

Universidad Pedagógica Nacional

Licenciatura en Psicología Educativa

“Las Ceremonias Cívicas como un espacio potencialmente
formativo para la construcción de la identidad.”

Tesis que para obtener el título de

Licenciada en Psicología Educativa

P R E S E N T A:

Romali Rosales Chavarría

ASESORA: Mtra. Gabriela Margarita Soria López

ÍNDICE

ÍNDICE	p. 2
INTRODUCCIÓN	p. 5
Capítulo I: Una forma alternativa de abordar las Educación Cívica desde las Ceremonias Cívicas	
I. 1. La pertinencia de las ceremonias cívicas para el fortalecimiento de la Identidad Nacional.	p. 10
I. 2. Las experiencias en la vida social como punto de partida para la construcción de la Identidad.	p. 17
I. 3. Diferentes perspectivas desde las que se miran las Ceremonias Cívicas y su potencialidad formativa.	p. 23
I. 4. Las Ceremonias Cívicas a la luz de un Proyecto Psicogenético.	p. 34
Capítulo II: Metodología	p. 38
II. 1. Perspectiva metodológica	p. 39
II. 1. 1. Antecedentes de la investigación etnográfica en educación	p. 39
II. 1. 2. ¿Por qué optar por la investigación etnográfica en educación?	p. 40
II. 2. Implicaciones metodológicas	p. 42
II. 3. Recuento del proceso de construcción del objeto de estudio.	p. 43
II. 3. 1. Delimitaciones espaciales y temporales en el campo	p. 44
II. 3. 2. Ubicaciones e interacciones del investigador	p. 46
II. 3. 3. Vinculaciones entre lo observable y lo concebible como objeto de estudio	p. 49
II. 3. 4. Formas de análisis y síntesis	p. 51
II. 3. 5. Maneras de descripción y exposición	p. 51
Capítulo III: La Concreción de las Ceremonias Cívicas en la Escuela de la Investigación	p. 53

III. 1. Estrategias tradicionales empleadas para la construcción de la identidad nacional	p. 56
III. 1. 1. Toque de Bandera e ingreso de la escolta	p. 56
III. 1. 2. Toque de Bandera y salida de la escolta	p. 61
III. 1. 3. Himno Nacional Mexicano	p. 61
III. 2. Estrategias que refuerzan la construcción de la identidad desde bases sociopsicopedagógicas	p. 64
III. 2. 1. Comisiones	p. 65
III. 2. 2. Presentaciones	p. 87
III. 2. 3. Avisos e informaciones	p. 106
Capítulo IV: Las Ceremonias Cívicas como experiencias colectivas cotidianas en la escuela a partir de las cuales se construye la identidad	p. 116
CONCLUSIONES	p. 129
BIBLIOGRAFÍA	p. 132

INTRODUCCIÓN

La investigación que aquí se presenta estudia el potencial formativo de las ceremonias cívicas, en términos de los procesos de construcción cognitivo - afectivos, que tienen lugar en este ritual cívico en la escuela, a nivel individual y colectivo, y que se relacionan con la construcción de la identidad de los individuos y grupos a diferentes niveles, mediante las experiencias colectivas cotidianas en el contexto escolar.

Los diferentes niveles de construcción de la identidad se corresponden con las experiencias que, desde la escuela, promueven un sentido de identificación, con los diferentes grupos a los que se pertenece, ya sea dentro o fuera del contexto escolar, como podrían ser un determinado grupo de compañeros, el grupo del grado escolar en el que se está, el género, la comunidad escolar, el país, la humanidad.

Así mismo, esta construcción de identidad, puede estar acompañada de una formación ética como la que se pretende fomentar, mediante la educación básica, en los miembros de la sociedad, la cual se fomenta a partir del aprovechamiento que se hace de lo que sucede en la realidad cotidiana como oportunidad para establecer pautas de comportamiento o actitudes deseables.

Ahora bien, un proyecto de esta naturaleza precisa de un espacio en donde consideraciones relacionadas con la construcción de identidad y los procesos cognitivos, afectivos y sociales asociados a esta construcción, reciban una respuesta desde el PPI, es decir, sean aspectos relevantes para las redefiniciones que se hacen a nivel Centro con respecto a la normatividad educativa tomando en consideración el contexto y la situación particular de que se trate (Pozner, 1995: 77)

El espacio en el que fue satisfecha la necesidad antes planteada, es una escuela primaria privada de corte alternativo, que cuenta con un Proyecto Pedagógico Institucional (PPI) de enfoque psicogenético¹, el cual se interesa en los procesos de construcción cognitivo-afectivos y en proporcionar estrategias pertinentes para la construcción de la identidad y la autonomía en sus educandos.

En este sentido, el problema de la investigación parte del reconocimiento de que existen estrategias didácticas que refuerzan aquellas a las que tradicionalmente se ha recurrido para fortalecer la identidad nacional de los alumnos.

Se trata de estrategias que responden a la génesis de la identidad y se apoyan en comunidad escolar para dar sentido a los símbolos patrios y generar un sentido de pertenencia que se traslade a ámbitos sociales más amplios como el nacional.

Tanto estas estrategias como las que se han empleado de manera tradicional en las ceremonias cívicas se enmarcan en un esquema particular de ceremonia cívica que caracteriza a las ceremonias de la escuela de la investigación.

¹ Se hablara de las especificidades al respecto en el primer apartado del capítulo 1 del trabajo.

Es por eso que se hace una descripción analítica de la forma en que las ceremonias cívicas se concretan en la Escuela de la investigación, analizando su estructura y particularidades. Parte de ese análisis consiste en explicitar los sentidos de dicha estructura a la luz del PPI y de otras consideraciones que también enmarcan a las ceremonias cívicas, como es la normatividad que regula la labor educativa en nuestro país.

Es justamente a partir de esta normatividad que las ceremonias cívicas se ofrecen como un espacio rico para el estudio del tema de la identidad, ya que si bien en el Enfoque de la Educación Cívica para la Educación Primaria este concepto remite específicamente al fortalecimiento de la identidad nacional, resulta indispensable estudiar procesos de construcción de identidades individuales, grupales y colectivas a niveles de menor amplitud, puesto que estos pueden ser reflejo de contextos sociales más amplios, dentro de los cuales podría contarse el nacional.

Si bien hablar de identidad podría parecer un problema de grupo y, por lo tanto, ser competencia más bien del campo de la Psicología Social, la perspectiva desde la que se aborda en este trabajo la hace relevante para el campo de la Psicología Educativa, particularmente para el área del estudio e intervención de los Procesos Grupales y de la institución educativa, que es por la que se optó en la fase de concentración profesional de la formación académica.

La identidad es un proceso social que atraviesa tanto lo individual como lo colectivo en el cual, estos dos niveles resultan inseparables, pues se afectan mutuamente. El nivel individual de la identidad, remite a los procesos individuales relacionados con la construcción de identidades que, a grandes rasgos, podrían distinguirse entre mentales y corporales. Por su parte, el nivel colectivo de la identidad podría identificarse más con el contexto y las identificaciones sociales que sirven de base para los procesos individuales de construcción de identidades.

La presente investigación retoma del nivel colectivo una actividad que, además de tener lugar dentro de un contexto escolar, constituye un espacio que ofrece cierto tipo de oportunidades para la construcción de identidades y de identificaciones sociales, pues como se decía anteriormente, en términos de la construcción de identidad, lo individual y lo colectivo son ámbitos inseparables.

La mayor relevancia de un trabajo de esta naturaleza para la Psicología Educativa, no se encuentra en el terreno de lo específico, es decir, no atiende a cuestiones como a los contenidos escolares particulares, que son retomados en las ceremonias cívicas. Tampoco atiende a las actitudes cívicas, sea cual sea su significado, que podrían manifestarse en conductas concretas, dentro o fuera del contexto escolar. Atiende más bien al ámbito psicosocial de las ceremonias cívicas y, por lo tanto, al sentido que pueden cobrar las estrategias y los aprendizajes específicos en individuos concretos, no para evaluar su efectividad o pertinencia para el proceso de enseñanza - aprendizaje de contenidos socio-históricos, sino para intentar una explicación de los aspectos de construcción de la identidad del sujeto en ámbitos sociales que se ven favorecidos o promovidos por ellas.

Es decir, estudiar el sentido de las ceremonias cívicas, puede contribuir a entender mejor los procesos de construcción de identidad individual y colectiva que tienen lugar en una actividad escolar colectiva, y en este sentido, acercarse al significado

que esta actividad puede cobrar dentro de una cultura escolar particular, delimitada en espacio y tiempo.

Sería interesante estudiar como es que este significado varía entre los diferentes miembros de la colectividad, considerando tal vez también a los padres de familia o a todos y cada uno los individuos que conforman la colectividad para mostrar la forma en que dichos individuos se apropian de lo que en la ceremonias se vierte y cómo es que eso se manifiesta en su actuar o en la forma en que se expresan. De igual forma, tal vez también sería interesante estudiar como es que el significado de las ceremonias va cambiando junto con las etapas de desarrollo por las que van atravesando los niños a lo largo de su paso por la educación primaria. Sin embargo, se aparta de las cuestiones individuales, limitandose al estudio de aspectos colectivos generales de las ceremonias cívicas, a partir de los cuales se deriva el análisis que de éstas se hace, desde un enfoque psicosocial, con lo que también se establece la metodología pertinente para lograrlo.

No es difícil imaginar que existan otros espacios (comunidades educativas) en los que las ceremonias cívicas también presenten variaciones con respecto al esquema tradicional de las ceremonias cívicas, provocando cambios o variaciones en las actividades propias o en aquellas estipuladas por la SEP y que estos cambios también queden justificados desde su PPI, sea éste explícito o no. En este sentido, esta investigación es justamente un intento por documentar algunas de estas variaciones al explicitar las particularidades que las ceremonias cívicas adoptan en esta Escuela, y la justificación que estas variaciones reciben desde su Proyecto Pedagógico Institucional.

Así mismo, considero importante destacar el reconocimiento de que la formación real que se deriva de las ceremonias cívicas es algo que no puede ser observado de manera clara y directa, puesto que está profundamente relacionado con el grado de involucramiento, el significado que este evento cobra para los diferentes participantes y el rol que estos ocupan en las manifestaciones particulares del mismo. Por lo que tampoco es objeto de esta investigación el dar cuenta de este aspecto.

En cuanto a la estructura del trabajo, en el capítulo 1 tiene lugar la problematización. Primeramente se habla de la pertinencia de las ceremonias cívicas para el fortalecimiento de la identidad nacional, en tanto constituyen experiencias comunes de todos los mexicanos adscritos a la educación formal, en las que son expuestos reiteradamente a los símbolos patrios como símbolos externos de identificación social.

De ahí se parte a una exposición de la forma en que la identidad es construida a partir de las experiencias cotidianas que los individuos tienen en la vida social, a partir de lo cual, las ceremonias cívicas se constituyen como un espacio privilegiado en el contexto escolar para la construcción de identificaciones sociales e individuales, al ser experiencias colectivas y al ser lo social lo que dinamiza los procesos individuales y colectivos de construcción de identidad en los diferentes planos de identificación del sujeto.

Posteriormente, se analizan las diferentes perspectivas desde las que se han estudiado las ceremonias cívicas y su potencialidad formativa. Partiendo de perspectivas que se ciñen al esquema tradicional de ceremonias cívicas, desde donde se busca responder a las demandas del fortalecimiento de la identidad nacional planteada por la Educación Cívica, reforzando

principalmente aspectos de los contenidos históricos relativos a los símbolos patrios y a la historia.

También se retoman otras perspectivas que buscan romper con este acercamiento a las ceremonias cívicas, al proponer modificaciones a alguna de las estrategias tradicionalmente empleadas para el fortalecimiento de la identidad nacional, o bien reconociendo que podría haber una ampliación de las funciones que normalmente se le asignan a las ceremonias cívicas.

Finalmente, se llega a la conclusión de que estas perspectivas han sido planteadas desde las estrategias mismas y no desde un análisis que parta de la genesis de la identidad para la generación de propuestas didácticas tendientes al fortalecimiento de la identidad nacional, que es justamente lo que se pretende desde la escuela de la investigación, al estar ésta enmarcada en un enfoque Psicogenético.

En el capítulo 2, se hace una breve revisión de consideraciones en torno a la metodología etnográfica, que es la perspectiva metodológica desde la que se realiza esta investigación cualitativa. Así mismo, se analizan las implicaciones metodológicas que se desprenden de este tipo de enfoque y se hace un recuento del proceso de construcción del objeto de estudio, mediante el cual se busca explicitar los procedimientos seguidos.

El capítulo 3 se retoma el referente empírico recabado para hacer una descripción analítica de la concreción de las ceremonias cívicas en la escuela de la investigación, atendiéndose tanto a la forma en que cada una de las estrategias tradicionales para la construcción de la identidad son retomadas desde este Proyecto Psicogenético, como a la forma en que las estrategias que refuerzan esta construcción se materializan en las particularidades de las ceremonias cívicas en la escuela de la investigación.

Finalmente, en el capítulo 4 se establece la relación entre los rituales y la construcción de la identidad, dejando clara la insolubilidad y reciprocidad existente entre los procesos de construcción de la identidad de los individuos y los grupos y se analiza el ritual, particularmente el de carácter cívico, como mecanismo privilegiado en procesos de identificaciones sociales.

Cualquier estrategia didáctica tiene limitaciones y fortalezas, pero el hecho de incorporar estrategias con funciones que refuercen el fortalecimiento de la identidad nacional y la formación en valores es una empresa que vale la pena intentar, ya que finalmente constituye más oportunidades de desarrollo que se brindan desde el contexto escolar, a partir de experiencias cotidianas que son cercanas y significativas para los alumnos.

Capítulo I:

Una forma alternativa de abordar la Educación Cívica desde las Ceremonias Cívicas

I. 1. La pertinencia de las Ceremonias Cívicas para el fortalecimiento de la Identidad Nacional.

Las ceremonias cívicas constituyen parte de las ‘actividades formativas complementarias de la educación básica’, encaminadas a fortalecer el aspecto referente a la identidad nacional, enmarcado en el programa de Educación Cívica del nuevo Plan de Estudios (Taboada, 1999).

Dicho aspecto de la Educación Cívica, pretende que el alumno se reconozca como parte de una comunidad nacional caracterizada por la pluralidad de pensamientos, la diversidad regional, cultural y social, pero que al mismo tiempo comparte rasgos y valores comunes que la definen (SEP, 1993: 128).

Así, las ceremonias cívicas son un mecanismo que coadyuva a que los miembros de un territorio se identifiquen entre sí. Esto implica procesos de socialización, mediante los cuales se va conformando una identidad, que se manifiesta en formas concretas de actuar.

Al quedar normada la obligatoriedad de las ceremonias cívicas mediante la educación estandarizada, éstas se vuelven una experiencia común a nivel nacional². Y este tipo de experiencias comunes, sirven para imaginar lo que se es como pueblo en conjunto, dando con esto sustento al componente ideológico de la Nación, que se relaciona con el sentimiento de pertenencia a una comunidad (Lomitz, 1993: 344).

Es mediante los rituales patrióticos en la escuela que se pone a los futuros ciudadanos en contacto con los símbolos de la Nación, mismos que constituyen un mecanismo concreto de identificación social. Lo anterior cobra mayor fuerza debido a la regularidad con que se desarrollan las ceremonias cívicas en la escuela.

Sin embargo, el contenido axiológico que se genera en torno a las ceremonias cívicas en la escuela, no parece corresponder con los propósitos formativos que plantea el Sistema Educativo en la actualidad.

A lo largo de la historia de la educación de nuestro país, las ceremonias cívicas han sido institucionalizadas y se ha normado un protocolo de Honores a la Bandera mediante documentos oficiales como la *Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacional*, en el que se estipulan conductas como las siguientes:

Art.1ro. “...El **abanderamiento** se llevará a cabo en ceremonias cívicas con la participación de los **integrantes de las instituciones respectivas**...”

² Al menos para quienes se encuentran adscritos en la educación formal. Así mismo, la existencia de una educación estandarizada que media los contenidos y propósitos de la educación básica, también fortalece el sentido de pertenencia a una comunidad nacional.

Art.9no. “En festividades o ceremonias oficiales en que **esté presente la Bandera** nacional, deberán **rendírsele los honores** que le corresponden en los términos previstos por esta Ley y los reglamentos aplicables; honores que, **cuando menos**, consistirán en el **saludo civil simultáneo de todos los presentes**.”

Esta normatividad contribuye a garantizar la existencia de prácticas comunes a partir de las cuales se presentan símbolos de identificación social. Lo anterior permite que se atenúen las diferencias entre los grupos que, antes de ser parte de la nueva Nación, poseían una identidad propia. Es como si la identidad que antes definía a una comunidad particular, fuera cubierta por una nueva identidad más amplia que se tiene en común con otras comunidades y en cuyo marco, los símbolos patrios se vuelven símbolos de nacionalidad porque ya no son reflejo de ideologías comunitarias exclusivas de ciertos sectores de la población, sino que ahora resultan significativos para toda la población de la Nación; es por eso que el proceso de construcción de la nacionalidad implica procesos de aculturación internos, es decir, entre comunidades “locales” y externos, es decir, con respecto a otras naciones (Lomitz, 1993).

Este proceso permite explicar la transición del patriotismo al nacionalismo que Lomitz (1993) identifica en el caso de México, pues si bien el patriotismo remite a la patria o lugar donde se nace y se es criado, el nacionalismo ya implica una relación con la ideología independentista.

Lo anterior explica la fuerza que cobra la necesidad de crear símbolos de identidad nacional alrededor de movimientos sociales como la lucha de independencia, pues como Amuchastegüi (1995) señala, el dotar de una identidad nacional a los miembros de una Nación, les da un sentido de pertenencia que evita la disgregación, promoviéndose así un mejor control de los pueblos.

Si bien, los rituales cívicos o patrióticos responden al escenario sociopolítico del país, mismo que influye en los significantes de estas prácticas (Amuchastegüi, 1995). Sin embargo, a pesar de que el contexto socio - histórico de nuestro país al momento de la institucionalización de las ceremonias cívicas es diferente al que ahora tenemos, el ritual de las ceremonias cívicas parece no haber cambiado junto con la historia del país, manteniéndose un esquema que en adelante será identificado como ‘esquema tradicional de las ceremonias cívicas’³ y que, en general, presenta los siguientes componentes y características⁴:

1. Frecuencia semanal, siendo la primera actividad del primer día de actividades escolares.
2. Saludo a la Bandera Nacional, acompañado con el Toque de Bandera, mientras la escolta, generalmente conformada por alumnos de alto rendimiento académico, recorre el patio de la escuela, iniciando su marcha en la dirección. Una vez que la escolta ocupa su posición en el patio, se entona el coro y la primera estrofa del Himno Nacional;

³ Se optó por el término ‘tradicional’, no en el sentido peyorativo que coloquialmente identifica lo tradicional con una posición retrógrada, sino en el sentido de tradición, de la experiencia que persiste a través del tiempo.

⁴ Los componentes y características aquí presentados como constitutivos del esquema tradicional de ceremonias cívicas, se derivan del material bibliográfico revisado. Particularmente de las investigaciones de Cielo (2000) y Taboada (1999), agregándose información que complementa esta estructura y se infiere a partir de trabajos de temas afines.

se hace el Juramento a la Bandera y se despide la Bandera, con saludo y entonación del Toque de Bandera.⁵ También puede haber rimas para saludar y despedir a la bandera y entonarse cánticos de la localidad o entidad federativa (Villanueva, 1993) o hacer el juramento a la Bandera.

3. En ocasiones se conmemora algún acontecimiento histórico, o a alguna figura heroica, relacionada con la fecha corriente (efemérides).
4. Prevalece un ambiente de solemnidad, en donde el silencio y la postura son entendidas como una manifestación de respeto a los símbolos patrios que contribuyen al fortalecimiento de la identidad nacional.

¿será que este esquema aun responde a las necesidades actuales de nuestro México, aun cuando haya diferentes factores en juego como son determinados procesos de aculturación y nuevos escenarios políticos y sociales?, o ¿será tal vez que las ceremonias cívicas se han quedado al margen de los cambios sociales y las innovaciones teóricas con respecto a los procesos de construcción social, desarrolladas desde la psicología y otras disciplinas?

Se trata pues de una identidad nacional que, mediante la reiteración de símbolos en actos repetitivos referidos a la historia de las instituciones y la Nación, así como a los próceres y emblemas nacionales, rompe con la heterogeneidad cultural y social, pues hay una autoridad de la nación sobre otras “identidades nacionales” que homogeneiza y da uniformidad, tomando como base la identidad imaginada de la Nación a la que se aspira. Es también por esto, que para que los símbolos patrios se mantengan vigentes como símbolos de nacionalidad, deben mantenerse presentes y transmitirse a las nuevas generaciones. De ahí la pertinencia de su “conmemoración” periódica a lo largo de la escolaridad.

Podría pensarse que, debido al carácter repetitivo de las ceremonias cívicas, éstas constituyen un hábito, sin embargo, se trata más bien de un ritual, puesto que son una práctica colectiva en cuya realización se hace explícito el significado de las actividades que en ella se realizan (Amuchastegüi, 1995). Es decir, en las ceremonias cívicas, acciones como el silencio, la posición de firmes y de saludo a la Bandera y la entonación del Himno entre otras, son conductas entendidas como expresión de amor a la patria y de buena conducta cívica, al menos a la luz de las autoridades escolares, representantes de una autoridad nacional más amplia.

Mediante su participación en las ceremonias cívicas, los niños aprenden la significación de los emblemas, unida a la conducta que deben mantener frente a ellos. De manera simultánea, los significados de los símbolos de la Nación se incorporan a la memoria colectiva de la cultura escolar determinada, a la vez que los diferentes individuos de dicha colectividad experimenta sentimientos de orgullo, emoción, identificación, rutina, tedio, rigor disciplinario, etcétera; ¿habrá un reconocimiento de la existencia de estas polaridades?, ¿será acaso esta la explicación de las resistencias o malos comportamientos con los que se “lida” consistentemente en este ritual desde el contexto educativo?, son estos “malos comportamientos” un rechazo de los símbolos patrios y, en consecuencia, de la patria misma, o más bien de la forma en que estos se presentan?

El que las ceremonias cívicas sean prácticas solemnes entendidas como de respeto a los símbolos patrios y a las héroes nacionales, dota de incuestionabilidad a esa autoridad nacional y, de esa manera, también se legitima y se mantiene vigente.

⁵ Disposiciones que atienden a la forma de llevar a cabo actividades escolares como las ceremonias cívicas, descansan en

Tal vez sea esa incuestionabilidad, una posible explicación para conductas como la inasistencia, el ruido, la indiferencia o cualquier otro tipo de “resistencia”, consciente o inconsciente, frente a esta solemnidad exacerbada, que podría ser interpretada tal vez más como síntoma de una carencia de significatividad del sentido de estas prácticas, que como una pérdida de LA identidad nacional o de LOS valores cívicos.

A este respecto, valdría la pena preguntarse acerca de la relación entre los rituales y la solemnidad que los caracteriza y el sentimiento o la construcción en términos de identidad, que estas prácticas generan en quienes participan de ellas, es decir, ¿si el tipo de construcción de identidad que se está fomentando a partir de estas prácticas cotidianas, realmente se corresponde con el que se pretende fomentar en los futuros ciudadanos de una sociedad como la nuestra?

Así mismo, cabe hacer la aclaración de que es la historia oficial la que se toma como instrumento de legitimación y consolidación de la nacionalidad, particularmente en lo que a efemérides nacionales se refiere, pues como afirma Villoro, “la historia ha sido, de hecho después del mito, una de las formas culturales que más se ha utilizado para justificar instituciones, creencias y propósitos comunitarios que prestan cohesión a los grupos, clases, imperios” (Villoro, 1982: 44, en: Taboada, 1999: 86)

La historia que generalmente es retomada en las ceremonias cívicas es la del ayer, la de los héroes nacionales como figuras protagónicas de eventos históricos, pero ¿no será más atinado entender los fenómenos históricos desde contextos multicausales llenos de actores anónimos más que de protagonistas y antagonistas?, ¿no será indispensable remitirse al mundo social actual y a los eventos del presente para poder comprender críticamente la vida de los pueblos a través de los tiempos?

La historia se hace cercana en la medida que puede ser relacionada con el presente de manera significativa (Soria, 2001: 11), ¿cómo hacer para que el pasado resulte relevante en el presente?, de tal suerte que se pueda ligar a un presente, que si bien no encarna las mismas situaciones, si guarda una relación con ellas y con la historia de la humanidad, en donde ciertos patrones de comportamiento parecen repetirse irremediamente?

¿Cómo evitar la condena de repetir la historia por no conocerla?, ¿será realmente mediante la adquisición de contenidos históricos relativos a la historia, los héroes nacionales y los símbolos patrios?, ¿será también éste el mejor mecanismo para generar sentimientos de amor y respeto a la patria?, ¿serán realmente estos sentimientos los que se encuentran detrás de actitudes y conductas “cívicas” como el silencio y la atención que se guarda durante los Honores a la Bandera?

La historia y los símbolos de la Nación, se relacionan con la noción de identidad nacional y ésta se relaciona a su vez con la de construcción de identidad y, por lo tanto, con las instituciones sociales base a las que pertenece el individuo como son la familia (nuclear y extensa), la escuela y la comunidad.

documentos oficiales como las circulares emitidas por la SEP.

Sin embargo, da la impresión de que cuando se habla del fortalecimiento de la identidad nacional como una de las finalidades de la Educación Cívica y, en términos “llanos”, se reduce su “adquisición” al conocimiento, veneración y respeto de los símbolos patrios, que los niños habrán de aprehender mediante los contenidos curriculares y la asistencia repetitiva a ceremonias cívicas a lo largo de su paso por la educación básica, se obvian ciertos procesos de autoafirmación, identificación y reconocimiento, estrechamente relacionados con la noción de identidad y los mecanismos mediante los cuales es posible a grupos e individuos construir su identidad.

La identidad es un proceso que se pone en juego a partir de las experiencias cotidianas que brindan a grupos e individuos la posibilidad de diferenciarse y encontrar similitudes con otros.

Tal vez sería interesante detenerse y reflexionar acerca de los procesos de construcción de la identidad y en qué es lo que realmente nos identifica como Nación en esa identidad imaginada de la sociedad a la que se aspira. Más allá de los símbolos patrios, como símbolos externos de identificación, ¿qué es lo que respetamos y homenajeamos con la solemnidad?, ¿será realmente eso lo que nos permitirá ser “mejores” mexicanos en el aquí y el ahora?

La construcción de la identidad nacional no es algo aparte de otros procesos de identificación que se suscitan en los individuos y grupos, sino más bien un nivel más amplio que se va construyendo paralelamente con otros. Dicho en otros términos, la construcción de la identidad nacional no sólo podría equipararse con la apropiación y pertenencia a una cultura escolar determinada, sino que al estar en este procesos de apropiación, se generan mecanismos de identificación con todo lo que queda implicado dentro de esa colectividad.

La construcción de la identidad es un proceso complejo en el cual lo que sucede a nivel individual y social se afecta mutuamente, incorporando cada vez niveles más amplios que le van siendo accesibles al individuo. En este sentido, valdría la pena ensayar una explicación acerca de cómo la cotidianidad escolar, particularmente las ceremonias cívicas, aportan elementos para que los miembros de una misma comunidad se identifiquen como pertenecientes a ella, en ámbitos de mayor o menor amplitud, a la vez que se identifiquen con la alteridad del otro y su propia identidad.

I. 2. Las experiencias en la vida social como punto de partida para la construcción la Identidad.

El término 'identidad' alberga diversas acepciones que van desde una identidad "al estilo" de los principios fundamentales de la lógica tradicional, en donde la identidad es lo idéntico a sí mismo, hasta concepciones en donde lo idéntico es tal, en tanto sustituible, es decir, para esta segunda acepción, hay más una relación de igualdad (=) que de identidad (=), propiamente dicha.

En este sentido, un documento de identidad de una persona, como podría ser el pasaporte, la licencia, o la credencial de elector, se correspondería con la identidad entendida desde el principio de identidad de la lógica tradicional, puesto que su finalidad sería acreditar a la persona como quien es, en el entendido de que una persona sólo puede ser idéntica a si misma, en tanto no hay dos individuos totalmente iguales.⁶

La identidad, desde el parámetro de igualdad, acepta como idéntico lo muy parecido. Un ejemplo serían los gemelos idénticos, procedentes de un mismo óvulo, en contraposición a los mellizos que pueden ser de sexo diferente y proceden de óvulos diferentes fecundados simultáneamente⁷.

La identidad a la que se hará referencia en este trabajo, retoma elementos de las dos acepciones esbozadas, ya que ambas son finalmente, clasificaciones que permiten el establecimiento de una diferenciación de algo (lo idéntico) con respecto a lo otro (lo no idéntico).

De acuerdo con Colom (1992: 77), la génesis de la identidad tiene sus antecedentes en corrientes filosóficas como el existencialismo y el hegelianismo, desde las cuales se aborda la problemática de la identidad y la diferenciación. Desde estos planteamientos también se señala que la identidad se forma principalmente a través de la interacción con los otros, lo cual a su vez implica poner en funcionamiento mecanismos afectivos, cognitivos y semánticos.

Los procesos de identificación y diferenciación se van conformando, a través de la experiencia del sujeto, en círculos concéntricos cada vez más amplios, que tienen en común ser realidades humanas convivenciales (Colom, 1993: 82). La interacción con los otros se entreteje con el desarrollo evolutivo del individuo y es en esta dinámica que tiene lugar la construcción de la identidad.

La primera de las experiencias con los otros se materializa en la relación madre-hijo, la cual se caracteriza por constituirse en una identidad diferenciada de las demás (R. Spitz, en: Michaca, 1986: 73)⁸, a lo cual también se le conoce con el nombre de simbiosis.

⁶ Esto es, parte de nuestra individualidad reside en las particularidades fisiológicas que nos constituyen, mismas que responden a una combinación única de información genética.

⁷ Los gemelos idénticos se parecen mucho, mientras que los demás gemelos, no se parecen más que los hermanos normales.

⁸ René Spitz es uno de los representantes de la Escuela Americana que ha hecho contribuciones a la teoría de las relaciones de objeto, pero también está toda la Escuela Inglesa y cada uno de los autores, o de las diferentes escuelas, que ofrecen una explicación acerca del desarrollo psicológico del infante humano, enmarcado en la Psicología del Self.

Posteriormente, se da un rompimiento de la simbiosis, que le permite al niño reconocerse como una entidad distinta de su madre y, será a partir de este momento que diferentes componentes sociales, empezando por el ambiente familiar, le permitan una diferenciación social, es decir, una distinción y apropiación de roles, en diferentes situaciones.

Con la escolarización se promueve la capacidad de descentrarse, es decir, de introducirse como otro en su entorno, a la vez que, gracias al grupo de pares, hay una identificación del otro, no ya en función del yo, sino en función del conjunto de otros.

Ya en la pubertad, aparece la capacidad de objetivación, que consiste en poder verse a sí mismo, como piensa que lo ven los demás, con lo que tiene lugar la conformación de su autoimagen y, en consecuencia, el surgimiento de su “otro cultural”.

Lo anterior muestra como, a lo largo del desarrollo evolutivo del individuo, va habiendo procesos de identificación y diferenciación, que le permiten constituirse en un elemento socio-cultural, conformado por las interacciones y experiencias cotidianas que, desde el principio de su existencia, establece con los otros (Colom, 1993: 78).

Estas experiencias, lo llevan a actuar de acuerdo con los procesos de identificación que ha tenido, es decir, el individuo se identifica con una forma de ser y actuar en el mundo (su entorno), que le permite desenvolverse en él, tomándolas como marco de referencia. Es decir, los individuos son expuestos a diferentes modelos de comportamiento, de los cuales toman elementos para construir su propio modelo de comportamiento, su propia identidad.

Todos estos modelos de comportamiento, son encarnados por sujetos que son mayor o menormente significativos para el sujeto. De la misma manera, mientras más modelos de identificación se le ofrezcan al individuo, éste tendrá más oportunidades de convivencia que le permitan ampliar su campo de identificación.

De acuerdo con Colom (1993: 79), la ampliación del campo identificativo del sujeto, mediante la promoción del intercambio, el contacto y la convivencia intergrupal e intercultural, podría sentar las bases de una Pedagogía Intercultural, pues posibilitaría el mutuo conocimiento y la flexibilidad grupal, a través de procesos convivenciales. Lo anterior podría tener consecuencias como la apertura del sentido mismo de identidad nacional, dentro y fuera del contexto escolar, en donde el interactuar con otras culturas o subculturas no represente un peligro para la identidad individual, grupal o nacional.

Tenemos entonces, que la construcción de la identidad es un proceso que tiene lugar en el desarrollo de la personalidad del individuo, en donde éste resulta ser muchas cosas a la vez, es decir, pertenece a un género, a una clase social, a una generación, tiene una determinada nacionalidad, una edad y cambia constantemente en todos sus planos, sin dejar de ser él mismo, pero siendo algo nuevo cada vez.

Esta permanencia en lo mutable y los niveles o planos de identificación se relacionan con la posibilidad del individuo de pertenecer a diferentes grupos o sectores sociales como son un género, una familia, un grado escolar o por proyección a comunidades imaginarias más amplias, como la Nación.

Esta identificación con los diferentes grupos de pertenencia se establece mediante el reconocimiento y apropiación de las prácticas propias de unos y otros, en una cultura determinada, que es justamente la que dicta esas prácticas, con respecto a las expectativas sociales que se tienen en el plano de que se trate.

Estas expectativas moldean, de alguna manera, los procesos de identificación, debido a la estrecha relación que guardan con mecanismos de aceptación, adaptación y reconocimiento, que están presentes en las experiencias colectivas cotidianas, al ser parte del componente afectivo de la estructura cognitivo-afectiva del sujeto (Soria, 2001: 13-14).

La identidad siempre surge en procesos de interacción, mediados por la utilización de símbolos y por estructuras materiales proporcionadas por actividades concretas como pueden ser las realizadas en las ceremonias cívicas.

Las ceremonias cívicas, como cualquier otro rito que implique procesos de socialización, mediante los cuales se vaya conformando una identidad, que se manifieste en las formas de ser y hacer de quienes participan de ellas, necesita tomar en cuenta la historicidad.

La identidad no es algo que surja de manera inmediata o responda a una iniciativa en un momento determinado, sino que se va construyendo a lo largo de la historia individual y colectiva; se mantiene en un proceso dinámico con la realidad, a la vez que se ofrece ininterrumpidamente a sus miembros.

De acuerdo con Giménez (1987), la identidad social es la autopercepción de un “nosotros” relativamente homogéneo en contraposición con los otros.

De acuerdo con Melucci (en: Sulca), la identidad se basa en tres nociones:

- 1) La idea de permanencia en el tiempo y el espacio
- 2) La percepción de la unidad del espacio identitario, diferente de los demás
- 3) La necesidad de reconocimiento recíproco (necesito reconocerte como un otro para poderme reconocer a mí mismo).

Es por eso que en el proceso de identificaciones sociales, el individuo y la colectividad entran en un juego recíproco.

“... en las ciencias sociales contemporáneas, [desde diferentes perspectivas: psicoanálisis, interacción simbólica, psicología genética, teoría de la comunicación] se confirma la idea de que individuo y sistema se constituyen recíprocamente, que un sujeto no se hace consciente de sí más que en la relación - delimitación respecto de un ambiente externo. Identidad individual es la capacidad de un actor de hablar y actuar diferenciándose de los demás y permaneciendo idéntico a sí mismo. Pero la autoidentificación de un actor debe disfrutar de un reconocimiento intersubjetivo para poder fundar la identidad de la persona. Por lo tanto, la unidad de la persona producida y mantenida a través de la autoidentificación, se apoya a su vez en la pertenencia a un grupo, en la

posibilidad de situarse en un sistema de relaciones. Nadie puede construir su identidad independientemente de las identificaciones con otro.” (Melucci, 1982:3 en: Portal, 2000: 31)

La identidad es pues una unidad relativa que se descompone y se recompone de manera continua en por lo menos dos ejes: de lo individual a lo colectivo (adentro/afuera) y de la estabilidad al cambio (permanencia/lo mutable) (Portal, 2000: 31). Es decir, la reciprocidad de la influencia entre lo individual y lo colectivo inmerso en los procesos de identificación, dinamiza la construcción de la identidad y en este sentido, no podría hablarse de una conformación de la identidad, ya que no hay un punto en el que la identidad sea inamovible, en el que termine de contruirse.

