

SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO
LÍNEA: PRÁCTICAS INSTITUCIONALES Y FORMACIÓN DOCENTE

**La práctica y trayectoria del docente de la Formación Cívica y
Ética (FCyÉ) en la Educación Secundaria. ¿Cuáles son los
factores que influyen en su ejercicio profesional?**

Tesis para que para obtener el Grado de
Maestro en Desarrollo Educativo

Presenta

Mario Gómez Ortega

Asesora de tesis

Dra. María Concepción Chávez Romo

Ella está en el horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que camine, nunca la alcanzaré. ¿Para que sirve la utipía?

Para eso sirve: para caminar.

Fernando Birri

Agradecimientos

Agradezco a mis padres, mis amigos, mis maestros de vida; ambos mi todo, su apoyo, educación, enseñanzas, amor y cariño.

Agradezco a Dios la vida que tengo.

Agradezco a mi compañera de vida que apoye, motive e inspire a seguir adelante. Agradezco la fuerza que le inyecta a mi espíritu. Agradezco sus palabras de aliento y cariño; éstas siempre oportunas. Te agradezco por estar en los momentos más difíciles, por ser tú quien me ayudó a no darme por vencido. Por cecarme cada lagrima, por arroparme y brindarme calma. Gracias por cada abrazo, por cada vez que me decías: “tú puedes”. Gracias por tu apoyo, comprensión, acompañamiento y amor. A tu lado fue más fácil, porque contigo soy mejor y más fuerte.

Agradezco a la Dra. Concepción Chávez Romo por sus enseñanzas y consejos. Agradezco sus asesorías, acompañamiento y orientación. Le agradezco el que haya compartido conmigo sus conocimientos, sabiduría y experiencia.

Agradezco a mis lectores por su tiempo, dedicación, consejos y sugerencias para mejorar.

Agradezco a mis profesores por sus aportaciones y enseñanzas.

Agradezco a mis compañeros la complicidad forjada en este proceso formativo.

ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo 1. Configuración del objeto de estudio	7
1.1. Punto de partida: definición del objeto de estudio	8
Capítulo 2. Configuración de la Formación Cívica y Ética como asignatura	21
2.1. El Estado mexicano y la formación de los profesionales de la educación	45
Capítulo 3. Fundamentos teórico-metodológicos	52
3.1. Perspectiva de la investigación y estrategia metodológica	53
3.2. Desarrollo del trabajo de campo	56
Capítulo 4. Análisis de las narrativas docentes	66
4.1. Relevancia y sentidos de la FCyÉ desde la perspectiva del docente	68
4.2. Prácticas y factores que dificultan impartir la asignatura de FCyÉ	74
4.2.1. Prácticas institucionales que obstaculizan el trabajo en clase	93
4.3. Postura y perspectiva docente de FCyÉ acerca de la formación continua	95
CAPÍTULO 5. Discusión de los datos y reflexiones finales	105
5.1. Discusión de los datos	106
5.2. Presentación de resultados	115
5.3. Reflexiones finales	124
Bibliografía	137
Anexo	140

Introducción

Estimados Profesores: Soy un sobreviviente de un “campo de concentración”. Mis ojos vieron lo que nadie debería de ver: cámara de gas contruida por ingenieros FORMADOS; niños envenenados por médicos DIPLOMADOS; recién nacidos muertos por enfermeras INSTRUIDAS; mujeres y bebes fusilados y quemados por graduados en COLEGIOS y UNIVERSIDADES.

Así, tengo mis dudas respecto a la educación.

Mi pedido es este: ayuden a sus alumnos a tornarse humanos. Sus esfuerzos nunca deberán producir monstruos entrenados. Aprender a leer, a escribir, aprender aritmética sólo es importante cuando sirven para hacer de nuestros jóvenes, personas más humanas.

Werneck, 1997.

El presente trabajo se realizó en el marco de la Maestría en Desarrollo Educativo en la línea Prácticas institucionales y Formación Docente. Se trata de una investigación que combina el análisis de documentos y del discurso de los entrevistados, todos ellos docentes que imparten la asignatura de formación cívica y ética en escuelas de educación secundaria. El objetivo principal consistió en conocer, desde la perspectiva de los consultados ¿cuáles son los factores que influyen en su ejercicio profesional?

Por esta razón, el trabajo hace referencia a la práctica educativa del docente de formación cívica y ética, los retos o desafíos que surgen del proceso educativo, las necesidades pedagógicas y formativas que ellos identifican para mejorar su trabajo, los apoyos impulsados por la Secretaría de Educación Pública y el posicionamiento de los docentes entrevistados ante los cursos ofrecidos por las autoridades educativas.

En la realización del trabajo se pusieron en práctica aspectos específicos del hacer investigativo adquiridos como parte del proceso formativo que proporciona la Maestría cursada. A continuación, se describen los principales componentes de cada capítulo.

El Capítulo 1 muestra cómo se configuró el objeto de estudio; en él se explica cuál fue el punto de partida y su contribución a la delimitación del problema. De manera que ahí se exponen los antecedentes del documento recepcional, las inquietudes y motivaciones personales, así como el giro que se le dio al proyecto inicial. En este sentido, también se reportan algunas reflexiones promovidas con el ingreso a la Maestría en Desarrollo Educativo que generaron nuevas intenciones y finalidades, centradas en el espacio curricular para la formación cívica y ética.

Es posible afirmar que los intereses investigativos cambiaron sustancialmente, debido a la revisión de la literatura especializada en el tema. A esto contribuyó, por ejemplo, la consulta del Estado del conocimiento producido por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, 2013): *Educación y valores*, las investigaciones de especialistas sobre la formación cívica y ética en la educación básica, y, puntualmente, en la educación secundaria, así como, algunos documentos oficiales

de la Secretaría de Educación Pública que hacen referencia a los retos y posibilidades de la formación cívica y ética en el contexto actual (SEP, 2011, 2017). A partir de estos referentes se logró plantear un entrelazamiento teórico y conceptual sobre el conocimiento construido en torno a la práctica educativa de la formación cívica y ética, los discursos políticos, institucionales, académicos, pedagógicos y las políticas educativas implementadas para este espacio formativo. Por otro lado, en este mismo capítulo se describe por qué el ejercicio profesional del docente de formación cívica y ética se convierte en el foco de atención de la tesis. También se explica que de ahí se desprenden los intereses específicos que complementan la investigación referidos a la formación inicial, así como, al perfil de los docentes en servicio y los apoyos académicos ofertados por la Secretaría de Educación Pública para auxiliarlos y fortalecer sus conocimientos pedagógicos en beneficio de potenciar la tarea de educar cívica y éticamente.

Es importante no olvidar que en México se le demanda al magisterio capacitación y actualización constante, en parte, porque, cuando menos, en las últimas tres décadas se han reformado las intencionalidades educativas de manera incesante.

El capítulo fundamenta la relevancia de comprender y analizar el ejercicio profesional de los docentes de Formación Cívica y Ética, a través de profundizar en las experiencias declaradas por ellos mismos.

La composición del Capítulo 2 tiene como punto de partida la revisión documental de los insumos académicos ya antes mencionados, pero, esta vez el foco de análisis radica en la tensión existente entre las diversas posturas que definen el sentido político, institucional, teórico, filosófico y pedagógico de la formación cívica y ética. En pocas palabras, se da cuenta de las condiciones en las cuales se han gestado los planes y programas y se resaltan los objetivos, finalidades, características, así como los enfoques del espacio curricular.

Con base en la revisión de algunas investigaciones educativas desarrolladas en escuelas secundarias, se afirma que los cambios curriculares en México son el resultado de complejos intercambios, debates, tensiones, posicionamientos, normas institucionales, acuerdos, desacuerdos y prioridades históricas, en los

cuales han intervenido actores internos y externos a la Secretaría de Educación Pública. Algunos provenientes de organizaciones civiles, otros de instituciones públicas y privadas (Landeros, 2016).

Asimismo, en un apartado específico de este segundo capítulo, se mencionan algunas acciones impulsadas por el Estado mexicano que contribuyen en la formación de los docentes, porque, para el presente proyecto, son ineludibles los siguientes factores en el ejercicio de educar para la formación cívica y ética en el nivel de la educación secundaria: la formación, perfil, trayectoria y las zonas de oportunidad pedagógicas identificadas por los responsables de la asignatura en su quehacer. En este sentido, se elaboró un apartado que describe el acompañamiento que recibieron los docentes de Formación Cívica y Ética desde que se incluyó la materia al curriculum oficial.

La tesis plantea que la actualización y capacitación del magisterio debe ser paralela a la configuración de la asignatura. Por tal motivo, se revisaron los programas impulsados por las políticas educativas que tuvieron por objetivo fortalecer y orientar la formación profesional del docente en el devenir histórico de modificaciones al curriculum. Dado que cada cambio requirió renovar el hacer educativo, es decir, demandó conocer, entender y aplicar los nuevos enfoques, métodos, y visión pedagógica de los planes y programas en turno.

Por último, se reflexiona sobre la formación continua de los docentes en servicio, así como en la finalidad de los cursos de capacitación y actualización. Se plantea que éstos deben considerar las experiencias escolares. Dicho de otra manera, surgir de las necesidades concretas de los docentes, de los alumnos y de las condiciones de cada escuela. En este sentido, se sostiene que es relevante pensar la formación docente con nuevos enfoques.

Por su parte, en el Capítulo 3 se define la perspectiva de investigación y la estrategia metodológica. Es cualitativa por las siguientes características: puntualiza en acercarse y darle la voz a los actores responsables del acto educativo, prioriza conocer qué sucede realmente en la cotidianidad escolar y pretende comprender e interpretar el por qué de la dinámica escolar y las prácticas emanadas de la misma.

De tal suerte que el énfasis de darle la voz a los docentes de FCyÉ se coloca en adentrarse en las opiniones, vivencias, desafíos y necesidades identificadas por ellos. Asimismo, se da a conocer que la entrevista a profundidad fue la estrategia seleccionada para el acercamiento a los docentes, por sus características y afinidades con los objetivos de la investigación.

En este mismo capítulo se explica el procedimiento seguido en el trabajo de campo, se proporciona información acerca de los sujetos del estudio, de la conformación del guion semiestructurado para la entrevista. Este último compuesto por temas, elementos y preguntas. También se hace referencia al ejercicio analítico derivado de la revisión de las entrevistas con el propósito de identificar elementos cruciales para la sistematización y clasificación de la información, así como para su interpretación.

En el capítulo 4 se desarrolla un análisis de cada una de las categorías y sus elementos, dejando claro a un nivel conceptual y analítico lo que se incluye en ellas. De esta manera, se busca entablar un diálogo entre los referentes teóricos y empíricos. En términos generales el capítulo da cuenta de lo siguiente:

- Relevancia y sentidos de la FCyÉ desde la perspectiva del docente
- Prácticas y factores que dificultan impartir la asignatura de FCyÉ
 - Prácticas institucionales que obstaculizan el trabajo en el aula. Acontecimientos promovidos por la agenda institucional, administrativa y normativa)
- Postura y perspectiva que el docente de FCyÉ expone sobre los cursos de actualización y capacitación ofertados para su área de formación continua

Por último, en el Capítulo 5 se expone la discusión de los datos y las reflexiones finales, lo que implica pasar del análisis descriptivo a la posibilidad de examinar con un carácter explicativo, argumentativo e interpretativo los resultados obtenidos. Concretamente, se evidencia el diálogo entre los hallazgos de otras investigaciones, lo enunciado por los referentes teóricos y lo descrito como parte de los referentes empíricos proporcionados por el autor de la presente tesis.

Adicionalmente, se da cuenta de las fortalezas, dificultades y recomendaciones para futuras investigaciones. Además, en este apartado se articula y conecta el proyecto de investigación inicial en su totalidad en la búsqueda de congruencia argumentativa. Dicho momento tiene por finalidad responder al objetivo de la investigación, así como a las preguntas que la orientaron.

Capítulo 1. Configuración del objeto de estudio

“Ningún descubrimiento se haría ya si nos contestásemos con lo que sabemos”.

Séneca.

1.1. Punto de partida: definición del objeto de estudio

En primera instancia el proceso de configuración del objeto de estudio tiene sus antecedentes en el documento recepcional elaborado al término de la Licenciatura en Pedagogía, cuyo tema gira alrededor de la formación cívica y ética como asignatura con un enfoque transversal que contribuye a la formación en valores dentro de la educación secundaria. Éste fue un referente que influyó en el proyecto de investigación de la maestría.

La tesis de licenciatura se tituló *La formación en valores a través de la Educación Física. Unidad didáctica para el segundo grado de la educación secundaria*. El proyecto se originó de diversas inquietudes personales. La primera era trabajar, alternativamente, los contenidos para el desarrollo y fortalecimiento de valores necesarios para la vida en sociedad. La segunda, potenciar el desarrollo integral de los estudiantes en los diversos planos (cognitivo, emocional, físico, moral y espiritual) que conforman la complejidad del ser humano, por medio de la articulación de dos espacios curriculares vigentes: Formación cívica y ética (FCyÉ) y Educación física.

A partir de estas inquietudes se procedió al diseño de una propuesta pedagógica con una serie de actividades en beneficio de promover los valores desde un enfoque reflexivo y vivencial, es decir, que partiera de la experimentación y puesta en práctica de éstos, según los planteamientos de algunos especialistas revisados en su momento; los cuales señalan que los propósitos y particularidades de la formación cívica y ética aluden a la construcción de aprendizajes actitudinales para ser y vivir en armonía con otros, aprendizajes que se expresan en dos de los cuatro pilares de la educación (Delors, 1997).

Con el desarrollo de este trabajo se tuvo la oportunidad de profundizar en las características de esta asignatura que tiene la pretensión de contribuir a la construcción de ciudadanía promoviendo valores para la vida democrática.

En ella se destaca el enfoque vivencial, mismo que sostiene de acuerdo con algunos especialistas (Latapí, 1999, 2003; Schmelkes, 1998) que el aprendizaje de los valores es erróneo reducirlo al estudio y a la memorización, como en ocasiones sucede. Tampoco se aprenden a través de la lectura, ni se adquieren en un limitado horario de clase, sino en la relación y convivencia originada en los distintos espacios de interacción de la escuela.

Con base en estas aportaciones, la propuesta pedagógica elaborada en la licenciatura sostenía que los valores se apropian cuando se practican. En este sentido, las actividades estratégicamente programadas en la unidad didáctica tenían el propósito de fomentar la construcción de valores y conocimientos actitudinales en la búsqueda del bienestar social y el abatimiento de comportamientos que atentaran en contra de la dignidad de otros.

Posterior a esta experiencia que contribuyó al proceso de titulación y obtención del grado en la licenciatura en Pedagogía, se tuvo la oportunidad de acceder al trabajo docente. El ejercicio de la docencia sucedió tanto en instituciones educativas públicas y privadas y en los niveles de educación básica, media superior y superior; lo cual resultó favorable en mi formación pedagógica para entrar en contacto directo con la realidad educativa y la dinámica escolar. Definitivamente, mi práctica como docente me llevó a poner atención en la manera de trabajar los contenidos de la formación cívica y ética, así como en las finalidades educativas de cada nivel formativo.

Por lo que refiere a la educación primaria me desempeñé como docente de todas las asignaturas en primero y segundo grado. La escuela en particular priorizaba trabajar los contenidos de otros espacios curriculares —español y matemáticas—.

No sólo las autoridades escolares sino la carga horaria prescrita en los programas de educación básica para cada asignatura, así lo demandaban.

Siendo la FCyÉ uno de los espacios formativos con menos horas para el trabajo de los contenidos, esta situación obliga al docente a cumplir con el programa de manera técnica, superficial y apresurada.

En este sentido, es posible afirmar que se tuvo la oportunidad de experimentar las dificultades que obstaculizan concretar el enfoque y los propósitos de la asignatura, a pesar de la potencia que representa por sus características transversales para el aprendizaje ético y cívico de los alumnos.

En la educación secundaria participé como docente de FCyÉ en tercer grado. La experiencia construida en la interacción con los jóvenes apunta a lo siguiente: ser docente solamente de una asignatura posibilita la dedicación total a ese espacio de enseñanza, aprendizaje y, por tanto, al trabajo en el salón de clases. Aunque se mantiene la constante en los programas de priorizar en la carga horaria a otras asignaturas. Sumado a que el programa de FCyÉ es muy amplio y escasos los tiempos para trabajar a fondo cada uno de los contenidos señalados y organizados en bloques temáticos con independencia de la reforma curricular de que se trate (SEP, 1999; SEP, 2006; SEP, 2011; SEP 2017).

Nuevamente, se presentaba la necesidad de trabajar ligera y apresuradamente los temas; o bien ahondar en los contenidos con otro enfoque bajo la condición de no cumplir el programa en su totalidad. Una decisión que implicaba la “libertad de cátedra”. Finalmente, en la educación media superior existen contenidos, temas y problemáticas que son afines a la FCyÉ, los cuales se trabajan con otro enfoque.

Con estas dos experiencias (la realización de mi propuesta pedagógica al finalizar la licenciatura y mi incorporación al ejercicio de la docencia) me aproximé al proceso de selección para la Maestría en Desarrollo Educativo. Cabe reiterar que, debido a mi formación pedagógica, el enfoque predominante en la elaboración del anteproyecto que prevaleció fue el interés por la intervención educativa, anteponiéndose, hasta cierto punto, al deseo de investigar.

De ahí que, ahora se pueda afirmar que la propuesta pedagógica realizada en la licenciatura fue un factor central en la construcción del anteproyecto para ingresar a la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE). Sin embargo, con el paso del tiempo, durante mi estancia en la maestría, se suscitaron reestructuraciones en el proceso de configuración del objeto de estudio y se colocó el énfasis en la indagación.

En este sentido, se ubica que uno de estos cambios, quizá el más relevante, fue que en la propuesta pedagógica se procedió técnicamente, al sugerir estrategias didácticas sin acercamiento ni conocimiento de la cotidianeidad escolar. Mientras que en el anteproyecto se explicitó el interés por aproximarse a la realidad educativa con el fin conocer qué pasaba en las clases de Formación Cívica y Ética. Este giro, en parte, sucedió por la situación experimentada personalmente al introducirme en el ejercicio de la docencia.

En segunda instancia, la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE) se convirtió en un espacio para el análisis y reflexión sobre el trabajo docente en el cual encontré tiempo y espacio para repensar y profundizar en el tema, así como, para revalorar el papel del docente en el proceso formativo de niñas, niños y adolescentes.

Existen dos investigaciones educativas que fueron desarrolladas en distintos años y que contribuyen a sostener estos planteamientos (Yurén, 2004; Molina 2011), porque muestran a los docentes responsables de la asignatura y al colectivo escolar como figuras clave para el desarrollo y aprendizaje de disposiciones cívicas y éticas. También, se examinó un documento de la SEP que manifiesta los retos y posibilidades de la formación cívica y ética publicado en el 2011.

Una vez inscrito en el programa de posgrado antes mencionado se procedió a la revisión documental para delimitar el objeto de estudio. Lo cual requirió del análisis y lectura a profundidad de los siguientes documentos: estados del conocimiento sobre valores y educación publicados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, 2013), algunas tesis doctorales de especialistas en educación y valores (Rodríguez, 2009; Chávez 2013; Landeros, 2016), así como, investigaciones cuyo tema central era la formación cívica y ética (Yurén, 2004; Molina, 2011).

En este sentido, la revisión documental sumó un tercer aspecto, por lo que se produjeron y sumaron cambios sustanciales en el tema de interés. Como resultado se reconfiguró el objeto de estudio, así como los objetivos y finalidades del proyecto. Antes de mostrar hacia dónde se orientó el proceso de investigación conviene señalar lo que cada uno de los estudios mencionados refieren.

De manera general, las investigaciones ponderan el trabajo pedagógico de los maestros que imparten la asignatura. Por lo cual, el sentido, significado, factores, enfoques, influencias, perspectivas, desfases y responsabilidades de los docentes de FCyÉ constituyen fundamentos insoslayables para el proyecto. Además, las tesis doctorales entrelazan teórica y conceptualmente el conocimiento construido en torno a la práctica educativa, discursos pedagógicos y políticas implementadas para la formación cívica y ética.

En este orden, la investigación titulada *La asignatura Formación Cívica y Ética" en la secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el Estado de Morelos*, coordinada por Yurén (2004), sistematiza la situación de cambio curricular en la asignatura de FCyÉ de 1993 a 1999; asimismo, se da a la tarea de analizar experiencias de la primera generación de estudiantes que cursaron la asignatura de FCyÉ en primero, segundo y tercer grado de la educación secundaria.

Yurén (2004), centra su investigación en el sentido y el significado que le asignan los docentes a la asignatura, destaca los factores que influyen en la práctica docente, examina los enfoques didácticos y los estilos de enseñanza. Asimismo, revela las diferencias entre civismo y la formación cívica y ética.

La más significativa refiere al tratamiento pedagógico; en 1993 se caracterizó por ser mecánico, técnico y teórico, mientras que en 1999 postuló un hacer educativo que brindara conocimientos actitudinales y herramientas para la vida desde un enfoque laico, democrático, formativo y universal. Yurén (2004) describe en sus hallazgos que el nuevo enfoque de la asignatura tenía por fin relacionar los contenidos escolares con la vida de los estudiantes.

Una gran aportación de Yurén (2004) es que toma en cuenta no sólo los puntos de vista de los docentes y sino también los de los estudiantes. Por ello, organiza las narrativas que explican cómo ambos conciben a la nueva asignatura. Les da voz a estos actores que interactúan en la escuela para saber en qué les beneficia la materia, cuál es su utilidad, y qué valor tiene en sus vidas.

Considerar diversas ópticas sobre la formación cívica y ética demuestra la disparidad entre el sentido dado por los estudiantes y el otorgado por los docentes; entre el sentido plasmado en los objetivos curriculares de la asignatura y el acto educativo (Yurén, 2004). En sintonía Rodríguez (2009) expresa:

La forma de significar los programas por parte de los maestros pareciera que se produce en un sentido distinto al que de manera prescrita se encontraba originalmente plasmado en los lineamientos programáticos de política educativa, proceso que a su vez asume otro contorno en los propios estudiantes (p.43).

Los anterior es un aporte que evidencia que la educación se basa en ciertos valores, creencias y estrategias que tienen un sentido diverso. Existe una disidencia entre las prácticas formativas, la política educativa y el discurso pedagógico (Molina, 2011 y Rodríguez, 2009).

Por lo cual, es importante reconocer que dichas creencias y valores inmersos en la escuela impiden la apropiación deseada de los programas de estudio y, en consecuencia, la práctica escolar tradicional (autoritaria, adoctrinadora, memorística y unidireccional) permanece vigente en la enseñanza y el aprendizaje (Yurén, 2004).

Los estudios realizados sobre la FCyÉ exhiben que ésta no se ha modificado de manera sustancial en la escuela, aun cuando se han producido reformas a los planes y programas (Rodríguez, 2009).

Al mismo tiempo, Yurén (2004) argumenta que los docentes a pesar de estar comprometidos con la profesión, carecen de una sólida formación pedagógica. En su opinión: el docente de FCyÉ está comprometido con su labor, empero, el rezago formativo limita el hacer pedagógico.

Asevera que los docentes no estaban preparados para aplicar el nuevo programa de 1999, el interés por su parte era escaso para aprender los contenidos, algunos docentes tendían a adoctrinar, otros asumían una figura pastoral y prevalecía el trabajo teórico-conceptual en el tratamiento pedagógico de los contenidos.

Asimismo, detecta que la instrucción como enfoque de enseñanza imposibilita el sentido formativo y, por tanto, paraliza el proceso de reflexión, valoración crítica y puesta en práctica de conocimientos. Por esa razón, propone desarrollar saberes prácticos para la vida democrática.

Por su parte, el trabajo de Molina (2011) aunque continúa un enfoque de indagación similar al de Yurén (2004), su principal aportación radica, por un lado en que el proceso de investigación se llevó a cabo en otra entidad federativa (Hidalgo) y, por el otro, en que a pesar de haber transcurrido más de 6 años y con independencia de las reformas curriculares que se generaron de 1999 a 2011, evidencia que se conservaban los principales aspectos reportados por Yurén (2004) que influyen en la formación ciudadana en las escuelas secundarias, entre ellos: la insuficiente formación docente, el desfase entre las finalidades del programa y las prácticas desarrolladas en el aula, la necesidad de transformación de prácticas docentes, el enfoque instruccional de enseñanza, el abordaje superficial de los contenidos, la evolución de la asignatura y la percepción de los docentes sobre el espacio curricular.

Puntualmente, entre sus resultados sostiene que las modificaciones curriculares de 1993, 1999 y 2006 son superficiales, puesto que las prácticas de los docentes de formación cívica y ética no cambian. Coincide con Yurén (2004) en que la formación y capacitación docente es insuficiente. Por lo cual asevera que existe incongruencia entre las finalidades curriculares y lo que se hace en el aula. Por ejemplo: la normativa institucional propone formar para la vida en sociedad, formar para la participación y formar para la colaboración con base en ambientes de aprendizaje activos, empero, la escuela no ofrece experiencias pedagógicas vinculadas con la sociedad; sumado a que el ambiente escolar se torna autoritario e instruccional.

Llegados a este punto, las tesis doctorales de Rodríguez (2009), Chávez (2013), Landeros (2016) contribuyen cada una en dimensiones específicas. En este orden, el trabajo realizado por Rodríguez (2009): *La configuración de la formación ciudadana en la escuela. Análisis de un caso en la educación secundaria*, es un intento por reconstruir y analizar los significados que dan sentido y configuran

ciertas prácticas para la FCyÉ. Toma en cuenta diversos componentes académicos, empíricos y documentales (voces, gestos, acciones y documentos), y dejar ver la normalidad de la educación secundaria.

Puntualiza en cómo los docentes ven a los estudiantes, cómo se ven a sí mismos y cómo los estudiantes ven a sus profesores y profesoras. Rodríguez (2009) apunta que el discurso generado en la escuela secundaria produce modos de ser y actuar. En consecuencia, reconstruye el entramado de reglas discursiva que trastocan y definen los significados cívicos, éticos y políticos de la asignatura. Los cuales moldean las prácticas para formación ciudadana.

Deja claro que en la secundaria prevalece un modo de razonar la FCyÉ, éste, no es congruente con las políticas educativas y el diseño curricular. Como parte de su análisis muestra que: el discurso escolar ha promovido ciertas prácticas de enseñanza y aprendizaje para la formación cívica, ética que se han sedimentado.

Asimismo, evidencia que las prácticas escolares no se producen por las enunciaciones curriculares o finalidades políticas, sino por las reglas discursivas institucionales. Dicho de otra manera, el discurso pedagógico imperante posibilita y limita la manera de concebir a la asignatura. Lo que se traduce en lo siguiente: aunque se ha reformado los programas de estudio de FCyÉ históricamente, las concepciones arraigadas de lo escolar se confrontan con las propuestas, por lo tanto, no se llevan a cabo. Como expresa Rodríguez:

Consideremos que la permanencia de dichas prácticas y, en consecuencia la dificultad de apropiación de los nuevos referentes programáticos, se debe a la mediación que juega el discurso pedagógico en dichos procesos, el cual más allá de ser un reflejo de la cultura política de nuestro país, simple repetición de ideas producidas en otros tiempos o reproducción de lineamientos de la política educativa expresados en los planes y programas de estudio, se configura de manera compleja al articular todos estos elementos, lo que da como resultado un modo específico de razonar la formación ... desde el espacio localizado de la escuela (p.55).

Se infiere que el desfase observado entre las políticas educativas, las prácticas escolares y las prescripciones instituidas en los programas de estudio (Landeros, 2016; Molina, 2011; Yurén 2004) se derivan del discurso formativo hegemónico que organiza y determina las maneras de ser, actuar y proceder dentro y fuera de la escuela. A juicio de Rodríguez (2009) se han instaurado convicciones, valores, creencias y significados que convergen en una serie de principios estructurales que dan sentido a las prácticas educativas para la ciudadanía. Así pues, la FCyÉ que se desarrolla en la escuela produce y reproduce modos de razonar dicha formación.

Otro punto fuerte de la investigación sostiene que a pesar del consenso teórico existente respecto a que la FCyÉ debe dar lugar al tratamiento de contenidos que despliegue herramientas para aprender a ser y a convivir con otros (Delors, 1997; Rodríguez, 2009) esto no sucede con frecuencia. Las prácticas para la formación ciudadana, cívica y ética tienen sus orígenes en la interacción, relación e intercambio entre los actores educativos.

Empleando las palabras de Rodríguez (2009): “La formación... que se configura en la escuela deriva más del contenido pedagógico que se produce en las relaciones que se establezcan con y en la institución educativa, que de los propios contenidos que formalmente explicitados en el currículo han de transmitirse” (p. 63).

En lo que toca al proyecto elaborado por Chávez (2013), *Los maestros de formación cívica y ética en la educación secundaria. Relatos y reflexiones acerca de su experiencia docente*: investiga las prácticas y experiencias cotidianas de los docentes de FCyÉ, con el objetivo de conocer las opiniones acerca de los desafíos que impiden el logro de los aprendizajes prescritos, así como, estar al tanto de las estrategias que han construido para enfrentarlos. Por ejemplo: problemas de corte sociocultural, económico, familiar, así como, asuntos institucionales y curriculares.

Examina los debates no resueltos en torno a la configuración de la FCyÉ, por medio de revisar los programas de 1993 al 2011. En consonancia con las investigaciones que anteceden documenta el origen y la evolución de la materia, centrada en cuestiones teórico-pedagógicas que permiten comprender los retos que emergen del proceso educativo.

La autora asume el trabajo desde la perspectiva de los docentes y sistematiza los principales problemas que experimentan los docentes en el aula al momento de trabajar los contenidos. También se interesa por identificar los significados que los docentes le adjudican a su profesión. A diferencia de la presente tesis que se enfoca en los significados que los docentes le otorgan a la materia.

Además, Chávez (2013) muestra las opiniones de las maestras y maestros, quienes afirman contribuir a través de la asignatura a reforzar e inculcar valores, ser ejemplo, dar ejemplo, brindar afecto y confianza. Cabe señalar que los docentes consultados enfatizan que uno de los principales sentidos de la FCyÉ está en formar e inculcar valores.

Por tal motivo la profesión requiere un sentido ético y moral en la intervención educativa para potenciar sus alcances. Habrá que decir que la tesis doctoral de Chávez (2013) generó el interés de indagar en quiénes eran los docentes de FCyÉ y por qué habían tomado la decisión de integrarse a la titánica tarea educativa.

Por último, Landeros (2016) en la investigación: *Formación cívica y ética. La configuración de un discurso* analiza los programas de estudio de FCyÉ —1993, 1999 y 2006— con el fin averiguar cómo se define curricularmente, explicar sus propuestas, así como presentar sus diferencias. Eligió:

el periodo de 1999 a 2006, ya que 1999 marca la aparición de la asignatura en el curriculum de Secundaria. Desde el punto de vista del discurso institucional, el contenido, y enfoque de este primer programa de estudios constituye un punto de quiebre respecto a los planteamientos predominantes (Landeros, 2016, p.12).

Landeros (2016) centra la atención en el discurso institucional y en el discurso político que da sentido y delimita a la asignatura. Nombra algunos elementos que encauzan la conformación de dicho espacio, así, por ejemplo: los debates políticos, la modernización educativa, la crítica de los procesos electorales, las reformas y autoridades educativas son elementos que dinámicamente han influido y seguirán influyendo en las finalidades educativas de la FCyÉ.

Hay que mencionar además que, esta misma autora, examina consistentemente cómo las fuerzas políticas del plano institucional orientaron los diseños curriculares concretados en el discurso académico instituido en los programas de estudio. Identifica los enfoques teóricos que sustentan los distintos discursos de la FCyÉ.

Con base en ello, demuestra que la articulación e intercambio entre la dimensión política, académica y curricular dan cuerpo, sentido y rumbo a la Formación Cívica y Ética. Esto es, lo que dicen las autoridades, el equipo responsable del diseño curricular y las versiones finales de los programas de estudio.

Landeros (2016) revela las condiciones en las cuales se han producido los discursos sobre la FCyÉ, las posiciones y lógicas de los principales actores. Aborda la construcción analítica de significados sobre la asignatura, tomando en cuenta la mirada de las autoridades educativas (secretario, subsecretarios de educación, así como, directivos), los coordinadores del diseño curricular y los asesores.

El aporte de la tesis radica en que estudia el discurso desde la posición de los sujetos encargados de diseñar el currículum. Perspectiva que permite entender cómo se configuró el campo y cómo sucesos, procesos, tensiones, así como, debates incidieron en los significados, los enfoques de enseñanza y la selección de contenidos que hoy definen a la asignatura. “Cada versión de los programas de estudio, cada decisión de política educativa sobre el tema, aluden a posturas de grupos específicos, con ciertas ideas sobre la vida pública, en determinados contextos y como resultado de negociaciones, tensiones y antagonismos” (Landeros, 2016, p.23).

Admitamos por el momento que la FCyÉ reconfigura su significado de manera constante porque “no puede entenderse el sentido actual de la formación cívica y ética sin ... rastrear en sus condiciones de producción histórica; sin identificar a los actores, posiciones, e intereses que han estado en juego” (Rodríguez, 2016, p.24).

En este sentido, la revisión documental, como ya se dijo, se constituyó en el tercer aspecto que influyó para colocar el foco de atención en el ejercicio de la docencia en Formación Cívica y Ética: dar la voz a los docentes para conocer parte de sus experiencias en el desarrollo de sus clases, saber qué acontece en la asignatura

desde su puesta en marcha, y reconocer la diversidad de perfiles permitidos institucionalmente para ser docente de FCyÉ una vez que apareció como espacio curricular en 1999 (Yurén, 2004; Chávez, 2013). Argumento que permitió preguntarse sobre quiénes eran y son los responsables de trabajar los contenidos de la asignatura y cuáles eran los principales desafíos que experimentan en el desarrollo de su trabajo.

La lectura de los estudios ya señalados también condujo el interés inicial hacia la obtención de un mayor conocimiento sobre la formación y apoyos académicos que el sistema educativo ofertaba a los docentes en servicio con objetivo de brindar conocimientos pedagógicos especializados y herramientas para que pudieran hacer frente a las demandas impuestas por la realidad educativa al momento de impartir la asignatura de FCyÉ.

Tomando en cuenta la diversidad de perfiles profesionales de los docentes en servicio; éstos son universitarios y normalistas, lo cual le imprime a su trabajo un estilo especial y hace suponer que los docentes con formación universitaria cuentan con otros elementos pedagógicos teóricos, conceptuales y metodológicos para atender las exigencias de la asignatura; mientras que los profesores normalistas en su formación son preparados específicamente para la docencia, a pesar de encontrarse constantemente frente a modificaciones y creaciones de nuevos planes y programas, como se verá más adelante.

Para ejemplificar, baste con señalar el escenario que implicó para los responsables del espacio formativo de FCyÉ la necesidad de adaptarse a los cambios desde 1993 hasta el 2019. Pasando por las reformas curriculares de 1993, 1999, 2006, 2008, 2011, 2017 y, finalmente, la del 2019.

Por todo esto, la tercera preocupación agregó un elemento relevante al proyecto que planteaba lo siguiente: indagar en la formación, preparación, capacitación y actualización de los docentes en servicio.

De acuerdo con la ruta de conformación del objeto de estudio la presente investigación pretende saber sobre la práctica docente para la formación cívica y ética, cuáles son los retos que surgen del proceso educativo, las necesidades

pedagógicas que identifican los docentes y averiguar sobre los apoyos que la Secretaría de Educación Pública ofrece para su formación continua con énfasis en el posicionamiento de responsables de la asignatura ante los cursos de capacitación o actualización.

En este sentido, se busca comprender, profundizar y reflexionar en el ejercicio profesional de los docentes de FCyÉ. Para ello se toma como eje sus experiencias y opiniones construidas en el trabajo diario de enseñar y aprender en la escuela disposiciones democráticas, cívicas y éticas a través dicho espacio.

La formulación tanto del objetivo y las preguntas eje de la tesis se presentan a continuación:

Objetivo

- Conocer las experiencias de los docentes de la asignatura de Formación Cívica y Ética en la educación secundaria con la intención de analizar cómo han configurado su práctica profesional y examinar la influencia de las condiciones institucionales, así como su trayectoria profesional en su hacer educativo.

Preguntas eje

- ¿Cuál es el sentido que los docentes le otorgan a la asignatura de Formación Cívica y Ética en la educación secundaria?
- ¿Qué experiencias y condiciones han influido en el proceso de configuración de su práctica para trabajar los contenidos de la asignatura?
- ¿Cuáles son los retos que reconocen para impartir la asignatura de FCyÉ?
- ¿Cómo influye el perfil y trayectoria en su práctica educativa?

Capítulo 2. Configuración de la Formación Cívica y Ética como asignatura

“La educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo”.

Mandela.

El punto de partida que da lugar al capítulo es la revisión de investigaciones, tesis y programas de estudio sobre la formación cívica y ética en la educación básica. El análisis evidencia la puja entre posturas para definir el sentido institucional plasmado en las políticas educativas y, por ende, en el currículum. El rastreo histórico de la conformación de la asignatura revela las condiciones en las cuales se han gestado los planes y programas educativos (Landeros, 2016; Rodríguez 2016).

Éstos son el resultado de procesos complejos de intercambio, debate, acuerdo, desacuerdo, tensión, discusión teórica-pedagógica, influencia y postura entre los sujetos responsables, la SEP, así como actores externos. Específicamente, el sentido de la FCyÉ es la puesta en juego de posiciones, normas, lógicas institucionales, valores y prioridades históricas (Landeros, 2016).

Lo anterior, facilita comprender que la materia en cuestión ha tenido y tiene sentidos diversos. En otras palabras, no se le asigna una línea de hacer pedagógico a dicha formación; por el contrario, es una “imposibilidad atar a la formación cívica y ética a un sólo significado” (Landeros, 2016, p.27). Cada sentido asignado parte de bases contextuales, históricas y políticas. Por ello es posible afirmar la inexistencia de un sentido único, cerrado y acabado sobre la temática. Como expresa Landeros (2016):

Son muchas voces las que apelan a la necesidad de formar ética y cívicamente a las nuevas generaciones, pero no todas desde el mismo lugar. Lejos del consenso, existen una pluralidad de sentidos disponibles y dispersos, los cuales intentan legitimarse y ganar en el discurso educativo (p. 112).

