

LOS PROBLEMAS Y DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES DE ESCUELAS SECUNDARIAS

MARÍA CONCEPCIÓN CHÁVEZ ROMO
Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN: Se dan a conocer algunos problemas y obstáculos externados por maestros responsables de la asignatura *formación cívica y ética* en escuelas secundarias. La recolección de los datos se hizo mediante el desarrollo de 5 seminarios de análisis de prácticas docentes. Esto dio lugar a la identificación de un conjunto de desafíos compartidos por los maestros independientemente de la modalidad educativa en la que laboran, sea secundaria general, técnica o telesecundaria. Resulta particularmente interesante conocer la perspectiva que los maestros tienen acerca de su

función en el proceso formativo de sus alumnos. Ellos consideran que deben ser modelos para los y las jóvenes y dar ejemplo de aquellas conductas esperadas en la convivencia escolar; de acuerdo con sus reflexiones, se trata de una aspiración y condición básica para que los alumnos acepten sus propuestas y recomendaciones.

PALABRAS CLAVE: Formación Cívica y Ética, Análisis de Prácticas Docentes, Actualización de Maestros, Escuelas Secundarias.

Introducción

Se trata de un estudio en proceso, cuyo objetivo principal consiste en documentar, analizar e interpretar algunos problemas y desafíos de la formación cívica y ética presentes en el nivel de educación secundaria, así como, las posibilidades de intervención formativa que los maestros identifican al asumirse responsables de la asignatura. Las preguntas centrales de la investigación son:

1. ¿Cuáles son los principales desafíos o retos que la formación cívica y ética impone a los docentes?
2. ¿De qué manera enfrentan los maestros aquellos problemas o situaciones que se les presentan en su trabajo?

3. ¿Qué tipo de representaciones tienen los maestros acerca de su función profesional?
4. ¿Qué proyecto formativo se puede inferir de los planteamientos de los profesores?
5. ¿Qué tendencias u orientaciones predominan en la oferta de formación docente para enfrentar los desafíos de la formación cívica y ética?
6. ¿Qué estrategias de formación continua y actualización de maestros se desprenden de estos hallazgos?

La propuesta metodológica empleada para la recolección de datos se inscribe en una perspectiva narrativa, y tuvo como técnica de investigación central el *grupo de discusión*. Suárez (2005), sintetiza los distintos planteamientos que respecto a esta herramienta han elaborado otros autores, entre ellos Ibáñez (1994) y Krueger (1991), tales como: el interés por comprender un fenómeno desde la óptica de los actores o principales protagonistas; la importancia del colectivo en la investigación cualitativa y de las interacciones generadas en el mismo para obtener abundante información desde diversas perspectivas personales que aportan a la producción del conocimiento.

Para la concreción de esta propuesta se diseñó un seminario denominado *Análisis de nuestras prácticas docentes*. El seminario se dirigió a profesores que imparten los cursos de *Formación Cívica y Ética* en segundo y tercer grado de la educación secundaria. Para la conformación de los grupos, no se diferenció entre modalidades educativas (secundarias generales, técnicas y telesecundarias) con el propósito de contar con un grupo heterogéneo en experiencias y contextos socio-culturales. En el caso de las escuelas telesecundarias, los maestros tienen bajo su responsabilidad el desarrollo de todas las asignaturas, esta condicionante, desde su perspectiva, le otorga un sentido distinto a su función ya que sus posibilidades de intervención llegan a trascender el espacio curricular y los horarios establecidos para la asignatura.

Durante el desarrollo de los seminarios se realizaron grabaciones de audio que posteriormente, se transcribieron. Asimismo, se recuperaron los escritos producidos en el seminario, tanto los realizados en equipos como los individuales. De esta manera, se obtuvo un conjunto de relatos orales y escritos que constituyen la fuente principal de documentación para esta investigación.

Para Ochs (2008: 282)

“si bien en principio las narraciones pueden contar hechos perfectamente predecibles, por lo general, los relatos tienen que ver con sucesos dignos de mención. Ha ocurrido algo que el narrador considera sorprendente, perturbador, interesante o digno de contarse”.

Por su parte Bolívar (2006: 4) señala que:

“la narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción; frente a las deficiencias de un modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables discretas. Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal”.