Ahora bien, en cuanto al proceso, la identidad social es equiparable a la identidad individual en tanto es la capacidad del grupo de diferenciarse de los demás, pero permanenciando idéntico a sí mismo en un continuo movimiento. Es por esto que no hay identidades estáticas, si no movimiento de identificaciones (Portal, 2000: 33)

“Las identificaciones sociales se conforman en un ámbito cultural específico, [es decir, a partir de experiencias concretas históricamente determinadas]. Es a partir de este ámbito cultural específico que los individuos reconocen sus semejanzas con los miembros de su grupo, al tiempo que se distinguen de los sujetos de otros grupos, y se construyen a partir de un doble movimiento de “adentro” hacia “afuera” y de “afuera”, hacia “adentro”, en razón de la capacidad de intrepelación que tengan “adentro” los significados gestados “afuera” (Portal, 2000: 32).

Este doble movimiento permite preguntarse: ¿cómo me ven los otros?, ¿De qué manera me nombran?, ¿Con cuáles de esas identificaciones me quedo, o cuáles de esas identificaciones me hacen eco con la manera en que me miro a mi mismo y cómo me defino como grupo social?

La capacidad de autoidentificación y de apropiación de las identificaciones ajenas se gesta en un proceso histórico en donde el grupo se autodefine y es definido continuamente por otros en contextos sociales y culturales específicos. De tal suerte que, a partir de estas identificaciones se van reconfigurando los sujetos sociales y se van incorporando los cambios. Las identificaciones sociales particulares son un proceso ideológico, es decir, se realizan en prácticas sociales.

La relación entre individuos, grupos y colectividad se ejerce a partir del establecimiento de tiempos, espacios y acciones rituales, que se concretan desde las experiencias cotidianas.

I. 3. Diferentes perspectivas desde las que se miran las Ceremonias Cívicas y su potencialidad formativa.

Las ceremonias cívicas son parte de la cotidianidad escolar en las que se articulan la normatividad del Sistema Educativo y procesos de socialización a partir de los cuales se construyen y legitiman afectividades y formas de ser y actuar específicas de los centros escolares.

La potencialidad formativa de las ceremonias cívicas podría verse sólo en función de la tarea que se les encomienda desde los planteamientos de la Educación Cívica, a partir de los cuales, se busca que complementen el aspecto del *Fortalecimiento de la Identidad Nacional*. Sin embargo, más allá de cumplirse con las disposiciones oficiales, que por sí mismas no garantizan la apropiación de valores nacionalistas en los educandos, el espacio de las ceremonias cívicas, puede aprovecharse para el ejercicio de otras estrategias que contribuyan también con los objetivos de la Educación Cívica, aun cuando estas estrategias no estén normadas, es decir, aun cuando se trate de estrategias que los propios Centros han generado para dar respuesta a los objetivos planteados por la Educación Cívica y el nuevo Plan de Estudios.

Partiendo del reconocimiento de la potencialidad formativa de las ceremonias cívicas, había que investigar como era que esta potencialidad formativa se concretaba, si siquiera era algo que otros autores se habían planteado y desde qué perspectivas.

Llama la atención que, ya no digamos el tema de las ceremonias cívicas, sino incluso el de la Educación Cívica no aparezca en las tesis y tesinas del área de Aprendizajes Escolares, de la Licenciatura en Psicología Educativa, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), al menos en lo que respecta al plan de estudios de 1990. Hay en cambio, para esta misma área, una mayor frecuencia de trabajos concernientes a la lecto-escritura (que se enmarca en la asignatura de Español), seguida por trabajos de Ciencias y Matemáticas (Hernández, 101).

Debido a lo anterior, y manteniendo el marco de la Institución de educación superior antes mencionada, tuvo lugar una búsqueda que traspasó las fronteras de la Licenciatura de adscripción, de la que se desprendió la siguiente información:

De los 2,214 trabajos recepcionales que hay en el catálogo de la Biblioteca Gregorio Torres Quintero sobre las distintas materias que se cursan en la Educación Primaria, sólo 153 están registradas como de Educación Cívica con lo cual este tema ocupa el 5º lugar de frecuencias con respecto a las otras 5 materias que se imparten en este nivel. Es decir, los trabajos recepcionales concernientes a la Educación Cívica están precedidos por las tesis de Historia, Ciencias Naturales, Español y Matemáticas. Cabe señalar que todos estos trabajos fueron realizados por pasantes de las Licenciaturas de Educación Primaria, plan 1975 y de Educación Preescolar y Primaria, plan 1985 (Fernández, 2001).

La información presentada por Fernández (2001) resulta relevante a esta investigación, debido a que permite justificar con mayor contundencia, lo que se encontró a partir del análisis de un 10% de los trabajos recepcionales que esta investigadora analizó, en una mayor escala y con mayor profundidad en el análisis, para la realización de su investigación⁹. A continuación

⁹ El análisis elaborado por Fernández considera 110 tesis sobre Educación Cívica elaboradas por pasantes de las

se presentan algunos datos interesantes arrojados por el análisis realizado tanto para esta investigación como para la de Fernández.

La mayoría de los trabajos recepcionales analizados, fueron elaborados en los estados de la República y no en la capital, siendo la mayoría de estos trabajos elaborados en estados cercanos a la frontera norte y sur del país que en los estados de la zona centro (Fernández, 2001). En el caso de los trabajos revisados para esta investigación, tres fueron realizados en Chihuahua, uno en Sonora, uno en Baja California Norte, dos en Mazatlán, dos en Aguascalientes, tres en Yucatán y uno en Quintana Roo.

Podría ser razonable pensar que el interés por los contenidos de la Educación Cívica se acrecienta en las fronteras o en las zonas turísticas (Aguilera, 1997; Alvarez, 1997; Delgado, 1996; González, 1996; González, 1996b; Lizárraga, 1993; Martínez, 1997; Meza, 1997; Villanueva, 1993; Vera, 1999) debido a los procesos de aculturación que la cercanía con otra Nación, o el turismo desencadenan. Puede ser que las regiones más apartadas del territorio necesiten recurrir a los rituales patrióticos en un intento por mantener la cohesión con el resto del territorio, o bien, para afianzar su identidad frente a otras identidades nacionales que se les ofrecen mediante el contacto con sujetos que las representan.

También hay cierta recurrencia para relacionar el rechazo a los símbolos patrios o la pérdida de los valores cívicos, con factores como los problemas que se presentan con personas que profesan una determinada religión, que les impide participar de los rituales cívicos en la escuela (Sánchez, 1993; Meza, 1997). Esto no es de extrañar si se toma en cuenta que por un lado, la realización de ceremonias cívicas es de carácter obligatorio y por otro, que es mediante esta práctica cotidiana que se pretende que los alumnos se identifiquen con los símbolos de identidad nacional que los llevarán a ser “buenos mexicanos”.

Desde esta perspectiva, claro que es un acto de sublevación inaceptable, sobretodo si tiene lugar en un contexto en el que se “lucha” por afianzar la identidad, recurriendo a los mecanismos que han servido para este fin durante generaciones que incluso podrían remontarse a la época de la conformación del Estado Nación.

Paradójicamente, este tipo de problemáticas que se presentan en la realidad cotidiana y la forma por la que se opta para intervenir en su solución, deja asomar por un lado, la preocupación que estas situaciones generan en los docentes y en algunos casos hasta en los Centros y Comunidades, cuando son interpretadas como un peligro para el nacionalismo y por otro, son experiencias concretas a través de las cuales se manifiestan y transmiten actitudes y valores que no siempre se corresponden con las que se pretende desarrollar mediante la educación cívica, como son el respeto a la pluralidad y la tolerancia.

Así mismo, de acuerdo con el Enfoque de la Educación Cívica (SEP, 1993: 125-126), la orientación y los propósitos de esta

Licenciaturas en Educación Primaria impartidas a lo largo de todas las sedes de la Universidad Pedagógica Nacional de la República Mexicana, comprendidas entre 1991 y 1997. Para esta investigación se revisaron 10 de esos trabajos, además de 2 de los 17 que no fueron considerados para su investigación por ser del nivel Preescolar, así como uno de una fecha posterior al rango establecido para la investigación antes referida.

asignatura se desprenden directamente de los principios que se establecen en el artículo Tercero Constitucional, dentro de los cuales se encuentra el que señala que la educación deberá contribuir a la mejor convivencia humana, fortaleciendo en el educando el aprecio por la dignidad de la persona y la integridad de la familia, así como la convicción del interés general de la sociedad y de los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, sin privilegios de razas, religión, grupos, sexos o individuos.

Siguiendo con el análisis de los trabajos recepcionales concernientes a la Educación Cívica, la mayoría de estos fueron realizados bajo la modalidad recepcional de Propuesta Pedagógica. Consistiendo algunos de ellos en adaptaciones curriculares concernientes a los contenidos de Educación Cívica del nivel educativo a que se dirige la propuesta. Particularmente al conocimiento, en algunos casos ligado a la comprensión, de los símbolos patrios y su historia, así como de la historia oficial y los héroes nacionales, en cuyo planteamiento, se parte de la idea de que la apropiación de estos contenidos, es suficiente para generar un sentimiento de respeto y amor a la Patria, que se manifieste en actitudes y conductas cívicas, directamente observables, que tienen lugar al interactuar en el aula y durante los homenajes cívicos.

De ahí se desprende, que algunas de estas propuestas, además de evaluar, mediante cuestionarios, la recuperación que se hace de los contenidos vistos, evalúen también el cambio de actitud o comportamiento en el aula, considerando categorías como la de ‘ayudar a los compañeros’ (Flores, 1994), o bien, esta evaluación tenga lugar en las ceremonias cívicas, considerando como actitudes de amor y respeto a los símbolos patrios, categorías como las de ‘permanecer atento durante los honores a la Bandera’, ‘observar el paso de la escolta’, ‘entonar con entusiasmo el Himno Nacional’, ‘manifestar alegría durante el saludo a la Bandera’ y ‘manifestar cuidado al entrar en contacto con la Bandera’ (Villanueva, 1993).

El análisis de Fernández (2001) trasciende estas consideraciones al establecer 7 grupos o temáticas en las que se pueden agrupar los trabajos recepcionales analizados:

1. Fortalecimiento de identidad nacional: Comprensión, amor y respeto a los símbolos patrios.
2. Enseñanza de valores: cívicos, culturales, morales, éticos, sociales y nacionales.
3. Adquisición y aplicación de normas y reglas para una convivencia respetuosa y de ayuda mutua.
4. Análisis curricular de los programas de Educación cívica para primaria.
5. Comprensión y reconocimiento de los derechos humanos.
6. Apropiación de conceptos como nación, forma de gobierno, democracia, federación.
7. Fortalecimiento de la identidad cultural.

A partir del análisis de cada una de estas temáticas, se encontró que la mayor preocupación de los docentes con respecto a sus alumnos es la falta de veneración y respeto de estas hacia los símbolos patrios. En este sentido, más de la cuarta parte de los trabajos recepcionales se ocupan de la elaboración de propuestas pedagógicas que pretenden devolver a las ceremonias patrias su carácter sagrado, mediante la veneración de los símbolos patrios, mientras que sólo un 4% se ocupa de la enseñanza de los derechos; un 7% de los temas vinculados con la convivencia y apenas un 4% atiende la necesidad de construir conceptos que son centrales para que el alumno pueda tener noción de su sentido de pertenencia a un país y pueda hacer uso de sus derechos ciudadanos. Menos del 5% de los trabajos abordan la identidad cultural y el resto de los trabajos sólo aborda la importancia del civismo en términos muy generales y dispersos sin dejar de hacer un énfasis fuerte en el

fortalecimiento del patriotismo y del respeto a los mayores. (Fernández, 2001: 3)

Limitarse al esquema tradicional de las ceremonias cívicas, puede ciertamente contribuir al fortalecimiento de la identidad nacional por el simple hecho del contacto que se establece entre los miembros de la sociedad con signos externos de identificación social como son los símbolos patrios. Sin embargo, de ahí no se sigue que este contacto sea suficiente para que tenga lugar una educación cívica, entendida como el proceso a través del cual se promueve el conocimiento y la comprensión del conjunto de normas que regulan la vida social y la formación de valores y actitudes que permiten al individuo integrarse a la sociedad y participar en su mejoramiento (SEP, 1993: 125)

Para que lo anterior sea posible, se requiere de los contenidos que competen a cada uno de los cuatro aspectos de la Educación Cívica, los cuales están íntimamente relacionados y son generalmente abordados simultáneamente a lo largo de la Educación Primaria.

Hasta el momento se ha hablado únicamente del aspecto del *Fortalecimiento de la identidad nacional*, por ser éste el aspecto de la Educación Cívica que tiene una relación más directa con las ceremonias cívicas. Sin embargo, puede ser importante conocer lo que plantean los otros aspectos por la relación que guardan entre sí.

La intención que subyace a los cuatro aspectos de la Educación Cívica es la de desarrollar en el alumno actitudes, valores y conocimientos que le permitan constituirse en un ciudadano capacitado para participar en la democracia.

Es decir, por un lado ha de conocer los derechos y obligaciones propios y de los demás, así como la historia y el funcionamiento de su país, y por otro lado, ha de acompañar estos conocimientos con valores generadores de actitudes de cooperación y tolerancia, que le permitan actuar de forma libre, consciente y responsable en su vida cotidiana (personal, en sus relaciones con los demás y como integrante de la comunidad nacional), con lo que se dará respuesta al propósito de formar éticamente a los alumnos, mediante la enseñanza de contenidos básicos, planteado por el nuevo plan de estudios y los programas de asignatura que lo integran (SEP, 1993: 13).

Podría decirse que tanto los contenidos abordados por el aspecto del *Conocimiento y comprensión de los derechos y deberes*, así como aquellos que competen al aspecto del *Conocimiento de las instituciones y los rasgos principales que caracterizan la organización política de México, desde el municipio hasta la Federación* son principalmente de carácter ‘declarativo’ (Díaz Barriga, 1998)¹⁰, ya que están encaminados a proporcionar a los alumnos información factual acerca de los derechos y

¹⁰ Esta autora retoma la tipificación de los contenidos curriculares planteada por la Reforma española, de acuerdo con la cual se establecen tres tipos de contenidos curriculares, a saber, declarativos, procedimentales y actitudinales, que si bien se presentan como separados por fines didácticos, generalmente no se encuentran disociados en la práctica educativa. Considero que esta tipificación remiten a componentes de la estructura humana de quienes se encuentran involucrados en el proceso de enseñanza - aprendizaje, es decir, los contenidos declarativos sería el bagaje informativo de datos y conceptos que el individuo adquiere a lo largo de su vida; los contenidos procedimentales sería la posibilidad de aplicar mecanismos heurísticos y/o algorítmicos en situaciones concretas que le permitan actuar sobre los objetos y, finalmente, los contenidos actitudinales comprenderían la parte afectiva-emocional, permanentemente en juego, en relación con la realidad y los otros dos componentes antes mencionados.

obligaciones que regulan la vida social y de la organización de instituciones sociales a diferentes niveles, respectivamente (SEP, 1993: 127).

Para el caso del aspecto del *Conocimiento y comprensión de los derechos y deberes*, se establece una distinción entre los derechos individuales y los derechos sociales. Los derechos individuales remiten a los Derechos Humanos que la Constitución consagra como garantías individuales, así como a los Derechos del Niño. Los derechos sociales remiten a “garantías” u oportunidades que se pretende proporcionar a la sociedad en su conjunto, las cuales quedan establecidas en diversos artículos constitucionales.

También se le proporciona información acerca de los recursos legales que existen para proteger los derechos individuales y sociales cuando estos son violados o su ejercicio se ve obstaculizado.

Para el caso del aspecto del *Conocimiento de las instituciones y de los rasgos principales que caracterizan la organización política de México, desde el municipio hasta la Federación*, se estudia las características y funciones de las instituciones del Estado y de la sociedad. Se parte de las instituciones próximas al alumno, como son la familia, la escuela y los grupos de amigos, avanzando hacia las que involucran contextos más amplios como el nacional y el internacional. Estos contenidos buscan que el alumno establezca relaciones presentes o posibles con las comunidades a las que pertenece.

Ahora bien, el aspecto de la *Formación en valores* remite principalmente a contenidos ‘actitudinales’ (Díaz Barríga, 1998) al ser su intención el buscar formar en los alumnos actitudes que respondan a valores como el respeto y aprecio por la dignidad humana, la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la tolerancia, la honestidad y el apego a la verdad.

Así mismo, se señala que la formación de estos valores sólo puede percibirse a través de las actitudes que los alumnos manifiestan en sus acciones y sus opiniones espontáneas, por lo que se destaca la importancia de que esta formación se de a través de una vivencia cotidiana, en cada una de las actividades escolares, reconociéndose también, que esta formación rebasa el ámbito escolar¹¹ (SEP, 1993: 125)

Finalmente, el aspecto del *Fortalecimiento de la identidad nacional* pretende, como se decía al inicio del capítulo, que el alumno se reconozca como parte de una comunidad nacional caracterizada por la pluralidad de pensamientos, la diversidad regional, cultural y social, pero que al mismo tiempo comparte rasgos y valores comunes que la definen.

Para lograr lo anterior, se reflexiona sobre la noción de identidad nacional y, posteriormente, la de Estado-Nación, así como al estudio de las costumbres, las tradiciones y los ideales que han estado presentes a lo largo de nuestra historia y la relación

¹¹ Me parece importante señalar que independientemente de que la formación en valores se de en los términos que se explicitan en el Programa de la asignatura de Educación Cívica, de cualquier manera tiene lugar, debido a que la formación en valores, y más aún, la concreción de ésta en la construcción que los alumnos van haciendo de su estructura moral, lo que importa es el fondo, porque eso es lo que finalmente se aprehende en este proceso de construcción individual y colectiva, desde el cual hay la posibilidad de ver lo oculto, escuchar en los silencios, sentir lo intangible, significar lo aparentemente insignificante y encontrar sentidos que, irremediablemente, involucran todo nuestro ser. Es por eso que en este aspecto de la

que estos tienen con la participación que en ella tuvieron nuestros antepasados. También se estudia la relación de México con otros países.

Los contenidos de este aspecto contribuyen al estudio de la historia y la geografía. (SEP, 1993: 128)

Este aspecto recupera tanto contenidos actitudinales como declarativos, ya que las tradiciones y las costumbres son más parte del bagaje vivencial, que algo que se enseñe formalmente. Además, este bagaje está permeado de cuestiones emocionales que influyen en el valor que se le da y la actitud que se tiene hacia estas prácticas sociales y culturales.

La relación de este aspecto con asignaturas relacionadas como la Historia, la Geografía y las Ciencias Naturales le permiten al alumno adquirir, organizar y aplicar saberes de distinto orden a la vez que construye relaciones entre estos saberes y su cotidianidad. De igual forma, este aspecto constituye el punto de toque entre la formación en valores y la conciencia cívica que realmente capacita al alumno para integrarse a la sociedad y participar en su mejora.

Como decíamos anteriormente, las ceremonias cívicas se limitan muchas veces a contribuir al fortalecimiento de la identidad nacional desde esquemas tradicionales, en vez de potenciar su carácter formativo mediante el apoyo o la recuperación de determinados contenidos de algún otro aspecto de la Educación Cívica. Sin embargo si hay intentos documentados de potenciar el carácter formativo de las ceremonias cívicas.

La primera de las investigaciones revisadas en este sentido, se lleva a cabo desde una perspectiva de investigación - acción en la cual, Cielo (2000) cuestiona la relevancia pedagógica de las ceremonias cívicas que se realizan siguiendo el esquema tradicional y plantea la posibilidad de potenciar su carácter formativo, fomentando una postura crítica, que permita a maestros y alumnos cuestionar la realidad social, para tener mayores posibilidades de transformarla.

En este sentido, Cielo plantea que la transformación didáctica de las ceremonias, podría hacer de su celebración un acto de sublevación, frente a un curriculum oculto que transmite un patriotismo que no cuestiona lo que ha de entenderse como amor a la patria, en términos de una actitud cívica realmente transformadora de la realidad social.

Desde esta perspectiva, se cuestiona el hecho de que la observancia de las disposiciones oficiales, concernientes a las formas consensadas de manifestar respeto y veneración a los símbolos patrios, no necesariamente implican, una reflexión más allá de lo que el espíritu patriótico puede significar.

El enfoque de la investigación de Cielo permite explicar por qué el desempeño de maestros y alumnos en esta actividad escolar es visto como manifestación de una toma o no de conciencia y partido (posición política), que esté en posibilidad de, tarde o temprano, incidir en un cambio social que lleve a una ruptura con la situación de subordinación a la dominación extranjera, rescatando un valor social que transforme el amor a la patria, de un patriotismo que no cuestiona, a un espíritu

educación cívica, el mero verbalismo no tiene sentido, o tal vez adquiere justamente los sentidos que se quisieran evitar.

patriótico activo que constituya una resistencia real a un *status quo* que pretende perpetuar las condiciones de la clase dominante y la dominada.

Como se puede observar en el panorama general que se ha hecho de la investigación de Cielo, la perspectiva desde la que estudian las ceremonias cívicas, rompe con el esquema tradicional esbozado anteriormente, particularmente en el aspecto referente a las efemérides, pues la propuesta didáctica de este autor se dirige a la problematización y cuestionamiento de la historia oficial, y a partir de ahí, generar una reflexión que contribuya a hacer de las ceremonias cívicas una actividad significativa que se transforme en una acción cívica que trascienda las pautas de conducta que deben tenerse frente a los símbolos patrios. Al hacer esto, Cielo incorpora el aspecto de la *formación en valores* dándole un tratamiento vivencial y crítico a las efemérides.

Sin la intención de demeritar la propuesta de Cielo considero que, si bien la palabra es un mecanismo que propicia la actividad reflexiva, ésta puede no ser suficiente para lograr el cambio de actitud que se refleje en una conducta cívica activa que se esperaría. Puede contribuir, sin embargo, la formación en la democracia y en la autonomía, que me parece es parte de lo que Cielo intenta promover, debe acompañarse de otro tipo de estrategias que sean ya en sí mismas activas para que los individuos tengan mayores posibilidades de trasladar estas conductas a los diferentes ámbitos sociales de injerencia en los que se desarrollen.

La segunda de las investigaciones revisadas en torno a las ceremonias cívicas, aborda las ceremonias cívicas en su relación con la enseñanza de la historia. Es decir, de acuerdo con Taboada (1999), las ceremonias cívicas, en conjunto con otras estrategias didácticas como los periódicos murales que suelen acompañarlas, pueden verse como un currículum paralelo a la enseñanza de la historia, ya que en ellas se transmiten y reelaboran contenidos de la historia nacional (Taboada, 1999: 81-82).

Lo anterior lleva a Taboada a considerar que, en la medida en que las ceremonias cívicas sean reconocidas como una extensión del currículum real de historia, habrá mayores posibilidades de transformar y mejorar este currículum paralelo, mediante alternativas didácticas viables, que hagan de ellas situaciones de aprendizaje con propósitos más amplios que los comunes (Taboada, 1999: 84; 86).

Al menos en estas dos investigaciones, parece haber acuerdo en el reconocimiento tanto de la potencialidad formativa de las ceremonias cívicas, como del subaprovechamiento que de éstas puede haber en la realidad educativa de nuestro país. Es por eso que estos autores, utilizando sus trabajos como instrumento, hacen una invitación a la transformación de esta práctica escolar cotidiana, que se traduzca en la generación de propuestas y estrategias didácticas concretas, tendientes a esta transformación.

Transformar puede significar cambiar o sustituir las formas en las que hasta ahora se han realizado ciertas prácticas, o bien, diversificarlas. Pero puede ser también reformular los sentidos de dichas prácticas y a partir de esta reformulación, generar estrategias que respondan a los sentidos más que a las formas. Es decir, tal vez en lugar de suponer que determinadas estrategias didácticas responden por sí mismas a determinados objetivos y que lo único que hay que hacer es “actualizarlas”,

habría que, o dar un nuevo sentido a esas prácticas de antaño, o bien, a partir de los objetivos que se pretenda lograr con ellas y los procesos implicados en los mismos, generar estrategias que den respuesta a estos procesos, y en esa medida, que se tengan mayores posibilidades de alcanzar los objetivos.

Dicho en otros términos, si sabemos que las ceremonias cívicas buscan fortalecer la identidad nacional y sabemos también que la identidad nacional se construye junto con otros procesos de identificación en ámbitos colectivos, que permiten generar en los individuos un sentido de pertenencia, ¿por qué no hacer de las ceremonias cívicas un espacio en el que los alumnos refuercen el sentido de pertenencia a su comunidad escolar y a otros grupos de pertenencia implicados en éste, que sirvan como base para trasladar este sentido de pertenencia a ámbitos sociales más amplios como el nacional?

¿Por qué no valerse de la Comunidad Escolar para recuperar el sentido de identificación colectiva que subyace a los símbolos patrios?, ¿por qué no aprovechar las oportunidades que se ofrecen con la convivencia colectiva en las ceremonias cívicas de todos los miembros de la escuela, para promover el desarrollo del respeto a la diferencia?

Así mismo, con el conocimiento de que los valores se aprehenden viviéndose y de que la identidad se genera a partir de las experiencias cotidianas, ¿acaso no valdría la pena generar estrategias didácticas que, a partir de experiencias cotidianas promovieran la vivencia de los valores que se pretenden inculcar?, ¿por qué no generar estrategias específicas para promover la responsabilidad y la autonomía, si es que estos valores son realmente cruciales para la participación ciudadana?

I. 4. Las Ceremonias Cívicas a la luz de un Proyecto Psicogenético.

En el espíritu de responder a la invitación de autores como Cielo y Taboada, particularmente en el sentido de ampliar los propósitos de las ceremonias cívicas, atendiendo primeramente a los sentidos y en consecuencia a las estrategias didácticas que de estos puedan desprenderse, es que explicitar las particularidades que las ceremonias cívicas tienen en la escuela de la investigación cobra especial importancia.

Conocer la concreción de las ceremonias cívicas en un Proyecto Educativo Psicogenético, podría verse como una forma alternativa¹² de abordar la Educación Cívica desde las ceremonias cívicas, que pudiera a su vez aportar elementos que permitan explicar, tanto lo que sucede en la escuela como, por proyección, lo que sucede o puede suceder a nivel de una sociedad como la mexicana, en lo concerniente a la construcción de la identidad nacional de sus miembros.

Si bien resulta evidente que la simple repetición periódica del ritual de las ceremonias cívicas, en conjunto con el contacto que en ellas se tiene con los símbolos que representan a nuestro país, contribuyen ya con procesos de afirmación identitaria como miembro de una Nación determinada (Taboada, 1999: 89). De ahí no se sigue, necesariamente, que esta identidad nacional, responda al contenido axiológico que se le atribuye a los conceptos como el de 'patria' que de ella se derivan (Garduño, 1998: 309).

Además, decíamos también que la identidad nacional no se construye como tal, separada de otros procesos identitarios, sino que se entrelaza con ellos en ámbitos sociales de interacción.

Tomando en cuenta estas consideraciones, así como la perspectiva psicogenética que constituye el marco conceptual a través del cual se mira la realidad educativa en la escuela de la investigación, desde este espacio educativo, se propone vincular las experiencias formales que pretenden "fomar valores cívicos" en los niños, con las vivencias cotidianas que les son propias y personales (Garduño, 1998: 310).

De esta manera, se proporciona a los niños herramientas que les permiten construir conceptos abstractos desde objetos reales que tienen que ver con experiencias significativas que forman parte de la cotidianidad del contexto escolar.

Una de las maneras fundamentales a través de las cuales se construyen identificaciones sociales en la Escuela de la investigación, son las estrategias didácticas que se materializan en actividades específicas que forman parte de la manera particular en que las ceremonias cívicas se concretan en este Centro.

Estas estrategias, por un lado permiten que haya objetos compartidos y símbolos colectivos que contribuyen a que los miembros de esa comunidad se sientan parte de la misma y tengan la posibilidad de vincularse con los hechos y los significados que cobran sentido dentro de contexto escolar. Lo anterior les permite articular la identidad y la pertenencia a un

¹² 'Alternativa' va en dos sentidos, por un lado remite al tipo de proyecto (escuela alternativa) y por otro al ejercicio de mostrar las formas particulares que hacen que las ceremonias se diferencien de las tradicionales.

grupo, a una escuela, a una comunidad, a una región, a un país (Garduño, 1998: 310).

Por otro lado, algunas de estas estrategias responden también a la necesidad de la formación en valores en aspectos como la responsabilidad y la autonomía, al proporcionar a los alumnos la oportunidad de, por ejemplo, hacerse cargo de alguno de los aspectos de funcionamiento de la escuela y dar cuenta de esta responsabilidad ante la comunidad, teniendo cierta libertad para su desempeño.

Las ceremonias cívicas constituyen pues, un espacio privilegiado que articula, en una misma actividad, elementos didácticos, sociales y psicológicos, siendo el elemento relacional¹³ y las actividades a partir de las cuales este elemento se pone en juego, lo que constituye el contexto desde el cual individuos, grupos y la colectividad en general, se afirman, se identifican y se reconocen mutuamente, a la vez que van construyendo su identidad.

El análisis de los planteamientos emanados del PPI de la escuela de la investigación, vistos a la luz de la concreción misma de estos planteamientos teóricos en las ceremonias cívicas, permite rescatar la dimensión histórica que acompaña la vida cotidiana en las escuelas, amén de ser lo que dota de sentido a las prácticas y estrategias que, digámoslo así, son lo que finalmente significa, es decir, es lo que constituye las experiencias a partir de las cuales se derivan los significados sociales que permiten tener un territorio común de significados y significantes a los miembros de una comunidad determinada.

Es desde la perspectiva de una Pedagogía Intercultural (Colom, 1993), que las particularidades de las ceremonias cívicas en la Escuela de la investigación, cobran sentido, pues a la luz de una Pedagogía como la que Colom plantea, parecería que los individuos de esta Comunidad Educativa, están ciertamente imbuidos en un contexto en donde se posibilita ajustadamente su desarrollo madurativo y personal y en donde los mensajes y valores de solidaridad, cooperación y comprensión, están presentes en el discurso y en la práctica pedagógica cotidiana, al menos en lo que al ritual de la ceremonias cívicas respecta, con lo que en la acción, se estaría preparando y formando a los educandos para la interculturalidad, aun cuando este fin no aparezca explicitado, o al menos tal vez no en estos términos, desde el propio PPI.

Ciertamente, la Pedagogía Intercultural se plantea en términos macro, es decir, en un contexto en el que confluyen ideologías nacionales distintas en un mismo territorio y en el que, debido a los cambios socio-políticos que Europa vive en la actualidad, resulta indispensable empezar a sentar las bases para una mejor convivencia entre los países de la comunidad europea, sin embargo, los planteamientos de esta Pedagogía pueden trasladarse al contexto de nuestro país si reconocemos la existencia de diferentes culturas o subculturas, en donde el interés por fomentar el respeto por la diferencia resulta igualmente relevante.

Ahora bien, desde el PPI de la escuela de la investigación se espera que las imágenes mentales y sus relaciones con interacciones significativas de la experiencia infantil que se hayan generado a través de actividades como las ceremonias cívicas, que permiten establecer una vinculación con otros espacios a partir de un acercamiento que se traduce en experiencias perceptuales directas que les permiten ir construyendo parámetros (Garduño, 1998: 312), sea que los conceptos,

¹³ Es decir, el de las interacciones que de hecho tienen lugar en la historia, delimitada en tiempo y espacio, del Centro

valores y símbolos adultos sean traducidos al campo de lo cotidiano y permitan construir esquemas cognitivos y afectivos que podrán ser extendidos a nuevos significados ampliando sus efectos en comprensión y extensión (Garduño, 1998: 311). En suma, se busca que los conceptos abstractos relacionados con la identidad nacional no estén atados a una forma única impuesta desde una estructura heterónoma, sino que estén vinculados con el “aquí” y el “ahora” de los niños y en esa medida, puedan movilizar su voluntad y encauzar sus energías en acciones concretas (Garduño, 1998: 308), que entonces sí capaciten al alumno para integrarse a la sociedad y participar de su mejora, que es una de las finalidades de la Educación Cívica.

Las ceremonias cívicas son una práctica cotidiana en las escuelas de educación básica, que articula la normatividad que regula la práctica educativa, con aspectos de carácter académico y social, que pueden presentar particularidades en los diferentes centros educativos en los que se concretan, es decir, la observancia de los lineamientos planteados por el Estado, adoptan un carácter específico en cada Institución Educativa.

Hacer explícito lo cotidiano de una actividad tan familiar y tan desconocida a la vez, como son las ceremonias cívicas, puede aportar elementos acerca de los procesos individuales y sociales que se van contruyendo paralelamente al desarrollo de determinadas actividades específicas, en el marco de una cultura escolar particular, que aglutina a la vez disposiciones oficiales y estrategias propias de su PPI, sea éste explícito o no lo sea.

Capítulo II: Metodología

En términos generales, la presente investigación es una investigación cualitativa, siendo su objetivo la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad, mediante la interpretación continua de los sucesos, que lleva a la construcción del objeto de estudio (Strake, 1995, en: Rodríguez, 1996: 34).

Al centrarse la investigación en el estudio de las ceremonias cívicas en un Proyecto Psicogenético, el estudio de caso adopta la modalidad de microetnografía, pues se ocupa de una pequeña actividad dentro de una organización (Bogdan y Biklein, 1982, en Rodríguez, 1996: 94) y al ser esta organización la Escuela, la investigación se enmarca dentro de la etnografía educativa, en tanto busca aportar valiosos datos descriptivos de una actividad que tiene lugar en un escenario educativo (Goetz y LeCompte, 1988: 41), como es el caso de las ceremonias cívicas.

La etnografía se encarga del estudio de realidades sociales delimitadas en tiempo y espacio, con el fin de describir sus particularidades (Rockwell, 1987); en el caso de la etnografía educativa, estas realidades sociales se limitan al contexto educativo y es desde este contexto, que un gran número de investigadores del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV-IPN, han desarrollado una diversidad de investigaciones, a lo largo de más dos décadas de trabajo.

A la par del desarrollo de las investigaciones particulares del DIE, también se ha desarrollado una línea de investigación etnográfica en educación que ha sido documentada desde el Instituto, por autoras como Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (Rockwell, 1980; 1985; 1987; 1994; Ezpeleta, 1987; Rockwell y Ezpeleta, 1986) y es a partir de este enfoque de la etnografía educativa que se ha buscado desarrollar el presente trabajo de investigación.¹⁴

Antes de hacer el recuento del proceso de construcción del objeto de estudio, se proporcionarán elementos teóricos que den claridad con respecto a la perspectiva metodológica por la que se optó, partiendo fundamentalmente de los documentos del DIE referidos anteriormente.

II. 1. Perspectiva metodológica

La perspectiva metodológica que puede rastrearse a partir de los documentos de metodología del DIE revisados para la elaboración de este trabajo, dan cuenta de las técnicas y las formas de exposición de la etnografía, como una de las modalidades de la investigación cualitativa que se usan en el campo educativo (Rockwell, 1994). Veamos cómo es que se llega a ellas.