Esto implica hablar de la pluralidad de sentidos del espacio formativo para el desarrollo cívico y ético en favor del bienestar social. Las políticas e instituciones educativas diseñan en un ambiente de lucha, negociación, necesidad y pluralidad. Así pues, el currículum es reflejo de un esfuerzo histórico por definir la organización social, el perfil de ciudadano deseable y los saberes primordiales para el desarrollo individual y colectivo. En juego han estado miradas institucionales, políticas, teóricas, filosóficas y pedagógicas para definir la formación para la vida ciudadana. “Todas estas perspectivas dificultan que un solo sentido se establezca.

Así, puede decirse que la FCyÉ desde su surgimiento, se ha definido por un continuo proceso de vaciamiento de significado que permita, cada tanto tiempo, admitir nuevas posturas” (Landeros, 2016, p. 113).

2.1 Del Civismo a la Formación cívica y ética en educación básica

Este espacio está destinado a examinar la configuración de la formación cívica y ética como espacio curricular. Con el propósito de resaltar las modificaciones curriculares y mostrar las características esenciales de la asignatura resultantes de un proceso histórico de ajustes a la educación básica. Como expresa Rodríguez (2009),

En los últimos años, nos encontramos con que, a la par de los procesos de reforma a los programas curriculares para la educación cívica en primaria y secundaria, se han diseñado múltiples programas ... desde diversas instituciones” (p. 22). Y por tanto, “la educación secundaria ha sido el receptáculo principal de diversas reformas” (p. 35).

En cada reforma se establecieron ejes temáticos que enmarcan la evolución de la asignatura y que aluden a saberes cívicos, valores, sexualidad, democracia, legitimidad, transparencia y acoso escolar, por mencionar algunos. Enlazando cada momento con lo vivido, es decir, la necesidad o emergencia; esta situación ha obligado a los responsables a abrir e incluir nuevos significados pedagógicos, institucionales y políticos en cada programa de estudios.

De acuerdo con Landeros (2016) “La selección de contenidos y su organización revela... dónde estuvieron colocados (en términos reales) los centros” (p.145). El deber ser de la FCyÉ se ve influenciado por las relaciones, intereses, poder y posicionamiento político e institucional de quienes ejecutan las decisiones.

En este sentido, la asignatura es un espacio al que se le han adherido consignas políticas. Por tanto, la FCyÉ es sinónimo de: desarrollo humano, valores, sexualidad, moral, cívica, ética, moral, legalidad, transparencia, competencias, democracia y ciudadanía según la etapa y reforma.

Se tiene registrado que la educación cívica en 1960 estaba subsumida al área del conocimiento “Comprensión y mejoramiento de la vida social”. Pero, no formaba parte de los planes y programas de estudio en la educación básica (Molina, 2011). Después, en 1972 se reformó el curriculum y la educación cívica tampoco figuró en los planes y programas escolares. Lo cual significa que el aprendizaje de lo cívico y ético quedaba fuera de la educación formal, no le competía. Situación que se mantuvo hasta 1993 (año en el que aparece el civismo y la orientación educativa, como asignaturas oficiales).

Hecho que parte de 1992, siendo consecuencia del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). El documento sustenta pedagógicamente, la responsabilidad de abordar la dimensión cívica en la educación básica. Por lo cual, el sistema educativo respondió a la exigencia de fomentar en principios y criterios cívicos en un primer momento. Se puede decir que el acuerdo de 1992 cimentó las bases para el surgimiento del civismo y la orientación educativa. Plasmando sus objetivos y contenidos en los planes y programas.

De tal manera que las transformaciones se gestan en las políticas educativas impulsadas por el Estado mexicano y se ven materializadas en las reformas educativas, particularmente, en las reformas curriculares. Éstas, entendidas como: procesos que persiguen modular acciones, generar comportamientos, producir sujetos, formar instituciones relacionadas con efectos administrativos, legales, laborales y pedagógicos; es un proceso inacabado de cambios que repercuten, afectan y producen (González, Rivera y Guerra, 2017).

Civismo y orientación educativa

Por lo que refiere al programa de 1993 en la educación primaria se impartía la educación cívica y en la educación secundaria el civismo para el primero y segundo grado. Mientras que en tercer grado la asignatura fue nombrada orientación educativa. Las asignaturas tenían por finalidad, organizar la enseñanza y el aprendizaje en beneficio de: la formación cívica y en menor medida la formación ética (SEP, 1993).

El ajuste curricular portaba un discurso modernizador, “los programas de estudio, los contenidos educativos, son una vía para preparar a los niños y niñas para la vida y el país que les espera y que les demanda aprendizajes particulares” (Landeros, 2016, p.55). Todavía cabe señalar que en ambos niveles “su finalidad central era la socialización política de los niños y adolescentes mexicanos vía la adquisición de conocimientos acerca de aspectos jurídicos y organizativos del país y de sus principales instituciones” (Chávez, 2013, p. 35).

El civismo y la orientación educativa ofrecían a los estudiantes información elemental sobre asuntos cívicos que los orientaran para hacer valer sus derechos y cumplir con sus responsabilidades. El programa de estudio se caracterizó su enfoque adoctrinador. Al analizar el programa de 1993 se logró detectar que los contenidos y temas profundizaban en cuestiones de la dimensión cívica. La estructura de la asignatura se desplegó en dos líneas de trabajo: derechos y obligaciones y organización política del Estado Mexicano (Landeros, 2016).

Sirvan de ejemplo los siguientes contenidos: la conformación de la nación, la división de poderes, la forma democrática de representación para la elección de órganos de autoridad, el carácter federal de república, el fortalecimiento de municipios, los aparatos gubernamentales y las figuras de autoridad.

En general el programa se constituía por un compendio de información, normas y leyes que daban cuenta del sistema de gobierno que nos rige de forma descontextualizada (SEP, 1993). El discurso curricular del civismo y la orientación educativa aspiraba a: formar en valores y articular el espacio social con el escolar.

Es decir, encontrar la correspondencia entre los contenidos, los aprendizajes construidos y el contexto de los estudiantes. También, tenía por objetivo evitar la enseñanza aislada en el salón de clases. Sin embargo, era evidente el desfase entre la retórica prescrita en el documento y la realidad educativa. “Ni el Civismo, ni la Orientación Educativa tenían un planteamiento consistente con el enfoque que proponía” (Landeros, 2016, p. 124).

Conviene subrayar que las buenas intenciones plasmadas no eran más que anhelos que contrastaban con las dificultades o retos experimentados por los docentes en la cotidianeidad escolar. Desde el punto de vista de Rodríguez, (2009) “En la práctica, muchas de éstas [prescripciones] se asumen en un plano de verdadera simulación o tienen poca potencialidad para transformar los entornos de enseñanza y aprendizaje” (p. 24).

De acuerdo con la SEP (1993) el civismo y la orientación educativa se caracterizaron por:

- ofrecer a los estudiantes información elemental y orientación sobre sus derechos y responsabilidades con la finalidad de aportar a la formación ciudadana
- formar en valores sociales, tales como: respeto, legalidad derechos humanos, libertad, responsabilidad y tolerancia
- profundizar en contenidos y temáticas del ámbito cívico
- fortalecer el estado de derecho y mecanismos de organización social, y,
- entrelazar los contenidos escolares con la práctica social de los jóvenes

Para precisar lo anteriormente señalado es necesario responder a la interrogante ¿qué era el civismo? Institucionalmente, se asumió como el espacio formativo de la dimensión cívica. Basado en información que da conocimiento sobre el Estado de derecho, los mecanismos de organización social, los derechos humanos, los compromisos y las obligaciones sociales. La temática pedagógica giraba en torno a la organización de la nación, la división de poderes, los órganos y figuras de autoridad, los aparatos gubernamentales, las normas y las leyes del sistema democrático.

Formación Cívica y Ética como asignatura oficial

La reforma de 1999 en la cual surgió y se incluyó en el curriculum oficial la asignatura de formación cívica y ética. Ésta se impartió en segundo y tercer grado sustituyendo al civismo y a la orientación educativa.

El programa de 1999 ponderaba fortificar la educación en valores y desarrollar herramientas intelectuales propias de la dimensión ética en la educación básica. Aportar al plano personal y desplegar destrezas para la vida a fin de elevar la calidad de vida fue un objetivo central del programa de estudio (SEP, 1999).

Para la elaboración del programa de 1999 se recuperó la experiencia de los docentes y directivos de educación básica —comentarios, participaciones, observaciones, planteamientos—. Factor que facilitó reestructurar los contenidos del civismo y orientación educativa.

De manera puntual, se estableció un nuevo enfoque formativo el cual partía de: “las condiciones, intereses, y necesidades de los alumnos y las alumnas... el trabajo de clase [les dará] la palabra, fomentando sus iniciativas, con lo cual los [docentes] podrán imprimirle al programa los énfasis necesarios” (SEP, 1999. p. 9). Al tiempo “pretendía dar un salto u oponerse a la mirada positivista y árida del civismo anterior basado en el aprendizaje de normas, instituciones y procedimientos para la vida en sociedad” (Landeros, 2016, p.59).

El nuevo enfoque pedagógico democrático concibió de manera distinta a los estudiantes y, por tanto, el programa de estudio enunció el interés por construir conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas y valores que pudieran ser aplicables en contextos distintos al aprendido. Dicha óptica ponderaba la reflexión, la participación, el diálogo y la organización social. No sólo sino también, incluyó nuevos contenidos para la conformación del juicio ético y el desarrollo humano y de actitudes elementales para la vida en sociedad (SEP, 1999).

Habrá que señalar que el programa de estudios prescribía la articulación de temas, y conceptos con la vida de los estudiantes. Dado que la escuela secundaria se presenta como un espacio para “aprender a conciliar lo que quieren [los jóvenes] con lo que la sociedad les ofrece y les demanda” (SEP, 1999, p 12). “En este sentido, uno de sus propósitos surge articulado con la necesidad de enriquecer la manera de ser de los alumnos, a partir del desarrollo de su capacidad para analizar, valorar, decidir y actuar” (Rodríguez, 2009, p. 38).

Por otra parte, la FCyÉ de 1999 instituyó un cambio significativo con respecto al civismo de 1993 cuando enmarca una serie de valores para la vida democrática y para la formación ciudadana —libertad, igualdad, tolerancia y respeto a los derechos—. Citando a Rodríguez (2009) Por primera vez, se propuso la formación ética ... con base en el laicismo y la libertad personal, lo que abrió cauces inéditos para la educación... desde una posición del sujeto” (p. 36).

La nueva postura, visualizó una educación integrada con la realidad de los jóvenes, es decir, con sus prácticas sociales. Como afirma Landeros (2016) enfatizó “en el desarrollo humano de los niños y jóvenes y la atención a sus problemáticas” (p. 125). La educación con esta mirada persiguió promover la construcción conciencia personal y colectiva.

Por tanto, el espacio curricular tenía la consigna de convertir en actitudes, comportamientos, conductas y formas de ser los conocimientos aprendidos en el salón de clases. En otras palabras, procuraba que los aprendizajes escolares fuera de utilidad para la vida, es decir, trascendieran las paredes de la escuela. Sin estar nombrado y prescrito en el programa se vislumbra el inicio de la movilización de saberes. Esbozo que implica el procesamiento activo de la información.

La propuesta de 1999 postula un dispositivo de formación para el desarrollo humano, ético y moral del sujeto influido por las relaciones, interacciones e intercambios construidos en el aula, mientras que en 1993 el dispositivo formativo centró el hacer educativo en la adquisición, memorización y transferencia de conocimientos teórico- conceptuales. “La formación cívica y ética no es el espacio cívico para la transmisión de conocimientos, y sí el espacio para promover el juicio ético y el cambio de actitudes” (Landeros, 2016, p. 60).

Sus componentes y ejes temáticos son: la reflexión sobre la naturaleza humana, las problemáticas y posibilidades de los adolescentes (conocimiento de sí mismo) y la organización social (convivencia, leyes, normas y forma de gobierno). Lo anterior, corrobora la mirada pedagógica: personal, interpersonal, política e integral.

Incluyó la formación en valores, ciudadana, los derechos humanos, la democracia, el desarrollo humano, las condiciones, intereses y necesidades de los estudiantes (Chávez, 2013, p. 39). De acuerdo con la SEP (1999) la formación cívica y ética se caracterizó por:

- impulsar el desarrollo humano
- formar en valores personales y sociales que elevaran la calidad de vida de los alumnos
- desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y valores para la vida
- actualizar los requerimientos y el enfoque pedagógico
- impulsar la conformación del juicio ético y moral
- relacionar los contenidos con el contexto de los alumnos

Como antesala de la siguiente reforma curricular, el civismo de 1993 se modifica y da origen a la formación cívica y ética en 1999. Proyecto que tenía por objeto robustecer la capacidad de reflexión, el desarrollo ético, así como, moral, la formación en valores sociales, la confirmación del juicio y la construcción de conciencia para la mejora de la vida en sociedad. A la escuela se le dio la misión de “promover conocimientos, habilidades y actitudes de manera articulada, y superar un manejo eminentemente informativo de los temas” (SEP, 2008, p. 9).

Citando a Chávez (2013):

La última década del siglo XX y los albores del siglo XXI en México se caracterizaron por un auge repentino de acciones educativas provenientes de diversas instituciones tendientes a señalar la responsabilidad del estado en la formación valoral de niños y adolescentes de educación básica (p.40).

La Formación Cívica y Ética en la Reforma Integral a la Educación Secundaria (RIES)

La tercera modificación curricular a la FCyÉ acaece en el 2006 con la Reforma Integral a la Educación Secundaria (RIES, 2006). Cuyo enfoque de trabajo pedagógico defendía el desarrollo de competencias. En función de contrarrestar la perspectiva fragmentada y descontextualizada de la educación formal y en palabras de Chávez (2013) y Landeros (2016) dejar atrás el papel del civismo tradicional.

La RIES buscaba romper con el modelo tradicional caracterizado por la transmisión lineal del conocimiento y la pasividad del estudiante en el proceso educativo. En particular, el programa de Formación Cívica y Ética de 2006 estableció una nueva óptica pedagógica fundamentada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas para la vida en la educación secundaria. Marcó distancia con el programa de 1999, ya que superó la perspectiva centrada ética y en los valores y redirigió la propuesta hacia la formación ciudadana, es decir, hacía la vida pública. “No sólo hubo una sustitución de ‘los valores’ como eje, sino que se debilitó de la perspectiva ética en general” (Landeros, 2016).

No hubo una reforma general, pero, la asignatura incorporó nuevos propósitos relacionados con la cultura democrática, la diversidad, la moral y el sentido formativo porque el escenario así lo demandaba (Chávez, 2013).

Al mismo tiempo rediseñó y consolidó a la asignatura como:

Un conjunto de experiencias organizadas y sistemáticas, a través de las cuales se brinda a los estudiantes la oportunidad de desarrollar herramientas para enfrentar los retos de una sociedad dinámica y compleja, misma que demanda de sus integrantes la capacidad para actuar libre y responsablemente en asuntos relacionados con su desarrollo personal y con el mejoramiento de la vida social (SEP, 2006, p. 9).

La Reforma Integral a la Educación Secundaria (RIES) y el programa de formación cívica y ética relevan que las competencias cívicas y éticas son un: “conjunto de nociones, estrategias intelectuales, disposiciones y actitudes que permiten a los estudiantes responder ante situaciones de su vida personal y social, en las que se involucra su perspectiva moral y cívica” (SEP, 2006, p. 10).

Molina hace notar que las competencias tienen por fin cimentar las bases para ejercicio pleno de la ciudadanía (2011, p.24). Empleando sus palabras las competencias son:

Una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. Para enfrentar una situación de la mejor manera posible, generalmente debemos

hacer uso y asociar varios recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos (Molina, 2011, p.57).

En síntesis, el enfoque por competencias es regido por la movilización, así como la puesta en práctica de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores en diversos contextos. Dicho lo anterior el programa de formación cívica y ética de la educación secundaria de 2006 prescribe el desarrollo de ocho competencias que aportan a la dimensión personal, ética y cívica.

Por medio de fortificar la autonomía, el juicio crítico, el ejercicio de valores, la toma de decisiones y la moral en los jóvenes para que puedan responder a las demandas sociales con argumentos cívicos y éticos. “El ideal ético y cívico ahora, radica en el saber hacer; en el desempeño ciudadano” (Landeros, 2016, p. 143). Dicho de otra manera, la FCyÉ a partir del 2006 forma para la vida, así como, para la construcción de ciudadanía. El siguiente esquema presenta las ocho competencias, así como, las finalidades de cada una de ellas:

Esquema 1: Programa de Formación Cívica y Ética 2006

Competencias para la vida	
Competencias	Finalidad
Conocimiento y cuidado de sí mismo	Autoconocimiento, reconocimiento de características físicas, emocionales y cognitivas, conocimiento de necesidades, potencialidades y aspiraciones; desarrollo de pensamiento crítico y autónomo, reconocimiento como sujeto de derecho, pertenencia a la comunidad, nación y humanidad.
Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad	Regular la conducta, conocimiento de sí, consecuencia de actos personales, libertad responsable, autorregulación, derechos humanos, democracia.
Respeto y valoración de la diversidad	Respeto y valoración de la diversidad, libertad de elección, equidad, igualdad de oportunidades, bienestar, empatía, solidaridad, aprecio ante las manifestaciones de la diversidad, rechazo ante la discriminación.
Sentido de pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad	Sentido de pertenencia y conciencia, desarrollo de lazos afectivos, compartir y valorar tradiciones, pautas de comportamiento, valores, símbolos patrios, perspectivas incluyentes, desarrollo de compromisos comunes, participación para la mejora del ambiente social y natural, interés por la situación económica.
Manejo y resolución de conflictos	Perspectiva ante conflicto, inherente a las relaciones sociales, privilegio de la pluralidad y la libertad de los individuos, análisis del conflicto, desarrollo del dialogo, y formas para resolver conflictos.

Participación social y política	Participación en busca del bienestar común, apego a las leyes, toma de decisiones, vida democrática, mejora de la vida, conformación de acuerdos, comunicación, colaboración, perspectiva sobre problemas, dar respuestas personales o institucionales.
Apego a la legalidad y sentido de justicia	Respeto y apego a las leyes, relevancia del valor de la justicia, leyes como acuerdo de la comunidad, derechos y obligaciones.
Comprensión y aprecio por la democracia	Democracia como sistema de gobierno y forma de vida, intercambio de ideas de manera respetuosa, participación grupal, mejoramiento del entorno, principios de igualdad, solidaridad y libertad.

Fuente: Elaboración propia con base en SEP (2006).

La estabilidad y equilibrio figuraban como asuntos centrales en esta etapa de la formación cívica y ética porque el trabajo educativo se orientaba a robustecer la: “formación para la vida, [la] formación ciudadana y [la] formación ética” (SEP, 2006, p. 12). Por esto las ocho competencias desplegadas anteriormente, se denominaron así: competencias para la vida. La misión de la escuela se basaba en dotar a los jóvenes de herramientas, actitudinales y aptitudinales para enfrentar los retos de la vida cotidiana. El acto pedagógico partía del interés, compromisos, y responsabilidades de los estudiantes. Con una proyección de bienestar en la dimensión económica, cultural, política, social, nacional y mundial.

Los propósitos del Programa de Estudios de formación cívica y ética SEP (2006) son:

- Diferenciar la moral de la ética
- Conocer la importancia de los valores y los derechos humanos
- Comprender el valor de la dignidad humana y de la libertad; identificar y fortalecer la calidad de vida y el bienestar colectivo
- Construir una imagen positiva de sí mismo
- Valorar a México como un país multicultural
- Desarrollar actitudes de rechazo ante acciones que violen los derechos humanos
- Identificar las características de la democracia como Estado de derecho
- Desarrollar habilidades para la búsqueda y el análisis de información
- Fortalecer el enfoque vivencial o práctico

Para cerrar este pasaje, el enfoque por competencias presentaba congruencia entre la formación escolar y la configuración de una ciudadanía democrática. Porque planteaba que el diálogo, el acuerdo, el juicio, el pensamiento crítico, el compromiso, la participación, la cohesión social y la reflexión eran aspectos ineludibles para el intercambio de significados en la escuela (SEP, 2011). El modelo proponía potenciar los conocimientos vivos y reducir los conocimientos muertos. Rebasar la ejecución técnica de conocimientos o habilidades en aras de la construcción de conciencia reflexiva era argumento clave (Molina, 2011).

En la RIES (2006) la formación cívica y ética se caracterizó por:

- utilizar el contexto sociocultural para la enseñanza y el aprendizaje
- fortalecer la autonomía, el juicio crítico, la moral y ponderar la convivencia
- formular compromisos éticos
- promover la práctica de valores
- dar continuidad al proyecto político-pedagógico y democrático
- desarrollar competencias cívicas y éticas para la vida y para la ciudadanía
- formar para la vida, formar la ciudadanía, formar éticamente, y formar para resolver conflictos por la vía pacífica

En este punto la formación cívica y ética fue el espacio para el desarrollo integral de los jóvenes. Para el despliegue de conocimientos, habilidades y valores basados en la ética y moral. Cuyo sustento normativo se basaba en saberes democráticos. Sus finalidades aludían al mejoramiento de la vida en sociedad.

Preparaba a los jóvenes para la vida democrática con base en los derechos humanos, el conocimiento del medio ambiente y el conocimiento de sí mismos. Asignatura encargada de fomentar la autonomía, el pensamiento crítico, el compromiso social, el diálogo, el ejercicio de valores en menor medida, la participación y la reflexión para el bienestar colectivo.

A continuación, la SEP (2006) manifiesta claramente, dos definiciones:

La formación cívica y ética se concibe como un conjunto de experiencias organizadas y sistemáticas, a través de las cuales se brinda a los estudiantes la oportunidad de desarrollar herramientas para enfrentar los retos de una sociedad

dinámica y compleja, misma que demanda de sus integrantes la capacidad para actuar libre y responsablemente en asuntos relacionados con su desarrollo personal y con el mejoramiento de la vida social. La formación cívica y ética es un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la educación básica y que comprende varias dimensiones... Formación Cívica y Ética, como una asignatura esencialmente formativa, centra su atención en la educación integral de los adolescentes al fortalecer la dimensión moral y cívica de su persona para que actúen libre y responsablemente mediante la apropiación y el ejercicio de valores que les enriquecen como personas y como integrantes de la sociedad (p. 9, 17).

A diferencia del programa de 1993 y 1999, el modelo por competencias de 2006 quita el acento y desplaza del centro la tarea educativa del desarrollo humano, la vida afectiva, la sexualidad, así como, la toma de decisiones. En su lugar cobra fuerza la intención de fomentar desempeños para solucionar situaciones de la vida. No obstante, al examinar la organización de los programas y sus fines se encontró que: se aprecian desajustes e incongruencias con respecto a dicho cambio de enfoque didáctico.

Es evidente que se conserva el enfoque de 1993 y 1999 en el 2006 porque predominan los aprendizajes conceptuales. Así la práctica y los aprendizajes actitudinales quedan sólo en la enunciación y la novedad de las competencias se desvanece. Afirma Landeros (2006):

La mayor parte de los contenidos siguen enunciándose como saberes cognitivos, no existen criterios que ayuden a distinguirlos de aquellos pocos que apelan al orden procedimental. Aun cuando se coloca al centro el enfoque por competencias cívicas y éticas la estructura no favorece un énfasis en la práctica salvo por algunos propósitos y aprendizajes esperados (p. 199).

Chávez (2013) agrega que “el documento del programa estaba acotado a la descripción y explicación de lo que corresponde específicamente al currículo, porque la organización escolar permanece intacta” (p. 43), y por ende las prácticas.

Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCyÉ)

Siguiendo el desglose histórico de acomodados curriculares; el cuarto momento se dio en el 2008 con el Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCyÉ).

Surgido de las exigencias, los retos sociales de la época y la necesidad por contribuir desde al ámbito educativo a la formación de personas: “libres, responsables, capaces de convivir y actuar de manera comprometida con el mejoramiento de la vida social y del ambiente diverso y plural en que se desenvuelven” (SEP, 2008. p. 5).

Con respecto a este principio, se agregó la finalidad de asegurar formas de convivencia basadas en disposiciones cívicas y éticas. Estas disposiciones son, el respeto, la dignidad, igualdad, derechos humanos, solidaridad, rechazo a la discriminación, aprecio por la naturaleza y cuidado de recursos. De manera puntual, la SEP (2008) postula lo siguiente:

La formación cívica y ética en la escuela es un proceso basado en el trabajo y la convivencia escolar, donde niñas y niños tienen la oportunidad de vivir y reconocer la importancia de principios y valores que contribuyen a la convivencia democrática y a su desarrollo pleno como personas e integrantes de la sociedad (p. 7).

Lo que distingue al Programa Integral de Formación Cívica y Ética es la intención prescrita de vincular el perfil de egreso de la educación básica, es decir, preescolar, primaria y secundaria. Dado que la Secretaría de Educación Pública procuraba el desarrollo integral y continuo de los estudiantes.

La SEP (2008) destaca en los planes y programas de educación básica que los alumnos “adquieran conocimientos, habilidades, valores y actitudes básicos para alcanzar una vida personal plena, actuar como ciudadanos comprometidos y continuar aprendiendo a lo largo de su vida” (p. 5). Con miras a consolidar la formación ciudadana, la cultura democrática, la participación social y la educación ambiental.

El PIFCyÉ de 2008 resaltaba los siguientes conceptos: convivencia y democracia; reafirmando que la escuela es un espacio de oportunidad para conocer, significados, principios, valores, así como, pensamientos diversos a través de las interacciones y relaciones escolares.

En definitiva, la escuela propicia desde esta mirada la autonomía, la conciencias, los valores, la reflexión, la toma de decisiones y, la construcción de la vida democrática. Para ser más específicos, la SEP (2008) enunció los siguientes propósitos:

- Brindar una sólida formación ética que favorezca su capacidad de juicio y de acción moral, mediante la reflexión y el análisis críticos de su persona y del mundo en que viven, con apego a los principios fundamentales de los derechos humanos, los valores de la democracia y las leyes
- Promover en las niñas y los niños capacidades para el desarrollo de su potencial personal de manera sana, placentera y responsable, libre de violencia y adicciones, hacia un proyecto de vida viable y prometedor, que contemple el mejoramiento de la vida social, el aprecio a la diversidad y el desarrollo de entornos sustentables
- Fortalecer en la niñez una cultura política democrática, entendida como la participación en asuntos de interés colectivo para la construcción de formas de vida incluyentes, equitativas, interculturales y solidarias, que enriquezcan el sentido de pertenencia a su comunidad, su país y la humanidad

Como señala la SEP (2008) las características de la Formación Cívica y Ética en esta etapa fueron:

- dar respuesta a los requerimientos sociales
- formar personas libres y responsables
- propiciar el compromiso social
- articular el perfil de egreso de la formación cívica y ética en la educación básica
- ligar los contenidos de la asignatura con el contexto de los alumnos
- formar para la vida en sociedad, para la convivencia, para la democracia
- desarrollar el pensamiento crítico y la autonomía
- promover la reflexión, análisis, así como, el conocimiento de sí mismo, del mundo, de las normas y de las leyes

La Formación Cívica y Ética en el 2008 se entendió como un espacio que motiva la convivencia con base en una sólida plataforma de valores que favorecen la construcción de una ciudadanía democrática. Con base en los ejes temáticos de la asignatura de corte ético, cívico y moral se dio respuesta a los desafíos de un contexto dinámico. Siendo la materia responsable de formar personas libres, responsables, respetuosas, participativas y comprometidas con la mejora social.

Citando a la SEP (2008)

La formación cívica y ética se expresa el carácter democratizador, nacional y laico que orienta a la educación pública y, por tanto, promueve en los educandos el establecimiento y la consolidación de formas de convivencia basadas en el respeto a la dignidad humana, la igualdad de derechos, la solidaridad, el rechazo a la discriminación, el aprecio por la naturaleza y el cuidado de sus recursos [...] La formación cívica y ética en la escuela es un proceso basado en el trabajo y la convivencia escolar, donde niñas y niños tienen la oportunidad de vivir y reconocer la importancia de principios y valores que contribuyen a la convivencia democrática y a su desarrollo pleno como personas e integrantes de la sociedad... representa un espacio para la articulación de los tres niveles que integran la educación básica (P.5).

La Formación Cívica y Ética en el Plan de Estudio de la Educación Básica, 2011

El quinto momento de reforma curricular al programa de FCyÉ ocurrió en el 2011 con el Plan de Estudios de la Educación Básica. El cual mantuvo el enfoque por competencias para la vida y dio continuidad al Programa Integral de Formación Cívica y Ética en la búsqueda de articular el perfil de egreso en la educación básica. El propósito central consistía en direccionar y redelimitar el tipo de ciudadano que se aspiraba formar en la escuela.

Así pues, en el 2011 la SEP tuvo la responsabilidad de ajustar el curriculum con el fin de entrelazar y negociar posturas para entender a la FCyÉ. El documento reorganizó los contenidos por medio de los siguientes campos formativos entrelazados curricularmente:

- lenguaje y comunicación
- pensamiento matemático

- exploración y comprensión del mundo natural y social
- desarrollo personal y para la convivencia.

En particular el cuarto campo formativo articuló las finalidades y los contenidos de la FCyÉ. Por tanto, conservó la tarea de desarrollar en los jóvenes el juicio ético, el cuidado de la salud, el cuidado de sí mismo, el compromiso con la sociedad, la responsabilidad social, habilidades sociales y valores para la convivencia democrática.

La SEP (2011) determinó que el campo formativo se integraba por “nueve espacios curriculares que contribuyen al desenvolvimiento personal de los estudiantes, además, de brindarles elementos para construir relaciones armónicas” (p. 54). El programa argumentó que la FCyÉ en la educación secundaria potenciaría el desarrollo personal y social de los estudiantes. Manteniendo la línea de trabajo de programas anteriores basados en el aprendizaje y construcción de valores democráticos orientados por el compromiso, la participación y los derechos humanos.

Así, la formación cívica y ética en el plan de educación básica se caracterizó según la SEP (2011) por:

- dar continuidad al proceso de construcción de identidad personal
- conservar la articulación del perfil de egreso
- formar para la ciudadanía y la convivencia democrática
- desarrollar el plano personal y social de los alumnos
- fomentar el juicio ético, el conocimiento de sí mismo, el cuidado de la salud, el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad
- agregar más contenidos

La versión de FCyÉ de 2011 “no presentó un cambio cualitativo de fondo, pero sí cuantitativo: la cantidad de contenidos se elevó. La necesidad de articular todas las voces derivó en un programa sobresaturado” (Landeros, 2016, p. 109). Para simplificar, el programa consistió en un reacomodo de contenidos.

La Formación Cívica y Ética en el modelo educativo 2017

Finalmente, el sexto momento de reconfiguración curricular abordado en la presente investigación se ubica en el modelo educativo de 2017. El cual se reordenó en once ámbitos formativos. A diferencia del Plan y Programa de la Educación Básica 2011 que se organizaba en cuatro campos formativos.

Hecha esta salvedad, los once ámbitos del modelo educativo 2017 son: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social. Habilidades socioemocionales y proyecto de vida, colaboración y trabajo en equipo, Convivencia y Ciudadanía, Apreciación y expresión artística, Atención al cuerpo y la salud (SEP, 2017).

Para fines de la investigación, se retomaron sólo cinco de los once ámbitos formativos porque estos se relacionan con asuntos propios del desarrollo personal y social desde la formación cívica y ética. El ámbito de habilidades socioemocionales y proyecto de vida establece apoyo pedagógico para que el estudiante asuma la responsabilidad sobre su bienestar y el de otros. Aprendizaje expresado en el cuidado de sí y en el proyecto de vida.

El segundo ámbito refiere a colaboración y el trabajo en equipo, en palabras de la SEP (2017) favorece a que el alumno: reconozca, respete y aprecie la diversidad, trabaje de manera colaborativa, presente iniciativa, emprenda, se esfuerce por lograr objetivos personales y colectivos. El tercero corresponde a la convivencia y ciudadanía, la SEP (2017) acentúa promover la identidad nacional, el reconocimiento de la diversidad social, cultural, y lingüística del país, toma de consciencia, responsabilidad social, apego a los derechos y respeto a la ley.

El cuarto sustenta la atención al cuerpo y a la salud, establece la SEP (2017) que su finalidad es activar habilidades corporales, promover el cuidado del cuerpo orientado a la higiene, la actividad física, así como la alimentación balanceada. En último lugar tiene que ver con el cuidado del medio ambiente, y fomenta el cuidado del medio de manera activa, la identificación de problemas del ecosistema, el uso responsable de los recursos naturales, además, de aplicar acciones sustentables en su entorno (SEP, 2017).

Los cinco ámbitos expuestos conforman áreas que contribuyen al perfil de egreso de la educación básica. Entendido por la SEP (2017) como, “el logro educativo que el estudiante debe alcanzar al término de ese nivel y lo expresa en rasgos deseables” (p.99).

El perfil de egreso guardaba correlación con enfoque de trabajo pedagógico por competencias. La unión tenía por objeto conservar la continuidad del proceso educativo en la educación básica, y, desarrollar en los estudiantes habilidades, destrezas, disposiciones, actitudes y valores. Asimismo, el diseño curricular demandaba aprender y seguir aprendiendo dentro y fuera de la escuela.

Las competencias para la vida en el 2017 se conciben como: “la movilización de saberes ante circunstancias particulares, se demuestran en la acción” (SEP, 2017, p. 105). Dicho lo anterior, la educación básica desde esta óptica de trabajo pedagógico promovía el desarrollo de habilidades y destrezas cognitivas e intelectuales en lo jóvenes.

Simultáneamente, la educación cívica y ética reflexiona sobre los conceptos: actitudes y valores. Entendidas las actitudes como la “disposición individual que refleja conocimientos, creencias, sentimientos, motivaciones y características, personales hacia los objetos, personas, asuntos e ideas” (SEP, 2017, p. 106). Mientras que los valores “son elecciones que hacen los individuos sobre la importancia de un objeto o comportamiento, según criterios que permiten la opción de unos sobre otros” (SEP, 2017. p.106).

Conocimientos, habilidades, actitudes y valores; conceptos elementales presentados en el modelo educativo 2017 que manifiestan: comportamientos, disposiciones, sentimientos, motivaciones, acciones, conductas, maneras de ser y maneras de proceder en sociedad. Por tanto, es relevante educar en valores éticos y cívicos que converjan en aprender a ser y a aprender a vivir con otros.

El siguiente esquema realizado por la OCDE, indica las tres dimensiones del aprendizaje por competencias:

Esquema 2: Dimensiones del aprendizaje por competencias



Fuente: (SEP, 2017, p. 107).

El modelo educativo 2017 cambió el constructo de competencias por el de aprendizajes clave. Definido como: “un conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento del estudiante” (SEP, 2017, p. 111).

Con base en el análisis documental realizado hasta este punto se puede decir que los aprendizajes clave conservaron el sentido, la esencia y elementos del enfoque por competencias prescrito en los Planes y Programas del 2011.

Para simplificar, el modelo 2017 dio continuidad al programa del 2011, ya que mantuvo la línea de trabajo, las finalidades educativas de la FCyÉ, la articulación del perfil de egreso de la educación básica, la educación integral y el propósito de atender las exigencias del contexto social. Las competencias del 2011; en el 2017 se renombraron como aprendizajes clave.

Consideremos ahora que la cívica y ética se dedicó formalizar saberes para la construcción de ciudadanía democrática con base en la dignidad y los derechos humanos. Orientado el trabajo educativo al razonamiento ético, a la construcción de conciencia, principios y valores que favorecieran el bienestar colectivo e individual.

La SEP (2017) menciona que la asignatura es un lugar de:

Oportunidades sistemáticas y organizadas para reflexionar y deliberar sobre la realidad de México y del mundo actual. Favorece que los estudiantes lleven a cabo acciones para mejorar su entorno, a nivel personal, escolar, comunitario, nacional y global, lo que contribuye a poner en práctica su capacidad para organizarse e intervenir en la solución de conflictos para el bien común (p. 161).

Al término de la educación secundaria como resultado de la continuidad educativa en el área de los valores, la articulación del perfil de egreso de la educación básica y el enfoque pedagógico; apunta la SEP (2017) que el estudiante será capaz de:

- Participar en acciones que contribuyan a fortalecer su dignidad, a desarrollar sus potencialidades y capacidades, a cuidar su salud y bienestar personal y colectivo
- Reconocer el asunto de la libertad en asuntos personales y colectivos... con base en principios como la justicia, la igualdad, el respeto a la dignidad y a los derechos humanos
- Reconocer y valorar los vínculos de pertinencia e interdependencia con otras personas, grupos y pueblos, con el fin de favorecer una convivencia solidaria que respete la diferencias, valore la diversidad, rechace la discriminación
- Promover una cultura de paz para enfrentar y resolver los conflictos de manera justa y pacífica de habilidades comunicativas orientada a la escucha activa, el dialogo, la empatía, la negociación y cooperación
- Participar en la escuela, la localidad, el municipio y el país de manera responsable, informada crítica y comprometida para influir en la decisiones y acciones que favorecen la convivencia democrática

Evidentemente, la SEP (2017) proyecta mayor cantidad de características, elementos e ideas sobre qué definen a la formación cívica y ética. Las cuales apuntan lo siguiente:

- formar socioemocionalmente
- formar para la vida, el bienestar, el cuidado de sí y de otros
- formar para la colaboración, el trabajo en equipo, el cuidado del medio ambiente, la convivencia, la ciudadanía, la atención al cuerpo, la higiene y la salud
- construir aprendizajes para reconocer, apreciar y respetar la diversidad

- fomentar la colaboración, proactividad, conciencia y respeto a las leyes
- educar para el reconocimiento del medio, la sustentabilidad, el uso responsable de recursos, la paz, la cultura desde la transversalidad, interculturalidad y transparencia.

Más aún, la formación cívica y ética en el modelo educativo formalizó saberes para la construcción una ciudadanía democrática por medio de la participación social, los derechos humanos y los valores. Orientada a promover avances graduales en el razonamiento ético para la construcción de conciencia y principios que favorezcan el bienestar colectivo e individual (SEP, 2017).

En este punto es espacio formativo, vela por la construcción de aprendizajes conceptuales y actitudinales que beneficien la convivencia. Acentúa en la colaboración, el conocimiento de sí mismo, la salud, la higiene, así como en el aprecio y respeto del medio ambiente.

