



**EDUCACIÓN**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD AJUSCO  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**TRAYECTORIAS Y CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA  
FORMACIÓN CIUDADANA EN LA ESCUELA NACIONAL  
PREPARATORIA No. 7**

**TESIS  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:  
RAÚL ALEJANDRO HINOJOSA MERCADO**

**ASESORA:  
DRA. MARÍA CONCEPCIÓN CHÁVEZ ROMO**

**CIUDAD DE MÉXICO, SEPTIEMBRE, 2024**



**EDUCACIÓN**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Secretaría Académica  
Área Académica 5  
Teoría Pedagógica y  
Formación Docente  
Programa Educativo:  
Licenciatura en Pedagogía

Ciudad de México, julio 01 de 2024

TURNO MATUTINO  
F(06) S(19)

**DESIGNACIÓN DE JURADO DE EXAMEN PROFESIONAL**

La Coordinación del Área Académica Teoría Pedagógica y Formación Docente, tiene el agrado de comunicarle que a propuesta de la Comisión de Titulación ha sido designado **SINODAL** del Jurado del Examen Profesional de: **RAÚL ALEJANDRO HINOJOSA MERCADO**, pasante de esta Licenciatura, quien presenta la **TESIS**: titulada: **"TRAYECTORIAS Y CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA NO. 7"**, para obtener el título de Licenciada en Pedagogía.

Reciba un ejemplar de la misma para su revisión y DICTAMINACIÓN. Se le recuerda que con base en el Artículo 39 del Reglamento General de Titulación Profesional de Licenciatura, dispone de un plazo no mayor de 20 días hábiles, a partir de la fecha de recibido, para emitir el dictamen por escrito correspondiente.

JURADO	NOMBRE	FIRMA	FECHA
Presidente (a)	GEORGINA RAMÍREZ DORANTES		
Secretaria (o)	MARÍA CONCEPCIÓN CHÁVEZ ROMO		
Vocal	VICTOR GÓMEZ GERARDO		
Suplente	GABRIELA GONZÁLEZ GÓMEZ		

Atentamente  
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

**EVA FRANCISCA RAUTENBERG Y PETERSEN**  
Coordinadora del Área Académica:  
Teoría Pedagógica y Formación Docente  
Programa Educativo: Licenciatura en Pedagogía

NOTA: Oficio revisado y aprobado por el Consejo de la Licenciatura en Pedagogía el 03/10/14 y por el Consejo Interno del Área Académica 5: Teoría Pedagógica y Formación Docente el 23/10/14 y entró en vigor el 05/11/14.

c.c.p.- Comisión de Titulación.

Alumno.

IEH/SUP/ECCO



## **Agradecimientos**

A mi familia, que me motivó y apoyó en esta experiencia educativa.

A Galilea, gracias por recorrer juntos este camino pedagógico.

A Ricardo, por tu amistad, risas y aprendizajes durante nuestra formación.

A mi asesora, la profesora María Concepción Chávez Romo, gracias por su acompañamiento, sus enseñanzas, su apoyo y su actitud crítica y propositiva durante mi proceso formativo y en la elaboración de este trabajo de investigación.

“Educar para transformar”.

## Índice

<b>Introducción</b>	1
<b>Capítulo 1 La formación ciudadana en la Educación media superior</b>	3
1.1 Construcción y delimitación del objeto de estudio	3
1.2 Estado de la cuestión:	7
1.2.1 La formación ciudadana desde la perspectiva docente	7
1.2.2 Investigaciones sobre la formación ciudadana en la Educación Media Superior	11
1.3 Relevancia de la investigación	14
1.4 Objetivos de investigación	15
<b>Capítulo 2 Fundamentación teórica y marco normativo institucional</b>	17
2.1 Ciudadanía desde una perspectiva integral	17
2.2. Los procesos de formación ciudadana	23
2.3 La formación ciudadana en la Educación Media Superior: RIEMS y el Plan de Estudios de la EMS (2008 y 2017).	30
2.4 Presencia de la formación ciudadana en el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria	41
2.5 Función docente en los procesos de formación ciudadana	46
<b>Capítulo 3 Metodología y sujetos de estudio</b>	53
3.1 Camino metodológico. La perspectiva de investigación.	53
3.2 Recopilación y organización de la información	55
3.3 Sujetos de estudio: trayectorias y condiciones laborales de las y los docentes de la Escuela Nacional Preparatoria No. 7	60
<b>Capítulo 4 Resultados de investigación</b>	73
4.1 Concepciones docentes sobre la formación ciudadana	74
4.2 Función docente en la formación ciudadana de la Escuela Nacional Preparatoria No. 7	78
4.3 La Escuela Nacional Preparatoria No. 7 como espacio para formar ciudadanía	84
4.4 Influencia de las concepciones docentes en las prácticas declaradas de formación ciudadana	89
<b>Conclusiones y reflexión final</b>	96
Referencias bibliográficas	102

## Introducción

Este trabajo de investigación aborda el tema de la formación ciudadana (FC) desde la perspectiva de profesores de Educación Media Superior (EMS). Su propósito es analizar las concepciones docentes sobre dicho proceso formativo, así como la influencia de estas sobre sus propias prácticas. Cabe señalar que esta tesis se inició en el año 2021, en el contexto de la pandemia ocasionada por el virus Sars-Cov-2, por este motivo el trabajo de campo se restringió a entrevistas con docentes, de manera virtual. Tomando esto en cuenta, este trabajo se organiza en 4 capítulos, como sigue:

*Capítulo 1 La formación ciudadana en la Educación media superior:* se describe el proceso de construcción y delimitación del objeto de estudio que va de las inquietudes iniciales hasta el diseño de las preguntas y objetivos de investigación. Además, se presenta un estado de la cuestión, a partir de una breve revisión de lo que se ha documentado sobre la formación ciudadana, desde el enfoque de los docentes, en la EMS. Asimismo, se argumenta la relevancia y justificación de llevar a cabo esta tesis de licenciatura.

*Capítulo 2 Fundamentación teórica y marco normativo institucional:* en este capítulo se realiza un análisis de los principales conceptos a partir de los cuales se interpretan las concepciones docentes sobre la formación ciudadana. Aunado a esto, se identifica la presencia de la FC en la EMS, por medio de la revisión de los principales documentos normativos elaborados por las autoridades educativas, así como los planes y programas de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria.

*Capítulo 3 Metodología y sujetos de estudio:* en este apartado se describe la metodología empleada para realizar la investigación. Además, se explica el procedimiento para recopilar y organizar la información. Por último, se hace una caracterización de los sujetos de estudio, incluyendo aspectos biográficos, así como aspectos de las condiciones laborales y formativas de los docentes.

*Capítulo 4 Resultados de investigación:* éste es el capítulo central ya que recupera y organiza los principales hallazgos obtenidos de las entrevistas realizadas a los docentes. Permitiendo analizar sus concepciones sobre la formación ciudadana, las funciones que tienen como docentes, así como la influencia de éstas sobre las prácticas de los profesores. Incluyendo las opiniones de los maestros en relación con la Escuela Nacional Preparatoria como espacio para formar ciudadanos.

*Conclusiones y reflexión final:* por último, se presentan las conclusiones generales de la investigación, incorporando las impresiones del autor de esta de investigación, así como el reconocimiento de las limitaciones en el desarrollo de la tesis. Asimismo, se expone una reflexión final relacionada con la formación de ciudadanos y con el propio proceso de investigación.

## Capítulo 1

### La formación ciudadana en la Educación media superior

#### 1.1 Construcción y delimitación del objeto de estudio

Para construir y delimitar nuestro objeto de estudio caminamos a través de un proceso de preguntas amplias que fue necesario ir concretando. Partimos del interés por comprender cómo se forma ciudadanía en las escuelas. Para ello es indispensable conocer la perspectiva de las y los docentes, ya que juegan un papel relevante en ésta.

Asimismo, consideramos relevante analizar cuál es su concepción de ciudadanía, de formación ciudadana, qué papel le atribuyen a la escuela como institución educadora de jóvenes ciudadanos, cuál es su propio papel en este proceso, entre otros aspectos.

El concepto que tengan las y los docentes sobre la ciudadanía y de sus procesos de formación cobra relevancia ya que orienta sus esfuerzos y actividades de enseñanza. Siguiendo a Rodríguez (2009) la ciudadanía se ha venido construyendo, modificando y ampliando conforme al devenir histórico.

De entrada, podemos mencionar que la ciudadanía no se limita a una condición jurídica, es decir, no es sólo algo dado u otorgado por la ley o las autoridades. Es una forma de ser y de actuar que requiere de un proceso formativo (Chávez y Landeros 2021).

Dicho proceso busca el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a una persona vivir en un Estado democrático y de legalidad, además, pretende formar personas críticas y con principios éticos que en caso de que las normas, leyes y condiciones económicas y sociales sean injustas o desiguales puedan organizarse para exigir y construir condiciones reales y legales más justas.

Los aprendizajes necesarios en este tipo de formación requieren tanto de conocimientos y habilidades de reflexión y toma de conciencia individual, como de elementos éticos y sociales, por lo que implica el reconocimiento de las y los otros/as.

De esta manera, la formación ciudadana está presente en distintos espacios y momentos de la vida de las personas, por ejemplo, en la familia, en los equipos deportivos, en organizaciones y movimientos sociales, grupos culturales, partidos políticos y por supuesto en la escuela. En ésta existen procesos intencionados y organizados de formación ciudadana.

En nuestro país es relevante la creación en el año de 1999 de la asignatura de formación cívica y ética en el nivel secundaria, ya que buscaba ir más allá del civismo tradicional enfocado en el conocimiento de derechos de la Constitución, así como la descripción del funcionamiento de las Instituciones del Estado, que si bien son contenidos importantes se quedaban a un nivel informativo (Chávez y Landeros, 2021).

La nueva asignatura destacaba por su enfoque formativo, que busca desarrollar habilidades y actitudes de reflexión, diálogo, participación, crítica, organización colectiva, respeto a los derechos humanos, entre otras, necesarias para vivir en una sociedad democrática.

De esta forma en las últimas dos décadas se ha venido configurando en la educación básica procesos de construcción de ciudadanía que tienen como expresión curricular la asignatura de Formación Cívica y Ética. No obstante, es necesario mencionar que la formación ciudadana va más allá de una materia o de contenidos específicos.

El contexto institucional, la forma como se toman las decisiones en la escuela y en las aulas, las actividades culturales o deportivas, la relación docente-alumno, entre otras, son espacios y actividades que contribuyen o afectan la formación de ciudadanía.

En el caso de la educación media superior la formación ciudadana no aparece de manera tan consolidada como en la educación básica, probablemente debido a la diversidad de opciones curriculares que dificulta su estudio sistemático. La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) publicada en el año 2008 establece un marco curricular común que señala competencias genéricas que las y los egresados deben tener. Las cuáles son retomadas en la reforma curricular 2017 (SEP, 2017).

Dentro de dicho marco curricular común, cada Institución de educación media superior mantiene sus particularidades. En el perfil profesional de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) se señala que las y los egresados/as serán capaces de “reconocer los valores y comportamientos de su contexto social, poniendo en práctica su formación afable y humanística, es decir, su código ético, que lo ayudará a fomentar su iniciativa, creatividad, respeto, lealtad, solidaridad, patriotismo y conciencia de Estado” (Escuela Nacional Preparatoria, 1996, p. 1).

Pasando a los sujetos que participan en la formación ciudadana, desde nuestro punto de vista, las y los docentes tienen un papel principal. Ellas y ellos son los que llevan a la práctica los programas de estudio, enseñan contenidos, además diseñan experiencias y actividades con las que intentan contribuir a dicha formación. Para realizar esta tarea se espera que sean democráticos, justos, tolerantes, reflexivos, críticos, participativos, que respeten la diversidad y a los derechos humanos, es decir, algo que la sociedad aspira a ser, pero todavía no es.

Sin embargo, al parecer, la formación, las condiciones laborales, institucionales y el contexto social no son las mejores o por lo menos las mínimas indispensables para la magnitud de las expectativas que se tienen de las y los docentes en términos de su papel en la formación ciudadana. Ejemplo de ello es que con frecuencia no se incluyen propuestas de formación ciudadana en la formación inicial de las y los universitarios/as que posteriormente se dedican a la docencia en EMS.

Asimismo, existen pocas propuestas de formación continua en el ámbito de la FC para la EMS. En ese sentido, el propio sistema educativo no proporciona una preparación para la tarea encomendada.

Situamos nuestra investigación en la Escuela Nacional Preparatoria No. 7 “Ezequiel A. Chávez”, ubicada en la Alcaldía Venustiano Carranza, Ciudad de México. Es necesario identificar las particularidades históricas, educativas, culturales y laborales de este plantel, cabe aclarar que las entrevistas a los docentes se realizaron de manera virtual durante el año 2021, en el contexto de la pandemia provocada por el virus COVID-19, lo que imposibilitó acudir a la escuela para realizar observaciones y trabajo en campo.

Por lo anterior, para comprender los procesos de formación ciudadana que se llevan a cabo en la ENP No. 7 se analizarán las concepciones docentes. Rebasando las posibilidades de este proyecto investigar una muestra representativa de las y los docentes. Lo que nos proponemos es, mediante un enfoque cualitativo y por medio de entrevistas, recuperar la voz y profundizar desde la perspectiva de algunas/os docentes.

De esta manera, planteamos las siguientes preguntas que orientan nuestra investigación:

- ¿Cuáles son las concepciones docentes sobre la formación ciudadana en la Escuela Nacional Preparatoria No. 7?
- ¿De qué manera está presente la formación ciudadana en el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria?
- ¿Qué aspectos destacan las y los docentes de la ENP No. 7 como parte de sus funciones en los procesos de formación ciudadana?
- ¿Cuáles son las trayectorias profesionales y condiciones laborales de las y los docentes de la ENP No. 7?

## **1.2 Estado de la cuestión**

Siguiendo a Esquivel (2013) el estado del arte o de la cuestión permite realizar un análisis del conocimiento producido en torno a un objeto de estudio. Además, nos ayuda a identificar los objetivos, alcances y limitaciones de otras investigaciones en torno al tema, así como las metodologías y enfoques desde los que se ha abordado (p. 68).

En ese sentido, en este apartado presentamos un análisis de algunas investigaciones relacionadas con nuestro objeto de estudio a fin de proporcionar un panorama general. De manera que no se trata de realizar una revisión exhaustiva de toda la literatura, pero sí consultar investigaciones que se consideran fundamentales para el tema que se ha seleccionado en el presente trabajo.

Para ello delimitamos la búsqueda de investigaciones al contexto Latinoamericano, asimismo, se cuidó que los trabajos consultados fueran de una elaboración reciente, no mayor a 10 años, a excepción del trabajo de Rodríguez (2009) que incluimos en este estado de la cuestión por su aporte a nuestra investigación.

### **1.2.1 La formación ciudadana desde la perspectiva docente**

Partimos del contexto latinoamericano con la investigación realizada por Benjumea, Galvis y Orrego (2018) en la que se analiza el sentido que le dan las y los docentes colombianos a la formación ciudadana. La metodología utilizada fue de corte cualitativo y la información fue recopilada a través de una entrevista semiestructurada. La selección de informantes incluye a ocho docentes, uno por cada área del conocimiento de la educación obligatoria en Colombia.

Los hallazgos de los sentidos que le dan los docentes a la formación ciudadana son presentados por medio de categorías de análisis, entre las que mencionamos aquellas que consideramos más relevantes porque nos permiten la reflexión de nuestros propios supuestos de investigación. Las y los docentes entrevistados le otorgan importancia a la formación ciudadana, asimismo, en la mayoría de los

profesores domina la concepción de ciudadanía orientada hacia el conocimiento de los derechos y el cumplimiento de deberes, ponen el énfasis en mostrar con el ejemplo cómo hacer las cosas bien.

Respecto al papel de la familia difieren en sus opiniones. Algunos comentan que la formación académica de la familia es un factor importante para contribuir a la formación ciudadana de las y los estudiantes; otros dicen que es más relevante que la familia tenga una cultura de buenos principios.

Por otro lado, la mayoría coincide en que existe falta de compromiso en la familia por los asuntos relacionados con la escuela, además mencionan que hay una falta de valores en las y los estudiantes que, en cierta medida, es arrastrada desde el hogar.

Al expresar el papel de la escuela en la formación ciudadana se destaca que la escuela es un escenario de convivencia, participación, discusión y juego, que contribuye de manera importante a dicha tarea. También se aborda el curriculum como un espacio con asignaturas que presentan contenidos en mayor o menor grado relacionadas con la formación ciudadana. Asimismo, se analiza la expresión oculta del curriculum en la que la vida cotidiana de las escuelas y las relaciones entre los distintos actores educativos son fundamentales.

Este último aspecto es relevante para nuestra investigación ya que nuestros sujetos de estudio son docentes de materias de diversas áreas del conocimiento y como se verá en los siguientes capítulos de este trabajo, parece ser que la relación que tienen los contenidos de una u otra materia con la formación ciudadana, no son un factor fundamental a la hora de formar ciudadanía, lo que resulta en un argumento a favor de la transversalidad de la construcción de actitudes ciudadanas.

Orellana y Muñoz (2019) realizan una investigación-acción en la que estudian las concepciones y representaciones sobre la ciudadanía que poseen diversos actores educativos en Colegios Municipales de Chile. La información fue recopilada por medio de grupos de discusión en torno a conceptos de ciudadanía, formación

ciudadana y escuela. Los informantes incluían a distintos actores educativos (docentes, directivos, estudiantes).

Sobre el concepto de ciudadanía, destaca las concepciones semejantes con otras investigaciones en Latinoamérica, en las que es representada como la posesión de derechos y obligaciones. En menor medida se señala la participación, el respeto a los derechos humanos y la contribución a la comunidad como elementos de la ciudadanía.

Las y los participantes conciben la formación ciudadana como un proceso para generar aprendizajes que fomenten la construcción de una identidad, la habilidad de convivir con otros, el respeto, el compromiso, la empatía, la solidaridad, entre otros valores. Para promover lo anterior mencionan que se debe buscar una formación integral.

Asimismo, las y los informantes asignan un papel fundamental a la escuela en la tarea de formar ciudadanos. Ellas y ellos consideran que la escuela y sus integrantes deben fomentar experiencias democráticas y de convivencia como parte de la FC. Además, afirman que es necesario vincular a la escuela con la comunidad, es decir partir de las situaciones y problemas de la comunidad.

Pasando al análisis de investigaciones producidas en México, estudiamos el trabajo elaborado por Rodríguez (2009) que, entre otros aportes, sustenta la importancia de estudiar los discursos, lo que se piensa y dice sobre la formación ciudadana, ya que tienen una estrecha relación con lo que se hace o se practica.

Dicha investigación lleva como título "*La configuración de la formación de ciudadanía en la escuela. Análisis de un caso en educación secundaria*". Su objetivo es analizar los significados que dan sentido a las prácticas de formación de ciudadanía que se desarrollan dentro de la escuela. Los sujetos de investigación fueron docentes, alumnos y la directora de una escuela secundaria. El método utilizado para realizar la investigación fue la etnografía y se aplicaron observaciones y entrevistas como instrumentos para recopilar información.

Desde la perspectiva de la autora, las relaciones que se establecen entre personas y el ambiente escolar son factores más relevantes en la tarea de formar ciudadanía, que lo que formalmente se menciona en los planes y programas de estudios. A partir de este enfoque estudiar las concepciones de directivos, docentes y estudiantes cobra importancia para comprender los procesos de formación de ciudadanía.

Una de las conclusiones principales a las que arriba la investigación es que “La configuración de las prácticas de la formación de ciudadanía en la escuela se encuentran estrechamente interrelacionadas con la producción del discurso pedagógico local” (2009, pp. 193-194).

De esta conclusión podemos destacar que hay una relación cercana entre lo que se piensa y se dice con lo que se hace en el ámbito de la formación ciudadana. Este aspecto es importante para nuestra investigación porque nos proponemos analizar este tipo de formación desde las concepciones docentes.

La tesis doctoral elaborada por Chávez (2013) titulada “*Los maestros de formación cívica y ética en la educación secundaria. Relatos y reflexiones acerca de su experiencia docente*” tiene como objetivo general conocer las opiniones de docentes de secundaria sobre “los desafíos que condicionan el logro de aprendizajes de sus alumnos y en identificar los significados que le otorgan a su función docente” (p.4).

Dicho estudio recurrió a una metodología cualitativa y para el trabajo de campo se realizaron grupos de discusión con docentes de secundaria y telesecundaria. Como parte de los resultados de la investigación, la autora sistematiza 10 desafíos señalados por los docentes, entre ellos: el entorno sociocultural y económico de sus estudiantes, así como las condiciones institucionales y de organización curricular, por ejemplo: grupos numerosos, tiempos, materiales y recursos escasos.

Sobre los significados que otorgan a su función docente como responsables de la asignatura de formación cívica y ética, la autora señala que los maestros identifican a los valores como el elemento principal de la asignatura y que el papel de la escuela consiste en reforzar esos valores que se han aprendido en el ámbito familiar.

Al respecto, los docentes mencionan que la familia es la principal responsable de formar valores. Sin embargo, Chávez acota este aspecto argumentado que los maestros de educación primaria sí asumen como parte de sus funciones principales la tarea de formar ciudadanía. Este será un aspecto por analizar y comparar con nuestros informantes.

De esta manera, en el discurso de los profesores participantes de este estudio, se encuentra un énfasis en la formación valoral y no en los procesos de construcción de ciudadanía. Así la autora señala que: “da la impresión de que el principal propósito de los maestros consiste en formar buenas personas y no ciudadano” (p. 135).

Si bien dicha investigación doctoral tiene como sujetos de investigación a docentes de nivel secundaria, coincide con los propósitos de nuestro trabajo, ya que aborda el estudio de la formación ciudadana desde la perspectiva de los docentes. Por otro lado, la autora menciona que una de las tareas pendientes para futuras investigaciones es indagar sobre qué tipo de conocimientos teóricos y conceptuales los docentes consideran necesarios para su tarea en la formación cívica y ética.

### **1.2.2 Investigaciones sobre la formación ciudadana en la Educación Media Superior**

En el estado del conocimiento correspondiente a los años 2002-2011 que elaboró el COMIE, en el campo de educación y valores y en particular en el ámbito de la formación ciudadana, se señala la escasez de investigaciones sobre esta temática en el nivel medio superior. Sin embargo, posterior a este estado del conocimiento se han realizado nuevas investigaciones sobre la formación ciudadana en dicho nivel.

Una de esas investigaciones es la realizada por Castro, Rodríguez y Smith (2014) que tiene como objetivo analizar cuál es el papel del docente de EMS en la construcción de una ciudadanía activa en el México actual. Los sujetos de investigación son docentes que se encuentran realizando la maestría en Docencia para la Educación Media Superior en la UNAM, es de nuestro interés porque uno de los docentes participantes labora en la ENP No. 7. La metodología de investigación

utilizada se inclina al enfoque cuantitativo y el instrumento principal para recopilar información fue el cuestionario.

La información obtenida por la aplicación del cuestionario se clasifica en 4 ejes de análisis que son: perfil docente; cultura política y ejercicio ciudadano; contexto institucional; y percepción sobre su función en la construcción de ciudadanía. Además, se hace un análisis comparativo entre las respuestas de docentes que laboran en la UNAM y docentes que laboran en instituciones educativas distintas a la UNAM. Sobre este aspecto, en términos generales, son más las similitudes que las diferencias entre los dos grupos comparados.