¹⁴ Esta línea de la etnografía educativa que se puede rastrear a partir de los documentos del DIE, podría identificarse como gramsciana. Y es una más de las perspectivas teóricas que se enmarcan dentro de la etnografía como disciplina. En este sentido, pueden identificarse también las *guías de campo*, la *nueva etnografía* o *etnosemántica*, la *micro-etnografía* y la

II. 1. 1. Antecedentes de la investigación etnográfica en educación

La etnografía tiene sus antecedentes en la antropología y la sociología cualitativa (Rockwell, 1980), pero se ha extendido a otros objetos de estudio, entre los que se encuentra la escuela, en tanto fenómeno cultural dotado de sistemas simbólicos (Rockwell, 1987).

A diferencia de otras tradiciones teóricas y metodológicas de la investigación social¹⁵, decíamos que la etnografía se encarga del estudio de realidades sociales delimitadas en tiempo y espacio, con el fin de describir particularidades. De ahí que el término ‘etnografía’ venga de *ethos*, que significa particularidad y de *grafía*, que significa descripción (Rockwell, 1987).

En un principio, la etnografía se centró en el estudio de las etnias y sus culturas, para lo cual, una tendencia “tradicional” fue la de recortar islas dentro de sociedades y ver rituales extraños en los actos más familiares (Rockwell, 1980). De esta tendencia, se desprendió como tarea básica de la etnografía el documentar lo no documentado, es decir, el dar cuenta de los fenómenos propios, demasiado familiares, que de no ser explicitados, quedaban como totalmente desconocidos.

Ahora bien, la investigación etnográfica en educación, surge como una forma de investigación alternativa a la psicología experimental y a la sociología cuantitativa, ya que mientras estas últimas eliminan lo contextual, lo cultural y lo significativo, la primera lo rescata validándolo, con lo que ofrece un retorno a la observación de la interacción social en situaciones “naturales”, un acceso a fenómenos no documentados y difíciles de incorporar a la encuesta y al laboratorio (Rockwell, 1980).

II. 1. 2. ¿Por qué optar por la investigación etnográfica en educación?

La investigación educativa, y en general la psicología de la educación, tuvo en sus inicios la pretensión de convertirse en una ciencia exacta, siguiendo el modelo positivista, lo cual daba un carácter atemporal y ahistórico a los fenómenos estudiados¹⁶. Sin embargo, esta forma de acercamiento provocó cierto desencanto entre los investigadores educativos, ya que cada vez había más indicios que apuntaban a una incompatibilidad entre lo que se pensaba que era la escuela y lo que en realidad había ahí (Rockwell y Ezpeleta, 1986).

Así mismo, había un reconocimiento de que lo anecdótico revelaba más de la vida escolar que lo sistemático, porque mientras lo sistemático se quedaba en la comprobación o rechazo de tal o cual cosa, sin más, en lo anecdótico había más elementos para explicar los porqués, las posibles causas del fracaso de, por ejemplo, determinados programas o intervenciones. Fue entonces que se vio la necesidad de conocer y abordar la escuela de otra manera, ya que si la intención

perspectiva *ecológico - cultural*. Para ahondar al respecto remitirse a Rockwell, 1980.

¹⁵ Entre las que se encuentran la antropología y la sociología

¹⁶ Para ahondar en esta cuestión, revisar Hernández R., Gerardo. *Paradigmas en psicología de la educación*

era generar cambios en la escuela, había que partir de su realidad, había que reconocer su historicidad y buscar en ésta elementos de la cotidianidad que permitieran cuestionarla y transformarla (Rockwell y Ezpeleta, 1986)¹⁷.

Esta nueva forma de acercamiento, implicaba también un cambio de paradigma y, por consiguiente, nuevos objetos de estudio y la adopción de metodologías pertinentes. Esta situación, a su vez implicaba una búsqueda de fundamentos teóricos, mismos que se encontraron en disciplinas sociales como la antropología, la sociología y la historia, y en autores como Gramsci, Heller y Ginzburg¹⁸ (Rockwell y Ezpeleta, 1986).

El pasar de la investigación educativa de una perspectiva de “ciencia exacta” a una de “ciencia social”, permitió ver la relevancia del estudio de las particularidades de la multiplicidad de realidades cotidianas concretas, inmersas en historias nacionales y regionales, igualmente particulares.

Para la etnografía, desde la perspectiva que se ha trabajado en el DIE, la vida cotidiana es la historia no documentada; es el espacio en donde las relaciones sociales moldean el acontecer de la vida en cada escuela, con lo que se constituyen en el componente dinamizador de la construcción social de las realidades escolares (Rockwell y Ezpeleta, 1986).

Pero la vida cotidiana no se agota en las situaciones, sino más bien, es en la propia vida cotidiana que se reúnen las diferentes realidades escolares, es decir, cuando se habla de múltiples realidades concretas en torno a la escuela, o más aún, en torno a una misma escuela, hay un reconocimiento de que lo cotidiano puede ser diferente para las diferentes personas, porque entra en juego lo que cada una de estas personas incorpora de otros ámbitos de su vida. Lo que media entre estas distintas realidades, es la actividad cotidiana.¹⁹

“Aproximarse a la escuela con la noción de “vida cotidiana” significa más que “ir a observar” lo que ocurre ahí diariamente; orienta cierta búsqueda e interpretación de lo que se puede observar en la escuela” (Rockwell y Ezpeleta, 1986: 19)

Es por eso que no se va con algo totalmente predefinido, sino más bien a escuchar y poner atención a esos sujetos históricos, que coinciden con nosotros, con los otros y con las situaciones, en un tiempo y un espacio determinado. Aprender la “lógica de lo construido” es un proceso en el que hay que “empaparse de”, para poder decir de ello, aun cuando lo que se encuentre pueda contraponerse a lo que se supone. Son justo estas contraposiciones en las que se puede avisarar los

¹⁷ Este rompimiento parece sensato, sobretodo si lo comparamos con el desarrollo de las teorías del aprendizaje que pasaron de una visión lineal a unas más integradoras, reconociendo tanto la relevancia del entorno social, como la consideración de los conocimientos previos como punto de partida para un aprendizaje significativo.

¹⁸ Gramsci, Antonio (1978) *Cuadernos de la cárcel: El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce*. México, Juan Pablos; Heller, A (1973) *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península; Ginzburg, Carlo (1981) *El queso y los gusanos* Barcelona, Muchnik.

¹⁹ Es como las películas de Tarantino, también en su versión mexicana de *Amores perros* en las que hay una realidad compartida, pero lo que de ella se desprende, de manera simultánea, es distinto, en mayor o menor medida, para quienes resultan involucrados. La diferencia sería que en el ejemplo se trata de una misma situación común, mientras que en la escuela éstas son muchas.

contrasentidos que se manifiestan en las categorías sociales y las analíticas (Rockwell y Ezpeleta, 1986).²⁰

II. 2. Implicaciones metodológicas

En la etnografía, lo teórico es profundamente valorado, ya que permite por un lado una mayor explicitación de las conceptualizaciones implícitas, y por otro, un mayor acercamiento al mundo empírico. Es decir, en la etnografía, la experiencia mediante el trabajo de campo, permite una recuperación e historicización de los sentidos comunes, a la vez que la teoría permite avanzar en su comprensión. Esto hace que el trabajo teórico y el de campo mantengan una estrecha relación.

“Las horas de trabajo de campo no conducen al conocimiento si no se acompañan del trabajo teórico y analítico que permite modificar y no sólo confirmar las concepciones iniciales acerca de la localidad y el objeto estudiado” (Rockwell, 1987)

Cuando se llega al campo, no se llevan cosas claras en términos de categorías preestablecidas, preguntas concretas o planes de dónde estar y qué hacer en cada momento. Más bien se llega en una actitud de aprender del otro; se llega a ver e interpretar una situación que los otros definen, porque es su actuar cotidiano el que se toma con referente, a partir del cual se va construyendo, delimitando y definiendo el objeto de estudio (Rockwell, 1987).

No puede ser a la inversa porque este objeto, no es algo que se conozca y, por lo tanto, no se puede prever de antemano. Es decir, si la etnografía es un proceso de “documentar lo no documentado”, primero hay que reconocer qué es eso que no ha sido documentado, para lo cual el investigador necesita no imponer sus propias categorías.

Si bien es cierto que no podemos deshacernos de nuestros previos²¹, podemos al menos hacerlos conscientes para no “irnos con la finta” de ver lo que queremos ver, en lugar de abrir los ojos a lo que se nos presente. Esto es, se debe estar dispuesto a abandonar supuestos o categorías que no sean relevantes a la lógica de lo construido, para a partir de la propia lógica de lo construido, desprender categorías que no le sean ajenas.

²⁰ Lo digo en relación a que es lo que une la historicidad de lo cotidiano y con la historia del movimiento social. En donde, lo primero remite a las categorías analíticas y lo segundo a las sociales.

²¹ En sentido hermenéutico. Husserl, siguiendo el enfoque tradicional de la epistemología (Ilustración) propone el desprenderse de todos los previos como condición de posibilidad para acercarse a la cosa misma. Heidegger “rebas” el planteamiento husserliano al plantear la estructura de la preconcepción (ver, tener, concebir) en su círculo hermenéutico, con lo cual se eliminan las ocurrencias propias y los conceptos populares señalados por Gadamer. Sin embargo, al querer eliminar las ocurrencias propias, se menosprecia la parte social que les dio origen. Para Gadamer, si bien no podemos abandonar nuestras propias opiniones y previos, que de alguna manera constituyen el lugar desde el que miramos, si podemos reconocerlas y tener una apertura hacia la opinión del otro, lo cual no implica estar de acuerdo con él, sino dejarse decir algo por él, mediante una actitud de receptividad que me permita distinguir lo propio de lo otro. En la hermenéutica, el otro es el texto, pero me parece que la alteridad se puede extrapolar a los interlocutores de una cultura distinta a la nuestra y más particularmente por un lado al investigador y su objeto de estudio; y por otro, al significado otorgado por sus interlocutores, que le permiten irlo construyendo.

Evidentemente, se parte de lo que se trae en general²², es por eso que conviene programar actividades rutinarias que nos permitan ir aprehendiendo la singularidad de nuestro objeto de estudio, pero en una actitud abierta, de escucha, de validación de las definiciones y categorías de la temática elegida, en vez de juzgar o imponer lo que se sabe o se supone acerca de la situación.

En lo que respecta tanto a los procedimientos técnicos como al análisis, es importante aclarar que hay un camino distinto para cada objeto de estudio. El análisis comienza con las decisiones con respecto a qué mirar, qué registrar y por qué hacerlo. Estas decisiones sólo pueden tomarse en la proximidad de la interacción con el campo, teniendo como recursos los conocimientos previos y el sentido común (Rockwell, 1987).

²² Tanto en el sentido de los previos del investigador, como en el sentido de los conocimientos previos acerca del tema a investigar.

II. 3. Recuento del proceso de construcción del objeto de estudio

En la etnografía confluyen diversas corrientes metodológicas y epistemológicas y en consecuencia, los instrumentos que se utilizan en este tipo de investigación provienen de diferentes disciplinas, siendo el investigador quien determina cuáles de estas técnicas son apropiadas, tomando en consideración el objeto de estudio y su formación teórica (Rockwell, 1985).

Desde esta perspectiva de la etnografía educativa, no hay métodos preestablecidos y en parte, justamente por eso, se precisa de la definición de la mayor parte de los procedimientos técnicos. Para llevar a cabo dicha explicitación, recurro a los siguientes parámetros:

- Delimitaciones espaciales y temporales en el campo
- Ubicaciones e interacciones del investigador
- Vinculaciones entre lo observable y lo concebible como objeto de estudio
- Formas de análisis y síntesis
- Maneras de descripción y exposición (Rockwell, 1987)

II. 3. 1. Delimitaciones espaciales y temporales en el campo

Podría decirse que propiamente dicho, el acceso al campo para esta investigación comenzó con la asistencia periódica a las ceremonias cívicas. Sin embargo, este acceso al campo realmente se remonta en el tiempo si se considera la existencia de un vínculo previo con la escuela de la investigación.²³

En este sentido, la cercanía con la Escuela de la investigación, sus integrantes y algunas de sus prácticas cotidianas, a partir de trabajos realizados durante los dos años previos, facilitó el acceso al campo. Esta situación permitió también que hubiera cierta familiaridad con lo que se observaba, así como una mayor naturalidad en el acercamiento al objeto de estudio.

De antemano había claridad en las características generales del escenario, mismo que se concreta en una escuela primaria privada, al sur de la Ciudad de México, perteneciente a la red de Escuelas Alternativas, con un Proyecto Pedagógico Institucional de corte Psicogenético, en donde el nivel socioeconómico de los alumnos es variado y se cuenta con un grupo por cada nivel educativo.

A cada nivel educativo corresponde un aula de clases y un docente titular, además de los docentes que imparten asignaturas especiales en algunos de los niveles, ya sea en el aula del grupo o en alguno de los espacios físicos comunes como son el jardín, la hortaliza, alguno de los dos patios, el salón de música o el de computación.

La familiaridad con las características generales del escenario y las prácticas cotidianas del Centro, facilitaron el acceso al

²³ Más adelante, se formalizó mi presencia y la investigación a mi cargo, mediante la entrega de una carta a la directora en la que, por un lado, se agradecía la oportunidad para realizar la investigación en el Centro y por otro, se explicaban las

escenario estudiado, sin embargo, en esta ocasión se trataba de una investigación cuyo universo era mucho más amplio que los que habían constituido el universo de las investigaciones realizadas con anterioridad. Esto es, las ocasiones anteriores se había trabajado o con individuos, o con grupos en situaciones aulicas, mientras que en esta ocasión se requería de un espacio colectivo que aglutinara diferentes aspectos presentes en la cotidianidad del Centro.

En este sentido, las ceremonias cívicas se ofrecían como un espacio idóneo, a partir del cual empezaría a perfilarse el objeto de estudio de la investigación. Así, con el afán de ir delimitando el objeto de estudio, se hizo de la asistencia a las ceremonias cívicas una actividad rutinaria, pero el “ir a observar” esta actividad, también implicaba el orientar esa aproximación a la vida cotidiana de la escuela, hacía cierta búsqueda. Hacia la búsqueda de la historia “no documentada” de esa vida cotidiana.

Para hacer lo anterior, había que tener claro primero qué era lo cotidiano de las ceremonias cívicas, para lo cual se hizo una observación sistemática y un registro en audio de 17 ceremonias cívicas realizadas durante los meses de septiembre, octubre, noviembre, diciembre, enero, febrero y abril, del ciclo escolar 2000-2001. Las ceremonias tuvieron una duración promedio de 32 minutos y una mediana de 33. Dichos tiempos presentaron variación con respecto al tiempo de grabación, mismo que fluctuó entre 5 minutos y medio y 47 minutos.

La frecuencia de las observaciones fue disminuyendo en el transcurso del ciclo escolar, hasta el punto en que dejaron de registrarse las ceremonias al alcanzarse un estado de ‘saturación informativa’, en el que la nueva información ya no aportaba nada nuevo y la información recabada hasta entonces, era suficiente y adecuada para los fines de la investigación (Rodríguez, 1996: 75).

II. 3. 2. Ubicaciones e interacciones del investigador

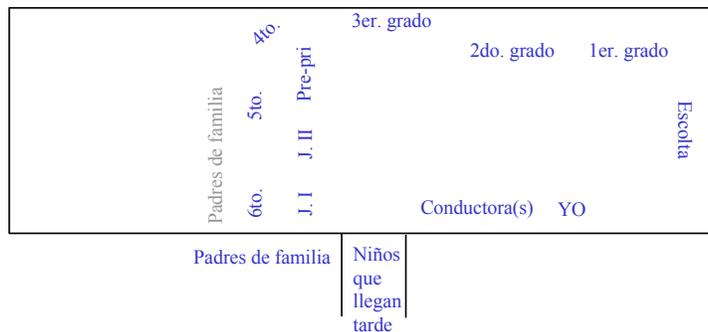
En la primera fase de recogida y registro de datos, la interacción se limitó a la asistencia a las ceremonias cívicas antes mencionadas, manteniéndose un rol de *observador externo* en cuanto al grado de participación en la toma de decisiones, es decir, mi función consistía en hacer un análisis e interpretación de las conductas y significados del grupo, sin ser parte de él. En lo que respecta al grado de implicación en las situaciones investigadas se mantuvo un rol de *observador completo*, es decir, la información recabada fue analizada desde “fuera”, sin que hubiese participación en las actividades observadas (Rodríguez, 1996: 121- 125).

Tomando como referencia el mapa de ubicación que se muestra a continuación, el sitio desde el cual se hizo el registro de las observaciones fue, para las dos primeras, una ubicación entre los grupos de 3ro. y 4to. año y el resto de las observaciones fueron registradas desde el área del sonido, que es donde se encuentran quienes conducen la ceremonia.

Tal vez el optar por la primera ubicación se debió a que se trataba de grupos con los que ya se había tenido contacto

finalidades y los procedimientos a seguir.

anteriormente, lo cual proporcionaba cierta seguridad y familiaridad. Sin embargo, la segunda ubicación proporcionaba una mejor visibilidad y audición, por lo que tuvo lugar la reubicación en el escenario. Las dos primeras observaciones sirvieron como de adaptación e integración mutua.



Conforme se avanzó en la investigación, fue posible delimitar una estructura de ceremonia que se armaba a partir de las actividades presentes de manera sistemática y en un orden igualmente constante, siendo estas actividades y su orden el que a continuación se presenta:

1. Toque de Bandera e **ingreso** de escolta
2. **Reporte de Comisiones**
3. **Presentación**
5. Himno Nacional
6. Toque de Bandera y **salida** de escolta

A excepción de una ocasión, las actividades relacionadas con los Honores a la Bandera, es decir, el Toque de Bandera de ingreso y salida y el Himno Nacional, constituyeron el inicio y término de las ceremonias, mientras que el resto de las actividades presentes, a partir de las cuales se hacían especialmente evidentes las particularidades de las ceremonias cívicas en la escuela de la investigación, constituían las actividades intermedias.

Únicamente en una ocasión se omitió la Presentación [Ce 230401] y en otra tanto ésta como el Reporte de Comisiones [Ce 080101]. En ambos casos se trata de la primera ceremonia regresando de vacaciones de Semana Santa y Navidad respectivamente, lo cual de alguna manera permite entender la presencia de estas omisiones. Las otras tres actividades, es decir, las relacionadas con los Honores a la Bandera, siempre estuvieron presentes, de donde se infiere que son las actividades mínimamente requeridas para la realización de las ceremonias cívicas en la escuela de la investigación.

Hasta este momento, también habían sido diferenciadas de las actividades propiamente dichas, los avisos e informaciones que constaban de una o más exhibiciones y podían tener lugar entre las diferentes actividades. Así mismo, los reconocimientos y llamadas de atención, habían sido diferenciados de las actividades que les daban origen, aun cuando en un momento posterior del análisis, la lógica de lo construido hacía evidente que era en el contexto en el que tenían lugar, que cobraban sentido.

En una segunda fase de recogida de datos, hubo una interacción con cuatro informantes clave, mediante la realización de entrevistas semiestructuradas, cuya estructura remitía a las actividades presentes en las ceremonias cívicas y las dudas que de ellas surgieron a partir de las observaciones.

Se optó por entrevistar a la directora, a un docente de preescolar, a uno de primaria y a uno especial, por considerarse que estas personas representaban los subgrupos de mayor relevancia dado el universo y el objeto de estudio, es decir, el interés de la investigación estaba más en lo colectivo que en lo individual, más en la dinámica colectiva que en las apreciaciones personales, por lo que este tipo de selección permitía hacer a un lado lo individual en términos de vivencias o apropiaciones personales, que a su vez implicarían tomar en consideración aspectos como las etapas de desarrollo.

Previo a la realización de las entrevistas tuvo lugar la identificación y selección de *informantes clave* para la obtención de información basada en criterios (Goetz y LeCompte, 1988: 98). En un primer momento se recurrió a la búsqueda del *caso típico-ideal*. A partir de esta búsqueda se escogió a la directora del Centro por contar ella con un conocimiento exhaustivo del Proyecto Pedagógico Institucional.

Posteriormente se vio la necesidad ampliar la información recurriendo a un *muestreo teórico*, que permitiera establecer puntos de comparación entre diferentes casos típico-ideal, que representaran diferentes sectores de la escuela y diferentes aspectos de la cotidianidad del Centro, que entraban en juego en las ceremonias cívicas (Rodríguez, 1996: 136-142).

Un informante clave debía representar el caso típico-ideal a nivel primaria, otro a nivel preescolar y otro de los docentes especiales. El primer criterio de selección fue la antigüedad en la escuela de investigación en el nivel del cual serían portavoces, debido a que este criterio aseguraba una profunda inculturación. Sólo en el caso de primaria hubo más de un candidato que cubría con el perfil que se buscaba obtener con la aplicación del criterio antes señalado, por lo que para este caso, se eligió el que tenía más posibilidades de contraste con el resto.

II. 3. 3. Vinculaciones entre lo observable y lo concebible como objeto de estudio

A partir de la información arrojada por las observaciones, se esclareció una estructura particular de ceremonia cívica que contrastaba con la que podía inferirse a partir de la revisión teórica en torno al esquema tradicional de las ceremonias cívicas.

Es decir, en las ceremonias cívicas de la escuela de la investigación, además de las actividades relacionadas con los Honores a la Bandera, se apreciaban otras actividades que si bien en un primer momento parecían no estar muy relacionadas con las primeras, en realidad sí lo estaban, en tanto buscaban articular nociones asociadas a la construcción de la identidad desde experiencias cotidianas cercanas, reales y significativas para los alumnos de la escuela.

El hecho de iniciar y finalizar la ceremonia con actividades que refuerzan el conocimiento de los símbolos patrios, permitía contextualizar dichos símbolos, es decir, posibilitaba una ceremonia CON la Bandera, más que una ceremonia A la Bandera.

Qué se quiere decir con lo anterior. Una ceremonia A la Bandera buscaría hacer de éste y otros símbolos externos de identificación social lo más importante, serían el eje central de la reunión colectiva, o incluso lo único que en ésta estuviera presente. No requeriría de actividades como las comisiones o las presentaciones, que constituyen las actividades intermedias de las ceremonias cívicas de la escuela de la investigación; podría también prescindir de los avisos o las informaciones que se vierten. Sin embargo, tal vez tampoco ofrecería la posibilidad de contextualizar los símbolos que nos identifican con el país al que pertenecemos, ni las oportunidades que las actividades mencionadas representan para la construcción de significados sociales y de la identidad.

Lo anterior se dice con base en que la identidad se construye a partir de las experiencias cotidianas del sujeto y si estas experiencias son además de carácter colectivo, constituyen también mecanismos de identificación social que coadyuvan a la construcción de un sentido de pertenencia a la comunidad con la que se comparten los significados que se desprenden de dichas experiencias. Así, la comunidad escolar y las actividades le son propias, quedan enmarcadas por símbolos de identificación social más amplios, con lo que se convierten en un medio concreto y cercano a los alumnos que “amarra” el sentido de identificación colectiva que subyace a los símbolos patrios.

Compartir eso que se es como comunidad educativa con eso que nos identifica como comunidad nacional es, de alguna manera “invitar” a esos símbolos y, en consecuencia a lo que ellos representan, a formar parte de las experiencias cotidianas significativas a partir de las cuales tienen lugar identificaciones sociales que sirven a grupos e individuos para ir construyendo su identidad.

Pero no son solo las actividades y estrategias que responden a objetivos explícitos a partir de las cuales tienen lugar los procesos de construcción de la identidad, sino también todo lo demás que acontece a partir de esas experiencias, todo lo que permite articular estas prácticas y los procesos de convivencia.

Por otra parte, las particularidades de las ceremonias cívicas de la escuela de la investigación, buscaban responder tanto a los

objetivos de la Educación Cívica, como a los planteamientos que se hacían desde el Proyecto Pedagógico Institucional de la escuela.

En este último sentido, las particularidades de las ceremonias cívicas en la escuela de la investigación, se relacionaban con estrategias propias de su Proyecto Pedagógico Institucional, que eran comunes a todos los grupos de los diferentes niveles educativos, con lo que se abría la posibilidad de afianzar el sentido de pertenencia a la comunidad escolar y a partir de esta experiencia concreta, empezar a construir conceptos abstractos relativos al sentido de pertenencia a ámbitos sociales de mayor amplitud como es el del grupo de pares, el de género, el de la identidad nacional.

Las ceremonias cívicas, en tanto experiencia colectiva se ofrecía también como un espacio a partir del cual se materializaban oportunidades de interacción con los otros que podrían contribuir con procesos de construcción de la identidad, así como con el establecimiento de determinadas identificaciones sociales, que podrían convertirse en conductas de las cuales algunos miembros podrían apropiarse.

II. 3. 4. Formas de análisis y síntesis

La información recabada a partir de las observaciones se sistematizó transformando las transcripciones de audio en registros analíticos (Bertely, 2000), que consisten en formatos a dos columnas, en los cuales la columna de la izquierda es destinada a la descripción de lo observado, mientras que la columna contigua a ésta, es utilizada para hacer anotaciones con respecto a las interpretaciones o dudas de lo descrito.

De la columna derecha de los registros analíticos, se desprendieron una serie de preguntas que posteriormente integrarían la guía de entrevista que se realizaría a los informantes clave. Las entrevistas fueron realizadas particularizando en diferentes aspectos, dependiendo del informante de quien se tratara. También se llevó a cabo una grabación y transcripción de cada una de estas entrevistas.

Para hacer más accesible el manejo de la información contenida en los registros analíticos, se recurrió a un instrumento de síntesis que recuperaba en un máximo de 2 cuartillas, los aspectos más relevantes de cada uno de los registros analíticos, el cual fue denominado con el nombre de *Vaciado de información por estructuras organizativas*²⁴.

II. 3. 5. Maneras de descripción y exposición

Atendiendo a la “lógica de lo construido”, la exposición que se hace en los capítulos subsecuentes ordena el material recabado en apoyo a los conceptos centrales que se presentan, con lo que se recupera la gran cantidad de información que se

²⁴ Donde ‘estructura organizativa’ equivale a actividad o apartado presente en la ceremonia, que puede ser claramente

tenía dispersa. Es decir, es mediante el análisis que se integran la teoría y la descripción que el referente empírico aporta, es por eso que conceptos que en otro tipo de investigaciones se ubicarían el marco teórico, en una investigación de este tipo se encuentran vinculadas a las referencias empíricas.²⁵

Los registros analíticos, las síntesis de estos y las transcripciones de las entrevistas pueden consultarse en el tomo del *Referente empírico recabado para la realización del trabajo de investigación: Las ceremonias cívicas como un espacio potencialmente formativo para la construcción de la identidad*. Debido a su extensión y al hecho de que para este trabajo han sido seleccionados únicamente fragmentos del mismo, este material no constituye parte de los anexos.

Cabe señalar que cada fragmento que se toma del referente empírico, tiene una referencia que se corresponde con la nomenclatura empleada para facilitar su localización.

Tipos de referencias

[Ce 180900: 1. 1'06"]

[Ce 180900: 1. 1'25"]

[Frag. E. T: Ce 10 lado B, p.13]

Para las primeras dos referencias, **Ce** significa que se trata de un fragmento de alguno de los registros analíticos. **180900**, significa la fecha, donde los primeros dos dígitos corresponden al día, los siguientes dos al mes y los últimos dos al año, es decir, para el caso de estos dos ejemplo, se trata del 18 de septiembre de 2000. El número que precede a los dos puntos (: **1.**) significa el orden en que apareció la actividad dentro de la que se encuentra la referencia, en el desarrollo de la ceremonia de que se trate. Dicho orden se establece en el vaciado de información que corresponda a la ceremonia de que se trate. Finalmente, el tiempo que se establece en términos de minutos (') y segundos (") indica la ubicación del fragmento en la grabación de audio que de la ceremonia en cuestión se tenga. Si el tiempo aparece en *italicas*, significa que es un tiempo aproximado, de no ser así, significa que hay mayor precisión.

Para la última referencia, **Frag. E.** significa que se trata de un fragmento de alguna de las entrevistas realizadas a los docentes o a la directora. La letra que antecede a los dos puntos (**T:**) corresponde a la inicial del nombre de la persona entrevistada.²⁶ Posteriormente se encuentra la referencia al cassette en el que se encuentra la grabación en audio de la entrevista de que se trate, señalándose el lado del cassette en el que se encuentra. Finalmente, el número de página (**p.13**) remite a la paginación de la transcripción.

identificado como diferenciado de los demás.

²⁵ Cada fragmento que se toma del referente empírico, tiene una referencia que se corresponde con la nomenclatura empleada para facilitar su localización. Las que empiezan con 'Ce' son registros analíticos y las que empiezan con 'Frag. E.', son fragmentos de entrevistas.

²⁶ Se optó por que fuese solo una letra con la intención de mantener el anonimato de estas personas.

Capítulo III: La Concreción de las Ceremonias Cívicas en la Escuela de la investigación

Las ceremonias cívicas se concretan en experiencias que pueden ser consideradas como rituales, en tanto se constituyen a partir de actividades con un orden y fin previamente establecido.

Los rituales, generalmente se identifican con la celebración de ceremonias particulares, que contribuyen a la consolidación y mantenimiento de instituciones como podrían ser la religión o las naciones. Sin embargo, existen otro tipo de rituales que no tienen una categoría tan claramente delimitada como las anteriores, pero que de igual forma, responden a fines previamente establecidos.

Podría pensarse que las ceremonias cívicas de la escuela de la investigación, son rituales únicamente de carácter cívico, dado que están planteados de esa manera desde la normatividad educativa, sin embargo, el análisis sugiere que su carácter es más amplio de lo que puede “caber” en esta categorización. Es decir, además de los fines que se le confieren a este ritual en su calidad de cívico, hay otros fines a los que se busca responder, apoyándose en estrategias didácticas específicas que tienen lugar en las ceremonias cívicas.

Estos otros fines no distan mucho de aquellos que subyacen a las ceremonias cívicas en tanto ritual cívico. Se podría decir incluso, que buscan apoyar a estos fines, pero desde bases sociopedagógicas que responden a la génesis de la construcción de la identidad.

Se trata pues de rituales colectivos no exclusivamente cívicos, que tienen injerencia sobre diferentes niveles sociales de pertenencia. Uno de estos niveles es el nacional, mismo que se hace palpable mediante los rituales específicamente cívicos, pero esto no significa que se eliminen otros niveles de identificación como podría ser el nivel grupal, de la comunidad escolar, de género, de la humanidad, etc, que también son resignificados, mediante la celebración de ritos, que se constituyen en actividades cotidianas particulares del Centro.

El ritual de las ceremonias cívicas en la escuela de la investigación es un mosaico de prácticas, algunas con una estructura bien definida y otras, digámoslo así, de carácter más “espontáneas”. Las primeras pueden ser identificadas en apartados que se repiten sistemáticamente como son los Honores a la Bandera y sus diferentes apartados, las comisiones y las presentaciones, mientras que las segundas aparecen en forma de avisos e informaciones que se comparten de manera colectiva.²⁷

Haciendo una analogía con el campo educativo, la suma de ambos tipos de prácticas en la experiencia de los diferentes individuos, nos daría el *currículum real*, donde las prácticas “espontáneas” presentes en el ritual de las ceremonias cívicas,

²⁷ Las particularidades de cada una de estas prácticas serán retomadas más adelante, en este mismo capítulo.

estaría más relacionado con el *currículum oculto* y las formas en que éste es transmitido, mientras que aquellas que mantienen una sistematicidad, tendrían más que ver con el *currículum manifiesto* (Sacristán, 1998: 151-153)²⁸, dicho en sus propios términos:

“El currículum oculto de las prácticas escolares tiene una dimensión sociopolítica innegable, que se relaciona con las funciones de socialización que tiene la escuela dentro de la sociedad [...] Hábitos de orden, puntualidad, corrección, respeto, competición- colaboración, docilidad y conformidad son entre otros, aspectos inculcados consciente o inconscientemente por la escuela que denotan un modelo de ciudadano [...] Cuando todos estos valores forman parte de los objetivos pretendidos y de las actividades pedagógicas, son partes del currículum explícito de la educación social y moral, y no cabe decir que sean propiamente componentes de su dimensión oculta” (Sacristán, 1998:p.152)

Tanto lo oculto como lo manifiesto, constituyen el espacio desde donde se tejen formas particulares de ‘identidad social’, en la Comunidad Educativa. El grado de explicitación de los fines o pretenciones de determinadas actividades o prácticas, es lo que las diferencia de otras, sin que esto merme en su importancia.

Es decir, el hecho de que haya una sistematización de determinadas actividades con el objetivo de que se logren ciertos fines, no implica que aquellas actividades o intercambios que responden tal vez más a la situación presente, sean menos importantes que las primeras; sin embargo, si implica el carácter de rito que las primeras tienen, a diferencia de las segundas, en el ritual de las ceremonias cívicas.

Ahora bien, los ritos en la Escuela se materializan en actividades concretas, con finalidades mayor o menormente explícitas, tendientes a la promoción de determinados procesos de identificación, mediante el compartir experiencias comunes y la construcción de símbolos que, como veíamos en el primer capítulo, son justificadas desde el PPI como estrategias para responder a los objetivos de la Educación Cívica. Veamos cuáles son algunas de estas actividades y sus finalidades:

En términos generales. Yo busco que en las ceremonias haya un espacio que les haga identificarse con la propia comunidad, ese es el espacio de las comisiones, o sea, las comisiones es: “soy parte de una comunidad, tengo una responsabilidades con ella y lo voy a mostrar públicamente como una forma de validación”. Una segunda parte tiene que ver con toda esta cuestión de los símbolos más amplios, o sea, como puede ser la Bandera, el Himno, el saludo ¿sí?, el darles un espacio, pero un espacio al nivel de los niños y niñas, que no es tan rígido como se busca oficialmente que sea. Donde niños y niñas puedan enfrentarse a la bandera con mucha satisfacción, siempre y cuando no sea una relación tan rígida. Y un tercero tiene que ver con compartir productos especiales. Las investigaciones de integración nacional, o la obra de teatro, o el taller literario que están llevando a cabo. Compartirlo y al mismo tiempo, sostenerlo. El hecho de que tengan la obligatoriedad de presentarlo en la ceremonias cívica, le da un nivel de formalidad. [Frag. de entrevista T: Ce10 lado A, p.1]

Las prácticas a las que remite este fragmento son aquellas que se mantienen constantes en el ritual de las ceremonias

²⁸ La perspectiva de Sacristán esta más referida a los alumnos, desde contextos aúlicos, sin embargo, considero que puede trasladarse a la experiencia de cada uno los miembros de la Comunidad Educativa, por tratarse de una experiencia colectiva.

cívicas en la escuela de la investigación. Se trata de las Comisiones, las Presentaciones y las relacionadas con los Honores a la Bandera. Las primeras dos constituyen ritos relacionados con la Comunidad Escolar y sus particularidades, mientras que las segundas engloban ritos relacionados con los símbolos patrios como son el *Toque de Bandera e ingreso de la escolta*, la entonación del *Himno Nacional Mexicano* y el *Toque de Bandera y salida de la escolta*.

Los ritos relacionados con los símbolos patrios constituyen las estrategias tradicionales que a lo largo de la historia de la educación en nuestro país han servido para que los alumnos construyan una identidad nacional, mientras que los ritos relacionados con la comunidad escolar y sus particularidades constituyen estrategias que refuerzan la construcción de la identidad desde bases sociopsicopedagógicas.