No sólo sino también enmarca un proceso de aprendizaje la puesta en práctica de valores; partiendo de la dignidad humana, el desarrollo de capacidades y habilidades. De modo que la práctica de los valores converge en el ejercicio responsable de la libertad.

Los pasajes del proceso histórico de configuración narrados anteriormente engloban los cambios, percepciones, elementos, propósitos, enfoques y transformaciones. Fue un recorrido que permitió caracterizar ¿qué es la formación cívica y ética? y ¿cuáles han sido los compromisos en cada momento de reforma curricular?

La transición esclareció como los reajustes al curriculum repercutieron en: la intencionalidad formativa de la asignatura, la metodología de enseñanza, el proceso aprendizaje, los instrumentos, los recursos, las estrategias didácticas, la organización de contenidos y la evaluación. Es decir, todo lo que compete a la práctica educativa del docente de FCyÉ.

La importancia de dar seguimiento al proceso de restructuración de la asignatura recae en la pertinencia y vigencia que posee en la sociedad contemporánea. Dado que ésta impone retos que requieren ser trabajados desde la escuela.

Hoy en día la formación cívica y ética es un espacio insoslayable en el curriculum porque cimienta las bases para el desarrollo personal —emocional, afectivo—y social de los jóvenes.

El Siglo XXI impone un panorama desolador caracterizado por transformaciones vertiginosas y nuevas tendencias que solicitan formar un nuevo sujeto capaz de hacer frente a realidad de manera armoniosa, dialógica, y no violenta. En definitiva, reside en la escuela la tarea de formar ciudadanos que reflejen actitudes, comportamientos y desempeños responsables orientados al cuidado de sí mismo, de otros y del ambiente. Dicho con palabras de Chávez (2013):

En el contexto actual cobra una mayor relevancia la escuela para aprender a ser y a convivir, para aportar a la construcción y formalización de conocimientos fundamentales para la vida ciudadana, así como para apoyar el desarrollo de la autonomía moral en su población estudiantil (p.163).

La formación en valores cívicos y éticos sostiene el trabajo pedagógico para la ciudadanía y convivencia democrática que enmarcan el proyecto educativo mexicano. En este sentido es un requerimiento social construir saberes consientes que pueda ser aplicados en diferentes contextos al aprendido. Saberes que guarden congruencia entre el pensamiento y el comportamiento. Con la finalidad de vivir de manera armónica y responsable con otros. Se infiere que la educación en valores, en concreto la formación cívica y ética instaure las pautas para que el estudiante aprenda a reconocerse, ser, cuidarse, interactuar, relacionarse y convivir.

La SEP (2017) señala que:

La asignatura tiene como objetivo general: proporcionar elementos conceptuales y de juicio para que los alumnos desarrollen su capacidad de análisis y discusión, necesaria para que puedan tomar decisiones personales y colectivas que contribuyan al mejoramiento de su desempeño en la sociedad. Se busca también que el alumnado aprenda a considerar y asumir su entorno social como un ambiente propicio para el ejercicio de actitudes comunitarias y cívicas (p.65).

En consonancia Molina (2011) subraya que es:

Un espacio donde se da un proceso de formación intencionado de manera sistemática, mediante el que la escuela forma a los alumnos con conciencia de sujetos morales, sociales y políticos; con amplia confianza en su valía, en su capacidad para hacerse escuchar e influir en el curso de los acontecimientos públicos; con un marco de referencia para el ejercicio responsable de su libertad en torno a valores que orienten su actuación cotidiana (p.62).

Por su parte Chávez (2013) manifiesta que:

en la actualidad se cuenta con un currículo, hasta cierto punto, consolidado y consensado en su enfoque. Aunque todavía hace falta un rigor en el tratamiento y organización de los contenidos (p.53).

Hoy en día, los planteamientos pedagógicos de la asignatura tal como señala Yuren (2002) contemplan: la dimensión social, la dimensión jurídica, la moral y la ética de los sujetos. Las cuales posibilitan enfrentar el reto de configurar una sociedad plural, dialógica y multicultural.

En conclusión, la transición histórica de modificaciones curriculares a la educación básica y la pertinencia por formar para la vida democrática sostiene una serie de reflexiones con respecto a los efectos ocasionados por las reformas en la configuración de la práctica educativa del docente de FCyÉ.

Es ineludible considerar los siguientes factores: la influencia del perfil y trayectoria del responsable de impartir la formación cívica y ética, los retos para impartir la asignatura y las necesidades formativas de los docentes identifican en su hacer para cumplir con: los objetivos, el perfil de egreso y el tratamiento complejo e integral de los contenidos prescritos en los programas de estudio.

No para cuestionarlo, si no para entender ¿cómo los docentes de FCyÉ han construido su práctica educativa en ambiente de cambio constante?

2.1. El Estado mexicano y la formación de los profesionales de la educación

El siguiente apartado describe el acompañamiento formativo que han recibido los docentes por parte del Estado mexicano en cada reforma curricular a la educación básica.

Apoyo institucional que alude a fortalecer la formación inicial y continua de los docentes. Reiteremos que la presente investigación pondera aspectos correspondientes a la Formación Cívica y Ética en la educación secundaria.

Paralelamente, a la configuración de la asignatura se hizo una revisión de los programas impulsados por el Estado mexicano que tenían el propósito de fortalecer y orientar la formación profesional de los docentes. Con la misión de promover saberes, conocimientos, así como, herramientas para hacer frente a cada etapa de modificación al curriculum y en particular a los retos producidos en la dinámica escolar.

La coyuntura para el análisis es el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992. El cual asentó la “revisión y redefinición de aquellos saberes que debían definir la educación básica. El acuerdo señala que existe un ‘consenso’ sobre cuáles son los aprendizajes considerados esenciales y que constituyen condición para lograr una educación de calidad” (Landeros, 2016, p.79). Posicionando a la plano cívico y ético, como un nuevo eje en la educación formal, por ello, un año después (1993) surge el civismo y la orientación educativa, y, siete años después la asignatura de FCyÉ. “La presencia de estas dos asignaturas -posibilitadas por el ANMEB – constituyó un referente fundamental para entender... a la Formación Cívica y Ética” (Landeros, 2016, 79). En síntesis, a raíz del Acuerdo surge el civismo y la formación cívica y ética.

En este sentido, el Acuerdo inició, no sólo un evento específico de reforma curricular, sino un proceso de reformas constantes, que se mantienen hasta la fecha. En ese terreno de cambios surge la Formación Cívica y Ética, como una forma de concretar los principios del Acuerdo (Landeros, 2016, p. 80).

Entre sus múltiples objetivos prescribía ofrecer al magisterio espacios de actualización, capacitación, así como, especialización por asignaturas y grados. No sólo sino también, talleres generales enfocados en competencias didácticas y talleres de apoyos técnicos. Se apreciaba el inicio del organismo que regularía la preparación continua del profesional de la educación.

A raíz del ANMEB se creó en 1994 el Programa Nacional para la Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap). Producto del acuerdo entre la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Sus propósitos fueron: incrementar los conocimientos del colectivo docente, el dominio de conocimientos de distintas disciplinas para enseñar adecuadamente, la comprensión de los enfoques y contenidos de los planes y programas, el dominio de metodologías de enseñanza, el conocimiento de los procesos de desarrollo del adolescente y el conocimiento de las características de las políticas educativas vigentes (Chávez, 2010).

El Pronap impulsó programas, unidades, coordinaciones y direcciones para la actualización, capacitación, consolidación, convencimiento e institucionalización del desarrollo profesional de este actor educativo. Comenzando por el Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM): cuya finalidad residió en poner al día al magisterio, es decir, actualizar los conocimientos pertenecientes al proceso educativo y atender sus necesidades de formación para la mejora y perfeccionamiento de su labor. En palabras de Martínez (2010) el programa emergente buscó “fortalecer en el corto plazo, los conocimientos de maestros y coadyuvar así a que desempeñaran mejor su función” (p. 81).

Después en el año de 1995, 1996 y 1997 la Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de los maestros de Educación Básica (UNyDACT) comenzó a operar estableciendo 500 centros de servicio. Éstos se caracterizaron por presentar problemas en su funcionamiento dado a la falta de personal calificado. Pero, la puesta en marcha de las unidades tuvo la intención de convencer a las autoridades sobre la importancia de instaurar e institucionalizar las acciones para la actualización de magisterio (Martínez, 2010, p. 84).

Más adelante en 1999 la UNyDACT se convirtió en la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio (CGAyCMS). Encargada de ordenar el caos a través de implementar actividades normativas para sostener el

proyecto nacional de actualización docente. Por tal motivo, la CGAyCMS incluyó los cursos en un banco general, es decir, creó un catálogo en el cual sistematizó el excesivo número de cursos de actualización con la finalidad de compartirlos entre una federación y otra para potenciar su utilidad y pertinencia.

El subsecuente, acomodo se da en el 2005 cuando a la CGAyCMS se le asigna el carácter de Dirección General de Formación Continua a Maestros en Servicio (DGFCMS). Comisionada de establecer políticas y normas que regularan el servicio de formación continua de maestros de educación básica.

Su encomienda fue generar condiciones para todos los alumnos contarán con docentes calificados para encarar la tarea educativa. Acto seguido en el 2007 organizó por asignaturas los cursos y talleres en el catálogo antes mencionado para que los docentes tuvieran la oportunidad de revisar los materiales que fueran de su interés y así atender sus necesidades profesionales (Chávez, 2010).

En el año del 2020 la Dirección General de Formación Continua Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica, instituyó que los docentes que accedieran a cualquier curso lo concluyan. En beneficio de robustecer sus conocimientos, capacidades, así como, competencias y mejorar su práctica educativa. Además, de garantizar el vínculo, eficiencia y eficacia entre las instituciones responsables su formación. El acompañamiento a la formación continua contempla principios de utilidad, relevancia y equidad.

Ahora veamos, que los esfuerzos realizados para el fortalecimiento de la formación docente que inician en 1994 guardan relación con el hecho de que la formación cívica se incluyó al curriculum oficial en 1993 y la formación ética en 1999. Etapa que demandó capacitar y actualizar a los responsables de la asignatura en esta transición del civismo a la formación cívica y ética.

El cambio de un programa de estudios a otro requirió en los docentes renovar su hacer educativo, es decir, conocer, entender y aplicar nuevos enfoques para el trabajo pedagógico, métodos de enseñanza, así como, la apropiación del programa y contenidos. Ya que se iban incorporando nuevas tendencias y designios a la educación básica y en particular sumando consignas al espacio curricular.

Esto en respuesta a las exigencias sociales de cada momento en el cual se redefinían, ajustaban y agregaban elementos a la educación secundaria. Por ejemplo, en el programa de 1993 los docentes eran responsables de facilitar información y conocimiento para el ejercicio comprometido de obligaciones y derechos, mientras que en 1999 se agregó la tarea enlazar los contenidos e información con la vida y ambiente del estudiante. Para ello, se cambió el enfoque pedagógico en beneficio de la reestructuración de la asignatura y la construcción de aprendizajes útiles para la vida. Sin embargo, implicaba un desafío; no era algo que se llevara a la práctica fácilmente.

En resumen, Estado mexicano ha gestado políticas educativas para apoyar a los docentes en su proceso de formación inicial y continua. En función de que éstos puedan resolver los problemas emanados de la práctica escolar. En la responsabilidad y acciones institucionales llevadas a cabo han existido retos, limitaciones, así como, dificultades. Suceso que ha obligado a repensar que compromisos deben cubrir las instituciones formadoras de profesoras y profesores.

En correlación Vezub (2013) señala la necesidad de comprender que cada sujeto necesita un apoyo formativo diferente. Por lo tanto, expresa que es relevante tomar en cuenta: el contexto escolar y social, la formación inicial, la edad, los años de servicio de cada docente, porque los apoyos ofertados al magisterio no pueden darse de manera homogénea o normativa. Deduce que es pertinente entender una política educativa que visualice aspectos diversos para la formación, actualización y capacitación de los docentes en servicio.

Argumento que permite pensar la formación inicial y continua de los profesionales de la educación con una óptica divergente. Como señala Chávez (2013):

Los docentes tienen identidades y roles diversos, que los hacen miembros de una familia, servidores públicos y ciudadanos. Reconocer estos distintos rasgos identitarios contribuye a verlo en su integralidad, como ser humano, y no sólo como ejecutor de programas (p.29).

En la opinión de Molina (2011) y Vezub (2013) los cursos de actualización y capacitación, es decir, la formación continua del magisterio no atiende las necesidades particulares de cada maestra y maestro. Detectan un desfase entre la realidad educativa, la oferta formativa y lo enunciado en los planes de estudio. (Chávez, 2013). Cabe subrayar que cada alteración a los planes y programas de estudio establece nuevos principios, enfoques, métodos, así como, objetivos que en gran medida distan de las condiciones de las escuelas y necesidades inmediatas del personal.

En particular la actualización docente en asuntos relacionados con la ciudadanía, valores, convivencia, democracia, respeto y derechos humanos se ha organizado en consecuencia a demandas, presiones y compromisos sociales e institucionales; dejando de lado la configuración de una propuesta sistemática y gradual relacionada con las necesidades de la escuela, docentes y alumnos (Chávez, 2013).

Lo anterior, motiva a repensar la formación inicial y continua del magisterio con otra mirada. Es prudente y tema obligado la consulta y participación de los docentes en servicio para construcción de políticas que fortalezcan y apoyen a las maestras y maestros en su hacer. Así, partirían de las necesidades, demandas y condiciones concretas. Significaría formar, capacitar, actualizar y ofertar cursos basados en los intereses y dificultades de quienes ejercer la tarea educativa.

Hay que hacer notar que los docentes a través de la experiencia construyen conocimientos en todas las dimensiones que viabilizan el tratamiento pedagógico de los contenidos en el aula. Razón por la cual se considera importante escuchar, aprovechar y sistematizar el conocimiento empírico de los docentes de formación cívica y ética puntualmente.

Por el interés de formar para la vida democrática, formar en valores, formar para la vida con otros, formar para ser, formar para la ciudadanía, formar en disposiciones éticas, cívicas y morales. Puesto que dicho ejercicio educativo que trasciende el espacio escolar. Empero, la cotidianidad del hacer docente se ha tomado en cuenta y reconocido de manera de manera superficial; negando la posibilidad sustancial de aportar conocimiento pedagógico emanado del ejercicio educativo.

A juicio de Chávez (2013):

Se toma como referencia la década de los ochenta para evidenciar la escasa presencia de esta vertiente de actualización, podría decirse que ya han pasado cerca de tres décadas y la demanda de ofrecer una formación continua vinculada con el ejercicio de la profesión sigue siendo un reto, al menos para el caso de la formación cívica y ética (p.12).

Capítulo 3. Fundamentos teórico- metodológicos

“Toda experiencia se constituye por la interacción entre el sujeto y el objeto, entre un yo y su mundo, no es meramente física ni meramente mental, cualquiera que sea el factor que predomine”.

Jhon Dewey.

Este capítulo contiene, como su nombre lo indica, parte de la fundamentación teórica que sirvió de referencia para organizar la estrategia metodológica. La parte conceptual relativa a la asignatura se ha explicado en el capítulo anterior. Ahora corresponde explicitar la perspectiva de la investigación. La cual expresa el abordaje cualitativo de la misma y el interés específico por destacar la voz de los actores educativos responsable de formar cívica y éticamente en escuelas de educación secundaria.

3.1. Perspectiva de la investigación y estrategia metodológica

El camino andado prioriza conocer qué sucede en la cotidianidad escolar desde una perspectiva cualitativa, ¿por qué se precisa esta idea?, En gran parte, porque como lo señala Tarrés (2008), la realidad social no es cualitativa ni cuantitativa sino las formas en que se aborda o se enfoca un asunto. No obstante, “los métodos cualitativos son el instrumento analítico privilegiado de quienes se preocupan por la comprensión de significados”. (p. 7) Son distintas las técnicas e instrumentos que pueden emplearse para iniciar un proceso de indagación y contribuir a la producción de conocimiento.

Con motivo de entender, comprender e interpretar el por qué en el ejercicio de la docencia se hizo uso de la entrevista entrevista a profundidad. Ésta fue elegida por tratarse de una herramienta flexible, dinámica, no estandarizada. Taylor y Bogdan (1987) la definen como un método de investigación cualitativo con “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (p.101).

Esta postura orientó la mirada hacia el uso de la entrevista a profundidad como instrumento para recabar información directa, para lo cual se confeccionó un guion semiestructurado conformado por temas, elementos y preguntas dirigidas.

Por esta razón, para la elaboración del guió se retomó lo que menciona Rodríguez (1999) acerca de la entrevista. En ella, el entrevistador desea obtener información sobre determinado problema y, a partir de él, establece una lista de temas para focalizar el trabajo (p. 168). Asimismo, fue necesario considerar:

La idea de que el entrevistado o informante es un ser humano, no un organismo que responde a la manera pavloviana a un estímulo externo; es una persona que da sentido y significado a la realidad. Desde esta perspectiva, la entrevista se concibe como una interacción social entre personas gracias a la que va generarse una comunicación de significados: una persona va intentar explicar su particular visión de un problema, la otra va a tratar de comprender o de interpretar esa explicación (p. 171).

Para iniciar el ejercicio analítico se procedió a la identificación de los elementos centrales contenidos en el discurso de los docentes.

La organización y clasificación de la información permitió establecer ejes temáticos del discurso a través de la reflexión, conexión y matices de los sentidos y significados expresados por los sujetos de investigación. Dicha sistematización y codificación contribuyó a identificar dos grandes fases para la construcción de cuatro categorías analíticas y sus elementos. Éstos son:

- Relevancia y sentido de la FCyÉ desde la perspectiva del docente
- Relevancia
- Sentido
- Prácticas y factores que dificultan impartir la asignatura de FCyÉ
- Conductas de violencia en clase que obstaculizan impartir la asignatura de FCyÉ
- Tensión entre los contenidos, realidad y los conocimientos previos de ellos estudiantes
- Dispositivos móviles ¿recurso didáctico o distractor?
- ¿Por qué los estudiantes no cumplen con las consignas de la FCyÉ?
- Multifuncionalidad del docente — responsabilidades, requerimientos, y exigencias de la profesión—
- Inasistencia y ausentismo en la escuela secundaria
- Cómo percibe el estudiante al espacio curricular desde la óptica del docente
- Factores del contexto escolar y social que influyen en el trabajo de clase
- Respuesta del docente ante las exigencias de la profesión

- Prácticas institucionales que obstaculizan el trabajo en el aula.
Acontecimientos promovidos por la agenda institucional, administrativa y normativa
- Postura y perspectiva que el docente de FCyÉ expone sobre los cursos de actualización y capacitación ofertados por su área de formación continua
- Motivos por los cuales participan docentes de FCyÉ en los cursos
- Aportaciones de los cursos a su trayectoria profesional
- Opiniones y puntos de vista sobre los cursos. ¿Qué cambiarías del curso en el que participaste
- Complicaciones para participar y asistir a los cursos
- Sugerencias del docente de FCyÉ para mejorar los cursos que oferta la Secretaría de Educación Pública (SEP)

La investigación es de corte cualitativo, porque pretende escuchar a los docentes de FCyÉ que laboran en la educación secundaria. Para comprender el contexto en el cual ejerce su práctica educativa, conocer sus necesidades, desafíos y trayectorias profesionales, es decir, indagar en su formación inicial, en lo aprendido a través de la experiencia construida en los años en servicio.

Con la finalidad de conocer sus experiencias, perspectivas y opiniones sobre: modelos de trabajo, cursos de actualización y capacitación que tienen por objetivo —según lo enunciado en los documentos oficiales— la profesionalización del magisterio. El proceso no fue lineal, por el contrario, la vía metódica se caracterizó por un modo de proceder dinámico. Es decir, un continuo ir y venir entre los datos y la teoría.

En este sentido, se realizaron entrevistas a docentes de FCyÉ (únicamente), pertenecientes a distintas escuelas, con el propósito de saber y conocer de primera mano o fuente directa: ¿qué sucede en el día a día al impartir la asignatura de FCyÉ?, ¿a qué se enfrentan en el aula? y ¿qué demandan o requieren para afrontar la dinámica escolar en el salón de clases?

Cuestionamientos que pretenden entender, comprender e interpretar la realidad educativa, las prácticas, los valores, las costumbres, las ideologías y las cosmovisiones presentes en el hacer del docente.

En consecuencia, darle la voz al otro posibilitará comprender situaciones específicas vividas en la escuela secundaria. Con la finalidad de retomar las experiencias docentes —opiniones, construcciones, ideas, inquietudes, aportaciones, sugerencias, molestias, prácticas y necesidades — como fuente de conocimiento.

Las entrevistas a profundidad permitieron aproximarse a los responsables de la asignatura y establecer un diálogo con base en un guion previamente, estructurado conformado por temas, elementos y preguntas orientadas a comprender su hacer como profesionales de la educación. A fin de escuchar sus experiencias y resaltar lo que expresan.

En particular Taylor y Bogdan (1992) entienden por entrevista a los: “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabra” (p.1).

La entrevista requiere de la interacción, relación, así como, la participación entre entrevistador y entrevistado; no se limita a una pregunta y respuesta protocolaria; por el contrario, refiere a un diálogo entre iguales. Inicia con una finalidad específica, pero, puede tomar rumbos distintos. Puede reajustarse, mantenerse o bien profundizar en ciertos elementos que no estaban previstos. La entrevista a profundidad posibilita reflexionar sobre otros asuntos, enfatizar en situaciones diversas por tratarse de una acción cualitativa del hacer cotidiano de un agente educativo.

3.2. Desarrollo del trabajo de campo

De inicio se presentó a los docentes el proyecto de investigación y los elementos de la entrevista inicial. Asimismo, se indicó que la información proporcionada en las entrevistas mantendría un carácter confidencial y anónimo. Por tal razón, se asignaron códigos a los docentes para fomentar un ambiente de comodidad, armonía y confianza. Por otra parte, se estableció que la información estaría disponible en todo momento de ser necesaria.

El primer momento consistió en recabar información para conocer y caracterizar a los sujetos de investigación (docentes de FCyÉ). Acto seguido de solicitar algunos datos personales con la finalidad de construir un panorama general sobre su trayectoria profesional, estos datos atienden a: su lugar de nacimiento, estado civil, nombre, edad, formación inicial, grado de estudios, especialidad académica, cursos de capacitación o actualización en los que hayan participado, temas de los cursos, temas de interés, años de servicio en general, así como, la escuela en la que laboran actualmente.

Esquema 3: Datos de los sujetos de investigación

Datos personales de los profesores
Lugar de nacimiento
Estado Civil
Nombre
Edad
✓ Formación inicial
Último grado de estudios
✓ Especialidad
✓ Cursos de actualización (temas)
✓ ¿Por qué los curso?
✓ Temas de interés
✓ Años de servicio (general)
✓ Años de servicio en la escuela
Grados que en los que imparte

Fuente: Elaboración propia.

Con los datos proporcionados por cada sujeto de investigación, se organizó la información de la siguiente manera:

Esquema 4: Organización de la información

Código	Edad	Formación inicial	Cursos	Años de servicio	Temas de interés	Grado académico
CV1	29	Lic. En Pedagogía	Innovación Educativa Nivelación Pedagógica	2 años y medio/ 1 año y medio	Relación entre profesores y estudiantes	Licenciado
AI2	35	Lic. En sociología	Nivelación Pedagógica Planeación Evaluación Didáctica Enseñanza Pedagogía	7 años/ 3 años	Métodos de enseñanza, didáctica, evaluación	Licenciada
AL3	59	Lic. En relaciones internacionales	Nivelación Pedagógica	29 años/ 20 años	Estrategias para la enseñanza Control de grupo Métodos de enseñanza Uso de las TIC	Licenciatura
CS4	45	Lic. En en relaciones internacionales	Nivelación Pedagógica	14 años/ 13 años	Psicología del adolescente, aprendizaje inclusivo, convivencia, resolución de conflictos	Licenciada

Fuente: Elaboración propia con base en la información proporcionada por los entrevistados.

En un segundo momento se elaboró un guion de entrevistas con base en los siguientes temas centrales: la perspectiva de la FCyÉ, los retos de la práctica docente y la trayectoria de los profesores y profesoras.

Temas que hicieron posible realizar un desglose otros componentes los cuales se enfocaron en cómo los profesores conciben a la FCyÉ, las contribuciones, propósitos y el sentido que le otorgan, las dificultades para impartir la asignatura, los obstáculos para el desarrollo de la clase, las condiciones escolares o prácticas institucionales que obstaculizan el trabajar los contenidos en las sesiones y finalmente, la formación inicial, la experiencia construida en los años de servicio, los cursos de actualización en los que participaron, los temas de interés y la oferta de formación.

Con lo anterior se estructuraron preguntas específicas para indagar, conocer, entender, comprender y posteriormente, profundizar a través de reflexionar sobre las preguntas planteadas y por ende sobre las respuestas expresadas por cada uno de los sujetos de investigación.

Esquema 5: Guion semiestructurado

Tema	Elementos	Preguntas
Perspectiva de la Formación cívica y ética	- Concepción y perspectiva de la asignatura de Formación Cívica y Ética en Educación Secundaria	¿Cuál es la importancia de la FCyÉ en educación secundaria? ¿Qué pasaría si desapareciera de los planes y programas?
Perspectiva de la Formación cívica y ética	- Contribución, propósitos y sentido de la asignatura de FCyÉ	¿Qué sentido le das a la FCyÉ? ¿Qué sentido le dan los estudiantes a la asignatura?
Retos de la práctica docente	- Dificultades identificadas al impartir la asignatura o en el desarrollo de las clases	¿Cuáles son las principales dificultades a las que te has enfrentado al impartir esta materia? ¿Podrías darme algunos ejemplos? ¿Qué haces frente a esas dificultades? ¿A quiénes recurres?, ¿de quiénes te apoyas?, ¿qué estrategias empleas?
Retos de la práctica docente	- Condiciones y prácticas institucionales que influyen en la FCyÉ (congruencia)	¿Qué situaciones ajenas a la asignatura influyen en tu clase? ¿Qué prácticas escolares obstaculizan el ritmo de trabajo en tus clases?

Trayectoria	<ul style="list-style-type: none"> - Formación inicial, formación continua, experiencia docente, necesidades de profesionalización y ofertas de formación 	<p>¿Años de servicio en general?, ¿años de servicio en esa escuela?</p> <p>¿Grados en los que imparte?</p> <p>¿Has cursado programa de profesionalización?, ¿en qué te aportó?, ¿cambiarías algo?</p> <p>¿Cómo contribuye la formación y práctica?</p>
--------------------	--	--

Fuente: Elaboración propia.

El tercer momento estableció la ruta para trabajar la información recabada del saber expuesto en las respuestas proporcionadas por los sujetos de investigación. Las entrevistas fueron transcritas al pie de la letra con el propósito de retomar el contenido de manera textual.

Acto seguido, se realizó una lectura a profundidad de cada entrevista estableciendo segmentos en donde se identificaron palabras clave, temas, conceptos y códigos, es decir, palabras del informante e inferencias de lo que decía con base en los intereses conceptuales de la investigación. La lectura y análisis a profundidad de las entrevistas viabilizó acercarnos a la construcción de categorías mediante ubicar diferencias o semejanzas en el discurso.

Para ello, fue necesario leer y releer las entrevistas en función de “aprender a buscar temas examinando los datos de todos los modos posibles” (Taylor y Bodgan, 1994, p. 160), con apoyo de notas, observaciones, subrayado, asignación de colores, preguntas, esquemas, comentarios al margen y reflexiones sobre las notas para poder comprender ¿qué me dice lo que habla cada informante?

Análogamente, la construcción de categorías requirió de organizar, clasificar, sistematizar, relacionar y ahondar sobre temas emergentes. Con base en reflexionar y establecer conexiones entre los significados. El trabajo minucioso de transcripción, lectura, análisis y asignación de códigos fue un esfuerzo para identificar temas centrales, complementarios, elementos específicos y ejes temáticos del discurso.

Así, el análisis descriptivo de las entrevistas, el proceso de codificación de la información proporcionada por los informantes y la conformación de categorías se basó en cuatro grandes temas que dan cuenta de la práctica educativa del docente de FCyÉ. Cuyo propósito es conocer, comprender e interpretar qué sucede en la dinámica escolar y cómo sucede.

La fase uno parte de los temas eje que dan pie a la indagación meticulosa, los cuales orientaron la configuración de cuatro categorías:

- I) la relevancia y sentido de la FCyÉ desde la perspectiva del docente que la imparte
- II) las dificultades para impartir la asignatura
- III) las condiciones institucionales que obstaculizan el trabajo del docente, así como,
- IV) las necesidades de capacitación y actualización que identifican y reconocen los docentes en su hacer como responsables de este espacio curricular.

Para más información acerca del procedimiento seguido en la conformación de esta fase se sugiere ver el Anexo.

En cuanto a la fase dos, podemos decir, que organiza la información con el fin de mostrar lo entendido y la inferencia de los hechos narrados e ideas expresadas por los docentes de FCyÉ en las entrevistas. En consecuencia, las interpretaciones e ideas plasmadas en el esquema exponen de manera textual lo descrito por los responsables de la asignatura; factor clave para consolidar con base en las narrativas cuatro temas eje.

Los cuales se derivan de la trayectoria, la experiencia y la práctica educativa de cada sujeto de investigación. De ahí que el siguiente cuadro detalla: el segundo momento del proceso de sistematización para el trabajo del análisis descriptivo y armado de las categorías. Además, enuncia los temas centrales y sus elementos específicos.

Esquema 6: Frase dos para la construcción de categorías. Cuadro de apoyo para el análisis descriptivo

Sistematización del trabajo empírico para la construcción de categorías	
Temas eje	Elementos recabados en las entrevistas
<p>Relevancia y sentido de la FCyÉ desde la perspectiva del docente</p>	<p>❖ Relevancia La FCyÉ necesaria dadas las transformaciones que caracterizan al contexto actual La FCyÉ vinculada con la enseñanza, aprendizaje y practica de valores para la convivencia, para la vida en sociedad (construcción ciudadana) La FCyÉ permite vivir mejor con base actitudes y comportamientos aceptables por la sociedad La FCyÉ pertinente para la conducción adecuada de la conducta con base en los valores La escuela como responsable de fortalecer y reafirmar valores a través de la asignatura</p> <p>❖ Sin FCyÉ (“dejar sin herramientas”, “impacto negativo”, “influiría”) Se pierde la oportunidad de trabajar el plano emocional de los estudiantes, así como de orientarlos a aprender a vivir y a conducirse Impacta en la formación en valores ya que es la esencia de la FCyÉ Se pierde la oportunidad de elevar la calidad de vida de los estudiantes con base en los valores los cuales permiten el desarrollo de actitudes, comportamientos, actitudes y aptitudes Espacio que se opone a situaciones relacionadas con la violencia entre pares (comportamientos, actitudes que atentan en contra de la dignidad de otros) Se nulificaría el reforzamiento de la educación en valores para la vida</p> <p>❖ Sentido Sentido vivencial de la asignatura, practicar, vivir, experimentar los valores Permite vivir mejor, vivir adecuadamente, conducirse con responsabilidad Sentido formativo vinculado con el compromiso social y colectivo (convivencia, ciudadanía) Proyecto de vida como eje para trabajar los contenidos de la asignatura de FCyÉ Vincular los contenidos con la vida cotidiana y entorno de los estudiantes Sentido terapéutico, de coaching para apoyar a los estudiantes a lidiar con sus problemas inmediatos (contexto social, familiar y escolar) Sentido humanista referente a formar “buenas personas”, rebasar el perfil técnico de la asignatura, requerimiento del siglo XXI</p>

Temas eje	Elementos recabados en las entrevistas
<p align="center">Prácticas que dificultan impartir la asignatura de FCyÉ</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Situaciones en concreto (ejemplos) Conductas, comportamientos y actitudes de violencia entre los estudiantes que atenta en contra de la dignidad, además de irrumpir en la convivencia dentro y fuera del aula (“sé molestan”, “se agreden”, “se dicen”, “se llevan”) Choque entre los temas/contenidos y el contexto social —familiar— del estudiante Los estudiantes llevan sus problemas a la escuela (carencias en la familia reflejadas en conductas y comportamientos) Celulares como una distracción Incumplimiento de tareas por parte de los estudiantes (priorizan trabajos de otras asignaturas) Carga de trabajo administrativo para el docente Falta de materiales, recursos, así como de espacios apropiados (referente a los materiales: no los proporciona la escuela y los estudiantes no tienen en su totalidad de la matrícula las condiciones económicas para comprarlos y llevarlos) ❖ El alumno la percibe como: <ul style="list-style-type: none"> Aburrida, descontextualizada, desfasada y sin relevancia académica... lo cual causa problemas con el control y manejo de grupo Gusto e interés sólo por temas de educación sexual, drogadicción, autoconcepto, autoestima, autorregulación, personalidad, disciplinamiento de la conducta ❖ Factores que dificultan el trabajo en clase <ul style="list-style-type: none"> Cansancio y aburrimiento de los estudiantes en escuela secundaria modalidad jornada ampliada Contexto de la escuela, contexto de los estudiantes (pobreza, hambre, violencia, ausentismo, deserción) Situaciones socioculturales del estudiante (contexto social y familiar) Ausentismo e impuntualidad por parte de los estudiantes Falta de recursos, materiales y espacios dignos (infraestructura, tecnología y equipamiento), para trabajar de manera alternativa los contenidos de la asignatura Limitan la innovación, directivos que dan una negativa ante nuevas ideas ❖ Qué hace el docente <ul style="list-style-type: none"> Acercamiento con los estudiantes, mediante la escucha activa (¿qué les pasa, saber sus necesidades, opiniones, razones, puntos de vista, estado de ánimo) Los docentes tratan de hacer conscientes a los estudiantes de la relevancia de la FCyÉ desde su perspectiva a través de relacionarla con su vida cotidiana Promover la reflexión sobre actitudes, comportamientos y conductas en los estudiantes Seguimiento de los alumnos (conocimiento de fortalezas, carencias, problemas, contexto escolar, social y familiar) Búsqueda de estrategias para hacer dinámica la clase Adecuarse a lo que hay

Temas eje	Elementos recabados en las entrevistas
<p align="center">Subcategoría</p> <p align="center">Prácticas institucionales que obstaculizan el trabajo en clase</p>	<p>❖ Prácticas escolares y situaciones que influyen Juntas, comisiones, reuniones comitivas (esporádico) Autoridades que limitan el hacer del docente Incorporaciones de estudiantes nuevos cuando el curso ya ha avanzado (desajusta, desbalancea)</p>
<p align="center">Postura del docente de FCyÉ ante los cursos de actualización y capacitación para impartir la asignatura</p>	<p>❖ Participación en cursos Particularidad por asistir a cursos sólo por el requisito y seguimiento de la norma</p> <p>❖ Aportes a la trayectoria Sentido teórico a lo realizado en el aula (clases por intuición) Conocimientos para preparar una clase y confianza al impartirla Reconfigurar la manera de evaluar a los alumnos con base en sus necesidades Diagnóstico de necesidades Hacer dinámica la clase Tips de enseñanza Reflexión por conocer al estudiante y su contexto, para tomar en cuenta en el proceso de enseñar y aprender, así como en la evaluación Reflexión sobre la práctica docente AL3 en cada pregunta enfatiza en controlar el grupo referente a conductas que atentan en contra de la dignidad de otros, y la necesidad de apoyo para relajar a los estudiantes y mantenerlos entretenidos.</p> <p>❖ Opiniones sobre los cursos: Cursos básicos, descontextualizados, lineales, expositivos, teóricos, generales, superficiales y técnicos impartidos por instituciones ajenas a la escuela Falta de apropiación de los contenidos por parte de los “expositores” Los cursos se imparten en las escuelas Que se den en horario de trabajo y no fuera</p> <p>❖ Complicaciones para asistir Se programan en horarios contra turno o fines de semana (sin sueldo), los obliga a renunciar a su tiempo libre Sacrificar tiempo de calidad con la familia por asistir Distancia (lejos de sus domicilios)</p> <p>❖ Sugerencias de los cursos para mejorarlos Necesidad por humanizar los cursos y repensarlos con base en cada escuela y sus necesidades Necesidad de cursos especializados y enfocados en la escuela Necesidad de cursos no expositivos Necesidad de cursos dinámicos, participativos, vivenciales, “tipo taller” Necesidad de cursos colaborativos, dialógicos que promuevan la retroalimentación</p>

Fuente: Elaboración propia con base en las narrativas de los docentes de FCyÉ.

En resumen, con el tratamiento de la información se logró la clasificación de: categorías y elementos específicos. Estos fueron componentes cruciales para la conformación de cruces temáticos desde el discurso de los docentes de FCyÉ. Por consiguiente, resulta pertinente esclarecer qué se entiende por cada una de las categorías y analizar a nivel descriptivo los elementos que las configuran. Además de mostrar en cada categoría las semejanzas, matices y contrastes registrados en la transcripción de las entrevistas realizadas.

Capítulo 4. Análisis de las narrativas docentes

El objetivo principal de la educación en las escuelas debería ser la creación de hombres y mujeres que son capaces de hacer cosas nuevas, no solamente repetir lo que otras generaciones han hecho; hombres y mujeres que son creativos, inventivos y descubridores, que pueden ser críticos, verificar y no aceptar todo lo que se les ofrece.

Jean Piaget.

Se expone el análisis descriptivo de las categorías derivadas del capítulo anterior. Comenzando por hacer explícitos en cada categoría los conceptos centrales. Hecha esta salvedad las categorías son las siguientes:

- 4.1. Relevancia y sentidos de la FCyÉ desde la perspectiva del docente
- 4.2. Prácticas y factores que dificultan impartir la asignatura de FCyÉ
 - Conductas de violencia en clase que obstaculizan la tarea educativa
 - Tensión entre los contenidos, realidad y los conocimientos previos de los estudiantes
 - Dispositivos móviles ¿recurso didáctico o distractor?
 - ¿Por qué los estudiantes no cumplen con las consignas de la FCyÉ?
 - Multifuncionalidad del docente —responsabilidades, requerimientos y exigencias de la profesión—
 - Inasistencia y ausentismo en la escuela secundaria
 - Cómo percibe el estudiante al espacio curricular desde la óptica del docente
 - Factores del contexto escolar y social que influyen en el trabajo de clase
 - Respuesta del docente ante las exigencias de su profesión
- 4.2.1. Prácticas institucionales que obstaculizan el trabajo en el aula. Acontecimientos promovidos por la agenda institucional, administrativa y normativa)
- 4.3. Postura y perspectiva que el docente de FCyÉ expone sobre los cursos de actualización y capacitación ofertados para su área de formación continua
 - Motivos por los cuales participan docentes de FCyÉ en los cursos
 - Aportaciones de los cursos a su trayectoria profesional
 - Opiniones y puntos de vista sobre los cursos. ¿Qué cambiarías del curso en el que participaste
 - Complicaciones para participar y asistir a los cursos
 - Sugerencias del docente de FCyÉ para mejorar los cursos que oferta la Secretaría de Educación Pública (SERP)

4.1. Relevancia y sentidos de la FCyÉ desde la perspectiva del docente

Categoría constituida por dos elementos inherentes: relevancia y sentido desde la perspectiva del docente de FCyÉ. El primer elemento (relevancia) se concibe como la cualidad o condición de importancia que tiene la asignatura actualmente, para los entrevistados. El segundo elemento (sentido) describe cómo —los docentes de FCyÉ— entienden, aprecian, juzgan y ejercen su práctica educativa. Ambos elementos se pronuncian con la intención de exponer la perspectiva, es decir, los puntos de vista expresados en las entrevistas sobre la relevancia y sentido de la asignatura.

