UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ

"Educación democrática y formación de ciudadanía. Razonamiento moral e ideología educativa en instituciones formadoras y actualizadoras de docentes en el estado de Chihuahua**"**

Tesis presentada por

Roberto Anaya Rodríguez

para obtener el grado de

DOCTOR EN CIENCIAS SOCIALES

Ciudad Juárez, Chihuahua, noviembre, 2012

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Instituto de Ciencias Sociales y Administración
Departamento de Ciencias Sociales
Programa de Doctorado en Ciencias Sociales

"Educación democrática y formación de ciudadanía. Razonamiento moral e ideología educativa en instituciones formadoras y actualizadoras de docentes en el estado de Chihuahua"

Tesis presentada por

Roberto Anaya Rodríguez

para obtener el grado de

DOCTOR EN CIENCIAS SOCIALES

Directores de Tesis

Dr. Ricardo Almeida Uranga Dra. Alicia Moreno Cedillos

Ciudad Juárez, Chihuahua, noviembre, 2012

CONSTANCIA DE APROBACIÓN

Directores de Tesis: _____ _____

Dr. Ricardo Almeida Uranga **Dra. Alicia Moreno Cedillos**

Aprobado por el jurado examinador:

1. Nombre: Dr. José Bonifacio Barba Casillas_____

   Firma:

2. Nombre: Dr. Víctor Manuel Quintana Silveyra__

   Firma:

3. Nombre: Dr. Rigoberto Marín Uribe_____

   Firma:

4. Nombre: Dra. Alicia Moreno Cedillos_____

   Firma:

5. Nombre: Dr. Ricardo Almeida Uranga_____

   Firma:

DEDICATORIA

A mi hija Estefanía,

con quien aprendimos juntos durante esta jornada que…

"La cobardía hace la pregunta: ¿es seguro?
La conveniencia hace la pregunta: ¿es político?
La vanidad hace la pregunta: ¿es popular?
Pero la conciencia hace la pregunta: ¿es correcto?
Y llega el momento en que uno debe tomar una
posición que no es segura, ni política, ni popular.
Pero uno debe tomarla porque es la correcta".

Martin Luther King.

AGRADECIMIENTOS

La realización de esta tesis fue posible por la participación y apoyo de distintas instituciones y personas a las cuales expreso mi agradecimiento, y en un sencillo pero significativo gesto de reconocimiento menciono a continuación: a los estudiantes que respondieron a los instrumentos de recopilación de información, quienes sin duda son la esencia de este trabajo. A mis profesores del programa doctoral, en particular a aquellos cuyo compromiso ético en la formación de investigadores se manifestó cada día en el aula. A mis compañeros de generación que fueron un apoyo importante en esta ardua jornada. A los distinguidos académicos de mi comité de tesis, los doctores Ricardo Almeida, Alicia Moreno y Sonia Bass quienes en todo momento me orientaron con sus conocimientos profesionales y me brindaron su apoyo incondicional así como su valiosa amistad. Al Dr. José Bonifacio Barba cuya valiosa asesoría fue fundamental para el éxito de este proyecto. A mi asistente de servicio social Marbella quien se comprometió profesionalmente con el proyecto. A la coordinación y al comité académico del programa doctoral quienes me apoyaron ante circunstancias imprevistas en mi tránsito por el programa y para las diferentes gestiones administrativas de la investigación. Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología que me otorgó el privilegio de contar con una beca en un programa nacional de posgrado de calidad. A las instituciones participantes en el estudio: Normal Superior, Normal del Estado de Chihuahua, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Instituto Teresiano, Universidad Tec Milenio y Centro Cultural Universitario, quienes desinteresadamente colaboraron. Y por último e igualmente importante, a las y los amigos y familiares que me acompañaron en los momentos intensos de esta travesía, Gerarldo, Lorena, Olivia, Ivonne, Nubia, Jorge, Luis, Alejandra, Adriana, Edith, Arely, Paty, Socorro, Víctor, Iván, Rafael Rodríguez y Silvia Anaya. Muchas gracias por estar presentes.

RESUMEN

Esta tesis doctoral en Ciencias Sociales inscrita en el área terminal de Gobierno y Política Pública, constituye una investigación relacionada con la política educativa en materia de formación de ciudadanía y su importancia en la consolidación de un sistema político democrático. Estudia desde un enfoque cuantitativo dos variables complejas: el desarrollo moral y la ideología educativa en estudiantes de siete instituciones públicas y privadas formadoras de profesores para educación básica en el estado de Chihuahua; así como la relación de pertinencia de las caracterizaciones de estas dos variables con las competencias cívicas y éticas contenidas en el Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la educación básica. Consta de tres capítulos que exponen: a) los fundamentos teóricos conceptuales; b) los referentes teóricos metodológicos, y c) los resultados, discusiones, conclusiones y prospectivas. Se identificó en las caracterizaciones del razonamiento moral e ideología educativa pertinencia con determinadas competencias cívicas y éticas pero no con su totalidad; asimismo, se encontraron diferencias significativas entre las distintas instituciones participantes. Pero son necesarios estudios longitudinales y/o con enfoque cualitativo para identificar la influencia de los programas educativos de las instituciones sobre sus estudiantes y descartar otras variables.

ABSTRACT

This doctoral thesis in Social Sciences inscribed in the terminal area of Government and Public Policy, constitutes a related investigation with the educative policy in the matter of citizenship formation and the consolidation of a democratic system. From a quantitative focus, it studies two complex variables: the moral development and educational ideology in students from seven public and private institutions in charge of shaping professors for education of the basic level

(elementary and middle school) in the state of Chihuahua; along with the pertinence relation of the descriptions from these two variables with the civic and ethic competitions contained in the Program of Civic and Ethic Formation for elementary education. This thesis is constituted of three chapters that expose: a) the theoretical and conceptual fundaments; b) the theoretical and methodological referents, and c) the results, discussions, conclusions, and prospective. In the moral reasoning and educational ideology, it was identified a degree of pertinence with the civic and ethic competitions but not in their totality; likewise, meaningful differences between diverse participating institutions were found. However, longitudinal studies and/or with a qualitative focus to identify the influence of the institutional educative programs over their students and the discarding of other variables, are necessary.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN 1
CAPÍTULO 1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS 6
1.1. La Democracia como Sistema Político y Social. 6
1.1.1. Sobre la Democracia y sus Conceptos Básicos 8
1.1.2. Transición a la Democracia 11
1.1.3. Las Posibles Democracias en el Proceso de Transición 15
1.1.4. El Manejo de la Autoridad en la Democracia. 22
1.2. Consolidación Democrática y Educación en América Latina 25
1.2.1. Transición y Consolidación o Incertidumbre democrática 27
1.2.2. Gobernabilidad y Gobernanza o Estados Colapsados 29
1.2.3. Participación Política Ciudadana y Representación Plural en la Calidad de la Democracia 34
1.2.4. Sistema Educativo y Consolidación Democrática. 43
1.3. Democracia, Ciudadanía y Educación 47
1.3.1. Ciudadanía para la Democracia. Transición y Consolidación 47
1.3.2. Educación para la Democracia. Transición y Consolidación 51
1.3.3. Escuela, Educación y Formación de Ciudadanía 58
CAPÍTULO 2 ELEMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS 69
2.1. Posicionamiento Epistemológico 69
2.2. Del Desarrollo Teórico a los Referentes Empíricos. 74
2.2.1. Educación Democrática, Educación Moral, Cuestión de Valores 74
2.2.1.1. Valores, productos sociales, caracterización del entorno 79
2.2.1.2. El estudio de los valores en México 82
2.2.2. Referentes Teóricos del Desarrollo Moral 87
2.2.2.1. Razonamiento y desarrollo moral 88
2.2.2.2. Cognición, afecto y juicios morales 89
2.2.2.3. El planteamiento de Kohlberg 92
2.2.2.4. Algunas de las principales críticas al modelo de Kohlberg 96
2.2.3. Referentes Teóricos de la Ideología Educativa 100
2.2.3.1. Configuración psicosocial 100

2.2.3.2. La ideología educativa como posicionamiento político y social 101
2.2.3.3. La ideología educativa en México 102
2.2.3.4. Definición y planteamiento tipológico..... 107
2.2.3.5. Los tipos ideológicos 110
2.2.4. Competencias Cívicas y Éticas..... 118
2.3. Desarrollo Metodológico..... 125
2.3.1. Planteamiento del Problema 125
2.3.2. Contexto Social y Ubicación Institucional 127
2.3.3. Preguntas de Investigación, Objetivos e Hipótesis..... 128
2.3.4. Aportes del Proyecto 129
2.3.5. Tipo de Estudio y Variables Implicadas e Instrumentos Empleados 130
2.3.6. Diseño de la Muestra y Análisis Programados..... 135
2.3.6.1. Análisis estadísticos y contrastes cualitativos..... 137
CAPÍTULO 3. RESULTADOS, ANÁLISIS, DISCUSIONES Y CONCLUSIONES. 139
3.1. Resultados, Análisis y Discusiones..... 139
3.1.1. Descripción de la Muestra en Función de las Variables Socio-demográficas..... 139
3.1.2. Análisis del Razonamiento Moral e Ideología Educativa en Función de las Categorías Socio-demográficas 143
3.1.3. Análisis del Razonamiento Moral e Ideología Educativa en Función de las Instituciones Participantes 146
3.1.3.1. Muestra general..... 147
3.1.3.2. Muestra desagregada por instituciones 153
3.1.3.3. Muestra agrupada por tipos de instituciones..... 164
3.1.4. Análisis de la Relación del Razonamiento Moral e Ideologías Educativas con las Competencias Cívicas y Éticas..... 170
3.2. Conclusiones y Prospectivas 175
FUENTES..... 183
ANEXO 1 CUESTIONARIO SOBRE PROBLEMAS SOCIO MORALES..... 198
ANEXO 2 INVENTARIO DE IDEOLOGÍAS EDUCATIVAS..... 210
ANEXO 3 PRUEBAS ESTADÍSTICAS..... 216

ÍNDICE DE CUADROS, GRÁFICAS Y TABLAS

CUADROS

Cuadro 1 Ciclos escolares, formación política ciudadana y desarrollo cognitivo y moral. 77
Cuadro 2 Esquema de Integración de Modelos Implicados 124
Cuadro 3 Niveles y estadios del desarrollo moral 132

GRÁFICAS

Gráfica 1 Distribución de frecuencias de edad de la muestra general 140
Gráfica 2 Distribución de la muestra general según sexo 141
Gráfica 3 Distribución de la muestra general según semestre que cursan 141
Gráfica 4 Distribución de la muestra general según experiencia laboral 142
Gráfica 5 Distribución de la muestra general según lugar de procedencia 142
Gráfica 6 Estadios de Razonamiento Moral. Perfil dela muestra general 148
Gráfica 7 Esquemas de Razonamiento Moral. Perfil de la muestra general 150
Gráfica 8 Tipos de Idelogía Educativa. Perfil de la muestra general 150
Gráfica 9 Esquema 3 de principios democráticos. Por instituciones educativas 154
Gráfica 10 Esquema 2 de mantenimiento de normas. Por instituciones educativas 154
Gráfica 11 Tipo Ideológico Fundamentalista por Instituciones 159
Gráfica 12 Tipo Ideológico Racionalista por Instituciones 160
Gráfica 13 Tipo Ideológico Conservadurista por Instituciones 160
Gráfica 14 Tipo Ideológico Liberalista por Instituciones 161
Gráfica 15 Tipo Ideológico Liberacionista por Instituciones 162
Gráfica 16 Tipo Ideológico Anarquista por Instituciones 162
Gráfica 17 Esquemas de Razonamiento Moral para tres tipos de instituciones 166
Gráfica 18 Tipos de Ideología Educativa para dos conjuntos de instituciones 168
Gráfica 19 Dispersión de las puntuaciones en el esquema 3 razonamiento de principios democráticos para tres tipos de instituciones 172
Gráfica 20 Dispersión de las puntuaciones en el tipo ideológico liberacionista para dos conjuntos de instituciones 173

TABLAS

Tabla 1 Configuración de la Muestra por Instituciones y por sexo 140

Tabla 2 Correlación de Pearson del razonamiento moral e ideología educativa con variables socio demográficas (Muestra general) 143

Tabla 3 Contraste de medias entre hombres y mujeres para el razonamiento moral e ideología educativa (Muestra General) 146

Tabla 4 Correlación de Pearson entre esquemas de razonamiento moral y tipos ideológicos (Muestra general) 152

Tabla 5 Contraste de medias de los esquemas de razonamiento moral entre instituciones y al interior de las mismas 155

Tabla 6 Puntuaciones media de los tipos de ideologías educativas por instituciones 158

Tabla 7 Contraste de medias de los tres tipos dominantes de ideología educativa por instituciones 163

Tabla 8 Composición de la muestra agrupada por tipo de institución 164

Tabla 9 Esquemas de Razonamiento Moral. Diferencias de medias para tres tipos de instituciones 165

Tabla 10 Ideologías Educativas. Diferencias de Medias para dos conjuntos de instituciones ... 167

INDICE DE PRUEBAS ESTADÍSTICAS

Prueba 1 Correlación de Pearson del Razonamiento Moral (esquemas) y la Ideología Educativa con la Edad……..……...217

Prueba 2 Contrastes de medias con prueba "t" en función del sexo para esquemas de Razonamiento Moral e Ideologías Educativas ……...……218

Prueba 3 Correlación de Pearson del Razonamiento Moral (esquemas) y la Ideología Educativa con el Nivel de Estudios……..…….…..220

Prueba 4 Correlación de Pearson del Razonamiento Moral (esquemas) y la Ideología Educativa con Experiencia Laboral Previa al Ingreso en su programa educativo..…221

Prueba 5 Contraste de medias entre esquemas de Razonamiento Moral para la muestra general (pareadas) Pruebas Paramétricas " t "……..…….…….222

Prueba 5A Contraste de medias entre esquemas de Razonamiento Moral para la muestra general (pareadas) Pruebas No Paramétricas....…...……...223

Prueba 6 Contraste de medias entre los principales tipos de Ideología Educativa para la muestra general (pareadas) Pruebas Paramétricas "t " ……..224

Prueba 7 Correlación de Pearson entre Esquemas de Razonamiento Moral e Ideología Educativa, Muestra General…..…….225

Prueba 8 Contraste de medias de los esquemas de Razonamiento Moral entre Instituciones (Paramétrica) …….…….226

Prueba 8A Contraste de medias de los esquemas de Razonamiento Moral entre Instituciones (No Paramétrica) …….……...231

Preuba 9 Contrastes de medias entre los esquemas de Razonamiento Moral para Normal Superior (Paramétrica "t" y No Paramétrica Wilcoxon Signed Ranks)..……232

Prueba 9A Contrastes de medias entre los esquemas de Razonamiento Moral para Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (Paramétrica "t" y No Paramétrica Wilcoxon Signed Ranks)…….…234

Prueba 9B Contrastes de medias entre los esquemas de Razonamiento Moral para Normal del Estado de Chihuahua (Paramétrica "t" y No Paramétrica Wilcoxon Signed Ranks)……..236

Prueba 9C Contrastes de medias entre los esquemas de Razonamiento Moral para Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) (Paramétrica "t" y No Paramétrica Wilcoxon Signed Ranks)…….. ……238

Prueba 9D Contrastes de medias entre los esquemas de Razonamiento Moral para Instituto Teresiano (Paramétrica "t" y No Paramétrica Wilcoxon Signed Ranks)..……..240

Prueba 9E Contrastes de medias entre los esquemas de Razonamiento Moral para Centro Cultural Universitario (CCU) (Paramétrica "t" y No Paramétrica Wilcoxon Signed Ranks)…….……242

Prueba 9F Contrastes de medias entre los esquemas de Razonamiento Moral para Universidad Tec Milenio (Paramétrica "t" y No Paramétrica Wilcoxon Signed Ranks)..…….……..244

Prueba 10 Prueba Kolmogorov-Smirnow para identificar Distribución Normal en Esquemas de Razonamiento Moral y Tipos de Ideología Educativa ……..…….…...246
Prueba 11 Contraste de medias entre instituciones para la ideología Fundamentalista…….….248
Prueba 11A Contraste de medias entre instituciones para la ideología Racionalista…...…..….250
Prueba 11B Contraste de medias entre instituciones para la ideología Conservadurista….…...252
Prueba 11B 1 Contraste de medias entre UACJ y Normal Superior para la ideología Conservadurista ……..254
Prueba 11B 2 Contraste de medias entre UACJ Y Normal del Estado para la ideología Conservadurista ……..……255
Prueba 11B 3 Contraste de medias entre UACJ Y CCU para la ideología Conservadurista…..256
Prueba 11C Contraste de medias entre instituciones para la ideología Liberalista…….....257
Prueba 11D Contraste de medias entre instituciones para la ideología Liberacionista……...258
Prueba 11D 1 Contraste de medias entre Normal del Estado y Tec Milenio para la ideología Liberacionista……..261
Prueba 11D 2 Contraste de medias entre Normal del Estado y Normal Superior para la ideología Liberacionista……..……...….262
Prueba 11D 3 Contraste de medias entre Normal del Estado y UACJ para la ideología Liberacionista ……263
Prueba 11E Contraste de medias entre instituciones para la ideología Anarquista...……..264
Prueba 11E 1 Contraste de medias entre UACJ y Normal del Estado para la ideología Anarquista.……..266
Prueba 12 Contraste de medias entre los tipos ideológicos Liberalista, Conservadurista y Liberacionista para la Normal Superior.…….267
Prueba 12A Contraste de medias entre los tipos ideológicos Liberalista, Conservadurista y Liberacionista para la Universidad Pedagógica Nacional ……..268
Prueba 12B Contraste de medias entre los tipos ideológicos Liberalista, Conservadurista y Liberacionista para la Normal del Estado …….……269
Prueba 12C Contraste de medias entre los tipos ideológicos Liberalista, Conservadurista y Liberacionista para la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez..…….270
Prueba 12D Contraste de medias entre los tipos ideológicos Liberalista, Conservadurista y Liberacionista para el Instituto Teresiano..…….271
Prueba 12E Contraste de medias entre los tipos ideológicos Liberalista, Conservadurista y Liberacionista para el Centro Cultural Universitario……..272
Prueba 12F Contraste de medias entre los tipos ideológicos Liberalista, Conservadurista y Liberacionista para la Universidad Tec Milenio…….273
Prueba 13 Contraste de medias de los esquemas de Razonamiento Moral entre tres tipos de instituciones (Públicas de administración no autónoma, de administración autónoma y particulares de administración privada) Prueba Paramétrica……..…274

Prueba 13A Contraste de medias de los esquemas de Razonamiento Moral entre tres tipos de instituciones (Públicas de administración no autónoma, de administración autónoma y particulares de administración privada) Prueba No Paramétrica...……..277

Prueba 14 Contraste de medias de los tipos de Ideología Educativa entre dos conjuntos de instituciones (Administración no autónoma y Administración autónoma y privada) …..……279

Prueba 15 Contraste de medias entre los tipos ideológicos Liberalista, Conservadurista y Liberacionista para las instituciones públicas de administración no autónoma……..282

Prueba 15 A Contraste de medias entre los tipos ideológicos Liberalista, Conservadurista y Liberacionista para el conjunto de instituciones de administración autónoma y privada) ..…….283

INTRODUCCIÓN

La sociedad mexicana actualmente experimenta un proceso de transición política con aspiraciones de democracia, que luego de una experiencia de autoritarismo de más de medio siglo, enfrenta una serie de inercias que en la práctica de los primeros doce años de alternancia en el Poder Ejecutivo Federal, han resultado ser un reto muy significativo; no sólo para el avance en la consolidación de un sistema político democrático, sino igualmente en la consolidación de un contexto sociocultural que sirva de marco reforzador y proponente de dinámicas democráticas en los espacios políticos, económicos, sociales, educativos y culturales.