III. 1. Estrategias tradicionales empleadas para la construcción de la identidad nacional.

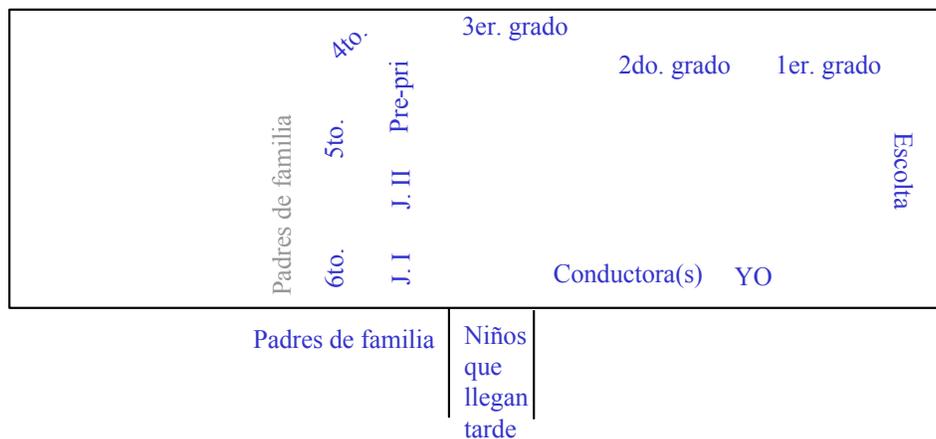
Decíamos que los Honores a la Bandera constituyen las estrategias mediante las cuales se pretende que los alumnos construyan una identidad nacional. “A simple vista”, estas estrategias son lo que las ceremonias cívicas de esta Escuela comparte con otros Centros, lo cual se explica por tratarse de una práctica obligatoria que se desprende de la normatividad oficial de las escuelas de Educación Básica.

Se dice “a simple vista” porque el análisis sugiere que, a pesar de compartir en lo general una misma forma, el sentido de la realización de estas prácticas parece ser distinto a la luz de las otras estrategias didácticas que refuerzan la construcción de la identidad. Es decir, desde el planteamiento tradicional, los símbolos patrios parecerían tener sentido en sí mismos, mientras que desde el planteamiento del PPI de la escuela de la investigación, la comunidad escolar y las estrategias que permiten afianzar la pertenencia a la comunidad escolar son el instrumento mediante el cual los símbolos patrios cobran sentido.

Veamos ahora como es que se concretan cada una de las estrategias tradicionales para la construcción de la identidad nacional en la escuela de la investigación.

III. 1. 1. *Toque de Bandera e ingreso de la escolta.*

Esta es la actividad con la que, en todas las ocasiones registradas, se da inicio a las ceremonias cívicas. Previo a su realización, se convoca a los miembros de la Escuela para que ocupen el lugar que les ha sido asignado dentro de la formación general, en el patio central de la Escuela



Mapa de ubicación

Hay ocasiones en que algunos padres de familia son ubicados dentro de la formación de la escuela

[La maestra M acomoda a los niños de tal forma que los padres de familia del grupo que presenta puedan ocupar un espacio dentro de la formación. Se ubican detrás de preescolar. Mientras los padres de familia se ubican en el sitio señalado, un niño de 5to. año tira el portafolio de uno de ellos al moverse y le ayuda a recoger el contenido] [Ce 161000: 1]

Por lo general esto sucede cuando el grupo de sus hijos está a cargo de la presentación y se ha hecho una promoción especial de la misma al interior del grupo.

Mira, la invitación se abre para que estén [los padres de familia]. En las juntas muchas veces se les menciona de alguna participación del grupo de sus hijos. Yo creo que tiene que ver con, a lo mejor con las propias actividades de los padres. Tiene que ver con cómo se identifican con lo que les interesa de las ceremonias y tiene que ver con la promoción que de ellas se hace, o sea, si en un grupo se ha hecho una gran promoción para la presentación de la obra de teatro, estarán ahí los papas de ese grupo, seguro que van a estar ahí. Si quisiéramos que estuvieran en todas las ceremonias, tendríamos que promoverlo para que estuviera la participación constante de los padres. [Frag. de entrevista T: Ce10 lado A, p.1]

Si la asistencia de los padres de familia a las ceremonias no responde a una invitación particular debida a la participación del grupo de sus hijos en la misma, los padres que asisten, por las razones que sean a la ceremonia, se quedan fuera de la formación y desde ahí ven lo que sucede.

Al hacer la convocatoria a las ceremonias, se utilizan expresiones como las siguientes para que los presentes se incorporen a la formación y se de inicio a la ceremonia

[...utilizando el micrófono, la profesora M convoca a los niños que están en sus salones o en algún otro lugar de la Escuela a que se reúnan en el patio central.] (M) Ya, a ver, se ponen de pie ya por favor. Se ponen de pie y saludar. [Ce180900: 1. 07"]

(M) A ver esos chiquitos, se vienen para acá por favor, Leslie. Los niños que están arriba. Quinto. Sexto. [Ce 181200: 1. 22"]

(T) A ver, maestros y maestras de la Escuela, estamos acá abajo todos. ¿Primer año ya? [Ce 181200: 1. 1'25"]

(T) Vamos a empezar. Maestras nos ayudan por favor. [Varias maestras hacen intervenciones simultáneamente] (T) Esos niños se bajan de ahí. (M) Silencio. (L) Abajo muchachos. [Ce 230401: 1. 06”]

Como puede apreciarse, muchas de estas expresiones van encaminadas a generar conductas que den cierto orden y formalidad al ritual de las ceremonias cívicas, es decir, todos deben estar abajo, en el lugar que le ha sido asignado a su grupo y poniendo atención; sin embargo, no se pide un silencio absoluto, ni una postura totalmente firme, ni para dar inicio a la ceremonia, ni para interrumpir su desarrollo. Veamos como esto es percibido desde la perspectiva docente:

[...] yo jamás les he dicho: “se paran derechos y se están en paz”. Lo único que si pido, es que no hablen. No hablen y entonces, en plena ceremonia les puedo estar diciendo: “estás perdiendo tú recreo, lo estás disfrutando desde ahora y ya llevas 5 minutos” ¿no? entonces, con eso medio controlamos un poco. Aunque a la mera hora, no se los quite, o que a lo mejor, a la mera ahora, sí se los quite. [Frag. E.: A Ce5 bis, lado B, p.5]

Lo anterior sugiere un reconocimiento de la necesidad de utilizar criterios de disciplina para mantener el orden, a la vez que permite inferir que estos criterios no son tan rígidos como los que se infieren a partir de las ceremonias enmarcadas en el esquema tradicional de ceremonias cívica.

Podría decirse que se le resta rigidez al ritual de las ceremonias cívicas en los términos en que éste es concebido desde el esquema tradicional, en donde tal vez el que los niños se desplacen un poco podría interpretarse como una irreverencia inaceptable, sin embargo, en el contexto de esta cultura escolar, esto es visto como una forma de hacer más accesible y satisfactorio para los niños el contacto con los símbolos patrios.

Lo anterior no significa que no haya un reconocimiento de que en ocasiones un poco más de orden podría también ser requerido, pero no en función del agravio que el “desorden” causa a los símbolos patrios, sino en función de lo que se puede llegar a obstaculizar en términos de la interacción:

[...] a veces, el desorden llega a no oír y no escuchar [...] [Frag. E. Mr: Ce 1 lado B, p.5]

Es importante que haya las condiciones necesarias para que tenga lugar una comunicación entre los miembros de la escuela y una de esas condiciones es el silencio, que permite a los interlocutores escucharse para poder dialogar e intercambiar opiniones.

Durante el tiempo que se invierte entre que se hace la convocatoria y se empieza el Toque de Bandera, puede haber contratiempos como los que a continuación se presentan:

a) con la escolta,

[esperan a una niña de la escolta que subió por algo al salón.] (M) ¿La escolta estamos listos? [los niños de la escolta le dicen que alguien falta] ¿quien falta? [da unos momentos] Córrele hija. La niña de la escolta que subió por favor [algunas maestras preguntan quién falta] (M) [dice por el micrófono el nombre de la niña que subió], te estamos esperando. Finalmente la niña baja y se incorpora a su lugar en la escolta] [Ce 231000: 1.11”]

b) con la ubicación de los grupos en su lugar dentro de la formación general,

[Algunos niños de prepri se ubican en el área del micrófono y la maestra T le dice a la maestra S, que es la maestra del grupo de prepri, que ese no es su lugar, tras lo cual, ella los reubica en donde van.] [Ce 061100: 1]

Este tipo de contratiempos son incidentales y su impacto no va más allá de que se retrase un poco el inicio de la ceremonia.

Una vez congregados los miembros de la Escuela presentes hasta ese momento, quien está a cargo de la conducción de la ceremonia, da la orden de posición de saludo en cualquiera de los siguientes términos: “Atención Escuela, saludar, ya.”, o bien, “Atención Escuela, firmes, ya. Saludar, ya.”, con lo que se da el inicio formal de la ceremonia. A partir de este momento se cierra el acceso a la formación general.

[8:07 Comienza el Toque de Bandera e ingreso de la escolta. Detienen a los niños que llegan tarde] [Ce 250900: 1]

Es decir, todos los alumnos que lleguen después de iniciado el Toque a la Bandera, deberán permanecer detrás de la reja que permite el acceso al patio central, durante el resto de la ceremonia. Esta norma no es extensiva a los maestros y hay ciertas ocasiones en las que se permite abiertamente el acceso a alguno o a todos los niños que llegan tarde, o bien, que algunos niños logran “colarse” para integrarse a sus grupos.

Inmediatamente después de dada la orden de saludo, se entona el canto de Toque de Bandera, con o sin pista. En caso de que sea con pista, sencillamente, inmediatamente después de la orden de saludo se activa el reproductor de audio con la pista del canto. En caso de que haya algún contratiempo, ya sea con el cassette o con el sonido, se canta a capela, para lo cual, alguien puede tomar la iniciativa de empezar a cantarlo (generalmente quien conduce)

[la maestra M comienza a cantar el Toque de Bandera sin pista. Los niños a la siguen][Ce 180900: 1. 17”],

o puede haber una especie de consenso previo:

(T) [dirigiéndose a Marta] ¿ya maestra?, esperamos la música. [Hay problemas con la pista del Toque de Banera. Interrumpo la grabación en lo que se soluciona el problema. Paty le pide a 4to que guarde silencio. Lety, la maestra de 6to. sugiere que se cante sin pista; se acepta la propuesta y se canta el Toque a capela. Interrumpo la grabación durante el Toque de Bandera][Ce 041200. 1. 27”]

Mientras se entona el Toque de Bandera, la escolta, formada por entre cuatro y seis alumnos de sexto año, ingresa a la formación. A continuación se muestran algunos problemas relacionados con la escolta y la forma en la que fueron resueltos sobre la marcha, lo cual también da cuenta de la capacidad de improvisación como recursos que se utilizan para la resolución de problemas cotidianos:

(T) ¡Atención escolta!, 3 pasos para atrás, ¡ya! [la escolta obedece] [Ce 091000: 1. 1'12"]

[8: 06. Comienza la pista del Toque a la Bandera. La escolta no está completa. Una niña que normalmente está en la fila de atrás, se pasa para adelante y atrás queda solo una persona.] [Ce 131100: 1. 10"]

(T) [dirigiéndose a la escolta] Atención escolta. De frente. Redoblado. Ya [Comienza nuevamente el Toque de Bandera. El comandante de la escolta no se encuentra. La maestra T da las ordenes a la escolta, sin utilizar el micrófono, hasta ubicarla en su lugar habitual. Interrumpo grabación durante el Toque de Bandera.] [Ce 181200: 1. 2'00"]

Una vez que la escolta ocupa su lugar dentro de la formación general, al fondo del extremo derecho del patio central, se da la orden de descanso en los siguientes términos: “Atención escuela, firmes, ya.” y se pasa a la siguiente actividad.

La escolta permanece en la misma posición durante el transcurso de la ceremonia, salvo casos excepcionales, que se requiera algo distinto

(T) Bien, pasamos ahora a las memorias del día de hoy con sexto año. Va a haber un cambio ahí de la responsable de la bandera [una niña de otro grupo toma la Bandera para que los que están en la escolta, que pertenece al grupo de sexto, pasen a su presentación.] [Ce 041200: 3. 3'20"]

El que este tipo de situaciones tengan lugar, flexibiliza también el ritual de las ceremonias cívicas, a la vez que permite inferir que si bien la escolta es un elemento importante de las ceremonias, el pertenecer a ella no priva a sus integrantes de la posibilidad de participar con su grupo en una responsabilidad compartida como son las presentaciones.

III. 1. 2. *Toque de Bandera y salida de la escolta.*

En la mayoría de los casos, este rito constituye la última actividad de la ceremonia. En términos generales, se repite el procedimiento con el que la escolta ingresó, pero ahora para que ésta se retire, es decir, se da la orden de posición de saludo y se entona el canto de Toque de Bandera, mientras la escolta se retira, siguiendo las ordenes del comandante. Al concluir este rito, concluye también la ceremonia del día y los grupos se retiran, conforme son nombrados por quien conduce la ceremonia.

III. 1. 3. *Himno Nacional Mexicano*

En la mayoría de los casos, el Himno Nacional se canta inmediatamente antes del Toque de Bandera con el que sale la escolta. Los niños permanecen de pie, en posición de firmes, durante la entonación de este canto, ya sea con pista o a capela. Algunos alumnos de 5to. grado pasan al frente y sostienen hojas de papel rotafolio que contienen la letra de alguna de las cinco primeras estrofas del Himno Nacional Mexicano que se cantan, o bien, del coro y van tomando turnos para extender su rotafolio, dependiendo de la estrofa que les haya tocado. Los rotafolios tienen números en la parte trasera que indican el

orden a seguir en forma ascendente y se muestran, principalmente, a los grupos de 1ro. y 2do., por ser estos los que se encuentran frente al área del sonido, que es desde donde se exhiben los rotafolios.

Este rito presenta una variación apreciable con respecto a la forma habitual que adopta en el esquema tradicional de las ceremonias cívicas, al cantarse más de las estrofas que se estipulan oficialmente. Lo anterior responde a una decisión del Centro en un momento específico de su historia:

[Con respecto a por qué se cantan más estrofas de las que normalmente se cantan] Mira, te voy a decir cuál fue la razón para que la empezáramos. Nos enfrentamos alguna vez al concurso del Himno Nacional y hubo que hacer un trabajo muy rígido, muy sistemático para que se aprendieran todo, hasta un poco traumático para los niños participantes. Entonces, decidimos ampliar la participación en un espacio mucho más ligero que es la ceremonia y ha funcionado bien. Es decir, eso ha permitido que conozcan todo el Himno que oficialmente se canta en cualquier lado, que se identifiquen con él y que lo aprendan. Por eso se amplió. [Frag. Entrevista T: Ce 10, lado A, p.4]

Así mismo, el hecho de mostrar la letra constituye una particularidad con una finalidad explícita dentro del PPI.

[...] Los carteles que presentan, y que bueno ya hay que rehacer. Los carteles que presenta [la maestra] M van en busca del sentido de la participación de todos y todas, o sea, si lo pueden leer, lo pueden cantar y cuando nosotros participamos en el concurso del Himno Nacional nos damos cuenta que esto está logrado. [Frag. Entrevista T: Ce 10, lado A, p.4]

Tal vez, el que la letra se muestre principalmente a los grupos de 1ro. y 2do., no únicamente se explique por ser estos grupos los que se encuentran frente al área del sonido, que es desde donde se exhiben los rotafolios, sino tal vez sea que la letra se exhibe precisamente desde ahí, con la intención de que estos grupos tengan una mejor visibilidad de la misma.

Además, los alumnos de estos grupos, ya han desarrollado habilidades de lectura, que pueden poner en juego para leer la letra del Himno Nacional, conforme va sucediendo la pista. Hacer esto reiteradamente, puede contribuir a la memorización de la letra de las diferentes estrofas que se cantan y con esto, se establece también una ampliación de su participación.

(T) [refiriéndose al Himno Nacional] Una felicitación a los niños y niñas de primer año porque están haciendo un verdadero esfuerzo por leerlo y aprendérselo y, bueno, segundo año, que yo creo que casi todos se lo saben [...] [Ce 061100: 9. 21'45'']

Este tipo de reconocimientos dan cuenta de la intencionalidad de los rotafolios, a la vez que refuerzan, por un lado el desarrollo de la habilidad lectora y por otro, la participación de estos grupos en esta actividad.

Durante cualquiera de los tres ritos referentes a los símbolos patrios, puede haber señalamientos o conductas como las siguientes:

(M) Se quitan las gorras por favor. [Ce 231000: 1.11'']

[Mientras se está en posición de saludo, la maestra A corrige la posición de saludo a sus alumnos que tienen la mano caída [...]] [Ce 30101'26'']

que de alguna manera podrían interpretarse como contribuciones tendientes a dar cierta formalidad a estos ritos. Pero esto de ninguna manera quiere decir que se pretenda sustentar la construcción simbólica de los símbolos patrios a partir de formulas rígidas de comportamiento, aun cuando éstas puedan ser explicadas desde el proceso histórico mismo del país. Esto es:

[...] en México hay una necesidad histórica [de construir una identidad muy nacionalista], por todas las agresiones externas que ha vivido, pero esa necesidad histórica se sustenta en una construcción simbólica muy rígida en donde se tiene que sentir un exacerbado amor a la patria, se debe sentir una emoción al ver pasar el avaro patrio y al cantar el himno. Yo creo que esto no está muy de acuerdo con las características de ciertas edades. Si bien los niños pueden cumplir ciertos ritos, no son militares, o sea, no lo pueden hacer como un militar hace esto, o sea, con una disciplina. Yo creo que es como tejer el puente entre esta necesidad de identificación y las posibilidades reales de niños de cinco años, niños de ocho años, de diez años, su capacidad de comprensión, su capacidad de identificación. [Frag. Entrevista T: Ce 10, lado A, p. 1]

Tejer el puente entre la necesidad de identificación y las posibilidades reales de los niños de diferentes edades es, por un lado, reconocer que es importante que los niños aprendan cuáles son los comportamientos asociados a la construcción del símbolo que han sido convenidos como país y en este sentido, que todos debemos tener en determinadas situaciones²⁹ y por otro, reconocer justamente que son niños y que no pueden estar totalmente quietos o sentir un amor y respeto exacerbado por los símbolos patrios si tal vez todavía no les es posible construir conceptos abstractos que los lleven a manifestar a este tipo de comportamientos.

²⁹ Particularmente en los Honores a la Bandera, el saludo cuando ingresa y se retira la bandera y el estar de pie durante los cantos de Toque de Bandera e Himno Nacional.

III. 2. Estrategias que refuerzan la construcción de la identidad desde bases sociopsicopedagógicas

En el primer capítulo, se hablaba de la posibilidad de valerse de la Comunidad Escolar para recuperar el sentido de identificación colectiva que subyace a los símbolos patrios. De igual forma, se planteaba la posibilidad de generar estrategias didácticas que, tomando como punto de partida la génesis de la identidad, promovieran determinados procesos de identificación y de formación en valores, mediante prácticas cotidianas que constituyeran experiencias significativas para los alumnos.

Así, las estrategias que conforman las particularidades de las ceremonias cívicas en la escuela de la investigación, refuerzan la construcción de la identidad y la formación en valores, a la vez que quedan fundamentadas sobre bases sociopsicopedagógicas.

Estas estrategias se concretan de manera explícita en las Comisiones y las Presentaciones y de manera menos explícita en los Avisos e informaciones. Aun cuando cada una de estas estrategias tiene características particulares y responde a determinados objetivos, sean estos explícitos o no, las tres constituyen el medio por el cual se articula la pertenencia a diferentes ámbitos sociales como son el grupo, la comunidad escolar, el país y la humanidad. También es a través de las tres estrategias, que los miembros de la escuela entran en contacto entre sí, ligados generalmente con alguna colectividad como porían ser los diferentes grupos o sectores de la escuela.

En términos generales, se podría decir que las Comisiones son la estrategia mediante la cual se busca que los alumnos desarrollen un sentido de responsabilidad y autonomía, en tanto implican un trabajo sistemático a lo largo de la semana. Las Presentaciones por su parte, están encaminadas a mantener vigentes estrategias transversales más amplias del Proyecto, que son comunes a todos los grupos, pero que se concretan de manera distinta en cada uno de ellos y, finalmente, los Avisos e informaciones promueven la creación de un territorio común de significados, así como vínculos con otros ámbitos de pertenencia.

El orden de cada una de las actividades de las ceremonias cívicas, tiene que ver con la capacidad de los niños para mantener la atención y es una construcción del Centro a través de su experiencia.

III. 2. 1. Comisiones

Cada uno de los grupos de la Escuela tiene a su cargo una Comisión, es decir, una responsabilidad que pretende satisfacer alguna de las necesidades del Centro Escolar, y que implica tareas específicas, que se llevan a cabo en el transcurso de cada semana. Las comisiones asumidas durante el tiempo en el que se realizó la investigación fueron las siguientes:

- * Comisión de aseo (limpieza del salón)
- * Comisión de Baños (limpieza de los baños de niños y niñas)
- * Comisión de comisiones (cumplimiento de las comisiones de cada salón)
- * Comisión de Cristobal (alimentación del gato)

- * Comisión de Paidosito (periódico de la Escuela)
- * Comisión de papel reciclado (recolectar el papel para reciclar)
- * Comisión de perros (alimentación de los perros)
- * Comisión de recoger papel (del patio)
- * Comisión de repisas (limpieza de repisas)
- * Comisión de rincón vivo (existencia y cuidado de plantas o animales de cada salón)

Las tareas en las que consisten las comisiones se registran en un Reporte de Comisión, que se comparte con la Comunidad Escolar al inicio de cada semana.

Existen comisiones generales y comisiones al interior del grupo, siendo las primeras las que atañen a las ceremonias cívicas, y por tanto, a las que nos referiremos con este nombre a lo largo de este apartado. Veamos en qué consisten unas y otras:

Hay comisiones al interior del grupo y hay comisiones con la escuela, pero las comisiones al interior del grupo, se tienen que reflejar en la comisión general de la escuela. Por eso, cuando sexto año pasa a reportar comisión de comisiones es que tanto tienen comisiones en el salón y que esas bueno se está informando pues que están funcionando. [Frag. E. T: Ce10 lado B, p. 12]

Es decir, las comisiones generales, necesariamente implican un compromiso de un grupo en particular, con el resto de la Escuela, mientras que las comisiones al interior del grupo forman parte de la cotidianidad de los diferentes grupos, al tratarse de listas de asistencia, del almuerzo, de los rincones y de todo aquello que se registra de lo que se hace en el salón, que sólo compete a los miembros de cada grupo.

En el fragmento se dice que las comisiones al interior del grupo se tienen que reflejar en las generales, debido a que hay una comisión general (Comisión de Comisiones) que se encarga precisamente de revisar el registro de las comisiones al interior de cada grupo.

Aun cuando en estricto sentido todas las comisiones son evaluativas, por fines didácticos se distingue entre ‘comisiones de ejecución’ y ‘comisiones evaluativas’, en donde las primeras evalúan el haber o no haber hecho algo, mientras que las segundas dan cuenta de cómo es que algo fue hecho.

Las comisiones de ejecución consisten en la realización de una actividad específica, que sólo lleva a cabo el grupo a cargo de dicha comisión, como podría ser el caso de encargarse del alimento de los perros o del gato, del papel reciclado o de recoger papel. Las comisiones evaluativas en cambio, consisten en evaluar el desempeño de los diferentes grupos, en el aspecto que concierne a la comisión asumida, como podría ser el caso de la comisión de comisiones, la de aseo, la de repisas o la de rincón vivo. Veamos ejemplos para cada uno de estos tipos de comisiones:

Comisión de ejecución

[Para la comisión de papel reciclado] Bueno, es hacer el registro, ir al grupo, tocar, preguntar, cambiar la

bolsista y poner otra bolsista limpia y agarrar la bolsita y llevarla al bote, al tambo grande. Eso es la comisión, a eso se refiere. [Frag. E. Mr.: Ce1, lado B, p. 7]

Comisión de evaluación

[Para la comisión de repisas] Entonces, es tocar la puerta y decir: “hoy tuvieron sucio”, “hoy tuvieron limpio”, “hoy tuvieron muy bien”, “hoy no tuvieron tantos papeles” y que implica, de alguna manera, sistematización. Una especie de sistematización en ellos mismos en una comisión concreta, pero hasta ahí. [Frag. E. J.C.: Ce5 bis lado A, p.3]

Elementos de las comisiones

Tener una comisión implica diversas responsabilidades específicas en diferentes momentos de su concreción:

Implica, en primer lugar, el tener claro qué hay que hacer, el saber cómo lo tengo que registrar, el cumplir, no importa en qué condiciones esté, quiere decir, si faltó, se lo tengo que dejar a otro, o tengo que compartirlo con otro porque los dos somos responsables y le tengo que llamar ¿no? y la responsabilidad de informar a la Escuela en las comisiones generales, sobre todo el que ha pasado con la comisión. [expresa su total acuerdo con que tener el registro de la comisión físicamente en ceremonia, es también parte de esa responsabilidad] [Frag. E. T: Ce10 lado B, p.12]

Vayamos por partes:

a) Los reportes de comisión

En términos de la sistematización, a cada comisión corresponde un reporte de comisión semanal, en el cual se registran, mediante la utilización de un formato que cada grupo elabora, los datos generales de la comisión, así como el cumplimiento total, parcial o nulo de la comisión, en el caso de las comisiones de ejecución, o bien, en el caso de las comisiones evaluativas, la evaluación cualitativa o cuantitativa, del desempeño de los diferentes grupos de la Escuela, en las diferentes comisiones.

A continuación se muestran ejemplos de diferentes reportes de comisión. Si vemos por ejemplo los reportes de las comisiones de Cristobal y de Perros, se puede apreciar que estos reportes consisten de cinco columnas, una por cada día de la semana en las cuales se indica con una imagen alusiva o con texto, el cumplimiento de la tarea, o bien, se deja en blanco o se escribe cuando no se cumple con la tarea o cuando hubo alguna situación especial como por ejemplo el no haber ido, o el sólo haber cambiado el agua. Este tipo de registros corresponden a las comisiones de ejecución.

En el caso de los registros de las comisiones evaluativas, se puede tomar el caso de la Comisión de Comisiones (p.71) en donde las columnas de los días se conjugan las de las líneas de cada uno de los grupos, viéndose así, el desempeño de cada grupo a lo largo de la semana. La última de las columnas se ocupa para poner el desempeño global de cada grupo.

Si se tratara de una evaluación numérica como es el caso de la comisión de aseo, el desempeño global estaría dado en términos de promedio. También pudiera tratarse de una evaluación cualitativa, como es el caso de la comisión de baños (p.72), en donde cada una de las columnas de los diferentes días se subdivide para establecer el desempeño de niñas y niños y éste es dado en términos cualitativos.

Hay una gran diversidad con respecto a los formatos adoptados para cada registro de comisión, siendo unos más gráficos que otros; un ejemplo de los primeros es la comisión del patio (p.73). También puede observarse diversidad en una misma comisión. Tomemos como ejemplo los registros de la Comisión de Perros que van desde tablas con columnas, hasta tablas con forma de hueso o de perro (p.74-76).

La diversidad en los reportes depende de factores como el grado escolar y los intereses de los alumnos de esas edades, las habilidades cognitivas y de trazo, la creatividad de los comisionados y el tipo de comisión, en términos de la forma de evaluación que implica. Sin embargo, a pesar de estas notables diferencias, la finalidad de los registros de comisión sigue siendo concentrar la información que se da a conocer en la ceremonia cívica de la semana siguiente a su realización.

Los registros buscan fundamentalmente poner en papel los datos, la información de lo que están viviendo los niños, de tal manera que ellos puedan informar al respecto. Yo creo que ahí, quienes tienen más claridad de cómo hacerlo son los preescolares, porque todo el tiempo están manejando ese tipo de lenguajes. En primaria les cuesta más trabajo acaban haciendo sólo columnas de números ¿no? Ahora, la intención es que sea más gráfico, lo más gráfico posible. No siempre lo logran, pero esa es la intención. Y que busquen como mecanismos para poder representar información que les resulten más útil, desde luego gráfica, de diagramas, etcétera ¿no? [Frag. E. T: Ce 10 lado B, p. 13]

Los reportes de comisión deben incluir, además de los datos recabados en el transcurso de la semana, datos generales con respecto a la comisión de que se trata, el grupo, el período que abarca y los comisionados.

b) Diferentes sistemas de evaluación.

En términos generales, cada grupo decide la forma de evaluación de la comisión de su grupo, tomando en consideración las características del mismo. En este sentido, hay apertura a la vez que apoyo para quienes lo requieren

[en cuanto a la forma de evaluar] No, eso más bien es mucho más abierto. Cuando el maestro tiene dudas, pues si le sugerimos mira, en el libro de cuarto año hay muchas formas de presentación gráfica, puedes ocupar una que te ayude para con tus niños. Y en preescolar, posiblemente la maestra Mr, en algún momento ha apoyado a otras maestras para encontrar caminos adecuados y poder igualmente evaluarlos. [Frag. E. T: Ce10 lado B, p. 13]

¿Cómo evalúan los preescolares?

[...] yo no puedo hacer un registro muy evolucionado. Estos enanos apenas perciben que onda están haciendo, entonces, si hubo bolsas, o no hubo bolsas, entonces, desde ese nivel estamos haciéndolo ¿no? Igual, jardín dos, tenía [refiriéndose a su experiencia al frente de este grupo]; te podría hablar de otro nivel. Es un poco más, pero no mucho, la diferencia. Al menos ya eran tres días que podían ser “sí hubo en tres días y dos no hubo”. Ya le metes una variante. En prepi ya puedes hacer otras variantes, o sea, ahí sí puedes decir “éste tuvo regular”, “este tuvo más o menos” Yo creo que el grado del grupo se va complicando la evaluación y pueden generar evaluaciones más complicadas. [Frag. E. Mr: Ce 1 lado B, p. 9]

¿Cómo se evalúa en primaria?

Nosotros tenemos la comisión de repisas entonces, solamente tenemos. Bueno no, es que hicimos tres rubros para evaluar: ‘muy sucio’, ‘limpio’ y ‘muy limpio’. Entonces los chavitos, bueno ya, eso fue lo que acordamos aquí, porque bueno, en un principio era como que por un color y los colores después no funcionaban y después “vamos a ponerles 10”, pero bueno resultó que ellos no, al principio no sabían contar más de diez entonces, era como muy difícil el conteo final hasta que bueno, llegamos a la conclusión de: o ‘sucio’, ‘regular’ y ‘bien’. Después fue ‘muy sucio’, ‘muy bien’ y después fue ‘excelente’, o sea, cada vez, con el tiempo, fueron como puliendo más, o sea, salen cada vez más y más y más divisiones y bueno, tiene que ver con la postura de cada uno ¿no?, a lo mejor para uno, tener un poquito de polvito es limpio y otro dice: “regular”, o sea, tiene que ver con cada quien, pues, lo que conciba por “muy sucio” o “muy limpio”. [Frag. E. A: Ce 5bis lado B, p. 7]

Estos fragmentos muestran, cómo la evaluación que se lleva a cabo en los diferentes niveles de escolarización va avanzando en complejidad y precisión, incluso a lo largo del ciclo escolar.

c) Los comisionados

En cuanto a los comisionados, hay algunas comisiones que se llevan a cabo por todo el grupo, tal es el caso de las comisiones en preescolar

La comisión la hacemos todo el grupo. No hay comisionados. Todos somos comisionados. [Frag. E. Mr: Ce 1 lado B, p. 7]

mientras que para otras, los comisionados van cambiando cada semana

[...] cada semana cambian los niños, o sea, no siempre va Juanito a cuarto, o sea, puede ir esta semana Emiliano y Zaid y la próxima semana puede ir Mariana y Tania y la próxima semana puede ir Julio y Arturo. [...] Van por parejas. [...] toda la semana se cambian las parejas y se cambian los grupos. [...] Todos [los niños del grupo hacen la comisión], se les asigna por sorteo un grupo. [Frag. E. A: Ce 5 bis lado B, p. 7]

Ambas modalidades buscan la participación de todos los miembros del grupo, tanto a la hora de hacer la comisión, como en el momento de dar el reporte en la ceremonia³⁰

Se busca que sean todos los niños, o sea, en principio es que a todo mundo le toque. Ya cada maestro va decidiendo como va rotándolos, pero que a todo mundo le toque. [Frag. E. T: Ce 10 lado B, p.14]

Veamos como es esto para preescolar y primaria respectivamente:

Preescolar: Los que llegan temprano es la parte que entregan [...] Como llegan dos, no he tenido ningún problema, pasan los dos y si llegan tres, ya somos más. Nunca he tenido los ocho completos para pasar los ocho completos, jamás se ha dado eso, entonces, *generalmente* pasan dos. Los que llegan. [Frag. E. Mr: Ce 1 lado B, pp. 7-8]

Primaria: Ellos lo piden. Ellos piden: “yo puedo pasar esta semana”. Hay veces que yo. No hay nadie entonces yo: “te pido que pases”, “No”, “¿por qué no quieres pasar?”, “No, porque la semana pasada, me gritó y me dijo que yo no *sabía*”, entonces hay que: “ándale, ayúdame, mira, bueno, ésta no, la próxima”, entonces hay que pedirle a otro que pase, pero, generalmente son los mismos. Hay quien no le gusta pasar al micrófono. [...] Sí. No hay problema [si son los mismos]. [Frag. E. A: Ce 5 bis lado B, p. 8]

Los tres elementos entran en juego

Estos tres elementos de las comisiones, de los que hemos hablado hasta el momento, se ponen en juego en el ritual de la ceremonia cívica. El rito de las Comisiones comienza cuando, ya en la ceremonia, el conductor indica explícitamente que esa es la actividad que sigue, o bien, va nombrando a los grupos, en orden ascendente, deteniéndose cuando alguien del grupo nombrado se aproxima al micrófono o se hace alguna seña para indicar que se están preparando para pasar a dar el informe.

[8:13] (T) Pasamos al informe de comisiones. Jardín uno. Jardín dos. Prepi. Primero. (A) [dirigiéndose a dos de sus alumnos] primero, primero [dos alumnos del grupo pasan al área del sonido] [Ce 190201: 2. 58”]

Son pocas las ocasiones, en las que el orden en que los grupos pasan a dar su informe, llega a invertirse, o en que se pide o se permite que algún grupo vaya por el reporte al salón.

(M) Tercero ¿Quién pasa de tercero?, ¿Cuál es su comisión? [varios niños del grupo responden al mismo tiempo]

(M) ¿Pero cuál es la comisión?
(niños) [al unísono] rincón vivo

(M) ¿Y no pasaron en toda la semana?
(niños) No, si sí pasamos [se dan diferentes intervenciones simultáneas acerca de que si lo hicieron, pero que algo pasó]

(M) Bueno [Algunos niños siguen hablando, dicen algo del registro] (M) ¿Está allá arriba en el salón?, ¿el

³⁰ Cabe señalar que los comisionados que realizan la comisión no son, necesariamente los mismos que dan el informe en ceremonia.

registro? [algunos niños siguen hablando y contestan que sí] (M) Suban por favor. [dirigiéndose a Hector, el maestro de grupo] Que suban por favor para bajar su registro. Cuarto [...] [Ce 161000: 2. 5'48"]

Por lo general, pasan dos representantes de cada grupo, ya sea que se turnen para dar la información,

[pasan dos alumnos de segundo año a leer el registro] (alumno de segundo (N1)) Comisión de Critobal, lunes sí, martes sí, miércoles sí [le da la hoja al otro niño] (alumno de segundo (N2)) jueves sí y viernes sí. [Ce 161000: 2. 5' 30"]

intercalen sus intervenciones,

(alumno de segundo) del 2 al 6 de abril, comisionadas Itzel y [dice el nombre de otro niño o niña del grupo. [...]el alumno continúa. Con su compañero intercalan intervenciones para ir nombrando los grupos y su desempeño en la comisión] (alumno de segundo (N1)) lunes, sí; (N2) martes, sí; (N1) miércoles, si; (N2) jueves, si (N1) y viernes, sí. [Ce 23040:16. 6'40"]

o bien, que sólo uno de ellos la de la información y el otro lo acompañe.

