenes parentales tal y como se las conoció en la infancia, dado que la reconducción de las pulsiones a la zona genital, después de haber experimentado el periodo de latencia, demandan un objeto de amor que no puede encontrarse en ninguno de los padres<sup>464</sup>.

---

<sup>464</sup> Para Freud, el periodo que él llama *Pubertad* y que para nosotros coincide con la noción de adolescencia, implica la conformación sexual definitiva para el individuo. Ya hemos apuntalado el hecho de que, mientras que en la infancia las pulsiones y zonas erógenas buscaban el placer de manera independiente, es en la adolescencia, éstas quedan subordinadas al primado de la zona genital. Las zonas erógenas adquieren entonces una función particular: posibilitar un incremento en la ganancia de placer de satisfacción: “Con el advenimiento de la pubertad se introducen los cambios que llevan la vida sexual infantil a su conformación normal definitiva. La pulsión sexual era hasta entonces predominantemente autoerótica: ahora halla al objeto sexual. Hasta ese momento actuaba partiendo de pulsiones y zonas erógenas singulares que,

La prohibición del incesto se ha instaurado ya en el *Superyó*, la instancia censora<sup>465</sup> de los contenidos inconscientes y la que también coadyuva al establecimiento de una estructura moral.

Los duelos son comunes en este periodo de la vida del ser humano (duelo por el cuerpo infantil, duelo por el rol que se ha jugado en la infancia, duelo por las figuras parentales que el niño se representaba como omnipotentes<sup>466</sup>, etc.), y, muchas veces, para sobrellevarlos, el adolescente debe echar mano de una serie de mecanismos de defensa - de carácter inconsciente- que derivan, las más de las veces, en una extraña nostalgia o tristeza, en la necesidad de estar a solas al tiempo en que se precisa de la compañía del grupo de iguales, cambios de estados de ánimo en los que parece aflorar la primacía del Ello sobre el Yo, y un comportamiento que a veces se torna violento, debido a la emergencia de las pulsiones destructivas.

No es que estas características se presenten a un tiempo en todos los adolescentes sin excepción; por el contrario, puede ser que algunas de ellas hagan su aparición en función de determinadas circunstancias que dependen en su totalidad de las vivencias biográficas de cada sujeto.

---

independientemente unas de otras, buscaban un cierto placer en calidad de única meta sexual. Ahora es dada una nueva meta sexual; para alcanzarla, todas las pulsiones parciales cooperan, al par que las zonas erógenas se subordinan al primado de la zona genital. (...) La fórmula para la nueva función de las zonas erógenas sería: Son empleadas para posibilitar, por medio del placer previo que ellas ganan como en la vida infantil, la producción del placer de satisfacción mayor”. FREUD, Sigmund. *Tres ensayos de teoría sexual*. En *Obras Completas, Vol. VII* (1901-1905). Pp. 189, 192.

<sup>465</sup> Cuando hablamos aquí del *Superyó*, no lo hacemos despectivamente. Reconocemos en él tanto ventajas como desventajas. Si bien, algunas corrientes psicológicas que se derivaron del psicoanálisis, como por ejemplo, la de Wilhelm Reich, pueden ver en el *Superyó* por sí solo la fuente de grandes amarguras para el ser humano, Freud, por el contrario, lo reconoce como la instancia psíquica que ha posibilitado el progreso del hombre con respecto de otras especies animales: “Todo niño nos exhibe el proceso de una trasmutación de esa índole, y sólo a través de ella deviene moral y social. Este fortalecimiento del *superyó* es un patrimonio psicológico de la cultura, de supremo valor”. FREUD, Sigmund. *El porvenir de una ilusión*. En *Obras Completas, Vol. 21*, (1927-1931) P. 11.

<sup>466</sup> Insistimos en el trabajo de orden psíquica más importante durante el periodo de la adolescencia: “(...) uno de los logros psíquicos más importantes, pero también más dolorosos, del período de la pubertad: el desasimiento respecto de la autoridad de los progenitores, el único que crea la oposición tan importante para el progreso de la cultura, entre la nueva generación y la antigua”. FREUD, Sigmund. *Tres Ensayos de Teoría Sexual*. Op. Cit. P. 207.

Por su parte, esta época de la vida también es representativa de los primeros enamoramientos y experiencias físicas de tipo sexual, dado que el despertar hormonal conlleva a la psique el camino que habrá de recorrer para la elección de objeto sexual.<sup>467</sup>

Asimismo, revisamos el concepto que la SEP tiene acerca de la adolescencia<sup>468</sup> y concluimos que dicha definición no sólo no expresa claramente las características de esta etapa del crecimiento, sino que, además, su conceptualización es ambigua y deja de contemplar factores muy importantes que son necesarios para que autoridades educativas y docentes puedan comprender mejor las particularidades que son propias de la población estudiantil a la que van dirigidas las intenciones educativas.

En lo que respecta al dato empírico, advertimos que, a la par que la escuela secundaria se propone como misión formar una conciencia moral, ética y ciudadana en los alumnos, éstos configuran a su vez un código moral particular que les es útil para advertir los comportamientos que deben observar en la convivencia con sus pares. Dicho código moral particular presenta algunas coincidencias con el que maneja la SEP, pero también presenta divergencias, como las que, por ejemplo, legitiman los encuentros violentos físicos o verbales.

Estos tres elementos (las particularidades de orden psíquico que tienen lugar durante el periodo de la adolescencia, la poca claridad que la SEP aporta a sus docentes y

---

<sup>467</sup> Freud distingue dos procesos característicos de la etapa adolescente: la reconducción de las pulsiones a la zona genital (misma que ya hemos descrito brevemente), y la elección de objeto sexual: “(...) hallamos que la elección de objeto es guiada por los indicios infantiles, renovados en la pubertad, de inclinación sexual del niño hacia sus padres y los encargados de cuidarlo, y, desviada de estas personas por la barrera del incesto erigida entretanto, se orienta hacia otras semejantes a ellas. Agreguemos, por último, que en el curso del período de transición constituido por la pubertad los procesos de desarrollo somáticos y los psíquicos marchan durante un tiempo sin entrar en contacto entre sí, hasta que irrumpe una intensa moción anímica de amor que, inervando los genitales, produce la unidad de la función de amor que la normalidad requiere”. FREUD, Sigmund. *Tres Ensayos de Teoría Sexual. Op. Cit.* Pp. 214-215. A esta razón podemos atribuir que durante el periodo de la adolescencia, muchos individuos –como en el caso de Estefanía, sujeto de la investigación– comiencen a tener sus primeras experiencias de índole claramente sexual, cargadas plenamente de mociones amorosas como la que Estefanía refiere que la llevó a tener relaciones sexuales con su novio (al respecto véanse los fragmentos de entrevista que incluimos en el capítulo 3).

<sup>468</sup> Recordemos que para el análisis de dicho concepto nos hemos basado únicamente en los documentos oficiales que tienen relación directa con el currículum de la escuela secundaria (Plan y programas de estudio, Fundamentación Curricular, Acuerdo No. 98, y Acuerdo No. 384). No incorporamos otro tipo de documentos debido a que, en primer lugar, quisimos asegurarnos de que el análisis contemplase únicamente a los textos que todos los docentes de educación secundaria deben revisar; y, en segundo lugar, porque es en dichos documentos donde se necesita que los conceptos queden clarificados para dar sustento a la propuesta de la educación ciudadana en la etapa de la escuela secundaria.

autoridades escolares al explicar esta etapa del desarrollo, y la instauración de un código moral paralelo al oficial, por parte de los adolescentes, mismo que para ellos parece detentar mayor validez que el oficial), juegan, en diversas formas, como elementos que también inhiben la apropiación de las intenciones educativas que el currículum de la asignatura de Formación Cívica y Ética y de las competencias que en materia cívica se postulan para su adquisición en este nivel escolar. Expliquemos por qué.

No nos detendremos mucho sobre el aspecto que tiene relación con la falta de clarificación en el concepto que la SEP tiene sobre la etapa adolescente. Baste decir que, al igual que como hemos venido señalando en puntualizaciones anteriores referentes a la poca o nula explicación de los conceptos *importados* que se hallan inscritos en el currículum de la escuela secundaria, y, principalmente en los programas de estudio para la asignatura de Formación Cívica y Ética, la problemática es, en sí misma, una problemática de *lenguaje*<sup>469</sup>. Esta problemática de lenguaje —no terminaremos de afirmar esto suficientes veces— incide directamente en los procesos de comunicación que determinan, a su vez, a los procesos de atribución de sentido que realizamos para explicarnos un fenómeno o comprender cabalmente una cosa. Cuando somos incapaces de realizar el acto de la comprensión sobre un fenómeno, nuestras acciones con respecto al mismo, se ven deficientemente orientadas. Creemos que esto es lo que ocurre al interior de la Escuela Secundaria No. 38 en lo que respecta al proceso comunicativo de transmisión de las intenciones educativas de la asignatura en cuestión. Prácticamente, sería imposible que los docentes y demás autoridades escolares pudiesen orientar eficientemente sus esfuerzos educativos si desconocen las particularidades del periodo adolescente por el que atraviesa toda su población estudiantil.

---

<sup>469</sup> El lenguaje, como fenómeno y en el sentido que queremos atribuirle aquí, va más allá de una capacidad de orden intelectual en el ser humano. Consideramos, junto con Rafael Echeverría, que el lenguaje es elemento constitutivo de la condición humana y de la realidad social de los sujetos: “El lenguaje nace de la interacción social entre los seres humanos. En consecuencia, el lenguaje es un fenómeno social, no biológico. (...) No existe otro camino que el del lenguaje; fuera del lenguaje no existe un lugar en el que podamos apoyarnos. Los seres humanos vivimos en un mundo lingüístico. El lenguaje, en cuanto fenómeno, es lo que un observador ve cuando ve una coordinación consensual de la coordinación de acciones —cuando los miembros participantes de una acción coordinan la forma en que coordinan juntos la acción”. ECHEVERRÍA, Rafael. *Ontología del Lenguaje*. P. 30-31. Ésta es la razón por la cual, todo fracaso en la congruencia de una intención de llevar a la acción un proyecto, es, para nosotros, un problema de lenguaje, dado que éste es generativo de realidades sociales e individuales (en tanto que éstas se constituyen mediante los procesos de interacción), y es, en última instancia, la piedra basal para los procesos de comunicación, mismos que aquí nos ocupan para explicar el problema de las apropiaciones de contenidos curriculares por parte de los estudiantes.

Cada uno de los docentes y cada una de las autoridades escolares podría tener una idea propia de lo que ocurre en los estudiantes en esta etapa de la vida, pero si el currículum, entendido también como una pieza de ensamblaje en la que confluyen todos los esfuerzos y todas las intenciones educativas, no permite la unificación de dichas perspectivas, entonces ocurrirá que la adolescencia, como fenómeno que necesita ser comprendido, poseerá no sólo diferentes significados para los diferentes individuos que tienen a su cargo los procesos educativos, sino que además, dichos significados podrán estar orientados desde perspectivas radicalmente opuestas que, muchas veces, podrán entrar en contradicción. La investigación de campo nos alerta sobre esto cuando nos muestra tres estilos distintos de dar clase por parte de tres profesores diferentes: un profesor de Matemáticas con un estilo de gestión autoritaria que entra en contradicción con el discurso oficial plasmado en el currículum; una profesora de Formación Cívica y Ética que, aunque no es tan autoritaria como el primero, recusa su responsabilidad cuando los alumnos le solicitan que intervenga ante los fehacientes maltratos que reciben por parte de su profesora de Física; y, por último, un profesor de Formación Cívica y Ética que, si bien, se muestra accesible con los estudiantes y los invita a comprenderse entre sí, termina afirmando que la Ética consiste en que él no reprueba a nadie, sino que son los alumnos los que le dan armas para reprobarlos, rompiendo toda posibilidad de reconocer su implicación en el campo en lo que respecta al fenómeno del bajo aprovechamiento de algunos estudiantes, situación que tiene que ver directamente con el campo de la ética magisterial.

Aclaremos que haría falta otra investigación aparte para conocer el significado que cada uno de estos profesores le atribuye al fenómeno de la adolescencia, pues la interpretación que aquí hacemos sobre sus acciones no bastaría para explicar este punto; sin embargo, también afirmamos que toda práctica docente se apoya en elementos epistemológicos que tienen que ver, sobre todo en lo que respecta a estos procesos, con la idea que los profesores tienen acerca de quiénes son sus estudiantes y el trato que necesitarían dispensarles.<sup>470</sup>

---

<sup>470</sup> Esta situación de los procesos de enseñanza y aprendizaje referidos desde una dimensión epistemológica de la Didáctica son conceptualizados por el Dr. Eugenio Camarena, quien, además, encuentra un *binomio* conformado por lo que él designa como *contenido académico* y *contenido escolar*, en donde el primero hace referencia al contenido curricular y el segundo hace referencia a procesos de apropiación y de interpretación que trascienden a dicho discurso oficial y se inscriben en un contexto definido, particular: el de la escuela. Esta idea del binomio conformado por ambos tipos de contenido describe una dinámica de corte dialéctico que hace que se encuentren en estrecha relación, influyéndose mutuamente: “Así, el binomio contenido

La problemática que acabamos de describir se torna aún más compleja por lo que refiere a la estructuración curricular de la asignatura misma: Al no poseer una idea más consolidada acerca de la adolescencia (incluso, sin importar el enfoque teórico, con tal de que su definición no quedase enunciada de manera velada) y de las particularidades que a nivel psicológico, social y cultural la caracterizan, ¿cómo podría asegurar la SEP que esas intenciones educativas que ha incluido para el nivel de secundaria son susceptibles de llevarse a cabo en la población estudiantil adolescente?

En este punto conviene entrelazar esta problemática de lenguaje que hemos venido refiriendo, con otro de los elementos que ya hemos mencionado que interfieren con los procesos de apropiación de los contenidos de la asignatura, a saber: las características del período adolescente que, desde la perspectiva psicoanalítica, hemos considerado como pilar teórico para las explicaciones que ofrecemos en el presente trabajo.