El énfasis del trabajo desarrollado en esta investigación, se coloca en la función del actor social en la instauración de la democracia, considerado en igual importancia que el actor político o económico. Un actor social que debe ser estimado esencialmente plural en función de la diversidad presente en la sociedad mexicana; diversidad generada por dinámicas sociales, culturales y económicas tanto de carácter local e internas, como globales y externas.

La participación política de la ciudadanía se convierte en un componente esencial para el logro de la consolidación de cualquier sistema democrático. Participación política, que en función de su papel preponderante reclama en primer lugar, ser extendida a los diferentes grupos que configuran a la sociedad; en segundo lugar diversificarse en tipos que van desde la participación indirecta y pasiva, hasta la directa y propositiva; en tercer lugar ajustarse a un conjunto de pautas, como la consideración de legitimidad del sistema político y social, o bien ante su no competencia o idoneidad orientarse a la reforma de los mismos para poder asumir tal legitimidad; y cuarto, que dicha participación se encauce por canales institucionales que permitan una continuidad e injerencia sistemática y no se limite a momentos coyunturales.

Con respecto a estos breves elementos introductorios, es claro que procesos sociales, culturales, económicos y políticos de esta naturaleza requieren de un conjunto de aprendizajes y ejercicio de capacidades de la sociedad en general. Es decir del ejercicio de una ciudadanía con características distintas a las que el previo sistema autoritario requería. En este sentido, es una realidad en el mundo occidental que los Estados utilizan los sistemas educativos para la formación de una ciudadanía, por medio de la cual el régimen político en turno se vea fortalecido y sostenido. Con ello, la educación que estos sistemas ofrecen se convierte en elemento clave en el largo plazo para el logro de la consolidación de un sistema político, en este caso uno democrático.

Lo anterior nos lleva a destacar la importancia del binomio escuela y educación en el desarrollo de una parte importante de las características que la citada ciudadanía requiere. En este sentido, la escuela es un vehículo muy importante por medio del cual se difunden, experimentan e impulsan los valores, las ideologías y las competencias que sustentarán la participación política ciudadana. En definitiva, estamos hablando de tareas de la educación que tienen que ver con la modificación del comportamiento; en última instancia de los estudiantes que pasan por el sistema educativo donde una parte importante de sus competencias ciudadanas son formadas; y en primera instancia, de los profesores que participan en dichos procesos educativos.

La adquisición de las competencias de interacción social, ideologías y valores que actualmente se presentan tanto en profesores en activo, profesores en proceso de formación y los propios estudiantes son una tarea inicial básica, en la pretensión de conformar políticas públicas y programas encaminados a la formación de una ciudadanía que sea congruente con el proyecto de la democracia, no sólo como sistema político sino igualmente como sistema social.

Dicho conocimiento resulta significativo en virtud de tres ideas. Primera, que los procesos de formación de ciudadanía y la utilidad de ésta para la afirmación de un régimen político y sistema social, son procesos de largo plazo y de establecimiento gradual. Segunda, que en los procesos de transición y consolidación de la democracia, es frecuente encontrar expectativas sobrevaluadas con relación a la velocidad de los cambios en las diferentes instituciones que conforman la sociedad. Y tercera, es probable que se elaboren programas, en este caso en el espacio educativo y con orientación a la formación de ciudadanía, que se encuentren sustentados en nociones prescriptivas sobre el papel que la escuela debe desempeñar; desconociendo las nociones descriptivas tanto de las instituciones como de sus integrantes, las cuales delimitan los cambios factibles en función de su contexto.

Con respecto a la modificación del comportamiento, éste de manera general y básica se encuentra mediado por capacidades y estructuras cognitivas, así como por elementos contextuales a dichas estructuras, siendo estos elementos de dos tipos: internos y externos. En el presente trabajo, se ha seleccionado al razonamiento moral y a la ideología educativa, como elementos relativos a las estructuras cognitivas y los factores contextuales respectivamente. En el conocimiento de estas dos variables se encuentran implicados actitudes, valores, afectos y experiencias previas que en buena medida influirán comportamientos sociales como la participación política y cívica así como un sentido de compromiso social; los cuales, se encuentran implícitos en las competencias cívicas y éticas que los futuros profesores deberán desarrollar, mismas que se encuentran contenidas en Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la educación básica.

El estudio del razonamiento moral y la ideología educativa ofrece elementos para ubicar a nivel descriptivo ciertas capacidades y creencias que se encuentran presentes en los futuros profesores, en función de los cuales podrán favorecer y propiciar en sus alumnos el desarrollo de

una ciudadanía con pretensiones de democracia. Igualmente el estudio de estas variables permite identificar algunas diferencias en las referidas capacidades y creencias entre los estudiantes de las instituciones formadoras de profesores participantes.

Herramientas importantes en la tarea de conocer de manera descriptiva y correlacional contextos sociales o educativos amplios, son sin duda los estudios cuantitativos; pues en el empleo de instrumentos que permitan recoger datos de una forma amplia y por lo tanto conseguir una descripción lo más extensa posible, existe una potencialidad significativa para acercarse a la realidad que dichos contextos imponen a la aplicación de políticas y programas educativos. En este sentido, resalta la utilidad de instrumentos que permitan realizar mediciones sobre variables concretas con análisis cuantitativos, pero cuya naturaleza ofrezca también la posibilidad de realizar descripciones cualitativas al mismo tiempo. Tal es el caso de las dos variables antes identificadas sobre las que este trabajo se enfoca, y de los instrumentos existentes para la medición de las mismas. Los instrumentos referidos son: el Cuestionario sobre Problemas Socio Morales (DIT) de J. Rest y el Inventario de Ideologías Educativas (IIE) de W. O'Neill.

Dentro de las temporalidades y recursos que el presente programa de formación doctoral ofrece, se ha considerado la realización de un estudio transversal, con un levantamiento de datos durante un semestre; ubicando para dicho proceso el segundo semestre del año 2011, y considerando instituciones educativas formadoras de docentes, tanto públicas como privadas ubicadas en el estado de Chihuahua.

Este documento consta de tres capítulos, el primero de ellos expone los fundamentos teóricos referentes a la democracia como contexto político, social y cultural, dando sentido cardinal a un proyecto que considera la educación escolarizada un elemento sustancial en la formación de una ciudadanía consecuente con el objetivo de consolidación democrática que hoy apremia a la Sociedad Mexicana. El capítulo dos, presenta el posicionamiento epistemológico y

los elementos que soportan la conversión de los antecedentes teóricos iniciales en el desarrollo metodológico, para llegar a los referentes empíricos contenidos en el planteamiento del problema y el diseño de investigación. Finalmente, el capítulo tres expone los resultados de la investigación empírica realizando los análisis pertinentes entre las variables implicadas, y presenta las conclusiones y prospectivas correspondientes.

CAPÍTULO 1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

En este capítulo se desarrollan tres apartados, en el primero de ellos se exponen los componentes básicos de la democracia como sistema político y social, así como las fases del proceso de transición desde un sistema autoritario, las posibles democracias resultantes y el papel de la autoridad en los sistemas políticos democráticos. El segundo apartado se ocupa de la caracterización del proceso de consolidación democrática en América Latina, así como su relación con la participación política ciudadana y el papel de los sistemas educativos en dicho proceso. Mientras que el tercer apartado considera el papel de la ciudadanía en la transición y consolidación democrática, así como la importancia de la escuela y la educación formal en la conformación de dicha ciudadanía.

1.1. La Democracia como Sistema Político y Social.

Actualmente nuestra sociedad se encuentra en un proceso de transición política de un régimen autoritario a un régimen democrático. Dicho proceso aún no puede apreciarse con una dinámica progresiva que nos permita anticipar la implementación de una forma de vida política y social de régimen democrático. Asimismo, se pueden identificar un conjunto de aspectos y sub procesos implicados en un cambio político de una magnitud tan importante y de una dinámica bastante compleja. Uno que fácilmente podría identificarse como esencial en este tipo de transiciones políticas, es el papel de los ciudadanos, tanto en su participación política como social en las diferentes instituciones que intervienen en la configuración de la vida democrática de una sociedad. Ahora bien, la manera en que los ciudadanos participen tanto a nivel personal como colectivo, se encuentra mediada por los procesos de socialización que ellos mismos han vivenciado y bajo los cuales han sido formados. La familia, la escuela, la comunidad, son

ámbitos donde las personas ensayan y aprenden la manera en que han de conducirse en su vida cotidiana. De ellos, la educación formal escolarizada es considerada como uno de los procesos de socialización más amplios e influyentes de grandes sectores de la población, por lo que la educación representa la inversión más importante para el desarrollo político, económico y social de cualquier país (Espinoza, 2011). Por ello, una preocupación significativa lleva a los Estados a prestar especial atención a los sistemas educativos, además de destinar un conjunto de recursos económicos, humanos y de infraestructura bastante importantes.

Ocuparse del sistema educativo y del tipo de educación que éste se encuentra proveyendo a la ciudadanía, en medio de una crisis social por el tránsito de un régimen de gobierno hacia la democracia, significa apostarle a la evolución de dicho proceso y al logro del ideal democrático. Es decir, significa considerar el tipo de ciudadanos que se requieren para vivir en una democracia en construcción, y de manera importante el tipo de ciudadanos que hoy en día se encuentran educando a los futuros actores políticos y sociales de dicha sociedad. Consecuentemente la formación de los profesores que impartirán dicha educación, debe ser una de las prioridades de cualquier sistema educativo. También, significa ser conscientes de que un sistema educativo que ha funcionado por varias décadas dentro de un régimen autoritario reproduce las dinámicas políticas y sociales del mismo, por lo que necesita transformarse si pretende servir no sólo a la implementación de un régimen democrático, sino igualmente a participar en el proceso de transición y consolidación a dicho régimen. Superando para ello el nivel del discurso político oficial, generando las políticas o programas para tal fin y realizando cambios significativos para poder ofrecer en el presente un escenario pertinente para la formación de futuros ciudadanos, y llegar al nivel de aplicación en las dinámicas cotidianas que dentro de la escuela se llevan a cabo.

1.1.1. Sobre la Democracia y sus Conceptos Básicos

Sea como régimen político o pauta de convivencia en una sociedad a sus diferentes niveles, la democracia se presume como la caracterización más deseable de la vida política de las sociedades. Esto sin dejar de señalar los diferentes tropiezos y dificultades que las distintas sociedades occidentales han mostrado en el proceso de su desarrollo, y el conjunto de críticas que se han generado por ello. La proclama "Gobierno del pueblo, por el pueblo y para el pueblo" pronunciada por Abraham Lincoln durante la guerra civil Estadounidense en su célebre discurso de Gettysburg el 19 de noviembre de 1863, sin duda contiene elementos esenciales para definir el término a tal punto que dicha declaración fuera incluida en el artículo 2º de la constitución de la V República Francesa, sin embargo la complejidad de las sociedades actuales han sobrepasado las definiciones concretas de un concepto basto y con una historia que se remonta al menos al siglo V a.C.

Como una utopía filosófica, que ubica un espacio de oportunidad en la convivencia social y una dirección de la ciencia política, la democracia ha logrado convertirse en concepto central, en función del cual en mayor medida hoy se estudian los diversos sistemas políticos del mundo. Sin embargo la democracia como concepto es un término polisémico por decir lo menos. Por ejemplo Sartori (1994: 32-37) ya expone que de entrada al hablar de democracia se debe distinguir entre una noción prescriptiva y otra descriptiva, haciendo referencia a un ideal y a una realidad respectivamente. Sin embargo en todo momento destaca que la versión idealista se constituye en un referente obligado, cuando plantea que la democracia debe lograr un equilibrio entre el ejercicio del poder desde arriba, necesario para su eficacia, y la participación de los grandes sectores de la sociedad, alertando incluso sobre el asunto de la tiranía de las mayorías (Sartori, 1994:170-176).

Otros elementos han venido a enriquecer el concepto de democracia, por ejemplo la teoría del pluralismo (Dahl, 2003) plantea que en la competencia por el poder no solamente tienen acceso al logro del mismo aquellas élites que tradicionalmente lo han sustentado, como los grupos privilegiados, aristocracias o las burguesías dominantes, sino que pueden existir diversos grupos que se encuentran compitiendo por el poder; pero tanto en los grupos que tradicionalmente lo han ocupado como en los de nueva competencia se muestra una heterogeneidad ya sea económica y/o social, situación por la cual se comienza a justificar la interacción entre diferentes intereses en una sociedad en función de los grupos que compiten con el poder.

Como un complemento a las ideas del pluralismo, se desarrolló el concepto de poliarquía útil para identificar cuáles eran las instituciones por medio de las que se agruparían y organizarían la diversidad de los actores políticos de la sociedad (Dahl, 1989). Para ello se planteaban instituciones requeridas y efectivas para la democracia, como lo son: la elección de los funcionarios, las elecciones libres y limpias, el sufragio universal, el derecho a ocupar cargos públicos, la libertad de expresión, la pluralidad de fuentes de información y la posibilidad de políticas y candidatos alternativos. En este sentido, el concepto de poliarquía proveía un espacio de asimilación de las dificultades que la democracia ofrecía, para lograr una coordinación entre los elementos normativos, filosóficos, morales y la realidad empírica que se recopilaba sobre el funcionamiento de las democracias. Inclusión y contestación, dos elementos que se destacan en esta idea de la poliarquía. Inclusión, en cuanto al derecho extendido a todos los ciudadanos mayores de edad para participar en política, y contestación en cuanto a la competencia política que permitiera una alternancia real en el gobierno.

Sin embargo, otro conjunto de dificultades se proyectan desde la realidad de la dinámica de las democracias. La pluralidad de una sociedad que frecuentemente es asumida como

homogénea y por consiguiente la marginación y omisión de la participación de diversos grupos minoritarios; participación no sólo en el acceso al poder, sino como receptores de las consecuencias de las acciones políticas del Estado y de los diversos grupos que compiten por el poder. En este sentido, se configuran nuevos desarrollos de conceptos que amplían nuevamente el espectro de la democracia, como en los siguientes casos. Democracia social o cultural (Touraine, 2002), que destaca la idea de consideración de la diversidad de situaciones sociales, culturales y regionales que afectan a los grupos e individuos en su estatus de igualdad dentro de la democracia. Democracia discursiva (Dryzek, 1990), orientada a que la democracia en las instituciones y en los derechos otorgados no tienen una garantía de eficacia hasta que se ha empoderado a las personas. Empoderamiento que comienza desde una perspectiva y práctica del discurso, en el que se dejan las posiciones de autoridad, se escuchan unos a otros los individuos y las decisiones ahora ya no se encuentran en la racionalidad de los tecnócratas, sino en la democratización de las prácticas, iniciando por un diálogo serio deliberativo sobre las condiciones de quienes participan y son afectados por las prácticas democráticas. Democracia deliberativa (Elster, 2001), en la toma colectiva de decisiones con la participación de todos los que han de ser afectados por la decisión o por sus representantes, en donde las decisiones han de ser tomadas, una vez que los diversos argumentos se han ofrecidos por y para los participantes, quienes están comprometidos con valores de racionalidad e imparcialidad.

Concretando los elementos anteriormente expuestos se considerará la democracia como la unión de dos conjuntos, uno integrado por ideales y otro por realidades (Sartori, 1994:33), cuya dimensión no sólo implica una forma de gobierno o régimen político sino una forma de vida que asegura condiciones de igualdad y libertad de los ciudadanos (O'Donnell, 2001 y Cansino, 2009:64), donde se concibe la interacción de diversos grupos, sectores y elites participando políticamente en la inclusión de sus intereses y exposición de sus demandas

(Sartori, 1994 y Touraine, 2002), y con una participación ligada al conjunto de la oposición; de tal manera que "...si hay participación entonces hay Democracia, si y sólo si la participación es ampliada, y si hay oposición hay Democracia, si y sólo si la oposición es tolerada" (Cansino, 2002: 45).

En el presente trabajo se destacará la importancia de la convivencia entre la diversidad de individuos, grupos, ideas, intereses e instituciones; así como la interrelación entre éstos y el Estado, incluyendo además la dinámica de asignación de poder por parte de la ciudadanía, y las limitaciones que ésta debe imponer al Estado, buscando así considerar las tres dimensiones de la democracia: la limitación del poder, la representatividad de los actores políticos y la ciudadanía (Touraine, 2000:46).

1.1.2. Transición a la Democracia

Los miembros de cualquier sociedad que se encuentra transitando por una crisis, encontrarían utilidad en recordar una frase del filósofo español Jorge de Santayana sobre aquellos quienes no recuerdan el pasado, están condenados a repetirlo (Estébanez, 2000). En particular, porque la presencia de una crisis siempre supone más de un camino a seguir, e igualmente más de un resultado a obtener. En México al iniciar la primera década del siglo XXI la sociedad observó serios síntomas del deterioro de un régimen político autoritario que por alrededor de 70 años había logrado mantenerse y adaptarse en medio de los cambios políticos internacionales, y que a poco más de una década de distancia parece reinstalarse.

Los regímenes autoritarios (Linz, 1978) de manera general son sistemas políticos con un pluralismo político limitado, sin una ideología elaborada y directora pero con una mentalidad peculiar caracterizada por la carencia de una movilización política intensa o extensa, en la que un líder ejerce un poder dentro de ciertos límites establecidos de manera muy informal, pero que es

muy fácil predecir su actuar en la realidad; al igual que por la apatía frente a la movilización, de hecho la movilización se circunscribe a una pluralidad bien definida que ejerce funciones de legitimación del propio régimen. De esta manera en un régimen autoritario al partido en el poder le conviene la despolitización de los grandes sectores de la población, quien en un momento dado para asegurarlo utiliza formas de control social, que van desde el control de los medios de comunicación hasta el control y terror policiaco. Esto nos plantea una idea de la dinámica política de la que viene nuestra sociedad y del conjunto de características que podemos encontrar.