[pasan dos alumnos de segundo] (alumno de segundo) Comisión de Cristóbal. Lunes sí; martes, sí; el miércoles no había croquetas; jueves, sí; viernes, no, porque había Consejo. [Ce 301000: 2. 3' 45"]

En el caso de preescolar este procedimiento es un poco distinto, debido al apoyo que se les da a estos alumnos para la lectura e interpretación de los registros

(T) A ver. Jardín uno y maternal...[un niño de jardín uno pasa al frente con María, su maestra. Ella va diciéndole la información y el niño la va repitiendo] Comisión de recoger papel. [No repite Jardín uno, sí, después de su maestra] Jardín dos si; primero si; segundo, sí; tercero, no; cuarto, sí; quinto sí; sexto, sí. [Ce 301000: 2. 3' 58"]

En caso de que quienes pasan olviden decir alguno de los datos generales de su comisión, usualmente se les pide que mencionen al menos, de qué comisión se trata,

(alumna de primero) [Empieza leyendo el registro, sin decir de qué comisión se trata] Tercero [la maestra M interrumpe] pero ¿de qué es tu comisión? [la niña contesta] de repisas [y continúa hablando por el micrófono] Tercero, sucio; Cuarto, sucio; sexto, sucio; quinto, regular; segundo, bien [...] [Ce 161000: 2. 4' 19"]

si no es que el propio conductor o el maestro de grupo lo dicen

(alumna de primero) Jardín uno, regular; Jardín 2, regular; Prepi, sucio; primero, regular [le pasa el informe al otro niño. La maestra T interviene] (T) Es el de repisas [refiriéndose al informe que se está dando] (niño primero) [continúa el informe] segundo, regular; tercero, regular; cuarto, regular; quinto regular y sexto, regular. [Ce 181200: 2. 4'08"]

Lo mismo sucede, pero en menor grado, con respecto a indicar el periodo semanal que abarca, por lo que mencionar el grupo y los comisionados parece ser de carácter optativo, pues a pesar de que algunos grupos, en ocasiones lo hacen, no es un dato que se exija. Tal vez esto es así porque el grupo se menciona a la hora que se le cede el turno y los comisionados tienen que ver más con un control de las comisiones al interior del grupo.

Insistir en que se mencione la comisión, no solamente sirve para reforzar el protocolo de este rito, sino también contribuye con procesos de formación de los niños, como podría ser la construcción de nociones espacio-temporales y de registro de datos

[...] es importante que el niño tenga como una secuencia. Si a mí me toca a darle de comer a la tortuga, pues tiene que ser todos los días. Yo tengo que asumir que si le dejé de dar de comer, algo le va a pasar a la pobre tortuga entonces, es un poco como sistematizar el trabajo de niños y niñas. Y el registro también tiene que ver con, de manera muy clara, muy concreta, ir anotando lo que está pasando en el proceso. [Frag. E. T: Ce 10 lado B, p. 13]

Dicho en otros términos, el registro sirve para sistematizar el trabajo llevando un registro diario de lo que se hace o de cómo se hacen determinadas cosas, a la vez que se constituye en un instrumento que permite dar cuenta del trabajo realizado.

Cuando un grupo no trae su reporte de comisión, puede ser que algún representante del grupo (alumno o maestro) pase a decir que no lo traen y de alguna justificación al respecto, o bien, desde su lugar se indica que no se tiene, con lo que el conductor puede hacer algún comentario o petición al respecto, antes de nombrar al siguiente grupo, o pasar a la siguiente actividad

[Cuando termina el informe de la comisión de 3ro, la maestra T nombra al grupo de 4to año (niño de cuarto) Sí hicimos la comisión, pero se nos perdió.

(T) La tienen que repetir para que se le entreguen a Paty. Quinto año. [como se tardan en pasar, la maestra T vuelve a nombrar al grupo] Quinto año, buenos días. ¿Qué pasó?, ¿no? [refiriéndose a si no la tenían] Bueno. Sexto año. [Ce 131100: 2. 2'58"]

Por lo general, el incumplimiento de la comisión está más relacionado con la falta del reporte de comisión, que con no haber cumplido con la tarea asumida mediante la comisión. En este sentido, parece ser importante distinguir entre haberla hecho y no tener el registro, ya sea por olvido

en el salón: (T) [... Los del grupo de sexto le dicen algo que ella dice por el micrófono] Dejaron el registro en el salón.[se pasa a la siguiente actividad][Ce 021000:2.40"]

o en la casa: (niño de cuarto) Hicimos la comisión, pero se quedó el registro en casa. Hay que traerla eh, es para traerla eh. [Ce 091000: 2. 2'45"]

por que no esté el representante, que puede ser quien fue el comisionado de esa semana

A
B

(M) Maestra Mr [maestra de jardín 1], este, jardín 1... ¿no lo tienen? [la maestra de Jardín 1, explica algo a la maestra M. Ella lo repite por el micrófono]

(M) Ah, ¿Si lo hicieron, pero no está la representante ni tienen el registro? [La maestra de Jardín 1 va por el registro al salón, mientras la maestra M nombra al siguiente grupo] (M) Jardín 2 [Ce 16100: 2. 29"]

porque falta pasarlo en limpio

[...Cuando nombra al grupo de tercero, un niño responde "si lo hicimos, pero lo vamos a pasar en limpio" y la maestra T nombra al grupo de cuarto.] [Ce 271100: 2. 1'15"]

o bien, por que esté incompleto

A

B

(M) [dirigiéndose a la maestra T] Es que no está completo el informe [continúa dándole la explicación]

(T) Bueno. Quinto año está incompleto [le dice algo a la maestra M con respecto a la comisión, algo así como que la terminen y la entreguen o que hay que traerla] [Ce 301000: 2. 4'37"]

Lo anterior también refleja, parte de la realidad cotidiana a la que la estrategia de las comisiones se enfrenta y a pesar de la cual, parece ser importante mantenerla.

En términos generales, puede apreciarse que tiende a haber un reconocimiento en el micrófono de si sí, o si no se llevó a cabo la comisión. Por ejemplo, si no se cumplió puede pasar lo siguiente:

La reportan que no. La reportan que no y le piden por favor que cumpla con la comisión. Punto, nada más. [Frag. E. Mr: Ce 1 lado B, p. 8]

o tal vez puede haber un señalamiento más enfático si la situación así lo amerita:

(T) Quinto año [interrumpo la grabación mientras se da información acerca del reporte de la comisión de quinto año. Retomo al final] (niño de quinto) [...] y nadie la hizo y no hicieron el registro.

(T) A ver, es la comisión de perros. Yo quiero decir al respecto que no han estado entregando. No ha habido registros ahí [tal vez refiriéndose al "pizarrón" donde se ponen las hojas de registro de cada grupo cada semana], medio cumplen. Entonces yo quiero que reflexione ese grupo a ver si realmente se siguen encargando de la comida de los perros. Yo no sé, maestra M, si al final del día alguien llega porque siempre los platos... [cambia de idea] siempre la comida se la llevan, pero no sé si... quién esté a cargo de la comisión [como es una pregunta directa a la maestra M, ella contesta] (M) *yo veo que los niños si llevan la comida, pero no lo que pasa con los platos.* [T le responde] (T) o sea, si están cumpliendo, pero no hacen registros. Tienen muchas semanas de no hacer registro; de no ver quinto año el registro. Por favor. Sexto año. [Ce 290101: 2. 39"]

En contraposición, cuando si se cumplen, o cuando hay un muy buen desempeño de alguno de los grupos en alguna comisión, también se dice:

(T) Excelente a primero, una felicitación a primero por su 100 [refiriéndose a la puntuación que obtuvieron en el reporte de comisión que se acababa de dar (4to. año: C. de aseo)] y un aplauso a primer año, que ha estado muy limpio [se escuchan aplausos. Ara se muestra emocionada, los niños del grupo la ven y la imitan] Y el baño de niños mejor que el de niñas, seguimos como la semana pasada. Parece ser que hay quien sigue jugando ahí en

el baño de niñas y entonces, por eso está todo sucio cuando van a hacer la revisión y muy bien su promedio. Un aplauso a la comisión de cuarto año por su registro [se escuchan aplausos] [Ce 290101: 2. 12”]

Posterior o durante la lectura del reporte de comisión de cada grupo, o bien al final de este apartado, puede haber felicitaciones y aplausos por el cumplimiento de la comisión o por el desempeño de alguno de los grupos en alguna de las comisiones

(T) Muy bien, cumplieron muy bien con su comisión [se escuchan aplausos] [Ce 131100: 2. 1’57”]

rectificaciones al momento

(alumno de cuarto) Comisión de aseo. Jardín uno, 94; jardín dos, 91; prepri, 88; primero, 96; segundo, 98 [la maestra T, quien ve el reporte junto con el niño, le dice algo y el lo repite por el micrófono] punto setenta y siete; tercero, 84; cuarto, 89; quinto, 92; sexto, 42 [la maestra T interviene para corregir la cifra] (T) 94 [el alumno de sexto la rectifica y se ríe un poco] 94. [...] [Ce 230401: 16. 7’21”]

aclaraciones

[Retomo cuando la maestra T está contestando una aclaración a alguna maestra de grupo, a quien no le quedó claro algo del informe de la comisión que acababa de ser presentada por el grupo de cuarto año.] (T) si, aquí lo tienen, lo que pasa es que hicieron mal el promedio, porque sí tienen, por ejemplo segundo: 100, 99 y 100 y les da 59.8. No está tan mal, pero bueno, nada más déjame anotar. Primero tiene 99, 100 y 93 y 58.4, o sea, casi el 60. Lo que pasa es que no debería de ser 60, sino 100. Por ejemplo, quinto tiene 96, 98 y 86 y le da 56 [dirigiéndose a la maestra de grupo] Entonces, nada más que lo corrijan [la maestra de grupo contesta] (I) Sí, lo checamos (T) Bueno, de todas maneras un aplauso los compañeros por su comisión. [Se escuchan aplausos] [Ce 271100: 2. 1’16”]

dudas

(A) ¿de qué es la comisión de tercero?

(T) De rincón vivo

(A) Ah, yo tengo algo ahí

(T) A ver.

(A) A mi siempre me dicen excelente y me pusieron bien.

(T) que qué estaba mal del salón de primero. [el que pasó le dice algo] Pero qué estuvo mal, por qué no estuvo tan bien. [la maestra T intercambia palabras con los comisionados de tercero, quienes le dicen que no está quien pasó a hacer la comisión. La maestra T retoma por el micrófono]

(T) Ah, no está Michelle, bueno, luego la mandamos para *comprobar* [la maestra A manifiesta su acuerdo con la resolución de Tere]

(A) Ah, o.k. [Ce 190201: 2. 22’59”]

sugerencias o peticiones

(T) [refiriéndose al registro] Bueno, yo les pido por favor a las maestras de los grupos de prepri, de quinto y de sexto, que lo pidan el viernes o el jueves si es que faltamos, para que lo tengan a la mano y ustedes lo controlen ¿sí?, por favor. [Ce 271100 2. 1’54”]

señalamientos

- (T) Quinto año [pasa al frente un niño de este grupo] (niño de quinto) Si la hicimos, pero no trajimos... [dirigiéndose a la maestra T, sin utilizar el micrófono. Ella lo interrumpe]
(T) No, díselo a ellos a mí no.
(niño de quinto) [dirigiéndose a los niños de la formación] Si la hicimos, pero no trajimos el registro.
(T) El viernes no la hicieron, yo la hice, así es que no la hicieron completa
(Martha) [le explica algo a Tere] *es que el viernes no vinieron los responsables.*
(T) [da su respuesta por el micrófono] Bueno, pero había otros, o sea, entonces qué, los perros no comen un día. [Continúa inmediatamente] Sexto año [pasa al frente una niña de sexto] [Ce 091000: 2. 3'09"]

Son justamente las intervenciones al respecto de las comisiones, las que le dan dinamismo y enriquecen el valor formativo de esta estrategia, al ser un espacio en donde se concretan oportunidades para el desarrollo de la responsabilidad, la autonomía y la conciencia social (Soria , 2001: 66). Es un espacio de reconocimiento colectivo en el que se señalan tanto aciertos como errores.

Pero si vemos lo que pasa en las comisiones, más allá de lo que la evidencia empírica nos muestra que efectivamente pasa cuando se cumple o no con la responsabilidad que las comisiones implican, veremos que suceden cosas como las siguientes:

[...] en primer lugar [cuando no se cumplen] el equipo de ese niño o niña se siente terriblemente, o sea está muy frustrado porque hay un señalamiento público, o sea, la comisión es un acto público, por eso yo digo: “ojo con prepi que no está cumpliendo, hablen con su maestro” y los niños se deben de sentir mal, pero yo creo que es como asumir la responsabilidad de las tareas que les tocan a cada quien. Igualmente sucede que cuando es por cuestiones de maestro que no esta funcionando, los niños se la regresan ¿no? dicen: “no, bueno es que el maestro no nos entrega ¿no?”, entonces, bueno, ¿cómo pueden resolver el problema? El planteamiento es buscar los caminos para resolver el problema. [Frag. E. T: Ce 10 lado B, pp. 12- 13]

También se hace público cuando si se cumple

Claro. Hacerlo público, reconocer todo el esfuerzo que están teniendo algunos para... Hay niños que desde que empiezan la comisión hasta que la terminan, pues todo está impecable. Reconocer todo ese esfuerzo. [Frag. E. T: Ce 10 lado B, p. 13]

En suma, tal vez la concreción de las comisiones diste un poco en la práctica, de los ideales o de toda la construcción teórica que hay en torno a ellas desde el PPI con respecto a su potencialidad formativa. Hay quienes consideran que no funcionan

si tú lo lees en la [Guía Paidós](#), cuál es la función de las comisiones, o te avientas un chorito con T, bueno, T que puede encandilar y decirte no, pues si, la neta, son super para formativas y super importantes para el desarrollo del niño y acá, todo el rollo, pero no funcionan así. Eso es una realidad, empezando, porque, ni se respeta al chavo cuando toma una decisión, cuando un niño va y dice: “la repisa estuvo sucia”, se confronta con otra: “¡mentira!, ¡ustedes!”, o sea, ni ayudan. Inhiben muchas veces. Inhiben, bueno, yo creo que no funcionan. Se cumple más bien, porque no te vayan a decir el lunes, que no trajiste el registro ¿no? No es por conciencia, no es porque mantengamos la Escuela limpia, o sea, no. [Frag. E. A: Ce 5 bis lado B, pp. 6-7)]

también hay quienes reconocen el esfuerzo que implican y los sinsentidos en los que pueden caer

Mira, si las comisiones fueran reales (se ríe un poco), que *intento en* lo que yo hago, o sea intento hacer reales, es un trabajo más difícil, o sea, reales me refiero a que realmente lo hagan los niños, ¿si me entiendes?, y es difícil llevar una comisión, no es fácil llevar la comisión. Tenemos como mucha carga de trabajo para realizar la carga de comisión, pero creo que es importante, porque si los chiquitos sienten que no son parte, o no se sienten integrados en estas ceremonias porque [se detiene un momento], si dejamos de hacer este trabajo, es menos su participación entonces, si es parte de esta conciencia que te digo, esta construcción que se que me lleva a trabajar con los niños reales. No tengo tiempo, es decir, es complicado ir con bolsitas, grupo *por grupo*. Por ejemplo hoy que es mi comisión de recoger papel, ahí vamos todos, es un relajo, o sea, ponen la bolsa, la tiran, es un caos vial, entonces, es así como que *osh*, bueno pero al fin ya terminamos y me siento satisfecha el lunes. El viernes que ya estás out, que ya te quieres salir y dices, es el momento en el que tienes que llevarte la comisión. Pero el lunes que ya ves que van y leen su reporte, eso te gratifica para hacerlo el viernes siguiente. Pero cuando no los hacemos, cuando solamente los presentamos por presentarlos, entonces pierde la importancia ¿no? Ahí pierde la importancia. [Frag. E.Mr: Ce1 lado B, p. 6-7]

Finalmente parece haber acuerdo en que, si bien por un lado pueden no servir del todo para mantener la Escuela y de que puede haber ciertas inconsistencias o problemas en su realización y desarrollo, también hay un reconocimiento de que son importantes en tanto son un trabajo cotidiano que implica responsabilidades, que le permiten a los niños, por un lado participar y comprometerse con el funcionamiento de la escuela y mediante esta participación, integrarse a la comunidad Escolar y por otro, es un recurso mediante el cual se hacen presentes como individuos, mediante el grupo y son objeto del reconocimiento del otro.

III. 2. 2. Presentaciones

Las Presentaciones, como la definición del propio término lo indica, consisten en poner una cosa en presencia de alguien (De Toro, 1970). Si trasladamos esta definición, al contexto escolar, podemos decir que las presentaciones son todos aquellos trabajos que se muestran ante la comunidad, o dicho de otro modo, las presentaciones son exposiciones de diversos temas y características, que diferentes grupos o sectores de la Escuela, presentan al resto de los miembros de la Comunidad.

Decíamos también que las presentaciones están encaminadas a mantener ciertas estrategias de trabajo más amplias de la escuela, por lo que, por un lado se corresponden con las estrategias de Taller Literario, Integración y Teatro, y por otro lado, constituyen las temáticas que articulan la participación de los grupos en lo que respecta al apartado de las presentaciones de las ceremonias cívicas en la escuela de la investigación.

Si bien estas presentaciones constituyen el grueso de las presentaciones que tienen lugar en las ceremonias, constituyendo más del 60% (27 de las 44 presentaciones realizadas), no son las únicas que existen. También existen otras presentaciones que pueden estar a cargo, ya sea también de alguno de los diferentes grupos, de la asociación de padres, de algún docente especial o de grupo, de la directora, o de algún grupo de niños. Presentando en cada caso diferentes características que responden a necesidades o intereses particulares.

A continuación se muestran las presentaciones realizadas durante el ciclo escolar 2000-2001, agrupadas de acuerdo a la temática y a los grupos o sectores encargados de ellas.

Tabla 1. Presentaciones realizadas durante el ciclo escolar 2000-2001

Temática / Encargados	Taller Literario	Integración Nacional	Teatro	Otras
Jardín 1	[231000]** <i>Muestra de libros elaborados</i> [Ce131100]**	Colectiva como preescolar [220101]**	[020401]	
Jardín 2	[061100]** <i>Muestra de libros elaborados</i> [Ce131100]**	Colectiva como preescolar [220101]**	[230401]	
Preprimaria	[210501]	Colectiva como preescolar [220101]**	[280501]	<i>Noticia del día</i> [Ce180900] [250601]
Primero	<i>Libro grande de los libros que les gustan</i> [Ce161000]	<i>Durango</i> [Ce181200]	[Ce190201]	
Segundo	<i>“Rafa, el niño invisible”</i> [Ce161000]	<i>Zacatecas</i> [Ce181200]	[050301]	<i>Experiencia de feria del libro</i> [Ce271100]*
Tercero	<i>“La abuela tejedora”</i> [Ce301000]	<i>Michoacán</i> [Ce181200]** [150101] [Ce220101]**	[260301]	
Cuarto	[120201]	<i>Puebla</i> [Ce271100]	[190301]	

Quinto	<i>“Domingo 7” [Ce061100]**</i> [131100]	[Ce290101]	[260201]	<i>Juguetes Tradicionales mexicanos [Ce250900]</i>
Sexto	<i>“Los tres hermanos miedosos”</i> [Ce091000]	<i>Colima [Ce041200]</i> [111200]	[070501]	Recursos Paidós: Diario de clases y conferencias [110900] <i>Juguetes Tradicionales mexicanos [Ce250900]</i> C. de comisiones [180601]
Directora y/o algún miembro del equipo docente				C. de bienvenida [210800] C. de comisiones [280800] Museo: exposiciones temporales [110900]** <i>Estación meteorológica Mx [Ce180900]*</i> <i>Votación pintura JC [Ce190201]*</i> C. de buenos deseos [080101]** Premiación de la miniolimpiada [260301] Pintura: JC [140501] Música: JC [040601] Pintura: JC [110601]
Niñas de 4to.				<i>Olimpiadas [Ce021000]*</i>
Padres				<i>Movimiento estudiantil del '68 [Ce021000]</i> Día internacional de la mujer; EZLN [120301]

NOTA: Las presentaciones que aparecen en *itálicas*, son aquellas que fueron registradas, ya sea total o parcialmente.

* = Presentaciones que no aparecen calendarizadas en el calendario anual de actividades (Anexo de Presentaciones).

** = Presentaciones que no fueron realizadas en la fecha en que aparecen calendarizadas en el calendario anual.

Como puede apreciarse en la tabla anterior, de las 45 presentaciones que aquí se muestran, únicamente 4 de ellas no fueron previstas desde el inicio del ciclo escolar³¹. Sin embargo, su aparición cobra sentido en el contexto en que tienen lugar.

Veamos:

En el caso de la presentación relativa a las Olimpiadas, el interés de estas niñas para preparar y presentar este trabajo, pudo verse alimentado por influencias externas al Centro, como toda la información generada al respecto de las Olimpiadas de Sidney 2000 en los medios masivos de comunicación, pero también otro incidente al interior del Centro pudo haber contribuido:

(M) Ah, sí. Perdón, antes de irnos, es cierto, Juanito ayer compitió, es cierto, no pasó a las finales pero hizo su

³¹ Cabe señalar la posibilidad de que se hayan realizado más presentaciones no previstas de las que aquí señalo, en aquellas ceremonias de las cuales no tengo registro. La misma posibilidad existe para los cambios de fecha o ajustes que pudieron haber surgido en el transcurso del ciclo escolar 2000-2001.

gran esfuerzo. Juan séptimo lugar pero no pasó a la siguiente ronda. Eso quiero decir es sexto lugar ¿no? [algunas personas intervienen en la narración de la noticia. Se escucha bullicio mientras se da la noticia.] Séptimo lugar. Y Juan veloz es un ex-alumno de la escuela. Estuvo desde [interrumpe la frase para hacer una acotación], fue mi alumno en dos ocasiones, y él estuvo desde jardín uno aquí muy pequeñito vino hasta salir a sexto año, igual que sus hermanos. Aquí estuvo, quizá lo hayan nombrado, quizá lo hayan visto en la televisión, es uno de los competidores que están en las olimpiadas y pues él está, es muy joven, tiene diecisiete años y creo que está, como él lo dice en una entrevista, en una entrevista lo dijo: "soy jóven y estoy preparándome para las siguientes". Y ojalá siga triunfando. Un aplauso para él. [aplausos a Juan veloz] [Ce 180900: 13. 34'58"]

Tal vez el hecho de que un competidor de las olimpiadas hubiera estado en la escuela de la investigación, permitió a estas niñas una mayor identificación con este evento internacional, dándole una relevancia especial a la realización de esta investigación. También es importante destacar, que estas niñas pidieron autorización a la directora para que se les dejara presentar su trabajo en la ceremonia, lo cual también habla de un interés de mostrarlo y compartirlo con la comunidad.

La presentación de la Experiencia de la Feria del Libro, de alguna manera se relaciona con la de las Olimpiadas, en tanto ambas se derivan de otra experiencia que ocurre simultáneamente en el tiempo, con la diferencia de que, por una parte, esta presentación fue preparada por todo el grupo, y por otra parte, fue la directora quien solicitó al grupo que se compartiera con el resto de la Escuela

(T) [continúan los ladridos] Esa experiencia que tuvo segundo puede ser una buena enseñanza para el resto de la Escuela. Hacer un acopio antes de la feria del libro. Fue así como, con mucha voluntad del grupo para participar y tienen libros muy bonitos para la biblioteca del salón. Ya vieron cuales fueron, entonces, para el año que entra, a la mejor podrían pensar un poco antes y lo podrían hacer. Por eso yo les propuse que lo expusieran, porque me pareció un muy buen trabajo del grupo y de la maestra y tienen material muy bonito para la biblioteca. [Ce 271100: 4. 14'37"]

Las otras dos presentaciones que no aparecen registradas en el calendario anual de actividades corrieron a cargo de docentes especiales y su justificación pudiera ir en el este sentido:

[...] Los maestros especiales, muchas veces por los horarios que tienen, porque no tienen un tiempo completo, no logran integrar su trabajo y compartirlo con toda la comunidad escolar por la misma estructura de sus horarios ¿si? entonces, el hecho de que haya por ejemplo la ceremonia de música, donde el maestro o la maestra del Música presenten la investigación que hicieron acerca de la vida de un autor, o una canción que inventaron, les permite integrarse a esa comunidad, integrar su trabajo. Por eso también se escoge la parte de los maestros especiales, como puede ser Música o Pintura, porque son proyectos que tienen un maestro con todos los niños de la escuela, pero que tiene una clase a la semana entonces, si no la clase se pierde entonces, hay que buscar, como herramientas de articulación de las estrategias didácticas en todo el proyecto y esa es intención ¿si? Podrían ser otras, posiblemente, posiblemente podrían ser otras.[...] [Ce Te: Ce 10, lado A, p. 8]

Por la misma cuestión del horario, es tal vez que los maestros especiales aprovechan su asistencia a ceremonia para alguna presentación que tengan pendiente.

Siguiendo con el análisis de la información proporcionada por la Tabla 1, en términos generales, a cada grupo correspondió una presentación para cada una de las tres temáticas relacionadas con otras estrategias de trabajo de la escuela, con una fecha asignada. A la primera temática le fueron asignadas 9 fechas, en su mayoría comprendidas en los meses de octubre y

noviembre; a la segunda temática le correspondieron 8 fechas, comprendidas de noviembre a enero y a la tercera temática le correspondieron 9 fechas, comprendidas de febrero a mayo.

La asignación de estas fechas también está relacionada con el calendario anual de actividades, de acuerdo con el cual, las ceremonias de integración deben concluir antes de que tenga lugar la Fiesta de Integración a mediados de febrero. Lo mismo sucede con las ceremonias de teatro, que se realizan una vez que los grupos han avanzado en la preparación de su obra y culminan antes de que el festival de teatro se realice a finales del ciclo escolar.

Las fechas de las otras presentaciones se intercalaron con éstas a lo largo del ciclo escolar, lo cual permite inferir que es a partir de estas tres grandes temáticas que se relacionan con otras estrategias de trabajo de la escuela, que se articula la participación de los grupos para las presentaciones.

Las fechas asignadas a las diferentes presentaciones, fueron respetadas, exceptuando los casos de las ceremonias de Jardín 1 y Jardín 2 que se realizaron en conjunto y en una fecha distinta a las previstas para cada uno de estos grupos; otro cambio de fecha, también puede apreciarse en la ceremonia de Taller literario de 5to. grado, que fue adelantada una semana, cediendo con esto su fecha a la ceremonia literaria de Jardín 1 y Jardín 2. Lo mismo sucede en el caso de la ceremonia de integración nacional de 3ro. y preescolar, que pudieron haber intercambiado fechas.

Independientemente de los motivos por lo que se cambian las fechas y de los procedimientos que acompañan a estas modificaciones, estos cambios pueden generar ciertas dificultades. Por ejemplo, para el caso de la ceremonia del 23 de octubre que correspondía al grupo de Jardín 1, al no llegar el docente encargado, la presentación fue suspendida, aunque después se repuso integrándose en la fecha de Jardín 2. De la misma manera, el que el grupo de quinto haya cedido su fecha al grupo de Jardín 1 y Jardín 2, pudo haber influido en el desempeño que este grupo tuvo en su presentación

(T) Bien. Pasamos ahora a la ceremonia de quinto año. [La maestra M toma la palabra]

(M) Venimos a improvisar, realmente no tuvimos mucho tiempo para poderlo hacer. Es una recopilación de cuentos “Oye te cuento un cuento” y en esta ocasión, vamos a presentar "Domingo 7" [dirigiéndose a sus alumnos] ¿Quinto año se pasa?, con los pocos que están, ni modo [...Algunos alumnos muestran cierta resistencia para pasar.] Vénganse, vénganse para acá. (T) Vénganse para acá todos y todas. [Mientras los alumnos de quinto año se organizan, un alumno de sexto año pasa al área del micrófono.] [Ce 061100: 5. 7'35"]

Es decir, el tiempo de planeación se refleja en la concreción de las presentaciones. En donde puede haber presentaciones planeadas con anticipación, que resulten muy eficientes, que sean fluidas y que probablemente tengan más posibilidades de ser significativas para los alumnos. Pero también puede caerse en situaciones como la siguiente:

“como me toca la ceremonia, yo digo que hablemos mañana de la tuna y entonces, todo mundo investiga de la tuna, trae un cartel y así, como se lo aprendan en su casa y se forman y así lo dicen, o sea, no tiene mayor bronca. Nunca lo vieron los demás compañeros. Nunca se confrontó la información, ni se llegaron a discusiones: “y tú te paras primero”, “y tú qué vas a decir”. [Frag. E. A.: Ce 5 bis lado B, p. 3]

En este sentido, habría que buscar mecanismos para eliminar las formas de presentación ineficientes y promover las eficientes

Lo que yo he hecho para poder como estimular que se trabaje más en la línea de la verdadera acción significativa para los niños, es que cuando veo una ceremonia particularmente pertinente hablo mucho de ella en el consejo y felicito, para ver si por ahí, por emulación los otros comparte, más que criticar a aquella que no haya sido muy buen, porque buen, pues de todas maneras la maestra o el maestro hicieron su esfuerzo y los niños también. [Frag. E. T: Ce 10 lado B, p. 9]

Pero aquí habría que tener cuidado con no herir susceptibilidades de los docentes, al exaltar los trabajos de algunos grupos y tal vez no hacer incapie en los aciertos de otros, aunque tal vez no sean tan notables.

También en cuanto a las modificaciones a que puede estar sujeto el calendario anual de actividades, no hay registro de si la Ceremonia de Buenos Deseos se haya realizado en una fecha u hora distinta a la prevista³², tal vez la semana siguiente, o no se haya llevado a cabo, mientras que la presentación referente al museo de ciencias, fue pospuesta una semana y, debido a sus características, podría ubicarse en el apartado siguiente.

Otro dato a destacar, es que tanto la ceremonia de integración nacional de 3ro., como la de 6to., constan de dos exhibiciones, aún cuando la de 3ro. tenía asignada, únicamente una fecha el 15 de enero de 2001. Veamos que fue lo que sucedió:

(T) Los niños de tercero [interrumpe su frase, con lo que los niños de tercero que se estaban aproximando al área del micrófono se detienen] espérenme tantito, voy a aclarar una cosa. Su ceremonia de integración, de acuerdo al calendario. Es una aclaración para los de tercero, porque hubo una confusión ayer en la junta, es en enero, pero como habíamos quedado que expusieran, van a pasara a exponer su trabajo. Pasen acá los de tercero por favor [algunos niños dicen 'no' en un tono de rechazo, que podría denotar que ya están cansados. Cabe mencionar que ya había habido dos presentaciones previas a ésta].

(T) No habían preparado la ceremonia, pero habían hecho su trabajo [refiriéndose a las láminas] y querían exponer. [dirigiéndose a un niño de tercero] Ray, ¿de qué es tu trabajo? [el niño contesta] de la comida [algunos niños de la formación siguen diciendo 'no'. El niño continúa con su intervención] es pescado blanco y *huichepos*. (T) [dirigiéndose a Ray] que son de qué estado. (Ray) Del estado de Michoacán. (T) [dirigiéndose a Ray] Bien, pasa a enseñarlo. [Interrumpo la grabación durante el resto de la presentación. Se sigue más o menos la misma dinámica con el resto de los niños del grupo]

(T) [Una vez que terminan] Le damos un aplauso a los compañeros de tercer año [se escuchan aplausos e interrumpo la grabación mientras éstos continúan] [Ce 181200: 5. 9'00"]

Aparentemente, el grupo de tercero adelantó su presentación de Integración Nacional, sin embargo, el 22 de enero, aparece la siguiente nota

[8:37] Tercero se organiza para su presentación de integración nacional.

[8:39] Comienza la presentación de tercero. Una niña del grupo le dice a la maestra T que no trae parte de su material y ella la apoya diciéndole que lea lo que traiga. Algunos niños se quedan en el sitio a lado de la maestra T después de su presentación y la maestra L se queda con ellos. Hay otra maestra en el lugar de 3ro. Me parece que es nueva y está en lugar del maestro U. [Ce 220101: 7]

³² Después se me informó que había sido realizada el día previsto, pero a las 12:00.

lo cual da indicios o de que la presentación se repitió, o de que algunos alumnos presentaron su trabajo en la primera exhibición y el resto en la segunda.

Este tipo de ajustes que se hacen sobre la marcha, resulta particularmente interesante si se toma en cuenta que responden a una decisión, cuya intencionalidad rebasa lo que a primera vista pudiera parecer absurdo. Es decir, optar por extender la duración de la ceremonia cuando ésta ya ha sido larga de por sí, los niños ya están cansados y hay un reconocimiento explícito de esta situación, podría parecer una decisión errónea. Pero es aquí donde contextualizar esta experiencia en un Proyecto Psicogenético cambia totalmente su sentido. Veamos por qué

[...] Es absolutamente antipedagógico, pero ya que está ahí, es muy difícil modificar lo que el niño trae, porque el niño tiene la expectativa de “yo voy a leer todas estas hojas que preparé” ¿no? y entonces, aunque tu estás viendo que se está atorando y que todos están aburridísimos, es muy difícil porque tienes que ser muy sutil con ese niño, porque lleva un trabajo ya. [...] [E. T.: Ce 10 lado A, pp. 3-4]

Lo anterior da cuenta de las acciones, que en lo cotidiano, afirman al sujeto como como eje central de la labor educativa. Es decir, resulta más relevante satisfacer las necesidades de los niños, que en este caso se materializan en la expectativa de mostrar un trabajo a la Comunidad, que el hecho de por ejemplo no excederse en los tiempos que podrían ser más convenientes o habituales.³³ Lo mismo sucede para el caso de los padres.

En cuanto a los temas de las presentaciones que no forman parte de Taller Literario, Integración Nacional o Teatro, puede notarse cierta diversidad, con respecto a los diferentes encargados, así como algunos rasgos comunes, entre las presentaciones de un mismo sector. Esto resulta, particularmente evidente en el caso de las presentaciones a cargo de los padres, las cuales están relacionadas con eventos que se conmemoran o se llevan a cabo, cercanos a la fecha de su realización y que implican una relación con ámbitos sociales más amplios como el Día Intenacional de la Mujer.

Las ceremonias a cargo de los padres son especiales; en parte porque se realizan pocas veces en el año escolar, y en parte porque la dinámica cambia un poco: las intervenciones tienden a ser más extensas y se exceptúa la norma de negar el acceso a los niños que llegan tarde.

En el caso de las presentaciones a cargo de la directora y/o algún miembro del equipo docente, algunas de estas presentaciones, como es el caso de la de música y la de pintura, son de carácter colectivo, es decir,

[...] la ceremonia de pintura, es una ceremonia a nivel Escuela, no nivel grupal entonces, ahí lo que se muestra. Se habla sobre el pintor que se está estudiando y después se muestran todas las pinturas que hicieron cada uno de ellos [refiriéndose a los niños que se eligen como representantes de cada salón]. Es como mostrar los trabajos que hacen otros grados ¿no?, básicamente, y ver en qué proceso están y cómo lo hacen. [Frag. E. J.C.: Ce 5 bis lado A, p.1]

³³ Las ceremonias tienen una duración promedio de 32 minutos, siendo la mediana de 33 minutos, la duración más corta de 15 minutos y la más extensa de 59.

Presentaciones relacionadas con otras estrategias de trabajo de la escuela

Con las presentaciones de Taller Literario, se busca plasmar, ya sea mediante la representación teatral de un cuento, la presentación de un texto, o alguna otra forma elegida para este efecto, cuestiones relacionadas con la literatura; las de Integración Nacional, consisten en la presentación una investigación de alguno de los estados de la República Mexicana, elegido con anterioridad, que será retomado para la Fiesta de Integración y, finalmente, en las de Teatro, se presentan avances de las obras que cada grupo presentará en el Festival de Teatro de la escuela, al final del ciclo escolar.

