

Discursos docentes sobre la formación de ciudadanía en contextos rurales. El caso de Ixhuatlán del Café, Veracruz

DOI: 10.25009/cpue.v0i41.2937

Recibido: 8 de octubre de 2024

Aceptado: 7 de abril de 2025

Sandra Verónica Melo Rodríguez

Benemérita Escuela Normal Veracruzana
"Enrique C. Rébsamen", México
sandrav.melo23@gmail.com
ORCID: 0000-0001-7429-8194

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México
etrevino@uv.mx
ORCID: 0000-0001-7687-7106

Resumen

Este artículo desarrolla un análisis del discurso de docentes de educación primaria para mostrar cómo dan significado a la formación para la ciudadanía en contextos rurales del estado de Veracruz, México. La exposición se basa en una investigación desarrollada entre 2022 y 2024, a través de observación participante y entrevistas en escuelas de diferentes características y con docentes de perfiles y trayectorias profesionales diversas. En la exposición se presenta, primero, la construcción del problema de investigación seguido de los aspectos teórico-metodológicos, poniendo énfasis en la selección de las comunidades educativas participantes en el estudio. La sección más amplia se dedica a la presentación y discusión de hallazgos. Ahí, se muestran parecidos y diferencias en el discurso docente en función de aspectos como su trayectoria y formación; el peso que adquiere el conocimiento del contexto, la relación escuela-familia-comunidad y su propio rol como docentes y ciudadanos.

Palabras clave: educación rural; discurso docente; ciudadanía; práctica docente.

Teachers' discourses on the formation of citizenship in rural contexts. The case of Ixhuatlán del Café, Veracruz

Abstract

This article develops an analysis of the discourse of primary education teachers to clarify how they give meaning to citizenship education in rural contexts in the state of Veracruz, Mexico. The discussion is based on a research project carried out between 2022 and 2024, using participant observation and qualitative interviews in schools with different characteristics and teachers with diverse profiles and professional trajectories. The text presents, firstly, the construction of the research problem, emphasizing some features of current rural contexts. Subsequently, the theoretical and methodological aspects are detailed, emphasizing the selection of the educational communities participating in the study. The most extensive section is the presentation and discussion of findings. It shows similarities and differences in teachers' discourse based on aspects such as their background and training; it also addresses the importance teachers place on contextual knowledge, the school-family-community relationship, and their own role as teachers and citizens.

Keywords: rural education; teaching discourse; citizenship; teaching practice.

Discursos docentes sobre la formación de ciudadanía en contextos rurales. El caso de Ixhuatlán del Café, Veracruz

En este artículo se presenta parte de los resultados de una investigación enfocada en analizar los significados que emergen en el discurso de docentes de educación básica, a partir de sus experiencias de trabajo en contextos rurales, al promover la formación de ciudadanía a través de procesos escolares. El estudio hace foco en la región de Ixhuatlán del Café, Veracruz, un espacio geográfico y social escasamente estudiado desde el punto de vista educativo. En el documento se hace énfasis en el discurso docente, asumiendo que es heterogéneo y es modelado por diferentes condiciones de producción y circulación de significados. En la conformación del discurso se mezclan las particularidades de los espacios y territorios donde trabaja el profesorado, con elementos de sus trayectorias como individuos y como integrantes de diferentes comunidades socio-culturales y educativas.

A partir de lo anterior, en el Planteamiento del problema se presenta la construcción del objeto de estudio tratando de hilar el estado de conocimiento, las preguntas de investigación y algunos referentes contextuales específicos. En dicha sección se propone una forma de entender la relación entre experiencia docente y las significaciones en torno a la formación para la ciudadanía, tomando como referencia los propósitos y compromisos más elementales del sistema educativo. En la siguiente sección se esboza el diseño teórico-metodológico, que se basa en trabajo de campo cualitativo desarrollado en centros educativos de diferentes características en la región de estudio. El análisis de resultados, la sección más amplia del texto, se dedica a la presentación de hallazgos y a la discusión. Ahí se aborda el discurso docente a través del análisis de expresiones literales y de un conjunto de abstracciones fundamentadas en el tratamiento del referente testimonial.¹

¹ La investigación fue desarrollada por la Mtra. Sandra Verónica Melo (2025), como parte su formación

Dado que el estudio es cualitativo se hace énfasis en las particularidades de las perspectivas docentes. Asimismo, si bien es imposible hacer algún tipo de generalización o extrapolación, el texto podría ser de interés para las personas dedicadas al estudio de los procesos educativos en el contexto de las ruralidades contemporáneas. También para quienes gustan de conocer sobre la diversidad de las concepciones docentes y sobre el reto de formar para la ciudadanía dentro del espacio escolar en contextos de diversidad institucional y social.

1. Planteamiento del problema

A continuación, se detalla cómo se articula el objeto de estudio a partir de la interacción entre la reflexión conceptual, el proceso de problematización y el estado de conocimiento. Primero, es fundamental señalar que el texto se inscribe en un campo de discusión de amplia tradición en México y América Latina, que por décadas se ha interesado en estudiar las particularidades y los retos que se enfrentan en la educación pública rural y comunitaria, pero también dialoga con el campo de estudios de formación de ciudadanía desde el currículo y la formación en el espacio escolar. En parte de dicha bibliografía se ha problematizado ampliamente el reto de formar² para la ciudadanía en condiciones de diversidad y desigualdad, así como la importancia de las dinámicas comunitarias para el trabajo docente (Calle, 2007; Flórez, 2012; Molina et al., 2023; Orellana & Muñoz, 2019; Puig et al., 2011; Yurén, 2013).

En este contexto, para desarrollar un análisis de las experiencias docentes expresadas discursivamente, es necesario reconocer que la formación para la ciudadanía es un proceso de largo aliento, en el que confluye una gran diversidad de actores, dentro de los cuales la escuela es uno de los más importantes, aunque no necesariamente el predominante. La formación de ciudadanos ocurre en diferentes contextos y en ella participan diversos entes sociales y políticos a lo largo del tiempo, incluidos, en la actualidad, los digitales (Alva, 2020; Marshall & Bottomore, 1998). Asimismo, se debe reconocer que la

doctoral, bajo la tutoría del Dr. Ernesto Treviño Ronzón. Este artículo recupera aspectos específicos del trabajo de campo y lo articula a una discusión particular sobre discurso, significación y experiencia docente.

2 En la exposición se usa educar y formar para la ciudadanía como sinónimos. Se reconoce que hay un rico debate al respecto que no es posible abordar en detalle aquí por razón de espacio, pero se asume, en concordancia con gran parte del estado de conocimiento que se tocará en páginas siguientes, que formar para la ciudadanía implica procesos educativos dentro y fuera de la escuela.

sociedad cambia de manera constante, por lo tanto, el reto de la formación de ciudadanos es permanente y se actualiza en la intersección de los cambios de tipo político, cultural y económico que se despliegan en diferentes escalas: macro-social, grupal/comunitaria e individual, las cuales están implicadas mutuamente.

