

La Formación Ciudadana en los Jóvenes del Nivel Medio Superior: el caso del Colegio de Bachilleres (Plantel 8).

Maria Antonieta Angeles Molina Madrid
Colegio de Bachilleres
angymm27@gmail.com

Palabras clave: Globalización Neoliberal, Estados Nacionales, Formación Ciudadana, Ciudadanía, Sistema Educativo Mexicano, *epimeleia heautou*, Hermenéutica.

Modernidad y ciudadanía

Hoy no estamos pasando de la modernidad a la posmodernidad, así como no volvemos a los grandes equilibrios trastornados por las ideas del progreso y de desarrollo. Cuando procuramos caracterizar la transición del siglo XX al XXI debemos hacer referencia a ella como un período de modernidad limitada. Si la modernidad es la representación de la sociedad como producto de su propia actividad, el período que se ha designado a sí mismo como “moderno” en efecto,

sólo lo fue en parte; pues América Latina no puede tener una verdadera modernidad (o sea modernidad central), porque le faltan los antecedentes intelectuales y las instituciones que le dieron origen a Europa (Bauman, 2010).

Paralelamente, la modernidad buscó el fundamento del bien y del mal en la utilidad o en la nocividad de una conducta para la sociedad. De esta manera, la humanidad, liberada del sometimiento a la ley del universo o a la ley de Dios, quedó sometida a la ley de la historia, de la razón o de la sociedad. La urdimbre de las correspondencias entre el hombre y el universo no se rompió; esa semimodernidad soñó todavía con construir un mundo natural por el hecho de ser racional.

La idea de modernidad desplaza del centro de la sociedad, reemplaza a Dios por la ciencia y, en el mejor de los casos, deja las creencias religiosas para el seno de la vida privada, y así preservar su poder, por eso la modernidad implica la creciente diferenciación de los diversos sectores de la vida social: política, económica, familiar (Touraine, 2000).

...entonces, la modernidad es un proyecto inacabado pues se entiende que es una época que se define a partir de haber alcanzado consciencia de sí mismo, de su novedad que rompe el continuo histórico y con la noción de tradición como fuente obligatoria de lo que debe ser. Es decir, una revolución continúa en la producción, una incesante conmoción de todas las condiciones sociales, una inquietud y movimiento constante que distingue a la época burguesa de todas las anteriores; en el trasfondo de la modernidad hay toda una transformación de época y civilización, que trae consigo mismo nuevas ideas, instituciones, experiencias y discursos. La modernización viene a ser una forma de entender la vida, es un proceso

que evoluciona pues no se estanca como la modernidad, pues se refiere a un manejo de procesos acumulativos y que se esfuerzan mutuamente: a la formación de capital y a la movilización de recursos, al desarrollo de identidades nacionales, a la difusión de los derechos de participación política, de las formas de vida humana y de la educación formal, a la secularización de valores y normas... (Brunner, 2001:242).

A partir de mediados del siglo XIX, la idea de modernidad quedó cada vez más cubierta por la modernización, la movilización de recursos económicos y modernos con miras a asegurar un desarrollo que no puede ser espontáneo y endógeno. A medida que los antiguos regímenes se descomponen o son derrocados, los movimientos de liberación se agotan y la sociedad moderna se encuentra prisionera de su propia potencia, por un lado, y de las condiciones históricas y culturales de su realización, por el otro (Touraine, 2006).

De esta manera nace una sociedad donde "todo lo sólido se desvanece en el aire", es una sociedad que arroja a las personas a un:

...remolino de desintegración y renovación perpetuas de conflicto y contradicción, de ambigüedad y angustia. El mundo exterior es percibido por tanto como un incesante flujo de actividades y situaciones siempre nuevas, al mismo tiempo, esos fugaces y fragmentarios pasan a constituirse en el eje de nuestra vida interior. Al individuo moderno "ningún deleite le satisface, ninguna dicha le llena, y así va sin cesar en pos de formas cambiantes... (Brunner, 2001).

Giddens (1991) en su obra *Las consecuencias de la modernidad* plantea que en nuestro mundo exterior experimentamos al mismo tiempo: ambigüedad y angustia, así como auto-realización y destrucción de uno mismo.

Llegada a fines del siglo XX, la sociedad moderna se encuentra frente a una imposición que puede someterse enteramente a la lógica de la acción instrumental

y de la demanda mercantil (o) llevar a la secularización hasta suprimir toda imagen del sujeto imbricando directamente la deconstrucción de la racionalidad moderna.