De manera que los sujetos de investigación mostraron en el discurso similitudes que favorecieron la estructuración de ejes y los cruces temáticos. Sin embargo, también se vislumbró la diversidad de percepciones sobre la práctica del docente del espacio curricular abordado.

Relevancia

Elemento en el cual los informantes expresan que las características de la realidad actual demandan desarrollar comportamientos conscientes para hacer frente a las circunstancias sociales. De manera análoga plantean que en el contexto actual es necesaria una educación que genere un ambiente de seguridad y estabilidad social.

En consonancia C1 plantea:

Es importante porque en el nivel secundaria en el que estamos participando, son elementos vitales para la formación de personas que puedan desarrollarse posteriormente, a través de un proyecto de vida: amplio, ambicioso y que detonen buenas acciones y en unos comportamientos conscientes de las personas para una sociedad que nos muestra tanta inseguridad y nos demanda tanta presión al momento de entrar en contacto con ella.

Por otro lado, los responsables de la asignatura manifiestan que ésta es importante dados los cambios de la era contemporánea y sus características. Cuando se habla de cambios en la estructura de las sociedades se coloca el énfasis en el plano familiar y en actitudes relacionadas con la pérdida de valores, usos y costumbres.

Se dice que: “Partiendo de que estamos en el siglo XXI, todo está completamente muy diferente; en cuanto a las estructuras familiares ya no son como antes, entonces, se ha perdido mucho la cuestión de las costumbres y valores” (CH4).

Los entrevistados describen una sociedad dinámica con desafíos sociales, emergencias, cambios, pérdidas y transformaciones en estructuras, interacciones y valores sociales. Asuntos que demandan ser atendidos y solucionados por la escuela. De donde resulta importante el tratamiento, la enseñanza y aprendizaje de valores como punto de partida.

En palabras de AI2: “los valores están completamente transformados y si no se retoman y no los trabajamos y no los recordamos constantemente, pues, ya no habría punto de referencia”. Apuntan los docentes que la Formación Cívica y Ética permite producir cambios positivos en la actitud de los estudiantes, es decir, sustenta la transformación actitudinal para la vida en sociedad con base en valores.

Razón por la cual, la Formación cívica y ética es vista como una asignatura que persigue el bienestar social, externó AI2 que la FCyÉ: “es herramienta necesaria para formar individuos con otra perspectiva de vida. Más comprometidos, encaminados a hacer las cosas de una manera propositiva para el bien de la sociedad”.

Es por esto, que los sujetos de investigación vinculan a la asignatura con aprendizajes actitudinales, reflejados en comportamientos para la convivencia. En otras palabras, la asignatura contribuye al desarrollo de comportamientos aceptados por la sociedad. Plantea C1: “es una materia básica porque aborda, añade y comparte las acciones y comportamientos que puede tener una persona dentro de una sociedad o dentro de un grupo social”.

Otro aspecto encontrado en el discurso de los informantes con respecto a: ¿por qué es importante la Formación cívica y Ética en la Educación Secundaria? Es la relación que tiene con la conducta, la vida, los valores y la convivencia.

Según lo esbozado, la asignatura orienta y guía a los estudiantes a reconocer, controlar, así como dirigir sus emociones y comportamientos en favor de rechazar situaciones de violencia, discriminación o cualquier asunto que atente en contra de la dignidad propia y la de otros.

Menciona C1 que: “el momento de vida en el que ellos [estudiantes] se ubican necesitan orientación para poder controlar y reconocer en este caso: sus emociones, sus comportamientos, sus ideas [...] aceptar la diferencia, el trato, la convivencia”. Este fragmento destaca que la FCyÉ posibilita trabajar la dimensión emocional del estudiantado. Dimensión que les permite reconocerse — autoconocimiento—para aprender a vivir con otros.

Los responsables de la asignatura piensan que la edad en la que se encuentran los estudiantes de secundaria es un factor por el cual requieren pautas, sugerencias y orientaciones proporcionadas por un profesional o adulto. En vista de que se encuentran en la etapa de la adolescencia, sumado a que los padres de familia no cuentan con elementos suficientes para apoyarlos; limitaciones enmarcadas en un contexto de carencia económica y social. CH4 considera que:

en las escuelas, muchos padres de familia no tienen ese conocimiento para poder educar, y como que los dejan que vayan al día. Te mantengo, te doy de comer, te doy dinero, pero, no tengo el tiempo para guiarte [u] orientarte. Muchas veces es lo que necesitan los chavos a esta edad.

Apuntan los entrevistados a que la esencia de la FCyÉ es la educación y fortalecimiento de valores que favorezcan: la conducta adecuada, vivir mejor en sociedad y formar buenos ciudadanos, en esta línea menciona AL3 que la asignatura:

Para el ser humano es muy indispensable, es la esencia de la humanidad, del ser humano, si no hay valores [...] entonces no hay ser humano; sería un “Tarzan” o un hombre, un ser humano que no se iba poder conducir de la manera correcta, bien, ordenada [o] amable.

Se debe agregar que la escuela secundaria desde la Formación Cívica y Ética reafirma los valores que los jóvenes aprenden fuera del contexto escolar. Por consiguiente, la asignatura apoya a los estudiantes a definir para qué sirven los valores y ponerlos en práctica con el propósito de que aprendan a vivir en sociedad por medio de mejorar sus conductas y comportamientos. AL3 piensa que:

la importancia radica en que los niños aprendan o reafirmen los valores que traen de su casa [...] es importante mencionar los valores que ellos deben tener bien presentes y bien definidos, para qué les van a servir, para qué son importantes [...] La Formación Cívica y Ética les permite tomar mejores decisiones, van a vivir mejor, van a conducirse bien.

Los docentes asumen que la escuela tiene la responsabilidad de formar buenas personas y buenos ciudadanos mediante educar en valores para la vida. Valores que permitan a los estudiantes vivir mejor, tomar decisiones, así como actuar de manera adecuada dentro y fuera de la escuela.

C1 exterioriza que: “muchas veces la educación recibida en casa tiene que ser reforzada por varios instantes, varios momentos y me parece que es esencial reforzarlos en la educación secundaria”. Por tanto, para formar buenas personas es necesario trabajar “en cuanto a valores, actitudes [y] aptitudes” (CH4).

Sentido

El segundo elemento se basa en el sentido que le otorgan los docentes a la FCyÉ en la educación secundaria. Los entrevistados le conceden distintos sentidos: vivencial, formativo, psicológico y humanista. En el orden enunciado es vivencial porque implica la participación en el proceso de enseñanza, en el proceso de aprendizaje, en el compromiso social para atender y dar solución a las problemáticas sociales, así como, el desarrollo y reflexión sobre actitudes, comportamientos y experiencias de los estudiantes. Expresa C1 que la asignatura implica:

Hacerlos participes siempre del proceso de enseñanza y aprendizaje; más bien de la construcción del aprendizaje. Dándole importancia y dándole un punto esencial a las necesidades e intereses que ellos muestran [...] hacerlos, reflexionar, pensar y

actuar en ocasiones a través de distintas dinámicas [...] apoyado con situaciones o noticias actuales que les afecten a ellos, [preguntando] cómo podrían ellos o cómo se ven afectados ante una situación, cómo podría involucrarse en ésta, y si tiene alguna transformación o solución [les pido] que lo hagan.

Lo expresado por los sujetos de investigación muestra que son inherentes los elementos de la primera categoría —relevancia y sentido— ya que cada docente imprime desde su perspectiva la tarea de vincular los contenidos curriculares con la vida cotidiana, intereses, motivaciones, conocimientos previos, así como, el contexto de ellos mismos y de los estudiantes al momento ejercer su quehacer educativo. Esbozan que la asignatura es un espacio que forma para vivir de manera responsable con otros. Por ello, utilizan como eje rector el proyecto de vida para abordar y potenciar el trabajo en el aula.

Sirva para ilustrar lo expresado por A3 “les pido su proyecto de vida y ahí [...] les hablo de todas esas cosas que ellos van a necesitar de la materia de formación cívica y ética”. En congruencia CH4 externa: “maneja mucho con ellos que tengan un proyecto de vida, que sean seres autosuficientes, responsables, que se cuiden a sí mismos, cuidándose ellos cuidan a los demás”.

El propósito de retomar la realidad de los estudiantes, es decir, su contexto como eje para abordar los contenidos es que los aprendizajes construidos en la asignatura de FCyÉ trasciendan, repercutan y se vean reflejados en su actitud y comportamientos. Con la finalidad de fomentar un cambio positivo en la conducta de los estudiantes con base en aprendizajes cívicos, éticos, responsabilidad y compromiso social. De manera puntual A2 expone:

todos los temas que hay [en la asignatura], todo lo que hacemos en la vida cotidiana tiene que ver con la formación cívica y ética [...] es importante y le sirve a ellos para construir nuevos conocimientos que aplican dentro del aula, se autorregulan, tal vez se ponen multas cuando dicen groserías, ellos mismos piden guardar silencio, poner atención [y] respetan.

Sentido vivencial y formativo de la FCyÉ

En este punto del análisis descriptivo es visible que cruza el sentido vivencial y el sentido formativo de la FCyÉ con el elemento de la relevancia. Apuntan los informantes que la asignatura posee un sentido vivencial puesto es un espacio que da lugar a potenciar, practicar y experimentar valores que se verán reflejados en conductas y comportamientos responsables.

En correlación los responsables de la asignatura conceden a la FCyÉ un sentido formativo porque atañe a suscitar en los estudiantes relaciones e interacciones responsables, reflexionar sobre sus acciones, configurar una amplia gama de valores para ponerlos en práctica en diferentes contextos al aprendido, desarrollar la autonomía, el juicio, el conocimiento de sí mismo, el cuidado de sí mismo, la autorregulación, además, de asumir un compromiso social con las normas escolares en favor de promover la ciudadanía, la convivencia, el bienestar personal y el bienestar social.

Suponen los entrevistados que para lograr dicho bienestar personal y social es necesario trabajar primero el plano personal para posteriormente, trasladarlo al plano colectivo. Destaca AI2 el: “formar personas autónomas, personas que estén preocupadas y comprometidas. Primero consigo mismos, para ellos mismos y de ahí puede partir y contagiarlo hacia con los demás”.

Sentido psicológico y programador de la FCyÉ

Por otra parte, los docentes describen que la FCyÉ presenta un sentido psicológico; porque facilita a los estudiantes lidiar con situaciones adversas que viven en diversos contextos —escolar, familiar y social—. A su vez los sujetos de investigación asumen la función de ayudar, motivar y exhortar al estudiante a comportarse o conducirse de manera responsable. Al mismo tiempo lo incita a dar lo mejor de sí en sujeción de los contenidos éticos.

CH4 acentúa: “la formación cívica y ética [...] yo la veo como que [los docentes] somos coach para los chavos, [porque] los invitamos a que sean buenos ciudadanos”.

El discurso conformado por los informantes manifiesta que se apropian de la responsabilidad de formar para la vida en beneficio de abatir conductas que dañen la integridad y dignidad de otros.

Sentido humanista de la FCyÉ

En contraste con este razonamiento basado en el coaching, aparece en distintos pasajes de las entrevistas el sentido humanista, alejado del sentido psicológico, éste se caracteriza y resalta la necesidad de atender exigencias sociales contemporáneas desde la escuela con otro enfoque de enseñanza y aprendizaje. Ponderan los responsables de la asignatura su interés por trascender del nivel técnico de enseñanza en función trascender de lo mecánico al desarrollo del pensamiento consciente, crítico y reflexivo, veamos que:

En estos momentos, en el siglo XXI es de suma importancia, porque la cívica y ética es muy humanista, es lo que se ha perdido en la educación anterior, [antes] eran más como robotitos. Pero, ahora es humanista porque así lo requieren estas nuevas generaciones, [requiere] que tenga ese enfoque (CH4).

En síntesis, se mostraron las semejanzas, diferencias y matices en torno a los elementos de la primera categoría. Componentes que se entrecruzan de manera constante. Los cuales dan cuenta de la relevancia, sentido y perspectiva que los docentes le otorgan a la asignatura. A fin de exponer las diferentes maneras de asumir los contenidos, finalidades, responsabilidades, intenciones y prioridades de cada informante al ejercer su práctica educativa.

4.2. Prácticas y factores que dificultan impartir la asignatura de FCyÉ

Dicho brevemente, el concepto de práctica alude a la normalización de maneras, modos, destrezas, ejercicios y métodos producidos en el hacer con base en requerimientos particulares. El concepto de factor es asumido como aquellos elementos y causas que actúan en conjunto con otras. Ahora bien, se entiende por dificultad a toda situación o circunstancia que demanda de esfuerzo para ser resuelta.

De acuerdo con Chávez (2013) los “problemas, retos, factores, y dificultades son términos con los cuales los maestros remiten a condicionantes que rivalizan o se contraponen con los propósitos educativos de la formación cívica y ética” (p. 61). Hecha esta salvedad, los componentes de la categoría antes plasmados en el esquema del capítulo anterior, son:

- Prácticas concretas que dificultan impartir la asignatura
- Cómo percibe el estudiante al espacio curricular de FCyÉ desde la óptica del docente
- Factores del contexto escolar y social que influyen en el trabajo de clase
- Respuesta del docente ante las exigencias de su profesión

Por consiguiente, la categoría enfatiza en situaciones que suceden en la cotidianeidad escolar de la práctica educativa, es decir, en circunstancias que acaecen dentro del aula. Identificando desde la óptica del docente problemáticas técnicas, didácticas, materiales, estructurales, contextuales e institucionales en cada escenario descrito. Volviendo al tema que nos ocupa se expondrán diversos ejemplos sobre las prácticas que restringen el trabajo en el aula. Con base en el discurso manifestado por los docentes se detectaron situaciones que refieren a los siguientes temas:

- Conductas de violencia en clase que obstaculizan la tarea educativa
- Tensión entre los contenidos, la realidad y los conocimientos previos de los estudiantes
- Dispositivos móviles: ¿recurso didáctico o distractor?
- ¿Por qué los estudiantes no cumplen las consignas de la FCyÉ?
- Multifuncionalidad del docente —responsabilidades, requerimientos y exigencias de la profesión—
- Inasistencia y ausentismo en la escuela secundaria
- Cómo percibe el estudiante al espacio curricular desde la óptica del docente
- Factores del contexto escolar y social que influyen en el trabajo de clase
- Respuesta del docente ante las exigencias de su profesión

Conductas de violencia en clase que obstaculizan la tarea educativa

Para dar a conocer los componentes de esta categoría se muestran ejemplos en donde los responsables de la asignatura exteriorizan que los estudiantes constantemente presentan conductas de violencia entre sí. En específico los alumnos manifiestan comportamientos que atentan en contra de la dignidad de otros por medio de agresiones simbólicas y físicas. Recordemos la expresión: “se aburren e inmediatamente ellos se descontrolan, se desconectan...” (AL3).

El resultado de tal descontrol ocasiona problemas al docente para trabajar en clase. En consonancia los entrevistados se adjudican la responsabilidad de contrarrestar conductas mediante promover comportamientos aceptados y valorados en la sociedad C1 piensa que:

Educación secundaria... [Los estudiantes] tienden mucho a llamar la atención de manera negativa frente a sus compañeros, en esta parte de tratar mal a las personas, humillar, denigrar, discriminar [y] excluir... Entonces si no hay una (sic) basificación o solidificación a través de todo lo que implica la formación cívica y ética sería algo complicado para el gremio educativo y se vería reflejado de manera directa en la sociedad en la que estamos viviendo.

Cosa parecida ocurre en el siguiente ejemplo que refiere a los comportamientos que presentan los estudiantes al momento de interactuar y relacionarse con sus compañeros en el salón de clases, AL3 comenta: “se me presenta mucho con mis alumnos cosas como, es que yo me llevo con mi compañero y... por eso lo moje, por ejemplo, le eche agua a su mochila por decir algo”.

La necesidad de controlar los comportamientos adolescentes y de preservar el orden dado en la formación pareciera evidenciar un código pedagógico del discurso dominante que impone ciertas finalidades de y para la FCyÉ (Rodríguez, 2009). Otro caso pone el acento en promover y conseguir que los estudiantes estén tranquilos y calmados. Se muestran más preocupados por mantener el orden y controlar el comportamiento que por el tratamiento didáctico del tema.

Para ilustrar mejor el siguiente testimonio evidencia que el proceder pedagógico se destina a crear estrategias de control sobre la inquietud de los alumnos a fin de mantenerlos ocupados (Rodríguez, 2009). Comparte AL3 que:

Últimamente les he traído mándalas o bien, que ellos hagan un dibujo con base o en base al tema que yo les di. Si es discriminación, si es violencia, si son valores; el tema que se relacione hace su dibujo. Haciendo su dibujo, ellos ven la maña de hacerlo rápido y les sobra un tiempo cinco, diez minutos, entonces ya se...relaja un poco el ambiente. Últimamente, que ya estamos a fin de curso y que ya falta poco para terminar pues les traigo una mandala, para que ya se sienten, se calmen más.

Los docentes indican que los comportamientos y conductas agresivas entre estudiantes son un reflejo de los problemas que experimentan en lugar en donde viven. Según los sujetos de investigación el estudiante trae consigo una carga de experiencias y acontecimientos del ambiente en el cual se desenvuelven. Las vivencias de los estudiantes intervienen en su manera de actuar y proceder dentro de la escuela, AL3 indica que:

Esta zona es una de las más difíciles y vulnerables que tenemos en la alcaldía Iztapalapa, estamos en una zona difícil, entonces los niños nos llegan con mucha problemática y por lo mismo vienen a hacer maldades, no obedecen, no son unos niños que practiquen el respeto. Lo practican, pero, se les hace muy difícil: el buen comportamiento, la buena conducción con sus compañeros, se agreden mucho y para ellos es normal. Cómo va a ser normal que un niño agrede a otro niño; eso para mí no es normal.

Tensión entre los contenidos, la realidad y los conocimientos previos de los estudiantes

Llegados a este punto los informantes resaltan que es un problema cuando los contenidos curriculares o temas a trabajar se contraponen a los conocimientos previos, las condiciones de vida, las experiencias, el ambiente, el estado de ánimo y educación que el estudiante recibe en casa.

Chávez menciona que “el contraste entre lo que se quiere promover en la escuela y lo que se vive cotidianamente [...] se conceptualiza como “la confrontación teoría realidad” que experimentan los jóvenes al ver que en su entorno se vive, sobre todo, lo opuesto a lo que plantea la asignatura” (p.95). Por ejemplo, AI2 relata:

Trabajar con el tema estereotipos de género en niños que sus papás les dicen literalmente que son unos maricones, porque lloran. [Les dicen] que a las viejas se les pega, que las mujeres nada más sirven para tener hijos estar en la casa y criarlos. Entonces ellos... traen en la cabecita todo esto, de que son hombres y los hombres son más que las mujeres y las mujeres no pueden hacer cosas de hombres porque son machorras. Entonces cuando trabajo este tema de estereotipos con ellos, pues, a ellos les cuesta trabajo... considerar que las cosas pueden ser diferentes de cómo lo aprendieron, pero, como es algo que ya tienen inherente, pues, sí es como un poco difícil, porque es un contexto sociocultural bastante complicado.

Desde el punto de vista de Chávez (2013) “los alumnos (hombres) reproducen roles tradicionales en la convivencia... aunque se los propongan formas de relación” (p. 72). En consecuencia, se generan tensiones reflejadas en la conducta y posicionamiento del estudiante en la clase. Ejemplo que esclarece la coexistencia de acontecimientos que repercuten en el desempeño del alumno al momento de trabajar con sus compañeros en el aula.

Resalta AI2 trabajamos con:

Niños desvalorizados, son niños olvidados, maltratados, entonces llegan a repetir a la escuela este patrón y obviamente... cuesta trabajo agarrar al niño desde cero y enseñarle que tiene que respetar a los demás y que también se tiene que respetar a sí mismo.

Como resultado en el espacio formativo se ponen en juego: las condiciones impuestas por la realidad del estudiante y las demandas académicas de la escuela. Son evidentes “los contrastes existentes entre lo que se intenta formar en las escuelas y lo que sucede en el ámbito familiar y entorno social” (Chávez, 2013, p. 72).

Esto conlleva a reflexionar sobre los límites de la profesión docente, el cual tiene que generar obligatoriamente, ambientes propicios para trabajar en clase y al mismo tiempo lidiar con una serie de problemáticas ajenas y pertenecientes a cada plantel educativo.

Dispositivos móviles: ¿recurso didáctico o distractor?

Este punto enfrenta dos posicionamientos sobre que el uso de dispositivos móviles en el salón de clases. El primero describe que es un distractor que impacta negativamente en el interés, atención y dedicación que imprime el estudiantado para trabajar en clase.

No obstante, habrá que decir que en ámbito de la educación secundaria los responsables de la asignatura justifican que los estudiantes porten dispositivos móviles. Por la necesidad que éstos tienen de estar en contacto inmediato con la familia de suscitarse cualquier situación de emergencia, en relación C1 subraya que:

El uso de los celulares que bajo la norma está... prohibido llevar objetos de valor, pero, ante la necesidad de una sociedad en donde... muchas veces ambos padres o familiares trabajan, pues, tienen la necesidad de comunicarse con sus hijos [los alumnos] llevan el celular; es un distractor muy amplio... por la facilidad que ya existe de mantenerse en contacto con el Internet. Los alumnos se desvían hacia sus redes sociales, tomarse fotos, grabar o estar jugando.

El segundo posicionamiento señalado por los docentes hace explícito que el teléfono celular es un dispositivo didáctico que pueden ser utilizado para la búsqueda de información. Sin embargo, ocurre no todos los estudiantes tienen la posibilidad o condiciones económicas para poseer uno.

Ejemplo de ello es el siguiente fragmento: “saquen su celular y me descargan tal cosa, pero, luego no todos tienen celular... Entonces lo que hacemos es poner lecturas o les platico, te vas adecuando a lo que hay... a lo que tenemos” (CH4). Más allá de ser un apoyo didáctico representa un problema que entorpece el ejercicio profesional del docente.

¿Por qué los estudiantes no cumplen las consignas de la FCyÉ?

Ahora veamos en este apartado que la FCyÉ en algunos casos representa un espacio curricular con poca o nula relevancia académica para los estudiantes desde la perspectiva del docente. Aspecto que enmarca otro problema que acontece en el aula para impartir la asignatura, pero, en específico para el proceso de evaluación.

En este sentido señalan los entrevistados que los alumnos no cumplen con tareas, consignas y trabajos finales porque priorizan realizar las actividades de otros espacios académicos con mayor jerarquía, asevera C1:

Hay materias que tienen mayor peso porque las políticas públicas así lo demandan, como lo son el español y las matemáticas, entonces, puede que al momento de cumplir con las tareas [los estudiantes] le den mayor peso a estas dos materias que a la tuya [Formación Cívica y Ética] y pues en ocasiones no hay la entrega de tareas lo cual te lleva a complicaciones más adelante al momento de evaluar.

De manera concreta el siguiente ejemplo puntualiza en la carga de trabajo extraescolar como factor que obstaculiza el compromiso por parte de los estudiantes para realizar las tareas del espacio de FCyÉ. La escuela en cada asignatura demanda la entrega de trabajos y consignas. De ahí que el estudiante cumple según su criterio, prioridad y necesidades. Una práctica que origina inconvenientes para el docente al momento de evaluar aborda C1:

La falta de entrega de tareas... porque sales a las tres y media llegan a su casa, no sé... alrededor de las cuatro y media. Tienen un tiempo de comer y tienen muy poco tiempo para hacer las tareas. Cuando es momento de evaluación muchos profesores y profesoras dejan exceso de tareas y a ellos les complica ¿no?, entonces, priorizan sus materias.

La multifuncionalidad del docente de FCyÉ —responsabilidades, requerimientos y exigencias de la profesión—

En este segmento los sujetos de investigación apuntan que la carga de trabajo administrativo es un problema que les impide dedicarse permanentemente, al proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares. AL3 comparte el siguiente caso en la entrevista:

Hace años tuve un problema muy fuerte... traía unas hojas de seguimiento ya había terminado la clase y tocan para que los niños salieran. En ese momento una de las niñas trae un anillo se levanta rápido viene agarra a la niña y me le pega... en ese momento se hizo la bolita... yo estaba entretenida llenando cinco [hojas de seguimiento] de los niños problema y yo creo que no debería de existir que nos dieran hojas de seguimiento para que nosotros [llenarlas] en clase.

Las autoridades les exigen realizar diversas actividades relacionadas con temas de gestión administrativa, Específicamente, al docente le solicitan realizar y revisar formatos, planeaciones, informes, evaluaciones, calificaciones y reportes de conducta. Mandato que los distrae y aleja de su responsabilidad o tarea central. Sirva para ilustrar el siguiente caso descrito por CH4:

Sí se deben de llevar hojas de seguimiento, pero, darle otra modalidad al seguimiento de los niños problema. Porque si me lo dan a mí dentro del grupo y a mí me sucedió [que] se agredieron ahí dos niños... y [me] decían: ¡¿tú estabas ahí?! y ¡¿cómo fue posible?! Entonces a mi si me pudo mucho y me sentí muy impotente en ese aspecto porque yo estaba agachada llenando mis hojas. Entonces si me distrae mucho.

Inasistencia y ausentismo en la escuela secundaria

Punto en el cual mencionan los informantes: “se está dando mucho... o la impuntualidad, por ejemplo, si me toca con ellos a la primera [hora de] mañana, me queda la mitad del grupo, entonces tienes que repetir la clase al día siguiente para que haya uniformidad” (CH4). Circunstancia que impide establecer el ritmo de trabajo en grupo y motiva al docente a reflexionar sobre la finalidad de la FCyÉ relacionada de manera directa con el ámbito laboral.

Cabe señalar que los sujetos de investigación se preguntan si la escuela tiene vigencia para los padres en el siglo XXI. Razón por la cual aseveran que el ausentismo escolar se ha acentuado por la falta de interés social y por el deficiente trabajo de la disciplina en los jóvenes, argumenta CH4:

En esos dos últimos años no solamente es cívica y ética, sino que la escuela; está dejando de interesar a los padres de familia para que los hijos se presenten, entonces [esto]: ¿qué tiene que ver [con] la formación cívica y ética?

Tiene que ver mucho porque estamos conectando con la disciplina dentro del alumno para que sea responsable, primero en la escuela ya después en el trabajo.

Con fines de proyectar y esclarecer los escenarios que entorpecen la tarea educativa de los docentes de FCyÉ se plasmaron una serie de ejemplos narrados por los informantes. Los cuales dan cuenta de las problemáticas personales, escolares y sociales que impactan negativamente, en la cotidianidad escolar. Ahora bien, se ahondará en los subsecuentes elementos que configuran esta categoría:

- Cómo percibe el estudiante al espacio curricular de FCyÉ desde la óptica del docente
- Factores del contexto escolar y social que influyen en el trabajo de clase
- Respuesta del docente ante las exigencias de su profesión.

¿Cómo percibe el estudiante al espacio curricular de FCyÉ desde la óptica del docente?

Segundo elemento de la categoría que destaca dos miradas, la primera esboza que los estudiantes en su acercamiento con la FCyÉ la asumen el espacio curricular aburrido, descontextualizado, desfasado y con poca relevancia académica, “en un principio ellos tienen una predisposición a qué formación cívica y ética es una materia muy aburrida” (A12).

Indican los entrevistados que el estudiantado no contempla la relevancia y relación que tiene la asignatura con su vida cotidiana “en ellos muchas veces no están conscientes de que es importante y qué importancia tiene en su vida” (AL3).

También expresan que: “en una primera instancia [existe] la predisposición a que las ciencias sociales son aburridas y no le sirven” (A12). Aunado a ello apunta AL3 sobre el factor de aburrimiento y descontrol:

Trato de darles la esencia del tema... porque se aburren [e] inmediatamente ellos se descontrolan, se desconectan, entonces yo les digo: a ver nada más diez minutos por favor o quince de la explicación del tema. Les explico que vamos a hacer, que tema es... [Explico el] por qué y el cómo... les explico el mapa mental, la sopa de letras que vamos a realizar o [retomo] el tema anterior si se relaciona con el tema [nuevo] y... nada más, así empiezo mi clase.

El relato confirma que el aburrimiento en ocasiones genera problemas relacionados con conductas inapropiadas por parte de los estudiantes que coadyuvan en la dificultad de controlar al grupo, así como, en el tratamiento didáctico de la información que articula las enseñanzas y aprendizajes de corte cívico y ético.

En contraste, los responsables de la asignatura manifiestan que para los estudiantes la FCyÉ: es una materia agradable porque rompe con el esquema académico. Dado que las actividades realizadas en este espacio se orientan al autoconocimiento —conocimiento de sí mismo—, la actividad libre, así como el reconocimiento de virtudes y defectos. Agregan que el espacio curricular de FCyÉ: “les gusta, les agrada, porque se conocen cuando se están dibujando, que te gusta de ti y que no te gusta de ti” (CH4). Segmento que dilucida el gusto por la asignatura y la inclinación por el desarrollo de la dimensión personal y ética.

En otras palabras, ambos actores —docentes y estudiantes— ponderan los contenidos éticos por encima de los cívicos. Situación que genera inconvenientes para trabajar de manera compleja los contenidos y las dimensiones de la Formación Cívica y Ética en su totalidad. Aspecto que genera divergencias en el discurso dado que los informantes señalan la falta de disposición en los alumnos para la construcción de aprendizajes cívicos, pero, ellos —docentes— enfatizan en promover aprendizajes éticos para la vida con otros, contenidos y aprendizajes propios de la dimensión ética.

De acuerdo con los entrevistados, los estudiantes se interesan sólo por algunos contenidos. Es un conflicto para ellos (docentes) lograr la atención e interés del estudiantado en temas particulares. Expresan que el estudiante muestra disposición solamente por temas de la dimensión ética que se vinculan con su edad, etapa, realidad y ambiente en el que se desenvuelven, por ejemplo: autoestima, autoconocimiento, sexualidad, adicciones, aceptación, relación e interacción social.

El interés parcial de los estudiantes obstaculiza el proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos cívicos, propios para la construcción de conocimientos jurídicos que apuntan a temas sobre democracia, estructura política,

poderes legislativos, funciones, leyes, normas, artículos y derechos. Sirva para ilustrar lo descrito por C1:

Creo que [los estudiantes] muestran una actitud voluble; le dan importancia [a la FCyÉ] cuando son temas que a ellos le atraen. Hay otros temas donde es más complicado llamar su atención y lo toman más como una responsabilidad, [es decir], algo que tienen que ver y entregar... Pero, cuando es algo que a ellos les motiva, por ejemplo, no sé... educación sexual, drogadicción, grupos e identificación en la adolescencia se comprometen mucho.

Pero, por ejemplo: cuando viene esta parte de las leyes [y] artículos no les llena tanto, entonces... es voluble por el interés que demuestra cada estudiante. Obviamente hay temas que les interesan más a unos que a otros o viceversa, temas que para la mayoría son aburridos y para otros sí les llenan... Entonces, sí depende mucho del interés del estudiante lo voluble que puede llegar a ser.

Factores del contexto escolar y social que influyen en el trabajo de clase

El tercer elemento delimita factores personales, escolares y sociales que entorpecen la práctica docente. Empecemos por considerar que los sujetos de investigación mencionaron en diversos momentos que el aburrimiento influye en el trabajo de clase. Sumado el factor de cansancio, interés y agotamiento de los estudiantes por las condiciones particulares que demanda estar inscrito en escuelas con la modalidad de jornada ampliada. Así C1 narra que:

Existe una actitud de apatía; como trabajo en una escuela de jornada ampliada, cuando tocan las últimas horas ya están cansados, ya están fastidiados y no hay interés por parte de los estudiantes. Tienes [como profesor] que negociar y tomar acuerdos para que ellos te respalden abordando el tema y tú a lo mejor puedas delegar un poco de tiempo libre para ellos.

C1 concreta que influye en su hacer profesional la apatía de los estudiantes y apunta:

Apatía, por ejemplo: cuando me toca impartir la clase después del segundo receso que es a las dos de la tarde, [los estudiantes] ya tuvieron todo un trayecto de materias previas, ya están cansados, [además] en las instalaciones les pega mucho

el sol, los agota ¿no? Los agota y literal te dicen: denos clase libre o no queremos trabajar o simplemente centran su atención en otros puntos.

En opinión de Chávez (2013):

El poco deseo y motivación por aprender es para muchos maestros una condicionante que impacta negativamente en el logro educativo. Esta situación les genera desconcierto e impotencia [...] El desinterés... en gran parte obedece a problemas familiares y al entorno social [...] a referencia a los contextos adversos en los que están insertos los jóvenes se mantiene como una constante línea y argumentativa (74).

Referente al contexto escolar los informantes reflexionan sobre diversos componentes que precarizan y limitan trabajar de maneras alternativas los contenidos de la asignatura, estos son: la falta de recursos, materiales, infraestructura, espacios dignos y equipamiento tecnológico. Por ello profundizaremos en lo que relatan los entrevistados.

En particular CH4 señala que es un problema realizar su trabajo cuando se carece de medios, “por ejemplo no tenemos bien implementada la sala en donde están las computadoras, las TIC o por ejemplo queremos ver una película y no sirve el cañón, prácticamente, son los recursos o materiales” los que generan impedimentos y restringen la tarea educativa.

Asimismo, comenta C1 es una limitante “cuando quieres realizar una dinámica pides algún material y no lo llevan, te dejan prácticamente sin armas para poder llevar a cabo la sesión; un ejemplo de los más repetitivos que se pueden dar en el transcurso del ciclo escolar”. Otro caso narrado por A12 ratifica que:

La cuestión económica es muy importante porque no tenemos con que trabajar, no tenemos material, no tenemos computadoras, solamente tenemos un cañón [y] no siempre lo podemos utilizar... [Tenemos] una biblioteca que está bastante precaria. Entonces, creo que básicamente esos serían... los retos a los que me enfrente en cuestión de lo que influye dentro de mi clase.

De manera similar AL3 alude a la temática de espacios, materiales y recursos tecnológicos en la escuela resaltando la necesidad de:

Un [...] laboratorio para ellos, así como el laboratorio que tienen para física, para química, yo siento que debe haber un laboratorio en donde ellos vean videos, escuche la vida de otros niños; [conozcan] cómo se vive en otros países para que ellos tengan un panorama más amplio de: ¿qué es la Formación Cívica y Ética?, ¿para qué les sirve?, ¿cómo se comportan en otros países? A lo mejor no un centro de cómputo, pero sí, una lap top para proyectar imágenes, reportajes de ellos mismos... den clase, se habrán más, se comuniquen...

En esta línea de la infraestructura escolar los responsables de impartir la asignatura afirman que la escuela no cuenta con espacios apropiados y dignos para realizar ciertas actividades. Al mismo tiempo critican al sistema educativo el cual frena el trabajo docente, porque no se les permite cambiar ciertas prácticas de enseñanza refiriéndose al uso de lugares distintos a la escuela para la enseñanza alternativa y el aprendizaje, AL3 plantea que:

Se vale soñar... un gimnasio bien [aunque] no profesional, pero, si un gimnasio adecuado a ellos, colchonetas y balones. Un espacio yo creo que no dentro de la escuela, yo creo agarraría un maestro y se los llevaría al deportivo más cercano, un transporte para que los llevara... por eso te digo estoy soñando, y se los lleve al deportivo, ahora vamos a estar en la cancha de básquet, ahora vamos a jugar fútbol a donde hay pastito, así bien bonito yo me imagino.

Los entrevistados acentúan que trabajar sin recursos, materiales y espacios adecuados para la enseñanza y el aprendizaje es un problema. Lo anterior muestra que las escuelas en donde laboran no cuentan con la infraestructura, espacios, medios, ni recursos económicos para cubrir los requerimientos mínimos. Sumadas las condiciones sociales y económicas del estudiante que impiden el trabajo óptimo de los contenidos, describe AI2:

Por ejemplo, nos dicen: hay que ponerles videos y cosas así... los niños hay veces que por ser una zona donde hay gente que no tiene recursos suficientes... no tienen internet y no tienen esas cuestiones, que ellos tuvieran que realizar, para poder hacer sus tareas [o] hacer investigaciones en casa.

Mencionan los sujetos de investigación tampoco es viable delegar la responsabilidad a la familia de los estudiantes. Ya que en el mayor de los casos por cuestiones económicas los padres de familia no cuentan con las herramientas y posibilidades. Situación que concierne a los factores del contexto social que impactan en el quehacer educativo del docente de FCyÉ.

En resumen, una vez abordados los factores: aburrimiento, cansancio, agotamiento contexto escolar y las exigencias que éste demanda, se suman factores que atañen al contexto social, es decir, situaciones que dan cuenta de la dinámica social en la que viven y a la cual se enfrentan los estudiantes. Puntualizando en realidades de pobreza, mala alimentación, desatención y falta de recursos económicos. En correspondencia AI2 manifiesta:

Trabajo en un ambiente bastante complicado en zonas marginales de la delegación Iztapalapa... obviamente los valores están completamente transformados, los padres no apoyan, los chicos tienen una educación en cuanto a los valores bastante deficiente y obviamente eso es un reto bastante, bastante grande.