En el caso de México en el año 2000, la mayoría de los ciudadanos en un hecho sin precedentes históricos expresó un deseo claro de modificar el sistema político que hasta ese momento permanecía. Y por los resultados de las elecciones de diputados y senadores[1] se observó la preferencia por una dinámica democrática en la vida política de algunos de los principales actores: los partidos políticos. La sociedad mexicana mostró madurez al utilizar la vía política para procurar la revolución social. Sin embargo desde entonces y a casi dos sexenios de distancia el proceso de transición y consolidación a la democracia se ha visto envuelto por diversas dificultades políticas, económicas y sociales que obstaculizan un desarrollo deseable. Situación que ha generado un fuerte sentimiento de incertidumbre en la sociedad sobre el curso de dichos procesos a tal grado que se ha observado un fenómeno paradójico, por un lado un repunte del partido dominante del período autoritario, y por el otro diversas y cada vez más extensas manifestaciones sociales de oposición Por ello, resulta importante indagar en el desarrollo teórico dentro de la ciencia social, para comprender las dinámicas de un proceso de

[1] La presidencia de la república mostró una alternancia en el poder histórica con el triunfo del PAN con el 42.5%. Las cámaras de senadores y diputados presentaron una falta de mayoría absoluta de alguna de las tres principales fuerzas políticas a pesar de las alianzas pactadas, PRI 36.8%, PAN 38.1% y PRD 18.9%.

transición entre dos regímenes diferentes, que sin duda puede calificarse bajo el término de revolución, una revolución social por la vía política.

Cuando Alexis de Tocqueville en el siglo XIX presentara su estudio "El antiguo régimen y la revolución" (2004:58), expresaba que resulta importante tomar la suficiente distancia sobre los cambios de las revoluciones con la finalidad de comprender los eventos que los suscitaron, pero mantenerse lo bastante cerca para poder penetrar en el espíritu que las guió y para comprenderlas. Ahora, a casi doce años del inicio de esta revolución podemos considerar que existe una distancia prudente. En su obra, Tocqueville (2004: 133) expone que en el proceso de la revolución, cuando aparentemente grandes sectores de la sociedad se aglutinan bajo una aparente igualdad por los objetivos que persiguen, aún podemos encontrar prodigiosas multitudes de pequeñas barreras que dividen a la sociedad en pequeñas partes; apareciendo en el interior de ellas una suerte de sociedad particular ocupada tan sólo en sus intereses propios sin tomar parte en la vida de todos. Por ello, inicialmente podemos destacar que una de las dinámicas que han venido a dificultar este proceso de transición hacia la democracia, es la amplia existencia de diversos grupos dentro de la sociedad, que si bien, asumen el ideal democrático como el más deseable, mantienen intereses particulares que en no pocas ocasiones son divergentes.

Una pregunta surgiría del análisis de estas ideas, ¿cómo se podrían aproximar las visiones y por consiguiente los intereses de las "pequeñas partes de la sociedad" en el logro del ideal democrático? No pretendiendo asumir una fórmula única, Tocqueville (2004:136, 140) señala como los medios más idóneos para ello a la educación y la forma de vida, es decir, la educación y la cultura. La educación en cuanto burgueses y nobles se encontraran igual de ilustrados, y la cultura en tanto que nobles y plebeyos se ocuparan de los mismos asuntos y abrazaban las mismas profesiones. En este sentido cuando se consideran sólo los procesos de la vida cotidiana que llevan a los individuos a la movilidad social, como elementos que generen una conciencia de

igualdad y empatía, muy pronto los individuos que han logrado avanzar se encuentran ajenos a las labores y asuntos de aquellos de sus semejantes que se quedaron en una posición anterior. Esta situación es frecuentemente concurrida cuando grupos o individuos que han logrado el poder político se convierten en gobierno, por lo que es importante que los actos de la vida política no se encuentren sólo ejecutados o gestionados a través de mandatarios, pues pronto se verán a estos grupos viviendo para sí, ocupándose sólo de ellos y relacionándose sólo con lo que les afecta (Tocqueville, 2004:147, 151). Por ello, la importancia de la generación de una conciencia de equidad por medio de la educación y la cultura, e igualmente de la formación de ciudadanía que considere los actos de la vida política en su dimensión de participación y negociación.

La pretensión de este trabajo se enfoca en el problema planteado en el capítulo 2, donde se consideran los aportes que la educación ofrece para la formación de ciudadanos que siendo docentes del sistema educativo, por un lado deben adquirir los valores de la democracia en su formación, y por el otro dichas adquisiciones condicionarán su papel de formadores en las aulas de educación básica. Siendo importante que dichos profesores no sólo piensen en las reformas que deben realizarse por parte del Estado y que convergen con sus perspectivas e intereses, sino en la libertad que cada uno de los miembros de la sociedad debe asumir, libertad que generará pluralidad de grupos, intereses y deliberaciones, las cuales generarán un conjunto de contrapesos para equilibrar la centralización del poder. Esto es importante, pues ya Tocqueville (2004:210-211, 216) señalaba que en el paso de un antiguo régimen por medio de la revolución, es más proclive centrarse en las reformas administrativas y sociales necesarias, que enfocarse en la idea de instituciones y ciudadanos libres, lo que finalmente es uno de los objetivos de la democracia. De la misma manera expuso, que la verdadera revolución es la que hace el pueblo cuando no

sólo desea que los asuntos públicos sean conducidos mejor, sino cuando desean comenzar a hacerlo ellos mismos.

Hasta este momento la discusión planteada expone diversos elementos interactuando en una transición entre dos sistemas. Entonces, se puede proponer que en la forma en que dichos elementos interactúan, un proceso de transición de un rasgo autoritario hacia la democracia puede dar lugar a más de un tipo de sistema democrático durante su consolidación, e incluso a una reversión. En el siguiente segmento se aborda una breve caracterización de distintos tipos de democracias, así como el papel que la autoridad supone en un régimen republicano democrático, con la finalidad de identificar qué elementos resulta importante destacar dentro del proceso educativo en la formación de ciudadanos para interactuar en dicho régimen.

1.1.3. Las Posibles Democracias en el Proceso de Transición

Partiendo de la tradicional concepción de la democracia bajo la naturaleza esencial de la modernidad, la llegada de la democracia supondría en sí un mejor estado de las cosas, un futuro mejor. Bajo esta perspectiva Alain Touraine (2002) plantea dos tipos de democracias, revolucionaria y liberal. Cada una de las cuales privilegia valores y dinámicas diferentes, pero ambas cuentan con un renglón de oportunidad, al no conseguir armonizar la igualdad y la diversidad dentro de la vida democrática de una sociedad. Por ejemplo, se podría suponer que las revoluciones sociales que buscan la llegada de la democracia, consecuentemente terminarían por implementarla, y que la democracia implementada, en este caso una democracia revolucionaria, ofrecería un mejor estado que un régimen totalitario o autoritario. Touraine (2002:15), refiere al respecto que cuando se busca la instauración de un régimen democrático por medio de la revolución, uno de los ideales más empleados y destacados es el de la igualdad; es decir, una democracia revolucionaria donde el poder de movilización y ascenso social sea

igualitario. Con la finalidad de conseguirlo, se asumen argumentos "objetivos", como la necesidad de la formación de la población en las técnicas de producción y en las modalidades de consumo cultural o de educación. Todos estos argumentos son definidos por la propuesta de la modernidad, que sostiene un espíritu democrático universalista, dejando de lado las diferencias culturales, nacionales, étnicas o religiosas, y privilegiando "… el derecho de todos de acceder, aun por la fuerza, al mundo moderno, que es el de la ciencia, el de las técnicas y la potencia, identificado con el futuro" (Touraine, 2002:18).

En la democracia revolucionaria es muy factible que un poder político termine por dominar a un movimiento social. Y en esta dinámica se hace más difícil que se constituya una sociedad democrática, y por el contrario se privilegian poderes absolutos para hacer reinar la igualdad. En esta dirección, expresa Touraine (2002: 21,22) la democracia revolucionaria impone la voluntad política al mantenimiento del orden social, lo que la lleva regularmente a autodestruir la sociedad democrática que pretendía instaurar.

Por otro lado, en la democracia liberal se reducen lo más posible las intervenciones del poder político y se privilegia la regulación directa y el mercado; limitándose dicho poder a hacer respetar los contratos estipulados, la corrección de las transacciones, y la exactitud de la información que los actores sociales o económicos deben disponer para hacer elecciones racionales y negociables. De esta manera la concepción liberal de la democracia subordina lo social a lo económico (Touraine, 2002:23-25, 29). Es claro que las dinámicas en los procesos de transición a la democracia, pueden derivar en versiones divergentes de ella, pero manteniendo una visión global y no social que imponga la lógica del orden social. Así, en ambas democracias la liberal y la revolucionaria se disminuye considerablemente la idea de actor social en la vida política como lo menciona Touraine.

De esta manera, la democracia se tornaría en una paradoja, que pretendiendo conseguir igualdad y mayor libertad, no considera la acción inmediata al sujeto como eminentemente política; y deja de lado que si la acción de los individuos tiene efectos sociales o económicos esto es producto de la naturaleza política de sus participaciones. Con lo que se viene propiciando el protagonismo de grupos dominantes que asumen para sí la importancia y casi exclusividad de la acción política (Touraine, 2002:39-41). El planteamiento de Touraine destaca, que para ser fiel al ideal democrático, cada persona debe afirmar su individualidad y diferencia, y esforzarse por conjugar libremente su participación en la sociedad, donde deberán converger las diferencias de los individuos, grupos e instituciones, y conseguir una continua reconstrucción de la identidad personal y colectiva. Claro está, por medio de su participación política (pp. 81-83, 86). Al respecto el proyecto de la revolución Mexicana precisamente pretendía conseguir una reconstrucción de la identidad nacional donde los grupos o sectores más vulnerables se encontraran reivindicados, pero precisamente la casi nula participación política de dichos sectores desvaneció su integración y su correspondiente capacidad de negociación.

En suma, la participación de los individuos en una democracia puede asumir más de una caracterización, lo que nos adentraría a otra posibilidad de variaciones de un régimen democrático. En este caso, Giovanni Sartori (1994) dentro de "Teoría de la democracia" describe una tipología en función de distintas formas de participación. Ocupándose de la dinámica de una participación electoral a una participación directa, detalla las características de una democracia electoral y representativa, así como de una democracia participativa y una poliarquía.

En el caso de una democracia electoral, se está considerando la acción de votar como la más importante y trascendente de la participación política de la sociedad. Esto nos estaría planteando, que en una dinámica del sufragio universal el tipo de democracia resultante dependerá en primer lugar de la manera en que los ciudadanos ejerzan su derecho de votar; e

igualmente, la forma de votar se encontraría supeditada al interés de los ciudadanos por participar, a la información con que cuenten y a la calidad de la misma, así como del conocimiento y el proceso de aprendizaje de las experiencias previas. Por ello, este tipo de democracia no ofrecería un panorama muy alentador, particularmente en caso de que en el ciudadano promedio exista falta de atención, desinterés, sub información y una percepción distorsionada sobre la cuestión social y política (Sartori, 1994:139-140). Por cierto, esta situación es frecuente en sociedades democráticas, y seguramente en aquellas en transición o consolidación a la democracia; en el caso de México en las recientes elecciones federales del año 2012 se ha podido identificar la importancia de los elementos descritos anteriormente y como éstos particularizan los resultados de una democracia electoral.

Bajo estos elementos, ya se puede percibir que hay factores sociales entre ellos la educación de las personas, que juegan un papel importante en el tipo de democracia que se generará. "… no podemos esperar que ciudadanos malamente educados, sumidos en la pobreza y analfabetos, puedan, de algún modo significativo, ser ciudadanos capaces e interesados" (Sartori, 1994:141). Sin embargo, aún cuando la educación puede favorecer la distinción entre tener opiniones firmes estereotipadas o bien firmes basadas en la información, los procesos educativos generados en los sistemas escolares, por si mismos no garantizan una educación política que distinga, entre sólo estar informados y un estado de competencia cognoscitiva,[2] que permita un ejercicio del sufragio que favorezca dinámicas sociales e ideales democráticos.

En esta dinámica Sartori (1994:146-147) plantea la existencia de condiciones necesarias, como el avance en el nivel educativo, y condiciones suficientes, como una educación política; para que las personas puedan ejercer la principal actividad política dentro de una democracia

[2] Entendiendo competencia como la capacidad de identificar, seleccionar y utilizar los elementos y medios adecuados para conseguir los fines conducentes, en el análisis y resolución de problemas.

electoral: votar. Estas mismas condiciones se pueden aplicar para el avance en el logro de los ideales democráticos en una sociedad en transición, el sufragio universal y la mejoría del nivel educativo de la población son condiciones necesarias, más no suficientes. Finalmente, aún si se tuvieran las condiciones necesarias y suficientes para una democracia electoral, los ciudadanos no estarían determinando las políticas del gobierno, sino simplemente eligiendo a quienes lo harán, con la finalidad de que estos resuelvan los problemas de la sociedad. Con estos antecedentes, se puede especificar que una democracia electoral es una condición necesaria más no suficiente para el adecuado funcionamiento de una democracia representativa; en la cual, lo que hace el pueblo es elegir a representantes que lo gobiernen, y como Sartori (1994:150) comenta, en una democracia como esta, "indirecta", existe la posibilidad de que el pueblo en lugar de representantes, simplemente elija funcionarios públicos.

En la idea de una democracia participativa, de entrada se observaría una ventaja sobre la representativa; pues en ella la participación del pueblo no se limita a votar, sino a tomar decisiones sobre la solución de las problemáticas y las políticas del gobierno para atenderlas. Lo cual se realiza por medio de mecanismos como el referéndum, pero igualmente por diversas formas de asociación, participación y gestión grupal; como por ejemplo, las asociaciones civiles en función a diversos tipos de intereses: sociales, económicos, religiosos o políticos. Sin embargo, si en la democracia representativa y electoral, una educación política adecuada, que sea la diferencia entre contar con información y una competencia cognoscitiva de los ciudadanos para ejercer una adecuada participación política, resultaba en una condición esencial, mayormente lo será en una democracia participativa. Ya que, en una democracia representativa la mayor demanda de competencia cognoscitiva social y política recae sobre los actores electos, mientras que en la democracia participativa los ciudadanos podrán incidir directamente en aprobar leyes; y por lo tanto, ser competentes en lo que se decidirá es algo indispensable (Sartori,

1994:158). Así, se puede observar el salto cualitativo entre la democracia representativa y la participativa, en cuanto al conjunto de competencias sociales y políticas que los ciudadanos promedio deben haber desarrollado, y para lo cual el sistema educativo de una nación es un factor clave y los profesores que formarán a los futuros ciudadanos un elemento central. Además es importante considerar, que si bien en una democracia participativa se limita el poder a los gobernantes, no significa que los ciudadanos cuenten con más poder político, y como mínimo un ejemplo: La capacidad política para decidir aprobar o no una ley, se diluye entre el amplio conjunto de participantes en un referéndum, y puede favorecer un estado de tiranía de las mayorías (Sartori, 1994:170-171). Y en esta misma dinámica la disminución del poder de los gobernantes, por medio de someter un alto número de decisiones a este mecanismo, podría generar una sobrecarga de asuntos públicos y condiciones de ingobernabilidad.

Encontramos así, que en una democracia es conveniente que convivan tanto la actuación de ciertas elites gobernantes, como la participación política de amplios y diversos grupos o sectores sociales. Bajo estos elementos se puede traer al discurso de nueva cuenta el concepto de poliarquía; en esta oportunidad expuesto por Sartori (1994:217) en función de su definición de democracia bajo la dinámica de prescripción y descripción. De manera prescriptiva, "la democracia debe ser un sistema selectivo de minorías elegidas competitivamente" y en forma descriptiva, "la democracia debe ser una poliarquía selectiva". Aquí entra en juego uno de los valores fundamentales de la democracia: la igualdad. Al plantear un sistema con estas características, debe distinguirse entre la igualdad en el mérito, esto es en proporción a la capacidad de cada uno, y la igualdad en el demérito, esto es asignar una misma categoría a quienes tienen capacidades distintas. Pues mientras la primera redundaría en beneficio de una colectividad, la segunda no (Sartori, 1994:220,221). La cuestión de la poliarquía es la

conformación de diversos grupos sociales con capacidad de gestión política, cuya participación equilibre la distribución del poder.

Aunque aquí encontramos nuevamente la importancia de los procesos educativos, en desarrollar más equitativamente las capacidades de los niños del presente y ciudadanos del mañana, es innegable que existirán diferencias individuales que asignarán funciones sociales distintas a los diferentes miembros de la sociedad; pero que esta circunstancia no concurra en la marginación de unos sectores sino que considere a cada uno de ellos como complementario y se impulse su desarrollo, es precisamente un elemento relacionado con el desarrollo moral y la ideología educativa, las variables centrales de este estudio mismas que se abordan en el capítulo 2. Así, un sistema educativo tendría que colocar principal atención en una educación política acorde con las necesidades de una dinámica de transición y consolidación, que favorezca cualidades cívicas y sociales que permitan a los futuros ciudadanos participar políticamente, sea dentro de las minorías selectivas gobernantes, o dentro de la participación colectiva o individual ciudadana, con la finalidad de generar mejores oportunidades para cada persona y un mejor contrapeso de poderes. La idea anterior, supondría un sistema educativo que tenga sensibilidad sobre el tipo particular de capacidad cívica y política que se debe privilegiar en cada nivel educativo, y que sin duda serán diferentes desde la educación básica hasta la educación superior.

> No nos engañemos: la introducción de una maximización de la democracia, y precisamente según una línea que hace del pueblo menos gobernado en la medida en que se hace más autogobernante, depende de forma crucial del comportamiento del ciudadano medio. El resultado no mejorará mediante los modos activistas de participación, por una escalada de los sentimientos de la identidad o del recalentamiento ideológico. Puede mejorar, […], mediante la educación; pero éste es seguramente un proceso lento, y en modo alguno una receta productora de milagros (Sartori, 1994:165).

1.1.4. El Manejo de la Autoridad en la Democracia.

El planteamiento de una dinámica social y política democráticas, con minorías selectivas gobernantes, grupos organizados en función de intereses colectivos y un gran sector de ciudadanos con múltiples intereses, hace referencia a un principio de autoridad y poder otorgados y ejercidos, que no solamente se hacen presentes en la dinámica de Estado entre gobernantes y gobernados, sino en prácticamente todas las instituciones y espacios de la sociedad. Por supuesto que esto incluye a aquellas con regímenes políticos más democráticos en el sentido de ideal utópico (Dahl, 1996:13,18, 21). Entonces, con la finalidad de asegurar tanto la sujeción como el ejercicio de autoridad funcional dentro de una democracia, Dahl plantea tres principios. Primero, se debe considerar un régimen político y social, en donde el propio individuo de manera personal, pero igualmente nosotros, otros y todos los implicados consideremos legítimo. De tal manera que por medio del principio de la elección personal, decidamos aceptar un sistema de mutuas garantías, que nos restringe sobre ciertas elecciones personales, para poder llevar acabo otras cuya ganancia es mayor o más importante que las pérdidas personales por las elecciones restringidas. Segundo, criterio de idoneidad; que las decisiones tomadas por una persona calificada con conocimientos expertos y habilidades naturales, técnicas o morales para emitir un juicio correcto, se acepten como una base apropiada para la autoridad sobre el tema. De esta manera se asume que existen ciertas decisiones que requieren de una idoneidad superior a la propia para tomarlas adecuadamente; razón por la cual se elegiría ponerse bajo la autoridad de alguien que se considera más competente que uno, con relación a cierto tema. Tercero, criterio de economía, que lleva a considerar cuanto tiempo o recursos un ciudadano considera costeables invertir en el proceso de toma de decisiones. Situación que plantea una distinción entre un sistema ideal y otro óptimo, en donde lo óptimo no precisamente es el ideal. Por ejemplo sería ideal que cada ciudadano pudiera participar en todas las decisiones que le afectan, pero el coste

que tendría dicha participación es muy probable que fuera mayor que el que no lo hiciera (Dahl, 1996:39-68). Cada uno de estos principios debe ubicarse en relación con los otros, y bajo una dinámica en que existe un conjunto de destrezas cívicas y sociales, que permitirán cierta participación de cada uno de los ciudadanos y grupos. Así, la participación de las personas en sus actividades cotidianas, laborales, familiares, sociales y todas ellas con carácter político contribuirían al gobierno de la sociedad.

