



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS



Instituto de Ciencias
de la Educación

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Saberes docentes en la formación cívica y ética

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORADO EN
EDUCACIÓN

PRESENTA:
SAMANTHA MORALES NAVA

DIRECTOR DE TESIS:
DR. OMAR GARCÍA PONCE DE LEÓN

CUERNAVACA, MOR., MAYO 2026

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS**INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN***Saberes docentes en la formación cívica y ética***T E S I S****QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORADO EN
EDUCACIÓN****PRESENTA:****SAMANTHA MORALES NAVA****DIRECTOR DE TESIS:****DR. OMAR GARCÍA PONCE DE LEÓN****COMITÉ TUTORAL:****DR. JOSÉ CARLOS AGUIRRE SALGADO
DRA. MARÍA CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO
DRA. CONY BRUNHILDE SAENGER PEDRERO
DRA. OFMARA YADIRA ZÚÑIGA HERNÁNDEZ****COMITÉ TUTORAL AMPLIADO:****DRA. MARIBEL CASTILLO DÍAZ
DR. RICARDO PÉREZ MORA****CUERNAVACA, MOR., MAYO 2026**

ÍNDICE

Agradecimientos	4
Dedicatoria.....	6
Lista abreviaturas	7
Introducción	8
PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	24
I. ESTUDIOS EN TORNO A LOS SABERES DE LOS DOCENTES DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN SECUNDARIA	26
1.1 la narrativa de los docentes de formación cívica y ética	27
1.2 Los saberes docentes	31
1.3 La formación cívica y ética en secundaria	37
II. APARTADO TEÓRICO-CONCEPTUAL: LOS SABERES DOCENTES PARA LA FCyE EN SECUNDARIA	42
III. TRAYECTO HISTÓRICO DEL CURRÍCULO FORMAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN FCyE	65
3.1. Breve recorrido histórico de la educación secundaria y el civismo	66
3.2. Reformas curriculares de la asignatura de FCyE en secundaria	69
3.3. Los docentes de formación cívica y ética	77
3.4. Reformas curriculares para la formación inicial docente de futuros especialistas para la formación ciudadana en secundaria	81
IV. ESCUELAS SECUNDARIAS GENERALES DEL ESTADO DE MORELOS	89
4.1. Zona suroeste del estado de Morelos	95
V. TRAYECTO METODOLÓGICO	101
VI. DE LA FORMACIÓN A LA PRÁCTICA DEL DOCENTE DE FCyE EN SECUNDARIA	117
6.1. Primeros resultados de las narrativas de los docentes de FCyE en educación secundaria	118
6.2. Rumbo a la docencia: relatos que evidencian su vocación	121
VII. EL SER HACIÉNDOSE: LA LABOR DEL DOCENTE DE FCyE EN SECUNDARIA	131
VIII. EL CAMPO DE ACCIÓN DEL DOCENTE DE FCyE EN SECUNDARIA	150
Reflexiones sobre una enseñanza para la ciudadanía en secundaria	170
Conclusiones	183
REFERENCIAS.....	191

Anexos	202
ANEXO 1. GUION PARA LAS ENTREVISTAS NARRATIVAS SEMIESTRUCTURADAS	203
ANEXO 2.....	204



AGRADECIMIENTOS

En primera instancia, gracias a mi *alma máter*, el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, fue un gusto continuar en casa mis estudios de posgrado; a la coordinación del Programa Educativo Doctorado en Educación, así como a los profesores miembros del programa, por el apoyo, las actividades académicas y de diferentes rubros, la orientación y aportes hacia mi persona y proyecto de investigación.

Agradezco el apoyo de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnologías e Innovación (SECIHTI) por fortalecer la soberanía científica del país y el incentivo que ha beneficiado en la elaboración del presente documento.

Reconozco que el presente escrito es un trabajo colaborativo y reitero mi admiración por su labor y a su persona. Mis más sinceros agradecimientos, Dr. Omar García Ponce de León, por su voto de confianza. Este proyecto de investigación continuó y se concretó gracias a su dirección.

Al Comité Tutorial por su participación, aportes, correcciones, recomendaciones e incluirse en esta aventura investigativa: Dra. Cony Saenger le agradezco los espacios que me brindó desde los seminarios hasta la tutoría de este escrito; Dra. Ofmara Zuñiga gracias por el apoyo y aportes para este trabajo; Dra. Concepción Barrón le agradezco el recibimiento y tutoría en la instancia en el Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación (IISUE-UNAM) y seminario sobre el currículo latinoamericano, le agradezco su aceptación para ingresar en el comité tutorial, un placer trabajar de su mano; Dr. Aguirre gracias por sus aportes, su enfoque desde el derecho, que ha ampliado mi visión sobre la educación, y que hasta ahora considero relevante; gracias, además, por el tiempo que les ha otorgado a mis dos proyectos de investigación, y por mantenerse desde hace casi seis años en el barco. Mi admiración y respeto para todos y cada uno de ustedes.

Gracias, compañeros, por el apoyo brindado en este proyecto, por los buenos momentos que pasé con ustedes, por el acompañamiento. Gracias, Leví, Sandra, Sandra, Laura, Marlene, Aurora, excelente generación. Gracias, Verónica Anaya Sosa, por compartir tantos buenos momentos conmigo, por el apoyo muchas veces brindado, por ser más que una compañera, una amiga. Gracias, Fabi, Jacquie y Sabri, por estos años de apoyo y acompañamiento. Por la orientación y buenos tratos para mi persona.

DEDICATORIA

A Luisa Figueroa por todo el apoyo y cariño que me has brindado en estos años. Por tu comprensión paciencia y cariño. Bon vent à toi ma petite luciole.

A mi amigo y esposo José Luis Figueroa Báez, por tu apoyo, por escuchar mis quejas, desesperación, motivaciones y anécdotas de esta experiencia. Sin importar el clima, ahí estabas, preparado para la lluvia o el sol.

A mis padres, Victoria Nava Villamar y Antonio Morales, su apoyo en el cuidado de mi tesoro y de mi persona fue un soporte con el que se pudo concretar este trabajo; les agradezco que siempre estén ahí y que sé que están ahí para cuidarnos cariñosamente.

A mis tíos, Hilda Nava Villamar y Javier Fuentes Ponce de León, por ser unos tíos con los que puedo contar; complementan maravillosamente el apoyo de mis padres. Jesús Dassaev Fuentes Nava y Hannia Fuentes Nava, estimados primos, gracias por compartirme a sus papás, por estar ahí, por tantas muestras de cariño para mi familia; han hecho que este proyecto se logre en un ambiente de paz y amor, tienen mi admiración y respeto.

Mi estimada prima, a ti, María Fernanda Cuevas Nava, por abrirme las puertas que llegaron al corazón de esta tesis. Tu apoyo fue fundamental para este escrito y te estoy muy agradecida. A los docentes que con amabilidad permitieron que se les hicieran las entrevistas. Mi querida amiga Julieta Contreras, por ser tan buena amiga, compañera, paño de lágrimas para los buenos momentos de este proyecto, así como para los que resultaron complejos. Siempre me escuchaste y diste ánimo; me haces creer en mí misma hasta cuando yo no lo hago. Te aprecio mucho y bendigo el día en que me llegó la incapacidad para recibir a mi luciérnaga, y a ti en mi vida.

LISTA ABREVIATURAS

Abreviaturas	Definiciones
FCyE	Formación Cívica y Ética
IEBEM	Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OEA	Organización de los Estados Americanos
ONU	Organización de las Naciones Unidas
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación
CTE	Consejo Técnico Escolar
NEM	Nueva Escuela Mexicana
FD	Formación Docente

INTRODUCCIÓN



El presente trabajo de investigación, *Saberes docentes en la formación cívica y ética*, se refiere a la enseñanza de la asignatura de Formación Cívica y Ética (FCyE) en nivel secundaria, en este particular caso, de escuelas de iniciativa pública en la zona suroeste del estado de Morelos, recuperada de las narrativas de docentes titulares que la imparten y quienes describieron su labor docente desde sus trayectos, experiencias, conocimientos, metodologías, discursos y contexto, que intervienen holísticamente definiendo y delimitando esa enseñanza.

El principal rasgo de la instrucción en este campo es, por un lado, que esta se basa en el profesor que la enseña y, por ende, en sus conocimientos vinculados a su subjetividad y ambiente, así como las directrices profesionales que les afectan. En consecuencia, abordar sus experiencias acerca de su labor para comprender y explicar la enseñanza de la asignatura constituye una tarea compleja. Además, demanda conocimientos teóricos que faciliten la asimilación, interpretación y descripción de la información proporcionada por los docentes en relación con la teoría enmarcada para la misma enseñanza.

El interés por estudiar la enseñanza de esta materia desde la perspectiva del docente es para conocer desde su mirada y experiencia cómo se imparte una asignatura tan compleja por su carga de contenidos legislativos, filosóficos y conceptuales con los que se pretende apoyar con sustento teórico y científico el desarrollo de adolescentes entre doce y trece años, en etapas de cambios y riesgos y con bagajes diversos, desde lo personal y de estos en sociedad.

Aunado a esto, considero fundamental que la materia continúe en el currículo oficial de este nivel por los pocos espacios que hay para tratar, analizar, reflexionar y actualizarse en estos temas integrales para la vida del individuo en sociedad gracias a conocedores de la cuestión, y de forma obligatoria. En otros lugares es poco claro cómo se abordan estos contenidos o que se aborden. De igual forma, considero que esta materia es la que cobija a las otras transdisciplinar e integralmente para nuestro día a día cotidiano.

Por lo que se llevó a cabo una investigación de corte cualitativo a partir del estudio, interpretación, descripción y explicación de narrativas obtenidas mediante entrevistas semiestructuradas a un grupo focal de docentes titulares y activos que imparten la materia de FCyE en escuelas secundarias de iniciativa pública y caracterizadas por su contexto similar, situado en comunidades ni completamente rurales, pero tampoco urbanas y “alejadas” en muchos aspectos de las zonas más conocidas y visitadas del estado, lo que permitió un estudio fenomenológico contextualizado.

Además, la investigación se situó en la coyuntura marcada por la reforma del plan y programa de estudios de la Educación Básica en el país llamada La Nueva Escuela Mexicana (NEM). Para analizar la problemática del trabajo, fue importante considerar, por una parte, que la enseñanza depende del docente que la imparte y, por lo tanto, de sus saberes que se encuentran relacionados con su subjetividad y entorno, así como las pautas profesionales que les impactan.

En consecuencia, abordar sus experiencias acerca de su labor para comprender y explicar la enseñanza de la asignatura constituye una tarea compleja. Además, demanda conocimientos teóricos que faciliten la asimilación, interpretación y descripción de la información proporcionada por los docentes en relación con la teoría enmarcada para la misma enseñanza. Así, se intentó descubrir los conocimientos de estos educadores, detallando los elementos que inciden y definen su práctica para entender y aclarar su realidad.

Con el fin de dar orden, continuidad y claridad al trabajo, este se encuentra dividido en ocho capítulos que presentan el estado del conocimiento en torno a los estudios sobre los saberes docentes de los maestros de FCyE; en el primer capítulo, se muestran los estudios en torno al tema, que, si bien se han llevado a cabo estudios sobre las narrativas de los docentes y estudiantes de la materia, no se ha apuntado a las reflexiones sobre sus saberes y la relación

que guardan con su práctica educativa. Se cuenta con información oportuna para llevar a cabo el trabajo investigativo, pero no precisa sobre este tema.

En el capítulo dos, se presentan los conceptos, ideas y teoría que sustentan este documento de estudio. Desde el análisis de los conceptos esenciales para este trabajo, tales como ciudadanía, formación y ética, desde una perspectiva histórica y vinculada a la postura de este trabajo, hasta sus conexiones con los conocimientos docentes y la descripción del concepto del tema de investigación.

En el tercer capítulo, se detallan los antecedentes y las modificaciones curriculares de la materia de FCyE y de la Licenciatura en Formación Cívica y Ética, la cual se ofrecía en la Escuela Normal Superior del estado de Morelos y en algunos Centros de Actualización del Magisterio, destinados a los futuros docentes de esta materia. Se destaca que la implementación y reformas de la materia se llevaron a cabo antes de la licenciatura formadora de docentes de dicha materia, así como la reducción de horas de 2006 a 2018.

En el capítulo cuatro, se puntualizan las modificaciones históricas para la implementación de la enseñanza ciudadana desde el enfoque de la formación y la ética, además del contexto en el que se lleva a cabo la investigación, desde el decreto en el que se estableció el estado, su clima, salud y nivel de escolaridad. Además, se presenta el ámbito territorial de los municipios en los que se llevaron a cabo las entrevistas a los docentes que laboran en dicho lugar, el índice de migración, el riesgo social, la cobertura y la asistencia a las instituciones educativas.

En el capítulo cinco, se describe el proceso que se siguió para hacer el estudio. Se explica el enfoque del trabajo, el tipo de estudio que es cualitativo, las referencias utilizadas, la herramienta para hacer las entrevistas, el grupo focal, el análisis y cómo se codificaron y categorizaron las narrativas para analizar los resultados y la discusión.

En los capítulos seis, siete y ocho se abordan tres temáticas derivadas del análisis de las entrevistas. La primera es el capítulo denominado *De la formación a la práctica del docente de FCyE en secundaria*, en el cual se detallan las razones por las cuales optaron por ser profesores de esta materia y cómo se incorporaron al Sistema para la Carrera de Maestras y Maestros, así como el motivo por el cual comenzaron a impartir la misma.

En el capítulo siete, *El ser haciéndose: el trabajo del profesor de FCyE en nivel secundario*, se examina la práctica, enseñanza y evaluación que los docentes utilizan en sus lecciones, las definiciones de los conceptos fundamentales de la materia, los recursos que utilizan para la enseñanza, entre los que sobresale el libro de texto, y su constante aprendizaje o actualización.

El octavo capítulo, denominado *El ambiente de trabajo del profesor de FCyE en nivel secundario*, expone el entorno institucional, el contexto económico y familiar de los alumnos, sus actitudes y el entorno comunitario desde el punto de vista de los docentes, y cómo estos factores han impactado en su trabajo.

Por lo que conocer la enseñanza de la formación cívica y ética en secundaria se presenta como una cuestión fundamental para analizar y atender debido al impacto que tiene en la formación de un individuo integral y capaz de desenvolverse en sociedad como un miembro participativo, respetuoso y conocedor de las normativas nacionales y ético frente a su comunidad desde las primeras instancias educativas, sobre todo desde la educación secundaria, donde los maestros tienen un papel importante en esta labor.

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN



El interés por este estudio sobre los saberes docentes en la Formación Cívica y Ética (FCyE) como asignatura impartida en la educación secundaria surgió por la inquietud de conocer y explicar los procesos de enseñanza-aprendizaje de esta materia en el aula, la que considero espacio de oportunidad que se brinda en la escuela oficial en México para dar a conocer las pautas axiológicas establecidas en el país para el desarrollo del vivir en bienestar propio y en conjunto, que si bien muchas veces se presenta relativo al sujeto o a un conjunto de estos, se puede armonizar bajo la cientificidad de normas enfocadas en el interés superior de las juventudes e infancias, no solo en lo personal, sino en lo que en ellos afecta su entorno y su relación con el otro.

La tarea de poner en la mesa este tema se observa, en parte, desalentadora por las investigaciones y críticas previas que se han realizado a su alrededor; sin embargo, y bajo un tiempo de reflexión, y quizá aunado a mi insistencia en la necesidad de aprender a vivir en conjunto desde el cuidado de sí mismo y desde la toma de decisiones informadas a temprana edad, no solo desde lo complejo de la moral, sino desde una ética ontológica (Jonas, 1998), es que se presenta este trabajo de investigación.

En contexto, la asignatura de FCyE en escuelas de nivel secundaria en México se instauró en 1999 en el Acuerdo Secretarial número 253 publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF), que sustituyó a las materias de Civismo y Orientación Educativa, la primera, impartida en primer y segundo grado de secundaria, y la segunda, en tercer grado. Su propósito era “establecer un enfoque principalmente formativo” que buscaba, de esta manera, “incidir en el carácter del educando, en sus valores, en su práctica social, en sus actitudes, en sus destrezas, en la amplitud de sus perspectivas y en el conocimiento de sí mismo” (SEP, 1999).

Bajo estas premisas se presentaba un plan y programa de estudios innovador y con grandes aspiraciones a cambios sustanciosos en la vida personal de los educandos y, por ende, en la sociedad. Por lo que la educación para la formación ética y ciudadana se presumía

necesaria en el currículo prescrito de la educación nacional en el nivel secundaria. El programa señaló que:

La idea central que ha de comunicarse a los estudiantes es que, como individuos, deben aprender a conciliar lo que quieren con lo que la sociedad les ofrece y les demanda. En la medida en la que adquieren conocimientos, desarrollan actitudes y habilidades, y forman criterios que los hagan capaces de aportar beneficios al bienestar colectivo (DOF, 1999).

Los objetivos que se presentaron en el plan y programa de estudios de FCyE se observan apegados a las finalidades de la educación nacional, establecidas en el artículo tercero constitucional, que se preocupa por el desarrollo armónico de las facultades del ser humano, para la convivencia con el otro de forma nacional e internacional, buscando así no solo una educación para lo personal, sino, a su vez, para lo colectivo.

El enfoque actual que guía estas finalidades de la Educación Nacional es sobre los derechos humanos y de igualdad, y promueve la honestidad y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, y los criterios están basados en los resultados del progreso científico, donde se busca que sea, a su vez, democrático, nacional, que contribuya a la mejor convivencia humana, equitativo, inclusivo, intercultural, integral y de excelencia (art. 3.º, 2019).

El problema de estas finalidades, ¿sería que se encuentran en lejanía con la realidad que se vive en la vida cotidiana? Nos amparan, se busca que se respeten, pero la complejidad del dispositivo en que estamos inmersos no cambia únicamente con el discurso político o político-educativo redactado. Por lógica, se pretende hacer *A*, pero se hace *B*, *R*, *Z* y *A*, porque por estadística es ya difícil lograr *A* solo con un discurso. Y es ahí donde surge el interés, en la discrepancia de la teoría que parece determinante y la práctica poco clara y los resultados desalentadores.

Entonces, ¿qué acontece con el proyecto educativo de una formación ética y ciudadana instaurada hace más de veinte años? Desde la instauración de la FCyE en secundaria, se suscitaron varios estudios (COMIE, 2013), y diversos investigadores externaron sus críticas. Latapí (2003) reconoció “los esfuerzos realizados” en la introducción de la materia; sin embargo, observó que la introducción de la ética no era clara y que, para tercer grado, era prácticamente nula, y que no se distingue ni en el programa de estudios ni en los libros de texto gratuitos. Finalizó puntualizando que no había “una distinción clara entre la obligación moral y la legal” (p. 27).

Se señaló también que los contenidos se encontraban más ligados a la vida cotidiana que a contenidos informativos (Fuentes Molinar, 2004), y que no había coherencia entre la teoría y la práctica “conforme a sus premisas pedagógicas, participativas y democráticas” (Guevara, 2006, p. 631), que discrepaban de lo formativo como idea principal de la asignatura. Aun con las reformas realizadas al plan y programa de estudios en 2011 (Acuerdo 592), en 2018 (Acuerdo 12/05/18) y en 2022 (Acuerdo 14/08/22), se criticó que sus planteamientos han sido inalcanzables y que la democracia como elemento esencial de su implementación “no ha sido percibida por los estudiantes como una forma de vida” (Ornelas y Moreno, 2013, pp. 369-370, como se citó en Landeros, 2017, p. 30).

Aunado a estas críticas, se suman los resultados desalentadores de las pruebas nacionales e internacionales estandarizadas y realizadas a estudiantes de secundaria sobre FCyE entre 2007 y 2016 de los Exámenes de Calidad y de Logro Educativo (EXCALE, 2007 y 2012) y la evaluación sobre la formación ciudadana CÍVICA (2016), en escuelas generales, técnicas, privadas y telesecundarias. Los resultados advirtieron que solo el dos por ciento de los estudiantes habían alcanzado el nivel avanzado de conocimientos sobre ética, valores y civismo, que 80 de cada 100 alumnos no (EXCALE, 2007).

De acuerdo con Barrera (2009), quien analizó los resultados de la prueba, concluyó que la práctica memorística para la adquisición de valores y el no contextualizarlos, así como la falta de congruencia entre el discurso de la materia y la realidad cotidiana de las instituciones, fueron las principales razones de estos. Agregó que las pruebas evidenciaron el problema de desigualdad en el país, ya que los alumnos de escuelas indígenas presentaron los niveles más bajos en los resultados, a diferencia de las escuelas privadas, que obtuvieron los mejores.

Si bien la prueba de 2012, EXCALE-09, mostró aumento en el criterio del logro de “avanzado” de los estudiantes de tercer grado de secundaria, con una mejora de un 2% en 2007 a un 5% en 2012, todavía el 49% de los alumnos se mantuvieron en el rubro de “nivel básico” y 20% por debajo de este. Una vez obtenidos los datos anteriores de críticas argumentadas y pruebas realizadas y evaluadas, el cuestionamiento se torna hacia quién o qué es responsable. ¿Será el Estado, los planes de estudio, los docentes, los alumnos, los padres de familia?

Todo aquello o aquel, mientras no tenga rostro o nombre, ¿tendrá una responsabilidad lejana o poco clara? Porque no hay respuestas en lo que no se puede señalar concretamente, y tampoco se pretende buscar culpables, sino acercarnos a la realidad del proceso de la enseñanza en donde los resultados se muestran bajos; tampoco se considera que las pruebas muestren una realidad áulica, pero sí otorgan información. Por lo que, dentro de las críticas realizadas, hay señalamientos que guían esta investigación; como ejemplo, Guevara (2006) cuestionó la introducción de la materia sin cambios previos en la práctica docente, en la organización escolar y en los materiales educativos.

Por su parte, Araujo (2003) puntualizó la presencia, en las prácticas, de la instrucción que, de acuerdo con la autora, enfatizó el adoctrinamiento que domina la cultura escolar. Por lo que cabe cuestionar: ¿Cómo se ha apoyado a los agentes educativos de las instituciones escolares para la mejora de la práctica de enseñanza y para el aprendizaje de la FCyE? Porque para hablar de cualquier tipo de enseñanza en el contexto de la educación formal, ¿no sería

prescindible considerar las variantes que las escuelas presentan y que influyen en el quehacer docente?

Se presenta relevante reconocer la cultura escolar que complica o facilita la enseñanza; es ahí, en la escuela, en el salón de clases, donde se vive el presente en movimiento (Zemelman, 1992), donde la realidad, de acuerdo con Zemelman (1992), se delimita por módulos, de los cuales se desconoce la actividad ocurrida, o de la llamada *black box*, o del llamado currículo vivido y del oculto, en donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la FCyE entre los docentes y estudiantes.

Estos sujetos son los que viven el presente en cada clase, y de ellos, son “los maestros que convierten en práctica cotidiana un currículo” (De Alba, 1998, p. 93) y llevan a cabo lo que De Alba nombró *la implementación curricular*, la puesta en marcha del proyecto educativo nacional en la escuela. Entonces, ¿el docente se vuelve el mejor testigo de los procesos de enseñanza de la FCyE? En este hilo conductor, Remedi (2004) definió cuatro procesos por los que observó que atraviesa un currículo prescrito, de los cuales, el cuarto: la reestructuración, es en el que aseguró que se hace visible la práctica docente.

Para Remedi (2004), el currículo es, en primer lugar, explicitado (formalizado e instaurado en normas); después, se recibe en las instituciones para ser reflexionado y, finalmente, reestructurado (apropiado por el docente e impartido). A partir de estos argumentos, se enfatiza que la pauta normativa del discurso político-educativo establecido en los planes y programas de estudio no es suficiente para dar respuesta y visibilidad a los procesos de enseñanza de la materia citada. Coincido con las reflexiones de Deval (2007), que expuso que:

Se hacen leyes, reglamentos, libros de texto, pero parece olvidarse que es el profesor el que tiene que administrar todo eso, y si el profesor continúa desarrollando la misma práctica que ha realizado durante toda su vida, no habrá cambios que vayan al fondo del

problema; solo adaptarán las normas a su práctica y seguirán con sus rutinas habituales (p. 139).

Para generar cambios, ¿habría que conocer su formación docente y su formación continua? Si es que continúan en formación, así como ¿de qué forma se les apoya en sus actualizaciones y formación continua para la mejora de sus prácticas? Este interés en la práctica docente del profesor lo volvió objeto de investigación, pero más que a él, a lo que sabe, lo que conoce, lo que vive día a día en el aula, en torno a la enseñanza de esta materia para la formación ciudadana con alumnos de secundaria.

De inicio, es relevante subrayar que el docente se enfrenta a diversas complejidades: en primer lugar, la de la asignatura; esta se encuentra en un nivel filosófico, ideológico, teórico, político y legislativo complejo que el profesor tendría que conocer, sintetizar y explicar a ciertos alumnos, por lo tanto, a un nivel específico, procesos nada sencillos sin vocación o sin experiencia, y aun con ella, porque la teoría tendría que ser comprendida y ejemplificada para centrarla en la vida cotidiana. ¿De qué manera se preparan los docentes para otorgar estos temas?

La filosofía requiere hacer preguntas y reflexionar en las respuestas, con una guía para no desviar la cuestión; los conceptos como democracia, civismo, ética, moral, entre otros, son complejos, amplios, y la memorización de estos no es suficiente para apropiarse de ellos. Por su parte, la política y las leyes son cambiantes y se requiere estar en constante actualización de los temas que las circundan. La lectura y comprensión lectora y literacidad son herramientas clave para su comprensión, pero el embudo de contenidos, significados y practicidad tiene que ser hecho por el docente. ¿Para quién?

La segunda complejidad a la que se enfrentan los docentes es a su audiencia: adolescentes de doce a quince años, menores de edad. Basta con escuchar a ciertos maestros que han trabajado, o trabajan, en este nivel para entender que su complejidad la tiene. Si por una

parte se asevera que cuentan con la madurez para comprender conceptos más abstractos (Robles, 2004), como lo son los de FCyE, también es un grupo que se encuentra en una etapa decisiva y de constantes cambios, desde los físicos, biológicos, hasta los mentales y emocionales. La Organización Panamericana de la Salud (OPS) da énfasis a la salud, ya que argumenta que “corren fuertes peligros de adquirir hábitos dañinos” (par. 1, 2023).

De acuerdo con el Plan de Estudios de 2022 de la Estrategia de mejora de las Escuelas Normales, los docentes en formación han encontrado en sus prácticas:

A estudiantes adolescentes en situaciones tales como la falta de autoestima en el alumnado, problemas de adicciones, violencia, vulnerabilidad, discriminación; y en el plano académico enfrentan reprobación, rezago educativo, deserción, violencia escolar, o tan solo una apatía frecuente hacia las actividades escolares. (SEP, 2022, p. 5)

Cuestiones que dificultan la enseñanza, por sus actitudes, intereses, motivaciones, etc., no siempre en cohesión con las de los maestros. En estas edades, su razonamiento y madurez no son claros; presentan problemas de organización, disciplina e irritabilidad. Sin embargo, también se presenta la institución como un espacio lúdico, de acuerdo con Reyes (2009), donde se puede convivir, echar relajo, donde se divierten y comparten intereses con otros compañeros. Así que, y de acuerdo con el autor, los alumnos también perciben este espacio con control exagerado e incluso de injusticias.

Lo anterior, ¿podría presentarse complicado para que los maestros logren mantener el interés y motivación en la materia?, sin mencionar la tecnología, en específico los teléfonos celulares, que se han convertido en un fuerte distractor de los alumnos en las escuelas, así como el incremento de condiciones como el TDA (trastorno de déficit de atención) y el TDAH (trastorno de déficit de atención e hiperactividad), que ha ido en aumento en los últimos años, y con lo que los maestros se enfrentan día a día (Secretaría de Salud, 2017; Manrique, 2025).

De acuerdo con datos de la OPS (2023), los mayores riesgos de salud se presentan en las zonas rurales y de pobreza, y retomando el estudio de los resultados de la prueba EXCALE 2007, realizados por Barrera (2009) sobre la desigualdad, el contexto en el que se resolvió hacer el estudio es en la zona suroeste del estado de Morelos, no solo por la cercanía para la investigación que puede hacerla viable o por el conocimiento y experiencia que se tiene en esta zona, sino también por presentarse con niveles medios de índice de marginación (Secretaría de Economía, 2023), pocos servicios de salud y de seguridad social vinculados a los objetivos de la enseñanza de la FCyE (CONEVAL, 2022).

Aunado a esto, la región seleccionada recibe la mayor cantidad de alumnos en escuelas federales, ya que cuenta con pocas (una o dos) o nulas escuelas privadas; también ahí se encuentra más cantidad de docentes de FCyE, lo que facilita la diversidad de narrativas sobre esta práctica. Se contempló en primera instancia considerar a las escuelas privadas; sin embargo, se observó que los contextos de las escuelas de iniciativa pública y privada se encuentran más alejados, por lo que se requeriría otro estudio solo de estas últimas.

En tercer lugar, el contexto y cultura escolar a los que el docente se enfrenta se presenta también de complejidad. Este sujeto está inmerso en un contexto tan amplio que va desde lo macro hasta lo micro: desde leyes, acuerdos, tratados, entre otros, que se hacen de manera internacional y nacional, y en los cuales su inferencia es poca, hasta el contexto del estado o región en que laboran, el escolar, el familiar de los alumnos y el propio. Como docentes de escuelas de iniciativa pública, son partícipes del sindicato más grande de Latinoamérica, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), y bajo supervisión de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Sus contratos laborales están regidos por acuerdos que influyen en su horario laboral, número de horas, entre otros.

Finalmente, no olvidemos que el docente, antes que ser docente, es humano, tiene vida, su propia historia, sus creencias, ideologías, sentimientos, aprendizajes, un bagaje con el que

carga. Todo esto, como ya una complejidad visible, más otras cosas no tan visibles, es con lo que el profesor resuelve en el aula durante su trayecto. Por lo que escuchar lo que guardan sobre su práctica, sus narrativas, de cómo construyen con lo que son, con lo que tienen y con lo que pueden o se les permite hacer en la enseñanza que convierten en la realidad del discurso educativo prescriptivo.

Sin embargo, ¿qué del docente se debe considerar como objeto de investigación para develar cómo se da en un contexto específico la enseñanza de la FCyE? De inicio se consideró ahondar sobre los conocimientos del docente, sobre lo que sabía de los contenidos de los planes de estudio de la materia, sobre sus conocimientos sobre la ética, la ciudadanía, las leyes, los adolescentes. En segunda instancia, se pretendió dejar que el docente hablara con libertad sobre su labor. Por el contrario, en ambos se corría el riesgo de, por una parte, caer en tecnicismos y, por otra parte, en no aterrizar la narrativa y mantenerse en la catarsis docente.

Por recomendación, se llegó al concepto de *saber*, diferenciado de conocer y creer de la obra de Luis Villoro (2002), donde el concepto de conocer se alejó de lo que se quería evidenciar en las narrativas, y el de *saber*, analizado como el vínculo entre el individuo y su entorno en diferentes niveles; y en el mismo sentido, Tardif (2010) propone los saberes docentes, que es donde se aterrizó la investigación, por cubrir el mundo fenomenológico en el que los maestros se desenvuelven, desde lo disciplinar, lo pedagógico, lo curricular, hasta lo experiencial.

Por lo que la problemática que se presenta es que el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje de la FCyE como contenido curricular prescrito de la educación nacional, en el nivel secundaria, que, si bien es relevante de analizar, no da cuenta por sí mismo de su implementación y, por ende, de sus resultados, ya que el currículo es lo que se da y no lo que se espera que se dé.

Razón por la cual aquello que el docente sabe sobre su propia práctica, preparación y puesta en escena se volvió una narrativa de interés analítico para este estudio. Los maestros,

quienes de acuerdo con el Estado “son agentes fundamentales del proceso educativo, y por tanto se reconoce su contribución a la transformación social” (art. 3. °, cont., par. 5, 2019), son fuente primaria de la realidad de lo dado, dándose (Zemelman, 1992).

En resumen, el trabajo de investigación se delimitó al análisis y explicación de los saberes docentes de maestros que imparten la asignatura de FCyE en escuelas secundarias de la zona suroeste del estado de Morelos, a través de saberes expresados en sus narrativas sobre su trayectoria, pedagogía, disciplina y experiencia en escuelas federales.

PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Pregunta general:

¿Cómo es la puesta en práctica de los saberes que adquieren los docentes para la enseñanza de la asignatura de Formación Cívica y Ética en educación secundaria?

Preguntas específicas:

¿Cómo adquieren los saberes que determinan su labor como docentes de Formación Cívica y Ética en educación secundaria?

¿Qué saben los docentes sobre su enseñanza de la asignatura de FCyE en las escuelas secundarias donde laboran?

¿Cómo es la enseñanza de la asignatura de Formación cívica y Ética en escuelas secundarias de la zona suroeste del estado de Morelos?

Objetivo general:

Explicar los saberes que conducen a los docentes a determinar su práctica en la enseñanza de la asignatura de Formación Cívica y Ética en las escuelas secundarias donde laboran.

Objetivos específicos:

Profundizar en el análisis argumentado y autoevaluación de los docentes sobre su enseñanza de la asignatura de Formación Cívica y Ética en escuelas secundarias de la zona suroeste del estado de Morelos.

Identificar el proceso de adquisición de los elementos que constituyen su práctica para la enseñanza de la Formación Cívica y Ética en las escuelas secundarias donde laboran cotidianamente.

Describir los elementos que han construido la pedagogía de los docentes que imparten la asignatura de Formación Cívica y Ética en escuelas secundarias de la zona suroeste del estado de Morelos.

I. ESTUDIOS EN TORNO A LOS SABERES DE LOS DOCENTES DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN SECUNDARIA



La revisión en torno a los saberes de los docentes de Formación Cívica y Ética (FCyE) en secundaria mostró sus limitantes, los espacios inexplorados y la pertinencia de este proyecto gracias a los estudios previamente realizados. Se consultaron alrededor de treinta documentos que situaron el estado en el que la presente investigación se encuentra. Los documentos consultados se dividieron en tres ejes: primero, en la narrativa de docentes de FCyE, de los cuales se presentan once textos: dos libros, diecisiete artículos de investigación y dos tesis doctorales. El segundo, los saberes docentes. Con textos de reflexiones, análisis y perspectivas en torno a la educación ética y ciudadana en educación secundaria, y el tercero, sobre los estudios en torno a la FCyE en secundaria.

1.1 LA NARRATIVA DE LOS DOCENTES DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA

En este primer eje se ha llevado a cabo la revisión de siete trabajos de investigación respecto a la narrativa o discurso del docente de FCyE, de los cuales cinco fueron realizados en el nivel secundaria (Elizondo Huerta y Rodríguez Mackeon, 2009; Salinas Quintanilla y Valdez Salinas, 2017; Urrutia de la Torre, 2015; Araujo Olivera y Yurén, 2003; Chávez Romo, 2013) y dos en el nivel primaria (Ochoa Cervantes, 2010; Mackeon, 2015); estos últimos se retomaron para reafirmar los métodos y conclusiones de los estudios realizados en el nivel secundaria.

De acuerdo con el análisis que se llevó a cabo sobre la literatura en torno a los saberes docentes y la narrativa de maestros de FCyE, se encontró que, si bien no hay una amplia investigación en torno a *los saberes docentes*, hay suficientes y diversas para llevar a cabo este trabajo académico; que estas son dirigidas a futuros docentes o docentes en activo, y que el estudio cualitativo, a partir de entrevistas, de observaciones de clase o reflexiones de los docentes, constituyen los procedimientos metodológicos más usados.

Tres de los trabajos de investigación se enfocaron en los maestros (Ochoa Cervantes, 2010; Rodríguez Mackeon, 2015; Urrutia de la Torre, 2015) y cuatro en maestros y alumnos (Araujo y Yurén, 2003; Elizondo Huerta y Rodríguez, 2009; Chávez Romo, 2013; Salinas Quintanilla y Valdez, 2017).

De los siete documentos consultados, el análisis sobre la práctica áulica fue el que más se llevó a cabo (Elizondo Huerta y Rodríguez, 2009; Urrutia de la Torre, 2015; Salinas Quintanilla y Valdez, 2017), seguido del análisis de nuevas reformas curriculares para la educación básica (Araujo y Yurén, 2003; Rodríguez Mackeon, 2015), y finalmente, respecto a los conocimientos que los docentes poseen sobre la materia (Ochoa Cervantes, 2010) y su opinión respecto a los desafíos que condicionan el logro de los aprendizajes de esta (Chávez Romo, 2013).

Dos de los documentos revisados fueron ejemplares para llevar a cabo el presente trabajo de investigación: *Los documentos de los maestros en Formación Cívica y Ética* (Elizondo y Rodríguez, 2009) y *Estilos docentes, poderes y resistencias ante la reforma curricular. El caso de la Formación Cívica y Ética en la escuela secundaria* (Araújo y Yurén, 2003). En estos se observó que los docentes expresan sus vivencias y que estas brindan información amplia para varios enfoques y perspectivas de estudio que reforzaron la confianza para continuar con el proyecto.

En los estudios publicados se observaron las diversas formas en que se pueden analizar las prácticas docentes, como son las observaciones, entrevistas y narraciones escritas en encuestas, cuestionarios y relatos, y el hilo conductor de estos, en las preguntas, para obtener la información necesaria requerida de acuerdo con los objetivos establecidos por los autores. En este sentido, en *Los documentos de los maestros en Formación Cívica y Ética* de Elizondo y Rodríguez (2009) se observó que los docentes logran reconocer sus conocimientos y criticar sus prácticas, o reconocer sus esfuerzos y avances.

De esta manera, se identifica que los docentes aceptaron no contar con la preparación necesaria en el ámbito legislativo, constitucional y de organización gubernamental, necesarios para explicar la filosofía y administración de una civilización. Se develan, también, las complicaciones de los diferentes niveles contextuales con los que los maestros se enfrentan, así como la percepción de la falta de valores que los docentes perciben, que los alumnos tienen, y las dificultades del entorno sociocultural de la comunidad en la que laboran.

La complejidad docente, además, se extiende al ámbito del currículo prescrito, sobre todo en lo referente a los ya recurrentes cambios curriculares que los maestros no comprenden o tienen dificultad en comprender. Y a pesar de estos puntos, las conclusiones de los autores enfatizan que para los docentes sí es importante la FCyE; sin embargo, se requiere la construcción de una nueva identidad docente y el apoyo de más agentes, porque no solo es relevante para el espacio institucional, sino como algo que nos atañe a todos.

En *Estilos docentes, poderes y resistencias ante la reforma curricular. En el caso de la Formación Cívica y Ética en la escuela secundaria* (2003), se observó un amplio estudio a narrativas y cuestionarios realizados a maestros y alumnos de escuelas secundarias del estado de Morelos, bajo la coordinación de Yurén (2003), especialista en temas de filosofía de la educación, ética, ciudadanía, entre otros. Por lo que el trabajo metodológico y las conclusiones fueron de fundamental apoyo para el conocimiento del estado contextual y académico en torno a la materia y al estado de Morelos.

En el trabajo se llevó a cabo también una revisión de los documentos oficiales para contrastar la parte oficial prescrita en la coyuntura de su reforma y el recibimiento de esta por los docentes, en donde las conclusiones mostraron una tensión en los profesores entre el sentido de la disciplina y los propósitos establecidos en los planes y programas oficiales actualizados.

En este estudio se señaló la relevancia que los docentes otorgan a la participación de los padres de familia en la educación de los alumnos. En este sentido y dirección, Rodríguez

Mackeon (2015) también coincidió y agregó en su trabajo *La formación cívica y ética en la escuela: entre la instrucción y la formación*, que los docentes perciben a los padres como silenciadores de la realidad, porque muchas veces depende de qué temas tratar y desde su punto de vista.

Continuando con el trabajo de Araújo y Yurén (2003), se develó que la enseñanza tradicional privilegia la cultura de la institución, por lo que se evidencia el adoctrinamiento — contradictorio a la formación— y la inculcación del docente colocado como poseedor del saber y de la sabiduría moral. Además de las técnicas de evaluación predominantes en las estrategias de los docentes, como son el dictado y toma de apuntes, la participación y la evaluación mediante exámenes escritos.

Otros trabajos consultados coinciden en varias de las conclusiones señaladas en los trabajos presentados y agregan, como en el caso de *Los problemas y desafíos de la Formación Cívica y Ética desde las perspectivas de los profesores de escuelas secundarias* de Chavez Romo (2011), que los contextos de los estudiantes son desfavorables al presentar índices de pobreza y marginación, además de la falta de recursos económicos en las instituciones, y por lo tanto, también se presenta una falta de recursos didácticos como consecuencia. Y que, en general, la tecnología es carente. Chávez Romo señaló que las creencias y prácticas religiosas se encuentran presentes e interfieren en la enseñanza de esta disciplina.

Ochoa Cervantes (2010) en *Los conocimientos y opiniones de los docentes de educación primaria acerca de la asignatura de Formación Cívica y Ética. El caso de Querétaro, México*. Amplía la visión de la enseñanza de esta materia, para el estudio de este trabajo de investigación, al mostrar en su estudio el contexto desalentador que existe en la materia desde el nivel primaria y en otro estado.

En su estudio se observó que los docentes no tienden a extender sus opiniones, a hablar o referenciar los planes y programas de estudio; su discurso va más sobre aquello que conocen

por lo que han enseñado que por lo que se establece oficialmente, llevándolos más a un argumento empírico. En esta investigación, al igual que la realizada por Araujo y Yurén (2003), con siete años de diferencia y en la coyuntura de otra reforma oficial, los docentes siguen priorizando en las evaluaciones las tareas, toma de notas y exámenes escritos.

Y el estudio agrega como variante la falta de tiempo para impartir todos los contenidos, debido a las actividades extra contempladas o imprevistas. Ochoa Cervantes (2010) también destacó que el conocimiento sobre los planes y programas de estudio es generalizado, ya que en la variable “años de servicio” no se observa alguna mejoría en estos conocimientos por experiencia. A pesar de las dificultades, los docentes tienen una valoración favorable de la materia y la atribuyen a “recuperar los valores perdidos”; reconocen que la materia ayuda a que los alumnos se conozcan y aprendan a cuidar de sí (Araújo y Yurén, 2003).

A partir de los hallazgos que los autores expusieron en sus trabajos investigativos, se observaron ocho puntos con los temas más recurrentes en la narrativa de los docentes: 1. La percepción de su preparación como docentes, 2. La percepción respecto a los padres de familia, 3. Temas respecto al currículo, 4. Temas respecto a la enseñanza tradicional, 5. El trabajo colaborativo, 6. La didáctica y material didáctico, 7. Los valores y 8. La problemática de los docentes.

1.2 LOS SABERES DOCENTES

Para este eje se consultaron diez documentos en torno a los saberes docentes: dos de estos se centran en los saberes de los estudiantes de formación inicial docente (Alcaraz, Román y Santana, 2014; Aguilera, Ballesteros y Gutiérrez, 2021) y realizados a siete estudiantes

normalistas de español y matemáticas (Alcaraz, Román y Santana 2014) y a doce estudiantes que cursaban el sexto semestre (Aguilera, Ballesteros y Gutiérrez, 2021).

Seis de los trabajos consultados se centran en los saberes de docentes: a un docente de primaria (Mercado, 1991); a docentes de secundaria (Zeballos, 2015); a docentes de escuelas normales (Jaramillo, Solano, Vergara, 2016); a docentes de educación a distancia (García, 2020); a los docentes y su desarrollo profesional (Tardif, 2010), y a la perspectiva de los saberes desde las humanidades y las ciencias sociales (Barrón, 2006).

Por otra parte, uno de los documentos se centra en la práctica pedagógica de los docentes (Zambrano, 2006), y otro en los conceptos y diferencias entre creer, saber y conocer, con el fin de subrayar el concepto de saber. Cuatro de los trabajos consultados son de corte cualitativo (Alcaraz, Román y Santana, 2014; Mercado, 1991; Zeballos, 2015; Aguilera, Rafael y Gutiérrez, 2021), de los cuales, dos utilizaron la entrevista como técnica de acopio de la información: entrevista semiestructurada (Zeballos, 2015) y la entrevista a profundidad (Aguilera, Rafael y Gutiérrez, 2021).