La formación para la ciudadanía en las sociedades contemporáneas, desde los procesos escolares, es una labor que implica, por lo regular, transformar un conjunto de principios y aspiraciones generales acerca de la sociedad, el Estado, los grupos o colectivos, los individuos, las relaciones entre géneros, los derechos y las obligaciones, en contenidos susceptibles de ser abordados, enseñados y aprendidos a través de la mediación curricular y pedagógica. Esto se expresa en una serie de interacciones y prácticas orientadas a desarrollar conocimientos, actitudes, competencias y, en su caso, disposiciones susceptibles de ser eventualmente demostradas, dependiendo de la perspectiva epistemológica desde la cual se trabaja o se interpretan los procesos educativos (Serrano & Ochoa, 2023).

En este gran proceso, en México y otras partes del mundo, las y los docentes³ son reconocidos como de suma importancia, pues además del dominio curricular, de su propia formación y sus respectivas competencias, ponen en juego su cultura, sus perspectivas del mundo y sus experiencias como ciudadanas o ciudadanos, como personas con derechos y obligaciones, con expectativas sobre el bien común, la democracia, la participación o la responsabilidad individual y colectiva (Cetina, 2021; Díaz et al., 2023; Erlich & Gindi, 2019; Marin, 2013). Así, asumiendo que en la vida de los docentes hay aspectos comunes, pero también diversos, que se puede relacionar con su experiencia laboral, sus trayectos formativos o profesionales; con las expectativas que tienen sobre sí mismos, su trabajo, sus estudiantes y sus pares, o con sus condiciones de formación (Rivera et al., 2019; Yurén, 2009), en este artículo se hace foco en su experiencia, perspectiva y reflexión, reconociendo que trabajan en escuelas ubicadas en contextos rurales, donde las condiciones materiales y sociales de vida y trabajo agregan retos específicos a las responsabilidades que tienen asignadas.

El foco en las experiencias de formación para la ciudadanía en contextos rurales como los de Veracruz se justifica por diversas razones. Por un lado, es necesario reconocer que, en México, a pesar del crecimiento de los grandes centros urbanos, todavía hay una significativa proporción de personas habitando contextos rurales en comunidades de diversos tamaños. De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística, Geo-

3 De aquí en adelante se emplea el artículo “los” para hacer referencia a las y los docentes que participaron en esta investigación.

grafía e Informática (INEGI, 2020), al inicio de la tercera década del siglo XXI, aproximadamente 21% de la población de México vivía en localidades rurales, distribuida en 189,432 mil de menos de 2,500 habitantes, entre las que existen diferencias de tamaño y configuración territorial.

En este sentido, de acuerdo con lo expresado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 2024), todas las personas, sin importar dónde vivan, su idioma, sus condiciones materiales, deben tener acceso a educación equitativa, inclusiva, intercultural, integral y de excelencia. Este trabajo abona, entonces, a la reflexión sobre la realización de estos derechos, abordando cómo los docentes, a través de su trayectoria, su trabajo y sus circunstancias, desarrollan su labor según sus dichos y reflexiones.

En las comunidades rurales los servicios educativos que imparte el Estado mexicano pueden incluir la educación preescolar, primaria, secundaria y el bachillerato. Estos servicios pueden estar respaldados por el gobierno estatal o federal, y dentro de ellos se incluyen los del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), que, según datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2024), contaba con 32,591 planteles, donde atendieron a 306,236 estudiantes.

Asimismo, es necesario reconocer que las comunidades veracruzanas como las que se visitaron en esta investigación, están enfrentando transformaciones donde sus rasgos más tradicionales se mezclan con procesos relativamente novedosos. Por ejemplo, aunque la agricultura es todavía la principal actividad económica en la mayoría de las comunidades rurales de Ixhuatlán, se combina con otras, como el comercio en pequeño o diferentes trabajos manuales. Asimismo, en varias de estas comunidades todavía falta infraestructura que facilite el desplazamiento de las personas por el territorio, mientras que el agua potable, la luz eléctrica, el alumbrado y el drenaje están desigualmente instalados. Al mismo tiempo, una visita a estos contextos rurales deja ver la presencia de objetos y contenidos culturales de circulación amplia en espacios urbanos, como algunos celulares o productos alusivos a caricaturas, programas de TV y películas. También hay procesos de migración nacional e internacional con diversos efectos económicos, políticos y sociales, lo cual ayuda a configurar escenarios de nueva ruralidad bien entrado el siglo XXI (Llambí & Pérez, 2007; Lorenzen, 2021; Ramírez, 2003; Salas & Rivermar, 2011).

De igual forma, es importante reconocer que las comunidades educativas y las trayectorias docentes son un rico y complejo repertorio de significados y sentidos heterogéneos que se expresan en el lenguaje, las acciones, las prácticas y las emociones. En este sentido, el discurso docente, entendido aquí como un universo de significados explícitos e implícitos, expresado en dichos y en acciones, constituye un punto de observación clave para entender

las continuidades y discontinuidades, las contradicciones e imaginarios más o menos compartidos que orientan la acción del profesorado en circunstancias diversas. La investigación se inscribe en un horizonte de discusión conceptual que reconoce el discurso como referente fundamental para comprender la realidad educativa en su complejidad, riqueza y matices, tanto en el pasado como en el presente (Buenfil, 2009; Granja, 1998; Treviño, 2020).

En el caso de la educación rural de Veracruz, como en otros estados del sureste mexicano, hay amplias extensiones del territorio ocupadas por localidades donde los servicios educativos enfrentan el reto de atender comunidades dispersas, con necesidades económicas y materiales de diferente tipo. Por varios años, los académicos han desarrollado trabajo en comunidades a partir de diversas perspectivas de análisis, intentando comprender los retos, las particularidades y, por supuesto, la riqueza de estos ámbitos educativos a la luz de numerosas necesidades y retos pedagógicos, culturales y políticos (Niembro & Mendoza, 2017; Rodríguez et al., 2021; Rossainzz & Hevia, 2022).

Ahora bien, dado el tamaño del sistema educativo local,⁴ esta investigación tuvo entre sus cuestionamientos inductivos de inicio las siguientes preguntas: ¿Qué retos enfrentan los profesores de la región de Ixhuatlán del Café para realizar su trabajo dentro y fuera del aula? ¿Cómo entienden los docentes la formación para la ciudadanía y cómo la desarrollan en el aula? ¿Qué elementos conceptuales se movilizan en el discurso docente? ¿Hay variaciones en la forma de entender la ciudadanía y la formación para la ciudadanía en función de los años de servicio, la escuela en que fueron educados en el nivel profesional o el tipo y modalidad del centro educativo? Por cuestiones de espacio, en este artículo no se puede responder a todas estas preguntas, pero se exploran elementos para responder, particularmente, el siguiente cuestionamiento: ¿Cómo significan los docentes la formación para la ciudadanía y cómo ello se relaciona con los retos que enfrentan para promoverla en sus aulas?⁵

2. Diseño teórico-metodológico

La elección de Ixhuatlán del Café no es casual, pues las personas que escriben este artículo tienen vínculos personales y profesionales con la región, por tener familiares ahí, pero también por haber trabajado con numerosos estudiantes y docentes provenientes

4 En 2020 había 8,062,579 habitantes en el estado (INEGI, 2020). Según datos de la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV, 2024), para el inicio del ciclo 2023-2024 había 23,944 escuelas, 137,078 docentes y 2,039,826 estudiantes, de los cuales 761,271 cursaban primaria.

