

TRAYECTORIAS CIUDADANAS Y CONCEPCIONES EDUCATIVAS EN DOCENTE DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA

LETICIA GABRIELA LANDEROS AGUIRRE

1. Introducción

Lo que el lector encontrará aquí es un esfuerzo por aportar un elemento más a la reflexión sobre la forma en que un grupo de docentes traducen y significan una de las tareas obligadas de la escuela pública: *la formación de ciudadanía*, presente a través de la asignatura *Formación Cívica y Ética*, para la Educación Secundaria.

Si bien son muchas las aproximaciones posibles a este asunto, en el presente trabajo se abordará sólo una de ellas que a mi parecer ha sido poco explorada: *la configuración histórica de las concepciones docentes en torno a la formación cívica y ética*: ¿cómo es que esas concepciones llegan a ser así?, ¿cómo se relacionan con los espacios y experiencias de vida ciudadana en los que han participado? ¿qué de esas experiencias se traslada en su labor educativa actual? La ponencia recupera algunas reflexiones producto del encuentro con cuatro profesores responsables de la asignatura Formación Cívica y Ética, quienes compartieron su propia historia de participación social y de vida ciudadana. Se trató de una investigación de tipo cualitativo con fines exploratorios, de tal modo que no pretende generalizar sus conclusiones, sino realizar una primera indagación sobre el tema, identificar aspectos relevantes y plantear preguntas para futuros trabajos.

2. Rasgos del proceso

a) Los sujetos

Los datos utilizados para la investigación corresponden a las narraciones hechas por un grupo de cuatro docentes de educación Secundaria que imparten o impartieron la asignatura Formación Cívica y Ética. Cada uno de ellos con antecedentes distintos, así como algunas semejanzas respecto a su vida ciudadana. En el siguiente esquema-síntesis pueden observarse algunos de sus rasgos personales.

Caso	Edad	Estudios	Antigüedad en la docencia	Espacios de participación
Mónica	42	Licenciatura en Psicología Técnico especializado en rehabilitación	4 años	Grupo de teatro popular Proyecto de alfabetización para mujeres
Cecilia	41	Normal Superior Licenciatura en Pedagogía	12 años	Grupo de teatro popular Proyecto alfabetización Grupo político estudiantil (“bolcheviques”) Organización de colonos (fundadora)
Alicia	35	Licenciatura en sociología	11 años	Grupo estudiantil “ultra” Militante Partido político (PRD)
Ignacio	34	Normal Básica Licenciatura en Pedagogía	14 años	Escuela Comunidad lasallista Pre postulante religioso Organización de actividades de convivencia

b) Aproximación al tema

La herramienta principal de este trabajo fueron las entrevistas a profundidad (alrededor de seis por sujeto), en las que se plasmó una muy amplia narración de los sus trayectorias y concepciones actuales.

Por su parte, la aproximación analítica constituyó un encuentro de al menos tres fuentes:

- **Los *saberes docentes***, como un conocimiento que construyen de manera histórica y multireferenciada y que “se expresa en los tratamientos específicos de los diferentes contenidos curriculares (...), así como en el ajuste que hacen de esos contenidos según las demandas y características de cada grupo”. (Mercado; 1991:61) (Mercado, 2002)
- **La temporalización como recurso y perspectiva analítica.** Se retoma la idea de que la historia es un recurso para acercarse al conocimiento de hechos, desde el punto de vista de los actores y superar el temor por la “veracidad del documento” (es o no cierto, es o no confiable) (Collado, 1999: 13).
- **El análisis conceptual de discurso**, como construcción histórica de sentidosⁱ (Granja, 1998, 2003). Dicho acercamiento permitió entender al *discurso* no sólo como un “residuo del lenguaje” (Ricoeur, 1999: 29), sino como espacio para la construcción de significados. Por su parte, de la perspectiva retomada de Jaques Derrida se recuperó la noción de *deconstrucción* como herramienta analítica que permite develar las distintas capas de significado y rastrear cómo fueron configuradas. (Derrida; 1988. Derrida, en De Peretti; 1989) Fue esta lectura, no lineal sino diversa y flexible, la que permitió reconocer en el discurso sedimentos, rupturas, nudos y continuidades.