El trabajo de desasimilación de las imágenes parentales construidas en la infancia, supone una serie de dificultades que podrían representar serios obstáculos en el proceso educativo. Los cambios a nivel psíquico característicos de la adolescencia impactan decididamente en el carácter y la personalidad de los sujetos adolescentes, mismos que se verificarán, probablemente, en conductas agresivas que durante la infancia se veían atenuadas, problemas en el aprovechamiento escolar (incluso esta situación podría explicar, en parte, la disminución en los índices de rendimiento que reportan las evaluaciones nacionales), reacciones de carácter impulsivo (producto de la puesta en

---

académico y contenido escolar se encuentra entretelado en una relación dialéctica, donde no es posible delimitar y objetivar el inicio y fin de cada uno de ellos, ya que las apropiaciones que hacen los sujetos del contenido académico siempre están mediadas por una interpretación subjetiva. De esta manera, no hay forma de atrapar el sentido original de lo establecido por el currículum. Todo está mediado por las significaciones de los sujetos y por las valoraciones que hacen de éste, en función del lugar que ocupan dentro de la distribución del salón de clases. El vínculo que se crea entre maestro y alumno en el salón de clases, está influido por las designaciones institucionales marcadas en el currículum, pero también dichas designaciones son interpretadas en un sentido que va más allá de lo estipulado. Es decir, los sujetos significan lo que debe ser en función de sus valoraciones, vivencias y circunstancias que se encuentran limitadas por los marcos legales del entorno, como lo señala Bourdieu, dentro de una “autonomía relativa”. CAMARENA Ocampo, Eugenio. *Didáctica. Estructura y actividades en el aula*. P. 120. Es cierto, finalmente lo que quede estipulado en el currículum no tendrá el destino de cumplirse al pie de la letra en el aula. Será reinterpretado en función de los elementos contextuales y de corte biográfico que cada sujeto, en tanto parte integrante del campo que se conforma en el aula, habrán de poner en juego. Pero también es importante destacar que, en tanto contenido académico, el discurso oficial no deja de ejercer también una cuota de influencia sobre estos procesos, y, si bien no habrá de orientarlos en su totalidad, la forma de su estructura puede incidir en la concepción que docentes y autoridades tengan sobre sus quehaceres.

marcha de los mecanismos defensivos del Yo frente al Ello), momentos de inconmensurable reserva en los que algunos adolescente parecen erigir una fortaleza que los aísla de sus padres, de otros adultos y del mundo, severos episodios de depresión, transferencia de la libido hacia el grupo de iguales, etc. Estas crisis adolescentes dificultan por mucho la labor del educador, porque el conflicto psíquico se encuentra desatado por la simple presencia (simbólica) de las figuras de autoridad, sean padres o maestros. La característica rebeldía de este periodo, así como la necesidad de retar a las figuras de autoridad, son elementos constitutivos de la circunstancia adolescente, momentos que no pueden evitarse, ni tampoco deberían enfrentarse a través de la coacción directa, porque son necesarios para la elaboración de los duelos que ya hemos descrito y porque, además, no existe otra manera de transitar por ese trabajo de desasimiento propio de estas situaciones. Pero, por otra parte, se necesita que el sujeto adolescente se prepare para su inserción en la vida ciudadana, se necesita que aprenda una serie de contenidos que harán de él un elemento valioso para la sociedad y no al revés. Interesante paradoja que representa uno de los mayores retos que la Didáctica y el quehacer pedagógico deben enfrentar.<sup>471</sup>

Uno de los aspectos que hacen que la labor de la escuela se torne tan compleja en estos años de la vida del ser humano, está dado –según el psicoanálisis- por el problema de la *transferencia*<sup>472</sup>.

---

<sup>471</sup> Anna Freud fija su posición a este respecto cuando señala los problemas propios de la labor educativa cuando va encaminada a los adolescentes: “No existe en la vida otro período durante el cual el niño que crece experimente una mayor necesidad de ayuda y orientación que durante esta etapa de transición, con todas las abrumadoras luchas internas y externas que la caracterizan. Y sin embargo, no existe ningún otro período durante el cual progenitores y maestros se encuentren igualmente impotentes para prestarle ayuda. Los métodos de orientación que se habían mostrado eficaces en relación con el infante, ya han perdido para esta época su valor”. FREUD, Anna. *Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente*. P. 197. A primera vista, pareciera que no existe posibilidad para la labor educativa en esta época de la vida del ser humano; no obstante, a diferencia de lo que postula Anna Freud en este fragmento, consideramos que existen alternativas de actuación, mismas que nos daremos a la tarea de exponer en líneas posteriores.

<sup>472</sup> La Transferencia es un concepto que en el psicoanálisis sirve para designar una especie de traslado de los afectos inconscientes cuyos objetos originarios fueron las figuras parentales, hacia otros objetos cuyo advenimiento se dará a lo largo de la vida del sujeto, en la medida en que establezca lazos de interacción con diversas personas. Freud lo explica de la siguiente manera: “Ya en los primeros seis años de la infancia el pequeño ser humano ha consolidado la índole y el tono afectivo de sus vínculos con personas del mismo sexo y del opuesto; a partir de entonces puede desarrollarlos y trasmudarlos siguiendo determinadas orientaciones, pero ya no cancelarlos. Las personas en quienes de esa manera se fija son sus padres y sus hermanos. Todas las que luego conozca devendrán para él unos sustitutos de esos primeros objetos del sentimiento (acaso, junto a los padres, también las personas encargadas de la crianza), y se le ordenarán en series que arrancan de las “*imagos*”, como decimos nosotros, del padre, de la madre, de los hermanos y hermanas, etc. Así, esos conocidos posteriores han recibido una suerte de herencia de sentimientos, tropiezan con simpatías y antipatías a cuya adquisición ellos mismos han contribuido poco; toda la elección posterior de amistades y

Esto quiere decir que los afectos y conflictos, originalmente desencadenados por las figuras parentales, serán dirigidos hacia la persona del docente que posea en su personalidad algún rasgo que el adolescente pueda asociar con el de la personalidad de sus figuras de autoridad, incluso aunque se trate de rasgos que no se perciben a simple vista, como puede ser el estatuto de poder que adquiere la figura docente frente a sus alumnos. A esto se debe que en la adolescencia, algunos estudiantes experimenten sentimientos de gran intensidad hacia la figura de sus profesores: a veces es el rechazo contundente, otras veces un sentimiento de cariño o de identificación que lleva al alumno a sentir simpatía o confianza en la figura del docente.

No podemos generalizar en el hecho de que, bajo ciertas circunstancias, tal o cual actitud de los docentes propiciarán una transferencia de sentimientos positivos o una de sentimientos negativos en los estudiantes. Finalmente, los procesos transferenciales se tejen a través de complejos entramados que encuentran su génesis en la infancia particular de cada sujeto. Al docente sólo le quedaría, a partir del conocimiento de esto, estar alerta a las actitudes de los estudiantes hacia él, y lejos de interpretarlas en forma superficial (creer que la actitud de reto y de afrenta solamente se deben a la “mala educación” que se proporciona en las familias, por ejemplo), tratar de pensar esta problemática desde aristas que involucren mayor complejidad.<sup>473</sup>

Pero entonces, resulta que tenemos una asignatura que tiende a fomentar en los adolescentes toda una serie de procesos de construcción ética y axiológica que tiene

---

relaciones amorosas se produce sobre la base de huellas mnémicas que aquellos primeros arquetipos dejaron tras sí”. FREUD, Sigmund. *Sobre la psicología del colegial*. (1914), en *Obras Completas*, Vol. XIII. P. 248-249.

<sup>473</sup> Para Freud, no es sólo la transferencia el único proceso que sale al paso en la conducta adolescente; lo es también la ambivalencia, que tiene que ver con una serie de opuestos que recorren el camino que va del rechazo a la aceptación que un alumno pueda sentir por la figura docente. Esta ambivalencia es característica también de la pubertad, dado que es en esta etapa en donde ocurre una reactivación de la misma: En efecto, la ambivalencia ya se había constituido en épocas anterior, en la infancia, al interior de la familia: “Es en esta fase del desarrollo del joven cuando se produce su encuentro con los maestros. Ahora comprendemos nuestra relación con los profesores de la escuela secundaria. Estos hombres, que ni siquiera eran todos padres, se convirtieron para nosotros en sustitutos del padre. Por eso se nos aparecieron, aun siendo muy jóvenes, tan maduros, tan inalcanzablemente adultos. Transferíamos sobre ellos el respeto y las expectativas del omnisciente padre de nuestros años infantiles, y luego empezamos a tratarlos como a nuestro padre en casa. Les salimos al encuentro con la ambivalencia que habíamos adquirido en la familia, y con el auxilio de esta actitud combatimos con ellos como estábamos habituados a hacerlo con nuestro padre carnal. Si no tomáramos en cuenta lo que ocurre en la crianza de los niños y en la casa familiar, nuestro comportamiento hacia los maestros sería incomprensible; pero tampoco sería disculpable”. FREUD, Sigmund. *Sobre la psicología del colegial*. (1914), en *Obras Completas*, Vol. XIII. P. 250.

como fin hacer de la actuación de los futuros ciudadanos, una actuación *moral*. Si recordamos las competencias cívicas que se propone en el currículum de educación secundaria para ser adquiridas por los educandos a su paso por este nivel educativo (Conocimiento y cuidado de sí mismo, autorregulación y ejercicio responsable de la libertad, respeto y valoración de la diversidad, sentido de pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad, manejo y resolución de conflictos, y participación social y política, etc.), -mismas que, además, no se encuentran lo suficientemente clarificadas en lo que refiere a los conceptos *importados* que ya hemos mencionado-, nos encontraremos con que las intenciones educativas escapan, por mucho, a las posibilidades que ofrece la etapa de la secundaria para su realización. El problema aquí es que, al ser la escuela secundaria el último tramo de la escolaridad básica, el Estado puede esperar que sea también el nivel en el que la Formación Cívica y Ética termine de consolidarse en el educando, quizá creyendo que éste es un receptor pasivo de contenidos y consejos propinados por los docentes y las autoridades educativas.

Pretender que los estudiantes de secundaria se comporten tal y como lo plantean las competencias cívicas, incluso en el último grado de dicho nivel, implica pasar por alto las características psíquicas del desarrollo humano en sus diferentes etapas. La adolescencia no es una etapa de total y plena receptividad, como quisieran creer algunos maestros y diseñadores de currícula. Por el contrario, es el periodo en el que, probablemente, menos podríamos demandar del ser humano un comportamiento auténticamente *moral*, al menos en los términos en los que la escuela da significado a este concepto, tomando en cuenta que en el lugar de la investigación se sanciona fuertemente a las conductas que caen en la indisciplina. Pareciera que los docentes esperan que los alumnos observen una conducta pasiva, receptiva, obediente, quizá sumisa, dado que el sistema de sanciones es duro y actúa contra toda actitud contraria a estas pautas de comportamiento que acabamos de mencionar.

Esto último nos lleva de la mano a la última de las consideraciones que en un principio expusimos como otro factor que interviene en las dificultades de apropiación de los contenidos del programa de la asignatura que aquí analizamos. Si bien, la rebeldía y las conductas retadoras son características del desarrollo adolescente, también es cierto que dichas particularidades no se extienden ni a todos los individuos con los que el adolescente interactúa, ni a todos los contextos en los que se desenvuelve, incluso

estando al interior de la escuela. No se es rebelde contra todo, se es rebelde contra alguien específico. No se reta a todo en el sistema, sino que el reto surge contra determinados componentes del sistema; a saber: aquellos elementos que dispensan una cuota de displacer para los individuos que se encuentran insertos en él. Prueba de lo anterior nos la proporciona la revisión de lo dicho por los sujetos entrevistados durante la investigación de campo.

Recordemos, pues, que en el capítulo 3 llegamos a la conclusión de que los adolescentes ponen en marcha una serie de dispositivos de corte axiológico contruidos entre pares, que llevan a la conformación de un código moral particular, en donde lo que es aceptado, lo es por y para los mismos adolescentes, al margen de la autoridad adulta. Es en ese código moral particular en donde se le atribuye un valor a la cooperación y a la amistad, por ejemplo. Pero este valor no es extensivo a todos los miembros de la comunidad estudiantil, no es válido para todos los pares, sino que parece ser aplicable sólo a aquellos pares que se han ganado el reconocimiento de los sujetos entrevistados debido a que encuentran en ellos ciertos elementos de identificación que los llevan a experimentar sentimientos de empatía, de solidaridad, de cariño y de unión.

En un principio, podríamos afirmar que esto coincide, en parte, con algunos postulados que se promueven a través del currículum formal –e, incluso, dentro de lo que los profesores intentan promover desde el espacio que les corresponde en el currículum real-, no obstante, nos encontramos con que en este código moral adolescente, hay ciertas actitudes que se contraponen a lo socialmente aceptado por sus mayores. Se trata de actitudes como la intolerancia, la resolución violenta de conflictos, fenómenos como el bullying y la violencia escolar, etc. Pero dichas actitudes no se dan en cualquier momento ni bajo cualquier circunstancia, pues existen, para ellos, para los adolescentes, momentos en los que no sólo se encuentran aprobadas, sino que es *obligación* ponerlas en marcha (por ejemplo, cuando un alumno es retado en más de una ocasión por otro que no es de su agrado, lo que se sigue de ahí es que tiene que responder a la agresión, ya sea de manera violenta –como solía ocurrir con Carlos-, o bien, con desprecio –como hacía Estefanía cuando se negaba a pelearse con las chicas que la retaban a un encuentro a golpes-. Estos dos alumnos refirieron, cada uno por su parte, que no respondían a las agresiones de personas que no les “cayeran mal”, o de personas a quienes “no les tuvieran coraje”. Podemos apreciar, así, que el código moral adolescente está instituido, y,

aunque es interpretado y reinterpretado de manera particular por cada uno de los sujetos adolescentes que forman parte de la comunidad escolar, lo cierto es que hay elementos que en ese código son comunicables para todos ellos. En ese código no presenciamos la interferencia en relación con los procesos de apropiación, que sí encontramos en la interiorización de las normas adultas.

Esto puede tener su explicación en el hecho de que, probablemente, los adolescentes se comunican mejor entre sí de lo que suponemos los adultos. El hecho de que no se comuniquen como los adultos lo hacen, no quiere decir que no sepan cómo hacerse comprender efectivamente por sus pares. Finalmente, comparten intereses, comparten vivencias muy similares, comparten el mismo lugar (tanto físico como social) en la escuela, y también comparten un estigma: el de la adolescencia. Por mucho que los padres y maestros se interesen por conocer los rasgos característicos de su personalidad, los adolescentes han levantado ya una barrera que solamente le permitirá este acceso a su grupo de iguales. Esto adquiere más sentido, cuanto que caemos en cuenta que, la mayor parte del tiempo, los maestros les dicen a los alumnos lo que se espera de ellos, lo que debe hacer, lo que deben lograr y cómo deben comportarse<sup>474</sup>. Este tipo de situaciones podría desencadenar una reacción hacia la autoridad adulta basada en el hecho de que muchas conductas que a los adolescentes les reportan ganancia de placer, son censuradas por quienes tienen a su cargo su tutela. Al no reconocerse aceptados plenamente, es el grupo de iguales el único refugio posible. La lealtad es para los amigos, no para la Patria, como quisiera escuchar el discurso oficial, porque los amigos han estado más ahí, apoyándose, de lo que ha estado presente esa noción abstracta, que no ha podido ser traducida aún al lenguaje adolescente y que para los adultos recibe el nombre de *Nación*.<sup>475</sup>

---

<sup>474</sup> Afirmamos esto con base en los hallazgos que reportó la investigación de campo, y que nos muestran una estructura de gestión autoritaria por parte de la mayoría de los docentes que fueron observados, y que también ha sido referida por los testimonios de los sujetos entrevistados cuando hablan acerca de los castigos escritos y corporales a los que son sometidos cuando desacatan la norma.