Pero por qué son estas y no otras las temáticas por las que se ha optado

[...]Por qué hemos escogido esas en particular, varias de ellas son colectivas. o sea, cuando nosotros tenemos integración nacional, es un proyecto que involucra a toda la escuela entonces, en donde van a participar desde los más chiquitos hasta los de sexto de primaria. O cuando hablamos de taller literario, es una práctica que es horizontal en toda la escuela, que es transversal, entonces nos va a tocar a todos, o teatro. [...] [E. T: Ce 10 lado A, p. 8]

También hay otro tipo de consideraciones, que tienen que ver con brindar la posibilidad a los maestros especiales de compartir su trabajo, y con esto, integrarse a la Comunidad:

[...] Por eso también se escoge la parte de los maestros especiales, como puede ser Música o Pintura, porque son proyectos que tienen un maestro con todos los niños de la escuela, pero que tiene una clase a la semana entonces, si no la clase se pierde entonces, hay que buscar, como herramientas de articulación de las estrategias didácticas en todo el Proyecto y esa es intención ¿si? Podrían ser otras, posiblemente, posiblemente podrían ser otras. En otros años ha habido por ejemplo periodismo, la presentación de la noticia de la semana. Sobre todo, ha habido otras cuando vemos que hay prácticas que tienen riesgo de desaparecer, o sea si esa anda muy perdida porque realmente no es parte de una expectativa de los maestros, no la han retomado, les parece muy difícil entonces, es posible que a la hora del diseño del plan anual de actividades, o en una revisión de algún Consejo Técnico digamos: “oigan, yo veo que necesitamos cambiarla, porque eso nos va a ayudar a consolidar, a revisar nuestras prácticas, es como un compromiso colectivo, a trabajarla en conjunto para que se desarrolle. [E. T: Ce 10 lado A, pp. 8-9]

Taller Literario, Integración Nacional y Teatro, son estrategias de trabajo que se encuentran en el mismo nivel, es decir, que son fundamentales debido a su importancia estructural, dentro de PPI. Veamos lo que esto significa.

Taller Literario

El taller literario busca apoyar el aprecio por la literatura y, generalmente se presentan en ceremonia actividades derivadas de lo que se hace en taller literario en cada grupo. Es en esta temática en la que puede apreciarse una mayor diversidad en cuanto a la forma de presentación de los diferentes grupos. Hay representaciones teatrales, lecturas comentadas de cuentos, presentación de textos o materiales elaborados por el grupo, etc. Debido a que un ejemplo no bastaría para dar cuenta de esta diversidad, se presentan dos de ellos.

(T) Tenemos la ceremonia literaria de tercer año [mientras el grupo de tercer año termina de organizarse, T invita a los papás a integrarse en la formación situándose detrás de los grupos de preescolar] Si quieren pasar algunos papás atrás de los niños de cuarto año, pueden pasar, para ver mejor. [Algunos papás se integran a la formación]
[Tanto U, el maestro del grupo, como la maestra M le piden el grupo que guarde silencio y se organice. El grupo está

muy inquieto y les lleva mucho tiempo organizarse El resto de los niños de la Escuela también comienza a dispersarse]

(T) ¿ya listos tercer año? [El grupo continúa organizándose]

(U) A ver, ¿ya guardan silencio? [Los niños continúan hablando mucho. El maestro Mc también apoya pidiéndoles. U sigue diciéndoles cómo acomodarse.]

(U) Bien. Esta es la ceremonia el taller literario de tercer año. Es la representación del cuento La Abuela Tejedora

(U) [U va leyendo el cuento, haciendo pausas para que sus alumnos representen las escenas que él va describiendo con su lectura. Hay algunos disfraces y objetos. El resto de los niños están sentados en sus lugares y atentos a la obra] Un día, llegó a una pequeña ciudad, una abuela muy anciana, sólo llevaba un bastón y unas agujas de tejer. [pausa] Recorrió la ciudad y no encontró casa, entonces se sentó en el campo sobre una piedra fría y tejió unas hermosas pantuflas para reposar sus pies cansados [pausa] pero la abuela, no quiso poner sus pantuflas sobre la tierra, así que se tejió un tapete. [pausa] Lo se preguntó: donde lo podré extender, a su alrededor sólo había espinas y rastrojo y de nuevo se puso a laborar. ¡Suenan, suenan las agujas! 2 segundos más tarde tenía el piso y de su problema se olvidó, [pausa] pero ahora, ¿dónde conseguiría una cama o un sillón? de nuevo se puso a laborar ¡Suenan, suenan las agujas! hizo una cama, una almohada y un colchón, tejió una funda, una colcha y una sábana, pero ¿cómo podría sin una cortina? Y de nuevo se puso a laborar. ¡Suenan, suenan las agujas! tejió una pared, ventana y mosquitero. [pausa] Tejió una columna y luego otra y sobre ellas, tejió el techo. [pausa] Pero sin té, ni tetera ¿qué haría para desayunar? Entonces, se puso a tejer una tetera y un pastel, pero tejió tres tasas, pues sola ahí, no quería vivir. ¡Suenan, suenan las agujas! la abuela supo que quería: se tejió un nieto y una nieta. Con un hilo fino les agregó unas muecas de tristeza, otras de risa y mucha picardía. Afuera, tejió pasto y flores. Adentro, puertas con manijas. Y los dos nietos a la terraza salieron a brincotear sobre un paso de estambre verde. La abuela seguía tejiendo: Juguetes, estanques y roperos. Afuera, los dos pícaros traviosos algunas flores destejieron. Luego, el pícaro atrapó a la pícara y le rompió unos hilos del tobillo y ella, a su hermano, le descosió un pedazo de espalda. La abuela tejedora no se enojó, remendó el tobillo y el pedazo de espalda reparó. Con estambre negro, tejió un poco de oscuridad, acostó a los niños y los arropó. Y frente a la cama, se sentó a tejer dulces sueños de fino estambre.

[se pone una música instrumental, para ambientar la noche. Los niños de tercero bailan hasta que se para la música]

[continúa la narración] Por la mañana, tejió un libro para cada uno y a la escuela los llevó, pero los maestros dijeron al verlos: “no aceptamos niños de estambre”. La abuela contestó: “No tienen razón” [T y M mueven a los niños que están haciendo la representación, ubicándolos más centrados con respecto de la formación. Estaban entre la escolta y el área del micrófono.] Pero los maestros dijeron al verlos: “no aceptamos niños de estambre”. La abuela contestó: no tienen razón, son niños lindos y encantadores. Vean lo que saben, son tejidos, pero no es culpa de ellos.” “niños de hilo y huecos, no es nuestra escuela, pero no es respetable”, dijeron los maestros. La abuela se enojó, la abuela era obstinada. ¡Suenan, suenan las agujas! Tejió una auto y en él viajaron a exigir una disculpa.

[T y M dicen a los niños que se muevan hacia un lado en donde los vean más. Los niños se reubican] *Háganse para allá* [Los niños se reubican. El resto de los niños, los maestros de los otros grupos y los padres de familia están atentos.]

La escucharon el alcalde y los consejeros y decidieron que en una ciudad decente no se aceptaban niños llenos de agujeros. ¿qué clase de alcaldía es ésta?, preguntó la abuela, y de nuevo se puso a laborar. ¡Suenan, suenan las agujas!, tejió una avión y en él, volaron en la capital. Discutieron el presidente y sus ministros ¿niños de hilo y huecos?, frunció la nariz y declararon: “El alcalde y los maestros no se equivocan, aquí no hay lugar para niños de estambre”. Ya para entonces, la pequeña ciudad era famosa. De todas partes venían turistas a conocer la extraña casa y su jardín el alcalde y sus consejeros dispusieron levantar una cerca para resguardar la casa, pues en ninguna otra parte había una casa así, pero la cerca no sirvió, pues la abuela tejedora, muy enojada, en secreto, por la noche destejió la casa entera: la puerta, las paredes, la cerca, las flores, la tetera.

[se pone una música instrumental, para ambientar la noche]

[continúa la narración] Ya no suenan las agujas, cuando desapareció todo, la abuela a sus nietos también destejió, tomó su bastón y abandonó el lugar para siempre. Pero encontrará otro lugar y tejerá todo nuevamente. Lo primero, serán sus nietos, para que vuelvan a reír y a correr. Y si hubiera gente agradable, que con gusto acepte a sus nietos. La abuela tejedora, sin preocuparse, se sentará y tejerá, tejerá, tejerá. [Se escuchan muchos. Un niño que llegó tarde, pero que está con el resto del grupo no quiere pasar, por que dice que él no salió. Marco le dice que no importa, que también es parte del grupo y él accede a pasar.]

(T) A ver, se hacen para acá todos los actores y las actrices. Más para allá porque están escondidos (M) *Háganse para adelante, para adelante* [los niños se reubican y vuelven a hacer una caravana. Se vuelven a escuchar aplausos]

(T) Muy bien su trabajo y su cuento. Ah, están tomando una foto [T espera a que la mamá tome una foto del grupo y, posteriormente, le pide a tercero que pase su lugar] O.k. a su lugar tercer año. Muy bien.

(T) Les pedimos a los maestros y maestras, al presentar ceremonia, que la ensayen más al centro, porque en el

rincón, casi no se ven. Por favor. [Ce 301000: 3. 7'11"]

Similar a la modalidad de presentación del ejemplo citado, encontramos narraciones de cuentos en las que los alumnos toman turnos para ir contando la historia, mostrando ilustraciones que sintetizan lo que se va narrando [Ce 161000: 4. 14'35"], o bien, representaciones del cuento en las que los alumnos actúan el argumento de la historia [Ce 131100: 5. 7'35"]. En cualquiera de los casos, puede hacerse uso de recursos escenográficos, vestuario y música. También puede haber conclusiones o reflexiones derivadas de la presentación, ya sea a cargo del grupo o de quien conduce la ceremonia.

Veamos ahora otra modalidad que pueden tener las presentaciones de esta temática:

(M) Va a iniciar primero con la ceremonia [en tono de confirmación]

(A) Sí, literaria

(M) Por favor [como indicando que ya pasen. El grupo de primero pasa hacia donde está el micrófono y la maestra A comienza a organizarlos. Los niños se forman en fila, siguiendo un orden de acuerdo con los números de las tarjetas de trabajo que tienen. Un niño se queda a lado de la fila sosteniendo un libro que fue elaborado por los niños del grupo] (A) [dirigiéndose al resto de la Escuela] Van a ir dando la vuelta, así es que nada más espérenlo un momentito.

(Niño de primero 1(N1)) ¡Hola! Somos los niños de primer año les venimos. Somos los niños y las niñas de primer año. Les venimos a contar qué hicimos en taller literario. [Cuando termina de decir su fragmento, pasa al final de la fila y la que venía atrás ocupa su lugar. Este procedimiento se repite hasta que todos los alumnos pasan. El niño que sostiene el libro grande lo abre]

(N2) En taller literario leímos un libro que se llama Me gustan los libros, ese libro lo escribió un señor que se llama Antony Brown.

(N3) Anthony Brown es un escritor que nació en Inglaterra. El escribe cuentos para niños y niñas. Cuentos infantiles.

(N4) Antony Brown tiene veinti...[cambia de cantidad] 53 años y los dibujos de sus cuentos son casi siempre changitos o de la gente que tiene la cara como si fuera changito.

(N5) El changito más famoso se llama Willy y él escribe muchos cuentos de Willy como Willy el tímido, Willy el mago y Willy [...]

(N6) Después de que leímos Me gustan los libros de Antony Brown, decidimos hacer nuestro propio libro con las cosas que a nosotros y nosotras nos gustan más leer.

(N7) A nosotros nos gustan los libros que hablan sobre casas porque no todas las casas son del mismo tamaño en el mismo barrio.

[A le indica al niño que sostiene el libro que cambie de hoja; a partir de este momento irá pasando las hojas conforme sus compañeros vayan terminando sus intervenciones. Los demás niños de la Escuela y los padres de familia asistentes, escuchan con atención.]

(N8) También nos gustan los libros que hablan de números, porque así conocemos algunas combinaciones y también sabemos porque se llaman números caprichosos

(N9) A nosotros nos gustan los libros que hablan de animales salvajes porque nos enseñan especies que no conocíamos.

(N10) A nosotros nos gustan los libros que hablan del espacio, porque nos explican qué es una estrella fugaz y también del planeta Marte que es rojo.

[En ocasiones toma más tiempo que se cedan el turno para empezar a hablar que el tiempo que ocupan para leer o decir lo que les toca. Esto parece no influir negativamente en la dinámica]

(N11) Los libros de monstruos buenos y no tan buenos son un poco de espanto y un poco de...[hace una pequeña pausa] divertidos. Los monstruos buenos a los no tan buenos les hacen travesuras y los no tan buenos, los espantan a los buenos.

(N12) Los libros de Navidad te dan siempre al final alegría en el corazón y también hablan de regalos de familias que están juntas platicando o cenando.

(N13) Los libros que más se nos antojan son los que hablan de bercas... [El niño que está hablando se traba, A le sopla, pero como lo que dice él no hace mucho sentido, los niños comienzan a reírse y también A y este niño. A lo alienta a decirlo nuevamente.]

(A) Otra vez. [dirigiéndose al resto de la Escuela] Ahí va de nuevo [el niño lo vuelve a intentar]
(N13) Los libros que más se nos antojan son los que hablan de albercas, nos imaginamos que hace mucho calor y todos nos metemos en ellas y jugamos. (A) [Dirigiéndose al niño] Muy bien. (N14) Los libros de espantos son especiales para leerlos cuando no hay luz y quieres comer palomitas y quieres estar junto a tus *amigos que están contigo*
(N15) ¡Sí!, ¡de verdad!, ¡los libros, se los digo de verdad, a todas y todos nosotros nos super encantan los libros!
(N16) Esta fue nuestra ceremonia literaria. Esperamos que les hay gustado. Gracias por escucharnos.
[comienzan los aplausos. Los papás parecen estar muy emocionados y complacidos por la presentación. Sonríen y aplauden con fuerza]
(alumno) Este libro lo vamos a poner una repisa en nuestro salón para que lo puedan ver de 10:30 a 11:00.
(M) Muy bien. [vuelven a empezar los aplausos]
(alumna) Ya por último les queremos decir que no se dejen engañar. Este libro es único y no se vende en las librerías.
[muchos niños y padres de familia se ríen y vuelven a aplaudir]
(M) Muy bonita la presentación. Felicidades a primero.
[Araceli cuenta a tres para que los niños de su grupo hagan una caravana. Este incidente provoca risa en los asistentes. Luego les indica que se vayan a su lugar, repitiendo varias veces que se pasen por atrás de la Bandera. Los papás siguen aplaudiendo][Ce 161000: 3. 8'30"]

Similar a esta modalidad encontramos la presentación de libros elaborados por los alumnos [Ce 131100: 3. 3'50"].

Integración Nacional

El Proyecto de Integración Nacional, es la manera en que el PPI de la Escuela de la investigación retoma el cuarto aspecto del Enfoque de la Educación Cívica para la Educación Primaria, planteado por el Plan y Programas de Estudio (1993).

Es decir, si bien el fortalecimiento de la identidad nacional, se ve favorecido por el estudio de las costumbres, las tradiciones y la lengua. Desde un Proyecto Psicogenético, se ve la necesidad de que estos conocimientos se construyan a partir de acciones concretas. En este sentido, el mecanismo que se ha tomado como uno de los puntos ejes del Proyecto de Integración Nacional es la investigación, preparación y práctica de las fiestas de la comunidad, particularmente de las fiestas populares.

“el objetivo de dichas celebraciones es permitir la identificación de nuestros niños con nuestras fiestas propias a través del goce que la celebración en conjunto representa. Es a partir de compartir un platillo que se ha preparado, un baile, el adorno del patio, el juego de la Lotería, o la participación en la tómbola, que los niños aprenden que estas fiestas nos identifican, nos unen y constituyen parte de la cultura nacional.” (Mayora y González en Garduño, 1991: 205)

Dentro de estas fiestas populares, se encuentra la Fiesta de Integración, que es la que se retoma en las ceremonias cívicas con las investigaciones que los diferentes grupos presentan acerca de alguno de los Estados de la República Mexicana. A continuación se presenta una reseña de la Fiesta de Integración con el fin de contextualizar lo que de esta actividad tiene lugar en las ceremonias cívicas.

El día de Integración Nacional es también el día de Integración de Paidós, pues se integran los papás, los maestros y los niños.

La preparación de este día se inicia desde que empiezan a investigar todo lo referente al Estado que le toca a cada grupo: su ubicación geográfica, orografía, hidrografía, tradiciones, danzas, canciones, comida típica e historia.

...El 14 de febrero de este año, desde que llegamos a Paidós, ya estaba en plena efervescencia la actividad... Me quedé con Luisa (mamá de Mónica Mariana) y Milena (mamá de Milena) a deshebrar la carne para las tortas que se acostumbran en Jalisco y que les llaman “lonches”. Después empezamos a rebanar el pan y a ponerle crema, frijoles y lechuga. Al mismo tiempo, la carne ya deshebrada, se estaba guisando...Mientras las comisiones para preparar la comida de cada grupo hacían lo necesario para que sus locales de la “Muestra Gastronómica” estuviera a tiempo, los niños estaban preparando su vestuario y su arreglo personal; en fin, poniéndose guapos para el gran momento.

Al cuarto para las once, ya los niños y papás estaban en sus lugares en el patio. Entonces Tere dijo que esta es una fecha en que en Paidós pensamos en una Integración Nacional y que ojalá en México exista algún día, una verdadera integración incluyendo a las niñas, a los niños y a los pueblos indígenas.

Después se hicieron los honores a la Bandera y cantamos el Himno Nacional. Acto seguido cantamos “Sábado Distrito Federal” de Chava Flores y “Adelita” y “Guadalajara”. En ocasiones no íbamos parejos (niños y adultos) y parecía que estábamos cantando a varias voces, pero fue muy divertido.

Y empezó el baile. Los de primero con una danza prehispánica...Al grupo de segundo le tocó el Estado de Sinaloa. Salieron los dos varones del grupo: uno iba disfrazado de venado y el otro de coyote... Luego fue el turno de los grupos de preescolar y maternal que bailaron “Viva Linares” y “Lucero” de Monterrey... El siguiente grupo fue el de tercero y bailaron “Rasca petate y “La llorona” de Chiapas. En ese momento todos aplaudimos al recordar a nuestros hermanos de Chiapas...Después se presentó el grupo de sexto que bailó “Cuadrillas” de Durango... El penúltimo grupo fue el de cuarto año que bailó música de Veracruz: “La Bruja “ y “La bamba”... Finalmente y para cerrar el baile, el grupo de quinto bailó música de Jalisco “El Jarabe Tapatío” y “El Son de la Negra”...

Al terminar esta manifestación de amor nos fuimos a comer. Mientras unos servían y otros comían, otros más volvieron a bailar...

Detrás de toda esta diversión está un gran equipo organizado (de madres, padres y maestros/as): hay quien recibe el dinero para la compra de lo necesario para la preparación de alimentos, quien se encarga de la compra, quien prepara, quien baja las sillas, quien las sube después del festejo, quien se encarga de sacar los trastes, quien reparte los mismos y quien recoge los boletos de autorización para salir (ya que no sale uno si no entrega sus trastes limpios y secos) y hasta quien barre después del festejo... Como siempre, este día nos deja un agradable sabor de boca y un grato recuerdo. ¡Felicidades a toda la Comunidad Paidós!” (Montes, 1997: 14).

Podría decirse que las presentaciones de Integración Nacional, son el preambulo para la Fiesta de Integración. En donde cada

grupo tiene la libertad de elegir el Estado que más le interese conocer, para investigar sobre él, compartir este conocimiento con los demás y más adelante, ya en la Fiesta, vivenciar experiencias concretas como los cantos, los bailes y la comida. Pero cómo son las presentaciones de Integración Nacional propiamente dichas. Veamos un ejemplo:

- (T) *Ahora* los trabajos de Integración Nacional de segundo año sobre el estado de Zacatecas.
(niño de segundo (N1)) Hola, somos el grupo de segundo año y vamos a presentar nuestra ceremonia de integración nacional del estado de Zacatecas.
(N2) El escudo de Zacatecas tiene [describe el escudo. No se escucha muy bien en la grabación, sin embargo, se oye natural]
(T) Ahí va a pasar el escudo de Zacatecas [refiriéndose a que se les mostrará la lámina al resto de los niños que están en la formación.
(A) ¿Y luego?
(N3) El traje típico del hombre son botines, pantalón justo, pañoleta, suéter rojo, digo [rectificando], chaleco rojo y camisa blanca y sombrero grande.
(N4) El vestuario de la mujer usa falda roja con estampado de flores, blusa blanca amplia, este, reboso y...y ya. [Interrumpo grabación durante el resto de la presentación. Los alumnos siguen tomando turnos para dar información por el micrófono y luego recorren la formación mostrando imágenes de lo que dijeron. Retomo la grabación una vez que todos los niños del grupo pasan.]
(T) Muy bien los compañeros de segundo año [se escuchan a aplausos. Interrumpo la grabación. T da entrada a la siguiente presentación ...] [Ce 181200: 3. 6'39'']

Como puede apreciarse, lo que se da es información factual acerca del Estado, misma que puede apoyarse con ilustraciones u objetos. Se busca que el texto sea escrito por los niños para que sea sencillo y accesible a ellos, sin embargo, esto no siempre sucede

[...] muchas veces nos encontramos; sobre todo en integración nacional yo creo que es donde más pasa, que es una síntesis que copiaron de un libro ¿no?, entonces, la tienen así kilométrica y la están presentando así. Yo seguiré haciendo batalla contra eso, porque me parece que no es muy educativo, que no les ayuda mucho, que cansa al niño y a los demás también no entienden mucho, pero no he encontrado el camino para que realmente hagan una transformación del contenido ¿no?, para que sea más gráfico, más plástico, un poco más audiovisual, más.. [Frag. E. T: Ce 10 lado B, p.10-11]

Parecería que el que pudiera lograrse, depende en gran medida del trabajo que los docentes realicen al respecto, es decir, corresponde a ellos el apoyar a los alumnos para que estos realicen una transformación del contenido, en vez de una simple repetición. Pero también hay otros factores que pueden explicar este fenómeno:

Mira, yo creo que, por un lado depende de la estrategia el maestro, por otro lado también depende con qué tiempo de anticipación lo estamos trabajando, y por otro, también la característica del niño o la niña, que de repente ésta como muy tímido o muy tímida para poder sacar y bueno, le ayuda un papel, pero no quiere decir que siempre lo va a tener en otro momento. [...] por supuesto debe haber un trabajo de fondo, de organización, de recopilación de información, de interpretación de información. Que sepan de lo que van a hablar y, en esa medida, cuando van a exponer, cuando lo van a sacar, lo dicen con esa naturalidad de: “esto es lo que sé y esto es lo que expongo”, sin leerlo. También tiene que ver con el ensayo un poco, pero tiene mucho que ver también con la seguridad que los chicos tienen de *que* lo que van a decir lo saben y lo saben porque lo trabajaron. [Frag. E. JC: Ce 5 bis lado A, p. 2]

Teatro

El Teatro Histórico puede verse exclusivamente como un recurso pedagógico para la enseñanza de las Ciencias Sociales, pero su función no se limita a servir de medio para la enseñanza de las Ciencias Sociales, pues es también, en sí mismo, un mecanismo que comparte con las Ciencias Sociales el objetivo de proporcionar una formación global al niño, es decir:

“El teatro, al favorecer la construcción de diversos lenguajes y símbolos en el niño, no sólo le facilita la comprensión del mundo de diversas maneras, como se dijo anteriormente; sino que también contribuye para mejorar las formas de expresión de los sentimientos, para la experimentación de las emociones y para la construcción de un mundo de valores que favorezca un mejor uso de la voluntad. Es decir, el teatro es un lenguaje de expresión humano que le permite al sujeto decir a otros algo de sí mismo.” (Román en: Garduño, 1991: 196)

Reconocer explícitamente esta dimensión del teatro en el trabajo cotidiano que de esta estrategia se deriva, permite que este espacio encamine sus objetivos hacia un espacio terapéutico en donde la energía del niño pueda ser descargada de manera creativa, posibilitando la construcción de un desarrollo armónico y equilibrado de la afectividad del sujeto (Roman en: Garduño, 1991: 197).

Mediante el teatro, los niños tienen la posibilidad de expresar su personalidad, a la vez que construyen nociones relacionadas con el tiempo histórico. El poder enfrentarse al público y mostrar el trabajo realizado, es también una experiencia que puede reforzar su autoestima y el compartir el escenario con otros miembros de grupo para llegar a un trabajo colectivo, puede también contribuir a la formación de valores como el trabajo en equipo. Veamos un ejemplo de la forma que las presentaciones de teatro adoptan en las ceremonias cívicas de la escuela de la investigación:

[8:22. Hay algunos padres de primero] (JC) Hola a todos. Bueno. Hoy vamos a hacer en particular dos cosas. Una de ellas es la presentación de la ceremonia de teatro de primero [se escuchan algunos aplausos] y por otra parte [...] Bueno, pero primero vamos a la ceremonia de primero [se vuelven a escuchar algunos aplausos y expresiones de júbilo de la maestra de este grupo] Ahora sí *muchachos, preparen* sus posiciones [nuevamente se escuchan aplausos y expresiones de júbilo de la maestra de este grupo. Los alumnos de primero pasan al frente y comienzan a organizarse. JC les da indicaciones. Se ubican dispersos alrededor de la formación, que hace las veces de escenario].

(JC) Empezamos. [Dirigiéndose a los niños del grupo de primero] fuerte, ¿sale pues?, que se oiga hasta por allá [señala en dirección al extremo izquierdo del patio. La maestra del grupo reafirma] (A) Muy fuerte. (JC) Tiene que ser muy fuerte. Empezamos. Primer año presenta...

(alumno primero (N1)) Ay, no, qué terrible, todavía no he encontrado trabajo.

(N2) Ay, no tengo dinero para comprar la comida y ya tengo hambre. Nada más me alcanza para el periódico, pero no viene el que vende los periódicos.

(N3) Ay, no he tenido trabajo de un mes y ya tengo hambre.

(N4) Ay, no, *estoy vieja* y no tengo trabajo.

(N5) No tengo trabajo y no tengo para alimentar a mi familia.

(N6) No tengo trabajo. Tal vez en el aviso oportuno pueda encontrar. [comienza una música de fondo] (JC) Y los [...] sin trabajo.

(N7) ¡Periódico!, ¡periódico! [sigue la música de fondo, mientras los niños simulan que le compran periódico al periodiquero].

(JC) Y comenzaron a leer el aviso oportuno [los niños simulan que leen el aviso oportuno. Se interrumpe la música de fondo].

(N1) Aquí solicitan un contador y un abogado, pero yo no estudié eso.

(N2) Aquí solicitan un panadero, pero a mí no me gusta cocinar pan.
 (N3) Aquí solicitan un pintor, pero no sé pintar.
 (N4) Aquí solicitan un cirujano, un doctor y [el maestro le dice la palabra que le hace falta y en la repite] veterinario, pero a mí no me gusta la sangre.
 (N5) Aquí solicitan un *ejecutivo que sepa hablar inglés, pero yo sólo se hablar español*.
 [vuelve a comenzar la música de fondo] (JC) Y seguían, y seguían buscando trabajo en el Aviso Oportuno.
 (N6) Aquí solicitan un cheff. A lo mejor se me quema un poquito el huevo y el arroz, voy a ir a ver, ahí me van a enseñar a cocinar.
 (N7) Aquí solicitan un mimo. No sé qué hacer, pero voy a ir a ver. Voy a hablar por teléfono.
 (N1) Aquí solicitan [el maestro le apunta] un ayudante de perfumes. Voy a ir a ver.
 (N2) Aquí solicitan un músico, pero yo sólo sé tocar guitarra. Pero voy a ir a ver.
 (N3) Aquí solicitan un... Aquí solicitan un... [el maestro le apunta] locutor de radio. Voy a ir a ver.
 (N4) Creo que llamaré a la bolsa de trabajo por teléfono. Bueno, bueno bolsa de trabajo.
 (N7) Sí, ¿qué quiere?
 (N4) Quería ver si tenía trabajo del locutor de radio
 (N7) Sí, pero [...]
 (N4) [le hace un pregunta]
 (N7) Sí.
 (N4) Adiós.
 (N4) Adiós.
 (JC) Y todos se dedicaron a hablar por teléfono [Dirigiéndose a los niños en escena] Ya hagan las llamadas]
 (N5) Bueno, sí, en donde es.
 (N6) Bueno en dónde es
 (J.C.) Y esta historia continuará para el festival de teatro, al final del curso [se escuchan aplausos. La maestra del grupo parece muy emocionada] (A) Bravo. Muy bien. Muy, muy bien todos. Los aplausos continúan y vuelve a comenzar la música de fondo]
 (JC) Muy bien, ahora sí que, a recoger periódicos y a guardar la sillas.
 (T) Muy bien. Felicidades a primer año por su trabajo y les recordamos a todos los grupos, que hay que trabajar en teatro, para que a final de año la obra de teatro esté lista.
 (JC) [dirigiéndose a los alumnos de primero, que ya se estaban regresando a su lugar en la formación] Oigan pueden traer las sillas para acá, por favor. [Se para la música de fondo y pasa a la siguiente actividad][Ce 190201: 8. 15'58"]

Como puede apreciarse a través de este ejemplo, estas presentaciones reflejan todo un trabajo previo, a partir del cual los niños han podido articular su obra de teatro; esto incluye la elección del tema, la creación y memorización de los diálogos, la distribución en el escenario, la modulación de la voz, etc. Lo que se presenta en las ceremonias son tan solo fragmentos de las obras, pero de cualquier manera sirven como preparación para enfrentarse al público más adelante.

En suma, podría decirse que las Presentaciones son trabajos mediante los cuales los diferentes grupos o sectores de la escuela tienen la oportunidad de desarrollar su creatividad al imprimir su sello particular en lo que realizan. En este sentido, hay libertad para que cada grupo decida lo que quiere hacer en conjunto con los docentes

No, o sea, cada quien. Si a ti se te ocurre que mañana vas a presentar con guiñol, pues lo haces con guiñol no tienes bronca. Si dices que mañana alguien se va a parar a hablarnos y nos va a echar un chorote de media hora, pues se paran y ya, o sea, no hay.[...] ahí, viva la creatividad ¿no? Y es un poco la copia de todos, de todo lo que vas viendo, pues, más o menos de lo que se trata, y le vas pidiendo. Cuando el maestro es nuevo, le vas pidiendo como apoyo al maestro de grupo, o a otros maestros y ya que van diciendo: “Mira, que hablen, o que actúen, o que traigan cartulinas, o...” [Frag. E. A: Ce 5 bis lado B, p. 9]

De igual forma, las presentaciones también representan un medio a través del cual se establece un intercambio entre los diferentes grupos y sectores de la escuela en los que se manifiesta lo que se construye cotidianamente con respecto a la organización de las actividades.

III. 2. 3. Avisos e informaciones

Los Avisos e informaciones están constituidos, por toda la información que se vierte en las ceremonias cívicas y que no queda enmarcada dentro del desarrollo de alguna de las estrategias didácticas expuestas hasta el momento. Esta información es diversa y puede cambiar de semana a semana o bien, mantenerse presente a lo largo de varias semanas, aunque con ciertas variaciones. Su presencia parece responder a necesidades de la colectividad, a lo que es relevante en cada momento de acuerdo con la experiencia que se esta teniendo como grupo.

De manera muy sutil, promueven la creación de un territorio común de significados, son lo que permite articular lo que acontece en las ceremonias cívicas y en la experiencia colectiva del Centro. Son a partir de lo cual se establecen vínculos con diversos ámbitos de pertenencia como son los grupos de la escuela, la red de escuelas alternativas, los compatriotas, los niños y niñas de otros Estados o países.

No se trata de estrategias propiamente dichas como es el caso de las Comisiones y las Presentaciones, sin embargo, su injerencia en los procesos de construcción de identidad es equiparable a la de estas estrategias que responden a fines explícitos.

Agrupar las intervenciones que constituyen este apartado, da una idea más clara de sus características, a la vez que facilita su análisis. Podría decirse que los primeros cinco se refieren a información que cobra sentido dentro de los límites del contexto de la Escuela, mientras que el último es lo que mantiene la relación del Centro con el exterior. Veamos los agrupamientos de las intervenciones:

Varios o lo que articula: Las intervenciones aquí agrupadas constituyen frases de alta frecuencia³⁴ referentes a peticiones de silencio, un lígüe con la siguiente actividad o encargado, preguntar si hay algún otro aviso, hacer la indicación de que se pongan de pie para cantar el Himno, dar término a la ceremonia e ir nombrando a los grupos para que se retiren. Constituyen frases de alta frecuencia debido a la constancia en la formulación de las emisiones correspondientes a cada una de las finalidades antes mencionadas.

Varios: Lo que articula (Ar)	
Pedir silencio a niños en formación.	
Dar paso a la siguiente actividad o indicar a quien le toca presentar.	
Preguntar si hay algún otro aviso.	
Ponerse de pie antes de cantar el Himno	
Termino de ceremonia y nombrar grupos p/ retirada	
En relación a niños detrás de la reja: pedirles silencio	[Ce 180900: 25'43"]
detenerlos p/ impedir su acceso	[Ce 250900: 2'20"]

³⁴ Es decir, frases que repiten sistemáticamente y que, debido a esta repetición se constituyen en estímulos capaces de generar comportamientos específicos. Por ejemplo, para concluir una actividad y pasar a la siguiente, generalmente se dice 'Bueno, pasamos ahora a...' y con esto da la impresión de que los participante se preparan para cambiar de actividad.

detenerlos y M los acomoda	[Ce 041200: 1'28"]
permitirles el acceso	[Ce 021000: 1'36"]
p. acceso a uno p/ dar aviso	[Ce 271100: 6. 16'14"]

Todas estas intervenciones permiten dar fluidez al desarrollo de las ceremonias cívicas, a la vez que van marcando el inicio y fin de las actividades, con lo que también se consolida el orden o la estructura de ceremonia.

Los eventos pasados y próximos en la Escuela: Estas intervenciones corresponden a la recuperación que se hace de eventos pasados o próximos al interior del Centro. Su intención parece ser meramente informativa, es decir, se recuerdan o modifican fechas, horas, costos, celebraciones, paseos, juntas, etcetera.