Lo cual es un asunto completamente distinto de vivir con la conciencia posmoderna y que no hay salida cierta de la incertidumbre de la que se busca escapar. El desasosiego que origina esa conciencia es la fuente de descontentos típicos de la posmodernidad: molestia con la condición cargada de ambivalencia, con la contingencia que se niega a irse (Brunner, 2001).

...aunado a la privatización profunda, firme y sin concesiones de todos los asuntos ha sido el factor principal que ha hecho a la sociedad postmoderna tan espectacularmente inmune a la crítica sistemática y al disenso social radical con potencial revolucionario. La sociedad postmoderna muestra ser una máquina traductora casi perfecta –una que interpreta cualquier asunto *social* existente y prospectivo como un interés privado-. No es la “propiedad de los medios de producción” lo que se ha privatizado, la privatización más seminal fue la de los problemas humanos y la de la responsabilidad de su solución...

La política que redujo sus responsabilidades reconocidas a los temas de la seguridad pública o de lo contrario declara su retiro a las tareas de administración social, desocializó eficazmente los males sociales y tradujo la injusticia social como ineptitud o descuido individual. Esas políticas no son suficientemente atractivas para despertar al *ciudadano* como *consumidor*, en suma, en la sociedad postmoderna de los consumidores, el fracaso repercute como culpa y vergüenza, no como *protesta política*... (Bauman, 2010).

Por ende, la postmodernidad es una existencia determinada y definida por completo por el hecho de ser *post* y abrumada por la conciencia del ser en una condición tal. La postmodernidad no ha significado necesariamente el final, el

descrédito o el rechazo de la modernidad: la postmodernidad es la modernidad que llegó a la mayoría de edad: la modernidad que se mira a sí misma a distancia y no desde adentro, que hace un inventario completo de sus ganancias y pérdidas, que se psicoanaliza y descubre intenciones que nunca antes expresó, encontrando que son incongruentes y se eliminan mutuamente.

En esta transición de la modernidad a la postmodernidad los países viven un proceso llamado globalización neoliberal que ha venido impactando (desde distintos ángulos) la configuración de los Estados Nacionales Modernos de gran parte del mundo, incluyendo los que conforman América Latina, ya que en ella, en la actualidad, los procesos globalizadores ya no se limitan sólo a los intercambios económicos, sino que, también, de alguna manera imponen una forma de entender la vida, modelo que ha propiciado procesos de ruptura del vínculo social y de crisis de identidades, como efecto del agravamiento de las desigualdades, la intensificación de la pobreza, la exclusión y la urbanización desordenada que le acompañan y que rompe con las solidaridades tradicionales, aislando y marginando a grupos e individuos (Fernández, 2010).

Así el postmodernismo circula en dos sentidos: como etiqueta de una serie de movimientos estéticos *particulares*, y, sobre todo, como denominación vaga para un nuevo modo generalizado de producción cultural. (Aquí "cultural" significaba algo mucho más amplio que lo meramente estético o artístico: estilos de vida, mentalidades, hábitos psicológicos, actitudes sociales, construcción de géneros, identidades, cuerpos, lenguajes, formas de comunicación. "Cultural" significaba, si se quiere decir así, algo diferente de lo meramente económico, aunque al mismo tiempo connota un nuevo tipo de organización o estilo económico). (Castillo, 2000)

Dentro de este panorama social, se han debilitado las posibilidades de que el Estado mexicano juegue un papel de generador de horizontes de futuro compartido, pues al alinearse con un modelo incompatible con la vida política y la

democracia propias y, dada la in-sustentabilidad de los grandes relatos teóricos, tanto del que promueve formalmente el interés individual por sobre el bien común, como del que no lo hace de los intereses de la colectividad por sobre los “derechos individuales”, aunado a la incongruencia que muestran los gobiernos en la aplicación de los principios ético-políticos, y el distanciamiento de los ciudadanos de las instituciones u organismos políticos, han llevado a la pérdida de credibilidad en la gobernabilidad y, el alejamiento de sus miembros, los ciudadanos, de la participación en los asuntos públicos, en lo que quizás, se puede decir, ha jugado un papel importante el sistema educativo (Giddens, 1990).

