

## MODOS DE INTERPELACIÓN DE LA IDENTIDAD CIUDADANA EN LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

---

LETICIA G. LANDEROS AGUIRRE  
Universidad Nacional Autónoma de México

**RESUMEN:** La ponencia presenta avances de una investigación doctoral en proceso en la que se analiza el discurso sobre la ciudadanía en la educación básica mexicana. En este caso, la reflexión se centra en el sentido que se otorga a la vida ciudadana en algunas versiones de los programas de estudio y documentos normativos en el siglo XIX y XX. Se asume que el contenido de estos documentos son intentos específicos de interpelar a los sujetos e incidir en su identidad y ejercicio de ciudadanía. Se retoma de J. Derrida la noción de *centro* para revisar cómo éste se ha configurado en los casos citados y dar cuenta de que se trata de una figura flexible, tentativa e históricamente

determinada. A fin de ilustrar cómo la identidad (ciudadana) implica el encuentro de estos discursos con procesos subjetivos, se esbozan también algunas opiniones de docentes. Puede observarse ahí cómo un mismo discurso que interpela lo ciudadano es recibido de maneras particular y deriva en construcciones diversas de sentido que se desplazan hacia la práctica educativa de formar cívicamente a niños y jóvenes.

**PALABRAS CLAVE:** Ciudadanía, curriculum, identidad, discursos.

### Introducción

¿Cómo se configura una identidad ciudadana? ¿De qué formas los discursos educativos inciden en los sujetos para promover una cierta identidad cívica?

Plantearse preguntas como estas es una invitación a pensar en la forma en que se ha construido el discurso sobre la ciudadanía en la educación. Un discurso que está armado con posicionamientos que buscan interpelar a los individuos desde lugares que pueden ser muy distintos, según el momento y los actores que lo conforman: el respeto a las instituciones, el conocimiento de las leyes, el ejercicio de valores cívicos, la práctica de la participación. Más que hablar de un discurso sobre la ciudadanía, habría que aludir a múltiples discursos que ofrecen a los sujetos significados diversos ante la misma consigna: asumir su pertenencia a una comunidad política.

A propósito de ello, en esta ponencia se presentan avances de una investigación en proceso dirigida a analizar una de las expresiones del discurso sobre la formación de identidad ciudadana en México: los programas de estudio de las asignaturas relativas al civismo durante las últimas décadas. Se trata de una investigación de corte cualitativo con énfasis en el análisis político de discurso y una mirada sociohistórica del currículum. En su versión completa se indaga sobre tres líneas:

- **Las condiciones** (institucionales, políticas y académicas) en las que se produjeron los programas de estudio.
- **Los sentidos** que se han dado en cada momento a asuntos como democracia, ciudadanía y la propia formación cívica.
- **Los intercambios** que se perciben entre distintos discursos sobre la formación ciudadana.

En estas páginas se presentan algunas reflexiones sobre el segundo de estos puntos: la construcción de sentidos. En particular se analiza el contenido de las asignaturas y el discurso normativo relativos al civismo como intentos de interpelar la identidad ciudadana de los niños y jóvenes; se indaga sobre las formas que se han elegido para esta interpelación en distintos momentos históricos. Se hace un repaso breve de lo dicho en algunos programas de estudio, intentado reconocer dónde se ha colocado el foco, cuál ha sido el *centro* (Derrida; 1966, p. 3) de la interpelación y qué diferencias significativas se perciben a lo largo del tiempo. Indagar en ello se entiende como el acercamiento a uno de los elementos que sustentan la construcción de identidad, que, en acuerdo con Stuart Hall (2003) se entiende como el: "... punto de encuentro, el punto de sutura entre, por un lado los discursos y prácticas que intentan interpelarnos, hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales... y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de decirse" (p. 20). Un ejemplo de estos puntos de sutura puede verse en el sentido que adquiere la formación ciudadana en los docentes, lo cual se revisará aquí brevemente como vía para explorar los procesos identitarios en juego.

## Identificación de centros e interpelaciones

A lo largo de su historia, el Estado mexicano ha tratado de investir a sus ciudadanos de características particulares, vinculadas a las exigencias sociales, a las tendencias teóricas en boga, a lo que se reconoce como desafíos prioritarios o riesgos para la paz o

simplemente a las preferencias y convicciones de los ‘grupos de decisión’ (Barthes, 1990, p. 32). Aquello considerado como definitorio del *ser ciudadano* se mueve constantemente. Se trata de *centros* tentativos que operan, no como un lugar fijo, sino como una *función*, “una especie de no-lugar en el que se representan sustituciones de signos hasta el infinito” (Derrida, *op cit*, p. 4). Son “centros” que a la vez nos ayudan a mirar desde dónde se anuda el esfuerzo de interpelación del discurso gubernamental. Veamos algunos ejemplos:

En la etapa final del siglo XIX y hasta buena parte del siglo XX las propuestas educativas en ciudadanía se vieron fuertemente influenciadas por el positivismo y las ideas ilustradas. La *razón* era el principal vehículo para el aprendizaje de “lo moralmente correcto”, y valores como la libertad, el orden y el progreso tuvieron especial fuerza, particularmente en el siglo antepasado. A propósito de ello, en la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867 (o “Ley Barreda”) se justificaba su expedición: “Considerando que defender la ilustración en el pueblo es el medio más seguro y eficaz de moralizarlo y establecer de una manera sólida la libertad y respeto a la Constitución y las leyes...” (DOF, 2 de diciembre de 1867).