5 El resto de las preguntas se responden en la tesis doctoral ya referida (Melo, 2025).

de algunas de las comunidades que aquí se abordan. Aunque se trata de una zona poco estudiada desde la investigación educativa, es posible afirmar que sus rasgos espaciales, territoriales y educativos pueden aportar referentes útiles para el estado de conocimiento por sus semejanzas con otras partes del estado de Veracruz.

Ixhuatlán es una región tradicionalmente cafetalera, marcada por la presencia de cerros y valles, donde es posible encontrar numerosas comunidades, rancherías y pueblos alejados entre sí, conformando un territorio interesante que también experimenta procesos de transformación gradual. La parte central del municipio se ubica a unos 20 minutos de la ciudad de Huatusco y de Córdoba, y aproximadamente a una hora y 30 minutos de Xalapa por carretera local (ver Figura 1).

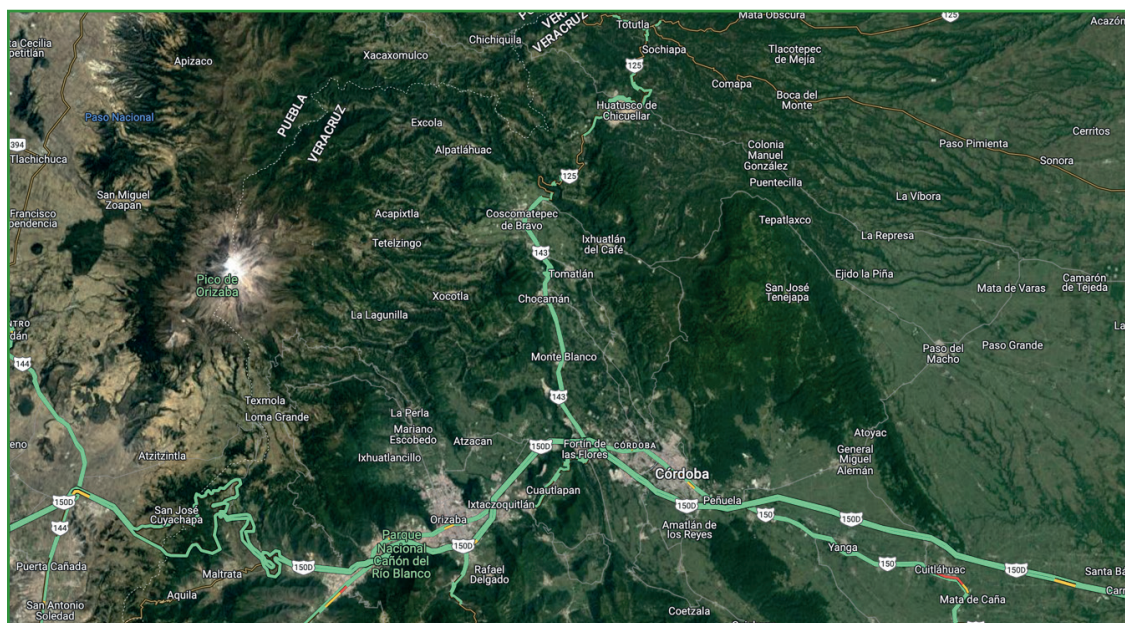


Figura 1. *Perspectiva general de la ubicación de Ixhuatlán del Café, con rutas terrestres principales en relación con Coscomatepec, Fortín de las Flores, Orizaba y Córdoba, Veracruz*

Fuente: Tomado de Google Maps (© 2024 TerraMetrics, datos del mapa © 2024 INEGI, 5 km).

Las escuelas que se ubican en las comunidades estudiadas son, en su mayoría, pequeñas, aunque sean completas, y muestran diferentes necesidades tanto materiales como

pedagógicas. No obstante que el estudio proponía en un inicio identificar escuelas de un perfil específico a través de revisión deductiva de la estadística educativa, la fase de trabajo de campo llevó a ampliar la inclusión de localidades y escuelas, para tener una mayor diversidad de perspectivas y experiencias. Esto dio al trabajo un carácter inductivo y deductivo.

Para el desarrollo de la investigación se partió de los cuestionamientos previos acerca de los retos de educar en contextos rurales contemporáneos, donde la disposición de recursos educativos y pedagógicos, así como las condiciones de vida de las personas, se distancian mucho de las previstas en el discurso educativo convencional y oficial, que tienden a idealizar y estandarizar dichos contextos de una forma u otra. El estudio arrancó en 2019, a través del análisis de información estadística disponible en portales de la SEV y la SEP. El trabajo de campo se desarrolló entre los meses de enero y abril de 2022, una vez que las condiciones de distanciamiento por la pandemia del Covid-19 lo permitieron.

Las escuelas fueron seleccionadas después de explorar datos sobre su ubicación, sus indicadores básicos de matrícula y grado de marginación social. Una vez elegidas, se realizaron las gestiones ante las autoridades educativas para obtener permisos de contacto y extender una invitación a las escuelas para participar en la investigación. En la Figura 2 se muestra la ubicación aproximada de algunas de las localidades donde están las escuelas en que se trabajó; otras son difíciles de representar de forma precisa en un mapa. El trabajo de campo implicó el desplazamiento en vehículo y a pie entre las comunidades. Ya en las escuelas, la estancia fue de duración variable, y durante la observación se puso énfasis en la interacción cara a cara con directivos, docentes y estudiantes en el aula, a través de observación participante, entrevistas formales y charlas informales. También se empleó el diario de campo y se integró un archivo fotográfico. Todos estos elementos del *corpus* permitieron acceder a un gran universo discursivo, donde las prácticas y los significados construidos, *más o menos estabilizados y compartidos*, se convirtieron en el material de análisis.



Figura 2. Vista de terreno de la ubicación aproximada de las localidades en la zona de Ixhuatlán del Café, Veracruz

Fuente: Elaboración propia con apoyo de Google Maps, 2024.

Se trabajó en un total de 15 escuelas, entrevistando a una veintena de docentes y estudiantes. Para esta publicación en específico se recuperan los testimonios de ocho escuelas ubicadas en igual número de comunidades. De ellas, siete eran de sostenimiento estatal y una federal. Cinco fueron escuelas “completas”, dos multigrado y una del servicio CONAFE. En la Tabla 1 se resumen algunas características de las escuelas. Ahí se puede notar que se trabajó en centros educativos con un grupo, pero también en otros con cuatro, seis y hasta 12, por lo que la diferencia entre una y otra comunidad educativa es significativa.

Tabla 1. Información sobre escuelas participantes en la investigación

Localidad	Identificación de la escuela	Tipo de organización	Sostenimiento	Grupos
Álvaro Obregón	Esc_Prim_AO	Completa	Estatal	6
Guzmantla	Esc_Prim_G	Completa	Estatal	6
Ixcapantla	Esc_Prim_Ixca	Completa	Estatal	6
Ixviontla	Esc_Prim_Ixvi	Preescolar y primaria (estrategia) CONAFE	Federal	1
Ixhuatlán	Esc_Prim_Ixh	Completa	Estatal	12
Nevería	Esc_Prim_Nev	Multigrado Unitaria	Estatal	1
Presidio	Esc_Prim_Pres	Completa	Estatal	12
Colonia Romero	Esc_Prim_CR	Multigrado Tridocente	Estatal	4

Esta información hace evidente la permanente diversidad de los centros educativos de la zona en que se trabajó, pues detrás de cada dato que designa el tipo de centro escolar hay formas particulares de organización, hay comunidades educativas de densidad y estructura variable y, por supuesto, aspectos administrativos y de coordinación diversos. Es importante notar que la mayoría de las escuelas respondía en ese momento al así llamado sostenimiento estatal, salvo la del CONAFE. A esto se agrega la diversidad de contextos y de trayectorias de los docentes que ahí trabajaban. Con ellos se inicia la siguiente sección.