Asociado al fragmento presentado suponen los responsables de la asignatura que el contexto social influye sobre su tarea educativa. Declaran que la escuela tiene la responsabilidad de cubrir las necesidades básicas y las carencias de los estudiantes traen de casa. Ya que intervienen en el aula los “problemas de los niños que traen, no comen bien, necesitamos un comedor, bebederos con agua limpia, porque ahorita no te quiero decir de qué agua es... me da mucha tristeza” (AL3).

Subrayemos que las condiciones sociales en ocasiones intervienen de manera negativa en el proceder actitudinal del estudiante. Como resultado el alumno manifiesta actitudes que irrumpen con la dinámica armónica en el salón de clases. Probablemente, algunos casos de violencia o agresiones —físicas y verbales— sean la consecuencia de los problemas que viven los jóvenes en su entorno. Aclara AL3:

Esta zona es una de las más difíciles y vulnerables que tenemos en la alcaldía Iztapalapa, estamos en una zona difícil, entonces los niños nos llegan con mucha problemática y por lo mismo pues vienen a hacer maldades no obedecen, no son

unos niños que practiquen el respeto. Lo practican, pero se les hace muy difícil, el buen comportamiento, la buena conducción con sus compañeros, se agreden mucho para ellos es normal. Cómo va a ser normal que un niño agrede a otro niño; eso para mí no es normal.

En síntesis, la tarea del docente según expresan se ve influenciada por prácticas del contexto escolar, el contexto social y las limitantes que impone el sistema educativo por medio de las autoridades de cada institución. En el discurso de los docentes sobresale la insuficiencia de recursos, materiales, limitaciones económicas y estructurales.

Con respecto al ejercicio de la autoridad los responsables de la asignatura plantean casos en donde los directivos responden con negativas ante la innovación e iniciativa pedagógica. Acontecimiento que conlleva a reflexionar en torno a ¿cómo el sistema e instituciones educativas acotan y restringen el ejercicio profesional del docente? En este sentido apunta AI2:

Influye... el contexto sociocultural del que vienen los chicos, el segundo es el contexto sociocultural en el que se desenvuelve la escuela [y] el tercero pudieran ser las prácticas institucionales [que] nos detienen mucho para hacer cosas que pudieran nutrir nuestro trabajo, pero, cuando tenemos una propuesta una alternativa pues simplemente recibimos una negativa, o sea de plano es... eso, no se puede hacer, porque... pues nada más... porque los pones en riesgo, porque no tenemos el material.

Las narrativas compartidas por los informantes coinciden en que los contextos familiares, así como, sociales en los cuales se desarrollan los jóvenes son desfavorables. Desde el punto de vista de Chávez (2013) “prevalece en el discurso de los maestros [...] un tono de angustia, malestar y desesperación; un énfasis en que el escenario para desempeñar su labor docente es sumamente adverso” (p.95). El entramado discursivo destaca diversos factores exógenos como una limitante de la tarea educativa. A juicio de Chávez (2013):

Los maestros prestan mayor atención a los problemas del entorno sociocultural y económico en el que se desenvuelven los adolescentes. Señalan que la pobreza y

la marginación generan condiciones y experiencias de vida que obstaculizan su trabajo educativo (p. 163).

En los fragmentos expuestos se vislumbra una postura desalentadora que enfatiza en que la realidad de los estudiantes impacta de manera negativa en su desempeño y por ende repercute el hacer de los docentes. Hecho con el que justifican la imposibilidad de establecer condiciones pedagógicas para potenciar el aprendizaje de los alumnos. “En el discurso de los maestros se percibe una mezcla de impotencia y desaliento, frente al gran desafío de incidir en la realidad de las nuevas generaciones cuando se tiene en contra todo” (Chávez, 2013, p. 95).

Como señalan en sus testimonios “hacen lo que pueden”, afirmación que esconde un discurso derrotista y conformista que obstruye y limita su trabajo. Es conveniente, pensar que: ¿el docente poco puede hacer desde el espacio escolar, cuando la realidad de los alumnos se impone?, ¿no es posible utilizarla a su favor e impulsar medidas para contrarrestarla?, ¿es improbable impedir que los efectos nocivos de la realidad obstruyan los objetivos formativos? Desde la posición de Chávez (2013) “para los maestros todo lo extraescolar pesa más en los resultados que se obtienen en el proceso formativo de los alumnos” (p. 98).

La frase “hago lo que puedo” deja entre una postura conformista por parte de los docentes en el ejercicio de su profesión, porque, asumen que los grandes retos de formar cívica y éticamente están fuera de la escuela. En consecuencia, afirman que poco pueden hacer para resolver los desafíos.

Esta posición denota que ya no es posible hacer más, en otras palabras, el docente se autolimita. Para resumir, en los relatos “predomina la idea de que el contexto de desarrollo de [los] alumnos limita [las] posibilidades de acción y por tanto muchos dicen que hacen lo que pueden” (Chávez, 2013, 167).

Por otro lado, en ningún caso el docente reconoce que es necesario modificar sus estrategias pedagógicas, porque centran la tarea educativa en la exposición, copia y conceptualización de contenidos.

Hecho que provoca que el alumno se muestre desinteresado. Lo que significa que para impartir la asignatura se requiere dominio de los contenidos, así como, actualización y puesta en marcha de conocimientos pedagógicos y didácticos acordes con el enfoque educativo y a la época.

Se elucida incongruencia entre la finalidad empírica de la FCyÉ y su tratamiento teórico-conceptual en el salón de clases; el cual no motiva a los jóvenes. Como lo hace notar Rogríguez (2009) y Chávez (2013) los maestros deben reconocer que algunas de las prácticas llevadas a cabo para el acto educativo de la asignatura poco o nada favorecen a la misma.

Señala también que:

Prevalece una escasa autocrítica acerca del ejercicio de la profesión docente, tanto para dar razones acerca del desgano, la apatía o desinterés de los alumnos por el aprendizaje como al plantear otros desafíos de la formación cívica y ética. Se tiende a buscar explicaciones ajenas a su anteversión educativa, Los obstáculos y las dificultades son atribuidos a causas exógenas al ámbito escolar, sobresalen las asociadas al origen del contexto social, familiar de los alumnos, aunque también están presentes las relacionadas con sus autoridades educativas (Chávez, 2013, p. 99).

El apartado de los factores que obstaculizan la práctica formativa para la FCyÉ, se detiene en la potente desventaja pedagógica que presenta el contexto social y escolar. El cual limita al docente y congela sus márgenes de acción. Ante la realidad, ante el contexto, ante la carencia se hace lo que se puede sin oportunidad de configurar y visualizar maneras para abatir la adversidad.

Como parte del análisis parece oportuno utilizar la realidad, profundizar en ella, y hacer uso de ésta, para neutralizar y contrapesar sus efectos. Rodríguez (2009) indica que la escuela no puede pensarse:

como un mundo cerrado en sí mismo en donde el objeto que congrega es garantizar la transmisión de [conocimientos], en donde sólo hay una manera de pensar los procesos de construcción de pertenencia identificante de modo atribuido, mientras que todo lo que queda fuera de dicho proceso, más que oportunidad de apertura

para pensar lo impensado, se vuelve desviación del camino que habrá que combatir a como dé lugar (p. 109).

Respuesta del docente ante las exigencias de su profesión

El cuarto elemento surge a partir de los anteriores, es decir: las prácticas que obstaculizan la tarea educativa del docente de FCyÉ, cómo percibe el estudiante al espacio curricular de FCyÉ desde la óptica del docente y los factores del contexto escolar y social que influyen en el trabajo de clase. En este pasaje se plasman las respuestas ante la pregunta: ¿qué hace el docente para dar atención a las dificultades, prácticas, factores y desafíos que vive día a día en el salón de clases?

Así pues, los responsables de la asignatura manifiestan cómo responden a las interpelaciones o dificultades que demanda el espacio curricular de FCyÉ. Momento en donde los entrevistados se posicionan en cuanto a: cómo asumen la asignatura, cómo la perciben y qué sentido le dan. En concreto revelan las estrategias, acciones, procedimientos y actitudes que ejecutan para solucionar las problemáticas que experimentan día a día en el aula al impartir la asignatura de FCyÉ.

De inicio los sujetos de investigación resaltan que ante las dificultades relacionadas con la conducta, comportamiento y actitudes optan poner generar un vínculo de confianza y empatía con sus estudiantes, en particular AL3 relata: “bueno yo en mi manera de proceder con ellos... simplemente soy muy apapachadora, no sé; pero se me relajan, sí se relajan”.

Basando la relación que tienen con sus alumnos en la escucha activa, esto les permiten acercarse, saber y conocer: ¿qué les pasa a sus estudiantes?, ¿cómo se sienten?, ¿qué necesidades sociales y académicas tienen?, ¿qué opinan?, ¿qué razones tienen para ser y actuar de cierta manera? y ¿cuáles son sus puntos de vista? Resalta C1:

Tratar de atender las necesidades de los chicos desde escucharlos: ¿por qué no llevan el material?, ¿por qué no hacen las cosas? Tratar de comprender esa parte... negociar de repente. Si veo que no hay la disposición, pues, de repente a lo mejor nos sentamos a platicar [para] bajar esa tensión o [captar] su atención hacia mi

persona... preguntarles si ya están dispuestos a que abordemos el tema... al sentirse escuchados o esa parte de que tienen un lugar importante en el proceso formativo, pues, te respalda y te dan una respuesta positiva hacia el tema y te dicen que sí que adelante, que trabajemos. También [trato] de ver cómo anda el estado de ánimo de los estudiantes porque no es lo mismo dar la clase un lunes, un viernes o después de una firma de boletas en donde a lo mejor les va mal... Aparte la materia se presta para tratar esos temas, poner en el centro de prioridad al estudiante, lo que necesita y dejarlos ser como son en realidad, eso te brinda o a mi he ha brindado mucha funcionalidad al momento de trabajar con ellos y ellas.

Simultáneamente, buscan que los estudiantes reflexionen sobre sus actitudes, vidas, comportamientos, interacciones y entorno inmediato, intentan “concientizarlos de que las cosas pueden ser diferentes de como aprendieron y preguntarles ¿qué tipo de persona quieren ser?” (A12); preguntar: ¿si de verdad le gusta el ambiente en el que viven o quisieran ... modificarlo un poco... es como ellos a veces suelen reaccionar y empiezan a cambiar ciertos patrones de conducta” (A12). Los informantes motivan al estudiante a pensar: por qué actúa como lo hace, por qué procede de cierta manera, por qué manifiesta actitudes específicas, por qué se posiciona en el espacio e interacción social con determinadas conductas.

El siguiente aspecto describe cómo los responsables de la asignatura proyectan a sus alumnos la inseparable relación que tiene la asignatura con la experiencia, con su vida, con su contexto y con su persona a través de “siempre hacerlos participes en ejemplos que ellos mismos pueden poner o que ellos mismos se identifican con el tema; entonces eso enriquece porque lo están dando desde su voz y su experiencia” (C1). En consonancia esbozan que: [los estudiantes] se dan cuenta el mundo de información que hay, todos los temas que hay... todo lo que hacemos en la vida cotidiana tiene que ver con formación cívica y ética” (A12).

De acuerdo con Chávez (2013):

El reconocimiento del docente como sujeto moral... da la pauta para considerar varias dimensiones de su persona y reconocer que de los modos como los maestros asumen su trabajo y enfrentan los retos del mismo pueden inferirse algunas ideas

de su posición ética frente a la vida; de su perspectiva acerca de la justicia, libertad, y la bondad. (p. 29).

Finalmente, los entrevistados mencionan que para solucionar, enfrentar y lidiar con las dificultades que conlleva ser docente de FCyÉ; ponen en juego una serie de estrategias, técnicas y actividades con el propósito de acaparar la atención de los estudiantes por medio de hacer amena la clase mediante: “dinámicas, videos, audios, canciones, películas” (A12); Asimismo C1 intenta:

Cambiarles la forma de enseñar... darles variedad a las clases no siempre frente al pizarrón a lo mejor a través de una dinámica recortando hojas, dibujando, por medio de una película, por medio de videos, por medio del análisis de una noticia; incluso por medios de memes, ¿no? O sea, cómo identificar esa parte con lo que ellos están en contacto para poder sacar productividad a través de ello. Entonces, tratar de dinamizar siempre el tipo de clases que hay y mostrarlas desde los puntos que a los les llama la atención.

Sin embargo, comentan los docentes: que las escuelas en las que ejercen su quehacer educativo no cuentan con recursos, espacios y materiales para trabajar de formar alternativa los contenidos. En consecuencia “lo que hacemos es poner lecturas o les platico... te vas adecuando a lo que hay, a lo que tenemos” (CH4).

4.2.1. Prácticas institucionales que obstaculizan el trabajo en clase

Se trata de acontecimientos promovidos por la agenda institucional, administrativa y normativo. La siguiente subcategoría destaca las prácticas institucionales que limitan el ejercicio profesional del docente. La cual se encuentra subsumida a la segunda categoría. Cuyo componente central son las:

- actividades institucionales técnicas, normativas y académicas que obstaculizan, distraen y restan tiempo al tratamiento didáctico de los contenidos de la FCyÉ.

Se presenta como subcategoría porque los docentes no enfatizan en casos o ejemplos, dicho en otras palabras, no profundizan en el tema sólo hacen menciones breves sobre algunas situaciones que serán aquí descritas.

No obstante, es relevante mostrarla por los elementos institucionales de corte administrativo, técnico y normativo que impactan de algún modo en la práctica del docente de FCyÉ. En tal sentido, los entrevistados apuntan que existen prácticas institucionales de que irrumpen en el trabajo de clase. En donde resaltan que: “en ocasiones me llegan a llamar a alguna junta, alguna reunión por la comisión en la que estoy inmerso, pero, es una clase cada mes, muy distante” (C1).

En correspondencia los docentes acentúan que: “se hacen juntas de grado [y] nos mandan a cursos, a algunas comisiones, entonces todo esto impacta en el tiempo de calidad con los chicos en la clase” (A12). Por tanto, de manera automática, cuando se plantean actividades cívicas la primera acción de las autoridades y docentes es tomar al espacio de FCyÉ para atender la planeación organización, así como ensayos de ceremonias, festivales, cambios de escolta. Circunstancias que intervienen en el tiempo destinado a trabajar temas propios del espacio curricular, los sujetos de investigación subrayan: “en mis grupos de tercero que ensayan para la escolta a veces festivales...” (CH4).

Otra cuestión que ocupa a la presente subcategoría es la restricción e imposición de prácticas por parte del sistema educativo ante la libertad de cátedra. Los informantes aluden que las instituciones educativas por medio de las autoridades acotan su ejercicio profesional, A12 destaca que:

No se permite una transversalidad, tal vez yo pudiera hacer algún proyecto con matemáticas o con la otra maestra de formación o con geografía y bueno esto obstaculiza que no se permite la transversalidad. [Además] los espacios también son muy limitados y obviamente tal vez los mismos directivos, no por ellos, sino por órdenes de los superiores... obstaculizan mucho nuestro quehacer docente.

Puntualmente, en las entrevistas se menciona que la educación pública abre las puertas en cualquier momento del ciclo escolar. Lo cual representa una práctica institucional administrativa que tiene por finalidad brindar el derecho a la educación, sin embargo, comentan los responsables de la asignatura que dicha acción resulta ser un problema porque influye en el desarrollo, el seguimiento de los estudiantes y el trabajo grupal. La denominan un acontecimiento que rompe con el equilibrio del docente, de los estudiantes, del grupo y del trabajo en el aula; relata AL3:

Por ejemplo, a mí me dicen que tuvieron formación cívica y ética de primero, sí; pero tengo diez chicos nuevos que me acaban de llegar de otra escuela y veinte que vienen de este primero a segundo, posiblemente de esos sí tengo la noción de que niño es más complicado o difícil, pero, no tengo el seguimiento de los demás. Ahí está el descontrol... hay un examen que se llama de diagnóstico, pero, no me arroja los datos necesarios para [saber] de aquel niño que acaba de llegar.

En resumen, la subcategoría resalta sucesos insoslayables de corte institucional que acontecen en la dinámica escolar. De ahí que describa brevemente, hechos que intervienen en el día a día de la tarea educativa del docente de FCyÉ.

4.3. Postura y perspectiva docente de FCyÉ acerca de la formación continua

La última categoría está centrada en cómo percibe el docente su participación en los cursos de actualización y capacitación. Dichos cursos son ofertados por la Secretaría de Educación Pública en los Centros de Actualización del Magisterio (CAM). En este sentido, los conceptos: perspectiva y postura son entendidos como puntos de vista, consideraciones, así como, actitudes que adoptan los entrevistados en torno a los espacios destinados al fortalecimiento de su formación continua.

En la categoría se ejemplifican, narran y comparten las experiencias de cada docente con respecto a estos cursos. Los elementos que componen la categoría son:

- Motivos por los cuales participan los docentes de FCyÉ en los cursos
- Aportaciones de los cursos a su trayectoria profesional
- Opiniones y puntos de vista sobre los cursos. ¿Qué cambiarías del curso en el participaste?
- Complicaciones para participar y asistir a los cursos
- Sugerencias del docente de FCyÉ para mejorar los cursos que oferta la Secretaría de Educación Pública (SEP)

Motivos por los cuales participan los docentes de FCyÉ en los cursos

Elemento en el que los responsables de la asignatura evidencian en las entrevistas algunos motivos por los cuales se inscriben y asisten a los cursos. Destacando que participan por una cuestión normativa.

Los entrevistados que no contaban con una formación normalista y sí universitaria se vieron obligados a cumplir con el requisito de inscribirse y cursar la nivelación pedagógica. Curso que los avala como personal calificado para ejercer la tarea educativa, conforme al planteamiento AL3 expresó: “No sé, si la nivelación pedagógica sea un curso de profesionalización. Es el único curso que tomé... fue ahí en la normal que estudie durante un año todos los sábados y acredite con muy buena evaluación, con la máxima”. Ahora bien, CH4 apuntó: “Como no era normalista tuve que tomar el curso en el CAM un año, para las competencias pedagógicas. Y otros cursos en el CAM [sobre el] modelo educativo [y] los aprendizajes clave principalmente”.

Hechos que simplifican el proceso de formación del magisterio en una obligación institucional. Además, los sujetos de investigación esbozan cómo asumen el discurso dado por las autoridades con referencia al proceso de su formación continua. C1 indica que: “la intención del magisterio es que sus profesores estén actualizados y tengan mayor número de herramientas para poder intervenir en el campo formativo dentro de las escuelas”.

Los informantes participan en los cursos por mandato de las autoridades educativas para ingresar, conservar y mejorar sus condiciones laborales. En relación con ello los responsables de la asignatura relatan lo siguiente C1: “Cuando ingresó al magisterio me mandan hacer un curso de innovación educativa que fue a través de un curso en línea. Se trataba de innovación en las estrategias para poder ampliar el conocimiento de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje”. Ahora veamos lo que señala AI2:

En la SEP me han mandado a varios cursos y sí he asistido como 5 más o menos. Han tratado sobre cuestiones de planeación, evaluación. Cuestiones de la elaboración de todo... el material que se utiliza a la hora de estar impartiendo tus clases y también uno de actualización y algunos métodos. Bueno, algunas cuestiones pedagógicas.

Si bien existe compromiso y responsabilidad de los docentes hacia con la profesión y su formación. Se reitera en el discurso que el motivo por el cual participan es una orden institucional para el ingreso y permanencia.

Aportaciones de los cursos a su trayectoria profesional

En contraste el segundo elemento describe las aportaciones que detecta cada informante a su trayectoria. Es decir, aunque asisten a los cursos por el requisito estipulado en la norma identifican contribuciones que fortalecen su formación profesional y por tanto benefician a su práctica educativa. Específicamente, AI2 reconoce que:

[Los cursos] han impactado de manera positiva puesto que sí me han enseñado cosas que tal vez yo desconocía y también han hecho que cambie mi forma de dar clases, mi forma de evaluar, mi forma de acercarme a ellos. Me han hecho entender que estoy trabajando y mi materia prima, pues, son humanos. Entonces esto es muy, muy importante porque me da un acercamiento distinto con ellos y ahora los concibo diferente. Los concibo como únicos, los concibo como que cada uno de ellos tiene un estilo diferente y lejos de categorizar como el alumno problemático ahora me da para pensar ¿qué puedo hacer para que este chico entienda lo mínimo, pero que avance. Entonces creo que sí me han hecho crecer de manera personal, de manera profesional y esto se ha reflejado en el aula. Puesto que considero que ahora tengo mucho más excito como docente que hace unos dos, tres años, por ejemplo.

En algunos casos los responsables de la asignatura mencionan que en sus inicios daban clases por intuición, cosa distinta ocurre cuando participan en los cursos de capacitación o actualización. Estos ofrecen un panorama general de la educación secundaria, herramientas teóricas, pedagógicas, didácticas y estratégicas.

Expresa CH4 “Para empezar me ayudaron a conocer más el entorno de la estructura de la educación secundaria” Sobre esta línea AL3 comenta que cursos brindan “contenidos, tips y aspectos que desconocía para intentar implementarlos en mis clases” (AL3). En otras palabras, los conocimientos teóricos aprendidos en los cursos sustentan su práctica educativa sustituyendo a la intuición. En la transición del trabajo por intuición al trabajo con base en conocimientos teórico-pedagógicos se fortalece la confianza del docente al ejercer su tarea educativa. Destacan sentirse confiados y seguros al momento de preparar e impartir sus clases.

En relación con esto menciona AL3:

El curso me ilustró mucho y me ayudó mucho para reafirmar. [Para] estar más segura, para llegar salón y saber cómo iba a evaluar, como iba a dar mi clase, como iba a calificar y qué tiempo iba a tomar. Me ayudo en todo.

Para comprender mejor la idea de manera puntual los entrevistados señalan que los cursos le dan sentido y sustento teórico-pedagógico a su hacer como profesionales de la educación. Además, los conocimientos aprendidos en la experiencia de participar en un curso le permiten al docente reconfigurar su visión con respecto al proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Poniendo el acento en sus necesidades como profesional de la educación, ante esta idea apunta A12:

Quando estás en los cursos te das cuenta que verdaderamente hay cosas en las que flaqueamos y por eso es que las cosas no salen en el aula como uno quisiera. Entonces, te vas como enterando de más cosas y también a la vez te vas angustiado de más cosas. Para cumplir con la necesidad de los chicos es importante estar muy consciente de que la forma en la que aprenden es muy diversa y de derivado de esto nos vamos dando cuenta de lo que necesitamos.

Otra aportación de los cursos está orientada según lo expresado por los informantes hacia las diversas maneras en la que pueden trabajar los contenidos de la asignatura. Los aprendizajes construidos en los cursos ayudan a que sus clases sean dinámicas.

C1 dice que los cursos “aportan elementos para poder identificar ciertas actitudes en donde a lo mejor les torna aburrido la manera en que estás abordando el tema. Entonces, si te da ciertos tips para poder identificar y poder dinamizar tu forma de enseñar”.

Por tanto, los entrevistados buscan optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante herramientas y estrategias alternativas y consejos que atañen al proceso didáctico de la enseñanza. C1 expresa que le contribuyeron a “conocer contenidos, tips, aspectos que desconocía y llevarlos a cabo. Tratar de adoptar esas herramientas en mi forma de enseñar para poder tener mayor productividad en este proceso de enseñanza y de aprendizaje”.

Por último, los responsables de la asignatura mencionan que los cursos generan nuevos intereses para ellos, sirva para ilustrar lo dicho por AL2: “surge el interés de abordar a alumnos que tal vez que tienen necesidades muy diferentes a los de la mayoría. Van surgiendo ganas de aprender cosas que a ellos les van a nutrir o les van a servir”.

Es así, los cursos posibilitan al docente mirar de manera compleja al estudiante tomando en cuenta su contexto, es decir, sus condiciones y necesidades. Asimismo, los cursos amplían la mirada de los sujetos de investigación y a partir de participar en alguno consideran en su labor educativa las necesidades y contexto del estudiante. Dado que son factores que intervienen en el proceso de enseñar, aprender y de evaluar.

Reflexiona sobre esto AI2, lo siguiente:

Los cursos extienden el panorama de lo que hacemos dentro del salón de clases, es muy importante porque nos reitera todo lo que deberíamos saber acerca la población con la que trabajamos. Aprendí mucho sobre hacer un análisis, eh, sobre las características de los grupos con los que trabajas, para así poder impartirles lo que ellos necesitan. La evaluación que es muy importante, [pero] estábamos acostumbrados a calificar tajante dos puntos de esto, dos puntos de aquello, dos puntos de aquí y si reprobabas el examen estás reprobando la asignatura.

Entonces, en esta cuestión de la evaluación te abre el panorama y nos damos cuenta de que a veces calificamos a todos los chavos de la misma manera no es tan factible. Puesto que todos son completamente diferentes y aprendemos diferente. Aprendí [en los cursos] a evaluar de manera distinta sin necesidad de estar tachando al chico, como de flojo, sucio, etcétera. Más bien, detectar cuáles son sus debilidades y a partir de ello hacerlo que crezca y hacerlo que avance, aunque sea de poco a poco.

Opiniones y puntos de vista sobre los cursos. ¿Qué cambiarías del curso en el que participaste?

En este apartado se da cuenta de las percepciones que tienen los informantes con respecto a los espacios de formación en los cuales han participado. Sirva como muestra lo que relata AI2:

“Son cursos bastante básicos, sí te dejan algo, pero, también tienen como muchas necesidades. Porque son cursos impartidos por instituciones que son ajenas. Sí tienen especialistas, pero, no están en los contextos en los que se vive esta situación. Son curso muy generalizados, para mucha población. Deberían ser más específicos, deberían de ser un poco más humanos, deberían de ser un poco más adaptados a la situación de cada institución”.

El fragmento describe a los cursos de capacitación y actualización como básicos, descontextualizados, generalizados teóricos, lineales y superficiales. CH4 con base en su experiencia piensa que, a los cursos y los expositores, “Les falta especializar los temas, por eso no me gustan mucho los cursos del CAM. Te soy honesta más cuando los responsables tienen una formación universitaria requieren temas especializados”.

Expresa también, “Me gustaría la atención fuera más especializada, otra cosa es que en los cursos te llenan mucho de documentos, considero que mediante talleres se trabajaría más, sería más padre (CH4). Se debe agregar que C1 comenta que “El tratamiento de los temas a veces es muy superficial”.

Otro punto abordado por los informantes alude a que los cursos son elaborados e impartidos por instituciones y expertos ajenos al contexto de la cotidianidad escolar. Retomemos lo argumentado por AI2, son “cursos bastante básicos, sí te dejan algo, pero, también tienen como muchas necesidades. Porque son cursos impartidos por instituciones que son ajenas. Sí tienen especialistas, pero, no están en los contextos en los que se vive esta situación”.

Los cursos son sugeridos y diseñados por especialistas que se encuentran, desde la perspectiva de los docentes, alejados de las vivencias y experiencias propias de la dinámica educativa. AL3 comparte la siguiente idea: “Los cursos tendrían que realizarse con base en las necesidades de la escuela, necesidades del profesor, necesidades del estudiante y darles seguimiento”.

En correlación con el párrafo anterior el subsecuente aspecto trata de los responsables de impartir dichos cursos, mencionan los docentes que los expositores carecen de una formación sólida dado que detectan en ellos —

expositores— la falta de conocimiento y apropiación de los contenidos. Sobre este mismo aspecto CH4 realiza una apreciación matizada, menciona que:

Hubo buenos expositores, pero, hubo unos que no tanto. Entonces, no me aportó la exposición lineal de los temas por parte de los responsables. Lo que me aportó a nivel personal fue compartir con otros compañeros. Me aportó la retroalimentación del curso de nivelación. Uno que otro módulo, no todo sirve. Básicamente me quedó el conocimiento de lo que haces y cómo resuelves determinadas situaciones en el aula.

Un caso en concreto narra que los cursos capacitación y actualización deberían contribuir al control óptimo del grupo. Ya que se relatan situaciones referentes a conductas que impiden el trabajo de los contenidos en el horario de clase. Razón por la cual, indican los informantes que los cursos tendrían que aportar a la generación de ambientes armónicos para la enseñanza en grupo. Es decir, conocimientos técnicos que aludan a estrategias o dinámicas que ayuden a tranquilizar y entretener a los estudiantes.

Sirva el siguiente ejemplo para ilustrar lo dicho:

A los cursos les faltan más estrategias para el aula. Estrategias del aula, así como que juegos. Uno de los maestros [del curso] nos decía pónganse a hacerlo sentaditos; un ejercicio muy individual. Entonces decía: vean todos a la mitad del pizarrón, vean todo el punto de la izquierda de abajo. Ahora vean —cosas de esas— como ejercicios visuales para el aula. Háganlo en diez minutos, quince minutos.

Entonces hacen falta estrategias porque luego llega uno al salón y encuentra una feria en él. O sea, bien descontrolados, muchas veces tristes, muchas veces enojados. Una vez llegué y muchos estaban llorando, entonces les pregunté ¿pues qué tienen? [Respondieron] Pues que se va un amigo y así lloró uno, lloró el otro, otro y yo no sabía ni cómo hacerle. Les dije pues lloren y los dejé llorar. Me avisan cuando terminen de llorar. Se siguieron los cincuenta minutos llorando no pude hacer nada yo... o sea ¿qué hacer?

Complicaciones para participar y asistir a los cursos

El tercer elemento se deriva de la siguiente pregunta planteada a los informantes: ¿Tiene conocimiento sobre la oferta de formación continua para su área

académica? A pesar de que los entrevistados relatan tener conocimiento de la misma, éstos centran el discurso en describir las complicaciones e inconformidades experimentadas para acudir a los cursos.

Por ejemplo, C1 tiene conocimiento de la oferta formativa, pero ha participado sólo en el curso de nivelación pedagógica ya que su formación es universitaria. Curiosamente plantea ideas de autogestión y compromiso cuando expone lo siguiente:

Sí conozco algunas dentro de la gran gama de ofertas e incluso pues te hacen llegar invitaciones, ya cada quien decide... porque hay variedad y cada uno tiene que ser autogestivo. Porque si te llegan las invitaciones y si tú las rechazas, pues, no pasa nada. Ya depende del compromiso de cada quien y que tipo de curso cree que requiere para su dinámica de enseñanza. Puedes abordar desde un posgrado no específicamente del magisterio.

De igual suerte AI2 tiene conocimiento de la oferta formativa, pero, no profundiza en ellas por el contrario pondera en las complicaciones y obstáculos que experimenta para asistir a los cursos. El fragmento presentado a continuación ilustra lo comentado:

Considero que sí conozco sobre la oferta de la SEP, como te comentaba nos pasan circulares en donde se dice qué cursos se imparten, en dónde se imparten, cuándo se imparten. Lo malo es que no siempre son compatibles con nuestros horarios. Siempre son en el horario en que estás trabajando o los horarios que tú tienes también para estar con tu familia. Entonces, algunos cursos son en línea, pero a veces las plataformas no funcionan y estas cuestiones. Entonces sí está la información, pero, falta difusión porque no siempre nos enteramos puesto que no siempre se firman las circulares, pero bueno, sí falta un poco de difusión (AI2).

AI2 continúa compartiendo su experiencia en torno al tema:

La institución lanza la convocatoria y derivado de eso cada quien decide si le interesa tomar algún curso según tus necesidades como docente. Yo entré por concurso de oposición y te hacen un diagnóstico. A partir de ese diagnóstico te hacen sugerencias razón por la cual yo decidí tomar sus cursos, por sugerencia.

Lo malo es que no siempre son compatibles con nuestros horarios; siempre son en el horario en que estás trabajando o los horarios que tú tienes también para estar con tu familia.

Algo similar apunta AI3:

Siempre tuve conocimiento de la oferta de formación y de hecho yo me inscribí para carrera magisterial que me pareció muy bien y no pude. Mi bebé tenía apenas un año y medio... Dije: La familia o me aplico con los niños para enseñarles bien, para que se lleven por lo menos una palabra en su mente... ya no fui a la carrera magisterial.

Lo dicho hasta aquí hace explícito que es un obstáculo asistir a los cursos en contra turno de sus horarios de trabajo o en fines de semana, dado que los entrevistados dicen sacrificar el tiempo que dedicarían a estar con sus familias. Además, destacan que deben recorrer largas distancias con sus propios medios, sin apoyos económicos, ni goce de sueldo para acudir a las instituciones en donde se imparten dichos cursos.

CH4 refiere que: “La distancia es una limitante porque a veces muchos vienen de lejos; súmale los tiempos en esta ciudad caótica. Por ejemplo, yo trabajado dos turnos, en la 45 en la tarde y aquí en la mañana”. Este acontecimiento resalta que para presentarse a los cursos deben renunciar a su tiempo libre. Situación en la que se vislumbra el desconcierto de los responsables de la asignatura ante la carga de trabajo obligado y excesivo no remunerado.

Sugerencias del docente de FCyÉ para mejorar los cursos que oferta la Secretaría de Educación Pública (SEP)

El cuarto y último elemento, como ya se había mencionado, expone las recomendaciones planteadas por los entrevistados para optimizar los cursos de capacitación y actualización. Entre la amplia gama de recomendaciones y cambios; apuntan los docentes en primera instancia la exigencia por humanizar la impartición de los cursos. Plantea AI2: “los cursos deberían de ser más humanos, deberían estar adaptados a la situación de cada institución”.

Los docentes recomiendan que los cursos promuevan el trabajo colaborativo, el aprendizaje dialógico y la retroalimentación entre colegas, en referencia CH4 menciona que los aprendizajes y aportes que logró construir deberían de: “compartir con otros compañeros, que eran directivos de particulares y de más escuelas, la retroalimentación” y no de la exposición de los temas por parte de los especialistas.

Se debe agregar que los informantes requieren cursos dinámicos y vivenciales. Prueba de ello es lo esbozado por CH4 “Los cursos serían mejores si fueran más como un club o talleres en donde se pudiera incluir a padres de familia”. Demandan los sujetos de investigación un espacio en el cual aprendan haciendo, esto implica alejarse del modelo de enseñanza lineal, expositivo y superficial.

En una segunda instancia proyectan la idea de repensar la estructura de los cursos teniendo en cuenta el contexto de cada escuela. Relato que atañe a evitar elaborar cursos generales y superficiales en busca de atender los requerimientos específicos de cada institución educativa, menciona AL3:

Para organizar los cursos sería bueno que la escuela mencione las necesidades que tiene y se les dé realmente el seguimiento a las necesidades de los niños y de los profesores. Preguntarse: ¿qué necesidades tienen los niños? Para que escuchen, atiendan, y mejoren su situación en lo que están viviendo. Porque tienen problemas muy fuertes, familiarmente vienen deshechos a la escuela.

También siento que no hay seguimiento en cuanto a un profesor, sí el profesor ya termino ya se tituló de la normal y se va a la secundaria o a la primaria debe de llevar su soporte en que escuela va a trabajar... la escuela debe decirle: mire maestra esta escuela está ubicada en tal zona, en estas condiciones, los niños vienen tal y tal aquí tiene su cuadernillo estudie todo.

En consecuencia, convendría según lo expresado por los docentes que los cursos se vinculen y ajusten a las condiciones y demandas particulares de cada institución educativa. Ante lo descrito por los sujetos de investigación los cursos ofertados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) tendrían que pensarse de manera especializada y enfocarse en las necesidades de la escuela, de la plantilla docente y de los estudiantes.

CAPÍTULO 5. Discusión de los datos y reflexiones finales

“No dejaremos de explorar y al final de nuestra búsqueda llegaremos a donde empezamos y conoceremos por primera vez el lugar”.

Mao Tse Tung.

5.1. Discusión de los datos

Se considera el pasaje posterior al análisis descriptivo que permite, por su carácter explicativo y argumentativo, exponer e interpretar los resultados obtenidos de manera sintetizada. A juicio de Eslava (2011) “se trata de dilucidar qué significan los resultados y por qué ocurrieron así las cosas” (p.17). En función de establecer la ruta de correlación y diferencia entre las investigaciones previas, el análisis descriptivo del trabajo de campo y la postura de quien realiza el estudio. Por tal razón, el siguiente segmento profundiza en hacer explícitas las: vicisitudes, similitudes, así como discrepancias de corte teórico y empírico.

En concreto, evidencia el diálogo entre los hallazgos de otras investigaciones, lo enunciado por los referentes teóricos y lo descrito por los referentes empíricos. Al tiempo, presenta las fortalezas, dificultades, conclusiones, así como, recomendaciones. Además, busca dar congruencia al discurso en el cumplimiento de articular el proyecto en su totalidad. De acuerdo con Eslava (2011) la discusión de los datos es el “estado general de interpretación de los datos a la luz de la totalidad de la evidencia” (p.17). Simultáneamente, afirma que:

La discusión se resume, interpretan y extrapolan los resultados, se analizan sus implicaciones y limitaciones, y se confrontan con las hipótesis planteadas, considerando cómo ha sido la perspectiva de otros autores. En otras palabras, se hace énfasis en aspectos resumidos y escuetos del estudio, planteamiento de propuestas de investigaciones futuras, comparación con otros estudios, presentación de las limitaciones del estudio y de la posible generalización (p.16).

Entre las características que lo componen sobresalen las siguientes: la congruencias y conexión entre los objetivos, los cuestionamientos formulados, el problema de investigación, el material empírico, así como, el trabajo teórico y conceptual. En vista de que estos aspectos establecieron el marco de la investigación. Se caracteriza también por ser un apartado que contrapone la semejanza, la contradicción, la ratificación y la diferencia. Con el propósito de evidenciar las limitantes, problemas y fortalezas encontrados.

Conviene subrayar que la discusión de los resultados tiene la finalidad de responder si el objetivo de la investigación se cumplió y si fueron respondidas las preguntas formuladas. Por otra parte, contribuye a esclarecer si las acciones metodológicas emprendidas fueron pertinentes, mediante el proceso de análisis interpretativo de la información. Como lo hace notar Eslava (2011):

En los resultados se muestra objetivamente lo que ha ocurrido en el estudio con base en los objetivos, planteamiento de supuestos e hipótesis. Es una presentación [...] descriptiva de los resultados, donde se evidencian las diferencias entre grupos de estudio y la significación. Es una aproximación a la descripción, comprensión y explicación de los hallazgos derivados del estudio (p.16).

Cabe señalar que es la antesala para emitir conclusiones, factores notorios del estudio y recomendaciones con base en explicaciones sustentadas que atañen a la dimensión teórica y empírica. Las cuales están orientadas por el objetivo y los cuestionamientos eje.