Estos tres principios, la elección personal, el criterio de idoneidad y el de economía, juegan un papel importante en la manera en que es concebida la autoridad en los distintos tipos de democracia, esto es, en cuanto a la cuestión de la delegación de la autoridad para el funcionamiento de un gobierno y una sociedad democrática. Así Dahl (1996:112) plantea algunas formas de democracia, como la democracia por comité, la democracia directa, la democracia representativa o la democracia por referéndum. En todas ellas, la diferencia radica esencialmente en la manera y en los individuos o instituciones en quienes se delega la autoridad, ya sea que se delegue autoridad a un representante, a un comité, a un partido, a un funcionario, etc., en todos y cada uno de ellos se requieren diversos grados y tipos de delegación de la autoridad, si se pretende que el sistema funcione. E incluso se requieren algunas autoridades delegadas que no sean en estricto sentido democrático, y en donde los criterios de idoneidad y de economía sean más importantes que la participación democrática directa.

En este sentido Dahl (1996:94), ubica el concepto de Poliarquía, ante la pregunta de ¿qué tipo de autoridad delegada acorde a un determinado tipo de democracia sería la más adecuada? Y expone que el concepto lo propone en la medida en que se piense en una democracia representativa como se conoce en la práctica, y no en algún tipo ideal de democracia. Así, plantea la Poliarquía como “sistemas con amplios electorados, grandes oportunidades de oponerse al gobierno y enfrentarlo en elecciones, partidos políticos competitivos, sustitución

pacífica de funcionarios derrotados en elecciones limpias, honestas, etc.". E igualmente plantea tres problemáticas que se observan al aproximarse a la realidad de la poliarquía o democracia aplicada, y que en definitiva sólo pueden ser aminoradas por la participación política de los miembros de la sociedad a diferentes niveles y en diferentes maneras: a) La desigualdad de recursos, en la medida en que se encuentran inequitativamente distribuidos; b) El papel de las corporaciones privadas y su poder de gestión ante los gobiernos, y c) la fragmentación de la fuerza para enfrentar al Estado en un conjunto de instituciones, espacios o unidades menores, los cuales no es posible que logren su función sin la participación de la ciudadanía en su forma más extensiva. Y aquí destaca, que dicha participación en general se refiere a una participación política, independientemente que sea llevada a cabo en el centro de trabajo, en la escuela, en el grupo religioso, en el vecindario o en la ciudad (Dahl, 1996).

Desde la óptica del presente proyecto, se observa la importancia del ejercicio de la delegación de la autoridad, y de la misma manera de la delimitación y rendición de cuentas de la misma; en particular ante un criterio importante mas no único ni infalible: la participación en las políticas o decisiones que la autoridad implemente, de parte del conjunto de grupos e individuos que se vean directamente afectadas por ellas. En este sentido, la formación de la ciudadanía requiere desarrollar la perspectiva de la importancia de la participación política para el logro de los equilibrios del poder, e igualmente para la representación efectiva y real de los intereses propios de cada grupo o sector social.

Hasta aquí se han presentado los diversos elementos teóricos básicos en relación con la democracia, y la diversidad de tipos de ella que se pueden suscitar en el transcurso de su establecimiento; así como la identificación de la participación política de los diversos grupos y sectores sociales, e igualmente de la ciudadanía en general. Se ha referido la relación entre el gobierno, la ciudadanía, su participación política, su idoneidad, el papel de la autoridad y la

delegación del poder en función de la conveniencia social; con lo que se destaca la perspectiva central de este estudio, situada en la importancia de las competencias políticas y cívicas con que los profesores cuentan y que por medio del sistema educativo se encuentran alentando en sus actuales estudiantes y futuros ciudadanos. Ahora, se requiere una aproximación a las particularidades que la democracia como sistema político y social presenta en un contexto que incluye a nuestro país; el contexto de América Latina, en el cual la democracia ha tenido su propia historia, y del cual México es integrante. Se plantea este contexto, en virtud de que el conjunto de problemáticas y dinámicas que afectan la región no son particularidades de alguno de sus países y por el contrario ofrecen un mejor marco de comprensión para el presente proyecto.

1.2. Consolidación Democrática y Educación en América Latina

América Latina puede considerarse actualmente como un laboratorio de la democracia, en particular en lo que a occidente se refiere. Podríamos decir que en occidente existe una división donde por un lado encontramos aquellos países que han logrado un desarrollo industrial, económico, político, social e institucional, países donde la democracia se ha "consolidado" y dentro de los cuales se ha convertido en "la más avanzada forma de sistema político", o al menos, la que hoy en día goza de cierta primacía. Esto, una vez que al final de la década de los 80's el comunismo comenzara a colapsarse y ya no representara una competencia para el capitalismo, ni para la forma más avanzada de arreglo político y social que éste esgrime: la democracia. Así, en estos países existen un conjunto de instituciones que se han venido configurando dentro de unas particulares características contextuales, históricas, políticas, económicas, sociales e incluso culturales (Munk, 2003). Dichas instituciones y las características contextuales en las cuales surgieron, han permitido en estas sociedades un cierto nivel de

convivencia social, con determinados niveles de vida para sus integrantes, con particulares arreglos políticos, logrados todos éstos en buena medida por una de las características de la democracia: la representación de los diferentes grupos que configuran una sociedad, pero no sólo representación, sino igualmente participación política de los mismos.

Por otro lado, encontraríamos aquellos países que no se incorporaron a las citadas condiciones de desarrollo industrial, económico, político social e institucional. Por consiguiente, al referirse a estos países en términos de democracia se les considera como países en transición o bien en consolidación. Así, se establece que estos países se encontrarían en una fase anterior en el establecimiento de la democracia, no sólo como sistema político, sino también como sistema de convivencia social, con las implicaciones institucionales y económicas correspondientes. Estos países, que actualmente se encuentran en estas fases de transición y consolidación como es el caso de México, no cuentan con las condiciones contextuales que los anteriores experimentaron en su momento, cuando la democracia se consolidaba en ellos, y que en buena medida fueron importantes (Munk, 2003). Al igual que México los países latinoamericanos se encuentran en este segundo grupo.

Con base en lo anterior, la idea de Latinoamérica como un laboratorio de la democracia, se justifica, pues en este espacio geográfico actualmente se desarrolla otra faceta de la democracia como sistema político y social, que atravesada por una nueva fase del capitalismo, ya no uno de orientación industrial que imperó en el desarrollo de las democracias europeas y norteamericana, sino otro con un énfasis financiero y que sumado a los procesos de globalización, constituyen un nuevo escenario para el desarrollo de la democracia en Latinoamérica. Una vez planteada esta distinción, y bajo la premisa de continuar considerando la democracia, por el momento “sin apellidos”, como la mejor forma de sistema político y social, resulta importante puntualizar que las democracias latinoamericanas presentan diversas

problemáticas, de las cuales México es participante en varios aspectos. En este sentido, en función del objetivo de este trabajo, se considerarán características latinoamericanas del proceso de transición y consolidación de la democracia, al lado de la gobernabilidad y la gobernanza. Así, como ciertos actores, instituciones y dinámicas que participan en el mismo, como el Estado, la Ciudadanía o Sociedad Civil, la participación política y la representación plural. Todo ello, para concluir sobre el papel que la educación pública como institución juega dentro de los elementos anteriormente planteados.

1.2.1. Transición y Consolidación o Incertidumbre democrática

Caracterizando desde la perspectiva de este estudio a la democracia, como un conjunto de reglas de procedimientos que configuran el proceso de toma de decisión política o sirven para la resolución pacífica de conflictos, al igual que satisfacen los principios de participación de la población al elegir libremente a sus líderes representativos para un período determinado, con la posibilidad de rotación pacífica del gobierno, y un amplia garantía en el ejercicio de derechos civiles relacionados a la libre expresión manifestación y reunión. E identificando la naturaleza autoritaria de los regímenes presidencialistas, militares e incluso parlamentarios desde los cuales se proyecta la democracia en Latinoamérica, se establece claramente que la instalación de un sistema político y social democrático es un proceso que de acuerdo con la teoría política general pasa por un periodo de transición de dichos regímenes hacia uno de consolidación de la democracia.

En el período de transición, se busca a corto plazo maximizar la probabilidad de que se mantengan ciertas condiciones mínimas de la democracia ubicadas en las del tipo representativa, con la intención de que más tarde y como consecuencia de un proceso de aprendizaje y socialización que llevarán los diversos actores, se dé una profundización a formas más

participativas, y una posterior extensión a la esfera económica y social (Rey, 1990). Desde la perspectiva de la democracia como poliarquía un conjunto de condiciones deben irse fortaleciendo durante ese período, por ejemplo: A) los medios de coerción violenta deben estar neutralizados por el control civil sobre lo militar y lo policial, B) la sociedad debe contar con ciertas características de niveles de riqueza, ingreso, consumo y educación, C) poblaciones mayormente urbanas, descenso de población agraria, relativa importancia económica de la agricultura, D) existencia de grupos pluralistas relativamente autónomos sobre todo en la economía, E) un país culturalmente homogéneo o con subculturas fuertes y diferenciadas que hayan superado mediante el consenso los conflictos sub culturales, F) un reconocimiento y uso de las instituciones de la democracia por parte de los activistas políticos, y G) no estar sometidos a intervención alguna por potencias extranjeras hostiles a la poliarquía (Dahl, 2002).

Bajo esta perspectiva, se puede observar que el proceso de transición de un régimen autoritario a uno democrático es complejo, pues implica la superación de diversas problemáticas políticas, económicas, sociales y culturales, y que por lo tanto, no existe una certidumbre de que en cuanto a proceso tenga sólo un tipo de resultado, que una sociedad se convierta en una democracia consolidada. Por el contrario, se pueden presentar retornos a la autocracia y el autoritarismo, al amparo de figuras populistas, militares, nacionalistas e incluso que las sociedades en cuestión queden atrapadas por períodos muy prolongados en cuasi democracias sin consolidar, en donde existirá un mínimo respeto por los procedimientos, pero los políticos y representantes serán incapaces de establecer acuerdos que limiten la incertidumbre (Schmitter, De la Torre y Guadarrama, 1993). No existe así, un progreso lógico obligado a la consolidación, y sí se pueden generar democracias inciertas (Alcántara, 1992), debido a que las transiciones en el aspecto político no resuelven otros problemas de la sociedad que tienen que ver con su

modernización, la redefinición del modelo de desarrollo e inserción internacional de sus economías y la democratización social (Garreton, 1991).

De esta manera, a la transición política se le puede considerar como un período concreto en el que se llevan a cabo diferentes procesos que tienden a instaurar una poliarquía, los cuales pretenden poner en marcha una serie de reglas que permitan procesar las demandas de los diversos sectores sociales, con la intención de generar repercusiones directas en la esfera pública y que frecuentemente establece su término con la alternancia en el poder ejecutivo (Alcántara, 1992). Mientras que a la consolidación democrática se la ubicaría como "el proceso de reforzamiento, afirmación, robustecimiento del sistema democrático, encaminado a aumentar su estabilidad, su capacidad de persistencia y a contrarrestar y prevenir posibles crisis" (Morlino, 1986:13). En el caso de México, es un hecho evidente que una vez lograda la alternancia en el poder en el año 2000, actualmente no es posible identificar un claro proceso de consolidación y, por el contrario, parece prolongarse un período de incertidumbre democrática donde incluso la alternancia en el poder mediante mecanismos electorales se encuentra seriamente cuestionada (Meyer, 2007 y Bizberg, 2007).

1.2.2. Gobernabilidad y Gobernanza o Estados Colapsados

Ahora bien, en este proceso de transición y consolidación, existen dos elementos que determinan en buena medida el resultado de los mismos. Estos son la gobernabilidad y la gobernanza, pues en ellos se verificarán la eficiencia o no del nuevo régimen político. En un primer momento del gobierno en turno, pero de manera global y más de fondo de todo el aparato de Estado. Asimismo, hablarán de la participación de la sociedad en general en dicho proceso.

Una de las funciones que persiguen los sistemas políticos, en este caso la democracia, es la de lograr la gobernabilidad y la gobernanza, y para ello, el sistema político se combina con el

régimen de gobierno, sea este presidencial o parlamentario, con sus diversas caracterizaciones y puntos intermedios como los sistemas semi presidenciales o mixtos (Chasquetti, 2000). Ahora bien, es importante establecer que un sistema político provee los elementos para la competencia por el poder y la representación, mientras que el régimen de gobierno los elementos del uso y administración del poder en función, en lo que no es garantía que sólo porque a uno o ambos se les asigne el calificativo de democrático esto sea una realidad (González Casanova, 1981).

Conseguir gobernabilidad y gobernanza son retos importantes para el desarrollo de las democracias latinoamericanas, veamos por qué. En relación con la gobernabilidad y gobernanza perseguidas, la gobernabilidad se entiende como una situación donde el gobierno cuenta con capacidades formales para imponer, fomentar y promover cursos de acción con fines específicos; que ha logrado condiciones institucionales que le permiten generar consensos, agregar intereses, elaborar, adjudicar y aplicar reglas y elaborar sistemas de comunicación y control sobre las acciones propias de administración de sus recursos y funciones (Almond y Powell, 1996). Es decir, se refiere a la calidad del desempeño gubernamental en el tiempo. Calidad observada en dimensiones como la capacidad de adoptar oportunamente decisiones simples o complejas ante eventos que exigen una respuesta gubernamental. En donde la efectividad de las decisiones adoptadas, sea tanto en términos de efectos que realmente modifiquen positivamente el curso de las situaciones atendidas, como en términos de aceptación social. De tal manera que la eficiencia de las decisiones sea validada tanto por criterios del propio gobierno, como de las matrices culturales predominantes (Flisfisch, 1989). Podemos visualizar, que precisamente esta es una de las características que los diversos grupos o sectores de la sociedad esperan de sus gobiernos democráticos, en particular cuando se piensa en la democracia como sistema político. Es decir, la población en general le apuesta a la democracia como una mejor forma de gobierno, donde la eficacia del mismo sea un elemento constitutivo.

Sin embargo, la gobernabilidad pregunta por la eficacia del gobierno desde una perspectiva vertical, mientras que la gobernanza presenta el cuestionamiento de dicha eficacia desde un modelo horizontal, desde donde se cuestiona la capacidad del gobierno para conducir procesos en función de los intereses colectivos de la sociedad. Discute la legitimidad de dirección monopólica de los cursos de acción pública, planteando que existen otros mecanismos y actores que compiten con el gobierno en la provisión de los bienes públicos, canalización de recursos y respuestas a demandas sociales (Rhodes, 2000). En este sentido, la gobernanza implica un ejercicio de mayor democracia, no sólo por un gobierno que responda de manera adecuada a los retos de la sociedad, sino por medio de una mayor representación de sectores sociales y participación política, contribuyendo al no monopolio del Estado en el diseño e implementación de políticas públicas.

Desde esta perspectiva, podemos entender que la gobernabilidad constituye uno de los fines principales de cualquier Estado, y en cierta medida independiente del grado de democracia que ostente, pues al no lograr el Estado la gobernabilidad, este mismo queda seriamente cuestionado. Paradójicamente, al existir un mayor número de intereses y grupos que demanden ante las funciones del Estado satisfacer sus condiciones propias, el logro de dicha gobernabilidad se tensa. Es decir, la función del Estado re significa su importancia en el grado de calidad de democracia que se logre.

Esto es muy importante, ya que los Estados latinoamericanos surgieron de sociedades coloniales, territorios despoblados, donde las instituciones básicas que conforman una sociedad nacional tenían formas muy precarias. Y en este sentido, los Estados se fueron configurando con características que los han acompañado de manera histórica (Oszlak, 2007). En general, las características que definen a los Estados son: el reconocimiento externo de la soberanía política, el monopolio de la coerción física dentro de un territorio determinado, el ejercicio pleno de la

potestad impositiva y la conformación de una burocracia profesionalizada, así como una capacidad de producción simbólica (Oszlak, 2007). En este conjunto de atribuciones del Estado, se pueden observar diversas instancias que en interacción con él influyen en su propio desempeño. Dentro de esas instancias, encontramos los ámbitos de gobiernos sub nacionales y supra nacionales, los mercados económicos interno y externo y la sociedad civil.

En este sentido, el Estado debe lograr dinámicas que superen la inercia de acción que han venido mostrando dentro de los modelos políticos autoritarios, en donde existe un reto importante, la corrupción. Por un lado, tenemos la cuestión en que la burocracia especializada, en mayor o menor medida pero en todos los niveles, está permeada por una dinámica en la que se concibe el beneficio personal como una práctica común. Es decir, las figuras burocráticas son visualizadas como medios para el logro de influencias que les permitan obtener control y poder con fines personales, en lugar de medios de servicios dentro del sistema público cuya finalidad sea la de lograr un adecuado funcionamiento del Estado. Es así, que la gobernabilidad en una democracia no consiste sólo en cómo se consigue el poder y las reglas del juego político, sino en un ejercicio y actuación dentro de un marco jurídico para ubicar los problemas prioritarios de la sociedad y actuar en beneficio de ésta. Y por otro lado, tenemos la cuestión del uso de la entidad pública burocrática para lo obtención de beneficios económicos (Bailey, 2006). Ambos suponen un asunto de corrupción, la cual es entendida como una desviación de deberes formales de una función pública por objetivos privados, sean personales, familiares o de camarilla, sean estos pecuniarios, de ganancias o que viole reglas contra el ejercicio de lo privado (Nye, 2002).

Entonces, el Estado debe como se mencionó anteriormente, articular un conjunto de demandas provenientes de diferentes sectores de la sociedad, hacer frente a sus propias dinámicas históricas internas, e interactuar con factores económicos y políticos internacionales e incluso combatir el crimen organizado, el cual en Latinoamérica tiene el potencial de convertirse

en un desafío de la autoridad estatal. Ante este tipo de presiones, el Estado se puede ver cuestionado a tal punto en que asuma las características de un Estado fallido. Es decir, un Estado sin capacidad de potenciar el imperio de la ley, e incapaz de resolver problemas básicos de la sociedad y las personas, perdiendo el monopolio de la fuerza y generando con ello una erosión importante en sus capacidades, con lo que se amplían los espacios sin ley (Rotenberg, 2003).