<sup>475</sup> Es entonces cuando podemos apreciar que aún en la más extrema de las crisis, aún en la más exaltada rebeldía, la condición humana tiende a construir bases morales. Esto no ocurre sólo en la adolescencia, sino que tiende a pasar en la mayoría de los levantamientos contra la autoridad, aunque éstos tengan lugar muchos años después de la juventud: “Sí, el antiguo valor renacía allí, al término del nihilismo, al pie de la horca misma. Era el reflejo, histórico aquella vez, del “somos” que hemos encontrado al término de un análisis del espíritu en rebeldía. Era al mismo tiempo privación y certeza iluminada. Era ella la que resplandecía con un brillo mortal en el rostro descompuesto de Dora Brilliant pensando en aquel que moría a la vez por sí mismo y por la amistad infatigable; ella que impulsó a Sazonov a matarse en el penal para protestar y para “hacer respetar a sus hermanos”; ella, también, que absolvió hasta a Necháiev el día en que, pidiéndole un general que denunciase a sus compañeros, lo tiró al suelo de n solo bofetón. A través de ella, aquellos terroristas, al

Este código moral particular presenta, asimismo, la particularidad de no hallarse escrito en un lugar explícito. Parece conformarse a partir de una tradición oral<sup>476</sup> que se transforma y experimenta también diversas reinterpretaciones según la particularidad de los elementos que intervienen en la conformación del campo social al interior de la escuela secundaria. Esto representa también un problema para los docentes, quienes no tienen una fuente directa en dónde rastrearlo, a no ser que los adolescentes les tengan la suficiente confianza para compartirlo con ellos. El desconocimiento de este código moral, imposibilita, de alguna manera, a los docentes para llevar a cabo estrategias de aprendizaje que partan de la dimensión personal de los alumnos y que gradualmente recorran el camino que va de lo individual a lo colectivo. Haría falta quizá un trabajo de investigación más a profundidad para desentrañar los mecanismos a través de los cuales se conforma este tipo de códigos morales que operan en paralelo en las instituciones escolares, ya que algo nos induce a pensar que esto no es privativo de los alumnos, y que también podría darse en la esfera de los cuerpos magisteriales<sup>477</sup>. No obstante, en el presente trabajo sólo podemos señalar que, según nuestra percepción, existe la instauración de este código paralelo en los alumnos de la escuela secundaria.

Con base en lo que hemos mencionado hasta el momento, cabe resumir que tenemos, entonces, tres grandes factores que se ponen en juego en el fenómeno de la interferencia en la comunicación de las intenciones educativas a los estudiantes, dificultando así los

---

mismo tiempo que afirmaban el mundo de los hombres, se situaban por encima de aquel mundo, demostrando, por última vez en nuestra historia, que la verdadera rebeldía es creadora de valores". CAMUS, Albert. *El Hombre Rebelde*. P. 204.

<sup>476</sup> Recordemos que Estefanía nos relata cómo es que su hermano, que también había sido alumno unos años antes en la escuela secundaria No. 38, le da consejos acerca de lo que le conviene hacer y lo que no. Tal es el caso del consejo que le brinda cuando le sugiere que no se pelee en la escuela, sobre todo por las chicas de segundo grado que, en opinión del hermano de Estefanía, son muy violentas e incluso portan armas blancas para las peleas. Así ocurre también con el consejo que le ofrece cuando le pide que no le cuente nada personal a uno de los orientadores, dado que escuchó que éste estuvo ventilando detalles personales de la vida de los alumnos. Estas instrucciones forman también parte de ese código moral implícito. Han pasado a manos de Estefanía por medio de una tradición oral en la que su hermano es el portavoz de ese conocimiento construido subrepticamente.

<sup>477</sup> La base sobre la cual erigimos tal afirmación consiste en lo dicho por uno de los profesores mientras su clase era observada en la realización de la investigación de campo: es el profesor de matemáticas que advierte que no está de acuerdo con que hoy en día ya no se permita que los maestros les griten a los alumnos. Este comentario nos hace deducir que la escuela no sólo fundamenta sus prácticas docentes en el discurso oficial expresado a través del currículum formal, y que va más allá de incorporar prácticas ritualizadas de carácter arcaico o arquetípico; sino que también opera esta estructura a partir de los múltiples significados que tiene para cada docente su quehacer frente a los alumnos, y que estos significados podrían también estar siendo compartidos por el grupo de iguales, es decir, por otros docentes al interior de procesos de comunicación que tienden a generarse entre pares.

procesos de apropiación de los contenidos. Estos tres factores son: La falta de clarificación del concepto de adolescencia en los documentos oficiales de la SEP, situación que impacta en la imposibilidad de que los mismos docentes y las demás autoridades escolares comprendan en su totalidad las características primordiales de la población estudiantil a la que van dirigidas sus labores: el choque que se produce entre la estructura curricular de la asignatura de Formación Cívica y Ética, el estilo de gestión de la Escuela Secundaria No. 38 y las particularidades psíquicas y sociales de la adolescencia como etapa del desarrollo humano; y, por último, la imposibilidad que, quizá, tienen los docentes y las autoridades educativas de conocer el código moral particular que construyen los adolescentes para determinar su actuación al interior de la escuela secundaria, puesto que dicha construcción moral no se encuentra explícita en algún documento y solamente podría develarse en tanto que los alumnos confíen lo suficiente en los maestros para hacerlos partícipes de él. En tanto que los docentes desconozcan los aspectos que conforman al código moral de sus estudiantes, no podría instaurarse la estructura didáctica que propone la SEP, con base en el paradigma constructivista, de partir de las situaciones familiares de los educandos para trabajar con ellos conceptos que requieren mayor nivel de abstracción.

Pese a todas las dificultades que hemos descrito a lo largo de este trabajo, consideramos que puede haber alternativas de solución que podrían abrir nuevos caminos para posibilitar mejores resultados en los procesos de apropiación de la asignatura de Formación Cívica y Ética.

#### **4.3. PROPUESTA DE ALTERNATIVAS PARA CONSOLIDAR LA POSIBILIDAD DE APROPIACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN EL LUGAR DE LA INVESTIGACIÓN.**

Este apartado representa, probablemente, el momento más difícil de construcción del presente trabajo de tesis. Existen muchas investigaciones que, después de exponer los hallazgos a los que arribaron, parecen sacar de dentro de un sombrero mágico las alternativas de solución a las problemáticas que describieron a lo largo de su presentación. Ignoramos si aquí no es posible hacerlo debido a una falta de visión del sujeto investigador o a su poca tendencia a conservar la fe en las quimeras.

Reconocemos que una investigación que no lleva en sí misma un aporte de propuesta, es una investigación que se queda a medias. Pero también consideramos que no es tan fácil decir qué es lo que debería hacerse para resolver una problemática, ya que todo obedece a una concatenación de elementos históricos, culturales, sociales, individuales, biográficos, económicos, políticos, etc., que se constriñen entre todos y se encuentran tan íntimamente influidos que, con adoptar una medida sobre determinada circunstancia o fenómeno, no bastaría para resolver otros tantos obstáculos que serán erigidos desde los múltiples referentes o campos que conforman a la totalidad. Al mismo tiempo, creemos firmemente que, si bien no es posible transformar el Todo de una vez, la modificación de una de sus partes necesariamente tendrá un impacto que, por minúsculo que sea, algo puede resolver. La vida supone esta clase de retos y, si bien el mundo nunca será perfecto, si no tomamos parte activa en la solución de las problemáticas sociales que tenemos al alcance, estas situaciones podrían estar peor, podrían incluso degenerar aún más bajo la mirada de la indiferencia que lleva a los miembros de una sociedad a cruzarse de brazos.

En este sentido consideramos que las siguientes alternativas o sugerencias incluidas en el presente análisis, podrían contribuir en algo a vislumbrar no el “camino correcto” -dado que partimos de la idea de que éste no existe- pero sí una vía más acertada para trabajar el problema de apropiación de los contenidos de la asignatura que tiene como función principal la formación de los futuros ciudadanos de este país.

Comenzamos por hacer referencia al problema de lenguaje que durante todo este trabajo nos ha ocupado en repetidas ocasiones. Como hemos visto, existe una extraña tendencia por parte de la SEP para obviar conceptos que consideramos clave en la fundamentación de las intenciones educativas. Desconocemos a qué se debe este tipo de omisiones, solamente sabemos que existen porque la ausencia de argumentación las ha delatado. ¿Cómo demandar de un estudiante que observe respeto, si, como docentes, esta noción aún no nos queda clara? ¿Cómo decirles a los alumnos que van a ser formados cívica y éticamente, si tampoco poseemos un concepto afianzado de lo que es la formación y las particularidades que comporta en sí misma, y tampoco sabemos, a ciencia cierta, qué es lo que debemos entender por *Ética*?

Toda práctica docente requiere de una base conceptual que le permita al profesor tener claros los pormenores de su quehacer en el grupo. Pero este hecho se ve oscurecido debido a que, desde hace tiempo, a la didáctica se le ha conceptualizado como una disciplina instrumental –sobre todo a partir de que el conductismo tuviese un auge en las aulas de nuestro país, preparando, junto con la visión pragmático-eficientista, el advenimiento de una cultura de lo empresarial en la escena educativa-, una serie de “técnicas” que pueden facilitar la labor del maestro en su intento por hacer que los alumnos “aprendan significativamente”. La visión instrumental de la didáctica conlleva a una obturación de los procesos de reflexión que también deben estar presentes en toda acción de formación docente. Si los docentes se mantienen al margen de este trabajo de *formación* en tanto que reflexión sobre su quehacer pedagógico, éste queda incompleto. Esta situación parece haberse extendido a los niveles más altos del sistema educativo, de tal suerte que los diseñadores de los currícula tampoco han considerado necesario incluir mayor fundamentación teórica en el sustento de planes y programas de estudio, y, a menudo se ve que el mismo texto que aparece en el Plan de estudios, vuelve a aparecer en los programas para las asignaturas, se repite en la fundamentación curricular, y es retomado nuevamente en forma íntegra en los acuerdos que dan sustento legal al nivel educativo en cuestión, en este caso, a la escuela secundaria. Muchos documentos, poca texto, poca información, poco sustento y nula o casi nula explicación, son la fórmula perfecta para propiciar las desavenencias más graves en los procesos de comunicación que deberían estar consolidados entre las autoridades de la SEP y las autoridades escolares de cada plantel.

Pero esta situación no se resolvería diciendo que lo que se necesita es que la SEP elabore documentos más largos, con mayores explicaciones teóricas, con mayor claridad, etc. Sabemos que lo que tenemos entre manos es un problema de índole cultural que tiene muchas aristas. Sería menester primero desentrañar las causas a las que obedece la falta de sustento en los currícula de la SEP, y sólo entonces podríamos saber cuál sería la medida más adecuada para ofrecer alternativas de solución.

Lo mismo ocurre con los estilos de gestión al interior de las escuelas secundarias, concretamente al interior de la secundaria No. 38, que hemos visto que tiende a conservar prácticas arcaicas de control disciplinario y desconocemos el por qué. Podríamos hacer muchas inferencias al respecto, podríamos decir, junto con Wilhelm Reich que esto se

debe a que el Estado necesita promover prácticas neurotizantes al interior de los establecimientos educativos con fines de sometimiento para el pueblo. También podríamos decir, junto con Bourdieu, que este tipo de dispositivos de control tienen como función el asegurar la reproducción de los contenidos legitimados por los grupos de poder para poder seguir conservándolo. Y, no obstante, consideramos que, si bien estas teorizaciones permitieron a sus autores proporcionarse una explicación a las realidades que cada uno percibía, lo cierto es que no podemos esperar que encajen tal cual en un contexto tan disímulo y particular como el que hemos descrito en el presente trabajo en relación con el lugar de la investigación. Necesitaríamos producir mucho más conocimiento que nos permitiera explicarnos esta multiplicidad de realidades que confluyen al interior de una escuela secundaria situada en la zona urbana de un país como el nuestro. Necesitamos apelar a significados referidos por los mismos actores, tomar contacto con esas situaciones que para ellos se han vuelto tan cotidianas, pero que para el sujeto investigador resultan completamente desconocidas.

Podríamos enunciar que la figura del docente, dadas las características psíquicas y sociales inmanentes al desarrollo humano durante el periodo de la adolescencia, debería jugar más en el sentido de un *sabio*<sup>478</sup>, al estilo de Goffman, alguien que intentase comprender a los estudiantes, que se interesara por conocer las particularidades que caracterizan a este estadio de la vida, que les hiciera sentir *en confianza*<sup>479</sup> para que juntos pudieran propiciar esos procesos de reflexión e interreflexión característicos de los

---

<sup>478</sup> Hemos mencionado ya en algunas notas a pie el hecho de que podemos considerar a la adolescencia como *estigma* y a los adolescentes como *estigmatizados*. Para esta conceptualización nos hemos basado en la obra de Goffman, quien considera al estigma como algo que “(...) implica no tanto un conjunto de individuos concretos separables en dos grupos, los estigmatizados y los normales, como un penetrante proceso social de dos roles en el cual cada individuo participa en ambos roles, al menos en ciertos contextos y en algunas fases de la vida. El normal y el estigmatizado no son personas, sino, más bien, perspectivas. Estas se generan en situaciones sociales durante contactos mixtos, en virtud de normas no verificadas que probablemente juegan en el encuentro”. GOFFMAN, Erving. *Estigma. La identidad deteriorada*. P. 160. Partiendo de estas consideraciones, concebimos a la adolescencia como estigma dado que se ha creado alrededor de ella una serie de conceptualizaciones que van desde la llamada sabiduría popular hasta trabajos de índole teórica, que la describen como un periodo de crisis, de arrebatos, de graves problemas para el individuo que la atraviesa. En este sentido es que retomamos la tesis de Goffman para decir que el docente debería jugar el papel de un *sabio* respecto de los adolescentes como individuos estigmatizados. Recordemos que para Goffman, el sabio es un individuo que pertenece a la “esfera de los normales” pero que, por algún motivo se ve impelido a convivir con los estigmatizados, y lleva a cabo este proceso de convivencia mediante un trabajo de comprensión y de conocimiento sobre la condición de éstos. Si el docente asume que mucho de su quehacer tiene que ver con este rol del sabio, puede ocurrir que los alumnos encuentren menos razones para rechazarlo que si, por el contrario, asume un rol autoritario que demanda sumisión.