3. Análisis de resultados

Esta sección se inicia explorando características del perfil del profesorado con que se trabajó; posteriormente, se abordarán elementos centrales de su discurso. La relación entre unos y otros se anudará hacia el final del texto. Por razones de espacio, en este artículo no es posible aportar información sobre todo el *corpus* de investigación, por lo que la exposición se apoya en extractos discursivos.

Dado que el perfil y trayectoria del profesorado es relevante para comprender la construcción de significados a través de sus discursos, el primer punto a analizar se refiere a los rasgos de su itinerario profesional. Para este artículo en particular, se toman como base los testimonios de 14 docentes (ocho maestras y seis maestros) distribuidos en las

ocho escuelas previamente listadas. Uno de los primeros hallazgos del estudio surgió al documentar la heterogeneidad de los docentes que trabajan en la región. Uno de los participantes no cumplía su primer año de servicio mientras que tres tenían 20 años o más. Su diversidad en materia de experiencia en contextos rurales es todavía más clara, pues mientras algunos llevan muchos años trabajando exclusivamente en este ámbito, otros también lo han hecho en ámbitos urbano y semiurbano.

También es importante notar que tres docentes declararon haber iniciado su experiencia en el contexto rural durante la pandemia. Del total, siete egresaron de una escuela normal pública, cinco de una institución universitaria y uno de una escuela normal particular (Tabla 2). Uno de los docentes entrevistados estaba realizando apenas sus estudios de bachillerato. Esta primera entrada nos muestra que en el contexto rural de la zona de estudio trabajan profesores de diversos grados de experiencia y trayectoria. Aunque casi todos los entrevistados egresaron de instituciones de educación superior (IES), una persona contaba apenas con estudios básicos en tareas docentes. Esta diversidad es fundamental para entender las variaciones en los procesos de enseñanza aprendizaje y algunos de los matices que se expresan en sus dichos.

Tabla 2. *Información básica de algunos de los docentes entrevistados*

Escuela	Código	Años de servicio	Formación	Experiencia en contextos
Esc_Prim_AO ⁶	AO_Mtra_L	8	IES	Urbano, 1 año en rural (durante pandemia)
	AO_Mtro_F	8	IES	Urbano, 1 año en rural (durante pandemia)
	AO_Mtro_A	5	IES	Urbano, 2 años en rural (durante pandemia)
Esc_Prim_CR	CR_Mtra_G	25	Normal pública	Rural
Esc_Prim_G	G_Mtra_I	20	Normal pública	Rural
	G_Mtra_T	20	Normal pública	Rural
	G_Mtra_E	6	IES	Rural

6 De los seis docentes de esta institución, una era recién egresada de una escuela normal pública y tenía menos de tres meses laborando, dos trabajaban en la institución previo a la pandemia, y el resto ingresó durante ésta.

Escuela	Código	Años de servicio	Formación	Experiencia en contextos
Esc_Prim_Ixca	Ixca_Mtro_J	22	Normal pública	Rural
	Ixca_Mtro_JL	15	Normal privada	Indígena y rural
Esc_Prim_Ixvi	Ixvi_LEC_J	1	Secundaria	Rural
Esc_Prim:Ixh	Ixh_Mtra_J	16	Normal pública	Indígena, rural y semi urbano
Esc_Prim_Nev	Nev_Mtra_C	23	Normal pública	Semi urbano y rural
Esc_Prim_Pres	Pres_Mtra_V	18	Normal pública	Rural
	Pres_Mtro_O	8	IES	Rural

A partir de este perfil general es posible comenzar a elaborar una reflexión sobre la relación entre esta diversidad de edad, de trayectoria, de años de docencia y su forma de entender la enseñanza y el aprendizaje de contenidos asociados con la formación de ciudadanía.

3.1 Cómo se forman ciudadanos según el discurso docente

A continuación, se analizarán fragmentos testimoniales recuperados de entrevistas a los participantes. Se han agrupado en ejes que permiten mostrar tanto las respuestas específicas en el orden individual como algunos vínculos en forma de parecidos y diferencias en el orden colectivo. Los indicios discursivos remiten a que los docentes participantes en el estudio identifican que escuela y familia contribuyen a la formación, pero no siempre coinciden en su forma. Algunos testimonios expresan que, si en la familia no se proveen referentes, estos deberán generarse en la escuela, haciéndoles conscientes de la importancia de participar, de ser respetuoso o ser honesto. Asimismo, hay coincidencias sobre el vivir o ejercer la formación en valores como un proceso cotidiano y práctico, noción que aparece de manera constante. Se han agregado cursivas a expresiones clave:

En la escuela aterrizando lo que tiene; *como familia, si en la familia no se les ha dado eso, hay que incentivarlo en la escuela, hay que hacerlos conscientes de lo importante que [es que] participen*, de lo importante que [es] *respetar* al compañero, de lo importante que es ser *honesto*, de lo importante que *practiquen los valores, de que los vivamos ... que los conozcamos, que los vivamos y que los ejerzamos ...* creo que *el ciudadano se hace día a día*. Participando como le digo,

participando, conociendo y ejerciendo. (1:10, 15 en Nev_Mtra_C, egresada de escuela normal pública, 23 años de experiencia, con 2 años en servicios CONAFE)⁷

En otros testimonios se habla de hacer que los estudiantes experimenten la escuela con gusto, y esto implicaría ir más allá del aula. El siguiente testimonio pone el acento en la escuela como alternativa a la posible dificultad (*tormenta*) que tal vez se vive en casa, o en otros lados. Nótese el tono colectivo y expresivo (referencia a la huerta y a la relación escuela-entorno):

No nos limitamos a un aula, tenemos, ... *hicimos* una huerta, aquí tenemos un árbol; yo le decía ese día al profe de educación física: no, profe, tiene magia hacer gritar a los chiquillos, y de eso se trata, de que vengan con gusto, de que quieran hacer las cosas, que sientan esta parte ... Lo platicábamos en el Consejo [Técnico], muchas veces tienen la tormenta en su casa y la escuela ... *si la sociedad los castiga o cualquier situación que sea injusta, pues que encuentren un lugar donde ellos puedan estar.* (22:15, 10 en AO_Mtro_A, egresado de universidad, 5 años de experiencia, 1 año de servicio en la SEP, primera experiencia en contexto rural)

En una línea parecida, pero con un énfasis distinto, otro docente habló de aquello que sólo la escuela puede aportar. Es interesante el énfasis en cuanto a lo que se puede aprender de forma autodidacta y lo que necesita de guía:

Representa eso, un espacio para facilitar la educación de los niños, los jóvenes ... es una manera más concreta, más eficiente de brindar conocimientos y dar los apoyos necesarios, porque uno puede aprender de manera autodidacta, autónoma, pues, muchas cosas, pero si no hay alguien que te esté guiando ... se dificulta mucho. (19:7, 7 en Ixvi_LEC_J, estudiante de bachillerato, primera experiencia en servicio CONAFE)

