
LA ETNOGRAFÍA, ESTRATEGIA PARA ABORDAR EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN CÍVICA

Silvia Ayala Rubio

Introducción

Al igual que a la mayor parte de ustedes, la vida me ha ido conduciendo a desarrollar dos tipos de habilidades: la docencia y la investigación, actividades que me resultan igualmente enriquecedoras y apasionantes. Por lo tanto, es desde estos dos campos del conocimiento que estructuré la presente ponencia. En ella pongo a su consideración algunos de los hallazgos obtenidos en el proceso de investigación de corte etnográfico realizado en varias aulas de clase a nivel de educación primaria, secundaria y bachillerato, actividad heurística desde la que he captado tanto los procesos de socialización de los alumnos a través del currículum oculto, como también las formas en que profesores y alumnos producen e intercambian los contenidos formales de las ciencias sociales; es decir, se muestra “una descripción densa” tanto del currículum formal, real y oculto de las ciencias sociales en lo general y de la educación cívica en lo particular.

También pretendo compartir con ustedes las primeras reflexiones que he construido como docente del curso Formación de Valores en la Escuela Primaria en la Universidad Pedagógica Nacional y que me han llevado de la teoría al experimento y de los resultados de éste y del trabajo etnográfico a la construcción de una propuesta de formación de profesores para educación cívica, misma con la que cierro la ponencia.

Por ello, he dividido este trabajo en dos apartados: en el primero se muestran los fundamentos del currículum captados a través del análisis etnográfico, y en el segundo se delinea y esboza una propuesta de formación de profesores.

I. El currículum oculto y la educación cívica

Antes de entrar en materia deseo hacer dos precisiones: en la primera hago hincapié en las dos formas en que el individuo accede al conocimiento social y, en la otra, al estrecho vínculo que prevalece entre la macro y la microestructura social.

Al aprendizaje de lo social o sociabilidad humana se accede por dos medios, uno desde el ámbito de la socialización permanente que tiene lugar dondequiera que el sujeto se encuentre, en actuación con la familia, la comunidad a la que pertenece y los grupos sociales en los que participa, mismos que inciden en el ser humano en forma determinante y que le permiten adaptarse a su comunidad, conocerla, cuestionarla y modificarla. Así, el sujeto inicialmente se integra a su sociedad de forma espontánea y dentro de la clase social de la cual forma parte, proceso que da por resultado que el sujeto conforme una conciencia social, la que en última instancia le permite conocer los implícitos de las relaciones humanas, las costumbres, valores y hábitos grupales, intuir la estructura y mecanismos de las instituciones sociales, comprender los valores humanos y las responsabilidades cívicas, así como tipificar el comportamiento humano.

Es, pues, desde el mundo de lo cotidiano, o socialización permanente, y a través de los procesos de transmisión intencionada que despliegan los agentes y aparatos institucionales de la sociedad, que el sujeto se apropia, internaliza y construye los patrones de conducta que son compartidos por la generalidad de los seres humanos con los que interactúa, es decir, construye y razona los significados de su realidad. G. Mead explica este hecho bajo los términos de: “cuando el otro generalizado [es decir, la sociedad] se ha metido en el individuo... y produce símbolos significativos”.

Junto con la socialización permanente el sujeto accede también al conocimiento social mediante la escolarización, a través de la cual los aparatos burocráticos administrativos del Estado seleccionan, validan, legitiman, dosifican e intencionan parte de los contenidos de las cien-

cias sociales con propósitos de transmisión e ideologización cultural, mismos que el sistema escolar reproduce.

Así es como la escuela transmite una concepción del mundo, una serie de valores y un determinado tipo de ciencia, que pretenden en conjunto ser contenidos coherentes, sistemáticos y estructurados, pero que en última instancia no son más que “una violencia simbólica en tanto imposición” (Bourdieu 1970: 45).