Las diversas problemáticas que afrontan las sociedades latinoamericanas, en cuanto a la gobernabilidad; conllevan el peligro de que se fortalezca la idea de que los regímenes autoritarios anteriores al proceso democrático en cierta medida ofrecían una mayor estabilidad, y por lo mismo no es extraño identificar como actualmente resurgen teorías neo conservadoras que cuestionan la democracia como sistema político y social como una realidad (Offe y Köpen, 1981). Sin embargo, se debe precisar que en realidad no sólo las sociedades en transición o consolidación a la democracia se encuentran en esta encrucijada, que incluso las sociedades industriales capitalistas desarrolladas, hoy en día se ven cuestionadas en que no sea probable armonizar el conjunto de normas y valores que la democracia esgrime, con las condiciones sistemáticas económicas y sociales imperantes, y que en realidad lo que les permitió la estabilidad lograda fueron condiciones de un largo periodo de prosperidad económica que presenta muchas dificultades para sostenerse hoy día.

Es aquí, donde el concepto anteriormente presentado de gobernanza adquiere importancia, pues nos orienta sobre otros de los actores esenciales de la democracia, no sólo como sistema político, sino también como sistema social. En donde:

> "…la democracia no es tan sólo un régimen democrático sino también un modo particular de relación, entre Estado y ciudadanos y entre los propios ciudadanos, bajo un tipo de Estado de Derecho que, junto con la ciudadanía política, sostiene la ciudadanía civil y una red completa de rendición de cuentas" (O'Donnell, 2001:27).

La ciudadanía, su participación civil y política, así como su plural representación, constituyen un elemento esencial para las orientaciones que la democracia tome en el contexto latinoamericano, pero igualmente en un contexto global. Pues resultaría inconcebible pensar en un Estado democrático que actué en un contexto social no democrático, y en este sentido, un Estado democrático promovería procesos de cambio en la cultura política y fortalecería el carácter democrático de las instituciones sociales y estatales (Oszlak, 2007). La perspectiva de este estudio considera como México se encuentra precisamente en la resolución de esta encrucijada, avanzar hacia la transición democrática y mantener la gobernabilidad requerida para el fortalecimiento de las diversas instituciones políticas y civiles que permitan asegurar dicha transición, pero igualmente la estabilidad política y social; sin duda el asunto de la formación de ciudadanía y el papel que en ella juega el sistema educativo son elementos esenciales en el tema de la gobernanza.

1.2.3. Participación Política Ciudadana y Representación Plural en la Calidad de la Democracia

Considerando la ciudadanía, como el conjunto de derechos y obligaciones políticas, civiles y sociales entre miembros de una sociedad territorial (Marshall y Bottmore, 2005) y partiendo de que el surgimiento y consolidación de las democracias están acompañadas sobre todo de la participación política (Rosanvallon, 1992), se pueden plantear tres grandes modelos de ciudadanía en el mundo occidental:

> "…republicana, liberal y democrática radical. La primera pondría énfasis en la virtud ciudadana y se basa en la convicción de la existencia de un bien público, más allá de los intereses particulares de cada uno de los miembros de la comunidad política. La segunda, destacaría las garantías individuales, el respeto del orden jurídico y la tolerancia, otorgando un papel fundamental a la noción de libertad individual en sentidos positivo y negativo. Y la tercera se articularía

entorno a nociones de participación, justicia y autogobierno"[3] (Escalante, 1992:32-35).

Tanto la republicana como la de democracia radical, convergen en el sentido en que se encuentran ubicando a un ciudadano interesado y movilizado constantemente en asuntos públicos; mientras que en el tipo liberal, la participación política es percibida como una actividad de movilización episódica para la gran mayoría de los ciudadanos, en función de sus gustos e intereses personales. Visto esto desde la perspectiva de la participación política de la ciudadanía, un modelo de ciudadanía liberal, se encuentra asignando un peso mayor a las instituciones del sistema político, las cuales se entenderían que funcionan adecuadamente y en buena medida de manera autónoma. Mientras que los modelos de democracia republicanos y radicales, asumen que el funcionamiento de las instituciones y del propio sistema democrático siempre se encuentra en virtud de la participación activa, permanente y decidida de los ciudadanos (Prud'homme, 1999).

De manera particular, la participación de los ciudadanos que se requiere para el funcionamiento de la democracia en general, y de las democracia tanto representativa, participativa, delegativa, deliberativa o incluso la radical, es precisamente la participación política. Y en este sentido, se debe señalar de nueva cuenta que en dicho rubro al igual que en las dinámicas internas del Estado, para Latinoamérica existe una tradición histórica que apunta a una participación política ciudadana muy limitada y ocasional, que en buena medida ha venido siendo producto de las dinámicas de los propios regímenes desde los coloniales del siglo XVI hasta las dictaduras, los parlamentarismos y los presidencialismos de los siglos XX y XXI.

La participación política es en sí misma una acción compleja, se la puede enmarcar en el conjunto de actividades legales de los ciudadanos que buscan influir más o menos de manera

[3] La Constitución Mexicana es el documento más importante que contiene los derechos y obligaciones que implica la ciudadanía, y a la cual han de sujetarse los diversos reglamentos y normatividades coincidentes.

directa en la selección de personal de gobierno, así como en las acciones que este emprende (Verba, Nye y Kim, 1978). Pero también, más allá de las tomas de decisiones en el sistema político, la participación política debe considerar la inclusión de elementos de participación ciudadana, en el sentido que la acción se extienda a los esfuerzos colectivos para solucionar problemas no resueltos por los gobiernos (Seligson y Booth, 1976). De esta manera, se pueden contemplar cuatro tipos de acción política. El primero consistiría en votar, el segundo en participación de un modo u otro en campañas electorales, el tercero se asociaría al activismo comunitario con acciones que busquen promover causas generales de carácter social, y el cuarto en tener contacto con las autoridades para promover intereses personales o de grupo de carácter privado (Verba Nye, y Kim, 1978). Así, el planteamiento de que la participación política de la ciudadanía es un elemento indispensable para que funcione cualquier democracia, incluidos los apellidos de representativa, delegativa, participativa, deliberativa y seguramente cualquier otro que pudiera surgir, se basa en el entendimiento de la Política como la praxis de la ciudadanía, independientemente del tipo de democracia del que se pretenda construir. En esta idea de la Política, el ciudadano es el que se ocupa de las cuestiones públicas y no se contenta con dedicarse a sus asuntos privados; pero además, es quien sabe que la deliberación es el procedimiento más adecuado para tratar dichas cuestiones, en lugar de utilizar la violencia o la imposición, e incluso es anterior y un requisito básico para el ejercicio de la votación; el cual debe considerarse un recurso siguiente al empleo conveniente de la fuerza de la palabra (Villegas, 2008).

Ahora bien, este tipo de ciudadanía cuya participación política es trascendente, no accede pasivamente a los territorios donde se hace la política legítima, sino que se construye dentro y fuera del régimen político, en las relaciones sociales, económicas, laborales, familiares, escolares, etc. Es decir, en todos los espacios de interacción se constituyen y se redefinen los

ciudadanos (Guido y Fernández, 1989). Y esto es particularmente significativo en las sociedades cuyas democracias se encuentran en transición y consolidación; en ellas, hacer política es trascenderse, es superar las funciones seculares o materiales involucradas en actividades socialmente significativas para una sociedad en transformación, e incluso como señala Apter (1963) hacer política en cierta medida remplaza a la religión. O desde una apreciación personal, la política se convierte en la religión de la ciudadanía. Bajo esta perspectiva, es claro que una noción de ciudadanía con la participación política descrita anteriormente, atiende a la materialización de una ideología, que ya no se encuentra centrada en el funcionamiento de los arreglos autoritarios de los sistemas políticos o regímenes que largamente han primado en Latinoamérica. En el sentido de Bell (1960), se requiere de una ideología que empuje la conversión de ideas en motores sociales, y que de forma latente utilice la emoción, funda energía emocional y la canalice en actividad política. Así, en la perspectiva de este trabajo, la educación institucionalizada sea pública o privada juega un papel importante en la configuración y difusión de una ideología de participación política ciudadana que atienda en forma especial, a los retos de las democracias aún no consolidadas.

Si bien, una ciudadanía con participación política es importante, lo es también que el mayor número de sectores, grupos, y diversidades sociales se encuentren en posibilidad de acceder a dicho tipo de ciudadanía. Es muy común la idea de que en las sociedades en transición o consolidación a la democracia, se asuma que las clases medias son de una importancia sustancial para la transformación de la sociedad (O'Connell, 1964); lo que en buena medida obedece al papel que dichas clases han protagonizado en el transcurso histórico en Latinoamérica. Sin embargo, pareciera ser que una vez que diversos sectores de las clases medias, logran avances en la democratización del sistema político, y por consecuencia acceden a mayor poder político, estas vuelven a recurrir a prácticas no precisamente democráticas. Esto

sucede en buena parte, porque los protagonistas todos "demócratas" en el ejercicio del poder político logrado, se inclinan por diferentes instituciones y prácticas, las cuales no por casualidad suelen corresponder a los arreglos de poder que ellos piensan defenderán mejor sus intereses o sostendrán sus ideales a futuro (Schmitter, De la Torre y Guadarrama, 1993).

De aquí, que resalte la importancia de la pluralidad de la participación política ciudadana, pues el espacio político es una zona de confrontaciones y conflictos situada en algún lugar intermedio entre la sociedad civil y el Estado. Y para que este espacio funcione, se requiere de una condición mínima para que la confrontación sea política; este requerimiento no es el respeto incondicional, sino únicamente la tolerancia negativa, es decir, una disposición a compartir el mismo espacio y escuchar opiniones que más bien no se quisieran escuchar, a fin de encontrar compromisos que impidan que las exigencias conflictivas produzcan daños irreparables para alguna de las partes (Mires, 2007). Nuevamente aquí se percibe la importancia e influencia de la educación institucionalizada, y ahora ya, desde los niveles básicos, donde se van configurando diversas ideas sobre la ciudadanía, pero igualmente prácticas sociales que en un momento dado matizarían la participación política de aquellos sectores de la sociedad que no logran acceder a niveles educativos superiores.

Con relación a la pluralidad de la participación política, es importante precisar varios aspectos. Primero, siguiendo con la idea de la prominencia tradicional de algunas clases sociales en la construcción de la democracia, el proyecto democrático de las clases dominantes cuenta con sus propias definiciones sobre las cuestiones del trabajo y la propiedad privada, así como en las dinámicas de generación y redistribución de la riqueza, y en general a concebir cuáles son los problemas de la nación y sus posibles cursos de solución. Así, puede existir un proyecto democrático conservador de clases dominantes e incluso medias que no tenga la intención de hacer concesiones a las clases más marginadas en cuestiones laborales de acumulación y

redistribución de la riqueza (González Casanova, 1981). Es decir, se piensa en un proyecto democrático pero sin justicia social, y esta es una de las principales problemáticas que enfrenta la consolidación de la democracia en Latinoamérica, misma que abordaremos en el segmento de la calidad de la democracia.

Segundo, la cuestión de las instituciones políticas, jurídicas y en general las de toda la sociedad pueden seguir estando reguladas por normas contradictorias a las dinámicas de una democracia; normas, que corresponden a estados anteriores de la sociedad y por lo tanto resultan incompatibles con las nuevas demandas que les son impuestas. De esta manera, se pueden presentar desfases en la naturaleza de las instituciones políticas y burocráticas, y por supuesto en las personas que las representan y materializan, tanto en el sentido psicológico como cambios en actitudes o difusión de nuevas ideologías; o bien, en el sentido objetivo como la organización económica, estructuras demográficas e incluso procesos administrativos (Germani, 1962). Este asunto de los desfases psicológicos y objetivos, es claro, que igualmente se presenta en diversas dinámicas e instituciones de la sociedad en general, en donde la gran mayoría de la población permanece pasiva en el proceso político, incluso no porque se le excluya, sino por una mentalidad y nivel de aspiraciones y expectativas, que han sido ajustadas a las posibilidades y condiciones del tipo de estructuras en las que se han venido desempeñando dentro de los regímenes autoritarios.

En el tercer aspecto, encontramos que durante los regímenes autoritarios en Latinoamérica se difundieron doctrinas conservadoras para reclamar la gobernabilidad, en las cuales destacando los “peligros” de la competencia democrática en la desestabilización de los gobiernos, se promovía una ciudadanía de baja intensidad y el desarrollo de instituciones políticas separadas de la participación popular, y se apostaba a la amplia participación e injerencia del Estado en la vida social y económica (Cheresky, 2006).

Cuarto, puede existir más de un camino para la participación de la ciudadanía, y aquí es importante señalar una diferenciación entre una participación política impulsada desde la propia realidad personal, de grupo o de sector social, y otra participación, más bien del orden de la movilización social inducida por actores políticos. Pues esta segunda, resulta en un espacio de oportunidad para la emergencia del populismo como una manera fácil de acceder al reconocimiento de las necesidades de los sectores marginados, pero igualmente de acceso al poder por parte de los grupos políticos profesionales. En esta dinámica, mientras más políticas sean las participaciones de la ciudadanía, más se deberá negociar y conceder por los diversos grupos políticos y sectores sociales (Garreton, 1997). Y entre mayor inducción externa a una movilización social, más servirán a crear las condiciones para el surgimiento de liderazgos populistas (Cheresky, 2006), que si bien expresarán un reclamo postergado de ciertos sectores marginados, no atenderán a una problemática de fondo; lograr una ciudadanía con participación política en los diversos estratos sociales, sin la cual, será muy complicado conseguir una reorganización social que efectivamente atienda las demandas sociales que le dieron origen.

Así, en función de estos cuatro aspectos revisados regresamos a la cuestión de la arena política como un espacio de confrontación de intereses antagónicos, pero ahora anexamos, con particularidades entre los diferentes grupos o sectores sociales participantes, y con un una posibilidad de retroceso en los logros democráticos. Por ello, es muy importante y necesario generar canales de integración para que cada uno de los sectores de la sociedad se incorporen a las dinámicas democráticas, y en la perspectiva de este trabajo se asume que dichos canales sólo pueden generarse si la formación de una ciudadanía con participación política se hace extensiva a los diferentes estratos sociales. Desde la óptica del desarrollo conceptual que se ha venido planteando, la propuesta es, que el sistema educativo institucional es un elemento clave en formar dicha ciudadanía y en alcanzar los diferentes estratos sociales. Sin embargo, es

importante precisar que el efecto que un sistema educativo pueda tener en relación la democracia, no es del tipo que determina de manera inmediata si la democracia se sobrepondrá finalmente a los regímenes autoritarios en los períodos de transición; en todo caso, su influencia será manifiesta en el tipo de democracia que habrá de consolidarse, o que no se prolongue una fase de democracia incierta. En otras palabras, el efecto de un sistema educativo, que haya logrado actualizar sus dinámicas institucionales con las nuevas del sistema democrático, influirá en el largo plazo en la calidad de la democracia lograda.

Haciendo referencia a la calidad de la democracia, existen diferentes aproximaciones conceptuales, las cuales se han resumido en tres grupos (Barreda, 2006 y 2009). Un primer grupo, mayormente enfocado en los procedimientos que regulan el acceso al poder, en la noción de poliarquía de Dahl (2002) con énfasis en la operacionalización y el análisis empírico de la calidad. Un segundo grupo, orientado a enfoques normativos, vinculados a tradiciones teóricas liberal o republicana con énfasis en el terreno reflexivo, donde elementos como la discusión pública, la pluralidad representativa y la deliberación resultan centrales para la calidad de la democracia (Manin, 1987 y Velasco, 2006). Y un tercer grupo, que incorpora elementos de los dos anteriores, resalta la importancia de los aspectos institucionales básicos de acceso al poder, pero además, incluye componentes normativos del segundo, asumiendo que la democracia es algo más que procesos institucionales, y no renunciando al análisis empírico de la calidad de la democracia (O'Donnell, 2004; Diamond y Morlino, 2004; Hagopian, 2005 y Levine y Molina, 2007a).

Por otro lado, entre los conceptos que han derivado en constructos o indicadores para conocer el grado de la calidad de la democracia, tenemos: A) La decisión electoral, que apunta a elecciones libres, justas y frecuentes, con reales posibilidades de alternancia en el poder y selección de funcionarios que ejercitan el poder. B) La participación, en cuanto a procesos

electorales, haciendo énfasis en que a mayor participación, el gobierno electo podrá representar los intereses de la mayoría, e incluso en algunos casos ubicando la extensión de la participación entre los diferentes sectores sociales. C) La rendición de cuentas, en tanto capacidad de exigir cuentas de las actuaciones del gobierno y poder castigar lo inadecuado, ello mediante rendición de cuentas en sentido vertical al momento de las elecciones, como en sentido horizontal a cargo de otras instancias de gobierno o instituciones así como de agrupaciones de la sociedad civil. D) Capacidad de respuesta, como la posibilidad de un gobierno de elaborar políticas públicas que sean sensibles a las demandas de los ciudadanos, pero no sólo en la elaboración de políticas, sino igualmente en la consecución de resultados positivos. E) Soberanía, en cuanto a la capacidad de autonomía de los gobernantes electos, tanto de elementos externos o internos al propio país, es decir independencia política y soberanía interna para la aplicación de la ley. Y por último F) un estado de derecho, que asegure de manera efectiva derechos políticos, libertades civiles, e igualdad de los ciudadanos (Levine y Molina, 2007b).

Se puede observar que en las diversas aproximaciones conceptuales al igual que en los distintos constructos utilizados para definir y conocer la calidad de la democracia, la participación política de la ciudadanía resulta indispensable, ya sea en la idea de democracia electoral, representativa, participativa o deliberativa y radical, pues desde las "simples" votaciones en períodos electorales, hasta los debates públicos sobre las problemáticas y conflictos de la sociedad, así como la pluralidad de participación en ambos, son requeridos para que la democracia en realidad pueda aspirar a su consolidación. Y de la misma manera la caracterización de la participación política de la ciudadanía determinará en buena medida la caracterización de la democracia lograda.

1.2.4. Sistema Educativo y Consolidación Democrática.

En función de los elementos revisados hasta este momento, se puede plantear que la democracia en Latinoamérica hoy día tiene un conjunto de retos primordiales, que determinarán el resultado de los procesos de transición y consolidación que actualmente viven los países de la región. Igualmente, que es muy importante en ello la forma en la que el Estado y la sociedad asumen los nuevos papeles y se ajustan a las nuevas dinámicas, que la apertura hacia regímenes democráticos desde otros autoritarios implica. Así, desde la perspectiva del presente trabajo, la educación, en cuanto institución social desempeña una función indispensable para que a largo plazo la democracia en realidad pueda lograr diferentes tipos de consolidación. Los sistemas educativos institucionales y escolarizados, ya sean públicos o privados, tradicionalmente han representado una de las herramientas que permiten generar cambios importantes en las dinámicas de las sociedades, tanto en aspectos de desarrollo económico, de movilidad social (Puryear, 1996), e igualmente y desde la perspectiva de énfasis del presente trabajo, en aspectos relacionados con la formación de ciudadanía con capacidad de participación política.