Otra técnica para la investigación fue la observación como método para poder describir los procesos que los estudiantes normalistas siguen, en la práctica, para identificar los saberes contruidos en estas (Alcaraz, Román y Santana, 2014), así como para observar cómo se apropian y generan los saberes en la resolución cotidiana de la enseñanza (Mercado, 1991).

La mayoría de estos trabajos se ocupa en la descripción de los saberes docentes (Alcaraz, Román y Santana, 2014; Mercado, 1991; García, 2020; Jaramillo, Solano y Vergara, 2016; Aguilera, Rafael y Gutiérrez, 2021), mientras que otros en determinar la relación compleja de estos (Zambrano, 2006), retomarlos desde la perspectiva de las humanidades y ciencias sociales (Barrón, 2006), así como llevar a cabo un análisis (Zeballos, 2015; Vergara, 2016).

Uno de los primeros documentos consultados en torno a los saberes fue la obra *Creer, saber y conocer* de Luis Villoro (2002), con el fin de subrayar el concepto de *saber* y distinguirlo de creer y conocer, para poder hacer una búsqueda más pertinente sobre los elementos con los que cuenta el docente para desarrollar su práctica en la asignatura de FCyE. En este texto analítico, el autor pone de manifiesto que *saber* “es una forma de creencia verdadera y justificada en razones, pero solo en el *Ménon* la justificación en razones se presenta como una guía acertada para la práctica” (p. 18).

El autor asevera que saber puede usarse en varios sentidos como: saber qué, saber cómo, saber hacer, saber proporcional; en los sentidos de: haberse enterado, darse cuenta o captar, y en todos los usos anteriores, declara el autor, hay un núcleo común de sentido: “un objeto o una situación objetiva” (Villoro, 2002, p. 128).

Por su parte, y a partir de un trabajo de doce años, Tardif (2010) en su obra *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, externa que en realidad “nadie es capaz de producir una definición de saber que satisfaga a todo el mundo” (p. 142). Sin embargo, a lo largo del libro definió los saberes docentes, en donde su primer posicionamiento es que “el saber del profesor no puede separarse de las otras dimensiones de la enseñanza ni del estudio del trabajo realizado a diario por los docentes profesionales” (p. 10), alejándose de dos peligros para la conceptualización de los saberes docentes: el mentalismo y el socialismo.

Para Tardif (2010), “los saberes de un profesor son una realidad materializada a través de formación, programas, prácticas colectivas, disciplinas escolares, pedagogía institucionalizada, etc., y son al mismo tiempo los saberes de él” (p. 14). Por lo tanto, estos saberes son diversos, plurales, temporales, y están fundados en la experiencia. Por lo que expresó, su objetivo es tratar de demostrar que el saber docente se compone de diversos saberes provenientes de diferentes fuentes: disciplinarios, curriculares, profesionales y experienciales, y estos son “constitutivos de la práctica docente” (Tardif, 2010, p. 30).

El autor, sin embargo, reconoce, a partir de la sugerencia de Raymond (1993, pp. 197-108, como se citó en Tardif, 2010), que “no sabemos casi nada acerca de la construcción de los saberes docentes, desde el punto de vista de los mismos profesores” (p. 137), a quienes señaló como actores competentes y sujetos de conocimiento. A partir de estos planteamientos, autores como Barrón (2006), Alcaraz, Román y Santana (2014), Zeballos (2015), Jaramillo, Solano y Vergara (2016) y Aguilera, Rafael y Gutiérrez han teorizado sus investigaciones, perspectivas y análisis.

Barrón (2006) presentó en “Los saberes del docente. Una perspectiva desde las humanidades y ciencias sociales”: una reflexión de los saberes docentes desde esta perspectiva, porque su misión en la sociedad del conocimiento reside en el establecimiento de compromisos éticos y políticos con los principales valores del interés público, y es relevante debido a que, en la práctica, en donde el docente articula sus saberes profesional, disciplinario, curricular y experiencias, es que se debería reflexionar, por su entretreído con los procesos de industrialización, valores y saberes insertos en el contexto.

La autora, basada en análisis de Gimeno Sacristán, señala ese difícil contexto en el que la educación se encuentra, y al que los docentes y alumnos se enfrentan. Sin embargo, confía en que desde la perspectiva de las humanidades y ciencias sociales se encuentra una solución favorable, más aún si se considera que la sociología, basada en autores como Bourdieu, Egglestón, Bertein, Giroux y Apple, busca develar las relaciones intrínsecas en el contenido, ideología y el control social, lo que permitirá cuestionar el determinismo disciplinario que pueda llevarnos a tener una visión diferente sobre la educación, el docente y su quehacer.

Alcaraz, Román y Santana (2014) otorgan relevancia a los estudios de los estudiantes de formación inicial docente, y justifican su trabajo basado en estudios que, de acuerdo con ellos, demuestran que es en educación secundaria donde se hace más indispensable reforzar las acciones de formación continua. Por lo que dan un paso atrás en la formación de futuros

docentes de secundaria. Así que los autores parten del estudio sobre los procesos que siguen los estudiantes normalistas en sus prácticas, para identificar los saberes ahí contruidos y producidos mediante una investigación cualitativa que pretende, indican ellos, recuperar las voces de los estudiantes.

En la tesis doctoral de Zeballos (2015), la autora analiza los saberes docentes que intervienen en la enseñanza de prácticas investigativas, en escuelas secundarias, a partir de entrevistas semiestructuradas y técnica de análisis de contenido de Bardin (1977). Además de Tardif, como parte de su marco teórico, la autora se basa en Pérez Gómez (1998) para tratar la práctica reflexiva, en Shulman (2005) sobre la parte pedagógica y en Grossman et al. (2005) respecto al conocimiento de la materia.

Jaramillo, Solano y Vergara (2016) en “Los saberes docentes. Un análisis desde la situación docente en la escuela normal” aseveran que los saberes están implícitos en la práctica, por lo que los autores tienen por objetivo describir y analizar cómo los docentes constituyen su práctica y saberes en el aula. Así que su pretensión es mostrar situaciones de estos del día a día. Aun si consideraron a Tardif como un referente conceptual y punto de partida de su estudio, los autores categorizan y definen los saberes en: formal, informal e interactivo reflexivo.

Aguilera y Gutiérrez (2021), se constituyen en el trabajo más reciente consultado en este apartado, presentan hallazgos de una investigación en la que los saberes que los docentes en formación adquieren en la práctica se vuelven el objeto de estudio. Los autores subrayan la importancia de realizar este tipo de análisis porque sostienen que la práctica es una buena oportunidad para formarse en la docencia, sobre todo como parte de la incorporación de los maestros a su práctica laboral. Aunado a esto, el conocimiento de la práctica permite conocer la complejidad y subjetividades de un contexto dado, aun cuando, mencionan los autores, hay pléyade de tensiones.

Estos autores, basados en los planteamientos de Tardif, y en concordancia con sus conceptualizaciones, expresan que los saberes docentes son de corte profesional, disciplinario, curricular y experiencial. Por lo que son existenciales, sociales y pragmáticos (Barrón, 2006); estos se van construyendo en la práctica y se centran de forma significativa en el aprendizaje de los alumnos (Jaramillo, Solano y Vergara, 2016) y coincide Aguilera, Rafael y Gutiérrez (2021) con Tardif (2014), Mercado (2002), Porlan, Rivero y Pozo (1998), Mercado Cruz (2013) y Elbaz (1981), que estos se constituyen en lo social y dialógico, y son resultado de tensiones que se enfrentan en la práctica.

Por otro lado, autores como Mercado (1991) y García (2020) efectuaron sus estudios basados en otros autores en razón de la temática de sus trabajos: Mercado (1991) identificó en la práctica docente tres saberes que observó de una docente de nuevo ingreso al magisterio y novata en la enseñanza a primer grado de primaria con más de 40 alumnos: el saber referente a la organización del grupo, el saber involucrar a los niños a una actividad y el saber tomar en cuenta las intervenciones de los alumnos.

En este estudio, Mercado (1991) concluyó que los saberes docentes tienen un lugar determinante en la relación activa del maestro con los referentes sociales, culturales de los niños e intereses de su propia edad. García (2020) se basó en los planteamientos de Medina (1981), por tratarse de un trabajo específico sobre los saberes de los docentes de educación a distancia y digital. En este tema en particular, los saberes se caracterizan por ser científicos, teóricos, prácticos y técnicos. El artículo propone compromisos y competencias que los maestros de esta área deben tener para llevar a cabo su trabajo; también presentan los tres tipos de conocimiento que deberían poseer y los roles profesionales de estos.

1.3 LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN SECUNDARIA

Díaz Barriga (2013) coordinó *La investigación curricular en México 2002-2011*, por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). En este trabajo recopilatorio de obras del presente campo: “Políticas curriculares en México: la educación básica, media y superior”, redactada por José García Garduño y Nancy Leticia Hernández Reyes, realizó el primer análisis a partir del estudio de las políticas curriculares, que “ha estado subsumido dentro de lo que se denomina políticas o reformas educativas” (Garduño y Hernández, 2012, p. 55).

Los autores encargados de la redacción de este apartado, del estado del conocimiento del COMIE, anunciaron que la mayor parte de los trabajos en torno a las políticas curriculares sobre educación básica son acerca de la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES); esta fue, al menos lo citado en el periodo de 2002-2012, la reforma más estudiada (Garduño y Hernández, 2012, p. 61), y de las políticas curriculares formales e implícitas más relevantes, llevadas a cabo en el periodo de 1996 a 2010, fue la de Formación Cívica y Ética en 1999, asociada a la formación ciudadana y equidad.

El volumen I del estado del conocimiento del COMIE, *Procesos de formación*, en su capítulo siete “Formación ética y valores”, inicia su recopilación mencionando el congreso de Investigación Educativa de 1981 en el que se expuso el “Plan Maestro de Investigación Educativa” citado de Pablo Latapí (1981). En este plan se reconoció la debilidad de la escuela en la importante tarea de una formación en valores y, por lo tanto, surgió la necesidad de llevar a cabo más investigaciones de este rubro. De acuerdo con las investigaciones que se han llevado a cabo, no solo en el estado del conocimiento de *procesos de formación*, sino en los demás estados del conocimiento del COMIE, la formación en ética y valores aparece recurrentemente de forma explícita o implícita.

En esta temática, el COMIE concentró una producción investigativa a nivel nacional de 95 instrumentos, entre ponencias, artículos de revistas, tesis de posgrado, capítulos de libros y libros. De estos instrumentos destacan las investigaciones realizadas, debido a la inclusión curricular de la asignatura de Formación Cívica y Ética, en la década de los 90. A diferencia del tema formación inicial, en esta temática la mayoría de estos trabajos fueron realizados para el nivel de secundaria.

En estas investigaciones recopiladas en el COMIE se destacan temas en torno a los retos de la formación ciudadana en el marco social y escolar actual, considerando temas como las competencias para la vida democrática, el énfasis en el tipo de ciudadano que está contenido y delineado en las propuestas de este instituto, además de la manera de cómo los estudiantes experimentan y perciben la formación de valores y las tensiones de los jóvenes con respecto a la ley, la autoridad, la justicia, el amor y la democracia, sobre los cuales estos toman decisiones ético-morales.

Francisco Urrutia de la Torre (2015) publicó *Formación moral, cívica y ética con estudiantes de nivel secundaria en México*. “Estudio y valoración de desempeños docentes y propuesta pedagógica para su mejora” (pp. 41-48), artículo con el cual pretende establecer una propuesta educativa que contribuya a la formación cívica y ética en el nivel de secundaria. A partir del análisis de desempeño de docentes que imparten esta materia en este nivel.

Yurén (1992), por su parte, es incluida con su argumentación de que la formación de valores en la escuela puede darse si se cambia la estructura escolar, variando el tipo de relaciones entre los miembros de esa comunidad, y que la formación en valores, entendida como formación-eticidad, exige un cambio cualitativo en el ambiente escolar y demanda modificar hábitos que obedecen a principios que, lejos de dignificar la vida, contribuyen a obstaculizar la satisfacción de las necesidades radicales (p. 21-22).

En las conclusiones de este apartado del COMIE se propone que, para favorecer la generación de climas escolares congruentes con el propósito de formar ciudadanos democráticos y participativos, se tenga una visión desde el concepto de ciudadanía activa: dar la formación en valores desde la perspectiva jurídica y en un proceso de intervención. En cuanto a los docentes, se señala que los profesores no cuentan con formación al respecto, pero que tampoco se ve en ellos el interés ni el compromiso que este tipo de formación requiere.

En el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, María Concepción Chávez Romo (2011) dio a conocer algunos problemas externados por profesores de la asignatura de Formación Cívica y Ética de secundaria. Este trabajo se hizo mediante el desarrollo de cinco seminarios de prácticas docentes desde una perspectiva narrativa, en los cuales los profesores externaron que consideran que deben ser modelos para los jóvenes y dar ejemplo de ciertas conductas esperadas en la convivencia escolar.

Las preguntas que se realizaron para esta investigación fueron: ¿Cuáles son los principales desafíos o retos que la formación cívica y ética impone a los docentes? ¿De qué manera enfrentan los maestros aquellos problemas o situaciones que se les presentan en su trabajo? ¿Qué tipo de representaciones tienen los maestros acerca de su función profesional? ¿Qué proyecto formativo se puede inferir de los planteamientos de los profesores? ¿Qué tendencias u orientaciones predominan en la oferta de formación docente para enfrentar los desafíos de la formación cívica y ética? ¿Y qué estrategias de formación continua y actualización de maestros se desprenden de estos hallazgos?

Las conclusiones arrojan que las principales problemáticas que se presentan son: grupos numerosos y tiempo reducido; falta de recursos económicos y material didáctico; las familias no están al pendiente; la asignación de una calificación a la materia; desinterés de los jóvenes por aprender e ir a la escuela; la prohibición de reprobar alumnos; la diversidad religiosa y cultural, y los mismos maestros como problema central de lo anteriormente señalado.

Ponce, Casillas y Cardiel (2015) llevaron a cabo un estudio, de metodología cualitativa, acerca de las concepciones y prácticas de 35 estudiantes de dos escuelas normales respecto a tres ejes que tiene el plan de estudios de la escuela secundaria: la formación adolescente, su relación con otros y la formación democrática. Para lo cual se llevó a cabo un taller reflexivo de sus concepciones y estrategias que emplean. La conclusión a la que llegaron es que hay ciertos logos en común, a diferencia de las estrategias en las que se manifiestan diversas creencias como dilemas morales, reflexión y práctica de valores y ejercicios de simulación de situaciones cotidianas.

Larios (2017) llevó a cabo una investigación cuantitativa con el objetivo de analizar qué tan factible fue la implementación del modelo Formación en Valores en la Educación Básica, y tuvo desalentadores resultados, ya que el autor expone que, respecto a las expectativas de la aplicación de valores en la vida diaria y profesional, los docentes transitaron del negativismo a la indiferencia, pero sí hubo casos de profesores que sí empezaron a preocuparse por un cambio en sus conductas.

Landeros (2017) presentó en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa “La formación cívica y ética en México. Apuntes sobre la configuración de un discurso educativo”, trabajo con el cual expuso reflexiones y hallazgos de su investigación acerca de la configuración del discurso educativo de la formación cívica y ética en el país. Principalmente del discurso que se ha dado desde la creación de la asignatura en la secundaria.

Las referencias que tomó para el análisis fueron: documentos institucionales como legislación educativa, planes y programas de estudio e informes internos. También se apoyó de fuentes literarias derivadas de estudios previos, artículos de revista con testimonios de informes clave y entrevistas a sujetos previamente seleccionados. En sus conclusiones, la autora, a partir de los hallazgos, externó que hay diversos aspectos del discurso que requieren relevancia: “No

existe un acervo de estudios que permitan comprender cómo los significados y las políticas educativas sobre la formación ciudadana han llegado a ser así” (Landeros, 2017, p. 8).

El trabajo de Ramírez (2008) ciñe a indagar teóricamente en los términos democracia y ciudadanía en el currículum de secundaria, específicamente en los programas de 1999 y 2006 en *Las nociones de democracia y ciudadanía en los programas de estudio de educación cívica: las tres últimas reformas de secundaria*. La finalidad de su trabajo fue dar a conocer el sentido en que evolucionan los términos en los programas de estudio; utilizó como principal referente teórico a Ángel Díaz Barriga, y reflexionó acerca del rechazo generalizado al programa Modernización Educativa de 1993 y a la reestructuración de los contenidos de las materias de Civismo I y II, a Formación Cívica y Ética.

De acuerdo con Conde (2015), el sujeto moral, legal y político se configura en el ejercicio de sus derechos, y este “puede ser un proceso apuntalado y orientado mediante una acción formativa”. Para Conde (2015), “la formación ciudadana se concibe como una educación para la democracia, lo que implica construir contextos propicios para la aplicación de sus principios, incidir en las representaciones que las personas tienen sobre lo público y sobre el mundo social” (p. 11). A partir de lo anterior, se redactaron la pregunta y el objetivo general, así como las preguntas y objetivos específicos que guiaron la presente proposición.

II. APARTADO TEÓRICO-CONCEPTUAL: LOS SABERES DOCENTES PARA LA FCyE EN SECUNDARIA



Para trabajar con los conceptos a los que hace referencia, a las “herramientas” que los docentes ponen en marcha en su práctica docente, se llevó a cabo una revisión de significados y teoría que hicieran referencia a estas. De esta forma se optó por trabajar con el concepto de *saberes docentes*, no sin antes realizar una distinción entre *saberes* y *conocimientos*, para evaluar la conveniencia de la noción con la que se quiso trabajar en el presente escrito.

Las primeras definiciones se tomaron del Diccionario de la Lengua (DEL, en línea) de la Real Academia de la Lengua Española y del Diccionario del Español de México (DEM-COLMEX) del Colegio de México, y de la etimología de las palabras, donde *conocer* proviene del latín *cognoscere*, formado del prefijo -con ‘unión’, ‘todo’ o ‘junto’, y de la palabra -(g)*noscere* ‘conocer’. Esta palabra cuenta con diez definiciones como verbo transitivo; dos en desuso; una, como verbo intransitivo de derecho, y una como locución (DEL, 2023), así como cinco definiciones de acuerdo con el Diccionario del Colmex (DEM-COLMEX, 2023).

Por su parte, ‘saber’, del latín *sapere*, tiene al menos ocho definiciones, más otras catorce que se suman cuando se le agrega otra palabra al término o se le conjuga. Es una palabra definida tanto como verbo transitivo, verbo intransitivo y como sustantivo masculino (DEL, 2023), y catorce definiciones de acuerdo con el diccionario del Colmex (DEM-COLMEX, 2023). Al igual que conocer, es polisémica y ambas están ligadas a “un algo” que está en nuestra mente por alguna conexión con nuestro exterior.

Por lo que, y a partir de las definiciones de los diccionarios, *conocer* es “averiguar por el uso de las facultades intelectuales la naturaleza, cualidades y facultades de las cosas” (DEL, 2023) o “tener una idea clara acerca de algo que se ha vivido o experimentado, haber visto a una persona, tener algún trato o mantener alguna relación con ella” (DEM-COLMEX, 2023). *Saber*, por otro lado, “tener noción o conocimiento de algo” (DEL, 2023) o “tener en la mente ideas, juicios y conocimientos bien formados a propósito de alguna cosa” (DEM-COLMEX, 2023).

Si bien, al leer cuidadosamente las definiciones principales de los verbos, se puede distinguir una diferencia entre la proximidad del acto de cada una de ellas, la obra de Villoro (2002) *Creer, saber y conocer* dio luz a las distinciones requeridas. De acuerdo con el autor, “para *conocer* es preciso haber tenido una experiencia personal y directa, haber estado en contacto [...] con ello” y “se adquiere mediante apreciaciones inmediatas” (p.198), mientras que *saber* es un verbo que puede usarse en varios sentidos: como un hecho, una actividad, conocimiento, tener una creencia justificada, estar informado, estar enterado, darse cuenta, captar, aprender.

Así que una de las formas que llevó a cabo el autor para conceptualizar la palabra *saber*, a pesar de su polisemia, fue enfrentarla, analíticamente, a dos conceptos: creer y conocer; de esta forma el autor mostró que saber “supone una situación comunitaria en la que varios sujetos, y yo mismo, en varios momentos, puedan comprobar lo mismo. Porque necesito salir de mí, compartir otro punto de vista” (p. 141).

Por lo que la palabra ‘saber’ está relacionada con las nociones, conocimientos, ideas o creencias, acciones que ponemos en contacto en sociedad, con otros. Villoro (2002) argumentó lo anterior basado en “la imposibilidad” de distinguir creer y saber desde la primera persona del singular: yo. Esto es, no hay un saber generado por un individuo para sí mismo y por sí mismo, sino en interacción con los demás.

Entonces, entre saber y conocer, se optó por continuar con la palabra *saber* por tres razones principales: en primer lugar, conocer hace referencia a la experiencia o contacto con el objeto, pero un docente de Historia, por ejemplo, puede conocer o no las pirámides de Egipto y, aun así, dar la materia por saber de ellas, es decir, hablar de las pirámides porque es un conocimiento compartido que leyó o aprendió en alguna parte, sin necesidad de haber ido directamente a verlas.

En segundo lugar, por la relación que tiene el *saber* con, como señaló Villoro (2002), la comprobación comunitaria de lo mismo, la parte social; en tercer lugar, porque dentro de la revisión teórica de los diferentes conceptos referentes al presente trabajo, Maurice Tardif (2010) desarrolló el primer concepto que guía la develación de las herramientas que ponen en juego los docentes o, como el autor les llama, *los saberes docentes*.

Tardif (2010) es uno de los primeros referentes teóricos del presente apartado; su trabajo sobre los saberes docentes parte de una afirmación y de un cuestionamiento que dieron paso a la presente investigación, donde el autor afirma “los docentes saben”, y cuestiona “¿qué es lo que saben?” y “¿qué conocimientos sirven de base al oficio del profesor?” (p. 9). Al inicio de este trabajo se parte de la premisa de que los docentes utilizan una serie de herramientas para llevar a cabo su práctica y que estas están relacionadas con los recursos con los que cuentan y el contexto en el que están inmersos y en el que las desarrollan.

De acuerdo con el autor, estas herramientas y recursos “no son natos, sino producidos” (Tardif, 2010, p. 54), y mantiene la firmeza en toda la obra de que son sociales y les llama saberes. Desde esta misma perspectiva, Villoro (2002) reconoce que los conocimientos son en realidad saberes sociales, inseparables de otras cuestiones de la enseñanza y relacionados con sus personas, identidades, con su experiencia de vida y su historia profesional, con sus relaciones con sus alumnos y otros actores de la institución educativa, por lo que Mercado (2002), sumada a esta perspectiva, afirmó que “lo que hacen y dicen los maestros sobre su enseñanza no puede verse solamente desde una perspectiva individual” (p. 15); es así que este tema se posiciona en un estado de complejidad y entretejido fenomenológico, y de la ecología de la acción (Morin, 2008).

Tardif (2010) asevera que los saberes son sociales (pragmáticos) porque se comparten con un grupo de agentes; su posesión descansa sobre un sistema que garantiza su legitimidad; sus propios objetos son sociales y plurales; se adquieren en contextos de socialización y son

temporales, y por lo tanto cambiantes, porque sus programas escolares, prácticas pedagógicas, contenidos y didácticas cambian.

De acuerdo con el autor, el primer lugar de los saberes se encuentra en la subjetividad porque tienen su lugar en las representaciones mentales. Lo que generaría en cada persona una realidad que viene desde el exterior, y otras realidades, y de cierta forma procesamos en nuestro interior de acuerdo con la información, cultura y contexto en que nos encontramos e incluso a partir de nuestras capacidades físicas o biológicas.

Para Tardif (2010) el saber docente se encuentra al servicio del trabajo, como afirmó, “en íntima relación con su trabajo” (pp. 15-16), como se ha escuchado “la práctica hace al maestro” o “el maestro se hace maestro siendo maestro”. Entonces, los saberes provienen, explicó el autor, de diferentes fuentes, de las que distinguió las disciplinarias, curriculares, profesionales y experienciales. Estos se encuentran relacionados entre sí y en movimiento, por lo que definió que son, a su vez, uno, o “un saber plural, formado por una amalgama más o menos coherente de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinaria, curriculares y experienciales” (p.29).

Los saberes desarrollados por Tardif (2010) en su obra son:

De la formación profesional o los que vienen de las ciencias de la educación y de la ideología pedagógica, que hace referencia a las instituciones de la formación del profesorado o, como se le ha llamado en México, de la formación inicial docente. Los saberes que refiere el autor pueden llamarse pedagógicos y que son, afirma Tardif (2010), “doctrinas o concepciones provenientes de las reflexiones sobre la práctica educativa, por lo que se habla de teoría y práctica o ‘armazón ideológico’ y ‘técnicas y formas del saber hacer’” (p. 29).

Los saberes disciplinarios, aquellos de los que dispone una determinada sociedad y que “corresponden a los diversos campos del conocimiento, en forma de disciplinas dentro de las distintas facultades y cursos... se transmiten en los cursos y departamentos universitarios” (p. 30).

Saberes curriculares, que de acuerdo con Tardif (2010):

Se corresponden con los discursos, objetivos, contenidos y metodología a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y relaciona como modelos de cultura erudita... Se presentan en forma de programas escolares, objetivos, contenidos, métodos, que los profesores deben aprender a aplicar (Tardif, 2010, p. 30).

Saberes experienciales o prácticos, la puesta en práctica de las funciones del docente, a partir de su trabajo cotidiano en su medio. El autor puntualiza que “brotan de la experiencia que se encarga de valorarlos” (p. 31). Estos no provienen, como los disciplinares, de las instituciones de formación y tampoco de los currículos. Son prácticos porque “los docentes interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones” (p. 37). Estos saberes son, para el autor, “el núcleo vital del saber docente” y “no son saberes como los demás, están formados por todos los demás” (p. 41).

Para Tardif (2010), el ejercicio cotidiano es afrontar condiciones y condicionantes que llevan al desarrollo del habitus o estilo de enseñanza y la práctica:

Puede considerarse como un proceso de aprendizaje a través del cual se constituye su formación, adaptándola a la profesión, eliminando lo que les parece inútilmente abstracto o sin relación con la realidad vivida y conservando lo que puede servirles de una forma o de otra” (p. 40).

Por lo que se señala al docente como quien jerarquiza los contenidos; su representación mental se ve movilizada y puesta en práctica en su labor cotidiana dentro de un espacio que lo delimita.

Sin embargo, el autor acepta que la relación entre los saberes y el docente es compleja, por una parte, porque encuentra cierta distancia entre ellos, y por otra, por ambigua desde las perspectivas histórica, cultural y de la aparición de las ciencias de la educación.

Tardif (2010) deja claro que estos saberes “sirven de base a la enseñanza y están íntimamente relacionados tanto al trabajador como a la persona del trabajador” (p. 77); esta última, a la que llamó objeto humano del trabajo docente y cuyas características son “individuos, alumnos heterogéneos”, “seres sociales”, “alumnos activos y capaces de ofrecer resistencias a las iniciativas del profesor” y tiene una “dimensión afectiva” (pp. 95-97). Los alumnos, como personas, piensan y sienten; son plurales y están en proceso de desarrollo y crecimiento.

Ahora bien, ¿sobre qué deben saber los docentes en México con respecto a su práctica educativa? Esta pregunta se encamina, de manera general, a un sinnúmero de cosas; sin embargo, en primera instancia tendrían que saber sobre los contenidos de la Formación cívica y ética como parte de los contenidos del currículo formal de la educación secundaria. Lo que nos lleva a desglosar este término en sus partes y en conjunto. Iniciando con la primera palabra: *formación*.

La formación es, filosóficamente, entendida como un proceso individual de vida y, desde una perspectiva ontológica, un proceso que inicia con la existencia: materia (cuerpo) y alma. El primero individualiza al sujeto y el segundo contiene los rasgos de potencialidad que puede desarrollar; entonces, tomaríamos en cuenta que este cuerpo y alma se encuentran dentro de un orden universal del que se derivarían los principios reguladores de su formación natural (Avilés Álvarez, 1995, como se citó en Ducoing, 2003).

Por lo que, como señaló Yuren (2000), basada en los trabajos de Habermas, “hay tres elementos estructurales de la vida: la cultura, la sociedad y la personalidad” (pág. 31). Dentro de esta perspectiva, la *formación*, respecto a la educación, no se considera como en la *paideia*, pues no se concibe como algo que se pueda dar, sino como un proceso individual, pero que se relaciona

con el proceso de formación del otro y los otros inmersos en un entorno, en una época con una cultura determinada y que puede obedecer a cierto orden superior (Yurén 2000). La formación también es social, solo que esta atañe a más que las percepciones mentales.

De acuerdo con Yurén (1999), retomando el término de *Bildung* de Werner Jaeger, la formación es una “construcción consciente del ser humano” (pág. 59). También tendría que estar signada por la “negatividad”, la duda o cuestión de sus propios saberes (Hegel, 1966), lo que acepta, no acepta, deja o elimina para sí. Por lo que la autora asevera que, vista desde esta perspectiva, no sólo implicaría acumulación de competencias, sino cambios profundos que jueguen un papel relevante en los conflictos cognitivos y afectivos que influyen en la tensión de las estructuras motivacionales: crisis identitarias que cuestionen la normalidad y que posibiliten al sujeto la experiencia de subjetivación (Yurén, 2005).

Por lo tanto, los docentes no serían los encargados de la formación, sino que se formarían, al mismo tiempo que los estudiantes, en su constante práctica como docente y gracias al proceso de acompañamiento y guía que imparten a los educandos. Esta premisa se complementa con la expuesta por Tardif (2010) sobre los saberes docentes como sociales. Además de poner una cuestión relevante sobre la enseñanza-aprendizaje que traspasa la barrera de la idea de que el alumno aprende del maestro a una más amplia en donde ambos aprenden en conjunto, incluso, ¿enseñan en conjunto?

Entonces, evidencia la autora, ambos sujetos, docentes y alumnos, podrían ser agentes práxicos, críticos: “no solo agente (el que hace), sino autor (el yo que se autoriza a hacer), y el autor en la medida en la que se asume como ser social capaz de actuar con otros en el cambio social” (Yurén, 2013, pág. 12). También puntualiza que el individuo:

Requiere formación para ejercer una profesión, desempeñarse como ciudadano(a), como padre o madre de familia, como adherente a una cierta fe, pues en todos los casos el sujeto suele generar nuevas identificaciones y requerir de cambios profundos en su

sistema disposicional para resolver atinadamente situaciones problemáticas en cambios de acción e interacción que le resulten nuevos (Yuren, 2005, p. 28).

La formación como proceso es continua, y se necesita mantenerse en constante formación por los cambios sociales que quizá no conocimos en nuestra época, lo que representaría un gran compromiso para los docentes, quienes, por una parte, se enfrentan a nuevas generaciones durante su periodo activo de trabajo y, por otra parte, porque, como señala la autora, el rol que asumiría el docente no sería como moldeador del estudiante, sino el de agente práxico que auxilia y acompaña la formación del educando tanto en el desarrollo de sus potencialidades en lo individual como en su relación con los demás, así que se le presentan diversos cambios de paradigmas y coyunturas que necesita enfrentar.

De acuerdo con Yuren (2005), los profesores también tendrían que apoyar en la formación respecto a las instituciones existentes, su cultura, la sociedad y la administración de esta, en reconocimiento de los objetivos que se busca en la educación y el tipo de educación que se le otorga, para, de esta manera, contribuir en la formación de más agentes prácticos, con libertad de elección en reconocimiento de los límites de esa libertad frente a otro y la de la responsabilidad que conlleva. La formación parece un gran reto, pues está vinculada a todos los ámbitos de la vida del ser humano.

Ahora bien, la formación específica que nos atañe es la cívica, del latín *civicus*, de *civis* ‘ciudadano’, una educación relativa a la ciudad o a los ciudadanos; a lo patriótico como figura natal o adoptiva, ordenada como nación y ligada por vínculos jurídicos, históricos o afectivos. El lugar, ciudad o país en el que se ha nacido (DEL, 2023; DEM-COLMEX, 2023). Por lo que corresponde al comportamiento del ciudadano frente a un espacio, a normativas e inclinaciones afectivas.

La palabra cívica es entonces un término amplio que posee varias nociones, como lo son cultura, normativa (artículos, leyes, acuerdos, reglamentos, etc.), historia, nación, nacionalidad,

Estado, país, comunidad, república y democracia, dentro de un espacio y tiempo determinado. Un amplio conjunto de información que el docente necesita movilizar desde sus saberes sobre estos temas, y transmitirlo a los estudiantes de secundaria en su contexto.

Desde la teoría, Antaki (2000) afirma que la cuestión del civismo involucraría a los habitantes de un espacio específico, ciudadanos o no ciudadanos, a todos, quienes tendrían que seguir las pautas legales impuestas para estos, pues el civismo trata tanto de la administración pública como de los comportamientos; de esta manera, los individuos tendrían que admitir que existe, por una parte, un campo público unificado y, por otra parte, respetar las reglas de su funcionamiento.

Entonces se habla de un espacio público en donde se manifiestan lo que el autor llama “las prácticas cívicas” o del “querer vivir juntos” (p. 110). Estas prácticas se llevan a cabo en dos esferas: la pública y la privada o de la sociedad civil. Para Antaki (2000), el comportamiento cívico se relaciona con la regla colectiva, del grupo. Asevera, entonces, que “el civismo es una actitud de adhesión” (p. 111), de un orden en donde se comparten los valores en común de la comunidad, y que habla tanto de la historia como del futuro de la sociedad, incluso más que de políticas y los resultados electorales de la democracia de la república.

Para Lizcano (2012), ciudadano, ciudadanía y civismo comparten sus referencias a colectividades generadoras de sentimientos de pertenencia de sus integrantes. Desde este sentido de pertenencia, tenemos al ciudadano como habitante o integrante de una nación, la ciudadanía como el conjunto de habitantes que habitan un determinado espacio, de lo micro a lo macro: comunidad, Estado federal o región del sistema centralizado, entre otros; espacio nacional, y un mismo planeta, que puede ser una ciudadanía civil, política y social (Aragón Rivera, 2012).

Por lo que el civismo compete a las organizaciones establecidas en cada uno de estos espacios, a las reglas que los rigen, a sus costumbres, lenguas, formas de relación, entre otros.

O como lo señala en Diccionario de la Lengua, al “celo por las instituciones y símbolos patrios” (DEL, 2021).

De acuerdo con la investigación conceptual de Pérez (2007), la palabra "ciudadanía" tiene un doble origen: griego, referente a la participación en asuntos públicos, y romano, posesión de ciertos derechos, o, como se cita en el diccionario en línea: la “calidad (o facultad) y derechos ciudadanos” (DEM-COLMEX, 2022; DEL, 2022), el ser y poseer. Donde, de acuerdo con Aragón (2012), se corre el peligro de convertirse en exclusión, ya que no todos son ciudadanos, aunque habiten en el mismo espacio que otros a los que sí se les considera como tales.

Por lo que se puede hablar de derechos, ¿para quién? ¿Otorgados por quién?, por este gran ente llamado Estado, que de acuerdo con Bobbio (1989) viene de *status* ‘situación’ y que posteriormente se conoció como Estado debido, se dice, a la obra *El príncipe*. El Estado es un sistema político, y de lo político se divide, generalmente, en tres poderes: económico (de la riqueza), ideológico (de la posesión de ciertas formas de saber) y político (de la fuerza) (Bobbio, 1989, pp. 114-115), es decir, “como figura política” (Yurén, 2013).

Desde el punto de vista de una definición, señala Bobbio (1989), de forma instrumental, la condición necesaria para la existencia del Estado es:

Que en un territorio determinado haya un poder capaz de tomar decisiones y emitir mandatos correspondientes, obligatorios para todos los que habitan ese territorio y obedecidos efectivamente por la gran mayoría de los destinatarios en la mayor parte de los casos en los que se quiere obediencia [...] (que), no quiere decir que el poder estatal no tenga límites (p. 126).

Entonces, ¿qué se entiende por territorio? Para Bobbio (1989), es un límite de validez espacial del Estado, al que en este momento podríamos agregar también el virtual. Para Antaki (2000), es

un espacio visible entre los hombres habitado por relaciones hechas posibles (p. 55). Y entonces, habría que cuestionarnos qué tan visible es el espacio virtual, no tanto por debatir su visibilidad, pues ya es notorio, sino su contemplación dentro del espacio intervenido por el Estado mediante regulaciones oficiales.

Otras consideraciones que habría que tomar sobre el complejo dispositivo estatal son que no existe solo uno, es decir, hay más, o como indica Bobbio (1989), “ningún Estado está solo”. Todo Estado existe al lado de otros Estados en una sociedad de Estados” (p. 135), y, por consiguiente, hay que considerar las diferencias, pues estos también son diferentes, dependientes de su propia historia, cultura y situación actual y propósitos para el futuro.

Aunado a lo anterior, Antaki (2000) puntualiza la importancia de que el Estado dé prueba de su autoridad, el poder que le garantice estabilidad en sus mecanismos y en su estructura, cualquiera que fuese, como aparato “orientado a la acción coercitiva” bajo tres formas: desarrollo económico, justicia social e integración nacional, lo que, asevera el autor, ha fundado el civismo y ha dado cierto sentido de estabilidad a sus habitantes.

Los Estados tienen sus diversas formas de organización; en México, como en otros Estados, la República es su forma identitaria del Estado. La República del latín *-res* ‘cosa’ y *-publica* ‘pública’, la cosa pública, en su connotación de ‘interés público’, que, desde la perspectiva maquiavélica, se considera el gobierno de muchos; desde la kantiana y montesquiana, el principio de separación de poderes —en México, separados en: Ejecutivo, Legislativo y Judicial: que separa el poder del gobierno (presidencial) del hacer de las leyes (legislativo).

La República sería la contraparte de la esfera privada, asegura Antaki (2000), pues atañe a los intereses públicos que los habitantes de un espacio determinado tienen en común. Por lo que también, al gobierno y a los ciudadanos; como forma de gobierno es aquella de la soberanía, del pueblo para el pueblo, en donde el fin del gobierno, señala Bobbio (1989), es el poder de su

concentración y centralización. El gobierno se logra mediante la política, no como la *polis*, sino como el arte por medio del cual los hombres se asocian con objeto de instaurar, cultivar y conservar entre sí la vida social (Johannes, p. 83, como se citó en Bobbio, 1989, p. 100).

De acuerdo con Bobbio (1989), política y Estado no son iguales, no hay que usarlas deliberadamente, pues la diferencia es la teoría de poder que conlleva el hablar de la primera. Ahora bien, el Estado se rige por leyes que garantizan la República; para Bobbio (1989), estas son “el reino de la razón” (p. 130), que llevan al *derecho*, del latín *dictatum* ‘dirección’, ‘directiva’, normas de conducta; base actual de la política (Antaki, 2000). Estas normas (artículos constitucionales, leyes, leyes secundarias, acuerdos, reglamentos, etc.) se elaboran con el fin de mejorar las relaciones entre los individuos, por lo que son comunes, iguales y obligatorias. O deberían de serlo; sin embargo, también debemos considerar que para tener acceso a ellas debemos conocerlas, saber que existen, cuestionarlas.

Las leyes como formas de mejora de las relaciones con los otros implican deberes, obligaciones y límites. Estas se reforman, teóricamente, con base en las necesidades sociales, sus cambios y mejoras, por lo que la participación de los individuos en estas es relevante; si son para mejorar las relaciones, también deben realizarse de acuerdo con las necesidades demandadas por el ciudadano. Sin embargo, aquí viene la cuestión de la democracia como parte del sistema republicano. Primero la definimos: la *democracia*, del latín *democratia*, que a su vez viene del griego *demos* ‘pueblo’ y *kratos* ‘poder’, es el poder del pueblo.

Sin embargo, Antaki (2000) nos previene de este relevante concepto en auge hasta ahora, por su común uso en la política y sociedad. Para el autor, la democracia es el arte de argumentar, y esta, “como la mejor escuela de la democracia” (p. 7). No obstante, argumentar lleva a establecer medios de comunicación fundamentada, sobre, en este caso, algo en común. Desde la visión griega, la igualdad de los ciudadanos es la oportunidad de participar para todos. ¿Pero de qué forma participar? ¿Mediante la razón?

A partir de lo anterior, consideremos que, para hablar de la razón, se debe guiar al individuo de la argumentación, señaló Antaki (2000), que conlleva etapas y rigurosidad, hacia el desarrollo de la dialéctica para convencer, este último diferente a persuadir. Cuando se dan argumentos razonables, continúa la autora, se puede hablar de una universalidad, diferente a totalidad o discurso totalitario, pues esta hace referencia al “resultado de los acuerdos que resultan del diálogo” (Antaki, 2000, p. 20).

De hecho, Antaki (2000) muestra cómo, a partir de la palabra, antes del argumento, surge la profesión del maestro o sofista (en Grecia) que se encarga, mediante la palabra, de enseñar la misma como una *techné* ‘técnica’: “saber aplicado que se aprende” (p.19). Por consiguiente, la importancia de la palabra es hacer argumentos que convenzan a la mayoría para tomar ciertas decisiones sobre algún interés mediante su participación.

Para Dewey (1916), el lenguaje es un instrumento, el principal para aprender sobre muchas cosas, no solo para participar, y este ejerce influencia, señaló el autor. Además de recordar que el lenguaje es elaborado y usado a favor de la comunicación entre individuos, y parte relevante de las culturas. Sin embargo, Antaki (2000) señaló algunos peligros de la democracia, sobre todo de aquella sin argumentos.

Uno de estos, y llamada la contraparte de la argumentación: la opinión. Contraparte en el sentido de la rigurosidad de la expresión de cada una, requerida para la argumentación, no así para la opinión. Para el autor existe la opinión pública como “hijastra de los medios de comunicación” (p. 9), y que, debido a estos, padecemos de excelencia y visibilidad, en donde solo parece existir lo que es visible, y puntualiza: “No todos usan su voz; algunas voces están ahogadas bajo el volumen de otras más altas, y no basta con tener voz para estar en lo cierto” (p. 149).

Por lo que enseñar la palabra, argumentarla y participar con ella en asuntos públicos es relevante para la vida en una sociedad determinada, en donde la crítica y el cuestionamiento

hacia las decisiones tomadas deben estar activos, en agencia. Es importante, además de pensar en los demás para la toma de decisiones concernientes a la comunidad, el argumentar las razones que nos llevan a tomarlas o proponerlas.

En resumen, la enseñanza para la formación cívica es una tarea que implica diversas nociones complejas por sus connotaciones filosóficas, políticas e ideológicas, que a su vez conllevan más conceptos relevantes para entenderlas. Por lo que es primordial el cuestionarse desde qué enfoque se van a transmitir estos. De acuerdo con la asignatura, el enfoque de enseñanza que se persigue es desde la *ética*, nombre femenino del latín *ethicus*, y de la palabra griega *éthos* ‘carácter’ y *èthos* ‘costumbre’.

En la primera búsqueda sobre el significado, el diccionario de *Oxford Languages* (2023), en línea, se presentan dos acepciones relacionadas con la etimología presentada: por un lado, como un conjunto de costumbres y normas que rigen o valoran el comportamiento humano en una comunidad; por otro lado, como una disciplina filosófica que estudia el bien y el mal y sus relaciones con la moral y el comportamiento humano.

De acuerdo con Aristóteles, la costumbre se va convirtiendo en un *hábitus* que lleva a la formación del carácter. El filósofo habla en sus dos obras, *Ética Nicómaco* y *Ética Eudemia*, de “la buena vida”, la felicidad del humano a partir de esta idea, del reconocimiento de las virtudes (contrario a los vicios) y los valores. A esta ideología aristotélica de la ética se le conoce filosóficamente como teológica, o de fines, pues su cometido son justamente los fines de bienes, de virtudes, de la acción moral, de los valores, de lo bueno.

Por lo que se concibe la existencia no de una, sino de varias éticas; por ejemplo, tenemos la deontológica que hace referencia a las llamadas éticas formales, de los principios o razones para actuar, de lo justo y de la autonomía de la filosofía kantiana. Desde el derecho se dan los códigos de ética. Ahora bien, la ética está relacionada con la noción de responsabilidad; de hecho, la *formación* nos lleva a pensar en sus los actos con esta consideración.