Hay que señalar también que en las instituciones escolares el proceso cognitivo que despliegan los sujetos para apropiarse y comprender la realidad concreta es diametralmente diferente al que se genera a través de la socialización permanente, en tanto que en la socialización es espontánea y adquirida por mecanismos de significación profunda de parte del sujeto, mientras que en las aulas es inducido, inculcado e interiorizado no siempre por significación sino por cohesión evaluatoria.

En síntesis, el proceso por el cual se accede al conocimiento social tiene dos vías o mecanismos de acceso que son la educación social y los estudios sociales; el primero generado a través de la socialización permanente, y el segundo por la escolarización. La diferencia entre ambos tipos de aprendizaje es puntualizada con mucha claridad por Jarolimek:

No debe pensarse que los estudios sociales son sinónimos de educación social... Los estudios sociales han sido definidos como aquella parte de las ciencias sociales seleccionadas con propósitos docentes... La educación social es un concepto más inclusivo y amplio que abarca toda la vida social e interpersonal del niño. Los estudios sociales son una parte del plan de estudios y constituyen un sector programado regularmente en el día escolar. La educación social tiene lugar dondequiera que el niño se encuentre.

Por razones evidentes, ambos tipos de aprendizaje se analizan en esta investigación, aunque aquí los estudios sociales se consideran como enseñanza de las ciencias sociales o proceso de escolarización de las ciencias sociales y la educación social como socialización permanente.

Por otra parte, cabe apuntar que desde hace ya algunas décadas una de las betas de la investigación educativa se ubica en la etnografía, paradigma desde el cual se da una mirada a los comportamientos y a la cultura escolar; se describe el *status quo* y se revelan las debilidades y fortalezas de los colectivos escolares. Aunque la etnografía no es “el camino para mejorar las cosas ni para saber cómo deberían mejorarse...”

sí ayuda a los educadores a entender las pequeñas tradiciones de la escuela y las grandes tradiciones de la sociedad más amplia”.

La etnografía educativa reconstruye, pues, las vivencias de los sujetos, la forma en que éstos acuerdan, negocian, interpretan y dan sentido a las acciones y acontecimientos de su entorno y vida cotidiana. No obstante, cabe apuntar que ciertas interacciones y conductas individuales de los sujetos tan sólo pueden ser explicadas en razón de una macroorganización social desde la cual los sujetos dan sentido al razonamiento práctico de la vida cotidiana; o sea, el nivel microsociedad de la escuela y el aula mantiene un referente con el contexto macrosocial del orden social establecido.

Lo anterior nos lleva a plantear la imposibilidad de separar en los análisis el estado que guarda la educación cívica de los sujetos escolares con la media de la educación cívica del ciudadano en su conjunto, o sea, la simbiosis entre el razonamiento práctico de los sujetos en la vida cotidiana con los fenómenos macrosociales de la estructura social, o como indica Cicourel:

Queda claro que las microsociologías no pueden prescindir del hecho de que las interacciones se desarrollan en un marco social global, así como las macrosociologías y movimientos históricos no pueden ignorar los microprocesos o microactividades de la vida social que los componen.

Siguiendo esta línea de análisis de vinculación estrecha entre la micro y la macro estructura, cabe presentar entonces los datos empíricos que denotan este correlato.

En México, las investigaciones macrosociológicas han documentado ampliamente las formas de organización social de tal forma que a nivel de la macroestructura económico-política han evidenciado, con lujo de detalles, la corrupción en las formas de gobierno, exigua actitud democrática, exclusión de las mayorías del beneficio económico y cultural del conjunto de la sociedad, inseguridad pública, vandalismo, violación de los derechos humanos; y a nivel macrosocial, al ciudadano se le ha tipificado como: identificado con los valores del mercado, gran consumidor de cigarros, licor, alimentos chatarra y bisutería desechable, pasivo y enajenado ante la televisión, egoísta, narcisista, preocupado por sí mismo, falta de interés por el pasado, poco afecto a la lectura aunque, eso sí, gran creador de ídolos de masas.

Obviamente, muchos de estos macrofenómenos sociales son reproducidos cotidianamente por los sujetos escolares en el aula y/o colectivo escolar, hecho que de alguna manera también lo confirma Collins cuando indica que los “fenómenos macrosociales son el producto de adiciones y repeticiones de muchas microexperiencias”.

