



UNIVERSIDAD NACIONAL
AVENIDA DE
MEXICO

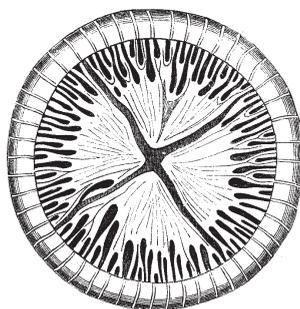
**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Elizondo Huerta, Aurora (2000)
“EL DISCURSO CÍVICO EN LA ESCUELA”
en Perfiles Educativos, Vol. 22 No. 89-90 pp. 115-129.

El discurso cívico en la escuela

AURORA ELIZONDO HUERTA*



Se presentan resultados de un proyecto de investigación realizado con el Instituto Federal Electoral (IFE) en torno a la forma en que los niños conforman prácticas cívicas en el quehacer cotidiano de la escuela. El estudio se sostiene en dos referentes teóricos: a) la ciudadanía es vista como oficio y no como estatus; b) la educación cívica se concibe como derecho a la participación. Los datos empíricos se obtuvieron mediante registros de corte etnográfico en un salón de clases del cuarto grado de primaria, en una escuela de la ciudad de México. La exposición, en tres grandes apartados, describe algunos aspectos de la cultura política y la ciudadanía en México; señala la necesidad de pensar la escuela como espacio de encuentro entre distintas culturas y su papel en la formación de una subcultura política, y muestra los datos más significativos del trabajo de campo.

In this article, the author presents the results of a research project carried out in collaboration with the Instituto Federal Electoral (Federal Electoral Institute) about the way in which children build civic practices during the daily school activities. The study is based on two theoretical references: a) citizenship is considered as a trade and not as a status; and b) civic education is conceived as a right to participation. In order to obtain empirical informations, the researchers established records based on an ethnographic section in a classroom of fourth grade primary school students in Mexico City public school. The exposition of the results, divided into three sections, describes some aspects of Mexican political culture and citizenship; it also highlights how necessary it seems to be to think of the school as place where cultures can live together in harmony and points out its role in the construction of a political subculture by showing the most significant informations of the field investigation.

Prácticas cívicas / Cultura cívica / Participación / Cultura política / Ciudadanía
Civic practices / Civic culture / Participation / Political culture / Citizenship

PRESENTACIÓN

Hoy en día uno de los aspectos más controvertidos en distintos planos es el tema de la democracia, y particularmente en México éste toma dimensiones significativas por el proceso de transición que estamos viviendo. ¿Cómo construir una cultura más democrática, cuál es el papel de la institución educativa, qué prácticas ejercemos de manera cotidiana, cómo las hemos significado, qué habremos de reconocer como propio para poder decidir con qué quedarnos y qué nuevas prácticas necesitamos? Este conjunto de interrogantes, pensado en el ámbito de la práctica social, permite no sólo encontrar algunas respuestas posibles, sino sobre todo imaginar otras formas de nuestro ser en el mundo de lo social, inquietudes que enmarcan el horizonte que abre el deseo para indagar, para repensar y para compartir lo encontrado.

El trabajo de indagación realizado me permite hablar en torno a la forma en que los niños van conformando prácticas cívicas en el hacer cotidiano de la escuela. Esta exposición se sostiene en dos referentes teóricos: uno consiste en pensar la noción de ciudadanía como oficio y no como estatus, y el otro se refiere a concebir la educación cívica desde el derecho a la participación. Los datos empíricos se obtuvieron a través de registros de corte etnográfico en un salón de clases del cuarto grado de primaria, en una escuela de la ciudad de México.

La exposición la hago en tres grandes apartados; en el primero, se describirán algunos de los aspectos que caracterizan a la cultura política y la ciudadanía en México; en un segundo apartado, se expondrán

algunas consideraciones en torno a la necesidad de pensar la escuela como espacio de encuentro entre distintas culturas y su papel en la formación de una subcultura política, y en un tercer apartado se mostrarán los datos más significativos encontrados en el trabajo de campo cuya lectura permite construir la hipótesis de que las reglas que articulan las relaciones en el aula: *a)* dificultan el desarrollo de la autonomía y la comprensión crítica del papel de la regla y la norma, *b)* generan desconfianza con respecto a las instituciones sociales y *c)* éstas se perciben como un poder central, abstracto, que irrumpe arbitrariamente para romper con la regularidad y el ordenamiento escolar

INTRODUCCIÓN

La democracia es una noción que no puede analizarse sin hablar de ciudadanía y educación política. Estas nociones resultan muy controvertidas y se han significado de diferentes maneras, razón por la cual asumo aquí, junto con Bárcenas Orbe (1992), que no pueden pensarse fuera de los contextos específicos en donde se han venido ejerciendo; por ello, están directamente vinculadas con la tradición, es decir con la historia, y su comprensión requiere de un saber dóxico. En este sentido, no basta con que la sociedad decreta en sus ordenamientos que los individuos son ciudadanos con derechos y obligaciones. La ciudadanía es sobre todo un pensar-hacer arraigado en la esfera de los asuntos humanos, es un modo de ser en la realidad que se va conformando en un hacer cotidiano estructurado en función de las instituciones sociales vigentes. La ciudadanía es una actividad práctica, un oficio, no un estatus otorgado, y por ende la educación política es un proceso de conformación permanente con base en el cual se constru-

* Coordinación del Doctorado en Educación, Dirección de Investigación, Universidad Pedagógica Nacional.
aelizon@data.net.mx

yen determinadas identidades sociales, es decir compartidas, en torno a una forma de hacer-pensar con respecto a los asuntos públicos (María Pía, 1992); es en el orden imaginario de las instituciones sociales en donde podemos identificar el sentido que la ciudadanía tiene para una sociedad determinada.