Algunos de los resultados de investigación son que las representaciones y prácticas políticas y ciudadanas de los docentes no difieren de manera notable de las representaciones y prácticas de la sociedad en general. Asimismo, las y los docentes reconocen el valor de su función y el de la escuela en los procesos de construcción de ciudadanía.

Por su parte Fonseca (2016) realiza una investigación con docentes de bachillerato tecnológico en el estado de Morelos, con el fin de comprender cómo conciben y asumen la ciudadanía, la participación de la escuela y la suya propia en la formación ciudadana de las y los estudiantes. La metodología empleada es cuantitativa, se realizó una encuesta a una muestra no probabilística de 157 docentes.

Algunos de los datos obtenidos indican que 56% de las y los docentes define a la ciudadanía relacionándola con la participación activa en sociedad, derechos y deberes o pertenencia a la comunidad, sin embargo, ningún encuestado redactó una definición amplia de la ciudadanía.

Asimismo, la gran mayoría de docentes (88%) reconoce que su práctica profesional promueve actitudes, comportamientos y valores ciudadanos en estudiantes. Cabe señalar que al mencionar ejemplos de cómo se promovían dichas actitudes y valores las respuestas tienden a relacionarse con aspectos del civismo y normas de

urbanidad. Sobre la misma pregunta 8 % no respondió a la pregunta y 4 % aceptó no hacerlo.

Destaca que el 46% de maestros indica no haber recibido capacitación para llevar a cabo este tipo de formación. Este porcentaje muestra un ejemplo de la poca capacitación que se da a los maestros en materia de formación ciudadana.

A partir de la revisión del estado de la cuestión podemos observar que hay diversos trabajos cuyo objeto de estudio son las concepciones, opiniones y sentido de los actores que participan en los procesos de formación ciudadana. Asimismo, aunque en el penúltimo estado del conocimiento realizado por el COMIE (2002-2011) eran pocas las investigaciones en el nivel medio superior, en los últimos años ha aumentado el número de investigaciones realizadas en dicho nivel educativo. Esta situación se comprueba con el reciente estado del conocimiento correspondiente al período 2012-2022.

Los trabajos analizados en este apartado nos permiten reconocer lo que se ha estudiado y cómo se ha estudiado, a la vez que nutren nuestros supuestos iniciales de investigación.

Asimismo, encontramos similitudes entre las investigaciones, por ejemplo, que en México en los niveles de primaria y bachillerato los docentes consideran relevante el papel de la escuela y el suyo propio en la formación de ciudadanos y ciudadanas, sin embargo, a la hora de conocer sus concepciones en torno a dicho proceso formativo predominan las opiniones cercanas al civismo tradicional, al discurso sobre derechos y obligaciones, así como al papel del docente como un ejemplo a seguir, todos los anteriores aspectos son importantes, pero no los únicos en el amplio proceso de formación ciudadana.

Sobre los aspectos metodológicos observamos que existen trabajos que abordan la formación ciudadana desde la perspectiva docente tanto en secundaria como en educación media superior, sin embargo, en este último nivel continúa la escasez de abordajes metodológicos cualitativos. Por esta razón, asumimos que nuestro trabajo

aporta en ese sentido, al buscar comprender las concepciones de docentes recuperando sus voces desde un enfoque cualitativo.

### **1.3 Relevancia de la investigación**

Vivimos en un mundo complejo, cambiante, diverso y lleno de incertidumbres. En nuestro país, existen graves condiciones de desigualdad económica, social, de género y raciales. Asimismo, nos encontramos en una situación política que para algunas personas, a las que me sumo, representa un cambio de régimen político. Sin embargo, prevalecen los altos índices de violencia e impunidad.

En ese sentido, es relevante que desde la escuela se continúen y mejoren los procesos de formación ciudadana. Para esto es necesario comprender los que ya se llevan a cabo con la finalidad de recuperar sus aspectos positivos y reflexionar en los aspectos que se puedan mejorar. Con lo anterior no queremos decir que la educación y la formación ciudadana van a solucionar todos los problemas, sin embargo, sería un error negarles su capacidad para contribuir a la transformación.

Comparto la utopía de muchas personas, pensada como un horizonte a seguir y no como algo imposible, de una sociedad más justa, equitativa, crítica, participativa y donde se respete la diversidad. Una condición indispensable para avanzar hacia esa sociedad es comprenderla. En esta investigación se tratará de aportar a la comprensión de los procesos de formación ciudadana que se llevan a cabo en la Escuela Nacional Preparatoria No. 7. Lo haremos recuperando la perspectiva de las y los docentes, que desde nuestra postura son los actores principales en los procesos de formación ciudadana escolarizados.

En el estado del conocimiento correspondiente a los años 2002-2011 que elabora el Congreso Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), en el campo de educación y valores, y en particular en el ámbito de la formación ciudadana, la educación media superior aparece como el nivel educativo en el que se han realizado menos investigaciones. Al respecto Molina y Heredia (2013) señalan que “se mantiene como una constante, con relación al estado del conocimiento de las dos décadas

anteriores, la reducida escasa presencia de estudios realizados en la educación media superior” (p. 237).

En los años posteriores a este estado del conocimiento ha habido nuevas investigaciones sobre la formación ciudadana en la EMS (Castro, Rodríguez y Smith, 2014; Fonseca 2016). Algunas coinciden con nuestra intención de estudiar dicha formación desde la perspectiva de las y los docentes. Sin embargo, continúa la producción reducida de investigaciones abordadas desde una metodología cualitativa que permita comprender los procesos de formación ciudadana recuperando la voz y concepciones de quienes ejercen la docencia, considerando un contexto situado.

Este proyecto de investigación se construye desde la opción de campo de “Dimensiones, contextos y prácticas pedagógicas en el quehacer docente”, de la Licenciatura en Pedagogía, de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Como su nombre lo sugiere hay dimensiones y contextos que configuran el quehacer docente. Creemos que en el marco de esas configuraciones las y los docentes ejercen su libertad y autonomía, en mayor o menor grado, al momento de la acción didáctica y pedagógica. En ese sentido, estudiar los procesos de formación ciudadana desde las concepciones de los sujetos que participan en ellos, contribuye a comprenderlos pedagógicamente.

#### **1.4 Objetivos de investigación**

Derivado de lo anteriormente expuesto, proponemos los siguientes objetivos de investigación:

##### **Objetivo general**

Analizar las concepciones docentes sobre la formación ciudadana en la Escuela Nacional Preparatoria No. 7, así como su influencia en dichos procesos formativos.

##### **Objetivos particulares**

- Revisar el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria para identificar cómo está presente la formación ciudadana.

- Analizar la función e influencia que reconocen las y los docentes de la ENP No. 7 sobre su papel en los procesos de formación ciudadana.
- Conocer las trayectorias profesionales y condiciones laborales de las y los docentes de la ENP No. 7.

## Capítulo 2

### Fundamentación teórica y marco normativo institucional

#### 2.1 Ciudadanía desde una perspectiva integral

Este apartado tiene el propósito de realizar un acercamiento al concepto de ciudadanía y al de los procesos necesarios para su formación. Es una tarea compleja debido a la diversidad de posturas, a la abundante información sobre el tema, así como a su evolución histórica y al hecho de que la ciudadanía es algo que estamos viviendo, experimentando y modificando día con día.

De manera simultánea, la ciudadanía es una condición que se nos niega y limita, debido a diferentes poderes y contextos. Como los aspectos económicos, socioculturales, de sexo y color de piel.

Por estos motivos, la ciudadanía está en un constante proceso de transformación, lo que dificulta su comprensión y conceptualización.

Al respecto Rodríguez (2009) señala que las dificultades para definir este concepto se deben a que “es una construcción histórica muy elaborada, pero de la cual se deriva una forma de percibirse a sí mismo en relación con los demás, es decir, una identidad” (p. 25). Esta aclaración permite apuntar una primera idea: la ciudadanía como relación entre personas y relación con la comunidad, con la ciudad y con el Estado.

Chávez (2013) coincide con la idea de que la construcción de ciudadanía pasa por superar el ámbito de la moral individual, y busca contribuir a formar “el sentimiento de pertenencia a una comunidad o grupo social específico para tomar decisiones de carácter público” ...por lo que “se requiere desarrollar el sentido de justicia como criterio normativo y virtud política” (p. 6).

La relación entre personas puede observar condiciones de colaboración, respeto, igualdad, participación, diálogo, solidaridad, o bien manifestar características de dominación, explotación, desigualdad. En la práctica la sociedad es compleja y

existen ambos tipos de condiciones en las que se enmarcan las prácticas ciudadanas.

Teresa Yurén (2013) afirma que la relación que sostienen las personas con el Estado, se manifiesta en la participación de los ciudadanos para construir, mantener o transformar el Estado. En esta perspectiva, la ciudadanía no se limita a los conocimientos y habilidades para vivir y convivir en el orden de cosas vigente, sino que, en caso de que ese orden de cosas sea injusto, busca desarrollar reflexiones, crítica y participación para transformar el orden establecido.

En nuestro país, el artículo 34 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos señala tres requisitos para tener la condición de ciudadano: ser mexicano, haber cumplido 18 años y tener un modo honesto de vivir (Diario Oficial de la Federación, 2023). Por su parte los artículos 35 y 36, mencionan una serie de derechos y obligaciones que todos los ciudadanos poseen.

Sacristán (2003) apunta la idea de una ciudadanía que supera su aspecto legal y formal, considerándola como relación entre personas y con la comunidad, sobre este tema menciona lo siguiente: “Más allá de disponer del estatuto legal de ciudadanos, serlo implica crear un vínculo social entre ellos en el seno de una comunidad donde desarrollamos la vida social” (p.13).

Este mismo autor (2003) señala que los procesos de incorporación de derechos sociales han ampliado el concepto de ciudadanía, por lo que cada vez se vuelve más complejo “traspasando el sentido jurídico y formal al que se había circunscrito durante siglos e instalándose en el territorio de la discusión política entre visiones de hasta donde es posible y conveniente extender y profundizar en estos derechos” (p. 15).

Por su parte Molina (2011) hace una clasificación de las principales vertientes de la ciudadanía en las sociedades actuales, distinguiendo tres: liberal, comunitarista y republicana. Estas vertientes permiten ampliar y complejizar el concepto de ciudadanía.

La autora menciona que la corriente liberal, cuestiona el Estado del Bienestar, que buscaba garantizar a la población condiciones dignas de vida, por medio de políticas y apoyos sociales. Desde esta perspectiva se señala que las políticas sociales generan una dinámica asistencialista y de conformismo, “pasando por alto la responsabilidad de cada cual de ganarse la vida” (Molina, 2011, p. 37).

Asimismo, en esta corriente liberal, se promueve la formación de ciudadanos globales, que comparten varios principios universales. Lo cual es cuestionable dadas las condiciones geopolíticas actuales, en las que algunos países dominan económica y militarmente a otros.

Yurén, desde una perspectiva crítica, nos dice lo siguiente sobre la ciudadanía en el contexto del neoliberalismo:

la ciudadanía también se ha visto trastocada, pues frente al verdadero poder el individuo no es un ciudadano sino sólo un consumidor que vive una libertad ilusoria y pierde cada vez más su autonomía. En estas condiciones, la función del Estado se reduce cada vez más a controlar a los consumidores defectuosos (2013, p. 83)

En ese sentido esta vertiente tiene una relación directa con el neoliberalismo, modelo económico que dominó a partir de los años ochenta del siglo XX y que, en la actualidad, a pesar de que goza de buena salud, parece que va perdiendo su hegemonía.

Este modelo, entre otros aspectos, promovió la formación de ciudadanos competitivos, el individualismo, la cultura del esfuerzo (que en ocasiones raya en la meritocracia), la privatización de sectores económicos, culturales y educativos, así como el fomento de las habilidades empresariales.

Por su parte la vertiente comunitarista considera que las personas y su conducta son configuradas por su historia y contexto. En tal sentido, no se comparte la supuesta libertad de los individuos de elegir su futuro, que se sostiene en la perspectiva liberal, dando prioridad al grupo o comunidad sobre el individuo, como forma de organización para mejorar la vida.

Sobre esta corriente Molina (2011) señala que la “idea de que pertenecer a una comunidad, es la única posición normativa desde la cual la legitimidad política puede tener sentido”. (p. 38). Desde esta perspectiva se reconoce la diversidad cultural, las minorías y se toma una postura crítica ante las desigualdades de género, económicas y de raza.

La autora ya mencionada, afirma que “Esta corriente surge como respuesta a una creciente incapacidad del Estado y la política de conferir algo acerca de la diversidad y multiculturalidad, así como, de la relación con el mercado” (p. 38). Así, al no encontrar la sociedad la respuesta a los problemas de las diferentes desigualdades en las instituciones del Estado, el mercado ha logrado participar en la conformación de identidades ciudadanas.

Coincidimos con la idea propuesta por la autora, aunque es necesario agregar que, en los últimos años, algunos de los gobiernos progresistas de América Latina han hecho esfuerzos por recuperar su participación en la formación de las identidades y culturas de sus ciudadanos.

Desde la mirada del que escribe este trabajo de investigación, el gobierno de nuestro país ha contribuido en la formación de las conciencias de sus ciudadanos. Lo ha hecho principalmente a través de acciones para contrarrestar las desigualdades sociales y económicas, así como promoviendo y ejerciendo un proceso de comunicación más democrático. Ejemplo de estas acciones son los programas del bienestar que ha implementado el actual gobierno, como las pensiones para los adultos mayores y personas con discapacidad, el programa sembrando vida, así como la entrega de becas para los estudiantes.

También desde el año 2018 hasta el 2024 el salario mínimo ha aumentado en un 110% (Gobierno de México, 2024). Estas medidas han logrado que, en nuestro país, entre 2020 y 2022, se redujera en 8.9 millones de personas la cifra de mexicanos en situación de pobreza. Esto equivale a que la población con carencias sociales pasara de 43.9 a 36.3 por ciento. (Gómez, 2023).

Aunado a lo anterior, el presidente López Obrador ha implementado una conferencia de prensa matutina, con la que pretende informar de manera más directa a la población sobre las acciones de su gobierno, disminuyendo la influencia de los grandes medios de información en el dominio de la agenda pública. Además, la relación que ha establecido el presidente con la población se caracteriza por tener un contacto más cercano, pues al participar en eventos públicos, suele tomarse el tiempo de escuchar las opiniones de la población y se ha promovido desde el gobierno el desarrollo de consultas populares para decidir sobre asuntos de interés nacional.

En este punto es necesario recordar que, desde una perspectiva integral, los procesos de formación ciudadana no pueden verse como procesos educativos aislados de lo que pasa en el contexto social, político y económico, más bien están influenciados por estos. De esta manera, el campo político está incidiendo, para algunos de manera positiva, para otros de manera negativa, en el proceso de formación ciudadana de la sociedad.

Toca el turno del enfoque republicano, también denominado por la autora como neorepublicanismo activo, en el que se pone el acento en la participación activa, informada y crítica de la ciudadanía. Molina (2011) menciona que “Como ejes centrales de este proceso aparecen los derechos de participación y de comunicación de los ciudadanos y los procedimientos de la formación discursiva de la opinión” (p.40).

Desde esta corriente, se retoma la teoría y el método deliberativo de Habermas por medio del cual la sociedad logra acuerdos, contrastando y debatiendo lo que es justo y deseable para una comunidad, con el propósito de arribar a consensos que tengan legitimidad (Lozano y Fernández, 2019).

Siguiendo con esta corriente, un ciudadano no se reduce a aquel que conoce los derechos y obligaciones que le otorgan las leyes, vota en las elecciones, respeta a los demás y actúa conforme las normas del orden vigente. En ese sentido “la

ciudadanía estaría basada en valores como la emancipación, el diálogo libre, y el compromiso democrático y activo en la comunidad” (Lozano y Fernández, 2019, p. 176).

Es posible apreciar que la ciudadanía como concepto y práctica está en disputa, diversos actores sociales tienen comprensiones distintas y en ocasiones opuestas de lo que sería un “buen ciudadano”. Por este motivo existe una constante lucha de poderes para instalar en las principales instituciones culturales lo que cada actor considera el deber ser del ciudadano.

Molina (2011) aporta su punto de vista sobre una ciudadanía deseable que denomina ciudadanía activa,

Con base en los planteamientos anteriores, la construcción de una ciudadanía activa, requiere poner en acción el ejercicio de deberes y derechos, como condiciones necesarias para promover la participación abierta, responsable e informada de los ciudadanos en la comunidad; demanda la identificación de condiciones de igualdad, pero a la vez, la manifestación de las diferencias y el respeto a la diversidad en condiciones de equidad, para promover el bien común (p. 41).

Desde la escuela, espacio en el que ubicamos esta investigación, existen diversas propuestas y experiencias en términos de formación ciudadana. Por un lado, algunas de ellas parecen reproducir los discursos dominantes relacionados con una ciudadanía neoliberal, individualista, conforme con la sociedad de libre mercado, sin interés ni capacidad para criticar el origen de las desigualdades; y, por otro lado, hay propuestas que buscan formar ciudadanos que no sólo sean consumidores, sino que sean conscientes de la sociedad en la que vivimos, que ejerzan sus derechos, participen en la vida pública, en su comunidad, cuestionen las desigualdades y que, en caso de que reconozcan que las condiciones de vida son injustas, cuenten con las habilidades para criticarlas y transformarlas.

## **2.2. Los procesos de formación ciudadana**

A partir de este breve análisis de la ciudadanía se desprende que la condición de ser ciudadano no se limita a su aspecto legal, sino que considera diversos aspectos, experiencias, contextos, actores, espacios, estos aspectos, y muchos más, influyen en la posibilidad de formar ciudadanía. En este sentido, Yurén afirma que la historicidad de la ciudadanía nos ha enseñado que “nunca se puede considerar acabada la tarea de formular los fines y estrategias de la formación para la ciudadanía” (2013, p. 97).

Antes de entrar al análisis particular de los procesos de formación ciudadana, abordaremos qué distingue a los procesos formativos, de otros procesos educativos. Pues bien, la formación suele ser un proceso complejo de aprendizajes profundos y normalmente de una duración prolongada. Este último aspecto es relativo, ya que es posible considerar como un proceso formativo el cursar alguna asignatura, una carrera, experiencias, relaciones entre personas, el trabajo y la vida misma.

Sobre el factor del tiempo, coincidimos con Ducoing (2013) en que el proceso de formación “se inscribe siempre en el registro del inacabamiento, de la incompletitud...y no se clausura sino hasta el ocaso de la vida” (p. 48).

Pero no únicamente se distingue a la formación por su duración, si comparamos un proceso formativo con otros procesos como la capacitación o la instrucción técnica, la formación se caracteriza por ser más compleja y buscar aprendizajes más profundos.

Otra de las características de la formación es que va más allá de la acreditación de una asignatura o de un nivel de estudios. Los saberes y experiencias que se desarrollan en un proceso formativo son tan importantes para una persona, que el formalismo de una acreditación educativa es puesto en segundo plano. Bernard, M. (2004) lo menciona de la siguiente forma: “un proceso de formación que puede o no culminar con la obtención de un diploma” (p. 61).

Ducoing (2013) señala que “La idea de un sujeto autónomo, libre y responsable, capaz de pensar, decidir por sí mismo y elegir su propia vida, aunque con el Otro representa el elemento nucleador de las diferentes líneas interpretativas de la formación” (p. 102).

Esta misma autora agrega que las tendencias actuales de la formación, la conciben en términos de modelar, dar forma y regular las conductas de las personas conforme a competencias y estándares preestablecidos por autoridades educativas, organismos internacionales o colectivos profesionales. Para la autora ésta es una perspectiva limitada ya que niega “el verdadero trabajo del proceso formativo en el que frecuentemente se prescinde del reconocimiento de la singularidad de cada uno.” (2011, p. 48)

Siguiendo las ideas de ambos autores, los procesos formativos contemplan la enseñanza y el aprendizaje de diferentes tipos de saberes, como son factuales, conceptuales, procedimentales y sobre todo actitudinales, lo que permite estructurar los saberes de los sujetos considerando como un elemento fundamental no sólo dar forma y modelar esos saberes, sino también dar la oportunidad de desarrollar la autonomía, así como criterios éticos y críticos.

Ahora bien, esta investigación habla de manera particular sobre un tipo de formación, que es la formación ciudadana. Como se puede apreciar la FC se ubica en el núcleo de los procesos formativos, contemplando aspectos como la autonomía, las disposiciones, las actitudes. González (2018) afirma que en el concepto de formación ciudadana “se materializa el contenido amplio y complejo de la categoría formación” (p. 5).

Reyes, Campos, Osandón y Muñoz (2013) clasifican los proyectos educativos relacionados con ciudadanía, en dos enfoques: minimalista y maximalista. Del primero mencionan que es un enfoque asociado con el civismo tradicional que, si bien trata de desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes, no le da la

importancia necesaria al contexto histórico y social, por lo que lo consideran un enfoque “restringido, superficial, excluyente y descontextualizado” (p. 223).

Sobre el enfoque maximalista mencionan que además de enseñar conocimientos y habilidades, promueve la comprensión del contexto, el desarrollo y experiencia activa de valores, disposiciones y actitudes. En palabras de estos autores, “mientras el enfoque minimalista pretende enseñar a respetar la ley, el enfoque maximalista aboga no sólo por respetarla, sino que también por conocer los mecanismos tendientes a su mejoramiento o abolición” (Reyes, Campos, Osandón y Muñoz, 2013, p. 224).

En el año 1999 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el programa de una nueva asignatura para la educación secundaria de nuestro país, denominada Formación cívica y ética, la cual sustituyó a los programas de Civismo (en el primero y segundo grado) y Orientación Educativa (en el tercer grado). Representando este hecho un cambio de enfoque respecto a lo que se venía haciendo en términos de construcción de ciudadanía.

Al respecto Yurén señala que el hecho de que se empleara el término formación, sugiere una nueva concepción del proceso, en el que se buscaba desarrollar “estrategias para configurar un modo de ser y de convivir” (2013, p. 131). Teniendo como propósito ir más allá de la transmisión de conocimientos legales y cívicos.

Asimismo, en el año 2008 se publicó en nuestro país la Reforma Integral de la Educación Media Superior, en la que se señala que una de las tres principales finalidades de la EMS, es la formación de ciudadanos. La propuesta de esta reforma consistía en transitar hacia un modelo educativo por competencias.

En el siguiente apartado abordaremos con mayor detenimiento esta reforma. Lo que destacamos aquí es que podríamos ubicar estos dos proyectos educativos de formación ciudadana, como propuestas que buscan transitar hacia un modelo maximalista, dentro de la clasificación elaborada por Reyes, Campos, Osandón y Muñoz (2013).

A la clasificación minimalista/maximalista, los autores agregan un componente conceptual que permite distinguir los fines de la formación ciudadana: la tensión entre consenso y disenso. Desde el siglo pasado, Paulo Freire había señalado con contundencia que todo proyecto y práctica educativa es a su vez un proyecto y práctica política. En ese sentido, lo educativo obedece a diversos intereses.