De hecho, el ciudadano, al estar a lo largo de varias horas del día interactuando con su contexto, se ve bombardeado por un número incesantemente creciente de estímulos situacionales, mismos que va interiorizando y estructurando a través de esquemas de percepción y acción, de tal forma que “la persona hace suyos el sistema de valores, hasta tal punto que no percibe que es sujeto de la influencia de su contexto; asimilando los valores y la conducta de los otros”. Las actitudes y valores son, pues, fenómenos psicosociales interpersonales que se conforman a partir de la interacción del sujeto con su ambiente familiar, sociocultural y escolar.

En todos estos macrofenómenos sociales lo que subyace es una serie de actitudes y valores sociales que históricamente la sociedad mexicana ha venido conformando. Actitudes y valores son los vectores en los que hay que intervenir porque tocan la estructura profunda del hombre; es éste el ámbito de competencia para la acción de los profesores en el sistema educativo.

Por consiguiente, la calidad del proceso educativo en el campo de las ciencias sociales no debe ser medida tan sólo por la exteriorización de la estructuración cognitiva que muestran los alumnos de los conceptos explicativos de la realidad social, sino también por las actitudes y valores que activan los sujetos escolares en el acto educativo.

¿De qué forma se puede documentar o poner en evidencia que los fenómenos macrosociales son el producto de adiciones y repeticiones de muchas microexperiencias?, o dicho de otra forma: ¿Cómo, en el ámbito escolar, los sujetos reproducimos cotidianamente a través de nuestros actos el orden social establecido?

La respuesta a esta pregunta se encuentra, sin duda, en los resultados de investigaciones etnográficas cuyo sentido tienda a captar el currículum oculto, es decir, está en el acceso a diversos ámbitos áulicos y en desentrañar las estructuras de significado que subyacen en la cultura humana que se encierra en esas cuatro paredes.

A continuación se expone una serie de referentes captados al interior de las aulas que nos muestran el razonamiento práctico que los sujetos escolares otorgan a los acontecimientos banales de la vida coti-

diana, en los que subyacen actitudes y valores, estructuras psicosociales que los ayudan a dar un sentido a su vida, pero que a su vez mantienen un correlato con la organización social.

Si bien el proceso de investigación ha arrojado una serie de actos significativos que permiten sustentar empíricamente lo anterior, no se pretende ahondar en la comprobación empírica, sino más bien la intención es sólo mostrar cinco casos a manera de ilustración.

Caso 1

PROFESOR: Bueno, y ¿tú crees en las leyes? Mira, la Constitución y la leyes se hicieron para violarlas. Las leyes aquí en México se violan a cada rato, las leyes nunca han sido respetadas por ninguna cultura, ningún país, ninguna civilización. Si yo mato a alguien, salgo al otro día, y salgo como un hombre honorable; y si el hijo del señor que yo maté, me demanda o me grita ¡asesino!, yo con mi dinero lo demando, y lo meto en la cárcel por difamador de honor. Vivimos en un mundo burgués, mano... las leyes y el dinero; lo demás son puros cuentos.

ALUMNO: Pero también, este... los pobres, los pobres no pueden levantarse, porque no tienen el poder, pero, fíjese en la crisis económica, los ricos tienen el dinero (90P74HSM4).*

En este diálogo somos testigos de estructuras cognitivas que denotan un desencanto de las formas de gobierno del país; es decir, prevalece un escepticismo sobre Estado de derecho y sus órganos de justicia social, hecho que de igual forma comparte Sylvia Schmelkes, quien en otros términos llega a la misma concepción:

Las formas de gobierno no representan los intereses de las mayorías, entorpecen en lugar de favorecer los procesos de desarrollo: formas de gobierno en las que las leyes se hacen para violarlas y donde priva la impunidad... la ausencia de alternativas a estos sistemas desmorona los valores nacionales y cívicos y genera actitudes de "sálvese quién pueda".