Con este marco de referencia, podemos reconocer junto con Victoria Camps (1998, pp. 26-77) que hoy es indispensable recuperar la noción de ciudadanía desde una mirada reflexiva, preguntándonos de nuevo, ¿de qué tipo de ciudadano habremos de hablar? Si la ciudadanía no es sólo una condición de derecho sino una práctica política, la acción ciudadana implica la participación en un compromiso colectivo, en un compromiso cívico de deliberación colectiva sobre asuntos que afectan a la comunidad política, de tal manera que la política se entiende como el lugar en donde una comunidad nos podemos reconocer como participantes. ¿Qué entender por comunidad? Hace falta precisar el sentido que necesita acompañar a esta noción para no vernos atrapados en las viejas tesis que oponen comunidad, entendida como homogeneidad, frente a reconocimiento de la pluralidad. La comunidad no puede pensarse como la *polis* griega o como la *Gemeinschaft* en la que es posible identificar una cierta tendencia de homogeneización, insostenible en la actualidad. Desde este marco de referencia, el ciudadano no es el individuo, y este último no puede ser sacrificado por aquél, “la pluralidad de las formas de identidad que nos constituyen y que responden a la multiplicidad de espacios y relaciones sociales en las que nos desenvolvemos” deben tener posibilidad de ser en el mundo, y la tensión que ello implica necesita ser reconocida y legitimada. Así, la ciudadanía puede ser entendida como asociacionismo crítico en el sen-

tido de Michael Walzer (1997), en donde si bien constituye sólo uno de nuestros compromisos y una más de muchas posibles asociaciones, es central para mediar entre los otros y actuar a través de ellos, es así un componente esencial para la convivencia social (Mouffé, 1992, p. 117).

La ciudadanía, desde esta perspectiva, constituye una identidad política creada a través de la identificación con la *república* y no sólo un estatuto legal. El ciudadano es una persona con identidad política compartida con otras personas que pueden tener diferentes empresas y diferentes concepciones del bien, pero que se somete a las reglas prescritas por la *república* en la búsqueda de sus satisfacciones y en sus maneras de actuar, ya que asume un conjunto de valores ético-políticos que le dan identidad colectiva. Hay, por así decirlo, un tránsito de un yo a un nosotros, en donde los otros no son sujetos en alianza, sino sujetos en lo que se establece como plano de identificación, sin dejar de reconocer con ello que, dadas las múltiples identificaciones posibles, habrá otros planos en los que no se pueda encontrar punto de encuentro, sino por el contrario, vivirse como enemigos. En este sentido, se trata de aceptar que en la convivencia social aquellos con quienes conformo un colectivo pueden ser al mismo tiempo mis amigos y mis enemigos, dependiendo de los ámbitos sociales en donde se despliega nuestra actividad social. Esta noción de ciudadanía se distancia de cualquier definición universalista y abstracta de lo público como opuesta al dominio de lo privado, en el que se ha depositado tradicionalmente lo particular y la diferencia. Por el contrario, dice Chantal Mouffé, los deseos, opciones y decisiones son privadas en cuanto atienden a la responsabilidad de cada individuo, mientras que las actuaciones son públicas porque requieren suscribirse a las

condiciones especificadas por la *república*. En este sentido, más que una separación tajante entre ambas esferas, habremos de hablar de una tensión permanente entre individuo y ciudadano; entre libertad individual y compromiso social.

En este contexto, nos queda como tarea contribuir a identificar los sentidos que la práctica democrática tiene en nuestro país y cómo son fomentados mediante las instancias de socialización primaria, en particular la escuela pública en México.

NOTAS EN TORNO A LA CULTURA POLÍTICA Y CIUDADANÍA EN MÉXICO

En México, durante el siglo XIX, predominó la tesis de que los límites de la gobernabilidad, es decir de la capacidad de las autoridades para hacerse obedecer sin recurrir a la fuerza (salvo en casos excepcionales), se ubicaban en la debilidad de la ciudadanía como tal, en tanto se consideraba “inmadura” o “poco educada” para el ejercicio de la democracia ganada. Sin embargo, esta tesis ha sido puesta entre paréntesis por diferentes investigadores, entre ellos Antonio Annino (1999), quien señala que por diversas razones, muchas de ellas imprevisibles y quizá hasta de carácter extraordinario, la ciudadanía liberal existe en México desde antes de la Independencia. La democracia, como práctica social, fue monopolizada por los pueblos por medio de los municipios, proceso que encarna en distintas culturas producto del carácter pluriétnico del país; culturas en las que subyace una estructura comunitaria propia de la cultura indígena. De esta manera, se sostiene como hipótesis que la ciudadanía en México no desarrolló un sentido de pertenencia al Estado sino que por el contrario, reforzó y legitimó la resistencia a él, además de

consolidarse en el plano político, dejando un vacío en el plano civil. “México escapa totalmente del dilema de la Revolución francesa, y en general de los liberalismos del Viejo Mundo sobre cómo articular estas dos dimensiones básicas de la ciudadanía moderna” (Annino, 1999, p. 92).

En forma paralela, Marcelo Carmagnani y Alicia Hernández Chávez (1999) sostienen que el elemento fundador de la ciudadanía en México es la vecindad, situación que enfrenta al liberalismo con una “sociedad de sociedades” en la que, por diversas razones y a diferencia de lo sucedido en Europa, los nuevos derechos se afirmaron en un derecho consuetudinario colonial, familiar a cada localidad. Este “rasgo de colaboración” acentúa el carácter corporativo de la ciudadanía y minimiza el individual, a la vez que promueve la construcción de redes políticas diferentes de las sociales. De esta manera, se conformó un proceso de “municipalización de la política” que favoreció el clientelismo y el personalismo en oposición al orden liberal. Si bien es cierto que el voto universal directo, con todo lo que ello significa en la construcción de una ciudadanía liberal, se instrumentó en México, también es cierto que se articuló de manera muy contradictoria con una visión corporativa y clientelar que la ciudadanía orgánica generó en el siglo XIX.