Por igual, tal contexto problemático ha llamado la atención de los gobiernos nacional y estatales, las autoridades de los diferentes niveles y modalidades del sistema político de nuestro país, así como el interés de intelectuales de diversas instituciones de investigación, de formadores de docentes y de docentes, a grado tal, que han asumido la tarea de promover la apertura de espacios para el estudio de la ciudadanía, la formación ciudadana y la inserción de esta temática, como contenido de planes y programas de estudio, tanto en las instituciones encargada de la educación escolarizada como a la no escolarizada (o informal TV), espacios para el replanteamiento de la función del sistema educativo, los procesos curriculares y los contenidos educativos que conlleven a la formación del ciudadano.¹

Por tanto, los cambios en el contexto social en las últimas décadas y la participación de los intelectuales y otros agentes sociales han exigido y reorientan el papel de la escuela, al tiempo que sitúan, entre sus prioridades, la educación

¹ Dentro de los diferentes planteamientos que sobre el particular se han desarrollado y con que se ha procurado incidir en ella se pueden mencionar: la educación cívica y ética, la educación para la paz, la educación para la sustentabilidad, la educación para la vida, derechos humanos, entre otras, coordinador Maestro Jorge Martínez Zendejas, en Taller “RE/Pensar la relación Ciudadanía y Educación” UPN.

para la ciudadanía.² Contenido que, bajo diferentes modalidades ha formado históricamente parte del núcleo de la escuela pública, intelectuales y agentes sociales mismos que así mismo han considerado que una de las tareas básicas de la escuela es preparar a las jóvenes generaciones para vivir y ejercer el oficio de ciudadano en una comunidad configuradora de la nación (Bolívar, 2007).

Dentro de este contexto, la crisis actual de los partidos políticos, la desazón que produjeron las promesas incumplidas de la alternancia en el poder, aunado a la presunción de fraude en la elección presidencial del año 2006 y 2012, constituyen evidencias del vacío y aparente sin sentido que conduce a nuestra vida pública.

Sin embargo, la complejidad del problema aparece cuando nos damos cuenta de que se trata de reinventarnos a nosotros mismos en el marco de las huellas e improntas de una cultura política de tintes profundamente autoritarios y corporativos (por mencionar solo un ámbito de referencia), que aunque muestre serias fracturas en su capacidad para orientar la actuación en la esfera pública, sigue reproduciéndose como marco que sustenta los modos de relación política en el más amplio sentido del término.

Aun cuando pareciera que asistimos al resquebrajamiento de los viejos esquemas que daban sentido a lo que significaba ser ciudadano en nuestro país, articulados a una idea de consenso estatista en el que el actor social cobra su sentido al interior de redes clientelares finamente tejidas, resulta difícil deconstruir y construir nuevas formas de identificación ciudadana que nos permitan reconocernos, a la vez que partes integrantes de una comunidad, y sujetos capaces de exigir el derecho a ser reconocidos, de intervenir en el orden social y de convivir democráticamente en un marco de respeto y apertura de la diferencia (Dubar, 2002).

² En respuesta a la necesidad de contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos, mediante la participación, en las responsabilidades colectivas. Conscientes de su relevancia, muchas políticas educativas, incluidos los organismos internacionales, crecientemente le dedican una amplia atención a sus orientaciones.

La dificultad de la que se habla con anterioridad se manifiesta en los diversos espacios por los que transcurren los aprendizajes en torno a lo que significa ser ciudadano. En la relación con el Estado, pero también en el partido, en el barrio, la fábrica, la familia y la escuela, existen evidencias que hablan de la prevaencia de ciertas formas de relación política que articuladas a la dificultad para participar, expresar la diferencia y ser reconocidos, nos muestran la complejidad de construir una ciudadanía en este contexto, según su obra *¿Qué es la democracia?* (Touraine, 2000).

En el caso de la escuela, las voces que cuestionan el sentido y la eficacia de la formación ciudadana que actualmente se ofrece en ella se multiplican, sobre todo, cuando se reconoce su ineficacia para coadyuvar en la conformación de una sociedad que podría ser democrática. Entre otros temas, la crítica que dichas voces encarnan, se cierne con gran agudeza sobre la dificultad para transformar determinadas prácticas que, estructuradas a lo largo de los años, han contribuido a crear y reproducir determinados modos de ser y de actuar ciudadanos, formas que no favorecen el ejercicio de la expresión de la diferencia en un marco de participación democrática y mucho menos la experiencia de ser reconocidos como sujetos de derecho.