Si bien en la ley no se explicitan los propósitos educativos a seguir, la selección de contenidos deja entrever qué elementos, para ese momento histórico, se consideraban deseables en la formación de un futuro ciudadano:

3. En las escuelas de instrucción primaria **de niños** del Distrito, costeadas por los fondos públicos, se enseñarán los siguientes ramos:

Lectura, escritura, gramática castellana, estilo epistolar, aritmética, sistema métrico decimal, rudimentos de física, de artes, fundados en la química y mecánica práctica (movimiento y engranes), dibujo lineal, **moral, urbanidad y nociones de derecho constitucional, rudimentos de historia y geografía, especialmente de México.**

4. En las escuelas de instrucción primaria **de niñas** del Distrito... se enseñaran las siguientes materias:

Lectura, escritura, gramática castellana, las cuatro operaciones fundamentales de aritmética sobre enteros, fracciones decimales y comunes, y denominados, sistema métrico decimal, **moral y urbanidad**, dibujo lineal, **rudimentos de historia y geografía, especialmente de México**, higiene

práctica, labores manuales y conocimiento práctico de las máquinas que las facilitan.

Además del evidente componente de género (nótese el perfil propuesto para niños y niñas, que es un perfil ciudadano además de académico), puede verse que la moral y la urbanidad aparecen como elementos que anudan buena parte del mensaje ético-político. Como han dado cuenta algunos investigadores (Latapí; 2003), la moral es, de hecho, una presencia recurrente en buena parte de las propuestas educativas en la primera etapa del México independiente; incluso con fronteras poco claras entre ésta y la “instrucción cívica”. Es entendida como ‘formación del carácter’ en el Porfiriato; como ‘ciencia de los deberes del hombre’ a principios del siglo XX; como parte del civismo en el México postrevolucionario; como investida de un contenido democrático en épocas recientes.

Esto permite ver que, incluso ahí donde mantuvo su función *nodal*, la moral se articuló históricamente, es decir, contingentemente, a significados distintos y generó modos de interpelación social también diversos: no es lo mismo un ciudadano convocado a actuar moralmente a partir de la obediencia, el amor y el respeto a los padres (como a principios del siglo XX), que uno cuya acción moral esperada se define desde la justicia y la igualdad de derechos. Mismo término, distinta interpelación.

Ya en el siglo XX, la Revolución, las Leyes de Reforma, el fortalecimiento de un Estado laico, tuvieron efectos dislocatorios (Laclau, 2000, 55) en el imaginario sobre la identidad ciudadana y hegemonizaron en el discurso educativo al respecto, modificando, por ejemplo, la presencia de la moral. Si bien hasta la fecha permanece un cierto contenido vinculado a ésta (por ejemplo, desde una moral cívica o pública), su denominación causó y causa resquemor, no por su significado en sí sino por sus posibles connotaciones, principalmente la religiosa. Gradualmente, el concepto *moral* pasa de ser *nodal* a cargar con el estigma.

Más adelante, el fenómeno de desplazamiento del discurso democrático (Laclau y Mouffe, 1987, 202), que toca también a la educación, terminó por descolocar a la moral como articuladora del discurso educativo y ciudadano. Particularmente desde la última parte del siglo XX y la primera década del siglo XXI, *ser ciudadano*, se ha articulado mucho más a significados como: democracia, participación, vigilancia gubernamental,

organización, y también valores que son morales (libertad, justicia, igualdad) pero que no se enuncian como tales. Se intenta interpelar a los ciudadanos, ya no desde una moralidad que explícitamente invita a ser “buenos”, sino desde un ideal cívico que de algún modo también lo pregona, pero que coloca como argumento para ello la pertenencia a una comunidad política y la necesidad de construir condiciones de convivencia democrática. La democracia y una ética democrática heredan, para el Estado mexicano, la función temporal de *centro* y *significante nodal* (Buenfil; 2000, 132) de la identidad ciudadana.

