

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica  
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)


<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.15.03>

## ¿Qué sabemos sobre cómo formar docentes para la educación en ciudadanía en México?

What do we know about how to prepare teachers for citizenship education in Mexico?

Paulina Latapí Escalante  0000-0002-3364-3235

Universidad Autónoma de Querétaro, México.  
platapik@prodigy.net.mx

María del Mar Estrada Rebull  0000-0003-3792-0698

Escuela Normal Superior de Querétaro, México.  
maria.del.mar.estrada@gmail.com

### Fechas · Dates

Recibido: 1 de junio de 2024

Aceptado: 13 de septiembre de 2024

Publicado: 30 de septiembre de 2024

### Financiación · Funding

No se ha recibido ninguna financiación para la publicación de este trabajo.

### Cómo citar · How to cite

Latapí Escalante, P., & Estrada Rebull, M. M. (2024). ¿Qué sabemos sobre cómo formar docentes para la educación en ciudadanía en México?. *REIDICS*, 15, 46-61. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.15.03>

## Resumen

Este estudio representa un esfuerzo inicial por caracterizar qué es lo que se sabe -y qué no- sobre cómo formar docentes para la educación en ciudadanía en México. Se asume que esta pregunta, poco explorada hasta ahora, es necesaria para transformar dicha formación, y consecuentemente, la educación en ciudadanía en los niveles básicos. Utilizando un enfoque cualitativo y un método hermenéutico, se combinó el análisis documental de una selección bibliográfica con el de tres entrevistas a profundidad realizadas a personas formadoras de docentes con larga experiencia en el campo. Una conclusión es que el conocimiento sistematizado y fundamentado sobre cómo formar docentes para la educación en ciudadanía es limitado y que, en todo caso, puede inferirse más a partir de lo que se conoce sobre sus problemas, tales como su carácter excesivamente teórico, su dependencia en las propias experiencias de las y los formadores dentro del sistema educativo más que en enfoques especializados o actualizados, y las dificultades que representa practicar enfoques críticos y vivenciales de educación ciudadana en contextos institucionales rígidos y tradicionalistas. Sin embargo, los resultados también apuntan a posibles rumbos para revertir un status quo en la formación docente que parece trascender a las sucesivas reformas educativas, incluyendo la actual.

---

Palabras clave: formación docente; educación en ciudadanía; educación cívica; formación cívica y ética; ciudadanía; educación básica

---

## Abstract

This study represents an initial effort to characterize what is known -and what is not- about how to prepare teachers for citizenship education in Mexico. This scantily explored question is necessary to transform said training, and consequently, to transform citizenship education. Using a qualitative approach and a hermeneutic method, the documentary analysis of a bibliographic selection was combined with the analysis of three in-depth interviews carried out with teacher educators with extensive experience in the field. One conclusion is that the systematized and substantiated knowledge on how to prepare teachers for citizenship education is limited. More can be inferred from what is known about its problems, such as its excessively theoretical nature, its dependence on the teacher preparators' own experiences within the educational system rather than specialized or updated approaches, and the difficulties of practicing critical and experiential approaches to citizenship education in rigid and traditionalist contexts. However, the results also point to possible directions to reverse a status quo in teacher preparation which seems to persist despite successive educational reforms, including the current one.

---

Keywords: teacher preparation; citizenship education; civic education; civics and ethics education, citizenship; basic education

---

## Introducción

La educación en ciudadanía es una de las grandes apuestas de los sistemas educativos nacionales. Su conceptualización, sus objetivos y sus métodos varían y evolucionan, pero es firme y generalizada la noción de que la educación obligatoria debe preparar a las juventudes para su participación en la sociedad. La formación del profesorado encargado de esta labor es uno de los aspectos nodales en el desafío de la educación en y para la ciudadanía.

Recientemente, Gutiérrez y Santisteban (en prensa) coordinaron un libro con estudios sobre cómo han evolucionado en lo que va del siglo XXI las políticas públicas sobre la formación inicial del profesorado en educación básica y secundaria respecto de la Educación para la Ciudadanía en ocho países de Iberoamérica. Estos estudios muestran cómo, a pesar de la gran relevancia que se ha dado a la educación en ciudadanía y a la proliferación de enfoques vanguardistas para su enseñanza, persisten retos para la formación profesional de docentes como intelectuales críticos y críticas capaces de operacionalizar una educación en ciudadanía también crítica, relevante y auténtica.

El equipo que elaboró el estudio en México (Latapí et al. en prensa) documentó cuáles son las principales instituciones que se encargan de preparar docentes en esta materia (las escuelas Normales, las Universidades Pedagógicas Nacionales y otras universidades públicas) y cuáles han sido las reformas en sus planes de estudio, mismas que han ido a la zaga de las reformas para educación básica. Se reportaron también las incertidumbres que la reforma educativa en curso –la denominada Nueva Escuela mexicana instrumentada por la administración 2018-2024-, planteaba a los planes de las Normales:

A partir de aquel estudio, el presente trabajo pretende profundizar en la temática, indagando en particular los enfoques y fundamentos con que se ha venido realizando la formación docente para la ciudadanía, y qué sabemos sobre los elementos con los que se cuenta (o no) en cuanto a sus resultados, retos y posibilidades de mejora. Esto es particularmente relevante en el contexto actual en que se están reformando los planes de las escuelas Normales, que forman al mayor número de docentes. Las políticas educativas actuales del estado mexicano plantean fortalecer la formación inicial y continua del magisterio (Navarrete, 2023), pero esto implica una serie de condiciones y complejidades que rara vez se examinan. De ahí la pregunta general que guía la investigación: ¿Qué sabemos sobre cómo formar docentes para la educación en ciudadanía en México?