Esta problemática se manifiesta también de manera compleja cuando es posible identificar que los nuevos programas educativos relacionados con dicha temática y, en general, las iniciativas para impulsar la democratización del espacio escolar, es decir, espacios donde haya participación y la voz de los alumnos se tome en cuenta ya que se topan con concepciones muy arraigadas relacionadas con un tipo de formación de ciudadanía que se resiste a la introducción de las nuevas propuestas, por ejemplo, la introducción de nuevas materias a los planes de estudio relacionadas a las ciencias duras.

Además, de lo anterior, en los últimos años nos encontramos con que, a la par de los procesos de reforma de los programas curriculares para la educación cívica en la educación básica, se han diseñado múltiples programas co-curriculares que desde diversas instituciones, tanto gubernamentales como civiles, apelan a la construcción de un sujeto ciudadano más participativo, que conviva de manera democrática y que se hace consciente y responsable de distintas problemáticas, desde la protección del medio ambiente hasta, incluso, la obligación de pagar impuestos.

...en general, las nuevas propuestas educativas en mayor a menor medida y con distintos énfasis se plantean superar el enfoque adoctrinador que ha prevalecido hasta ahora en la educación cívica, que tocan e introducen nuevos contenidos que, relacionados con el desarrollo de la autorregulación, la autoestima, el diálogo, la expresión y la escucha, la resolución democrática de conflictos, el procesamiento de la diferencia, plantean también una nueva agenda para la educación cívica que propone ir más allá de las fronteras del aula, articulándose con la vida escolar en su conjunto que trascienden al contexto más amplio, su comunidad, por ejemplo, los planteamientos educativos de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)... (Rodríguez 2009: 51).

La escuela imaginada en dichas propuestas se constituye en un espacio inundado de palabras, lugar de debate donde los sujetos cuestionan su realidad y construyen las herramientas necesarias para elaborar sus demandas, donde la diferencia es la base para la construcción de consenso, donde los disensos contrastan perspectivas; un lugar en el que se vive la experiencia de ser reconocido por la comunidad como sujeto de derecho y se establece un marco de autoridad democrática, espacio de vida donde se participa en la construcción de proyectos comunes, con la certeza de que su voz es importante y será tomada en cuenta (aunque hoy en día queda como utopía). Al respecto nos dice:

...lo propio de la ciudadanía hoy es estar asociada al reconocimiento recíproco, esto es, al derecho de informar y ser informado, a hablar y ser escuchado, imprescindible para poder participar en las decisiones que conciernen a la colectividad. Una de las formas hoy más flagrantes de exclusión ciudadana se sitúa justamente ahí, en la desposesión del derecho de ser visto y oído, que equivale al de existir/contar socialmente, tanto en el terreno individual como colectivo, en el de las mayorías como en el de las minorías... (Rodríguez, 2009).

En este mismo sentido, Bertussi, (2003) sostiene que lo que caracteriza a la ciudadanía hoy día es el desplazamiento de la lucha por la representación a la demanda por el reconocimiento.

Por ende, lo anterior expuesto lleva a sostener la afirmación de que el concepto de ciudadanía atraviesa por una profunda crisis de significado (Dubar, 2002) y de ello emana la "necesidad" de optar por *diversas interpretaciones* de *ciudadanía* que se le han asignado desde los distintos ámbitos de la vida social, política, jurídica, cultural; frente a un modelo de sociedad híper-complejo y homogeneizante.

En este contexto prevalece el interés individual por sobre el bien común, imponiéndose los "derechos individuales" sobre los intereses de la colectividad, aunado a la incongruencia que muestran los gobiernos en la aplicación de los principios ético-políticos, y el distanciamiento de los ciudadanos de las instituciones u organismos políticos. Tal contexto problemático ha llamado la atención de los gobiernos nacional y estatales, las autoridades de los diferentes niveles y modalidades del sistema político de nuestro país, el interés de intelectuales de diversas instituciones de investigación, de formadores de docentes y docentes, a tal grado que el Sistema Educativo Mexicano, en específico, el Nivel Medio Superior, está llamado a desempeñar un papel importante en la formación ética y crítica del nuevo ciudadano, asumiendo la tarea de promover la apertura de

espacios para el estudio de la ciudadanía, la formación ciudadana y la inserción de esta temática, como contenido de planes y programas de estudio, en lo que se refiere a la educación escolarizada, ofreciendo espacios para su replanteamiento en los procesos curriculares y los contenidos educativos que conlleve a la formación del ciudadano.