De acuerdo con Krause (1997), el estado revolucionario recuperó la vocación tutelar del siglo XVI, asumiendo una tarea paternalista que se oponía a la propuesta liberal. Se privilegió la intervención estatal sobre la iniciativa de los individuos, aun cuando en la letra no se tocó ninguna de las libertades cívicas y garantías individuales consolidadas en la Constitución de 1857 y en las Leyes de Reforma. Así, el mexicano, puesto en el lugar de víctima del exterior, se articula en una sociedad paternalis-

ta en la que el Estado es una composición de carácter familiar pero institucionalizada. La herencia presidencial no era de sangre, el elegido proviene de un clan político que significa pertenecer a “la familia revolucionaria” (Krause, 1997, p. 92). Pero el ideal que los articulaba no era servir al país o al prójimo, sino así mismo. La amistad, entendida como un pacto de ayuda práctica, sería la norma de su conducta. Se constituía una “hermandad política” (Krause, 1997, p. 90). El lazo social es pues un vínculo afectivo, condición que se ve reforzada por la política de “pan o palo”.

Para Gabriel Zaid, la clave del contrato social revolucionario pasó de ser una vinculación personal de cada grupo social con don Porfirio, a una reedición corregida y aumentada de “pan o palo”:

el supuesto, que llegó a contar con un gran consenso era que todos los individuos y grupos podían ascender —o por lo menos no perder la esperanza de ascender— en la escala económica y social, a condición de hacerlo amigablemente, por dentro del sistema, y no independientemente, por fuera del sistema. Se genera una política de “por las buenas” que establece un “dinámico mercado de compraventa de obediencia y buena voluntad. La esencia de ese contrato social, el bálsamo que apacigua los ánimos, concilia los espíritus y resuelve las contradicciones es el dinero estatal (Krause, 1997, p. 130).

Esta forma de ejercicio de poder se va articulando a la conformación de familias políticas en la ocupación de los espacios de poder. Javier Hurtado (1993) señala que,

En las Familias Políticas, se trata de actores políticos colectivos unidos más por vínculos sociales que políticos; los que, no obstante, pudieran estar establecidos a partir de una opción

individual del actor —como sucede con el compadrazgo y la amistad— y por ello aunque pudieran parecer modernos, tienen un carácter tradicional en tanto son preescritos o heredados y se encuentran fundados en la lealtad y la dependencia personales. [...] Algunos de estos vínculos vienen de nacimiento, heredándose con ellos las jerarquías y privilegios que son inherentes al status o rango del pater o del genitor. Todo ello hace que tales vínculos adquieran un carácter tanto o más tradicional de los que existen en asociaciones domésticas estructuradas con base en el parentesco lineal,

forma de organización que no va desapareciendo lentamente sino que en muchos casos se ha ido fortaleciendo, al menos así lo señalan los datos encontrados por Hurtado (1993, p. 251).

De forma paralela, dice Morse (1995) que en Latinoamérica, debido a la vivencia de un Estado “fuente de energía, coordinación y dirigencia, más que como un árbitro de grupos de presión, se debilita el sentimiento de que el hombre puede construir su mundo y se identifica una actitud menos formal con la ley”, situación ejemplificada con los datos obtenidos con la Encuesta Nacional sobre Cultura de la Legalidad, 1998, en la que se advierte que los mexicanos *no creen en la justicia (59%)*; *es más conveniente arreglarse con las autoridades que obedecer las leyes (39%)* y *violar la ley no es tan terrible, lo malo es ser sorprendido por las autoridades (32%)*. La imagen de las instituciones públicas no es más alentadora, pues los encuestados afirmaron que *para subir en el gobierno se requiere ser muy corrupto (43%)*, que *un político pobre es un pobre político (38%)* y que *ayudarían a parientes y amigos si tuvieran un alto puesto en el gobierno (52 por ciento)*.

En este contexto, la tesis de Woldenberg (1999) sobre la necesidad de crear una rea-

lidad política nueva en donde la pieza electoral debe engranarse al hacer cotidiano para permitir que emerja la pluralidad política del país y romper con la vivencia del “candidato predestinado”, toma una fuerza significativa, ya que no se habla de enfatizar el elemento procesual en términos aislados, sino que aquí, en México, se articula con la necesidad de modificar las formas en que nos relacionamos con la ley, así como los mecanismos de conformación de la clase política, componentes sustantivos para darle un nuevo sentido ético-político a las prácticas cívicas; sobre todo si vemos que 42% de la población entrevistada —en un estudio de Aldulcin (1987)—, señala que no se involucra en la vida pública porque “*los resultados son los mismos y que el 77% de las personas entrevistadas afirmaron que el país requiere una mano firme y enérgica*”.

La tradición cultural con base en la cual se ha conformado el sentido que le damos a la democracia ha posibilitado la convivencia de prácticas antidemocráticas articuladas con un ideal democrático. Un estudio realizado con jóvenes universitarios sobre cultura política, deja ver que aun cuando se vislumbran valores democráticos, es posible identificar todavía una fuerte dosis de autoritarismo, acompañada de baja información y poco conocimiento de la política cotidiana. Se detecta también una actitud conservadora en las formas de participación aceptables, desprecio por la política concreta y un sentimiento de impotencia para influir o ser tomado en cuenta. En este contexto, la familia se muestra como lugar de sostén básico en donde cimentar la estructura social, al mismo tiempo que se descalifican las instituciones relacionadas con el sistema político y con los actores económicos, empresariales y sindicales (Durand, 1998). De acuerdo con los resultados obtenidos por Winocur y Gingold (1998), se

pudo detectar que un número significativo de niños desconocen sus derechos y no tienen siquiera la noción de que son sujetos de derecho. Además, “consideran naturales las actitudes autoritarias que algunos padres y maestros asumen en su relación con ellos, e incluso las justifican diciendo que es parte de la *tolerancia* que debe existir entre los individuos, además de dar prioridad a los valores de lealtad y a las relaciones de amistad, subordinando a éstos los dictámenes de las leyes” (Zenil, 2000, p. 9).