Los eventos pasados y próximos en la Escuela (Ev)		
	Aviso	Referencia
Mx	Museo de ciencias y propuesta de exposiciones temporales.	[Ce 180900: 4.12'46"]
M	Juntas	[Ce 180900: 10. 27'09"]
T, L	Informa de la existencia de la Comisión de Paidosito a cargo de 6to. y del día para entregar las primeras aportaciones. [Id]	[Ce 091000: 5. 9'18"]
T	Consejo Técnico el viernes	[Ce 231000: 4. 38"]
T	Información evento día de muertos: día, breve explicación, fotos	[Ce231000:5.49"Ce5bis]
T	Recordatorio e indicaciones para la celebración del día de muertos.	[Ce 301000: 4. 24'21", 4b. 28'10", 4c. 28'16" y 4d. 30'00"]
T	Fotos: ya están, costo	[Ce 301000: 5. 24'21, 5b.28'10" y 5c. 28'41"]
T	Firma de boletas: explica nuevo procedimiento a padres	[Ce 301000: 7. 29'27"]
T, docentes	Firma de boletas: fechas por grupo.	[Ce 061100: 6. 17'26"]
T	Feria del libro: día, cantidad tope. [Id]	[Ce061100:7.17'39]
T	Campaña de recolección de periódico: pide apoyo a grupos, se decide espacio para acumularlo. Indica el último día p/ traer periódico. [Id]	[Ce 131100: 6. 1'42", 6b. 4'40"]
T	Feria del libro: pide puntualidad y liquidar costo de transporte, recuerda cantidad tope, sugiere ir luego con padres; indica que docentes recomendarán editoriales, no comprar comics e ir desayunados [Id]	[Ce 131100: 7. 1'59", 7b. 7'15"]
M a T, T	Se informa de suspensión de clases próximo lunes y C.T el viernes	[Ce 131100: 9. 4'40"]
M	Indica término de temática de Taller Literario e inicio de Integración N.	[Ce 131100: 10. 5'25"]
T	Recuerda preparación para fiesta de Navidad.	[Ce 131100: 11. 5'44"]
T	Informa suspensión de clases el viernes por toma de protesta del nuevo presidente. [Af]	[Ce 271100: 7. 16'41"]
T	Recuerda que es semana de juntas; puesto de comida 6to solo p/ padres.	[Ce 041200: 5. 17'05"]
T	Información sobre posada: horario; último día de clases; regreso a clases; recomendaciones p/ temporada de frío; puntualidad; propósitos año nuevo	[Ce 181200: 6. 9'54"]
T	Recuerda colecta de juguetes para las comunidades de Chiapas. [Id; Pet]	[Ce181200:10.1'29" 1.B]
T	Dice que el Encuentro de Escuelas Alternativas será en febrero. [Id]	[Ce 220101: 3.]
T	Cambio de fecha de fiesta de Integración por visita asignada de SEP. Indica nueva fecha, pide puntualidad. N 3ro. - pregunta acerca del evento, T - responde.	[Ce 290101: 5. 4'09" 5b. 5'35" 5c. 5'52]

T	Visita a Chapultepec: fecha, puntualidad, con lunch y de rojo. Celia recoge dinero; comentarios y preguntas referentes al paseo.	[Ce 290101: 6. 4'15"]
T	Recuerda fiesta de integración; da información y pide cooperación con maestra Cecilia. Jueves es la fiesta.	[Ce 190201: 10. 2'17" 10b. 23'07"]
T	Viernes Consejo Técnico.	[Ce 190201: 11. 23'07"]
T	Anticipa e informa de celebración del día del niño y la niña.	[Ce 230401: 7. 3'40"]
T	Recuerda visita a UNIVERSUM el viernes, pide permiso e ir de rojo.	[Ce 230401: 8. 4'08"]
T	Informa a 3ro que el sábado presentan su obra en el festival del Fondo.	[Ce 230401: 13. 5'51"]

Con este tipo de intervenciones se mantiene a la comunidad escolar al tanto de lo que se está viviendo como grupo como de lo que está por venir. El dar este tipo de información en las ceremonias también responde a otras consideraciones de carácter formativo como la siguiente

[...] también tiene que ver con la construcción de la noción temporal, o sea, yo estoy un lunes, y les digo: “este viernes tenemos consejo técnico” entonces, es a partir de ahí que lo construyen, o yo digo: “la semana que entra ya van a empezar las juntas, por favor avísenle a sus papás, vamos a mandar circular”. Es como estar permanentemente, jalando los esquemas temporales para que puedan los niños entender y ubicarse ¿no? [Frag. E.T: Ce10 lado B, p.14]

Entonces, aunque pudiera parecer algo innecesario el informar acerca de lo que está por venir, si de todas maneras se va a difundir mediante circulares y otros mecanismos de difusión, el hacerlo cobra sentido por las implicaciones pedagógicas y sociales que tiene.

Algunos de estos avisos se relacionan con otros agrupamientos, en la medida que a partir de ellos se deriven consideraciones que pueden rebasar la mera información vertida.

Peticiones: Muchas de estas intervenciones se desprenden de otras, distinguiéndose de ellas por ser algo concreto que se solicita a alguien en particular o a algún grupo de personas en general.

	Peticiones (Pet)	Referencia
T	Pide avisar a JC que quite ofrenda y a grupos las fotos.	[Ce 131100: 4. 38"]
M, T	Suéteres : se pide recogerlos y pagar multa p/ camp. 6to. [Op]	[Ce 131100: 5. 1'00"]
M a T, T	Suéteres: pide a 6to exponerlos y a padres recogerlos; multa. [Op]	[Ce 041200: 7. 18'20"]
T; N	Pide más fruta para piñatas a padres; indica que se aceptan donaciones de piñatas; dice que ya trajo una. [Id]	[Ce 181200: 6b.28" 1.B]
T	Pide poner puesto de suéteres a 6to. y a padres recogerlos; multa. [Op]	[Ce 181200: 9. 28" 1.B]
T	Pide más apoyo para la colecta de juguetes para las comunidades de Chiapas. [Ev; Id]	[Ce181200:10.1'29" 1.B]
T	Indica que queda un último trimestre y pide echarle ganas.	[Ce 230401: 3. 2'15"]
T	Pide esfuerzo para sacar las obras de teatro y terminar el ciclo escolar.	[Ce 230401: 9. 4'34"]
T	Recuerda y pide que se apuren para con los libros para el 10 de mayo.	[Ce 230401: 10. 4'52"]

Hay peticiones como la de los suéteres, que son reiterativas, lo cual da cuenta de que hay ocasiones en que resulta necesario insistir en algo, tal vez incluso modificando el tono de la petición o las consecuencias que podrían derivarse de hacer caso omiso de las mismas.

Hay otro tipo de peticiones que se dan en lo general y que están muy relacionadas con lo que se vive o se necesita en el momento, como es el caso de quitar la ofrenda, de traer más fruta para las piñatas o de seguir trayendo los juguetes para las comunidades de Chiapas.

Finalmente, hay peticiones que buscan involucrar más a los alumnos con el trabajo cotidiano, como es el caso de las últimas tres.

Oportunidades para una mejor convivencia: Son aquellas expresiones tendientes a la búsqueda de acuerdos y a evaluar el cumplimiento de los mismos. Pueden identificarse con el establecimiento de límites o las denuncias públicas que se hacen a una persona o grupo en particular.

Oportunidades para una mejor convivencia (Op)		Referencia
L	Funcionamiento de la comisión de baños.	[Ce 180900: 6.16'39"]
Ub, T	Groserías en pizarrón de 3ro.	[Ce 250900: 4.]
L, T	Uso incorrecto del minjitorio; se involucra a padres.	[Ce 250900: 5]
T	Pide puntualidad a la salida y explica problemática.	[Ce 301000: 6. 25'52"]
M, T	Suéteres : se pide recogerlos y pagar multa p/ camp. 6to. [Pet]	[Ce 131100: 5. 1'00"]

Ns, T	Denuncian haber visto a niños y maestros salir a comprar comida chatarra; se reitera el acuerdo de no hacer esto.	[Ce 131100: 8. 3'22"]
N, T	Denuncia que se están subiendo por la resbaladilla	[Ce 271100: 6. 16'14"]
M a T, T	Máximo tres niños grandes a la vez en juegos.	[Ce 271100: 5. 15'25"]
M a T, T	Confronta a padres con temporada de frío y necesidad de suéteres. [Pet]	[Ce 041200: 7. 18'20"]
N, T	Denuncia o otro niño por posición de mano en saludo y no cantar Himno.	[Ce 181200: 7. 05" 1.B]
N, T	Denuncia que alguien echó su sueter a los perros y no sabe quién fue.	[Ce 181200: 8. 20" 1.B]
T	Se venderán suéteres en puesto a precio de multa. [Pet]	[Ce 181200: 9: 28" 1.B]
N 1ro y 2do, A, Lu y T	Controversia debida al sitio asignado para poner las mochilas de estos grupos.	[Ce 220101: 5]
T y varios	Intervenciones relativas al uso de los baños; denuncia de que se ha estado jugando con papeles mojados en el baño de niñas; se pide no hacerlo.	[Ce 220101: 6]
N 3ro, A, I, M, T	explica dificultad con C. de repisas por contrucción; I y M intervienen; I - proponen suspensión temporal; T - se molesta, niega.	[Ce 290101: 6. 6'21"]
N 3ro; T	Denuncia de tierra en excusados y lavabos de baños de niñas.	[Ce 290101: 7. 7'48"]
N 3ro; T	Denuncia que los de 4to casi le pegan a Sol; se pide cuidado.	[Ce 290101: 8. 8'13"]
N 3ro; T; 1ro y 2do	Denuncia que 1ro y 2do dejan sus mochilas en lugar de 3ro y que el patio se ensucia con comida.	[Ce 290101: 9. 8'37"]
I; T; N 3ro	Denuncia haber visto a niños con chicle; explicación, petición.	[Ce 290101: 10. 9'23"]
N 2do; M; T	Denuncia haber visto a Santiago traer tazos; petición de hacer extensivo; explicación de problemas con las cosas de colección. Otro nombre.	[Ce 190201: 3. 5'55" 3b. 7'41"]
N 2do; T	Comisión de niños que se subieron a la resbaladilla.	[Ce 190201: 4. 6'45"]
N 3ro; M; A; T	Denuncia que Santiago molesta mucho; controversia.	[Ce 190201: 6. 8'23"]
N 2do o 3ro; T	Denuncia que 6to compró en Chapultepec y ellos no; trato diferenciado. Casos particulares	[Ce190201: 7. 9'15" 7b. 9'43"]
N prerpi; T	Compañero Oscar a veces llega tarde.	[Ce 190201: 13. 24'17"]

Ns; L; T	Algunos niños de 6to se empujaban mientras saludaban.	[Ce 190201: [8:49]]
----------	---	---------------------

Estas intervenciones pueden servir para rescatar la enseñanza que se deriva de la solución de problemas cotidianos. Es importante señalar que tanto maestros como alumnos hacen uso de este espacio.

Son justamente este tipo de intervenciones las que pueden causar tensión entre los miembros de la comunidad, pues hay quienes consideran que las ceremonias no son un espacio que debiera utilizarse para dar quejas o hacer denuncias públicas

[...] yo creo que es una parte donde no tenemos que usarla para acusar. Siento que es, al menos si me tocaría a mi, me sentía muy mal. Ser como señalada de: “te portaste mal”. Esas orejas de burro que antes teníamos, yo creo que es esto. Ahora más moderno, o en estilo activo, pero bueno, siento que son las orejas del burro que nos hacen evidente, ante un grupo, y se siente uno muy mal, entonces, hay asambleas donde se pueden quejar o donde se pueden criticar, o donde se pueden acusar y bueno, yo creo que hay ese espacio para arreglarlo y si porque quejarnos “es que el grupo fulano de tal se cuelga de...”, si yo voy y se lo digo “oye grupo, fulano de tal, no te cuelgues porque eso está prohibido”, entre tu y yo, podemos arreglarlo. No ante toda la comunidad entonces, ya no te da chance de, porque te están acusando. [Frag. E. Mr: Ce 1 lado B, p. 9]

Sin embargo, hay veces en que los problemas individuales rebasan el asunto individual, por que es todo un grupo el implicado. Frente a este tipo de situaciones puede negociarse la solución de forma intergrupala, o bien,

[puede] darse un espacio en la ceremonia donde por lo menos puedan existir la denuncia y que ya los maestros y los niños sepan que bueno, pues ya hay una queja de que “no los dejan entrar al patio” [Frag. E. T.: Ce 10 lado B, p. 15]

El hacer de las ceremonias un espacio para denunciar genera situaciones como la siguiente;

Siento que muchas veces en las ceremonias llegas con un escudo, porque: “ya que soplaron que en la ceremonia van a decir que, tu, brincaste sobre la planta consentida de la maestra M y que te lo va a abrir en la ceremonia”, porque también es como una manera de amenazarte: “lo voy a abrir en la ceremonia y vamos a ver cómo nos toca” [...]o sea, “vamos viendo si toda la Escuela está de acuerdo” [...] Es como la manera de amenazar al otro, ya sea niño o adulto. No importa. [Frag. E. A.: Ce 5 bis lado B, p. 10]

Lo anterior puede provocar un distanciamiento entre compañeros, sean estos maestros o alumnos, ocasionando que las ceremonias no funcionen como un espacio en el que se pueda conciliar y llegar a acuerdos, aun cuando la intención sea simplemente recordar las reglas que se han establecido y que quien las están infringiendo tienen que cambiar su posición.

Antes las denuncias no eran directas, haciéndose en términos como los siguientes:

“yo vi que Fulano de tal se trepó y na na na ná”, el que dijéramos: “Bueno, sentimos que no se vale que se trepen. Hemos visto algunos niños, no sabemos quién, aunque si supiéramos quién. No sabemos quién, pero pedimos que seamos coherentes, que no se vale, porque también nosotros nos queremos subir y no lo hacemos”. Bueno, sabían perfectamente a quién nos referíamos y sentían cómo que, que gacho ¿no?, pero nunca se decía el nombre.[...] [Frag. E. A.: Ce 5 bis lado B, p. 11]

Sin embargo, se pidió que fueran más directas

[...] Pero de un tiempo a la fecha, la misma directora lo ha pedido así, o sea, “ya no se vale que ocultes, ahora lo dices con pelos y señales. Me dices exactamente quién es, porque sino no tiene caso que hables”. Y eso, en lugar de generar como conciencia de veras, es como la bronca. Genera mucha bronca porque, para mi gusto no está bien manejado. El que digas el nombre de Fulano o Mengano, no está mal, o sea, “yo te vi. De veras yo te vi que tiraste la comida y no se vale que la tires, o sea”. Pero como no hay un buen manejo, según yo, como no hay un buen manejo del mediador, que en este caso sería T, lo único que hace es dividir entonces, ahí lo que pasa es que: “él te denunció y yo le creo, pero también te creo a ti, entonces, a ver cómo se arreglan” Entonces, no funciona el pinche mediador. No funciona porque te hace una bronca con un grupo, o te hace una bronca con un maestro, que cree que la bronca es personal y la neta, no lo es ¿no? [Frag. E. A.: Ce 5 bis lado B, p. 11]

Desde esta perspectiva, parecería que el mediador debiera ser quien dictaminara cual de las partes en conflicto tiene la razón, pero el hacerlo de esta manera encarna el siguiente conflicto:

[...] no hay como comprobarlo, ¿si me entiendes?, es tu palabra contra la mía [...] Tengo el mismo derecho que tu y tú tienes el mismo derecho que yo, entonces así como confrontarlos es como, algo muy desagradable [...] [Frag. E. Mr: Ce 1 lado B, p. 10]

Para evitar llegar a este tipo de situaciones, se proponen algunas alternativas

[...] podría ser que si lo hice, y hay maneras en donde puedes llamar la atención, “o sea, oyes chavo, trajiste el chocolate todo batido y que hubo, qué”, “voy a tener cuidado de no traer los chocolates batidos”[...] Pero esto es a nivel personal y además en otro nivel, en el mismo nivel de poder reparar las cosas, ¿si me entiendes? En ese sentido de poder hablar y tener un diálogo más tranquilo. Entonces, yo veo estas diferencias ¿no? entonces, si hay cosas que a veces los adultos vemos. Y no lo hago con la intención de que sea malísima la persona y por eso te culpa o por eso te calumnia. No, yo creo que la forma de ver las cosas, que es manera de cómo lo manifiestas ¿no?, pero si pudiéramos aprender a ver las cosas más tranquilos, yo siento que sería otro nivel. [...] además te tiene que caer el veinte que las cosas, que te pongas en el zapato del otro. Somos muy jueces. La sociedad es muy juez, es, te aplasta, cuando te volteas te patea y tu quisieras [se interrumpe grabación].

Estas dos percepciones encontradas de la manera en que deben resolverse los conflictos en la escuela, finalmente entran en juego en lo cotidiano y se ofrecen como opciones de comportamiento que los niños ven y experimentan con las que se pueden sentir más o menos identificados. En este sentido, habría que reflexionar en torno a cual de las opciones que se ofrecen responde más al tipo de formación que quiere darse a los alumnos.

El PPI podría tal vez estar más en consonancia con que los conflictos se arreglen entre los involucrados, que con el hecho de que alguien “externo” conceda La Razón a alguna de las partes.

De igual forma, también resulta importante marcar los límites de competencia, en el sentido de las discusiones que tiene o no cabida en el espacio de las ceremonias cívicas y remitir aquellas discusiones que no tienen cabida en la ceremonia a otros espacios en los que puedan ser resueltas.

Cosas que nos permite identificarnos y reconocernos: Estas intervenciones pueden guardar cierta relación con otras, pero se ubican aquí debido a las implicaciones que de ellas pueden derivarse con respecto a los procesos de construcción de la identidad a diferentes niveles dentro del contexto escolar.

Cosas que nos permiten identificarnos (Id)		Referencia
2do.	Cuento para 1ro. [Rec]	[Ce 180900: 5. 14'37"]

M	Despedida Iván [Rec]	[Ce 180900: 7. 18'37"]
M	Juan veloz [Rec]	[Ce 180900: 13. 36'04"]
L; T	Explica un poco el sentido del periódico y las aportaciones. [Ev]	[Ce 091000: 5. 9'18"]
T, S	Presentación de invitada y ligue con Escuelas alternativas.	[Ce 061100: 2. 1'23"]
T	Pone al tanto de estado de salud de I e informa de Salud como sustituta	[Ce 061100: 4. 7'18"]
T	Feria del libro: día, cantidad tope. [Ev]	[Ce 061100: 7. 17'39"]
T	Dice que a ver que grupo es el más colaborador de la Escuela e informa que lo que se junte será para el campamento de los de 6to. [Ev]	[Ce 131100: 6. 1'42"]1.B]
T	Feria del libro: indica que docentes recomendarán editoriales, no comprar comics [Ev]	[Ce 131100: 7b. 7'15"]
N, T y docentes	Preguntan si pueden traer cierto juguete y se les dice que no.	[Ce 041200: 6. 17'55"]
T; N	Indica que se aceptan donaciones de piñatas para adultos; dice que ya trajo una. [Pet]	[Ce 181200: 6b.28"] 1.B]
T	Explica porque se necesitan recolectar más juguetes para las comunidades de Chiapas. [Ev; Pet]	[Ce 181200:10.1'29"]1.B]
M	Muestra cartas enviadas a 5to por Esc. Alternativa de Parral, Chihuahua.	[Ce 220101: 2]
T	Menciona evento próximo de Esc. Alternatias. [Ev]	[Ce 220101: 3]
T	Presenta a voluntarias de Monte Flor y alumna que las acompaña; dice que Fátima fue alumna de la Escuela.	[Ce 220101: 9]
T	Bienvenida maestra Ceci; presentación preliminar de maestra Sandra.	[Ce 290101: 4. 3'22"]
T; M; A	Pide apoyo para comunidad de Monte Flor: colecta; grabadora. [Rec]	[Ce 290101: 11. 10'23"]
Mamá	Taller de padres [Rec]	[Ce 290101: 14.[8:55]]
N 2do; T	Opinion sobre situación ballenas de Chapultepec; propuesta carta.	[Ce 190201: 5. 7'59"]
N prepri a T; T	Algunos niños de prepri ya están leyendo; menciona quienes. [Rec]	[Ce 190201: 12. 23'17"]
T	Bienvenida (general) tras vacaciones de Semana Santa. Bienvenida a maestras esperando que hayan descansado.	[Ce 230401: 2. 1'58" 2b. 2'25"]
T	Da saludos y pone al tanto de comunidades de Chiapas, liga con encuentro de niños y niñas de Escuelas alternativas en Puebla.	[Ce 230401: 5. 2'51"]
T	Da saludo de parte de maestra Ceci y pone al tanto de su estado de salud.	[Ce 230401: 6. 3'14"]

Con estas intervenciones se refuerzan las formas de actuar que caracterizan al Centro, es decir, el hablar en ocasiones especiales de alguien en particular, de alguna manera actualiza el hecho de que cada quien es importante y permite también que estas personas se integren al grupo o no pierdan el vínculo con éste. Lo mismo sucede con las intervenciones que permiten afirmar una posición frente a por ejemplo la comida chatarra, o las cantidades tope para la feria del libro.

Las referencias que se hacen tanto a las Escuelas Alternativas como a las comunidades de Chiapas con las que la Escuela tiene relación, permite acercar estos ámbitos de pertenencia, manteniéndolos presentes.

Reconocimientos: Son los reconocimientos explícitos que se hacen, fuera de espacios como las comisiones y las presentaciones a individuos y grupos.

	Reconocimientos (Rec)	Referencia
2do.	Entrega de cuento de 2do a 1ro. con abrazos.	[Ce 180900: 5. 14'37"]

M	Despedida Iván	[Ce 180900: 7. 18'37"]
M	Cumpleaños JC	[Ce 180900: 9. 25'45"]
Iro, M	Juan veloz	[Ce 180900: 13. 36'04"]
T	Medalla de SEP a Ara	[Ce 161000: 5. 20'51"]
T	Felicitación gral. por día de muertos y recapitulación.	[Ce 061100:8.18'59"]
T; M; A	Felicitación a M por donar grabadora a Monte Flor. [Id]	[Ce 290101: 11. 10'23"]
Mamá	Felicitación y entrega de diploma a M por participación en taller de padres [Id]	[Ce 290101: 14.[8:55]]
N prepri a T; T	Felicitación y aplausos a niños de prepri que ya están leyendo. [Id]	[Ce 190201: 12. 23'17"]

En este sentido, los reconocimientos se hacen cuando es pertinente hacerlos y se procura que al hacerlos lo que se reconozca sea el esfuerzo, la actitud o el trabajo realizado, más que el ser el mejor en algo. Es por eso que, a excepción de las felicitaciones por cumpleaños, los reconocimientos tienden a ser colectivos, aun cuando al hacerlo se mencione de manera individual a cada una de las personas implicadas.

En este sentido, es muy importante evitar las omisiones, pues el ser reconocido públicamente pesa mucho a aquellos que consideran merecer ese reconocimiento y aunque después pueda aclararse y enmendarse, la persona puede sentirse lastimada al no ser “tomada en cuenta” en ese momento.

Estando al tanto de lo que pasa afuera: Son las noticias nacionales e internacionales a que se hace referencia y que permiten que los niños tengan un contacto, mediante el contexto educativo con el entorno social más amplio al que pertenecen.

Estando al tanto de lo que pasa afuera (Af)		Referencia
T	Noticia de guerra en Israel y reflexión en torno a la guerra.	[Ce 021000: 4. 31'35"]
T	Entrada en vigor y explicación del horario de invierno; pide puntualidad	[Ce 231000: 3. 04"]
T	Opina “a ver como nos va” con el nuevo presidente; algunos niños abuchean. [Ev]	[Ce 271100: 7. 16'41"]
T	Retoma informe de gobierno en relación a EZLN y promesas de campaña	[Ce 041200: 4. 12'47"]
T	Indica que está amaneciendo más temprano y liga con cambio de horario.	[Ce 230401: 4. 2'30"]
T	Seguimiento de situación EZLN: retirada del ejercito de siete posiciones.	[Ce 230401: 11. 5'11"]

Este tipo de información es lo que algunos maestros identifican como la parte “politicon” de las ceremonias

[...] hay una parte y como de..., como politicon, como, generalmente hay ahí algo como de: hablemos de Chiapas, hablemos de los zapatistas, generalmente se habla de ellos, o sea, todo el tiempo. Recurrentemente: “van a venir los niños de Chiapas”, o sea, es una bien como para pedir, como una petición de: “quien los pueda llevar a su casa”, “alguien pueda traerles comida”, “no tienen ropa”. Un poco ese tipo de avisos, en general, o sea [...] [Frag. E. A: Ce 5 bis lado B, p. 10]

Pero lo que se dice abarca tanto el ámbito nacional como el internacional. Y lo que se dice es lo que se considera como relevante, aquello que puede tener consecuencias cercanas como el cambio de horario o de partido político en el gobierno, o

implica una reflexión que permita sensibilizar a los alumnos con una realidad que a veces parece ignorarse como lo de la guerra en Israel. Hacer esto último puede incidir en la promoción del sentido de solidaridad internacional planteado desde la normatividad educativa.

Ciertamente parece haber un posición política que algunos conceptualizan en los siguientes términos

[...] la línea de la escuela que es, de alguna manera de izquierda [...] [Frag. E. JC: Ce 5 bis lado A, p. 4]

pero esto no parece ser algo que necesariamente provenga de la formación que se da en la escuela, sino más bien de en este escenario coinciden personas que comparten esta posición.

Capítulo IV:

Las Ceremonias Cívicas como experiencias colectivas cotidianas en la escuela a partir de las cuales se construye la identidad

Las ceremonias cívicas constituyen un ritual explícitamente institucionalizado en nuestra sociedad, mediante la educación pública formal, que junto con los rituales religiosos, son los dos tipos de rituales que pueden identificarse con mayor frecuencia en las sociedades modernas. Esta distinción no implica una disociación en su concreción, pues a pesar de que ambos tipos de rituales corresponden a lógicas sociales o simbólicas diferentes, en ocasiones se yuxtaponen conformando una red compleja de prácticas y significados (Portal, 2000: 48), es por eso que en ocasiones podemos encontrar símbolos como por ejemplo la Bandera, en procesiones religiosas.

Si nos apegamos a la estructura tradicional de las ceremonias cívicas, encontramos que éstas, al emarcarse dentro de un sistema de educación laica, son rituales no sacros, con una finalidad muy específica que es la de fortalecer la identidad nacional.

Tal vez esto permita explicar un poco el conflicto que representa para determinadas Comunidades Educativas el que algunos de sus alumnos se resistan a participar en un ritual cívico que tiene un carácter obligatorio, argumentando que los estatutos de la religión que profesan les impiden participar de este tipo de actividades. Sin embargo, debido a la falta de claridad jurídica sobre el valor que impera entre los dos que se oponen, la vía práctica por la que se opta en algunos casos para su solución es que a quienes no les sea lícito participar de estos actos, no asiste, con lo que tampoco viola lo dispuesto por el artículo noveno de la *Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales*.

En el ritual confluyen un complejo de prácticas y creencias de la estructura social de un grupo, que orientan y dan sentido a la vida cotidiana, es por eso que vida cotidiana y ritual son ámbitos compenetrados. De ahí que el análisis de los actos rituales representan un puerta de entrada para la reflexión en torno a la reproducción cultural y a la identidad social (Portal, 1998: 45).

El estudio de los rituales se remonta a los inicios de la antropología en el siglo XIX. En términos generales, el ritual representa uno de los campos analíticos claves para el conocimiento de otras culturas (Portal, 1998: 46); sin embargo, su estudio en la actualidad no se limita a comunidades “primitivas” o “precapitalistas” como era el caso desde perspectivas como la Tyloriana y la Durkhemiana, sino que puede llevarse a cabo en sociedades complejas, mediante la explicitación de la forma y el sentido de lo cotidiano, pues según muestra la historia, los rituales ocupan un lugar central en el desarrollo de la estructura de las sociedades, sean cuales sean su particularidades y su “nivel” de complejidad (Portal, 1998: 47), o dicho en otros términos:

“El ritual es un procedimiento mediante el cual se estructuran y reproducen - con base en la construcción de un tiempo y un espacio particular - las identidades tanto individuales como sociales” (Portal, 1998: 45)

Ritual y ceremonia van de la mano, siendo la ceremonia el medio que articula el rito, que a su vez actualiza la cosmovisión del grupo, lo que constituye parte de su identidad.

En términos generales, la cosmovisión es el marco ideológico y cultural desde donde se organizan, se asimilan y se incorporan los nuevos elementos experienciales (Portal, 2000: 25). Pero cómo se llega, o de dónde parte ese marco ideológico y cultural.

Las nociones de ‘creencia’ [= mito-creencia], ‘mito-narración’ y ‘ritual’ representan el ámbito analítico para comprender la cosmovisión de un grupo y sus prácticas culturales, ya que en el ritual se movilizan o se “actúan” elementos centrales del mito-creencia y el mito-narración” (Portal, 2000: 41).

La creencia o mito-creencia es la base de la cosmovisión, en el sentido de que es la recreación del tiempo primordial. Es lo que permite explicar las causas de las características de un grupo y el por qué de su comportamiento. En el caso particular de la Escuela de la investigación, este referente podría remitirnos a los orígenes y lo que originó la creación de la Escuela. El mito-narración remite a la creación narrativa del proceso de incorporación de las esencias y la aparición de seres mundanos en el tiempo primigenio.

Para ahondar al respecto tanto del mito-creencia, como del mito-narración para el caso de la escuela de la investigación, habría que remitirnos al *Libro vivencial de los 25 años de Paidós*: principalmente en sus apartados “I. Introducción”, “II. Paidós y sus símbolos” y “III. La Historia de Paidós a través de la pluma de su creadora”, que constituye, de alguna manera la tradición oral que ha llegado hasta el presente, a la vez que la creación narrativa en sí misma.

Finalmente, el ritual materializa y permite experimentar, mediante la celebración de una ceremonia, el mito-creencia, con lo que la memoria del grupo se recrea, es decir,

“se recrea un sistema ideológico congruente, anclado en el pasado, pero con proyección actual” (Portal, 2000: 44).

De lo anterior se infiere el carácter de eternidad del ritual, pues esta actualización permite adecuar o traducir lo “lejano” (mito-creencia) con lo “cercano” (la experiencia contemporánea) de los grupos en concreto. Así mismo, podría decirse que la cosmovisión moderna, al ponerse en juego en los rituales, facilita a los participantes en él a recobrar el marco central desde donde se construye la historia en tiempo y espacios concretos y significativos (Portal, 2000: 54).

Una vez establecidas estas nociones básicas implicadas en el concepto de ‘cosmovisión’, resulta más claro entender por qué es que esta construcción, concede una mínima congruencia al pensamiento colectivo. En donde, el hablar de una ‘mínima congruencia’, parte del reconocimiento de que, a pesar de la existencia de una diversidad de visiones del mundo, en general y del grupo en particular, esto no implica una inexistencia de una cierta unidad cultural, que guía y da sentido a las acciones emprendidas por los diferentes miembros del grupo, trascendiendo la conciencia de estos actores (Portal, 2000: 25).

Esta trascendencia ocurre en el ámbito simbólico, es decir, en el espacio en que los significados del grupo se van construyendo y reconstruyendo ininterrumpidamente. En este sentido, la siguiente analogía puede dar cuenta de lo dicho:

“La cosmovisión puede equipararse en muchos sentidos a la gramática, obra de todos y de nadie, producto de la razón pero no de la conciencia, coherente y con un núcleo unitario que aumenta su radio a medida que se restringe a sectores sociales de mayor homogeneidad...” (López Austin, 1994 a): 15; en Portal, 2000: 26)

Un aspecto que me parece fundamental destacar, es la relación entre la coherencia y la homogeneidad. En donde, si a mayor homogeneidad corresponde una mayor coherencia en el marco de referencia del grupo (su cosmovisión), podría pensarse la homogeneidad como una condición deseable, que tal vez permitiera, en términos prácticos, por ejemplo un mayor consenso en la toma de decisiones, o más similitudes en las concepciones que los diferentes miembros tienen acerca de los fenómenos que les son comunes.

Sin embargo, habría que pensar también en las oportunidades que ofrecen la diversidad, lo heterogéneo y el no a pesar de esto, sino con esto, mantener una coherencia, cuya lógica podría tener más que ver con esa realidad de todos los días, en la que convergencia y divergencia coexisten, materializados en individuos concretos que interactúan, que piensan y actúan de diferente manera.

“ no porque la cosmovisión implique un marco coherente, esto significa que en la vida social no estén presentes lo incoherente, lo contradictorio y lo ilógico” (Portal, 2000: 26)

Veamos algunos ejemplos:

1.

(Mn, niña de tercer año) Es que, las personas que pasan a revisar las repisas. Es que miren, como está la construcción allá, se viene el polvo y nos ensucia nuestras repisas. Nosotros, E, las limpia cada mañana ¿verdad? [dirigiéndose a su compañera E] Ahora, pues, es que les queríamos decir que la construcción nos mancha mucho las repisas.

(T) Sí, pero lo que pedimos es que, ya le pedimos a ellos, C, que cambiaran la hora en que limpian para cuando pase la comisión ¿a qué horas pasan? [dirigiéndose al grupo que tiene la comisión de repisas. A, la maestra de primero contesta] (A) después de recreo. [T repite la información que le dio A por el micrófono] (T) después de recreo. [A interrumpe para hacer una aclaración] (A) Ah no, el viernes no. El viernes temprano [T vuelve a repetir por el micrófono] (T) viernes temprano y después de recreo para que limpien.

[alguien hace alguna otra aclaración al respecto de esa comisión] ¿Después de todos los recreos? [Tere repite la pregunta por el micrófono] (T) ¿después de todos los recreos?, ¿de todos?, [A asiente con la cabeza. Se escucha ruido del aparato de sonido] o sea, a las 12:00 [siguen dándose opiniones acerca de el problema que se está presentando con el cumplimiento de esa comisión. Hay algunos problemas de sonido (ruido) por lo que algunas cosas no se escuchan muy bien.]

(I) es que nosotros llegamos media hora después [se escucha ruido] y cuando ellos pasan, [otros docentes asientan o más o menos externan su situación simultáneamente] (M) Igual [T termina la frase junto con I] ya está sucia. [I continúa. El ruido del micrófono continúa] por qué no que se suspenda esa comisión en lo que está la

construcción. [algunos docentes asienten]

(T) No, que den otra limpieza después de recreo.

(M) serían muchas veces.

(T) Bueno, ¿entonces que proponen maestros?, o sea, digo. [El tono utilizado denota molestia o desesperación frente a la actitud de los docentes]

[El ruido del micrófono continúa. Hay algunas otras intervenciones por parte de los docentes y T, finalmente concluye la discusión acerca de las repisas con una intervención más y cediendo la palabra a unas alumnas] (T) La petición que limpien después de recreo. [T cede la palabra a dos alumnas de tercer año] A ver, a ver, otra cosa. [Ce 290101: 6. 6'21"]

Este ejemplo muestra como a pesar de lo absurdo que podría parecer el que se limpien las repisas más veces sólo para obtener una buena puntuación en la comisión de repisas, esto es por lo que finalmente se opta al ser la estrategia de las comisiones la que se “pone en riesgo” al cuestionarse su pertinencia dada la situación que se presenta debido a la construcción.

Este ejemplo también sirve para rescatar el hecho de que diferentes miembros de la escuela pueden externar sus opiniones ya sea para apoyar una idea o refutarla.

2. [Con respecto a los niños que llegan tarde]

Por eso se detienen, pero no es real, o sea, en las ceremonias, los chavos, si se escapan, ya la hicieron, o sea, si T no los vio, ya. O sea, finalmente, no existe como el límite claro de: “aunque no te vea T, no te pasas”. No existe, se van, o una maestra si los necesita y entonces pasa a su grupo [refiriéndose a los niños de su grupo que estén detrás de la reja], aunque a los demás los dejé ahí. Eso es por ejemplo en las ceremonias. O el papa típico ¿no? de: “no te puedo dejar de este lado porque me quedo con preocupación entonces, metete, aunque se enoje medio mundo, te metetes” [fragmento de entrevista A: Ce 5 bis, lado B, p.5]

(T) [Interrumpe el desarrollo de la ceremonia para detener la entrada de algunos niños que acaban de llegar] A ver, los niños que se están pasando *ya no se puede. Se quedan aquí por favor* [refiriéndose a detrás de la reja] [Ce250900: V. 2'20"]

[...una alumna de primero diambula por el patio. A, su maestra le indica que se regrese a donde están los niños que llegaron tarde. Parece que de ahí le piden que regrese con su grupo y cuando lo hace, su maestra ya le permite integrarse al grupo] [Ce 271100: 4. 10'54"]

Estos ejemplos muestran como a pesar de haber un acuerdo consensado, éste en ocasiones es reforzado en la experiencia cotidiana, pero hay ocasiones en las que es rebasado por la realidad. Lo anterior puede explicarse en términos de que, por un lado no se puede estar pendiente de todo en todo momento, sobre todo si esta función esta a cargo de quien también tiene que realizar otras funciones simultáneamente y, por otro lado, en ocasiones su cumplimiento o incumplimiento responde más a factores incidentales que las razones por las que se originan este tipo de normas.