Caso 2

PROFESORA: Si este terreno lo ocupa el gobierno para algo, este terreno tiene un dueño, es de alguien, ¿no?, es de alguien, es un

* Clave de la investigación etnográfica.

señor, una persona, es el único dueño; pero si el gobierno necesita ese pedazo, por ejemplo para construir una caseta, o un centro de salud pequeñito, si lo quiere, entonces busca al dueño y le compra ese terreno.

ALUMNO: ¿Y si él no quiere vendérselo?

PROFESORA: ¡Joaquín!

ALUMNA: ¿Y si no quiere vendérselo, maestra?

ALUMNA: ¿Y si no quiere vender?

PROFESORA: Se lo debe de vender, si no quiere, entonces le ofrece otra cosa, quizá le ofrezca otro terreno.

ALUMNA: ¿Y si el señor no quiere?

PROFESORA: ¿Quién está haciendo ruido?

ALUMNO: Alán.

PROFESORA: Entonces puede decir: “No quiero tener dinero, quiero tener mi terreno”; pero también el gobierno encuentra otro terreno, se lo compra a ese dueño y se lo cambia al dueño del que él quiere, para utilizarlo en lo que él quiera, en un centro de salud o poner un parquecito o poner lo que quiera. Entonces el artículo 27 de la Constitución habla de que todo eso pertenece a México, al país, no al Estado. ¿Ven y cómo es del país?, entonces ¿se lo va a repartir a quién?

ALUMNO: Al pueblo.

PROFESORA: ¿A quién se lo va a repartir este terreno?

ALUMNO: A los campesinos. (SA91PFCP2).

En este caso la profesora tenía planteado explicar el contenido del artículo 27 constitucional, sin embargo, a un alumno (sexto año de primaria) su razonamiento práctico lo lleva a plantear en el acto educativo una situación problémica de tal manera que va acorralando a la profesora a que le dé su punto de vista respecto a la forma en que actuaría el gobierno para expropiar un terreno. Si bien la manipulación del conocimiento es un hecho ficticio, no obstante, en este acto cognitivo entran en juego el bienestar individual sobre el colectivo y algunos valores como: materiales y de uso, como es el respeto a la propiedad privada; de socialización, como la convivencia democrática, el diálogo y comunicación, la comprensión del otro; económico-políticos, como el respeto a la propiedad privada y al trabajo, y valores éticos como la justicia y el bien común, la paz y la concordia.

Caso 3

PROFESORA: ¿Cuáles son los dos grandes campos en que se divide la sociedad? ¿Qué respuesta tienes tú?

ALUMNO 1: Nada.

PROFESORA: ¿Y tú?

ALUMNO 2: No, nada.

PROFESORA: ¿Y tú?

ALUMNO 3: Dos grandes clases.

PROFESORA: O.K.

ALUMNO: Opresores y oprimidos. ¿Está bien?

PROFESORA: ¿Alguien tiene alguna duda acerca de esto?

ALUMNOS: No.

ALUMNA: Maestra, ¿dijo que ricos y pobres?

PROFESORA: No, esa es la respuesta de la pregunta uno, la respuesta de la dos es...

ALUMNO: Opresores y oprimidos...

PROFESORA: ¡Ajá!

ALUMNO: ¿No más?

PROFESORA: Eso es todo.

ALUMNO: Ni modo. (90P54DHMO2).

En este caso se ve cómo el profesor comparte esta idea tan generalizada de que el equivocado rumbo del desarrollo económico ha provocado la exclusión de las mayorías poblacionales de los procesos económico sociales, con lo que probablemente alimenta los valores del triunfalismo o resentimiento social.

Caso 4.A

PROFESOR: ¿Qué debe llevar su trabajo? El trabajo que me van a entregar al final del semestre: número uno, introducción, anótenlo por favor...

ALUMNO: El trabajo ¿para cuándo?

PROFESOR: El trabajo final es como una semana antes de salir de clases, para tener tiempo de leerlo.

ALUMNO: ¿Se puede hacer en equipo?

PROFESOR: No.