Estos datos nos permiten reconocer la necesidad de revivir la responsabilidad y la conciencia individual para reemplazar los “ciegos y fatales dictados de la ley natural”, sobre todo en un contexto sociocultural donde el autoritarismo ha sido un estilo de socialización política por excelencia, tal como varios autores han dejado ver (García y Vanella, 1992; Segovia, 1975); proceso de socialización que genera desconfianza, no participación y la necesidad de una dependencia personal y directa.

CULTURA ESCOLAR Y EDUCACIÓN POLÍTICA

La socialización es un proceso de carácter cultural en cuanto representa los mecanismos con base en los cuales se construye el sujeto en el mundo de lo social, en función de normas, valores, actitudes, expectativas, modos de conducta, pensamientos y emociones. De acuerdo con Mónica Zenil (2000):

La socialización política hace referencia a cómo, qué y cuándo aprende la población acerca de las instituciones y prácticas específicas de este ámbito; es un proceso de aprendizaje e interiorización de valores, símbolos y actitudes, de larga duración y mucho menos directo, formal y cognoscitivo que el aprendi-

zaje escolar. Se trata de un proceso eminentemente cultural en la medida en que inserta al individuo en su sociedad al hacerlo partícipe del código de valores y actitudes que en ella son dominantes. La socialización política sirve como lazo de unión entre las orientaciones de una población hacia los procesos políticos y las normas que el sistema reclama como las guías de su desempeño” (p. 16).

Si bien existen instancias que se abocan de manera explícita a la formación política de los sujetos, existen mecanismos de socialización no explícitos hacia prácticas políticas que son aprendidos básicamente en las instancias de socialización primaria, como la familia y la escuela.

La escuela puede entenderse como una institución que opera como mediación cultural entre el imaginario social de una comunidad determinada, en el que están implicados los sentidos —es decir las formas de expresión social que toman determinadas prácticas sociales— y los papeles o formas de actuación que le son requeridos a las nuevas generaciones. En muchas ocasiones, la escuela no sólo no es funcional respecto a las exigencias que demandan los cambios en una sociedad, sino que tiende a reproducir viejos patrones de comportamiento, que resultan incluso contradictorios y no funcionales respecto a las necesidades de reproducción que se generan en una sociedad determinada, en otros ámbitos de su vida cotidiana, como son el político, el económico, el social, etc. Ello por un proceso de sedimentación de viejas prácticas institucionales que, con el devenir del tiempo, se han “cosificado”, es decir, han perdido su sentido histórico y se han convertido en verdades absolutas, atemporales, casi del orden de lo “natural”, que no son cuestionadas por pertenecer a esa dimensión de lo obvio, lo cotidiano, lo que simplemente es. De esta manera, podemos observar que

frecuentemente la escuela tiende a reproducirse a sí misma, de manera independiente a los cambios, radicales o no del entorno, sobre todo cuando está instituida como espacio cerrado, el cual se reproduce mediante las rutinas que genera la cultura escolar, frente a la angustia causada por la presión al cambio; tal situación tiende a fortalecerse cuando la sociedad la mira como espacio de aprendizajes cognitivos que en forma imaginaria considera independientes a todas las demás prácticas sociales.

En este contexto, es necesario entender a la institución escolar como espacio de cruce de culturas, que provoca tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la construcción de significado, tal como sostiene Pérez Gómez (1988), y recuperar la dimensión cultural de la vida social como eje de la comprensión de las interacciones humanas. La cultura la habremos de entender, como señala la UNESCO, como “el conjunto de conocimientos y de valores que no es objeto de ninguna enseñanza específica y que, sin embargo, todos los miembros de una comunidad conocen” (Finkelkraut, 1990, p. 98). Para nuestro objeto de estudio nos interesan, por el momento, dos aspectos de la dimensión cultural, *la cultura institucional* presente en los papeles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como institución social específica y *la cultura experiencial*, adquirida por cada alumno a través de la experiencia en los intercambios espontáneos con su entorno. Es básicamente en estas dos culturas en donde podremos identificar de mejor manera las prácticas cívicas que se fomentan en el ámbito escolar y que, como ya se señaló anteriormente, van más allá de brindar información en torno a los asuntos de gobierno, la organización electoral o los derechos y obligaciones. En este contexto, cabe preguntarse, siguiendo a Bernstein (1998), en qué medida la institución escolar favorece

una cultura política en la que los sujetos se dan cuenta de que tienen interés en la sociedad; interés pensado como una implicación del sujeto en lo social mediante un dar y recibir, además de aprender que es posible confiar en las instancias políticas que ellos pueden crear para satisfacer sus intereses o para negociar, e incluso para ceder, desde el supuesto de que es posible avanzar en un momento posterior. Tal cultura requiere, para llevarse a la práctica, de la institucionalización de tres derechos relacionados entre sí (Bernstein, 1998, p. 25):

- Refuerzo al individuo (*empowerment*). Derecho que trata explícitamente de generar las condiciones para que los individuos puedan experimentar los límites sociales, intelectuales y personales como puntos de tensión para abrir posibles futuros. Es el derecho a los medios de comprensión crítica para producir nuevas posibilidades, reconociendo los propios límites. Es la condición de la confianza en uno mismo.
- Derecho a ser incluido social, intelectual, cultural y personalmente. Ello no debe significar ser absorbido por los demás, sino por el contrario, este derecho exige también el derecho a ser independiente y autónomo.
- Derecho a participar no sólo se refiere al discurso, sino también a la práctica misma que debe tener resultados. Por lo tanto, hablamos de derecho a participar en los procedimientos mediante los que se construye, se mantiene y se modifica el orden.