El seminario se replicó en cinco ocasiones durante el año 2010. Cada grupo estuvo integrado por un promedio de 20 maestros. La cantidad de grupos fue útil para buscar tendencias o regularidades existentes en las reflexiones de los maestros, así como elementos divergentes.

Factores que influyen en el logro de los aprendizajes de la formación cívica y ética

Con base en la exposición de los principales desafíos planteados por los integrantes de los dos primeros grupos de discusión de una entidad federativa ubicada en la península de Yucatán, se hizo un inventario que fue socializado con los tres grupos de discusión, adicionales, pertenecientes al estado de Guerrero. Cabe señalar que la presentación del inventario fue posterior a la construcción que hizo cada grupo de su propio listado de desafíos y problemas, con el propósito de identificar similitudes y diferencias.

El conjunto de los aspectos explicitados se refieren a condiciones del contexto cultural y social en el que trabajan los maestros, a la situación de las familias de los jóvenes que atienden, a aspectos relacionados con decisiones y mandatos de las autoridades educativas, así como a la valoración de su propio desempeño como docentes. Podría adelantarse que no se observa predominio de asuntos de orden curricular, referidos al manejo y conocimiento de los contenidos de dicha asignatura o a estrategias pedagógico-didácticas

sino de asuntos derivados de otras fuentes de aprendizaje que, siguiendo los planteamientos del programa de formación cívica y ética, se ubican en la vida cotidiana del alumnado y en el ambiente escolar. Este último se define en los documentos de la Secretaría de Educación Pública como entorno o condición que:

“se construye en un lugar física y materialmente localizable, la escuela y con la interacción social de quienes acuden a ella. En este espacio es donde se observan y ponen de manifiesto relaciones interpersonales y estrategias de organización que influyen en los logros del aprendizaje de los alumnos y en el estado de ánimo de quienes integran la institución escolar” (SEP, 2008: 21).

Los aspectos analizados como desafíos de la formación cívica y ética son compartidos por la mayoría de los maestros que participaron en los grupos de discusión. De igual manera, los enfoques de análisis suelen ser similares. En diversas ocasiones ocurrió que frente al relato de algún acontecimiento, los demás participantes fueron abonando elementos para complementar la información y ofrecer una mirada más amplia del caso tratado. No obstante lo anterior, también se observaron diferencias significativas en el tratamiento de algunos asuntos específicos. Las diferencias obedecen, en varias ocasiones, a las experiencias docentes derivadas de las características de las modalidades educativas; en otras, a la perspectiva de análisis de unos maestros, quienes, al diferir de la mayoría, rompieron con el consenso que parecía existir en el grupo. En este sentido, como lo señala Fierro (2005: 1135), las narrativas son “una vía sumamente rica para reconocer la forma en que el problema se percibe, elabora y resuelve desde el ámbito de la escuela”.

A partir de la organización y análisis de los relatos de los maestros fue posible clasificar la información en 9 bloques temáticos, mismos que sólo se mencionan a continuación:

1. Grupos numerosos y tiempo reducido para lograr los propósitos y aprendizajes esperados	6. La prohibición generalizada de reprobar alumnos (asociada al desinterés...)
2. Falta de recursos económicos y materiales didácticos en la escuela y en el hogar	7. El gobierno al otorgar las becas de Oportunidades y regalarle los libros “le está haciendo la vida más fácil al estudiante”
3. Las familias no están al pendiente de la formación de sus hijos	8. La diversidad religiosa y cultural
4. La asignación de una calificación en formación cívica y ética	9. Los maestros como problema central de todos estos desafíos
5. Desinterés de los jóvenes por aprender y asistir a la escuela	

¿Qué perspectiva tienen los maestros y maestras de su función en el proceso de formar cívica y éticamente?

La perspectiva que tienen los maestros de su función y contribución en el proceso formativo de sus alumnos está centrada en un imperativo propuesto y asumido, al menos como deseo, por ellos mismos. Señalan que los responsables de la asignatura deben ser modelos para los y las jóvenes y dar ejemplo de aquellas conductas esperadas en la convivencia escolar. Lo consideran una aspiración y condición básica para que los alumnos acepten sus proposiciones y recomendaciones.