Este trabajo representa una primera aproximación al problema a partir de una selección bibliográfica intencionada que considera estudios y documentos relevantes a partir del año 2000; así como entrevistas a profundidad con tres formadoras y formadores de docentes de larga experiencia que se desempeñan en cada uno de los tres ámbitos de formación docente del país. Esperamos que este trabajo aporte mayor claridad respecto del rumbo (o rumbos) a seguir, y que ayude a precisar los aspectos que requieren mayor desarrollo, fundamentación e investigación en la formación del profesorado, cuyo papel impacta diariamente en las niñas y juventudes mexicanas.

## Métodos

La presente investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo, con un método de análisis hermenéutico centrado en la interpretación y explicación del fenómeno de estudio (Finol y Camacho, 2022). Retomamos la hermenéutica fundacional de Gadamer que enfatiza la imposibilidad de comprender el todo, pero al mismo tiempo la viabilidad de indagar el sentido a través del lenguaje como recurso metodológico (Gadamer, 1998). Se consideró también que “el objeto de estudio es el factor determinante para escoger un método, y no al revés” (Flick, 2004, p. 19). En este caso, el análisis de una selección inicial de documentos nos abrió pistas para ampliar la búsqueda documental, y también nos hizo reparar en la necesidad de complementar y contrastar la información con entrevistas a personas formadoras de docentes con amplia experiencia en el campo. A continuación detallamos este proceso, así como las subsiguientes fases de la investigación:

La primera fase consistió en identificar una selección bibliográfica sobre la formación de profesorado para la educación ciudadana en México en las últimas dos décadas. Consideramos inicialmente tres meta estudios que sistematizan la producción de años recientes, y que nos refirieron a agentes e investigaciones potencialmente útiles para nuestra búsqueda: 1. El capítulo “Contextos y políticas sobre la formación ciudadana y su relación con la formación inicial docente en México” (Latapí et al., en prensa) al cual referimos en la introducción. 2. El capítulo “Convivencia escolar. Un tema en construcción” (Fierro et al., 2024), parte del último estado del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, en su volumen sobre Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021 (Furlán et al., 2024). Como veremos más adelante, la convivencia ciudadana -y su formación docente- constituyen un campo que está atendiendo importantes preocupaciones y enfoques de la educación en ciudadanía (tales como la educación para la paz, para los derechos humanos, para la democracia, formación en valores y desarrollo moral). 3. El estudio de Latapí (2023) en el que hace un recuento de investigaciones entre 1999 y 2022 sobre la enseñanza de la historia y la formación ciudadana en México, entre las cuales identificó las existentes sobre formación docente en estos campos.

A partir de estos referentes construimos el corpus documental con estudios desde 2010 a la fecha que pudieran responder directa o indirectamente a la pregunta de qué sabemos sobre cómo formar docentes para educación en ciudadanía en México. Elaboramos una tabla analítica en la que resumimos y transcribimos la información pertinente de cada trabajo, con una pequeña nota analítica sobre qué podía inferirse a partir de dicha información sobre la pregunta de investigación.

**Figura 1**

Fragmento de la tabla analítica del corpus documental

Documento	Con base en qué datos o análisis	Qué afirma	Entonces, ¿qué sabemos sobre cómo formar docentes para la Educación en Ciudadanía en México?
Chávez Romo, C. (2010). <a href="#">Formación cívica y ética. Oferta de actualización para maestros.</a>	Analizó los contenidos de ocho cursos, cuadernos y talleres de formación docente continua de formación cívica y ética nivel primaria, previos antecedentes y marco teórico sobre formación cívica y ética y formación docente.	<p><b>Presenta referentes teóricos;</b> por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• distinción entre formación docente en a) conocimiento disciplinar, b) conocimiento didáctico, c) su formación como</li> <li>• enfoques existentes en formación valoral (p. 21 - prescriptivo, dialógico, reflexivo-dialógico y vivencial),</li> <li>• distinción entre dos vertientes formativas: 1. Promover las capacidades pedagógicas y el dominio de los conocimientos específicos de la Formación cívica y ética; 2. Impulsar la formación de los docentes <u>reconociéndolos</u> como sujetos éticos y ciudadanos.</li> <li>• Explicitación de lo que el enfoque por competencias implicaba para lxs docentes: a) atender más el proceso formativo de los alumnos que la transmisión de contenidos; b) dar prioridad a las oportunidades que ofrece la organización escolar y del aula para que los alumnos experimenten relaciones solidarias, no violentas y respetuosas de las diferencias; y c) promover un ejercicio de la autoridad que favorezca el desarrollo de la autonomía moral."</li> </ul>	<p>Tenemos disponibles estas claridades conceptuales para hablar sobre la formación docente en EC.</p> <p><b>Pregunta de entrevista a informantes clave:</b> ¿Los referentes siguen vigentes? ¿Cuáles deberían añadirse?</p>

El análisis arrojó nuevas referencias de estudios que añadimos a la selección, y también generó nuevas preguntas que los textos no respondían. De manera predominante se hizo necesario indagar si lo consignado en la literatura especializada se reflejaba en la práctica educativa, y si la información correspondiente a reformas anteriores continuaba vigente o había cambiado. Así, los hallazgos –y faltantes- a partir del análisis bibliográfico orientaron la identificación de las personas que entrevistaríamos en la segunda fase y la elaboración de los guiones semiestructurados para las entrevistas.