El propósito del trabajo de campo realizado se centró básicamente en identificar en qué medida y cómo es que se atiende a este último derecho —el derecho a participar— en el seno del espacio escolar. El análisis

de los datos obtenidos tiene como marco de referencia las reglas que Bernstein (1993) propone para identificar la lógica de las interacciones en las distintas instituciones sociales: las reglas *de jerarquía, sucesión y ritmo* y las *de criterio* (Pérez Gómez, 1988, p. 247).

Las *reglas de jerarquía* definen los papeles y lugares que deben ocupar los sujetos implicados en el proceso de interacción comunicativa. De esta manera, establecen determinadas condiciones en el ejercicio del poder que toman características diferenciales no sólo en términos de las reglas en sí mismas, sino también de si éstas son claramente explicitadas más bien o se dejan “adivinar”, es decir, entra en el juego de lo implícito. Mientras menos explícita sea su especificación, más difícil será el fomento a la autonomía del sujeto (entendida como *empowerment*) y la diversidad de alternativas de intervención que puedan considerarse legítimas. Esta situación favorece una sumisión anónima que hace difícil la resistencia de carácter consciente hacia la imposición del otro, lo que dificulta la posibilidad de proponer alternativas a las reglas establecidas.

Las *reglas de sucesión y ritmo* determinan la manera en que se desarrolla, en términos progresivos, la transmisión de significados, además del nivel de aprendizaje que se espera de los miembros de una comunidad; reglas que, si no son explícitas, favorecen la incorporación de la información recibida por cuestiones relacionadas básicamente con la dimensión afectiva, tales como la impresión, la fascinación y la intuición, en lugar de mecanismos propios de la reflexión y selección crítica.

Las *reglas de criterio* constituyen las normas mediante las cuales el individuo discrimina lo legítimo y lo ilegítimo de la vida social cotidiana. Si bien la posibilidad de contar con criterios explícitos ofrece seguri-

dad a los niños, también es cierto que cuando aquéllos son tácitos se cuenta con mayor libertad para crear los propios y hacerse cargo de lo que se elige y de lo que se hace.

Con este marco de referencia, me atrevo a sugerir que el derecho a participar debe ser uno de los hilos conductores de la educación cívica, sin dejar de señalar con ello que estos derechos no se dan en forma autónoma, sino que por el contrario, en el hacer cotidiano se van entretejiendo, de manera tal que cuando hablamos del derecho a participar y lo pensamos en función de la manera en que operan las reglas señaladas por Bernstein, están implicados también los derechos al refuerzo y a la inclusión.

LA ESCUELA Y EL DERECHO A PARTICIPAR: EL ORDEN COMO UN COMPONENTE ARBITRARIO

Los datos recabados en este estudio permiten sostener como tesis de trabajo que en la escuela la reglas que articulan las relaciones jerárquicas, así como las reglas de criterios, no sólo se dan en forma implícita—lo que dificulta el desarrollo de la autonomía y la comprensión crítica del papel de la regla y la norma—, sino que generan también una desconfianza significativa respecto a las instituciones sociales, que pueden ser vistas como un poder central, abstracto, que irrumpe arbitrariamente para romper con la regularidad y el ordenamiento escolar. A continuación describo cuatro situaciones de la vida cotidiana que permiten sostener esta tesis de trabajo.

Las reglas son como un juego acordado que puede cambiar diariamente

La primaria divide el patio de recreo en dos secciones. En una de ellas, están los “más

pequeños” que no necesitan correr tanto y en la que sólo se permiten actividades y juegos que no impliquen un desplazamiento rápido. En la segunda sección están los más grandes “que necesitan sacar la energía” y en donde se permiten actividades deportivas diversas, sobre todo deportes de pelota. Esta segunda sección es bastante pequeña para la cantidad de niños que están jugando, además de que en ella podemos encontrar también algunos pequeños que insisten en jugar como “los grandes”. Veamos cómo operan las reglas del juego en la cancha.

Hay dos grupos jugando con pelota. Unos juegan basquet y otros algo parecido a fútbol americano. Un tercer grupo juega con una “pelota” de envase de refresco Boing de 1 litro inflada. La patean y tratan de arrebatársela con los pies para “meter gol” en una sola portería que es la pared. Le pregunto a unos niños cómo le llaman a eso y dicen “gol para”. A ratos se cruzan las pelotas de ambos juegos y simplemente las regresan a sus jugadores respectivos sin que eso afecte la dinámica del propio juego (19/10/99).

Al poco tiempo, se organiza otro grupo que juega “pelota” con una botella de plástico vacía. El juego consiste en tratar de quitársela al otro con el pie, como en el fútbol, y luego patear la pelota para que el otro no se las pueda “arrebatar”. Sin embargo, esta primera regla va cambiando poco a poco, sin que sea posible reconocer bien a bien que lo provoca, más allá de lo reducido del espacio y de la necesidad de encontrarse con otros grupos que juegan “otros juegos”, lo que ocasiona que llegue a haber cinco pelotas en la cancha. De esta manera, poco a poco pasan de controlar la pelota con el pie a pasársela con la mano, situación que los obliga a un forcejeo en donde unos inmovilizan a los otros en un juego en donde se tiran, se amontonan, se

encuentran cuerpo a cuerpo, se jalonean, se lastiman, se insultan, pero también se ríen y vuelven a jugar.

Como es obvio, las reglas pueden ajustarse fácilmente a los intereses y deseos de los niños; ajuste obligado debido a que el espacio es demasiado pequeño para que todos los juegos puedan desarrollarse sin interferencia del otro, lo que hace imposible desempeñarse de acuerdo con la reglamentación “oficial” del juego.

Los límites entre lo legítimo y lo ilegítimo son poco claros y los niños van construyendo sus propias reglas para poder jugar en el patio escolar a la hora del recreo. Esta capacidad para inventar reglas se expresa igualmente en el salón de clase, aunque en una situación muy diferente, ya que la relación jerárquica entre el niño y la maestra hace imposible para el primero participar de manera creativa en la construcción de reglas para facilitar la convivencia. La actividad cotidiana escolar está llena de pequeños ordenamientos que no son respetados y que son aplicados sin consistencia sistemática; las reglas se van ajustando a intereses, deseos y necesidades del contexto institucional y de la maestra en particular.