Este deseo queda plasmado en frases como las siguientes: “la mejor manera de lograr algo con los jóvenes es con el ejemplo”; “yo tengo que ser modelo para poder impartirla”; “queremos enseñar valores cuando a veces carecemos de ellos algunos de nosotros”; “yo no puedo hablar de algo si no lo llevo a la práctica”. De acuerdo con sus propias reflexiones, sólo en la medida en que los maestros actúen conforme a los valores que pregonan, lograrán incidir en los aprendizajes cívicos y éticos de los alumnos. Su experiencia les dice que, de esta manera, los jóvenes muestran apertura y disposición al cambio. Así lo expresa la mayoría de los maestros y parece no haber discrepancias acerca de este punto. Al respecto una maestra señala “más que a cualquier maestro de otra asignatura, nos ven como un ejemplo, somos una figura para ellos” (LupMUJ.1).

La complejidad de la asignatura para muchos no está centrada en el dominio y manejo de los contenidos del programa de estudios sino en que son saberes prácticos que demanda congruencia en el actuar cotidiano de quienes la imparten.

De acuerdo con Yurén (2004), la dimensión formativa de la asignatura está ubicada en el ámbito de los saberes prácticos, saberes no transmisibles por repetición y memorización.

“En el saber práctico podemos distinguir:

- *Saber convivir*. Es una combinación de creencias, actitudes e intenciones de carácter ético-político que permite a los sujetos tomar decisiones para resolver situaciones de acción de carácter socio-moral, como las que se enfrentan en el ámbito de la convivencia cotidiana y en el de la convivencia ciudadana.

- *Saber ser* o saber práctico-existencial. Es una combinación de creencias, actitudes e intenciones en relación con el sí mismo que permite a los sujetos tomar decisiones para resolver situaciones de acción referidas al propio cuerpo y al ejercicio de la libertad en relación con la propia existencia, la propia historia y el proyecto de vida” (Yurén, 2004: 75).

Algunos maestros han optado por rechazar la oportunidad de trabajar la asignatura por las exigencias que imprime la naturaleza de sus propósitos y contenidos: “muchos dijeron que no porque formación cívica y ética no es difícil en la versión de cómo enseñarla, lo difícil está en que si yo la voy a brindar es porque yo tengo que ser modelo para poder impartirla” (Glo.2).

La congruencia para algunos –o coherencia para otros–, entendida ésta como correspondencia permanente entre el decir y el actuar, se concibe un elemento clave para contribuir en el proceso formativo de los jóvenes y esta responsabilidad explícita en el colectivo docente provoca que algunos opten por rechazarla.

Se vislumbra, una fuerte presión social, en ocasiones, generada por los mismos maestros de formación cívica y ética (“yo tengo que ser modelo”; “yo no puedo hablar de algo si no lo llevo a la práctica”), o en otros momentos, por el colectivo docente, a fin de garantizar que el o la responsable de la asignatura, posea, al menos, un reconocimiento moral entre sus compañeros.

Se trata de una exigencia que puede resultar polémica y desafiante en el desarrollo de la profesión docente si no se hace un planteamiento crítico de lo que implica la congruencia. Ser congruente es un desafío; existe una tensión entre el deber y el querer, entre el querer y el poder. La congruencia podría ser planteada como un deseo consciente y razonado, una aspiración explícita que puede orientar nuestras actitudes y acciones, sin ignorar que siempre está presente la posibilidad de no lograrlo, de claudicar en el intento y a pesar de ello continuar en el camino de la exigencia, de la constancia, dado que somos seres imperfectos, susceptibles de cometer errores.

Por otra parte, algunos maestros se quejan del abandono de sus compañeros en una tarea que consideran no es exclusiva del maestro de formación cívica y ética. Manifiestan inconformidad de que se les designe como los responsables directos y, a veces, únicos

del mal comportamiento de los alumnos. Se resalta este punto por las implicaciones educativas que representa en el proceso formativo de los jóvenes. Aquí se esbozan tres.