La construcción formal de la ciudadanía en el Nivel Medio Superior

En México la Educación Ciudadana es todavía una práctica incipiente, pese a que este término comienza a ser utilizado con mayor frecuencia en diversas instituciones educativas, formales y no formales, sin embargo, la escuela pública siempre ha integrado una dimensión axiológica en el perfil del tipo de ciudadano o ciudadana que desea formar, empero, ni la enseñanza de prácticas democráticas, ni la participación ciudadana han logrado generalizarse en el sistema educativo, o en el quehacer cotidiano de la escuela.

Las orientaciones de dicho sistema, respecto a la formación ética de los educandos, permiten decir que en la práctica escolar siempre se ha considerado la materia de Civismo como el espacio exclusivo de esta tarea. La asignatura Educación Cívica y Ética que prácticamente se integra desde las primeras propuestas de instrucción pública en el país, generalmente se hace de manera marginal, al tiempo que recibe poca importancia en los programas curriculares, y no es sino hacia los años treinta del siglo XX, que el Civismo como materia hace su aparición en los programas de Educación Básica. Por lo que toca a su presencia en los planes y programas, en diferentes niveles del sistema educativo, se hace con análogas denominaciones, y es variable, según lo decidía las autoridades encargadas de la política educativa en turno, basada en diversos criterios, no siempre fundamentados o publicitados.

Así, durante más de treinta años, de 1960 a 1992, el Civismo es subordinado al área de “Comprensión y mejoramiento de la vida social” (en lo que refiere a la educación primaria y secundaria) materia que observa como contenido, y sólo de manera parcial, el conocimiento de la ciudadanía y de sus elementos esenciales que la conforman.

A partir de 1992, en el período de gobierno de Carlos Salinas de Gortari, siendo secretario de educación Ernesto Zedillo, el sistema educativo emprende una reforma curricular, y como un resultado de ella, el Civismo regresa con identidad propia en los planes y programas de primaria y secundaria en 1993. “El restablecimiento de la Educación Cívica como asignatura del Plan de estudios, pretende recuperar su carácter de proceso intencionado y con propósitos definidos” (SEP, 1993) y es introducido.

A partir de la llamada “formación valoral” y se complementa con un enfoque eminentemente normativo (referente a las leyes que rigen la vida social) que integra contenidos de derechos humanos. Esta reforma se acompaña de diversas iniciativas del gobierno que pretenden refundar la educación pública. Se apoya en una consulta y en el consenso entre diversas instituciones involucradas. Sin embargo, este esfuerzo no conlleva un proceso sistemático y generalizado de formación de profesores, ni de elaboración de materiales didácticos y guías, o de un seguimiento que pudiese permitir valorar su impacto y sus alcances.

En esta reforma (1993) los docentes no cuentan con apoyos u orientaciones por parte de la SEP y solamente los libros de texto de editoriales privadas recogen los nuevos contenidos, los cuales son aprobados por esta dependencia. La reforma se aplica sin formación, materiales ni evaluaciones Ramírez (2005).

Posteriormente en 1999, en el gobierno sexenal de Ernesto Zedillo, la SEP (encabezada por Miguel Limón Rojas) se emprende otra reforma que modifica los

planes y programas de Civismo y de Orientación Educativa para educación secundaria, mismos que son integrados o compactados en una nueva asignatura, "Formación Cívica³ y Ética", nombre con el que se denominaba a esta materia en 1957. Regresa a la escuela con nuevos contenidos, como sexualidad y adicciones. Esta nueva reforma se aplica inmediatamente en educación secundaria sin debates previos.

Al momento de instrumentarla, se desconoce toda evaluación de la anterior, que se extendió por seis años. No se hacen públicos los resultados de las consultas realizadas, sin embargo, en la reforma de 1999 se integran nuevos y variados contenidos, que mantienen el enfoque de la formación en valores. Y, al tiempo que se habla con mayor énfasis de una educación para la democracia, se realizan encuentros sobre Educación Cívica con especialistas, editoriales y autores de libros de texto, particularmente con expertos españoles, para públicos especializados y autoridades educativas. Este proceso se lleva a cabo con rapidez y se inicia formalmente en el ciclo escolar 1999-2000 de primero y segundo grado. Posteriormente, se aplica para el tercer grado en el ciclo 2000-2001.