Dice la maestra: “Esta actividad la tienen que hacer con colores, pero no los van a sacar hasta que yo les diga”. Termina la actividad y la maestra nunca señaló en qué momento deberían sacarlos; o “tienen cinco minutos para hacer el ejercicio y cuando terminen califico”. Al mismo tiempo pide que pasen los niños a recoger su desayuno[...] los niños empiezan a señalar que si ya pasan a calificar, sin embargo, sólo hasta después de que terminó de entregar el desayuno escolar, empieza a pedir que pasen para revisar el ejercicio.

La chicharra que sirve para indicar principio y fin de recreo, así como entrada y sali-

da de clases no opera de manera inmediata, funciona sólo como un elemento que advierte que la actividad va a cambiar.

Otro ejemplo. Maestra: “Tienen cinco minutos más”. Inmediatamente después de decir esto pregunta: “¿Qué fue lo que hicimos?”. Los niños levantan la mano y responden sin esperar a que la maestra dé el turno. Muchos niños hablan mientras tienen levantada la mano. Sólo hay un niño que se mantiene callado mientras levanta la mano esperando su turno, después de un rato se cansa y baja su mano.

Maestra: “saquen su cuaderno y pongan la fecha”. Dicta las instrucciones de un ejercicio de fracciones. “Recuerden que sólo hay diez minutos para hacer el ejercicio”. Pasa un breve periodo: les dije diez minutos. Cuando digan ya, empiezo a calificar (28/9/99).

Como puede observarse a través de estos ejemplos, que son la forma cotidiana de operación en el salón de clase, los niños van aprendiendo que las instrucciones y los ordenamientos expresados por la maestra son algo que puede ser o no ser, y que depende totalmente de la decisión última y no señalada por parte de la maestra. Es muy común ver las caras de los niños preguntándole, ¿qué dijo?

“No sirven las reglamentaciones, no tenemos armas para defendernos.” Ésta es una frase utilizada por la maestra para explicar una situación vivida en la escuela, con referencia a una acusación recibida sobre el robo de un material de una gaveta que otra maestra, que está de comisión, dejó en el aula en donde ella imparte clase, pero que deja ver el sentido de desolación e impotencia que la comunidad de la institución vive frente a la arbitrariedad del otro. El análisis de la información recabada para comprender mejor este aspecto permite identificar una situación predominante en la escuela, en

la que las instancias reguladoras centrales, la Secretaría de Educación Pública, la dirección y las normatividad institucional, son percibidas como intromisiones que rompen con la regularidad del salón de clases. Voy a ofrecer algunos ejemplos:

La maestra casi siempre se ve obligada a salir de clase y dejar a los niños trabajando solos, cuando ella dice que se tiene que ir, los niños siempre dicen ¡noooo! En un tono que oscila entre la exigencia y el lamento, Corina pregunta:

¿Pasa seguido que la maestra se tenga que ir?

Niños: Casi siempre la maestra se va porque tiene mucho que hacer; ella se encarga de la venta, tiene lo de Barcel, luego la llaman por el micrófono a la dirección (19/10/99).

En las ocasiones en que estuvimos nosotras, tuvo que bajar a firmar las “credenciales” que tenían que entregar; a completar algunos formatos que la SEP exige; a atender instrucciones de la dirección para la organización de diversas actividades, etcétera.

Están los niños trabajando. Entra un maestro, nombra a 10 niños y explica a la maestra que los necesita para seleccionarlos para el coro, pues hay un concurso dentro de un mes. Salen los nombrados.

Niña: Dice el maestro que mande a otros 10. La maestra da más instrucciones sobre el ejercicio.

Niños: Maestra, dice el maestro que vayan Arturo y Luis (salieron niños).

Maestra: No vamos a poder calificar porque sus compañeros están con el maestro de música.

Niña: Maestra, que mande a los demás niños.

Maestra: Los que faltan salen en completo orden.

(Los niños que salen lo hacen corriendo y con una gran sonrisa. Se escuchan murmullos) 28/9/99.

Corina pregunta por la razón de que las filas estén encontradas.

Maestra: Los puse así porque aquí (en la izquierda), tenemos goteras, y se hace una laguna. Y no hemos podido arreglar esto. Eso incomoda a los niños pero...qué le vamos a hacer.

Aurora pregunta por unos estantes que están en la entrada.

Maestra: Hay niños que no ven bien el pizarrón, pero no puedo mover los estantes porque hay uno que no es mío y no lo puedo sacar. Es de otra maestra que está de comisión. La otra vez me acusaron de que faltaba material, así que le tuve que poner candado, *delante de los niños, ellos son mis testigos...* y no lo movimos para que no nos acusen de nada (5/8/99).

Entra un señor y dice: “Maestra, la esperamos para que pase a firmar”. Ella parece regañar a un niño de las filas cercanas a la puerta por haber olvidado algo. “Todos tenemos obligaciones, hasta los bebés tienen la obligación de crecer”.

Maestra: Voy a tener que salir otra vez.

Niños: (A coro) ¡Ayyyyy!

Maestra: Van a tener música.

Niños: No (le explican que el maestro tiene concurso y debe trabajar con los niños del coro para ese concurso, y por eso no puede dar clase (12/08/99).

En un anaquel está pegada una hoja con cuadros que indican días de la semana y adentro de los cuales están los diferentes grados. Pregunto a un niño que se acerca muy amable a saludarme y me dice:

Es el horario de deportes, pero hace mucho que no tenemos; el maestro se fue. —No, se jubilo—, dice otro.

Corina: ¿Desde cuándo?

Niños: Uuuuuuuu , desde hace más de un mes.

Corina: Y ahora, ¿qué hacen en ese tiempo?

Niños: Nos quedamos aquí haciendo ejercicios de clase.