c) La reconstrucción de trayectorias

Recuperar las trayectorias de los docentes no resultó una tarea sencilla. Principalmente porque desde los primeros encuentros se hizo evidente que no se trataba de una narración “pura” o

limpia de otros temas: aún cuando las preguntas en la entrevista fueran dirigidas hacia la recuperación de la vida ciudadana, política (y más tarde hacia sus concepciones educativas actuales), en la práctica las narraciones fueron un cruce permanente de diversos planos: lo familiar, lo escolar (su vida como alumnos), lo político, lo religioso y lo educativo. Todo ello aparece como entramado que se ensancha y se aprieta por momentos. Episodios pasados cobraban actualidad tiempo después e invitaban a un constante ir y venir histórico.

Reconocer esto y asumirlo permitió acercarse a cada historia y develar algunas huellas de la trayectoria en la visión actual de los sujetos sobre la formación cívica y ética. Para efecto de este trabajo, señalaré sólo dos de ellas: las huellas dejadas *en las concepciones formales* (democracia, ciudadanía, participación) y las huellas dejadas *en los valores* que se consideran prioritarios para la convivencia (y que orientan algunas decisiones curriculares).

a) Las huellas en las concepciones formales (democracia, ciudadanía, participación)

El discurso de cada uno de los profesores entrevistados sobre lo que implica la democracia y la ciudadanía tiene particularidades. Algunas de ellas evidencian vínculos con sus trayectorias, tanto a nivel de las experiencias como de los ideales construidos a lo largo del tiempo.

En el caso de Alicia, por ejemplo, el concepto de democracia que manifiesta actualmente en su discurso educativo (ligado a la calidad de vida y al equilibrio en la distribución del poder) constituye un elemento que evidencia su propia historia. La vinculación con el tema del poder es un componente fundamental en los movimientos estudiantiles y los partidos políticos; y esta presencia se queda instalada como huella en su posicionamiento futuro. El hecho de que en los años recientes Alicia se distancie de los

movimientos sociales y del partido político en el que militó (PRD) no desactiva aquello construido.

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

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

En este sentido, la herencia de la trayectoria hacia lo educativo (en este caso hacia nociones específicas) no tiene que ver sólo con las certezas, sino también con los temores e incluso con los anhelos: aquello que se considera deseable, correcto, aunque no necesariamente se haya aplicado a la propia existencia. Mónica permite dar cuenta de ello al anclar su idea de democracia y de ciudadanía también a la participación, pero a una participación que se instala en ella como un deseo y casi un reclamo a sí misma. Ella se sabe distante de la organización ciudadana y la participación activa, pero a la vez reconoce

su intención y necesidad de hacerlo como una interpelación personal a su sentido social (“*a lo mejor participar de manera intelectual o más de acción, pero es un objetivo que tengo más de una forma ideal*”).

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

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

b) Los valores de la convivencia social

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

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

El orden es para Ignacio un valor construido (y reconocido explícitamente) desde su paso por el prepostulante, donde la templanza y la voluntad se curtían y se manifestaban

en hábitos concretos. Lo mismo sucede con la responsabilidad atada a la idea del servicio a los otros; más que un sentido de responsabilidad comunitaria, Ignacio la significa como una responsabilidad personal, íntima, que obliga y compromete. Es una idea que mantiene como principio ético y orientador de su vida, y que traslada como mensaje a sus alumnos. La idea del maestro como ejemplo a seguir (así como su profesor de la Normal lo fue para él) permea hasta la fecha y lo obliga a considerarse a sí mismo como un ejemplo vivo para sus alumnos.