Reyes, Campos, Osandón y Muñoz destacan que “La formación ciudadana posee un componente ideológico potente sobre lo que implica participar en la sociedad y se juega entre las distintas concepciones sobre el ser ciudadano” (2013, p. 233). De esta manera, un plan de estudios, un programa, los contenidos, el material educativo y el propio docente pueden tener entre sí, una concepción distinta e incluso contraria de la democracia, la política, los movimientos sociales, el trabajo, entre otros elementos que conforman a la sociedad.

Para algunos, es posible pensar la democracia como la forma de organización que mantiene la estabilidad y el orden de cosas en la sociedad dentro del marco legal. Desde esta mirada, si un movimiento social o político irrumpe el orden vigente y protesta en contra de la ley es considerado como negativo.

Sin embargo, existen conceptos y prácticas distintas de democracia. Al respecto, López Obrador (2024) señala lo siguiente:

Debe entenderse que la democracia no significa lo mismo para todos. Hay quienes la conciben como el mecanismo para elegir a los gobernantes, pero para otros, sobre todo para los pobres y excluidos, la democracia es más que eso, constituye un asunto de sobrevivencia (p. 156).

En el marco de una sociedad democrática, para algunas personas la ley nunca logra ser totalmente justa, por lo que en ocasiones es necesario el conflicto como forma de exigir y lograr transformaciones sociales, que arriben a nuevos consensos. Sobre esta postura Araujo, Yurén, Estrada y Cruz (2005) identificaron que algunos estudiantes de educación secundaria, no contemplan como elemento importante de la democracia, la posibilidad de los conflictos y disensos “lo cual deja fuera la

posibilidad del disenso –característica fundamental en una sociedad plural–, del diálogo como mediación para alcanzar el consenso” (p. 27).

Es así que Reyes, Campos, Osandón y Muñoz (2013) aclaran: “Para decirlo en palabras simples, una concepción maximalista de la formación ciudadana puede orientarse tanto a una promoción de la democracia como recurso de estabilización del orden social, o bien como recurso de transformación antagonista del mismo orden social” (, p. 224).

Dentro del vasto pensamiento e investigaciones que Teresa Yurén ha desarrollado sobre la ciudadanía y los procesos para formarla, la autora menciona que podemos analizar la complejidad de esta formación a partir de tres ejes: la persona, la ética y la ciudadanía. Cada uno de estos ejes “constituyen propiamente tres campos de situaciones problemáticas que tienen como referente: la relación de la persona consigo misma, la relación con los otros para lograr una convivencia deseable y la relación con las instituciones del Estado” (2013, p.136).

La autora argumenta que para enfrentar las tres situaciones “se requieren conocimientos de hechos y de conceptos, habilidad en la aplicación de procedimientos, pero también se requiere saber relacionarse con los otros y conocerse a sí mismo” (2013, p. 136). La adquisición de hechos y conceptos se aprenden por medio del estudio, lectura, diálogo, exposición de los docentes, ejercicios de memorización, entre otras estrategias.

Sin embargo, para el caso del desarrollo de habilidades y actitudes, se requieren otros métodos y procedimientos. “En cambio, el saber técnico, el saber convivir y el saber ser no son transmisibles porque son saberes prácticos y para adquirirse requieren de la experiencia y el ejercicio.” (Yurén, 2013, p.140).

Desde el eje formativo de la persona, la formación ciudadana busca desarrollar criterios éticos, y una conciencia moral. Al respecto González (2018) señala que desde una perspectiva amplia este tipo de formación “considera el desarrollo de la

personalidad como lo vital para que un individuo actúe como ciudadano en ese sistema de relaciones” (refiriéndose a las relaciones sociales).

Otro de los ejes analíticos que propone Yurén para comprender la complejidad de la formación ciudadana, es la relación con los otros. Desde un sentido amplio, esto contempla la relación de los estudiantes entre sí, de los estudiantes con docentes y autoridades educativas, pero también de los propios docentes entre sí y con las autoridades educativas.

En ese sentido, en términos de formación ciudadana el contexto mismo y la manera como se relacionan los actores educativos son espacio, condición y posibilidad formativa. Sobre este aspecto Latapí (2003) señala lo siguiente:

“El estilo de organización de la escuela y del aula y otros aspectos del currículo oculto son también factores determinantes de la FV (formación de valores). La organización del plantel, sus normas, la estructura de la autoridad y la manera como se toman las decisiones condicionan las relaciones entre alumnos, maestros y directores, manifiestan los valores más apreciados por la institución” (p. 97).

Con base en lo anterior, podemos afirmar que las relaciones que se dan entre los diferentes actores educativos son un factor de suma importancia al momento de formar ciudadanos. Dada la complejidad para el desarrollo de actitudes, cabe la posibilidad de que las relaciones entre los distintos actores tengan mayor relevancia que el propio currículum formal.

Reyes, Campos, Osadon y Muñoz (2013) ponen el acento en los intercambios discursivos entre docentes y estudiantes

Como señalamos anteriormente, si bien es muy relevante el contenido de la interacción en el aula, en algunos momentos tanto o más importante es la forma en que el o la docente enmarca las acciones y la forma de los intercambios discursivos sobre el contenido de las clases. Algunas veces, una expresión, una frase, una orden o un llamado de atención trascienden ese contenido y se constituyen en sí mismo en eventos que develan la actitud formativa de él o la docente. (p. 232)

Así, identificamos en el lenguaje un elemento relevante de cómo se concretan las prácticas docentes de formación ciudadana.

Dentro de la complejidad del proceso de formación ciudadana existen diversas estrategias para su implementación. González (2018, Pp. 7-15) elabora una clasificación de dichas estrategias tomando en cuenta su sentido y alcance. Propone cuatro grupos:

A) Estrategias hacia el desarrollo de conocimientos.

Se incluyen acciones para el aprendizaje de conocimientos de estructuras políticas y sociales, las instituciones, nociones jurídicas. Su implementación se expresa en programas de estudios de asignaturas relacionadas con los tipos de conocimientos referidos. Si bien estos conocimientos son necesarios para la formación ciudadana, no logran el desarrollo de una participación activa en los grupos y contexto de los estudiantes.

B) Estrategias hacia el comportamiento.

Son acciones que buscan la modificación del comportamiento en una situación, que suele ser en el contexto escolar. Ejemplo de estas acciones son las normas de convivencia que acuerdan los docentes con sus estudiantes, las tareas y responsabilidades específicas que distribuyen en un grupo, así como las habilidades comunicativas y la solución de conflictos. González (2018) menciona que “logran una modificación del comportamiento en la situación en que se expresa, pero no se puede asumir que esos cambios permanezcan en el tiempo ni se transfieran a otras situaciones” (p. 10).

C) Estrategias de desarrollo personal

En este grupo se incluyen actividades relacionadas con la crítica racional del contexto social y económico. Si bien podemos encontrar estas actividades en los contenidos curriculares, buscan ir más allá, considerando espacios y experiencias de la cotidianidad escolar, que permitan la reflexión, crítica y

capacidad organizativa para el cambio de las desigualdades e injusticias. Para la autora estas estrategias buscan llegar hasta la forma de ser de los estudiantes “transformarlos como personas para ser ciudadanos. Por supuesto, estas son las más difíciles de diseñar...” (González, 2018, p.11).

#### D) Estrategias para la formación integral

Desde este enfoque se promueven actividades de enseñanza y de aprendizaje que vinculen a la escuela y sus estudiantes con la comunidad y la sociedad. En este grupo encontramos estrategias que “contribuyen a la formación ciudadana, tales como: saber participar, compromiso con los resultados, percepción de la intersubjetividad” (González, 2018, p. 13). Se contemplan diversas acciones diseñadas por los docentes, para la formación de los estudiantes en todos los ámbitos de una ciudadanía activa.

Poniendo como requisito para los profesores “no sólo tener el interés por diseñar acciones para lograr lo que consideran importante: formar ciudadanos. Ellos deben tomar conciencia de la base educativa y los mecanismos de desarrollo que están utilizando al proyectar su proceso formativo” (González, 2018, p. 15).

En la práctica, las diversas estrategias son empleadas por los docentes con el fin de formar ciudadanos. Como veremos en el capítulo 4, en ocasiones algunos docentes realizan actividades que pueden ubicarse dentro de una o más categorías.

### **2.3 La formación ciudadana en la Educación Media Superior: la RIEMS y el plan de estudios de la EMS (2008 y 2017)**

La Educación Media Superior es el nivel educativo que recibe estudiantes desde los 15 años de edad y tras un periodo de 3 años, gradúa jóvenes mayores de edad, a quienes bajo las leyes mexicanas se les considera ciudadanos, por tener 18 años o más. Este aspecto de la ciudadanía se ubica en el ámbito legal, pues como hemos

venido argumentando la ciudadanía desde una perspectiva integral requiere varios elementos, cualidades y oportunidades para ponerse en práctica.

Este es un nivel educativo complejo y que presenta problemáticas particulares, como son la diversidad de subsistemas, modalidades y planes de estudio, así como su diferente financiamiento y organización, lo que provoca que cada modalidad y subsistema opere desarticulado del resto.

Por sus propósitos generales y de continuidad laboral o universitaria es posible dividir las opciones de bachillerato en dos: aquellas destinadas a una formación preuniversitaria y las que buscan que, al egresar los estudiantes, se incorporen al mercado laboral. Al igual que la mayoría de opciones de bachillerato que dependen de universidades autónomas, la ENP tiene fines propedéuticos. (Diario Oficial de la Federación, 2008 B, p.15)

Los subsistemas que integran el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) se clasifican en Centralizados, Descentralizados de la Federación, Descentralizados de los Estados, Desconcentrados y autónomos. La Escuela Nacional Preparatoria se ubica en este último subsistema y depende de la Universidad Nacional Autónoma de México (Diario Oficial de la Federación, 2008 B, p.15).

Castro, Rodríguez y Smith (2014) señalan que estos subsistemas tienen “estructuras y formas de organización que funcionan de manera independiente; incluso hay más de 200 planes de estudio distintos y prácticamente sin relación alguna” (p.47). Para ellos la EMS es el nivel con mayor complejidad de la educación en México.

Otra de las dimensiones que atraviesan la complejidad de este nivel de estudios, es la edad de los estudiantes. Bautista (2022) argumenta que los bachilleres viven una situación de tensión, ya que se les exige ser responsables, “pero cuando quieren asumir o demandan compromisos personales, el adultocentrismo les niega esa posibilidad argumentando que no están preparados para decidir por sí solos” (p. 7).

Los jóvenes que cursan el bachillerato, se encuentran en un rango de edad de entre 15 a 19 años, muchos de los jóvenes de esta edad suelen tomar decisiones y vivir

experiencias relevantes para su vida (Diario Oficial de la Federación, 2008 B, p.15). Estos aspectos refuerzan la necesidad de que el bachillerato forme ciudadanos.

De esta manera, dentro de los propósitos de este nivel educativo, se encuentra el de formar ciudadanos, Bautista (2022) considera al Bachillerato “como un espacio institucionalizado donde parte del discurso formativo hacia los jóvenes está expresado en hacerlos responsables y capaces de autorregularse” (p. 8).

### **Reforma Integral de la Educación Media Superior**

En el año 2008 se publicó la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), esta reforma tiene como objetivo establecer los lineamientos y propósitos comunes que orienten los diferentes subsistemas que integran la EMS, mediante la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato, que reconozca y respete la diversidad de propuestas educativas. Asimismo, la RIEMS aporta elementos para definir los rasgos básicos que todo bachiller debe cumplir al egresar.

La reforma parte de reconocer tres grandes retos en este nivel educativo: ampliación de la cobertura; mejoramiento de la calidad; y búsqueda de la equidad (Diario Oficial de la Federación, 2008 B, p.7). De esta manera la propuesta de reforma integral, más que dar soluciones a los problemas de cada subsistema y escuelas en particular, plantea lineamientos y orientaciones a seguir para enfrentar retos de este nivel educativo, sin descuidar las especificidades de cada subsistema.

Asimismo, la RIEMS establece cuatro ejes: la propuesta de un marco curricular común basado en competencias. El segundo eje aborda la descripción de las características de las diversas opciones en EMS para que puedan integrarse al Sistema Educativo. El tercer eje señala los mecanismos de gestión para elevar la calidad de las instituciones educativas y fortalecer el desempeño académico de docentes y estudiantes. El cuarto eje considera la certificación nacional de los estudios en el nivel de EMS.

Respecto al primer eje, el Acuerdo 442 señala que el marco curricular común (MCC) se construyó a través de procesos de acuerdos y consenso de las distintas

instituciones educativas. Destacamos que el MCC considera que las tres necesidades de la EMS son:

...ser el vínculo entre la educación básica y la educación superior, dar elementos relevantes para que quienes la cursan puedan desempeñarse como ciudadanos y, en su caso, en la educación superior, y responder a la necesidad de una buena parte de los estudiantes de prepararse para el mundo laboral (Diario Oficial de la Federación, 2008 B, pp. 41-42).

Como se observa, se reconoce que una de las tres principales finalidades de la EMS es la formación de ciudadanos. Se pretende formar jóvenes reflexivos, críticos, conscientes de su entorno, que participen y propongan soluciones a los problemas de su sociedad. Además, que sean capaces de obtener, discernir y utilizar información de diversas fuentes, así como tomar decisiones a partir del análisis de esa información.

EL MCC está sustentado en el modelo educativo por competencias y busca establecer para todo el SNB los siguientes tipos de competencias: genéricas, disciplinares básicas, así como orientar la elaboración y determinación de las competencias disciplinares extendidas y profesionales (Diario Oficial de la Federación, 2008 A, p.2)

Haremos una breve caracterización de las primeras ya que son las más relacionadas con las habilidades y actitudes necesarias para desarrollar la formación ciudadana. La RIEMS busca que todos los bachilleres construyan las competencias genéricas. Estas competencias les permitirán comprender y participar en el mundo, relacionarse con los distintos integrantes de la sociedad, así como capacitarlos para seguir aprendiendo de manera autónoma.

De esta manera, las competencias genéricas se caracterizan por ser de relevancia en los aspectos personales, sociales, académicos y laborales de los estudiantes, motivo por el cual también se les conoce como competencias clave. Otras de sus características son la transversalidad y la transferibilidad. La primera hace referencia

a que no se restringen a una sola área del conocimiento. La segunda característica indica que contribuyen a la construcción de otras competencias.

Díaz (2006) clasifica las competencias genéricas en dos tipos: para la vida social personal y académicas. Sobre las primeras refiere que “son aquellas cuya formación permitirá el mejor desempeño ciudadano” (p. 9). Las competencias genéricas de la RIEMS son las siguientes:

1. Se autodetermina y cuida de sí.
2. Se expresa y comunica.
3. Piensa crítica y reflexivamente.
4. Aprende de forma autónoma.
5. Trabaja en forma colaborativa.
6. Participa con responsabilidad en la sociedad (Diario Oficial de la Federación A, 2008, pp. 2-5).

Cada una de estas competencias genéricas se divide en atributos, que son aprendizajes particulares que en conjunto integran la competencia. En total las seis competencias tienen 45 atributos.

Como puede apreciarse estas competencias tienen una fuerte relación con los saberes necesarios para ejercer la ciudadanía.

La RIEMS señala que al establecer estas competencias como parte del perfil de egreso se unifica los distintos subsistemas y modalidades de la educación media superior, pero a la vez se respeta la diversidad de propuestas educativas de los múltiples bachilleratos y preparatorias.

Se trata de definir un perfil básico del egresado, compartido por todas las instituciones, y enriquecido de muy distintas maneras por aquello específico que cada institución ofrece de forma adicional, tanto en términos de formación para el trabajo como en la adquisición de conocimientos disciplinares más complejos...Es lo que constituiría el eje

de la identidad de la educación media superior (Diario Oficial de la Federación, 2008 B, pp. 30-31).

Se trata de una propuesta que busca dar orientaciones generales, respetando la diversidad de modalidades y subsistemas, sin embargo, cabe preguntarse el grado de influencia que tiene este perfil básico del egresado en los planes y programas de estudio de las diversas instituciones de educación media superior.

En el caso de la Escuela Nacional Preparatoria, la influencia de la RIEMS no parece ser alta, puesto que aún no ha actualizado y alineado su plan de estudios de acuerdo con el marco curricular común establecido en ella. Recordemos que la RIEMS no tiene como propósito homologar y unificar los estudios de EMS, más bien, uno de sus objetivos es orientar y brindar un marco común a las diferentes opciones y modalidades. En ese sentido la mencionada reforma indica que:

“La búsqueda de identidad no debe entenderse como la unificación de los planes de estudio o la homologación curricular. Los estudiantes deben tener libertad de elegir entre diferentes opciones de acuerdo a sus intereses, aspiraciones y posibilidades. La matrícula de EMS es cada vez más plural, y el sistema educativo nacional debe dar cabida a esta diversidad (DOF, 2008 B, p. 15).

A pesar de esto, el plan de estudios de la ENP presenta cierta coherencia con la RIEMS ya que ambos están enmarcados dentro del modelo educativo por competencias.

A esto hay que agregar las dificultades y tensiones para la implementación de la RIEMS. Sobre el tema particular de la formación ciudadana en la RIEMS Peraza (2016) afirma que

“La tesis central es que existe una brecha entre el discurso oficial mexicano -que recontextualiza planteamientos internacionales progresistas- y la operacionalización de la educación para la ciudadanía, en un sistema educativo conservador. Esa brecha se intensifica con las constantes reformas educativas que se han suscitado en los últimos años y obstaculiza la transformación del modelo tradicional de la

educación para la ciudadanía, por el escepticismo con que es recibido por los actores, especialmente el personal docente.” (p. 3).

En términos generales, la propuesta pedagógica del MCC se sustenta en el modelo educativo por competencias, del cual existe diversos debates y posturas a favor y en contra. Yurén define una competencia como “la capacidad que tiene una persona de seleccionar, movilizar y gestionar estos saberes y determinados recursos materiales, con el fin de resolver problemas en un campo de situaciones o problemas determinado” (2013, p. 140)

La enseñanza por competencias busca generar un aprendizaje llevado a la práctica en cuestión de habilidades, conocimientos, actitudes, valores y emociones, ser competente implica articular los aprendizajes dentro y fuera del ámbito escolar, poniendo énfasis en que esta articulación permita resolver problemas y situaciones escolares, laborales y de la vida cotidiana.

Sobre los procesos de formación ciudadana desde el modelo por competencias, Molina (2011), plantea lo siguiente:

“...se genera un debate entre si las competencias ofrecen esa perspectiva donde los sujetos deciden sobre su propio destino, ejercen la capacidad de elección y orientación de su formación, lo que conlleva un proceso emancipatorio o si el trabajar mediante ese enfoque está más dirigido hacia la adquisición de aprendizajes técnicos y utilitarios en contraposición al dominio de contenidos esenciales de las ciencias y las humanidades” (p. 56)

Un análisis más particular del marco curricular común de la RIEMS señala las competencias disciplinarias que se clasifican en cuatro campos: matemáticas, ciencias experimentales, ciencias sociales y comunicación. Además, por su alcance y propósitos se dividen en básicas y extendidas. Cabe señalar que el Plan de estudios de la EMS (2017), considera cinco campos disciplinares, añadiendo a los que se citaron en el párrafo anterior, el campo de las humanidades.

## **La formación ciudadana en el plan de estudios de EMS**

Para el año en que se escribe este capítulo (2024) se han presentado nuevas reformas legales, así como documentación normativa y orientativa de reciente creación por parte de la SEP. Esto representa un nuevo marco legal y teórico para la EMS.

Sin embargo, el trabajo de campo de esta investigación se llevó a cabo en el año 2021, por este motivo se considera pertinente continuar con el análisis de la normatividad y documentación que existía al momento de entrevistar a los sujetos de estudio.

En el tramo final del sexenio de Enrique Peña Nieto, la SEP elaboró y publicó el plan de estudios para la EMS, en términos generales este plan es congruente con los lineamientos educativos establecidos en la RIEMS. En ese sentido, el plan concretiza las orientaciones de la Reforma mencionada.

La información que se analiza en este apartado fue obtenida del documento llamado Plan de estudio de referencia del marco curricular común de la Educación Media Superior (SEP, 2017).

El plan de estudio menciona cuatro funciones de la EMS: culminación del ciclo de educación obligatoria, la formación propedéutica para la Educación Superior, la formación de una ciudadanía competente, y la preparación para ingresar al mundo del trabajo.

Al igual que en la RIEMS, en el plan de estudio, la FC destaca como uno de las principales funciones asignadas a la EMS. Aunado a esto, se indican cuatro propósitos de la EMS: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir, que son muy similares a los cuatro pilares de la educación, propuestos por Jacques Delors.

El perfil de egreso de la EMS está integrado por doce ámbitos, y en cada uno de estos se busca lograr los rasgos deseables, tomando como base los aprendizajes

que ya tienen los estudiantes en su paso por los niveles escolares desde el preescolar hasta la secundaria. Los ámbitos y rasgos mencionados en el plan de estudios son los siguientes:

### Recuadro No. 1

<b>Ámbito</b>	<b>Rasgos del perfil de egreso al término de la EMS.</b>
Lenguaje y comunicación	Se expresa con claridad de forma oral y escrita tanto en español como en lengua indígena en caso de hablarla. Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas. Se comunica en inglés con fluidez y naturalidad.
Pensamiento matemático	Construye e interpreta situaciones reales, hipotéticas o formales que requieren de la utilización del pensamiento matemático. Formula y resuelve problemas, aplicando diferentes enfoques. Argumenta la solución obtenida de un problema con métodos numéricos, gráficos o analíticos.
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Obtiene, registra y sistematiza información, consultando fuentes relevantes, y realiza los análisis e investigaciones pertinentes. Comprende la interrelación de la ciencia, la tecnología, la sociedad y el medio ambiente en contextos históricos y sociales específicos. Identifica problemas, formula preguntas de carácter científico y plantea las hipótesis necesarias para responderlas.
Pensamiento crítico y solución de problemas	Utiliza el pensamiento lógico y matemático, así como los métodos de las ciencias para analizar y cuestionar críticamente fenómenos diversos. Desarrolla argumentos, evalúa objetivos, resuelve problemas, elabora y justifica conclusiones y desarrolla innovaciones. Asimismo, se adapta a entornos cambiantes.
Habilidades socioemocionales y proyecto de vida	Es autoconsciente y determinado, cultiva relaciones interpersonales sanas, maneja sus emociones, tiene capacidad de afrontar la adversidad y actuar con efectividad y reconoce la necesidad de solicitar apoyo. Fija metas y busca aprovechar al máximo sus opciones y recursos. Toma decisiones que le generan bienestar presente, oportunidades y sabe lidiar con riesgos futuros.

<b>Ámbito</b>	<b>Rasgos del perfil de egreso al término de la EMS.</b>
Colaboración y trabajo en equipo	Trabaja en equipo de manera constructiva, participativa y responsable, propone alternativas para actuar y solucionar problemas. Asume una actitud constructiva.
Convivencia y ciudadanía	Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático, con inclusión e igualdad de derechos de todas las personas. Entiende las relaciones entre sucesos locales, nacionales e internacionales, valora y practica la interculturalidad. Reconoce las instituciones y la importancia del Estado de Derecho.
Apreciación y expresión artísticas	Valora y experimenta las artes porque le permiten comunicarse y le aportan sentido a su vida. Comprende su contribución al desarrollo integral de las personas. Aprecia la diversidad de las expresiones culturales.
Atención al cuerpo y la salud	Asume el compromiso de mantener su cuerpo sano, tanto en lo que toca a su salud física como mental. Evita conductas y prácticas de riesgo para favorecer un estilo de vida activo y saludable.
Cuidado del medio ambiente	Comprende la importancia de la sustentabilidad y asume una actitud proactiva para encontrar soluciones. Piensa globalmente y actúa localmente. Valora el impacto social y ambiental de las innovaciones y avances científicos.
Habilidades digitales	Utiliza adecuadamente las tecnologías de la información y la comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y expresar ideas. Aprovecha estas tecnologías para desarrollar ideas e innovaciones.