<sup>479</sup> En este punto volvemos a hacer referencia al relato en el que Estefanía nos habla de su maestra de Ciencias, “la que está jovencita”, y nos cuenta cómo es que a ella sí se le acerca para contarle algunas cosas personales –no todas- y solicitar su consejo, situación que no le ocurre con otros maestros.

procesos de formación que describe Honore. Y, sin embargo, elaborar estas sugerencias, nos ubicaría en un plano muy superficial que no estaría contemplando otras aristas del problema. Habría que dar cuenta de las posibilidades reales de transformación de los estilos docentes, considerando factores que tienen que ver, por ejemplo, con la presencia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en la escena educativa, habría que dar cuenta también quiénes son los encargados de diseñar propuestas como la RIES, qué elementos toman en cuenta para la elaboración de los currícula y qué factores se ponen en juego en el trayecto que transitan las propuestas curriculares, de las oficinas de la SEP a las aulas mexicanas.

Hasta el momento, es posible constatar que, más que promover una propuesta de solución para las problemáticas descritas, lo que hemos hecho es señalar problemáticas aún mayores que, de alguna manera, impedirían la puesta en marcha de alternativas de solución que solamente se enfocaran a la especificidad de los fenómenos que hemos resaltado como factores que intervienen en forma negativa para los procesos de apropiación de los contenidos de la asignatura de Formación Cívica y Ética. Lo anterior obedece al hecho de que consideramos que la única sugerencia que nos parece que se inscribe más en el terreno de lo posible para comenzar a desentrañar de una manera aún más profunda estos problemas de la escuela secundaria, se inscribe, propiamente, en el terreno de la investigación como acción que posibilita la construcción de sentido y significados porque es generadora de conocimientos necesarios para una mayor comprensión de todo cuanto al Hombre se le presenta como problemático.

Y, quizá, en este punto se nos pueda objetar que dicha sugerencia es insuficiente, que bien podríamos habernos ahorrado todo el esfuerzo que hemos volcado en este trabajo de tesis para saber que lo que se necesita en la realidad educativa mexicana es llevar a cabo más investigaciones que nos muestren los aciertos y desaciertos del sistema; incluso se nos podría contradecir arguyendo el hecho de que hoy en día muchas instituciones invierten un considerable porcentaje de su presupuesto para patrocinar investigaciones de carácter pedagógico y que muchas de ellas tienen relación con el tramo de la secundaria. Se nos cuestionaría entonces ¿cuál es el aporte de esta investigación en concreto?

A todos estos argumentos que nos hemos imaginado podríamos responder con algo que ya habíamos mencionado en el apartado metodológico de este trabajo de tesis, a saber: que, en efecto, existen muchas investigaciones que día con día buscan con ahínco presentar ante la sociedad los hallazgos a los que han llegado, pero también es cierto que estamos atravesando una época crítica para la investigación, un periodo en el que la demanda de cifras pesa más que la demanda de producción de conocimiento. La mayoría de las investigaciones que conocemos se expresan en porcentajes, son de carácter cuantitativo y rara vez abordan con minucia los fenómenos que estudian. Las más de las veces se contentan con decirnos cuántos alumnos reprueban las pruebas estandarizadas, cuántos alumnos incurrir en actos de violencia, cuántos alumnos han sido víctimas de bullying, etc., pero casi nunca nos explican el por qué.

Y es en este sentido en el que gira mi propuesta, es decir, sobre la necesidad de realizar investigaciones que aborden a profundidad los fenómenos que toman por objetos de estudio, investigaciones que nos digan por qué una realidad es percibida de cierta manera, y que estén conscientes de los riesgos que cada una de sus afirmaciones representa para el imaginario social en la medida en que pueden ser dadas a conocer a la ciudadanía por medio de noticieros o de notas periodísticas. Se trata de producir investigaciones que vayan más allá de las cifras y los porcentajes y que también tomen en cuenta el riesgo hermenéutico que supone esta actividad para el sujeto investigador.<sup>480</sup>

---

<sup>480</sup> Esta particularidad del trabajo de la Investigación como acción productora de conocimiento que nos hemos dado en llamar “riesgo hermenéutico” tiene estrecha relación con los conceptos de *vigilancia epistemológica* y de implicación que ya hemos descrito en el apartado metodológico de este trabajo de tesis. No obstante, es importante reconocer que desentrañar las dificultades que representan los procesos de interpretación para el sujeto investigador, no sólo han sido abordados desde hace mucho tiempo por muchos autores, sino que, a la fecha siguen constituyendo un gran obstáculo en lo que respecta a la actividad metodológica, de tal suerte que este riesgo implica en sí mismo la necesidad de producir conocimiento sobre él, es decir, de seguir desentrañando los factores que llevan al investigador a creer que sus procesos biográficos y su subjetividad no tienen relación con el fenómeno que observa. A este respecto, nos gustaría rescatar la perspectiva de Friedrich Nietzsche, por expresar, mucho mejor de lo que podríamos hacer aquí, la difícil tarea de la investigación: “Hay morales que deben justificar a su autor delante de otros; otras morales deben tranquilizarlo y ponerlo en paz consigo mismo; con otras su autor quiere crucificarse y humillarse a sí mismo; con otras quiere vengarse, con otras esconderse, con otras, transfigurarse y colocarse más allá, en la altura y en la lejanía; esta moral le sirve a su autor para olvidar, aquélla, para hacer que se lo olvide a él o que se olvide alguna cosa; más de un moralista quisiera ejercer sobre la humanidad su poder y su capricho de creador; otros, acaso precisamente también Kant, dan a entender con su moral: “lo que en mí es respetable es el hecho de que yo puedo obedecer, -¡y en vosotros las cosas no deben ser diferentes que en mí!” —en una palabra, las morales no son más que una *semiótica* de los afectos”. NIETZSCHE, Friedrich. *Más allá del bien y del mal*. P. 126. Así como ocurre que la moral es una *semiótica de los afectos*, la investigación puede ser entendida como una *semiótica de la moral* del propio sujeto investigador, y si éste da por sentado que no es así, la producción de conocimiento se quedará constreñida a un discurso legitimador de sus propios atavismos morales.

Nos gustaría acotar más este panorama aludiendo al hecho de que lo que proponemos es que la producción de conocimiento gire en torno de algunos aspectos específicos que tienen relación directa con los hallazgos que presentamos en esta tesis.

Se trata de hacer investigación sobre problemáticas concretas que, probablemente podrían arrojar luz para comprender las que aquí hemos descrito.

Dichas problemáticas tienen relación con:

- Los procesos de construcción y elaboración del currículum de educación secundaria: las personas que los llevan a cabo, las concepciones que incorporan para fundamentarlos, el tipo de construcción teórica a la que se adhieren y cómo la resignifican, etc.
- Los procesos de constitución histórica de las prácticas magisteriales al interior de la escuela secundaria mexicana: su génesis, su desarrollo, los factores que han intervenido para consolidarlos, perspectiva actual, etc.
- Los procesos de constitución de las escuelas secundarias como estructuras institucionales que, a su vez, se encuentran entrelazadas a una estructura más amplia: el Sistema Educativo Nacional.
- Los procesos de atribución de significado por parte de los docentes a la propuesta curricular de la RIES, así como de otros elementos que se ponen en juego en el aula, como pueden ser las características psicológicas y sociales de la población educativa a la que van dirigidos sus esfuerzos.
- Los procesos de construcción de diversos tipos de códigos morales al interior de las escuelas secundarias, con el fin de comprender la naturaleza de su constitución y entender más y mejor las posibilidades que ello representa para los

procesos de apropiación de contenidos en diversas asignaturas, si no es que en todas, que tienen que ver con la formación del ciudadano.

Si fuese posible arrojar un poco de luz sobre estas problemáticas, quizá comprenderíamos un poco mejor lo que nuestros hallazgos nos mostraron, quizá estaríamos en posición de definir mejores líneas de acción para que la escuela secundaria llevase a cabo un mejor papel en su función de institución formadora de futuros ciudadanos. La apuesta parece casi tan utópica como nos pareció al principio enunciar soluciones concretas para las problemáticas descritas. Faltaría romper todavía con una estructura social y académica que al interior de las universidades y los institutos concede privilegio a metodologías cuantitativas de corte positivista y metafísico.

Para finalizar el presente capítulo vale la pena rescatar brevemente las conclusiones a las que llegamos acerca de la posibilidad que tiene la asignatura de Formación Cívica y Ética de transmitir efectivamente sus contenidos a los adolescentes de educación secundaria.

Partiendo de los hallazgos históricos que develó la investigación documental, encontramos que la escuela secundaria mexicana vio la luz, entre otras situaciones que determinaron su actuación, en medio de un clima teórico pedagógico que incorporó la visión de John Dewey como sustento, pero que, al ser trasladada al contexto mexicano, experimentó una retraducción que dio poco peso a los procesos de reflexión y preparó el camino para que un enfoque eficientista se fuese consolidando hasta llegar, en nuestros días, a una concepción empresarial que interfiere directamente con los auténticos procesos de *formación* que se proponen y privilegia un interés técnico desde el discurso oficial que da forma al currículum de este nivel educativo.

También llegamos a la conclusión de que uno de los problemas que origina la interferencia en los procesos de comunicación que deberían tener lugar para garantizar en mayor medida la apropiación de contenidos por parte de los estudiantes, tiene que ver directamente con el lenguaje. Encontramos un problema de lenguaje que se puede vislumbrar desde tres planos: la permanencia de las intenciones educativas en conceptos originarios o fundamentales que no experimentan grandes modificaciones, la transformación que sí experimentan los conceptos que a estos primeros *sirven de fundamento*, y la poca o nula clarificación de conceptos que han sido *importados* desde

otras áreas de conocimiento y que servirían para clarificar de mejor manera a las intenciones educativas, mostrando, a su vez, la vía de acceso más conveniente para su logro.

Reconocemos que siempre existirá la diferencia entre el discurso oficial que se promueve a través del currículum formal y las prácticas educativas que tienen lugar en el aula, pero también consideramos que, en la medida en que la SEP logre fundamentar su actuación en los currícula, éstos podrán servir mejor de guía para orientar el proceder de los docentes y las autoridades escolares en sus respectivos contextos.

En lo que respecta al problema del control de la disciplina en el alumnado, hemos visto que históricamente éste ha experimentado modificaciones en las formas que la escuela tiene para promoverlo, pero que, finalmente, existe un componente arcaico que prevalece convirtiendo a ciertas prácticas que se ponen en marcha –como los castigos corporales- y que hemos identificado como *rituales* institucionales que parecen ser reconocidos y aceptados por el cuerpo docente.

Desconocemos los motivos que han consolidado la institucionalización de estas prácticas pero, a su vez, encontramos en ellas elementos que también se juegan para dificultar los procesos de apropiación de los contenidos de la asignatura de Formación Cívica y Ética, como, por ejemplo, el hecho de mostrar a los alumnos un universo simbólico reificado desde el currículum y desde la misma estructura del lugar de la investigación como institución, que puede impedir que se comprendan plenamente conceptos como el de *tolerancia y participación*.

Por último, logramos rastrear otros tres elementos que interfieren directamente con los procesos de apropiación: la falta de claridad conceptual en el concepto que tiene la SEP sobre la etapa de la adolescencia, las particularidades que dicho periodo de la vida lleva implícitas y que hemos podido explicarnos con base en la teoría psicoanalítica, y el hecho de que los adolescentes, como grupo, instituyan un código moral paralelo al del discurso oficial pero diferente de éste en muchas formas. Dichos factores, por la naturaleza que comportan, se erigen como barreras que distorsionan los procesos de comunicación efectiva entre autoridades educativas, docentes y alumnos.

Las explicaciones que hemos dado para cada una de estas situaciones nos llevan a creer que sería demasiado aventurado proponer soluciones concretas a estas problemáticas, dado que su configuración histórica, cultural, psicológica y cultural se encuentra concatenada de un modo sumamente complejo sobre el cual tenemos muy poco conocimiento. De ahí que nuestra única propuesta viable consista en el hecho de considerar a la investigación cualitativa como única vía para la transformación y mejoramiento de las prácticas educativas al interior de la escuela secundaria mexicana.

Por lo demás, solamente nos resta presentar un panorama general acerca de los descubrimientos, inferencias y deducciones a los que hemos llegado a lo largo de esta travesía por los intrincados caminos que hemos podido vislumbrar en este trabajo de investigación, pero ello será objeto del siguiente apartado.

## **CONCLUSIONES**

Estamos a punto de llegar al final del camino que hemos trazado para intentar comprender una serie de fenómenos que dan cuerpo al objeto de estudio que dio vida a esta investigación. Probablemente tengamos más preguntas que respuestas y explicaciones a los hechos que señalamos a lo largo de cada capítulo; no obstante dicha situación no es privativa del presente trabajo, dado que llega a ocurrir que el esclarecer algunas situaciones genera más dudas de las que al principio se tenían. Y, a veces se tiene la sensación de que estas interrogantes nos sitúan, de nuevo, en el punto de partida, pero una vez que se reflexiona una y otra vez sobre las intelecciones que se han puesto de manifiesto, podemos entender que aunque volvamos al principio, ya no somos los mismos: nuestra forma de apreciar esos fenómenos es diferente, los significados que ahora les atribuimos son distintos, y, en suma, nos situamos en un nuevo comienzo. Esta característica de la fuerza dialéctica de la Investigación como práctica necesita estar presente en todo intento por comprendernos a nosotros mismos a través de la explicación que podamos deducir sobre todo lo que percibimos en el mundo.