Para Jonas (1998), esta solo se puede dar si está vinculada con un conocimiento, una de las causas físicas y otro de los fines humanos, y el deber ser, que tienen un fundamento ontológico, es decir, un recurso o cosa inseparable del *ser*. El autor argumenta que existe un puente que lleva del ser al deber ser y, por lo tanto, una objetividad de la moralidad. Por lo que afirmó que la ética también tiene una base ontológica, adherida a sí misma, y de esta manera la libertad humana y el contenido de valor del ser son dos polos entre los que se sostiene la responsabilidad como mediación ética.

Por lo que se habla de una responsabilidad hacia los otros, su reconocimiento y el reconocimiento de sus virtudes para una formación para la vida en sociedad que está determinada en un espacio, nación como forma cultural y tiempo dado. La importancia de ver más allá de nosotros mismos, ya antes y constantemente vernos a nosotros mismos, es porque vivimos en sociedad. Para Ricoeur (1996), se trata de un sí mismo para los otros, por lo que determina fundamental el considerar de manera analítica dos aspectos: la *mismidad*, en función de las costumbres, hábitos, el actuar de cierta manera, el sí mismo; la *ipseidad*, o el yo en relación con el tiempo, como una construcción a lo largo de la vida, en varias etapas.

Si bien para Jonas (1998) la libertad y responsabilidad, así como la ética, son ontológicas, la *conciencia* juega un papel relevante, pues cuando no se tiene una divinidad o ley a la cual obedecer y rendir cuentas por nuestras acciones, esta es a quien debemos la explicación de nuestros actos. Por lo que es importante ver la ética, también, desde la profesión, que “incluye un conjunto de saberes, creencias, valores y esquemas de acción que orientan las prácticas en el campo profesional” (Yurén, 2013, párr. 2).

Por consiguiente, hablar de una enseñanza para la formación cívica y ética es reconocer la complejidad de nuestras acciones en relación con los demás, así como la importancia de aprender sobre este reconocimiento en un espacio, llamémosle propicio, de aprendizaje, así como la responsabilidad que esto conlleva. Entonces tenemos, por ejemplo, que para Dewey

(1916) las escuelas son “un método importante de transmisión [...] proceso de estimulación, de nutrición y de cultivo” (p. 21). Para él, la educación es un proceso de dirigir o encausar, y no se encuentra lejos del origen de la definición, ya que educar viene del latín *educare* ‘orientar’, ‘guiar’ y *educere* ‘conducir’.

Para Dewey (1916), la educación como dirección es neutral por tener cierto plan continuo; conlleva ideas de ayuda mediante la cooperación; es una energía que se empuja desde adentro y que ofrece alguna resistencia, y esto es, señala Dewey (1916), “lo que ha construido sistemas de gobierno y teorías de Estado y han afectado profundamente a las ideas y a las prácticas educativas” (p. 32). Por lo que la educación como adiestramiento es una “disciplina formal” (Dewey, 1916, p. 61).

Por otra parte, la educación como formación, Dewey (1916) la considera poseedora de un gran número de valores en común, por lo tanto, nacional y social; sin embargo, desde este punto se buscaría, señala Dewey, “formar al ciudadano, no al hombre” (1916, p. 87). Dicotomía que separa al humano y su estado del ser social delimitado por espacio, tiempo y un conjunto de normas jurídicas que ahí debe respetar.

Entonces, educación con fines de formación para el ciudadano, o educación para qué, ¿qué fines? Los fines implican una actividad ordenada y consisten en la progresiva terminación de un proceso y significan previsión anticipada de esa terminación, donde la previsión funciona en tres modos: como orden y sucesión; posibilidad de elección de alternativas, y como observación cuidadosa de las condiciones para determinar los medios que lleven a alcanzar esos fines (Dewey, 1916).

Dewey (1916) hace una puntualización relevante acerca de los fines, pues expone que la educación no tiene fines, solo las personas los tienen, pues es una “idea abstracta” (p. 78), y señala que “un fin debe ser capaz de introducirse en un método de cooperación con las

actividades de los sometidos a la instrucción” (p. 18). ¿Qué son entonces los fines, y por qué se habla de fines de la educación?

Centrada en el análisis de los proyectos de la educación pública del país (México), a través de su historia e ideologías gubernamentales, políticas y culturales, Yuren (2008) concibe los fines como el conjunto de ideas sobre el proceso, método, formas y contenidos para los cuales se plantean los proyectos formales de educación en un determinado momento con miras a un orden y progreso del país. De acuerdo con la autora:

La finalidad es el producto de la libre autodeterminación del sujeto, condicionado objetivamente. Desde este punto de vista, el fin contiene una exigencia de realización y, frente a él, el sujeto se presenta como término de una relación cognoscitiva y volitiva; en el fin que persigue, el sujeto reconoce valores, es decir, cualidades objetivas que convienen para la satisfacción de necesidades (p. 282).

Por consiguiente, dentro de los fines de la educación en México se encuentra la asignatura de Formación Cívica y Ética como parte de los contenidos del currículo formal, y si bien se ha señalado de qué va, teóricamente para este escrito, quien la otorga es el docente, el que moviliza este saber como disciplinario, social e impregnado de ideologías, creencias y vivencias personales.

Docente viene del latín *coceré* ‘enseñar’ más el sufijo *-ente*, esto es, el ente (ser) que enseña. En este caso, el docente es la persona que enseña la asignatura de FCyE, aquella que transmite los contenidos señalados por el proyecto educativo formal llamado currículo, determinado por el gobierno en turno y de validez nacional, llevado a cabo bajo vigilancia del Estado como responsable de la llamada educación oficial.

Los docentes tienen la misión de trabajar con niños y jóvenes; en este caso en específico, el docente se dirige a un grupo de alumnos de educación secundaria que se encuentran entre los

trece y quince años. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), este grupo pasa por el periodo llamado adolescencia, que va de los 10 a los 19 años, y “durante este periodo, los adolescentes experimentan un rápido crecimiento físico, cognoscitivo y psicosocial” (OMS, 2023).

Adolescente, del latín *adolescere* ‘crecer’, ‘desarrollarse’, y es un crecimiento que va de la niñez a la adultez; de acuerdo con la OMS (2023), es un crecimiento que se caracteriza por ser rápido. De acuerdo con Pineda y Aliño (2002), desde principios de la década de los noventa, se le ha tratado a esta etapa como un grupo específico de atención. Estas autoras conceptualizan la adolescencia como:

Una etapa entre la niñez y la edad adulta, que cronológicamente se inicia por los cambios puberales y que se caracteriza por profundas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales, muchas de ellas generadoras de crisis, conflictos y contradicciones, pero esencialmente positivas. No es solamente un período de adaptación a los cambios corporales, sino una fase de grandes determinaciones hacia una mayor independencia psicológica y social (p. 16).

El proceso de enseñanza a los adolescentes no es sencillo porque están en un momento de enfoque y desenfoque de su atención y actitud hacia el aprendizaje y sus formas. Pineda y Aliño (2002) presentan algunas características que afectan su cuerpo, como: crecimiento de masa muscular, de peso, estatura y dimensiones corporales endocrino-metabólicos en relación con la madurez y maduración de los órganos sexuales; cambios en los aspectos psicosociales, como son la búsqueda de sí mismo, de su identidad y necesidad de independencia y tendencia grupal.

Esta etapa se caracteriza también, continúan las autoras, por un pensamiento que va de lo concreto a lo abstracto, donde los jóvenes se hacen más analíticos; hay manifestación y conductas sexuales, a la vez que contradicciones de su conducta y constantes cambios repentinos de su estado anímico; se presentan frecuentes las relaciones conflictivas con los

padres (su primer núcleo social y el más cercano), y hay necesidad por desarrollar su proyecto de vida.

Las características de los adolescentes pueden presentarse como factores de riesgo, señalan las autoras, por lo que necesitan apoyo de muchas instancias para evitarlos. En relación con la educación formal, González y Urquijo (1997) presentaron teorías del aprendizaje de los adolescentes en donde, de inicio, recomendaron necesario conocer “la naturaleza del periodo que atraviesan” (p. 2); así como preocuparse por sus problemas vitales y no solo de la parte intelectual, esto, porque la escuela tendría que acompañar estas transformaciones. Para estos referentes, a pesar de las rutinas instructivas de los autores o de la verticalidad de las relaciones docente-alumno:

La clave del análisis de la interacción docente/alumno residirá en comprender cómo se produce esta construcción conjunta y cómo, a través de ella, el docente “andamia” o soporta el progreso de los alumnos. Tanto el docente como el alumno aportan a la situación de enseñanza y aprendizaje un conjunto de conocimientos, destrezas, experiencias, expectativas, valores, que utilizan como marco de referencia para interpretarla y actuar de acuerdo con esta interpretación. Son los *marcos personales de referencia* a partir de los cuales los participantes realizarán un primer acercamiento a la estructura social y a la estructura académica de la actividad (p. 31).

Los contenidos académicos y el contexto de los adolescentes no se pueden separar; se aprende también para estar en contacto con el exterior, y reconocer el interior de estos adolescentes, en proceso de crecimiento, puede cambiar la visión tradicional de entes educativos pasivos a individuos capaces de relacionarse o de aprender a hacerlo, de aprender, por lo tanto, de enseñar. Entonces el docente puede considerarse muchas cosas, pero en este orden, mediador, conductor y hasta pacificador de los momentos “explosivos” del alumno adolescente.

Los docentes, por encontrarse en un contexto de educación escolarizada, atienden al currículo, el cual es un término amplio y polisémico, con necesidad de “dotar de un adjetivo” (oculto, formal, vivido) (Díaz, 2003). De acuerdo con Díaz (2003), las razones que dieron origen a la teoría del currículo fueron las necesidades institucionales de atender el Sistema Educativo Nacional. De acuerdo con Garduño y Hernández (2012) y los estudios de Pinar et al. (2008), el análisis del currículo, como texto político, se inició en la década de los setenta en contexto de teorías marxistas y neomarxistas, así como de la influencia de la sociología de la educación británica.

Sin embargo, Garduño y Hernández (2012) refieren que en Latinoamérica es un campo de estudio cuyo surgimiento se ha identificado desde fines de la década de 1990. En Pinar et al. (2008), se definió que las políticas públicas dan origen a las políticas educativas y estas, a su vez, dan origen a las políticas curriculares que se plasman, con frecuencia, en las reformas curriculares que se refieren “a un cuerpo formal de leyes y reglamentos relacionados con lo que debe ser enseñado en la escuela” (Pinar et al., 2008, p. 666, como se citó en Garduño y Hernández, 2012, p. 57).

La dimensión horizontal es el aspecto de la organización del currículo que describe la correlación o integración del contenido que se enseña de manera concurrente; la dimensión vertical es el aspecto de la organización de un currículo que describe la secuencia del contenido (Posner, 2005, p. 142). En el currículo se plasma de manera oficial, de vigencia determinada y de cobertura nacional, los objetivos, metodologías, contenidos, entre otros, que determinan las finalidades que se establecen para la educación.

La asignatura de Formación Cívica y Ética forma parte de los contenidos del currículo oficial nacional en el nivel secundaria; sin embargo, el currículo es más amplio que solo el discurso político-educativo, pues no solo con este se llevan a cabo o se hacen “realidad” las finalidades, porque es fundamental considerar el contexto en el que este se va a aplicar, así

como los recursos con los que cuentan las instituciones, el apoyo y colaboración de los agentes de estas, y cómo lo definen los docentes en la práctica.

En este escrito, la relación con la sociedad y lo social se hace evidente, pues los conceptos clave de él están relacionados, todos, con lo social. De acuerdo con lo que se presenta desde la teoría, la formación, los saberes de docentes, el civismo y la ética están vinculados con el reconocimiento de la vida en sociedad, lo que hace relevante el estudio. Nos formamos en relación con otros; sabemos por esta relación, que a su vez va configurando una identidad delimitada por el espacio y el tiempo, y la ética desde la perspectiva ontológica reconoce que el ser humano es capaz de establecer relaciones para el bienestar común más allá del conductismo de recompensas/premios o castigos, por el hecho de todos ser humanos, habitar un espacio y tener virtudes.

Por consiguiente, se puede definir, teóricamente, al estudio de los saberes docentes de los maestros de la asignatura en Formación Cívica y Ética, en este documento de investigación, como aquellos conocimientos de los docentes que, provienen de todo un trayecto personal y profesional que involucra su cultura, contexto, lenguaje, tiempo y espacio en los que se han desenvuelto, y la movilización de esta totalidad en su subjetividad que proyectan en sus prácticas cotidianas, en un entorno determinado, de las cuales se sirven de su experiencia, atendiendo cuestiones de enseñanza y transmisión de contenidos referentes al entorno cívico-político, cultural, histórico y geográfico en que se encuentran, desde un enfoque que va de la atención a sí mismos en conciencia de la existencia de otros.

Por lo que el cuidado se extiende a la vida en sociedad, es decir, en reconocimiento de la comunidad, sus costumbres y tradiciones, así como de derechos establecidos en leyes que deben cumplir y validar de la misma manera que usarlas porque están de acuerdo con ella y conocedores de su partición como soberanos, porque son fundamentales para su protección, con atención al bien común y no solo a la ley.

Porque reconocen también al otro, sus virtudes y libertad, esta última limitada frente al otro, desde un acompañamiento y guía que traza el maestro como responsable y conocedor de estos temas y servidor del complejo dispositivo educativo oficial e institucionalizado en su Sistema Educativo Nacional, hacia un grupo específico de alumnos que se encuentran en una etapa compleja de crecimiento y cambios físicos, psicológicos y sociales que se deben atender desde la comprensión del cuidado de sí y reconocimiento y cuidado del otro, un saber ser humano.

III. TRAYECTO HISTÓRICO DEL CURRÍCULO FORMAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN FCyE



La educación secundaria y la asignatura de Formación Cívica y Ética que hoy en día se imparte en este nivel han tenido cambios en sus instauraciones: la primera, en el Sistema Educativo Nacional, y la segunda, como parte del currículo prescrito de la educación básica. Por esta razón se presentan los antecedentes de los conceptos dentro del dispositivo educativo, desde la configuración de la educación secundaria, las reformas curriculares de la materia de FCyE en secundaria y las reformas para la formación inicial docente de la Escuela Normal Superior, espacio donde inició la preparación de maestros de la asignatura de FCyE.

3.1. BREVE RECORRIDO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y EL CIVISMO

La educación secundaria que hoy conocemos tuvo sus antecedentes desde antes del México independiente, ya que existía con el nombre de estudios preparatorios desde un siglo antes, como señaló Arredondo (2007):

Si entendemos los estudios secundarios como un nivel intermedio entre la enseñanza primaria y la superior, es decir, un escaño previo a los estudios universitarios, la secundaria hunde sus raíces en las instituciones de la sociedad preindustrial y, en el caso de México, en la época de la Colonia (p. 38).

Sin embargo, dos motivos llevaron a su configuración e institucionalización como parte del actual Sistema Educativo Nacional: por una parte, fue su oficialización e independización de los estudios preparatorios por medio del decreto presidencial de 1925 bajo el régimen de Plutarco Elías Calles, pues antes formaban parte de la Escuela Nacional Preparatoria que estaba incorporada a la Universidad Nacional Autónoma de México.

La duración de estos estudios en la Escuela Nacional Preparatoria era de seis años, divididos en dos ciclos: el primero de estos, de tres años, llamado estudios “secundarios” (Larroyo, 1981; Dorantes Carrión, 2019). Debido a lo cual, y de acuerdo con Lazarín (2008), “las autoridades empleaban el término instrucción secundaria para referirse a cualquier estudio posprimario, ya fuera en educación técnica, normal, profesional” (p. 252).

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 1986) se autorizó la creación de escuelas secundarias porque se consideró que traería mayor amplitud de oportunidad educativa, por lo que se ofrecería una para todos los niños y jóvenes, y porque los actuales edificios de la Escuela Nacional Preparatoria, fundadas en 1867 por el entonces presidente Benito Juárez, eran insuficientes para contener el creciente número de alumnos que desearan inscribirse año tras año a estos cursos secundarios, y lo que no lleva a la segunda razón del instauración de la secundaria: el incremento poblacional, y el de la matrícula de las escuelas primarias que, de acuerdo con Zorrilla (2004), fue la primera que se desarrolló y a la que se le dedicaron, inicialmente, más esfuerzos.

A modo de recopilación histórica de la relación entre la instauración de la secundaria por aumento de la población y matrícula en primaria, tenemos que entre 1920 y 1930, una vez finalizado el conflicto revolucionario e institucionalizada la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la población era mayormente rural: 68.85% en 1920; 66.53% en 1930 (INEGI, 2022), y analfabeta, y en este mismo periodo de los años treinta, específicamente en 1934, con la primera reforma al artículo 3° constitucional, se esperaba que, mediante la educación socialista, además de la alfabetización, los jóvenes tuvieran un concepto racional y exacto del universo y de la vida social, esta última una finalidad fundamental, desde entonces y hasta ahora, para este nivel de secundaria, que desde aquel momento, contaba con dos tipos de estudio: por materias y por áreas, en ambas con la enseñanza del civismo.

El plan de estudios por materias contempló desde 1924 la de educación cívica en sus tres grados; la de civismo de 1932 a 1935 en los tres grados; mientras que el plan de estudios por áreas contempló las ciencias sociales en los tres grados en 1924, y esta área de ciencias sociales era equivalente al contenido de las asignaturas de historia, geografía y civismo (SEP, 1986).

De los objetivos educativos que se persiguieron, se agruparon categorías de formación para la vida que la secundaria daría a sus egresados, y se señalaron: preparación para el cumplimiento de los deberes de la ciudadanía, definido como un fin cívico-social, y debía preocuparse por la preparación del individuo para los deberes de la ciudadanía (Lazarín, 2008, p. 255).

Además de que uno de los objetivos que se persiguió con la creación de las escuelas secundarias fue “presentar un cuadro tan complejo como sea posible de las actividades del hombre en sociedad” (AHSEP, 1938, p. 377, como se citó en Lazarín, 2008, p. 255), es decir, crear un escenario apegado a la realidad social a la que se enfrentarían con mayoría de edad en su adultez.

Larroyo (1981) puntualizó, a favor del civismo, que una de las reformas más importantes para la educación secundaria fue la de 1944, en la cual se incrementaron horas “en las asignaturas formativas del ciudadano”: civismo e historia (además de español y matemáticas).

En 1946 se promulgó un decreto que reformó el artículo 3.º constitucional; por segunda vez, se estipularon los fines de la educación que tendería “a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y, fomentará, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y la justicia” (Const. Art. 3.º, 1946). Mismo principio que continúa hasta el día de hoy. Esta reforma estuvo apegada a los ideales de la nueva comunidad internacional creada después de la Segunda Guerra Mundial: La Organización de las

Naciones Unidas, así como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO por sus siglas en inglés),

Para 1950 El contexto de México estaba cambiando, la población ya había crecido a 25 791 017 habitantes, y ya no estaba concentrada en el sector rural (INEGI, 2022), por lo que esta mudanza trajo demandas en la matrícula de la educación primaria y secundaria que habría que contemplar, y que generó, entre otras razones, el aumento de las escuelas privadas en la República (Torres Septién, 1997).

Hoy en día, la educación secundaria sigue siendo intermedia entre la primaria y preparatoria, pero independiente de las dos, de iniciativa privada o pública, ambas bajo la vigilancia del Estado, y está dividida en general, telesecundaria y técnica. De estas tres, la educación secundaria general, de acuerdo con el INEGI en 2021, es la que mayor cobertura tiene con un 51. 7%. Y el civismo como materia de este nivel educativo desapareció del currículo prescrito, dándole paso a la asignatura de Formación Cívica y Ética en 1999.

3.2. REFORMAS CURRICULARES DE LA ASIGNATURA DE FCyE EN SECUNDARIA

Con el fin de darle un nuevo enfoque a la enseñanza del civismo, en 1999 se incluyó en el currículo prescrito de la educación secundaria la asignatura de Formación Cívica y Ética (FCyE); el cual fue publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 1999) como Acuerdo Secretarial, número 253 y con el fin de establecer “un nuevo plan de estudios para la educación secundaria [...] y los programas correspondientes (DOF, 1999)”; sustituyó la materia de Civismo que se impartía en primer y segundo grado de secundaria y Orientación Educativa de tercer grado de este mismo nivel.

El propósito de la asignatura en secundaria, de acuerdo con el plan de estudios de 1999, fue establecer un enfoque “esencialmente formativo” porque se buscó “incidir en el carácter del educando, en sus valores, en su práctica social, en sus actitudes, en sus destrezas, en la amplitud de sus perspectivas y en el conocimiento de sí mismo” (SEP, 1999), así como un cambio de énfasis y didáctica en los contenidos, para hacer posible la formación de un juicio ético y los cambios de actitud para la vida de los individuos en sociedad, donde:

La idea central que ha de comunicarse a los estudiantes es que, como individuos, deben aprender a conciliar lo que quieren con lo que la sociedad les ofrece y les demanda. En la medida en que adquieran conocimientos, desarrollen actitudes y habilidades, y formen criterios que los hagan capaces de aportar beneficios al bienestar colectivo (DOF, 1999).

Esta materia fue una novedad en el currículo oficial de la educación básica del siglo XX, y algunos de los temas que comenzaron a ser relevantes en el vocabulario escolar fueron los valores, la moral y la ética. Los planes y programas de estudio de Formación Cívica Ética para la educación secundaria se reformaron en cuatro ocasiones: 2006 (Acuerdo 384: sexenio presidencial de Vicente Fox Quezada), 2011 (Acuerdo 592: sexenio presidencial de Felipe Calderón Hinojosa).

En 2018 (Acuerdo 12/05/18: sexenio presidencial de Enrique Peña Nieto, los anteriores considerados regímenes gubernamentales con “crisis de legitimidad de Estado (desde) los últimos 30 años [...], para explicar la crisis de las reformas” (Rivas et al., 2013), y actualmente en 2022 (Acuerdo 14/08/22: sexenio presidencial de Andrés Manuel López Obrador).

3.2.1. Primera reforma curricular de FCyE en secundaria

La primera reforma de los planes y programas de estudio, Acuerdo número 384 de 2006, estuvo fundamentada en “el acelerado cambio demográfico, social, económico y político que exige que

la educación se transforme”. En él se establecieron temas sobre la FCyE que contribuyeran a una formación crítica, que se dividieron en tres campos: la formación ambiental, la formación en valores y la educación sexual y equidad de género.

La asignatura siguió teniendo cuatro horas a la semana, pero solo se impartió en segundo y tercer grado, ya no en primero. Estaba organizada en cinco bloques temáticos; se propuso llevarla a cabo en trabajo por proyectos, y la evaluación se concibió como proceso continuo de obtención de información. De acuerdo con esta reforma, la FCyE apunta al desarrollo por competencias —que demanda su ejercicio práctico— “como conjunto de nociones, estrategias, nociones intelectuales, disposiciones y actitudes que permitan a los estudiantes responder ante situaciones de su vida personal y social” (Acuerdo 384, 2006).

Por lo que estuvo dividido en dos dimensiones: una personal y otra social, por lo que la FCyE se orientó al desarrollo de la autonomía moral como la capacidad de la persona de elegir libremente entre diversas opciones de valor a partir de principios éticos, estos identificados en los derechos humanos y la democracia desde su concepción filosófica constitucional. Por esta razón se debía trabajar en torno a los valores, como también se estableció en 1999. En este marco curricular, el docente de FCyE tendría un papel como:

- Promotor y ejemplo de actitudes y relaciones democráticas dentro de la convivencia escolar.
- Sujeto de un proceso de mejora personal.
- Interesado en comprender explicaciones y problemáticas disciplinarias y de desarrollo moral.
- Problematicador de la vida cotidiana.
- Agente integrador del conocimiento.
- Orientador en el desarrollo de estrategias que fortalezcan la autonomía del estudiante.
- Previsor y negociador de necesidades específicas personales y grupales.
- Promotor de la FCyE como una empresa colectiva.

3.2.2. Segunda reforma curricular de FCyE en secundaria

El objetivo de la reforma de los planes de estudio de la educación básica fue “elevar la calidad educativa”, de acuerdo con el Plan Nacional de desarrollo (2007-2012), eje 3. Por lo tanto, se llevó a cabo la Reforma Integral de la Educación Básica en el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación del 15 de mayo de 2008, haciéndose coincidir el mismo día de celebración del maestro. Esta reforma, de acuerdo con el Estado del Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE 2002-2012), fue la que ha suscitado un mayor número de investigaciones.

Para el aprendizaje permanente de las niñas, los niños y jóvenes, se establecieron las siguientes competencias para la vida: el aprendizaje permanente, el manejo de la información, el manejo de situaciones, la convivencia y la convivencia social. En este marco, la FCyE se consideró como un campo de formación; continuó con la disminución de horas, ya que se impartía dos horas a la semana en los mismos grados que en la anterior, segundo y tercero. Sus propósitos eran el reconocimiento de los alumnos como sujetos de dignidad y derechos; estos últimos los debían comprender en este periodo para tomar decisiones autónomas. También tendrían que reconocer las características de la democracia en México.

En esta reforma, la FCyE se concibió como “un conjunto de experiencias organizadas y sistemáticas que contribuyen a formar criterios y a asumir posturas y compromisos relacionados con el desarrollo personal y social de los alumnos, teniendo como base los derechos humanos y los principios democráticos” (SEP, 2011). Sus tres ejes formativos fueron: la formación de la persona, la formación ética y la formación ciudadana. Las competencias cívicas y éticas fueron:

- Conocimiento y cuidado de sí.
- Autorregulación y ejercicio responsable.
- Sentimiento de pertenencia a la comunidad, nación y la humanidad.
- Manejo y resolución de conflictos.

- Participación social y política.
- Apego a la legalidad y sentido de justicia.
- Comprensión y aprecio por la democracia.
- El papel del docente estaba establecido en los mismos ocho puntos que el de 2006 (reforma anterior), con ligeros cambios en dos palabras.

3.2.3. Tercera reforma curricular de FCyE de secundaria

Con el fin de “asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y formación integral de todos los grupos de población”, en 2017 se llevó a cabo la tercera reforma curricular de la Educación Básica en el Acuerdo 07/06/17. Además de la calidad como palabra constante de la reforma anterior, la palabra evaluación estuvo presente; se consideró con enfoque cualitativo y cuantitativo y parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este marco curricular se comunicarían los resultados en tres periodos, es decir, cada tres meses, y se cambiaron los talleres por clubes. Los clubes, por su parte, responderían a dos principales cuestiones: en primer lugar, a la autonomía, para decidir basados en los contextos institucionales, cuáles son los campos de fortalecimiento que se debían atender, y en segundo lugar, al cambio paradigmático de talleres con finalidad técnica a clubes para el desarrollo personal y social (SEP, 2017).

La distribución de los contenidos se dio mediante los *Aprendizajes clave*: 1. Campos de formación académica, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático y exploración y comprensión del mundo natural y social; 2. Áreas de desarrollo personal y social, artes, educación socioemocional y educación física; 3. Ámbito de autonomía curricular: Ampliar la formación académica, potenciar el desarrollo profesional y social, nuevos contenidos relevantes, conocimientos regionales y proyectos de impacto social. Se pretendía la articulación de los aprendizajes.

La FCyE se impartió dos horas a la semana y regresó en los tres grupos de secundaria. Esta asignatura en educación básica se consideró como “un espacio dedicado a formalizar saberes vinculados a la construcción de una ciudadanía democrática y el desarrollo de una ética sustentada en la dignidad y los derechos humanos” (Acuerdo 12/10/17, 2018). El docente de la asignatura debe:

- Considerarse promotor y ejemplo.
- Interesarse en comprender procesos y problemas.
- Propiciar la deliberación democrática.
- Tomar decisiones.
- He de reconocer que el estudiante es capaz de participar.
- Favorecer el desarrollo de estrategias de aprendizaje.
- Impulsar la realización de proyectos de trabajo.
- Identificar procesos o situaciones no previstas.
- Promover la FCyE.
- Promover el aprendizaje dialógico para la comprensión de conceptos clave (p. 164).

Los procedimientos para promover la FCyE fueron el diálogo, la empatía, la toma de decisiones, la comprensión y la reflexión crítica, el desarrollo del juicio ético, los proyectos de trabajo, la participación. En cuanto a los organizadores curriculares de este periodo, fueron similares a las competencias cívicas y éticas de la reforma de 2011:

- Conocimiento y cuidado de sí.
- Ejercicio responsable de la libertad.
- Sentido de la pertinencia y valoración de la diversidad.
- Convivencia pacífica y solución de conflictos.
- Sentido de justicia y apego a la legalidad.
- Democracia y participación ciudadana (p. 166).

3.2.4. Cuarta reforma curricular de FCyE de secundaria

En 2022 se estableció el cambio sobre la educación en México, impulsado por el gobierno de la 4T (Cuarta Transformación), a partir de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que busca que la niñez y juventud ejerzan su derecho a la educación, y cuyo propósito y fin está sustentado en el artículo 3° constitucional. De acuerdo con esta, la escuela “debía retomar su papel como institución que forma ciudadanas y ciudadanos para vivir y convivir en una sociedad democrática”, y como “núcleo de las relaciones pedagógicas”.

Si en el periodo anterior los maestros se afectaron, aquí se reconocía su papel fundamental, al igual que el que juegan las familias, razón por la cual se incluyó como parte del contenido los diferentes tipos de familia (que ha causado controversia). Si en los anteriores planes hubo preocupación por la tecnología y las TIC como parte cotidiana de la vida y de la educación, en esta reforma se incluye como un acercamiento a la “cultura digital”. Los ejes articuladores de esta reforma son:

- Inclusión
- Pensamiento crítico
- Interculturalidad crítica
- Igualdad de género
- Vida sustentable
- Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura
- Artes y experiencias estéticas (pp. 116-119)

Estos ejes forman parte de los cuatro campos formativos: 1. Lenguaje, 2. Saberes y pensamiento crítico, 3. Ética, naturaleza y sociedad, y de lo humano y comunitario. De los anteriores, la FCyE forma parte del campo de ética, naturaleza y sociedad, en la fase 6 correspondiente a los tres grados de secundaria. Para desarrollar una FCyE en este marco curricular, se requiere del aprendizaje dialógico, de la comprensión escrita, del desarrollo del juicio moral y la acción ética y

del aprendizaje participativo y método de proyectos, desde el enfoque socioafectivo y vivencial, la resolución no violenta de conflictos y el uso de las artes (Conde, S., Conde, G. y Gullén A., 2022).

En la tabla 1 se presentan los cambios que ha habido de la asignatura de Civismo a la de FCyE (1926 a 2022), así como las horas en las que se otorgaba a la semana, y se agrega la columna de la enseñanza por áreas; de igual manera, se incluyen las horas en las que se impartía.

Tabla 1.

La educación para la ciudadanía en la escuela secundaria general de México (1926-2022)

Año	Materia		Grado	Hrs. A la semana
	Por asignatura	Por área		
1926-1931	Educación cívica		1° 2° 3°	3 hrs. 2 hrs. 2 hrs.
1932-1935	Civismo		1.°, 2.° y 3.°	2 hrs.
1936-1940	Cultura cívica		1° 2° y 3°	3 hrs. 2 hrs.
1941-1944	Civismo		1.° y 2.°	2 hrs.
1945-1946	Educación cívica		1.°, 2.° y 3.°	3 hrs.
1947-1952	Educación cívica		1° 2° 3°	2 hrs. 3 hrs. 2 hrs.
1953-1955	Educación cívica		1.° y 2.° 3°	3 hrs. 2 hrs.
1956-1959	Educación cívica		1.°, 2.° y 3.°	2 hrs.
1960-1974	Actividad de educación cívica Educación cívica		1.° y 2.° 3°	2 hrs. 3 hrs.
1974 Acuerdo 16363	civismo	Ciencias sociales (1.° y 2.°, 7 h sem.)	1.° y 2.° 3°	2 hrs. 3 hrs.
1993 acuerdo 177	Civismo		1° 2°	3 hrs. 2 hrs.
2006 acuerdo 384	Formación cívica y ética		2.° y 3.°	4 hrs.
2011 acuerdo 592	Formación cívica y ética I Formación cívica y ética II		2.° y 3.°	4 hrs.
2017	Formación para la enseñanza de Ética y Ciudadana		2.° y 3.°	2 hrs.
2022	Formación para la enseñanza ética y ciudadana		1.°, 2.° y 3.°	2 hrs.

Nota. La tabla muestra los cambios de materia vinculados a la enseñanza de civismo y ciudadanía de 1926 a 2022. De elaboración propia (2022).

3.3. LOS DOCENTES DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA

El 26 de octubre de 1966, en la 38.^a sesión plenaria para el programa de educación de 1967 y 1968, se planteó revisar la concepción de educación nacional y el conjunto de su sistema educativo (UNESCO, 1966), en el cual, una de las propuestas relevantes fue “incorporar la educación cívica a los programas escolares de la enseñanza secundaria y técnica” (UNESCO, 1966), misma que se recomendó en 1974 pero, en esta ocasión, “en cada etapa de la educación” (UNESCO, 1974).

En el documento de esta plenaria se indicó que el término de personal docente “sirve para designar a todas las personas que en los establecimientos de enseñanza están encargadas de la educación de los alumnos” (UNESCO 1974). Los principios generales que se plantearon fueron que:

La educación debería tener por objeto, desde los primeros años de asistencia del niño a la escuela, el pleno desarrollo de la personalidad humana y el progreso espiritual, moral, social, cultural y económico de la comunidad, así como inculcar un profundo respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales (UNESCO, 1966).

Y se consideró que el progreso de la educación depende, en gran medida, de la formación y de la competencia del profesorado, por lo que esta misión debería considerarse:

Como una profesión cuyos miembros prestan un servicio público; esta profesión exige de los educadores no solamente conocimientos profundos y competencia especial, adquiridos y mantenidos mediante estudios rigurosos y continuos, sino también un sentido de las responsabilidades personales y colectivas que ellos asumen para la educación y el bienestar de los alumnos de que están encargados (UNESCO, 1966).

El texto propone que, para satisfacer las necesidades relativas a la formación y el perfeccionamiento profesional, “las autoridades competentes deberían hacer que esta formación fuese lo suficientemente atractiva y asegurar un número suficiente de plazas en las instituciones apropiadas” (UNESCO, 1966). Y declara que todo programa de formación docente debería incluir:

- Estudios generales;
- Estudio de los elementos fundamentales de filosofía, de psicología y de sociología aplicados a la educación, así como estudio de la teoría y la historia de la educación, de la educación comparada, la pedagogía experimental, la administración escolar y los métodos de enseñanza de las distintas disciplinas;
- Estudios relativos a la disciplina en la que el futuro docente tiene intención de ejercer su carrera;
- Práctica de la docencia y de las actividades para escolares, bajo la dirección de profesores plenamente calificados (UNESCO, 1966).

Lo anterior, forma parte, a nivel internacional, del contexto en el que se decretó el acuerdo que autorizó los planes y programas de estudios de la formación de futuros docentes de la especialidad en Formación Cívica y Ética. En México, por otra parte, la “renovación moral” sería uno de los compromisos del entonces presidente De la Madrid, quien lo conceptualizó como “el Derecho, síntesis de la moral social, de la moral republicana, democrática y revolucionaria que hemos venido formando los mexicanos” (De la Madrid, 1982).

Por lo que la renovación moral de la sociedad era “exigencia política del pueblo de México y norma de conducta de [su] gobierno” (Cámara de diputados, 2012, p. 112). Cabe señalar a modo de paréntesis que, durante este periodo, iniciaron los efectos más visibles y fuertes que hasta ahora nos afectan: el aumento de las actividades de narcotráfico durante esta década debido al consumo de marihuana, cocaína y otras sustancias enervantes en Estados Unidos (Meneses, 1997).

Como mencionó De la Madrid en su segundo informe de gobierno (1984): “El narcotráfico y la farmacodependencia constituían uno de los más críticos problemas en nuestros días”; desde aquella década hasta ahora (2022), México sigue sufriendo por este problema.

Continuando con el discurso sobre la formación inicial docente, la profesionalización de los normalistas se formalizó en 1984 con el Acuerdo presidencial que estableció que la educación normal, en todos sus tipos y especialidades, tendría el grado académico de licenciatura, específicamente el 23 de marzo con su publicación en el Diario Oficial de la Federación (DOF).

Las consideraciones que se tomaron en cuenta para legislar este acuerdo fueron que al maestro se le reconocía como “espina dorsal” de cualquier sistema educativo; que la educación normal a nivel profesional había constituido siempre un anhelo del magisterio nacional, como se había expresado en diferentes congresos de educación normal y en reuniones de consulta desde 1944; que la Ley Federal de Educación ya había definido a la educación normal desde 1973 como de tipo superior (DOF, 1984).

Además de que el Congreso Nacional Consultivo de Educación Normal en su XXII Reunión Ordinaria del 20 de enero de 1984 acordó recomendar una reestructuración del Sistema para la Formación de Docentes a fin de otorgar a las escuelas normales el nivel de Licenciatura, y formar para las escuelas normales nuevos planes y programas de estudio (DOF, 1984; Meneses, 1997).

El Acuerdo citó en su artículo primero: “La educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de *licenciatura*” entraría en vigor al día siguiente de su publicación en el DOF; estaba firmado por el Presidente de la República Miguel de la Madrid Hurtado y el Secretario de Educación Pública Jesús Reyes Heróles.

Reyes Heróles recibió el cargo como secretario de Educación Pública, y Meyer (2004) señaló que, al ingresar, se encontró:

Con un gran sindicato que padecía enormes conflictos internos, que se había caracterizado por su autoritarismo y corrupción y que, además, enfrascado en una disidencia cada vez más numerosa y activa (p. 373).

De acuerdo con Meneses (1997), el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) acusó a la Secretaría de Educación Pública (SEP) de haber tomado la decisión unilateral de haber elevado el grado a licenciatura de la educación normal. La razón, de acuerdo con la SEP, había sido favorecer este tipo de educación. El Acuerdo finalmente se publicó, oficializó y permitió que se elevara el tipo educativo de las normales a licenciatura, faltaba hacer la revisión prometida de los planes y programas de estudio oficiales de estas escuelas.

Razón por la que se pretendió renovar los planes y programas de estudio, métodos e instrumentos de enseñanza-aprendizaje de la formación docente del país. Curiel Méndez (1981) señaló que desde 1959 la formación académica de la Escuela Normal Superior había trascendido porque se “estableció por primera vez, en México, carreras para la formación de maestros en orientación educativa y vocacional, dibujo técnico y actividades tecnológicas” (pp. 383-384).

Por lo tanto, si querían mostrar verdaderos cambios, quizás nuevamente trascendentales, sobre todo después de la profesionalización de los normalistas, se debía pensar adecuada y detalladamente en estos. El Secretario de Educación Pública Jesús Reyes Heróles, de acuerdo con Meneses (1997), indicó en 1984 que habría siete u ocho licenciaturas, por áreas, en la Escuela Normal Superior, y aclaró que la educación por áreas se planteó desde 1974 en la SEP, y que los argumentos habían sido sólidos porque “representaban la integración o globalización de los conocimientos” (Meneses, 1997, p. 255), en vez de la dispersión de estos.

3.4. REFORMAS CURRICULARES PARA LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DE FUTUROS ESPECIALISTAS PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA EN SECUNDARIA

Una puntualidad que se debe tomar en cuenta respecto a los proyectos educativos curriculares oficiales establecidos para la formación inicial docente es que estos son elaborados por el Estado, más precisamente por el gobierno en turno, a diferencia de otras instituciones de educación superior que son autónomas. Los planes y programas de estudio para la Escuela Normal Superior son de carácter obligatorio y de cobertura nacional.

La formación de futuros docentes que impartirán la asignatura de FCyE en secundaria tiene sus antecedentes en la *Formación de Docentes en Educación Media a Nivel Licenciatura de 1988*, en el Acuerdo 135 y para el área de especialidad en *Ciencias Sociales*. Sus materias estaban divididas en un tronco común, establecido en líneas de formación social y en unidades curriculares específicas para cada área; las materias que cursarían en cada semestre; el número de horas por materia y en total (total por semestre y total de la licenciatura).

Las líneas de formación social que se imparten en las materias de tronco común comprendían el 64% del tiempo total de la licenciatura, mientras que las específicas para cada una de las siete áreas abarcaban el 36%, como se muestra en la figura 1 que realicé al dividir en un cuadro con cada una (y número de horas) por tronco común y por especialidad, de su respectiva área de formación docente.

Figura 1.

Porcentaje de las Líneas de Formación Social y Materias por Especialidad en el Plan de Estudios del Acuerdo 135 de 1988

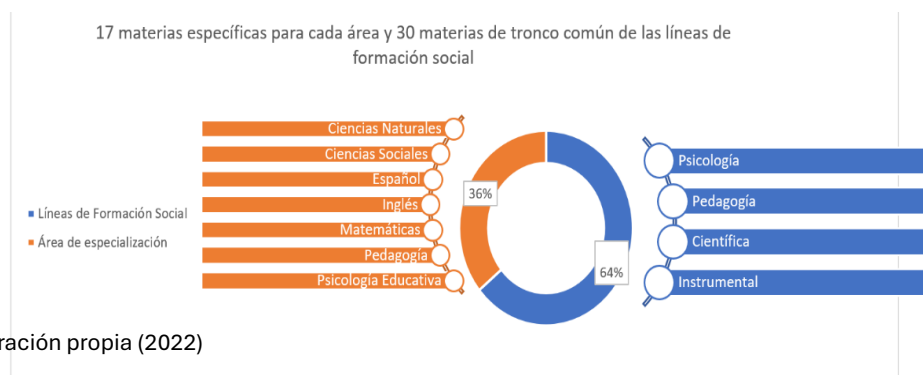


Figura de elaboración propia (2022)

Del 64% de las materias que se imparten durante toda la licenciatura, son de las líneas de formación social; cada una de las materias se imparte, en su respectivo semestre, en tres horas a la semana. Del 64% del total, 33.3% son de la línea de formación social instrumental; 30%, de la pedagógica; 23.3%, de la científica, y 13.3%, de la psicológica, como se muestra en la figura 2:

Figura 2.

Porcentaje de las materias de tronco común de las Líneas de Formación Social

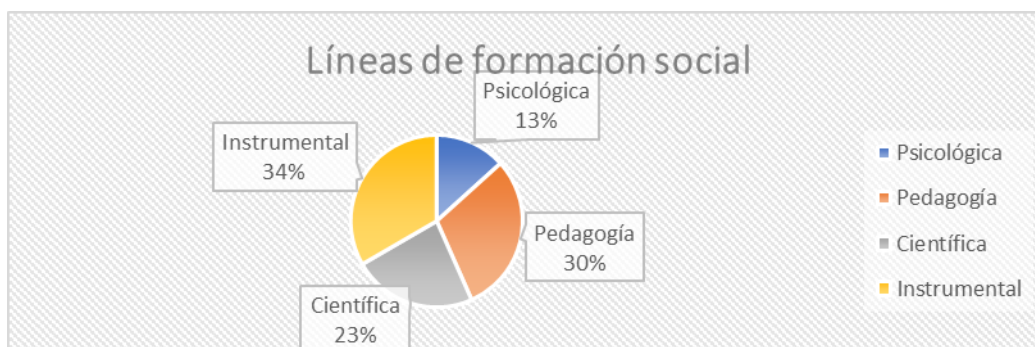


Figura de elaboración propia (2022)

Los estudiantes del área de Ciencias Sociales llevaban seis materias cada semestre, durante ocho semestres en que se completa el plan de estudios, con lo que se obtiene un total de 144 horas y 346 créditos, y las materias específicas de la especialidad contempladas en el plan de

estudios. Las materias para el área de Ciencias Sociales se podrían dividir, de acuerdo con su contenido, en historia, civismo y geografía.

A partir de la clasificación de las materias por temas de historia, civismo y geografía, observamos que, del 36% de las materias que se imparten por especialidad, el 41.2% son temas de civismo, el 35.2%, de historia, y el 23.5%, de geografía, como se muestra en la figura 3:

Figura 3.

Porcentaje de materias y temas relacionados con la historia, conocimiento del Estado, el ser humano y geografía.