Fuente: SEP. (2017). *Planes de estudios de referencia del marco curricular común de la EMS*. (pp. 24-25).

Para los fines de nuestra investigación destaca el ámbito de convivencia y ciudadanía, en el que se señalan actitudes como el reconocimiento de la igualdad, de la inclusión y de la diversidad, así como la práctica de la interculturalidad y la valoración de las instituciones y del estado de derecho.

Desde la perspectiva integral de la FC, tal parece que están ausentes en este ámbito del perfil de egreso algunas actitudes importantes como la participación en el espacio público, la actitud crítica hacia las desigualdades e injusticias sociales, económicas, de raza y de género, así como los procedimientos y habilidades para organizarse y exigir derechos, entre otras actitudes relacionadas con la justicia social (Chávez, 2023).

Asimismo, el perfil de egreso del plan de estudios 2017 para la EMS, considera el desarrollo de distintos tipos de competencias, como son genéricas, disciplinares y profesionales. Por su parte las competencias disciplinares se clasifican en dos: básicas y extendidas.

En particular, las competencias básicas se dividen en 5 campos disciplinares tradicionales: matemáticas, ciencias experimentales, ciencias sociales, humanidades y comunicación.

En el bachillerato general, en el que se inscribe la Escuela Nacional Preparatoria, el campo de ciencias sociales está integrado por los siguientes programas de estudio:

1. Metodología de la investigación
2. Introducción a las ciencias sociales
3. Historia de México I y II
4. Estructura socioeconómica de México
5. Historia universal contemporánea

El plan de estudios (SEP, 2017) señala que las competencias disciplinares básicas de las ciencias sociales se orientan a “la formación de ciudadanos reflexivos y participativos, conscientes de su ubicación en el tiempo y el espacio” (p. 50).

Además, se menciona que desarrollar estas competencias “implica que puedan interpretar su entorno social y cultural de manera crítica, a la vez que puedan valorar prácticas distintas a las suyas y, de este modo, asumir una actitud responsable hacia los demás”. (SEP, 2017, p. 50)

El campo de las humanidades para el bachillerato general está integrado por:

1. Ética y valores I y II
2. Literatura 1 y 2
3. Filosofía

Las competencias que se busca construir desde este campo “favorecen el desarrollo de intuiciones, criterios y valores para entender y contextualizar su conocimiento del ser humano y el mundo” (SEP, 2017, p. 50).

Si bien se busca que paulatinamente los diferentes bachilleratos actualicen sus planes y programas de estudio, conforme al perfil de egreso del MCC, la Escuela Nacional Preparatoria sigue operando con el plan de estudios de 1992.

#### **2.4 Presencia de la formación ciudadana en el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria**

“asumimos que la escuela como espacio forma para la ciudadanía, más desde el ambiente y las relaciones vividas que por lo que formal o declarativamente se estipula que ha de ser enseñado en los planes y programas de las asignaturas específicamente destinadas para ello” (Rodríguez, L. 2009, p. 63)

En este apartado describimos de qué manera está presente la formación ciudadana en el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria. Mismo que fue aprobado en el año de 1996. Para su aprobación se realizó un proceso diagnóstico que buscaba evaluar su vigencia y pertinencia e identificar las necesidades de mejora y actualización, este diagnóstico obtuvo su información de 3 fuentes principales: exámenes de ingreso de diversas facultades de la UNAM, cursos propedéuticos y una encuesta a los docentes de la ENP (ENP, 1996a, p. 18).

El plan de estudios de la ENP (1996a) busca la consolidación de un modelo educativo por competencias, con la intención de desarrollar integralmente a los educandos, de esta manera se busca la formación no sólo de conocimientos y habilidades sino también de actitudes. Todas las asignaturas de este plan de estudios se organizan en cuatro campos de conocimientos, como sigue:

- a) Matemáticas
- b) Ciencias naturales
- c) Histórico-social
- d) Lenguaje, comunicación y cultura (ENP, 1996a, p. 35).

El campo Histórico social tiene como eje el estudio de la historia para que los estudiantes se aproximen a la comprensión de su entorno y de su realidad. Asimismo, en este campo “se privilegia el conocimiento de la organización socio-política del país a través de los factores reguladores y normativos que condicionan la convivencia y las relaciones sociales” (ENP, 1996a, p. 36).

En ese campo encontramos asignaturas como “Problemas sociales, políticos y económicos de México”, “Introducción a las ciencias sociales y económicas” y “Sociología”, en las que se suele poner en cuestión los problemas y desigualdades que vivimos en sociedad, contribuyendo a crear una conciencia crítica sobre las injusticias, y aportando en la formación de ciudadanía.

Por su parte, en el “campo de Lenguaje, comunicación y cultura”, del plan de estudios, se expresa la incorporación de las asignaturas de ética y orientación educativa de la siguiente manera: “Se complementa la formación en este campo con el estudio de la Ética como disciplina filosófica, y la Orientación educativa” (ENP, 1996a, p. 38). Pareciera que se resta relevancia a estas asignaturas y se les considera como auxiliares.

Para este campo el plan de estudios señala lo siguiente:

El estudio de los valores, de su evolución, de su relación con el espíritu de cada etapa histórica de la humanidad y con sus problemas, de su importancia para el desarrollo

del hombre como individuo y como sociedad, son los aspectos fundamentales de este campo (ENP, 1996a, p. 38).

La asignatura de orientación educativa tiene como propósito la reflexión y prevención de los problemas fundamentales de la adolescencia. Tiene presencia en el plan de estudios con dos programas, en 4º y 5º año del bachillerato. El primero de ellos tiene una carga horaria de 30 horas y busca contribuir al proceso de integración de los estudiantes a la ENP, así como a desarrollar habilidades y hábitos para el aprendizaje autónomo, su estructura consta de 5 unidades, como sigue:

1. Historia, Misión y Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria.
2. La etapa de la adolescencia.
3. Procesamiento de información.
4. Solución de problemas.
5. Comprensión lectora (ENP, 1996b p. 4).

Por su parte el programa de 5º año tiene propósitos y actividades de orientación vocacional, mismo que integrado por las siguientes unidades:

1. Perfil de carreras por áreas.
2. Herramientas de diagnóstico y pronóstico para determinar el perfil vocacional del alumno.
3. Toma de decisiones (ENP, 1996c, pp. 3-4).

En este campo ubicamos también la asignatura de Ética en 5º año, con un total de 60 horas (2 horas por semana) y 8 créditos. El objetivo general de la asignatura es

El alumno desarrollará una actitud responsable y autónoma frente a sí mismo y su entorno, a través de los temas, las herramientas de análisis, deliberación y argumentación filosóficas que ofrece la ética, para impulsar el crecimiento de su ser personal y su dimensión social ante la problemática inédita del mundo actual. (ENP, 2017, p.3)

El programa de estudios de Ética señala que la metodología para su desarrollo es por medio del análisis de problemas morales de la vida cotidiana, privilegiando los

métodos reflexivos, dialógicos y de resolución de problemas, así como actividades de lectura de textos filosóficos y su posterior análisis en grupo, elaboración de un proyecto de vida y ensayos en los que se argumente de manera crítica las injusticias y desigualdades de manera que contribuyan a reconocer las distintas opiniones y el valor de lo otro y el otro.

Esta materia está organizada en seis unidades, siendo las siguientes:

1. Conceptos de filosofía y ética.
2. Esencia de la moral.
3. El problema de la libertad.
4. Axiología.
5. Aplicación de la moral.
6. Problemas morales específicos. (ENP, 2017, pp. 3-5)

Otra asignatura que tiene un alto grado de vinculación con los saberes necesarios para la construcción de ciudadanía es “Problemas sociales, económicos y políticos de México”, que se ubica en el núcleo propedéutico y es de carácter obligatoria. Tiene una carga total de 9 horas y se imparte en el 6º año. Esta asignatura plantea un panorama general de los problemas que acontecen en nuestro país, con el propósito de formar en los estudiantes la capacidad de analizar y contextualizar los principales retos actuales del país. Las unidades de las que se compone son:

1. Introducción a la realidad nacional.
2. Aspectos económicos de México.
3. Sistema político de México.
4. Estructura social de México.
5. Ecología y contaminación. (ENP, 1996d, p. 5).

Centrando la atención en nuestro objeto de estudio, se puede observar que la formación ciudadana en la ENP tiene una presencia formal en diversas asignaturas, sin embargo, carece de una materia específica que tenga como objetivo la formación de ciudadanía. Si bien el plan de estudios señala de manera escueta que se busca el

desarrollo integral del individuo, y también indica tres dimensiones relacionales que pretenden articular los aprendizajes (Ciencia y medio ambiente, cultura y sociedad, tecnología e informática) (p.39), no se señala de manera concreta la forma para realizar esta articulación entre los saberes dispersos de las asignaturas y así contribuir en el desarrollo de principios éticos, valores, la conciencia crítica, la capacidad reflexiva, el reconocimiento a la diversidad, la habilidad de diálogo, entre otros.

De igual manera, el plan de estudios considera 13 rasgos o Características del egresado que se desea formar:

1. Poseerá conocimientos, lenguajes y métodos y técnicas básicas inherentes a las materias en estudio, así como reglas básicas de investigación, imprescindibles en la educación superior”
2. Reconocerá los valores y comportamientos de su contexto socio-histórico
3. Desarrollará su capacidad de interacción y diálogo.
4. Tendrá una formación social y humanística.
5. Será capaz de construir saberes.
6. Desarrollará una cultura científica.
7. Desarrollará una educación ambiental.
8. Traducirá su cultura en prácticas cotidianas.
9. Desarrollará y pondrá en práctica un código ético.
10. Desarrollará intereses profesionales y evaluará alternativas hacia la autodeterminación.
11. Desarrollará una autovaloración cultural y personal.
12. Fomentará su iniciativa, su creatividad y su participación en el proceso social.
13. Desarrollará valores de legalidad, respeto, tolerancia, lealtad, solidaridad, patriotismo y conciencia de Estado. (ENP, 1996, p. 61)

Este perfil de egreso fue diseñado 25 años antes que el perfil establecido en el plan de estudios elaborado por la SEP para la EMS (2017), y a pesar de que la RIEMS establece que los distintos bachilleratos deberán actualizar su perfil, hasta el año

2024 no ha sido actualizado. Esto puede deberse a varios factores, incluyendo la autonomía de la UNAM.

El perfil incluye varios elementos que apuntan hacia el ámbito de la formación ciudadana. Desde la perspectiva del que elabora esta investigación, los perfiles de egreso son de gran relevancia, ya que representan la orientación de hacia dónde se van a encaminar todos los esfuerzos de formación, sin embargo, coincidimos con la postura de Rodríguez (2009) citada al inicio de este apartado, en donde afirma que la escuela y las relaciones que se dan en ella son aspectos más formativos que los aspectos formales como los planes y programas de estudios.

## **2.5 Función docente en los procesos de formación ciudadana**

Es turno de hacer un análisis sobre cuál es la función que se asigna a los docentes en los procesos para formar ciudadanía. Como en otros aspectos sociales y educativos, no hay consenso al respecto. Más bien, son diversas las funciones que se le asignan a los docentes o que ellos propios asumen.

Reyes, Campos, Osandón y Muñoz, a partir de los resultados de una investigación realizada en el año 2013, en Chile, la cual tiene como objetivo conocer cómo comprenden y trabajan los docentes desde sus clases la formación ciudadana, proponen una categorización de tres enfoques de concepciones y prácticas docentes sobre FC.

La primer gran idea o enfoque concibe la formación ciudadana de manera individual, propone la formación de un “buen ciudadano” mismo que es pensado como aquel que “respeto las normas, los deberes, los derechos y la institucionalidad” (p. 10). Es decir, aquel que orienta su conducta y su moral conforme al margo legal vigente.

Desde un segundo enfoque, se piensa la formación ciudadana como un proceso para desarrollar valores como la tolerancia y el respeto a la diversidad de ideas, creencias y posturas ideológicas. Desde esta idea “Se trata de aprender a desarrollar

consensos: visión de conjunto.” (p. 11). Desde una perspectiva integral de la FC, esta postura es positiva en el sentido de respetar y promover la diversidad, sin embargo, le hace falta el componente crítico y participativo para exigir y manifestarse contra la injusticias y desigualdades.

La tercer gran idea pone el acento en las habilidades y procedimientos para formar ciudadanos. Este enfoque es de interés para la perspectiva integral de la FC, pues como hemos analizado, hay diversos espacios y momentos para contribuir a este tipo de formación.

Los docentes que aportaron las ideas e información, a partir de los cuales se construyó esta categoría, mencionan la vida cotidiana como el espacio para ejercer ciudadanía. Respecto a las formas y métodos para lograrlo, los docentes mencionan la “autonomía como posibilidad de elegir la vía más apropiada para cumplir las finalidades de la formación ciudadana”. Esta perspectiva requiere del reconocimiento y confianza del profesionalismo de los docentes.

Continuando con el análisis de las funciones docentes en términos de formación ciudadana, recordemos que el tercer eje de la RIEMS aborda los mecanismos de gestión para elevar la calidad de las instituciones educativas y fortalecer el desempeño académico de docentes y estudiantes.

Desde nuestra perspectiva, las referencias que hace la RIEMS respecto a los docentes presenta ambigüedades, ya que por una parte se reconoce que no es deseable que se impongan nuevos procedimientos y metodologías a las y los profesores, “Los profesores, sin embargo, no necesariamente tendrán que realizar nuevas tareas. Simplemente cambiará el enfoque de su trabajo” (Diario Oficial de la Federación, 2008 B, p. 31).

Sin embargo, también se les prescribe una serie de conocimientos y habilidades sumamente complejas, que son requeridas para su labor en el modelo por competencias. En el Acuerdo 442 se propone retomar las competencias docentes que utilizaron las autoridades educativas suizas, aun cuando se admite que fueron

formuladas para los docentes de nivel primaria de aquel país, como a continuación se indica:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de profesión.
10. Organizar la propia formación continua (Diario Oficial de la Federación, 2008 B, pp. 53-54).

Este no es un tema menor, pues es necesario reconocer que fueron diseñadas para un país con condiciones económicas, históricas, sociales, laborales, culturales y educativas distintas a las nuestras. Al final de cuentas, el Acuerdo 447 en el que se establecen las competencias docentes no retoma la propuesta del Acuerdo 442, pero el hecho de que la autoridad educativa, en ese momento, haya partido de esa propuesta, sugiere la falta de reconocimiento del contexto particular en el que se enmarca la EMS en nuestro país, así como la posibilidad de una influencia de marcos conceptuales eurocéntricos.

El Acuerdo 447 por el que se establecen las competencias para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, señala que estas competencias son los “principales atributos que han de definir el Perfil del Docente del SNB” (Diario Oficial de la Federación, 2008 C, p. 2), siendo las siguientes:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.

3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional” (Diario Oficial de la Federación, 2008 C, pp. 2-4).

Estas competencias requieren años de experiencia y también de una base formativa disciplinar y pedagógica. Cabe señalar que, aun tomando en cuenta los saberes, compromiso y experiencia de los docentes de educación media superior, gran parte no cuenta con una formación inicial didáctica o pedagógica. Lo que hace todavía más necesaria la capacitación y actualización docente.

En ese sentido, es probable que la Secretaría de Educación Pública da por sentado que la capacitación y actualización docente son retos de tal magnitud que es preferible no enfrentarlos.

Si analizamos la relación entre lo que se espera del docente desde el currículum, y lo que el propio docente asume como su responsabilidad y posibilidad en términos de formación ciudadana, podemos apuntar la idea de una relativa libertad del docente. Reyes, Campos, Osandón y Muñoz (2013) mencionan que los docentes “Integran sus posiciones personales, sus propias narrativas y su visión de lo que significa ser ciudadano en sus prácticas educativas, tornándose efectivamente en un controlador del currículum en la sala de clases” (p. 17).

Por su parte, López, Ayala y Solís (2017), a partir de una investigación realizada con docentes de bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa, identificaron que

más de la mitad de profesores de ese bachillerato manifiestan que la principal función de la escuela es desarrollar “competencias técnico-cognitivas” (p. 4). Lo que deja relegada la tarea de formar ciudadanos.

Este argumento no pretende extenderse al contexto y sujetos de esta investigación. Sirve para presentar un panorama de cómo los docentes asumen en mayor o menor medida su función de formar ciudadanos.

Por si no fuera poco de prescripciones y orientaciones pedagógicas, el plan de estudios para la EMS, señala catorce principios pedagógicos para la labor docente de la educación media superior, estos principios “guiarán la tarea de los docentes y orientarán sus actividades escolares dentro y fuera de las aulas, para favorecer el logro de aprendizajes profundos y el desarrollo de competencias en sus estudiantes” (SEP, 2017, p.847), siendo los siguientes:

- 1.-Poner al alumno y su aprendizaje en el centro del proceso educativo
- 2.-Tener en cuenta los saberes previos del estudiante
- 3.-Ofrecer acompañamiento al aprendizaje
- 4.-Mostrar interés por los intereses de sus estudiantes
- 5.-Dar un fuerte peso a la motivación intrínseca del estudiante
- 6.-Reconocer la naturaleza social del conocimiento
- 7.-Diseñar situaciones didácticas que propicien el aprendizaje situado
- 8.-Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación y el aprendizaje
- 9.- Modelar el aprendizaje
- 10.-Reconocer la existencia y el valor del aprendizaje informal
- 11.-Promover la relación interdisciplinaria

12.- Favorecer la cultura del aprendizaje

13.- Reconocer la diversidad en el aula como fuente de riqueza para el aprendizaje y la enseñanza

14.- Superar la visión de la disciplina como un mero cumplimiento de normas

La mayoría de estos principios pedagógicos responden a los postulados del modelo educativo por competencias. Sin embargo, hay algunos principios que presentan relación con corrientes pedagógicas progresistas y críticas. De nuevo, el común denominador de estas prescripciones es la gran complejidad para formar y poner en práctica estos saberes.

Respecto a las funciones de los docentes, el plan de estudios de la ENP señala lo siguiente:

Es evidente que el logro de estos propósitos tiene como requisito imprescindible la aplicación de un amplio plan de formación continua de la planta docente que conjunte y sintetice los esfuerzos de los profesores para integrar enfoques metodológicos y conocimientos (p. 29)

De esta manera, hay un reconocimiento por lo menos declarativo de la necesidad de capacitación para los docentes, además se toma en cuenta que la implementación de un nuevo modelo educativo (el modelo por competencias adoptado por la ENP en 1992) es un proceso que requiere integrar las metodologías que se usaban antes con los nuevos métodos y enfoques.

Para finalizar este capítulo mencionamos el Perfil deseable de profesores de bachillerato de la ENP, que contiene 12 rasgos:

1.- Sólidas bases disciplinarias

2.- Conocimiento y compromiso con la institución y con sus finalidades educativas

3.- Sólidas bases didácticas

4.- Capacidad para reflexionar críticamente sobre la propia práctica educativa.

- 5.- Sólidas bases de psicopedagogía
- 6.- Capacidad para la indagación y la comunicación
- 7.- Capacidad para expresar y argumentar correctamente sus ideas
- 8.- Capacidad y disposición para el trabajo colaborativo.
- 9.- Comprensión e interés sobre aspectos de la realidad sociocultural, política y económica del país.
- 10.- Sólidas bases humanística y morales
- 11.- Rasgos de personalidad, actitudes y valores que facilitan la interacción con los alumnos del bachillerato.
- 12.- Conocimientos y habilidades para la investigación educativa

¿A qué rasgos deberían apegarse los docentes de la ENP?, ¿a los que señala la RIEMS, a los que indica la ENP o ambos? ¿Tiene prioridad el perfil docente de la RIEMS o el de la ENP? Una apreciación sobre estos rasgos es que son el deber ser, lo deseable, pero queda pendiente investigar si la UNAM y la ENP otorgan las condiciones laborales y de formación docente necesarias para alcanzarlos.

## Capítulo 3

### Metodología y sujetos de estudio

#### 3.1 Camino metodológico. La perspectiva de investigación.

Si coincidimos con Dussel (2016) acerca de que la subjetividad de una persona es más compleja que el propio universo físico (p. 59) podemos decir que los aportes de esta investigación son modestos, pero a la vez relevantes. Pues en cuestiones sociales, educativas y humanas, la perspectiva de una persona que vive, practica y piensa en una realidad, es sumamente valiosa para comprender la realidad socioeducativa estudiada.

Por los propósitos de nuestra investigación y también por motivos de factibilidad, la metodología empleada se enmarca dentro de la amplia y diversa gama de la corriente de la investigación cualitativa. Rodríguez, Gil y García (1999) afirman que “la naturaleza de las cuestiones de investigación, guía y orienta el proceso de indagación y, por tanto, la selección de unos métodos u otros” (p. 39). No es lo mismo preguntarnos ¿cuánto?, que ¿cómo? o ¿cuáles?.

Es decir, dado que nuestro propósito es analizar y comprender las concepciones y trayectorias docentes, es pertinente trabajar desde una perspectiva metodológica que no tiene como fin predecir o cuantificar, sino que se propone interpretar y comprender una realidad educativa.

En nuestro caso, la realidad educativa de los procesos de formación ciudadana, a partir de las interpretaciones y sentido que las y los docentes de la ENP, le dan a su participación en estos procesos, apoyados también en un marco conceptual y normativo de la FC en EMS.

Sobre los métodos cualitativos Castro (1996) menciona que “privilegian el estudio interpretativo de la subjetividad de los individuos, y de los productos que resultan de su interacción” (p. 64). Es decir que se enfocan en conocer el significado y sentido que las personas atribuimos a las cosas o situaciones.

La interacción de estos significados y sentidos conforma una realidad simbólica, que puede ser estudiada a partir de estos métodos. Añadiendo que esta realidad expresada e interpretada desde las ideas y por medio del lenguaje de los docentes, forma parte de los procesos educativos.

Algunas de las preguntas que se hace la epistemología es cómo conocemos y cómo construimos conocimientos con criterios científicos. Contrario a una postura positivista donde lo que prima es una supuesta objetividad, la metodología cualitativa asume que en la comprensión de un objeto de estudio "(...) la postura del científico debe considerar que el conocimiento de la realidad está necesariamente en función del contexto y del discurso que se usa" (Castro, 1996, p. 60). Además, esta metodología no niega que el sujeto que conoce tiene la influencia de su historia personal y de su formación al momento de investigar.

En ese sentido, el autor de esta tesis reconoce diversas influencias en la elección del objeto de estudio, sujetos y metodología de investigación. Sobre esta última, en la mayoría de asignaturas relacionadas con la investigación educativa de la licenciatura en pedagogía, se planteaba una perspectiva crítica al positivismo, defendiendo la pertinencia y factibilidad de la metodología cualitativa para llevar a cabo investigaciones en el campo de la pedagogía.