- a) Que no se asuma la formación cívica y ética como una tarea colectiva. Los maestros se refirieron a las presiones y demandas que experimentan en sus escuelas, de parte de sus compañeros y autoridades educativas. Por ser quienes imparten la asignatura se les responsabiliza directamente de los resultados obtenidos en el comportamiento de los alumnos, asimismo, se les comisiona para el desarrollo de las actividades adicionales que llegan a la escuela cuando éstas tienen un componente cívico y ético. La situación descrita ocurre principalmente en las escuelas secundarias generales y técnicas porque, en ellas, los maestros se hacen cargo de un curso específico; no sucede lo mismo en las telesecundarias, donde cada maestro se ocupa de un grupo y por tanto del conjunto de las asignaturas.
- b) Al autoasignarse el rol de “ejemplo constante, ambulante” sin un cuestionamiento previo de sus creencias profundas y sin la relativización de ciertos valores personales, se corre el riesgo de ejercer unilateralmente la autoridad y anteponer un modo de ser e interpretar la vida a otros también válidos. En este caso, de imponer sus creencias a los jóvenes, quienes se encuentran en una situación de vulnerabilidad cuando los maestros no son conscientes de su posición de poder o abusan del mismo.

Algunos estudios (Fierro y Carbajal, 2003) y (García Salord y Vanella, 1992), reportan que en la educación primaria y secundaria predomina la cultura de la instrucción, la prescripción y exhortación del docente. De manera específica Yurén (2004, 104) señala que: “un buen número de profesores no han tenido la oportunidad de clarificar sus propios valores y dan por buena su propia visión del mundo sin someterla a un ejercicio autocrítico”.

En el conjunto de relatos orales y escritos que constituyen las fuentes de información de este estudio se traslucen elementos discursivos que pueden ser indicios de este tipo de prácticas docentes. Por ejemplo, algunos maestros, al referirse a los principales desafíos para impartir la asignatura, enfatizaron las dificultades que enfrentan para “moldear” a los alumnos y promover el cambio de actitudes.

“el adolescente es una persona difícil para poder moldear, pero yo creo que la ventaja que tenemos nosotros los maestros de telesecundaria es que nos relacionamos con ellos a diario, 200 horas del ciclo escolar.” (LuMUJ.1).”

“Los jóvenes traen patrones de conducta que están muy arraigados, son difíciles de modificar” (AnaMUJ.1).

- c) De ahí también la necesidad de que en la práctica docente exista una permanente autovigilancia ética a fin de mantener la duda respecto a lo se piensa, dice y hace. De esta manera, aspirar a la congruencia podría convertirse en el motor que mantenga activado un proceso reflexivo y autocrítico.

Por otra parte, los maestros del estudio, se refieren a la congruencia personal que tiene como parámetros o criterios de actuación aquello que ellos consideran valioso. Se trata de valores personales, por lo que debe analizarse, en otro momento, ¿cómo contribuye la congruencia de los maestros a dicho proceso? Debido a que algunos jóvenes no comparten los valores y aspiraciones que resaltan sus maestros (Yurén, 2004) y (Rodríguez McKeón, 2009), antes bien, lo ven como una imposición y desconocimiento de otras formas de ser, según lo expresado por los propios maestros.

Referencias

- Bolívar, A. & Domingo, J. (2006) La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual [112 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Art. 12,
- García Salord S.y Vanella L. (1992) *Normas y valores en el salón de clases*. México: Siglo XXI-UNAM.
- Fierro C. y Carbajal P. (2003) *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: Gedisa-UIA León.
- Fierro C. (2005) *El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas del nivel básico*. México: Revista Mexicana de Investigación Educativa, octubre-diciembre, año/vol. 10, número 027, COMIE.
- Margel G. (2008) “Para que el sujeto tenga la palabra: presentación y transformación de la técnica de grupo de discusión desde la perspectiva de Jesús Ibáñez”, en Tarrés María Luisa (Coord.) *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO, COLMEX y Porrúa.
- Ochs, E. (2008) “Narrativa”, en *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*. Teun A. van Dijk (comp), Barcelona: Gedisa.
- Rodríguez Mc Keón, L. (2009) *La configuración de la formación ciudadana en la escuela. Análisis de un caso en educación secundaria*. México: UPN.
- Secretaría de Educación Pública. (2008) *Programa Integral de Formación Cívica y Ética*. México: SEP/SEB. Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Pedagógica.

Suárez, M. (2005) *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona, LAERTES educación.

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/Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Informes finales de Investigación Educativa: Convocatoria 2002. Disponible en página: <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio/start.php?act=fomento&sec=2conv> (Consulta 6 de mayo de 2008).

_____ (2005) "Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes", en Yurén Teresa, Cecilia Navia y Cony Saenger (Coords.). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de los dispositivos de formación de profesores*. México: Ediciones Pomares, pp. 19-45.