Comparativamente, los contenidos de la reforma de 1993 tienden a ser formales y ponen énfasis en el conocimiento de la legislación, en el desarrollo de actitudes sociales y en promover el sentido de la identidad nacional. Por lo que toca a los contenidos de las innovaciones de 1999, se pone el acento en la dimensión ética y moral del adolescente e integran nuevos temas como sexualidad y adicciones, sin especificar precisamente su enfoque social, ni establecer una postura clara ante los derechos sexuales y reproductivos, ni tampoco ante los derechos de niñas, niños y adolescentes (que ya campean en el ambiente social).

³ Para la Secretaría de Educación Pública (SEP: 1997) "La Formación Cívica es un proceso permanente y sistemático que promueve el conocimiento del conjunto de normas que regulan la vida social". Concepto que tiene una larga –aunque no exclusiva- tradición escolar.

Dicho sea de paso, los programas de 1999 adecuados en términos generales, desde el punto de vista conceptual e incluso pedagógico, no lo son para la escuela mexicana, ni para la realidad del país, ni para sus maestros, en razón de su diversidad cultural, perfil de los alumnos y comunidades escolares, así como del sistema de gestión escolar. Una breve mirada a dichos materiales, permite ver que la integración teórico-conceptual de los mismos refleja modelos de enseñanza con influencias que responden más a estándares ajenos a nuestro contexto. La influencia de autores y corrientes españolas es notoria.

En el nuevo programa se omiten las experiencias que ha tenido el país en participación ciudadana en los últimos años. El mundo de la sociedad civil, sus luchas y conquistas en la transición democrática, están ausentes en los programas. La escuela es vista hacia el interior de sí misma, ya que no se toman en cuenta las transformaciones del país y del mundo ni los nuevos escenarios de la globalización liberal, el desarrollo tecnológico, la ética implícita en la comunicación digital, los problemas por desplazamientos de la población, las migraciones, pobreza extrema, conflictos étnicos, el terrorismo o la inseguridad nacional y mundial

Ya para el siglo XXI, en el año 2002, en el marco del gobierno panista de Vicente Fox, se inicia el proyecto y consulta para la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) y, en el año 2003, se pone en marcha la Reforma Integral de la Formación Cívica y Ética de primaria. Dichas reformas recogen la experiencia del Instituto Federal Electoral, atienden la promoción y el desarrollo de competencias cívicas y ciudadanas, tanto en el nivel primaria como en secundaria, dado pie a procesos de elaboración y explotación de nuevas propuestas curriculares, con equipos y tiempos diferentes en cada caso.

En el mismo 2003 y después en el 2005 se integran a ciertas comunidades escolares en este proceso, mientras se espera que en el 2006 se implementen las reformas de nuevos planes y programas de Formación Cívica y Ética en educación primaria y educación secundaria, nuevos programas que se deberán evaluar a su

tiempo, pero en los cuales queda aún pendiente la formación de los profesores que deberán impartirlos. Reformas que se anuncian integrales y que son de nuevo medidas parciales respecto a una problemática compleja.

Es así, que en el siglo pasado, culminó con una serie de propuestas de Educación Ciudadana que se prolonga hasta el siglo XXI, visibilizando a nuevos actores en la escena social, así movimientos sociales que integran novedosas identidades colectivas, las cuales exigen sus derechos e inclusión en las recientes transformaciones del Estado moderno; movimientos e identidades también que proponen iniciativas que buscan ir más allá de la normatividad, con clara tendencia a favorecer talentos específicos del alumnado, ante los retos de las grandes transformaciones mundiales.

Construcciones de la *ciudadanía* en estudiantes. *Epimeleia heautou*

Las construcciones de ciudadanía que los jóvenes del Colegio de Bachilleres hacen desde su *epimeleia heautou* o su inquietud de sí y el “conócete a ti mismo” permiten conocer qué tipo de construcciones hacen y si tienen semejanza a las percepciones comunes de lo que es un ciudadano en términos jurídico-políticos.

En este sentido, la *epimeleia heautou* debe ser una transformación del alma en el sujeto, es una actitud, una manera de ser que debemos adoptar como sujetos modernos con respecto a sí mismos, con respecto a los otros y con el resto del mundo, es decir, convertir la mirada y llevarla del exterior al interior. Es así que la hermenéutica del sujeto contiene elementos que nos sirven para la construcción de la noción de ciudadanía en los jóvenes pues deben preocuparse por sí mismos y construir algo fuera “de” donde el sujeto pasa a conocer su naturaleza, su relación con ella y la sociedad mediante el reto comunicativo que todos construimos a través del lenguaje.