Para la segunda fase, identificamos y seleccionamos a tres informantes clave a partir de un muestreo intencional: buscamos personas que hubieran sido formadoras de docentes en educación para la ciudadanía por largo tiempo, continuaran en activo, contaran con experiencia y/o investigaciones que les brindaran una mirada amplia del fenómeno, y pertenecieran a los tres principales ámbitos de formación docente para educación en ciudadanía: una Normal Superior, un sede de la Universidad Pedagógica Nacional y una universidad pública estatal. Las personas seleccionadas conocieron el objetivo de la investigación y manifestaron su consentimiento informado para participar en ella. Mantenemos su anonimato por ser así de su consideración. Las entrevistas fueron semiestructuradas: a cada informante se le enviaron anticipadamente algunas preguntas para explorar sus experiencias y perspectivas en torno a la pregunta de investigación, pero al momento de las entrevistas, tuvieron libertad para abordarlas como decidieran, y realizamos algunos cuestionamientos adicionales conforme la información que compartían. Las entrevistas tuvieron lugar de forma remota a través de Zoom, y duraron aproximadamente una hora. Fueron grabadas en video y registradas mediante una cuasi-transcripción. El siguiente es un ejemplo de uno de los guiones de entrevista:

## Figura 2

Ejemplo de un guion de entrevista

En su experiencia en formación docente para educación en ciudadanía en México a lo largo del tiempo, ¿qué cambios y continuidades resaltaría en cuanto a cómo se ha llevado a cabo dicha formación?  
¿Diría que hay un enfoque predominante en la formación inicial docente para educación ciudadana en México, o hay mucha variación por docente, institución, estado, etc.?

En una tercera fase, codificamos las dos fuentes de información: la tabla analítica de la selección bibliográfica y las cuasi transcripciones de las entrevistas. Imprimimos ambos conjuntos y realizamos una lectura completa, subrayando aspectos clave y haciendo anotaciones al margen sobre las categorías que emergían y los elementos que se repetían, mapeando así los patrones y las triangulaciones entre las distintas fuentes de información. Finalmente, generamos subsecciones por cada una de las categorías y redactamos los resultados correspondientes.

Cabe mencionar que hubo un alto grado de acuerdo entre los documentos y las entrevistas. Además, las personas entrevistadas refirieron que predominan las continuidades respecto a lo encontrado en la literatura especializada, aún con el paso de diversas reformas en los currículos de educación básica y de formación docente (incluyendo los del sexenio actual, 2018-2024). A partir de ambos conjuntos de datos se elaboraron los resultados, precisando en cada caso las fuentes de información.

## Resultados

### Lo que sabemos por vía negativa

A partir del análisis documental y de las entrevistas, pudimos concluir que gran parte de lo que sabemos sobre cómo formar docentes para educación en ciudadanía, es en realidad conocimiento sobre lo que NO debe hacerse. Así, “partiendo del negativo podemos ver el positivo”, como dijo una de las voces expertas. Entonces presentaremos primero las categorías “negativas” y después las “positivas”. Utilizaremos el acrónimo FDEC para abreviar la Formación Docente en Educación para la Ciudadanía.

### La FDEC es excesivamente teórica

Tal es el principal hallazgo del estudio *La Formación Inicial Docente en Educación para la Ciudadanía en América Latina* (UNESCO, 2017) para los seis países estudiados -México, Argentina, Chile, Guatemala, México, Perú, Colombia. En cada país, un grupo experto revisó documentos y mallas curriculares de formación docente en educación para la ciudadanía vigentes en aquel momento, así como en entrevistas y grupos focales con una selección de académicos, docentes en formación y egresados recientes. Encontraron que los cursos

son de carácter fundamentalmente teórico, es decir, de apropiación de conceptos acerca de la sociedad, política y valores: más del 80% de los cursos (...) tiene este carácter. En contraste, sólo en torno al 10% de los mismos son de didáctica o práctica de la EC. (UNESCO, 2017, p. 44).

Para el caso de México, el 82.8% de los cursos fueron calificados como teóricos; 10.3% didácticos y 6.9% prácticos. Congruentemente, el estudiantado señaló que

Una de las principales falencias en sus experiencias de formación ciudadana, es el exceso de conocimientos teóricos, y la falta de oportunidades reales y concretas que les permitiera llevarlos a la práctica. Asimismo, plantean que la situación es mucho más crítica en relación a la didáctica, ya que manifiestan no contar con las herramientas suficientes para abordar con propiedad y atendiendo las características de los contextos educativos, las exigencias pedagógicas de su ejercicio profesional en esta tarea (UNESCO, 2017, p. 43).

Las y los estudiantes estiman que sus profesores y profesoras formadoras de docentes “no poseen la formación ni las disposiciones requeridas” para trascender este exceso de teoría (UNESCO, 2017, p. 92).