Como se mencionó en el primer apartado de esta sección, las condiciones que han acompañado a la apertura democrática en Latinoamérica, han sido diferentes a las que tuvieron en su momento el desarrollo de las democracias occidentales consolidadas política y económicamente. En el caso de Latinoamérica, uno de los factores que posiblemente más han complejizado el proceso, es el establecimiento del modelo neoliberal de desarrollo implicado en la globalización de la economía, y que ha sido impulsado desde las instancias del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional (Bonal, 2002). Esta situación, ha generado cambios muy importantes en las políticas sociales de los países latinoamericanos, que hasta el momento no han logrado generar el beneficio que se proyectaba. En primer lugar, pero no de manera exclusiva, por no haber generado el desarrollo económico y la distribución de riqueza requeridas para que

las políticas sociales lograran en verdad contar con el fundamento económico que estas requieren. Así tenemos que por ejemplo, los países periféricos se han convertido desde mediados de los ochenta en exportadores netos de capital al primer mundo (Chossudowsky, 1998). De esta manera, si las transferencias de capital de los países periféricos por concepto de deuda externa, superan a las transferencias de las potencias económicas hacia ellos (Hoogvelt, 2001), es complicado que existan las condiciones reales para que las políticas sociales puedan generar en realidad la disminución de la pobreza y el fortalecimiento de la sociedad en diversos aspectos; y dentro de estas políticas sociales, se encuentra la política educativa.

En el ámbito educativo, el impacto de las políticas de ajuste estructural han sido mayoritariamente negativos, sobre todo en indicadores como el gasto público educativo como porcentaje del PIB y del gasto total, reducción del gasto per cápita, reducción de la tasa de escolarización, reducción de la calidad de la educación, aumento de las tasas de abandono y ausentismo escolar (Rivero, 2000; Morduchowicz, 2000; Samoff, 1994; Carnoy y Torres, 1994; Reimers, 1997 y 2000; Reimers y Tiburcio, 1993; Ilon, 1994). En general, las políticas del Banco Mundial en el terreno educativo, a lo largo de las últimas dos décadas, no han conseguido reducir las desigualdades educativas, ni convertir la educación en el motor del desarrollo económico y social (Bonal, 2002 y García, 2008). Veamos algunos elementos al respecto.

De manera general, las políticas tradicionales se han basado mayormente en la extensión de la cobertura a más alumnos, pero ello ha resultado inadecuado frente a los cambios sociales y económicos que están ocurriendo en la región. Por ejemplo, aquí habría que identificar cual es el nivel de calidad de la educación que ha logrado mayor cobertura, pues en Latinoamérica, la buena educación sigue estando concentrada en las clases altas, y media alta (Puryear, 1996 y Reimers, 2000). Ahora bien, con buena educación, la referencia es en cuanto a los niveles de educación básica y media, a aquella educación que permite lograr el ingreso a las universidades

de mayor prestigio, sean estas públicas o privadas. Por ello, las inversiones de las clases medias y altas se orientan a buscar educación básica y media del orden privado con un nivel de calidad al cual se puede sólo acceder mediante cierto nivel económico. Y en cuanto a los niveles de educación superior, existen tanto universidades públicas como privadas que cuentan con niveles educativos desde bajos hasta destacados. Sin embargo, la ventaja de las clases altas y media alta, consiste en que la mayor parte de los recursos que se han destinado a incrementar la calidad de la educación se han orientado a la educación superior, a la cual, sea esta pública o privada, la gran mayoría de las clases y sectores sociales más marginados no tendrán la oportunidad de acceder. Así, el quintil más rico de la población recibe casi la mitad de los subsidios del gasto público en educación (Carlson, 1992 y Morduchowicz, 2007). Y si junto a ello presentamos que Latinoamérica tiene la distribución del ingreso más desigual del mundo, y que la educación es la variable que se cree tiene uno de los mayores impactos en la desigualdad del ingreso (Londoño, 1996; Edwards, 1995 y García, 2008), podemos dimensionar que la educación en Latinoamérica en realidad enfrenta un reto muy importante tanto de manera interna a sí misma, como en su colaboración a lograr una consolidación de la democracia en los países de esta región.

A la par de la cuestión de la asignación de recursos económicos a los diferentes niveles educativos, se encuentra otra cuestión que tiene que ver con la escasa o nula participación de los sectores más marginados en cuanto a las políticas públicas educativas, pues generalmente, estos sectores carecen de la información y el poder necesario para ello. Y las clases o sectores que si cuentan con estos recursos, han enfocado sus intereses en mantener los privilegios del acceso a la educación superior, pues en cuanto a la educación básica y media hacen uso del sector privado (Puryear, 1996 y Espinoza, 2008). Por ello, en este trabajo, se ha venido señalando la importancia de formación de una ciudadanía con participación política, pero que se extienda a los diferentes sectores de la sociedad y no que sea artículo exclusivo de los sectores más fuertes

económica y políticamente. Así, de los más grandes obstáculos para el mejoramiento de la educación son de orden político (Montenegro, 1995 y Espinoza, 2008), sea tanto por los cotos de poder que dentro de los sistemas educativos se han formado y que obedecen a intereses particulares de quienes los ostentan, como por la poca disposición de los políticos y funcionarios públicos a invertir su capital político en lograr una verdadera reforma educativa, o bien como ya se planteó, al papel marginal que han jugado los consumidores de la educación en la orientación de la política pública educativa.

El planteamiento de este trabajo en relación con los retos que la democracia en Latinoamérica y México enfrenta actualmente y a los propios que para la educación conlleva, se orienta por medio del estudio del desarrollo moral y la ideología educativa a conocer si los futuros profesores tienen los rasgos que prefiguran la formación y desarrollo de una ciudadanía en términos de participación política democrática que favorezca la misma oportunidad para todo los sectores sociales; con la finalidad de no continuar prolongado una ciudadanía de segunda clase para la población con mayores rezagos sociales, situación que de manera clásica se entiende como exclusión social (Simmel, 1971). En esta dirección, se plantea a los educadores actuales o futuros, de los sistemas educativos públicos o privados como agentes de cambio, que participarán directamente en la formación de ciudadanía de sus alumnos, desde los niveles básicos hasta superior, y quienes finalmente se convertirán en elemento de "interfaz" (Long, 1999 y Martín, 2006) , entre una política pública educativa y una diversidad de contextos así como de un conjunto de actores heterogéneos en relaciones de confrontación y cooperación, que seguramente no están habituados a las particularidades de una vida ciudadana democrática. Es decir, serán estos educadores quienes finalmente lleven a la práctica dicha política en contextos concretos.

El reto para un sistema educativo que pretenda contribuir con los procesos democráticos en Latinoamérica, y México no es la excepción, es pensar y trabajar, no en una educación para la democracia, sino en una educación para la consolidación de la democracia. Pues en la primera si asumimos que ya se encuentra consolidada, existirán las instituciones y las dinámicas sociales, culturales, económicas y políticas que atiendan a su particular estado. Mientras que en la segunda, el reto es precisamente ese, lograr estas dinámicas, instituciones y características compatibles en el desarrollo moral de la población estudiada, para las cuales se debe poner un énfasis especial en una ciudadanía con una participación política importante, y que dicha ciudadanía se haga extensiva a los diferentes sectores, clases y grupos sociales. En lo cual, la capacitación actual y la formación de los futuros profesores de los sistemas de educación básica resulta esencial, no sólo en cuanto a desarrollo de habilidades pedagógicas orientadas a los procesos académicos, sino igualmente orientadas a la formación de un sentido de la importancia de la participación política y de habilidades democráticas de convivencia social. Asimismo, dicho tipo de formación es igualmente necesario en los niveles medio y superior.

1.3. Democracia, Ciudadanía y Educación

1.3.1. Ciudadanía para la Democracia. Transición y Consolidación

Por lo discutido hasta este punto, las personas para interactuar democráticamente en una sociedad que pretende serlo, requieren de un conjunto de habilidades cívicas y sociales así como de una educación política que se construyen desde diferentes escenarios institucionales. Dichas habilidades y educación, vendrían a convertirse en parte sustancial de la categoría de ciudadano, por lo que ahora nos ocuparemos de la formación de una ciudadanía para una sociedad democrática.

Con relación a las diferentes demandas enunciadas anteriormente y que una persona afronta al desempeñarse en un medio democrático social, podemos identificar en el concepto de ciudadanía según Marshall y Bottomore (2005: 21-22), la articulación de tres elementos: el civil, el político y el social. En cuanto al civil, está compuesto por derechos necesarios para la libertad individual de la persona, libertad de palabra, pensamiento y fe, de posesión de propiedad y de establecer contratos válidos así como el derecho a la justicia. Con respecto al elemento político, se compone del derecho a participar en el ejercicio del poder político, pero no exclusivamente como miembro de un organismo con autoridad política legal o como elector de tales miembros u organismos, sino en toda la extensión de la esfera pública por ejemplo en perseguir la legitimación y el posicionamiento público de los diversos intereses personales y grupales (Huerta, 2009:123-124). El elemento social, incluye toda la variedad de elementos de seguridad social y el derecho de una herencia social y cultural, dentro del cual estarían los sistemas educacionales, de salud pública y otros de beneficio social (Marshall y Bottomore, 2005:22); pero igualmente comprende la aprobación del compromiso social con el desarrollo y el bienestar de la sociedad en general. Se debe precisar que los sistemas educativos desarrollan en las personas una manera de participar en la sociedad, aún y cuando ésta no permita el término amplio de ciudadanía.

Si bien tradicionalmente la configuración del concepto de ciudadanía ha considerado los tres elementos anteriores, es importante destacar que en el ejercicio de ellos existe una constante que los implica y los re significa: la dimensión política, es decir, los tres elementos conllevan el ejercicio del poder político, de hecho esta discusión se ha venido desarrollando en las democracias donde se busca una concepción más incluyente de la ciudadanía, como en la Unión Europea donde el tema está ligado estrechamente a la educación para una ciudadanía supranacional que favorezca la integración entre los países miembros (Philippou, Keating y

Hinderliter, 2009). Así el componente civil conlleva el equilibrio entre derechos y deberes; el componente social implica conciencia social y responsabilidad moral como una virtud moral y política, mientras que al componente político concierne la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para una participación política efectiva confluyendo las tres en la noción de ciudadanía activa (Olsen, 2010). Dicha noción destaca la peculiaridad del componente político en relación a la importancia de una participación política efectiva, que no da por hecho la permanencia de los derechos y beneficios que la ciudadanía implica y que se ven reflejados en las instituciones civiles sociales y políticas, antes asume que por medio de esta participación se posicionan y legitiman los intereses individuales o colectivos, y se compite por los espacios de poder para conseguirlos.

Es así que "la democracia se asienta sobre la responsabilidad de los ciudadanos de un país. Si éstos no se sienten responsables de su gobierno, […] no puede haber ni representatividad de los dirigentes ni libre elección de éstos por los dirigidos" (Touraine, 2000: 99). Con lo que el ejercicio de la ciudadanía consiste en la construcción de un espacio propiamente político, ni estatal ni mercantil, que salvaguarde del peligro de la sumisión de la Sociedad al Estado (Touraine, 2000:108). En esta dirección, un proyecto de formación de ciudadanía no puede prescindir de la educación como institución social ni como sistema educativo desde los niveles básicos, en particular en sociedades donde: A) la mayoría de la población no tiene acceso a los niveles educativos medio y altos; B) la participación política y el ejercicio de la ciudadanía sobre todo de los sectores marginados ha sido históricamente muy precario y desalentado; y C) donde el proceso de transición y consolidación democráticas urge el ejercicio de una ciudadanía con habilidades de discusión, crítica, acción y posicionamiento político.

Cuando pensamos en una ciudadanía que beneficie los procesos de transición y consolidación de la democracia, el asunto de la representatividad de los diversos grupos y

sectores sociales adquiere una importancia significativa; como ya se mencionó anteriormente, en virtud de que se proviene de un régimen autoritario en donde la participación política de la mayoría de los sectores ha sido desalentada, y donde los sectores más marginados han llevado el mayor rezago. Dicha representatividad definitivamente sólo puede ser conseguida por medio de la participación política de dichos sectores o grupos sociales, pero no se debe asumir, que esta participación se realizará de manera espontánea, ni tampoco que se llevará de manera natural bajo una dinámica que atienda a los procesos del nuevo régimen democrático que se pretende consolidar. Esto es previsible, ya que no existe una experiencia previa en este tipo de participación política, pues tampoco existían las condiciones para ello en el antiguo régimen. Bajo esta perspectiva podemos asumir, que la democracia no es compatible con el rechazo de las minorías, pero tampoco con el de las mayorías por parte de las minorías, ni con la afirmación de contraculturas y sociedades alternativas que se definen no por su posición conflictiva en la sociedad, sino por un rechazo de una sociedad considerada como el discurso de la dominación (Touraine, 2000:101).

De esta manera, la participación política de los diversos sectores de la sociedad, marginados o no, no debe ser simplemente alentada, sino igualmente debe ser encausada en las dinámicas del régimen que se pretende consolidar. Por ello, resulta importante contemplar en un proyecto educativo de formación de ciudadanía las condiciones que acompañan los procesos de transición y consolidación de la democracia. Al igual que considerar tanto el impulso como las formas democráticas de la participación política, en particular de los sectores medios y bajos de la sociedad que son a los que más se ha relegado al respecto. Y en general, buscar el reconocimiento de un campo político donde se expresen los conflictos sociales y en el cual se tomen decisiones consideradas como legítimas por el conjunto de la sociedad. El objetivo sería, que la sociedad en general no asuma que dinámicas no políticas como el mercado o pretendidos

intereses nacionales, sean consideradas como organizadores naturales de la vida social, sino por el contrario, que en la concepción de ciudadanía se proclame la idea de la responsabilidad política de cada uno y por lo tanto de la participación en la organización de la vida social (Touraine, 2000:100,104). Por medio de la construcción de una ciudadanía tal, se pretendería la construcción libre y voluntaria de una organización social que combine la unidad de la ley con la diversidad de los intereses y el respeto de los derechos fundamentales

1.3.2. Educación para la Democracia. Transición y Consolidación

Si los sistemas educativos como institución han de colaborar con la formación de una ciudadanía que contribuya a la transición y consolidación de la democracia, han de considerar para tal fin, una educación democrática,[4] que proporcione una defensa de la educación basada en principios que tienen el objetivo de enseñar las habilidades y valores de la democracia deliberativa, en un contexto social en el que la autoridad educativa esté compartida entre padres, ciudadanos y docentes (Guttman, 2001). Primeramente, una educación democrática debe enfrentarse al desacuerdo inevitable de los problemas educativos, y si asumimos la existencia de diferentes grupos participantes en la educación como institución, identificaremos entre quienes discutan esta diversidad problemática al Estado, la Sociedad y sus distintos grupos, los padres de familia, profesores y sus organizaciones sindicales, e incluso los alumnos. Cada uno de estos grupos es claro que cuenta con diferentes grados de autoridad en la toma de decisiones y con sus propios límites morales y de idoneidad. En función del objetivo del presente proyecto, nos ocuparemos sólo del Estado, los profesores, los sindicatos y los alumnos, por ser los implicados mayormente

[4] En el caso de México, tanto la Constitución Política como la Ley General de Educación contienen normas jurídicas concretas al respecto, mismas que se abordan en la siguiente sección de este capítulo.

y de manera directa en las dinámicas educativas de las escuelas. Resaltando que para lograr una real educación democrática deben participar la totalidad de los referidos.

En el caso del Estado, se debe buscar como lo propone un sistema federal de gobierno, un equilibrio entre los controles centrales, estatales y locales, de tal manera que el control democrático de la educación llegue hasta los niveles locales, con lo que se logrará además de un mejor control democrático local, las variaciones necesarias en el contenido de la educación con base en las circunstancias y preferencias locales. Así, para que las normas estatales y federales sean compatibles con el control democrático, deberán abstenerse de agotar entre ambos niveles las posibilidades de las políticas educativas que importen a los ciudadanos, con la finalidad de que en la apuesta final educativa se observen igualmente representados los intereses de la ciudadanía en sus diferentes sectores y grupos (Guttman, 2001:100,101). Antes de continuar con los siguientes participantes en la toma de decisiones de la educación, es importante precisar que cuando se plantea la participación de cada uno de estos, se está pensando en una limitación de la autoridad que cada uno ejerza bajo dos puntos concretos. Primero, que los intereses impulsados no propicien ni represión ni discriminación de los destinatarios de la educación: los estudiantes; para que la participación democrática de estos grupos definan la educación de la próxima generación con la restricción de la no represión y no discriminación. Es decir que se les permita participar a todos los grupos involucrados, y que las decisiones tomadas no desemboquen en perjuicio de algunos grupos o sectores. Y segundo, ajustarse al principio de idoneidad, en cuanto a la calificación para la toma de determinadas decisiones.

La dinámica de una educación democrática, requiere como parte de la flexibilidad en el control de parte del Estado, docentes con independencia intelectual en el sentido del no control total de los contenidos que se enseñan en el aula, para poder cultivar la capacidad de reflexión crítica sobre la cultura común que se pretende cultivar desde la perspectiva del Estado y de la

Sociedad. Es importante destacar que el papel de los docentes no sólo se circunscribe a una educación académica, sino igualmente en una moral y política, pues los educadores mismos son ciudadanos cuyos compromisos religiosos, políticos y sociales ya han sido formados durante su propia educación. Y por ello debe considerarse que no es suficiente pensar en una reforma educativa para la educación básica, con la finalidad de procurar una sociedad y sistema político democrático y su correspondiente consolidación, sin atender los nuevos papeles que se les deben atribuir a los docentes (Guttman, 2001:70,102,103). Es una realidad, que los docentes enfrentan un conjunto de retos, obstáculos y limitaciones que por medio del sistema educativo han sido impuestos al desarrollo de la profesión de profesores; mayormente en educación básica donde el estatus social, las remuneraciones económicas y las condiciones laborales no han venido a ser equivalentes con las demandas educativas, y más aún, con las demandas de una educación que pretenda desarrollar habilidades sociales democráticas en los estudiantes. En este sentido los Sindicatos teóricamente supondrían un apoyo en esa dirección; sin embargo, bajo el conocimiento de una realidad contextual diferente en este aspecto en particular, y en función de los objetivos de este proyecto, sólo me limitaré a señalar que los Sindicatos igualmente son un agente que influye de manera amplia, si no en la generación de políticas educativas, si en los resultados de la implementación y participación de los profesores en las mismas (Guttman, 2001 105-114). Los cuales con frecuencia no logran una función profiláctica para el desempeño de la labor de los docentes.