Por tanto cuando Foucault enuncia el ocuparse de sí mismo, lo entiende como si fuera una especie de aguijón que debe clavarse allí, en la carne de los hombres, que debe hincarse en su existencia y como un principio de agitación, un principio de movimiento, un principio de desasosiego permanente a lo largo de la vida, en suma como "inquietud de sí mismo"; fundamento a partir del cual se justifica el imperativo del "conócete a ti mismo", por ende, Sócrates fundamentalmente interpelaba a los jóvenes en la calle y les decía: "es preciso que se ocupen de sí mismos".

Por tanto, si se puede decir, *el acto epimeléico* consiste en tomarse a sí mismo como objeto de desvelos. Es la necesidad de preocuparse por sí mismo ligada al ejercicio del poder político sobre los otros; no se puede gobernar a los otros, no se les puede gobernar bien, no es posible transformar los propios privilegios en acción política sobre los otros, en acción racional, si uno no se ha preocupado por sí mismo. Ésta será una cuestión muy importante y obligación permanente de todos los individuos a lo largo de toda la vida, por ende, la inquietud de sí es más bien una actividad, una necesidad de los jóvenes, en una relación entre ellos: el bienestar, la concordia de los ciudadanos entre sí. El joven no sabe cuál es el objeto del buen gobierno, y por eso debe ocuparse de sí mismo (la forma del conocimiento y del autoconocimiento).

...cuando se es joven no hay que vacilar en filosofía, y cuando se es viejo, no hay que cansarse de filosofar. Nunca es ni demasiado pronto ni demasiado tarde para cuidar su propia alma. Quien dice que todavía no es tiempo o ya no es tiempo de filosofar, se parece a quien dice que aún no es hora o ya no es hora de esperar la felicidad. Hay que filosofar, en consecuencia, cuando uno es joven y cuando es viejo, en el segundo caso (cuando uno es viejo) para rejuvenecer al contacto del bien por el recuerdo de los días pasados, y en el primer caso (cuando uno es joven) a fin de ser,

aunque joven, tan firme como un anciano frente al porvenir... (Foucault, 2001).

Se podrá ver que esta actividad de cuidar del alma debe ejercerse en todos los momentos de la vida, cuando se es joven y cuando se es viejo, por ende, filosofar es rejuvenecer. Es preciso preguntarse, entonces, *ti esti to hautou epimeleisthai* ¿qué es ocuparse de sí mismos? Y bien, es el alma, la propia alma la que nos va a conducir a preguntarnos ¿qué es yo mismo? (“soy mi alma”).

De esta manera nos permiten afrontar lo real, al respecto se plantean tres cuestiones:

1-La de su naturaleza. Aquí conviene señalar que estos discursos verdaderos que nos son necesarios sólo conciernen a lo que somos en nuestra relación con el mundo, nuestro lugar en el orden de la naturaleza, nuestra dependencia o independencia con respecto a los acontecimientos que se producen. No son en modo alguno un desciframiento de nuestros pensamientos, nuestras representaciones, nuestros deseos.

2-La segunda cuestión que se plantea tiene que ver con el modo de existencia de esos discursos verdaderos en nosotros, “los más confiables y mejores son aquellos cuya útil presencia en la adversidad nos trae una ayuda”.

3-Los métodos de esa apropiación, la memoria cumple en ella, un gran papel de ejercicios progresivos de memorización:

- Importancia de la escucha en la forma de recordar lo que acaba de decirse,
- La importancia de la escritura: tomar notas sobre las lecturas, las conversaciones, las reflexiones escuchadas o hechas por uno mismo,
- Importancia, asimismo, de los retornos a sí mismo, pero en el sentido de ejercicios de memorización de lo aprendido; la verdad y el sujeto, proveer al sujeto de una verdad que no conocía y que no residía en él, se trata de

hacer de esta verdad aprendida, memorizada, progresivamente puesta en aplicación, un cuasi sujeto que reina soberanamente en nosotros, es decir, una actitud hermenéutica en relación consigo mismo.