Cuando se dice que la formación es excesivamente teórica, la parte “práctica” que se deja de lado incluye a) la formación de los propios docentes como sujetos éticos y ciudadanos y b) los enfoques y didácticas específicas para a su vez formar a las niñas y adolescencias en estos aspectos (para una conceptualización más completa de los componentes de la FDEC, ver el estudio de Chávez, 2010, sobre la oferta de actualización para maestros). Cabe mencionar que a nivel del planteamiento macro de los programas, sí parece haber un reconocimiento de los distintos aspectos teóricos y prácticos implicados en la FDEC. Por ejemplo, en el Programa de la Licenciatura en Educación Secundaria, especialidad en Cívica y Ética (2000) para las escuelas Normales se planteó un nuevo enfoque menos juricista y academicista a la formación cívica y ética, así como la promoción de aprendizajes más activos y significativos, por lo que los objetivos de formación incluían el conocimiento de los adolescentes; la capacidad para aprovechar experiencias y situaciones de la vida escolar y la capacidad para intervenir y promover la solución pacífica de conflictos escolares, entre otros (Magendzo y Arias, 2015). Es en el detalle de los cursos y en su implementación que se diluyeron estos aspectos y volvió a primar la teoría.

El exceso de teoría y la dilución de los aspectos prácticos parece persistir en la nueva Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana en Educación Secundaria (2020). En las tres asignaturas centradas en la didáctica específica (Enfoques y articulación en la enseñanza de la Formación Ética y Ciudadana; Planificación didáctica para la formación ética y ciudadana; y Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana), así como en la asignatura Didáctica de la Formación Cívica y Ética de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, dicha didáctica parece abordarse –paradójicamente– de manera principalmente teórica. Se espera que las y los docentes en formación “aterriren” dichos planteamientos teóricos en sus planeaciones didácticas. Los planes y programas mencionan reiteradamente metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje-Servicio, pero no plantean rutas para que los y las futuras docentes conozcan, analicen, o mucho menos dominen la implementación de dichos enfoques.

Al respecto, una de las personas informantes explica que la elaboración de estos nuevos programas estuvo a cargo de una diversidad de docentes normalistas, la mayoría sin alguna formación especializada, y que el resultado fue una fragmentación en los cursos: refiere que no

están articulados por fundamentos o ejes para la formación ciudadana de las adolescencias, para su didáctica, ni para la formación ciudadana del propio profesorado. Expresó:

Eso fue como un obstáculo enorme en el equipo nacional, porque cuando ya había que diseñar cursos específicos, se hicieron evidentes los vacíos en lo que teníamos que ir atendiendo. (...) Eso quedamos a deber quienes nos involucramos: darle un carácter serio, uniforme, o por lo menos flexible para que se incorporaran enfoques emergentes.

Finalmente, volviendo al predominio teórico de los programas, es importante señalar que éste no necesariamente redundaría en que las y los docentes dominen los conceptos y los enseñen correctamente. Por ejemplo, en el Estudio internacional de educación cívica y ciudadana de 2016 del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, destaca que el conocimiento cívico del estudiantado mexicano, a pesar de tener un avance significativo respecto de 2009, fue el tercero más bajo de los 21 países del estudio, y que la mayoría se ubicó en niveles de desempeño concreto, mientras que

Pocos logran el nivel A (13%), relacionado con un pensamiento crítico, abstracto, el uso de información relevante, la aplicación de nociones complejas y el compromiso cívico. El 21% de los estudiantes mexicanos acusa carencias conceptuales y cognitivas (INEE, 2016, p. 46).

Entre las recomendaciones de este estudio está la de mejorar la formación inicial y continua del profesorado, pues “Los maestros dicen estar bien formados sobre la mayoría de las temáticas, pero los resultados apuntan en sentido contrario” (INEE, 2016, p. 114). Desde su visión actual en el campo, una de las personas informantes estimó que sigue siendo un pendiente en la formación docente el dominio de conceptos específicos, pues falta claridad en torno a aspectos tan básicos como son la división de poderes o el procedimiento para aprobar una ley.

### **Salvo excepciones, la FDEC se basa en las propias experiencias de las y los formadores dentro del sistema, más que en enfoques especializados o actualizados**

En el apartado anterior referíamos la experiencia de una de las personas informantes, quien participó en los equipos nacionales para el diseño de los nuevos planes de las normales. Esta persona asentó que no solo ese equipo, sino en general las personas dedicadas a la FDEC en las Normales, provienen de la misma docencia normalista y/o de diversos perfiles profesionales, pero no necesariamente cercanos a la ciudadanía o a la ética. Son pocas y pocos quienes cuentan con experiencia en participación ciudadana fuera del ámbito educativo, o con formación especializada en educación en ciudadanía, misma que solo ofrecen contados programas a nivel nacional. Así, estima que mucha de la formación docente se basa en el recuerdo de la propia educación básica de los y las formadoras. Esto concuerda con los hallazgos del estudio de la UNESCO (2017):

Muchos académicos reconocen carecer de la preparación necesaria para hacerse cargo de la nueva orientación que ha adquirido la formación ciudadana; asimismo, testimonios de los estudiantes levantados por los estudios de casos nacionales, convergen en señalar que sus profesores no poseen la formación ni la disposición requeridas para afrontar esta tarea, considerando que son los principales responsables del carácter excesivamente teórico que ofrece la formación ciudadana recibida en las instituciones de la FID (UNESCO, 2017, p. 92).



Esto también parece confirmar la observación de Trejo (2023): A pesar de las distintas reformas en educación básica y en formación docente (incluyendo las actuales),

Tienden a permanecer durante mucho tiempo conceptos, informaciones y valores que aparecieron en planes y libros anteriores en los cuales se formaron inicialmente las y los profesores y luego refrendaron en su preparación profesional como docentes de educación básica (Trejo, 2023, p. 296).