Cada pregunta respondida detalladamente, aportará de manera específica a la temática. En el caso de no lograr dar respuesta fungirá como un espacio de reflexión para profundizar y sugerir vetas de análisis para futuras investigaciones. Según Eslava (2011) “en la conclusión se muestran explícitamente los resultados que dan respuesta a las preguntas de investigación y se destaca el cumplimiento o no de los objetivos” (p.17).

Dicho lo anterior, a continuación, se relacionará el objetivo y las preguntas principales dirigieron la estructura y ruta de trabajo de la tesis con base en los interés y motivaciones plasmados en el primer capítulo.

El objetivo de la investigación tuvo el fin de: conocer las experiencias de los docentes de la asignatura de Formación Cívica y Ética (FCyÉ) en la educación secundaria con la intención de analizar cómo influyen las condiciones sociales, escolares, institucionales y su trayectoria profesional en la configuración de su práctica docente.

Por otro lado, se trató de averiguar qué sucede en el aula al impartir la clase, qué ocurre en el proceso didáctico de enseñar y aprender, qué necesita el docente para llevar a cabo su tarea como profesional de la educación. Además, de tener conocimiento de su sobre formación y experiencia profesional. Con la intención de comprender los fenómenos que se desprenden de la práctica educativa, en un área formativa específica.

Mientras que los cuestionamientos centrales que rigieron el estudio indagaron en el sentido y relevancia que los docentes de FCyÉ le otorgan. Después se averiguó sobre las prácticas producidas en la dinámica escolar e institucional que coadyuvan en desafíos para impartir la asignatura. Y por último, el estudio permite establecer una conexión entre la influencia del perfil y la trayectoria del docente en su práctica profesional. Hecho del cual se desprendió el interés por estar al tanto de la postura, opinión y sugerencias exteriorizadas por los docentes en torno a su participación en los cursos de actualización y capacitación.

En resumen, las directrices que enmarcan el presente trabajo investigativo son: el sentido y relevancia, la práctica educativa, la trayectoria profesional y el posicionamiento del docente de FCyÉ ante el proceso establecido para su formación continua. El despliegue responde a las categorías. —Éstas, resultantes del entrelazamiento total del proyecto. Asunto que consolida la congruencia, coherencia y articulación de la investigación—.

Antes de ahondar en las directrices, hallazgos y resultados procederemos a mostrar las similitudes y discrepancias generales reconocidas entre el estudio y las investigaciones previas. Es decir, los párrafos siguientes precisarán los puntos de acuerdo y desacuerdo del proyecto con otros.

Concretamente, los planteamientos expresados por Chávez (2013), Yurén y Hirsch (2013), Molina (2011), Landeros (2016), Rodríguez (2009), la Secretaría de Educación Pública (2011) y Yurén (2004), fueron determinantes para el despliegue del estudio. Puesto que el eje rector de las investigaciones y el estudio vincula el interés por entender el sentido, relevancia, pertinencia, objetivos, finalidades y exigencias como factores que influyen en el proceso educativo.

A su vez, las particularidades de los estudios sirvieron de pauta para dar seguimiento al origen, así como, evolución de la asignatura con énfasis en aspectos institucionales, normativos, discursivos, políticos, pedagógicos, didácticos y curriculares.

Es así como, rastrear el sentido, significado y delimitación de la asignatura conllevó a centrar la atención en las condiciones, tensiones, sucesos, posiciones y lógicas que han producido discursos institucionales, académicos y políticos que enmarcan una serie de elementos que dinámicamente, influyeron y seguirán impactando en los enfoques, los contenidos y las finalidades educativas de la FCyÉ.

Es evidente que las investigaciones aportan en dimensiones concretas, pretenden saber cómo los docentes conciben, perciben y abordan el espacio curricular a través conocer sus experiencias. Por otro lado, reconstruyen y examinan las reglas discursivas que trastocan los significados que dan sentido a las prácticas educativas puestas en marcha para la formación cívica y ética; adentrándose en referencias académicas, empíricas y documentales que dejan entrever la normalidad de la educación secundaria por medio de analizar el discurso institucional generador de prácticas.

Las investigaciones que se tomaron como punto de partida fueron la principal motivación para iniciar la búsqueda y repensar qué significa la asignatura para los docentes, cómo se asumen ellos ante la tarea de educar, qué problemáticas experimentan, qué piensan de los estudiantes, y qué enfoque pedagógico le asignan.

Por todo esto, también destacó la decisión de darles voz para entender y comprender los acontecimientos del aula—experiencias, retos y desafíos que impiden el logro de los aprendizajes prescritos—. Todo lo anterior permitió adquirir un mayor conocimiento de las interpelaciones para la enseñanza de la dimensión cívica y ética, y, estar al tanto de las estrategias que han construido para enfrentarlos.

El estudio desarrollado en el marco de la MDE pondera estar al tanto de las prácticas producidas en la interacción escolar y no en la prescripción institucional. No pretende enjuiciar al docente y criticar su cátedra, formación, estilo de enseñanza —métodos, estrategias, dinámicas y técnicas— aplicadas en el trabajo diario de los contenidos. En cambio, da la impresión de que Molina y la SEP centran la crítica en la figura docente. Haciendo gala de que las políticas educativas impulsadas no funcionan porque el docente no cambia y mejora.

En palabras de Molina (2011) las reformas, actualizaciones y capacitaciones no son efectivas porque los maestros y maestras no reconfiguran su hacer profesional frente al grupo. Habría que tomar en cuenta una amplia gama de factores que inciden en las prácticas de enseñanza y aprendizaje para la FCyÉ; por ejemplo, las enunciaciones curriculares, las finalidades políticas, las prácticas arraigadas y, el discurso educativo predominante, esto se destaca en Landeros (2016) y Rodríguez (2009).

Quizá cuando se emprendió el plan de acción para la capacitación y actualización del magisterio, ante los requerimientos y cambios vertiginosos en los planes y programas se dieron casos en los que aparecía como factor la falta de compromiso de los maestros y maestras hacia con su formación, pero, con base en el material empírico se puede afirmar hoy en día que los docentes transmiten una actitud profesional.

El documento alcances y perspectivas de enseñanza elaborado por la SEP genera otra contraposición de ideas. Dado que se basa en el cumplimiento normativo e ideal de la asignatura. El texto no considera la complejidad de la realidad educativa que envuelve a las prácticas escolares. En otras palabras, la SEP destaca el deber ser del enfoque pedagógico y formativo en la educación secundaria. Quizá, por ello que enaltece las acciones llevadas a cabo para la formación continua y obligatoria de los docentes en servicio. Operaciones emprendidas desde una oficina alejadas de las situaciones, condiciones y problemáticas reales de cada centro educativo.

Los documentos oficiales difieren del análisis empírico puesto que normativamente existen protocolos para ingresar a la carrera magisterial. La SEP enlista una serie de requisitos formativos, pedagógicos y didácticos. No obstante, al mirar la realidad educativa es evidente que las interpelaciones institucionales no se cumplen. En la escuela secundaria se quebrantan los lineamientos para ser docente ya que conceden plazas a quienes no cumplen con lo solicitado. Después de violar los criterios para la asignación, el discurso político expresa que los profesores y profesoras no están preparados.

Es incoherente que permitan el ingreso a la profesión y después afirman que carecen de conocimientos para ejercerla. En consecuencia, hoy en día es imperativo para los docentes capacitarse y actualizarse de acuerdo con cada restructuración curricular. En este sentido, pero parece no destacarse la formación sustantiva centrada en un mejor manejo de contenidos y desarrollo de capacidades para la atención de la población estudiantil.

Habrá que decir que las autoridades asignan etiquetas de lo que significa ser buen docente. Descartan a quienes no están en dicho parámetro preestablecido ni se someten a una vigilancia constante. Con lo anterior, el estudio reconoce la incongruencia existente entre el ideal prescrito, la realidad escolar y el discurso pedagógico (Chávez, 2013; Rodríguez, 2009; Landeros, 2016; Molina, 2010).

Los postulados curriculares difícilmente se llevan a cabo en el salón de clases. Por tanto, lo enunciado en los planes y programas al no ser concretado en la práctica educativa origina un rompimiento en el esquema formativo de la educación básica. Chávez y Rodríguez sostienen que las prácticas escolares no se producen por las enunciaciones curriculares, sino por el posicionamiento e internalización del discurso dominante.

El proyecto confirma la discordancia entre las finales curriculares de la FCyÉ y el trabajo real en clase. Empero, a diferencia de Molina, SEP y Yurén no desarrollan una crítica hacia los docentes y su desempeño; ni apoyan la insinuación que esboza el rezago formativo y la carencia de compromiso de las maestras y maestros.

En correspondencia Chávez, Rodríguez y Landeros reflexionan sobre otros componentes que potencian o limitan las prácticas escolares. Empero, Chávez y Rodríguez plasman una crítica sobre la postura de los responsables de impartir la asignatura. De manera puntual, expresan que algunos docentes han asumido una actitud de desaliento y derrota ante las condiciones que impone la realidad, y, más allá de reflexionar pedagógicamente e incluir dicha adversidad en la escuela pretenden alejarla de aquellas situaciones que chocan con los contenidos educativos.

Para ser claros, la mirada institucional asevera que los docentes de FCyÉ en la educación secundaria carecen de una sólida formación pedagógica y didáctica. Deduce que dicha precariedad formativa es motivo por el cual su práctica es deficiente. Exploremos un poco la siguiente idea: el posicionamiento investigativo respeta al deber ser institucional. Obedece el proyecto ideal prescrito en el papel, sin tomar en cuenta la infinidad de componentes que repercuten en el trabajo escolar. El cual define objetivos esperados y causa desconcierto cuando no se cumplen. En dicho escenario la primera acción de las autoridades es cuestionar el desempeño y responsabilizar al docente de las problemáticas educativas.

En cambio, el presente estudio plantea con base en los autores analizados, sus documentos e investigaciones que las maestras y maestros han sido desvalorizados cuando se afirma que su formación es insuficiente para el logro de los objetivos precargados en el curriculum. Ahora bien, habrá que cuestionar la manera en que los docentes se posicionan ante la titánica labor de educar y promover en ellos la autocrítica (Chávez, 2013, Rodríguez, 2009).

Por el contrario, el ejercicio analítico de los datos empíricos demuestra vocación, así como un alto sentido ético de los docentes para con la profesión. Si bien no es homogénea la tendencia, sobresale el posicionamiento que apunta al sólido compromiso de los profesores y profesoras. Ya que destacan el alcance y potencia de la FCyÉ en la vida de los estudiantes.

La investigación educativa atestigua que ante los reajustes curriculares los docentes se esfuerzan por adecuar su práctica para atender las necesidades institucionales, escolares e intereses de los estudiantes. Echan mano de sus experiencias y formación para hacer frente a las exigencias sociales que recaen en el espacio formativo.

Por otra parte, se detectó un aspecto de correlación entre el estudio, Molina y la SEP el cual ratifica que formar para la ciudadanía, convivencia y armonía depende de la FCyÉ por los contenidos, temas y propósitos. Institucionalmente, la FCyE desde su aparición ha tenido el objetivo de fomentar la construcción de conocimientos actitudinales para la vida en sociedad con bases cívicas, éticas y axiológicas.

El deber ser, es decir, la prescripción curricular establece que a través de la escuela se deben promover saberes insoslayables para la conformación de ciudadanía democrática. Pero, en realidad como afirma Yurén, Chávez y Rodríguez la asignatura se ha centrado en criterios de inculcación y transmisión con un sobresaliente énfasis en la formación en valores. Los acentos formativos son impulsados y establecidos por: autoridades educativas, diseñadores curriculares, instituciones ajenas al ámbito educativo y acuerdos internacionales, según indica Landeros.

Así pues, la formación en valores ha sido una preocupación social acogida por el sistema educativo desde la década de los ochenta. El análisis documental corrobora que los problemas sociales debían ser solucionados. En respuesta el sector académico inició trabajos de investigación referentes a la formación para la convivencia, ciudadanía y democracia. Acto seguido el aparato educativo estableció curricularmente promover principios éticos y cívicos en la educación formal que dieran estabilidad social al país.

Empleando las palabras de Hirsch y Yurén, (2013) “fue un asunto relevante de la educación y de las políticas públicas y empezó a recibir atención por parte de las ciencias sociales y las ciencias de la educación en la década de 1980” (p.40).

En resumen, existe un interés académico e institucional por formar futuros ciudadanos con principios democráticos. La SEP por ejemplo: resalta en los programas de FCyÉ el aprendizaje de valores que constituyan y aporten elementos a la democracia, ciudadanía y convivencia. Para la escuela, los expertos y las personas es necesario impulsar criterios para la vida con otros. Pero, los estudios de Chávez, Landeros y Rodríguez argumentan que la escuela y por ende la práctica educativa prioriza formar buenas personas y formar en valores.

Lo expuesto hasta aquí expresa las discordancias y concordancias del estudio con otros, así como, con los referentes empíricos. La confrontación de resultados e ideas esclarecieron aspectos que no pudieron ser tomados en cuenta. De manera específica, una limitante del estudio se produce por cuestiones normativas. Habrá que decir que el estudio no logró un acercamiento con los jóvenes para conocer de primera mano sus experiencias en el aula. Tampoco se consiguió presenciar el trabajo de las clases de FCyÉ. Admitamos por el momento que la investigación no pone sobre la mesa los puntos de vista de los jóvenes que refieren al sentido y significado que tiene la asignatura en sus vidas; no da conocimiento de cómo la perciben.

Hecho que no se llevó a cabo por falta de visión sino todo lo contrario; se intentó, empero, los criterios, los protocolos y las normalidades mínimas institucionales para la educación secundaria imposibilitaron reuniones con los alumnos. Aunque se consideró escuchar sus narrativas, transcribirlas y analizarlas no fue viable. Para sobrellevar el inconveniente el presente trabajo, se apoyó de la experiencia y trabajos de Molina y Yurén. Autoras que también se interesaron por conocer qué opinan y qué significa la asignatura para los jóvenes.

En otras palabras, ambas pretendían estar al tanto de qué es y cómo el estudiantado asume a la FCyÉ; información que trazaría pautas para comprender los comportamientos de los jóvenes en el aula. Yurén precisa en su texto cómo los estudiantes perciben a la asignatura porque entabló un diálogo directo con los ellos.

Por su parte, Molina no pudo de trabajar directamente con los jóvenes y de forma audaz para suplir dicho contratiempo cuestionó a los docentes: ¿desde su posición cómo consideran que el alumno asume, concibe, entiende y se comporta en la asignatura de FCyÉ? Con lo cual desarrolló su trabajo y encontró respuesta al predicamento de no tener contacto directo con la matrícula de la escuela secundaria. Si bien las dos siguieron el cauce de sus intereses para elaborar sus proyectos, es un obstáculo adivinar o imaginar qué opina el otro. Yurén hace notar que el sentido concedido por los docentes a la asignatura dista en demasía del sentido que le dan los alumnos.

Los docentes le adjudican un sentido personal, formativo e institucional; mientras que los estudiantes le dan un sentido personal y de utilidad basado en sus intereses y motivaciones. Acorde con lo anterior, por más que se tomaron decisiones, el estudio conserva la zona de oportunidad en vista de que el acercamiento con el sector estudiantil no se llevó a cabo. La lectura y análisis de otros estudios orientaron las acciones para dar solución a los problemas, desafíos y restricciones de la investigación. Sin embargo, la zona de oportunidad se mantuvo latente.

5.2. Presentación de resultados

Una vez expuestas las semejanzas y diferencias generales se expondrán los hallazgos de las directrices sentido, relevancia, práctica, trayectoria y postura ante los cursos ofertados para la formación continua. Con énfasis en los puntos de encuentro y desencuentro detectados. En este orden, la primera directriz (sentido y relevancia) del estudio concuerda con las investigaciones previas y documentos oficiales que la escuela, concretamente, el espacio curricular de FCyÉ es importante, pertinente y vigente en la actualidad.

Puesto que aborda contenidos de la dimensión ética, cívica, moral y social. Porque educa para la construcción de conocimientos que brinden posibilidades de solucionar los desafíos impuestos por una realidad caótica, vertiginosa y cambiante. Proporciona a los futuros ciudadanos postulados ineludibles para ser, relacionarse, vivir y convivir con responsabilidad.

Me gustaría dejar claro que el sistema educativo desde los años noventa postula objetivos para el desarrollo moral, ético y la internalización de valores. En 1993 la escuela adquiere la responsabilidad de fomentar conocimientos personales y criterios insoslayables para la vida en sociedad de carácter, cívico, así como ético. Porque la finalidad del proyecto nacional para la educación básica postulaba la conformación de una ciudadanía basada en valores.

Yurén, Hirsch y Barba (2013) precisaron lo siguiente:

El área Educación y valores se ocupa de a dimensión ética de los sujetos, instituciones, prácticas, políticas y discursos filosóficos en el campo educativo, así como de las estrategias desplegadas para la formación valoral (en sus dimensiones éticas, estética y corporal, entre otras), el desarrollo moral, la formación para los derechos humanos y la ciudadanía, los valores profesionales la ética profesional (p.47).

El estudio determina que el civismo y la orientación educativa proyectaron la ruta de trabajo. Sin embargo, en el análisis documental se detectaron complicaciones y desafíos para el logro de los aprendizajes plasmados en los planes y programas.

La limitante radica en la ponderación de los contenidos cívicos por encima de los contenidos éticos y morales. Sumada la mirada línea y unidireccional para la enseñanza y para el aprendizaje escolar. Los resultados manifiestan que el programa de estudio de 1993 estaba cargado de información descontextualizada para los estudiantes.

Se constituía principalmente, por normativas, artículos, legalidad y aspectos constitucionales. Su organización repercutía en el interés, disposición, así como, en el compromiso del alumnado para el trabajo de los contenidos. Evidentemente, poco aportaba a la dimensión personal y ética de los jóvenes.

La investigación revela el ajuste realizado para lograr una educación compleja e integral de lo ético, moral y cívico en la educación básica. El cual ocurre en 1999 cuando aparece la FCyÉ en el curriculum oficial. Estableció romper con el paradigma unidireccional y pasivo a través de la construcción de conocimientos, habilidades, actitudes para la vida.

Proponía favorecer aquellos aprendizajes aplicables dentro y fuera de la escuela para atender las exigencias impuestas por la realidad. Asimismo, contribuyó en el hacer pedagógico para el desarrollo de competencias y valores.

Un hallazgo producido en el trabajo de análisis documental y que se vincula con el propósito de la investigación puntualiza en el programa de 1999. Indiscutiblemente, fue un factor primordial para su configuración del programa de estudio la participación de los docentes y directivos. Corroborando la importancia que tiene el conocimiento construido en la práctica educativa. Es decir, aquel conocimiento emanado de la experiencia que aporta de manera puntual a los requerimientos específicos de la profesión, así como, las características del centro de estudios y de los estudiantes.

La investigación reconoce que el programa de 1999 por su esencia progresista sostuvo una visión integral de la educación. Lo cual implica un entrelazamiento entre la formación académica y las prácticas sociales de los jóvenes. Los cambios impulsados se caracterizaron por su sentido formativo y no técnico. Mirada que fue consolidada en la RIES (Reforma Integral a la Educación Secundaria). En vista de que seguimiento al principio de contrarrestar la óptica fragmentada, unidireccional y descontextualizada de la educación básica.

Para comprender mejor, el sentido de la FCyÉ en ese entonces era confuso. Dicho en otras palabras, es hasta el 2006 que se enuncia de manera precisa su finalidad, objetivo y esencia. Considerando que sus principales consignas especifican: formar para la vida, formar para la ciudadanía, formar para la democracia, formar éticamente, formar cívicamente, formar moralmente, formar en valores, así como, formar para la reflexión. En la búsqueda de prácticas equilibradas y armoniosas entre la dimensión personal y la dimensión social. Añadiendo en el 2008 el sentido de formar para convivir.

Por lo que refiere a los planes y programas de 2011 añadieron compromisos al sentido de la asignatura. Con el fin de enfocar el hacer pedagógico en formar ciudadanos con base en específicas normas institucionales, morales y cívicas. En concreto la escuela enmarca una serie de prácticas socialmente, correctas.

La prescripción se basa en razonamientos instituidos por el proyecto educativo democrático. Lo que significa que la escuela brinda pautas, saberes y principios para el buen comportamiento, para vivir responsablemente, y en paz.

En esta misma línea, el análisis documental realizado hasta el modelo de 2017 confirma que: los planes y programas del año mencionado conjuntan todos los elementos agregados al sentido en la configuración de la asignatura. Enunciando que el espacio curricular aborda pedagógicamente, lo cívico, ético y moral.

Explicita entre sus fines el despliegue de competencias, habilidades, destrezas, disposiciones, actitudes, comportamientos, motivaciones, acciones, conductas, valores y relaciones que institucional, así como, socialmente, son aceptadas y, por tanto, promovidas en los centros educativos.

De modo que el sentido institucional de la FCyÉ plasmado en el curriculum es formativo, prescriptivo y normativo. Debido a que persigue el cumplimiento y formalización de los compromisos y consignas. Es necesario señalar que cada ajuste impulsado por la política educativa ha tenido por finalidad fortificar los puntos débiles de la materia.

Así pues, las zonas de oportunidad surgen en el proceso de configuración de esta, ante las exigencias de la realidad. El estudio detectó que: con el pasar del tiempo se le han agregado tareas, misiones y encomiendas a la escuela, a la asignatura y a los docentes en servicio. La asignatura ha venido reformulándose. La dimensión ética, cívica y moral en la actualidad son una responsabilidad del sistema educativo, sus instituciones y docentes.

En consonancia, los sujetos de investigación han internalizado el discurso instituido; empero, enfatizan en que la FCyÉ por sus características se basa en la formación personal y posteriormente, social. Desde su punto de vista la esencia de la asignatura es formar a los jóvenes para la vida. A juicio de los entrevistados (la FCyÉ) forma para generar ambientes de paz, estabilidad, desarrollo, progreso, unión y armonía. Forma para concretar prácticas ciudadanas correctas dentro del marco normativo, institucional, ético, cívico y moral.

El estudio plantea con base en los referentes teóricos que las expectativas y retos sociales interpelan una formación institucional de la dimensión personal y social. La asignatura tiene por objetivo formar ciudadanos con sólidos principios democráticos. El sentido precargado de la materia postula que a través del proceso didáctico el alumno desarrollará aprendizajes, actitudes y comportamientos democráticos para la ciudadanía. Cabe mencionar que el deber ser, no conecta con la realidad; como ya se mencionó las prácticas educativas de la FCyÉ están principalmente dirigidas a formar buenas personas y formar en valores.

De modo que el sentido y significado que los docentes le confieren a la FCyÉ es el educar en valores y formar para la vida. El espacio curricular define para que sirven y cómo llevarlos a la práctica. Asimismo, la materia enseña, y, fortalece los valores. En resumen, forma para vivir, convivir, ser buenas personas y relacionarse con base en los criterios establecidos. Los informantes externan que por medio de la asignatura orientan y guían a los estudiantes en el reconocimiento, control y dirección de sus emociones, así como, en sus formas de proceder.

De forma general, en opinión de los entrevistados la educación y fortalecimiento de valores son el fin de la materia. La finalidad escolar es potenciar el desarrollo de disposiciones que viabilicen elevar y mejorar la calidad de vida de las futuras generaciones. Por medio, de conocimientos que coadyuven en la formación de ciudadanos libres, responsables y comprometidos con el bienestar.

Profundicemos en los resultados que informan sobre la diversidad de sentidos concedidos por los maestros y maestras; derivados del material empírico. Los responsables de la asignatura argumentan que ésta posee un sentido vivencial porque vincula los contenidos con la vida cotidiana (interés, motivaciones, saberes previos y contextos), también la significan como vivencial porque se basa en el compromiso social y la solución de problemas por la vía pacífica, y, porque plantea el desarrollo de actitudes, habilidades, comportamientos y experiencias a través de la reflexión del ser.

En segunda instancia, los sujetos de investigación le confieren un sentido formativo en tanto que promueve la reflexión sobre las acciones originadas en las relaciones e interacciones personales. Dichas acciones acatan normas sociales que prepara a los estudiantes para la vida adulta. Es decir, los prepara para ser ciudadanos responsables sujetos a normas éticas y cívicas propuestas por el proyecto educativo.

En tercer lugar, el estudio devela el sentido psicológico en vista de que ofrece a los estudiantes conocimientos para lidiar con acontecimientos adversos de la vida. Considerando que ayuda, motiva e invita a los alumnos a que actúen con responsabilidad y compromiso social. Los exhorta a dar lo mejor de sí, sin dejar de lado la esencia democrática y sus valores. Se detiene en la estabilidad emocional, afectiva y personal, persigue la integridad individual y colectiva.

En contraposición se identificó en los hallazgos el sentido humanista; el cual está alejado de motivar para la superación personal mediante pautas de conducta y señalamientos de un especialista. Porque colabora en la atención a las exigencias, así como, necesidades del alumno. La escuela responde a las condiciones sociales que demandan ser tomadas en cuenta y remediadas. Trasciende la mirada mecánica y enmarca una mirada progresista para formar seres conscientes, críticos y reflexivos. Con respecto al sentido y vigencia de la asignatura en la actualidad el material empírico arroja resultados que corroboran la notable proliferación de perspectivas sobre el sentido del espacio curricular abordado. Demuestra que los docentes de FCyE conciben y viven a la asignatura según sus experiencias. Orientados por los objetivos, prioridades e intenciones explícitas en los planes y programas. Aceptando las consignas y funciones que se han añadido a su figura.

Ahora bien, la pertinencia, relevancia y vigencia que tiene la materia en nuestros días sustenta la organización curricular que prescribe el aprendizaje y despliegue de disposiciones éticas y cívicas para la vida con otros. Dejando claro que es un espacio que articula las demandas sociales, el interés académico y la consigna curricular de formar en valores, fortalecerlos, así como, cumplir con el proyecto educativo democrático.

Definitivamente, hoy en día la FCyÉ se encarga de brindar herramientas, habilidades, actitudes, saberes y conocimientos que faciliten a los estudiantes atender los desafíos impuestos por la realidad. La materia ha delimitado una serie de prácticas para la vida, para la convivencia y para el progreso de la humanidad.

El estudio confirma que las instituciones educativas de nivel básico refuerzan el desarrollo de conocimientos actitudinales puesto que son espacios que favorecen el intercambio, relación e interacción de los miembros que las conforman. De donde se infiere que, el docente es un actor irremplazable en el proceso educativo.

Se encontraron argumentos suficientes para exteriorizar que formar en valores en el siglo XXI desde el ámbito escolar es desafiante, porque el escenario actual se caracteriza por nuevas tendencias y exigencias sociales que necesitan ser atendidas, en favor de la convivencia ciudadana.

Ante la preocupación central de responder a los desafíos sociales desde la escuela mediante acciones políticas, académicas y formativas para enfrentar la proliferación de retos, no pensar en aportar a la dimensión humana, moral, ética, cívica, emocional y social sería un absurdo.

Concretamente, las reestructuraciones a la FCyÉ en el terreno educativo han potenciado, así como, sustentado su vigencia y relevancia en la sociedad. En cada período de modificación o ajuste al curriculum las políticas educativas han enunciado la finalidad de hacer frente a las emergencias sociales.

Con respecto a la segunda directriz (práctica educativas e institucionales) los resultados del estudio evidencian adversidades que limitan el hacer pedagógico y por tanto, el tratamiento de los contenidos.

Específicamente, los hallazgos manifiestan las maneras de entender y proceder en el ejercicio de enseñar y aprender en el espacio formativo para la FCyÉ, develando que las prácticas escolares son afectadas por factores y condiciones que impiden el trabajo óptimo en el aula. Así pues, el contexto escolar y contexto social influye sin duda en la práctica docente.

Entre los resultados se describe que el cansancio, la falta de disposición del estudiante, el aburrimiento, las condiciones de vida (por ejemplo: economía, pobreza, realidad inmediata, entorno y educación familiar), así como las condiciones de la escuela (la infraestructura, servicios, recursos y materiales) repercuten en la educación formal.

El escenario en el que ejercen los entrevistados es precario y por tal razón un obstáculo para el trabajo pedagógico alternativo que potencie el aprendizaje ético y cívico en los estudiantes. Las escuelas no presentan las condiciones mínimas para la innovación ya que no poseen recursos, equipamiento y espacios dignos. Resumiendo, el contexto escolar y social restringen la tarea de los docentes. En palabras de Chávez (2013) “es innegable que los maestros están inconformes con lo que sucede en su contexto de trabajo” (p. 115).

Los párrafos anteriores invitan a repensar sobre los planteamientos de Chávez y Rodríguez los cuales están orientados a la crítica, autocrítica y postura asumida por los docentes. Quienes reiteran en su discurso que: ante el escenario, la realidad, el contexto escolar y social poco o nada se puede hacer en la asignatura. Las narrativas están centradas en los factores exógenos que a juicio de los informantes restringen el tratamiento pedagógico de los contenidos.

Mirar a la escuela como un espacio cerrado sería despojarla del sentido de educar para el desarrollo, progreso y la vida misma. Los docentes tendrían que cuestionarse cómo articular la realidad, así como, las adversidades con las finalidades de su profesión y de la asignatura. Pareciera que lo más fácil para los docentes es centrarse en las condiciones externas que obstaculizan y evadir su responsabilidad educativa.

El siguiente hallazgo detalla ciertas prácticas que generan inconvenientes en el espacio áulico y son las siguientes: los estudiantes actúan de manera violenta entre sí, dichos comportamientos atentan en contra de la dignidad de otros dado que se agreden simbólicamente y físicamente. Las conductas de violencia entre pares se originan en parte por aburrimiento en clase, el cual genera descontrol.

En algunos casos los docentes no cuentan con las herramientas para el trabajo didáctico de los contenidos. Para mantener el control del grupo y evitar agresiones centran su hacer en mantener el orden por medio de estrategias lúdicas que no se relacionan con la materia; como resultado ejercicio educativo para la FCyÉ se ve acotado.

El trasfondo de violencia, descontrol y actitudes agresivas esconde una pedagogía opuesta a los intereses formativos. Cuando el docente no logra acaparar la atención y generar disposición de estudio y trabajo académico en sus alumnos perderá el control del grupo. El curriculum explicita la misión de abatir conductas agresivas y discriminatorias, por tanto, el docente ha internalizado el discurso y en consecuencia asume la tarea de educar para entretener, así como, para evitar conductas que atentan a la convivencia.

Las conductas estudiantiles de violencia producidas en la interacción escolar distraen del interés superior de formar con base en los contenidos y articular la enseñanza con la vida cotidiana. El docente se preocupa por tener el control del grupo, distraer a sus alumnos y no por la enseñanza, aprendizaje y construcción de conocimientos éticos y cívicos útiles para la vida. Parece que los responsables de la asignatura se interesan por controlar a sus alumnos y no por el hacer pedagógico. Cabe señalar que las conductas de violencia tal como expresan los sujetos de investigación son también un reflejo del contexto y los problemas que tiene y vive el estudiante. Los alumnos llevan consigo a la escuela una carga de experiencias del ambiente en el que se desenvuelven.

Así pues, las vivencias del entorno inmediato influyen sin duda en el actuar y proceder dentro de la escuela. Consideremos ahora que el estudio elucida la contraposición de las prácticas escolares —contenidos— con los conocimientos previos y las prácticas del contexto inmediato de los estudiantes. Es decir, el discurso derivado del material empírico señala que existe por momentos y en contenidos específicos una puja entre las prácticas aprendidas en casa vs las prácticas escolares programadas para el aprendizaje de la FCyÉ. Empleando las

palabras de los informantes: los contenidos curriculares se confrontan con la educación recibida en el hogar.

Indiscutiblemente, las condiciones impuestas por la realidad y vida de los estudiantes distan en ocasiones de las demandas académicas e institucionales. Lo peor del caso es que el docente es responsable de solucionar la diferencia entre la práctica educativa y la práctica social para poder trabajar en el aula. Con fines de motivar nuevas vetas de análisis el presente reflexiona en el límite de acción de la profesión.

5.3. Reflexiones finales

Las prácticas sociales y entorno inmediato intervienen en el proceder actitudinal del estudiante. Como muestra se hicieron explícitas una serie de prácticas que irrumpen en la dinámica escolar. Por consiguiente, es prudente perfilar las siguientes reflexiones: ¿hasta qué punto el sistema educativo, la escuela y la figura docente son responsables de lidiar con cada inconveniente ajeno al espacio escolar?, ¿realmente el docente tiene que ocuparse y solucionar los problemas de cada estudiante y además ejercer la tarea educativa?, ¿es oportuno alejar al profesional de la educación del interés superior de enseñar y aprender?

Los cuestionamientos no indican que el docente pase por alto las condiciones de vida y problemáticas de los estudiantes. Pero, sería oportuno delimitar el margen de acción, así como, los límites de la escuela y su profesión. Con esto quiero decir que el docente no puede acabar con la pobreza, el hambre, el maltrato, los problemas familiares, la carencia de recursos, empero, de igual manera está obligado a trabajar con ello y proponer soluciones. Encomienda decretada desde el discurso político e institucional.

En pocas palabras, el presente manifiesta dos inquietudes que se oponen: la primera sugiere que el docente debe enfrentar y abordar la realidad caótica y desfavorecida porque la escuela no es una muralla que deje fuera dichas condiciones adversas, y, la segunda sostiene que las políticas educativas e investigaciones académicas tendrían que especificar los límites reales de acción.

El siguiente aspecto trata de la normalización del uso de celulares dentro de las instituciones educativas. Suceso que desemboca en el mejor de los casos en una práctica didáctica, no obstante, en el peor de los casos se visibiliza como una práctica distractora. Desde el punto de vista de los entrevistados en la actualidad es normal portar celular y lidiar con el uso de estos, en el aula.

Las narrativas de los docentes destacan la intención de orientar el uso del dispositivo móvil didácticamente, por ejemplo: para buscar información, imágenes, fotos y fuentes. Sin embargo, cuando los estudiantes disponen de la oportunidad de usarlo, le dan otras funciones alejadas de la enseñanza y el aprendizaje. Relatan que lo utilizan para revisar redes sociales, videos o bien se mandan mensajes. Por tanto, el uso del celular en clase genera distracciones que impactan negativamente en el interés, disposición y dedicación al trabajo de los contenidos. Se tiene la intención de darle un uso formativo, empero, esto no se lleva a cabo.

En lo que toca a las prácticas de incumplimiento y apatía se encontró que éstas surgen por la percepción e importancia que da el estudiante a la materia de FCyÉ según deducen los docentes. El discurso refiere que los estudiantes carecen de compromiso y disposición para realizar las actividades programadas. Es decir, no entregan tareas, trabajos y actividades. Los entrevistados externan que la causa es porque la conciben como un espacio descontextualizado e irrelevante. Afirmando que para los alumnos existe una predisposición a desvalorizar a las ciencias sociales.

Por otro lado, opinan los sujetos de investigación que la escuela aturde al estudiante con una carga excesiva de trabajo académico y extraescolar. Según el discurso de los docentes: saturar al estudiante implica que tome decisiones para la entrega, así como, para la realización de las actividades. Como resultado los jóvenes priorizan entregar trabajos solicitados por docentes de otras asignaturas con mayor peso curricular y carga horaria.

A juicio de los informantes el sistema educativo pondera a las matemáticas y el español sobre otros espacios formativos; argumento sustentado cuando se revisa la carga horaria en los planes y programas.

El estudio pone sobre la mesa la siguiente práctica: los estudiantes de la educación secundaria cumplen con los trabajos de otras áreas del conocimiento y dejan de lado las consignas con las que serán evaluados en FCyÉ. No entregan o si entregan lo hacen de manera escueta.

Los jóvenes al no percibir como importante el espacio, no se comprometen, ni dedican tiempo al cumplimiento de las actividades programadas. Como expresan los docentes “dejo trabajos para evaluar, no obstante, no me lo entregan”. Para justificar el incumplimiento la estudiante externa que dieron más importancia a otras tareas. Podemos decir, que la práctica abordada es un reflejo de la internalización del discurso que pondera socialmente, otros campos de conocimiento. La sociedad, la escuela y los actores inclinan la balanza hacia las ciencias exactas pormenorizando las ciencias sociales.

En discordancia la siguiente óptica polariza dado que el espacio es percibido también como agradable, dinámico, libre y constructivo. No obstante, sólo ocurre cuando se trabajan contenidos que interesen a los estudiantes. De no ser así la asignatura mantiene el carácter de aburrida y descontextualizada. Es necesario que sean temas que motiven a los jóvenes para que presenten disposición.

Para concluir, los estudiantes atienden sólo contenidos que se vinculan con sus intereses. Concretamente, muestran disposición en el tratamiento pedagógico de temas referidos a la formación personal y ética. El estudio identificó la disposición para el estudio, participación y aprendizaje se logra cuando los temas se entrelazan con la vida del alumno. En específico con las maneras de relacionarse e interactuar en un ambiente determinado.

Lo cual conlleva a que los docentes obligatoria o inconscientemente dirijan sus clases, estrategias, dinámicas a trabajar la dimensión ética, descuidando así la integralidad de la FCyÉ. Es evidente que orientan el hacer pedagógico y sus prácticas aportan a la formación personal, ética, moral y social.

Lo anterior evidencia que el interés parcial de los estudiantes obstaculiza el abordaje complejo e integral de enseñar y aprender. Desencadenando prácticas específicas en los docentes y estudiantes que obstruyen la tarea educativa. Las prácticas

actitudinales que acotan el trabajo en el aula generan inconvenientes para la formación cívica y ética. Es decir, el joven no está dispuesto y el responsable de la asignatura profundiza en cuestiones que interesan a sus alumnos. Con el fin de evitar aburrimiento, descontrol, distracciones y conductas inapropiadas. La salida ejecutada por los docentes para evitar el desafío es: no abordemos cuestiones cívicas, potenciemos en aspectos éticos y morales.

Por lo que refiere a la figura docente podemos aseverar que las reformas han instaurado nuevas obligaciones y prácticas para el magisterio. En la actualidad ser maestro o maestra simboliza entender, asimilar y aportar a las demandas sociales. Significado que involucra una carga laboral multifuncional e ineludible. Sirva para ilustrar que los profesores y profesoras quienes se encargan del hacer didáctico, académico, pedagógico y administrativo. Consigas que involucren problemáticas de índole institucional, emocional, moral y ética.