En otra ocasión preguntamos a dos niños si tenían clase de educación cívica, ya que en todas las ocasiones en que habíamos ido a observar, independientemente del horario, los niños tenían clases de matemáticas, español y ciencias naturales. Un niño dice que no sabe qué es; el otro dice: “Sí, tenemos un horario (saca de su mochila una libreta y nos enseña un horario de actividades programadas para toda la semana). La maestra nos lo dictó desde el principio”. (La tabla de actividades programadas no tenía nada que ver con lo que habíamos observado y les preguntamos: ¿Se cumple? Se quedaron mirando entre sí, no dijeron nada y empezaron a hablar con nosotros de otras cosas.)

¿Quién se hace cargo?

Las responsabilidades y obligaciones de todos los participantes son confusas, en muchas ocasiones pareciera que la escuela “se desafana” de las suyas y deposita en los padres y muchas veces en los niños la responsabilidad, y cuando lo hace por lo general es una asignación colectiva, en el marco de una constante descalificación hacia las posibilidades de los niños. De esta manera, se pueden observar situaciones en que las relaciones jerárquicas se modifican e incluso se invierten en forma implícita, en función de las responsabilidades delegadas, más allá de que formalmente se mantienen otras reglas de jerarquía. Las siguientes secuencias permiten identificar cómo se presenta esta “inversión” en distintos escenarios.

“Yo no puedo hacerme cargo”

Maestra: ¿Un año trabajando con ustedes y siguen con lo mismo? Ustedes hacen lo que se les da la gana. ¿O es que voy a tener que llamar otra vez a tu mamá? ¿Se dan cuenta de que todavía no aprenden a obedecer a la maestra? ¿Qué pasa con ustedes? ¿Por qué seguimos desobedeciendo órdenes? Acabo de venir de allá (señala la dirección). Tu mamá ya vino con la directora. Yo no te dije que pusieras esto. Y tu mamá sigue igual. Ya me volvió a escribir en el cuaderno. Te das cuenta de que ya tu mamá no me toma en cuenta? No (murmura algo).

Ah, así que fue tu tía. Ahora fue tu tía. Ya hablé con tu papá. ¿De qué sirve que vengan todos los días? Ya no sé con quién hablar. Ya son cuatro personas (en casa) 28/9/1999.

Aurora: ¿Cómo se porta su grupo?

Maestra: Ya se han compuesto. Antes eran 41 y había problemas incluso con los padres. Había muchos niños con padres conflictivos que no quieren que se levante la voz porque decían que se les agredía y se les faltaba al respeto. Antes yo tenía primeros años y ustedes saben que hay que hablarles fuerte. Tenía grupos hasta de 70 y uno tiene que forzar la garganta y hacer movimientos fuertes, además mi voz es mas alta de lo normal y pues me acostumbré a hablar así porque si no, los de atrás no me oyen y cuando levanto la voz sí se nota[...] hay momentos en que ya no le hacen caso al maestro y hay niños que dicen: “Pues si quiere califíqueme o no, en mi casa me han dicho que le conteste y que no me deje”. La mamá de Miguel Ángel es conflictiva. Esta señora mandó un recado horrible.

Para el recreo se nombra una “guardia” que vigila que los niños no corran en la sección de “no correr” y que no se tiren papeles. Cuando les preguntamos sobre su actividad dijeron:

Niña: Los niños chicos nos hacen caso pero algunos grandes no hacen caso; otros sí. A los niños que no nos hacen caso le decimos a la profesora y los mandan a la dirección; les hacen un reporte que tienen que firmar los padres. Algunos niños nos molestan, por ejemplo: están de comadres. Nos empiezan a quitar las cosas. A veces cuando no nos hacen caso, les pegamos y ellos a nosotros y a los dos nos regañan.

Cuando no nos hacen caso me dan ganas de bajarlos de las escaleras. Agarrarlos de las manos para llevarlos a la dirección [No hay la intención de convencerlos o dialogar, sino todo el tiempo el recurso más usado es la apelación a la autoridad].

“Que el niño se haga cargo, sólo o en bola”

Hay nueve niños que no tienen libro. Al parecer sus padres no han podido comprarlo por diversas razones. La maestra ha puesto como regla que si no tienen el libro no pueden trabajar. El trabajo es “individual” y no les permite “comunicarse”. Los niños sin libro están sentados sin hablar mirando al frente. Entre ellos, Jesús y Georgina y otros niños muy regañados. Sacan otros cuadernos, pintan, dibujan etc., al terminar la actividad, la maestra pide las respuestas. Sólo uno o dos se acercan de vez en cuando a ver en el libro de junto y responder a coro las respuestas. En ocasiones responden a coro aunque no estén viendo el libro (26/10/99).

Maestra: Van a volver a firmar el documento de desayunos. Digan a sus papás que vengan preparados para decir qué día van a venir a participar en la entrega de desayunos. Que no falten y que recuerden la fecha en que se anotan con los meses en que se comprometen a repartir desayunos para que no suceda lo de antes, que se anotaron varios en las fechas y

no venía nadie. De lo contrario, se les quitará el desayuno y se le va a dar a otros. Diego, si tu papá no viene se te va a quitar del programa de desayunos. Tú papá no se ha presentado, si no viene, te vas a salir del plan de desayuno; jamás habla conmigo, tú papá se comprometió, pero no me ha dado la cara y tú sigues con las mismas de siempre porque ya se le olvidó que estás aquí con nosotros. Entendido? (9/10/99).

Maestra: Sí, soy la maestra, no lo sé todo. Soy la maestra, me puedo equivocar. Somos amigos, nos queremos, nos respetamos. Todos los días todos los maestros aprenden de ustedes. No debo tener temor de equivocarme. No nos vamos a molestar si alguien nos corrige. Yo no me voy a molestar. Por ejemplo, Elizabeth (primera niña que menciona en forma positiva y a la que le atribuye la facultad de señalarle su error. Esta niña responde con frecuencia las preguntas de la maestra) me ha corregido. En este grupo no nos damos cuenta de esto. Empieza el desorden. Cambian números, no ponen atención y dicen ya entendí, y no explique. Y les digo, ¿ya entendieron? Dicen sí, ¿y qué pasa?