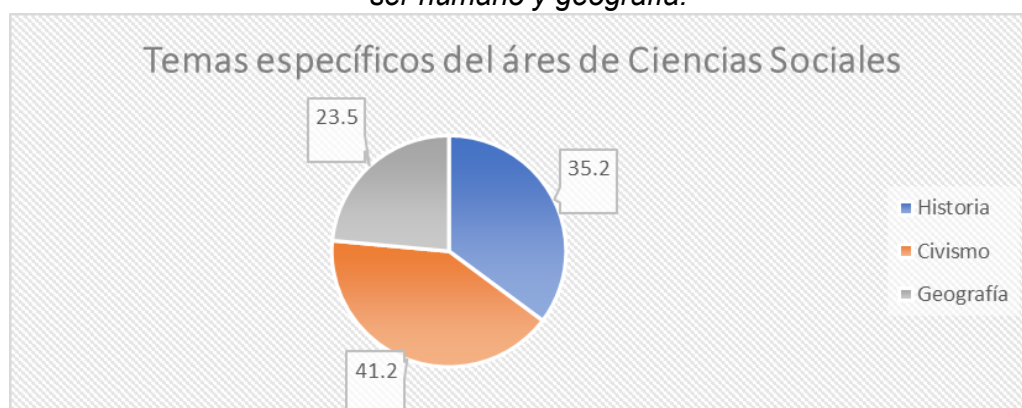


Figura de elaboración propia (2022)

De las materias específicas del área de Ciencias Sociales (historia, civismo y geografía), tenemos que, del 100% del total: el 21% es de la línea instrumental de formación social; el 19% de la línea pedagógica de formación social; el 15% de la línea científica de formación social, al igual que de las materias referentes a la temática de civismo; 13% a las materias referentes a la temática de historia y 8.5% a la línea psicológica de formación social, empatada con las materias referentes a la temática de geografía, como se muestra en la siguiente figura:

Figura 4.

Porcentaje total de los contenidos del Área de Ciencias Sociales divididos en contenidos por la línea de Especialización y Temáticas de las Materias específicas del Área.

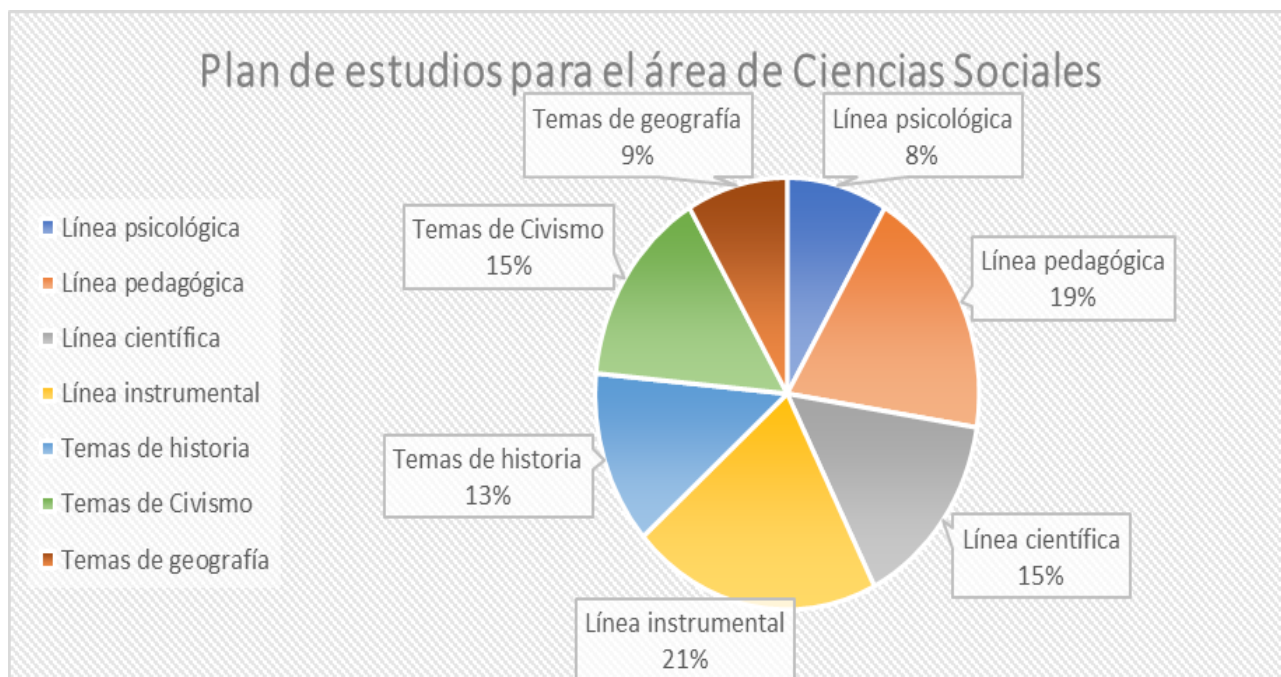


Figura de elaboración propia (2022)

Para cursar los estudios de este plan, se estableció, a partir del acuerdo presidencial de 1984, que se requeriría del bachillerato como antecedente, debido a que la formación de docentes había obtenido el grado de estudios superior (DOF, 1984); cuenta con ocho artículos, y un artículo transitorio, dirigidos a las escuelas que forman parte del subsistema de Educación Normal.

Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Formación Cívica y Ética es el nombre del inicio de estos estudios para la formación inicial docente para la educación secundaria con la explicitación de la palabra 'ética' en el Acuerdo 269, por el que se estableció el plan de estudios para la Formación Inicial de Profesores de Educación Secundaria. Este nuevo cambio partió de la iniciativa de elevar la calidad de los servicios que se impartían en el Sistema Educativo Nacional.

El enfoque en el que se elaboró partió, principalmente, para establecer el perfil de egreso de estos estudiantes, razón por la cual se presentó la organización y selección de los contenidos en un mapa curricular, que previamente no se presentaba en el plan de estudios anterior. Los rasgos deseables del maestro, de acuerdo con este proyecto, eran las competencias divididas en cinco grandes campos: habilidades intelectuales y específicas, el dominio de los propósitos y contenidos de educación secundaria, las competencias didácticas, identidad profesional y ética, así como la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

También se había reconfigurado el plan porque se expuso que “un plan de estudios [...] solo tiene posibilidades de alcanzar sus objetivos cuando su aplicación se realiza en un ambiente educativo y bajo prácticas que son congruentes con las finalidades del plan” (Acuerdo 269, 2000). Motivo por el cual se incorporaron las prácticas de estos estudiantes a su currículum, que hasta ahora siguen vigentes.

El total de horas para cursar estos estudios fue de 224 y 392 créditos en un lapso de ocho semestres, en jornadas de aproximadamente seis horas en los primeros semestres y tres en los últimos. La lógica de organización de los contenidos y actividades quedó con el siguiente porcentaje: la formación general 16%, la formación común 35% y la formación específica 49%. El acuerdo entró en vigor a partir del ciclo escolar 2000-2001, por lo que se dejó la enseñanza por áreas y la de Ciencias Sociales pasó a dividirse en tres especialidades: Historia, Geografía y FCyE de manera oficial; sin embargo, aun en la actualidad, sigue habiendo profesores de secundaria que estudiaron su licenciatura cuando aún era del área de Ciencias Sociales.

En 2018, la formación de maestros tuvo su primera reforma con el Acuerdo número 14/07/18 por parte de la Secretaría de Educación del entonces presidente de la República Enrique Peña Nieto, por lo que se informó de este proyecto en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, en donde una de las metas anunciadas fue un “México con educación de calidad”,

así como “Establecer un sistema de profesionalización docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico-pedagógico” (Acuerdo 14/07/18, 2018).

De esta manera, dentro del reformado plan de estudios, en el Anexo 13 se estableció, el de la *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana en Educación Secundaria*, como se hizo llamar la materia de FCyE a partir de ese momento. En este anexo se indicó el proceso de diseño del currículo y el plan de estudios descrito en orientaciones: fundamentales, generales y específicas que lo conforman en enfoques. El enfoque principal fue el basado en competencias como “la capacidad de integrar y movilizar distintos tipos de conocimientos para resolver de manera clara las demandas y problemas de la vida personal, profesional y laboral”.

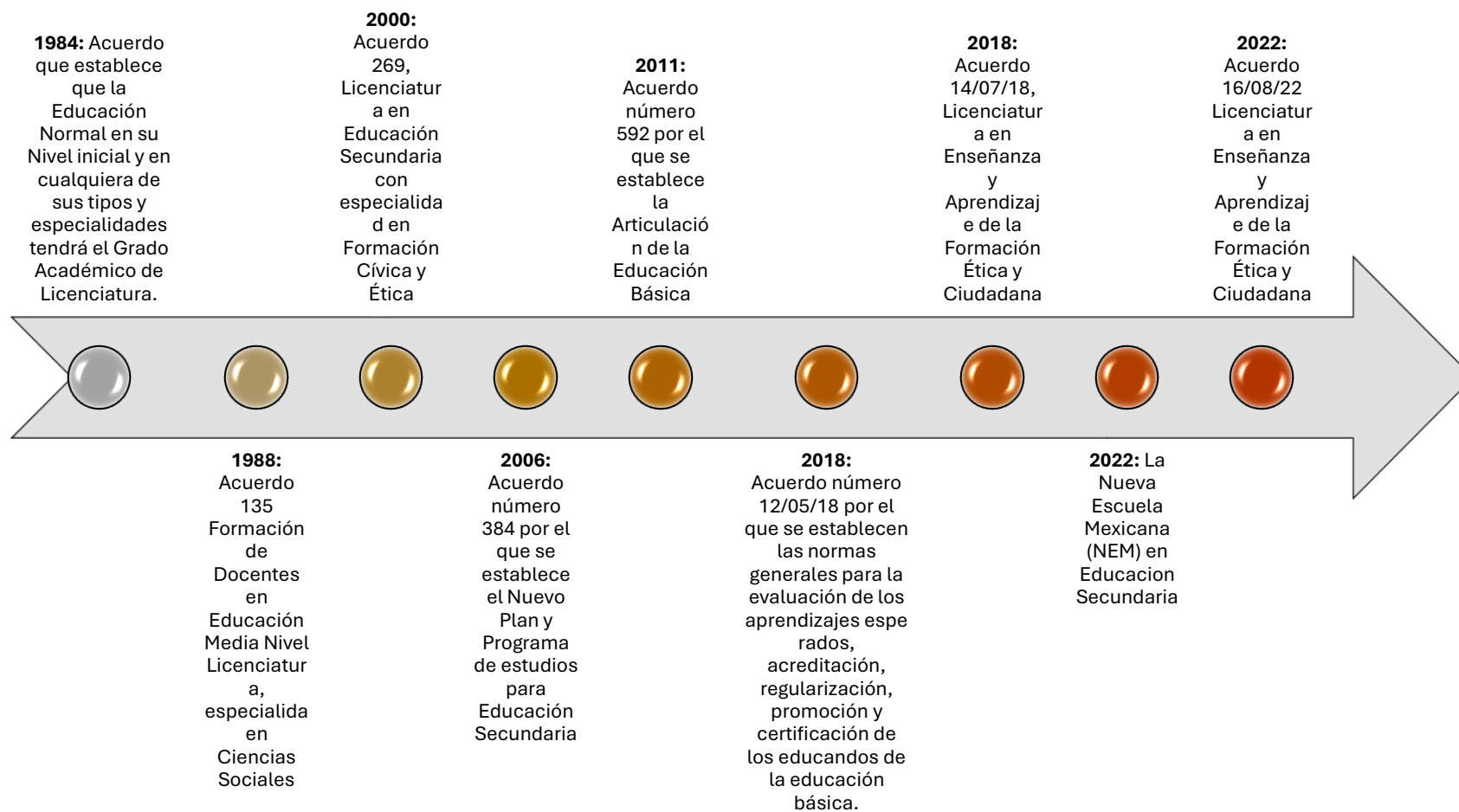
También se presentó el perfil de ingreso y egreso que, desde el plan anterior, se ha mantenido como contenido curricular de esta formación docente en las Escuelas Normales Superiores. La organización de esta especialidad se dividió en cuatro trayectos formativos: 1. Bases teórico-metodológicas para la enseñanza; 2. Formación para la enseñanza y el aprendizaje; 3. Prácticas profesionales, y 4. Optativos. El mapa curricular, como se llamó en el anterior Plan de Estudios de 2000, pasó a ser nombrado malla curricular, y se incorporó el inglés como parte del contenido de esta.

La Licenciatura para la Enseñanza en Educación Secundaria en sus diferentes especialidades fue nuevamente reformada en sus planes y programas de estudio en 2022, con el Acuerdo 16/08/18 para Escuelas Normales. El Anexo 18 de los contenidos de este nuevo currículo oficial, presenta el Plan de estudios de la *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana*, con un enfoque de derechos humanos que garantizan la dignidad humana, la formación ética, cívica y ciudadana.

El enfoque también está centrado en el aprendizaje de interdependencia con la comunidad, por lo que se desarrolla la enseñanza en el aprendizaje por proyectos, en casos y en problemas. Se maneja una flexibilidad curricular en la enseñanza y aprendizaje inclusivo, en el desarrollo con apoyo en dispositivos digitales y plataformas educativas, en la movilidad académica y en las opciones de titulación.

En el perfil profesional se especifica que el estudiante de esta especialidad “actúa con valores y principios cívicos y legales inherentes a su responsabilidad social y su labor profesional con una perspectiva intercultural, crítica para propiciar convivencias sanas interculturales, de género y humanistas en el marco de los derechos humanos, el bienestar social y planetario” (p. 12). Este plan acaba de entrar en vigor para el periodo 2023-2024.

Por el instante, solo se presentan algunas características relevantes de las reformas curriculares para la educación en secundaria y la formación inicial de docentes de las normales. El apartado se sigue trabajando para brindar un análisis más completo y enfocado en la temática del proyecto de investigación. A modo de resumen, se presenta una línea del tiempo de las reformas en estos dos niveles educativos.

Figura 5.*Recorrido por las reformas curriculares de la Educación Secundaria y Normal Superior en México*

IV. ESCUELAS SECUNDARIAS GENERALES DEL ESTADO DE MORELOS



La formación para la ciudadanía, desde la época de la Edad Moderna hasta la actualidad, ha tenido tres cambios observables en su enfoque derivado de coyunturas nacionales e internacionales: el primero con movimientos de independencia y revoluciones en diferentes países, en los cuales surgió la idea de identidad y amor a la patria que se estaba forjando, y que fueron conformando nuevos Estados en donde la unidad y esta nueva identidad fueron objetivos de su educación oficial: el patriotismo, sus símbolos y las celebraciones cívicas, ejemplos de este primer cambio.

El segundo cambio fue la Segunda Guerra Mundial, que llevó a implementar prescripciones, acuerdos y objetivos para el reconocimiento y respeto de otros Estados. El fin de dicho conflicto armado trajo consigo una serie de reajustes culturales, educativos, económicos, ideológicos, tecnológicos, entre otros, que, a partir de ese momento, fueron afectando las políticas públicas a nivel internacional y nacional.

La experiencia de la guerra, que había estado impregnada de negatividad por su discriminación, antisemitismo y “muertes incalculables”, asegura Hobsbawm (1994), de mujeres, niños y una gran cantidad de hombres, además de los peligros de las armas y energías nucleares y la destrucción masiva de grupos humanos; así como por los accidentes que han provocado un fuerte peligro para el medio ambiente, y por ende para nosotros los seres humanos, fue el incentivo para una visión de respeto y consideración a la convivencia entre naciones.

El 6 de noviembre de 1945 se firmó la Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1945), donde se declaró que “las guerras nacen en la mente de los hombres; es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”, con lo que se inició un hecho histórico por la búsqueda de mejoras para la educación, a partir del apoyo internacional. Desde que México se integró como estado

miembro, el 4 de noviembre de 1946 (UNESCO, 1985), el país, al igual que otros, ha adoptado recomendaciones y seguido planes propuestos en este organismo internacional.

El tercer cambio, derivado de dos causas: por un lado, la educación para el cuidado del medio ambiente, y si bien no es una novedad de hoy en día, ya que sus estudios comenzaron a finales de la década de los sesenta y principios de los setenta con los primeros pasos desde la UNESCO para hacer un estudio comparativo sobre el medio ambiente; después en 1972 con la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente, en Estocolmo, y en 1975 la UNESCO y la ONU propusieron el Programa Internacional de Educación Ambiental celebrado en Belgrado, y fortalecida, en conjunto por la reconocida entrega del Premio Nobel por el agujero que presentaba la capa de ozono, otorgado a Mario Molina en 1975, quien desde 1974 ya había publicado un artículo en conjunto con Sherwood Rowland, en la revista *Nature*, sobre los daños que provocaban a la capa de ozono las emisiones de ciertos tipos de gases.

Además, los encuentros internacionales no cesaron, pues en 1992 se celebró la II Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo, en la Cumbre de Río. Esta cuestión ambientalista también fue tratada por varios autores contemporáneos como Edgar Morin, Noam Chomsky, Hans Jonas, Ricoeur, entre otros.

La relación educación ambiental y educación ciudadana, si bien han estado vinculadas, se vieron profundamente ligadas en iniciativas para la sustentabilidad del individuo en lo personal y social. La visión de la ciudadanía se amplió entonces a la cooperación mundial a beneficio del ser humano, no solo ligada a una identidad nacional, sino a una planetaria, pues el deterioro de nuestro entorno nos pone en peligro, un entorno que, hasta ahora, es el único lugar habitable para nuestra especie.

Por otra parte, en este tercer momento, el avance de la tecnología se suma a este tercer cambio de enfoque sobre la educación para la formación ciudadana. Las relaciones sociales encontraron, con los avances tecnológicos, nuevos espacios de convivencia, la cual ahora se

puede establecer en redes sociales y plataformas de videollamadas y conferencias, que unen a personas que se encuentran distanciadas y que, con la situación de alerta de salud mundial provocada por el coronavirus, se incrementaron estos espacios de convivencia, los cuales, cabe destacar, no se encuentran debidamente regulados.

Estos espacios virtuales también se ven fortalecidos con las llamadas redes sociales, las cuales se han convertido, como los medios de comunicación tele y radio en su momento, en fuerte influencia como referente de formas de vida, información, educación, entre otros, de los individuos. Sin embargo, estas se presentan peligros sociales como las llamadas *fake news*, el exceso de información, la libertad de opinión no fundamentada y en varias ocasiones agresiva, irrespetuosa y que atenta contra la dignidad de las personas.

Este tercer cambio también ha llevado al debate de cómo se debe educar, por lo que se siguen realizando acuerdos internacionales para educar a las nuevas generaciones, como señaló la UNESCO en *Los problemas del medio ambiente: la educación para el desarrollo sostenible en las escuelas, familias y comunidades*: “La educación para la ciudadanía y en valores tiene como objetivos: educación para la paz, educación en derechos, educación mundial, educación multicultural, educación de las costumbres” (UNESCO, p. 15).

Este último periodo ha tenido un progreso de debilitamiento fuerte al medio ambiente debido a causas como el consumismo derivado de mercadotecnicas enfocadas al consumo de productos de corta utilidad y larga vida en el planeta, o los cuales su producción produce contaminación, como la industria de la moda: ropa, maquillaje, accesorios; las grandes cadenas de autoservicio cuyos productos en su mayoría contienen materiales altamente contaminantes y fácilmente desechables o con corta vida de uso, como los plásticos; y el sistema económico en el que nos encontramos.

Por estas razones se busca la formación de un ciudadano más responsable de su persona y de su entorno; un ciudadano crítico, que aporte ideas para las iniciativas que

beneficien a la mayoría, y por qué no, regresar de la mirada global con auge en la década de los noventa y dos mil, a una más local, que vaya como una pelota expandible de lo local a lo global y de lo global a lo local en beneficio de la mayoría, para no perder de vista una determinada identidad derivada del contexto en el que se desarrolla, pero sin dejar de reconocer y respetar la pluralidad de comunidades a niveles internacionales.

Figura 6.

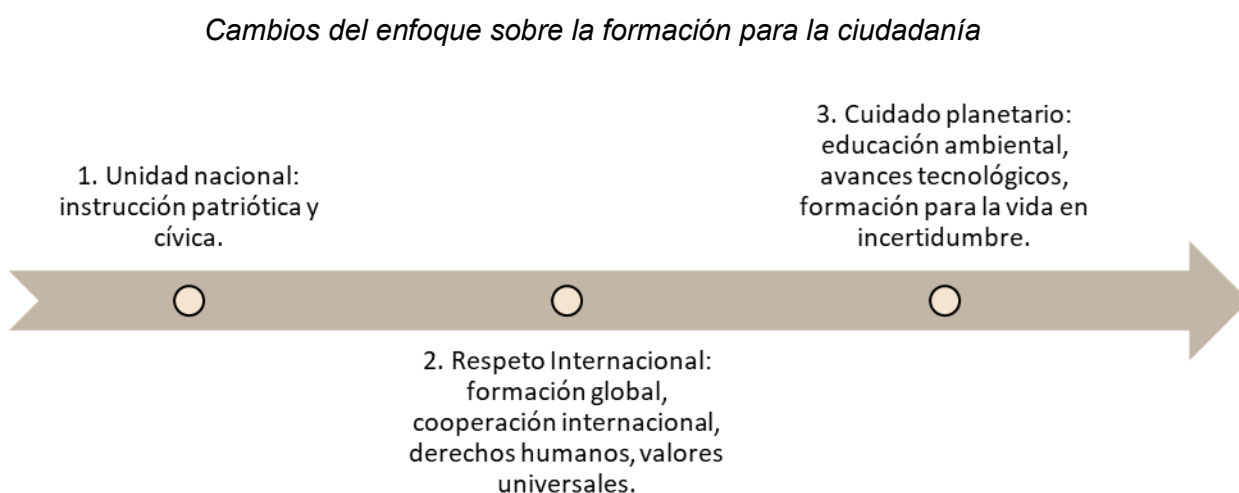


Figura de elaboración propia (2023)

En México, se pueden observar los cambios de enfoque para la educación ciudadana. En primer lugar, y después de constituir e institucionalizar la Constitución de 1917, se priorizó como uno de los elementos fundamentales para el desarrollo del país la educación, que se caracterizó por ser hasta ahora y actualmente, desde su nivel preescolar hasta universitario, laica, obligatoria y gratuita. Como parte de la unidad nacional que se esperaba, después de los enfrentamientos revolucionarios y posrevolucionarios, se inició una educación cívica en la educación secundaria.

Sin embargo, con la finalidad internacional de evitar conflictos bélicos entre naciones como el de la Segunda Guerra Mundial, y con la constitución de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1945 y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), las finalidades de la educación en México y en varios países, adscritos a estas organizaciones, se enfocaron en una formación ciudadana con respeto internacional.

La Carta Magna de los Estados Unidos Mexicanos citaba en su artículo 3° “el amor a la Patria y conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia” (Art. 3°, 1946). Sin embargo, un nuevo cambio vendría en el país y también a nivel internacional con el contexto de globalización y neoliberalismo, en que se suscitó uno de los cambios novedosos de inicios del siglo XXI: la inclusión de la asignatura de Formación Cívica y Ética en el currículum oficial de la educación secundaria y Normal Superior, y seis años después en primaria.

La educación para la formación ciudadana desde una perspectiva ética se incluyó con el nombre de Formación Cívica y Ética (FCyE) en el currículum oficial de la educación secundaria, como Acuerdo número 253, que sustituyó a las materias de Civismo que se daban en primer y segundo grado y Orientación Educativa impartida en tercero.

Esta implementación se fortaleció con la oferta de la Licenciatura en Formación Cívica y Ética ofertada en las Escuelas Normales Superiores y en algunos Centros de Actualización de Maestros, para la formación inicial docente en 1999, y que tenía el fin de estandarizar la formación inicial docente y estar en concordancia con la nueva asignatura incorporada (Acuerdo 253, 1999).

La materia de FCyE busca llevar a cabo esas finalidades a partir de objetivos específicos que se establecen como discursos político-educativos oficiales. En secundaria se estableció con la implementación de la materia “un enfoque esencialmente formativo” e “incidir en el carácter del educando; en sus valores, en su práctica social, en sus actitudes, en sus destrezas, en la

amplitud de sus perspectivas y en el conocimiento de sí mismo” (Acuerdo 253, 1999), y que corresponde al segundo cambio de enfoque de la formación ciudadana.

Para lograrlo, de acuerdo con este mismo plan, fue necesario un cambio en la didáctica y contenidos para hacer posible la formación de un juicio ético y los cambios de actitud para la vida de los individuos en sociedad. Por lo cual incluir de forma implícita la ética fue fundamental (Acuerdo 253, 1999).

En la última reforma de 2022, son relevantes los cambios con el tercer momento del enfoque de la formación ciudadana a nivel internacional, con temáticas hacia una vida sustentable, regreso a la comunidad, los cambios sociales, preferencias sexuales, entre otros. Por lo que se deduce que en México se está buscando coincidir con los acuerdos de cooperación internacional para la mejora de la educación y relaciones a nivel mundial.

4.1. ZONA SUROESTE DEL ESTADO DE MORELOS

Morelos se creó como estado libre e independiente por decreto presidencial el 9 de abril de 1869; tiene una superficie territorial de 4,879 kilómetros cuadrados, es uno de los estados más pequeños y abarca el 0.2% del territorio nacional; cuenta con 36 municipios y su capital es Cuernavaca, conocida como “la eterna primavera” por su clima, flora y fauna; la población total para 2023 es de 1,971,520 habitantes y, en comparación con 2010, creció un 10.9%. La población está equilibrada entre el porcentaje de hombres y mujeres.

De acuerdo con Delgadillo (2018), para 2015 el 54.3% del territorio se utiliza para actividades de agricultura, caña de azúcar, arroz, maíz, cacahuete, sandía, aguacate y producción de flores. Esta producción es favorecida por su situación geográfica, ya que se encuentra en la región hidrológica del río Balsas, que en el estado desemboca en los ríos

Amacuzac y Apatlaco; cada año en noviembre es cuando los ríos tienen más crecimiento (Sorani, 2018).

Sin embargo, y de acuerdo con Morales Moreno (2018), el cambio climático provocará escasez de agua en el estado, provocando problemas en las actividades productivas, que, aunado al crecimiento demográfico, ya se ven afectadas. De antaño los campos de rosadales que existían en la zona metropolitana al sur de Cuernavaca a las orillas de la autopista del Sol, en dirección a Acapulco, fueron reemplazados por la presencia de universidades privadas, centros comerciales, casas, entre otros, y el sector económico que más aporta ahora es el comercio, y por debajo de este, las trabajadoras domésticas (INEGI, 2020).

La mayor parte del estado es urbana y apenas el 55.1% de la población cuenta con servicio de internet, aunque el 89.4% sí dispone de un celular, que, aunque no se especifica si estos móviles cuentan o no con servicio de internet, debido a su uso en mensajería por correo o por MSM, es probable que aumente el porcentaje del servicio de internet en casa, pero no se precisa. Este dato resulta de interés por su vínculo en materia educativa, sobre todo después de la emergencia sanitaria provocada por el COVID-19.

En cuestión de salud, la mayoría de los fallecimientos se debieron a causa de hipertensión. En materia económica, el estado de Morelos se encuentra en pobreza moderada, siendo la fuente promedio principal de ingresos el empleo y el mayor gasto, los alimentos. En cuestión de inseguridad, por denuncias, el robo, la violencia familiar y las amenazas ocupan el 54% entre las tres, y desafortunadamente, la población no confía en agentes de seguridad como son los policías de tránsito, estatales y municipales.

Morelos cuenta con dos municipios considerados Pueblos Mágicos: Tepoztlán y Tlayacapan; ambos reconocidos también por “el brinco” del Chínelo, personaje creado como sátira a los españoles que habitaban la región en el periodo novohispano, y Xochitepec y Tlaltizapán. Es un estado lleno de celebraciones populares por su origen y diversidad étnica que

le da identidad, así como celebraciones religiosas. Una de las danzas populares más reconocidas de la zona en donde se llevó a cabo el estudio es “los Tecuanes”.

El nivel de escolaridad promedio de la población del estado de Morelos es de secundaria, y el porcentaje de asistencia a la escuela es de 93.5 % en las edades de seis a catorce años. En la zona en la que se llevó a cabo el estudio también la secundaria es el nivel, en promedio, de estudios de los habitantes; la zona de estudio es la región suroeste del estado, dos de ellas más hacia el poniente, en una zona, señalan Crespo y Morales (2018), “dominada por las tierras cálidas que hicieron posible la siembra, cultivo y expansión de la producción de azúcar” (p. 133).

Visiblemente, es una zona que en sus caminos se aprecian paisajes pintorescos, con mucha vegetación, carreteras angostas y árboles, arbustos y montañas a los costados. Las casas son bajas de altura, de un piso o dos. Varias viviendas tienen su puerta de entrada frente a las calles y carreteras, con patios más amplios en comparación con los departamentos y casas de la zona urbana. Hay zonas, al lado de la carretera, en las que se aprecian espacios amplios de sembradíos; en algunos incluso se puede percibir el olor de la caña o de los canales de riego.

El recorrido entre los puntos más lejanos de los lugares de estudio toma una hora y media de camino en automóvil; en servicio de autobús puede tomar de un 20% a un 30%, y hasta el doble en servicio común como taxi o combi. El paso por la zona de estudio pasa por un trayecto de venta de artesanías en papel, periódico y barro; la venta de nieves; la zona arqueológica de Xochicalco; la laguna del Rodeo y quintas. En la siguiente figura se delimita el área de estudio del presente trabajo.

de Morelos. Dos (regiones A y B) de los cuatro municipios tienen una extensión territorial promedio de 63 kilómetros cuadrados de alrededor del 1.4% del territorio cada uno.

El tercer municipio tiene una extensión territorial más amplia que los dos primeros y representa el 1.9% de todo el estado (región C). Sin embargo, el cuarto municipio (región D) es más amplio que los tres primeros y representa el 4.4% del total del estado. Los cuatro municipios cuentan con una población joven con grupos de mayor concentración que van de 10 a 15 años y de 25 a 29 años. Se observa que, al igual que el estado de Morelos en general, en los cuatro se tiene un nivel moderado de pobreza y medio en índice de marginación. Las regiones C y B presentan niveles bajos de desigualdad social, mientras que la región D es la que mayor nivel presentó.

Sin embargo, en uno de los municipios (C) que presentó un índice de marginación bajo, en el lugar específico en el que se encuentra la escuela secundaria, el nivel es alto, además de presentarse como una colonia de riesgo social alto. Los casos de mayor denuncia con porcentajes por arriba de la media, en estas regiones, son: violencia familiar, robo, amenazas y lesiones. De acuerdo con las estadísticas, la jefatura por padre de familia es la que domina las zonas. En toda la región de estudio se presentó que la mayoría de la población cuenta con Seguro Popular como principal protección.

Las estadísticas señalan al embarazo adolescente como uno de los principales problemas que aqueja a los cuatro municipios; este se presenta en un rango de 19 años o menos, y en la región C llega hasta un 41.11 del total de las mujeres embarazadas. Que son edades en las que las jóvenes se encuentran en el nivel secundaria, que, a su vez, es la edad promedio de escolaridad en los municipios seleccionados para esta tesis doctoral.

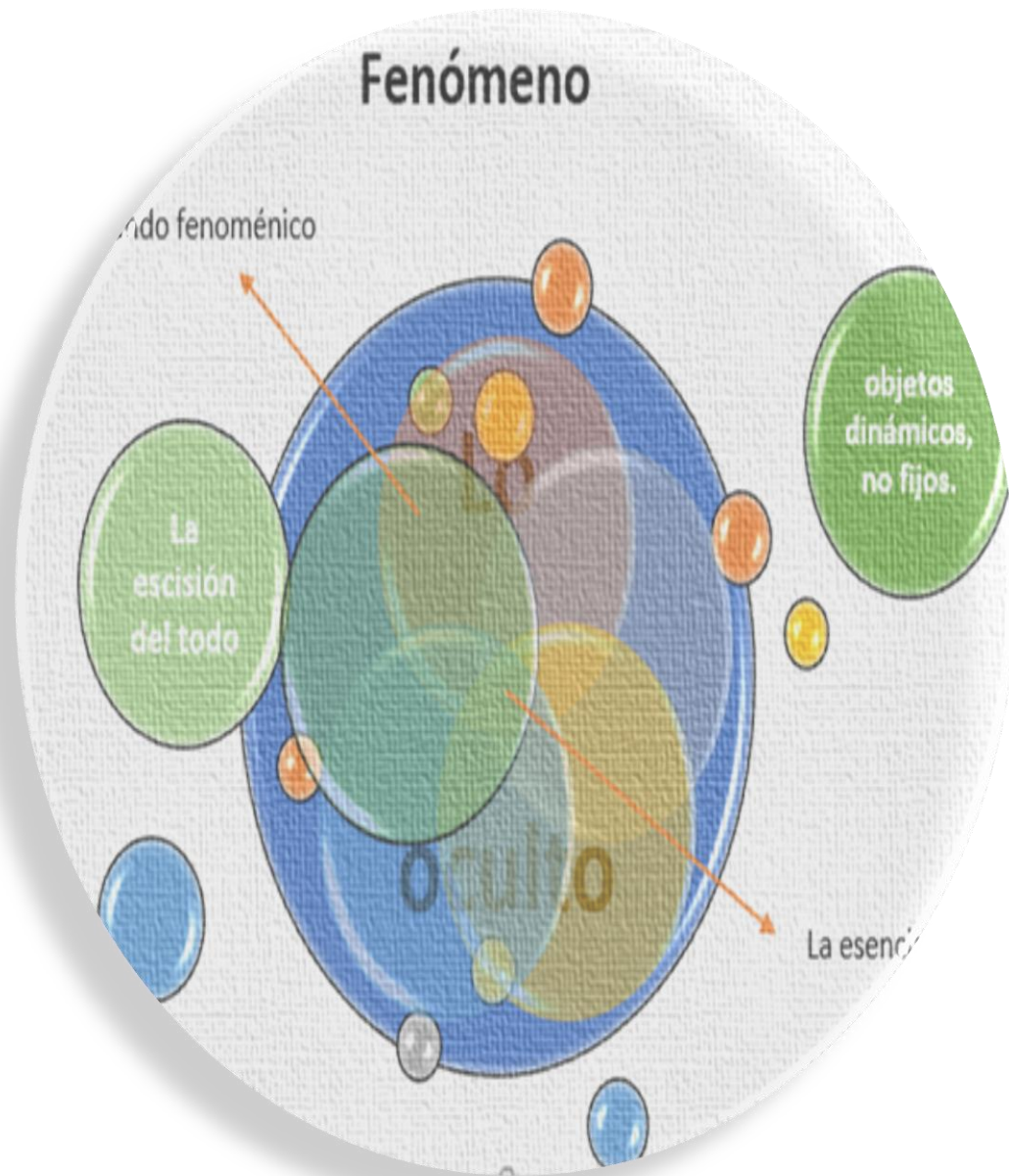
La cobertura de asistencia a la escuela en educación básica es alta; los alumnos toman en promedio 15 minutos para trasladarse de su hogar al plantel escolar, así que no son lugares que presenten complicaciones por las distancias. Sin embargo, en estos municipios no hay

muchas opciones de escuelas de nivel medio superior y superior, lo cual se cuestiona en los análisis de datos, qué tanto tiene que ver con que no se continúen los estudios, porque buscar en otros lugares fuera de sus localidades representa gastos de transporte que muchas veces no pueden solventar.

Las escuelas secundarias de las regiones A, B y C solo tienen un turno, el matutino, pero cuentan con un promedio de tres maestros de FCyE en cada una; sin embargo, y a pesar de que la escuela de la región D es más grande y cuenta con dos turnos (matutino y vespertino), solo tiene dos profesores de FCyE. La mayoría son maestras (ocho de nueve), por lo que solamente se entrevistó a un maestro.

Las escuelas secundarias son similares en arquitectura y formas de ubicación de los salones, dirección y explanada. Los niños portan el mismo uniforme; los docentes no llevan, pero se observó que sí tienen batas, camisas y playeras que funcionan como uniformes, porque algunos docentes, no los de FCyE, las portaban. Los cuatro planteles lucían amplios y limpios en sus instalaciones.

V. TRAYECTO METODOLÓGICO



El estudio sobre los saberes docentes en la formación cívica y ética se llevó a cabo desde una perspectiva en la que se observaron las reflexiones de los maestros desde la mirada de un pensamiento complejo (Morin, 2008) y una dialéctica de la totalidad concreta (Kosik, 1963), en donde se vinculan e interactúan su mente y sus sentidos con el exterior (contexto), y que determina sus prácticas en su labor realizada día a día.

Desde la perspectiva del pensamiento complejo, “no se trata de retomar la ambición del pensamiento simple, de controlar y dominar lo real. [sino] ...de ejercitarse en un pensamiento capaz de tratar, de dialogar, de negociar con lo real” (Morin, 1990, p. 10), y desde una perspectiva de dialéctica de la totalidad concreta se considera al *todo*: como aparece en la mente, como todo del pensamiento que difiere en el arte, la religión, el espíritu, etc.; lo *concreto*, como la síntesis de múltiples determinaciones, por lo tanto, unidad de lo diverso (Marx, 1859); la *dialéctica*, como la cosa misma que no se manifiesta inmediatamente; que se describe, se conoce (Kosik, 1963, p. 15).

Se consideró esta perspectiva de acuerdo a lo señalado por Tardif (2010): “El saber de un profesor no puede separarse de otras dimensiones de la enseñanza, ni del estudio ni del trabajo realizado a diario” (p. 10); de hecho, están en relación constante en el día a día en una *ecología de la acción* (Morin, 1999), concepto que considera que “una acción, una vez iniciada, entra en un juego de interacciones y retroacción en el ámbito en el que se efectúa, las cuales pueden desviarla de sus fines e incluso llegar a un resultado contrario al esperado” (p. 63).

Por lo que los saberes docentes se presentan difícilmente cuantificables. Así, la presente investigación se llevó a cabo desde un estudio cualitativo sobre sus saberes docentes “constitutivos de su práctica” (Tardif, 2010) externados en narrativas orales, como reflexionaron Hunter y Kieran (1998):

Dado que la función de las narrativas consiste en hacer inteligibles nuestras acciones para nosotros mismos y para los otros, el discurso narrativo es fundamental en nuestros

esfuerzos de comprender la enseñanza y el aprendizaje (p. 7, como se citó en Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas).

Por lo tanto, y en acuerdo con los objetivos y el tipo de investigación cualitativa, fue pertinente llevar a cabo un formato de preguntas mediante las cuales sus narrativas docentes, basadas en sus saberes, emergieran de sus reflexiones y se analizaran. Por lo que el método que se consideró pertinente utilizar fue la entrevista semiestructurada, con un formato previamente preparado (Best, 1983) y porque, como sugiere Flick (2004), “es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada relativamente abierta” (p.89), y en donde se puedan analizar otras cualidades que corren el riesgo de no emerger en una entrevista estructurada.

Al inicio se contempló un guion de 49 preguntas específicas, principalmente de los conceptos relativos a la formación ética y ciudadana, a los contenidos y cuestiones técnicas de la enseñanza; sin embargo, por una parte, cerraba la oportunidad de un análisis contextual y experiencial de los docentes y, por otra parte, se corría el riesgo de obtener respuestas enmarcadas en un “sí” o “no” sin las reflexiones necesarias para el estudio cualitativo.

Por lo que se hizo una revisión del cuestionario a partir de la teoría sobre los saberes docentes propuestos por Tardif (2010), en concordancia con los objetivos y gracias a las observaciones de expertos, reduciéndose a once las preguntas. Estas enmarcadas en los cuatro saberes docentes clasificados por Tardif (2010) para lograr obtener respuestas centradas en el cómo, por qué y para qué de su práctica educativa.

De esta manera quedaron preguntas en relación con: 1. Los saberes pedagógicos, que se encontraban en relación con la formación docente de los maestros y cuyas preguntas fueron referentes a dónde estudiaron, qué licenciatura tienen, cómo fue su experiencia en la escuela en cuanto a contenidos y enseñanzas (planificar, estudio del currículo, estudio de teóricos que

hablan de conceptos fundamentales para la materia como la didáctica, actividades, evaluación, etc.).

2. Los saberes curriculares, preguntas en las cuales se buscó conocer sobre su experiencia con el currículo prescrito, tanto el que se estaba trabajando como su reforma vigente para el siguiente ciclo escolar, sus impresiones sobre este y/o críticas a sus cambios, conocimiento de sus contenidos, temas; en fin, cómo se apropian ellos del currículo prescrito para su enseñanza;

3. Los saberes disciplinarios, aquellos ligados a sus conocimientos en torno a la materia, a la disciplina impartida, en este caso a la FCyE.

4. Los saberes experienciales, que Tardif (2010) también llama prácticos, son aquellos que, como define el autor, están “basados en su trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio” (p.30). Estos saberes, reconoce Tardif (2010), cambian la práctica cotidiana. Son aquellos con los que resuelven en clase, a partir de los cuales se toman decisiones respecto a la enseñanza. En este trabajo de investigación se consideró el contexto del docente en la institución, el de la comunidad, el de los alumnos y el nacional desde sus instituciones, que surgió de sus narrativas.

Además de las once preguntas base, del guion, en la interacción se agregaron cinco, que resultaron frecuentes a partir de las narrativas de las tres primeras entrevistas, y que ayudaron a indagar más a profundidad sobre algún tema curricular, evaluativo y teórico de la materia, y que intrigan a conocer más o cuya pertinencia se observó de apoyo o fundamental, para mejorar el panorama y criterio de estudio. Resultando un total de 16 preguntas base (ANEXO 1).

Dentro del formato de la entrevista se agregaron datos personales relevantes para el estudio, de los cuales el nombre del docente y de la escuela en la que laboran se mantuvieron como información confidencial. Otros datos como el número de horas en que imparten la

materia, número de alumnos por grupo, su grado de estudios, denominación de la licenciatura o posgrado estudiado, miembros de su familia que son docentes y años laborando como docentes de la asignatura de FCyE, fueron datos que se utilizaron para el análisis.

Se decidió que las entrevistas se llevaran a cabo en las instituciones, que por cuestiones éticas se mantienen en el anonimato, en el contexto laboral de los maestros, para “vivir” un poco de la vida escolar. Por cuestiones de tiempo y la incertidumbre de obtener los permisos para entrar a las escuelas secundarias, se contempló hacer las entrevistas de forma remota. Sin embargo, se obtuvo un contacto que ayudó a que el director de una de las instituciones permitiera la entrada y realización de las entrevistas.

En un efecto “bola de nieve” (Flick, 2004), el director de la primera escuela se comunicó con otro director y este con otros dos directores, permitiendo así el acceso a los cuatro planteles de iniciativa pública de la zona suroeste del estado de Morelos, para llevar a cabo las entrevistas a ocho de diez docentes considerados, que imparten la materia de FCyE. En cada escuela secundaria se hicieron dos visitas, la primera para identificarme con el documento de *Presentación* elaborado por el posgrado y que validó el proceso del entonces proyecto de investigación.

En la primera visita se conoció a los docentes de la asignatura, momento en el cual se hizo de su conocimiento el objetivo del proyecto y se entregó *la carta de consentimiento informado* (ANEXO 2), basada en las recomendaciones de Creswell y Poth (2018), para leer y firmar en caso de acceder a llevar a cabo la entrevista. En este primer acercamiento se acordó el día y fecha para concretarla.

La carta de consentimiento informado contuvo la siguiente información: el título del proyecto, el objetivo, el proceso de la entrevista (la grabación de esta) y su uso para el estudio y la decisión de declinar su participación antes de la publicación de la investigación. A cada

profesor se le entregó una copia. En este proceso, uno de los docentes declinó su participación por cuestiones de salud y otro decidió que su entrevista no se considerara.

Los espacios que se usaron para llevar a cabo las entrevistas fueron la biblioteca escolar y el laboratorio por considerarse tranquilos y silenciosos, condiciones necesarios para disminuir las distracciones y tener una buena calidad de audio. En primera instancia, dos docentes se mostraron hostiles, otros desconfiados y una nerviosa, esto último por el temor a ser grabados, de acuerdo con lo que expresaron.

Por lo que, y basada en las recomendaciones de la literatura consultada para trabajos cualitativos con uso de entrevistas, se optó por mantener una actitud de escucha activa y un diálogo empático y firme, voz neutra y mirada relajada (Saldaña, 2013), con lo cual se observó una mejora en su interacción y participación. Las entrevistas se transcribieron en formato de Word, en pocas ocasiones con ayuda del lector de voz de la misma aplicación, para acelerar el proceso.