En algunos testimonios, la relación escuela-hogar-escuela y sus integrantes, aparece marcada por tensiones. A continuación, puede notarse cómo para alguien con varios años de

⁷ Los datos entre paréntesis hacen referencia al párrafo y al código asignado al testimonio en la Unidad Hermenéutica de ATLAS.ti.

experiencia la figura del docente aparece como quien *forma*, pero cuya tarea se basaría en su propio ser, que puede estar en tensión con los mandatos más generales del currículo, la sociedad o los del contexto familiar representado en la figura del padre:

[El] *docente siempre va a ... formar ciudadanos a su reflejo; siempre lo voy a seguir diciendo, el grupo es un reflejo del maestro ... como maestro también somos el reflejo de ellos; pero también traen muchas cosas de casa. No nos pueden decir “que tú, como docente tienes la obligación” ... no, a ver, momento ... por muy que, en contenidos [seamos responsables] ... los valores vienen de casa ... el problema es que al papá luego no le gusta, te exigen y así, pero también te ponen trabas ... por más que se ponga que la escuela es la cuna de los valores ... pero nunca te dicen cuáles ... los valores, el valor de [la] ciudadanía empieza en casa ... Sí, se ha perdido mucho y se ha rescatado casi nada. (21:20, 28 en Ixca_Mtro_JL, egresado de normal particular, 15 años de experiencia)*

El testimonio anterior es contundente, tanto en el tono como en la afirmación última, más específica: “el valor de [la] ciudadanía empieza en casa”. Esto remite no sólo a cómo el docente entiende la formación para la ciudadanía, sino a cómo se construyen las interacciones entre estos ámbitos sociales tan complejos: hogar y escuela. En el siguiente testimonio se hace referencia a una forma de conducir la interacción. Nótese que también se introducen nociones de justicia, convicción y contexto:

Me gusta ser muy justo y siempre ha sido por votación o lo que diga la mayoría, y hasta en las reuniones con los papás tomo mucho en cuenta la opinión y que es algo equitativo, que sea la mayoría y se respeta. ... Igual tenemos que comportarnos, aceptar a veces en lo que fallamos, reconocerlo e ir componiendo. Todo lo que pasa, lo que tienen que hacer por convicción, porque sí tiene que ver mucho el contexto, la sociedad, y uno se da cuenta por comentarios de cómo son los demás. (20:14, 20 en Pres_Mtro_O, egresado de universidad, 8 años de experiencia)

Los testimonios hacen evidentes significados sobre asumir y ejercer una posición reflexiva en el sistema de interacción socio-escolar. No se trata de una posición sencilla, pues está atravesada por múltiples elementos y procesos que no inician ni terminan en la escuela. Es posible notar también que los argumentos más elaborados son de profesores y profesoras con más años de experiencia.

3.2 El conocimiento del contexto y su relevancia en el discurso docente

Aunque en los testimonios previos hay referencias al contexto, el siguiente grupo de fragmentos son más específicos al respecto. El contexto es un signifiante de amplio uso en el campo educativo; aparece en libros de texto, materiales para el profesorado o programas, como una suerte de marcador cultural y político imprescindible. Por supuesto, varias disciplinas académicas y sociales como la sociología, la historia, la geografía o la antropología lo abordan desde diferentes ángulos, lo que ha tenido implicaciones para el campo educativo en general. Por lo regular, con el término se hace referencia a un conjunto de características o particularidades o distintivos que no se deberían obviar, pues son los que otorgarían especificidad a la experiencia educativa. Como se podrá notar a continuación, en el discurso docente al contexto se le asigna un valor que deriva de su rol como fuente de referentes para realizar el trabajo, y puede incluir los gustos o las actividades económicas de las familias:

Conozco el contexto en el que los niños [se] están desarrollando y eso me facilita el trabajo con ellos, sé de lo que hablan, sé lo que les gusta, sé las actividades que tienen tanto ellos como sus papás y eso facilita un poco. Como lo veía usted ayer,⁸ la enseñanza de las matemáticas, los problemas, los relaciono con lo que hacen los papás, los relaciono con el corte de café. (8:1, 8 en G_Mtra_E, egresada de universidad, 6 años de experiencia)

En el siguiente testimonio se notará cómo interactúan elementos discursivos relacionados con el contexto social, doméstico y escolar, el rol del docente y la influencia que su intervención explícita e implícita podría tener en la formación de los estudiantes.

Yo me atrevería a pensar que en los tres tipos de contexto que me ha tocado trabajar sí se puede, este, inculcar, ¿no?, a los niños ese aspecto, y que obviamente influye mucho la educación que reciban en casa y, por otro lado, lo que reciben también en los otros ... los maestros, no tanto en las pláticas, sino también, como mencionamos, siempre se aprende más con el ejemplo. Sin embargo, los niños son totalmente observadores a lo que hacemos, a lo que decimos, y si se ven influen-

⁸ Esta expresión hace referencia a las observaciones que se hicieron en aula durante la investigación de campo.

ciados con los otros, pues obviamente con el tiempo que pasan con nosotros ... sí van aprendiendo y van adquiriendo costumbres que nosotros tenemos ... que quizás ... no lo identifiquen ellos como tal, como valor, pero, sin embargo, sí lo aplican en casa, como lo que ven con nosotros y también lo que viven en la calle. (3:24, 16 en Ixh_Mtra_J, egresada de normal pública, 16 años de experiencia)

Es relevante hacer notar que en el discurso docente se mezclan afirmaciones con cierto grado de certeza y afirmaciones que comunican duda. Una inferencia a partir de estos testimonios es que conocer y emplear los elementos contextuales parece otorgar al profesorado cierta autoridad sobre su rol, sobre sus decisiones y sobre su actividad educativa. Esto también les permite discernir aspectos precisos. Por ejemplo, en cuanto a la relación entre atención y conducta estudiantil o sobre asuntos como el machismo: “está al pendiente de su familia y es lo que he visto en cuestión de tranquilidad y en conducta; también puedo decir que ... son niños respetuosos” (10:1, 8 en G_Mtra_I, egresada de normal pública, 20 años de experiencia). Sin embargo, se reconoce el hecho de que en algunos lugares “hay mucho machismo todavía” (14:6, 24 en Pres_Mtra_V, egresada de normal pública, 18 años de experiencia), por lo que el contexto y sus elementos no sólo pueden variar, sino que, mientras en algunos casos podrían ser favorables, en otros serían obstáculos potenciales para la formación de ciudadanía, pues pueden llevar a problematizar o contrariar costumbres o prácticas prevalecientes, como el machismo.

3.3 Distintas formas de trabajo escolar

El trabajo de los docentes en el espacio escolar incluye diferentes referentes; en algunos casos, abordar lo que se denomina un sentido de pertenencia: “en los salones me gusta crear el sentido de pertenencia, ¿no?, que ellos solitos se cuiden; que se ayuden ... primero en el salón y luego en la escuela” (22:11, 4 en AO_Mtro_A egresado de universidad, 5 años de experiencia). Pero como se puede anticipar, las posiciones de los docentes no coinciden siempre; en el siguiente testimonio se evidencian los alcances limitados que otros docentes identifican en su campo de responsabilidad, tomando en consideración el compromiso que han notado de las madres y los padres de familia:

Hay padres de familia, algunos en específico, que no han logrado comprender ... por sus actividades o porque no le ven algún interés a la escuela. (5:4, 16 en G_Mtra_T, egresada de normal pública, 20 años de experiencia)

No, ese no es mi trabajo, se escucha feo, y a lo mejor más adelante te vas a acordar de esto al volverlo a escuchar, se escucha feo, pero no es mi trabajo, mi trabajo es llegar y enseñarles herramientas que les pueden servir en círculos, en ciertos momentos. (21:2, 26 en Ixca_Mtro_JL, egresado de normal particular, 15 años de experiencia).