PROFESOR: ¿Les pongo la calificación en equipo también, eso quieren? (90P74GSM01).

Caso 4.B

PROFESORA: Algunos equipos ya terminaron su trabajo, entonces ya podemos empezar. Nada más voy a hacerles esta aclaración. Sus comentarios, su forma de trabajar, su forma de decir lo que hicieron en el equipo se va a referir a la historia, es decir, a algo de lo que sucedió antes. Equipo cinco, ¿ya está preparado?

ALUMNOS: Ya.

PROFESORA: ¿Equipo seis?

ALUMNOS: No.

PROFESORA: ¿Equipo ocho?

ALUMNOS: No, ya, no maestra, todavía no.

PROFESORA: Pongan atención. Va a pasar el equipo número uno. A ver, vamos a pedirle a los demás equipos que están acá, que pongan mucha atención. A ver, el equipo tres ya se organizó. Vamos a ver de qué manera lo hicieron, empiecen...

PROFESORA: No sé lo que ustedes quieren, yo vi equipos que no trabajaron y sobre todo niños que no colaboraron con los demás niños.

ALUMNO: Yo sí cooperé, yo sí.

PROFESORA: Sí, hubo equipos que trabajaron muy bien.

ALUMNO: ¿Quién?

PROFESORA: Pues este... La mayoría trabajó bien, nada más hubo niños que no cooperaron, que en vez de estar trabajando o dando ideas estuvieron jugando ¿verdad?

PROFESORA: A ver, fíjense bien, ¿qué habíamos dicho anteriormente de esas reglas que habíamos hecho? Las íbamos a realizar, por ahí dice: cooperar todos. Realizar trabajos cooperando todos. Ahorita que hicimos el trabajo, ¿colaboraron todos todos?

ALUMNO: Sí, no, unos sí otros no. (SA91P18M).

En los dos ejemplos del caso cuatro lo que interesa rescatar son dos aspectos: la actitud de participación colectiva que denotan alumnos de bachillerato y de educación primaria, y la concepción que tienen los profesores respecto de la construcción del conocimiento.

Por lo que se refiere a la concepción que muestran los docentes respecto de la forma en que debe ser construido el conocimiento, se observa que el primero pondera la estructuración cognitiva de carácter individual, en tanto que el segundo da mayor peso a la construcción colectiva.

Sin embargo, en términos de la educación cívica, lo que interesa rescatar es sobre todo cómo desde el aula puede ser soterrada o fortalecida la actitud de participación grupal, lo que en términos de la construcción del *habitus* es decisivamente fundamental ya que el acto educativo coadyuva a que el educando vaya interiorizando en su *habitus* una actitud individualista o participativa, cooperativa y comprometida con las tareas grupales.

Por otra parte, me parece importante rescatar la importancia que tiene el fortalecimiento de la actitud de participación grupal en el ámbito áulico y escolar, ya que ello supone coadyuvar en la formación de sujetos democráticos; es decir, la participación grupal implica vivir en un contexto sociocultural pleno de experiencias cotidianas e interacciones congruentes con los principios de la participación grupal ciudadana.

Deseo cerrar este apartado indicando que, si bien en los procesos interactivos de los sujetos escolares con el contenido escolar –como se muestra en los casos anteriormente ilustrados– se encierra toda una red y urdidumbre de estructuras de significado en los que se ponen en juego tanto la socialización permanente de los sujetos a través del intercambio de valores y actitudes como la escolarización de los contenidos. Es éste un hecho que el sistema educativo toma en cuenta muy poco, ya que lo que evalúa y a lo que da prioridad es al manejo del intelecto, dejando de lado las estructuras profundas de la personalidad que se objetivan a través de actitudes y valores desde donde los sujetos resignifican la subjetividad de vivir en sociedad.

II. Hacia la construcción de una propuesta de formación docente para el currículum de educación cívica

Antes de pasar a delinear someramente la propuesta de formación docente para la educación cívica, me interesa mostrar otra forma en que se está reconstruyendo la anatomía de la estructura social.