Las narrativas tuvieron una duración entre cuarenta minutos y una hora y se grabaron en formato de voz, que después se escribieron de forma personal para tener “fresco” el tono de voz, permitiendo de esta manera iniciar su análisis también desde ese momento, y se consideraron como una interpretación de la realidad o una forma de construirla (Castañeda y Navia, 2017) por medio de la recuperación de su memoria (Bolívar, 2002), como relatos referentes al contexto educativo, porque se permite conocer la cultura escolar basada en normativas y para obtener una versión inédita de una parte del currículo, porque “narrar transforma el saber en decir” (OEA, 2003, p. 29). Así, el trayecto metodológico previo al análisis de las narrativas se efectuó de la siguiente manera:

1. Selección de la entrevista semiestructurada como herramienta para obtener las entrevistas

2. Elaboración del guion de la entrevista basada en la teoría de las investigaciones previas y conceptos, así como en los saberes docentes propuestos por Tardif (2010) y en los objetivos de la investigación
3. Búsqueda de contactos para ingresar a las escuelas y tener un acercamiento con los posibles entrevistados
4. Puesta en marcha del protocolo para hacer las entrevistas: entrega de la carta de presentación y la carta de consentimiento informado en el primer acercamiento para dar fe al proyecto de investigación y agendar la interacción.
5. Realización de las entrevistas a los docentes de FCyE
6. Transcripción de las narrativas a maquina

El análisis de las entrevistas se llevó a cabo mediante el proceso propuesto por Saldaña (2013) sobre la codificación en dos círculos. En los cuales se lleva a cabo una precodificación, el método de análisis del primer círculo, el arreglo después del primer círculo, el segundo método de análisis del segundo círculo, la postcodificación y la preescritura, y finalmente la escritura del texto de los resultados.

Los conceptos que se ocuparon en el proceso de análisis, de acuerdo con Saldaña (2013, pp.) fueron los siguientes:

Código: palabra o frase corta

Subcódigo: un segundo orden después del primer código

Codificación: la determinación del código apropiado, o dar una etiqueta

Codificar: arreglar cosas en un orden sistemático

Categorías: conjunto de códigos y subcódigos que llevan hacia los temas o conceptos que se explicarán.

La *precodificación* se llevó a cabo desde la transcripción con un formato a doble espacio del texto acomodado hacia la mitad izquierda de la hoja para dejar espacio suficiente para poner, en tres columnas: los datos de la entrevista, los códigos preliminares y el código final. En este proceso se pusieron las ideas o comentarios y primeros códigos, en un análisis manual y “artesanal”, en el que se consideraron como *datos cualitativos* a la información dada por los docentes, en especial aquella “profunda y variada que capta la complejidad y diversidad” (Atlas.ti, 2025).

Después se llevó a cabo *el primer círculo de análisis* que, como una investigación narrativa, se centró en las historias y experiencias que se contaron, en donde se observaron y analizaron los sentimientos, motivos y acciones (Atlas.ti, 2025) de los entrevistados. Por lo que se siguieron cuatro métodos de codificación: el de subcódigos, la codificación de emoción, la codificación de valores y, a la que menos se recurrió, la contracodificación.

De acuerdo con Saldaña (2013), los métodos de codificación señalados atienden a:

Codificación por subcódigos: para detallar o enriquecer la “totalidad”, dependiendo del volumen de datos que se tienen, o la especificidad para la categorización y análisis de datos (p. 77).

La codificación de emoción: para realzar las emociones y/o experiencias del entrevistado o inferidas por el entrevistador acerca del participante (p. 106)

La codificación de valores: aquella que refleja los valores, actitudes y creencias representadas en las perspectivas o puntos de vista de los participantes (p. 110)

La contracodificación: para identificar la dicotomía o términos binarios de los individuos, grupos, sistemas sociales, organizaciones, fenómenos, procesos, conceptos u otros en conflicto directo con cada uno (p. 131).

En primera instancia, se leyó y escuchó la entrevista en donde se observó la “totalidad” de las ideas expresadas por el docente, y de las cuales la unidad mínima fue la frase o la oración para establecer un código o subcódigo a cada idea de las respuestas dadas; el tono y la presunta intención del relato, para una emoción o valor, y sus respuestas contextuales para llevar a cabo, si se observó necesario, una contracodificación. Así se fue codificando cada relato en los que, como expresó Saldaña (2013), “las recurrencias dadas [...] pueden verse como cristalizaciones de cada hablante”.

La Figura 6 corresponde a un extracto de una de las entrevistas realizadas, se muestra un ejemplo de los códigos dados con base en los métodos de codificación que se utilizaron; cabe aclarar que no en todos los párrafos se necesitó hacer un análisis de todos los métodos de codificación; sin embargo, se escogió el siguiente por ser pertinente para ejemplificar:

Figura 6.

Ejemplo de uso de los métodos de codificación en el análisis de las narrativas docentes

Extracto de la entrevista	Código	Subcódigo	Emoción	Valor	Contra Codificación
Porque antes, pues, era la herencia de las plazas y era la academia la que decidía si te quedabas o no te quedabas.			Melancolía		
Yo recuerdo que a mí me tocaron dos conflictos, como en el 98, 99, donde el esposo de una maestra entra a trabajar porque ella renunció a unas horas para dárselas al esposo.		herencia	indignación		
Y cuando entra, pues uno tiene la esperanza de que se va a jubilar alguien y ya te va a tocar unas horas, ¿no?, porque entra el otro y tiene más derecho porque entra a academia.	Plaza y horas docente		Esperanza	Injusticia	Lo que se espera vs. lo que se hizo
Y tú no, aunque tengas veinte años en la escuela; como no estás en la academia, no tienes derecho.		Por derecho de antigüedad	Frustración		

Figura de elaboración propia extraída de la codificación de las narrativas docentes (2025)

En acuerdo con Saldaña (2013), se vuelven temas para codificar los aspectos cognitivos o significativos, aspectos, emociones o sentimientos, o aspectos generalizantes o inequitativos de las prácticas culturales, encuentros o reuniones, roles, relaciones sociales y personales, los

grupos, organizaciones, habitantes, subculturas y estilos de vida (Saldaña, 2013). Por lo tanto, en el primer círculo de análisis surgieron un total de 372 códigos en total y una media de 46-47 por entrevista, para quedar finalmente 117 en total.

Codificación en el primer círculo de análisis

- | | | |
|--|---|--|
| 1. Estudios | 20. Concepto de formación | 42. Aprender de los alumnos |
| 2. Formación docente | 21. Concepto de ciudadanía | 43. Docente como guía |
| 3. Padres o familiares docentes (del entrevistado) | 22. Concepto de desarrollo de conciencia | 44. Clase tradicional |
| 4. Vocación | 23. Concepto de moral | 45. Actividades |
| 5. Plaza docente | 24. Concepto de autoestima | 46. Preocupación por impartir temas o contenidos |
| 6. Incremento de horas | 25. Concepto de democracia | 47. Contenidos de FCyE |
| 7. Herencia de plaza docente | 26. Concepto de civismo | 48. Democracia |
| 8. Experiencia de vida | 27. Contenidos curriculares | 49. Prepararse para temas de los contenidos |
| 9. Ser padre o madre de familia | 28. Medio ambiente | 50. El docente no es especialista en todos los temas |
| 10. Experiencia en sistema privado o en otro nivel | 29. Valores | 51. Disminución de contenidos |
| 11. Vínculo de la FCyE con otras materias | 30. Dilemas morales | 52. Material |
| 12. FCyE | 31. Falta de civismo en alumnos | 53. Recursos |
| 13. Ser docente de FCyE | 32. Adaptación de contenidos/jerarquizar contenidos | 54. Libros de texto |
| 14. Compañeros docentes de FCyE | 33. Pocos contenidos de ética | 55. Reducción de horas |
| 15. Relevancia de la materia de FCyE | 34. Vicios docentes | 56. Tecnología |
| 16. Enseñanza de conceptos | 35. Discurso docente | 57. Internet |
| 17. Autores o referentes teóricos | 36. Participación docente en políticas educativas | 58. Señal de teléfono |
| 18. Evaluación de conceptos | 37. Investigación | 59. Evaluación de la materia |
| 19. Concepto de ética | 38. Metodología | 60. Evaluaciones estandarizadas |
| | 39. Didáctica | 61. Prioridades del docente |
| | 40. Dinámica | 62. Certeza del aprendizaje |
| | 41. Enseñanza con ejemplos | |

- | | | |
|---|-----------------------------|--|
| 63. Actitudes de los alumnos | 79. Apoyo escolar | 100. Intereses |
| 64. Dificil ser docente | 80. Padres de familia | 101. Preparación |
| 65. Cuidar el lenguaje | 81. Celular | 102. Planeaciones |
| 66. Deberes y obligaciones de los alumnos | 82. Contexto institucional | 103. NEM |
| 67. Dificultades de FCyE | 83. Compañeros | 104. CTE |
| 68. Falta de ética en el grupo | 84. Aula/fuera del aula | 105. Planes y programas de estudio |
| 69. Docente como ejemplo | 85. Migrantes en la zona | 106. Jubilación |
| 70. Deficiencias | 86. Música inapropiada | 107. Participación docente en reformas |
| 71. Trabajo con adolescentes | 87. Embarazos adolescentes | 108. Sistema Educativo |
| 72. Responsabilidad docente | 88. Contexto de los alumnos | 109. Conformismo docente |
| 73. Guardería de adolescentes | 89. Comunidad | 110. SNTE |
| 74. Miedos/temores | 90. Riesgos adolescentes | 111. SEP |
| 75. Frustraciones | 91. Inasistencias | 112. Cambio de orientación a FCyE |
| 76. Experiencia docente | 92. Pandemia | 113. Sueldo |
| 77. Experiencia en FCyE | 93. Dengue | 114. Ideología/creencias |
| 78. Contexto de Educación Básica | 94. Otros agentes | 115. Futuro de los alumnos |
| | 95. Cursos | 116. Sentimiento docente |
| | 96. Actualizaciones | 117. Esperanza docente |
| | 97. Estudios | |
| | 98. Carrera Magisterial | |
| | 99. Apoyo psicológico | |

Se observó que había códigos en común que atendían a la misma temática y se clasificaron en 61 códigos y 55 subcódigos, que se muestra en la Tabla 2:

Tabla 2.

Tabla de códigos y subcódigos

Códigos	Subcódigos
Estudios	1ª. Licenciatura 1b. vocación
Padres docentes	
Experiencia previa	
Docente en el sistema	4ª. Herencia

	4b. Examen de oposición
Incremento de horas	
Experiencia de vida	
Ser padre de familia	
FCyE	8ª. Vínculo con otras materias

	8b. Relevancia de la materia
Ser docente de FCyE	
Compañeros de FCyE	
Conceptos	11 ^a . Concepto de ética 11b. Concepto de formación 11c. Concepto de ciudadanía 11d. Concepto de desarrollo de conciencia 11e. Concepto de moral 11f. Concepto de autoestima 11g. Concepto de respeto 11 h. Concepto de democracia 11i. Concepto de civismo
Enseñanza de conceptos	
Evaluación de conceptos	
Autores/referencias teóricas	
Práctica	15 ^a . Investigación 15b. metodología 15c. didáctica 15d. dinámica 15e. actividades
Vicios	
Discurso docente	
Enseñanza con ejemplos	
Aprender del alumno	
Docente como guía	
Clase tradicional	
Preocupación por impartir ciertos temas o contenidos	
Contenidos	23 ^a . FCyE 23b. Disminución de contenidos 23c. democracia
No especialistas en ciertos temas	

Prepararse/investigar para dar ciertos contenidos	
Recursos	26 ^a . Material/recursos 26b. Libro de texto
Tecnología	27 ^a . Internet 27b. Señal móvil
Reducción de horas	
Evaluación en clase	
Evaluaciones estandarizadas	
Prioridades del docente	
Certeza del aprendizaje	
Alumnos	33 ^a . Actitudes 33b. Lenguaje para dirigirse a ellos. 33c. Deberes y obligaciones de los alumnos 33d. Falta de ética en el grupo 33e. Trabajar con adolescentes 33f. Guardería de adolescentes
Ser docente	34 ^a . Difícil 34b. Ser el ejemplo 34c. responsabilidad
Dificultad de FCyE	
Deficiencias	
Miedos/temores	
Frustraciones	
Experiencia docente	
Experiencia como docente de FCyE	
Alumnos	41 ^a . En el aula/fuera del aula 41b. celular 41c. Música inapropiada 41d. Embarazos adolescentes 41e. en su vida 41f. riesgos 41g. inasistencias

Comunidad	42ª. Cultura 42b. Migrantes en la zona
Escuela	43ª. Contexto institucional 43b. compañeros 43c. Apoyo escolar 43d. Educación Básica
Padres de familia	
Salud	45ª. Pandemia 45b. dengue
Otros agentes	
Actualizaciones/cursos	
Estudios (posgrado)	
Preparación/investigación para dar un tema	
Carrera Magisterial	
Apoyo psicológico	
Intereses	
Planes y programas de estudio	53ª. NEM 53b. reformas 53c. Participación docente 53d. Conformismo docente
CTE	
Planeaciones de clase	
Cambio de la materia de Orientación a FCyE	
Sueldo y jubilación	
Ideología/creencia	
Futuro de los alumnos	
Sentimiento docente	
Esperanza docente	

En el segundo círculo de análisis (Saldaña, 2013), se buscó, como lo indica la teoría, “desarrollar el sentido de categoría, temática conceptual y/o teórica organización” (p. 207). En este punto fue primordial llevar a cabo la organización de códigos y subcódigos de cada entrevista, relacionarlos y contrastarlos para obtener las semejanzas o diferencias en temáticas, contenidos y opiniones, así como en las emociones presentadas, la coherencia o incoherencia del discurso, lo que más se decía o menos se comentaba.

De acuerdo con lo analizado en las transcripciones de las entrevistas y organizado en códigos y subcódigos, se clasificó en 15 categorías, como se muestra a continuación:

1. Formación docente
2. Plaza docente
3. Trayecto de vida
4. La FCyE en secundaria
5. Enseñanza de conceptos
6. Enseñanza de la materia
7. Contenidos de la materia
8. Recursos para la enseñanza
9. Evaluaciones
10. Dificultades del docente
11. Experiencia
12. Contexto
13. Formación continua
14. Sistema educativo
15. Dentro del docente

La categoría de *formación docente* contuvo los códigos de: estudios, padres docentes y su experiencia previa con grupos; *la plaza docente*, docentes en el sistema e incremento de horas; el trayecto de vida, experiencia de vida y ser padre de familia; *la FCyE en secundaria*, FCyE, ser docente de FCyE y compañeros de FCyE; *enseñanza de conceptos*, los conceptos de ética,

formación, ciudadanía, desarrollo de conciencia, moral, autoestima, respeto, democracia y civismo, así como enseñanza de conceptos, evaluación de conceptos y autores/referentes.

Enseñanza de la materia: por su parte, cobijó los códigos de práctica, vicios, discurso docente, enseñanza con ejemplos y participación; *contenidos de la materia:* los contenidos, no especialistas en el tema y prepararse para los contenidos; recursos para la enseñanza: los recursos, tecnología y reducción de horas de la materia; *evaluaciones:* evaluación en clase, evaluación estandarizada, prioridades del docente y certeza del aprendizaje; *dificultades del docente*, alumnos, ser docente, dificultades de FCyE, deficiencias, miedos/temores y frustraciones.

La categoría de *experiencia*, experiencia docente y experiencia como docente de FCyE; *contexto*, alumnos, comunidad, escuela, padres de familia, salud, dengue, pandemia, otros agentes; *formación continua*, actualizaciones/cursos, estudios, preparación de clase e investigación de temas, carrera magisterial, apoyo psicológico e intereses; *sistema*, planes y programas, CTE, planeaciones, cambio de la materia de orientación, jubilación y sueldo; *dentro del docente*, ideología/creencia, futuro de los alumnos, sentimiento docente, esperanza docente.

Estas quince categorías organizadas a partir de los códigos llevaron al planteamiento de las siguientes tres temáticas que se desarrollarán en los resultados de la investigación:

1. De la formación a la práctica: el docente de FCyE en secundaria
2. El ser haciéndose: la labor del docente de FCyE en secundaria
3. El campo de acción del docente de FCyE en secundaria

El tema *De la formación a la práctica: el docente de FCyE en secundaria* abarcó las categorías de formación docente, plaza docente, trayecto de vida y la FCyE en secundaria; *el ser haciéndose: la labor del docente de FCyE en secundaria*, los de enseñanza de conceptos,

enseñanza de la materia, contenidos de la materia, recursos para la enseñanza, evaluaciones y formación continua; *el campo de acción del docente de FCyE en secundaria*, el contexto, dificultades del docente y el sistema.

VI. DE LA FORMACIÓN A LA PRÁCTICA DEL DOCENTE DE FCyE EN SECUNDARIA



Las narrativas analizadas son relatos que abrieron una puerta para entrar en la esencia de los diferentes saberes de los docentes, principalmente en dos temporalidades: pasado y presente. De aquello que expresaron, de las reflexiones que elaboraron, de sus espontaneidades, de sus justificaciones, fue el reflejo de lo interno en su mente que emanó en su lenguaje analizado. El análisis inició desde la decisión de estudiar para ser maestro, pasando por las experiencias dentro de su formación docente, hasta su ingreso al sistema.

6.1. PRIMEROS RESULTADOS DE LAS NARRATIVAS DE LOS DOCENTES DE FCyE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Los primeros resultados de las narrativas exponen, en primera instancia, sus estudios y grado de estudios, la experiencia que tienen como docentes y/o como docentes de la asignatura en FCyE, las materias que han impartido, los diferentes puestos que han ejercido en las instituciones escolares, el tipo de educación oficial al que han otorgado clases y su edad. Este primer análisis permite un primer vistazo a la primera etapa profesional de los ahora profesores, quienes estudiaron, en su totalidad, en el estado de Morelos en las Escuelas Normales Superiores con las que dicha entidad federativa cuenta.

Solo una docente, por su tipo de licenciatura, estudió en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y no cursó estudios en la normal, ya que su ingreso fue como orientadora educativa. Por lo que se observa, el dominio, en este grupo focal, de estudios especializados en la enseñanza en Educación Secundaria de la Normal Superior. Sin embargo, dos docentes tenían una licenciatura previa: una docente estudió la Licenciatura en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, y una ingeniería por el Tecnológico de Zacatepec.

No obstante, estas licenciaturas no correspondían con el profesiograma docente para impartir clases en educación secundaria, razón por la que decidieron/tuvieron que estudiar una segunda licenciatura para entrar al sistema, por lo que se inscribieron en alguna especialidad en la Normal Superior, aunque haya sido solo “por el papel”.

Seis de los docentes tienen como máximo de estudios la licenciatura y dos cuentan con estudios de posgrado, ambas con la maestría concluida, y una de ellas tiene estudios doctorales. Cuatro docentes estudiaron la Licenciatura con especialidad en el área de Ciencias Sociales cuando aún estaba vigente; dos, la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Formación Cívica y Ética; una docente, la Licenciatura en Psicología, y otra, la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en español y estudios en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Los docentes con especialidad en Ciencias Sociales han tenido experiencia como docentes en Historia y Geografía, porque su perfil se los permite, e incluso en el área de Orientación Educativa y prefectura. La docente con licenciatura en psicología inició y tiene mayor experiencia en el área de orientación educativa, y la docente licenciada en español inició como prefecta en la escuela en la que labora debido a que en ese momento se encontraba concretando sus estudios en la Normal Superior.

Solo una docente se desempeña como maestra de preparatoria en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), Morelos, además de las clases que imparte en secundaria. El resto de los docentes solo otorgan clases en el nivel secundaria. El rango de edades de los maestros osciló de 29 a 59 años. Una de las docentes entrevistadas se jubiló un año después de llevar a cabo la entrevista y tres docentes se encuentran cerca de su jubilación, de acuerdo con sus relatos.

El recibimiento en las escuelas por parte de directivos, maestros, alumnos, personal administrativo, de intendencia y apoyo fue amable y cálido en los días en los que se visitó cada

institución. En primera instancia, los docentes a los que se les solicitó apoyo para el entonces proyecto de investigación se mostraron desconfiados, intrigados y temerosos, esto último cuando se mencionó que se grabarían. Sin embargo, conforme se hacían las entrevistas, se mostraron confiados, relajados y entusiastas. A continuación, se presentan algunas de las notas rescatadas de esos momentos (octubre 2023; enero-febrero 2024):

“La maestra no estaba nerviosa, fue muy amable”

“El profesor no se percibía nervioso, cuestionó sobre el proyecto, el cual se le explicó. Aceptó con entusiasmo ser parte de este y procedí a entrevistarle”

“En la primera ocasión la docente se mostró un poco dudosa sobre llevar a cabo la entrevista; sin embargo, no se negó y escuchó la explicación [...]. Ella se encontraba relajada, con una mirada seria, pero lista para participar; al inicio respondía de manera precisa, pero conforme se fueron haciendo las preguntas abiertas, se vio más confiada y se explayó más que al inicio”.

“La docente desde un principio se mostró muy amable y cooperativa para llevar a cabo la entrevista [...]. Aún lucía nerviosa por la grabación y los primeros minutos se inclinaba un poco hacia donde estaba la grabadora hasta que poco a poco se fue soltando”.

“La docente preguntó si podía hablar con la verdad. Yo contesté que lo que esperaba era justamente que fuera lo más honesta posible, y ella dijo que hablaría con la verdad”.

La experiencia, el recibimiento y apoyo por parte de los entrevistados y directivos fue grata. En un principio también me encontraba nerviosa, pero todo fluyó.

6.2. RUMBO A LA DOCENCIA: RELATOS QUE EVIDENCIAN SU VOCACIÓN

La trayectoria que lleva a una persona a elegir una carrera está rodeada de su entorno, de su capital (Bourdieu, 1986), de aquello con lo que viven y las acciones ocurridas a su alrededor, por lo que es diversa. Este primer apartado comprende la trayectoria profesional de los docentes con breves relatos anteriores, pero enfocados a su decisión de estudiar para ser maestros. Asimismo, se revelan las formas en las que los docentes obtuvieron sus plazas y sus experiencias previas a ser docentes titulares en las escuelas en las que laboran.

La diversidad de caminos que los llevaron a ser docentes de FCyE obedece a lo que nombraron vocación, como un llamado temprano a la docencia, por el destino, por admiración a otros docentes, a sus propios padres, o como un don e incluso, por no saber aún por qué, pero sentirse contentos con la decisión que tomaron como lo expresó una docente: “El camino o el destino, desde niña jugaba a ser maestra [...] admiraba mucho a mis maestras” (E4, 2024, p.8).

También la influencia paterna no intencional hizo que una docente decidiera ser maestra, como se cita enseguida:

“Mi papá tenía una forma de regañarte, pero bonito y, a la vez, hacerte consciente y decir: ¡chin! La estoy regando [...] siento que de ahí traigo esa onda de enseñar, de procurar a los demás, siento yo, pero porque sí me gusta estar con los niños: apoyarlos. “Vocación, yo creo que sí”, “y siempre veía a las maestras bien ordenaditas y eso, y pues a mí me gusta ser bien ordenada” (E6, 2024, p.6).

El ejemplo de la crianza de los padres resultó ser un factor que ayudó a la docente a desempeñarse en la labor docente. También la reflexión sobre las capacidades y facilidad para un docente, despertaron en él la vocación de servir en la docencia:

“Y descubrí algo muy, que yo no sabía que tenía ese don, de que me estaban poniendo atención, los obreros me estaban poniendo atención [...] y me di cuenta de que, pues, como que tenía el don de atraerlos, que pues tenía el don de transmitir esos conocimientos”. “Descubrí mi verdadera vocación” (E7, 2024, p.5).

Este descubrimiento brindó al docente de seguridad sobre su futuro, supo desde un inicio que podía desempeñarse en algo para lo que se consideraba buena, y que además se le facilitaba. También otra docente nos relata como a partir de su experiencia estudiando en la Normal Rural le hizo darse cuenta de que la enseñanza la atraía y lo recordó de la siguiente manera:

“Alguien me dijo: ‘Mira, está la Normal de Amilcingo para Educación Primaria’. Pero nadie me dijo de qué trataba realmente ese lugar. Las amo con todo mi corazón, pero fue muy pesado, muy duro [...] es demasiado de izquierda [...] las normales rurales son licitantes en todo el país. Me salgo a los seis meses [...] pero la poquita experiencia que tuve ahí en la parte de lo docente sí me gustó [...] y entro a la normal, a la Benito Juárez” (E8, 2024, 11).

Aún si fue algo fortuito, la docente consideró que encontró su vocación con la poca experiencia que le dejó su paso por esta institución. Estas primeras palabras de los docentes muestran cómo se sienten respecto a ser docentes, a un descubrimiento de aquello en lo que se querían convertir profesionalmente. Dos docentes vivieron la experiencia de que sus padres pusieron resistencia a que estudiaran esta carrera; sin embargo, y a pesar de ello, se empeñaron en conseguirlo por su cuenta, por sus medios o enfrentando su porvenir de la negativa prejuiciosa de estos, estudiando otra licenciatura para lograr su cometido profesional. Una docente recordó:

“Mis padres, en especial mi madre, no querían que fuera docente [...] soy egresada del Tecnológico de Zacatepec con carrera de Ingeniero Químico y busqué realizarme por méritos propios como docente” (E2, 2023, p.3).

Su vocación por la enseñanza hizo que la docente buscará la forma de lograr ser maestra, a pesar del desacuerdo de sus padres. Otra docente, se vio limitada a realizar sus estudios en el estado, sin embargo, logró ser maestra gracias al momento histórico, ya que su inserción al magisterio se debió a la posibilidad de heredar la plaza docente, y como su papá se la heredó pudo ingresar, ella reveló: “Toda la vida me limitaron: ‘Estudia esto’, ‘no, busca aquí’ y ‘no te veo para eso’ [...] hasta que salgo de la universidad y mi papá me dice: ‘Me voy a jubilar: te voy a dejar mi plaza’ (E4, 2024, p.8).

Por su parte, una docente no contaba con el privilegio de tener a familiares docentes, además de no contar con el apoyo de su papá para ser maestra, por lo que se empeñó en conseguir su deseo e ingresar por sus propios medios. La docente externo que hizo tres intentos para ingresar mediante el examen de oposición, y en el tercero lo logró. Ella expresó: “[...] y, de hecho, mi papá siempre me decía: ‘No, de maestra no’ [...] o sea, no, papá [...] realmente es algo que yo quiero y quiero lograr” (E6, 2024, p.7).

Los docentes tenían claro, o en algún momento lo fue, que querían ser docentes, pero ser maestros de FCyE no fue una decisión planteada de inicio para la mayoría de ellos. El cambio de la materia de Orientación a FCyE fue uno de los motivos que llevaron a esta especialidad, porque el ser docentes del área de Ciencias Sociales también permitió que impartieran la materia, ya que estaba relacionado con el profesiograma establecido por la SEP; otros, por decisiones menos conscientes, o por obtener una plaza o número de horas extra. Sin embargo, los profesores aseguraron que les gusta la asignatura.

No obstante, la enseñanza de la FCyE no fue la primera opción de una docente que reveló: “Entonces, como que siempre fui con la idea de ser maestra, pero no sabía de qué área” (E4, 2024, p.8). por lo que se observa que tenía la vocación para la profesión, sin embargo, no era consciente de querer impartir la asignatura de FCyE. Incluso una docente confesó haber pensado se que se decidió por esa especialidad por creer que era fácil:

“A lo mejor teníamos ese, o tenía yo ese error, pensar que era una de las materias sencillas [...] porque para mí las matemáticas han sido siempre mi dolor de cabeza [...] yo tenía esa idea de que la FCyE era de las más fáciles, pero cuando está uno de veras en práctica, es muy difícil, es muy difícil” (E5, 2024, p.3).

Incluso se percibe que considera no ser la única que piensa de esta forma. Aunado a esto, una docente externó que hasta la fecha no sabría decir por qué estudio para la enseñanza de esta asignatura:

“La historia es muy chistosa. Yo no sé cómo llegué a ser maestra de FCyE”. “¿Por qué FCyE? No sé, yo me lo he querido preguntar también”. “Y cuando empiezo con las prácticas digo: ‘Ah, no, sí’. Acerté de materia porque es muy buena” (E8, 2024, p.11).

A pesar de su desconocimiento de las implicaciones de la materia, la docente considera sentirse a gusto impartiendo y no se arrepiente de su decisión. Los estudios con los que los docentes ingresaron al sistema, con excepción de una docente, fueron los realizados en la Normal Superior; todos estudiaron en normales del estado de Morelos.

Sus experiencias en estas instituciones de formación, si bien variadas, muestran que, por falta de contenidos específicos de FCyE o por experiencias obtenidas en sus prácticas o ya en su labor, percibieron deficiencias, principalmente en lo que corresponde a la revisión de planes y programas de estudio oficiales de su carrera o de la secundaria, más específicamente al saber hacer una planeación, como lo señalan:

“Yo creo que lo que faltó fue todo lo que es relacionado a la planeación [...] Si bien no hay una receta secreta, yo creo que sí hubiera sido puntual que el maestro de planeación nos dijera: ‘No hay un esqueleto, pero que tu planeación tenga esto, [...] eso sí fue, para mi gusto, lo que sí me hizo un poquito falta en la normal [...]’. Mi hermana también está estudiando ahorita, y veo lo mismo [...] nadie le explicó nada” (E8, 2024, p.14).

La docente aseguró que esas malas prácticas continúan y otra docente las vivió, de igual manera cuando expuso su opinión sobre su estancia en su formación docente:

“Yo pensé que la normal era diferente. Porque dije: “Pues ahí me van a enseñar, a lo mejor a ser maestra, esa era mi idea [...] me llevé como una sorpresa —‘aquí no nos enseñan nada’ [...] hasta que ya íbamos a salir, un maestro nos dijo —‘a ver, tráiganse, consíganse un libro, vamos a hacer una planeación’, y todos nos quedamos así de qué o qué, y el maestro era como muy grosero y decía: ¡no mamen, güeyes! ¿No saben hacer una planeación? [...] por eso digo que mi experiencia en la normal no fue la mejor para mí” (E6, 2024, p.11).

Encontrarse en una carrera de la que esperaban una formación como docentes y no sentir que su experiencia había brindado lo necesario para su práctica, les resultó frustrante. Sin embargo, las experiencias en la normal también son subjetivas y variadas desde el contexto y situación del docente, de su recuerdo o de su presente de antaño, pues no todo se les presentó negativo en su periodo de formación, como los recuerdos que tienen de maestros que consideran buenos y a quienes aún recuerdan por sus enseñanzas: “Había un maestro buenísimo [...] ese maestro siempre trabajaba con lo que investigaba [...] es que yo dando clases quiero ser como él” (E8, 2024, p.14).

Esta práctica de su docente en la normal, le resultó ejemplar y de ayuda para llevar a cabo la suya. En contraste, un docente declaró que sus ganas por estudiar para ser maestro lo llevaron a vivir una buena experiencia como estudiante:

“Pues la normal fue una etapa muy bonita la verdad. Porque después de tantos años que dejé de estudiar, pues me integré al estudio, que primero me costó [...] pero descubrí tantas cosas, que me entró una sed de conocimientos, pero impresionante” (E7, 2024. P.6).

Las dificultades a las que se enfrentó fueron a su falta de hábito en el estudio por el tiempo que había dejado de hacerlo por trabajar. Para otra docente algunos de sus maestros fueron también ejemplares y opinó ser muy parecida ahora:

“Tuve una maestra, dos, que eran super buenas, en las que veíamos lo del desarrollo de los adolescentes [...] es que a la maestra le gustaba ser muy creativa en su cuaderno [...] como *tips* o ideas, me gustaron mucho [...] explicaba muy bien” (E6, 2024, p.11).

“En la normal ahora sí que, si nos dan lo más esencial, pero la práctica es lo que dicen, la práctica hace al maestro” (E5, 2024, p.4).

La esperanza brindada en el último relato es una realidad percibida por el docente, en la cual saben que no hay como la práctica para su labor, aunque también se encuentran con la sensación de que se le pudo apoyar más. Ahora bien, las anécdotas sobre cómo ingresaron al sistema u obtuvieron una plaza docente revelan una coyuntura histórica en el ingreso al Sistema Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y los cambios curriculares en la formación de docentes de la Normal Superior.

Por una parte, a partir de la Reforma Educativa de 2013 se prohibió la herencia, venta o compra de plazas, por medio de reformas educativas, por lo que los docentes empezaron a ingresar a partir de un examen de oposición. En caso de querer incrementar horas, que también se podían heredar en tiempos anteriores, debían presentar también el examen de oposición, “Mi papá dice: ‘Me voy a jubilar y te voy a dejar mi plaza’; en ese tiempo se podían heredar las plazas” (E4, 2024, p.8), y añadió:

“Aconteció que todavía en esos años, cuando alguien se jubilaba, le podía dejar la plaza [...], entonces de esa manera fue como yo entré al sistema federal. Cuando mi mamá se jubila” (E7, 2024, p.7).

Sin embargo, hay docentes que tuvieron que hacer el examen de oposición porque fueron contratados para su ingreso laboral bajo los nuevos lineamientos establecidos por el Estado. Por lo que enunció sorpresa al obtener las horas que esperaba: “Hago mi examen, saco el primer lugar e inmediatamente me dan mi plaza” (E8, 2024, p.12). Esto le hizo sentir satisfacción y autorreconocimiento por haber logrado su objetivo. Mismo que expresó otra docente al ganarse una plaza docente por examen:

“No tengo ningún familiar maestro, por eso nadie me pudo dar la plaza (ríe), me costó”.

“En el tercero fue que ya entré porque la primera no, pero pues así fue que ya empezó como, pues un sueño” (E6, 2024, p.6).

También hubo intercambio de claves en algún momento y por eso algunos docentes lograron incrementar horas. Así lo expresó esta docente:

“Lo que se hacía antes era ‘canjear’ el instituto; quería o necesitaba una clave de prefectura, se ofrecían tantas horas por tu plaza, así fue como yo cambié mi plaza; si no, yo no tuviera horas, creo yo”. “También surge la idea, también pensando en el momento de la jubilación, entonces dije: ‘bueno, tengo que participar para incrementar más horas’” (E1, 2023, p.4).

La jubilación es un tema que le generó estrés y que la motivó a incrementar sus horas. La maestra cuenta que lo intentó se preparó por su cuenta y lo logró: “Me tocó otra forma de obtener horas; sí me tocó la evaluación, yo sé de esos exámenes, hice examen y adquirí horas” (E2, 2023, p.22). Sin embargo, la necesidad institucional también juega un papel relevante en la adquisición de horas, como lo expresó la docente:

“Pues fue fortuito porque yo ingresé como orientadora, entonces se jubiló un profesor y los alumnos debían ser atendidos y fue ahí cuando ingresé (como docente de FCyE) [...]”

por necesidad de la escuela (ríe), porque no había alguien más que los atendiera” (E3, 2023, p.2).

No obstante, las formas pasadas/presentes para ingresar al sistema han generado molestias en algunos docentes por sentir injustas ciertas situaciones y hechos que se les presentaron y expresaron no haberles permitido obtener más horas antes o concretar un trayecto de vida que habían planeado. Como lo recordó la maestra:

“Yo recuerdo que a mí me tocaron dos conflictos, como en el 98, 99. Donde el esposo de una maestra entra a trabajar porque ella renunció a unas horas para dárselas al esposo [...], pues uno tiene la esperanza de que se va a jubilar alguien y te va a tocar horas [...] nos fuimos quedando atrás los que teníamos preparación, no podíamos ascender a horas porque entraban los hijos o los esposos” (E1, 2023, p.20).

Si bien la herencia de plazas, por un lado, benefició a familiares de docentes y les aseguró un trabajo, por otro, resultó injusto para aquellos docentes que no gozaban de este privilegio. Además, se suma otra situación, ya que al ingresar a laborar no se espera que te cambien de lugar de trabajo sin previo aviso, como contó una docente:

“En ese entonces los dos primeros años, tu lugar no es tu lugar; si alguien lo quiere, lo puede tomar [...] y así fue, una maestra que estaba en esta escuela, que dicen que ya llevaba como diez años buscando su cambio, vio mi lugar en Ocotepéc y lo tomó [...] yo ni siquiera me enteré” (E8, 2024, p.12).

El inesperado cambio le generó frustración y molestia al tener que cambiarse de institución cuando ya se estaba acostumbrando y se sentía cómoda en el lugar donde trabajaba. Por otra parte, la experiencia previa a su ingreso como docentes también fue importante para ellos. Un participante relató cómo le dio tranquilidad el haber trabajado previamente en una escuela particular antes de trabajar en el sistema federal. Este trabajó en una escuela

preparatoria privada que lo sacó de su área de *confort* al impartir una materia que desconocía y a un grupo de jóvenes adolescentes:

“Un amigo me invitó a trabajar en la preparatoria [...] dando clases de filosofía [...] de filosofía no sabía gran cosa y tuve que documentarme para darle conocimiento a los chicos, y más grandes de preparatoria [...] entonces, cuando ya entré a grupo en el sistema, ya pues yo tenía experiencia, ya no me fue tan difícil” (E7, 2024, p.6).

Las docentes que estudiaron la licenciatura de FCyE comentaron su experiencia en la materia Prácticas; una de ellas relató: “Tuve la fortuna de que los maestros de la institución donde practiqué tenían toda la disposición del mundo” (E8, 2024, p.14). Por lo que se sintió respaldada por ellos, y la otra maestra relató que previo a entrar al sistema trabajó en una escuela particular donde tuvo su primera experiencia como docente titular de la materia y no solo como practicante.

Sin embargo, el pago que recibía fue uno de los factores que la movieron en sus tres intentos para entrar al sistema mediante el examen de oposición: “Yo quería entrar a lo federal porque sé que es mejor pagado que en particular; en la particular me pagaban cuarenta pesos la hora, entonces yo dije: “No está chido esto” (E6, 2024, p.7). Revelando los bajos sueldos que recibía impartiendo clases escuelas de iniciativa privada.

Los docentes que llevan más años trabajando en las escuelas, entre veinte y veintisiete años, no externaron comentarios sobre sus experiencias previas a ser docentes, en sus tiempos no existía la materia de prácticas. Sin embargo, un de ellos, que habían trabajado varios años con otras materias, pero que era nuevo impartiendo la de FCyE, externó que, aunque su área de estudio en ciencias sociales se vincula con la materia, no fue sencillo impartirla al inicio:

“No se ven particularmente los contenidos, saberes... de la asignatura como tal, entonces eso implica que el docente que vaya a impartir, pues tenga que estar

investigando, consultando o adaptándose, viendo, ahora sí que su sentido común para dar esa vinculación en los contenidos” (E1, 2023, p.2).

Por lo que se observa que al inició resulta difícil adaptarse y conocer los temas específicos de la materia, por lo que se requiere estudiar e investigar antes de impartir los temas a los alumnos, además de pensar en estrategias nuevas, aún con la experiencia de servicio, impartir materias diferentes, aunque vinculadas, requiere reflexión para adaptarlas a cada una. Así lo precisó un entrevistado: “Entonces tenía que encontrarle la estrategia a cada materia porque enseñar Formación no es lo mismo que enseñar Historia; sí es muy diferente. Entonces, los primeros años si me costó mucho trabajo” (E7, 2024, p.17).

Para el docente planear estrategias, observar que funcionen en los grupos para poder aplicarlas, cambiarlas, innovarlas y mantenerlas, es complejo, y aún más si imparte otras que requieran las propias. El trayecto profesional que los docentes relataron se presentó en tres momentos iniciales: por qué decidieron ser maestros y cómo llegaron a ser docentes de FCyE; sus experiencias pedagógicas previas a ingresar al sistema federal y su inserción al mismo. Este apartado mostró una riqueza histórica, administrativa, que confirma la literatura revisada, así como profesional y personal con la que se les puede comprender.

VII. EL SER HACIÉNDOSE: LA LABOR DEL DOCENTE DE FCyE EN SECUNDARIA



Desde la perspectiva de los entrevistados, ser docente es un papel importante, pero difícil, porque es fundamental dar el ejemplo, ya que son conscientes del otro: los alumnos, los padres de familia, sus compañeros. Los ven como una profesión de mucha responsabilidad; sin embargo, la consideran noble, una docente expresó: “Tienes que ser muy coherente de lo que haces en clase y lo que hablas afuera” (E4, 2024, p.2).

Por lo que la docente se siente observada por sus alumnos, y no fue la única, otra docente expresó algo muy similar: “Los alumnos en todo se fijan, debemos ser el ejemplo a seguir” (E5, 2024, p.2). Por lo que se observa un comportamiento ético profesional similar. Sin embargo, una docente aconseja: “Antes que ser su maestra, conviértete en humana, sensible con ellos, y trata de llegar, pues, a todo el meollo del asunto, del problema” (E4, 2024, p.26).

Consideran que ser docentes, específicamente de la materia de FCyE y expresado por todos, es una responsabilidad, y algunos incluyeron adjetivos como “muy fuerte” y “muchas”. Lo perciben como un reto o un desafío; por la parte de responsabilidad destacan las actitudes de los alumnos y los contenidos a tratar en clase, “Tocamos temas complicados para el entorno; a veces cuando nosotros hablamos del embarazo precoz [...] no falta por ahí una alumna así. Se siente uno desilusionada” (E5, 2024, 11).

Por lo que consideran que ser docentes de FCyE es un reto, porque conocen la discrepancia que existe entre lo que transmiten, que consideran útil para la vida del alumno, y las realidades a las que los alumnos están expuestos y que salen de su control. Como lo reflexiona una docente:

“En la actualidad los chavos se enfrentan a situaciones bastante complicadas como son adicciones, como son relaciones sexuales a edad temprana, embarazos precoces [...] es mi papel precisamente informarles, hacerles reflexionar en cuanto a las decisiones que van a tomar en sus proyectos de vida” (E4, 2024, p.1).

A pesar de percibir esta labor como una responsabilidad, reto o desafío, expresan satisfacción de llevarla a cabo. Un docente expresó que es “una pieza fundamental necesaria para el mundo” (E1, 2023, 17), y otro, que es “sin afán de sonar pretenciosa, creo que ahorita es un pilar” (E8, 2024, p.3). También definen a la FCyE como una asignatura que cuenta con varios elementos claves para la ciudadanía; esta es “formativa y preventiva”, encargada “de toda la cuestión moral” (E8, 2024, p.2).

Una docente expresó que la materia es “una filosofía” (E6, 2024, p.2), y con carga de “sentido común” (E1, 2023, 27), y la base del conocimiento aplicado a la vida en sociedad, y cito:

“Consiste en formar buenos ciudadanos, ciudadanos de bien que se enfoquen en las relaciones humanas, pues a vivir en sociedad más que nada, y ser empáticos, demostrar y poner en práctica mucho los valores, que sabemos que existen muchos; lo difícil es ponerlos en práctica” (E5, 2024, p.3).

La docente permite observar la complejidad de ayudar en la construcción del ciudadano y lo que implicaría ser un “buen” ciudadana. En este sentido, un docente reflexionó que:

“Es una asignatura bastante amplia en la cual empapas y envuelves a los niños acerca de lo que es la vida en sociedad [...] es una materia complicada, viene a reformar valores y comportamiento, la armonía que puede existir [entre] un ser humano y otro” (E4, 2024, p.1).

Se puede observar que el docente considera que la materia si ayuda a los alumnos a aprender a vivir en sociedad, pero no descarta su complejidad y dificultad. Una profesora, por su parte, la definió como la asignatura para la vida de la siguiente manera:

“Es el cimiento, es la base, porque no solo son conocimientos, sino que es la aplicación de toda la experiencia. Que en algún momento ellos van a tener que tomar, y cómo saber cuándo es, una decisión correcta [...] es la base para todo, sean matemáticas, sea

química [...] porque trata de actitudes, valores, interés, reconocerse como sí mismo, reconocer sus capacidades, sus habilidades, sus potencialidades” (E1, 2023, pp. 7-8).