Como se adelantó ya en esta exposición, durante el trabajo de campo y el análisis se logró identificar cómo la vivencia de los niños aparece significada como estrategia y como parte de las condiciones cotidianas de formación de ciudadanía retomada por los docentes.

Cuando empezamos a ver *formación cívica les hablaba yo de ese tema; nosotros tenemos que saber que somos valiosos y, a partir de ahí, voy a conocer que mi compañero también [lo] es; por lo tanto, voy a respetar[lo]*, y yo, como soy valioso, tengo que hacer que ellos me respeten. (4:8, 18 en AO_Mtra_L, egresada de universidad, 8 años de experiencia)

Uno debe vivir los valores, que los niños los conozcan primero. Por ejemplo, hoy los más grandes se burlaban de Y⁹: “¿Si tú fueras Y te gustaría ahorita que tu compañero se estuviera burlando de ti?” “No, pues no”, y se agacha. Entonces, en las situaciones que estamos viviendo en ese momento rescato un valor ... trato de contribuir en eso, *que los niños lo conozcan, que lo vivan y que lo lleven a casa*. (1:14, 17 en Nev_Mtra_C, egresada de normal pública, 23 años de experiencia)

Ser honestos, como lo que pasó de las tijeras [situación que ocurrió durante la clase], alguien se las había robado o no, y alguien más contestó: “Pero es que aquí no nos la podemos robar, no somos rateros” ... Tenemos una cajita es la cajita de los objetos olvidados; si por accidente me llevé algo que no es mío lo regreso y lo dejo en la cajita y mañana avisamos ... En la mañana sé respetuoso y saluda, de ahí empezamos. Yo les digo, saluden, pidan permiso, digan gracias. (5:17, 49 en G_Mtra_T, egresada de normal pública, 20 años de experiencia)

Favorece el hecho de que *empiezan a hacerse, a poco, responsables de algunas cuestiones, algunos viven situaciones difíciles, también porque en la comunidad,*

9 Estudiante en la clase de la docente.

pues, los hermanos mayores empiezan a cuidar a los chicos desde temprana edad, porque los papás se van a trabajar ... los niños empiezan a ver la cuestión de responsabilizarse, de solidarizarse, de colaborar con su familia. Por otro lado, también, en ocasiones, pues adquieren algunas responsabilidades o empiezan a ver algunas implicaciones de la vida. (6:19, 18 en Ixca_Mtro_J, egresado de normal pública, 22 años de experiencia)

Es evidente que algunas de las respuestas remiten a intervenciones muy elementales, por lo que no dan cuenta por sí mismas de una estrategia más elaborada para apoyar la formación. Aquí es donde la observación de campo permitió identificar matices que acompañan los dichos, pero por razones de espacio no es posible incluirlos. Por otro lado, es pertinente hacer énfasis en cómo, entre las diferentes experiencias docentes y sus estrategias, hay conexiones de carácter general; su forma de entender la formación para la ciudadanía tiene varias continuidades en el orden discursivo.

Ponerles ... situaciones de rol en las que ellos puedan describir cómo se comportarían en esa situación ... que lo apliquen. Cuando yo veo que hay una situación dentro del aula que ya vimos y que todos estaban de acuerdo que había que proceder o actuar de tal manera, y que veo que no se hizo, empiezo a conversar con ellos y recordarles qué fue lo que vimos y debieron hacer y por qué no lo realizaron y las consecuencias. (3:11, 42 en Ixh_Mtra_J, egresada de normal pública, 16 años de experiencia)

Por otro lado, la vida cotidiana del personal docente puede imponer condiciones que inciden sobre su actuar. Esto debería ser objeto de autoreflexión, según el testimonio de algunos participantes en el estudio, quienes también recuerdan su posición como ciudadanos y ciudadanas. Aquí un ejemplo:

Es importante tener siempre la conciencia de lo que hacemos y de lo que decimos, y hasta de nuestro actuar ... Es complicado llevarlo a la práctica por muchas cosas; ya somos adultos y tenemos otras situaciones que hacen ... [que] manifestemos otras conductas o actuemos de manera impulsiva o visceral, y hacemos que eso nos afecte, en esa parte de ciudadanos, buenos ciudadanos que tendríamos que ser. (8:12, 18 en G_Mtra_E, egresada de universidad, 6 años de experiencia)

Aunque era propósito de la investigación identificar algunas estrategias implícitas y explícitas para formar ciudadanía en los procesos de formación, fueron las implícitas las que más se intentó ubicar en el discurso docente, y son importantes porque complementan las disposiciones curriculares y didácticas. Además, permiten conocer la forma de pensar y de actuar cotidiana de los profesores en los contextos bajo estudio. Sabemos que el cuerpo docente hace diversas adaptaciones que le permiten aventurar estrategias específicas o generales, algunas de las cuales son más efectivas que otras. En algunos de los testimonios, como los siguientes, hay referencias a la articulación de contenidos sobre cultura escrita, contaminación y cambio climático, formación en las matemáticas, entre otros conceptos y referencias propias del currículo escolar formal.

En realidad, *no me sirve echarme todo el libro de cívica*. (1:15, 17 en Nev_Mtra_C, egresada de normal pública, 23 años de experiencia)

Es una asignatura muy bonita, siempre la hemos relacionado, bueno, la relaciono con las demás asignaturas ... siempre la relacionamos. Incluso, a veces suele suceder algún conflicto en la escuela, en el salón, lo analizamos y de ahí tomamos parte de las cosas. También lo relacionamos, tal vez con la cultura, la escritura, porque a veces no nos ponemos de acuerdo; o [en] situaciones particulares que van surgiendo en el salón de clases. (5:31, 32 en G_Mtra_T, egresada de normal pública, 20 años de experiencia)

Bueno, yo a los niños les inculcó también ... *que mejoren ... porque ... el ser humano está acabando con la contaminación [sic], quiero que a futuro ellos vean eso. [Que] rescaten todos lo que tenemos ... si no, vamos a acabar con todo lo que hay ... la destrucción de animales, ríos, todo eso ... Siempre les voy hablando y diciendo que sean más cuidadosos; que pongan la basura en su lugar, inculcar en casa, la escuela; y nosotros sacar lo que podamos e inculcarles que sean unos mejores ciudadanos a futuro*. Me gustaría que todas las generaciones que he ido atendiendo, que sean lo mejor, que mejoren, porque algunos, en lugar de construir, vamos a destruir, y eso no me gustaría que pase a futuro. (9:18, 40 en CR_Mtra_G, egresada de normal pública, 25 años de experiencia)

Otro testimonio articula lo anterior con las ideas de pertenencia a la nación y de nacionalismo como parte de la formación de ciudadanía en la escuela. El testimonio mezcla nociones de política con biodiversidad y con orgullo asociados al cariño por el país.