Conclusiones

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

- Si el saber es social e históricamente construido, habrá que asumir que esto no sólo es verdad para los estudiantes sino también para los docentes; y que todos los contenidos, métodos y experiencias escolares se articulan en mayor o medida con las producciones derivadas de otros espacios educativos, fuera de la propia escuela.
- La trayectoria personal y académica de cada docente constituye parte del legado de saberes con los que el profesor se acerca al Programa de estudios de Formación Cívica y Ética y asume los alcances de su labor. Este legado no es único ni conformado por una sola línea de influencia. Los modos de construir y constituirse ciudadano son personales y cruzan por la presencia de experiencias concretas, actores relevantes, sentimientos producidos e información especializada. Un reconocimiento de lo histórico como variable en juego para la formación ciudadana desde la escuela tendría por necesidad que

reconocer esta amplia gama, esta apropiación personal y diversa, para evitar supuestos equivocados.

- Dichos legados de la trayectoria son aportes “finos”. No necesariamente se manifiestan a través de concepciones claras sobre los grandes conceptos de la formación cívica: democracia, ciudadanía, política, organización... Pueden más bien revelarse a través de elementos acotados: un cierto modo de vincularse con los alumnos, los valores que se consideran prioritarios, las preocupaciones que sesgan la lectura del programa de estudios, los hábitos que consideran necesarios e importantes... Lo que se hereda no es *el sentido* en bloque, son hebras de significado y aprendizajes más puntuales que se encuentran en el espacio escolar.
- La historia ciudadana, con todo lo significativo que pueda ser, no desplaza del todo a otros planos que se juegan para el docente. Los profesores siguen siendo profesionales de la educación, siguen teniendo una historia *como docentes*, al interior de escuelas donde existen significados propios y configuran modos de relación específicos. La escuela, los chicos, el contexto, ayudan o no a que los aprendizajes de la historia ciudadana se enraícen más, se muestren actualizados o se diluyan y pierdan relevancia. Se trata de un juego de dos fuerzas: la de la escuela, como dispositivo propio y sus dinámicas (Jiménez; 2000) , y la de la historia y lo heredado por ella. En este encuentro es donde se define qué aparece o qué no.
- Entre todo ello la escuela es también un espacio para los aprendizajes emotivos, no sólo para los cognitivos. Los miedos personales, las huellas dolorosas, lo que genera placer y autoafirmación puede revelarse igualmente dictando alguna pauta en el estilo docente y la perspectiva sobre lo que implica formar a otros (sea o no sobre civismo y ética). A lo

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

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

Referencias bibliográficas

- Collado, Ma. Del Carmen. (1999) ¿Qué es la historia oral? En De Garay, Graciela (coord.). *La historia con micrófono*. México: Instituto Mora. Pp. 13-46.
- De Peretti, Cristina. (1989). *Jacques Derrida. Texto y reconstrucción*. Barcelona: Anthropos.
- Derrida, Jaques (1988). *Márgenes de la Filosofía*. La forma y el querer decir. Madrid: Cátedra. Pp. 193-212.
- Granja Josefina (1998). *Formaciones conceptuales en educación*. México: CINVESTAV-UIA.
- Granja, Josefina. (2003). Análisis conceptual de discurso: lineamientos para una perspectiva emergente. En Granja, J. (comp.). *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*. México: Plaza y Valdés. Pp. 229-251.
- Jiménez García, Marco A. (2000). La escuela como dispositivo de poder. En De Alba, Alicia (coord.). *El fantasma de la teoría*. Cuadernos reconstrucción conceptual en educación. N° 2. México: Plaza y Valdés. Pp 89-98.
- Mercado, Ruth (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mercado, Ruth. Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Revista Infancia y Aprendizaje*, año 1991. p. 59-72.
- Ricoeur, Paul (1999). *Teoría de la interpretación*. México: Siglo XXI.

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