Sin embargo, se confiesa que es una materia desgastante, que es difícil que los alumnos vean lo que ellos pretenden enseñarles, mostrarles, y una docente nombró “vicios de los alumnos”, al compartir que “ellos solo tienen derechos, pero no ven las obligaciones” (E6, 2024, p.3). Estos maestros admiten también tener vicios al impartir su clase: “Hay vicios, digo vicios porque también cuando una se explaya y cuando le cae el veinte, dice: ‘Ay, ya estoy contando mucho de mi vida’” (E1, 2024, p.25). Por lo que se observó las reflexiones que implica se hagan en la enseñanza de la asignatura, puede prestarse a llevar a cabo una catarsis.

En cuanto a los conceptos de la materia, se les preguntó principalmente por la ética, la formación y el civismo, por tratarse de los adscritos en el nombre de la materia. Conforme fueron definiéndolos, salieron otros que relacionaron con estos: la autoestima, que consideran que hace falta que se aborde en la materia; aquellos que describen, complejos de explicar y hacer que los alumnos lleven a cabo; y los que fomentan más o puntualizan, más relevantes para la asignatura.

En cuanto a la ética, exponen que “esas son cosas que se trae desde pequeños” (E5, 2024, p.4), que está en relación con “lo correcto y lo incorrecto” (E2, 2024, p.6). Un docente que estudió para profesor desde el área de ciencias sociales argumentó: “Hacía falta esta parte de la ética donde involucras la empatía [...], el diálogo [...], la civilidad, todo eso” (E7, 2024).

Reconociendo que los contenidos de la materia si se deben tratar en el aula.

En este orden de discurso sobre los conceptos, una docente relaciona la ética con la moral; sin embargo, puntualiza que no son lo mismo porque la moral es “Analizar la cuestión, la actitud como la realiza el ser humano, la persona [...] por qué actuó esa persona como actuó, ahí vienen los dilemas morales” (E2, 2023, p.4). Sin embargo, su concepto no termina de aclarar la diferencia entre ambas.

Por otra parte, la formación la perciben como “la oportunidad de formar a una persona de bien” (E3, 2023, 14), a “que tengan un comportamiento bueno” (E7, 2024). Dejando observar una visión sobre la formación dispar a la postura teórica-conceptual de esta investigación. Dentro de los conceptos que relacionaron con el de formación, expresaron que lo más relevante son los valores, de los cuales el señalado por todos los docentes fue el respeto, seguido de la empatía.

El respeto, percibido como aceptar las formas de ser y pensar de los demás, como saludar y brindar ayuda y amistad. Valoran mucho que los alumnos lo muestren a sus compañeros, pero, sobre todo, apunto una docente, a los maestros: “anteriormente a nosotros nos decían –‘el respeto ante todo y sobre todo a los maestros” (E5, 2024, p.4). Dejando observar su postura frente a lo que es para ella el respeto, más que como se esperaría que se diera una explicación sobre el respeto, de acuerdo con los objetivos y finalidades educativas para la enseñanza de la FCyE.

Al igual que la ética, consideran que los valores vienen desde casa, con las enseñanzas de la familia, y después, con lo que ellos muestran que acorde a las actitudes de los niños, es un valor. Para la comprensión y enseñanza de los conceptos referentes a la materia, se les preguntó si se basan en algún autor o en algunos autores. Solo una docente respondió que sí: comentó que, en Savater, por lo sencillo, “Vámonos siempre a lo sencillo” (E2, 2023, p.6). Para que los alumnos lo comprendan.

Los demás docentes aceptaron no basarse en ningún autor; de acuerdo con ellos, sus estrategias son buscar en libros de texto, no mencionaron ninguno en específico, o buscar, en palabras de una docente “retomo de aquí y de allá y ya hago como una propia” (E3, 2023, p.16). Para explicar con sus propias palabras, porque a decir de un poco más de la mitad de los profesores, no lo van a entender. También se argumentó que evocan a personajes históricos, por ejemplo, para la ética a Sócrates y a Aristóteles, aunque no haya leído sus obras completas.

Otra de las estrategias que retoman para la adquisición de los conceptos es la investigación, dejar que los alumnos busquen en internet para después, en clase, cuestionarlos sobre lo que entendieron. En esta pregunta sobre basarse en autores, una docente se contradijo, ya que al inicio aseveró que es un error referenciar autores:

“Ese es un error que la mayoría tenemos, a estar haciendo referencia a ciertos autores.

Yo a ellos no les digo qué autor o quién dijo todo eso. A mí misma se me complica la retención de los nombres de los autores” (E1, 2023, p.10).

Revelando que en inicio no exige referencia porque ella misma no las hace. Sin embargo, después agregó que sí ha leído y que se autoevalúa cuando ha tomado cursos y hablan de los autores, y ahí nota que sí los conoce y confirma que lo que dicen sobre sus conceptos en los cursos, es como ella los explica. Además, termina este apartado compartiendo un discurso que les da a los alumnos:

“Les explico qué es la argumentación, les explico que para argumentar necesitamos extraer información de algunos autores, de algunas personas que reafirmen lo que se está pensando, lo que estoy opinando” (E1, 2023, p.11).

Al final reconoce que referenciar sí es relevante, pues tiene la oportunidad de, a pesar de sonar incongruente, retomar el tema en otra dirección. Dejando que el temor de no ser una persona que recuerda nombres de autores pueda llevarla a cometer esta discrepancia. La forma en la que transmiten o enseñan los conceptos es también mediante el discurso que expresan en clase.

Los docentes utilizan el ejemplo para tratar temas o conceptos de la clase, por lo que en su discurso externan a los alumnos la confianza en que les irá bien en situaciones difíciles que atraviesan en el momento; en intentar hacerlos conscientes de su valor propio, de sus actitudes

y responsabilidades con proyección al futuro. Buscan dar confianza y hacerlos entrar en “razón”, como una docente señaló:

“Entonces trato de meterles esa idea, de que tienen que cambiar. ‘Si te fue mal, no siempre tiene que ser la vida así’. A lo mejor tú ahorita vives situaciones complicadas, pero dice el dicho ‘no hay mal que dure cien años’, y que de alguna manera va a llegar el momento en que tú vas a tomar el control de las riendas de tu vida” (E4, 2023, p.7).

Mediante este discurso la docente busca alentar a sus alumnos, motivarlos para que en la escuela dejen sus situaciones a un lado y se concentren en su aprendizaje. Sin embargo, una docente aseguró que los alumnos no saben cómo se aplica un valor por lo que lo ha explicado como lo ejemplifica en este discurso:

“Pero tampoco saben cómo se aplica el valor. Yo a ellos les digo: “Ustedes saben, como en FCyE, ¿cuántos valores tengo que aplicar con ustedes? Sí, sobre todo la tolerancia. En escala de valores, [deben pensar] algo hice mal, qué es lo que no me deja estar tranquilo, pero cuando no tienen ese remordimiento, ¡híjole, lo hice mal, no lo hubiera hecho! Sin embargo, cuando ni siquiera lo tienen, es que está influyendo más la parte negativa que la positiva. Entonces esas cositas me permiten dar la materia de FCyE, y me permiten apoyar algo, ayudar en algo a estos jóvenes” (E1, 2023, p.10).

Se observó que la docente usa analogías apegadas a lo conocido, como puede ser el ángel y el demonio para explicar el concepto del sustantivo abstracto: la conciencia. Para el desarrollo de la clase, los docentes utilizan recursos que se proporcionan en la escuela, que ellos solicitan a los alumnos o que ellos llevan.

El grupo focal entrevistado reveló que los materiales más usados con los que se apoyan para las actividades que permiten mejorar el aprendizaje de sus alumnos son plumones, hojas de papel, papel bond, cartulina, pizarrón y el libro de texto. Además de otros con los que las

instalaciones educativas cuentan o que les proporcionan, como son la biblioteca, cañones e internet.

Algunos docentes también se apoyan de otras actividades como son los *sketches*, investigaciones, videos y en situaciones del contexto de los alumnos que usan para ejemplificar o dar algún contenido. Sin embargo, expresan que la razón por la que estas son sus herramientas principales es porque es con lo que cuentan y pueden trabajar, por falta de recursos en la institución o de los alumnos, aceptando que estas condiciones los han llevado a mantener una enseñanza sin mucho cambio o innovación:

“Me veo corta a que sean carteles [...] a que sea algo que pueden hacer con plumones, papeles; incluso, en las investigaciones, yo les he dicho: ‘Si de a tiro no puedes imprimir [...] trae una captura de pantalla, te la valgo’ [...]. Yo me veo limitada a la enseñanza tradicional” (E8, 2024, p.9).

Varios docentes se apoyan de espacios en donde hay instalaciones con proyectores o cañones para poder ver videos, usar el espacio para investigar o para llevar a cabo *sketches* de roles de la vida cotidiana que apoyen, desde una perspectiva teatral, la enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, una docente expresó que los cañones y espacios no son suficientes: “No tengo un cañón; los dos cañones que hay aquí, no es queja, están apartados” (E8, 2024, p.9). Develando la insuficiencia de cañones para el número de maestros que se encuentran dando clase simultaneas en el mismo horario.

También se externó que el uso de materiales como el internet y los proyectores demanda tiempo, con el que consideran no cuenta, para conectarse a la red y preparar el cañón. Una docente compartió: “Casi yo, por lo regular y por el tiempo, pudiera yo traer mi computadora y mi cañón, pero en 50 minutos se reduce más el tiempo [...] cuando está disponible, lo hago en la biblioteca” (E5, 2024, p.7). Por lo que el espacio con las instalaciones de internet y conexiones o cableado, ya hechas, es el más asediado y, por ende, el menos disponible.

Otra de las herramientas en las que se ven limitados es el internet, porque solo lo tienen en la parte de la administración y dirección escolar y, por la distancia con los salones, por el tamaño de las escuelas, no llega. Sumado a esto, la ubicación de la zona de estudio tiene bastantes problemas de señal, por lo que los datos los docentes también quedan bloqueados.

Una de las escuelas, incluso, tiene problemas con la luz, y otra está en un lugar en donde la lluvia bloquea la poca señal que les llega por eso una docente agregó: “Y de repente pierdes tiempo en hacer conexión” (E4, 2024, p.18). Sumando una queja más a la situación. Por lo que una docente resuelve: “Casi por lo regular buscamos por ahí por internet; de preferencia los traemos ya descargados porque hay semanas que luego no funciona [el internet]” (E5, 2024, p.7). Develando el grave problema tecnológico.

Otra docente compartió una experiencia sobre esta misma línea discursiva; dijo: “Pero sí estoy limitada en cuestiones tecnológicas [...]. Me ha pasado que mi mamá está tratando de contactarme y yo: “Mamá, es que aquí no hay señal” (E8, 2024, p.10). Por lo que no solo están limitados con este material para impartir su clase, sino también para comunicarse fuera de la escuela.

Uno de los recursos con los que todos los alumnos y docentes cuentan, y que se ha presentado con opiniones divididas entre su uso, es el libro de texto. En este grupo focal, la mitad aceptaron no usarlo, y la otra, ser su herramienta principal. Los argumentos de los docentes que no lo usan se basaron en la discordancia de las actividades y ejemplos de este, en comparación con el contexto de los alumnos, lo que los limita. Además de agregar que casi no cuenta con actividades. Una docente externó:

“Pues no me gusta tanto porque hay actividades que no, es decir: ‘busca en internet esto’, o sea, como si estuviéramos aquí con computadoras, y a veces que los *links* no te abren” (E6, 2024, p.9).

Por lo que se puede ver como una descontextualización o falta de conocimiento de las realidades escolares por parte de las autoridades educativas, quienes dan por hecho que los QR de los libros se pueden abrir en todas las escuelas y que estas cuentan, de inicio, con internet.

Aunado, una docente opinó:

“Siento que el libro limita o pone ejemplos que están fuera de su alcance; el contexto no es de alguna situación, la definición del tema, lo básico [...] no me gusta que hagan las situaciones que vienen en el libro, y si vienen en el libro trato de adaptarlas” (E1, 2023, p.11).

Como expuso la docente, tampoco los contenidos del libro se consideran aptos para los entornos de sus alumnos, aun así, ellos lo resuelven. Por otra parte, los argumentos a favor del uso del libro, por parte de una docente, son que es la herramienta principal y que hay bastante que analizar en este, además de que consideran que es cercano para que los estudiantes reflexionen y que facilita su entendimiento de los contenidos. La docente explicó:

“De las dos clases que tenemos, es la herramienta principal, porque no me gusta [...], algún otro autor, no. Ya sería bastante con analizar el libro que nos dan porque están bonitos los libros, vienen muchas experiencias de vida, hay lecturas bonitas e interesantes” (E5, 2024, p.7).

De acuerdo con la docente los libros si se pueden utilizar porque sus contenidos son aptos para que los alumnos los trabajen. Otra docente agregó como punto a favor de este, que contiene conceptos que pueden consultar, comentó: “Cuando vemos, por ejemplo, asertividad, rápido lo entendieron porque considero que el libro de texto facilitó” (E2, 2023, p. 6). Por lo que leer los conceptos que vienen en el libro, facilita a la docente explicarlo.

Un docente lo definió como la guía; sin embargo, aceptó que casi no lo usa: “El libro de texto lo utilizan posiblemente, al mes, tres veces exagerando, y a lo mejor, hasta dos al mes [...],

pero si es parte fundamental el libro, es como la guía” (E7, 2024). Por lo que, desde esta afirmación, se asemeja más a una guía del temario o de los contenidos que, a un libro de consulta o para la realización de actividades.

Asimismo, los docentes se muestran preocupados, ya que argumentan que las participaciones de los alumnos en clase son importantes por las reflexiones que los contenidos requieren y conllevan; sin embargo, la disminución de horas de la materia les ha afectado para completar la enseñanza de los contenidos que, a pesar de esta disminución, no son menos. Consideran que necesitan más tiempo, incluso para las cuestiones técnicas y tecnológicas, como lo señala la siguiente entrevistada:

“Yo tengo un cañón, hasta lo compré para traerlo a mis clases; se me hace bien complicado [...] cargarlo. Cambiamos nosotros, los maestros de salón. Entonces, hacer conexión aquí, dar la clase, terminar la clase, te vas así (chasquea los dedos en señal de velocidad), ve, coge todo y carga y vámonos a otro salón, vuelve a instalar...” (E4, 2024, p.18).

Se observó que sería importante considerar el tiempo para el cambio de salón y preparación del material de los docentes, ya que se muestra que quita espacio para la enseñanza. Más aún, exponen que no es una hora de clase, son módulos de cincuenta minutos dos veces a la semana que, además de sentirse perjudicados en la cuestión académica, también lo sienten en la económica.

Retomando la académica, expresan que, a causa del poco tiempo que tienen, no concluyen las actividades del libro de texto, ni para hacer reflexiones en torno a las lecturas que contiene, y a esto, un docente agregó que uno de los dos módulos de clase le toca en viernes, y los últimos de cada mes hay CTE, así que externó:

“A veces no alcanzamos a ver los temas completos porque son dos módulos a la semana, y luego, para colmo de males, a veces tenemos clase con ellos los viernes cuando es consejo técnico” (E7, 2024).

Debido a esto los maestros expresan que tienen que jerarquizar los contenidos. Por lo que se observa, hay un descontento general por esta disminución de cuatro a dos módulos a la semana como señaló una docente: “Hacen falta las cuatro horas [...] para hablar de todos los temas que tiene que trabajar uno en cívica. Porque hasta tú veías un tema completo en una semana, y aquí vamos... como que al vapor” (E4, 2024, p.12).

Un docente muestra su preocupación, pues subraya: “Creo que estaba mejor porque eran cuatro módulos en los que sí podíamos abarcar más contenidos; en la actualidad no” (E5, 2024, p.4). Por lo que demuestra que sí se afectó con estos cambios. Aunado a esto, una docente señaló cómo ya no le dan su lugar a la materia de FCyE, sobre todo en comparación con otras materias: “...matemáticas cinco horas, español cinco horas [...], pero yo creo que la FCyE es muy poco el tiempo, dos horas” (E1, 2023, p.16). Reflexionando finalmente más sobre la necesidad de otorgarle más tiempo que en la comparación.

Entre la metodología, los recursos y los pocos módulos con los que cuentan los docentes, también se contempla la evaluación y coincidieron en que, al inicio del ciclo escolar o de cada trimestre, muestran a los alumnos los criterios y la ponderación, es decir, cómo se evaluarán. De acuerdo con la narración de una maestra, los criterios más destacados y que más prioriza son la actitud, la conducta y la participación en clase: “Con la actitud que demuestren, aquí es bien importante eso, y yo con eso los evalúo” (E5, 2024, p.15).

Estos criterios una docente los suele dar al inicio del ciclo escolar o al inicio de cada parcial, mes o trimestre. La docente explicó:

“Al inicio de cada ciclo escolar les doy mis criterios o mis rasgos de evaluación; ahí indiscutiblemente vienen las actitudes porque decían: ‘Es que las actitudes no se pueden evaluar’, a cómo no, y les empiezo a decir a ellos: “¿Conocen que los valores se miden?” (E1, 2023, p.16).

De esta manera la docente deja ver que los alumnos conocen la forma en que serán evaluados. De esta forma los previene y les da claridad de la dinámica de la materia. Uno de los siguientes criterios evaluados en clase fue precisamente los valores; un docente expresó:

“Porque se los he dicho: ‘Poner en práctica esos valores es bien difícil, sabemos que existen muchísimos valores, entonces lo difícil es ponerlos en práctica y demostrar que cuando menos vamos aprendiendo algo’ (E5, 2024, p.3).

Por esta razón la docente considera necesario evaluar cómo demuestran, en la clase, que los están poniendo en práctica. Además de este criterio, evalúan las actividades que los alumnos realizan, el trabajo en clase, sus conocimientos mediante evaluaciones, tareas, e incluso otra entrevistada mencionó que también contempla la ortografía:

“Porque yo me tomo el tiempo de explicarles por qué está mal escrito esto, ¿por qué estás poniendo mayúsculas con minúsculas? O sea, les marco y les explico, ¿por qué lo hago? Porque para la siguiente no lo debes volver a cometer, porque yo ya me tomé el tiempo de decirte por qué no va así” (E1, 2023, p.14).

La docente permite ver que en el proceso de enseñanza todo lo mostrado se evalúa, ya que, si bien pudiera ser una tarea para los maestros de español, al tomarse el tiempo para explicarles espera que lo practiquen y corrijan. Sus principales instrumentos de evaluación son rúbricas, listas de cotejo y el examen escrito. En este sentido, los alumnos no solo son evaluados por el docente, también presentan evaluaciones internacionales.

Una docente compartió su experiencia de la puesta en marcha de la evaluación de MEJOREDU, en pandemia y, por lo tanto, vía remota, lo que se les dificultó a los alumnos y a los maestros el conectarse, y agregó que han salido bajos. A pesar de la mala experiencia y el resultado, puntualiza que las pruebas son buenas e incluso necesarias, en sus palabras: “Son buenas porque me ayudan a retomar temas y evaluarme yo también” (E2, 2023, p. 24).

Otros docentes, por su parte, expresan preocupación por los resultados bajos, pues señalan que los alumnos presentan dificultades con las lecturas que vienen en estos exámenes, y consideran que son pruebas no contextualizadas para la zona en la que se encuentran, el entorno de los estudiantes, una profesora señaló:

“Para mí, otra vez la lectura. A veces vienen lecturas muy largas, y ellos no están preparados para contestar este tipo de preguntas. Y otra vez venimos al contexto, porque quizá el de Cuernavaca sí lo conteste bien, otras sus herramientas con las que cuentan, y los de aquí, pues a veces... no tienen ni qué comer” (E2, 2023, p. 7).

Para los docentes son excesivos los contenidos sobre protocolos que vienen en estas evaluaciones, sobre cómo actuarían los alumnos en ciertas situaciones, por lo que, desde su perspectiva, hay un exceso de lecturas. Todavía cabe señalar que el hecho de la estandarización internacional resonó en sus relatos al comentar que no consideran que el contexto de México con el de los demás países sea el mismo; una docente reflexionó:

“Pienso que son muy subjetivas, porque no podemos comparar un desempeño europeo con un mexicano, y conociendo toda la variedad del país, porque nosotros no solo tenemos una cultura, somos una ‘mezcla’ [...] a cada rato aluden y ensalzan a Finlandia, ¿cuándo vamos a ser como Finlandia? (E3, 2023, p.28).

La docente se mostró molesta y cansada de que sigan estandarizado las pruebas. Por otra parte, uno de los temas en los que un profesor, en su última experiencia, detectó que los

alumnos salen bajos fue en la dignidad humana, y lo asoció con la falta de compromiso que hay en casa; y otra, señaló al sistema de educación básica, pues considera que:

“La educación básica está muy limitada a lo tácito, a lo que está escrito, a lo que debe ser; no despiertan en el alumno esa intención de pensar, de no quedarse callados, de explicar un razonamiento” (E1, 2023, p. 6).

Develando su angustia y frustración frente a estas actitudes. La enseñanza, a decir de los relatos del grupo focal, su metodología, su evaluación y crítica a las evaluaciones nacionales e internacionales, están basadas principalmente en su experiencia y sus conocimientos sobre la disciplina que imparten, y con los que cuentan en el momento de las entrevistas. Esto se concluye porque los docentes externan que casi no toman cursos o actualizaciones; por ejemplo, dentro del grupo focal, hay dos docentes que imparten en otras áreas, pero son nuevos impartiendo la asignatura de FCyE.

Estos entrevistados declaran que no se han preparado con cursos específicos de la asignatura, que han ido aprendiendo conforme llega un nuevo ciclo escolar, con los contenidos del programa y de los libros de cada grado: “Voy con los chicos, vamos a la par de ellos [...] voy al día con ellos” (E1, 2023, p.2). Confirmando que también está aprendiendo y aprovechando la práctica para aprender.

Otro docente con más experiencia en la materia aseguró que después de veintidós años de experiencia ya conoce los contenidos y las actividades: “En mi caso, tras veintidós años de experiencia, pues uno ya sabe casi el contenido y las actividades [...] pues ya me los sé” (E7, 2024). Los docentes que llevan más años de experiencia dando las materias recuerdan que al inicio se sentían diferentes, preocupados, temerosos, y que incluso, en algún momento, llegaron a llorar de desesperación.

Sin embargo, afirman que la experiencia impartiendo la materia les ha dado seguridad y una sensación de bienestar, e incluso se comentó: “Voy al trabajo a divertirme” (E2, 2023). Por lo que se observa la sensación de bienestar que la docente tiene en este aspecto de su trabajo. La experiencia, de acuerdo con los profesores, le ha ayudado a conocer y a aprender los contenidos, a jerarquizarlos, a mantener o desechar actividades, a controlar al grupo y a mantener su interés. Notan ese cambio, o como una docente externó:

La responsabilidad de estar frente a un grupo para que aprendan y apoyarles les genera una sensación de inseguridad que, una vez pasados los años, aseguran que va disminuyendo. Esta sensación fue la más externada por los docentes en su reflexión sobre el pasar de los años. Aquellos que tienen bastantes años impartiendo la materia se vuelven apoyo para los nuevos docentes en esta o para los jóvenes que se van incorporando al sistema: “Ahora sí los maestros jóvenes se acercan a mí para preguntarme: ‘Oye, ¿cómo le hago con este tema?’” (E7, 2024).

Si bien no es una frase específica del magisterio, se sabe que “la experiencia hace al maestro”. No hubo un solo docente que externara sentir seguridad al inicio de su ingreso como docente, o que su experiencia con los estudiantes fuera de inicio sencilla, llevadera o que no fuera abrumadora. Enfrentarse a los estudiantes en el aula es complejo y dependiente de diversos aspectos que la vida escolar conlleva o que surgen cada día.

Por otra parte, como los planes y programas de estudio han sido constantemente cambiados, como la tecnología ha avanzado, las generaciones no son las mismas, los métodos, didácticas, leyes, la visión moral, entre una gran variedad de elementos, cambian. La actualización docente se observa relevante para sus prácticas cotidianas y adaptación de estas a los nuevos requerimientos e incluso a resistirse a estas.

Sin embargo, la cuestión de la actualización se ve limitada debido a diversos elementos. Por una parte, la falta de tiempo, el trabajo que se llevan a casa, los tiempos de los docentes en

cuanto a su vida personal, familiar y económica. Por otra parte, la falta de apoyo o propuestas de cursos por parte de sus autoridades, como son la SEP, el IEBEM, el SNTE e incluso se mencionó a un CAM. Los entrevistados se muestran desilusionados con los cursos impartidos por estas autoridades.

“Es poco, de repente ofrecen, pero vas y en algunas ocasiones te decepcionas porque dices tú: ‘Yo quiero que me enriquezcan de información, no quiero venir a escuchar lo mismo’ (E4, 2024, p.13). Lo que evidencia la deficiencia de los cursos que les ofertan. Las entrevistas se realizaron en la coyuntura de la reforma de los planes y programas de estudio de la NEM, por lo que hubo actualizaciones en el espacio de las sesiones del CTE y del CTE intensivo; sin embargo, su experiencia fue la siguiente: “Ahorita quieren dar la ‘capacitación’ entre paréntesis, señaló la entrevistada) del plan y programa” (E2, 2023, p.14).

En este mismo orden, otra docente comentó con desesperación: “Para mí los CTE son para mí es un martirio, una total tortura” (E3, 2023, p.25). Y, otra aceptó que se le estaba dificultando mucho entender la NEM solo con lo brindado en el CTE, por lo que pagó un curso privado gracias al cual comprendió: “Tomé un curso privado para la NEM, ahí hicimos la práctica [...], y pues se me hizo ya más fácil” (E6, 2024, p.12). Mostrando la poca claridad en la actualización que se implementó en las escuelas.

Una docente se sinceró y comentó que, desde la pandemia hasta ahora, no le gustan las clases en línea, y siente que eso la ha limitado para seguir preparándose, pero que en una ocasión entró vía remota a una que sí le gustó, y expresó:

“Sí es contradictorio lo que voy a decir [...] Fue media o una hora que estuve en esta plática, de una doctora del sindicato [...] sí aprendí. También depende de quién te lo dé, quién te enamore para estar en línea” (E2, 2023, p.20).

Por lo que dejó ver que quizá no tiene problema con las clases en línea, sino como se han impartido. Esta docente, además, aseveró lo que los demás docentes habían externado, pues quieren cursos en donde sientan que van a aprender algo que les va a ayudar a mejorar sus prácticas, e hizo un señalamiento relevante a la responsabilidad con la que su sindicato carga: “Lo que pasa es, por ejemplo, no es que me queje, hacemos aportaciones sindicales, el sindicato debería también estar pagando. ‘Te voy a capacitar’ (E2, 2023, p.21).

Otra docente ha tenido experiencia como “capacitadora” en el IEBEM y afirma que la capacitación que les dan a los capacitadores consta de: “Los materiales son estos y las actividades aquí están” (E1, 2023, p. 20). Y agregó: “Me gustaba dar los cursos porque decía yo: ‘A que me aburran’ (E1, 2023, p. 21). Sus relatos la llevaron a la nostalgia de, en su opinión, mejores prácticas del pasado.

Recordó que por 2007 la figura del Jefe de Enseñanza era distinta, pues era esta quien impartía las capacitaciones específicas para cada área o materia, que ahora ya no se recibe esa capacitación, y que cuando se recibe ya no es como antes. También agregó que, específicamente para FCyE, no hay cursos o actualizaciones:

“Que haya habido un catálogo o algo que tenga que ver con FCyE, no. Cada quien busca por su cuenta [...]. Sé que hay uno y que están conectados virtualmente, pero nada más de matemáticas; vuelvo a lo mismo, no hay ese interés o reconocimiento de FCyE” (E1, 2023, p.19).

Lo que muestra abandono en la preparación continua de los docentes que imparten esta asignatura. Respecto a si están o no tomando cursos o actualizaciones a favor de su práctica educativa y con qué frecuencia lo toman, una participante compartió una respuesta única en el grupo:

“Pues la psicóloga, pero no nada más a mí, a todos. Porque no todos estamos en el mismo canal [...] en medida que uno va sacando su basura, me he dado cuenta de que comprendes al otro, ya no estás juzgando y estás para apoyar y ayudar” (E2, 2023, p.18).

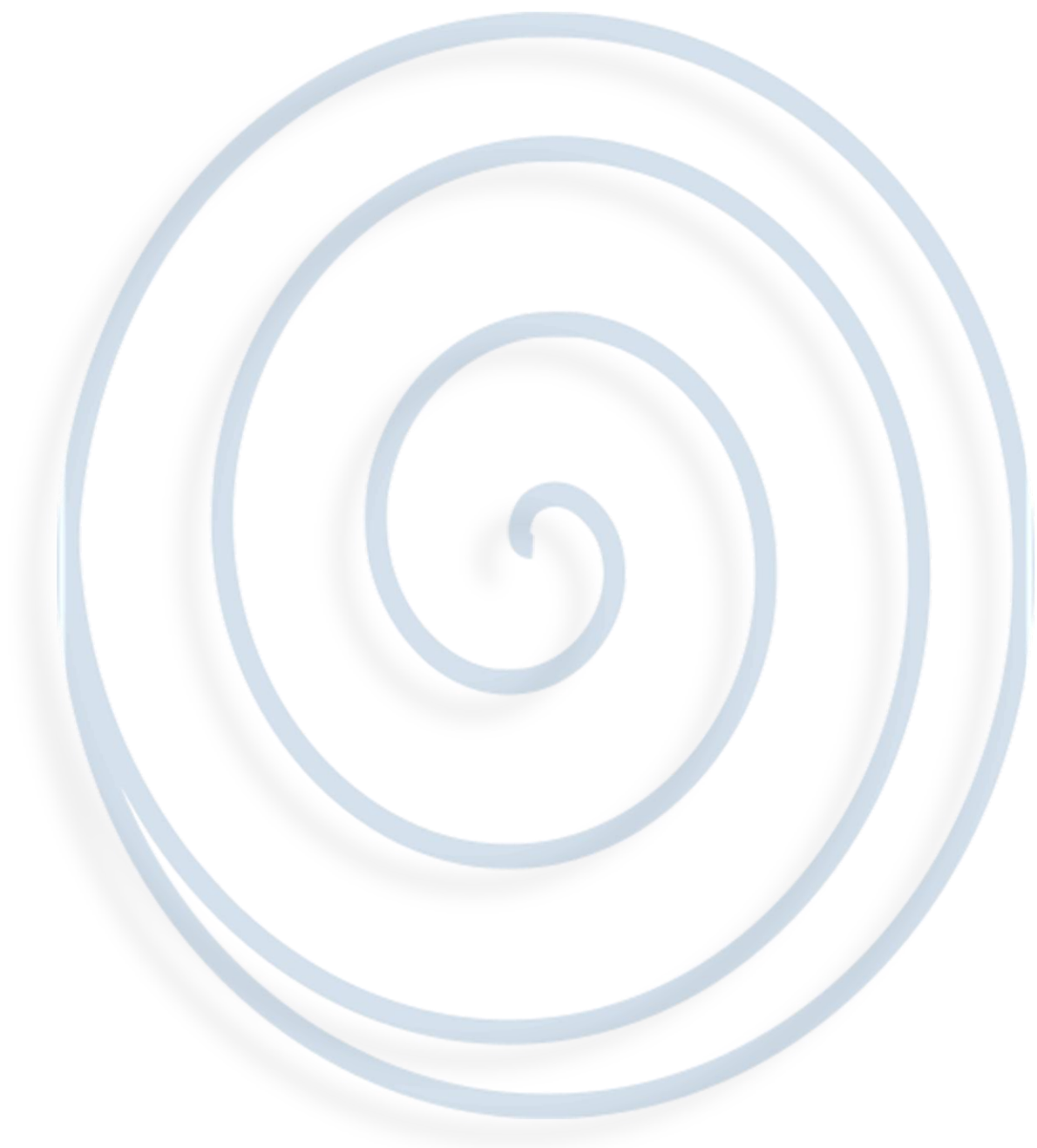
La docente fue enfática en que esta es la capacitación que ella toma y que le ha ayudado en su práctica docente; sin embargo, no está cerrada a tomar cursos específicos de la especialidad e incluso ha tomado, pero desde su punto de vista, la terapia es de lo que más le ha funcionado. Para finalizar este apartado, una docente, y la única del grupo entrevistado, se mostró totalmente negada a tomar cursos o actualizaciones. De acuerdo con ella, lo que más necesitan para mejorar sus clases es el apoyo de los padres de familia, por lo que no considera que otra cosa realmente vaya a mejorar esta cuestión.

“Para llenarme de impotencia, para llenarme de enojo, no [...]. A mí, lo que me gustaría es que no sé de qué manera se ideara, no sé, no sé cómo, pero que de alguna manera los padres se responsabilicen de sus hijos, nada más” (E3, 2023, p.26).

Además, cuando se le preguntó si pagaría cursos privados que quizá considere mejores o que puedan aportarle más, su respuesta fue: “si no voy a las gratuitas, menos pagar” (E3, 2023, p.27). De los docentes entrevistados, solo dos se encuentran en aprendizaje continuo en dos sentidos: una maestra se encuentra haciendo estudios de posgrados; otra docente está obligada a tomar mínimo un curso al semestre por parte de la universidad pública en la que labora.

Los demás, fuera de algunos que tomaron de forma privada o en las instituciones actualizaciones para comprender la NEM, hace más de un año, algunos más, no han tomado ninguno.

VIII. EL CAMPO DE ACCIÓN DEL DOCENTE DE FCYE EN SECUNDARIA



El contexto de las instituciones escolares está marcado por su zona geográfica, en consecuencia, por el clima; así también, por su cultura predominante de los docentes, administrativos, directivos, de apoyo, alumnos, padres de familia, entre otros, que las conforman. Sin dejar a un lado la cultura de la población en la que se encuentra y el ser de cada persona que las integra. Es este contexto fundamental donde se van constituyendo sus saberes prácticos.

En el aula todo influye; conocer su entorno es un saber útil, fundamental, para el docente. No se puede ignorar lo que sucede fuera de ella; incluso en los perfiles profesionales para el personal docente, se espera que este “identifique la influencia del entorno familiar, escolar y comunitario en el aprendizaje de las alumnas y los alumnos, como referente para una intervención docente contextualizada” (USICAM/SEP, 2024).

Se puede debatir si conocer el entorno y las situaciones de los alumnos es o no una prioridad para su enseñanza. Sin embargo, los docentes de este estudio lo conocen. De acuerdo con los relatos, las actitudes de los alumnos en clase y en la escuela e incluso las que perciben que traen de casa, el ambiente institucional, la comunidad en la que se encuentra la escuela y otros factores ambientales y sanitarios y la tecnología, principalmente el celular, influyen en su práctica.

Los alumnos por salón de clases, si antes tenían una población por grupo de treinta y cinco a cincuenta alumnos, mostrado en estudios de Araujo y Yurén (2003) y Urrutia (2015), actualmente, ha habido una disminución en las escuelas visitadas. Los entrevistados comentaron que sus grupos son de entre veintidós y veinticuatro estudiantes; argumentaron que esto se debe a la pandemia por COVID y a que los jóvenes ya no quieren tener hijos.

Aunado a esto, los docentes agregan que, en la zona, por una parte, se da mucho la enfermedad de dengue y que esto reduce la asistencia de los alumnos a clases, y, por otra parte, los padres de familia suelen trabajar en el campo, por lo que en temporada de siembra y

cosecha los alumnos suelen ausentarse para apoyarlos, “Ya ve que el dengue ahorita está bien fuerte, pero sí bien fuerte, entonces hay alumnos que han faltado por semanas” (E5, 2024, p.6). Por lo que la zona en la que laboran, en este caso, el clima y sus efectos, influyen en la ausencias de los alumnos en la escuela, y por lo tanto en adecuar actividades para que no se rezaguen.

Para evitarlo una profesora externó la forma en que los apoya para que no se vean perjudicados en sus calificaciones, como es el caso de la siguiente docente:

“Incluso chavos que ahorita hemos tenido con dengue, si llegan bien preocupados. Dame chance, no viniste de tal fecha a tal fecha. Te faltaron tantas actividades, pero no te preocupes; al final del trimestre te voy a hacer una actividad que compense lo que no hiciste” (E8, 2024, p.7).

Mostrando de esta forma empatía y preocupación por la situación académica del alumno. Estos casos de ausencia por situaciones del entorno, que provocan que estos falten y que se atrasen, llevan a que los maestros improvisen y planeen estrategias para ayudarlos, todo dentro de sus posibilidades y las del estudiante. El nivel económico de sus familias es la razón por la que los alumnos los apoyan en el trabajo y por la que los padres salen del país. En una escuela, incluso la docente definió el contexto como mísero.

Aunado a esto, la economía es también una de las razones por las que los alumnos no suelen salir de su comunidad; de acuerdo con los maestros, la mayoría de los alumnos no conocen la capital del estado ni otros municipios aledaños, así lo contó un docente:

“Incluso si tú les preguntas a un grupo, ¿cuántos conocen Cuernavaca? Te van a decir tres que conocen Cuernavaca. ¿Conoces Jojutla? Jojutla, quizás la mitad lo conozca. Los otros nunca salieron de acá, ¿te imaginas?” (E3, 2023, p.21).

Pero no es el único que presentó esta situación. Una docente de otra escuela también señaló:

“Yo creo que, si cinco conocen, son muchos. De que treinta únicamente se avoquen a la periferia. Yo les digo: —¿Temixco, lo conocen? —Sí, poquito. [...] o se forman una expectativa de decir ‘sí, yo quiero irme a Cuernavaca a estudiar’, ¿por qué? Por la lejanía, lo que implica el pasaje” (E7, 2024).

Por lo que se muestran situaciones precarias en cuestión económica que afectan directamente el desempeño de los alumnos. De acuerdo con lo narrado, por esta razón no siguen sus estudios preparatorios y abandonan sus estudios o no tienen expectativas, o por la cultura comunitaria de seguir en los trabajos acostumbrados, así lo develó un maestro:

“Entonces sí he notado que la expectativa de ellos no es muy buena. Salvo que cuatro o cinco sí tienen la intención de salir, de irse de aquí e irse a otra comunidad [...] pues a lo mejor tienen la posibilidad económica” (E7, 2024).

Dejando ver que, sin dinero para cubrir los gastos necesarios para salir a estudiar, los jóvenes no continúan sus estudios. Así que recurren a las prácticas conocidas que les generen ingresos económicos, no para seguir estudiando, sino para vivir, una docente conoce las aspiraciones de sus alumnos, por lo que comentó: “Lo que ellos quieren es trabajar, en la construcción, en lo que sea, en las motos” (E3, 2023, p.24). Dejando ver sus aspiraciones arraigadas por su entorno.

Incluso agregó que, en general, no las hay: “No tenemos aspiración, no hay aspiración, yo lo veo en los alumnos” (E1, 2023, p.19). Con lo que dejó ver su frustración. De acuerdo con los maestros, los alumnos también presentan deficiencias académicas que no les permiten avanzar al paso que quisieran o como se les solicita; relatan que los estudiantes tienen dificultades para leer y escribir y que su rendimiento en el aula está dividido: la mitad de un grupo, expresan, “ahí va”, y la otra no tiene los elementos suficientes.

Una docente observa que los alumnos no aplican el sentido común y que tienden a ser callados y no participar por inseguridad, que consideran es generalmente causada por sus

situaciones familiares: “Sé que es bien complicado; algunos viven en su mundo de problemas. Todos tienen el interés, pero también les gana la inquietud [...] y los que sí se dedican es una minoría” (E4, 2024, p.5). Por lo que se observa que el apoyo de los papás se evidencia en sus hijos a partir de su desempeño.

Otra docente expone su frustración por la falta de participación de los alumnos en el análisis necesario para trabajar la materia, apuntó: “Yo lo que he podido ver es que ya no les gusta pensar a los chicos, o sea, ya nada más la respuesta es sí [...] no les gusta analizar, reflexionar” (E6, 2024, p.2). Los docentes consideran la responsabilidad como un valor carente en los educandos porque no cumplen con las tareas, no llevan a la escuela su material completo, no terminan sus trabajos, y ellos se sienten presionados porque los directivos los responsabilizan del rezago o bajas calificaciones.

Una docente contó que desde la pandemia se les ha pedido hacer grupos de *WhatsApp* para mantener el contacto con los padres de familia y solicitar apoyo, pero son renuentes a estas estrategias:

“Nos dijeron: ‘Tienen que hacer un grupo de WhatsApp, sí o sí tienen que hacer grupo’, pero también considero que invade la privacidad. A mí la verdad no me gusta mucho porque los papás no respetan horarios, y considero que, si ese grupo es para informar, para avisar, pues va a tener un fin, pero es como si no hubiera nadie” (E6, 2024, p.5).

Por lo que más allá de resultar funcional para solicitar el apoyo de los papás, es invasivo a su privacidad. A pesar de todo, los maestros expresaron que los alientan y motivan en sus clases, tanto en lo académico como en lo personal, que ven una posibilidad de mejorar la reflexión y análisis de los educandos con la clase de FCyE.

Sin embargo, coinciden en que uno de los distractores más complejos que tienen es precisamente el uso del celular. Argumentan que no pueden prohibir que lo lleven a la escuela,

pero sí que lo saquen en clase. No obstante, los alumnos lo usan de forma inadecuada.

Asimismo, perciben encontrarse en una lucha constante contra este aparato, y que los mismos padres no los apoyan.

Incluso se sienten desprotegidos por instituciones como la Comisión de Derechos Humanos, sea estatal o nacional, a quien reconocen temerle; notan una gran diferencia en el antes y el ahora con las restricciones hacia el móvil. Relatan experiencias de su uso para ver videos dirigidos a público adulto, para compartirse “cosas indebidas” de las que sus papás ignoran, e incluso los mismos maestros se han visto afectados con memes y *stickers*:

“Eso nos está pegando mucho: los memes, en el sentido de que es un distractor. Ven cosas que no deben ver [...] cuando veíamos que estaban con el celular, pues se los quitábamos [...] que todavía se podía, porque los derechos humanos...” (E7, 2024).

El docente muestra que en su experiencia el uso del celular en clase no es benéfico y que los alumnos lo malemployan. Además de que lo han llegado a usar para mofarse de una maestra, como lo relató una participante: “Citaron [a papás] porque hubo una serie de *stickers* que se publicaron ahí con la maestra, o sea, le tomaron fotos y le hicieron *stickers*” (E6, 2024). Lo que muestra que los alumnos no conocen los límites del uso de este aparato, o su correcto uso.

Los docentes se muestran preocupados por lo que los alumnos ven y por estar usando constantemente el celular para redes sociales como Facebook e Instagram; observan que no saben discriminar la información en estas, y que se malinforman entre ellos compartiendo cosas que ven. Y les parece preocupante porque hay alumnos que muestran interés en temas sexuales por desconocimiento.

Una profesora recuerda extrañarse por cuestiones que considera que los alumnos deberían conocer, como lo es, relató, una toalla femenina. La relación sobre el interés sexual o por temas sexuales es relevante para los maestros porque viven con una estadística constante

de embarazos precoces. Lo que lleva a alumnas a dejar sus estudios para hacerse responsables de sus hijos. En la experiencia de una participante:

“Aquí en la comunidad son muy comunes, menores de catorce o quince años que salen embarazadas; no le puedo decir que son un ochenta por ciento, pero sí son bastantes niñas cada ciclo escolar” (E4, 2024, p.2).

En la clase se tocan temas sobre el embarazo precoz; lo tratan porque así viene en los contenidos. Los profesores comentaron que hacen dinámicas como ver videos, elaborar discursos sobre su futuro y, aun así, sienten que fracasan porque siguen teniendo casos, una docente externó: “Como maestra de tercero puedo yo decirles que sí es una gran responsabilidad, pero sí nos ha pasado que en tercer año ya la alumna ya salió con que está embarazada” (E5, 2024, p.11).

En otra escuela se viven situaciones similares, de acuerdo con lo narrado por la docente:

“Hay alumnas que ya no vienen porque están embarazadas [...] solo hace un año una chica, es de tercer grado, le traían al bebé para que lo amamantara [...] pero ahora tenemos una chica de doce años, trece, perdón, hace un mes dejó de venir porque ya está casada y embarazada” (E3, 2023, p.29).

Lo que señala un riesgo para las jóvenes. Por otra parte, una de las dificultades que los docentes puntualizaron fue el entorno, actitudes y situaciones que los estudiantes tienen y cargan por su situación familiar, ya que se presenta complicada con padres, describen, irresponsables, que no apoyan, con vicios, que tienen a los jóvenes abandonados, que no enseñan valores ni educan y, por lo tanto, no hay una coherencia entre lo que enseñan a los alumnos con lo que estos viven en casa.