En el caso de la participación de los estudiantes, partimos de dos señalamientos: primero, si los maestros de las escuelas primarias no pueden ejercitar la independencia intelectual en sus aulas, no podrán enseñar a sus alumnos a ser intelectualmente independientes. Y segundo, existe el riesgo que invocando su competencia profesional el profesor niegue cualquier posibilidad a los alumnos de influencia en la forma o el contenido de su propia educación. Por supuesto que la

solución a esta posibilidad no radica en dar el mismo control a los alumnos sobre las condiciones de su educación, pues carecen de la capacidad necesaria para ser copartícipes en la toma de muchas decisiones. Más bien la opción se encuentra entre utilizar métodos educativos de modelos disciplinarios o bien de modelos participativos. En el caso de los profesores que se apoyan mayormente en modelos participativos, parecen lograr con mayor éxito que sus alumnos trabajen y aumenten su interés por aprender que quienes utilizan un modelo disciplinario (Metz, 1978). Ahora es importante señalar, que la elección y uso de un modelo participativo probablemente no traiga consigo todas la ventajas ideales, pues

> "…el método participativo otorga prioridad al fortalecimiento de la autoestima y al compromiso social, incluso a costa de la humildad y el orden, y supone una prioridad sostenida por el objetivo democrático de educar a los ciudadanos con voluntad y capacidad para participar en la política [pero] esta prioridad no es absoluta, sino que se debe dejar de lado cuando el desorden y la arrogancia son tan grandes como para amenazar la empresa misma de la educación en las escuelas" (Guttman, 2001: 120)

Junto a los modelos participativos, es importante destacar el desarrollo de la deliberación como habilidad, pues generalmente se plantea que la educación ha de proporcionar el conjunto de habilidades y destrezas académicas básicas que permitan a los futuros ciudadanos integrarse a un contexto laboral o económico, y en segundo lugar a uno social y civil, esto bajo la perspectiva de que las escuelas educarían mejor a los niños si sólo se concentraran en lectura, escritura, historia, matemáticas y ciencias. Pero se deja de lado la necesidad de integrarse a un contexto de participación política, que sobre todo un régimen de transición y consolidación de la democracia requiere de manera significativa. De esta manera, se piensa en la deliberación no sólo como una habilidad que requiere la capacidad de leer, escribir, calcular y desarrollar un pensamiento crítico; sino también, tener noción del contexto, entender y apreciar los puntos de vista de otras personas; así como un conjunto de valores que incluyen veracidad, no violencia, criterio práctico,

integridad cívica y solidaridad; con la intención de asegurar las oportunidades básicas a los ciudadanos, al igual que una capacidad colectiva de obtener justicia (Guttman, 2001: 15,18).

La deliberación, en cuanto al aspecto individual refiere una consideración cuidadosa en vistas a una decisión, y en cuanto al aspecto institucional una consideración y debate de las razones a favor y en contra de una medida a tomar por cierto número de personas. Teniendo en cuenta esto, un tipo de educación que ejercite la deliberación tendrá que apartarse en cierta medida de una concepción pensada en la disciplina y la obediencia como los principales objetivos morales; y deberá orientarse hacia el ejemplo, la crítica y argumentación racional y justa en la toma de decisiones, considerando las diferentes alternativas relevantes para tal fin. Esto, debido a que en la función política de la ciudadanía será necesaria la capacidad de deliberación racional para tomar decisiones difíciles en situaciones en las que ni los hábitos ni las autoridades ofrezcan una referencia clara y coherente. Por ello, desde la educación básica y a lo largo de todo el sistema educativo se debe trabajar porque los alumnos aprendan no sólo a comportarse de acuerdo con la autoridad, sino a pensar críticamente sobre la autoridad, para cumplir con el ideal democrático de compartir la soberanía política (Guttman, 2001: 72,73). De esta manera:

> "si la enseñanza primaria [*pero igualmente todo el sistema educativo]* dota a los estudiantes de la capacidad para la crítica política pero no de la capacidad para la participación política ni del sentido de compromiso social, ya sea porque fracasa en la enseñanza de los sentidos de la eficacia política o porque logra inculcarles la obediencia a la autoridad, entonces habrá descuidado el cultivo de una virtud esencial a la democracia" (Guttman, 2001:122).

Lo anterior resulta relevante en particular cuando ubicamos las dinámicas históricas de los sistemas educativos de sociedades que vienen de regímenes autoritarios hacia la transición y consolidación de otros democráticos. En ellos resulta particularmente importante el cultivo de las virtudes de la participación en la educación primaria y de la deliberación sobre todo a medida

que maduran intelectualmente y emocionalmente y son más capaces de participar en el debate libre e igualitario con sus profesores y compañeros, pues estos son los antecedentes básicos de su participación política como futuros ciudadanos.

Un proyecto educativo que considere la formación de una ciudadanía para la democracia, destacará la vital importancia de una educación política como uno de los objetivos básicos del sistema educativo en cuestión. Pues no basta con que una nación pueda proporcionar a todos sus niños escuelas públicas gratuitas, si no se alimenta el espíritu de la educación democrática, el día de mañana estos ciudadanos verán como normal la no existencia de políticas democráticas para atender las demandas de la sociedad. Por ejemplo, si se buscara mejorar de manera significativa las condiciones de trabajo o la educación de los sectores con mayor deterioro económico y social, seguramente se requerirá de una presión política por parte de estos mismos sectores, sin embargo, estos ciudadanos seguramente habrán sido educados en escuelas o familias con rasgos autoritarios, y por lo tanto es muy probable que en caso de presentarse su participación política, ésta sea menos eficaz (Guttman. 2001:347,348).

Dejar de lado la importancia de una educación política a través de la educación pública iniciando desde el nivel básico; en buena medida plantea la idea de una primacía causal de la economía o de intereses particulares de la clase política, en la organización de las políticas públicas que regularán a la sociedad; incluidas aquellas que pretenden mejorar las condiciones sociales y económicas de los menos afortunados, e igualmente aquellas que pudieran expandir sus posibilidades de participación política (Guttman, 2001:349). Es claro identificar, que dichas políticas difícilmente atenderían a otros intereses que no fueran los económicos o políticos que les dieron origen. Por lo tanto, para generar mejores condiciones de vida, empleo e instituciones políticas democráticas, es mejor confiar en los resultados imperfectos de una política democrática, que comience con la construcción de una ciudadanía con un fuerte énfasis en su

educación política, y que asegure a largo plazo la participación política de los sectores que históricamente han sido marginados al respecto. En lugar de confiar en los golpes de suerte de la economía o en la benevolencia de la clase política profesional.

La educación política permite a los ciudadanos reproducir de forma consciente su sociedad, y esta reproducción social consciente orienta y alienta su participación política acorde con los objetivos de un sistema político y social democrático. En este sentido, la crítica más devastadora que se les puede hacer a la educación pública en general y al sistema educativo en particular, no es que fallen en proporcionar a los alumnos con iguales talentos iguales oportunidades para obtener los mismos ingresos o desempeñar las mismas ocupaciones profesionales; sino que fracasan en proporcionar a todos los niños una educación adecuada para sacar provecho de su estatus político como ciudadanos (Guttman. 2001: 351-353). Finalmente, el planteamiento de la importancia de la educación política, y su objetivo de alimentar las capacidades para una deliberación democrática que permita una reproducción social consciente en los ciudadanos, no implica que todos los resultados de las deliberaciones democráticas sean correctos, ni tampoco que se deba aceptar la autoridad democrática sobre todas las formas de educación. Pero si nos compromete a aceptar las políticas no discriminatorias y no represivas como legítimas aún cuando éstas requieran mejoras constantes, y procurar el desarrollo y consolidación de instituciones que bajo estos mismos principios democráticos contribuyan al logro de mayor equidad entre los diferentes grupos y sectores de la sociedad.

1.3.3. Escuela, Educación y Formación de Ciudadanía

Una de las instituciones sociales que afecta la vida de extensos sectores de la población[5] en prácticamente cualquier sociedad contemporánea es la Escuela. La importancia de dicha institución radica en la actividad paradigmática de la misma: la educación formal, la cual se concibe como la razón de ser de la escuela. Esta actividad implica la utilización de fuertes recursos tanto económicos, humanos, infraestructura y políticos por los Estados.[6] Ante este panorama, el binomio de la escuela como institución y la Educación como su función social ejercen una influencia en la sociedad a que pocos binomios pueden aspirar.

En relación con la importancia que se asigna a la educación en el contexto internacional, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNDU) la contempla en el Índice de Desarrollo Humano (IDH). Este índice se define como el proceso de ampliación de las opciones de la gente, aumentando las opciones y capacidades humanas, lo que representa un proceso, pero igual un fin medible de gozar de mejores oportunidades de educación, atención médica y empleo, abarcando un espectro desde el entorno físico en buenas condiciones, hasta las libertades económicas y políticas.[7]

En consecuencia, tanto a nivel internacional como nacional se asume que la educación es una de las herramientas básicas que los Estados pueden emplear para promover el desarrollo nacional y regional. Por ejemplo la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), mantiene un monitoreo constante del estado de la educación por medio del Programa

[5] En México en el ciclo escolar 2003 – 2004 se registró una matrícula de 24.3 millones de alumnos en educación básica, lo que supone una proporción casi del 25% de la población total en 2005 de 103.2 millones de habitantes. (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática: INEGI, 2006 y2008).

[6] En el caso de México en 2004 se destinó del sector público el 5.43% del PIB, cabe destacar que este gasto público se incrementó en aproximadamente un 40% en la década de 1995 a 2004. Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en http://www2.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Panorama_educativo/2005/recursos_sistema/panoramaeducativogastonacional.pdf

[7] Tomado del Informe sobre Desarrollo Humano 2000, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, México 2000, Pág. 17. (Organización de las Naciones Unidas 2005 y 2006)

Internacional para la Evaluación de Estudiantes, PISA,[8] que si bien es un proyecto que puede ser cuestionable desde diferentes perspectivas político y socio culturales, constituye hoy día el esfuerzo internacional más importante para conocer las diferencias en materia educativa entre diferentes países y contextos socio económico y culturales. Además, encontramos que frecuentemente el tema de la agenda educativa es discutido cada vez que existen reacomodos de los poderes políticos. Por ejemplo, en el caso de México, se retoma en el proceso de alternancia en el poder, pero igualmente en la sucesión dentro de la misma corriente política.

Asimismo, la educación para la ciudadanía es un tema que cruza los intereses fundamentales de cualquier Estado Nación, en particular de aquellas sociedades que se encuentra en etapas de transición y consolidación de sus regímenes políticos. También, la formación ciudadana se ubica actualmente en el centro del debate educativo internacional, en virtud de los procesos de globalización e internacionalización de la cultura (Vilafranca y Buxarrais. 2009). Por ello, es importante considerar determinados saberes fundamentales que la educación con una perspectiva realista del futuro debería abordar en cualquier sociedad y cultura sin distinción. En este sentido Morin (1999) expone siete saberes necesarios que atienden a la naturaleza de las interacciones entre lo individual, lo colectivo, lo social, la cultura, la naturaleza bio-psico, socio, cultural de las personas, así como el contexto histórico evolutivo y actual. Dichos saberes son: A) La cegueras del conocimiento: el error y la ilusión. B) Los principios de un conocimiento pertinente. C) Enseñanza de la condición humana. D) Enseñanza de una identidad terrenal en una comunidad global. E) Identificar la condición de incertidumbre de la comunidad global y enseñar estrategias para afrontar lo inesperado. F) Enseñanza de la comprensión mutua tanto de próximos como de extraños. Y G) una ética del género humano que atiende al carácter de la condición humana: individuo, sociedad y especie. Estos saberes desembocan en una formación de las

[8] Por sus siglas en ingles PISA, Program for International Student Assesment

personas que asume la Democracia como el escenario donde el ejercicio de la ciudadanía se encuentra trabajando en la configuración de una ética individuo / sociedad / especie, donde el control mutuo de la sociedad por el individuo y del individuo por la sociedad concibiendo a la humanidad como una comunidad planetaria buscan el beneficio de la especie. Los saberes necesarios para una educación del futuro que ubica a la democracia en el centro del debate, adoptarán caracterizaciones en función de las sociedades concretas y sus momentos históricos.

En este sentido, los referentes actuales que marcan la política educativa tanto en los ámbitos locales, nacionales como internacionales plantean una educación de calidad para todos, entendida como un bien público, un derecho humano fundamental y una responsabilidad del conjunto de la sociedad. En donde los rasgos característicos de este enfoque de la educación como derecho humano fundamental, son su orientación al pleno desarrollo de la persona humana, y a la comprensión y convivencia pacífica entre los pueblos[9] (UNESCO,[10] 2008).

En el caso concreto de México, la formación de una ciudadanía para la transición a la democracia que actualmente experimentamos es un tema sensible. Por ello, la construcción de un régimen político democrático y por consiguiente de una dinámica de la sociedad en el mismo sentido, es una tarea que implica de manera indiscutible, aunque no exclusiva, la participación del sistema educativo público. Y los procesos de educación básica son una parte inicial importante en dicha formación ciudadana.

En el entorno nacional ya, en 2004 el subsecretario de educación básica y normal planteaba la formación cívica ciudadana como un tema de significado estratégico para el desarrollo del país. Este planteamiento hace alusión al Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCyE) para la educación primaria, y al programa de Formación Ciudadana hacia una

[9] Declaración Universal de los Derechos Humanos (art. 26), Convención de los Derechos del Niño (art. 29), Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (art. 13).
[10] United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Cultura de la Legalidad en educación secundaria (Gómez-Morín, 2004: 6). A manera de ejemplo, en el PIFCyE se plantea como propósito brindar al alumnado una sólida formación cívica y ética, de tal manera que encuentren en la escuela un ambiente propicio para el desarrollo de su potencial humano, y que en su interacción con otras personas se conduzcan bajo principios y procedimientos de la democracia; y en este mismo sentido, que conozcan y defiendan los derechos humanos. La intencionalidad no es, proponer solamente cambios al currículo mediante la asignación de una nueva asignatura, sino de transformar el ambiente escolar, para lo cual el trabajo de docentes, familias y colectivos escolares es central. Esta perspectiva se encuentra igualmente reflejada dentro del Plan Nacional de Desarrollo, en el Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012, donde se expresa en el objetivo cuarto:

> "Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural" (SEP,[11] 2007:11).

De acuerdo con estos antecedentes una política pública dirigida a la educación formal, de manera general se enfocará en crear las condiciones para el mejoramiento de las personas a las que el sistema educativo afecta, sobre todo en lo que se refiere a sus alcances más inmediatos que son la formación de los estudiantes que transitan por dicho sistema. Entonces, el objetivo primordial de una política pública educativa deberá estar enfocado en desarrollar las capacidades y generar las habilidades necesarias para la integración a la sociedad de los nuevos ciudadanos, ya sea en el aspecto productivo, social, cultural y personal. Así lo plantea la Ley General de Educación:

> "La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y a

[11] Secretaria de Educación Pública.

> hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social. “ (DOF,[12] 1993, Artículo 2º párrafo dos. *Párrafo reformado DOF 17-04-2009*)

Igualmente, el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que “La educación que imparta el Estado deberá estimular el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano, fomentar el amor a la Patria y una conciencia de solidaridad internacional en la independencia y en la justicia” (DOF, 1917, Artículo 3º entrada base y fracción II incisos a y c.)

Refiriéndonos concretamente a la formación ciudadana o formación de ciudadanía (se utilizarán indistintamente), se observa que los esfuerzos y estudios se han desplazado por distintas vertientes en función de la educación cívica. Por un lado se ha estudiado el estado que guardan las actitudes de los niños y adolescentes en relación con su participación cívica y política. Por ejemplo, los estudios de educación cívica conducidos desde hace diez años desde la Asociación Internacional de Evaluación Educativa,[13] han encontrado diversos niveles de compromiso cívico y disposición a la participación política, donde los adolescentes latinos muestran menor disposición que otros a dicha participación (Torney-Purta y Amadeo, 2004 y Torney-Purta, Barber y Wilkenfeld, 2007).

Además de los estudios orientados al diagnóstico del estado de las actitudes, se han elaborado otros orientados a encontrar los factores que pueden explicar la formación de dichas actitudes. Por ejemplo en México se ha encontrado que la escolaridad de los padres, número de libros en casa, ingreso familiar e incluso las horas de televisión que los niños de 14 años ven, influye en el grado de conocimientos cívicos que poseen (Tirado y Guevara, 2006). Mientras que otro estudio se encontró que el ambiente doméstico es central en la socialización de las actitudes cívicas y políticas en los niños mexicanos, y que variables como la participación política y

[12] Diario Oficial de la Federación.
[13] International Association for the Evaluation of the Educational Achievement.

conciencia cívica se encuentran fuertemente influidas por factores de los medios de comunicación (exposición a noticias), discusiones sobre política en los hogares y el ambiente doméstico (Huerta, 2009). Y en esta misma dirección un *estudio sobre desarrollo moral* como un cierto tipo de participación cívica que considera al individuo como un fin y no como un simple medio de la sociedad, encontró la importancia del ambiente familiar en el desarrollo de la capacidad crítica de adolescentes (Barba y Matías, 2005 y Barba, 2009).

Otra preocupación ha sido diagnosticar el estado de los valores políticos de los niños mexicanos, como en el caso de un estudio cualitativo en 22 escuelas secundarias de Morelos, donde se reportó que los adolescentes definen la democracia en buena medida como la búsqueda del consenso, en una idea de democracia amplia, donde la participación está basada en la igualdad y esto se da en todos los aspectos de la vida, sin embargo en el mismo estudio mientras que la democracia aparece como deseable, la política aparece como algo negativo según los mismos participantes, reportando desinterés por la política formal, *y* se reporta que los datos sugieren que esto se debe en parte a como se da la impartición de la educación cívica en el ámbito escolar (Araújo, Yurén, Estrada y De la Cruz, 2005).

Igualmente en México los estudios se han orientado con un creciente interés a los procesos de socialización política, enfocándose en el diagnóstico del estado de la formación de los ciudadanos, y han sido coincidentes en ubicar la capacidad crítica de los niños, así como un relativo conocimiento de actores y procesos que conforman la esfera pública (Tapia, 2003; Fernández, 2005; Nateras, 2007 y Huerta 2009). De la misma manera otros autores han puesto el énfasis en la función socializadora de los medios de comunicación (Ibarra, 2003 y López, 2003), mientras otros se han preocupado por el espíritu crítico de los niños y la función socializadora de la escuela (Barba, 2004 y Matías, 2005). También encontramos los estudios que se enfocan en la evaluación de programas educativos en específico y el impacto de estos sobre las actitudes

críticas en los estudiantes (Araújo, et al., 2005 y Anaya, 2009). Resulta significativo señalar que como se ha venido describiendo, en México la mayor parte de la investigación en función de la formación de ciudadanía se ha realizado con niños y adolescentes del sistema de educación básica. Y significativamente en menor medida se han realizado estudios en el sistema de educación media superior y superior, por ejemplo sobre desarrollo del juicio moral en bachilleres y universitarios (Matías, 2005 y Barba y Matías, 2005). En general en el rubro de educación, valores, derechos humanos y formación cívica, la producción académica en nuestro país[14] ha seguido una trayectoria que incluye trabajos que exponen resultados de revisiones teóricas, informes de investigación, análisis de conceptos teorías y discursos, así como de teoría educativa (Yurén et al., 2003:948,949). La mayoría de los trabajos no han abordado un segmento de la educación en particular, y los que lo hacen se ubican en el nivel primaria 14% o el superior 18%. Por otro lado la cobertura no encuentra una constante, en ocasiones se alude a la realidad nacional 30%, mientras que su mayoría el rubro de la cobertura parece no aplicarse o hacerlo al ámbito local o regional de manera indirecta (950). Las temáticas más trabajadas son: educación valoral y formación sociomoral; ética, eticidad y educación; dimensión social, política y cultural de la relación entre valores y educación; y problemas metodológicos en el campo de la relación educación y valores (Yurén et al.,: 952-956). En otro aspecto, cada vez ha adquirido más peso vincular el desarrollo del juicio moral con la problemática de la identidad sustantiva, aspectos culturales y la dimensión sociopolítica; y se ha trabajo menos en las habilidades y actitudes requeridas para la comprensión de situaciones en contexto (Yurén et al.,: 965,966).