Niño: Que lo hacemos todo mal.

Maestra: Hubo personas necias que no corrigieron. ¿Verdad, Santiago?

Eso tenemos que hacer: aprender a obedecer. Veremos si entendimos con la clase de matemáticas. Saquen su cuaderno. Seguimos con las fracciones.

En el extremo de la pared lateral izquierda está pegada una lista de calificaciones. Al acercarme, uno de los niños, Alan, me dice: “Son las calificaciones de conducta”. Miro la hoja y veo que el jueves de la semana anterior sacó 5, y le comento: “Tienes cinco, ¿por qué?”. Dice: “Yo no vine, pero cada vez que la maestra oye ruido aquí, nos califica a todos en bola”.

CONCLUSIÓN

Si bien los datos obtenidos atienden a un primer estudio exploratorio, la regularidad de las situaciones identificadas en las cuatro semanas de observación permite obtener algunas conclusiones que servirán como tesis de trabajo para profundizar en esta temática:

- a) La noción de ordenamiento y regulación que los niños adquieren a través de la vida cotidiana en el aula remite a una consideración de carácter oral, sujeta a modificaciones de las que no participa y que son impuestas por la voz de la autoridad impuesta o asumida. La participación en la construcción de reglas sólo es posible en el juego aislado de los adultos, que en muchas ocasiones responden a la necesidad de resolver problemas de convivencia social que las condiciones institucionales no permiten atender.
- b) Hay un sentimiento de impotencia frente a la imposición de la arbitrariedad del

otro, en donde las instancias reguladoras operan más como una fuerza que irrumpe para romper con las regulaciones cotidianas, que como fuerza para asegurar su cumplimiento.

- c) La escuela se apoya en la estructura familiar para constituirse en una instancia de ordenamiento hacia el comportamiento infantil, y asimismo, hace cargo a los niños de las faltas de los padres, generando un sentimiento de desconfianza hacia la escuela como institución pública capaz de preservar sus derechos.

Estas tesis de trabajo permiten reconocer, por un lado, a la escuela como una institución que participa en forma sustantiva en la construcción de la ciudadanía, y por el otro, que se hace necesario estudiar de manera sistemática sus formas de participación en este proceso, si es que deseamos educar para la democracia en un proceso más consciente y reflexivo.

REFERENCIAS

- ALDULCIN, Enrique (1987), *Los valores de los mexicanos. México en tiempos de cambio*, México, BANAMEX.
- ANNINO, A. (1999), *Ciudadanía "versus" gobernabilidad republicana en México. Los orígenes de un dilema*, en Hilda Sabato (coordinadora), *Ciudadanía política y formación de las naciones*, México, FCE.
- BÁRCENAS Orbe, F. (1992), "Dos modelos de educación política: la ciudadanía como estatus y como práctica", en *El oficio de la ciudadanía*, Barcelona, Paidós, pp. 75-131.
- BERNSTEIN, B. (1998), *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid, Morata-Paideia. (Edición original en inglés en 1996, publicado por Taylor& Francis).
- CAMPS, Victoria (1998), "Universalidad y mundialización", en *Pensar en el siglo*, Madrid, Taurus, pp. 76-85.
- CARMAGNANI, M. y A. Hernández (1999), *La ciudadanía orgánica mexicana, 1850-1910*, en Hilda Sabato (coordinadora), *Ciudadanía política y formación de las naciones*, México, FCE.
- DURAND Ponte, V.M. (coord.) (1998), *La cultura política de los alumnos de la UNAM*, México, Porrúa/UNAM.
- FINKIELKRAUT, Alain (1990), *La memoria vana: del crimen contra la humanidad*, Barcelona, Anagrama.
- GARCÍA S., y L. Vanella (1992), *Normas y valores en el salón de clases*, México, UNAM/Siglo XXI.
- HURTADO Javier (1993), *Familias, política y parentesco: Jalisco 1919-1991*, México, FCE/Universidad de Guadalajara.
- KRAUZE, E. (1997), *La presidencia imperial*, México, Tusquets.
- (2000), "La ética católica y el espíritu de la democracia", en *Letras Libres*, año II, núm. 14, febrero, 2000, México, pp. 13-19.
- LARA, María Pía (1992), *La democracia como proyectos de identidad ética*, Barcelona, Antropos.
- MORSE, Richard M. (1995), *Resonancias del nuevo mundo*, México, Vuelta.
- MOUFFE, Chantal (1992), "La política democrática hoy en día; Ciudadanía democrática y comunidad política; Sobre la articulación entre liberalismo y democracia", en *Debates políticos contemporáneos: En los márgenes de la modernidad*, Rosa Nidia Buenfil (coordinadora), México, Plaza y Valdés, (1998), pp. 113-159.

- PÉREZ Gómez, A. (1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
- PIÁ, L., María (1992), *La democracia como proyecto de identidad ética*, Barcelona, Antropos.
- SEGOVIA, Rafael (1975), *La politización del niño mexicano*, México.
- WALZER, Michael (1997), *On toleration*, Nueva York, Yale University Press.
- WINOCUR y Gingold (1998), Evaluación del impacto de las campañas de educación y divulgación cívica del Instituto Federal Electoral en las elecciones de 1997.
- WOLDENBERG, J. (1999), *La transición a la democracia*, en *Nexos*, núm. 261, septiembre, México.
- ZAID, G. (1978), “La economía presidencial”, en *Vuelta*, México (citado por Krauze, 1997).
- ZENIL M. (2000), “Procesos de socialización política de la niñez mexicana”, en *Cuadernos de Trabajo*, núm. 2, Centro de Formación y Desarrollo, México, IFE.