Un ejemplo de ello es el actual programa de Formación Cívica y Ética para la Educación Básica, donde se exhorta a lograr que los alumnos (SEP; 2011, 13-14):

- **Se asuman como seres dignos y sujetos de derechos y deberes** que participan en el mejoramiento de la sociedad.
- Reconozcan la importancia de ejercer su libertad y rijan su actuación por principios éticos, el **respeto a los derechos humanos y los valores democráticos**.
- Comprendan que los diferentes grupos tienen los mismos derechos que les permiten participar de manera conjunta en el diseño de **formas de vida incluyentes, equitativas y solidarias**.
- **Comprendan y aprecien la democracia** como forma de vida y de gobierno, con un profundo sentido de justicia.

Pero, ¿qué ocurre con este intento de interpelación, ahora desde el discurso democrático? ¿Qué efectos tiene en quienes la reciben? ¿Qué nuevos significados adquiere el discurso al subjetivarse? El contenido de los programas - expresado en libros de textos, videos, programas educativos, sugerencias didácticas, propuestas de formación docente, etc.- convocan a docentes y alumnos a asumirse ciudadanos y aceptar la tarea de formar ciudadanía desde un cierto lugar; pero esta convocatoria a *ser*, se encuentra con la historia de cada docente y alumno, con las condiciones específicas de las localidades en las que viven, con los problemas cotidianos y las experiencias (buenas y malas) que han tenido respecto a la vida pública. Lo que resulta de ello permite ampliar la mirada sobre las formas en las que se configura una identidad ciudadana dentro y fuera de la escuela.

### *Sentidos de la ciudadanía*

Discursos como el de la educación ciudadana en los programas de estudio son especialmente explícitos en su intención: enuncian con claridad qué se espera de los individuos. Pero como toda interpelación, “es nuestra prerrogativa aceptarla o deconstruirla” (Buenfil, *op cit*, 135); no se acepta literalmente sin articularse con los procesos de cada persona, quien acepta, resiste, reactiva o anuda desde su propio lugar. Una muestra de ello es la forma en que cada profesor construye su propia idea sobre la ciudadanía y sobre aquello que la define. A fin de ilustrar esta idea, retomo los siguientes testimonios de un grupo de profesores de la asignatura Formación Cívica y Ética en Secundaria, respecto a dos asuntos: ¿qué entienden por ciudadanía y democracia? y ¿qué elementos consideran prioritarios para la formación ciudadana de sus alumnos?<sup>i</sup>

Respecto a ello destacan comentarios como los siguientes:

Eso es civismo: una persona que vive en una ciudad y que se debe comportar de tal forma. Punto. Los valores de la ciudadanía más importante para mí, son la responsabilidad y la justicia. La responsabilidad porque te hace cumplir, te hace hacer lo que tienes que hacer. (...) (Ignacio)

... Para mí era importante transmitir la democracia, la solidaridad, las ganas de preocuparte por tu comunidad, por tu país, porque preocupándote por ellos al mismo tiempo te preocupas por ti. (Alicia)

Pues una persona que participa, que forma parte de una ciudad, que es de donde deriva la palabra, y que ejerce o tiene cierta función dentro de esa ciudad. (Mónica)

Como puede notarse, la presencia de la democracia como nudo principal de la identidad ciudadana no cierra su significado ni cancela la posibilidad de articularlo con otros, no necesariamente coincidentes. Podemos ver la concepción más literal y clásica (en Mónica), la visión desde una democracia social como en Alicia (quien tiene un historial de pertenencia activa a un partido político de izquierda) o la vinculada a la idea del “deber cumplido” en Ignacio (con fuerte formación religiosa). La interpelación desde los programas de estudio es recibida desde sus propias concepciones. En algunos casos, se genera un encuentro más “exitoso” pero en otros no. Un ejemplo de lo segundo es Mónica, quien “recita” el concepto más tradicional de ciudadanía cuando se le pide, pero a la vez se resiste a lo que encuentra en el programa de estudios por su historia de rebeldía

y como líder fundadora de una organización vecinal. La interpelación opera, entonces, como un llamado a la congruencia:

Yo creo que los conceptos a nivel cívico son conceptos que están dados hacia un deber ser... entonces como que yo soy más flexible en cuanto a la toma de decisión y la responsabilidad, porque mi vida ha sido así; no ha sido tan marcada, tan lineal. Me cuestionaba la congruencia... (Mónica)

Para otros, la convocatoria es leída desde el contexto específico de los alumnos: ¿lo que dice el programa que deben ser un ciudadano es significativo en su contexto, por ejemplo, de marginación? El encuentro con el contexto hace que los docentes tomen postura y seleccionen aquello que en adelante se volverá nodal para *su* idea de ciudadanía:

...Yo creo que tienen esa sensación de que esto es rápido, de que la vida se está yendo. No les da tiempo de sentarse a reflexionar que hay un mañana y que tienen que estructurar un proyecto de vida para mañana... Entonces, yo creo que eso es lo primero que debemos crear en ellos. (Mónica)