Asimismo, otra de las preocupaciones de la epistemología es estudiar el contexto en el que se realizan las investigaciones, en tal sentido hablar y estudiar los procesos de formación ciudadana, no surge únicamente de un interés individual y aislado. Es posible dado que se ha configurado en las últimas décadas como un objeto de estudio.

Es decir, no hay que olvidar que lo que investigamos, suele ser un tema legitimado por una comunidad de investigadores. No es tan fácil indagar lo que uno considera relevante, muchas veces la delimitación del objeto de estudio, la investigación del marco teórico y el acercamiento al estado del conocimiento, van a configurar y quizá desviar el tema de los intereses iniciales de investigación.

El camino metodológico para realizar esta investigación estuvo lejos de ser un camino despejado, sencillo y con pasos puntuales a seguir. Más bien se fue construyendo de ideas dispersas que se fueron estructurando, organizado y validando. Taylor y Bogdan (1987) señalan que precisamente “En los estudios cualitativos los investigadores siguen un diseño de la investigación flexible. Comienzan sus estudios con interrogantes sólo vagamente formuladas” (p. 20).

Además, hay que considerar que los recursos económicos, de acceso y posibilidad para entrevistar a los sujetos de estudio, así como de tiempo, con los que contamos para realizar nuestra investigación fueron limitados. No eran suficientes para realizar una investigación a mediana o gran escala.

En ese sentido, llevamos a cabo una investigación delimitada y con la participación de seis docentes. Asimismo, su alcance es descriptivo, ya que las propias palabras, ideas y concepciones de los profesores, aunado al análisis de conceptos y documentos oficiales, nos permitieron describir los procesos de formación ciudadana en la ENP.

La pertinencia para emplear la perspectiva cualitativa se debe a que el fenómeno a estudiar es un hecho social y educativo, por lo tanto, no es un hecho permanente. Las ideas de las personas sobre ese hecho influyen para mantenerlo o cambiarlo.

### **3.2 Recopilación de la información**

En el 7/o semestre de la Licenciatura en Pedagogía, cursé la opción de campo “Dimensiones, contextos y prácticas pedagógicas en el quehacer docente”. Desde esta opción se estudia cómo la docencia está atravesada por diversas dimensiones y enmarcada en diferentes contextos.

Continuando con el ejercicio de reconocer que el propio proceso de formación es un factor que influye en los temas y métodos que empleamos para realizar nuestra investigación, habría que señalar que la mayoría de los docentes de la opción de campo sostenían la importancia de revalorizar la docencia.

Contrarrestando algunas tendencias de considerar a los profesores como facilitadores, aplicadores o técnicos del currículum, se afirmaba el papel profesional y protagónico de los docentes en la educación. Desde esa mirada, que el autor de esta tesis comparte, para comprender los procesos de formación ciudadana es indispensable conocer la perspectiva de los profesores.

El proceso para seleccionar la escuela y los informantes fue orientado por un criterio de factibilidad. Se inició recurriendo a un primer docente, quien es familiar de una amiga, con quien curse la licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional. Después se solicitó a este docente, los contactos de colegas que tuvieran la posibilidad y fueran voluntarios para ser entrevistados.

Esta forma de proceder es denominada técnica de bola de nieve. Para Taylor y Bogdan (1987) “el modo más fácil de constituir un grupo de informantes es la técnica de la bola de nieve: conocer a algunos informantes y lograr que ellos nos presenten a otros” (p. 109).

Si bien esta técnica no garantiza sujetos de estudios con criterios aleatorios, desde el abordaje cualitativo no es necesario que los sujetos de estudio representen una muestra de la población, pues lo que interesa es el sujeto y su relato a profundidad.

Una vez confirmadas las entrevistas con seis docentes de la ENP No. 7, se procedió a diseñar el instrumento para recabar la información. Dentro de la investigación cualitativa existen varios tipos de entrevistas: estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 403).

Cuevas (2016) señala que la entrevista semiestructurada “consiste en diseñar un grupo de preguntas relacionadas con el objeto de estudio para que se conforme una suerte de guion en el momento de su realización” (p. 119). De esta manera, buscamos encontrar el sentido y significado que tienen las personas sobre el fenómeno social a estudiar.

La información que se espera recopilar a través de la entrevista no son respuestas aisladas, sino que las y los entrevistados van construyendo “(...) un discurso. Por lo tanto, la entrevista permite profundizar en el pensamiento de una persona” (Giroux y Tremblay, 2004, p. 162)

Tomando como base las preguntas que orientan nuestra investigación se elaboró un guion de entrevista, mismo que no pretendía ser un documento rígido al cuál no se le podían hacer cambios, más bien se pensó el guion como el eje a partir del cual se busca establecer el diálogo con los docentes. A continuación, anexamos el guion de entrevista:

**Datos personales y laborales.**

Nombre

Edad

Formación

Años de servicio como docente

Asignaturas que ha impartido

Situación laboral

Cursos de actualización en los últimos 3 años.

**Preguntas**

1. ¿Por qué decidió ser docente?
2. ¿Cómo ingresó a la Escuela Nacional Preparatoria?
3. ¿Para usted qué es la formación ciudadana?
4. ¿Cuál cree que es la tarea de la Escuela Nacional Preparatoria en la formación ciudadana?
5. ¿Cuál es el papel del docente en la formación ciudadana?
6. ¿Usted que funciones realiza para la formación de ciudadanos?
7. ¿Qué experiencias relacionadas con la formación ciudadana de sus estudiantes recuerda?
8. Cualquier comentario u opinión que se desee agregar.

Fuente: elaboración propia, con la asesoría de la Dra. María Concepción Chávez Romo.

Desde la primera entrevista realizada, pudimos constatar que fue pertinente para obtener la información deseada emplear un instrumento semiestructurado, con un guion flexible. Pues al comenzar la entrevista con el docente, en ocasiones, brindaba información que permitía contestar algunas de las preguntas posteriores del guion. A lo cual, si era necesario le pedíamos que ampliara la información, o en otros casos, se omitieron las preguntas que ya se habían contestado, aunque no se hubieran formulado aún al docente.

Esta manera de obtener información es característica en las entrevistas semiestructuradas. Cuevas (2016) señala que las preguntas de este tipo de entrevista “tienen un carácter flexible, dado que se puede variar el orden de las mismas, demandar ciertas aclaraciones al entrevistado, generar nuevas preguntas durante el flujo de la conversación” (p. 119).

Cabe señalar que todas las entrevistas fueron realizadas de manera virtual por medio de la plataforma “Google Meet”. Esto a razón de las recomendaciones de distanciamiento social por parte de la autoridad en materia de salud, con motivo de la pandemia provocada por el virus Sars-Cov-2. Una de las ventajas de este formato, fue que la plataforma señalada permite la videograbación, para posteriormente volverlas a consultar y transcribirlas.

A pesar de esto se procuró que el ambiente de las entrevistas fuera en un marco de respeto y confianza, solicitando a los docentes el permiso para grabar la videollamada. Al respecto Giroux y Tremblay (2004) nos dicen que el investigador debe crear un clima de confianza “que permita al entrevistado revelar sus pensamientos y hablar de sus comportamientos y de sus condiciones objetivas de existencia a modo de intercambio y sin sentirse juzgado” (p. 173).

Como puede apreciarse el concepto principal que aparece en el guion es el de “formación ciudadana”, mismo que ha tomado relevancia en los últimos 20 años. Al diseñar la entrevista existía duda si era adecuado emplear este concepto, pues no

queríamos encasillar lo que quizá para los docentes eran procesos más amplios nombrados de distinta manera.

Sin embargo, había que tomar postura y emplear el que da título a esta investigación, pues al parecer corríamos el mismo riesgo con otros conceptos, relacionados, pero no idénticos, como “formación cívica y ética”, “construcción de ciudadanía”, entre otros.

Entre una entrevista y otra, el autor de esta investigación iba tomando mayor seguridad, lo que facilitaba intervenir en caso de requerir ampliar alguna información, así como recuperar las propias ideas de los docentes para realizar otras preguntas.

Hernández, Fernández y Baptista (2014) señalan que para que las entrevistas obtengan la información deseada el “entrevistador ajusta su comunicación a las normas y lenguaje del entrevistado. Las preguntas son abiertas y neutrales, ya que pretenden obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en su propio lenguaje (p. 404).

Por último, con el propósito de organizar y clasificar la información se elaboró una tabla para agrupar las ideas y comentarios de los docentes en relación con las siguientes categorías:

<b>Eje de descripción de la información</b>	<b>Elementos de la información recabada que sustentan el eje descriptor</b>
Sentido que atribuyen a la elección de ser docente.	
Trayectoria docente e incorporación a la ENP	
Concepción de FC.	
Papel de la ENP en la FC	
Funciones que realiza para la FC de sus estudiantes	
Experiencias significativas en la FC de sus estudiantes	

Fuente: elaboración propia, con la asesoría de la Dra. Chávez Romo.

En primera instancia los ejes descriptores se seleccionaron conforme a las preguntas del guion de entrevista. En ese sentido, la información con mayor relevancia para la investigación proporcionada por los docentes, se fue agrupando en los ejes descriptores. Se dio el caso que, en varias de las respuestas de los profesores a una pregunta, se aportaba información para uno o más ejes descriptores.

Después de esta primera etapa de clasificación de la información, se agruparon ideas similares de distintos docentes sobre un mismo eje descriptor para identificar la preponderancia de las mismas. También, se incorporaron fragmentos textuales de las transcripciones de las entrevistas a la tabla elaborada, con la intención de recuperarlas en este trabajo de investigación.

Posteriormente, se procedió con el análisis de la información, a partir del contraste y reflexión de distintas fuentes documentales de diversos autores. Por último, se describió y redactó los resultados de este análisis, mismo que se presenta en los siguientes apartados y capítulo.

### **3.3 Trayectorias y condiciones laborales de las y los docentes de la Escuela Nacional Preparatoria No. 7**

En este apartado mencionaremos algunas de las características de nuestros/as informantes en lo que respecta a su edad, sexo, años de servicio, nivel de estudios, asignaturas que imparten, así como su situación laboral y los cursos y/o actualizaciones que han realizado durante los últimos 5 años. Lo anterior, con la finalidad de incorporar al análisis elementos de su biografía personal que permitan comprender quiénes son los docentes y analizar cómo influyen estos aspectos en sus concepciones.

No somos ajenos al hecho de que el sexo, la edad, las condiciones laborales, la formación profesional, entre otros aspectos, son elementos relevantes desde los cuales las personas interpretan y actúan en el mundo. Consideramos que estos aspectos influyen, pero no determinan, los pensamientos y acciones de las y los docentes en términos de la formación ciudadana de sus estudiantes. Precisamente,

uno de los propósitos de esta investigación es comprender cómo influyen las concepciones de los docentes en sus prácticas declaradas.

Con la finalidad de organizar y sistematizar la información biográfica, laboral y profesional de los docentes entrevistados se elaboró el recuadro No. 2, en él se emplean los designadores que se le dio a cada docente. La letra “M” en el designador hace referencia a que la docente es mujer. Por su parte la letra “H” indica que el docente entrevistado es hombre. El número designado representa la temporalidad en que se realizó la entrevista. El primer profesor entrevistado es DH1 y el último DH6.

**Recuadro No.2**

<b>Docente</b>	<b>Edad</b>	<b>Años de servicio</b>	<b>Profesión y grado de estudios</b>	<b>Asignaturas que imparte</b>	<b>Situación laboral</b>
DH1	44	20 años en la ENP	Lic. en Teatro, Maestría en curso.	Educ. estética y artística; Especialidad de teatro IV y V	Profesor de carrera de tiempo completo, también realiza actividades como funcionario.
DH2	63 años	24 años en la ENP	Lic. en psicología, Maestría en psicología	Orientación educativa	Profesor de asignatura: tiene 30 horas en la preparatoria y también realiza actividades como funcionario.
DM3	46	22 años en la ENP	Lic. en lingüística. Curso de docente de inglés. Maestría en enseñanza efectiva.	Inglés VI	Profesora de asignatura definitiva B, también realiza actividades de funcionaria en laboratorios de lenguas extranjeras.

Docente	Edad	Años de servicio	Profesión y grado de estudios	Asignaturas que imparte	Situación laboral
DM4	32 años	7 años	Lic. en diseño y comunicación visual, Maestría en administración	Dibujo II en la ENP 7. En la ENP 2, imparte dos materias de dibujo y educ. artística y estética (pintura)	Profesora de asignatura, contrato por 38 horas a la semana.
Mtro. Física (DH5)	63 años	35 años	Lic. en telecomunicaciones, Maestría inconclusa.	Física I	Profesor de asignatura definitivo B, además es funcionario a cargo de 16 laboratorios de ciencias experimentales.
Mtro. Ética (DH6)	62 años	39 años	Lic. en filosofía, Maestría en desarrollo humano	Ética y estética en 5 y 6 grados	Profesor de tiempo completo

Fuente: elaboración propia, con base en la información proporcionada durante las entrevistas.

Los sujetos de estudio se encuentran ubicados dentro de un rango de edad muy amplio que va de los 32 (de la docente más joven) a los 63 años (de dos docentes con la mayor edad). Cuatro docentes son hombres y dos son mujeres. Cabe aclarar que los datos de edad y años de servicio corresponden al año 2021, en el que fueron realizadas las entrevistas.

Sobre los motivos por los cuales decidieron dedicarse a la docencia, los profesores mencionan las siguientes causas: tres de ellos (DH1, DH2 y DH5) comentan haber

tenido experiencias gratas en actividades relacionadas con el ejercicio de la docencia durante su servicio social.

“Cuando estaba yo en la vocacional tenía que cubrir el servicio social...podía ser impartiendo clases o ayudando en algún laboratorio, entonces tuve la suerte de una secundaria en la colina San Juan de Aragón cerca de la vocacional donde estudiaba, que pudiera dar clases de electricidad” (DH5).

Por otra parte, los maestros DM3 y DM4 afirman que su elección se relaciona con seguir el camino laboral de alguno de sus familiares. La docente DM4 narra que en varias ocasiones acompañaba a su papá, quien también es docente, a las clases que impartía, “mi mamá dice que ya como que lo traemos, esa paciencia, ese gusto por enseñar y sí pues, aparte del trabajo como tal con mi papá, me gustaba mucho pues compartir lo que yo sabía hacer” (DM4).

Dos profesores más (DM4 y DH6) mencionan que, durante su período como alumnos, principalmente en el bachillerato, tuvieron experiencias positivas con maestros que influyeron para optar por la docencia.

sobre todo en el bachillerato, donde estudié en la vocacional 5, Ciudadela, ahí se ubicaba entonces, me di cuenta que la docencia es una profesión donde tú puedes llegar a mucha gente, o sea te permite ampliar tus conocimientos y también entregar tus conocimientos...me di cuenta que la docencia es un campo muy amplio donde puedes interactuar con la sociedad (DH6).

Un docente (DH5) dice que su decisión obedece a la vocación de ser maestro; asimismo, la profesora DM3 señala el gusto que le generaron sus primeras experiencias como maestra por lo que eligió esa profesión. En este sentido, podemos advertir que, en al menos 4 de ellos, las vivencias en la relación profesor-alumno, fueron un elemento que propició el interés o gusto por la docencia.

En el entendido de que algunos de nuestros informantes mencionan más de un motivo por el cual decidieron dedicarse a la docencia, como sucede con DM3, DM4 y DH5.

Respecto a la antigüedad como docentes en la ENP. No.7, la informante con menos años de servicio cuenta con 7 años (DM4), le siguen los docentes DH1, DM3, DH2, DH5 con 20, 22, 24 y 35 años de servicios, respectivamente; por su parte, el profesor con mayor antigüedad cuenta con 39 años (DH6).

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023) publicó un informe sobre las características de las y los docentes de EMS, en el cual se señala que “De cada 10 docentes, 7 tienen al menos 6 años trabajando en la EMS” (p.11).

De esta manera, parece ser que en la EMS, la docencia es una profesión en la que se suele permanecer por varios años e incluso, como en el caso de algunos de los docentes entrevistados, toda la vida laboral de una persona.

El ingreso de las y los informantes a laborar en la ENP surge por distintas razones y se produce también por diversas vías: una es ir directamente a la ENP a entregar el curriculum y esperar alrededor de 1 a 2 años a que la Preparatoria se comunicara con ellos para participar en un proceso de selección (DM4 y DH6).

Otra es por medio de programas relacionados con la docencia durante el servicio social de su formación profesional (DH1). Una más es por contactos con docentes que ya laboraban en la ENP, quienes compartían la información de asignaturas en las que existían vacantes de profesores (DM3, DH5); la cuarta se da a través del ingreso como personal administrativo (psicólogo) en la ENP y, posteriormente, el cambio de su situación a docente (DH2).

La formación de las y los maestros informantes abarca distintas disciplinas, como son: teatro (DH1), psicología (DH2), lingüística (DM3), diseño y comunicación visual (DM4), telecomunicaciones (DH5) y filosofía (DH6). De los 6 profesores, 4 cuentan con el grado académico de maestría (DH2, DM3, DM4 y DH6), otro se encuentra realizándola (DH1), y uno más (DH5) dejó inconclusa dicha formación de posgrado, debido a que optó por dar prioridad a su carrera laboral en el campo de las telecomunicaciones.

Cabe mencionar que sólo una docente cuenta con estudios de posgrado afines al campo educativo (DM3), así como un profesor (DH1) que se encuentra realizando una maestría en Desarrollo Educativo.

Puede apreciarse que ninguno de los sujetos de estudio tiene una formación inicial relacionada con la docencia o con alguna disciplina del campo educativo. La mayoría menciona haber tomado cursos y actualizaciones relacionados con pedagogía y didáctica, estos cursos de capacitación, aunado a la propia experiencia y práctica docente, van proporcionando a los profesores saberes didácticos y pedagógicos.

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023) indica que los docentes de EMS principalmente realizan estudios de posgrado relacionados con la educación (p.10). Sin embargo, como se mencionó, este dato no corresponde para el caso de nuestros sujetos de estudio.

Nuestros/as informantes imparten distintas asignaturas en diferentes grados, como a continuación se indica:

**Recuadro No. 3**

<b>Docente</b>	<b>Asignatura que imparte</b>
DH1	Educación estética y artística en 4º año
DH2	Orientación educativa en 4º año
DM3	Inglés en 6to. año
DM4	Dibujo, en 4º año
DH5	Física en 4º año
DH6	Ética y Estética en 5º año

Fuente: elaboración propia.

Cabe aclarar que en la ENP a los 1º, 2º y 3er años de bachillerato se les denomina 4º, 5º y 6º, respectivamente.

Consideramos que la diversidad de asignaturas que imparten nuestros sujetos de estudio es un elemento enriquecedor para nuestra investigación, pues nos permitió

analizar la FC, tomando en cuenta las ideas de docentes con experiencia en materias a las cuales no se les suele asignar una relación estrecha con este tipo de formación.

Las y los entrevistados/as comentan que han realizado varios cursos de actualización y diplomados en los últimos tres años. La mayoría de estos estudios son relacionados con tecnologías de la información aplicadas a la educación, plataformas digitales y de enseñanza virtual, como puede observarse en el siguiente recuadro.

**Recuadro No. 4**

<b>Docente</b>	<b>Cursos y actualizaciones realizados en los últimos 3 años</b>
DH1	-Herramientas digitales en la docencia. -En los últimos cinco años se he dedicado a diseñar cursos de formación de profesores.
DH2	-Fortalecimiento a la salud mental de los alumnos, en la UNAM. -Equidad de género. -Integración de alumnos con discapacidad al sistema educativo. -Actualizaciones en psicología y docencia.
DM3	-Incorporación de la perspectiva de género en la práctica docente. -Cursos relacionados con las herramientas digitales. -Plataformas para la enseñanza. - Diplomado el aula del futuro.
DM4	-Cursos propios de su propia área del conocimiento. -Cursos sobre cuestiones tecnológicas. -Cursos de equidad de género. -Diplomado el aula del futuro. -Diplomado de formación de directivos de la EMS. Curso de elaboración de secuencias didácticas.
DH5	No especificó cuales, pero refiere que se mantiene en constante actualización.
DH6	-Cursos de actualización en desarrollo y aplicación de tecnología en la educación.

Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas a los docentes.

Algunos informantes (DH2, DM3 y DM4) señalan haber realizado cursos relacionados con la perspectiva de género en la práctica docente y la integración de alumnos con discapacidad en el sistema educativo. Estos cursos abordan temas relevantes en la compleja tarea de formar ciudadanía y fortalecen los saberes de los docentes.

Cabe destacar que un maestro menciona (DH1) que en los últimos años más que tomar cursos de capacitación, se ha dedicado a diseñar y desarrollar cursos de formación y actualización para profesores. En la entrevista realizada a este docente, identificamos que sus concepciones y prácticas declaradas de FC se pueden ubicar en un enfoque propositivo y crítico.

Las y los maestras/os comentan que la ENP pone a disposición un amplio catálogo de cursos y diplomados y cada uno elige los que considere necesarios. Además, algunos/as docentes buscan y toman cursos por cuenta propia.

En el ciclo escolar 2022-2023, como parte del Programa Institucional de Actualización Docente, la ENP ofertó 46 actividades de capacitación docente, de las cuales 24 fueron de modalidad en línea, 19 presenciales y 3 de modo semipresencial.

En relación con la temática, se consideraron 22 relacionados con apoyo a la docencia, 15 de cultura general y los 9 restantes de diversos aspectos de actualización. Las diferentes actividades suman un total de 1078 horas y 968 docentes participantes. (ENP, 2023, p. 24)

Como hemos venido diciendo, es necesario tomar en cuenta la importancia de la práctica y de la experiencia como parte de la formación docente, que en el caso de nuestros/as informantes es amplia ya que cinco de seis docentes cuentan con más de veinte años de servicio.

Desde hace más de tres décadas Rockwell y Mercado (1988) señalaban la diversidad y complejidad de elementos que inciden en la práctica docente, así como

la relación de esta con los procesos de formación y capacitación. Al respecto las autoras mencionan lo siguiente:

Se generan o se elaboran, a veces colectivamente, prácticas nuevas, incorporando algunos de los recursos que se obtienen en la Normal o en los cursos de formación docente. Al margen de cualquier modelo abstracto de docencia, en la permanencia y el ejercicio diario donde los maestros acumulan, recuerdan u olvidan, comparan, integran o rechazan las propuestas de trabajo docente que se han formulado desde distintos ámbitos sociales en diferentes momentos históricos (p.71).

En ese sentido, a pesar de que los maestros entrevistados no tienen una formación inicial pedagógica o didáctica, cuentan con una amplia experiencia docente, por lo que podemos considerar, siguiendo a Rockwell y Mercado, que sus puntos de vista son fundamentados por una fuente valiosa y legítima como lo es la experiencia en la práctica docente.

Tomando en cuenta lo anterior no podemos obviar que la formación y actualización docente son elementos indispensables para mejorar los procesos de formación ciudadana, ya que los saberes y actitudes que demandan las sociedades actuales son sumamente complejos, por lo tanto, también lo son los métodos y procedimientos para su enseñanza. La doctora Chávez Romo, quién tiene experiencia en el diseño y desarrollo de programas de capacitación docente para la FC, nos indica las siguientes sugerencias:

Para la actualización docente, el punto de partida tendría que ser un programa flexible que incluya las necesidades de formación que los propios docentes identifiquen, así como la atención primordial a las preocupaciones y problemas en los que el propio colectivo escolar reconozca dificultades para resolverlos o que no sabe cómo enfrentarlos (2013, p. 188).