Para los maestros es triste que los alumnos expresen sufrimiento en la clase porque sus papás se encuentran fuera del país. En dos de las zonas investigadas, los padres son

inmigrantes, siendo Estados Unidos el principal país al que migran. Y los estudiantes cargan con esa incertidumbre de cómo les va a sus padres en el extranjero, como uno de los comentarios que sobresalió de una maestra, ya que en una clase proyectó un video, a un grupo, de las “patronas” —mujeres que dan comida y agua a los inmigrantes que pasan por su comunidad—, y la docente recordó: “Uno [alumno] lloró y me dijo: ‘Me da mucha tristeza, mi papá está en Estados Unidos y yo imagino que, pues, a él nadie le dio de comer’” (E3, 2023, 19).

Los relatos evidencian que los alumnos no solo viven abandono de separación espacial, como cuando los padres de familia se van de país, que si bien esto también se presenta complicado porque los hijos se dejan con los abuelos que no siempre los pueden atender y apoyar en la escuela, como revela un docente: “No hay como que una persona a la cabeza de familia [...] porque muchas veces viven con las abuelitas y abuelitos” (E7, 2024). Quienes son adultos mayores y se ven limitados a apoyar a los jóvenes. El mismo tipo de casos externó una profesora que se presentan en la escuela:

“Yo pienso que es porque los papás trabajan y muchas veces viven con los abuelos.

Entonces papá o mamá no están, o no viven con el papá, o no viven con la mamá y muchas veces viven con los abuelos, pero hay abuelos que, pues, no tienen el tiempo” (E6, 2024, p.5).

Por lo que se observó que es un caso recurrente de la zona, vinculado a la inmigración o a largas horas de trabajo, fuera de casa, causada por la situación económica de las familias. También los estudiantes presentan abandono por falta de interés de sus papás en ellos. Denuncian la ausencia de responsabilidad que estos presentan; se les cita para tratar situaciones que afectan el desempeño y actitudes de sus hijos y no llegan a pesar de confirmar.

Se reconoce que hay papás responsables, pero consideran que la mayoría no. Un docente cuantifico la responsabilidad e irresponsables de los padres con sus hijos para intentar ser más gráficos al externar su frustración:

“Sí, sí hay abandono, pues luego luego lo notamos. Cuando el chiquillo está retraído y está sentado en la última butaca de la fila, notamos que hay algo [...] en su comportamiento, en su conducta: es grosero, mal hablado o mal hablada [...] notamos inmediatamente: ‘Este chico, esta chica algo trae’, pues de afuera, de su familia, principalmente” (E7, 2024).

El docente expuso como saben que la actitud de los alumnos es el reflejo de su situación en casa. Con el tiempo les resulta evidente. Además de que se externa que si estos no participan es porque los papás tampoco lo hacen:

“Porque yo misma se los he dicho a los padres en las reuniones, les he pedido opiniones, les he pedido propuestas, callados. He llegado al grado de decirles: “Ven, el problema no es ellos, son ustedes” (E3, 2023, p.6).

Como la docente expone, los estudiantes aprenden con el ejemplo, ya sea que este sea intencionado o no intencionado, por lo que sabe que sus actitudes son reflejo de casa. Los entrevistados revelan que cada escuela debe buscar sus estrategias para lograr que los padres apoyen, que estén al pendiente de las actividades y de sus hijos; sin embargo, aun si la institución las lleva a cabo, sean muchas o pocas, estos no se involucran, no hay respuesta.

Por lo que aceptan que hacen lo que pueden y que el aprendizaje y desarrollo de los alumnos es responsabilidad compartida, como lo externa la entrevistada:

“Pues culpa mía tampoco no es, que ellos no aprendan, porque es de ‘es que tú’, entonces yo considero que pues no, o que se estén [los alumnos] refrescando la mamá acá y ‘es que es ella la que no les enseña’, ¡tampoco!, estoy con ellos aquí dos horas a la semana. No tengo autoridad fuera de acá, en casa, porque, pues, todo impacta fuera” (E6, 2024, p.5).

De esta forma la docente muestra que es consciente que el progreso del alumno depende más que de todo lo que pueda enseñar en solo dos horas a la semana que lo ve en clase. Los maestros aseguran, reiteran y puntualizan que los valores y la educación se enseñan en casa, por lo que los educandos portan ese reflejo: “Aquí vienen a reflejar lo que traen de casita: todos los límites, todos los valores que ya les inculcan desde casita” (E5, 2024, p.2).

Se reitera que los alumnos viven, en lo que se puede decir, “mundos paralelos”, “diferentes realidades” entre la escuela y la casa. Uno de los docentes dice que, en su experiencia, los alumnos presentan mejores actitudes en la escuela que en la casa porque “en la escuela se sienten observados” (E7, 2024). Que los docentes notan que se viven incoherencias, como hablar de la no discriminación cuando en casa se sienten discriminados.

Estos temas, se percibe, les pesan más en su práctica docente que los cambios difíciles (hormonales y actitudinales) que los adolescentes padecen. Una docente subrayó:

“Hay mucha nobleza en los niños; podemos decir que el ochenta-noventa por ciento es un niño respetuoso con nosotros y el otro que queda no es que sean groseros, pero tienen muchos problemas en casa [...] entonces, lejos de que aprenda, el niño se siente, así como más lleno de situaciones complicadas en su vida, que de lo que tienen que hacer” (E4, 2024, p.4).

La docente muestra sensibilidad y empatía con estos temas. Por otra parte, otra maestra considera necesario también discrepar entre si es un caso de discriminación lo que los alumnos dicen que sufren, o minimizar el comentario si no lo es para no adentrarse en temas delicados:

“Pero aquí hago mi chamba, y en casa, los discriminan, o les dicen, o los ofenden, entonces tú, cuando trato estos temas, ellos mismos dicen: ‘Pues en mi casa esto, o a mí me pegan por esto, o me dicen esto o me dicen negro’, cositas así que a lo mejor ellos, la cultura es como... les digo aquí en México, todos somos dicharacheros, todos le

agarramos risa, entonces considero que por ese lado es que nos podemos salir” (E6, 2024, p.3).

Por lo que se observa que la docente reconoce que al final su trabajo está en dar clases y no en resolver las situaciones familiares de los alumnos. En acuerdo, una maestra expresó que también presenta situaciones en donde los alumnos no participan porque en casa tampoco lo hace:

“Donde tú les dices algo que puede ser real, pero ellos viven lo contrario. Por ejemplo, si yo les digo: ‘Es bien importante el diálogo, es bien importante el respeto’, cuando en su casa los lastiman, los humillan; en su casa no les permiten expresarse, entonces sí noto mucho niño en esa parte como que es violento en casa. Entonces, aquí por más que tú les digas, ellos se hacen una incógnita y dicen: ‘¿En dónde está mi derecho?’, mi derecho a la libre expresión, mi derecho a la opinión, mi derecho a no sé, a la vida, al juego, y entonces los niños comparan” (E4, 2024, p.6).

Como expone el docente, los alumnos si se dan cuenta de la discrepancia de los derechos que tienen, de las actitudes recomendadas en la clase contra lo que viven. Los entrevistados se sienten faltos de apoyo por parte de los padres de familia; les genera frustración y molestia porque reconocen su importancia para el desarrollo de los alumnos en su persona y en su vida en sociedad. La falta de respuesta a las insistencias, que un maestro contó hace en su institución, concluyó:

“La verdad, la verdad, desde mi punto de vista, a lo mejor de veintitantos años para acá, los maestros tenemos un enemigo en común que es el padre de familia. Es un enemigo que tenemos todos los maestros [...] Si mandamos a traer a una señora: ‘Oye, mire, es que su niño o niña se distrae mucho con el celular y por ahí me dijeron, el que estaba atrás de él, que estaba viendo cosas indebidas, ¡nombre! Ya casi nos quiere demandar por difamación. Ya nada más, ahora sí, como dicen “con pincitas” (E7, 2024).

En este orden, una docente concluyó: “¿Quién está detrás de estos muchachos? Padres irresponsables. Entonces, no va a importar cuántos planes, cuántas estrategias, cuánto de todo, si no tenemos apoyo” (E3, 2023, p.26). Ahora bien, el ambiente laboral también sobresalió en los relatos; este estuvo más inclinado, de acuerdo con el grupo focal, a que el contexto institucional es en general bueno.

Posicionándose por una opinión favorable hacia la convivencia entre colegas, consideran que se encuentran en la misma línea de actitudes, valores, comportamiento, que los hace sentir apoyados, en equipo e incluso sentir admiración por ellos. Este bienestar se resume en la siguiente cita:

“Yo pienso que estamos superbién como escuela, yo pienso que es una mínima parte; puedo decirte que, de toda la escuela, es una persona, a lo mejor, la que no está al cien de acuerdo con todos, pero creo que en la mayoría hay un ambiente armónico” (E4, 2024, p.3).

A pesar de la comodidad del trabajo colaborativo que expresan, admiten que han sentido que algunos de sus compañeros tienden a tener ideas que consideran retrógradas, como una docente que admite que desde que ingresó a la institución en donde actualmente labora se ha sentido bien recibida, pero juzga las ideas de sus colegas en comparación con las nuevas generaciones de alumnos como un área de oportunidad:

“La mayoría de los chavos trae un chip diferente; por ejemplo, sin hablar mal de absolutamente nadie, pero tengo compañeros que, para mi gusto, no son muy mayores no llegan a los cincuenta años y tienen ideas muy arraigadas, muy retrógradas” (E8, 2024, p.4).

Por lo que se observa, que, sin importar la edad, es prudente estar en contacto con los intereses y entorno de los alumnos, para entenderlos mejor, adaptar e innovar a su favor, pues si no, hay

peligro de imponer las prácticas que conocemos y solíamos usar con otras generaciones, que nunca son las mismas. De igual forma, también se externó que, en las instituciones visitadas, hay varios docentes con actitudes conservadoras.

Sin embargo, no ejemplificaron o definieron qué era para ellos una actitud conservadora o por qué consideran que algunos compañeros presentan estas actitudes. Solo una entrevistada del grupo focal expresó su descontento sobre sus colegas y el ambiente institucional, ya que señaló que en la escuela solo le gusta la simulación y la falta de seriedad a su labor como maestros:

“Llegó aquí y veo un mundo diferente donde, en vez de hacer mi trabajo, me voy a hacer tortas; no me pagan por hacer tortas. En vez de, si mi función en el receso es estar atenta, estoy vendiendo en la cooperativa. ¿Salirme diez minutos del aula para poner mi puesto de papas? Y después tomarme un módulo para desayunar, ¡un módulo!, porque vendí papas... para que te des cuenta del tsunami, contra mil tsunamis que hay que vivir aquí. Y estas actitudes son del noventa por ciento” (E3, 2023, p.13).

La docente expone que, en su experiencia, no solo los padres no están tomando su responsabilidad en la educación, sino que también hay maestros que no priorizan su tiempo en clase, lo que afecta directamente al avance de los alumnos. Y en específico sobre sus compañeros que también imparten la materia de FCyE, opinó:

“Pero incluso los docentes de FCyE prefieren divagar, prefieren engañarse, prefieren pensar que lo están haciendo bien y que los muchachos están trabajando, cuando la realidad es otra” (E3, 2023, p.5).

En otro orden de ideas, abordar la cuestión del contexto de la comunidad resultó heterogéneo; en general, se admira la diversidad cultural de la zona, las creencias que tienen, sus tradiciones y apego religioso. Una docente externó que la mayoría de sus alumnos vienen de un contexto católico, pero que ella respeta la laicidad de la norma y de sus estudiantes que por religión no

siguen las pautas cívico-patrióticas: “Respeto sus creencias, su religión, incluso tenemos niños que no saludan a la bandera, por su religión, y es respetable, nada más si guarda el respeto hijo porque es parte de la formación cívica” (E4, 2024, p.22).

Además de mostrarse respetuosa con el alumno, expresó su admiración por las costumbres de pueblo, comentó: “Traen arraigadas las costumbres, por ejemplo, eso de los Tecuanes” (E4, 2024, p.23). Una danza muy conocida en la región vinculada a prácticas católicas. Sin embargo, los docentes externan sentir que la comunidad es difícil: “Es una comunidad bastante difícil, bastante difícil, complicada, que tenemos que ir sobrellevando a los alumnos, porque no puede meterse o adentrarse en problemas así fuertes” (E5, 2024. P2).

El docente no hizo referencia a ninguna situación en particular, sin embargo, y de acuerdo con las estadísticas, son regiones con altos índices de criminalidad y violencia. Además, una profesora dijo que las dificultades de la comunidad contradicen lo que se enseña en clase de FCyE:

“Porque de qué sirve que en el aula tratemos de fomentarles eso, de hacerles ver que existe un mundo diferente a la violencia, a la apatía, a la irresponsabilidad, a la promiscuidad, a todo eso, si, repito, tan solo salen del aula y es otro mundo” (E3, 2023, p3).

Por lo que la docente expuso la contrariedad de lo que intentan enseñar frente al difícil entorno de los alumnos. Sin embargo, otra más optimista considera que las contradicciones o dificultades que puede haber entre su enseñanza y la que los estudiantes tienen fuera es por falta de comunicación o conocimiento de su labor:

“Es difícil que la comunidad siempre hable bien de ti, porque a veces no saben lo que hacemos aquí en clases, pero quien nos llega a conocer o a estar en contacto con ellos [docentes], dice: ‘Mis respetos para ellos’ (E4, 2024, p.16).

Parte de lo que sucede en el aula está relacionado con el entorno de las escuelas, de sus agentes, de la comunidad, de la familia, de todo. Sin embargo, no se queda ahí, ya que también hay directa injerencia de un sistema educativo que regula y da pautas para la implementación de estrategias, metodología, pedagogía, o eso se pretende, para alcanzar los objetivos de la materia a partir de los contenidos que también establece.

Durante el proceso en el que se llevaron a cabo las entrevistas, se presentó una coyuntura marcada con la reforma de los planes y programas de estudio oficiales de 2022: la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Debido a este periodo de cambio, los docentes no profundizaron; sin embargo, con lo que conocían, lograron externar sus puntos de vista y vivencias al respecto.

La opinión sobre esta nueva estrategia, por parte de los participantes en el estudio, estuvo dividida. Así como hubo docentes que consideran que sería una fortuna trabajar como se señalaba en el plan, ya sea porque pensaban que con la implementación podrían trabajar todos sobre el mismo objetivo, no mencionaron cuál, o porque lo definían como fácil, ya que desde hace tiempo consideran que trabajan de la forma señalada, en sus clases o en otro nivel en el que también imparten clases.

Cabe mencionar que hubo docentes que lo único que expresaron fue confiar en los hacedores del proyecto. Sin embargo, también quienes encontraron difícil esta nueva reforma, incluso más que en anteriores. Esto, argumentó una profesora, debido a los conceptos que de primera no alcanzaban a entender, y por la cantidad de información que dicen ‘debían digerir’ y apropiarse en el tiempo que les quedaba antes de que iniciara el siguiente ciclo escolar:

“Pues ahorita siento que me falta muchísimo, muchísimo por aprender, me siento muy confundida con todo lo que estamos viendo ahorita; ya le voy agarrando la onda, pero sí he vivido estrés y caos. Y ves que viene la información como compacta, por campos formativos y, de repente, te pierdes; es mucha información que tengo que digerir para

poderme centrar y decir: “¡Ya le agarré la onda, ya sé para dónde voy! Porque es mucha información” (E4, 2024, p.14).

Una maestra admitió que ella y sus colegas encontraron tan diferente esta reforma que incluso se divirtieron con un comentario que uno de sus compañeros hizo, quien advirtió que ya no iban a entregar las mismas planeaciones viejas, pues la maestra confiesa que conoce a dos o tres maestros que llevan alrededor de diez años entregando las mismas planeaciones: “Yo nunca he podido entregar [...] hacer eso [...] y yo decía: ‘¡No las leen!’, ‘No, nunca me han dicho nada’ (E6, 2024, p.12).

Cuando se les cuestionó su opinión sobre el cambio oficial, una docente externó que lo lamentable fue la poca participación de los docentes en el proyecto. Ella misma reconoció que no había participado, argumentando que fue por temor o falta de interés. Sin embargo, señala que tampoco considera que la participación genere cambios porque de inicio las consultas se apresuran, y externó:

“En los consejos técnicos [...] ‘a ver, vamos a analizar la problemática’... es una responsabilidad de todos, no quiero decir que es el gobierno, también soy yo por no hablar, y volvemos otra vez, que no nos expresamos” (E2, 2023, p.13).

Por lo que se puede observar cierta conformidad en esperar que los planes y programas les sean entregado. Una de las quejas de los docentes sobre la nueva reforma fue que, a pesar de los cambios y objetivos, no le dieron más horas a la materia; consideran que era una buena oportunidad para regresarle los cuatro módulos, lo que, de acuerdo con ellos, evidencia el poco o nulo interés en esta. En este proceso de conocimiento de los nuevos planes y programas de estudio se observa cómo cada docente comprende, reflexiona y se apropia del currículo oficial.

Por una parte, una de las docentes entrevistadas reprochó los cambios en el programa en contraste con los primeros planes de estudio de la materia, en los que consideró que sí

ayudaban a los alumnos a su vida fuera de la escuela, que los actuales no: “La FCyE es algo muy bonito, porque, como te decía, está preparándolos para el mundo, pero antes, antes de estas aberraciones, el programa era muy bonito” (E3, 2023, p.10).

Para otra docente, el problema no es el plan y programa de estudios, sino el poco tiempo que tienen para concluir los contenidos, lo que los lleva a jerarquizarlos. Para ella son relevantes los temas como la resolución de conflictos, la dignidad, los derechos humanos y los espacios de participación. Agregó que cambiaron los libros, pero que los temas son los mismos con otro enfoque, en este caso humanista, y que ya trabajaban con este.

Se le cuestionó a la docente si había notado algún cambio en la didáctica de acuerdo con la metodología señalada y respondió: “Pues se supone que sí, porque ahorita ya son proyectos que vamos a implementar [...] pero a medida que nos redujeron las horas, no nos da tiempo de hacer proyectos” (E5, 2024, p.6). De esta forma se expone cómo a pesar de los cambios o modificaciones oficiales, los docentes deciden si las implementan o no.

Sin embargo, un docente comentó que los libros sí cambiaron ‘una que otra cosa’, pero que, en los contenidos, desde su perspectiva, sí cambiaron bastante:

“Por ejemplo, hay un tema que dice, creo que, de segundo grado, Poblaciones marginadas en América Latina, cuando en los libros anteriores no se menciona América Latina para nada” (E7, 2024).

Este docente también ha impartido la materia de Historia y compartió que en los libros de esta sí se llega a aparecer el tema, pero que en los de FCyE no. Además, agregó que muchas veces dar temas de esta índole depende de la ideología de los maestros porque hay algunos conservadores que no los abordan en sus clases, o bien, los evitan por temor a que los padres de familia no estén de acuerdo.

Para prepararse para estos temas, el CTE ha servido como espacio para retomar pendientes de la escuela, elaborar acuerdos, tratar situaciones que se les presentan, entre otros, usarlo para actualizarse/capacitarse en las nuevas reformas educativas, sobre los planes y programas de estudio de la NEM. Sin embargo, y a decir de los docentes, se tornó frustrante porque no entendían la explicación que se les daba sobre estos.

Aunque, por otra parte, reconocen que no habrían tenido otro espacio para al menos conocer algo. En cambio, señalan que la organización del CTE para abordar los temas de la NEM fue compleja. Una docente observó que hizo falta un especialista que lo apoyara y apuntó a sus autoridades —SEP y SNTE— por esa falta de apoyo: “Si andan compitiendo por el poder, también capacitar a nuestros agremiados” (E2, 2023, p.21).

Porque también para otros docentes fue frustrante, desorganizado y, por lo tanto, sin logro de objetivos; así lo señaló una entrevistada:

“Los directivos ya están empapados de esta información, y ¿te preparan?, no. Si vieras los CTEs, es un caos. Pero ¿qué se pretende? ¿Qué? Y luego, de repente, te hablan de cosas burocráticas y tú dices: ¿qué vamos a hacer en el aula? Ya nos perdimos y teníamos que trabajar desde enero en un plan y llegas a agosto y dices: “¡No tenemos un plan!” (E4, 2024, p.15).

Como expone la docente, la preparación para la puesta en marcha de la NEM, no fue suficiente y tampoco comprensible. Otros maestros secundan el comentario sobre la carga burocrática de los CTE en contraparte de otras que consideran prioridades que no se alcanzan a atender porque se deben llenar documentos que servirán de evidencia del trabajo realizado en este lugar.

Por otra parte, no surgió solo la falta por atender situaciones o abordar otros temas; para una entrevistada, además de esto, el consejo no cumple con su misión de hacerlos reflexionar:

“Es un momento de capacitación, de análisis, de reflexión, de trazar una ruta para la mejora de la escuela. Pero yo considero que eso no es verdad. Porque, por un lado, podemos decir lo que queramos y no hacerlo, y por otro, porque la realidad nos dice lo contrario [...] es una total tortura porque escucho que mis compañeros hacen maravillas” (E3, 2023, p.25).

Sin embargo, para la mayoría del grupo focal, los CTE han sido, a pesar de todo, útiles. Piensan que en ellos es de los pocos lugares donde pueden hacer trabajo colaborativo, donde aprenden de sus compañeros. Ya que por cuestiones de tiempo no podrían coincidir para tratar varios de los temas que tratan en estos. Dentro del grupo focal se pudo observar que los docentes con posgrado profundizaban más sobre el tema; que la maestra que se preparó con un curso privado sobre la NEM abarcó más contenidos de los planes y programas que el resto, y que la mayoría de los entrevistados usaba como base de argumento su experiencia.

En este rubro también se evidenciaron las creencias y posturas de los docentes; sin embargo, fue una más enfática con su pronunciamiento sobre los planes y programas, señalándolos como malos e impositores de ideologías marxistas, con las cuales dejó claro no empatiza, y que en estos se impone una visión, que ella misma definió como bi-lesbico-gay, la cual está apoyada por un gobierno con ideología del mismo corte y a la cual hacen ver como víctimas.

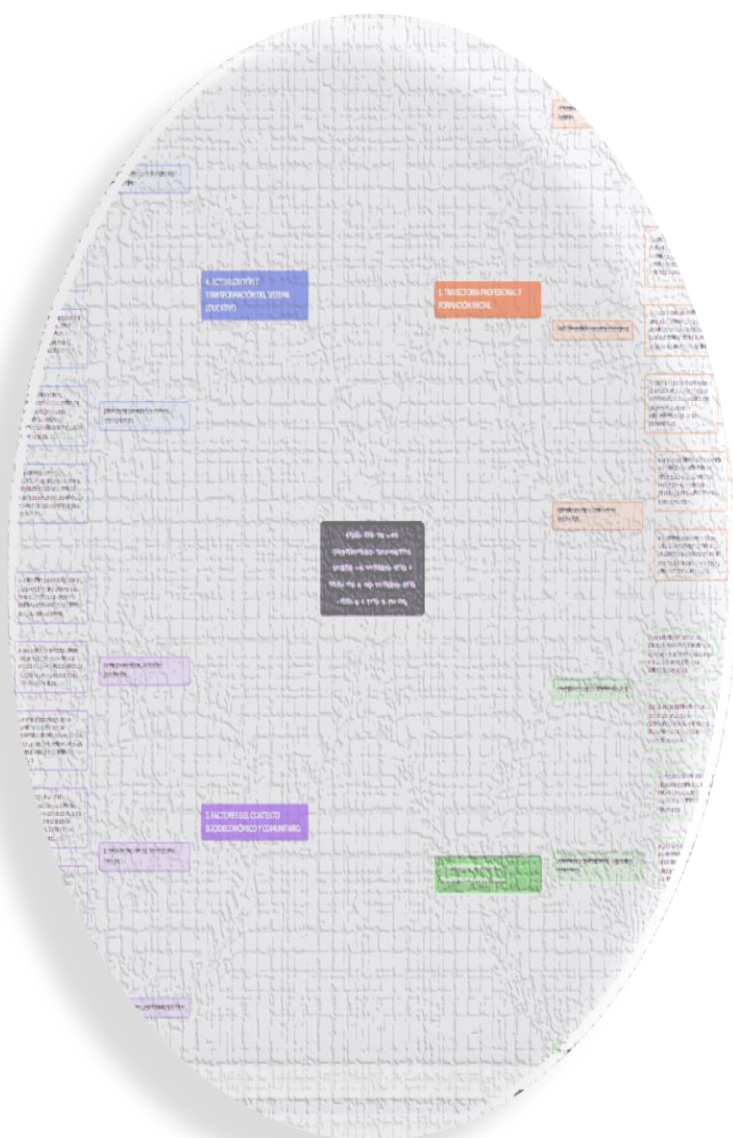
Lamentó que los planes y programas fueran doctrinarios y que se vieran temas como la igualdad de género, a pesar de que considera que gozamos de igualdad desde hace más de cincuenta años, y que es aberrante que se vean contenidos en donde, de acuerdo con sus palabras, alguien “se sienta hombre, pero también luciérnaga” (E3, 2023, p.8). Y que por esto se traten menos los temas como ética y autoestima.

Lo anterior se relaciona con lo que un docente había revelado sobre las dificultades que lleva para algunos docentes tratar ciertos temas en clase. Aunque se reconoce, estableció una

docente, que: “Parte o la ventaja es que somos autónomos, pues es una autonomía didáctica” (E2, 2023, p.16). Por lo que se reafirma que ellos deciden que contenidos enseñar y cuales no. Cabe mencionar que no solo le atribuyó la autonomía a aquello que dice que ya viene prescrito en los nuevos planes y programas, sino a que reconoce que ellos son los que, al final, están frente al grupo y deciden qué sí y qué no enseñan de acuerdo con su experiencia.

Por lo que el discurso que los docentes dan en clase puede mostrar sus creencias y posturas frente a algún tema. Cabe señalar que, si bien toman decisiones frente a los tópicos que ven, también muestran apertura a que los alumnos intervengan y expresan, en su mayoría, que aprenden de ellos y que estos intervienen en varias ocasiones en propuestas sobre actividades que les gustaría realizar.

REFLEXIONES SOBRE UNA ENSEÑANZA PARA LA CIUDADANÍA EN SECUNDARIA



Según los testimonios docentes examinados en la presente investigación, se identificaron seis saberes que los profesores de la zona suroeste del estado de Morelos comparten en su labor de enseñanza de la FCyE. Estos establecen una conexión entre sí a través del compendio de conocimientos, experiencias, prácticas, reflexiones, valores y estrategias que se derivan de la formación profesional, la experiencia cotidiana, el entorno escolar y su interacción con los estudiantes.

Figura 7.

Esquema del análisis de las narrativas sobre los saberes docentes



Figura de elaboración propia (2026)

1. Saberes disciplinarios

Son los conocimientos relacionados con los contenidos de la asignatura de FCyE, tales como ciudadanía, democracia, ética, derechos humanos, valores, leyes, participación social y convivencia. Estos permiten al docente comprender y explicar los contenidos curriculares, así como también limitan su enseñanza, y son fundamentales para la jerarquización de temas. En los cuales se puede observar que, en primer lugar, los participantes que estudiaron la Licenciatura en Ciencias Sociales no tuvieron una preparación previa y específica para los cambios de contenidos específicos sobre ética, formación y ciudadanía; estos han ido aprendiendo a la par que van enseñando la materia.

Su principal apoyo para el aprendizaje de esta enseñanza son otros compañeros con más experiencia y el libro de texto, y los docentes que estudiaron la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Formación Cívica y Ética opinaron deficiente, excepto por las clases de ciertos de ellos, su aprendizaje en la normal. El cual se ha observado en la literatura científica sobre el tema de formación docente en México.

Sin embargo, es importante considerar que la Formación Docente (FD) también cuenta con sus limitantes desde el sistema educativo, no solo de la cultura institucional que los define. De acuerdo con Díaz Barriga (2025), se han hecho peticiones por parte de las Normales Superiores para que se les conceda su autonomía curricular, su entrada por concurso, entre otras. Porque en opinión del investigador, en las normales se enseña a los estudiantes como si fueran escuelas secundarias y no como escuelas para profesionales.

El autor también enfatiza que la práctica docente en el currículo de la formación docente es un privilegio desde dos enfoques: el respectivo a su labor y una oportunidad para desarrollar investigación. Por lo que la temática en torno a la FD. En segundo lugar, se observó que los docentes no encuentran útiles las actualizaciones que sus autoridades educativas les otorgan, por lo que consideran que han perdido el interés, además de que externan que no hay formación

continúa para temas específicos de FCyE, por lo que, si quieren saber más del tema, tienen que buscar o inscribirse a cursos con cuestiones vinculadas, pero no específicas.

Las principales complicaciones que expresan tener para asistir a cursos son, por un lado, la cuestión económica y, por otro, el tiempo. En tercer lugar, se observó una falta de lectura sustentada y especializada en contenidos de la asignatura; fuera de documentos pedagógicos o el libro de texto, los docentes no cuentan con referentes teóricos que conozcan sobre legislación, filosofía y pedagogía, necesarios para la reflexión y mejora de su práctica.

Es importante considerar que los docentes saben, han aprendido a lo largo de los años sobre el tema. Sin embargo, considero que deben conocer más, mantenerse en constante aprendizaje, como lo citó Plá (2026): “Los profesores tenemos que saber mucho”, porque, como él continúa reflexionando, el saber es importante para seleccionar la información sin estar atentos a lo que se diga que se tiene que enseñar.

La vocación por ser docentes fue algo que destacó; su descubrimiento fue temprano o como una revelación, lo que se sugiere, ha permitido que los docentes continúen su labor a pesar de las frustraciones que su labor les presenta. Sin embargo, ninguno de ellos había considerado impartir la materia FCyE, pero todos consideran que le gusta a pesar de la gran responsabilidad que les genera.

2. Saberes curriculares

Son aquellos vinculados con los planes y programas de estudio, las reformas educativas, los libros de texto y los lineamientos oficiales de la SEP y la Nueva Escuela Mexicana. Los docentes reinterpretan estos contenidos según las necesidades de sus alumnos y contextos escolares. Sin embargo, se observó que no dominan a profundidad los planes y programas

oficiales. Su enseñanza, aunque influida por estos lineamientos, está basada en sus consideraciones y conocimientos sobre sus alumnos, en lo que les ha funcionado.

Según los relatos de los docentes, en su formación no hay alguna materia o clase en la que se detengan a conocer y analizar el currículo oficial de secundaria y sus cambios. Se le hizo complicado entender la reforma curricular de 2022 de la NEM, y se les complicó dar una crítica argumentada sobre este cambio.

Figura 8.



Figura de elaboración propia (2026)

3. Saberes pedagógicos o profesionales

Se relacionan con las estrategias de enseñanza, didácticas, formas de evaluación, manejo de grupo y organización del aula. Incluyen actividades como debates, reflexiones grupales, análisis de casos y trabajo colaborativo. Los maestros consideran a la asignatura como un “pilar” para el desarrollo de los alumnos en su vida cotidiana. No obstante, se argumenta que su enseñanza está limitada a lo tradicional por los recursos con los que cuentan.

Para impartir sus clases, no cuentan con los recursos necesarios para innovar, apoyar y mejorar su pedagogía, estrategias de enseñanza y didáctica. La determinación respecto al contenido utilizado se fundamenta en la economía de los estudiantes y en las posibilidades y localización de la institución, además del escaso tiempo semanal que disponen para interactuar con el grupo. Esto muestra una falta de coherencia entre la organización de los materiales oficiales y la realidad de ciertas comunidades.

Por ejemplo, los libros de texto, que son el principal respaldo material para estudiantes y docentes, junto con el cuaderno, lápiz, pizarrón y plumones, incluyen vínculos QR con propuestas de actividades y videos. Sin embargo, estas instituciones educativas no disponen de la suficiente conexión a internet para abrirlos y descargarlos; incluso podrían no tener cobertura o enfrentarse a problemas constantes de falta de luz. Por lo que las expectativas de los planes oficiales quedan lejos de encajar en todas las escuelas del país.

También se observó que los docentes imparten una enseñanza de la asignatura fuertemente basada en las experiencias y vivencias personales de los alumnos. Lo que aseguran les ayuda a que comprendan mejor los temas desde sus propias experiencias. Esto apoyado de un discurso que considero riesgoso por depender de sus subjetividades. Estos argumentan usar esta estrategia porque los alumnos no comprenden los conceptos por sus deficiencias académicas.

No obstante, ¿sería factible iniciar esta enseñanza desde una perspectiva de que los estudiantes poseen la capacidad de comprender? En otras palabras, debemos depositar confianza en nuestro intelecto y, simultáneamente, desafiarnos a continuar con un aprendizaje que nos facilite discernir, digerir, sintetizar y transmitir la información de manera argumentada, fundamentada y simplificada. De los estudios previos sobre narrativas de docentes de FCyE al estudio actual, se observó un cambio en la forma de evaluar.

De acuerdo con los trabajos previos, los exámenes y apuntes eran la evaluación de la materia por excelencia. Ahora se notó una inversión. El examen tiene una ponderación baja y los apuntes aparecen mínimamente en los relatos docentes sobre la evaluación. Privilegiando la evaluación mediante cuadros de cotejo y rúbricas, así como la participación. Lo que puntualiza una evaluación más formativa que instructiva.

Sin embargo, también en esta forma de evaluar se presentan riesgos como la falta de apropiación de conceptos, comprensión sobre cómo reaccionar a ciertas situaciones de la vida diaria basados en las legislaciones existentes en el país y la ética. Esto continúa siendo evidente en los bajos resultados de las evaluaciones estandarizadas, que, aunque también se centran en un general, dejando a comunidades como las analizadas fuera de contexto, los profesores sostienen que uno de los problemas más significativos es la ausencia de comprensión lectora y conceptos.

Figura 9.

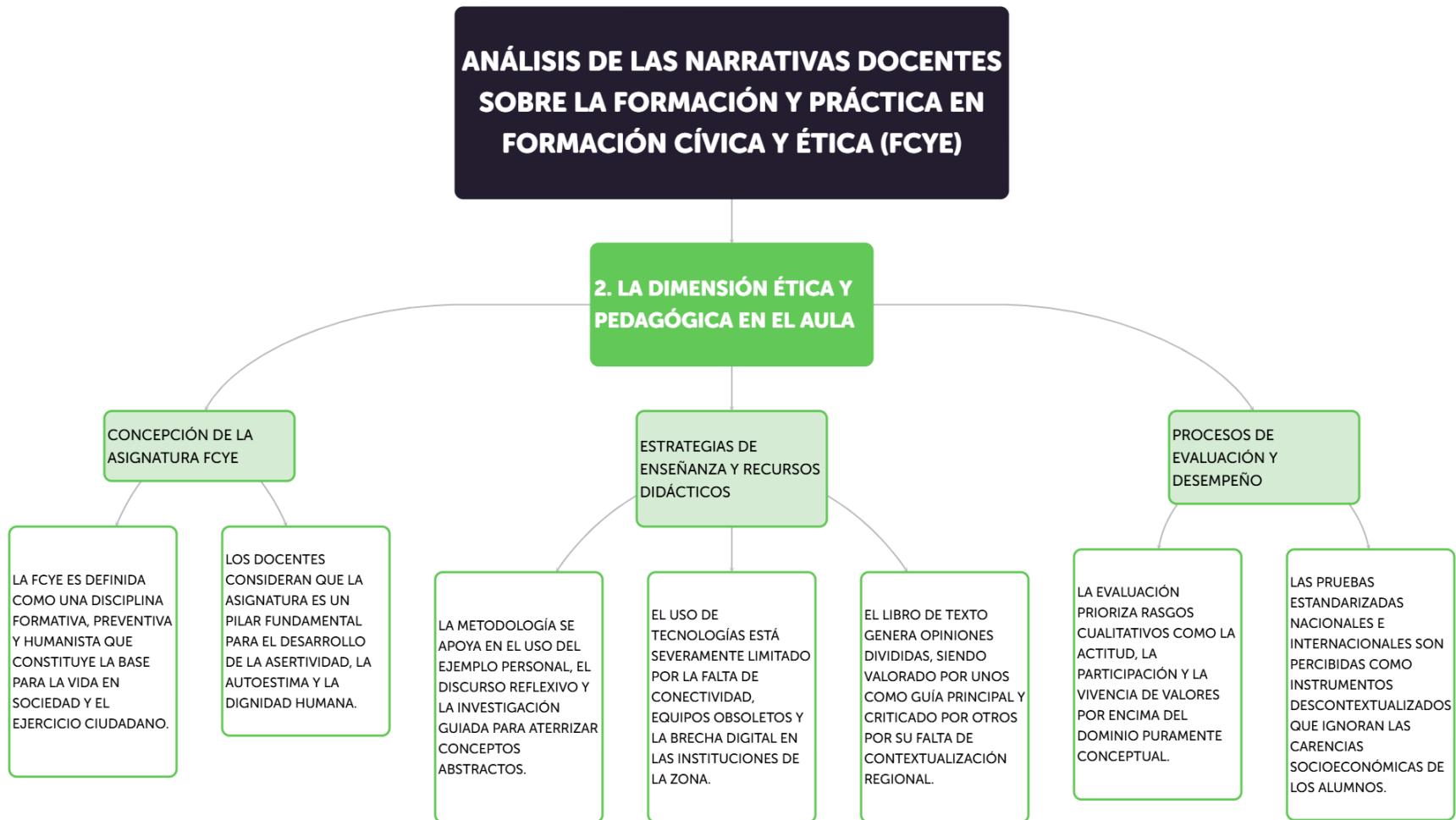


Figura de elaboración propia (2026)

4. Saberes experienciales

Son los saberes contruidos a partir de la experiencia cotidiana del docente. Incluyen la resolución de conflictos, adaptación de contenidos y toma de decisiones frente a problemáticas reales. La investigación concluye que muchos docentes aprenden a enseñar FCyE principalmente desde la práctica y no desde su preparación y aprendizaje continuo.

5. Saberes éticos y contextuales

Se relacionan con la sensibilidad ante problemáticas juveniles, la convivencia, la atención emocional y la comprensión de contextos de violencia, pobreza o desintegración familiar. Estos saberes permiten que la enseñanza trascienda el contenido académico. Este está fuertemente relacionado con la experiencia, pues en el entorno donde la adquiere. Este rubro es uno de los que se presume más abandonados por las autoridades. Reciben pocas visitas, tanto para vigilar que se cumplan las normas como para la mejora y abastecimiento de necesidades de las instituciones.

En los escenarios estudiados, se evidenció que los estudiantes abandonan sus estudios o interrumpen sus estudios debido a factores económicos, familiares o de salud pública, tales como los embarazos en la adolescencia y las enfermedades endémicas de las comunidades que impactan directamente en el estado educativo. También se develaron riesgos para el aprendizaje debido a la situación de abandono que viven los alumnos.

Esto se debe, en primer lugar, a que, por cuestiones económicas, los papás inmigran dejando a sus hijos a merced de otros familiares, a cuestiones de adicciones que evitan que estos puedan atenderlos y a las principales razones por las que presentan situaciones de violencia y, por ende, apatía en el aula. Lo que lleva a una descontextualización del discurso docente en el aula basado en los contenidos para una FCyE y la realidad de los estudiantes en casa.

En términos generales, se constata que la utilización incorrecta del teléfono móvil ha representado un obstáculo para el aprendizaje en el entorno educativo. La ausencia de supervisión de los progenitores y la falta de madurez de los estudiantes lo conducen a pasar mucho tiempo en lugares en desacuerdo con su edad y a utilizar de manera irresponsable la privacidad de sus compañeros y profesores.

6. Saberes sociales y culturales

Siguiendo a autores como Luis Villoro y Teresa Yurén, el documento plantea que el saber docente es social porque se construye en relación con otros docentes, estudiantes, familias e instituciones. Por lo que el entorno para el docente y el alumno se muestra relevante. Lo que aprenden en su comunidad, en casa y en la escuela es lo que lleva a que los alumnos sean. Sus decisiones están basadas en esa cultura en la que están inmersos. Por lo tanto, la ética tiene un rol crucial, ya que posibilita que los estudiantes se cuestionen lo normal en su ambiente, teniendo en cuenta y respetando al otro.

Si los maestros no consiguen que los estudiantes entiendan conceptos como la ética y sus consecuencias, seguirán repitiendo patrones en un ciclo sin fin. Todo esto está vinculado a su función como ciudadanos; por ende, es crucial que reconozcan sus derechos, pero no a la escala exclusiva de la moda de los derechos humanos y no desde una evasión de asumir la responsabilidad de sus acciones, sino de edificar una civilización basada en leyes que persiguen el bienestar de todos a pesar de nuestras diferencias subjetivas.

Que los alumnos comprendan la importancia de la participación para negar y solicitar normas ontológicas desde, de inicio, su entorno. Lo que implicaría leer para conocerlo.

Figura 10.

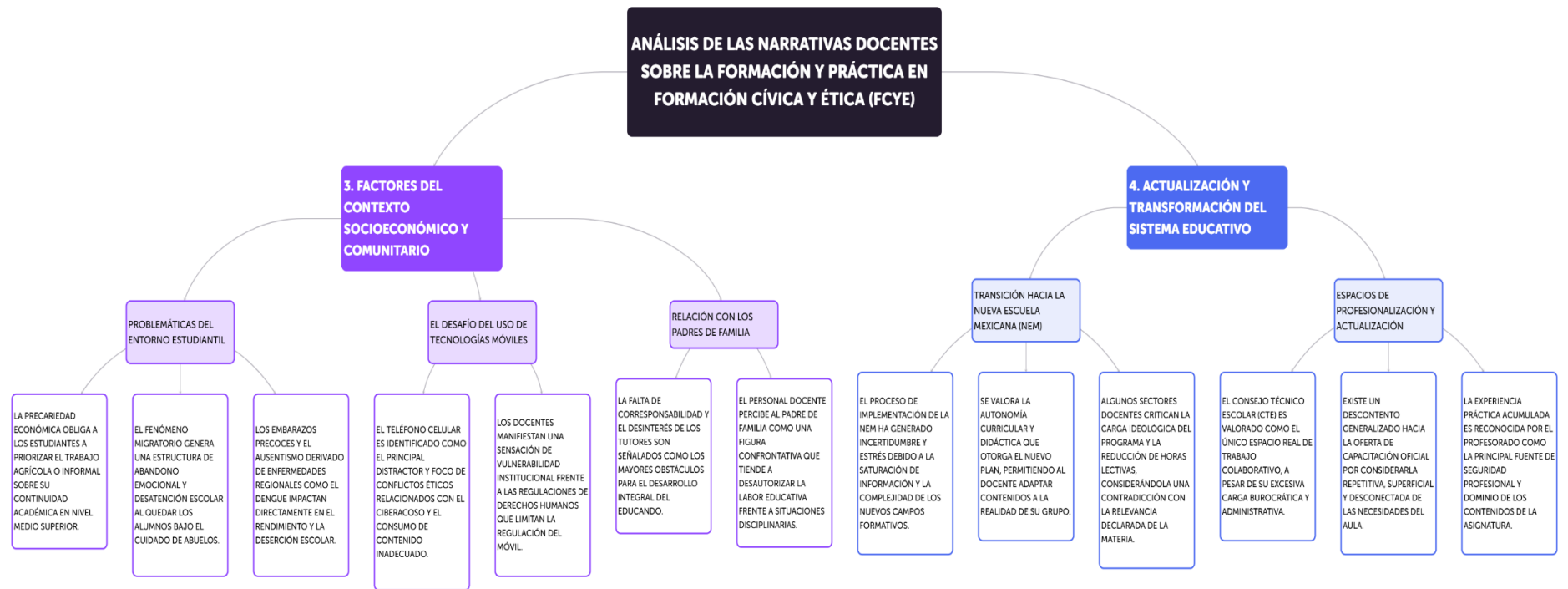


Figura de elaboración propia (2026)

CONCLUSIONES



La presente investigación expone las fuentes de conocimiento que los profesores emplean para la enseñanza de la asignatura de FCyE en escuelas de educación secundaria situadas en la zona suroeste del estado de Morelos. Devela su procedencia, el método de adquisición y, en consecuencia, la metodología de enseñanza de dicha asignatura en las instituciones educativas donde ejercen su labor.