De forma similar, otra de las personas entrevistadas, quien se dedica a la formación docente desde un posgrado universitario con perspectiva crítica, en el que trabajan principalmente con docentes normalistas, de la UPN y en menor medida de otras instituciones, compartió su escepticismo en torno a la idea misma de una formación en ciudadanía promovida y exigida por el mismo Estado. Se pregunta por qué, pese a las sucesivas reformas en educación básica y en las normales, “hay un hilo conductor muy centrado en el nacionalismo en los profesores, que les cuesta mucho trabajo dejar”. Pese a su juventud, dice, sus estudiantes arrastran ciertos vicios aprendidos de sus profesores, y por lo tanto, enseñan como aprendieron, sin cuestionárselo. Al ingresar al servicio, esto se refuerza con los rituales cívicos, la cultura escolar, las dinámicas de poder y el imperativo de llenar planeaciones didácticas y de seguir los libros de texto. Su posgrado busca justamente problematizar dichas prácticas para transformarlas.

En contraste, tanto la literatura como las entrevistas revelaron la presencia de “válvulas de escape”, como dijo otra de las personas informantes, a este patrón endogámico para las y los formadores de docentes. Por un lado, están los contados pero importantes programas de posgrado en México, tales como la Maestría en Educación para la Ciudadanía en la Universidad Autónoma de Querétaro (centrada en la ciudadanía como participación y ejercicio de derechos y en el enfoque de Aprendizaje-Servicio), la Maestría en Enseñanza de la Historia en la Universidad Michoacana (con un fuerte énfasis en ciudadanía crítica), o la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela en la UPN (enfocada en la violencia, los derechos humanos y la cultura de paz). También son “válvulas de escape” las y los formadores que realizan posgrados en México o en el extranjero, mediante los cuales buscan actualizarse y realizar mejor su labor, así como personas que vienen del activismo y aportan otros saberes y experiencias a la FDEC. La formación en las Normales Rurales y otras instituciones de formación docente con raigambre indígena e intercultural podrían constituir también importantes excepciones.

A esto se suman las iniciativas individuales por buscar información sobre los nuevos enfoques (tarea dificultada para las escuelas normales, que cuentan con acceso muy limitado a repositorios académicos), así como los talleres e iniciativas especiales que buscan complementar la formación docente ante problemas emergentes de las niñas y adolescentes atendidas por las y los practicantes. Estos talleres e iniciativas pueden darse dentro de las instituciones tradicionales de formación docente, en colaboraciones entre formadores de distintos estados, e incluso en alianza con organizaciones de la sociedad civil y otras instancias como la misma UNESCO, que tiene un programa de educación para la paz y la ciudadanía mundial al cual se suscriben escuelas de educación básica y media superior tanto públicas como privadas y algunas normales. Las “válvulas de escape”, sin embargo, suelen existir en las diferentes instituciones como esfuerzos individuales por parte de las y los profesores que los realizan de forma adicional a sus labores.

## Los ámbitos de práctica de la FDEC reafirman el status quo

Por último, sabemos del papel que tienen los ámbitos de práctica en el mantenimiento del status quo de la formación docente. No encontramos información documentada al respecto, pero que fue un tema mencionado en dos de las entrevistas, y que pudimos corroborar desde nuestra experiencia como formadoras de docentes. Las escuelas de práctica no suelen ser receptivas a enfoques de educación en ciudadanía que se salgan de lo tradicional. Pareciera continuar vigente en buena medida la cultura en la que el profesorado de Formación Cívica y Ética se asume como “depositario de la sabiduría moral y existencial” (Yurén, 2009, p. 170). Una de las personas informantes explicó que en su estado todavía se ve al maestro de esta materia como alguien “muy recto, muy puntual, una figura casi casi religiosa”. Bajo este esquema, la iniciativa, la participación y el cuestionamiento por parte del estudiantado difícilmente tendrían cabida.

Muchas veces existen también obstáculos de la organización y la cultura escolar para llevar a cabo proyectos que vayan más allá del currículo y del aula, y que se involucren con la comunidad más allá de la escuela. La Nueva Escuela Mexicana estipula justamente lo opuesto, pero lo decretado difícilmente puede cambiar inercias institucionales tan arraigadas. Cuando se efectúan las prácticas en escuelas con estas condiciones, las y los docentes en formación tienen menor margen de maniobra para experimentar con enfoques de formación ciudadana donde las niñas y adolescentes ejerzan la participación, el cuestionamiento, y donde los aprendizajes en ciudadanía tengan aplicación real en la escuela, la vida y la comunidad.

## Lo que sabemos por vía positiva

Por vía negativa, sabemos que la FDEC es excesivamente teórica (sin que este énfasis teórico se refleje en un dominio conceptual), sabemos que no atiende suficientemente a la formación de las y los propios docentes en cuanto sujetos éticos y políticos y sabemos que no brinda las herramientas y prácticas necesarias en enfoques y didácticas específicas para la formación ciudadana de las niñas y adolescentes.

Aunque no existan modelos documentados de FDEC en México que muestren cómo atender todos estos aspectos, los documentos y las entrevistas sí ofrecen respuestas por vía positiva, aunque sean parciales. Se mencionaban algunos de los programas de posgrado que marcan un rumbo distinto, y que quizá pudieran ser parte del fundamento para construir modelos robustos para la formación inicial. Otro ámbito que puede ayudar a efectuar una mejora es el de la convivencia escolar. Una de las personas informantes explicaba que el enfoque de la convivencia escolar está funcionando como un paraguas para muchas investigaciones y propuestas que, si bien no son directamente sobre educación en ciudadanía, sí están muy relacionadas. Además, tiene el potencial de atender cuestiones de la cultura escolar misma que deben cambiar si la educación en ciudadanía ha de ser más que mera teoría. Aquí presentamos algunos de esos aspectos, junto con componentes clave de la FDEC señalados por Chávez (2010) en su estudio sobre la oferta de actualización en Formación Cívica y Ética, así como otros elementos recuperados de otros documentos y de las entrevistas a informantes clave.