Pasando a la situación laboral de las y los docentes podemos identificar que es diversa. Dos maestros tienen el puesto de profesor de carrera de tiempo completo (DH1 y DH6). Tres son profesores/as de asignatura definitiva (DH2, DM3 y DH5), de los anteriores cinco, cuatro realizan actividades como funcionarios de la ENP (DH1,

DH2, DM3 y DH5). Únicamente una docente labora como profesora de asignatura interina (DM4).

Las y los profesores de asignatura son remunerados dependiendo las horas de clase que imparten. En el caso de los profesores de asignatura interinos, el Estatuto del personal académicos de la UNAM establece que su nombramiento será “por un plazo no mayor de un periodo lectivo, prorrogable por dos más si se ha demostrado capacidad para la docencia” (UNAM, 2013, p. 88). En la práctica este aspecto no es aplicable ya que los profesores de asignatura continúan su labor por más de 3 periodos lectivos.

Por su parte, los profesores de carrera son “quienes dedican a la Universidad medio tiempo o tiempo completo en la realización de labores académicas” (2013, p. 86). Para comparar la situación laboral de los entrevistados con el grueso del personal académico de la ENP tenemos que durante el periodo 2018-2022, de un total de 2946 nombramientos de académicos de la ENP, 450 (15.5%) corresponden a profesores de carrera de tiempo completo, 2266 (76.9%) a profesores de asignatura, 39 (1.3%) a profesores de carrera de medio tiempo, 175 (5.9%) de técnico académico y 16 (0.6%) de jubilado docente (ENP, 2022, p.9).

Durante las entrevistas los y las profesores/as señalaron que los mejores salarios y prestaciones corresponden a la condición de profesor de carrera de tiempo completo. Asimismo, las condiciones laborales menos favorables son para las y los docentes de asignatura, sobre todo en el caso de que sean interinos.

También mencionaron la dificultad que implica el proceso de concurso y selección para obtener la plaza de profesor de asignatura definitiva y la, aún más disputada, plaza de profesor de carrera de tiempo completo. Al respecto la ENP (2023) señala en su informe de labores que “Durante el ciclo escolar 2022-2023 se convocaron 10 concursos para plazas de Tiempo Completo, 21 concursos para Medio Tiempo y 104 Definitividades en Asignatura” (p. 34), esto para los 9 planteles de la ENP.

Si bien dos de nuestros informantes tienen puesto de profesor de tiempo completo (DH1 y DH6) y tres de asignatura definitiva (DH2, DM3 y DH5), cuatro de ellos (DH1, DH2, DM3 y DH5) también realizan actividades como funcionarios lo que implica destinar parte de su tiempo en referido papel. Sobre la situación laboral de la ENP la maestra DM3 menciona:

...reconozco que la situación en cuestiones económicas no es la más satisfactoria principalmente para los profesores de asignatura, pues el sueldo no suele ser elevado, pero tampoco nadie nos obliga a aceptarlo, existe un programa de estímulos que más o menos compensa el salario, no es tampoco algo extraordinario, pero ayuda bastante ¿no?, y también creo que el prestigio de la UNAM, como máxima casa de estudios es así como el plus que todos tenemos para trabajar ahí en la UNAM, sin embargo, bueno el trato en realidad, el trato de las autoridades siempre busca ser muy amable, siempre busca ser muy atento con todos nosotros, sin embargo, hay muchas inequidades ¿no?, la diferencia en salario es fuerte, entre los tiempos completos, que son pocos, mmm, pues eso genera un poco de, como se llama, insatisfacción, incomodidad, molestia, pero ahí seguimos no, la verdad que la mayoría seguimos ahí...(DM3).

Por su parte la docente (DM4) quien está contratada como profesora de asignatura interina, refiere que tiene asignadas el máximo número de horas de clase permitidas por maestro a la semana (40 horas). Cabe señalar que este puesto de asignatura interina, presenta condiciones de incertidumbre laboral, pues en caso de que la Institución lo requiera puede prescindir de los servicios de los docentes.

Comparando las opiniones negativas sobre sus condiciones laborales de las docentes DM3 y DM4, encontramos las ideas del profesor de tiempo completo DH6:

personalmente me siento un privilegiado de poder trabajar para una institución como la UNAM y que me ha permitido tener becas al extranjero, recuerdo que entre una de ellas me mandó un mes a Canadá a Ottawa, a formarme en un programa de docentes con los maestros canadienses, y así como ese, la UNAM es maravillosa y todas las instituciones educativas en México, los intercambios en becas son increíbles, lo que

hay que hacer es dominar el idioma a dónde vas, y solicitarlo ¿no? Entonces me siento muy contento en esa parte personal (DH6).

No es coincidencia que las opiniones sobre las condiciones laborales de las profesoras de asignatura DM3 y DM4 sean negativas y la opinión del profesor de tiempo completo DH6 sea bastante positiva. Incluso como se aprecia en el último fragmento citado, la UNAM le ha brindado oportunidades para continuar su formación en el extranjero. Al parecer las oportunidades para acceder a la este tipo de estudios, no son las mismas para los docentes de tiempo completo que para los profesores de asignatura.

Solares y Vera (2023) analizan la desigualdad laboral en la Universidad Nacional Autónoma de México. Señalan que los mejores salarios son percibidos por los directivos, investigadores y funcionarios, que normalmente también tienen la plaza de profesores de tiempo completo.

Por su parte las condiciones laborales de los profesores de asignatura se caracterizan por tener “salarios insuficientes y desiguales, la corta temporalidad en la contratación, incertidumbre, flexibilidad y realización de labores no remuneradas” (Solares y Vera, 2023, p. 47)

Asimismo, estos autores afirman que dentro de la UNAM existe mecanismos de reproducción de la desigualdad académica.

Es importante recalcar que no se trata siempre de estrategias conscientes de exclusión. No hay una conspiración de los profesores de tiempo completo (que conforman una categoría social plural y muchas veces inconexa) para relegar, explotar y precarizar a los profesores de asignatura. Lo que opera no son intenciones deliberadas ni inclinaciones psicológicas, sino mecanismos sociales, patrones recurrentes de comportamiento que suceden, muchas veces, a partir de consecuencias no previstas de la acción” (Solares y Vera, 2023, p. 52)

Como es posible apreciar, las condiciones laborales de nuestros sujetos de estudio no representan a la mayoría de docentes de la UNAM. En el caso de los profesores

entrevistados que tienen un cargo como funcionarios, es probable que acumulen una saturación de la carga de trabajo, en detrimento del tiempo necesario para diseñar, planear y desarrollar estrategias y actividades de enseñanza y de aprendizaje.

Asimismo, las condiciones generales de desigualdad laboral en la UNAM afectan el trabajo colectivo y el desarrollo de proyectos comunes de los docentes. Aspecto que también influye en las relaciones entre directivos y docentes, así como entre los propios docentes. Recordemos que precisamente las relaciones y convivencia entre los distintos actores de la escuela son un elemento a tomar en cuenta en el proceso de formación ciudadana, debido a que contribuyen en la configuración del discurso pedagógico local (Rodríguez, 2009), es decir, la forma en que se razona y practica la FC en una escuela en particular.

Desde nuestra perspectiva una reforma educativa que tenga como propósito modificar el modelo, los planes y programas, la metodología, entre otros elementos, si no va acompañada de una mejora a las condiciones laborales y de formación de los docentes, su impacto será mínimo. Es decir, es con los docentes con quien se logran las transformaciones en la educación.

## Capítulo 4

### Resultados de la investigación

En este apartado encontramos la razón de ser de la presente investigación: comprender y analizar las concepciones docentes sobre la formación ciudadana. En las ideas expuestas por nuestros entrevistados vemos un ejemplo de la complejidad del proceso de formar ciudadanía, diversidad de finalidades, métodos, actores, dimensiones, contextos.

Al analizar las concepciones docentes encontramos similitudes, diferencias, inclusive en algunos profesores podemos identificar indicios de su propio proceso de construcción de significado y prácticas de formación ciudadana, así como la influencia de las concepciones en las prácticas que declaran.

Para realizar el análisis buscamos alejarnos de la idea de juzgar o etiquetar las concepciones de los entrevistados como erróneas, incompletas o equivocadas. Asumimos que ni siquiera el autor o autora más versado sobre este tema tienen la concepción y práctica correcta y última de la formación ciudadana. Es decir, las concepciones y las prácticas se van construyendo socialmente, en la teoría y en la experiencia. En el pensar y en el hacer.

Para Cuevas (2016) el proceso de interpretación de entrevistas desde un abordaje cualitativo

consiste en dos grandes aspectos: el primero, ver las cosas desde el punto de vista de los sujetos, lo que implica la comprensión de los significados que elaboran, crean y recrean; el segundo, articular la conexión de los datos empíricos, es decir las interpretaciones que construyen los sujetos a la luz del marco de referencia en el que se sustenta la investigación" (2016, p. 125)

En ese sentido, buscamos reconocer, analizar e interpretar las ideas de los docentes, sin el propósito de asumirnos como los poseedores del enfoque correcto o más "crítico" de la FC. Pero que esto no se interprete como una falta de postura y una manera ecléctica de valorar todas las concepciones y prácticas de formación

ciudadana por igual. Desde el inicio de la investigación asumimos la postura de comprender la FC, desde una perspectiva integral.

#### **4.1 Concepciones docentes sobre la formación ciudadana**

Al hablar de concepciones queremos hacer referencia de las ideas, pensamientos y posturas que tienen los docentes sobre la FC. Nos interesa qué piensa cada uno de ellos, relacionarlo con su contexto y posteriormente contrastarlo con las prácticas de FC que ellos mismos declaran.

La idea más compartida entre las y los entrevistados es que la FC son conocimientos y habilidades necesarios para vivir en sociedad, respetando el orden social vigente. Lo hacen al mencionar que cuando hablamos de FC nos referimos a la enseñanza de leyes y reglas sociales, éticas, morales y de tránsito (DH2, DH4 y DH6). El docente DH2 lo dice en estas palabras: “herramientas que se le pueden dar a un sujeto...para poder desempeñarse en una sociedad de una manera más adecuada, respetando reglas”.

Por su parte el profesor DH6 menciona que en la FC “vas dando a los alumnos su relación de los contextos ciudadanos y con algunas pues normatividades de conducta que se establecen en las sociedades”.

Como puede apreciarse, desde este enfoque se pone énfasis en el respeto a las reglas. Este elemento es importante en la FC, sin embargo, habría que señalar la necesidad de incorporar a los procesos de FC la enseñanza de conceptos y procedimientos que permitan poner en cuestión las reglas, contrastándolas con criterios éticos, cuando éstas se consideren injustas.

Sobre este aspecto Yurén (2013) señala que “la formación ético-político-cultural tendiente a generar una nueva manera de ver el mundo con un sistema de valores distintos a los hegemónicos es una tarea que requiere de un esfuerzo colectivo que, aunque no tiene rápidos resultados, es indispensable” (p. 72)

En otro sentido, dos de los maestros entrevistados relacionan la FC con el respeto a los espacios comunes y la conducta adoptada en dichos espacios. Ambos docentes ponen el énfasis en aspectos sobre reglas de tránsito y de urbanidad, “tendría que ver con el respeto a los espacios comunes, plazas, calles, avenidas, vialidades” (DM3); “inclusive hasta como caminar sobre una banqueta ¿no? La cuestión de las direcciones, ceder el paso al peatón si uno va manejando, o a los ciclistas.” (DM4).

No se esperaba que sólo una docente (DM3) haya hecho referencia al aspecto de la FC relacionado con la participación ciudadana en las elecciones, dado la forma de organización democrática de nuestro Estado y sociedad, en donde la elección de gobernantes es una actividad en la que participa un gran porcentaje de la población nacional, aunado a que en la presente administración se han promovido consultas populares.

Por dar un ejemplo, en las elecciones presidenciales realizadas el 2 de junio de 2024, participaron un total de 60,115,184 mexicanos y mexicanas, lo que corresponde a un 61.0498% de participación ciudadana conforme al padrón electoral vigente (INE, 2024).

De esta manera, DM3 menciona lo siguiente sobre la formación ciudadana: “quizás también participar en comicios electorales, ¿no?, como ciudadanos, ciertas cosas que permitan un crecimiento social benéfico o con beneficios para todos los ciudadanos de una ciudad en particular”. Esta profesora muestra en su concepción un elemento en el que asocia la función del ciudadano a la búsqueda del bienestar para la mayoría.

Así, la docente DM3 identifica el aspecto electoral como elemento de la FC, pero va más allá y reconoce que éste debe de perseguir el bienestar de la sociedad. Yurén (2013) nos permite aclarar este punto: “no es lo mismo educar para ejercer el voto por más razonado que éste pudiera ser, que educar para participar activamente en los asuntos públicos” (p. 63).

Otro de los elementos que integran el proceso de formar ciudadanía es la formación de valores. Latapí (2003) señala que algunos de los objetivos de este tipo de formación son:

promover los valores en que se sustenta la democracia social y política, que son el respeto al otro y a sus derechos, la tolerancia, la convivencia en una sociedad plural, la participación en los asuntos públicos, la responsabilidad por el bien común y la solidaridad (p. 123).

Existe un discurso que desarrolla la idea sobre la supuesta pérdida de valores en la sociedad y en especial en las generaciones más jóvenes. Este discurso ha permeado en algunos docentes, sin embargo, no se explica con precisión qué valores se han perdido y desde cuándo ha venido aconteciendo este fenómeno.

Una docente entrevistada comparte algunas ideas propias del enfoque de la pérdida de valores:

todas esas reglas de conducta, que permiten que uno se desenvuelva con sus pares, con la comunidad, pero que desafortunadamente cada vez, pues yo siento que se va perdiendo. Es incluso el saber decir, bueno para mí, bueno el saber decir por favor, gracias, buenas tardes, buenas noches, etc (DM4).

Encontramos en este comentario que la profesora DM4 relaciona la pérdida de valores en dos sentidos. El primero en relación a la convivencia en comunidad, aspecto de suma importancia para la FC. El segundo punto es relativo a frases de cortesía o buenos modales, aspecto más cercano a la forma que al fondo de la convivencia.

Latapí aporta elementos para entender el discurso de la pérdida de valores: “cuando existe la posibilidad de interactuar con personas cuyos esquemas valorales son distintos, la reacción natural del ser humano es cuestionar el carácter absoluto de los valores en que fue formado” (p.131).

En las ideas expresadas por otro de nuestros informantes (DH5), se percibe el elemento de formación de valores, poniendo énfasis en la formación de “buenos

ciudadanos”. Para lograr este cometido, el docente DH5 considera que es necesario que los maestros impongan correctivos disciplinarios:

...de repente llegan jóvenes que vienen a contaminar y que ahí es donde uno tiene que tener la labor de volverlos buenos ciudadanos, o sea con una expulsión, con una llamada de atención que permita que ese joven que estaba yéndose por el camino chueco, se regularice (DH5).

Para Chávez Romo, los medios educativos oficiales, han puesto el acento en el enfoque de formación de valores, así lo señaló esta autora en la conferencia “La construcción del discurso sobre la formación cívica y ética. Actores, posiciones y procesos”, como parte del Panel: Tejiendo el curriculum en la segunda década del siglo XXI: ¿Temas emergentes?, en el que menciona que el discurso de la formación de valores ha tenido mejor recepción, que otras perspectivas de formación ciudadana, como podrían ser los derechos humanos o el enfoque de formación para la democracia, en las que uno de sus componentes es el aspecto ético político. (De Alba, 2017).

Desde otro punto de vista, la docente DM3 expresó su concepción de la FC como el proceso para adquirir conocimientos sobre los derechos y obligaciones que tenemos como parte de una sociedad. Esta docente menciona que se están formando jóvenes que conocen sus derechos y también “que respetan, que se responsabilizan de los lineamientos, de las leyes, de los reglamentos”.

Al respecto Teresa Yurén (2013) señala que “El ciudadano es alguien que tiene derechos y obligaciones, en relación con una ciudad-Estado o un Estado-nación y participa de alguna manera en la constitución, permanencia o transformación de ese Estado” (p. 63). En ese sentido, la docente DM3 pone el énfasis en el respeto a las leyes y obligaciones, desde esta corriente la formación ciudadana estaría contribuyendo a la permanencia del Estado, debido a que contribuye en la legitimización y aceptación del orden legal vigente, incluso cuando éste no siempre obedece a los principios de justicia e igualdad. Aunque también habría que agregar

que el respeto a las leyes y normas son una condición necesaria para la convivencia en sociedad.

La historia de nuestro país nos enseña que, en diversos periodos históricos, en realidad lo que ha prevalecido son condiciones estructurales de desigualdad y de injusticia, incluso validadas por leyes y normas que las justifican y regulan. Todos los esfuerzos por promover la toma de conciencia crítica de las realidades nos permitirán que en el futuro contemos con los saberes y mecanismos para cuestionar y exigir mejores condiciones de vida.

Por estos motivos, cerramos este apartado con la postura crítica y rigurosa de Teresa Yurén:

...los graves problemas que enfrenta la humanidad en general y la población mexicana en particular hacen urgente la formación de ciudadanos críticos y activos cuyas prácticas contribuyan a una nueva estructuración social o, al menos, opongan resistencia a la lógica instrumental de las políticas neoliberales y sean capaces de influir en las instituciones sociales, para ampliar la democracia y avanzar en el logro de mayor justicia y equidad (2017, p. 17).

De esta manera consideramos indispensable que la formación ciudadana, entre otros elementos, incluya la reflexión, crítica y mecanismos para contribuir a la transformación de la realidad. No en todos los docentes entrevistados encontramos este elemento, sin embargo, habría que señalar que quien escribe esta modesta investigación tampoco tenía en la mira este enfoque crítico hasta que empezó a estudiar los procesos de formación ciudadana.

#### **4.2 Docentes de la Escuela Nacional Preparatoria como formadores de ciudadanos/as**

“más bien la pregunta es cómo el docente no pudiera ser agente de formación de ciudadanos” (DH1).

Este es uno de los apartados centrales de nuestra investigación. En él exponemos qué funciones asumen los docentes entrevistados en relación con la FC. De nuevo,

identificamos diversidad de opiniones que posteriormente contrastaremos con las prácticas que los propios profesores declaran realizar en términos de la FC de sus estudiantes.

Para Paulo Freire la tarea del educador contempla un fuerte componente político. En el prólogo del libro pedagogía de la esperanza (2014), Carlos Núñez Hurtado señala que en una conversación que tuvo con Freire, en la que el autor le precisaba sus posturas e ideas, Paulo le dijo lo siguiente: “más yo te digo a ti que soy sustantivamente político y sólo adjetivamente pedagogo” (p.18).

Lo asuman o no, los docentes influyen en la formación ciudadana de sus estudiantes. En el proceso de enseñanza tienen el poder de hacer énfasis en unos u otros contenidos, empleando métodos dialógicos o verticales, permitiendo la participación y crítica de los alumnos, o por el contrario sometiéndoles a reglas que, en ocasiones, son autoritarias. Por este motivo, es de gran importancia comprender qué funciones se asignan a los docentes en la FC de sus estudiantes, viéndolo desde la propia óptica de los profesores.

Cuatro profesores (DH1, DH2, DM3 DH5) señalan que ser el ejemplo a seguir es el papel que les corresponde en el proceso de formar ciudadanos/as. El maestro DH2 lo dice de la siguiente manera: “En todas las áreas, en todas, independientemente de cuál sea, el profesor tiene que ser un ejemplo a seguir”.

Esta función que algunos docentes entrevistados asumen como ejemplo o modelo a seguir, coincide con los resultados de otras investigaciones sobre la FC. Por ejemplo, Chávez (2013) menciona que dentro de este papel podemos ubicar dos distintas perspectivas:

la primera opción se encuentra más próxima a una perspectiva esencialista de la profesión; los maestros personifican el ejemplo que los alumnos deben imitar y la segunda está más relacionada con la congruencia que deriva de actuar conforme a lo que se piensa, dice y hace (p. 170)

Desde esta distinción que plantea Chávez, podemos identificar que la idea del profesor como ejemplo a seguir también incorpora la necesidad de ser congruentes entre lo que se dice y hace. Ejemplo de esto es la opinión de la profesora DM3:

ningún maestro que no llegue a tiempo a la hora de clase podrá exigirle a algún alumno que sea puntual, entonces, en ese sentido todo lo que hagamos estará bajo la mira porque somos un modelo a seguir y como tal debemos actuar para que ellos sigan esos pasos

Por otro lado, Yurén (2003) señala de manera crítica que el papel del docente como modelo a seguir no contribuye a formar disposiciones para el debate y toma de decisiones:

los profesores que consideran que la formación cívica y ética se logra sólo dando ejemplo y alentando los buenos sentimientos. Entonces, transforman la orientación en una especie de guía pastoral que deja fuera la necesaria deliberación para tomar decisiones frente a problemas (p. 141).

Puede apreciarse que esta autora pone el acento en que la postura pastoral o esencialista del papel del docente como modelo a seguir, limita el necesario proceso de reflexión individual y colectiva para la toma de conciencia, así como el desarrollo de la autonomía moral.

El profesor DH1 contrasta la idea del docente como ejemplo a seguir, al destacar que los estudiantes se dan cuenta de las contradicciones entre lo que se pretende enseñar en términos de formación ciudadana y el ambiente escolar “dentro del propio ámbito escolarizado las cosas funcionan de una manera diferente, que hay corrupción, que hay violencia, que hay imposiciones, que hay conductas este que son contrarias precisamente a eso que pretender enseñar”.

Por otra parte, la profesora DM4 hace énfasis en que una de sus funciones es enseñar reglas y normas a los estudiantes. “sí es importante el papel del docente en cuanto a que podamos mostrarles, cuáles son nuestras normas”. La maestra DM4

considera que las normas y reglas son relevantes para organizar y armonizar la convivencia en sociedad.

Sin embargo, parece ser que no le da mayor importancia a la reflexión y crítica de algunas reglas “algunos chicos pues sí cuestionan... toda esta situación de por qué debo seguir estas reglas, yo creo que ustedes (se refiere a los estudiantes) están en contra las reglas, no quieren seguir las reglas (DM4).

Al respecto Yurén (2013) argumenta la importancia de criticar las normas cuando éstas contribuyen a mantener un sistema injusto.

En las sociedades en las que se ejercen diversas formas de dominación, explotación y exclusión, las cuestiones morales son también cuestiones políticas en la medida en la que las normas, los principios y valores prevaecientes suelen justificar la dominación o el ejercicio del poder de unos sujetos sobre otros (p.176).

Continuando con el análisis de las funciones de los profesores en la FC, el maestro DH1 reconoce que todos los docentes contribuyen a la FC, pero afirma que el grado en el que estos se asumen como formadores de ciudadanos, puede estar relacionado con las materias que imparten, lo menciona con el siguiente ejemplo:

tú dirías un docente de matemáticas a lo mejor no se asume como agente de formación ciudadana, a diferencia de un... no sé, un profesor que se dedica a las ciencias sociales, o que se dedique a la historia, o que se dedique a la ética, a la filosofía, que a lo mejor tienen como mucho más consciente de yo soy un formador de un perfil ciudadano (DH1).