Un grupo de profesores-alumnos de la Universidad Pedagógica han venido coadyuvando en la reconstrucción de este proceso. Para ello, han accedido a entrevistar a sus alumnos de primaria y han indagado la percepción que los pequeños tienen sobre inseguridad pública, libertad individual y participación ciudadana. En los resultados de estas entrevistas ha quedado claramente explicitada cómo la estructura social está inmersa en el razonamiento práctico de los pequeños.

Para terminar, se delinea la propuesta de formación docente, misma que es producto de la reflexión epistemológica del trabajo de investigación etnográfica llevada a efecto a lo largo de casi ocho años, así como mi experiencia como docente en la Universidad Pedagógica Nacional y en la Universidad de Guadalajara.

Estas experiencias me han permitido llegar a la conclusión de que una de las alternativas metodológicas para la formación docente de carácter continuo consiste en:

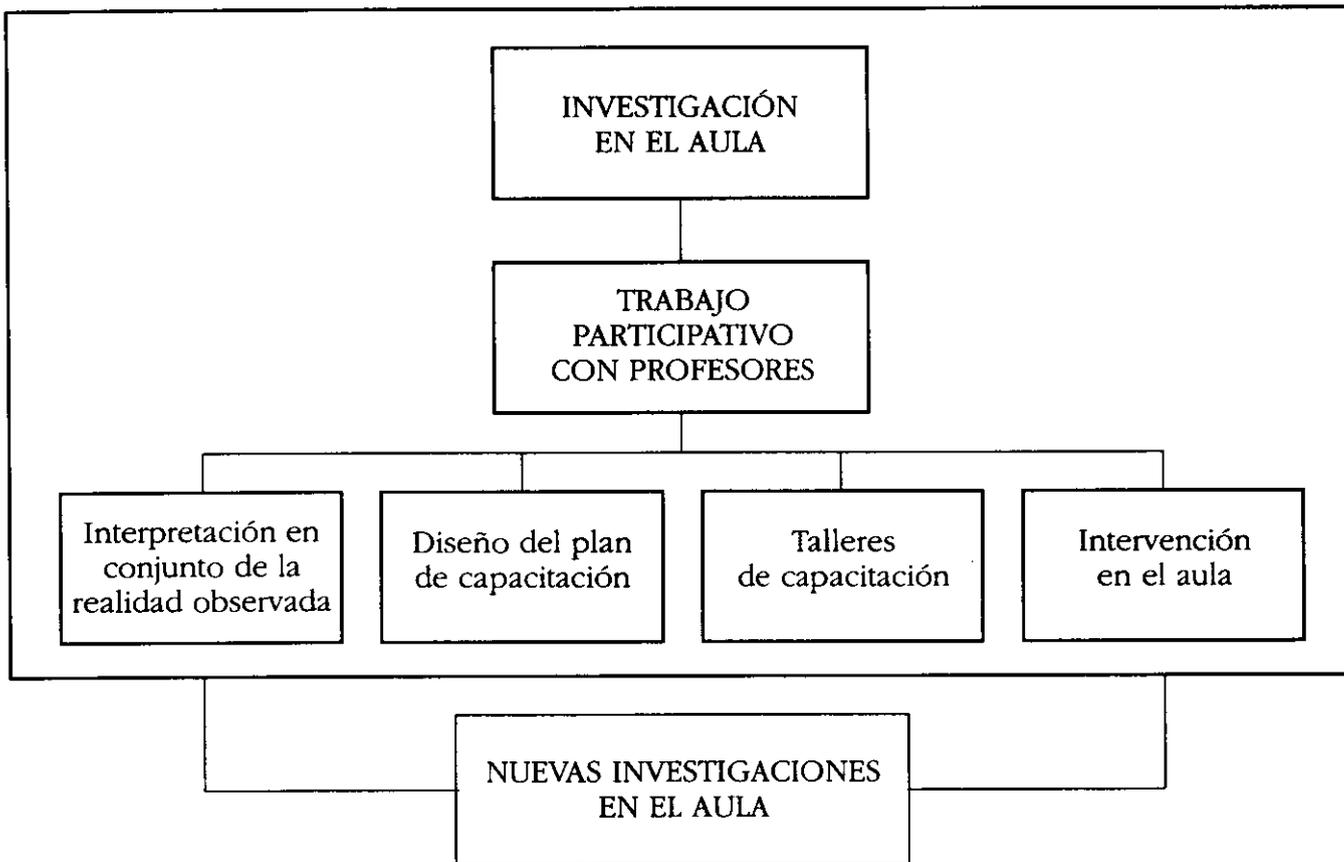
1. Implementar proyectos de investigación etnográfica a nivel tanto del centro escolar como en el ámbito áulico, a través de los cuales se mostrará la vida tribal de los colectivos escolares; pero no sólo eso, las investigaciones deben dar cuenta, además, de todo aquello que se esconde atrás de la aparente asepsia en el manejo de los contenidos; deben ser lo suficientemente perceptivos y mostrar fríamente el entramado social de la vida en los centros escolares, entramado que prueba lo que está sucediendo con la maquinaria social de la sociedad en la que hoy vivimos.