Para alguien más, la selección de lo importante pasa por la creación de hábitos y aquello que se considera como una actuación correcta y virtuosa. Es el caso de Ignacio, profundamente interesado en la disciplina y en lograr que sus alumnos aprendan a “hacer lo correcto”:

Dentro del salón, me gusta por ejemplo el orden, el aseo, que a la hora de yo entrar todos tienen que suspender lo que están haciendo y tener que ponerse de pie... Se sientan. Checo que no haya papeles. Cada quien es responsable, aunque no lo haya tirado. Para mí hay que machetearles eso. Entre más énfasis pongas en un conocimiento, más pronto se les graba... (Ignacio)

Así, el significado de la formación ciudadana dista mucho de permanecer tal cual se propone en los programas educativos; sus elementos de significación se mueven constantemente, no sólo de acuerdo a los vaivenes de la política institucional, y a los grandes momentos dislocatorios, sino desde su articulación en tiempos, espacios e historias específicos. De acuerdo con Buenfil (*Ídem*), “el carácter diferencial y desigual del

espacio y el tiempo donde se posicionan estos elementos hace que algunos tengan más probabilidades que otros para operar como articuladores.” (p. 33) Y si: la presencia de un docente con historia partidista, o uno fundador de organizaciones civiles, o uno religioso convencido, situados en un entorno particular, hacen obligada la reinterpretación del discurso original para ubicar nuevos nudos, elementos de significación y jerarquías.

## Ideas finales

Mirar las prácticas sobre la formación ciudadana es un ejercicio que puede llevarse a cabo desde más de un lugar: uno, desde la corroboración, confirmando si docentes y alumnos cumplen con lo esperado de ellos. Desde esta perspectiva, lograr una “correcta” identidad ciudadana se mide en función del apego a los rasgos o estándares definidos como deseables.

Otra mirada es entender las propuestas educativas en ciudadanía como esfuerzos de interpelación que circulan en la sociedad, junto con muchos otros, y a partir de los cuales los individuos generan *sus* propios significados. Para el caso de la formación cívica, ésta segunda perspectiva (valoración de las propuestas educativas como intentos de interpelación de identidad y de las formas en que cada quien las recibe y significa) ha sido muy poco desarrollada, particularmente desde la investigación. Predomina en los estudios una mirada *censora* de lo que ocurre en las escuelas, a partir de ideas pre fijadas respecto al significado de la ciudadanía. Si bien es evidente que una propuesta educativa requiere partir de un cierto referente y una posición sobre aquello que pretende promover, es deseable incorporar en los estudios una mirada abierta a la diversidad y a los procesos que se generan en los individuos (por ejemplo, en los docentes): ¿de qué distintas formas reciben el discurso oficial?, ¿qué significa éste para los sujetos y desde dónde construyen esas significaciones? Explorar en preguntas como éstas pueden abrir una ruta más cercana hacia la comprensión de la vida en las escuelas. Incluso como recurso institucional, ésta perspectiva podría favorecer acciones de intervención más pertinentes y con mayor impacto, en tanto interpelen a los sujetos, no sólo desde una discurso cerrado, sino desde aquello que en cada caso pueda resultar significativo (la propia historia, la experiencia ciudadana, las creencias, juicios y prejuicios en torno a la vida ciudadana). De este modo, construir identidad ciudadana desde la escuela puede ser entendido como algo más que una experiencia académica; como una oportunidad para dialogar entre un mensaje que se ofrece y los procesos subjetivos en juego.



## Referencias

Barthes, Roland. (1990). *La aventura semiológica*, Buenos Aires: Paidós.

Buenfil Burgos Rosa Nidia. (2000). "Globalización. Una política clara y distinta. Ambigüedad y fijaciones del término". En De Alba (Coord.) *El fantasma de la teoría*. Serie Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación # 2. (p. 125-138). México: Plaza y Valdés-Seminario de Análisis de Discurso Educativo.

Derrida, Jacques. (1966). *La estructura, el signo y el juego en el discurso de las Ciencias Humanas*. Recuperado el 15 de noviembre de 2012 de [www.philosophia.cl](http://www.philosophia.cl)

*Diario Oficial de la Federación*. 2 de diciembre de 1867.

Hall, Stuart y Paul du Gay (eds.). (2003). *Cuestiones de la identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.

Laclau, E. (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Laclau E y Mouffe Ch. (1987). *Hegemonía y Estrategia Socialista*. México: Siglo XXI.

Secretaría de Educación Pública (2011). *Programas de estudio 2011. Educación Básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética*. México: SEP.

## Notas

---

<sup>i</sup> Los fragmentos utilizados aquí se desprenden de una serie de entrevistas realizadas a docentes de formación cívica y ética en una secundaria situada en un barrio urbano- popular del municipio de Ecatepec.