El profesor de Teatro DH1 asume la importancia de su papel como formador de ciudadanos, al expresar con convicción que la FC es una de sus tareas fundamentales: “en el momento en que yo en el arte paso por juicio crítico de la realidad, en ese momento estoy formando ciudadanamente”.

Desde una perspectiva integral, la formación ciudadana contempla tanto la valoración y respeto a las reglas y normas como la posibilidad de cuestionarlas y, en

caso de ser injustas, modificarlas para que obedezcan a las demandas de la mayoría de un grupo o población. Sobre esto Latapí (2003) señala:

La formación ciudadana, a la vez que debe inculcar el respeto al orden jurídico, debe también educar el sano juicio acerca de la relatividad de muchos ordenamientos legales y las vías pacíficas para oponerse a ellos y exigir su modificación (pp. 124-125).

El docente DH1 nos permite incorporar al análisis el factor de la relación entre profesor y alumno, como aspecto relevante en la FC, “desde aquel que te dice mientras yo hablo todos se callan y el que no le guste se puede salir de mi clase, eso ya es una FC”.

Reyes, Campos, Osandón y Muñoz (2013) señalan que esta relación entre docentes y estudiantes es fundamental en la FC:

Un aspecto insoslayable dentro de la perspectiva de la formación ciudadana es el modo concreto en que se verifican las relaciones sociales en el proceso de formación. Como señalamos anteriormente, si bien es muy relevante el contenido de la interacción en el aula, en algunos momentos tanto o más importante es la forma en que el o la docente enmarca las acciones y la forma de los intercambios discursivos sobre el contenido de la clase (p. 232).

Para poder comprender este factor en la FC, recurrimos a las ideas críticas sobre la educación bancaria elaboradas por Paulo Freire. Este autor clasifica la relación entre docentes y alumnos en dos. En la primera, el maestro, quien es el sujeto del proceso educativo y posee el conocimiento, lo deposita en sus estudiantes, los cuales asumen un papel de objetos del proceso y les corresponde memorizar estos conocimientos, lo que no permite la comprensión y crítica de la realidad estudiada (2005, pp-77-79).

En ese sentido, para Freire desde una perspectiva bancaria “el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben”, “el educador es quien disciplina; los

educandos los disciplinados” (2005, p. 80). Así la relación se establece desde una posición de poder unilateral y se niega la posibilidad de diálogo.

En el segundo tipo de relación entre el maestro y alumno, que se da desde la perspectiva problematizadora de la educación, Freire señala que tanto docentes y alumnos son sujetos del proceso de formación, de esta manera se establece una relación en la que se reconoce que ambos tienen conocimientos y experiencia “no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunión, buscan saber más” (2005, p.110). De modo que a través del diálogo entre el educador y el educando se puede comprender de manera crítica el mundo. (2005, pp. 98-101).

El Docente DH1 reconoce que la estructura social y la escuela asigna a los profesores un papel de autoridad en su relación con los estudiantes.

como parte del mecanismo y como parte de la estructura social, yo soy un ente que encaja en un lugar de la estructura social y tiene una función como un ser social, y que la escuela ha depositado en mí, con toda franqueza o disfrazado de clases de geografía, este una función de autoridad.

Este mismo profesor toma una postura crítica respecto a los maestros que ven en las estudiantes características de inmadurez y desconocimiento de la realidad por el hecho de ser adolescentes. Además, opta por reconocer como sujetos con conocimientos y experiencias a sus estudiantes. “si tú les respetas la voz ellos se dan cuenta” (DH1).

Por su parte, el maestro DH5 afirma que “El ciudadano debe de ser constructivo y eso es algo que uno tiene que, yo les digo a los muchachos, se vale que me digan que está mal mi clase”, adoptando una postura abierta al diálogo y por lo tanto a la enseñanza y al aprendizaje.

Algunas interpretaciones erróneas de Freire han señalado que, si los docentes y alumnos tienen una relación horizontal, entonces lo que más importa en un proceso

formativo son los intereses y saberes de los estudiantes, restando autoridad y relevancia al papel del educador. El propio Freire (2011), lo aclara:

Jamás dije, como a veces insinúan o dicen que dije, que, debemos girar fascinados en torno al saber de los educandos, como la mariposa alrededor de la luz. Partir del saber de experiencia vivida para superarlo no es quedarse en él. (p.93)

Con estos ejemplos no pretendo desvalorar la experiencia, formación y profesionalismo de los docentes. Menos busco que el papel del docente sea el de un “facilitador”, o que no se deba cuestionar y debatir con los estudiantes. Al contrario, considero que es necesario reconocer los saberes y profesionalismo de nuestras maestras.

Por último, el docente DH6 señala que el papel de los profesores en la FC de sus estudiantes pasa por generar procesos de reflexión y análisis de las problemáticas de la realidad de los jóvenes “investigar con ellos, plantear las problemáticas debe ser con argumentos válidos”.

Con lo antes expuesto, observamos que los docentes entrevistados consideran que las relaciones que establecen con sus estudiantes son horizontales y promueven el diálogo. Haría falta conocer la perspectiva de los propios estudiantes para una comprensión mayor de estos procesos.

Como se verá en el último apartado de este capítulo, existen diferencias entre las concepciones y las prácticas declaradas de formación ciudadana, si concedemos a los docentes que sus prácticas son como las mencionan, en realidad, aunque no siempre tienen claridad conceptual, muchas de sus prácticas de FC son progresistas

#### **4.3. La Escuela Nacional Preparatoria No. 7 como espacio para formar ciudadanía**

Para iniciar este apartado, recuperamos la idea de Rodríguez, en la que argumenta que las escuelas van creando y configurando sus propios discursos y prácticas de FC:

El orden que adquieren las prácticas de la formación de ciudadanía y su proceso de configuración al interior de la escuela como espacio localizado, no es un mero reflejo de la cultura política que impera en otros ámbitos de la sociedad, ni tampoco puede ser explicado como simple efecto de las prescripciones curriculares que emergen de los lineamientos de política educativa que buscan implantarse de afuera hacia dentro de la institución escolar a través del currículo de la asignatura específica, sino a partir del reconocimiento de su interrelación con determinados modos de razonar la formación que se articulan alrededor del discurso pedagógico local” (Rodríguez, 2009, p. 194).

Así pues, en la FC influyen factores externos a la escuela como son la sociedad, sus gobernantes, la política, la economía, entre otros aspectos. Pero de manera interna, en las escuelas también se van configurando discursos, concepciones y prácticas que influyen en dicho proceso formativo. De esta manera, es relevante analizar qué aspectos consideran relevantes los docentes en el contexto de la formación ciudadana que se imparte en la ENP.

El docente DH1 nos permite ubicar dónde se manifiestan los procesos de FC en la ENP, este profesor señala que entre otros momentos y espacios la FC acontece en espacios curriculares; la vida en la escuela; la posibilidad de experimentar asambleas; la toma de decisiones; la relación entre maestros y alumnos.

Continúa este mismo docente indicando que la FC va más allá de las asignaturas: “...no quiere decir que una escuela, una institución que no tenga una materia que se llama formación ciudadana o civismo como tú quieras, no quiere decir que no esté formando ciudadanamente a los individuos”. (DH1) En tal sentido, destaca la transversalidad de la FC.

En la investigación doctoral elaborada por Chávez (2013), la autora señala que los docentes con los que realizó el trabajo de campo consideran que

...en el contexto actual, cobra mayor relevancia la escuela para aprender a ser y convivir, para aportar a la construcción y formalización de conocimientos

fundamentales de la vida ciudadana, así como para apoyar el desarrollo de la autonomía moral en su población estudiantil (p.164).

Esta idea de transversalidad de la FC, es compartida por otros profesores. Por ejemplo, la maestra DM4 indica que en la asignatura de Dibujo suele realizar proyectos “donde se combina el desarrollo de habilidades artísticas con temas sociales para generar conciencia social a través del dibujo o la pintura”.

Señalamos un ejemplo más para ubicar las asignaturas como espacios de FC (aun cuando los contenidos abordados no parezcan tener una relación estrecha con este tipo de formación), la maestra DM3 refiere que en algunas actividades de la materia de lengua puede vincular la reflexión de temas relacionados con reglas de urbanidad y el conocimiento de aspectos legales “no sólo me sirve como un pretexto para enseñar la lengua y los contenidos gramaticales, sino también para utilizar ejemplos, e irles haciendo reflexionar en estas cuestiones ciudadanas”.

Así, podemos observar que los docentes entrevistados identifican la FC como un proceso que se da en las propias asignaturas y más allá de los contenidos formales de cada una. De esta manera, están contribuyendo a la transversalización de la FC.

Las y los profesores DH1, DH2, DM3, DH5 comparten la concepción de que la propuesta educativa de la ENP es formar integralmente a los estudiantes. Afirman que la función de la Escuela Nacional Preparatoria es contribuir con la construcción de aprendizajes en las distintas áreas del conocimiento, así como el desarrollo de actitudes, formas de ser y principios éticos para la vida.

La maestra DM3 lo refiere con estas palabras: “formarlos en los contenidos de alguna materia, pero de alguna manera pues estamos formando ciudadanos para la vida”. De esta manera la profesora reconoce que la apuesta educativa de la ENP contempla el desarrollo de saberes que tengan como finalidad su uso más allá del ámbito académico.

Asimismo, el docente DH1 coincide en la propuesta holística de la ENP, al afirmar que la visión de esta Institución Educativa contempla “...formar bachilleres que se

dirigen a una profesionalización en alguna de las áreas que ofrece la universidad y tiene que ver su visión integral...su relación con los otros, con la sociedad y con la producción de conocimiento”.

Aunado a este enfoque de formación integral, algunos docentes (DH1 y DH2) desarrollan la idea de formar a las y los estudiantes para que produzcan y compartan conocimiento para contribuir a la construcción de una mejor sociedad. El docente DH2 lo menciona de la siguiente manera “La preparatoria tiene una misión de formar esos ciudadanos, con esas herramientas, que les permitan pues ayudar en la sociedad a la cual pertenecen, y pues ser hombres de bien”.

Sobre esta idea, hay que considerar que, en varias de las universidades públicas de nuestro país, se fomenta la formación de actitudes críticas hacia las diferentes situaciones de desigualdad social. En ese sentido, hay docentes que promueven la reflexión crítica sobre el empleo y los fines del conocimiento. Sin embargo, desde la filosofía de la ciencia se ha estudiado cómo el conocimiento científico puede servir para fines distintos e incluso contrarios.

Un informante (DH1) afirma que las tareas que realiza la ENP para formar ciudadanos se encuentran enmarcadas por “un aparato ideológico alrededor de la institución que educa en estos comportamientos de los individuos en su relación con el resto de los individuos y la sociedad”. Es decir, tanto la UNAM y la ENP, tienen una larga historia y prestigio en la formación e investigación, pero dentro de estas instituciones, también existen diversos grupos y personas que buscan influir para que sus ideas e intereses sean las dominantes.

A pesar de esto, la promoción por parte de varios docentes de que la construcción de conocimiento tenga fines humanistas y busque mejorar la calidad de vida de la mayoría de la población, representa un elemento pedagógico-político de suma relevancia en la formación ciudadana de los estudiantes. Coincidimos con Freire en que la educación no va a cambiar el mundo, pero sí puede cambiar a las personas que contribuyan a transformarlo.

Considerando lo anterior, destaca que uno de los docentes entrevistados (DM6) mencione que en la ENP “la reflexión debería ser muy importante para nuestro desarrollo social”. Asimismo, pone énfasis en promover una actitud crítica ante la desigualdad entre hombres y mujeres, así como la habilidad de organización colectiva para exigir derechos “...ahorita la participación de las mujeres ha sido muy intensa, muy fuerte, en aras de rescatar esta parte de la igualdad social...de exigir también sus derechos que tienen en las sociedades”.

Yurén (2013) coincide con la perspectiva del profesor DM6, al respecto menciona “La formación ciudadana debiera incluir como una finalidad inaplazable la crítica de esta normalidad que resulta profundamente inmoral” (p. 160). Creemos que es importante seguir apostando a este enfoque crítico, dadas las condiciones sociales y económicas de desigualdad en que se excluye y niega la posibilidad de vida de los seres humanos, por condiciones de clase, sexo, raza, religión o ideología.

Desde otra perspectiva la docente DM4, señala que algunas de las tareas de la ENP para la FC de las y los estudiantes son: la promoción de la responsabilidad como ciudadanos, señalando como ejemplo el cuidado a las instalaciones escolares; también menciona el respeto a las normas y reglas, así como “retomar cuestiones de civilidad de comportarse bien en un aula, de ambas partes no, profesores y alumnos”.

El docente DH5 comparte esta perspectiva de que a la ENP le corresponde formar en valores, destacando que estos “son para que precisamente se mantenga un orden”. Sobre este aspecto, Yurén (2013) afirma que “más que transmitir valores fijos y absolutizados, hemos de traspasar a las nuevas generaciones la capacidad de diálogo entre las culturas y las condiciones que hagan posible que los valores sean objeto de debate y acuerdos entre actores diferentes.” (p.163).

Este es un punto de vista crítico y progresista sobre la FC, sin embargo, no podemos dejar de considerar que las y los docentes no siempre tienen las condiciones

laborales y formativas necesarias para llevar a la práctica este enfoque crítico e integral de FC.

Como se aprecia, las opiniones de los docentes en torno a las tareas de FC que se desarrollan en la ENP, son diversas y en algunos aspectos contrastantes, ya que por un lado se busca la construcción de habilidades y actitudes de apego a las normas y reglas, y por otro, capacidades de reflexión y formas de ser críticas hacia las desigualdades e injusticias.

Además, los docentes reconocen que la FC se manifiesta en diversos momentos y espacios dentro de la ENP, por ejemplo, en las clases de las diferentes asignaturas, pero también en otras actividades como asambleas estudiantiles, manifestaciones, en la relación entre estudiantes y docentes, entre otras.

Desde una perspectiva integral, es posible considerar que la ENP al contar con docentes que tienen múltiples enfoques, estrategias y concepciones sobre y para la FC se enriquece el proceso formativo al dejar al estudiante el análisis, comparación y toma de postura.

#### **4.4 Influencia de las concepciones docentes en las prácticas declaradas de formación ciudadana**

En este apartado analizamos las prácticas de formación ciudadana declaradas por los docentes entrevistados, comparándolas con sus concepciones, con el propósito de identificar su influencia y cuál es el grado de vinculación entre concepción y práctica.

La maestra de dibujo (DM4) menciona que algunas de las actividades que realiza para la FC de sus estudiantes, son el diseño de proyectos de dibujo y pintura con los que busca generar conciencia social en temas como la prevención de la violencia en el noviazgo, el cuidado del medio ambiente y equidad de género.

Además, esta docente señala que lleva a cabo prácticas de FC relacionadas con la enseñanza de normas, reglas y respeto “les digo cosas sencillas como saluden cuando llegue, o tenga cuidado cuando salga de la escuela, entonces se trata de seguir algunas normas” (DM4).

Comparando estas prácticas con las concepciones mencionadas por la propia docente (DM4) podemos encontrar que coinciden en lo relacionado con promover el respeto a reglas, normas y conductas de buenos modales y urbanidad. Sin embargo, hay aspectos que no presentan concordancia entre las concepciones y las prácticas, como son las actividades que declara realizar para promover la conciencia social, el cuidado al medio ambiente y la equidad de género.

En ese sentido, para el caso de esta docente parece ser que en sus prácticas incorpora diversos elementos de la FC, acerca de los cuales no se refiere durante la entrevista, justo cuando se le pregunta qué es para ella la formación ciudadana.

Ahora bien, el que no sean totalmente compatibles las concepciones con las prácticas declaradas, tanto en el caso de esta docente como en el de otros que se analizan más adelante, no significa que podamos afirmar categóricamente que las concepciones no influyen en las prácticas. La reflexión puede ir en dos direcciones, por un lado, que las preguntas realizadas implicaron para los entrevistados remitir a definiciones, precisiones conceptuales, y por el otro, a narrar ejemplos de acciones y estrategias, lo que contribuye a complementar sus respuestas; situación relevante para quien investiga, porque descubre una perspectiva más amplia de las concepciones docentes.

Es necesario recordar que durante la entrevista algunas de las preguntas realizadas a los docentes fueron: ¿para usted qué es la formación ciudadana? ¿Usted que funciones realiza para la formación de ciudadanos? ¿Qué experiencias relacionadas con la formación ciudadana de sus estudiantes recuerda?

Por otro lado, el docente DH2 al hablar sobre sus funciones como formador de ciudadanos, no se asume como tal “Mira yo no estoy muy involucrado con eso”, pero declara realizar algunas actividades que aportan a este proceso formativo

lo que hago es ser comprometido con mis clases, yo no falto a clases, yo no llego tarde, yo preparo mis clases, entonces de esta manera mis alumnos saben que soy responsable, que lo que yo digo con palabras, también lo digo a través de mis hechos (DH2).

Estas prácticas declaradas coinciden con sus concepciones de formación ciudadana, ya que cuando analizamos las ideas de los profesores sobre las funciones de los docentes en la FC, el profesor DH2 manifestó que al docente le corresponde ser un ejemplo a seguir. En ese sentido, para el caso de este docente, podemos verificar que sus concepciones tienen una relación directa con sus prácticas.

La maestra de inglés (DM3) menciona que realiza actividades para que los estudiantes conozcan sus responsabilidades, pero también para identifiquen sus derechos y las formas de exigir que se garanticen. Esta docente hace énfasis en que procura desarrollar sus clases con perspectiva de género “utilizar un lenguaje incluyente, la necesidad de empezar a mostrar el trabajo de mujeres científicas, de mujeres humanistas, de mujeres en las diferentes disciplinas que se impartan, mostrar, presentar, destacar, es también parte de una formación ciudadana”.

En ese sentido, no hay una relación directa entre las concepciones y las prácticas declaradas en términos de formación ciudadana de esta docente. Recordemos que la profesora DM3 concibe la FC como el respeto a espacios públicos, la participación en comicios electorales que tengan como propósito el beneficio para todos los ciudadanos y respecto a las funciones de los docentes señala que son el modelo a seguir.

De esta manera, las prácticas que manifiesta llevar a cabo para la FC de sus estudiantes, incorporan aspectos más complejos y críticos, como la reflexión y toma

de conciencia de las desigualdades por motivos de género. Siendo posible afirmar que sus concepciones no influyen en gran medida sobre sus prácticas.

Pasando al análisis de las prácticas declaradas por el docente DH5, encontramos que este profesor menciona que brinda consejos a sus estudiantes sobre distintos problemas de la vida, basado en su experiencia. Además, enseña a sus estudiantes con el ejemplo y les muestra lo que desde su mirada son los principios y conductas adecuadas “seguir el camino correcto nos va a dar más beneficios que perjuicios”.

Agrega que procura establecer una relación horizontal con sus estudiantes “uno como docente no puede atacar a un alumno y destrozarlo porque se siente superior, esa es la peor forma de manejar una educación”. Las prácticas de FC que manifiesta el profesor DH5 coinciden con sus concepciones, ya que afirma que el papel del docente es ser guía y ejemplo a seguir de sus estudiantes.

En el caso del profesor DH6 podemos identificar una relación más o menos estrecha entre sus conceptos y sus prácticas de FC. Para este docente lo más relevante es la reflexión de los problemas sociales y algunas de sus prácticas están orientadas a tal fin.

El maestro DH6, quien imparte la asignatura de ética, menciona que ha realizado proyectos en los que vincula a los estudiantes con la sociedad.

Ahí otra que tuvimos con invidentes en la zona de Iztapalapa y entonces hay un maestro y un alumno invidentes en la prepa y entonces invitábamos invidentes a un proyecto de desarrollo pues de cómo crear conciencia hacia los invidentes[...] Entonces era un reto para los que no somos invidentes de ver cómo ellos se comprometen con su sociedad en esta formación cívica y nosotros que tenemos pues la vista, este a veces nos limitamos más que ellos ¿no? Entonces sí era como darte cuenta de tu compromiso social que tienes (DH6).

Yurén (2013) señala que la formación ciudadana es un proceso sumamente complejo que requiere poner en juego múltiples saberes, como son los saberes técnicos, teóricos, procedimentales, éticos, entre otros “En el mejor de los casos,

cuando la enseñanza es dialogante [...] se favorece el aprendizaje de los contenidos teóricos y la reflexión, pero no hay adquisición de disposiciones prácticas hasta que no se procura la experiencia” (p. 139).

El ejemplo del trabajo con invidentes, nos muestra cómo el docente DH6 va más allá de sus concepciones de FC en las que manifiesta la importancia de la reflexión con sus estudiantes sobre los problemas sociales y organiza actividades en las que permite experimentar a los estudiantes la colaboración y el trabajo con la comunidad.

El maestro DH1 narra que una experiencia significativa de formación ciudadana fue el dirigir una obra de teatro en la que se aborda un caso de ciberbullying. En la trama de esta obra se difundía el video íntimo de una joven sin su consentimiento. El docente señala que durante la preparación de esta actividad mantuvo un diálogo con sus estudiantes quienes expresaron un proceso de toma de conciencia sobre este tipo de casos.

“no nada más sucede en la ficción ¿no?, que dijeran o sea yo también soy capaz de ejercer esa violencia, es más, es probable que yo la haya ejercido de alguna manera. En esos momentos, bueno son así como brutales (respira con actitud de satisfacción) ¿no? es cuando dices lo que estoy haciendo está funcionando (DH1).

En el caso de este docente podemos observar una estrecha relación entre su concepción sobre los procesos de formación ciudadana con sus prácticas declaradas. Recordemos que a lo largo de este capítulo hemos recuperado varias ideas del profesor DH1 que ubican su pensamiento en una perspectiva integral y crítica de dichos procesos formativos.

Este mismo docente destaca el elemento de su propia formación como un aspecto que influye de manera relevante en su concepción sobre la FC.

y la verdad que esta perspectiva que te comparto es producto del último año, o sea si tú me hubieras hecho la entrevista hace un año, antes de entrar a la maestría, posiblemente te hubiera contestado una cosa completamente diferente, seguramente

te hubiera dicho algo entorno a valores, formación de individuo, pero sí tiene que ver mucho con lo que he podido experimentar el último año (DH1).

Lo anterior amerita un análisis en dos sentidos. Por un lado, podemos notar un alto grado de coherencia entre la concepción y las prácticas declaradas de este docente, abonando al enfoque de que las concepciones influyen en las prácticas de FC.

Sin embargo, en otro sentido, se observa que el docente señala que la Maestría en Desarrollo Educativo que en el momento de la entrevista se encontraba cursando en la Universidad Pedagógica Nacional, ha sido un aspecto que ha cambiado su concepción de los procesos de FC en el último año. Tomando en cuenta que a lo largo de la entrevista menciona que ya lleva algún tiempo con la forma en que realiza actividades que contribuyen a la FC, podemos inferir que sus prácticas declaradas ya incluían actividades para la reflexión y toma de conciencia en los estudiantes, de respeto y fomento a la diversidad, de análisis de la realidad y los contextos, mismas que se ubican dentro de la perspectiva integral de FC, incluso antes de que el docente realizara la maestría.