Al inicio de este trabajo comenzamos planteando una interrogante: ¿Sabemos quiénes son nuestros adolescentes y cuáles son sus necesidades como alumnos de la escuela secundaria mexicana? Esta pregunta se generaba a partir de una suerte de saberes previos del sujeto investigador que tenían que ver, precisamente con ciertos paradigmas filosóficos<sup>481</sup> y científicos<sup>482</sup> que parecían sugerir que la propuesta de la SEP para la formación ciudadana excedía en expectativas aquello que, probablemente, no era susceptible de llevarse a cabo dadas las características psíquicas y sociales propias del comportamiento del ser humano durante la adolescencia. En principio, si hubiésemos seguido por esa línea, probablemente terminaríamos afirmando que lo que resolvería todos los problemas de los adolescentes consistiría en proponer una reestructuración del

---

<sup>481</sup> Hablamos aquí de perspectivas como la de Friedrich Nietzsche, que conciben al ser humano como un ente puramente egoísta que para vivir en sociedad necesita renunciar a mucho de sí mismo, al punto de que, para cuando llega el momento de la adultez, el Hombre se ha vuelto en su voluntad casi un animal de ganado que obedece a los preceptos de una entidad abstracta que conoce con el nombre de sociedad. Cuando generé el proyecto de este trabajo de tesis, creía fervientemente que ésa era “la realidad” de la naturaleza humana. Fue durante mi formación en el posgrado y gracias a todas las experiencias que me dejó este trabajo de investigación, que se modificó en mí esa interpretación que yo tenía acerca de la condición humana. Particularmente, fue durante el seminario del Dr. Eugenio Camarena Ocampo, que pude tener contacto con perspectivas de corte hermenéutico que me permitieron comprender que lo que somos depende del sentido que le damos a nuestro actuar en el mundo.

<sup>482</sup> La postura del psicoanálisis freudiano y, principalmente, la interpretación que Anna Freud ofrece sobre este fenómeno, me llevaron a cuestionar las intenciones del sistema educativo y las prácticas escolares de las que yo había sido testigo, no como sujeto investigador sino en mi experiencia personal, antes de comenzar a elaborar este trabajo de tesis.

currículum bastante extraña, quizá esperaríamos que se ausentasen todos los contenidos relacionados con construcciones axiológicas y morales, y que la disciplina en los centros educativos fuese mucho más laxa. Pero, a partir de todos los hallazgos que fuimos acotando en cada capítulo, en cada apartado, podemos ver que una propuesta de este tipo partiría solamente del desconocimiento de muchas situaciones y factores que hacen de la educación secundaria algo tan complejo que quizá no sería posible aprehender en toda su magnitud.

En este sentido, al principio de este trabajo mencionábamos el hecho de que resultaba incomprensible que algunas prácticas de tipo autoritario continuasen llevándose a cabo a pesar del aparente conocimiento que se ha producido en torno al tema de la adolescencia. Por supuesto, éste también era un supuesto previo del sujeto investigador acerca de la problemática que se planteaba; no obstante, pudimos llegar a una serie de consideraciones importantes en torno a ello.

Es cierto que al interior de la escuela secundaria “Josefa Ortiz de Domínguez” encontramos algunas prácticas docentes que se inscribían en un estilo que nos hemos dado en interpretar como *autoritario*. Encontramos que había sanciones que se aplicaban a los alumnos que transgredían la norma, y que iban desde castigos escritos hasta situaciones de aislamiento (cuando se les obligaba a permanecer en el patio de pie por espacio de una hora, según el testimonio de nuestros entrevistados).

En lo que respecta a la génesis histórica de la escuela secundaria, hemos dado con el hecho de que, si bien no tenemos registros de aplicación de castigos corporales, sí hay evidencia de que este nivel educativo se creó, entre otras múltiples causas, a partir de la necesidad social de poner un freno a la indisciplina de los estudiantes adolescentes, que podían incurrir en actitudes destructivas no sólo para sí mismos, sino también para quienes les rodeaban. La educación aparecía en aquél tiempo como una especie de esperanza para lograr que el ciudadano incursionase en la sociedad de tal manera que su actuación resultase benéfica para él y para los demás. Pero tomemos en cuenta que también la génesis de la secundaria encierra una multiplicidad de accidentes históricos que aún hoy en día le siguen dando forma: problemas de finalidad, problemas de articulación de interniveles, luchas de poder entre instituciones que se la disputaban para que sirviera a sus intereses, la necesidad de cohesionar a los miembros de una nación

que apenas comenzaba a ver la luz después de un sangriento periodo de luchas revolucionarias, los maestros que recibieron a los primeros alumnos en la historia de este nivel no estaban formados expresamente para ello, asimismo, quienes conciben el proyecto de la secundaria importan de Estados Unidos toda una lógica pragmática que, traducida al contexto nacional, deriva en caldo de cultivo propicio para las intenciones de corte eficientista y conductista que, al pasar de los tiempos, se fueron consolidando con mayor ímpetu, al punto que incluso hoy en día pueden rastrearse en su currículum, mismo que, por una parte hondea la bandera del constructivismo, y, por otra, posee una estructura impregnada de concepciones que han sido trasladadas al campo educativo desde el ámbito de lo laboral.

En esta multiplicidad de accidentes históricos que hemos descrito cuentan también aquellos que tienen relación más directa con el lugar de la investigación. Llegamos a la conclusión de que los castigos corporales y la actitud autoritaria que observamos en algunos profesores –situaciones que se traducen en una forma de violencia docente– podían entenderse como rituales arcaicos y arquetípicos que han prevalecido desde que existe este nivel educativo en nuestro país.

Pero también cuenta el hecho de que, en un principio, esta secundaria comenzó siendo una escuela exclusiva para señoritas, y también ostentaba la reputación de ser una de las secundarias que mejor promovía hábitos disciplinarios entre su población estudiantil. Esta situación de historicidad puede estar operando también como un factor que influye en algunas prácticas institucionales y docentes que aún perviven en dicho lugar, aunque éste haya experimentado cuantiosos cambios al pasar del tiempo, como lo es el hecho de haber incorporado población mixta a principios de la década de los 90s.

En lo concerniente a la asignatura de Formación Cívica y Ética, puede afirmarse que ha acompañado a la escuela secundaria desde su génesis, precisamente obedeciendo a la intención de fomentar en los futuros ciudadanos un potencial de participación que elevaría la calidad de vida del país entero. Es así como podemos afirmar que, dado que la función principal de la escuela secundaria consiste en preparar a los adolescentes para la vida ciudadana, la asignatura de Formación Cívica y Ética puede jugar aquí, por lo menos en el nivel del currículum formal, como la “columna vertebral” de su estructura. No obstante, el academicismo que ha estado presente desde los inicios de la secundaria (y que es una

de las razones por las cuales se crea este nivel educativo), parece desplazar a la asignatura a un segundo plano, incluso al interior de las prácticas docentes de algunos de los profesores que la imparten, pues la investigación de campo nos muestra cómo, al final, lo que se pide a los alumnos en las clases consiste en anotar conceptos legitimados por la SEP a través de los libros de texto.

Aquí aparece otro problema fundamental: la ambigüedad de los conceptos de los que se sirve la SEP para estructurar las intenciones educativas y los contenidos de la asignatura. Como ya hemos señalado en numerosas ocasiones, nos extraña el hecho de que los conceptos de *respeto*, *tolerancia*, *pensamiento crítico*, *comunicación efectiva*, entre otros, no se encuentren clarificados en el currículum formal de la asignatura, conformado por el Plan y los programas de estudio, el documento de *Fundamentación Curricular*, y los acuerdos que le dan sustento en el marco legal.

Creemos que esto puede deberse a muchas situaciones, pero en el plano histórico existe un momento muy importante que quizá arroje luz para clarificar esta situación. Recordemos que en tiempos de Lázaro Cárdenas se definió que la educación que proporcionase el Estado sería de corte socialista, y dicho término acarreó una serie de descontentos propiciados, a su vez, por luchas de poder entre el clero y el gobierno. Este concepto operó varias retraducciones, al punto en que necesitó ser extraído del texto constitucional. Vemos así que la definición de conceptos acarrea, para la SEP, una serie de conflictos y que este hecho podría estar jugando como una posible explicación a la ambigüedad que se observa en el currículum de Formación Cívica y Ética. Por supuesto, ésta no es la única explicación posible para la falta de fundamentación de términos sumamente cruciales, también puede deberse al hecho de que la definición de estos conceptos es una tarea arduamente compleja, que incluso a los filósofos y otros especialistas les resultaría conflictivo intentar.

En este mismo plano, observamos que, sumado a este hecho, se encuentra la falta de incorporación de sustento teórico para fundamentar el enfoque didáctico que ostentan los programas para la asignatura (insistimos en que entendemos a la Didáctica desde su dimensión epistemológica), así como también el problema que subyace cuando vemos el intento por incorporar en el currículum algunas concepciones como la de *aprendizaje significativo* de Ausubel, dado que puede ocurrir que éstas se incorporen de una forma

distinta a como la plantea el autor. No tenemos alguna explicación posible para estos hechos, porque necesitaríamos saber quiénes y cómo construyeron el Plan y los Programas de estudio, pero sí afirmamos que estas situaciones, así como las que acabamos de señalar arriba, actúan como factores de interferencia en la comunicación de las intenciones educativas de la asignatura hacia profesores y hacia los alumnos.

Esta dificultad en la comunicación impacta directamente en los procesos de apropiación de las intenciones y los contenidos de la asignatura, porque los oscurece y esa opacidad da lugar a múltiples formas de interpretarlos, no siendo siempre éstas las más adecuadas para promover su adquisición. Por el contrario, fomenta la *emergencia* de un código moral propio de los adolescentes que retoma muy poco de la propuesta curricular.

Los adolescentes necesitan poner en marcha estrategias de convivencia para relacionarse con sus compañeros y con la autoridad escolar. Aunque el ser humano es un ente social, los procesos de interacción y de convivencia no le son dados genéticamente, necesita aprenderlos del contexto en el que se encuentra inserto e incorporarlos a su estructura semántica y conceptual para poder relacionarse de tal manera que su actuación en el entorno social en el que se desenvuelve le resulte satisfactoria a sí mismo y logre obtener el reconocimiento que espera de la mirada del Otro, situación imprescindible para que pueda construir su propia estructura identitaria, que es la que le permite atribuirle sentido y significado a su existencia. Si, por alguna razón, el mundo adulto se ve imposibilitado para lograr estos aprendizajes y adquisiciones en los adolescentes, ellos echarán mano de su propia experiencia para construir procesos de convivencia desde su particular referencialidad. Y la razón a la que atribuimos esta imposibilidad, consiste, ya lo hemos dicho, en un complejo entramado de factores que fracturan y distorsionan la transmisión de los mensajes que el discurso oficial en materia curricular expresa a través de propósitos, competencias y contenidos con una importante carga axiológica y prescriptiva.

El problema de la interferencia en los procesos de apropiación de las intenciones educativas y los contenidos de la asignatura de Formación Cívica y Ética tiene un impacto mayúsculo en la vida de los estudiantes. Lo vimos en los fragmentos de entrevistas que analizamos: Aníbal tuvo que echar mano de estrategias particulares para evitar el *bullying* al que era sometido por sus compañeros, mismas que culminaron en el hecho de tener

que negociar a veces el permitirles copiar sus tareas y ayudarles con las respuestas de los exámenes<sup>483</sup>; Carlos nos habló acerca de su consumo de drogas, de las amistades que lo indujeron a ello, de la venta de droga al interior de la secundaria y de las peleas que tienen lugar cuando las clases terminan, situaciones que están estructuradas por procesos de interacción en los que poco o nada influye la Formación Cívica y Ética en su carácter transversal; Estefanía nos describió una serie de estrategias que ponía en marcha para relacionarse tanto con las personas a quienes la unen lazos de amistad, como también con aquellas compañeras que le desagradan y a quienes ella cree que también les desagrada; DJ transita por una etapa en la que lo que desea es distinguirse y opina que los demás buscan copiar su estilo; y, por último, agregamos que Esmeralda experimenta la sensación de tener una personalidad que ella ha definido como *bipolar* y que no logra explicarse. Pero si esto pareciese que nos centramos solamente los problemas a los que cotidianamente se enfrentan los adolescentes de educación secundaria, también es importante mencionar que se trata de chicos que han aprendido con base en su experiencia –entendiéndola desde la conceptualización de John Dewey– lo que para ellos juega un papel decisivo en sus procesos de convivencia: un entramado axiológico desde el cual estos adolescentes son capaces de atribuirle un sentido propio a las relaciones de amistad, a las relaciones de pareja, a la lealtad y a la solidaridad como condición de ambas, etc. Es decir, ellos han sido capaces de incorporar a su universo simbólico una serie de significados que les permite relacionarse armoniosamente con las personas que ellos eligen.

Estas características que acabamos de retomar de lo dicho por los sujetos entrevistados pueden encontrar una explicación desde la propuesta psicoanalítica que vincula al periodo de la adolescencia con un trabajo de desasimilación de las figuras parentales, mismo que representa un proceso impregnado de conflictos en donde la psique del individuo pone en marcha una serie de mecanismos defensivos cuya función principal consiste en evitar que se levanten las represiones estructuradas por el superyó. Es posible que otros campos de

---

<sup>483</sup> El examen consiste, a nuestro juicio, en otro de esos rituales de naturaleza arcaica que se practican al interior de la escuela secundaria. Si bien, por una parte, ésta intenta abatir el academicismo, por otra lo legitima incorporando prácticas de evaluación formativa que promueven el memorismo. Por supuesto, este problema reviste muchas otras aristas, como el hecho de que el examen sea una práctica que funciona para fundamentar los procesos de acreditación en grupos numerosos, con profesores que probablemente no poseen el tiempo ni las estrategias adecuadas para poner en marcha otro tipo de dispositivos para dar cuenta de la adquisición de los aprendizajes de sus alumnos, o bien, la misma estructura institucional –histórica, social y cultural– no permite la incorporación de otras técnicas para evaluar. Este hecho se suma a la problemática de la comunicación efectiva de las intenciones educativas y los contenidos de la asignatura que nos ocupa.

conocimiento arrojen luz sobre este hecho –como podrían hacerlo algunas posturas psicológicas, filosóficas, antropológicas, sociológicas, pedagógicas, etc.- pero lo que es de vital importancia distinguir aquí es que las intenciones educativas y los contenidos de la asignatura quizá no están ayudando lo suficiente a estos adolescentes a transitar por los conflictos que supone esta etapa de su vida.

La asignatura fue concebida como un espacio *formativo* –de ahí el nombre que reviste- y esto implicaría que permitiese a los adolescentes poner en marcha procesos reflexivos e interreflexivos que, en un ejercicio profiláctico, poner en marcha mecanismos de *diferenciación*<sup>484</sup> que les sirvieran para encontrar formas menos violentas para relacionarse y menos autodestructivas para transitar por las confusiones y los periodos de crisis que se les presentan específicamente en este estadio del desarrollo. No es que esperemos que, al terminar la educación básica, los adolescentes egresen convertidos en seres perfectamente morales (apegados al código moral legitimado por la sociedad y el contexto), capaces de renovar la situación del país en que viven; pero sí es importante señalar que, al dejar de cumplirse la mayoría de los propósitos de la asignatura de Formación Cívica y Ética –al igual que la influencia transversal que, en estos términos, se espera que la escuela secundaria promueva en todas las asignaturas del currículum- habrá menos posibilidades de que el sistema educativo realmente contribuya al mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos, en todos los aspectos.