3. [Con respecto a la finalidad de las ceremonias cívicas]

La intención en nuestras ceremonias cívicas es precisamente cambiar el sentido oficialista y rígido que las ceremonias tienen, para construir otra noción de país, otra noción de identificación, otra noción de raíces. [fragmento de entrevista T: Ce 10, lado A, p.1]

Supuestamente las ceremonias cívicas tienen que ver con el respeto a la bandera y este rollo y pues no, aquí nadie respeta la bandera, o sea, ni los que llevan la bandera, ni el que lleva la Bandera ahí, en la escolta, nombre, los chavos se sientan, que bueno no está mal, yo voy a favor, o sea, el respeto no tiene que ver con que cantes fuerte el himno y que pares derecho. Está más bien en otro sentido, pero no, pues aquí todo mundo está platicando, cumplen la ceremonia que se calendarizó desde un principio, están esperando momento para poder culpar al otro de algo que pasó, o que echarse bronca, de dar recaditos. No, no le veo mucho fin yo a éstas. Mucho fin educativo, no. [Fragmento de entrevista A: Ce 5 bis, lado B, p.1]

Se hacen, básicamente, para una muestra, ante los demás, digamos ante niños y niñas básicamente, no tanto maestros y maestras, sino niños y niñas de cómo es el trabajo de determinada área, en diferentes grados. [Fragmento entrevista JC: Ce 5 bis, lado A, p. 1]

Y bueno, hoy actualmente, sientes como que la ceremonias es donde se puede compartir, dónde está la bandera, que sientes que es tu bandera, ahora sí sientes que es tu bandera [como indicando mayor cercanía]. Entonces, ahora si vas, por ejemplo a otro acto cívico, que puede ser en Zócalo y ya lo ves de otra manera, diferente. Ya entiendes porque la rigidez, porque tiene que ser este respecto a las cosas, pero yo creo que lo tienes que vivir. [Fragmento entrevista Mr: Ce 1 bis, lado B, p. 1]

Parece por un lado haber consenso en cuanto a querer romper con el esquema tradicional de las ceremonias cívicas y recuperar los símbolos amplios en su sentido de identificación social. Pero en ocasiones esta intención puede enfrentarse a esquemas de pensamiento u opiniones que la contradicen, porque no se puede estar de acuerdo en que el respeto a la Bandera no depende de la postura y al mismo tiempo decir que no se respeta a la Bandera porque no se está derecho.

4. [Con respecto a las Comisiones]

[...] quienes saben muy bien qué pasa en escuela y cómo es escuela, son los niños y las niñas. Ellos tienen la experiencia directa entonces, es entonces cuando ya empieza a tomar un grupo particular, que era un grupo bastante complicado que bueno, para que veas un poco los años, era el grupo de Isolda [su hija] en quinto y sexto año, o sea, tiene muchísimo tiempo, que yo les propongo a ellos que vayan revisando en la escuela cierto tipo de estrategias que se cumplan, por ejemplo, si todo mundo tiene su rincón vivo, o si todo mundo tiene su biblioteca, o qué está pasando con cierto tipo de materiales en el museo. Y son los niños y niñas los que empiezan a hacer estos registros de comisiones, o sea, es como compartir con los niños el proceso de desarrollo del proyecto mismo, porque ellos pueden tomar como un pedacito, nada más el rincón vivo, o nada más que el aseo, o nada más [...][fragmento de entrevista T: Ce 10, lado A p.1]

Si tú lo lees en la Guía Paidós, cuál es la función de las comisiones, o te avientas un chorito con T, bueno, T que puede encandilar y decirte no, pues sí, la neta, son super para formativas y super importantes para el desarrollo del niño y acá, todo el rollo, pero no funcionan así. Eso es una realidad, empezando, porque, ni se respeta al chavo cuando toma una decisión, cuando un niño va y dice: “la repisa estuvo sucia”, se confronta con otra: “¡mentira!, ¡ustedes!”, o sea, ni ayudan. Inhiben muchas veces. Inhiben, bueno, yo creo que no funcionan. Se cumple más bien, porque no te vayan a decir el lunes, que no trajiste el registro ¿no? No es por conciencia, no es porque mantengamos la Escuela limpia, o sea, no. [Fragmento de entrevista A: Ce 5 bis, lado B, p.6]

Mira, si las comisiones fueran reales (se ríe un poco), que *intento en* lo que yo hago, o sea intento hacer reales, es un trabajo más difícil, o sea, reales me refiero a que realmente lo hagan los niños, ¿sí me entiendes?, y es difícil llevar una comisión, no es fácil llevar la comisión. Tenemos como mucha carga de trabajo para realizar la

carga de comisión, pero creo que es importante, [...] No tengo tiempo, es decir, es complicado ir con bolsitas, grupo *por grupo*. Por ejemplo hoy que es mi comisión de recoger papel, ahí vamos todos, es un relajo, o sea, ponen la bolsa, la tiran, es un caos vial, entonces, es así como que *osh*, bueno pero al fin ya terminamos y me siento satisfecha el lunes. El viernes que ya estás out, que ya te quieres salir y dices, es el momento en el que tienes que llevarle la comisión. Pero el lunes que ya ves que van y leen su reporte, eso te gratifica para hacerlo el viernes siguiente. Pero cuando no los hacemos, cuando solamente los presentamos por presentarlos, entonces pierde la importancia ¿no? Ahí pierde la importancia. [...] Adquirir una responsabilidad, bajo de su vigilancia es algo muy importante. Y llevar un registro donde pueden ayudarles a sintetizar la información, claro que es una construcción, si lo vemos con otros parámetros ¿no? Y bueno, para mantener la Escuela, no, no funcionan mucho esas comisiones que, como pareciera que es la idea central, que es darle de comer a los perros, recoger los suéteres, tener las repisas limpias, cosas así. No, realmente así como, es mucha comisión para los niños, pero bueno, dentro de lo que cabe, creo que sí es importante. [Fragmento entrevista Mr: Ce 1 bis, lado B, p. 6-7]

Las Comisiones parecen ser una estrategia con una gran potencialidad formativa, que en la experiencia cotidiana se enfrentan a ciertas dificultades que pueden llegar a entorpecer sus concreción y, en consecuencia, su sentido.

Así mismo, parecen ser más relevantes en términos de lo que representan en la experiencia de los alumnos que en términos de lo que representan en términos del buen funcionamiento de la escuela, aunque en ocasiones ciertamente contribuyen al mismo.

5. [Con respecto a las presentaciones]

Mira, hay ceremonias por grupos y hay ceremonias colectivas, generalmente las colectivas son las de pintura y las del músico famoso, pero terminan haciéndola tres niños de cada salón, por que como es tan a prisa, como es: “ya la tenemos que presentar”, “no lo puedo trabajar con toda la escuela”, entonces, “detengo a estos” y bueno, para nosotros no significa mayor cosa ¿no? [Fragmento de entrevista A: Ce 5 bis, lado B, p.3]

De repente me ha tocado que preparo la ceremonia con tres meses de anticipación, o a veces con una semana de anticipación[...][Fragmento entrevista JC: Ce 5 bis, lado A, p. 2]

Y bueno, tendría que ser planeada. Empezando por, pero deberás planeada desde el inicio, o sea de, si yo voy a hablar de su obra de teatro, de veras, desde el principio del año, voy a empezar a trabajar con ellos el rollo de la obra de teatro, para que cuando me toque la ceremonia, a lo mejor en cinco meses, o a lo mejor en dos, de veras sea algo significativo, representativo, pero no algo de: “como me toca las ceremonias, yo digo que hablemos mañana de la tuna y entonces, todo mundo investiga de la tuna, trae un cartel y así, como se lo aprendan en su casa y se forman y así lo dicen, o sea, no tiene mayor bronca. Nunca lo vieron los demás compañeros. Nunca se confrontó la información, ni se llegaron a discusiones: “y tú te paras primero”, “y tú qué vas a decir”. Nunca. Nunca. Para mi gusto, bueno, yo creo que estoy exagerando, a lo mejor no es nunca, generalmente, no hay eso, no pasa eso. [Fragmento de entrevista A: Ce 5 bis, lado B, p.3]

(M) Venimos a improvisar, realmente no tuvimos mucho tiempo para poderlo hacer. Es una recopilación de cuentos “Oye te cuento un cuento” y en esta ocasión, vamos a presentar "Domingo 7" [dirigiéndose a sus alumnos] ¿Quinto año se pasa?, con los pocos que están, ni modo [...Algunos alumnos muestran cierta resistencia para pasar.] Vénganse, vénganse para acá. (T) Vénganse para acá todos y todas. [Mientras los alumnos de quinto año se organizan, un alumno de sexto año pasa al área del micrófono.] . [Ce 061100: 6. 7'42"]

Estos ejemplos dan cuenta de los problemas a los que la estrategia de las Presentaciones puede enfrentarse, en donde queda claro que si esta estrategia no se acompaña de una buena planeación, su sentido también pierde fuerza, constituyéndose en algo que se hace sólo por “no dejar” o “porque toca”, aunque el riesgo sea la carencia de significación o una experiencia poco

satisfactoria.

El papel de la memoria colectiva en los procesos de identificación

Decíamos que la identidad se teje en la vida cotidiana, en el quehacer diario de grupos e individuos, mediante las experiencias vividas, a partir de las cuales un grupo social se apropia de las identificaciones sociales mediante un proceso de construcción de referentes identitarios.

Este proceso se relaciona con las formas en que construye su memoria colectiva y la manera en que los referentes simbólicos se recrean en el tiempo-espacio particular de los rituales. (Portal, 2000: 36)

La memoria colectiva se constituye a partir de las experiencias que los grupos guardan en la memoria (Portal, 2000: 38). Se habla de experiencia y no de realidad en el reconocimiento de que la realidad es una totalidad imposible de ser guardada mas que fragmentándola y la experiencia humana no se “acumula” de esa manera, sino que se trata de una construcción articulada de experiencias.

“...tanto en el caso de los grupos, como en el de las personas, la memoria no registra, sino que construye.”
(Villar, 1981: 29) “Esta construcción social tiene un sentido cultural” (Portal, 2000: 38).

Es decir,

“La memoria colectiva es una vivencia continua que sólo retiene del pasado lo que está vivo para el grupo que lo sustenta” (Portal, 2000: 39).

Esta forma particular de hacer historia ensalza la capacidad creativa de los grupos humanos para ordenar su experiencia, recordarla y transmitirla en concreto y desde el hoy, con lo que la historia misma resulta en una reconstrucción de la vida simbólica del grupo que permite tanto estabilidad real en el tiempo, como capacidad de adaptación y refuncionalización del entorno físico y simbólico (Portal, 2000: 45).

Es por eso que en el caso de la escuela de la investigación hay acuerdos colectivos como el de no comer chicle o evitar llevar a la escuela juegos de colección, que siguen siendo vigentes a través de las diferentes generaciones, debido a que siguen respondiendo a las necesidades actuales. El que estos acuerdos sean aceptados por la comunidad permite que los nuevos miembros los incorporen también.

Lo anterior se contrapone al supuesto de que a mayor arraigo, mayor identidad (Portal, 2000: 45). Lo cual también permite cuestionar los criterios que se han seguido hasta la fecha para la conformación de la escolta. Veamos:

La escolta tiene toda una tradición. Tienen que ser los niños de mayor permanencia en la escuela, es decir, el estar en la escuela, toda la escolaridad, y le da derecho a estar en la escolta, esa es una, y debe ser un alumno que sea capaz de asumir la responsabilidad. Con esto no quiere decir que el mejor alumno, o el diez, para nada, pero que sea capaz de asumir la responsabilidad y que quiera asumirla. Entonces, cuando esto pasa, cuando los niños están dispuestos, aunque no sean los más brillantes en el salón, o no hayan sacado las mejores notas, van a formar parte de la escolta, siempre y cuando asuman esa responsabilidad. Un niño nuevo, si tenemos que decidir entre un niño nuevo y un niño que tiene seis años, vamos a, aunque el niño nuevo tenga mejores calificaciones, vamos a decir entre el de seis años, porque el haber estado en la escuela, lo hace representante de la escuela, porque los que están ahí son representantes de la escuela. [Fragmento de entrevista T: Ce 10, lados A p.5]

“El problema de la identidad no es un problema de grado o de acumulación de elementos tradicionales. Es un problema de interpelaciones sociales, de apropiación de las experiencias colectivas y de asimilación de los procesos de cambio de que se establecen en espacios y tiempos concretos” (Portal, 2000:45)

Es por eso que la antigüedad de los miembros de la escuela, no necesariamente garantiza la apropiación que estos han hecho de la cultura escolar, aun cuando se espera que sea un factor peso en este proceso. El que haya un ambiente seguro parece ser más decisivo para que se de una identificación emocional que tiene su origen en alguna identificación social.

El ámbito de reproducción de la memoria colectiva se encuentra en la tradición oral, mediante los “portadores de memoria” socialmente reconocidos. Dentro de estos “portadores de memoria” se encuentra la directora y la maestra M, quienes tal vez precisamente por ese reconocimiento social, son a cargo de quienes recae la conducción de las ceremonias. Situación con la que el resto de los docentes parecen estar de acuerdo, en parte por los motivos personales que cada uno de ellos pueda tener y en parte, tal vez por evitar la responsabilidad de ocupar el lugar que siempre ha correspondido a estos dos miembros de la comunidad escolar.

La memoria colectiva constituye un espacio simbólico privilegiado que sintetiza la cosmovisión del grupo, es decir, su identidad social (Portal, 2000: 40); es lo que le da especificidad al grupo social, lo que lo hace ser quien es y en esta medida, diferenciarse de los demás con quienes talvez tenga algo en común. En el caso de la escuela de la investigación, ésta se sabe como perteneciente a una red de escuelas alternativas, con la que se identifica, pero también sabe que cada una de las demás escuelas que constituyen esta red son diferentes entre sí, de la misma manera que ella es diferente a ellas.

“Hay un proceso selectivo de información mediante el cual se construyen significados colectivos, lo cual se dimensiona a partir de las necesidades de explicar el presente. Esta explicación del hoy es una explicitación práctica, es la forma en que se entiende y se le da sentido a las acciones cotidianas.” (Portal, 2000: 43).

Este proceso selectivo tiene lugar a partir de cada una de las actividades que constituyen las ceremonias cívicas, pues cada una de estas actividades responde a la realidad presente y dota de sentido a lo que acontece en la experiencia colectiva. El olvido colectivo, por su parte, es lo que el grupo no significa. Giménez (1978:48 en Portal, 2000: 43) ofrece tres razones que dan cuenta de su presencia:

1. porque se abandonaron los “centros mnemónicos institucionales, espaciales o temporales de origen por emigraciones o por exilio.
2. Porque estos fueron totalmente borrados o destruidos por vía de represión violenta en el curso de luchas pasadas por la identidad y la memoria o
3. Porque fueron alterados por el tiempo por efecto del proceso de transformación social, la estructura originaria del grupo que permitía esa concentración o “diálogo plural” de memorias parciales entrecruzadas en que consiste la memoria colectiva.

Identidad social

“La identidad es un proceso de identificaciones históricamente apropiadas que le confiere sentido a un grupo social y le dan estructura significativa para asumirse como unidad.” (Portal 1994: 47 en Portal, 2000: 36)

“La identidad de un grupo social se teje en la vida cotidiana, en su quehacer diario, en todas esas prácticas individuales, cuyo sentido social se actualiza cíclicamente en los rituales” (Portal, 2000: 22)

Hablar de identidad implica analizar la forma en que un grupo social se pregunta y se responde en el plano vivencial, la cuestión ontológica del “quienes somos” (en positivo), a partir de la cual se define de inmediato “quienes No somos” (en negativo, por oposición) (Portal, 2000: 27).

En términos generales, la identidad social puede analizarse, ya sea como integración o como proceso. Veamos las implicaciones de estas dos maneras de pensar la identidad. Por un lado tenemos la perspectiva de la sociología funcionalista, representada por autores como Durkeim, a partir de la cual, la identidad social es concebida como una ‘unidad armónica’, a partir de roles y estatus, estructurados dentro de un marco normativo específico. De donde se infiere que un grupo con una identidad colectiva “fuerte” es aquel que logra someter e integrar a los individuos que lo componen a su sistema normativo, obteniendo con ello una mayor cohesión. Por otro lado, encontramos que la identidad entendida como proceso, remite al cambio y la crisis como origen de su movimiento (Portal, 2000: 27).

Coincido con la segunda perspectiva, pues considero, al igual que autores como Portal, que los procesos de identificación, en diferentes planos, son construidos a partir de un continuo movimiento que va de la diferenciación a la indiferenciación, de la posibilidad encontrar similitudes con otros, a la posibilidad de encontrar diferencias nos permitan distinguimos de otro u otros.

La identidad, lejos de ser algo inmutable y permanente, es un proceso de contraste con los otros, siempre en movimiento y, por lo tanto, siempre construyéndose. Estos procesos de contraste con los otros implican a su vez, procesos de identificación y reconocimiento en diferentes niveles o planos de identificación: generacional, de clase, de género, étnico, regional, nacional.

Afirmar la propia identidad y la identidad que se tiene como grupo y como comunidad escolar a partir de las experiencias colectivas cotidianas que tienen lugar en el contexto escolar, es mantener en movimiento este proceso de identificaciones en el que los diferentes planos se entretajan.

CONCLUSIONES

Lo que sucede en el rito de las ceremonias cívicas, así como lo que de ahí se deriva, puede pasar inadvertido convirtiéndose en una actividad más a realizar, siguiendo determinados parámetros como podrían ser los tiempos, procedimientos y demás formalidades; pero también puede ser que, a partir del reconocimiento de la potencialidad formativa de este ritual, en términos de los procesos de construcción cognitivo - afectivos, que se entretajan con esta experiencia colectiva, se decauce a la intención que legitima la institucionalización de este espacio, como un mecanismo eficiente para la construcción de una identidad tendiente a aglutinar a una colectividad más amplia, como es la conformada por los miembros de una misma sociedad, en este caso, la mexicana.

No cabe duda, que el hacer de las ceremonias cívicas una práctica común a todos los Centros Educativos, mediante el establecimiento de la educación estandarizada, da fuerza a los alcances de este ritual cívico. Pero aquí habría que distinguir entre diferentes tipos de alcances. Identifico básicamente dos: uno tendría que ver con el territorio abarcado, es decir, con la posibilidad de que lo que en este ritual se condensa, llegue a todos los rincones del territorio y el otro tendría que ver con el aprovechamiento de los recursos proporcionados por este ritual. Es justamente este segundo sentido del alcance de las ceremonias cívicas, el que he visto enriquecido con la realización de este trabajo de investigación.

La riqueza de acercarse a las ceremonias cívicas y ver en su concreción particular más allá de lo que cotidianamente pudiera apreciarse, radica en la posibilidad de, a partir de esa práctica escolar cotidiana, reconocer los mecanismos que coadyuvan para la construcción de identidades a diferentes niveles y de manera simultánea.

En este sentido, el primer mecanismo que salta a la vista en un Proyecto interesado por los alcances formativos de las ceremonias cívicas, es su propia estructura, al ser esta misma estructura, reflejo de su significado y del sentido que cobra en el contexto del propio Proyecto. Es decir, es solo a partir de la comprensión del Proyecto, que estrategias como las Comisiones o las Presentaciones cobran sentido dentro del ritual cívico de las ceremonias cívicas, a la vez que resignifican el sentido del propio ritual.

Dichas estrategias, por un lado contribuyen al fortalecimiento y consolidación de estrategias más amplias del Proyecto como son, para el caso de las Presentaciones, el Taller Literario, la fiesta de Integración Nacional, y el Teatro; y para el caso de las Comisiones, la formación en la autonomía y la responsabilidad, y por otro lado, constituyen un medio que permite compartir experiencias que son comunes a todos los grupos, dentro del marco de la colectividad.

Los Avisos e informaciones son un poco más complejos, debido a que su finalidad, a pesar de poder ser no siempre explícita, impacta más directamente en la construcción o reelaboración de significados sociales que van actualizando la identidad del Proyecto, y junto con ésta, varios planos de la identidad de los individuos y grupos que conforman la colectividad que materializa el Proyecto.

Es mediante estas particularidades que caracterizan a las ceremonias cívicas en la Escuela de la investigación, que su Proyecto busca proporcionar a sus miembros un contexto en donde se posibilite ajustadamente su desarrollo madurativo y personal y en donde los mensajes y valores de solidaridad, cooperación y comprensión, estén presentes en el discurso y en la práctica pedagógica cotidiana, con lo que también se intenta dar respuesta al enfoque de la Educación Cívica del nuevo Plan de Estudios.

Ahora bien, el individuo es muchas cosas a la vez, es decir, en sus diferentes planos de identificación, pertenece a una diversidad de grupos o sectores sociales con los que se identifica, como son el género, la familia, el grado escolar o por proyección, comunidades imaginarias más amplias, como la Nación. Al identificarse en cada uno de los planos que cruzan su personalidad, el individuo se identifica con una forma de ser y actuar en el mundo, la cual va construyendo justamente a partir de sus experiencias cotidianas.

De ahí que la promoción del intercambio, el contacto y la convivencia intergrupala e intercultural, que tiene lugar a partir de la forma específica en que las ceremonias cívicas se concretan en un Proyecto Psicosociogenético, le permita al individuo ampliar su campo identificativo, y al hacer esto, contar con mayores posibilidades de trasladar las habilidades sociales que de ahí se derivan a otros planos.

Son pues las ceremonias cívicas vistas a la luz de un Proyecto Psicogenético, un espacio en donde esta experiencia colectiva cotidiana se entreteje con procesos de construcción de la identidad a diferentes niveles, promoviendo el desarrollo psicosocial del individuo.

Desde esta perspectiva, las particularidades de las ceremonias cívicas en la escuela de la investigación, aportan elementos para que los miembros de una misma comunidad se identifiquen como pertenecientes a ella, en ámbitos de mayor o menor amplitud. Por ejemplo, es mediante la sistematización del informe de las comisiones que se abre la posibilidad para que los miembros de un mismo grupo, identificado por el grado escolar y la tarea que han escogido desempeñar para contribuir con el funcionamiento de la Escuela, que este grupo legitima su autonomía y responsabilidad frente al resto de la Comunidad.

Lo mismo sucede con las Presentaciones, a partir de las cuales se muestran productos que han sido contruidos de manera colectiva y que a pesar de compartir un eje temático con el resto de los grupos de la Escuela, presentan una gran diversidad por sintetizarse en ellas las particularidades de cada grupo.

Para finalizar, me gustaría puntualizar que la construcción de la identidad nacional no es algo aparte de otros procesos de identificación que se suscitan en los individuos o grupos, sino más bien es un nivel más amplio que se va construyendo paralelamente con otros. Así mismo, el Proyecto y los individuos que lo conforman tienen en común una vida propia en constante interrelación.

BIBLIOGRAFÍA

Equivalencias:	[Ce]	=	Ceremonias cívicas e identidad nacional
	[Di]	=	Didáctica
	[Id]	=	Identidad
	[Met]	=	Metodología
	[PPI]	=	Proyecto Pedagógico Institucional

- [Met] ABAGNANO, Nicola. (1994) *Diccionario de Filosofía*. México, F.C.E.
- [Ce] AGUILERA Serna, Rogelio. (1997) *La enseñanza de los símbolos patrios como formadores de valores nacionalistas en los niños de la escuela primaria*". Propuesta pedagógica presentada para obtener el título de Licenciado en Educación Primaria. Aguascalientes, Ags., México, UPN, Unidad 011. [12481]
- [Di] ALONSO Tapia, Jesús. (1995) *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid, Santillana.
- [Ce] ALVAREZ Avilés, María de Lourdes. (1997) *Propuesta para la enseñanza de los Símbolos Patrios en Educación Cívica, para alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria*. Propuesta pedagógica presentada para obtener el título de Licenciado en Educación Primaria. Nogales, Sonora, México, UPN, Unidad 26-C. [12362]
- [Ce] AMUCHASTEGUI, Martha (1995) "Los rituales patrióticos en la escuela pública" en Puigrós, A. (coord) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires, Argentina, Galeana..
- [Ce] ANDERSON, Benedict (1993) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, F.C.E..
- [Ce] ARIAS, C y Rodríguez, C. (1998) "La Educación Cívica: Una ventana abierta a la comunidad", en: *Desafío Escolar*, Año 2. Vol. 5, pp.31-35. Estado de México, México, Ediciones CEIDE.
- [Ce] ----- (1998), "La identidad de la educación cívica. Una propuesta a necesidades prácticas" en: *Desafío Escolar*, Año 2. Vol. 6, pp.24-29. Estado de México, México, Ediciones CEIDE.
- [Met] BERTELY Busquets, María. (2000) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, Paidós.
- [Ce] BOBADILLA, Arturo. (1993) *Como lograr la identidad nacional en el alumno de tercer grado de educación primaria*. Propuesta pedagógica presentada para obtener el título de Licenciado en Educación Primaria. Mérida, Yuc., México, UPN, Unidad 31-A. [2225]
- [PPI] BOURDIEU, P. (1982) [Trad. Rollin Kent] "Los ritos como actos", (Les rites come actes d' institution)

en: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, no. 43, junio, México.

- [Ce] BRADING, David A. (1973) *Los orígenes del nacionalismo mexicano*. México, SEP (Sepsetentas).
- [PPI] CÁRDENAS, L, coord. (1996), *libro vivencial de los 25 años de Paidós*, México, Escuela Paidós-Instituto de Investigaciones Pedagógicas, A.C. (documento interno)
- [Ce] CIELO, Samuel. (2000) *Valoración pedagógica y metodología didáctica para las ceremonias cívicas en la educación básica*. Tesis de licenciatura. México, Escuela Normal Superior de México.
- [Id] COLOM Cañelas, Antonio J. (1992) “Identidad cultural y proyectos supranacionales de organización social” Ponencia presentada en: X Congreso Nacional de Pedagogía. *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca, Sociedad Española de Pedagogía. (Tomo 1)
- [Ce] DELGADO Cota, Olivia. (1996) *Estrategias didácticas que favorecen los valores cívicos en el primer grado de educación primaria*. Propuesta pedagógica presentada para obtener el título de Licenciada en Educación Primaria. Chihuahua, Chih., México, UPN, Unidad 08-A. [11730]
- [Di] DELORS, Jacques (1997) *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. México, Correo de la UNESCO.
- [Di] DÍAZ BARRIGA, Frida y Hernández, Rojas, Gerardo. (1998) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, McGraw-Hill.
- [Ce] DOMÍNGUEZ, Jesús (1986), “Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía”, en: *Infancia y Aprendizaje*, no.34
- [Met] EZPELETA, J.(1987) “Investigación participante y teoría: Notas sobre una tensa relación” en: Rockwell, Ezpeleta (coodirección) et. al. *La práctica docente y su contexto institucional y social*, Informe final, vol. 1. México, Departamento de Invetigaciones Educativas-CINVESTAV-IPN.
- [Ce] FERNANDEZ alatorre, Ana Corina. (2001) *La Educación Cívica en Primaria: una aproximación a la perspectiva del docente*. Tesis de maestría en Pedagogía. UNAM
- [Ce] ----- (2001) *El reto de la Educación para la convivencia*. Ponencia presentada en el 6to. Congreso Nacional de Investigación Educativa, Manzanillo, Col., México.
- [Di] FLORES Ochoa, Rafael. (1998) *Hacia una pedagogía del conocimiento*. México, McGraw-Hill.
- [Ce] FLORES Olivares, Ma. Arcelia. (1994) *Cómo favorecer la participación en actos cívicos a partir del manejo de las nociones cívicas en el aula en los niños de 3er. grado de preescolar*. Propuesta pedagógica presentada para obtener el título de Licenciada en Educación Preescolar. Aguascalientes, Aguascalientes. UPN, Unidad 011. [9346]
- [Ce/PPI] GARDUÑO Rubio, Tere (1998), “Memoria escolar, memoria simbólica y memoria histórica”, en: Pérez Siller J. Y Radkau, V (coord.) *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*. México, Puebla: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades-BUAP, San Luis Potosí: El Colegio de San Luis, A.C., Alemania: InstitutoGeorg-Eckert-Braunschweig.

- [PPI] ----- (1991), *Guía Paidós: 20 años*. México, Escuela Paidós-Instituto de Investigaciones Pedagógicas, A.C.
- [Ce] GONZÁLEZ Ascencio, Gloria Guadalupe y Navarrete Ojeda, Leticia Amparo del Socorro. (1996). *Importancia del respeto a los símbolos patrios*. Tesis presentada para obtener el título de Licenciado en Educación Primaria plan 85. Mérida, Yuc., México, UPN, Unidad 31-A. [13109]
- [Ce] GONZÁLEZ Estrada, Juana; Castañeda González, Elvia Guadalupe; Contreras Jasso, Rosa; Contreras Moreno, Ramona y Aspericueta, Catarino. (1996). *La pérdida de los valores cívicos en la escuela primaria*. Tesis presentada para obtener el título de Licenciado en Educación Primaria. Mazatlán, Sinaloa, México, UPN, Unidad 25-B. [12289]
- [Met] GOETZ, J.P. y LeCompte, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España, Ediciones Morata.
- [Ce] HERNÁNDEZ González, Joaquín (coord.); Pérez López, Cuauhtemoc G.; Sánchez Hernández, Simón; Ortega Salas, Ma. Del Carmen; Martínez Tejeda, Gustavo; Aramburu Ceñal, Celia; Aguirre Tobón, Magdalena y Pérez Torres, José. (2000) *Evaluación curricular de la Licenciatura en Psicología Educativa plan 90. Informe Inicial*. México, Academia de Psicología Educativa, Universidad Pedagógica Nacional.
- [Me] Hernández Rojas, Gerardo. (1998) *Paradigmas en psicología de la educación*. México, Paidós
- [Di] HERSH, Paolito. (199) *Crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg*. Narcea.
- [Id] KANT, Immanuel. (1997) [Prologo, trad., notas e índices: Pedro Ribas] *Crítica de la Razón Pura*, España, Alfaguara.
- [PPI] KAPFERER, Judith, (1981), “Socialization and the symbolic Order of the School”, en : *Anthropology and Education*, Vol. XII, no.4, Washington D.C.
- [Ce] *Ley sobre el escudo, la bandera y el himno nacionales* (1993). México, Secretaría de la Defensa Nacional.
- [Ce] *Ley General de Educación* (1993). México, Secretaría de Educación Pública.
- [Ce] LIZÁRRAGA Sánchez, Aida. (1993) *Comprensión del significado de los símbolos patrios por los alumnos del sexto grado de la Escuela Primaria Federal Rural “Salvador Armenta Vivanco”*. Tesina presentada para obtener el título de Licenciada en Educación Primaria plan 85. Mexicali, Baja California Nte., México, UPN, Unidad Mexicali. [6015]
- [Ce] LOMITZ, Claudio (1993), “Antropología de la nacionalidad mexicana”, en: *Antropología breve de México*. México, Academia de la Investigación Científica.
- [Ce] MARTÍNEZ Castillo, Manuela. (1997) *Estrategias didácticas para lograr que los alumnos del segundo grado comprendan y apliquen los valores cívicos*. Propuesta pedagógica presentada para obtener el título de Licenciada en Educación Primaria. Chihuahua, Chih., México, UPN, Unidad 08-A. [12015]
- [Met] MERCADO, Ruth. (1986) “La construcción de la documentación etnográfica” en: “Antecedentes y fuentes del estudio etnográfico” vol. 3 en *La práctica docente*. del Informe final del proyecto. México,

Departamento de Invetigaciones Educativas-CINVESTAV-IPN.

- [Ce] MEZA López, Bibiana; Cabanillas Sainz, Elba Alicia; Portillo Lugo, Elvia Leticia; Quintero Morales, Sylvia y Quevedo Rodríguez, José Guadalupe. (1997). *La pérdida de los valores cívicos en el mundo rural*. Tesis presentada para obtener el título de Licenciado en Educación Primaria. Mazatlán, Sinaloa, México, UPN, Unidad 25-B
- [Id] MICHACA, Pedro. (1986) *Desarrollo de la personalidad. Teorías de las relaciones de objeto*. México, Editorial PAX México.
- [Ce] PEREYRA, Carlos, et al. (1982), *Historia para qué?*. México, Siglo XXI.
- [Id] PIAGET, Jean (1959) *La formación del símbolo en el niño*. México, FCE.
- [Id] PORTAL Ariosa , María Ana (1998) *Religiosidad popular e identidad urbana: el caso de San Andrés Totoltepec, Tlalpan, D.F.* Tesis doctoral. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- [PPI] POZNER de Weinberg, P. (1995): “La gestión escolar” en: *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. España, Aique Grupo Editores.
- [Met] ROCKWELL, Elsie. (1980) “Etnografía y teoría en la investigación educativa” en *Enfoques Cuadernos del 3er. Seminario de Investigación Educativa*, Colombia, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica.
- [Met] ----- y Mercado, R. (1980) “Documento metodológico Num.1. Puntuación y simbología en los registros de campo” en: *La práctica docente y su contexto institucional y social*. Informe final del proyecto. Vol. 3. México, Departamento de Invetigaciones Educativas-CINVESTAV-IPN.
- [Met] ----- (1985) “La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela” en *Memorias del 3er. Seminario de Investigación Educativa*, Colombia, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica.
- [Met] ----- y Ezpeleta, J.(1986) “La escuela, relato de un proceso de contrucción inconcluso” y “Escuela y clases subalternas en: “*La práctica docente y su contexto institucional y social*”. Informe Final del proyecto. México, Departamento de Invetigaciones Educativas-CINVESTAV-IPN.
- [Met] ----- (1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. México, Departamento de Invetigaciones Educativas-CINVESTAV-IPN.
- [PPI] ----- (1996), “La dinámica de la cultura escolar”, en: Amelia Álvarez y Pablo del Rio (Eds.). *Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotkiano*. Madrid, Infancia y Aprendizaje.
- [Met] RODRÍGUEZ G., Gregorio et.al. (1996) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga. Aljibe.
- [Ce] SÁNCHEZ y Sánchez, Mildre Roseli. (1993) *Cómo superar el problema del rechazo a los símbolos patrios*. [propuesta pedagógica presentada para obtener el título de Licenciado en Educación Primaria]

Mérida, Yuc., México, UPN, Unidad 31-A. [4747]

- [PPI] SORIA López, Gabriela y Garduño, Tere (coord.) (2001), *Paidós: Identidad, Espacio y Tiempo. Sociogénesis de una Propuesta Pedagógica*. México, Escuela Paidós - Instituto de Investigaciones Pedagógicas, A.C. (documento interno)
- [Id] SULCA Báez, Edgar. () *Notas para una aproximación a la teoría de la identidad*. México
- [Ce] TABOADA, Eva. (1998). “Construcciones imaginarias: ritual cívico e identidad nacional” en: Pérez Siller J. Y Radkau, V (coord.) *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*, México, Puebla: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades-BUAP, San Luis Potosí: El Colegio de San Luis, A.C., Alemania: InstitutoGeorg-Eckert-Braunschweig
- [Ce] ----- (1999), “Las ceremonias cívicas. ¿Un currículum paralelo de enseñanza de la historia?”, en: Remedi, Eduardo (coord.) *Encuentros de Investigación Educativa 95-98*. México, DIE - Plaza y Valdéz.
- [Ce] VÁZQUEZ, Josefina (1970). *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México.
- [Ce] VERA Chuc, Alberto. (1999). *Los símbolos patrios: origen, historia y nacionalismo*. Tesina en modalidad de ensayo que se presenta para obtener el título de Licenciado en Educación Primaria. Chetumal, Quintana Roo, México, UPN. [16739]
- [Ce] VILLANUEVA Benavides, Deida Lina. (1993) *Cómo favorecer el amor a los símbolos patrios de una manera distinta a la que se realiza actualmente en el jardín de niños*. Propuesta pedagógica presentada para obtener el título de Licenciado en Educación Preescolar. Chihuahua, Chih., México, UPN, Unidad 08-A. [7418]
- [Ce] VILLORO, Luis (1982), “El sentido de la historia”, en: Pereyra, Carlos, et al., *Historia para qué?*. México, Siglo XXI.