Los descubrimientos evidencian que estos conocimientos se originan desde el interior y la subjetividad de cada individuo, a partir de su formación personal y profesional, así como del entorno personal e institucional y de la comunidad en la que desempeñan sus funciones. En segundo lugar, existen seis conocimientos pedagógicos que interactúan y dirigen su práctica; cuatro de estos se ajustaron a los definidos por Tardif (2010): disciplinarios, curriculares, pedagógicos o profesionales y experienciales.

Los dos últimos descubrimientos se derivan de la delimitación geográfica establecida en la investigación y el análisis de los relatos docentes: conocimientos éticos y contextuales que se refieren a la sensibilidad, empatía y solidaridad que los educadores cultivan a través de la interacción con los estudiantes en el aula, y conocimientos sociales y culturales que se relacionan con el contacto directo o indirecto con la comunidad en la que se ubican las instituciones educativas en las que trabajan.

A pesar de que la adquisición de saberes proviene de diversas fuentes, se halló que los conocimientos disciplinarios se adquieren mediante los contenidos del libro de texto y, principalmente, a la experiencia que los docentes adquieren al impartir enseñanza. Esto se debe a que las carreras que estudiaron son similares, pero no están específicamente enfocadas en la enseñanza de la materia. Además, aquellos que estudiaron una carrera con especialidad en esta materia admiten que fue insuficiente en este aspecto.

Así pues, la larga experiencia en impartir estas clases también ha potenciado sus conocimientos sobre el tema. Aparte del estudio de su licenciatura y la experiencia en la

enseñanza de esta materia, los profesores raramente poseen otra fuente de aprendizaje y mejora de sus saberes. Sus autoridades, IEBEM y SEP, así como su sindicato SNTE, no les proporcionan el respaldo necesario o específico para su constante aprendizaje, a pesar de que también es su obligación.

Se ha determinado que los conocimientos curriculares, así como los disciplinarios, se derivan de la experiencia como educadores. Dado que se demostró que los profesores únicamente comprenden los contenidos, términos, conceptos y modificaciones de los planes y programas oficiales basándose en lo que se menciona y examina en los CTE, en la institución y en lo que aparece en la vida cotidiana. Por ende, su conocimiento en este tema es insuficiente.

No solo los maestros poseen escasa comprensión del currículo en su calidad de docentes; también reconocen que durante su formación no han llevado a cabo ningún análisis del currículo en ninguna de sus ideas polisémicas, ni específicamente en el oficial. No obstante, en su educación, la instrucción sobre la planificación de clases fue escasa o inexistente. Este descubrimiento se encuentra en concordancia con las propuestas de De Alba (1998) y George Posner (2005), quienes argumentan que el currículo no es un documento neutro, sino una síntesis cultural y política que requiere una interpretación crítica, la cual se está omitiendo.

Por otro lado, los conocimientos pedagógicos o profesionales se adquieren en su práctica, en la cultura institucional y en su postura ética profesional, así como en las normativas y directrices establecidas por las autoridades educativas del Sistema Nacional Educativo (SNE). No obstante, los conocimientos de la cultura institucional son más predominantes en su trabajo educativo, de igual forma que los éticos, en el aula. Se notó que estos también vienen de sus ideologías, formas de entender el conocimiento o perspectivas sobre el mundo, al seleccionar, dar importancia y presentar contenidos, así como preparar estrategias, dinámicas y evaluar lo que saben los estudiantes.

Se descubrió que los conocimientos adquiridos a través de la experiencia respaldan los demás conocimientos. La repetición de sus vivencias en el aula, sus años de servicio, la interacción con los estudiantes, compañeros, padres y comunidad les confiere seguridad en su trabajo y en la instrucción. Por lo tanto, cuando son novatos en la instrucción de la materia, suelen recurrir a colegas más experimentados, y pocas veces a normativas oficiales, a sus autoridades o a sus lecciones, dado que se reveló que confían más en sus compañeros que entienden el contexto al que ambos se enfrentan.

Los conocimientos éticos y contextuales se adquieren en gran medida a través de la experiencia, a través del contacto directo y cotidiano con los estudiantes, los cuales les proporcionan un entendimiento de sus actitudes, habilidades, limitaciones, intereses, situaciones familiares y lo que se considera normal en su entorno, y los contenidos que se les proporcionan. Lo que mostró cómo los docentes se sensibilizan frente a las actitudes de los alumnos, empatizan y se solidarizan, apoyándolos en cuestiones académicas y escolares como faltas, problemas de aprendizaje, rezago y apatía.

Estos hallazgos se reflejan en la reflexión (Barrón, 2006), quien sostiene que la labor docente en las áreas de humanidades y ciencias sociales conlleva responsabilidades éticas y políticas, dado que el educador contribuye en la construcción del individuo social y en la perpetuación o modificación de valores públicos. En el caso analizado, los maestros de FCyE no solo transmiten nociones de ciudadanía y convivencia, sino que actúan como figuras de acompañamiento moral y ético frente a problemáticas escolares y familiares que rebasan el aula. Sin embargo, estos conocimientos a menudo causan en el docente enojo, tristeza y frustración.

Los conocimientos sociales y culturales se adquieren también mediante la interacción y contacto con los progenitores de los estudiantes, tanto de manera directa como indirecta con los locales de la comunidad, y son transmitidos principalmente por estos. Se ha constatado que las

comunidades exhiben una tradición robusta que combina elementos religiosos (católicos) y prehispánicos, además de supersticiones autóctonas.

Esto confirma la perspectiva de Villoro (2002), quien entiende el saber como una construcción intersubjetiva validada en comunidad. El conocimiento del docente no surge de manera aislada, sino en un proceso de apropiación social donde el contexto cultural otorga sentido a lo que se enseña y a cómo se enseña. Por consiguiente, existe una incongruencia entre lo profundamente arraigado y normalizado en su cultura y lo exhibido y estipulado en los contenidos que se exhiben en la clase.

Además, que el corte de la enseñanza cívica, como apunta Antaki (2000), involucra a los habitantes de un espacio específico. Por lo tanto, los educadores comprenden que su práctica en la enseñanza de la FCyE constituye una responsabilidad compartida, dado que todo puede afectar. Sin embargo, es poco claro lo que corresponde a los padres de familia, a las autoridades y a otros actores educativos.

Por lo tanto, suelen solucionar las situaciones de forma improvisada y de forma consistente y fundamentada con los recursos que poseen. Saben que tienen poco apoyo de los padres, especialmente los de los estudiantes que más lo necesitan. Entienden que su enseñanza se encuentra restringida a los recursos intelectuales, materiales y de tiempo.

En términos intelectuales, reconocen una deficiencia en la preparación y conocimiento en ciertos contenidos que imparten; en términos materiales, se restringen al uso de lo habitual (pizarrón, plumones, cuadernos, libros de texto, cartulinas y papel bond) debido a la escasez de recursos y espacios disponibles.

Las instituciones educativas carecen de la conexión a internet requerida para visitar páginas web, visualizar vídeos que respalden la enseñanza de un tema específico, entre otros aspectos. Esto se debe a la escasez de proyectores para trabajar en el aula, a la insuficiente

señal de internet en la región, a problemas de luz que desconectan la escasa señal de internet cuando llega a los salones.

Son conscientes de que se encuentran en un entorno de incertidumbre y complejidad. Entienden que trabajan con estudiantes que se encuentran en peligro de abandonar por dificultades familiares y económicas, corren el riesgo de embarazos tempranos y de padecer adicciones. Entienden que sus prácticas también se sustentan en un sistema que aplica planes y programas de estudio que consideran complejos, por lo que persisten en las mismas prácticas a las que están acostumbrados.

Saben que el desempeño escolar de sus estudiantes es bajo. Por ende, y a pesar de los esfuerzos de los docentes, la instrucción de la FCyE en las instituciones educativas de la región analizada se limita, tradicional y deficiente, y se encuentra condicionada por diversos factores, principalmente por el conocimiento de los profesores que imparten la asignatura.

Esto no se debe a la intención de los docentes de mejorar, puesto que perciben que el contenido es fundamental para la vida social de los alumnos. En realidad, existen numerosos factores que les dificultan hacerlo y que deben gestionar ellos mismos. Según los hallazgos logrados, se puede sostener que los profesores no son meramente implementadores de políticas educativas, sino individuos que reinterpretan, ajustan y resignifican el currículo desde sus contextos y oportunidades particulares.

En conclusión, los hallazgos permitieron confirmar que los saberes docentes constituyen una construcción social, histórica y experiencial, tal como lo plantean Maurice Tardif (2010), Mercado (1991) y Barrón (2006), que no se puede desprender de su práctica cotidiana y que determina su labor como docente y no solo como impartidor de la asignatura.

Por lo tanto, se pone de manifiesto que el profesor de FCyE funciona como un “agente pragmático” que debe traducir conceptos filosóficos y legales de alta complejidad en

herramientas comprensibles para adolescentes en situaciones de riesgo social. por ende, los educadores no solo experimentan las consecuencias de la enseñanza compleja y extensa de la ciudadanía, sino también de la subjetividad docente y de su entorno, los cuales están influenciados por la historia, las circunstancias, las resistencias, las ideologías e intereses poco perceptibles que intervienen en el aula.

Es importante destacar que la ciudadanía no se restringe solo al ámbito geográfico-terrenal, sino que también se manifiesta en el entorno virtual, donde los jóvenes siguen interactuando con los demás y donde todavía no hay las suficientes regulaciones. La educación convencional no ha conseguido solucionar el aspecto de la enseñanza para la convivencia presencial y escasamente considera estos espacios. Sin embargo, son espacios donde continúan interactuando con su círculo social: colegas escolares, progenitores y miembros de su comunidad, incluso de otras.

La escucha de las narraciones de los docentes facilitó la comprensión de la práctica docente más allá de los discursos oficiales, y permitió reconocer el compromiso ético que muchos docentes mantienen en la formación de ciudadanos críticos y participativos. Por lo que en este trabajo se sostiene la pertinencia de mantener y fortalecer la asignatura de FCyE como el eje que “cobija” transdisciplinariamente a las demás materias en la educación básica.

Las historias recuperadas muestran que, a pesar de los desafíos en las instituciones, hay un lugar donde los estudiantes pueden aprender a ser responsables y a conocer sus derechos y deberes. Lo expuesto en esta sección de conclusiones permite la exploración de otras líneas de investigación, como la observación de clase que lleve a observaciones más concretas que las percepciones de un conjunto de docentes, con la finalidad de elaborar un plan de acción que apoye actualizaciones, recursos, estrategias, conocimientos, didácticas, entre otros aspectos. Esto posibilitará que los profesores mejoren su labor sin necesidad de esperar a que sus representantes y directivos lo decidan.

Un área de estudio adicional podría enfocarse en examinar las deficiencias o prejuicios en el conocimiento y en la enseñanza de la legislación correspondiente al tema. Este es uno de los aspectos que los profesores abordan menos, ya que afirman que no están adecuadamente preparados en esta cuestión. Finalmente, se sugiere hacer investigaciones que motiven a los docentes a convertirse en investigadores, puesto que tienen la ventaja de estar involucrados en los discursos políticos y educativos, en la enseñanza y en la observación constante de su entorno.

REFERENCIAS

- Acuerdo número 16363 por el que se autoriza los para ser aplicado en todo el sistema educativo nacional, el nuevo plan de estudios de Educación Media Básica o Educación Secundaria. 11 de septiembre. 1974. DOF.
https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4704621&fecha=11/09/1974&cod_diario=202752
- Aguilera, M., Rafael, Z. y Gutiérrez, E. (2021). La práctica docente: los saberes que ponen en juego los aprendices de maestros. *CONICEN*.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-78902021000100018
- Alcaraz, B., Román, R. y Santana, L. (2014). Los saberes docentes en la prácticas escolares. *EDUCACIENCIA*. (4), 5, pp. 114-128.
<https://tecnocientifica.com.mx/volumenes/10%20Los%20saberes.pdf>
- Aliño Santiago, S. y Pineda Pérez, M. (2002). *Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud en la adolescencia*. Minsap.
- Antaki, I. (2000). *El manual del ciudadano contemporáneo*. Ariel.
- Aragón Rivera, A. (2012). Ciudadanía y derechos sociales: las dificultades de la ciudadanía social. *Andamios*, (9) 18. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632012000100007
- Araújo, S. y Yurén, T. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de la formación cívica y ética en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19), pp. 631-652. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001904>
- Arredondo, A. (2007). Políticas públicas y educación secundaria en la primera mitad del siglo XIX en México. *RMIE*. [https://www.academia.edu/14001904/POLÍTICAS PÚBLICAS Y EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XIX EN MÉXICO](https://www.academia.edu/14001904/POL%C3%8DTICAS_P%C3%9BLICAS_Y_EDUCACI%C3%93N_SECUNDARIA_EN_LA_PRIMERA_MITAD_DEL_SIGLO_XIX_EN_M%C3%89XICO) | Adelina Arredondo - Academia.edu
- Barrera, O. (2009). La evaluación de la educación cívica y ética en México. Un recorrido por 3° de primaria y 3° de secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2 (1).
- Barrón, C. (2006). Los saberes del docente. Una perspectiva desde las Humanidades y Ciencias Sociales. *Perspectiva Educativa*, (48), pp. 11-26.

[https://www.academia.edu/68631186/Los Saberes Del Docente Una Perspectiva Desde Las Humanidades y Las Ciencias Sociales](https://www.academia.edu/68631186/Los_Saberes_Del_Docente_Una_Perspectiva_Desde_Las_Humanidades_y_Las_Ciencias_Sociales)

Best J. W. (1983). *Cómo investigar en educación*. Morata.

Blanco, E. (2017). Teorías de la reproducción y desigualdad educativa en México. *RMIE*, (22) 74, pp. 751-781. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n74/1405-6666-rmie-22-74-00751.pdf>

Blanco, E. (2021). La desigualdad de oportunidades educativas en México (1958-2010): desplazamiento y reconfiguración. *Perfiles educativos*, (43) 171. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982021000100008&script=sci_arttext

Bobbio, N. (1989). *Estado, gobierno y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.

Bolívar, A. (2002). *¿de nobis ipsis silemus?* Epistemología de la investigación. Biográfico narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (4) 1. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003

Cámara de Diputados. (2012). *Informes presidenciales, Miguel de la Madrid Hurtado*. Dirección General de Servicios de Documentación, Información y Análisis. [*informesdegobierno.delamadrid.pdf](http://informesdegobierno.delamadrid.pdf)

Cardiel Chaidez, M. G., Casillas Rodríguez, E. y Ponce Grima, V. M. (2015). Estudiantes normalistas de Formación Cívica y Ética. Concepciones y prácticas desde escuelas normales. *Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa*, (1) 1. <https://www.ensj.edu.mx/wp-content/uploads/2016/02/Estud-norm-de-Form-Cív-y-Étic.-RIIFEDUC-Vol-1-Núm-1-sep-oct-2015-pg-cr-cc.pdf>

Castañeda, M. A. y Navia, C. (2017). *Narrativas, sujetos e instituciones en la formación docente*. UPN

Chávez, M. C. (2011). Los problemas y desafíos de la Formación Cívica y Ética desde la perspectiva de los profesores de escuelas secundarias. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. [Microsoft Word - 1008 \(comie.org.mx\)](https://comie.org.mx)

Colegio de México. (2020). Diccionario del Español Mexicano. Consultado el 10 de noviembre de 2020. [DEM | Diccionario del español de México \(colmex.mx\)](https://dem.colmex.mx)

Conde S. L. (2015). *Formación Ciudadana en México*. Instituto Nacional Electoral. [CDCD-32.pdf \(ine.mx\)](https://ine.mx)

- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (1946, 30 de diciembre). *Decreto que reforma el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial. [CPEUM ref 041 30dic46 ima.pdf \(diputados.gob.mx\)](#)
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. (2019, 30 de septiembre). *DECRETO por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. Diario Oficial de la Federación. [DOF - Diario Oficial de la Federación](#)
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila Editores.
- De la Madrid Hurtado, M (1982). *Discurso de Toma de Posesión de Miguel de la Madrid Hurtado como presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*.
- Delgadillo Macias, J. (2018). *Estado de Morelos. Dimensiones del desarrollo territorial y la planeación regional y metropolitana*. UNAM. <https://libros.crim.unam.mx/index.php/lc/catalog/view/66/80/525-1>
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. UNESCO. [La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI \(compendio\) - UNESCO Biblioteca Digital](#)
- Dewey, J. (1916). *Democracia y educación*. Ediciones Morata.
- Diario Oficial de la Federación. (1940). *Ley Orgánica de Educación, reglamentaria de los artículos 3°; 27, fracción III; 31, fracción I; 73, fracciones X y XXV, y 123, fracción XII constitucionales*.
- Díaz Barriga, A. (2003). The curriculum: conceptual and practical tensions. Revista electrónica de investigación educativa, versión online, REDIE: vol. 5, no.2, 2003.
- Díaz Barriga, A. (2005). Desarrollo del Currículo e innovación: modelos e investigación en los 90. *Perfiles Educativos*, (107) 27, pp. 57-84. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n107/n107a04.pdf>
- Díaz Barriga, A. (2013). *La investigación curricular en México 2002-2012*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. [La-investigación-curricular-en-México.pdf \(comie.org.mx\)](#)
- Díaz Barriga, A. (2025). 08 problemática presentada en la formación docente. Blog de Jefatura sector 6. <https://www.youtube.com/watch?v=BEL9FxcBeVc>

- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Valera, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Revista de Investigación Educativa*, (2) 7.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009
- Diccionario de la Lengua Española (del). (27 de junio de 2023). *Narrativa*.
- Ducoing, P. (2003). En torno a las nociones de formación. *Sujetos, actos y procesos de formación, tomo II*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Elizondo, A. y Rodríguez, L. (2009). Los maestros y la formación cívica y ética. *REICE*, (7) 2, pp. 151-161. (España). <https://www.redalyc.org/pdf/551/55111725009.pdf>
- Expansión. (2019). *10 datos que revelan qué tan grave es la corrupción en México*.
<https://politica.expansion.mx/mexico/2020/12/08/10-datos-corrupcion-mexico>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fondo Regional para la Cultura y las Artes. (2023). *Morelos*. [Cultura Centro - Morelos](#)
- Fuentes, O. (2004). La educación básica y los derechos humanos. *Revista Cero en conducta*, (36-37), pp. 4-7. <https://www.ceroenconducta.org/revistas/Revista36-37/Revista36-37Sello%20%28arrastrado%29%201.pdf>
- García, L. (2020). Los saberes y competencias docentes en educación a distancia y digital. una reflexión para la formación. *RIED*, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23 (2), pp. 9-30. <https://www.redalyc.org/journal/3314/331463171001/html/>
- González, J. M. (coord.). (2017). *Ciudadanía planetaria*. PRISA.
- González, G. y Urquijo, S. (1997). *Adolescencia y teorías del aprendizaje. fundamentos. Documentos base*. Universidad Nacional del mar de la Plata.
<https://www.aacademica.org/sebastian.urquijo/57>
- Guevara, G. (2006). Democracia y educación. Dos notas críticas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. RMIE, (11) 29, pp. 639-653.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662006000200639
- Hegel, G. (1966). *Fenomenología del espíritu*. Fondo de Cultura Económica.
- Hobsbawm, E. (1994). *Historia del siglo XX*. Crítica.

- INEE. (2019). *La educación obligatoria en México, informe 2019*.
https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/cap_0102.html
- INEE. *Evaluación EXCALE*. [Excale - INEE \(mejoredu.gob.mx\)](https://mejoredu.gob.mx/excale)
- INEGI. (2021). *Estadísticas a propósito del día internacional contra la corrupción*.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP_Corrupcion2021.pdf
- INEGI. (2021). *Incidencia delictiva*. <https://www.inegi.org.mx/temas/incidencia/>
- INEGI. (2021). Resultados de la Encuesta Nacional de Cultura Cívica. Comunicado de Prensa número 188/21. *Encuesta Nacional de Cultura Cívica (ENCUCI) 2020* (inegi.org.mx)
- INEGI. (2022). *Quinto censo de población 1930*. [Quinto Censo de Población 1930 \(inegi.org.mx\)](https://inegi.org.mx/temas/quinto-censo-de-poblacion-1930/)
- INEGI. (2022). *Séptimo censo general de población 1950*. [Séptimo Censo General de Población 1950 \(inegi.org.mx\)](https://inegi.org.mx/temas/septimo-censo-general-de-poblacion-1950/)
- INEGI. (2023). *Información de México para niños*. [Resumen. Morelos \(inegi.org.mx\)](https://inegi.org.mx/temas/informacion-de-mexico-para-ninos/)
- INEGI. (2020). *Cuéntame: Información de México para niños*.
<https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/escolaridad.aspx>
- Instituto Nacional Electoral. (2015). *Informe País sobre la calidad de la ciudadanía en México*. INE-COLMEX.
https://portalanterior.ine.mx/archivos2/s/DECEYEC/EducacionCivica/Documento_Principal_23Nov.pdf
- Instituto Nacional Electoral. (2020). *Informe país. El curso de la democracia en México*. INE-PNUD.
<https://www.ine.mx/wp-content/uploads/2022/09/deceyec-informe-pais-2020.pdf>
- Jaramillo, E. A., Solano, A. y Vergara, Ma. H. (2016). Los saberes docentes: un análisis desde la situación docente en la escuela normal. *RECIE*, (3) 1.
- Jonas, H. (1998). *Pour une éthique du futur*. Rivages Poche.
- Kosik, K. (1963). *Dialéctica de la totalidad concreta*. Dialéctica de lo concreto. Grijalbo S. A.
- Landeros, L. (2017). *La Formación Cívica y Ética en México. Apuntes sobre la configuración de un discurso educativo* [ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0211.pdf>

- Larios Gómez, E. (2017). Educación en valores., revista *RAITES*, (6) 3. [Educación en Valores | Larios Gómez | Revista Raites \(itc.mx\)](#)
- Larroyo. (1981). *Historia comparada de la educación en México*. Editorial Porrúa.
- Latapí, P. (2003). El debate sobre los valores en la escuela mexicana. Fondo de Cultura Económica.
- Lazarín, F. (2008). El dilema: en la primaria o en la preparatoria. La dirección de enseñanza secundaria. *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México*. Aula XXI Santillana.
- León, G. (2015). La narrativa como recurso en la investigación educativa. *PRAXIS INVESTIGATIVA, ReDIE*, (7), 13. http://praxisinvestigativa.mx/assets/13_7_narrativas.pdf
- Lizcano, F. (2012). Conceptos de ciudadano, ciudadanía y civismo. *Polis*, (11) 32. [Conceptos de ciudadano, ciudadanía y civismo \(scielo.cl\)](#)
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano los maestros. *Centro de Educación y Estudios Avanzados*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48375>
- Meyer, E. (2004). Jesús Reyes Heróles y su concepción social del derecho. *Abogados en la rotonda de los hombres ilustres*. Porrúa
- Morales, L. G. (Coord.). (2018 2da. Ed.). *Historiografía, territorio y región*. UAEM. <http://libros.uaem.mx/archivos/epub/historia-morelos/historia-morelos-1.pdf>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco. unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378091/PDF/378091spa.pdf.multi
- Morin, E. (2008). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (2023). *Educación en la era planetaria*. Gedisa.
- Ochoa, A. (2010). Los conocimientos y opiniones de los docentes de educación primaria acerca de la asignatura de formación cívica y ética. El caso de Querétaro, México. *Perfiles Educativos*, (33) 134, pp. 115-135. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n134/v33n134a8.pdf>
- OEA. (2002). Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica. [https://www.academia.edu/7047896/Narrativa docente pr%C3%A1cticas escolares y reconstrucci%C3%B3n de la memoria pedag%C3%B3gica](https://www.academia.edu/7047896/Narrativa_docente_pr%C3%A1cticas_escolares_y_reconstrucci%C3%B3n_de_la_memoria_pedag%C3%B3gica)

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2017). *La formación inicial docente en educación para la ciudadanía en América Latina*. UNESCO.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369972_spa

Organización Mundial de la Salud. (2023). Salud del adolescente. Consultado el 9 de noviembre de 2023. [Salud del adolescente \(who.int\)](https://www.who.int/es/temas/salud-adolescente)

Organización Panamericana de la Salud. (2023). Salud del adolescente. [Salud del adolescente - OPS/OMS | Organización Panamericana de la Salud \(paho.org\)](https://www.paho.org/es/temas/salud-adolescente)

Oxford languages. (2023). Diccionario Oxford lenguajes. Consultado el 10 de noviembre de 2023.

Pérez, C. (2007). Educación ética para el ejercicio de la ciudadanía. *Educación, ética y responsabilidad ciudadana de los docentes*. IFE.

Plá, S. (2026). Ser docente. IISUE-UNAM YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=_VTGZM7TRvw

Posner, G. (2005). Análisis del currículo. McGraw Hill.

Ramírez Ángeles, H. (2008). *Las nociones de democracia y ciudadanía en los programas de estudio de Educación Cívica: las tres últimas reformas en secundaria*. [tesis de maestría, UPN].

Real Academia Española. (2021). *Diccionario de la lengua española*. Consultado el 9 de marzo de 2021. [Diccionario de la lengua española | Edición del Tricentenario | RAE - ASALE](https://dicionariodela.rae.es/)

Real Academia Española. (2022). *Diccionario de la lengua española*. Consultado el 20 de septiembre de 2022. [Diccionario de la lengua española | Edición del Tricentenario | RAE - ASALE](https://dicionariodela.rae.es/)

Real Academia Española. (2023). *Diccionario de la lengua española*. Consultado el 10 de noviembre de 2023. [Diccionario de la lengua española | Edición del Tricentenario | RAE - ASALE](https://dicionariodela.rae.es/)

Remedi, E. (Coord.). (2004). *Instituciones educativas: sujetos, historia e identidades*. Plaza y Valdés.

Robles Garibay, I. (2004). *El adolescente. Desarrollo de la inteligencia cognitiva, emocional y grupal*. Gernika.

Rodríguez McKeon, L. E. (2015). La formación cívica y ética en la escuela: entre la instrucción y la formación. *Revista Folios*, 41, pp. 37-50. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345938641004.pdf>

Rodríguez Ortiz, A. M. (2021). La narrativa como un método para la construcción y expresión del conocimiento en la investigación didáctica. *Scielo*.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-89322020000200183

Saldaña, J. (2018 2da. Ed.). The coding manual for qualitative researches. SAGE.

Secretaría de Economía. (2023). *Data México* [-, Municipio]. [Coatlán del Río: Economía, empleo, equidad, calidad de vida, educación, salud y seguridad pública | Data México \(economia.gob.mx\)](#)

Secretaría de Economía. (2023). *Data México* [-, Municipio]. [Miacatlán: Economía, empleo, equidad, calidad de vida, educación, salud y seguridad pública | Data México \(economia.gob.mx\)](#)

Secretaría de Economía. (2023). *Data México* [-, Municipio]. [Xoxocotla: Economía, empleo, equidad, calidad de vida, educación, salud y seguridad pública | Data México \(economia.gob.mx\)](#)

Secretaría de Economía. (2023). *Data México Morelos*. [Morelos: Economía, empleo, equidad, calidad de vida, educación, salud y seguridad pública | Data México \(economia.gob.mx\)](#)

Secretaría de Educación Pública. (1942). *Ley Orgánica de la Educación Pública reglamentaria de los artículos 3º, 31, fracción i; 73 fracciones x y XXV; y 123, fracción XII. de la constitución política de los estados unidos mexicanos*.

Secretaría de educación Pública. (1973). *Ley Federal de la Educación*.

https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_29111973.pdf

Secretaría de Educación Pública. (1984, 23 de marzo). *Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura*. *Diario Oficial de la Federación*. En [DOF - Diario Oficial de la Federación](#)

Secretaría de Educación Pública. (1988). *Acuerdo número 135 por el que se autoriza el Plan de Estudios para la formación de docentes de la Educación Media a nivel licenciatura*. En <http://dof.gob.mx/index.php?year=1988&month=06&day=08>

Secretaría de Educación Pública. (1999, 29 de enero). *ACUERDO número 253 por el que se actualizan los diversos números 177 y 182, mediante los cuales se establecieron, respectivamente, un nuevo plan de estudios para educación secundaria y, los programas de estudio correspondientes*. *Diario Oficial de la Federación*. [a253.pdf \(sep.gob.mx\)](#)

- Secretaría de Educación Pública. (2000). *Acuerdo número 269 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación Inicial de Profesores de Educación Secundaria*. En <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a269.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2000). *Licenciatura en educación secundaria, campo de formación específica. Especialidad: Formación Cívica y Ética*. Programa Nacional para la Transformación y el fortalecimiento académicos de las Escuelas Normales.
- Secretaría de Educación Pública. (2006, 26 de mayo). *Acuerdo por el que se establece el nuevo Plan y Programa de estudios para la Educación Secundaria. Acuerdo 384*. Diario Oficial de la Federación. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4915713&fecha=26/05/2006#gsc.tab=0
- Secretaría de Educación Pública. (2011, 19 de agosto). *Acuerdo por el que establece la articulación de la educación básica. Acuerdo 592*. Diario Oficial de la Federación. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011#gsc.tab=0
- Secretaría de Educación Pública. (2011, 7 de junio). *Acuerdo por el que se establecen las normas generales para la evaluación de los aprendizajes esperados, acreditación, regulación, promoción y certificación de los educandos de la educación básica. Acuerdo 12/05/18*. Diario Oficial de la Federación. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5525414&fecha=07/06/2018#gsc.tab=0
- Secretaría de Educación Pública. (2017, 11 de noviembre). *Acuerdo Anúmero 12/10/17 por el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral*. Diario Oficial de la Federación. En [DOF - Diario Oficial de la Federación](#)
- Secretaría de Educación Pública. (2017, 29 de junio). *El Acuerdo número 07/06/17 por el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica*. Diario Oficial de la Federación. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/38735731-9155-46a2-9584-369e119dc079/a07_06_17.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los Planes y Programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica*. En https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018 y <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/116>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Catálogo de perfiles, educación básica*. Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.

<https://www.usebeq.edu.mx/PaginaWEB/Content/PromocionFuncionIncentivos/CAT%C3%81LOGO%20DE%20PERFILES%20EDUCACION%20BASICA.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (s.f.). *Anexo 18. Plan de estudios para la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana*. DEGESuM. En [zEXcsvnCau-ANEXO 18 DEL ACUERDO 16 08 22.pdf \(sep.gob.mx\)](#)

Tardif, M. (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

UNESCO. (1966). *Actas de la Conferencia General, 14.A. reunión*.

UNESCO. (1974). *Conferencia General en su 18° sesión*.

UNESCO. (1985). *A cronology of UNESCO 1945-1985*.

UNESCO. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial*. Consultado el 3 de septiembre 2023.

[Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje - UNESCO Biblioteca Digital](#)

UNESCO. (2017). *La formación inicial docente para la ciudadanía en América Latina*. Análisis comparado de seis casos.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369972_spa?posInSet=19&queryId=50ce7668-e66c-4abb-aefe-be91c64352cb

UNESCO. *Educación para el desarrollo sostenible*. Consultado el 13 de septiembre de 2023.

[Educación para el desarrollo sostenible: hoja de ruta - UNESCO Biblioteca Digital](#)

Urrutia de la Torre, F. (2015). Formación moral, cívica y ética con estudiantes de nivel secundaria en México. Estudio y valoración de desempeños docentes y propuesta pedagógica para su mejora. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*.

<https://www.redalyc.org/pdf/270/27043549004.pdf>

Vergara Alonso, M. H. (2016). Los saberes docentes: un análisis desde la situación docente en las escuelas normal. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*. 3 (1), pp. 425-432.

https://www.academia.edu/40416601/2016_vol3_num1_Los_saberes_docentes_un_an%C3%A1lisis_desde_la_situaci%C3%B3n_docente_en_la_escuela_normal

Villoro, L. (2002). *Creer, saber, conocer*. Siglo XXI Editores.

Yurén, M. T. (1992). Educación centrada en valores y dignidad humana. *Revista de Pedagogía*, 11 (9). UNP. [Educación Centrada En Valores Y Dignidad Humana.pdf \[d47e9wxz5jn2\] \(idoc.pub\)](#)

- Yurén, M. T. (2000). Formación, eticidad y su relación pedagógica. *Formación y puesta a distancia, su dimensión ética*. Paídos.
- Yurén, T. (2013). Ética profesional y praxis. Una revisión desde el concepto de 'agencia'. *Perfiles educativos*, 35 (142). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400016
- Yurén, T., Navia C. y Saenger C. (Coords), (2005). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Ediciones Pomares.
- Zambrano Leal, A. (2006). *Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja*. *Educere*, (10) 33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603303>
- Zeballos, M. L. (2015). *Los saberes profesionales en la enseñanza de prácticas investigativas en escuelas secundarias: una primera aproximación*. [Tesis de grado. Universidad Nacional de la Plata]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-78902021000100018
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón: uso crítico de la teoría*. Anthopos Editorial.
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 2 (1). La educación secundaria en México: al filo de su reforma (redalyc.org).

ANEXOS



ANEXO 1. GUION PARA LAS ENTREVISTAS NARRATIVAS SEMIESTRUCTURADAS

GUION DE ENTREVISTA

Datos personales: nombre, edad, lugar(es) donde labora, nivel de estudios.

¿Qué es para usted ser docente de FCyE?

¿cómo define la formación cívica y ética?

¿Cómo es ser docente de FCyE en esta institución?

¿Cómo llegó a ser docente de FCyE?

¿Cuál fue su formación previa para ser docente de FCyE?

¿Qué experiencias de su formación recuerda como apoyo para su labor hoy en día?

¿Cuál sería su autocrítica respecto a sus clases?

¿De qué forma acostumbra a evaluar la materia?

¿Cómo evalúa los aprendizajes de los alumnos?

¿Cuáles son los materiales de apoyo que suele usar en sus clases?

¿Qué tan familiarizado (a) está con los planes y programas de estudio oficiales?

¿Cuál sería su crítica hacia ellos y sus cambios?

¿Qué cambios ha notado en sus clases en el tiempo que lleva impartiendo la materia?

¿Qué le da la certeza de que los conceptos y contenidos que enseña son adecuados para los jóvenes?

¿Cómo sabe si los estudiantes obtienen resultados esperados?

ANEXO 2

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS (UAEM)
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (ICE)

“Los saberes docentes de los maestros de FCyE en secundaria: estudio
cualitativo”

Tesista

Mtra. Samantha Morales Nava

La siguiente información es provista para usted en caso de que decida participar en el proyecto de investigación. Usted es libre de decidir no participar o retirarse en cualquier momento del estudio. Se le ha invitado a participar en esta entrevista por ser usted docente de la asignatura de Formación Cívica y Ética y, por lo tanto, actor de fundamental importancia para desarrollar el proyecto de investigación que se le presenta.

Esta investigación tiene como propósito conocer, describir y analizar los saberes con los que los maestros de la asignatura de Formación Cívica y Ética expresan llevar a cabo su práctica pedagógica en el salón de clases, y cómo estos se desarrollan en relación con su entorno, persona (trayecto profesional que ha llevado y personal referente a su desempeño profesional) e institución educativa. lo anterior a partir de una entrevista que se le realizará, así como el análisis de su narrativa.

Su participación consta de:

Una entrevista que se registrará en audio (aproximado de 40 min. A una hora)

Toma de notas (en el momento de la entrevista) que serán usadas para el estudio.

No dude en hacer cualquier pregunta que considere oportuna respecto al proyecto, antes, durante y después de participar. Cualquier cuestión le será aclarada gustosamente. Se hace de su conocimiento que su nombre quedará en anonimato y no será asociado con los hallazgos u otras investigaciones. Solo la información que nos otorgue aparecerá en el proyecto sin revelar sus datos personales.

Su participación conlleva mínimos riesgos en este estudio y, se espera que su participación otorgue beneficios a otras investigaciones relacionadas o sea un referente para esta temática. Usted como participante se puede beneficiar de este estudio como un espacio de reflexión, escucha y diálogo.

En caso de presentar alguna duda o necesitar aclaraciones puede comunicarse:

Mtra. Samantha Morales Nava

Correo electrónico: samanthamie18@gmail.com

Teléfono: (777) 5 13 12 83

Si ha decido formar parte de esta investigación educativa, por favor firme su consentimiento con pleno conocimiento de la naturaleza y propósito del procedimiento. Le será otorgada una copia de este formato.

Fecha:

Nombre y firma del participante: _____

Nombre y firma de la tesista: _____

Samantha Morales Nava
Estudiante del programa Doctorado en Educación
ICE-UAEM

ACTA DE DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

Los y las integrantes de la Comisión Revisora del Trabajo de Tesis Doctoral titulado: *Saberes docentes en la formación cívica y ética* que presenta la candidata a Doctora en Educación: **Samantha Morales Nava**, quien realizó su investigación bajo la Dirección del Dr. Omar García Ponde de León, después de haber revisado la tesis, otorgan los **VOTOS APROBATORIOS**

Observaciones:

Cuernavaca, Morelos, a 26 de mayo de 2026

DIRECTOR(A) DE TESIS	Dr. Omar García Ponde de León
LECTOR(A)	Dra. Cony Brunhilde Saenger Pedrero
LECTOR(A)	Dra. Ofmara Yadira Zúñiga Hernández
LECTOR(A)	Dr. José Carlos Aguirre Salgado
LECTOR(A)	Dr. Ricardo Pérez Mora
LECTOR(A)	Dra. María Concepción Barrón Tirado
LECTOR(A)	Dra. Maribel Castillo Díaz



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento con firma electrónica UAEM, soportada por el certificado vigente a la fecha de su elaboración y con efectos plenos de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS PUBLICADOS en el ÓRGANO INFORMATIVO UNIVERSITARIO "ADOLFO MENÉNDEZ SAMARÁ" número 117 de fecha 20 de abril de 2021.

Sello electrónico

OMAR GARCIA PONCE DE LEON | Fecha:2026-05-26 15:03:42 | FIRMANTE

n1idq4F2tyusX5SCc/EVEfmPxTit8XgREUG8doPgoRq8W6gvgU2Aa+JT3G5npVNZD037D5c0gdkb9JDDjIPxS7XWD5xkZV6qtyUxWS9eMtUsmyrR35Ui5UqigC46xf7IUiZad/UU3KtWLyPyPg0h5crbv4K3U6tOIphdnuUYsgYhWl6TKyQP4/yCjTmyfk4/7xpMqlRc01ndITKnt2bw5rXBC0WhYxoLTvZ3neDGFjBaqSVUqa9vKHx3bJg6zjInqBFgx1M8Aj+nJsLrLzGR3I8+ixiPJgpvj/IWA/t2a+28tOu1/6KfhcJlhCftxMrRO9iS/XIfQtNrfZfEkXMNg==

CONY BRUNHILDE SAENGER PEDRERO | Fecha:2026-05-26 16:04:41 | FIRMANTE

HOnSBch2eK1QGzkkJRTJfYotzBMpnlFi8iWnFzN6r4WeK2nbZOUTexOodJlx358iWSKDO/Nj86dj3tTpZjw0qZHzMXKl4UrbH1VqFATGwb/fl0mznlgAE9zBIavs/qb3XsdBn6+NXRHGAueBmp5R/6nO476svTivEMNfxMV0JxwJME75UwWBh6bz0wWXA1PC967v93J1hQVmjQ20PLHqRF3pWfoycWWhyr2XSTZi7DOR+4d9R6/eUKFP+QD+6GMazB7xXNELp sr3zN6EMe2f5jem2Q25Z+F6cDVsz64BPhzfkkzJyS2Q6ax1QqsLlOJDM00/x2LRIDhbZ9LFw==

MARIBEL CASTILLO DIAZ | Fecha:2026-05-26 16:51:46 | FIRMANTE

NYsQ78qCRj4FzVHIH6uY39Rq7wwJiab2YXYO0MS4fq43FqgyOc/x5Dtbl15rex7IFAUEAmqrOKzcKgWButTnVcmq5Z3tk7hZDeVEhlw2YRQIDQnHd2U2xlbFDHOzGjhKSndzh9XxZAgWv5WQjh4ZrAEKKWoHHZCYiNV0r/oYo+GDj5imXHqIpHrMlI85XjX1+wxZiZpTLFsVxhYmxaq2nMN3pA4y5h80drzYj1YSBXoEdBnRMucW/XiBvc27t6Slp5iL6Re0kWG0ZDIOQDRB13DKgwUX0JqxiJU7sVtJwlhEaj0dE/QpEcV+3yW5jlapxJbdf3BciTIFmUoNRA==

JOSE CARLOS AGUIRRE SALGADO | Fecha:2026-05-26 17:01:46 | FIRMANTE

QhLQgDc7540d0GwUntcs0opuniOje+uuuWy/8Eu+1D3eigCgqLEBfWfT26HiqR1CrELIYJfEJQJiTKq90gMO28sZ0qgOBUpQlji3Aj8CBg6pA7vw4h7ly/LhFEE+uu4t3i//wTh4xqSG2eL82r20U8zAKKVRD2Gp5bg6TjT6NOYUGPLAJ+72IQymIRMYVJY+GUONj1MEiw9FP9oWso2pOC7s17LG0c8RHIM20LFizTVH2u7ypZvPj1yaGTRPeupDjn8ix9ZI5O0b5VcoS9vgJg/dZRK5EF/uYzfMJaBKgt5FslKfZw+tt6bRklrhqxxq49eULfYa9O0Z7vytceOEcyA==

RICARDO PÉREZ MORA | Fecha:2026-05-26 21:34:51 | FIRMANTE

gaMZd0DztY08rSLtE7IU7L3Kdpp/WYdSSNdgc7C8fNgzRSG7SlecAAxji3bTGjB881Dq7EwoclgVWhGK8wnOd2dF6ttOM42vat9xDWibcXQlOPXC4Kqs6gBcUG+3BbqAuf+Oay5xakgl750okn7VGU69lHs0b8oZKRzf+yQgEKHmzH3YNw6Th1zl31DHay1DUMdTdUuEeacqoy6dTdiHo4/vGnl1QRP5nZ7IYy2nqLP8/LAZRp5Pcq8x0ImfCAXdiM3rXD6e4R5klYNQwJdp2GW0d84/ABa2CROj1+TQ9Tao2LgY1T778FO3F/Kt5BtXVTRwdR4CpNbFgy7ruUU6g==

MARÍA CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO | Fecha:2026-05-27 09:23:51 | FIRMANTE

qLaOVMsY0C3ym/r63Q7HKp9HY4RpfGeA1XNvb79ukD3ODB30xzSHT6mqydog4jggReeJQ38eL2PZYCVrii7phLaQ5Ayg5RIRWA/5wAny0MBK6Kqkv4GNI7yG/z6yJKQ1IRdLI Xgu5pDd3BkoFi3JaCy/XYFch2hd7w3vNaksYYyoDv0O+FAjhVoZ/L+1w3/iME3zxvpDaxeicJiuxcxj4uwO97Udw09GsKpKM7EQQgW5mGVCguzH/Cz36C31Tmc+lyXU/dJYoNdf2UwIEX/xWTR0ghhZx8fVgG0q1ck1CnicNXGsXhC0hsZv8O3+7y3eXNldi+aUlkJaFn/EhA==

OFMARA YADIRA ZUÑIGA HERNANDEZ | Fecha:2026-05-27 10:32:55 | FIRMANTE

eY4EDNaeaDpX2q77/pUISco4jd9e0tu50g0JakdknfYvavJ4lFmlw11M9/KbWERmFy+6ocgkeNTXxEV6CT8VhJB5uKy1p22Bllo/BXkE7KcJLPNIPYueZnRNTQZ2x2jrPzbp5g6fwC0JmPn9grasrGRYUnMibtZM38R05cuszqniNB/IG8tbZO6sp30ZQthWztqz+uTS/uvFJd2AgHYwFD29kYIANuJrPervMgCjG1CqkS9GcLWfOlrlKvAn9ms3iUkAv1Z9sf/+icfPVjvl4mKc uaoQvV14pbl6i5tV5clEYra6ogQ8G3sK0xC6+C7XTLoKuchw9h4NuAe9W9hA==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



JrmbvHUhu

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/UzzEM3drp8XvHwOdyEiMvxRMIMujFBPW>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029