---

<sup>484</sup> Retomamos aquí el concepto que Bernard Honore provee para el término *diferenciación*. Se trata de un proceso cognitivo que le permite al ser humano diferenciarse de sus congéneres y de otras formas de vida u objetos que le rodean. Por esta razón, los procesos de construcción de la propia identidad necesitan echar mano de la diferenciación para determinar qué le es propio y aceptable al individuo y qué no lo es: “La diferenciación está unida al sentimiento del vínculo inter-humano, de la pertenencia a un grupo, a un conjunto donde es posible una comunicación. La diferencia fundamenta el vínculo. La indiferencia es síntoma de separación y lleva consigo la soledad. (...) el enseñante, el trabajador social, el psicoterapeuta, se encuentran confrontados, en la relación, con todas las manifestaciones de la angustia que se desprenden de la separación y de la soledad, y están comprometidos en un esfuerzo común de diferenciación”. HONORE, Bernard. *Para una teoría de la formación*. Op. Cit. P. 114. El acto de diferenciar le permite al ser humano reconocer sus propias características de las que son propias de otros sujetos y otros objetos, se trata de un acto unido al conocimiento de sí mismo. Cuando los procesos de diferenciación se ven obstaculizados por alguna razón, el individuo se vuelve incapaz de reconocerse como un ser único y de reconocer su propia valía, termina asimilándose a la homogeneidad de la masa, se vuelve presa fácil del fanatismo y promueve también una serie de procesos de exclusión hacia lo que es diferente de él. El reconocer las propias diferencias, permite, de alguna manera, reconocer el derecho del Otro a ser diferente. Pero cuando dicho reconocimiento se ve obturado, entonces el individuo demanda de los demás encajen en los moldes de pensamiento que él mismo ha incorporado a través de una serie de discursos que obnubilan la facultad de pensar-se y autoconocerse.

Recogiendo lo más importante de los aspectos que hemos abordado a lo largo de este trabajo, vale la pena señalar que existen problemáticas de diversa índole que confluyen para conformar una serie de obstáculos que impiden los procesos de formación en lo que respecta a propósitos y contenidos de la asignatura que nos ocupa. Los hemos nombrado desde nuestra perspectiva y hemos tratado de aportar, aunque sea en un nivel un tanto superficial –debido a la complejidad de su entramado–, explicaciones a las características más relevantes de estos factores. Sin embargo, asumimos nuestra imposibilidad al pensar en una alternativa de solución que, en términos prácticos, lograra erradicar o transformar estos elementos que interfieren en los procesos de apropiación de las intenciones educativas, dado que esta multifactorialidad implica, a su vez, génesis diversas para cada uno de los agentes que la configuran, y desconocemos la particularidad propia de dichos orígenes.

Por ello, la única propuesta que podemos vislumbrar para que la Formación Cívica y Ética que se imparte en la secundaria pueda tener un mayor impacto en los procesos de convivencia e interacción entre los alumnos, consiste en dar cuenta de que es importante realizar más trabajos de investigación sobre esta línea que tiendan a clarificar la naturaleza de los factores que distorsionan los mensajes que el currículum formal intenta transmitir tanto a las autoridades escolares como a los docentes y a los estudiantes. Sin embargo, aquí surge otra problemática más: el hecho de que en nuestro país parece experimentarse, al igual que en muchos otros confines de nuestro planeta, una fuerte tendencia cargada hacia el lado del paradigma positivista de la investigación pedagógica. La fiebre por los porcentajes, por las estadísticas y la aplicación masiva de instrumentos de recogida de información, parece estar todavía muy presente<sup>485</sup> en la acción productora de conocimiento. Habría, pues, que abordar también este problema y, seguramente, de su análisis se derivarían muchas otras situaciones conflictivas, y así, sucesivamente.

---

<sup>485</sup> Afirmando esto basándome en mi experiencia personal, en la revisión que presentamos al inicio de este trabajo de tesis –particularmente en la introducción– y en una cita de Georg Devereaux que me parece que expresa, mucho mejor de lo que yo podría hacerlo, la situación que ha prevalecido durante mucho tiempo en la esfera científica: “Es posible demostrar estadísticamente que los bebés los trae el doctor en su maletín negro, y aun que los trae la cigüeña, puesto que la culminación de los nacimientos en Escandinavia está –estadísticamente– altamente correlacionada con el periodo de migración de las cigüeñas. (...) Vista culturalhistóricamente, buena parte de la ciencia del comportamiento contemporánea –sobre todo en Estados Unidos y Rusia– se asemeja peligrosamente a un estéril escolasticismo”. DEVEREAUX, George. *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. Pp. 37, 57. Se trata también de un escolasticismo que, en nuestro país tiene un carácter muy especial: fusiona la ilusión del sujeto investigador de mantenerse totalmente desvinculado del concepto de subjetividad y sus efectos en la génesis y análisis del objeto de estudio, con el afán de certificar a “la verdad absoluta” por medio de cifras y porcentajes y de estudios más descriptivos que explicativos”.

Con esta aseveración no preconizo ni predigo que la escuela secundaria y la asignatura de Formación Cívica y Ética estén invariablemente condenadas al rotundo fracaso como proyecto educativo dirigido a formar a las nuevas generaciones dentro de una cultura ciudadana que posibilite la mejora de las condiciones sociales, políticas y culturales de la nación. Simplemente señalo la complejidad que puedo derivar del análisis de cada uno de los factores que interfieren con la misión formativa de la institución. Por supuesto, es imprescindible que tomemos conciencia de estos asuntos y busquemos la manera de contribuir, aunque sea en nuestro corto campo de acción, a la producción de conocimiento que se hace necesaria condición para la transformación de las condiciones que actualmente experimenta la educación básica en México. Quizá convendría centrar la atención en la urgencia de que la Universidad piense –en forma más contundente y seria– en romper con los obstáculos que durante tanto tiempo la han separado de los destinos de la SEP.

Es cierto que hoy en día un sinnúmero de profesionistas egresados de la UNAM contribuyen con sus aportaciones a la conformación de propuestas curriculares que, en ocasiones, la SEP trata de implementar, por lo menos en el plano del discurso oficial, sin embargo, también da la impresión de que haría falta un trabajo más arduo en este sentido, un trabajo dirigido a desentrañar la estructura institucional de la SEP y la postura que guarda con respecto a la educación básica.

Finalmente, la escuela secundaria se gestó al interior de la SEP, sino que fue la Universidad la que estuvo dedicada en el principio a la formación ciudadana y a la preparación vocacional de los adolescentes mexicanos. No puede seguir permaneciendo al margen de los procesos de este nivel educativo solamente porque no está en sus manos tomar decisiones operativas con respecto a él.

No se trata de proponer que nuevamente se reinstale aquella vieja lucha por lograr que la escuela secundaria pasara a manos de la Universidad. El tiempo, claro, es definitorio y estructurante en términos de historicidad, pero tiene la cualidad de evitar que un suceso vuelva a ser lo que fue. Lo que intentamos poner sobre la mesa es la apremiante necesidad que existe de lograr una presencia más consolidada por parte de la Universidad en los destinos de la educación básica.

No pasamos por alto todos los conflictos que acarrearía el llevar a la práctica esta idea de promover más la investigación que realizan los estudiantes y egresados de la Universidad en relación con la estructura institucional de la SEP y, concretamente, de lo que remite directamente a la educación secundaria. Probablemente habría que sortear muchísimos obstáculos, y, quizá, muchos de ellos resultarían insalvables: la Universidad tiene sus propios problemas en lo tocante al aspecto de la formación, la SEP parece estar constituida por una cultura institucional que no ve con buenos ojos la crítica, la evaluación y la indagación tendiente a esclarecer muchas de sus acciones, etc. Pero los avances que puedan lograrse, por muy pequeños que fueren, tendrían un impacto que probablemente incidiría con fuerza en la vida de los estudiantes adolescentes que transitan por ese periodo de escolaridad.

A final de cuentas, la Historia y la Investigación poseen muchas cosas en común, de entre las que destaca el hecho de mostrarnos que cualquier agente, cualquier evento, por mínimo que sea, es determinante para los destinos del Hombre, de su entorno social y de su cultura.

## REFLEXIÓN FINAL

Este breve apartado pretende mostrar una postura personal en torno a los temas abordados durante la presente investigación, cuya propuesta, lo sabemos ya, apuesta por la apertura de nuevos caminos de producción de conocimiento para dar cuenta de las múltiples maneras en las que los adolescentes mexicanos viven la secundaria, con el fin de que los profesores y las autoridades educativas puedan contar con más elementos que les permitan repensar sus prácticas.

Educar no es una práctica que se defina a sí misma como algo sublime. Depende de nosotros, los educadores, que esa práctica se convierta en algo que nos dignifique como especie, como sociedad y como individuos. Cada acción que tomemos, repercutirá indescriptiblemente en el complejo de relaciones que media entre lo que somos y el mundo en que vivimos. Un currículum mal diseñado, una clase mal planeada o no planificada en absoluto, un gesto de autoritarismo, un momento de ira descargada sobre quienes esperan de nosotros lo mejor, puede marcar para siempre el interés, la curiosidad y el gusto por aprender que tienen nuestros adolescentes. Pero el detrimento puede ser mayor cuando partimos del supuesto de que se trata de individuos que forzosamente tendrían que darle el mismo sentido que nosotros, los adultos, damos al mundo. Y, entonces, dejamos de escucharlos.

Esta investigación pretende aportar elementos para re-pensar la función de la escuela secundaria y de la educación mexicana en general. Después de revisar capítulo a capítulo los entramados que nos hablan de las particularidades que caracterizan las apropiaciones y las atribuciones de sentido que los adolescentes realizan en torno de la asignatura de Formación Cívica y Ética, no parece aventurado sugerir que, probablemente, la función prescriptiva de la educación ha antecedido, durante mucho tiempo, a la lógica comprensiva, cuando, en realidad, necesitaría darse al revés.

A menudo, oímos decir a padres y educadores que “los valores se han perdido” y “hay que rescatarlos”, pero, al no escuchar a nuestros jóvenes, no nos hemos dado cuenta de que ellos tienen sus propios valores, y nos sorprenderíamos al ver que, entre los de ellos y los de nosotros, los adultos, existen grandes semejanzas, para bien o para mal, pues, cuando nosotros hacemos referencia a los “valores”, por lo general nos situamos en el

plano del discurso y no de nuestras prácticas. No podríamos afirmar que esta lógica comprensiva esté contemplada en los currícula que orientan la formación de profesores de educación secundaria, ignoramos incluso si esta lógica comprensiva es algo que se fomente en todos los espacios educativos de los que egresan quienes se insertan a las filas del magisterio en este nivel. Pero sí contamos con elementos de análisis que nos hacen inferir, a todas luces, que esa lógica comprensiva no parece tener lugar en aquella escuela secundaria que constituyó el lugar de la investigación.

A partir de lo anterior, es importante poner sobre la mesa la necesidad de enfocar desde otros ángulos el problema del deber ser de quienes nos dedicamos a la educación. Y, a riesgo de caer en lo que podría ser considerado como utopía, se esperaría que los hallazgos presentados en este trabajo pudieran despertar la duda y la necesidad de replanteamiento de las propias prácticas en todo aquel que se hubiese tomado la molestia de leer esta extensa investigación. Pero es en este punto en el que nos gustaría retomar las palabras que el Dr. Adolfo Sánchez Vázquez pronunciara alguna vez en una de sus conferencias: “El término *Utopía* proviene etimológicamente de *ulthopos* (sin lugar). La utopía es algo que no tiene lugar, lo que no existe. Pero, el hecho de que algo no exista aún, no implica que no pueda llegar a existir, que no pueda llegar a tener lugar alguna vez”. Hoy, más que nunca, necesitamos pensar a las utopías, quizá no como realidades que se concretarán totalmente, pero sí podríamos concebirlas como posibilidades de cambios, de horizontes nuevos, de amaneceres frescos y renovados para la Educación Mexicana que, efectivamente, pueden llegar a tener *lugar*.

## REFERENCIAS

AGUILERA Guzmán, Rosa María, *et al.* “Primeras experiencias sexuales en adolescentes inhaladores de solventes. ¿De la genitalidad al erotismo?”. *Salud Mental* (México), Vol. 27, No. 1, Mes: FEB, Año: 2004. P.61.

ÁLVAREZ Martínez, Silvia Iveth y Quiroz Estrada, Rafael. “Construcción de identidades de los estudiantes en su tránsito por la escuela secundaria”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), Vol. 12, No. 32, Mes: ENE-MAR, Año: 2007. Págs. 261 – 281.

ARDOINO, Jacques. “Las Ciencias de la Educación y la Epistemología de las Ciencias del Hombre y la Sociedad”, en *La formación de profesionales de la educación*, UNAM-UNESCO-ANIUES, México, 1990.

AUSUBEL, David P. *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Ediciones Paidós Ibérica. Biblioteca Cognición y Desarrollo Humano. Trd. Genis Sánchez Berberan. Barcelona, 2002.

AVITIA Hernández, Antonio. *Vademécum secundaria mexicana: leyes, normas, acuerdos, reglamentos, lineamientos, planes, programas, organización, manuales, documentos e historia de la secundaria mexicana*. Porrúa. México, D.F. 2001.

BARBA Casillas, Bonifacio. “Perspectiva personal de la moralización. La experiencia de seis estudiantes”. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, (México), Vo. 11, No 1, Mes: ENE-JUN, Año: 2009, Págs. 95-121.

BAUMAN, Zygmunt. *La hermenéutica y las ciencias sociales*. Nueva Visión. Buenos Aires, 2007.

BERGER, Peter y Thomas Luckmann. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorroutu, 2006. Trd. Silvia Zuleta.

BERGER, Peter y Thomas Luckmann. *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Paidós. Barcelona, 1997. Trd. Centro de Estudios Públicos.

BERNSTEIN, Basil. *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Editorial Magisterio. Bogotá, 2000.

BLEGER, José. *Temas de psicología (Entrevista y grupos)*. Ediciones Nueva visión. Buenos Aires, 1995.

BLUMER, Herbert. *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y Método*. Hora. Barcelona, 1982.

BOURDIEU, Pierre, Jean-Claude Chambordeon y Jean-Claude Passeron. *El oficio del sociólogo*. Siglo XXI Editores. 25ª Ed. España, 2004.

BRAVO AHÚJA, Víctor y José Antonio Carranza Palacios. *La obra Educativa*. Secretaría de Educación Pública, 1976.

CIVERA, Alicia. "La coeducación en la formación de maestros rurales mexicanos". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Año/vol. 11, número 028. COMIE. Pp. 269-291.