## **La FDEC debe formar a las y los docentes como sujetos políticos y como formadores de sujetos políticos**

Así como existe el diagnóstico de que la educación para la ciudadanía en México apunta más a aspectos morales y de convivencia que a la participación ciudadana y política propiamente dicha, también existen reflexiones y diagnósticos sobre la FDEC en este sentido. En el estudio de la UNESCO (2017) se concluye que el enfoque formativo está más “orientado hacia la participación civil (convivencia o interacción con miembros de las comunidades de pertenencia), en desmedro de la participación cívica (política, participación ciudadana, instituciones)” (p. 92); esto a pesar de que los conceptos asociados a la participación política sí figuran de manera teórica en los currículos de básica y de la FDEC.

Esta apreciación fue compartida por las tres personas informantes. Una de ellas enfatizó que la formación y la experiencia concreta en participación ciudadana es necesaria para dar anclaje a los conceptos y aprendizajes, y que los y las propias formadoras no suelen contar con ella. Enfatizamos que la experiencia de las Normales Rurales y otras instituciones de formación docente donde existe una tradición de formación política y lucha del profesorado podrían constituir una excepción y una guía en este sentido. El enfoque de aprendizaje-servicio, que la Nueva Escuela Mexicana recomienda para el trabajo con las niñas y juventudes, también podría emplearse para la formación ciudadana práctica del profesorado, y para que éste a su vez aprendiera cómo llevarlo a cabo con el estudiantado.

## **La FDEC debe preparar a las y los docentes para cultivar la democracia y participación en su aula y contexto**

En la investigación sobre educación en ciudadanía se ha repetido el diagnóstico de que muchas veces la cultura escolar –jerárquica, autoritaria, violenta, o basada en premios y castigos– puede ser contraria a las enseñanzas nominales sobre valores, democracia y participación; y lo vivido en la práctica puede tener mucho más peso. Se requiere entonces una formación docente que habilite para detectar estas situaciones en las escuelas de práctica y en la práctica propia, y que brinde herramientas para cultivar la democracia y la participación en el aula, aún cuando haya que navegar entornos adversos.

En dicha tarea puede ser útil el planteamiento de Fierro et al. (2021) para la formación continua en convivencia escolar. Señalan que dicha formación se ha centrado en el manejo de protocolos y sanciones a través de talleres y conferencias de corta duración, cuando en realidad lo que se requiere son:

Propuestas que consideren a los docentes como sujetos capaces de generar criterios y estrategias propias de intervención, basadas en el diálogo entre la teoría y sus experiencias y orientadas a comprender y a responder a los desafíos de su entorno. En consecuencia, dichas propuestas deben anclarse en la reflexión docente orientada a explicitar sus creencias y supuestos, a recuperar sus vivencias y preocupaciones, y a promover la observación y el análisis de sus prácticas (Fierro et al., 2021, p. 1).

El modelo que plantean contempla que este ir y venir entre la teoría y la práctica se dé en tres ámbitos: a) el pedagógico curricular del trabajo en el aula, b) el organizativo-administrativo de las prácticas directivas y docentes en la gestión institucional y c) el socio-comunitario que

contempla la participación de familias y otros actores comunitarios en la educación. Aunque se trata de un modelo para formación continua, da una idea de cómo podría estructurarse la trayectoria en la formación inicial para aprender a cultivar la democracia y la participación en las aulas analizando y transformando el *status quo*.

Algunos de los aspectos en los que esto sería necesario, según las personas informantes, son el ejercicio del poder y la autoridad docente, el reconocimiento de los derechos del estudiantado, la valoración de su diversidad en la práctica, la reflexión sobre las condiciones estructurales en las escuelas y cómo las y los docentes pueden transitarlas, el antirracismo y la capacidad de dialogar entre distintos puntos de vista sin polarizar, entre otros. Una de ellas, por ejemplo, explicó:

Otra línea de reflexión y de toma de conciencia está en cómo ejercemos el poder, cómo nos desempeñamos como autoridad. Podemos hacer uso de la narrativa, preguntarles, a quién reconoces como autoridad en tu vida, cómo aprendiste a ser autoridad... Ese tipo de ejercicio está vinculado con situaciones de la vida diaria. Y no es que te metas a ver qué dice la ley sobre la autoridad y sus atribuciones, sino que [este ejercicio] lo interpela en la medida en que recuerda a quienes reconoce como figuras de autoridad, cómo aprendió a ser docente, y enseña a mirar críticamente. A veces aprendes distinguiéndote de algo que no te gustó.

Esto también lleva a pensar que sería poco factible pedir a las y los docentes en formación criticar y transformar el *status quo* sin hacer lo propio en las instituciones formadoras. Las y los formadores tendríamos que modelar un ejercicio de autoridad distinto, promoviendo la democracia y la participación, aun cuando los contextos institucionales parezcan desfavorecerlo y obstaculizarlo.