2. Invitar e involucrar a todos aquellos profesores comprometidos con su propio proceso autoformativo. Unos podrán incorporarse desde la primera etapa de la investigación etnográfica, otros lo podrán hacer al final del proceso de investigación.

3. Mostrar los resultados de la investigación etnográfica al colectivo de profesores, los cuales servirán de plataforma para problematizar las prácticas de los sujetos escolares, reconocer los constitutivos de sus acciones, poner en orden sus representaciones y desagregar las actitudes y valores implicados en el acto pedagógico. Una vez confrontados con la trivialidad de su vida cotidiana y con sus propias actitudes y valores, el colectivo de profesores seleccionará aquellos aspectos del entramado social que deseen innovar y la estrategia de trabajo, que bien pudiera ser la investigación-acción, y conformar un centro de cooperación pedagógica o un seminario-taller permanente que se enfoque a aspectos de la educación cívica seleccionados.

4. El etnógrafo y su equipo deberán retirarse de los colectivos de trabajo una vez que el grupo asuma su autogestión formativa. Ver cuadro 1.

Cuadro 1. Propuesta de formación docente



Bibliografía

- Bourdieu, Pierre, *Cosas dichas*, Buenos Aires, Editorial Gedisa, 1988, p. 26.
- , *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*, Barcelona, Editorial Laia, 1970.
- Brian, Ball, “El lugar de los valores en la educación primaria y secundaria, un reto para nuestro tiempo”, en Pascual Roberto, coord., *La gestión educativa*, Madrid, Narcea, 1988, p. 54.
- Coulon, Alain, *Etnometodología y educación*, Barcelona, Paidós Educador, 1995, p. 47.
- Escamez Sánchez, Juan y Pedro Ortega Ruiz, *La enseñanza de actitudes y valores*, Valencia Editorial, NAU libres, 1995, pp. 13-14 y 19.
- James Martin, Christopher, *La educación primaria en tiempos de austeridad*, México, Universidad de Guadalajara, 1998, p. 85.
- Jarolimek, John, *Las ciencias sociales en la educación elemental*, México, Editorial Pax México, 1980, pp. 5-6.
- Martin, Christopher James, *La educación primaria en tiempos de austeridad*, México, Universidad de Guadalajara, 1998.
- Mead, George Herbert, en Paoli Bolio Francisco, *Las ciencias sociales*, México, Editorial Trillas, 1985, p. 21.
- Sacristán, Gimeno, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Editorial Morata, 1995, pp. 145-170.
- Schmelkes, Silvia, “Educación y valores: hallazgos y necesidades de investigación”, en *Revista educar*, Nueva Época, núm. 4, enero-marzo de 1998, p. 8.
- Wolcott, Harry F., “Sobre la intención etnográfica”, en *Lecturas de antropología para educadores*, Velasco Maillo Honorio, et al., Madrid, Editorial Trotta, 1993, pp. 141-144.