CAMARENA Ocampo, Eugenio. *Didáctica. Estructura y actividades en el aula*. Ediciones Gernika. México, 2007.

CAMARENA Ocampo, Eugenio. *Investigación y Pedagogía. Construcción de una práctica académica en el Colegio de Pedagogía*. Ediciones Gernika. México, 2006.

CAMARENA Ocampo, Eugenio. *La Enseñanza. Imaginarios docentes*. Ediciones Gernika. México, 2009.

CAMARENA, Ocampo Eugenio, *Seminario de Metodología de la Investigación. Entrevistas: Reconstruyendo la Oralidad*. MIMEO. 2008

CAMARENA, Ocampo Eugenio, *Seminario de Metodología de la Investigación. Entrevistas: Reconstruyendo la Oralidad*. MIMEO. 2009

CAMARENA, Ocampo Eugenio, *Seminario de Metodología de la Investigación. Entrevistas: Reconstruyendo la Oralidad*. MIMEO. 2010

CAMUS, Albert. *El hombre rebelde*. Alianza Editorial. El libro de bolsillo. Trd. Josep Escué. España, 2008.

CASTORIADIS, Cornelius. *La institución imaginaria de la sociedad 1*. Tusquets Editores. Trd. Antoni Vicens. Barcelona, 1983.

COLL, César. *Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Paidós, México, 1991.

CONSEJO NACIONAL TÉCNICO DE LA EDUCACIÓN (CONALTE). *Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria*. Modernización Educativa. México, 1989.

CONTRERAS Domingo, José. *Introducción crítica a la Didáctica*. Akal. España, 1990.

CORDUA, Carla. *La Fenomenología de Husserl*. Revista de Filosofía, Vol. 13, no. 1. Chile, 1996. En: <http://www.fortunecity.com/campus/anlaby/155/lafenomenologia.html>

CUATRECASAS, Juan. *Lenguaje, semántica y campo simbólico*. Paidós. Biblioteca del hombre contemporáneo. Buenos Aires, 1973.

DEVERAUX, George. *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. Siglo XXI Editores. Trd. Armando Suárez. España, 2008.

DEWEY, John. *Democracia y Educación*. Ediciones Morata. Trd. Lorenzo Luzuriaga. Madrid, 1998.

DÍAZ Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Editores Mc Graw Hill. México, 2002. 2ª Ed.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o disfraz de cambio?”, en *Perfiles Educativos*. Vol. XVIII, Núm. 111. Septiembre de 2005.

DÍAZ Barriga, Ángel. *Didáctica y Currículum: Convergencias en los programas de estudio*. Paidós. México, 1997.

DÍAZ Sánchez Josefina. “Subjetivación y poder. Acciones y condiciones de los jóvenes estudiantes de la escuela secundaria”. *Jóvenes: Revista de Estudios sobre juventud*, (México). No: 26, Mes: ENE-JUN, Año: 2007, Págs. 106 – 128.

DÍAZ Sánchez, Josefina. “Identidad, Adolescencia y Cultura: Jóvenes secundarios en un contexto regional”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México, Vol. 11, No. 29, Años: 2006, Mes: ABR-JUN. Págs. 431-457.

*Diccionario de Psicoanálisis en CD-ROM.*

DUBAR, Claude. *La crisis de las identidades; la interpretación de una mutación*. Ediciones Bellaterra. Trd. Miguel Marcén. Barcelona, 2002.

DUCOING Watty, Patricia. “La Educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente”. *Revista Mexicana de investigación Educativa*. (México. No. 32, Vol. XII, Mes: ENE-MAR, año: 2007.

DURKHEIM, Emilio. *La Educación Moral*. Trotta. Trd. José Taberner. Madrid, 2002.

ECHEVERRÍA, Bolívar. *Definición de la Cultura*. ITACA-Fondo de Cultura Económica. Breviarios del Fondo de Cultura Económica. México, 2010.

ECHEVERRÍA, Rafael. *Ontología del lenguaje*. JC Sáez Editor-Lom Ediciones. 6ª Ed. Chile, 2003.

EISNER, Elliot. *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós Educador. Barcelona, 1998.

ERIKSON, Erik. *Sociedad y Adolescencia*. Siglo XXI Editores. Trd. A. Martínez Corzos. México, 1972.

FERRY, Gilles. *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Formación de formadores. Carrera de especialización de posgrado. Serie *Los documentos*. Buenos Aires, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Arqueología del saber*. Siglo XXI Editores. Trd. Aurelio Garzón del Camino. México, 2010.

FOUCAULT, Michel. *El orden del Discurso*. Tusquets Editores. Trd. Alberto González Troyano. México, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI Editores. Trd. Elsa Cecilia Frost. México, 1986.

FOUCAULT, Michel. *Nietzsche, la Genealogía, la Historia*. PRE-TEXTOS. Trd. José Vázquez Pérez. España, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores. 32ª Ed. México, 2003.

FREUD, Anna. *El Yo y los mecanismos de defensa*. Paidós. Biblioteca de Psicología Profunda. México, 1999.

FREUD, Anna. "La adolescencia en la teoría psicoanalítica", en *Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente*. Paidós. Barcelona, 1980.

FREUD, Sigmund. "20ª Conferencia. La vida sexual de los seres humanos", en *Obras Completas. Conferencias de introducción al Psicoanálisis. Parte III. Doctrina general de las neurosis (1917)*. Amorroutu. Trd. José Luis Etcheverry. Buenos Aires, 2006.

FREUD, Sigmund. "5ª Conferencia. Dificultades y primeras aproximaciones", en *Conferencias de introducción al psicoanálisis (Partes I y II)*, (1915-16) Vol. XV. Amorroutu. Trd. José Luis Etcheverry. Buenos Aires, 2006.

FREUD, Sigmund. "El yo y el superyó (ideal del yo)", en *El yo y el Ello*. (1923). Vol. XIX. Amorroutu. Trd. José Luis Etcheverry. Buenos Aires, 2006.

FREUD, Sigmund. *El esclarecimiento sexual del niño (Carta abierta al doctor M. Fürst)*. En *Obras Completas*. Volumen IX. Amorroutu. Trd. José Luis Etcheverry. Buenos Aires, 2006.

FREUD, Sigmund. *El interés por el psicoanálisis*. Obras completas, Vol. XIII. Amorroutu. Trd. José Luis Etcheverry. Buenos Aires, 2006.

FREUD, Sigmund. *El malestar en la cultura*. (1930) Obras completas. Vol. XXI. Amorroutu. Trd. José Luis Etcheverry. Buenos Aires, 2006.

FREUD, Sigmund. *El porvenir de una ilusión*. En *Obras Completas*. Vol. XXI, (1927-1931). Amorroutu. Trd. José Luis Etcheverry. Buenos Aires, 2006.

FREUD, Sigmund. *Pulsiones y destinos de pulsión*. En *Obras Completas*. Vol. XIV. Amorroutu. Trd. José Luis Etcheverry. Buenos Aires, 2006.

FREUD, Sigmund. *Sobre la psicología del colegial*. (1914), en *Obras Completas*, Vol. XIII. Amorroutu. Trd. José Luis Etcheverry. Buenos Aires, 2006.

FREUD, Sigmund. *Tres ensayos de teoría sexual*. En *Obras Completas*, Vol. VII (1901-1905). Amorroutu. Trd. José Luis Etcheverry. Buenos Aires, 2006.

GADAMER, Hans Georg. *La razón en la época de la ciencia*. Alfa. Barcelona, 1981.

GARDNER, Murphy. *El Conductismo*. Paidós. Buenos Aires, 1973.

GEERTZ, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Gedisa, México, 1987.

GIMENO SACRISTÁN, José. *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata. Madrid, 2002. 8ª Ed.

GOFFMAN, Erwin. *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorroutu. Buenos Aires, 2006.

GONZÁLEZ, Juliana. *El Ethos, Destino del hombre*. UNAM- Fondo de Cultura Económica. México, 1996.

GRUNDY, Shirley. *Producto o praxis del currículum*. Ediciones Morata. Trd. Pablo Manzano. 3ª Ed. Madrid, 1998.

HONORE, Bernard. *Para una teoría de la Formación. Dinámica de la Formatividad*. NARCEA. Trd. Ma. Teresa Palacios. España, 1980.

HUNTER, David E. y Phillip Whitten. *Enciclopedia de Antropología*. Ediciones Bellaterra, S.A., Barcelona, 1976.

JAIMES Arellano, Rosa María. "El acceso a la cultura", tomado de REGUILLO, Rossana. "Jóvenes y esfera pública. Análisis de resultados", en José Antonio Pérez Islas (coordinador), *Jóvenes Mexicanos del siglo XXI*. Encuesta Nacional de Juventud 2000. México-SEP-IMJ/CIEJ, 2002. Págs. 282-305.

KEMMIS, Stephen. *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Ediciones Morata. Trd. Pablo Manzano. Madrid, 1998.

LACAN, Jacques. *Escritos 1/ Cuatro*, "Palabra vacío y palabra plena en la realización psicoanalítica del sujeto", en *Función y campo de la palabra y del lenguaje en el psicoanálisis*, en *Obras de Freud y Lacan*, en CD-ROM. P. 10.

LACAN, Jacques. *Seminario VII: La ética del Psicoanálisis*. Cap. XVI. "El amor al prójimo". Sesión del 23 de marzo de 1960.

LATAPÍ, Pablo. *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*. Plaza y Valdés Editores. Centro de Estudios Sobre la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). México, 2002.

LEVINSON, Bradley A. U. *Todos somos iguales: Cultura y aspiración estudiantil en una secundaria mexicana*. Trd. Susana Moreno y María Ofelia Arruti. Aula XXI, Santillana. México, 2002.

LOYO Bravo, Engracia. *Gobiernos Revolucionarios y Educación Popular en México, 1911 – 1928*. El Colegio de México. México, 1999.

LOYO Bravo, Engracia. Seminario: *Genealogía de prácticas y discursos educativos*. Ciudad Universitaria, junio de 2008.

MAALOUF, Amin. *Identidades asesinas*. Alianza Editorial. Madrid, 1999.

MEAVE Loza, Sonia, Lucio Gómez –Maqueo, Emilia. "Barreras y estrategias para la Investigación en Salud Sexual. Una experiencia con adolescentes en escuelas públicas". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. No. 36, Col XII, Mes: ENE-MAR, México, 2008.

MEDINA, Cristina, *et al.* "Evaluación de la conducta adolescente con las escalas de Achenbach; ¿Existe concordancia entre diferentes informantes?". *Salud Mental* (México, Vol. 30, No. 5, Año: 2007, Mes: SEP-OCT, Págs. 33-39.

MEJÍA Custodio, Amalia y Ávila Meléndez, Luis Arturo. "Relaciones sociales e interacción en el aula en secundaria". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (México), Vol, 14, No.41, Mes: ABR – JUN, Año: 2009. Págs. 485 – 513.

MENESES Morales, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México. 1911 – 1934. La problemática de la educación mexicana durante la Revolución y los primeros lustros de la época posrevolucionaria*. Centro de Estudios Educativos. México, 1986.

MENESES Morales, Ernesto. *Tendencias Educativas Oficiales en México. 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes*. Centro de Estudios Educativos. México, 1988.

MENESES Morales, Ernesto. *Tendencias Educativas Oficiales en México. 1964 – 1976. La problemática de la educación mexicana durante los regímenes de los presidentes Gustavo Díaz Ordaz y Luis Echeverría Álvarez*. Centro de Estudios Educativos. México, 1991.

MONTAIGNE, Michel. *Ensayos*. Porrúa. Sepan Cuántos. 3a Ed. México. 2003

MULDER, Martin, TanjaWeigel y Kate Collins. “The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member status: a critical analysis”, *Journal of vocational education and training*, 59 (1), Pp. 67-88. Elisabet Cortés Harlet.

MUSS, Rolf E. *Teorías de la Adolescencia*. Paidós. México, 1989.

NIETZSCHE, Friedrich. *El ocaso de los ídolos*. Alianza Editorial. Trd. Andrés Sánchez Pascual. Biblioteca Nietzsche. Madrid, 1973.

NIETZSCHE, Friedrich. *Más allá del bien y del mal*. Alianza Editorial. Trd. Andrés Sánchez Pascual. Biblioteca Nietzsche. Madrid, 1997.

OBSERVATORIO CIUDADANO DE LA EDUCACIÓN. *La educación en México: una propuesta ciudadana*. Aula XXI, Santillana. México, 2007.

PANSZA G., Margarita, Esther Pérez y Porfirio Morán, *Fundamentación de la Didáctica*. Ediciones Gernika. 11ª Ed. México.1997.

PANSZA G., Margarita, Esther Pérez y Porfirio Morán, *Operatividad de la Didáctica*. Ediciones Gernika. México.1997.

PÉREZ Luna, Enrique. “La Evaluación como hermenéutica colectiva en el diálogo de saberes”, en revista *EDUCERE. Foro Universitario*. No. 43, Año 12, Octubre-Noviembre-Diciembre, 2008. P. 816

PRIETO García, Martha Patricia. “Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. (México), Vol. 10, No. 27, Mes: OCT – DIC, Año: 2005, Págs. 1005 – 1026.

RICOEUR, Paul, *Freud: una interpretación de la cultura*. Siglo XXI Editores. México, 1978.

RIVERO Weber, Paulina. *Cuestiones hermenéuticas. De Nietzsche a Gadamer*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México. México, 2006.

SALGUERO, Marco Antonio. “Los territorios simbólicos de los jóvenes en la escuela”. *Jóvenes: Revista de estudios sobre la juventud*, (México). No. 26, Mes: ENE-JUN, Año: 2007. P.64.

SÁNCHEZ Vázquez, Adolfo. *Ética*. Grijalbo. México, 1969.

SÁNCHEZ Velasco, Adriana. “Autoestima y habilidades sociales en adolescentes”. *Psicología Iberoamericana* (México), Vol. 9, No. 4, Mes: DIC, Año: 2001, Págs: 36 – 45.

SANDOVAL, Etefvina. *La Trama de la Escuela Secundaria: Institución, Relaciones y Saberes*. Universidad Pedagógica Nacional. Plaza y Valdés Editores. México, 2000.

SANTOS DEL REAL, Annette. *La educación secundaria: perspectivas de su demanda*. Tesis dirigida por el Dr. Pablo Latapí para obtener el grado de Doctora en Educación. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Centro de Ciencias Sociales y Humanidades. Junio de 1999. P. 38.

SAUCEDO Ramos, Claudia L. "Estudiantes de Secundaria: Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), Vol. 11, No. 29, Mes: ABR – JUN, Año: 2006. P. 405.