### **La FDEC debe enseñar enfoques específicos para el campo formativo, para las edades del estudiantado y para transformar la enseñanza tradicional**

Por la vía negativa se encontró que en los programas y en la formación inicial de las normales se hace mención de múltiples enfoques para la educación en ciudadanía (global, activa, digital, en valores, centrada en derechos humanos, intercultural, basada en proyectos o problemas, aprendizaje-servicio...), pero que ninguno se sigue como eje, ni se desglosan trayectorias para que los y las futuras docentes puedan discutirlo y/o apropiárselo teórica y prácticamente. Tal situación contribuye a la ya mencionada desarticulación de la formación. Parece ineludible la necesidad de construir uno o varios modelos de FDEC sustentados claramente en la teoría, en la investigación educativa y en experiencias ya existentes, tales como los programas de posgrado profesionalizantes que se han referido.

Dichos modelos habrían de tomar en cuenta propuestas de educación en ciudadanía que vayan acorde con las etapas de desarrollo, las edades y las vivencias cotidianas del alumnado. Por ejemplo, sería menester incorporar la perspectiva de la formación de las adolescencias que se trabaja en otros países, y que puede atender a la etapa formativa y a vivencias que en general no forman parte del mundo adulto, como es el ciberacoso.

Por otro lado, queda reiteradamente documentado el gran peso y persistencia de los enfoques tradicionales que se imponen en la práctica por el hecho de formar parte de instituciones tam-

bién tradicionales, burocráticas, jerárquicas y nacionalistas. Ante esto, la FDEC debe contemplar explícitamente el análisis y crítica de la enseñanza-aprendizaje actual, el planteamiento de alternativas, estrategias para negociar con el currículo y con las jerarquías, y el ir y venir entre la teoría y la práctica.

## Discusión

Comenzaremos la discusión explicitando las limitaciones del estudio. La selección bibliográfica fue intencionada, más no sistemática, y las opiniones expertas de informantes clave representan puntos de vista parciales. Entonces, ambos conjuntos de datos permiten esbozar un panorama indicativo pero no exhaustivo sobre los fundamentos, fortalezas y áreas de oportunidad en el campo de la formación docente para la educación en ciudadanía en México. Reconocemos como una limitante adicional el no haber incluido las perspectivas de las y los docentes en formación, ni otras que pudieran haber sido relevantes. Tampoco indagamos sobre la FDEC ofrecida por otros agentes, tales como la industria editorial a partir de la introducción de la asignatura de formación cívica y ética en 1999, o Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM) a través de los cursos que ofrece. Sin embargo, el énfasis de este estudio inicial fue indagar en lo que sabemos como campo; es decir, recuperar el conocimiento que se encuentra ya de alguna forma documentado, sistematizado o reflexionado sobre la FDEC. En este sentido, buscar bibliografía sobre la formación en las Normales Rurales hubiera sido un complemento importante, pues es conocida su trayectoria en formación comunitaria y política del profesorado.

Lo que podemos saber sobre cómo formar docentes en educación para la ciudadanía es aproximativo, puesto que no parecen existir estudios que describan puntualmente cómo es la FDEC en México, qué aspectos de ella funcionan y cuáles no. No encontramos estudios de seguimiento a practicantes y personas egresadas, sistematizaciones publicadas sobre los procesos de formación que rebasen miradas individuales, ni propuestas integrales de FDEC que atiendan la formación conceptual, ciudadana y didáctica del profesorado. En este sentido, el presente estudio resulta incompleto y queda abierto a continuar investigando con mayor información tanto documental como empírica.

Por lo pronto, la información analizada nos permite destilar conocimientos sobre cómo no y cómo sí llevar a cabo la formación docente en este campo, tal como se ha detallado en los hallazgos. También arroja dos elementos que parecen faltar en la literatura y en la discusión. Por un lado, se asume que las y los docentes se formarán mediante el estudio en las aulas universitarias y mediante la práctica en las escuelas; pero no se plantea la necesidad de que cuenten con ejemplos tangibles de buenas prácticas para observar, ponderar y en su caso poner en práctica los enfoques deseables. Proponemos esto como una aspiración indispensable si queremos que la formación docente sea un factor de transformación. De forma similar, echamos en falta el reconocimiento de que la formación del profesorado tiene sus propias pedagogías, y que éstas varían según el campo formativo. No parece estar sobre la mesa la preocupación por contar con modelos especializados y robustos de FDEC, que habiliten a las y los futuros docentes para implementar enfoques concretos de educación para la ciudadanía.

nía. Con estos elementos vislumbraríamos un horizonte en el que la FDEC en México podría evolucionar significativamente.

Acompañando estas preocupaciones, los resultados del presente estudio sugieren una desatención a la FDEC por parte de las autoridades educativas que resulta grave, pues sin una adecuada formación del profesorado, el *status quo* tiende a permanecer a pesar de las sucesivas reformas curriculares, incluido el actual codiseño de planes y programas en las escuelas normales.

Al mismo tiempo, no se puede obviar que la auténtica promoción de enfoques críticos y participativos de educación para la ciudadanía conlleva el cuestionamiento e incluso la subversión de algo tan rígido y estatista como puede resultar la formación docente, especialmente en su directa relación con las escuelas de educación básica. De ahí que concluyamos que llevar a cabo una FDEC alineada con dichos enfoques es de algún modo antisistémico *per se*, y por lo mismo podría ser ingenuo esperarle del propio sistema.