Un poquito de *nacionalismo*, querer lo nuestro, porque sí es muy importante valorar lo que tenemos. De hecho, *estamos viendo biodiversidad y les platicaba de otros países que no tienen lagos ...* hice un mapa de la República Mexicana y les decía: “Miren todo lo que tenemos: Sonora, Chihuahua, Yucatán, Guerrero” ... y decían “¿A poco profe, todo eso tenemos?” Entonces, sí, un poquito ... *querer [a] nuestro país*. (22:14, 8 en AO_Mtro_A, egresado de universidad, 5 años de experiencia)

Otras actividades hacen referencia a procesos más formales, de carácter democrático, en la vida cotidiana, por ejemplo, la deliberación o la votación que ocurre en distintos ámbitos, como el municipal:

Hay una actividad que es de cabildo, cuando ellos hacen una votación ... primero se eligen candidatos de la escuela ... y los ganadores en cuanto a votos, uno toma el papel, van al municipio para que vivan de cerca lo que es el trabajo ... *En esta actividad ellos les van dando una idea de un aspecto pues ... en el papel que desempeñan al ser ciudadanos y formar parte de una comunidad*. (3:8, 29 en Ixh_Mtra_J, egresada de normal pública, 16 años de experiencia)

La noción de trabajo en equipo está implícita en varios de los testimonios recopilados en el trabajo de campo. En algunos casos está implicada en la vida de los niños y las niñas: “Si trabajamos ... en equipo lo vamos a hacer más rápido, y hasta me dicen: ‘Maestra, como cuando vamos a trabajar con mi mamá, porque si cortamos mucho, juntamos mucho’” (15:4, 10, G_Mtra_T, egresada de normal pública, 20 años de experiencia).

La noción de la docente refiere a *rápido*, la del estudiante citado por la docente refiere a *mucho*, lo que indica la superposición de conceptos o prioridades. El proceso formativo implica atender diversos procesos que obedecen al orden de la vida cotidiana: “Por ejemplo, la honestidad a la hora de nosotros resolver las tareas” (22:1, 4 en AO_Mtro_A, egresado de universidad, 5 años de experiencia). No es posible saber *a priori* si el conocimiento en esta dinámica cotidiana es particularmente duradero y estable; en todo caso, como diría una docente, se esperaría que estén bien cimentados en la expectativa de poder

“ejercerlos de manera consciente e inconsciente en cualquier situación que se les presente, *y pues trabajarlos y reforzarlos. A veces los alumnos los conocen, pero no los ejercen*” (8:9, 16 en G_Mtra_E, egresada de una IE, 6 años de experiencia).

Discusión y conclusiones

Este artículo se estructuró para dar respuesta a un cuestionamiento elemental: ¿Cómo significan los docentes la formación para la ciudadanía y cómo ello se relaciona con los retos que enfrentan para promoverla en sus aulas? Frente a esta pregunta, se reconoce que analizar los significados que circulan en el discurso de docentes de educación básica que trabajan en contextos rurales, como la región de Ixhuatlán del Café, constituye, al mismo tiempo, un reto y una gran oportunidad que permite conocer de primera mano las realidades educativas que, en la tercera década del siglo XXI, perviven en países tan heterogéneos y desiguales como México. El análisis del discurso presentado ha permitido identificar elementos que estructuran la manera de pensar y actuar de los docentes en cuanto a la formación de ciudadanos y ciudadanas. Al ubicar las comunidades en que se trabajó fue posible documentar que en la zona hay escuelas de cualidades diferentes, en cuanto a su tamaño, matrícula y el personal que ahí labora. También se hicieron notar las trayectorias diversas de los participantes, en términos de su formación inicial y de sus años de experiencia en el servicio docente.

A partir de este punto de anclaje, se exploraron algunos de los testimonios dados por los docentes en el contexto de las entrevistas cualitativas realizadas durante distintas jornadas de trabajo de campo. Sus discursos han sido tratados aquí como una construcción de significados complejos, que tienen un aspecto individual atribuible a su singular experiencia, pero que al mismo tiempo muestran elementos que los conectan o enlazan a un campo de formación y actuación más amplio, como lo es la educación pública en contextos rurales, donde convergen los planes y programas de estudio, las condiciones contextuales, sus propias trayectorias profesionales, así como sus nociones y experiencias como ciudadanos y ciudadanas.

Asimismo, los docentes que trabajan en la región bajo estudio comparten varios rasgos en el orden discursivo. Por un lado, parecen expresar convicción en cuanto a que el contexto es un elemento fundamental para desarrollar sus trabajos dentro del aula y en el entorno escolar. El conocimiento del contexto parece proveer referencias, coordenadas sociales, culturales y didácticas, y también cierto grado de autoridad. Por otro, los participantes parecen coincidir en que el papel de la formación en materia de

ciudadanía no se limita al dominio del currículo —el cual incluso parecería ser prescindible en algunos casos— o de las actividades escolares, sino que se extiende a la vida cotidiana de los estudiantes, y eso parece orientar en gran medida sus decisiones de enseñanza y aprendizaje: que vivan los valores. Las orientaciones conceptuales que tienen los docentes sobre la ciudadanía los lleva a afirmar, en términos generales, que la experiencia es fundamental.

La investigación también mostró algunas diferencias en cuanto al papel que los participantes se atribuyen, el alcance de su trabajo y el rol de las madres y padres de familia. En este aspecto, donde se hace patente un posicionamiento sobre su responsabilidad, algunos docentes expresan mayor compromiso o convicción respecto a su papel en la comunidad y en la formación de los estudiantes. Mientras que otros parecen tomar una distancia táctica que les permite distinguir los ámbitos de responsabilidad. Asimismo, es evidente que varios de los docentes conocen bien cómo son las familias, los grupos domésticos y, en general, los entornos sociales, culturales y económicos en que vive el estudiantado y las comunidades en que trabajan. Aquí también es posible notar algunas diferencias, pues mientras algunos docentes identifican aliados potenciales en el contexto familiar, otros parecen identificar una falta de compromiso.

Visto de manera colectiva, el profesorado con que se trabajó atribuye a la escuela la función de reforzar valores que se fomentarían desde casa. Por ejemplo, el respeto representa un contenido y una práctica fundamental para el desarrollo de la ciudadanía que conecta hogar y escuela. Pero los contextos más las experiencias que el profesorado ha ganado en su trayectoria profesional, se expresan de formas diversas en los espacios en donde se desarrollan profesionalmente, y ello se resignifica a partir de las características específicas de las comunidades en que laboran. Así, algunos docentes sí reconocen que el espacio escolar brinda oportunidades que en casa o fuera de la escuela no hay; es un lugar especial para aprender o encontrar referentes que en el ámbito doméstico no están del todo disponibles, bien por las condiciones materiales, bien por las responsabilidades que los tutores o el mismo estudiantado asumen fuera de la escuela.

Así, en los testimonios analizados vemos circular, coincidir y contraponerse diferentes significados sobre qué implica educar para la ciudadanía, sobre los contenidos curriculares, sobre estrategias docentes, sobre la relación entre la escuela y el contexto, sobre los ámbitos de responsabilidad, sobre el bien común. No se trata de un discurso homogéneo.