El sistema educativo y las exigencias basadas en expectativas sociales sobre la escuela interpela cada vez más en el desempeño de dicho actor. El hallazgo dilucida que la multifuncionalidad esperada aleja a los docentes del interés superior de construir conocimiento en el salón de clases. Debido a que los profesores y profesoras ocupan tiempo en el cumplimiento de asuntos que nada tienen que ver con la enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo: los atiborran con trabajo administrativo, protocolario y logístico. No sólo sino también, los exhortan a inscribirse a cursos de capacitación y actualización para “mejorar” su práctica debido a cumplir con los criterios que los evalúan.

Es necesario cuestionar ¿cómo un docente enfatiza en el aprendizaje de sus alumnos, si tiene hacer planeaciones, redactar informes, evaluar y calificar, conocer a sus estudiantes, orientarlos, apoyarlos, solucionar los problemas del contexto escolar y del contexto familiar? ¿qué significa en estos tiempos ser buen docente?, ¿cómo el docente ejerce libremente, cuando es cuestionado social e institucionalmente todo el tiempo? Es importante añadir que existen políticas institucionales que restringen las intenciones de redirigir la tarea educativa en las escuelas.

Para ser precisos, señalemos que las prácticas preestablecidas institucionalmente por las autoridades limitan en muchas ocasiones las iniciativas por parte de la plantilla para la innovación pedagógica. Los sujetos de investigación afirman que la dirección administrativa y técnica no aprueban imaginar su práctica de maneras distintas. Hecho que sin duda impide la transformación de la práctica educativa. Las exigencias normativas del sistema educativo encapsulan el ejercicio de los profesionales de la educación.

Se infiere que el magisterio debe aplicar el enfoque impuesto y obedecer los mecanismos que regulan su ocupación. En este sentido, los docentes están condicionados a cumplir una función técnica y por tanto se desempeñan como aplicadores de planes y programas. Así pues, el abordaje de los contenidos según externan (por cuestión de tiempo, carga horaria, cantidad, amplitud y extensión) es superficial y apresurado.

Otro aspecto de las prácticas institucionales que entorpece la enseñanza y el aprendizaje son las juntas, reuniones, comisiones, ceremonias, festivales, cambios de escolta, graduaciones, así como, ensayos. Porque restan el tiempo destinado a la FCyÉ debido a que los protocolos así lo marcan. Las prácticas mencionadas repercuten, empero, los sujetos de investigación consensan en que: aunque restan tiempo, es mínimo e irrelevante. Los informantes no colocan el acento en sucesos de esta índole; por el contrario, sus menciones son breves.

La investigación confirma que ante el proceso de histórico de conformación de la FCyÉ los docentes han generado estrategias a fin de apropiarse de los elementos, propósitos y enfoques añadidos en cada reforma curricular. Llegados a este punto podemos decir que han adecuado su práctica y percepción sobre su labor.

En resumen, las prácticas expuestas anteriormente son ejemplos claros de situaciones que obstaculizan el ejercicio de la tarea educativa. Así pues, estar al tanto de las experiencias que se viven los docentes y estudiantes en el aula esclarece las dificultades estructurales, contextuales, pedagógicas, didácticas y técnicas que entorpecen la su ocupación.

Avanzando con nuestro razonamiento los retos de la práctica docente no están centrados en cuestiones pedagógicas o didácticas; todo lo contrario, los desafíos derivan diversos puntos, por ejemplo: la actitud del estudiante, la modalidad de la escuela, el contexto escolar, el contexto familiar y el contexto social.

Específicamente, ambientes de pobreza, alimentación, desatención por parte de familia, así como, la desvalorización de los jóvenes. Sin duda, son hechos que repercuten en el desempeño de estudiantes y docentes. Provocan prácticas y circunstancias que intervienen negativamente, en la escuela. Ante los retos expuestos, las profesoras y profesores de FCyÉ “hace lo que pueden”.

El estudio expone qué el docente para sobrellevar las conductas de violencia, descontrol, incumplimiento, así como, los factores sociales y escolares que originan inconvenientes en el aula despliega una serie de estrategias, acciones, procedimientos, desempeños y técnicas para atender la diversidad y favorecer el tratamiento de los contenidos. A través de la escucha activa, la formación constante la comprensión, el aprendizaje colaborativo y el conocimiento profundo de la vida de los jóvenes.

De manera puntual, los responsables de impartir la asignatura intentan por todos los medios entender por qué sus estudiantes se comportan de cierta manera. Simultáneamente, se informan sobre los estilos de aprendizaje, ritmos, gustos y motivaciones en beneficio de fortalecer la relación con sus alumnos.

El estudio señala que para responder a las demandas de la profesión; los docentes fomentaron la reflexión constante en la búsqueda del bienestar personal y social. Con el propósito de concientizar a los jóvenes para que modifiquen aquellos comportamientos que atenten en contra dignidad y la de otros. Las narrativas apuntan a que el bienestar colectivo se construye a partir del desarrollo personal basado en la armonía y principios éticos y morales que engloban una amplia gama de valores para la vida en sociedad.

Otro resultado relevante de la investigación trata sobre la postura que asume el docente ante los cursos de actualización y capacitación en los que ha participado. Por ello, el estudio dará cuenta de las opiniones, consideraciones y perspectivas que señalan los docentes. Primero expresemos los motivos por los cuales asisten, segundo las aportaciones a su trayectoria y tercero las complicaciones para asistir.

¿Por qué asisten? Los docentes asisten a los cursos por cumplir la norma y conservar su empleo, ya que es un mandato. Sirva como ejemplo la imposición de contar con el certificado que avala la nivelación pedagógica. Empleando las palabras de los sujetos de investigación se inscriben por obligación y exigencia.

Señalemos entonces que la formación magisterial es vista como una interpelación institucional. Es necesario recalcar que el estudio evidencia que este factor no impacta en el compromiso, ética y responsabilidad de los docentes hacia con su formación continua.

¿En qué les beneficia? El estudio afirma que los cursos contribuyen a la trayectoria de los docentes una serie de conocimientos, didácticos, conceptuales, teóricos y formativos para el fortalecimiento de la práctica. Los cursos obligatorios o no brindan aportaciones para llevar a cabo la tarea docente, ofreciendo conocimientos pedagógicos para cada proceso educativo: enseñar, aprender y evaluar. Dichos saberes refuerzan la confianza del docente dado que dotan de pautas metodológicas para preparar, abordar e impartir sus clases.

De acuerdo con los entrevistados los cursos de actualización y capacitación le dan sentido y sustento teórico, conceptual y metodológico a su labor. Lo que antes hacían por intuición, después de los cursos en los que participan lo realizan con argumentos, firmeza y seguridad.

Hecho que muestra como el maestro o maestra reconfigura su visión en torno potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje por medio de herramientas cognitivas. El docente pone en práctica lo aprehendido en los cursos en función de atender e impulsar la mejora de los alumnos.

En palabras de los informantes: tener una mirada más fina en cuanto a conocimientos pedagógicos permite enfrentar las condiciones que limitan el aprendizaje de los estudiantes a través de trabajar con las necesidades reales e inmediatas. La participación en los cursos los dota de la capacidad de tomar en cuenta la infinidad de factores que interviene en la enseñanza, aprendizaje y evaluación.

A pesar de las aportaciones relatadas, el estudio detalla la perspectiva que tienen los docentes sobre los cursos. Éstos plantean que son cursos básicos, descontextualizados, generalizados, teóricos y superficiales. Especifican que los expositores carecen de una sólida preparación y apropiación de los temas.

¿Cuáles son los impedimentos para asistir a los cursos? Explican que acudir involucra perder tiempo de calidad con sus familias, significa renunciar a cuestiones personales. Sumado que la asistencia no es remunerada, es claro que las autoridades no brindan apoyos de transporte o comida. Participar supone cubrir los gastos que deriven curso y olvidarse de pasar tiempo libre.

En resumidas cuentas, inscribirse a un curso para su formación continua demanda tiempo, recursos económicos, comidas y transporte. Opera claramente, el sistema de la eficiencia y eficacia que define hacer más con menos recursos. Estos hechos vislumbran la inconformidad de los responsables de la asignatura por la carga de trabajo no remunerado.

Una alternativa para no lidiar con el factor económico es inscribirse a cursos en línea, pero, esto esconde el trasfondo de los servicios, materiales y recursos necesarios para acceder a ellos (internet, equipo de cómputo y energía eléctrica. Al pertenecer a una comunidad urbana no habría problema, empero, que pasa con la zonas rurales y marginadas del país. Parece que ¿la oferta de formación docente está pensada para un estándar de posibilidad económica y regional?

¿Qué cambiar en la oferta para la formación continua? Los maestras y maestros exigen mejoras a los cursos. Razón por la cual externan sugerencias y recomendaciones de corte pedagógico. Coinciden en que la elaboración e impartición de los cursos no debería estar a cargo de especialistas ajenos a la

cotidianidad escolar. En sus palabras la oferta formativa tendría que basarse en las vivencias, contexto, condiciones de la escuela, así como, necesidades de la plantilla docente y alumnos. También se recomienda humanizar y adaptar a cada institución educativa con el fin de evitar una formación superficial. Paralelamente, sugieren que éstos desarrollen un trabajo colaborativo, dialógico, así como, participativo. En beneficio de romper con la dinámica expositiva y lineal.

La tercera directriz concierne al perfil y trayectoria profesional del docente de educación básica enmarcada en un contexto de constantes reformulaciones curriculares. Hecho que ha originado efectos en la práctica educativa, formación, preparación e interpelación de la tarea de educar. Por esto que el estudio repensó en: quiénes son los responsables de esa función y ahondó en su formación.

Consideremos ahora que el ANMEB cimentó las bases de un nuevo proyecto educativo, restructurando los planes y programas mediante reformas curriculares desde 1993 a la fecha. Hito que produjo cambios en el plano curricular, formativo (estudiantes – docentes) e investigativo. Como resultado se requirió en cada recambio capacitar a los docentes para que conocieran y se apropiaran de los nuevos programas.

Así pues, fue primordial según la norma incrementar los conocimientos pedagógicos, didácticos y metodológicos para orientar la aplicación de los nuevos enfoques establecidos. El fortalecimiento académico de las profesoras y profesores en cada reforma imperaba la aplicación adecuada de los programas estudio. Por esto que la consigna institucional de actualización tenía por finalidad el cumplimiento de los objetivos de la asignatura.

Es razonable pensar la capacitación y actualización como un evento paralelo a la consolidación paulatina de la asignatura de la FCyÉ. En síntesis, al surgir nuevos programas, emergerían nuevas tareas para la profesión, y, ante la emergencia de aplicar los nuevos programas educativos se creó el PRONAP. Cada vez que cambiaron los contenidos, enfoques, propósitos y metodología de la enseñanza el Estado tuvo la misión de capacitar a los docentes en servicio para que conocieran, “entendieran” y se apropiaran.

Convirtiendo a la figura educativa en un simple aplicador que desempañaba la tarea técnica y mecanizada impuesta por la norma. Empero, dicho organismo presentó dificultades operativas e inconstancias de corte administrativo, académico, metodológico y educativo. A pesar de que el Estado mexicano ha apoyado al magisterio en el fortalecimiento de su profesión, las acciones emprendidas proponen un tratamiento superficial de la práctica docente. El proyecto hace notar el interés político por regular la formación de los docentes y moldear la práctica. Dejando de lado los retos reales originados en el aula.

Ahora bien, el estudio afirma que este acaecimiento se ha venido repitiendo en cada reajuste político al ámbito educativo. Considerando que cada programa de estudio requiere renovar el hacer educativo del colectivo docente. Esto implica obedecer a nuevas orientaciones, conocimientos, perspectivas, concepciones, así como, finalidades formativas (Rodríguez 2009; Landeros, 2016).

En un escenario de vigilancia constante el estudio exhibe las zonas de oportunidad que aceptan los docentes en su labor como educadores. Expresando inseguridad para ejercer su profesión. Relatan no cumplir con la norma institucional para ser responsables de la asignatura, refieren que su formación inicial no precisamente es normalista, es decir, su formación es universitaria. De modo que reconocen carencias pedagógicas y didácticas en su práctica. Y casi como mecanismo de defensa, sobrepesan los factores exógenos que repercuten en su proceso de formación y en su práctica (Chávez, 2013; Rodríguez 2009).

Los relatos y el análisis documental corroboran, que el Estado mexicano ha impulsado una serie de políticas educativas desde el año de 1992 con el ANMEB para atender la urgencia de fortificar la formación de los docentes en servicio, sin embargo, no ha sido suficiente. Podemos decir que políticamente, el interés ponderó en conformar un organismo que regulara la formación del magisterio. En semejanza con Molina quien afirma que la actualización ofertada a los docentes está centrada en regular la formación docente y además se basa en la prescripción impulsada por agentes externos a la escuela.

Entendida como un mandato gestado y dirigido por las políticas educativas, autoridades y actores específicos (Landeros, 2016). Encontramos aquí un argumento contundente para develar que no se ha logrado establecer congruencia entre el discurso institucional, el discurso político, el discurso pedagógico y la realidad educativa como señala Chávez, Landeros, Molina, Rodríguez y Yurén. Un ejemplo de dicha desarticulación institucional, política y práctica es que docentes asignan un sentido ético y personal a la FCyÉ. Descuidado la dimensión cívica de la asignatura. Suceso que obstaculiza el abordaje complejo e integral plasmado curricularmente.

A causa de que los estudiantes son renuentes a trabajar contenidos relacionado con aspectos cívicos. Dejando claro nuevamente el desfase entre el deber ser y el ser. El discurso de los docentes orienta la asignatura a la formación en valores, personal, ética y moral; mientras que el discurso político e institucional lo dirige a la formación para la ciudadanía democrática (Chávez, 2013).

Otro aspecto apunta a que en pleno siglo XXI el ámbito educativo mantiene una práctica teorizada y conceptual de la enseñanza y el aprendizaje. La educación atiende criterios fragmentados y desarticulados, aunque presume la integración y transversalidad. Las políticas educativas restringen por mandato la tarea docente. Los objetivos educativos y aprendizajes esperados, en específico los de FCyÉ quedan plasmados en el deber ser anunciado en los planes y programas, sin ser llevados a la práctica. El enfoque instruccional vivido en las escuelas anula la potencia de la asignatura. Las transformaciones curriculares no se ven reflejadas en prácticas de enseñanza y aprendizaje transversales, integrados y correlacionados (Landeros, 2016; Molina, 2010; Rodríguez, 2009).

Las incongruencias que rodean a la FCyÉ son obstáculos que determinan el cumplimiento de lo que propone. Por un lado, plantea formar para la vida en sociedad, para la ciudadanía y la democracia con base en criterios axiológicos, éticos, cívicos y morales. Empero, la escuela no ofrece experiencias de aprendizaje vinculadas realmente con el entorno inmediato.

Es un dispositivo autoritario, fragmentado y normalizador. Para simplificar se visualizan mismas prácticas con nuevos nombres, la tarea educativa queda sólo como una etiqueta. Temática que conecta con los trabajos desarrollados por Landeros, Molina y Rodríguez.

Hoy en día la FCyÉ, formar en valores, formar para la ciudadanía democrática, formar para la vida sociedad y formar para la sana convivencia interesa al ámbito social, académico y educativo. Razón por la cual es notable el aumento cuantitativo y cualitativo en las investigaciones y consignas curriculares instituidas emanadas de la interacción social. Aseveremos que desde 1982 al 2020 las políticas educativas, acciones académicas y expectativas sociales incrementaron teórica, conceptual y pedagógicamente. En función de contribuir a la formación para la vida con otros; asunto que demanda criterios éticos, cívicos, democráticos y morales.

Es importante redoblar esfuerzos y promover estrategias para consolidar el campo de estudio inacabado. Las futuras investigaciones tendrán que mejorar discursiva, conceptual y metodológicamente, para conservar el interés sobre el tema y robustecer el análisis de dicha área.

No cabe duda de que: el proceder histórico de reformas a la educación básica ha producido efectos en la práctica de educar. Indiscutiblemente, el ambiente de transformaciones influyó en el perfil y trayectoria de los responsables. Generando confusión y dudas en torno a cuáles eran los requerimientos, saberes, conocimientos, habilidades y características que normativamente, debía poseer el docente para impartir la asignatura y cumplir sus finalidades.

Lo cual deja al descubierto que las políticas educativas y los apoyos derivados por la emergencia educativa no auxiliaron de manera puntual a enfrentar los retos procedentes de la cotidianidad escolar. Por el contrario, centraron el esfuerzo en institucionalizar, mecanizar y tecnificar la formación continua permanentemente.

Concluamos también que los cursos ofertados para el fortalecimiento de la profesión docente no tenían en cuenta las necesidades reales de los profesionales de la educación. Los preparaba para conocer los nuevos, enfoques, contenidos, tendencias y metodologías para que pudieran aplicar el programa en turno.

De donde se infiere un rol técnico y mecanizado. Consideremos que el desempeño de la profesión ha sido dirigida, limitada y condiciona por los fines de la agenda política. En definitiva, la formación profesional del magisterio ha tenido retos y condicionamientos. Las medidas gestadas políticamente, para reforzar aspectos teóricos, conceptuales y metodológicos del hacer pedagógico en las aulas no han atendido necesidades concretas de cada maestro y maestra.

Con ello, el estudio expone el desfase entre el esquema institucional para formación de los docentes, la realidad educativa y lo prescrito en los programas de estudio. En vista de que cada reforma al curriculum instaura nuevos principios y objetivos que no conectan con la realidad y condiciones de las escuelas. Indiscutiblemente, la formación del magisterio debe recomponer el camino por medio de ajustarse a las condiciones y exigencias impuestas por la dinámica escolar. Es impensable que en pleno siglo XXI se omita la experiencia de los docentes para la construcción de soluciones en lo educativo. Las vivencias escolares de las maestras y maestros son fuente inagotable de conocimiento pedagógico. Urge en la actualidad tomar en cuenta, escuchar, organizar y sistematizar el conocimiento producido empíricamente, en las escuelas para proponer futuras acciones.

Admitamos por el momento que el enfoque didáctico de la enseñanza promovido en la escuela imposibilita y paraliza la potencia del enfoque formativo de la asignatura de FCyÉ. Claramente, la enseñanza lineal de la educación formal no concuerda con los objetivos curriculares planteados en el curriculum, por el contrario, los nulifica. Resulta pertinente reformular el sentido de la educación y el acompañamiento formativo.

Finalmente, con pasar de los años la escuela y la figura docente han adquirido nuevas responsabilidades para la formación integral de los jóvenes. Resumiendo, la escuela por medio de la FCyÉ contribuye a la dimensión personal, social, afectiva, cultural, psicológica y espiritual que conforman al ser humano.

Bibliografía

- Chávez, C. (2010). *Formación Cívica y Ética. Oferta de Actualización para maestros*. México: INEE.
- Chávez, C. (2015). *Los maestros de formación cívica y ética en la educación secundaria: Relatos y reflexiones acerca de su experiencia doc.* Ediciones Díaz de Santos.
- Chávez, C. y L. Landeros (2021). *Formar ciudadanía. Una tarea educativa*. México: Secretaría de Educación Pública; Colección Los Fundamentales, Fascículo no 1. <https://www.conaliteg.sep.gob.mx/20/FF01.htm>
- González, Rivera y Guerra, (2017). *Anatomía política de la reforma educativa*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Delors, J. (1997). *Los cuatro pilares de la educación, La educación encierra un tesoro*. México: Correo de la UNESCO.
- Eslava-Schmalbalch, J., & ALZATE, P. (2011). Cómo elaborar la discusión de un artículo científico. *Revista Colombiana de Ortopedia y Traumatología*, 25(1), 14-7.
- Martínez, A. (2010). *Construcción del programa Nacional para la actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio*. Ciudad de México, México: Siglo XXI editores.
- 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.
- Landeros, L. (2016). *Formación cívica y ética: la configuración de un discurso*. México: Tesis doctorado en Pedagogía-UNAM.
- Rajadell Puiggrós, N. (2001). *Los procesos formativos en el aula: estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Madrid, España: Eds. De la UNED.
- Robles, B. (2011). *Métodos cualitativos de investigación. La entrevista profunda una técnica útil dentro del campo antropológico*. México: SciELO.

- Rodríguez, G. Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Rodríguez, L. (2009). *La configuración de la formación de la ciudadanía en la escuela: análisis de un caso en educación secundaria*. México: UPN.
- Rodríguez, L. (enero-junio, 2014). "El discurso de los derechos humanos y sus condiciones de posibilidad en la escuela secundaria" *Sinéctica* 42, pp.7-19.
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/65/57>
- SEP. (1993). *Plan y programa de estudio. Educación Secundaria*. México: SEP.
- SEP. (2006). *Reforma Integral a la Educación Secundaria*. México: SEP.
- SEP. (2011). *La formación Cívica y Ética en la educación básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada*. México, Ciudad de México: SEP.
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Formación Cívica y Ética. Educación Secundaria. Plan y programas de estudio orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP.
- Taylor, S. J., Bogdan, R., & Piattigorsky, J. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Editorial Paidós Básica.
- Tarrés, M. L. (2009). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO, COLMEX, PORRÚA.
- Vezub, L. F. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de educación*, 6(1), 97-124.
- Yurén, T. (2004). *La asignatura "Formación Cívica y Ética" en la secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el Estado de Morelos*. México: SEP. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio/start.php>.

Yurén, T., & Hirsch, A. (2013). *La investigación en México en el campo de la Educación y valores. 2002-2011*. Ciudad de México: Anuiés-Comie.

Anexo

El siguiente esquema muestra el primer momento del proceso llevado a cabo para la elaboración del análisis descriptivo y la construcción de categorías. Cabe señalar que su finalidad es ilustrar de manera breve algunos fragmentos clave de las entrevistas que dan sustento al trabajo realizado:

Anexo: Fase uno para construcción de categorías

C1	AI2	AL3	CH4
Relevancia de la formación cívica y ética desde la perspectiva docente			
Interpretación de las ideas expresadas por los docentes de FCyÉ			
<p>La FCyÉ señala C1: promueve en docentes y alumnos comportamientos aceptables dentro de una sociedad, respeto a las diferencias, dignidad, derechos humanos y "buen trato". Fortalece y da pautas para la convivencia.</p> <p>La FCyÉ es relevante en lo individual porque contribuye a la conformación de un proyecto de vida de los jóvenes. Dicho proyecto de vida repercute en el plano social y se ve reflejado en las acciones y comportamientos de los estudiantes. Posibilita hacer frente a las condiciones de una realidad cambiante e insegura.</p>	<p>AI2: plantea que la FCyÉ es relevante dado que posibilita cambiar la perspectiva de los estudiantes ante la vida. La FCyÉ apoya a los jóvenes a realizar las cosas de manera positiva y establece una finalidad de bienestar social.</p>	<p>AI3: comenta que la FCyÉ pone el acento en los valores. Por tanto, la escuela y la asignatura reafirman valores de los estudiantes. Asimismo, el espacio curricular promueve practicar valores para vivir mejor (actitudes, comportamientos), además de ayudar a los jóvenes a construir un carácter humano y positivo para vivir en sociedad</p>	<p>CH4: Esboza que la FCyÉ es relevante por las demandas y condiciones que impone la realidad actual (siglo XXI)</p> <p>Alude que la FCyÉ es un espacio de coucheo para que los estudiantes, los orienta a que sean buenos ciudadanos. La FCyÉ tiene la finalidad de formar buenas personas a través del desarrollo de habilidades aptitudes y actitudes. Necesaria en el siglo XXI por la pérdida de valores y costumbres. El proyecto de vida es un asunto eje para trabajar los contenidos de la FCyÉ.</p>
Citas			

<p>C1: materia básica porque aborda, añade y comparte las acciones y comportamientos que puede tener una persona dentro de una sociedad o dentro de un grupo social; aunado a respetar la diferencia, la dignidad, los derechos humanos y el buen trato... (p. 8).</p>	<p>“brinda las herramientas necesarias para formar, eh, individuos con otra perspectiva de vida ¿no? Más comprometidos encaminados a hacer las cosas de una manera propositiva para el bien de la sociedad” (Al2, p. 25).</p>	<p>“la importancia es que los niños aprendan o reafirmen los valores que traen de su casa, porque en su hogar, en su entorno ellos ya aprendieron algunos, y en la materia siento que reafirmamos eso que ellos ya traen” (AL3, p. 43).</p> <p>“importante mencionar los valores que ellos deben de tener bien presentes y bien definidos, para que les van a servir, para que son importantes los valores” (AL3, p. 43).</p> <p>La FCyÉ y los valores posibilitan: “tener mejores decisiones, van a vivir mejor, van a conducirse bien “(AL3, p. 44).</p>	<p>“partiendo de que estamos en el siglo XXI, está completamente, es muy diferente. En cuento a estructuras familiares, ya no son como antes, entonces, se ha perdido mucho la cuestión de las costumbres, valores que desafortunadamente...” (CH4, p. 64).</p> <p>“mucha relevancia la formación cívica y ética porque a veces yo lo veo como que somos couch para los chavos, que los invitamos a que sean buenos ciudadanos...” (CH4, p. 64).</p> <p>“sean buenas personas, en cuanto a valores, actitudes, aptitudes...” (CH4, p. 64).</p> <p>“lo manejo mucho con ellos, que tengan un proyecto de vida, que sea seres autosuficientes, responsables, que se cuiden a sí mismos, cuidándose ellos cuidan a los demás” (CH4, p. 64).</p>
--	---	--	--

Cruces temáticos del discurso

- La FCyÉ necesaria dadas las transformaciones que caracterizan al contexto actual
- Proyecto de vida como eje para trabajar los contenidos de la asignatura de FCyÉ
- Vincular los contenidos con la vida cotidiana y entorno de los estudiantes
- La escuela como responsable de fortalecer y reafirmar valores a través de la asignatura
- La FCyÉ vinculada con la enseñanza y aprendizaje de valores para la convivencia, así como para la construcción ciudadana
- La FCyÉ pertinente para la conducción adecuada de la conducta con base en los valores
- La FCyÉ permite vivir mejor con base actitudes y comportamientos aceptables por la sociedad

LA FCyÉ posibilita un enfoque que permite practicar los valores			
¿Qué pasa si desaparece?			
Interpretación de las ideas expresadas por los docentes de FCyÉ			
<p>C1: No debe desaparecer porque es un espacio que orienta, guía y posibilita el control de emociones. Además, ayuda a que los estudiantes a que puedan reconocer sus comportamientos e ideas. Subraya que la FCyÉ se enfoca en aceptar la diferencia, fomentar el trato digno y la convivencia. Potencia la convivencia en el aula en función de contrarrestar el contexto de violencia que se vive en la escuela secundaria.</p> <p>Acentúa que en su experiencia los estudiantes presentan en el aula actitudes y comportamientos violentos. Ejemplifica con situaciones referentes a: humillar, denigrar, discriminar y excluir.</p> <p>Concluye que la FCyÉ debe fortalecer la educación en valores recibida en casa.</p>	<p>AI2: Necesaria la FCyÉ en relación a trabajar y fortalecer los valores, dadas las condiciones y transformaciones del contexto actual.</p>	<p>AI3: Indispensable, porque es la que promueve los valores necesarios para ser mejor persona. Enfatiza en los valores referentes al plano personal y construcción de una ciudadanía democrática.</p>	<p>CH4: LA FCyÉ es una raíz importante y no tiene desaparecer por los contenidos se articulan con otras asignaturas. Es un espacio que orienta a los los adolescentes ya que en casa no tienen este apoyo. La FCyÉ desarrolla aprendizajes para la vida. Comenta también que la FCyÉ al ser de carácter trasversal abarca diversos espacios curriculares.</p>
Citas			
<p>C1: dejaríamos sin herramientas a los y las estudiantes porqué en el momento de vida en el que ellos se ubican necesitan, pues, orientación para poder controlar y reconocer en este caso: sus emociones, su comportamiento, sus ideas, el aceptar la diferencia, el trato, la convivencia (p. 9).</p>	<p>“tendría un impacto negativo en la población puesto que ya de por sí los valores están completamente transformados y si no se retoman y no los trabajamos y no los recordamos constantemente, pues, ya no habría punto de referencia” (AI2, p.26).</p>	<p>“influiría, porque ellos traen muchas dudas, como apenas están despertando de la niñez a la adolescencia; creo que yo también ahí descubren más cosas y una de las cosas, descubren el valor del amor, de la mistad”.</p>	<p>Expresa CH4:</p> <p>Lo que pasa es que es una raíz importante, si desapareciera a lo mejor historia podría abarcar también lo mismo, pero no es lo mismo, no le abarca al de matemáticas, por ejemplo. Nosotros implementamos clubs; los tres compañeros de cívica impartimos el club de convivencia. Entones planteamos una serie de actividades que les gustó muchísimo, porque está</p>

<p>“muchas veces la educación recibida en casa tiene que ser reforzada por varios instantes, varios momentos y me parece que es esencial reforzarlos en la educación secundaria” (C1, p. 9).</p>			<p>enfocada en cómo resolver conflictos, en que tengan la autoestima...</p> <p>[Interrupción por la dinámica del aula]</p> <p>Como la sociedad de los valores, un proyecto de vida, ellos deben de tener. Por ejemplo, las zonas en las que están ubicadas las escuelas, muchos padres de familia no tienen ese conocimiento para poder educar, y como que los dejan que vayan al día, pero te mantengo, te doy de comer, te doy dinero, pero no tengo el tiempo para orientarte, muchas veces es lo que necesitan los chavos a esta edad (p.65).</p>
<p>Cruces temáticos del discurso: “dejar sin herramientas”, “impacto negativo”, “influiría”</p>			
<p>Se pierde la oportunidad de trabajar el plano emocional de los estudiantes, así como de orientarlos a aprender a vivir y a conducirse</p> <p>Impacta en la formación en valores ya que es la esencia de la FCyÉ</p> <p>Se pierde la oportunidad de elevar la calidad de vida de los estudiantes con base en los valores los cuales permiten el desarrollo de actitudes, comportamientos, actitudes y aptitudes</p> <p>Espacio que se opone a situaciones relacionadas con la violencia entre pares (comportamientos, actitudes que atentan en contra de la dignidad de otros)</p> <p>Se nulificaría el reforzamiento de la educación en valores para la vida</p>			
<p>Sentido que el docente le da a la FCyÉ</p>			
<p>Interpretación de las ideas expresadas por los docentes de FCyÉ</p>			
<p>C1: LA FCyÉ posee un sentido vivencial que posibilita la participación activa de los jóvenes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así el sentido vivencial implica que los estudiantes: reflexionen,</p>	<p>AI2: Es la FCyÉ un espacio formativo para la construcción de autonomía, respeto, compromiso individual y colectivo.</p>	<p>AI3: La FCyÉ es indispensable, porque es la esencia de la humanidad. Nos apoya a conducirnos de manera correcta con</p>	<p>CH4: La FCyÉ tiene un sentido humanista; por tanto es necesaria según para hacer frente a los desafíos del siglo XXI. Dicho enfoque es</p>

piensen y actúen a través de dinámicas, estrategias e implementación de las TIC.		base en valores para vivir en sociedad.	característico del Modelo Educativo 2017.
Citas			
“fomentar esta línea de respetar la diferencia”. C1: Participación de los alumnos desde su voz y experiencia, esboza el vivir los valores.	“un sentido de crear ¿no?, personas autónomas, pero, personas que estén preocupados y comprometidos. Primero consigo mismos, para ellos mismos y de ahí puede partir y contagiarlo hacia con los demás” (AI2, 26).	AL3 señala: muy indispensable, es como la esencia de la humanidad, del ser humano, si no hay valores, pues, entonces no hay ser humano; sería un “Tarzan” ... un ser humano que no se iba poder conducir de manera correcta, bien, ordenada, amable, no sé... con educación (p. 45).	“este siglo XXI es de suma importancia, porque la cívica y ética es muy humanista, es lo que se ha perdido en la educación anterior, eran más como robotitos” (CH4, p.65).
<p>Cruces temáticos del discurso:</p> <p>Sentido vivencial de la asignatura, practicar, vivir, experimentar los valores</p> <p>Permite vivir mejor, vivir adecuadamente, conducirse con responsabilidad</p> <p>Sentido formativo vinculado con el compromiso social y colectivo (ciudadanía)</p> <p>Sentido terapéutico, de coaching para apoyar a los estudiantes a lidiar con sus problemas inmediatos (contexto social, familiar y escolar)</p> <p>Sentido profiláctico ante conductas y comportamientos violentos, es decir, agresiones entre compañeros</p> <p>Sentido humanista referente a formar “buenas personas” con valores básicos para la convivencia</p>			
Cómo percibe el alumno a la FCyÉ según el docente			
Interpretación de las ideas expresadas por los docentes de FCyÉ			
C1: En los temas que le interesan al estudiante se comprometen, estos son: educación sexual, drogadicción y grupos en los que se identifican. Por otro lado, no presenta disposición en temas que no les interesan, ante estos contenidos se comportan volubles, estos son: leyes y artículos.	AI2: a los estudiantes les parece una asignatura descontextualizada y aburrida. No obstante, los docentes destacan su relevancia en la actualidad vinculando los contenidos la vida cotidiana de los jóvenes. Enfatiza que la FCyÉ posibilita modificar conductas y comportamientos negativos, agresivos y violentos.	AI3: Apunta que los alumnos no son conscientes de la relevancia de la FCyÉ en la actualidad. En consecuencia, busca que tenga un sentido relacionando al espacio curricular con el estudiante a través de planificar y construir un proyecto de vida.	CH4: En contraste con lo esbozado por los otros docentes, señala que los jóvenes muestran una postura de gusto y agrado por la asignatura. Empero, puntualiza en temas específicos que le agradan a los estudiantes, por ejemplo: autoconcepto, autoreconocimiento, y autoestima.