Es decir, desde este otro punto de vista, consideramos que las concepciones del docente DH1 no serían tan influyentes en sus prácticas, dado que sus prácticas se han mantenido a pesar de que sus concepciones han cambiado. Claro está que es necesario profundizar en este análisis, observando en campo las prácticas de este y otros docentes, esto no podrá ser posible en la presente investigación y quedará pendiente para futuros trabajos.

Como se ha podido apreciar en este último apartado, las concepciones de los docentes sobre la FC de sus estudiantes tienen diferente grado de influencia sobre sus propias prácticas. A manera de resumen observamos que en 3 docentes (DH2, DH5, DH1) las concepciones tienen una relación directa con sus prácticas declaradas. Cabe aclarar, el que exista esta relación estrecha no significa que podamos ubicar las prácticas de estos tres docentes dentro de un enfoque propositivo y crítico de FC.

Por otra parte, las maestras DM4, DM3 y DH6 declaran prácticas de FC que superan en términos de complejidad y profundidad, a lo que respondieron cuando se les preguntó qué es la formación ciudadana. Es decir, pareciera que las concepciones de estos docentes no influyen en gran medida sobre sus prácticas de FC.

## **Conclusiones y reflexión final**

En este apartado describimos las principales conclusiones de los temas abordadas a lo largo de esta investigación. En nuestro país, la Educación Media Superior es uno de los niveles educativos más complejos de investigar, debido a problemáticas particulares, como la diversidad de subsistemas, modalidades y planes de estudio, así como su diferentes financiamientos y formas de organización.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior buscó establecer lineamientos generales para orientar la formación de los bachilleres, asimismo, entre sus finalidades encontramos que asigna a la EMS la función de formar ciudadanos reflexivos, críticos, conscientes de su entorno, que participen y propongan soluciones a los problemas de su sociedad.

Eso se proponía desde lo normativo, sin embargo, desde el punto de vista del que escribe esta tesis, la reforma no fue acompañada de los esfuerzos necesarios en materia de capacitación y actualización docente, además de la muy necesaria mejora de las condiciones laborales de los profesores de los distintos bachilleratos.

Esta reforma se concretizó en el Plan de Estudios para la EMS (2017), documento que presenta la formación ciudadana como una de las principales tareas de este nivel educativo. No podemos dejar de señalar que fue en el sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018) cuando se impuso una reforma educativa que, entre otros aspectos, buscaba someter a los docentes a procesos de evaluación, en ocasiones sin considerar los diferentes contextos regionales de nuestro país, en los que a partir de los resultados se condicionaba la permanencia de los docentes.

En ese sentido, y tomando en cuenta lo dicho a lo largo de la investigación de que las relaciones entre autoridades y docentes también son parte de los procesos de formación ciudadana, la Reforma Educativa de Peña Nieto promovió la formación de una ciudadanía que busca solucionar sus problemas desde lo individual y lo privado, negando o relegando las soluciones colectivas y públicas.

En el caso del plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria se puede observar que la formación ciudadana tiene una presencia formal escasa. Pues si bien se señala de pasada, que se busca el desarrollo integral del individuo, no se indican los métodos y estrategias para desarrollar los principios, valores, la conciencia crítica, la capacidad reflexiva, el reconocimiento a la diversidad, la habilidad de diálogo, entre otras capacidades y actitudes.

Al respecto es relevante que en varias de las concepciones de los docentes sujetos de estudio está presente la idea de transversalidad, incluso en profesores que imparten asignaturas a las que no se les suele relacionar con la FC. Por este motivo, es conveniente recuperar las experiencias y opiniones de los docentes, para futuras actualizaciones de los planes y programas de estudio de la ENP.

Después del proceso de análisis de los resultados podemos afirmar que, para el caso de los docentes entrevistados, los factores biográficos y de su trayectoria no parecen tener mayor relevancia en las concepciones y prácticas declaradas sobre la FC, puesto que algunos con diferencias de contexto presentan ideas similares, asimismo, en otras ocasiones, profesores en condiciones semejantes, manifiestan concepciones distintas. Esto, permite plantear una nueva pregunta: ¿cuáles son los factores que influyen en sus concepciones, pero sobre todo en sus prácticas de formación ciudadana?

Asimismo, posterior a que comparamos las condiciones laborales de nuestros sujetos de estudio, con datos estadísticos de los docentes de la UNAM, pudimos identificar que los docentes entrevistados no representan al grueso de profesores. Destacando que dos de las entrevistadas (profesoras de asignatura) consideran que sus condiciones laborales son negativas.

En ese sentido, parece ser que las condiciones generales de desigualdad laboral en la UNAM afectan el trabajo colectivo y el desarrollo de proyectos comunes de los docentes. Aspecto que también influye en las relaciones entre directivos y docentes, así como entre los propios profesores. Recordemos que precisamente las relaciones

y convivencia entre los distintos actores de la escuela son un elemento a tomar en cuenta en el proceso de formación ciudadana.

Una de las conclusiones más relevantes es que en algunos casos los informantes no logran dar una definición formal, amplia y estricta ante la pregunta qué es la FC, sin embargo, a partir de lo que comentan acerca de sus prácticas es posible inferir un amplio saber docente sobre estrategias que abonan a la construcción de ciudadanía.

Creemos que es necesario incorporar a las propuestas de capacitación y actualización docente que oferta la ENP, más cursos e incluso posibilidades de estudiar posgrados que tengan relación con los procesos de formación y enseñanza, así como con temas relacionados con la ciudadanía. Lo anterior, con el propósito de fortalecer sus saberes y habilidades para la FC.

En términos generales los resultados de la investigación indicaron que las concepciones docentes influyen en las prácticas de algunos docentes, y en las de otros, parece que no tanto. A pesar de esto, consideramos que realizar una tesis partiendo de las opiniones e información brindada por las personas que viven el día a día de la educación, ayuda mucho más a comprender una realidad, que si se parte de tal o cual postura teórica o concepto del autor europeo de moda y desde ahí se juzga si el docente lo está haciendo bien o mal.

Concordamos con Yurén (2013) cuando afirma sobre la formación ciudadana que “en las representaciones sociales persisten ideas que, como sedimentos del pasado, reaparecen bajo diversas formas” (p. 130). Por esto, es factible seguir estudiando y mejorando los procesos de formación ciudadana, para que cada vez los docentes y los especialistas en educación tengamos concepciones más integrales y, sobre todo, prácticas más comprometidas y críticas de FC.

Con base en lo anterior, sería recomendable incrementar los diálogos entre autoridades educativas, docentes, estudiantes, especialistas en educación, y en general todos los actores que tengan interés en la formación ciudadana, para mejorar y profundizar estos procesos formativos.

Asimismo, reconocemos varias de las limitaciones que tuvo la presente investigación, como no haber realizado una observación de campo para contrastar las concepciones con las prácticas de los procesos de formación ciudadana. Además, es conveniente procurar que los sujetos de estudio tengan características diferentes entre ellos, para poder identificar con mayor profundidad el grado de influencia de aspectos biográficos y de contexto. Estos aspectos quedan pendientes para posteriores investigaciones.

### **Reflexión final**

Para finalizar el presente trabajo se mencionan unas cuantas ideas a manera de reflexión. La idea inicial de investigar los procesos de formación ciudadana surgió por un interés de estudiar la relación entre lo político y lo educativo. Desde mi perspectiva, en los últimos cinco años, nuestro país ha experimentado cambios y mejoras que contribuyen a la justicia social. Claro está que el gobierno de la cuarta transformación deja muchas cosas pendientes y aspectos criticables.

Sin dejar de explicitar los puntos a mejorar, queremos destacar el proceso comunicativo y pedagógico que ha realizado el presidente Andrés Manuel López Obrador, que él mismo nombra como la revolución de las conciencias. Si tomamos en cuenta el resultado de las pasadas elecciones del 2 de junio de 2024, en las que la mayoría de la población voto a favor de que continúe la cuarta transformación, a pesar de todos los embates en los grandes medios corporativos de información para que esto no fuera posible; parece ser que, en efecto, nos encontramos en un proceso de toma de conciencia política y social.

En este punto quiero recuperar lo dicho por uno de los docentes entrevistados:

Creo que al final vas a tener una sensibilidad muy especial por el momento político que estamos viviendo, entonces cómo discernir pues lo que es el gobierno actual que tenemos políticamente hablando, por todo lo que se dice a favor y lo que se habla a favor, y lo que se hace a favor, y lo que se dice y hace en contra. Creo que eso va a ser un reto muy fuerte para tu tesis, cómo poder ser objetivo en el campo cívico, cuando lo político pues está muy intenso en nuestra sociedad. Para que puedas

precisar muy bien dónde está lo objetivo en el desarrollo cívico de las personas y dónde está el campo ideológico, entonces lo ideológico es esto, y cada quien con sus argumentos opta por lo que gusta. Pero en el campo objetivo el desarrollo social-cívico de las personas tiene que proyectarse de cierta forma (DH6).

Pienso que el docente atinó en recomendar cuidado con el análisis que me proponía realizar sobre la formación de ciudadanos. Desde el planteamiento y delimitación del problema de investigación reconocí algunos de los logros del gobierno actual. Con esto quiero asumir un punto de vista crítico ante el conocimiento: reconocer nuestra subjetividad, nos vuelve más objetivos.

Lo que quiero expresar, es la convicción de que es necesario seguir dando la pelea por construir una sociedad más justa en todos los frentes. Los esfuerzos son necesarios tanto en el ámbito de la política, como en el de la educación. Ahora bien, si pensamos en los procesos de formación ciudadana desde la educación formal, mi punto de vista es que, al parecer, no están teniendo el impacto que buscan en la formación de jóvenes ciudadanos/as.

Por lo anterior, es conveniente continuar investigando cómo las escuelas están construyendo ciudadanía. En específico sería conveniente indagar acerca de las buenas prácticas que realizan un gran número de docentes que, en ocasiones, pasan desapercibidas. De nuevo afirmamos que un requisito imprescindible para mejorar cualquier proceso de formación es reconocer e incorporar los saberes y experiencia de nuestros docentes.

También quiero aportar una idea más bien conceptual, lo digo reconociendo con humildad que puedo estar equivocado, la noción de “ciudadanía” suena lejana en el proceso de transformación de las conciencias que está viviendo el país. Mi impresión es que la sociedad que ha apoyado al gobierno actual, se identifica más con la palabra “pueblo”. Quizá tenga su razón de ser, puesto que para Dussel (2019) la categoría de pueblo hace referencia al “bloque social de los oprimidos”.

En ese sentido, si queremos hacer más cercano al contexto de los estudiantes menos privilegiados, los procesos de formación ciudadana, no sería mala idea seguir empleando el concepto y análisis de “pueblo” en los contenidos y actividades de dicho proceso formativo. Considero que no tendríamos que temer que aquellas personas que no nos consideramos como oprimidos, vayamos a pensar que estamos siendo excluidos de la formación ciudadana. Pues es hora de reconocer que algunas personas hemos tenido privilegios y por el bien de todos: primero los pobres, las mujeres, las y los indígenas. ¡Por una educación y una formación ciudadana crítica y que contribuya a una sociedad más justa!

## Referencias bibliográficas

- Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), pp. 51-74. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>
- Araújo, S., Yurén, T., Estrada, M., Cruz, M. (2005) Democracia y política, negación del consenso. El caso de la Formación cívica y ética en escuelas secundarias de Morelos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 24, enero-marzo, pp. 15-42. Recuperado de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v10n24/1405-6666-rmie-10-24-15.pdf>
- Bautista, C. (2022). Ausencias, paradojas y tensiones en la formación ciudadana de jóvenes bachilleres mexicanos. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (61), 149-170. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8574556>
- Benjumea, D., Galvis, J. y Orrego, J. (2018). Formación ciudadana. Sentido que le dan los docentes en una institución educativa de la ciudad de Manizales. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, (11), 67-96. Recuperado de: <https://www.camjol.info/index.php/rhcs/article/view/8050/7926>
- Bernard, M. (2004). Arquitectura y dispositivos de formación. En *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos-Editorial Limusa. pp.55-71.
- Castro, M., Rodríguez, A. y Smith, M. (2014). *La construcción de ciudadanía en la educación media superior: un estudio de caso sobre docentes de la UNAM* (Versión E-PUB). México: UNAM-IISUE. Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/descargas/la-construccion-de->

ciudadania-en-la-educacion-media-superior-un-estudio-de-caso-sobre-  
docentes-de-la-unam.epub

Castro, R. (1996). En busca del significado: supuestos, alcances y limitaciones del análisis cualitativo. En: Ivonne Izasz y Susana Lerner [Compiladores], *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. (Pp. 57-85). México: El Colegio de México. Recuperado de: [https://www.academia.edu/attachments/37913807/download\\_file?st=MTU4MTI3ODUxNSwxODcuMjEwLjE4OS4yMzI%3D&s=swp-splash-paper-cover](https://www.academia.edu/attachments/37913807/download_file?st=MTU4MTI3ODUxNSwxODcuMjEwLjE4OS4yMzI%3D&s=swp-splash-paper-cover)

Chávez, M. (2013a). *Los maestros de formación cívica y ética en la educación secundaria: relatos y reflexiones acerca de su experiencia docente*. (Tesis de Doctorado). México: UNAM. Recuperado de: <https://repositorio.unam.mx/contenidos/67537>

Chávez, M. (2013b). Congreso Mexicano de Investigación Educativa. *Los maestros de formación cívica y ética. Significados contruidos acerca de la asignatura y su función docente*. Recuperado de: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0174.pdf>

Chávez, M. (2023). Currículo y formación ciudadana en educación media superior. Apuntes para su discusión en el 2022. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 53(2), pp. 213-245. Recuperado de: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448878X2023000200213&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448878X2023000200213&script=sci_arttext)

Chávez, M. y Landeros, L. (2021). *Formar ciudadanía: una tarea educativa*. Fascículo 1. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: <https://www.conaliteg.sep.gob.mx/20/FF01.htm#page/3>

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). *Las y los docentes de educación media superior: características sociodemográficas, profesionales y condiciones institucionales. Informe ejecutivo*. México. Recuperado de:

[https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/las\\_y\\_los\\_docentes\\_de\\_em\\_cspci\\_resumen.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/las_y_los_docentes_de_em_cspci_resumen.pdf)

Congreso Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). (2013). *La investigación en México en el campo Educación y valores. 2002-2011*. México: ANUIES-COMIE. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/La-investigaci%C3%B3n-en-M%C3%A9xico-en-el-campo-educaci%C3%B3n-y-valores.pdf>

Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*, 11 (21), pp. 109-140. Recuperado de: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-81102016000200109&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-81102016000200109&script=sci_arttext)

De Alba, A. (Alicia de Alba). (2017). Cuvos 14 Panel: Tejiendo el curriculum en la segunda década del siglo XXI. (Video). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=B7DhWoFUFf8>

Diario Oficial de la Federación (2008a). *Marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: [http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo\\_444\\_marco\\_curricular\\_comun\\_SNB.pdf](http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf)

Diario Oficial de la Federación (2008b). *Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un plan de diversidad*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5\\_1\\_acuerdo\\_numero\\_442\\_establece\\_snb.pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_1_acuerdo_numero_442_establece_snb.pdf)

Diario Oficial de la Federación. (2008c). *Acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5\\_4\\_acuerdo\\_447\\_competencias\\_docentes\\_ems.pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_4_acuerdo_447_competencias_docentes_ems.pdf)

- Diario Oficial de la Federación (2023). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México: Secretaría de Gobernación. Recuperado de: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Díaz, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. *Perfiles educativos*, 28 (111), pp. 7-36. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982006000100002>
- Ducoing, P y Fortoul, B. (Coords.) (2013). Procesos de formación, Vol. I, Colección de estados del conocimiento Consejo mexicano de investigación educativa. México. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/La-investigaci%C3%B3n-eC3%A9xico-en-el-campo-educaci%C3%B3n-y-valores.pdf>
- Dussel, E. (2016). Primera parte, Capítulo 5: El principio material de la moral. En *14 Tesis de Ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico*. Madrid: Editorial Trotta. Recuperado de: [https://enriquedussel.com/txt/Textos\\_Libros/68.14\\_Tesis\\_Etica.pdf](https://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/68.14_Tesis_Etica.pdf)
- Dussel, E. (2019). (Coordinación Académica). Bloque social de los oprimidos. Video. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=mKoHMMKQ3oY>
- Escuela Nacional Preparatoria (2022). *Informe de gestión 2018-2022*. México: ENP. Recuperado de: [http://enp.unam.mx/assets/pdf/planDesarrollo/informeGestion\\_2018\\_2022.pdf](http://enp.unam.mx/assets/pdf/planDesarrollo/informeGestion_2018_2022.pdf)
- Escuela Nacional Preparatoria (2023). Informe de actividades 2022-2023. México: ENP. Recuperado de: <https://www.planeacion.unam.mx/informes/PDF/ENP-2022-2023.pdf>
- Escuela Nacional Preparatoria (ENP). (1996a). Plan de estudios. México: UNAM. Recuperado de: [http://enp.unam.mx/assets/pdf/planesdeestudio/PE\\_1996\\_Bachillerato.pdf](http://enp.unam.mx/assets/pdf/planesdeestudio/PE_1996_Bachillerato.pdf)

- Escuela Nacional Preparatoria (ENP). (1996b). Programa de estudios Orientación Educativa IV. México: UNAM. Recuperado de: [http://www.dgire.unam.mx/webdgire/contenido/normatividad/enp/prog\\_indicativos/4o/1411.pdf](http://www.dgire.unam.mx/webdgire/contenido/normatividad/enp/prog_indicativos/4o/1411.pdf)
- Escuela Nacional Preparatoria (ENP). (1996c). Programa de estudios Orientación Educativa V. México: UNAM. Recuperado de: [http://www.dgire.unam.mx/webdgire/contenido/normatividad/enp/prog\\_indicativos/5o/1515.pdf](http://www.dgire.unam.mx/webdgire/contenido/normatividad/enp/prog_indicativos/5o/1515.pdf)
- Escuela Nacional Preparatoria (ENP). (1996d). Programa de estudios Problemas sociales, políticos y económicos de México. Educativa V. México: UNAM. Recuperado de: [https://www.dgire.unam.mx/webdgire/contenido/normatividad/enp/prog\\_indicativos/6o/III/1616.pdf](https://www.dgire.unam.mx/webdgire/contenido/normatividad/enp/prog_indicativos/6o/III/1616.pdf)
- Escuela Nacional Preparatoria (ENP). (2017). Programa de estudios Ética. México: UNAM. Recuperado de: [http://enp.unam.mx/assets/pdf/planesdeestudio/5to/1512\\_Etica.pdf](http://enp.unam.mx/assets/pdf/planesdeestudio/5to/1512_Etica.pdf)
- Esquivel, F. (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Revista Educación*, 37 (1), 65-87. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/download/10631/10028>
- Fonseca, C. (2016). Docentes de bachillerato y la formación ciudadana de sus estudiantes. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6 (12). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498153966023>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI Editores.
- Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). La entrevista ¡Aguce el oído! En: *Metodología de las ciencias humanas*. (Pp. 161-178). México: Fondo de Cultura Económica.

Recuperado de:  
<http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Giroux-Tremblay2004%20Entrevista.pdf>

Gobierno de México. (2023). Aumento a los salarios mínimos no ha generado inflación ni pérdida de empleo y sí reducción de la pobreza. México. Recuperado de: <https://www.gob.mx/stps/prensa/aumento-a-los-salarios-minimos-no-ha-generado-inflacion-ni-perdida-de-empleo-y-si-reduccion-de-la-pobreza?idiom=es>

Gómez, C. (11 Agosto 2023). Superan la pobreza 8.9 millones de mexicanos, reporta el Coneval. La jornada. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2023/08/11/politica/003n1pol>

González, B. (2018). Las estrategias educativas para la formación ciudadana según su alcance y sentido. *Perspectivas*, (17), 1-18. Recuperado de: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas/article/view/11278>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores S.A. de C.V. Recuperado de: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Instituto Nacional Electoral (INE). 2024. *Cómputos distritales 2024*. Recuperado de: <https://computos2024.ine.mx/presidencia/nacional/candidatura>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2019). *Panorama Educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE. Recuperado de: <https://historico.mejoredu.gob.mx/publicaciones/panorama-educativo-de-mexico-2018-educacion-basica-y-media-superior/>

Latapi, P. (2003). *El debate sobre los valores en la Escuela Mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica.

- López, R., Ayala, M. y Solís, M. (2017). Congreso Mexicano de Investigación Educativa. Ética profesional del profesorado y su compromiso en la formación de valores sociales en jóvenes bachilleres. San Luis Potosí, México. Recuperado de: <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2703.pdf>
- Lozano, A. y Fernández, J. (2019). Hacia una educación para la ciudadanía digital crítica y activa en la universidad. *Revista Latinoamericana de tecnología Educativa*. Recuperado de: [https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/9796/1/1695-288X\\_18\\_1\\_175.pdf](https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/9796/1/1695-288X_18_1_175.pdf)
- Mercado, R., y Rockwell, E. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Revista Investigación en la Escuela*, 4, pp. 65-78. Recuperado de: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59114/La%20practica%20docente%20y%20la%20formaci%3%b3n%20de%20maestros.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Molina, A. (2011). Prácticas y Espacios para la Formación Ciudadana: Una revisión desde el programa de Formación Cívica y Ética en Educación Secundaria. *México: UAEH-CONACYT*.
- Molina, A. y Heredia, A (Coords.) (2013). Educación y valores en el ámbito de la formación ciudadana y los derechos humanos. En *La investigación en México en el campo de educación y valores 2002-2011*. México: Consejo mexicano de investigación educativa. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/La-investigaci%C3%B3n-en-M%C3%A9xico-en-el-campo-educaci%C3%B3n-y-valores.pdf>
- Obrador, A. (2024) ¡Gracias! México: Editorial Planeta Mexicana.
- Orellana, C. y Muñoz, C. (2019). Escuela y formación ciudadana: concepciones de ciudadanía, formación ciudadana y del rol

- de la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (2), 137-149. Recuperado de: <https://revistas.um.es/reifop/article/view/370561/261191>
- Peraza, C. (2016). Interpretaciones de la educación para la ciudadanía global en la reforma de la educación media superior en México. *Revista Española de Educación Comparada*. Recuperado de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/164369/17092-34795-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), pp.15-29. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Reyes, L. Campos, J., Osandón, L. y Muñoz, C. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39 (1), pp. 217-237. Recuperado de: <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v39n1/art13.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, L. (2009). *La configuración de la formación de la ciudadanía en la escuela: análisis de un caso en educación secundaria*. México: UPN. Recuperado de: <http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/jspui/handle/123456789/536>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Planes de estudios de referencia del marco curricular común de la EMS. México: SEP. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>
- Solares, I. y Vera, H. (2023). Precariedad laboral y desigualdad salarial entre profesores universitarios. *Perfiles Educativos*, 45 (182), pp. 45-68.

Recuperado de:  
[https://perfileseducativos.unam.mx/iisue\\_pe/index.php/perfiles/article/view/61081/53369](https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/61081/53369)

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos de investigación cualitativa. La búsqueda de los significados*. España: Ediciones Paidós.

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (2013). Estatuto del personal académico de la Universidad Nacional Autónoma de México. México: UNAM.  
Recuperado de: <http://www.aapaunam.mx/assets/estatuto-del-personal-academico-de-la-unam2.pdf>

Yurén, T. (2013). *Ciudadanía y educación: ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Juan Pablos Editor.