Antes de cerrar el artículo conviene hacer patente que las diferencias encontradas en los centros escolares y entre el profesorado, recuerdan las diferencias y asimetrías

que viven miles de estudiantes en contextos rurales y urbanos. Por ejemplo, mientras algunas escuelas tienen condiciones más favorables en materia de infraestructura, otras están marcadas por la precariedad. Asimismo, es importante hacer notar que algunos docentes apenas están iniciando en su experiencia laboral y prácticamente no tienen formación pedagógica, y aunque éste no es un estudio sobre las trayectorias estudiantiles, podemos intuir que todas estas asimetrías pueden expresarse, eventualmente, en las experiencias formativas de los estudiantes. Así, el derecho a una educación de calidad o, en su caso, de excelencia, como se expresa en la reformas constitucionales y curriculares más recientes de México, sigue estando condicionado por numerosas circunstancias. Finalmente, es necesario reconocer que el trabajo docente que se registró en la investigación, en términos generales, es notable, pues fue posible identificar un alto grado de compromiso y esfuerzo en su labor cotidiana a través de la preparación de la clase, el seguimiento de las actividades cotidianas en el aula y el conocimiento del entorno en que realizan su labor. Esto indica que la formación para la ciudadanía en numerosos contextos rurales tiene que visualizarse como un proceso complejo que ocurre en el encuentro no siempre adecuado entre la experiencia docente, las expectativas y directrices curriculares y las características del entorno comunitario.

Lista de referencias

- Alva, A. R. (2020). Escenarios y desafíos de la ciudadanía digital en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 65(238), 81-105. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.238.68337>
- Buenfil, R. N. (2009). Análisis político del discurso e historia de la educación. En M. Pini (Comp.), *Discurso y educación. Herramientas para el análisis* (pp. 77-122). Universidad Nacional de San Martín.
- Calle, M. G. (2007). Formación en valores: Una alternativa para construir ciudadanía. *Tabula Rasa*, 6, 339-356. <https://www.redalyc.org/pdf/396/39600614.pdf>
- Cetina, A. V. (2021, 15-19 de noviembre). *El docente ante la formación para la ciudadanía: un proceso instituido o autónomo* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1816.pdf>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. (2024). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

	Universidad Veracruzana Instituto de Investigaciones en Educación Xalapa, Veracruz, México Licencia CC BY-NC 4.0	Discursos docentes sobre la formación de ciudadanía en contextos rurales Sandra Verónica Melo Rodríguez, Ernesto Treviño Ronzón
ISSN 1870-5308	No. 41, julio-diciembre, 2025	DOI: 10.25009/cpue.v0i41.2937

- Díaz, R. E., Gallardo, K. E., & Velarde, D. (2023). Formación docente en competencias ciudadanas globales: una revisión sistemática de literatura. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 60, 1-21. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2023\)0060-007](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2023)0060-007)
- Erllich, R. R., & Gindi, S. (2019). Are civics teachers different from teachers of other disciplines in their handling of controversial issues? *Education, Citizenship and Social Justice*, 14(2), 118-130. <https://doi.org/10.1177/1746197918767082>
- Flórez, D. L. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. *Revista de la Universidad de La Lasalle*, 1(57), 117-136. <https://revistauls.lasalle.edu.co/article/view/2357>
- Granja, J. (1998). *Formaciones conceptuales en educación*. Universidad Iberoamericana.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2020). *Censo de Población y Vivienda, 2020*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Llambí, L., & Pérez, E. (2007). Nuevas ruralidades y viejos campesinismos. Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 4(59), 37-61. <https://www.redalyc.org/pdf/117/11759002.pdf>
- Lorenzen, M. (2021). Nueva ruralidad y migración en la Mixteca Alta, México. *Perfiles Latinoamericanos*, 29(58), 1-29. <https://doi.org/10.18504/pl2958-011-2021>
- Marin, M. A. (2013). La construcción de una ciudadanía intercultural inclusiva: instrumentos para su exploración. *Education Policy Analysis Archives*, 21(29), 1-29. <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n29.2013>
- Marshall, T. H., & Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y Clase Social*. Alianza Editorial.
- Melo, S. V. (2025). *La escuela rural y sus posibilidades para la formación de ciudadanía, la mirada del profesorado de educación básica* [Tesis de doctorado, no publicada]. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.
- Molina, A., Ponce, C. I., & Rubalcaba, C. L. (2023). Ciudadanía y educación: una aproximación como campo de conocimiento. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(1), 201-227. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.1.542>
- Niembro, M. C., & Mendoza, R. G. (2017). *La educación indígena en Veracruz: diagnóstico y recomendaciones para la política educativa*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/personal/romendoza/files/2021/07/Libro-educacion-indigena.pdf>
- Orellana, C. E., & Muñoz, C. (2019). Escuela y Formación ciudadana: Concepciones de ciudadanía, formación ciudadana y del rol de la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 137-149. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/370561>
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X., & Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación

- para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, Número Extraordinario, 45-67. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1000>
- Ramírez, B. (2003). La vieja agricultura y la nueva ruralidad: enfoques y categorías desde el urbanismo y la sociología rural. *Sociológica*, 51, 49-71. <http://www.sociologica-mexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/394>
- Rivera, K. P., Carrillo, N. L., Cordero, D. G., & Vázquez, M. Á. (2019). Formación inicial docente en el Modelo Educativo mexicano: Perspectivas de directivos normalistas. *Diálogos Sobre Educación*, 19, 1-21. <https://doi.org/10.32870/dse.voi19.497>
- Rodríguez, B. A., Bautista, M. F., & Servín, O. O. (2021). La formación continua de profesores multigrado: una aproximación al contexto veracruzano. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, 1-19. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1194
- Rossainzz, C., & Hevia, F. J. (2022). La autonomía de las aulas multigrado y la aspiración al modelo graduado. Trazos etnográficos de la cultura escolar multigrado desde Chiconquiaco, Veracruz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 605-627. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000200605
- Salas, H., & Rivermar, M. L. (2011). Nuevas ruralidades en el sur de Tlaxcala. En H. Salas, M. L. Rivermar & P. Velasco (Eds.), *Nuevas ruralidades: expresiones de la transformación social en México* (pp. 139-163). Universidad Nacional Autónoma de México; Juan Pablos.
- Secretaría de Educación Pública. (2024). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2023-2024*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2023_2024_bolsillo.pdf
- Secretaría de Educación de Veracruz. (2024). *Anuario Estadístico. Información Estadística del Sistema Educativo Estatal*. <https://www.sev.gob.mx/v1/servicios/anuario-estadistico/consulta/>
- Serrano, D., & Ochoa, A. C. (2023). La formación para la ciudadanía en igualdad de género en educación primaria. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 60, 1-19. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0060-012](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0060-012)
- Treviño, E. (2020). La im/posibilidad de educar al ciudadano. En S. Málaga & F. Fuentes, (Coords.), *Educación y ciudadanía. Biorregulación y resistencias en la constitución de sujetos educativos* (pp. 60-74). Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación; Balam.
- Yurén, M. T. (2009). Reformas Curriculares en la Formación de Docentes en México.

Educação & Realidade, 34(1), 33-48. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_art-text&pid=So100-314320090000100003&lng=pt&tlng=es

Yurén, M. T. (2013). *Ciudadanía y educación: Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos; Juan Pablos. <https://riaa.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/128/Ciudadan%c3%a-da%20y%20educaci%c3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