## Conclusiones

La contribución del presente estudio radica en preguntarse por la naturaleza y por el grado de fundamentación que tiene la formación docente en educación para la ciudadanía que se lleva a cabo en México, como condición de posibilidad para transformar dicha formación, y consecuentemente, la educación en ciudadanía en los niveles básicos. El estudio representa un esfuerzo inicial para derivar algunas respuestas, pues se basa en una selección bibliográfica acotada y en las perspectivas de tres personas formadoras expertas en el campo, por lo que los hallazgos están a reserva de ampliar la información tanto documental como empíricamente.

Sin embargo, aún este esfuerzo inicial resulta fructífero, pues indica que nuestro conocimiento sobre cómo formar docentes para la educación en ciudadanía es limitado, que mucha de la formación se basa en las experiencias de los y las formadoras dentro del mismo sistema educativo más que en enfoques especializados y actualizados. Indica que la formación es excesivamente teórica, que desatiende la adecuada formación conceptual, ciudadana y didáctica del profesorado, y que se lleva a cabo en contextos institucionales que dificultan la puesta en práctica de una educación en ciudadanía crítica y vivencial.

Los resultados apuntan también a la necesidad de contar con modelos robustos de formación docente que fundamenten las pedagogías y las trayectorias por las cuales las y los futuros docentes puedan desarrollarse y prepararse para su compleja labor. Varios programas especializados, iniciativas especiales y experiencias de formación docente en campos aledaños -como el de la convivencia escolar- podrían ser referentes para emprender estos esfuerzos que resultan indispensables para revertir un *status quo* cuya inercia ha trascendido sucesivas y contrastantes reformas educativas.

## Referencias

- Chávez, M. C. (2010). *Formación cívica y ética. Oferta de actualización para maestros*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D405.pdf>
- Fierro, M. C., Lizardi, A., Carbajal, P., Rivero, E., Ochoa, A., Chávez, M. C., Perales, C., Brito, T. E., Ramírez, P. y Cervantes, D. (2024). Convivencia escolar. Un tema en construcción. En A. J. Furlán, M. T. Prieto y Ochoa, N. E. (Coords.), *Estado del conocimiento "Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021"*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Fierro-Evans, C., Carbajal-Padilla, P. y Ramírez-Palacios, P. (2021). Convivencia escolar en contextos de violencia. Una experiencia de formación de docentes en el Estado de Guerrero en tiempos de pandemia. *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. CNIE-2021. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0590.pdf>
- Finol, M. y Camacho, H. (2022). El método fenomenológico hermenéutico. *Encuentro Educativo*, 28(2), 41-60. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/omnia/article/view/41840/48384>
- Flick, U. (2004). *Introducción a los métodos de investigación cualitativa*. Morata.
- Gadamer, H.G. (1998). *Verdad y método II*. Sígueme.
- Gutiérrez, M. y Santisteban, A. (Coords.) (en prensa). *La educación para la ciudadanía en la formación inicial del profesorado en Iberoamérica*. Concytec.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, (2016). *Estudio internacional de educación cívica y ciudadana*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D318.pdf>
- Latapí, P. (2023). Formación ciudadana y enseñanza de la historia en México. En J. Domínguez, M. Alvarado y H. Torres. (Coords.), *La historia: investigación y su enseñanza en tiempos pandémicos*, (pp. 123-138). Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas / Red de Especialistas en Didáctica, Difusión, Investigación y Enseñanza de la Historia.
- Latapí, P., Estrada, M. M., Arteaga, B., Guerrero, M. G., Rivas, E. D., Rodríguez, M. R., Trejo, D., Vázquez, F., Alvarado, M., Báez, J. A., Félix, H. y Torres, H. (en prensa). Contextos y políticas sobre la formación ciudadana y su relación con la formación inicial docente en México. En M. Gutiérrez y A. Santisteban (Coords.), *La educación para la ciudadanía en la formación inicial del profesorado en Iberoamérica*, (pp. 7-27). Concytec.
- Magendzo, A. y Arias, R. A. (2015). *Informe Regional 2015. Educación ciudadana y formación docente en países de América Latina*. SREDECC / PADCCCEAL. <https://new.civiced.org/images/stories/Civitas/Resources/Informe%20regional%202015%20-%20Educacion%20ciudadania.pdf>
- Navarrete, Z. (2023). Modelos y programas de formación inicial docente en Chile y México. *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 165-183.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Didáctica de la Formación Cívica y Ética*. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/rN4lPgJeEz-5846.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Enfoques y articulación en la enseñanza de la FEyC*. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/Yne5vZlLw-5715.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la FEyC*. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/oHAAnu3MBV-5726.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Planificación didáctica para la formación ética y ciudadana*. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/393ucX4JVD-5725.pdf>
- Trejo, D. (2023). El problema de las concepciones sobre ciudadanía en México y las resistencias al cambio entre los profesores en educación básica. En J. Domínguez, M. Alvarado y H. Torres. (Coords.), *La historia: investigación y su enseñanza en tiempos pandémicos*, (pp. 291-304). Centro de Actua-

lización del Magisterio en Zacatecas / Red de Especialistas en Didáctica, Difusión, Investigación y Enseñanza de la Historia.

UNESCO (2017). *La formación inicial docente en educación para la ciudadanía en América Latina. Análisis comparado de seis casos nacionales*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369972\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369972_spa)

Yurén, M. T. (2009). *Informe final de la investigación de la asignatura Formación Cívica y Ética en la secundaria general, técnica y telesecundaria*. Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

---

#### Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

---

#### Agradecimientos · Acknowledgment

Agradecemos a las tres personas formadoras de docentes en educación para la ciudadanía por su generosa disposición y valiosa colaboración en las entrevistas.

---

#### Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.