Entonces, nos conduce a una nueva idea: lo que estructura la oposición entre el sujeto antiguo y el sujeto moderno es una relación inversa de subordinación entre inquietud de sí y autoconocimiento. En los antiguos, la inquietud se ajusta al ideal de establecer en el yo cierta relación de rectitud entre actos y pensamientos: hay que actuar correctamente, según principios verdaderos, y a la palabra de justicia debe corresponder una acción justa; es sabio quien hace legible en sus actos la rectitud de la filosofía; si en esa inquietud hay una parte de conocimiento, la hay en cuanto tengo que ponderar mis progresos en esta constitución de un yo de la acción ética correcta.

Según el modo moderno de subjetivación, la autoconstitución del sujeto es función tentativa indefinida de autoconocimiento, que ya no se desvela sino por reducir la distancia entre lo que soy verdaderamente y lo que creo ser; lo que hago, los actos que realizo, sólo tienen valor en tanto me ayudan a conocerme mejor. En consecuencia, la tesis de Foucault puede formularse así: "el sujeto de la acción recta de la Antigüedad es sustituido, en el Occidente moderno, por el sujeto de conocimiento verdadero".

Al explorar las apuestas filosóficas del sujeto embarcado en prácticas de sí y técnicas de existencia se pretende responder a lo que hoy se conviene llamar "crisis de los valores". Foucault lo conocía como el que pierde el "aura" de los valores y el derrumbe de las referencias tradicionales. La inquietud de sí, por ende, es un principio regulador de la actividad, de nuestra relación con el mundo y los otros.

En este sentido debemos hacer una distinción entre el modo de saber y la manera como aquello que conocemos, sobre los hombres, y el mundo, va a poder tener efecto sobre la naturaleza; quiero decir, sobre la manera de actuar, el *ethos* del sujeto, quiere decir, hacer *ethos*, producir el *ethos*, modificar, transformar el *ethos*, la manera del ser, el modo de existencia de un individuo. Por eso, la noción de inquietud de sí se eliminó poco a poco del pensamiento, se rompió el lazo entre el acceso a la verdad, convertido en desarrollo autónomo del conocimiento, y la exigencia de una transformación del sujeto y del ser del sujeto por sí mismo.

Referencias

Álvarez, A. (2012), *Hermenéutica analógica*, UPN: México.

Bauman, Z. (2010), *Modernidad y Ambivalencia*, España: Anthropos.

Bertussi, G. (2003), *Anuario Educativo Mexicano, Visión retrospectiva*, México: UPN/La Jornada.

Bertussi, G. (2005), *Anuario Educativo Mexicano, Visión retrospectiva*, México: UPN.

Bolívar, A. (2007), *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*, Graó, España

Brunner, J. (2001), *Modernidad: centro y periferia*, Ensayo estudios públicos 83, Chile

Castillo, R. (2000), *Posmodernidad, veinte años después*, Madrid: Doce notas preliminares.

Dubar, C. (2002), *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, Bellaterra: Barcelona.

Fernández, A. (2010), *Formación Ciudadana e identidad. Voces de la sociedad civil*, México: UPN.

Foucault, M. (2001), *La hermenéutica del sujeto*, FCE: México.

Giddens, A. (1990), *Las consecuencias de la modernidad*, California: University Press.

Giddens, A. (1991), *Modernidad e identidad del yo*. México: Península

Rodríguez, L. (2009), *La configuración de la formación de ciudadanía en la escuela*, UPN: México

Ramírez H. (2008), *Las nociones de Democracia y Ciudadanía en los programas de estudio de Educación Cívica: las tres últimas Reformas en Secundaria*, Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, UPN: México.

Ramírez, G. (2005), *La educación ciudadana ante los retos de la democracia en México*, México: UNESCO.

Touraine, A. (2006), *Crítica de la modernidad*, México: FCE.

Touraine, A. (2000), *¿Qué es la democracia?* México: FCE.

Tesis

Molina M. (2014) *La construcción de la ciudadanía en estudiantes del 6to semestre en el área de Ciencias Sociales del Colegio de Bachilleres: Plantel 8*. Maestría. UPN: México.

Taller:

“RE/Pensar la relación Ciudadanía y Educación” UPN. Septiembre - Octubre 2011.
Doctor Martínez Zendejas Jorge.

Páginas electrónicas

Secretaría de Educación Pública (SEP). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior 2011*. <http://www.siguele.sems.gob.mx/siguele/encuesta.php>, julio de 2013, p. 50.

Secretaría de Educación Pública (SEP). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Medio Superior 2011*. <http://www.siguele.sems.gob.mx/siguele/encuesta.php>, julio de 2013, p. 6 y 7.