SAUCEDO, Claudia L. "Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la Identidad de alumnos problema en la escuela secundaria". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. No. 26. Vol. X, Mes: JUL – SEP de 2005. P. 646.

SAVATER, Fernando; *El valor de Educar*. Ariel. Barcelona, 1997.

SCHOPENHAUER, Arthur, *El mundo como voluntad y representación*. Trotta. Trd. Pilar López de Santa María. Madrid, 2009.

SCHUTZ, Alfred y Thomas Luckmann. *Las estructuras del mundo de la vida*. Amorroutu. Trd. Néstor Míguez. Buenos Aires, 2003.

STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata. Madrid, 1998.

TELLO, Nelia. "La socialización de la violencia en las escuelas secundarias: Proceso funcional a la descomposición social". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. (México), Vol. 10, No. 27, Mes: OCT – DIC, Año: 2005. Págs. 1165 – 1181.

TODOROV, Tzventan. *Nosotros y los Otros. Reflexión sobre la diversidad humana*. Siglo XXI Editores. España, 1991.

TYLER, Ralph. *Principios básicos del currículo*. Troquel. 5ª Ed. Buenos Aires, 1986.

VALADEZ Figueroa, Isabel. "El papel de la familia en el intento suicida del adolescente", en *Cartas al editor. Salud pública de México*. Vol. 47, No. 1. Instituto Nacional de Salud Pública. Cuernavaca, Morelos. México, 2005. Pp. 1 y 2.

VELASCO Rosales, Aurora. "Los jóvenes ante la oralidad. Estudio comparativo". *Jóvenes: Revista de Estudios sobre la Juventud* (México), No. 26, Mes: ENE-JUN, Año: 2007. P. 28.

VILLASEÑOR Farías, Martha y Castañeda Torres, Jorge. "Masculinidad, Sexualidad, Poder y Violencia; Análisis de significados en adolescentes". *Salud Pública de México* (México) Vol. 45, No. Suplemento, Año: 2003, Págs. 44 – 57.

WINICK, Charles. *Diccionario de Antropología*. Troquel, Buenos Aires, 1969. P. 320.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigaciones Filosóficas*. Editorial Crítica. Barcelona, 1999.

ZARZAR, Carlos. "La definición de objetivos de aprendizaje. Una habilidad básica para la docencia", en *Revista Perfiles Educativos*. Núm. 63. Pp. 8-15.

## REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

ÁLVAREZ, Xóchitl. Viernes 25 de septiembre de 2009. "Papás a favor del texto moralista. La Asociación Estatal de Padres de Familia exigió a la Secretaría de Educación Pública (SEP) respetar la autonomía de Guanajuato". *El Universal*. Recuperado el 23 de diciembre de 2009, de <http://eluniversal.com.mx/estados/73181.html>

AMARA Pace Giuseppe. "El Adolescente y la familia", en *Perfiles Educativos*, México. No. 60. Págs. 13 – 18. Revisado el 19 de diciembre de 2009, en <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/>

ARCHUNDIA, Mónica. *Denuncian rezago con nuevo plan en secundarias del D.F.* Martes 12 de junio de 2007. *El Universal*. Recuperado el 17 de diciembre de 2010, de <http://www.eluniversal.com.mx/primer/29046.html>

ARCHUNDIA, Mónica. *Maestros rechazan las reformas en secundaria.* Sábado 9 de Septiembre de 2006. *El Universal*. Recuperado el 17 de diciembre de 2010, de <http://www.eluniversal.com.mx/ciudad/79153.html>

BARCELATA Eguiarte, Blanca E., Lucio Gómez – Maqueo, Emilia y Durán Patiño Consuelo. "Estructura factorial del inventario autodescriptivo del adolescente (IADA)". *RIDEP*. No. 23. Vol. 1, 2007. Págs. 149 – 173. Recuperado el 19 de diciembre de 2009, en [http://aidep.org/03\\_ridep/R23/R238.pdf](http://aidep.org/03_ridep/R23/R238.pdf)

*CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. ARTÍCULO TERCERO.* Consultado el 24 de mayo de 2011, en <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm?s>

DERRIDA, Jacques. *La tarjeta postal. De Sócrates a Freud y más allá.* Edición Electrónica de [www.philosophia.cl](http://www.philosophia.cl) / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.

Diccionario de la Lengua Española en línea. Vigésima edición. Consultado el 15 de febrero de 2010, en:

[http://buscon.rae.es/drael/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=cualitativo](http://buscon.rae.es/drael/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=cualitativo)

EL DEBATE POR LA RIES. Documento en línea, consultado el 5 de diciembre de 2010, en [http://www.observatorio.org/comunicados/debate012\\_3.html](http://www.observatorio.org/comunicados/debate012_3.html)

FUENTES, Mario Luis. *Violencia escolar: riesgo en las aulas*. 20 de abril de 2010.

Excélsior. Recuperado el 18 de diciembre de 2010, de

[http://www.excelsior.com.mx/index.php?m=nota&buscado=1&id\\_nota=53253](http://www.excelsior.com.mx/index.php?m=nota&buscado=1&id_nota=53253)

GALICIA, David. Jueves 9 de Julio de 2009. *Crean Observatorio de Violencia*. El

Universal. Recuperado el 12 de diciembre de 2010, de

<http://www.eluniversal.com.mx/ciudad/96327.html>

GAMBOA Montejano, Claudia. *Reforma Educativa. Marco Teórico Conceptual, de antecedentes Históricos jurídicos, de las Principales propuestas de modificación a la Ley General de Educación turnadas a la Comisión en la materia en la LIX y en el Primer Año de Ejercicio de la LX Legislatura, y Reformas del Estado*. Cámara de Diputados. Dirección de Servicios de Investigación y Análisis. Consultado el 14 de agosto de 2011, en <http://www.diputados.gob.mx/cedia/sia/spi/SPI-ISS-17-07.pdf>

GIMÉNEZ, Gilberto. *Materiales para una teoría de las identidades*. Instituto de

Investigaciones sociales de la UNAM. Material en línea, consultado en:

[http://docentes2.uacj.mx/museodigital/cursos\\_2008/maru/teoria\\_identidad\\_gimenez.pdf](http://docentes2.uacj.mx/museodigital/cursos_2008/maru/teoria_identidad_gimenez.pdf)

HERNÁNDEZ, Lilian. *Los estudiantes pasan página a la democracia*. 31 de marzo de

2010. Excélsior. Recuperado el 18 de diciembre de 2010, de

[http://www.excelsior.com.mx/index.php?m=nota&buscado=1&id\\_nota=71508](http://www.excelsior.com.mx/index.php?m=nota&buscado=1&id_nota=71508)

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. *¿Qué es Pisa?*

Documento en línea, recuperado el 17 de diciembre de 2010, en

<http://www.inee.edu.mx/index.php/proyectos-y-servicios/pisa/que-es-pisa>

LARA Xampala, Hugo. "Investigaciones recientes sobre adolescencia e inteligencia emocional". *Enseñanza e investigación en Psicología*. Vol. 11, No. 002. Año: 2006. Mes: JUL – DIC. Universidad Veracruzana. Xalapa, México. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Universidad Autónoma del Estado de México. Revisado el 21 de diciembre de 2009, en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/292/29211215.pdf>

*LEY GENERAL DE ACCESO A LAS MUJERES A UNA VIDA LIBRE DE VIOLENCIA*. Artículos 10 y 11, respectivamente, del *Capítulo II: De la Violencia Laboral y Docente*. Consultada el 29 de agosto de 2011, en <http://www.inmujeres.gob.mx/images/stories/normateca/Normas/lgamvfv.pdf>.

*LEY ORGÁNICA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA REGLAMENTARIA DE LOS ARTÍCULOS 3º, 31, FRACCIÓN 1; 73, FRACCIONES X Y XXV; Y 123, FRACCIÓN XII, DE LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS*. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el día 23 de Enero de 1942. Consultada el 10 de febrero de 2011, en <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/04.htm>

MARTÍNEZ Vargas, Lorenzo. *Dos de cada 10 alumnos de secundaria reportan drogas y violencia en planteles*. 26 de marzo de 2010. Diario de México. Recuperado el 17 de diciembre de 2010, de [http://www.diariodemexico.com.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=11300:plantilla-de-desplegados&catid=14:importantes](http://www.diariodemexico.com.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=11300:plantilla-de-desplegados&catid=14:importantes)

MARTÍNEZ, Nurit. "Expertos: ENLACE sin evaluación propia". Sábado 10 de septiembre de 2011. *El Universal*. Consultada el 17 de septiembre de 2011, en <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/188838.html>

MARTÍNEZ, Nurit. *Alarma la deserción que persiste en secundaria*. Viernes 23 de julio de 2010. *El Universal*. Recuperado el 17 de diciembre de 2010, de <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/179236.html>

- MARTÍNEZ, Nurit. Jueves 12 de Noviembre de 2009. *Califican educación con 6.5 de promedio*. El Universal. Recuperado el 12 de diciembre de 2010, de <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/172877.html>
- MARTÍNEZ, Nurit. Martes 6 de octubre de 2009. *Se desploma calidad en escuelas públicas. Prueba ENLACE revela mayor aprendizaje en alumnos de planteles privados del país*. El Universal. Recuperado el 12 de diciembre de 2010, de <http://www.eluniversal.com.mx/primer/33726.html>
- NOTIMEX. *Presentan Imjuve y PGR en secundarias sociodramas contra la violencia*. 24 de noviembre de 2010. Excélsior. Recuperado el 18 de diciembre de 2010, de [http://www.excelsior.com.mx/index.php?m=nota&buscado=1&id\\_notas=690063](http://www.excelsior.com.mx/index.php?m=nota&buscado=1&id_notas=690063)
- OLWEUS, Dan. *Acoso escolar, "Bullyng", en las escuelas. Hechos e intervenciones*. P. 3. Consultado el 28 de agosto de 2011, en <http://www.acosomoral.org/pdf/Olweus.pdf>.
- ORGANIZACIÓN EDITORIAL MEXICANA. 11 de mayo de 2010. *Aprueba el banco mundial préstamo de 700 mdd para la educación secundaria en México*. El Sol de México. Recuperado el 16 de diciembre de 2010, de <http://www.oem.com.mx/oem/notas/n1630269.htm>
- PAZOS, Francisco. *Ve DF estancada la educación básica*. 9 de septiembre de 2009. Excélsior. Recuperado el 18 de diciembre de 2010, de [http://www.excelsior.com.mx/index.php?m=nota&buscado=1&id\\_notas=659794](http://www.excelsior.com.mx/index.php?m=nota&buscado=1&id_notas=659794)
- POY Solano, Laura. Viernes 26 de agosto de 2011. *La Jornada*. "Sancionará la SEP 135 conductas de acoso escolar en sus planteles", con información de César Arellano. Consultada el 17 de septiembre de 2011, en <http://www.jornada.unam.mx/2011/08/26/sociedad/043n1soc>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésima segunda edición, en línea.

RUIZ Martín del Campo, Emma. "Adolescencia Femenina y ritual. La Celebración de las quinceañeras en algunas comunidades en México". *Espiral*, No. 20, Vol. 7, Año: 2001, Mes: ENE-ABR. Págs. 189 – 222. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Revisado el 22 de diciembre de 2009, en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/138/138'2'7/pdf>

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Acuerdo Número 98, por el que se establece la organización y funcionamiento de las Escuelas de Educación Secundaria. Artículo 71.* Consultado el 15 de enero de 2011 en <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/d3c9731a-2b58-4778-a9c9-ec1a7021eb34/a98.pdf>

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *.Acuerdo No. 200 por el que se establecen normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal.* Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 19 de septiembre de 1994, y en vigor hasta la fecha. Consultado el 15 de enero de 2011 en <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/normatividad/Acdo200.pdf>

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Acuerdo No. 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria. Diario Oficial de la Federación, Viernes 26 de mayo de 2006, recuperado el 15 de enero de 2011, de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/normatividad/Acdo384.pdf>

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Acuerdo número 540 por el que se actualiza el diverso número 181 por el que se establecen el Plan y los Programas de Estudio para Educación Primaria.* P. 8. 2ª Sección. Documento en línea, consultado el 5 de mayo de 2011, tomado de: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7ecc5f47-dbca-4e16-9f2c-d1a863283b61/a540.pdf>

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006.* P. 7. Documento en línea consultado el 23/02/2011, tomado de: <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/programas/2006/planestudios2006.pdf>

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Reforma Integral de la educación secundaria.*

*Documento base.* Documento en línea, consultado el 5 de diciembre de 2010, en [http://www.iea.gob.mx/webiea/sistema\\_educativo/planes/reformas\\_secundaria.pdf](http://www.iea.gob.mx/webiea/sistema_educativo/planes/reformas_secundaria.pdf)

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular. *Reforma de la Educación Secundaria.*

*Fundamentación Curricular. Formación Cívica y Ética.* P. 10. Documento en línea, consultado el 3 de mayo de 2011, tomado de <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/FUNDAMENTACIONES/FORMACION.pdf>

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular. *Reforma de la Educación Secundaria. Formación*

*Cívica y Ética. Programas de estudio 2006.* Documento en línea, consultado el 5 de mayo de 2011, tomado de <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/fcye/index.htm>

SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN. *La Telesecundaria:*

*una modalidad educativa exitosa.* Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del SNTE. No. 11. Agosto de 1999. Consultado el 16 de febrero de 2011, en <http://www.latarea.com.mx/articu/articu11/gonzal11.htm>

STERN, Claudio. "Vulnerabilidad social y embarazo adolescente en México". *Papeles de*

*Población.* No. 39, Año 2004, Mes: ENE-MAR. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México. Págs. 124 – 158. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Revisado el 22 de diciembre de 2009, en: <http://redalyc.uaemex/redalyc/pdf/112/11203906.pdf>

TREVIÑO, José Luis. *Origen y Evolución de la Escuela Secundaria en México.*

Consultado el 17 de febrero de 2011, tomado de [www.secundariasgenerales.tamaulipas.gob.mx/](http://www.secundariasgenerales.tamaulipas.gob.mx/)

VÁZQUEZ García, Francisco. *Campos de fuerza, campos de batalla: Pierre Bourdieu*.

Ediciones en Línea. Consultado en:

<http://www.rafaelcastellano.com.ar/Biblioteca/CAMPOS%20DE%20FUERZA%20CAMPOS%20DE%20BATALLA%20BOURDIEU.pdf>

*Word Reference. Concepto de Etnología*. Consultado en

<http://www.wordreference.com/definicion/etnolog%C3%ADa>

Zorrilla, Margarita. “La Educación Secundaria en México: Al filo de su Reforma”, en REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Consultado el 4 de julio de 2010 en

<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/Vol2m1/Zorrilla.pdf>. P. 2.