Citas			
<p>“yo creo que es una actitud voluble; si le dan importancia cuando son temas que a ellos le atraen. Hay otros temas donde, donde es más complicado llamar su atención y lo toman más como una responsabilidad...” (C1, p. 11).</p> <p>“cuando es algo que a ellos les motiva, eh, por ejemplo, no sé... educación sexual, drogadicción, grupos, este... grupos e identificación en la adolescencia, se comprometen mucho. Pero, por ejemplo: cuando viene esta parte de las leyes, artículos” (C1, p. 11).</p>	<p>“en un principio tienen predisposición a qué formación cívica y ética es una materia muy aburrida “(AI2, p. 26).</p> <p>“todos los temas que hay, que todo lo que hacemos en la vida cotidiana tiene que ver con formación cívica y ética (AI2, p.26).</p> <p>AI2 señala: que, al vincular con la vida de los estudiantes, estos le dan un sentido positivo, vinculado con la autorregulación, sanciones, comportamientos vinculados con el disciplinamiento del grupo.</p> <p>“nuevos conocimientos que aplican dentro del aula, se autorregulan, tal vez se ponen multas cuando dicen groserías, ellos mismos piden guardar silencio, poner atención, respetar, todo esto y esto es muy importante” (AI2, p. 26).</p>	<p>“les pido su proyecto de vida, y ahí yo les hablo de todas esas cosas que ellos van a necesitar de la materia de formación cívica y ética” (AL3, p. 47).</p>	<p>“Le gusta, les agrada, porque se conocen cuando se están dibujando, que te gusta de ti y que no te gusta de ti” CH4, p.65).</p>
Cruces temáticos del discurso: el alumno la percibe...			
<p>Aburrida, descontextualizada, desfasada y sin relevancia académica... lo cual causa problemas con el control y manejo de grupo</p> <p>Los docentes tratan de hacer conscientes a los estudiantes de la relevancia de la FCyÉ desde su perspectiva a través de relacionarla con su vida cotidiana</p> <p>Gusto e interés sólo por temas de educación sexual, drogadicción, autoconcepto, autoestima, autorregulación, personalidad, disciplinamiento de la conducta</p>			
Dificultades para impartir la materia análisis descriptivo			
Interpretación de las ideas expresadas por los docentes de FCyÉ			

<p>C1: platica que es una dificultad dar clases en escuelas de jornada ampliada. Enmarca una seria de situaciones relacionadas con el cansancio, agotamiento y aburrimiento de os jóvenes. Por otra parte, la conducta apática de los estudiantes es un desafío para trabajar en clase los contenidos. Apunta que los estudiantes miran a la FCyÉ como un espacio poco relevante. Perciben a otras asignaturas por encima de la FCyÉ, por ejemplo: matemáticas y español.</p>	<p>AI2: Plantea que los alumnos se predisponen a que las ciencias sociales son aburridas, por lo tanto, a los jóvenes la FCyÉ en un primer acercamiento les parece aburrida e irrelevante.</p> <p>Bosqueja que no hay apoyo y participación por parte de los padres de familia. Replantea la idea de la trasformación de los valores en la actualidad y por tanto la necesidad de educar en valores a través de la FCyÉ.</p>	<p>AI3: Mantiene una constante en referencia a la dificultad de controlar el ambiente armónico del grupo dentro el salón de clases. Enfatiza en que los estudiantes se aburren y descontrolan.</p> <p>Situación que la ha llevado a buscar estrategias alternativas para mantener a los estudiantes calmados y entretenidos. Le ha funcionado calmarlos y entretenerlos por medio de actividades basadas en realizar dibujos e iluminar mandalas.</p> <p>Por otro lado, expresa la necesidad de implementar un laboratorio; basado en el uso de las TIC, cañones, videos, imágenes, películas, salón de cómputo para trabajar los contenidos en función de controlar al grupo.</p>	<p>CH4: comenta es una dificultad trabajar los contenidos en el aula con recursos y materiales limitados. Acontecimiento que acota el margen de acción del docente.</p> <p>Plantea que en estos tiempos ha aumentado el ausentismo por parte de los estudiantes, sumada la impuntualidad. Dos factores que dificultan trabajar en grupo de manera equilibrada.</p> <p>El ausentismo y la impuntualidad rompen el ritmo de trabajo</p>
Citas			
<p>“tocan las últimas horas y ya están cansados y no hay interés...” (C1, p. 11).</p> <p>Señala C1</p> <p>Tienes que negociar y tomar acuerdos para que ellos te respalden abordando el tema y tú a lo mejor puedas delegar un poco de tiempo libre para ellos; entonces, ese sería un ejemplo la apatía (p11).</p>	<p>“predisposición a que las ciencias sociales son aburridas y pues no le sirven” (AI2, p. 27).</p> <p>“trabajo en un ambiente bastante complicado en zonas marginales de la delegación Iztapalapa, y pues obviamente, los valores están completamente transformados, mmm, los padres no apoyan, los chicos tienen una educación en cuanto a los valores bastante deficiente y obviamente eso</p>	<p>“trato de darle la esencia del tema, por qué, porque se aburren. Inmediatamente ellos se descontrolan, se desconectan” (AL3, p. 48).</p> <p>“últimamente, que ya estamos a fin de curso y que ya falta poco para terminar pues les traigo una mandala, para que ya se sienten, se calmen más” (AL3, p. 48).</p>	<p>“Los recursos, porque por ejemplo no tenemos, bien implementada sala en donde están las computadoras, las TIC o por ejemplo queremos ver una película y no sirve el cañón, prácticamente, son los recursos o materiales” (CH4, p.65).</p> <p>“La otra podría ser el ausentismo, en esos dos últimos años no solamente, es cívica y ética, sino que la escuela está dejando de interesar a los padres</p>

<p>C! señala: hay materias que tienen mayor peso porque las políticas públicas así lo demandan, como lo son el español y las matemáticas, entonces, puede que al momento de cumplir con las tareas le den mayor peso a estas dos materias que a la tuya y pues en ocasiones no hay la entrega de tareas. Lo cual te lleva a complicaciones más adelante al momento de evaluar (p. 11).</p>	<p>es un reto bastante, bastante grande” (AI2, p. 27).</p>	<p>“se comuniquen más y tengan más... este, no sea tan, ¿cómo te dijera? Tan difíciles de manipular o de manejarlos” (AL3, p. 48).</p>	<p>de familia para que los hijos se presenten” (CH4, p.65).</p>
<p>Cruces temáticos del discurso:</p>			
<p>Factor de cansancio y aburrimiento de los estudiantes en escuela secundaria modalidad jornada ampliada Contexto de la escuela, contexto de los estudiantes (pobreza, hambre, violencia, ausentismo, deserción) Falta de recursos, materiales y espacios dignos (infraestructura, tecnología y equipamiento), para trabajar de manera alternativa los contenidos de la asignatura No hay apoyo, ni participación por parte de los padres de familia</p>			
<p>C1</p>	<p>AI2</p>	<p>AL3</p>	<p>CH4</p>
<p>Ejemplos de dificultades al impartir la asignatura, de quién se apoya</p>			
<p>Interpretación de las ideas expresadas por los docentes de FCyÉ</p>			
<p>C1 enuncia los siguientes ejemplos de situaciones que dificultan su hacer educativo: agotamiento por parte de los estudiantes, uso de celulares por parte de los estudiantes —necesario el celular por las condiciones sociales—. Pero, al tiempo es un distractor porque los jóvenes le dan otros usos. Estos son ajenos a la comunicación con la familia</p>	<p>AL2: Describe un caso particular en el cual los estereotipos de género y el contexto del estudiante se contraponen con los contenidos. Acercamiento que influye de manera negativa en la práctica del docente de FCyÉ.</p>	<p>AL3: Señala que presenta dificultades con el control de grupo. Ya que los jóvenes presentan conductas violentas, agresiones entre pares. Por otro lado, comenta que la carga de trabajo administrativo que se le ha atribuido es un distractor</p>	<p>CH4: La falta de recursos, materiales, espacios y mobiliario digno imposibilitan el trabajo de los contenidos curriculares.</p>

<p>o bien alejado de utilizarse como recurso didáctico.</p> <p>Por otra parte, se manifiesta que los estudiantes no cumplen con las tareas. El motivo que argumentan los jóvenes es que le dan prioridad a otras asignaturas. Parece que la FCyÉ no es prioridad y por ello no entregan las tareas o trabajos finales.</p> <p>Sumado que la escuela en la que labora carece de recursos y materiales para realizar actividades alternativas.</p>	<p>Es un conflicto cognitivo que los contenidos establecidos en el currículo vigente se contrapongan con los la realidad y aprendizajes previos de los estudiantes. Asevera que los comportamientos de violencia que los jóvenes tienen en la escuela son patrones de situaciones y problemas que viven en sus casas.</p> <p>También describe que la escuela en la que labora carece de medios, recursos y materiales.</p>	<p>que la aleja de enfocar su labor en la enseñanza y aprendizaje.</p>	
Citas			
<p>C1 expresa: hay materias que tienen mayor peso porque las políticas públicas así lo demandan, como lo son el español y las matemáticas, entonces, puede que al momento de cumplir con las tareas le den mayor peso a estas dos materias que a la tuya y pues en ocasiones no hay la entrega de tareas lo cual te lleva a complicaciones más adelante al momento de evaluar (p. 11).</p> <p>“apatía por ejemplo cuando me toca impartir la clase después del segundo receso, que es a las dos (2) de la tarde, pues ya tuvieron todo un trayecto de materias previas, ya están cansados” (C1, p.12).</p> <p>“desvía hacia sus redes sociales o a tomarse fotos, grabar o estar jugando” (C1, p.12).</p>	<p>“A12: trabajar con el tema estereotipos de género en niños que sus papás les dicen literalmente que son unos maricones, porque lloran, que a las viejas se les pega, que... las mujeres nada más sirven para tener hijos estar en la casa y criarlos (p.27).</p> <p>“cuando trabajo este tema de estereotipos con ellos, pues, a ellos les cuesta trabajo ¿no?, eh, considerar que las cosas pueden ser diferentes de cómo lo aprendieron” (A12, p. 26).</p> <p>“hay veces que por ser una zona donde hay gente que no tiene recursos suficientes...” (A12, p. 27).</p>	<p>“se me presenta mucho que: es que yo me llevo con mi compañero y por eso le mojé, por ejemplo”. Le eché agua a su mochila por decir algo”.</p> <p>AL3 señala:</p> <p>Se deben de llevar hojas de seguimiento, pero, darle otra modalidad, en otra forma llevar ese seguimiento de los niños problema. Porque si me lo dan a mí dentro del grupo y a mí me sucedió, se agredieron ahí dos niños... y decía: ¡¿y tú estabas ahí?! y ¡¿cómo fue posible?! Entonces a mí si me pudo mucho y me sentí muy impotente en ese aspecto, porque yo estaba agachada, parada, llenando mis hojas (p.49).</p>	<p>“Cuando llegue a esta escuela había pizarrones electrónicos, pero la falta de cuidado de los chicos, además del mantenimiento; básicamente, falta de cañones ‘para ver películas y se de una actividad lúdica” (CH4, p.65).</p>

<p>“cuando quieres realizar una dinámica pides algún material y no lo llevan, pues te dejan prácticamente sin armas para poder llevar a cabo la sesión” (C1, p.12).</p>	<p>AI2: Son niños desvalorizados, son niños olvidados, maltratados, entonces llegan a repetir a la escuela este patrón y obviamente pues cuesta trabajo agarrar al niño desde cero y enseñarle que tiene que respetar a los demás y que también se tiene que respetar asimismo” (p. 28).</p>		
<p>Cruces temáticos del discurso:</p>			
<p>Conductas, comportamientos y actitudes de violencia entre los estudiantes que atenta en contra de la dignidad, además de irrumpir en la convivencia dentro y fuera del aula (“sé molestan”, “se agreden”, “se dicen”, “se llevan”)</p> <p>Choque entre los temas/contenidos y el contexto social, familiar del estudiante</p> <p>Los estudiantes llevan sus problemas a la escuela (carencias en la familia reflejadas en conductas y comportamientos)</p> <p>Celulares como una distracción</p> <p>Incumplimiento de tareas por parte de los estudiantes (priorizan trabajos de otras asignaturas)</p> <p>Carga de trabajo administrativo para el docente</p> <p>Falta de materiales, recursos, así como de espacios apropiados (referente a los materiales: no los proporciona la escuela y los estudiantes no tienen en su totalidad de la matrícula las condiciones económicas para comprarlos y llevarlos)</p>			
<p>¿Qué hace el docente ante las dificultades?</p>			
<p>Interpretación de las ideas expresadas por los docentes de FCyÉ</p>			
<p>C1: Escucha a sus estudiantes y trata de atender sus necesidades inmediatas.</p>	<p>AI2: Busca estrategias y dinámicas que promuevan la reflexión a fin de modificar el comportamiento de los estudiantes.</p>	<p>AI3: Acude con el prefecto, es decir, se apoya de otro actor educativo para la resolución de conflictos.</p>	<p>CH4: Se apoya de lecturas, tareas y uso del celular como recurso didáctico; se adecua a lo que hay.</p>
<p>Citas</p>			
<p>“tratar de atender las necesidades de los chicos desde escucharlos: por qué no, a lo mejor no llevan el material, por qué no hacen las cosas, tratar de comprender” (C1, p.12).</p>	<p>“es complicado y de alguna manera tenga que buscar, las estrategias” (AI2, p. 28).</p>	<p>“Entonces en el momento yo voy con el prefecto” (AI3, p. 49).</p>	<p>“lo que hago, traigo lecturas se las dejo de tarea o les digo, saben qué, traen su celular, saquen su celular y me descargan tal cosa, pero luego no todos tienen celular” (CH4, p.66).</p>

El estado de ánimo de los estudiantes, "porque no es lo mismo dar la clase un lunes, un viernes o después de una firma de boletas, en donde a lo mejor les va mal" (C1, p.13).	"Tal vez con dinámicas, con videos, con audios, con canciones, con películas, de concientizarlos" (AI2, p. 28).		
Cruces temáticos del discurso:			
<p>Acercamiento con los estudiantes, mediante la escucha activa (¿qué les pasa, saber sus necesidades, opiniones, razones, puntos de vista, estado de ánimo)</p> <p>Seguimiento de los alumnos (conocimiento de fortalezas, carencias, problemas, contexto escolar, social y familiar)</p> <p>Búsqueda de estrategias para hacer dinámica la clase</p> <p>Adecuarse a lo que hay</p> <p>Promover la reflexión sobre actitudes, comportamientos y conductas en los estudiantes</p>			
C1	AI2	AL3	CH4
<p>¿De quién te apoyas ante situaciones complicadas?</p> <p>¿Qué haces ante situaciones complicadas?</p>			
Interpretación de las ideas expresadas por los docentes de FCyÉ			
<p>C1: Ante los problemas en el aula decide no recurrir a nadie. Lo resuelve por su cuenta. Menciona existe la figura de los asesores.</p> <p>Actúa en función ser dinámico ante el trabajo de los contenidos con diversas alternativas manuales y visuales.</p>	<p>AI2: Habla del trabajo colaborativo, apunta que se apoya de maestros con más experiencias. Destaca al igual que otros entrevistados la riqueza que propicia la retroalimentación, comparte sus conocimientos y se documenta.</p> <p>Reconoce la figura del asesor técnico pedagógico y se apoya con él para resolver situaciones en las que requiere orientación.</p>	<p>AL3 Reconoce la figura del prefecto y menciona que se apoya de él para resolver problemas de comportamiento o conducta. Cuando se ocurren situaciones graves. Señala que el prefecto es una figura relevante.</p>	<p>CH4: reconoce las siguientes figuras, tutor, orientador, directivos, pero señala que con la experiencia prefiere solucionarlo sin apoyo.</p>
Citas			

<p>Señala C1: Cambiarles la forma de enseña, eh, darles variedad a las clases no siempre frente al pizarrón a lo mejor a través de una dinámica recortando hojas, dibujando, por medio de una película, por medio de videos, por medio del análisis de una noticia; incluso por medios de memes (p. 13).</p> <p>“tratar de dinamizar siempre el tipo de clases que hay y mostrarlas desde los puntos que a los les llama la atención...” (C1, p. 13).</p>	<p>“obviamente creo mucho en el trabajo colaborativo y pos supuesto que me apoyo de los compañeros que tienen más experiencia en el ámbito, que yo...” (A12, p. 28, 29).</p> <p>“Me retroalimentó, lo platicamos, oye tú como le haces, compartimos mutuamente, las estrategias que nos funcionan con aquellos casos que son complicados y obviamente sí a veces me documentó” (A12, p. 28, 29).</p>	<p>“entonces sí es importante el prefecto que este al pendiente y este... este al pendiente otra persona apoyando” (AL3, p. 50).</p>	<p>“Con el tutor, con el de orientación, ya después si es un problema muy grande ya con un directivo, que generalmente, ya con trece, catorce años trato de resolver los problemas, ya tienes el colmillo para resolver una situación” (CH4, p.66).</p>
Cruces temáticos del discurso:			
<p>Hacer dinámica la clase a través de estrategias de enseñanza, uso de recursos tecnológicos y actividades lúdicas con base en las necesidades de los alumnos</p> <p>Acercamiento con profesores con más experiencia, trabajo colaborativo, dialógico y colegiado</p> <p>Tratar de solucionar los problemas por su cuenta y no recurrir a nadie; sin embargo, reconocen las siguientes figuras de apoyo: prefecto y orientador (manejo de la conducta y control de grupo), además del asesor técnico pedagógico (métodos de enseñanza y orientaciones didácticas para trabajar los contenidos).</p> <p>C1 Dar clase libre (¿En qué utiliza la clase libre?, ¿dan los tiempos para las clases libres? (Las investigaciones dicen que no), ¿tiene un sentido formativo dar la clase libre?</p> <p>AL3, señala le habría gustado haber hecho uso de los recursos tecnológicos, cañones, videos, computadores, lap top, películas, pero, señala no tener el conocimiento para utilizarlos</p> <p>AL3 mantiene como una constante el control, manejo de grupo</p>			
Situaciones, prácticas, influencias que obstaculizan el trabajo en clase			
Interpretación de las ideas expresadas por los docentes de FCyÉ			

<p>C1: Menciona que estas prácticas escolares son un factor esporádico — juntas y comisiones—.</p>	<p>AI2: Enfoca el discurso en el contexto sociocultural del alumno y de la escuela. Además, reflexiona sobre las normas institucionales que limitan la su práctica e innovación.</p> <p>Aborda que el factor económico de los estudiantes y las condiciones precarias de la escuela —materiales, recursos— impactan y limitan su tarea educativa.</p> <p>Esboza de manera escueta que a veces se empatan las juntas de grado y comisiones con su horario de clase.</p>	<p>AL3: destaca la necesidad de espacios dignos para que los estudiantes realicen actividades deportivas, dado que son un distractor por el diseño de la escuela.</p> <p>Indica que sería prudente e utópico a sacar a diversos espacios deportivos a los estudiantes en la clase de Educación Física.</p> <p>Por otra parte, piensa que es una problemática el ingreso de nuevos alumnos cuando ya ha transcurrido la mayor parte del curso. Ya que desajusta y desbalancea el ritmo de trabajo.</p>	<p>Someramente, CH4 narra que a veces llegan a influir en los tiempos de la clase: ensayos o festivales, sin profundizar. Basa su discurso en cómo repercute el ausentismo y la impuntualidad.</p>
<p>Citas</p>			
<p>“en ocasiones me llegan a llamar a alguna junta, alguna reunión por la comisión en la que estoy inmerso, pero, es una clase cada mes, muy distante” (C1, p. 14).</p>	<p>“varios factores el primero es el contexto sociocultural del que vienen los chicos, el segundo es el contexto sociocultural” (AI2, p. 29).</p> <p>“cuando tenemos una propuesta una alternativa pues simplemente recibimos una negativa, o sea, de plano es: eso no se puede hacer” (AI2, p. 29).</p> <p>“no tenemos con que trabajar, no tenemos material, no tenemos computadoras, solamente tenemos un cañón, no siempre lo podemos utilizar, eh, una biblioteca que está bastante precaria” (AI2, p. 29).</p>	<p>“los llevaría al deportivo más cercano, un transporte para que los llevara... se los lleve al deportivo; ahora vamos a estar en la cancha de básquet, ahora vamos a jugar fútbol a donde hay pastito, así bien bonito” (AL3, p. 51).</p> <p>“Porque aquí se ponen a jugar pelota, enfrente, pelotazo seguro, balones allá arriba... no es porque los maestros estén en su rollo es porque los niños no tienen en lugar adecuado” (AL3, p. 51).</p> <p>“Los mismos problemas de los niños que traen, no comen bien, necesitamos un comedor, bebederos</p>	<p>“existe un ausentismo enorme o la impuntualidad, que por ejemplo si me toca con ellos a la primera mañana, me queda la mitad del grupo, entonces tienes que volver medio a repetir la clase... para que haya uniformidad” (CH4, p.66).</p> <p>“quizá en mis grupos de tercero que ensayan para la escolta, a veces festivales, pero, por lo regular no” (CH4, p.66).</p>

	<p>“se hacen las juntas de grado, nos mandan a algunos cursos a algunas comisiones, entonces todo esto impacta en el tiempo de calidad con los chicos, eh, en la clase” (AI2, p. 29).</p>	<p>con agua limpia, porque ahorita no te quiero decir de qué agua es... me da mucha tristeza...”</p>	
Cruces temáticos del discurso			
<p>Juntas, comisiones, reuniones comitivas (esporádico)</p> <p>Prácticas institucionales que limitan la innovación, directivos que dan una negativa ante nuevas ideas</p> <p>Situaciones socioculturales del estudiante (contexto social y familiar)</p> <p>Falta de recursos, materiales y espacios dignos</p> <p>Espacios precarios que no favorecen el trabajo educativo</p> <p>Ausentismo e impuntualidad por parte de los estudiantes</p> <p>Incorporaciones de estudiantes nuevos cuando el curso ya ha avanzado (desajusta, desbalancea)</p>			
Programas de actualización, profesionalización cursados			
Interpretación de las ideas expresadas por los docentes de FCyÉ			
<p>C1 ha participado en cursos de innovación educativa.</p>	<p>AI2 ha participado en cursos de evaluación, planificación, nivelación pedagógica, elaboración de materiales y actualización de métodos.</p>	<p>AL3 participo en el curso de nivelación pedagógica</p>	<p>CH4 ha participado en los cursos de nivelación pedagógica y aprendizajes clave</p>
Citas			
<p>“fue un curso que me mandó la inspección...” (C1, p. 14).</p> <p>“Cuando ingresó al magisterio me mandan hacer un curso de innovación educativa que fue a través de un curso en línea” (C1, p.3).</p>	<p>“bueno en la SEP me han mandado a varios cursos y sí he asistido como 5 más o menos” (AI2, p.20).</p> <p>Los cursos han tratado de “cuestiones de planeación, evaluación, eh, cuestiones de la elaboración de todo el</p>	<p>El único curso que tomé fue el... ahí en la normal que fue la nivelación pedagógica. Estudie durante... bueno la nivelación, estuve un año todos los sábados y acredite con muy buena evaluación, con la máxima; que fueron 10, 10, 10” (AL3, p38).</p>	<p>Sí, como no era normalista tuve que... tomar el curso en el CAM un año, para las competencias pedagógicas; cursos en el CAM, lo de modelo educativo, los aprendizajes clave, principalmente (p.61).</p>

<p>“la intención del magisterio es que sus profesores estén actualizados y tengan mayor número de herramientas para poder intervenir en el campo formativo dentro de las escuelas” (C1, p.3).</p> <p>“reitero fue un curso que me mando la inspección, era un curso en línea, se trataba de innovación en las estrategias para poder ampliar el conocimiento de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (C1, p, 15).</p>	<p>material que se utiliza a la hora de estar impartiendo tus clases y también, eh, uno de actualización y algunos métodos... bueno más bien, algunas cuestiones pedagógicas” (AI2, p.20).</p>	<p>“la nivelación pedagógica, no sé si sea curso de profesionalización” (AL3, P.53).</p>	
Cruces temáticos del discurso			
<p>Cursos que marca la norma:</p> <p>Nivelación pedagógica</p> <p>Aprendizajes clave</p> <p>Cursos por iniciativa sólo AI3: evaluación didáctica, planeación, elaboración de materiales, actualización de métodos de enseñanza</p>			
Aportes a la trayectoria, cambios al curso			
Interpretación de las ideas expresadas por los docentes de FCyÉ			
C1	AI2	AL3	CH4
<p>A C1 los cursos le aportaron estrategias para hacer dinámica la clase. Además de herramientas y tips para la enseñanza.</p>	<p>AI2 señala que aprendió a realizar diagnósticos de necesidades, considerar las características de cada grupo, considerar las necesidades de los alumnos. En general tomar en cuenta diversos factores que influyen el proceso educativo de enseñar y aprender.</p>	<p>AL3 la nivelación pedagógica le apporto estrategias de enseñanza y cómo organizar una clase. Refiere a tiempos de trabajo, dinámicas, estructura didáctica de la clase y trabajo de los contenidos.</p> <p>Cuando se le hace la pregunta: ¿Le cambiarías algo a los cursos?</p>	<p>CH4: dice que los aportes significativos de los cursos se dieron en el trabajo colaborativo con otros profesores, en la retroalimentación.</p> <p>Cuando se le hace la pregunta: ¿Le cambiarías algo a los cursos?</p>

	<p>Asimismo, los cursos le han ayudado a reflexionar sobre su práctica para lograr el avance de los estudiantes.</p> <p>Cuando se le hace la pregunta: ¿Le cambiarías algo a los cursos?</p> <p>Responde que sí, porque son cursos básicos e impartidos por instituciones ajenas a la dinámica escolar. Suma que los cursos son también descontextualizados, generales y técnicos. Resalta que es necesario humanizar los cursos y adaptarlos a cada escuela, según sus requerimientos.</p>	<p>Respondió que sí, que sería necesario que fueran espacios dinámicos, vivenciales, y participativos. Ya que son cursos lineales y expositivos.</p> <p>Sugiere implementar un cuadernillo en dónde se diga en qué condiciones se encuentra la escuela, los padres de familia y los estudiantes primordialmente. En el cuadernillo tendría explícitas las situaciones económicas, sociales, problemas, zonas de oportunidad y fortalezas de cada estudiante, así como de la escuela. Ayudaría al profesor a conocer las condiciones sociales que vive el alumno en casa y en su comunidad.</p> <p>Por tanto, los cursos estarían elaborados en razón de las necesidades de la escuela, las necesidades de los profesores y las necesidades del estudiante.</p>	<p>Respondió que sí, porque a los expositores les falta apropiación y manejo de los temas. Determina que los cursos son generalizados y superficiales. Para una formación real e integral se requieren cursos con temas específicos y especializados.</p> <p>Apunta que como profesional de la educación requiere que los cursos sean dinámicos, estilo talleres o club, además de incluir a padres de familia.</p>
Citas			
<p>C1: Sí aporta como elementos para poder identificar como ciertas actitudes o ciertas en donde a lo mejor les torna aburrido la manera en que estás abordando el tema. Entonces, si te da ciertos tips para poder identificar y poder como dinamizar tu forma de enseñar (p. 16).</p>	<p>AI2:</p> <p>Cuando ya estás en los cursos te das cuenta que verdaderamente si hay cosas en las que flaqueamos y por eso es que no, salen las cosas en el aula como uno quisiera. Entonces, te vas como enterando de más cosas y también a la vez te vas angustiado de más cosas. Para cumplir con la</p>	<p>AL3: Pues me ilustró mucho y me ayudó mucho en porque reafirmas más y... estar más segura, para llegar al aula, saber cómo iba a evaluar, cómo iba a dar mi clase, cómo iba a calificar, qué tiempo iba yo a tomar, este... me ayudo en todo" (p. 53).</p>	<p>CH4: "Para empezar para conocer más el entorno de la estructura de la secundaria, de la educación secundaria" (p.61).</p> <p>"entonces, lo que me aportó a nivel personal, fue compartir con otros compañeros" (CH4, p.67).</p>

<p>C1: Obviamente aporta en conocer contenidos tips, aspectos que desconocía y como impacto en la práctica: en tratar de llevarlos a cabo y en tratar de adoptar esas herramientas en mi forma de enseñar para poder tener mayor productividad en este proceso de enseñanza y de aprendizaje” (p. 15).</p>	<p>necesidad de los chicos sí es importante estar como muy consciente de que la forma en la que aprenden es muy diversa y de derivado de esto, bueno, pues, nos vamos como... tal vez dando cuenta de lo que necesitamos (P.21).</p> <p>AI2:</p> <p>Surge el interés de abordar a alumnos que tal vez que tienen necesidades muy diferentes a los del aula o a los de tu totalidad y pues van surgiendo como estas ganas de aprender cosas que a ellos nos vayan a nutrir les vayan a nutrir o les vayan a servir (p.21).</p> <p>AI2:</p> <p>Sí extienden el panorama de lo que hacemos dentro del salón de clases, es muy importante porque nos reitera todo lo que deberíamos saber acerca la población con la que trabajamos...aprendí mucho sobre hacer un análisis, sobre las características de los grupos con los que trabajas, para así poder impartirles lo que ellos necesitan, y bueno, la evaluación que es muy importante. Estábamos acostumbrados a calificar tajante. Dos puntos de esto, dos puntos de aquello, dos puntos de aquí y si repruebas el examen estás reprobando la asignatura. Entonces, con esta cuestión de la evaluación sí te abre el panorama y nos damos cuenta de que a veces calificamos a todos los chavos de la misma manera no es tan factible, puesto que todos son completamente</p>	<p>“El control de grupo yo creo, porque de alguna manera a lo mejor no todos tienen ese problema, pero si nos ayudaría mucho; vamos a hacer este ejercicio... muchas veces llego y están bien fúricos, enojados” (AL3, p. 54).</p> <p>AL3:</p> <p>A los cursos les faltan más estrategias para el aula. Estrategias del aula, así como que juegos. Uno de los maestros [del curso] nos decía pónganse a hacerlo sentaditos; un ejercicio muy individual. Entonces decía: vean todos a la mitad del pizarrón, vean todo el punto de la izquierda de abajo. Ahora vean — cosas de esas— como ejercicios visuales para el aula. Háganlo en diez minutos, quince minutos. Entonces hacen falta estrategias porque luego llega uno al salón y encuentra una feria en él. O sea bien descontrolados, muchas veces tristes, muchas veces enojados.</p> <p>AL3:</p> <p>Una vez llegué y muchos estaban llorando, entonces les pregunté ¿pues qué tienen? [Respondieron] Pues que se va un amigo y así lloró uno, lloró el otro, otro y yo no sabía ni cómo hacerle. Les dije pues lloren y los deje llorar. Me avisan cuando terminen de llorar. Se siguieron los cincuenta minutos llorando no pude hacer nada yo... o sea ¿qué hacer?</p>	<p>“la retroalimentación, tanto el curso de nivelación como tal, no, uno que otro modulo, todo sirve, retroalimenta” (CH4, p.67).</p> <p>“me quedo el conocimiento de qué haces y cómo resolver determinadas situaciones en el aula” (CH4, p.67).</p> <p>CH4:</p> <p>Hubo buenos expositores, pero hubo unos que no tanto, entonces, lo que me aportó a nivel personal, fue compartir con otros compañeros, que eran directivos de particulares y de más escuelas, la retroalimentación, tanto el curso de nivelación como tal, no, uno que otro modulo, todo sirve, retroalimenta. Básicamente, me quedo el conocimiento de qué haces y cómo resolver determinadas situaciones en el aula (p.67).</p> <p>“Les falta especializar los temas, por eso no me gustan mucho los cursos del CAM, te soy honesta, más cuando tienen una formación universitaria, se requieren temas especializados” (CH4, p.67).</p> <p>C4: “El tratamiento de los temas a veces es de manera muy superficial” (p.67).</p> <p>“Los cursos sería mejores si fueran más como un club o talleres en donde</p>
--	--	---	--

	<p>diferentes y aprendemos diferente. Aprendí mucho a evaluar de manera distinta sin necesidad de estar tachando al chico de... flojo, sucio, etcétera. Más bien, detectar cuáles son sus debilidades y a partir de ello hacerlo que crezca y hacerlo que avance, aunque sea de poco a poco (p.31).</p> <p>AI2: Creo que han impactado de manera positiva puesto que sí me han enseñado cosas que tal vez yo desconocía y también han hecho que cambie mi forma de dar clases, mi forma de evaluar, mi forma de acercarme a ellos y pues me han hecho entender que estoy trabajando y mi materia prima, pues, son humanos. Entonces esto es muy, muy importante porque me da un acercamiento distinto con ellos y ahora los concibo diferente. Los concibo como únicos, los concibo como: que cada uno de ellos tiene un estilo diferente y lejos de categorizar como el alumno problemático ahora me da para pensar ¿qué puedo hacer para que este chico entienda lo mínimo, pero que avance.</p> <p>Entonces creo que sí me ha hecho crecer de manera personal, de manera profesional y esto se ha reflejado en el aula, puesto que considero que ahora tengo mucho más excito como docente que hace unos dos, tres años por ejemplo (p.33).</p>	<p>AL3: Para organizar los cursos sería bueno que la escuela mencione las necesidades que tiene y se les dé realmente el seguimiento a las necesidades de los niños y de los profesores. Preguntarse: ¿qué necesidades tienen los niños? Para que escuchen, atiendan, y mejoren su situación en lo que están viviendo. Porque tienen problemas muy fuertes, familiarmente vienen deshechos a la escuela (p.56).</p> <p>AL3: También siento que no hay seguimiento en cuanto a un profesor, sí el profesor ya termino ya se tituló de la normal y se va a la secundaria o a la primaria debe de llevar su soporte en que escuela va a trabajar... la escuela debe decirle: mire maestra esta escuela está ubicada en tal zona, en estas condiciones, los niños vienen tal y tal aquí tiene su cuadernillo estudie todo (p.57).</p>	<p>se pudiera incluir a padres de familia” (CH4, p.67).</p> <p>“Ojalá hubiera talleres en donde se pudiera incluir a padres de familia, aunque ya hay algunos no hay muchas participaciones por parte de los padres de familia, creo de convivencia y de resolución de conflictos” (CH4, p.67).</p> <p>Me gustaría la atención fuera más especializada... otra cosa es que en los cursos te llenan mucho de documentos, considero que mediante talleres (CH4, p.68).</p>
--	--	---	--

	<p>AI2: Los cursos son cursos bastante básicos, sí te dejan algo, pero, también tienen como muchas necesidades. Porque son cursos impartidos por instituciones que son ajenas, sí, tienen especialistas; pero no están en los contextos en los que se vive esta situación (p.32).</p> <p>“Los cursos son muy generalizados como para tanta población, debería ser como más específicos, deberían de ser un poco más humanos, deberían ser un poco más adaptados a la situación de cada institución” (p.32).</p>		
Cruces temáticos del discurso: Aportes			
<p>Sentido teórico a lo realizado en el aula (clases por intuición)</p> <p>Conocimientos para preparar una clase y confianza al impartirla</p> <p>Reconfigurar la manera de evaluar a los alumnos con base en sus necesidades</p> <p>Diagnóstico de necesidades</p> <p>Hacer dinámica la clase</p> <p>Tips de enseñanza</p> <p>Reflexión por conocer al estudiante y su contexto, para tomar en cuenta en el proceso de enseñar y aprender, así como en la evaluación</p> <p>Reflexión sobre la práctica docente</p> <p>AL3 en cada pregunta enfatiza en controlar el grupo referente a conductas que atentan en contra de la dignidad de otros, y la necesidad de apoyo para relajar a los estudiantes y mantenerlos entretenidos.</p> <p>Cambio a los cursos:</p> <p>Cursos básicos, descontextualizados, generales, superficiales y técnicos impartidos por instituciones ajenas a la escuela</p> <p>Cursos lineales y expositivos</p> <p>Falta de apropiación de los contenidos por parte de los “expositores”</p>			

<p>Cursos teóricos</p> <p>Los cursos se impartan en las escuelas</p> <p>Que se den en horario de trabajo y no fuera</p> <p>Tiempo y distancia</p> <p>Que los cursos se den en horario de trabajo y no fuera de, dado que los obliga a renunciar a su tiempo libre</p> <p>Que los cursos se den en la escuela</p> <p>Necesidad por humanizar los cursos y repensarlos con base en cada escuela y sus necesidades</p> <p>Necesidad de cursos especializados y enfocados en la escuela</p> <p>Necesidad de cursos no expositivos</p> <p>Necesidad de cursos dinámicos, participativos, vivenciales, “tipo taller”</p> <p>Necesidad de cursos colaborativos, dialógicos que promuevan la retroalimentación con otros docentes</p> <p>Cursos con base en las necesidades de la escuela, necesidades de los profesores y necesidades de los estudiantes</p>			
<p>Temas de interés para inscribirse a un curso de profesionalización</p>			
<p>Interpretación de las ideas expresadas por los docentes de FCyÉ</p>			
<p>A C1 le interesan cursos sobre: convivencia y sobre la relación del profesor con el estudiante.</p>	<p>A A12 le interesan cursos sobre: didáctica, evaluación y nivelación pedagógica a un nivel más profundo.</p>	<p>A AL3 le interesan cursos sobre violencia escolar, estrategias y dinámicas de enseñanza, control y manejo de grupos y cursos sobre cuestiones jurídicas, psicologías, así como cursos para manejar las TIC</p>	<p>A CH4 le interesan cursos de psicología del adolescente, aprendizaje inclusivo, convivencia, y resolución de conflictos.</p>
<p>Citas</p>			
<p>C1 señala:</p> <p>Me interesaría y reitero como la vez pasada me interesaría algo que tenga que ver específicamente en la parte de la convivencia que hay entre el docente y el estudiante y cómo se puede transformar, motivar o renovar para que esta impacte o incida directamente, en</p>		<p>AL3:</p> <p>Me quedé con hambre de aprender la computadora, en, de impartir mis clases con los niños en una computadora, pero, pues la verdad no vi esa... que nos, este... ¿cómo se llama (P.39).</p>	<p>“Pues son varios, por ejemplo, la psicología de los adolescentes, la cuestión de la... famosa inclusión de los aprendizajes” (p.61).</p>

<p>la mayor disposición y en un mayor aprendizaje por parte de los y las estudiantes (p. 16).</p>		<p>AL3: El control de grupo yo creo, porque de alguna manera a lo mejor no todos tienen ese problema, pero si nos ayudaría mucho; vamos a hacer este ejercicio y cosas por el estilo o muchas veces llego y están bien fúricos, enojados.</p> <p>También... me faltó mencionar, eh, me gusta mucho cuando vienen y dan cursos sobre violencia, para que los niños no sean violentos, manejen sus sentimientos; esos cursos nos hacen falta (p.54, 55).</p>	
<p>Cruces temáticos del discurso</p>			
<p>Convivencia Relación del profesor con el alumno Violencia escolar Dinámicas de enseñanza Control y manejo de grupos Cursos sobre aspectos jurídicos Psicología del adolescente Resolución de conflictos</p>			
<p>Del conocimiento sobre la oferta de formación se derivan las dificultades para asistir</p>			
<p>Interpretación de las ideas expresadas por los docentes de FCyÉ</p>			

<p>C1 tiene conocimiento de la oferta formativa del magisterio y alternativas como posgrados, diplomados. La SEP le envía invitaciones</p>	<p>AI2: señala que la escuela le hace llegar circulares que especifican, tema, lugar y hora de los cursos en los cuales puede inscribirse.</p> <p>Además, conoce la amplia gama de cursos: presenciales, en línea y mixtos.</p> <p>Pero ahonda en las complicaciones para asistir; por ejemplo: son en contra turno o fines de semana los cursos.</p>	<p>AL3: tiene conocimiento de la oferta formativa, la escuela en la que labora le hace llegar circulares e invitaciones.</p> <p>Pero curiosamente también profundiza en las complicaciones; señala algunos ejemplos y factores que complican asistir referentes al tiempo, distancia y actividades personales.</p>	<p>CH4: tiene conocimiento de la oferta de formación, refiere al Centro de Actualización del Magisterio (CAM).</p> <p>Sin embargo y se enfoca en los factores que obstaculizan asistir: Habla de la distancia y tiempo</p>
<p>Citas</p>			
<p>Señala C1:</p> <p>Sí conozco algunas dentro de la gran gama de ofertas e incluso pues te hacen llegar invitaciones, ya cada quien decide... porque hay variedad y cada uno tiene que ser autogestivo. Porque si te llegan las invitaciones y si tú las rechazas, pues, no pasa nada. Ya depende del compromiso de cada quien y que tipo de curso cree que requiere para su dinámica de enseñanza. Puedes abordar desde un posgrado no específicamente del magisterio (p.17).</p>	<p>AI2:</p> <p>Considero que sí conozco sobre la oferta de la SEP, como te comentaba nos pasan circulares en donde se dice que curso se imparten, en donde se imparten, cuando se imparten. Lo malo que no siempre son compatibles con nuestros horarios. Siempre son en el horario en que estás trabajando o los horarios que tú tienes también para estar con tu familia. Entonces algunos cursos son en línea, pero, a veces las plataformas no funcionan y estas cuestiones. Entonces sí está la información, pero, falta difusión porque no siempre nos enteramos puesto que no siempre se firman las circulares, pero bueno, sí falta un poco de difusión (AI2, p.33).</p> <p>AI2:</p>	<p>AL3:</p> <p>Siempre tuve conocimiento de la oferta de formación y de hecho yo me inscribí para carrera magisterial que me pareció muy bien y no pude. Mi bebé tenía apenas un año y medio... Dije: La familia o me aplico con los niños para enseñarles bien, para que se lleven por lo menos una palabra en su mente... ya no fui a la carrera magisterial (p55).</p>	<p>CH4: La distancia es una limitante porque a veces muchos vienen de lejos; súmale los tiempos en esta ciudad caótica. Por ejemplo, yo trabajado dos turnos, en la 45 en la tarde y aquí en la mañana.</p> <p>CH: "Me gustaría la atención fuera más especializada... otra cosa es que en los cursos te llenan mucho de documentos, considero que mediante talleres se trabajaría más, sería más padre" (p.67).</p>

	<p>La institución lanza la convocatoria y derivado de eso cada quien decide si le interesa tomar algún curso según tus necesidades como docente. Yo entré por concurso de oposición y te hacen un diagnóstico. A partir de ese diagnóstico te hacen sugerencias razón por la cual yo decidí tomar sus cursos, por sugerencia. Lo malo que no siempre son compatibles con nuestros horarios; siempre son en el horario en que estás trabajando o los horarios que tú tienes también para estar con tu familia (A12, p.21).</p>		
Cruces temáticos del discurso			
<p>Conocimiento de la oferta formativa mediante circulares, correos, invitaciones</p> <p>Conocimiento de cursos presenciales, en línea y mixtos</p> <p>Conocimiento del CAM</p> <p>Factores que dificultan asistir:</p> <p>Se programan en horarios contra turno o fines de semana (sin sueldo), los obliga a renunciar a su tiempo libre</p> <p>Sacrificar tiempo de calidad con la familia por asistir</p> <p>Distancia (lejos de sus domicilios)</p>			

Fuente: Elaboración propia con base en las narrativas de los docentes de FCyÉ