Otra cuestión sobre la formación de ciudadanía en las escuelas, versa sobre el tipo de ciudadanía que ha de perseguirse con la formación cívica. De manera general los

[14] Una descripción amplia sobre la trayectoria de la investigación educativa en México en estos rubros se puede consultar en Educación Derechos Sociales y Equidad (Bertely, 2003).

posicionamientos pueden incluirse bajo la noción de educación democrática, y se posicionan por un lado en la educación para la ciudadanía de un determinado Estado, o bien la educación para una ciudadanía cosmopolita, en donde la primera estaría mayormente orientada al conjunto de habilidades para interactuar dentro de una sociedad nacional democrática bajo un conjunto de valores, perspectivas y proyectos nacionales, mientras la segunda se orienta al conjunto de capacidades que las personas requieren para su interacción en una sociedad cada vez más plural, donde convergen diferentes escalas de valores, perspectivas y posicionamientos políticos, sean dentro o fuera de un estado nación determinado (Vilafranca y Buxarrais, 2009).

En esta discusión, la propuesta de Martha Nussbaum (2005) de una educación para una ciudadanía en clave cosmopolita es un referente esencial. Su propuesta parte del enfoque de Amartya Sen (1996) de considerar las capacidades como un mejor canon de medida de la calidad de vida en lugar de indicadores estadísticos**,** para superar el utilitarismo con que comúnmente se evalúan y comparan las políticas nacionales. La propuesta distingue entre las cosas que las personas logran ser o hacer como parte de su funcionamiento dentro de una sociedad, y aquellas que aunque no sean materializadas, constituyen el conjunto de alternativas que las capacidades de las personas reflejan y dentro de las cuales ésta puede elegir. En consecuencia existe una relación estrecha entre la capacidad y la libertad, pues la libertad de llevar diferentes estilos de vida se refleja en el conjunto de las capacidades, y en este mismo sentido las capacidades constituyen una parte importante de la libertad individual: a mayor número de capacidades mayor libertad (Vilafranca y Buxarrais, 2009).

La educación para una nacionalidad cosmopolita plantea el reconocimiento de nuestra identidad a través de la alteridad, en lugar del enaltecimiento de la propia cultura provocado por la educación cívica nacional. Al respecto plantea cuatro argumentos: Primero la educación cosmopolita nos permite aprender más de nosotros mismos. Segundo la educación para la

ciudadanía mundial es necesaria ante la creciente globalización, donde se requiere avanzar resolviendo problemas que requieren la cooperación internacional. Tercero es la manera en que reconoceremos nuestras obligaciones morales con el resto del mundo, que de otro modo pasarían desapercibidas. Y cuarto, puesto que elaboramos argumentos sólidos y coherentes basados en distinciones que estamos dispuestos a defender, es importante una educación multicultural (Nussbaum, 2005).

Asimismo, esta propuesta ha recibido críticas en el sentido de que supone una superación o rechazo más o menos implícito de la identidad o tradición particular, y que no necesariamente la universalización de nuestros juicios morales se contradice con la pertenencia a una o varias tradiciones. Igualmente plantean que el hombre es esencialmente ser social, y que por lo tanto la forma en que busca el bien no es la misma para todos los individuos en todas partes. En general la crítica expone que las personas están necesariamente definidas y circunscritas a ciertas condiciones históricas, culturales y sociales que el cosmopolitismo no puede quebrantar (MacIntyre, 1982).

En relación con esta propuesta y sus críticas, se plantean alternativas en donde los programas de política educativa sean macro o micro, se orienten al interculturalismo, es decir, a la defensa de un saber, unos valores y unas normas de convivencia comunes, pero que se enriquecen de las aportaciones de todos los participantes de una sociedad, y siendo respetuosos de otras diferencias que no atenten contra estos valores y normas (Fernández-Enguita, 2002). Destacando así el papel de la escuela y la cultura en la conformación de una ciudadanía, por medio de una educación que constituya individuos diferentes, en ciudadanos dentro de una sociedad común (Bolivar, 2004).

En función de lo expuesto anteriormente, en el presente proyecto se destaca la importancia de los sistemas educativos como medios para la construcción de una ciudadanía, y

por consiguiente la trascendencia de la escuela y de los procesos educativos y pedagógicos que se verifican en ella. Por ello se parte de la valoración de una educación para la democracia que favorezca en los estudiantes un desarrollo moral coincidente; donde el adjetivo democrático se ubica en un contexto sociocultural y político en el que se asume la democracia como la caracterización más deseable de la vida política de las sociedades. Esto es, en cuanto a la convivencia entre la diversidad de sus individuos, grupos, ideas, intereses e instituciones, pero igualmente a la interrelación entre éstos y el Estado; incluyendo además la dinámica de asignación de poder por parte de la ciudadanía, así como las limitaciones que ésta debe imponer al Estado. La investigación que se desprende de este desarrollo teórico, ubica la importancia de la formación cívica y ética dentro del contexto educativo y su relación con habilidades y actitudes requeridas para el desarrollo de este tipo de competencias en los alumnos y que deben estar presentes en sus profesores.

Así pues, cuando nos acercamos al término de educación democrática destacamos una idea donde:

> "...democracia significa mucho más que darle un voto a cada uno. Es un proceso de 'comunicación moral' que implica evaluar los propios intereses y necesidades, escuchar y tratar de entender a los demás y conciliar puntos de vista conflictivos de manera justa y cooperativa" (Kohlberg, Power y Higgins, 1997:46).

Ahora bien, la escuela es el contexto institucional donde la educación constituye su actividad esencial, lo que no quiere decir que de manera inherente los procesos educativos se orienten con dinámicas democráticas. Sin embargo para la percepción de este proyecto renunciar a la escuela como un factor de cambio en la sociedad, en función de su atribución como parte de los aparatos ideológicos de control del Estado (Althusser, 1985) resulta desafortunado.

Por ello, en lugar de prescindir de un amplio conjunto de recursos económicos, humanos y de infraestructura bajo una perspectiva determinista, es preferible considerar que olvidarse de

la educación escolarizada institucional es dejar a la deriva buena parte del inicio de un proceso educativo de fondo. Igualmente es minimizar los procesos de resistencia y negociación de los y las estudiantes y profesores, así como subvalorar su capacidad de respuesta y contradecir una correspondencia precisa con una determinación estructural del sistema social (Apple, 1997:178,179). De esta manera, el proceso de educación democrática no únicamente corresponde a las etapas del desarrollo de la infancia, la adolescencia y la juventud temprana, sino que abarca a todo el ciclo de vida de las personas, tiene una dimensión mucho más amplia que la apropiación de conocimiento académico y que se convierte en un elemento para emancipación de las personas y la vida democrática de cualquier sociedad (Freire, 1996:19-30). De acuerdo con esta perspectiva, el sistema educativo es un instrumento importante en la formación de una ciudadanía para una sociedad democrática.

Con relación a los planteamientos teóricos del presente capítulo, el proyecto de investigación que estos sustentan se orientará al estudio del estado de la formación de ciudadanos, enfocándose en el nivel de educación superior, pero asumiendo el efecto que en la formación de ciudadanía tiene todo el sistema educativo desde la educación básica. Es decir, el estudio se orientará a las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes de educación básica (IFAD), con relación al futuro papel de los estudiantes de estas instituciones como maestros en el sistema educativo. Por ello, se enfocará sobre el conocimiento de las capacidades que permiten avanzar en la conformación de una ciudadanía nacional pero con el respeto por las diferencias interculturales. Asumiendo la propuesta sobre la importancia de conocer las capacidades de las personas, que les permitirán en un momento dado elegir realmente entre diferentes cursos de acción más allá de las meras actuaciones logradas en un momento y contexto determinado.

CAPÍTULO 2 ELEMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

El capítulo dos se divide en tres apartados también, en el primero se expone el posicionamiento epistemológico que desde la perspectiva de las Ciencias Sociales adopta esta investigación. El segundo, presenta la conversión de los antecedentes teóricos en los referentes empíricos desde donde se proponen las variables de estudio. Mientras que el tercero contiene el desarrollo metodológico, planteamiento del problema y diseño de investigación.

2.1. Posicionamiento Epistemológico

De manera tradicional el estudio de las Ciencias Sociales durante el siglo XIX y buena parte del XX se ha proyectado desde lo que se había configurado como el paradigma dominante, uno planteado desde el positivismo y con una diferenciación acentuada entre las distintas disciplinas desde las que se abordaba su objeto de estudio. La Política, la Economía, la Sociología y la Antropología, se ocupaban del estudio del comportamiento y actividades de los seres humanos, ubicando las unidades de análisis a nivel del agrupamiento en colectividades, es decir en la sociedad, y en los marcos sociales desde los cuales se configuraban las prácticas y actividades de dichas sociedades. Sin embargo, desde las últimas décadas del siglo XX se ha venido evidenciando que el objeto de estudio de las Ciencias Sociales contiene un conjunto de características que no permiten un emparejamiento con las caracterizaciones de los estudiados desde las Ciencias Naturales, desde donde se había afirmado el paradigma positivista con gran éxito. Esto, debido a que el objeto de estudio de las Ciencias Sociales no responde de manera inherente a la manipulación experimental y la información no puede acumularse con rapidez, sino que en realidad su objeto de estudio es susceptible de ser comprendido con el enfoque de diversas disciplinas. Con lo que la división disciplinar al interior de las Ciencias Sociales, se

había mantenido mayormente por situaciones políticas que sostenían de fondo intereses colectivos y de reproducción de cada una de las propias disciplinas. En este sentido, las Ciencias Sociales en su conjunto se habían ubicando como productoras de conocimientos, mientras que las disciplinas individuales se ubicaban como reproductoras de conocimiento y divulgación (Wallerstein, 2003: 258, 260, 265, 276).

Por ello, han surgido propuestas que plantean buscar caminos para derribar las barreras innecesarias entre las disciplinas, apelando a la investigación interdisciplinaria como una mejor manera de dar cuenta de su objeto de estudio, el cuál incluso se reorganiza al igual que se combinan los métodos de análisis. Se busca la diversidad de enfoques sobre los problemas complejos al igual que la multiplicidad de abordajes metodológicos, e igualmente se considera la inclusión de otras disciplinas al conjunto de las Ciencias Sociales como por ejemplo la Psicología Social. Esto, en la idea de disciplinas de enlace que utilicen desarrollos teóricos básicos de otras disciplinas fuente, y que permitan un mejor reconocimiento de las peculiaridades de los problemas (Wallerstein, 2003:261 y Hernández, 1998:39). Una de las propuestas al respecto es la de los sistemas mundo de Wallerstein (1997 y 2003:259, 263), donde plantea la interacción de diversos métodos de análisis. Por ejemplo, sumando al nomotético el ideográfico que tradicionalmente había sido limitado, en la perspectiva de unas Ciencias Sociales que mantenían un proceso evolutivo lineal, y por lo tanto no había espacio para la concepción de una historia humana y científica que diera lugar a la incertidumbre de su devenir.

Igualmente Wallerstein plantea una alternativa en cuanto a la tradicional unidad de análisis de las Ciencias Sociales bifurcada entre la Sociedad y el Estado; en la cual, cada vez se hace más complicado identificar los límites exactos de cada uno. Así, propone los Sistemas Históricos en la idea de considerar la complejidad al integrar lo nomotético y lo ideográfico, identificando tres sistemas históricos: a) los mini sistemas, b) los imperios mundo y c) las

economías mundo; proponiendo como alternativa del "sistema histórico de economía mundo actual" al capitalismo (Wallerstein, 2003: 266, 267).

La naturaleza de la propuesta de Wallerstein apunta a uno de los tres momentos de desarrollo (periodo de ciencia revolucionaria) de las disciplinas científicas que propone Thomas Kuhn (1971), en el cual el paradigma científico dominante comienza a ser cuestionado de manera seria, por el conjunto de anomalías que ya no es posible justificar y mantener el estatus de dominante, con lo que paradigmas rivales comienzan a aparecer. Según este planteamiento nos encontramos en la antesala de una etapa posparadigmática, caracterizada por la aparición, desarrollo y confrontación de distintos paradigmas.

Desde los elementos anteriores, en el presente proyecto se considera que en función de la suposición de un momento de crisis científica actual, es importante acceder al objeto de estudio desde una perspectiva que supere incluso el pos positivismo que aduce una mayor flexibilidad en un intento por reconfigurarse en función de las demandas que le han surgido. La perspectiva es la de ubicarse en el constructivismo en tanto que resulta más conveniente en función de la complejidad de los fenómenos sociales, y del conjunto de factores contextuales, axiológicos y de realidades múltiples que afectan a los seres humanos que protagonizan dichos fenómenos. Igualmente, se considera un posicionamiento con afinidad de la propuesta de los Sistemas Mundo en virtud de la perspectiva multidisciplinaria y de la consideración de un desarrollo histórico no lineal y progresivo de la historia humana. Así, el sistema mundo capitalista se puede visualizar desde dos perspectivas en tanto la dinámica de expansión e integración de los diversos contextos que éste afecta y que parecen no sumarse a su dinámica: Primera que los fenómenos o contextos que aún no se integran, lo harán en la medida en que se sumen a la lógica de las estructuras capitalistas, las cuales a largo plazo serán dominantes. Segunda, en realidad se trata de anomalías donde dominan estructuras capitalistas, y dichas anomalías no deben buscar

justificarse, sino deben considerarse como patrones que si bien se manifiestan en trayectorias de largo plazo del sistema en cuestión, hacen referencia a momentos de transición, y que por lo tanto deben analizarse (Wallerstein, 2003: 270 – 271, 275). De entre estas dos perspectivas en el presente trabajo se opta por la segunda, pues contempla que la cuestión de la democracia como sistema político entrelazado con el capitalismo, presenta diversas problemáticas para lograr su consolidación en contextos particulares como América Latina; e igualmente, cuestiona en cuanto a la funcionalidad entre democracia y capitalismo en contextos donde se supone ambos se encuentran en asociación consolidada, como las democracias europeas, de Estados Unidos y Canadá. El tema de la transición política en México y las dificultades para lograr la instauración de una democracia cabe precisamente dentro de esta segunda perspectiva.

Considerando en el presente trabajo el estudio de la democracia como objeto general, y de la educación para la democracia y la formación de ciudadanía como objeto particular; se visualiza la utilidad del constructivismo (Sandín, 2003) en función del empleo de diversos enfoques metodológicos, para lograr una aproximación más amplia a los mismos; lo que no significa, que exista la abstinencia en emplear técnicas de recopilación de información que se hayan generado y fortalecido bajo métodos cuantitativos o cualitativos. En este caso nos ubicaremos en paradigmas desarrollados y afianzados en la Psicología Educativa y la Psicología Social, el paradigma psicogenético y el socio cultural; partiendo para este posicionamiento de la perspectiva de que el empleo de múltiples paradigmas y teorías en una disciplina, potencializa las competencias heurística y racional, en lugar de considerarse un signo de no madurez de las ciencias (Feyerabend, 1989).

De manera particular, por parte del paradigma psicogenético se concibe al sujeto cognoscente con un papel activo en el proceso del conocimiento, en el cual el objeto a conocer provee información importante pero no es suficiente, pues dicha información obtenida por los

sentidos se encuentra fuertemente condicionada por los marcos conceptuales, los cuales orientan el proceso de adquisición del conocimiento. A la vez dichos marcos se construyen en interacción entre el sujeto y el objeto; es decir, se plantea un interaccionismo con indisolubilidad entre el sujeto y el objeto (Piaget, 1971; Castorina, 1989 y Hernández, 1998:176,177). Desde este paradigma se consideran capacidades y competencias requeridas en la interacción social que tengan por objeto generar dinámicas democráticas, como por ejemplo el razonamiento moral.

Por parte del paradigma socio cultural se ubica una dinámica de interaccionismo dialéctico, donde además de existir el del sujeto – objeto se introduce el contexto, el cual plantea dos formas de mediación, por el contexto sociocultural (los otros, las prácticas socioculturalmente organizadas, etc.) y por los artefactos culturales que usa el sujeto (herramientas orientadas a la transformación externa, y signos orientados internamente). Es decir, el conocimiento tiene su origen en la interacción dialéctica entre el sujeto cognoscente y el objeto, en un contexto histórico del que forma parte el sujeto y que lo determina (Vigotsky, 1979; García-Madruga, 1995 y Hernández, 1998:220). Considerando desde este posicionamiento la ideología educativa como una manera de hacer referencia a dicho contexto sociocultural.

En ambos paradigmas se opta por el empleo de herramientas de procesamiento cuantitativo, que permitan por medio de diversas actitudes plasmadas en las respuestas a los instrumentos empleados, dar cuenta de los valores implícitos en el desarrollo moral y los posicionamientos ideológicos educativos; esto en cuanto las actitudes se ubican como uno de los mejores predictores del comportamiento y reflejo de los valores. Entonces las actitudes se definen como juicios evaluativos sobre un objetivo, situación, persona o acciones, pudiendo ser dichos juicios bueno o malos; con lo que las actitudes representan la preferencia favorable o negativa del individuo hacia el objetivo (Worchel, 2002). Es importante puntualizar que las actitudes son un concepto de menor alcance teórico que los valores (Rokeach, 1973), y que en

todo caso diversas actitudes como unidades menores pueden dar cuenta de la asunción de determinados valores considerando a estos como unidades mayores. En este sentido, se describen y conceptualizan las actitudes[15] sólo como elementos que nos permiten acceder a los objetos de estudio principales: el razonamiento moral y la ideología educativa. Con respecto a las herramientas de recopilación de información empleadas, si bien facilitan un procesamiento cuantitativo, igualmente hacen referencia a elementos cualitativos en función de la naturaleza de los constructos teóricos a que pertenecen las variables empleadas. En la sección siguiente se abordarán los elementos teóricos metodológicos para estos posicionamientos.

2.2. Del Desarrollo Teórico a los Referentes Empíricos.

2.2.1. Educación Democrática, Educación Moral, Cuestión de Valores

Partiendo de los siguientes posicionamientos: A) Delimitando como objeto de estudio general a la democracia, y como objetos de estudio particulares a la educación democrática y la formación de ciudadanía; B) Destacando, como ya en el capítulo primero se ha planteado la necesidad de una formación de ciudadanía que contemple la participación política y que se posicione en relación a la autoridad pensando críticamente sobre ella y contando con un sentido de compromiso social; C) Reconociendo que la educación formal de los sistemas educativos escolarizados es de vital importancia, no porque no se considere importante la educación de los padres a este respecto, sino porque la escuela y su papel están sujetos a un control político más directo; se debe señalar que cuando hablamos de educación democrática se está abordando el tema de la educación moral, debido al conjunto de principios y valores que ésta implica, y en

[15] Para una descripción más detallada de las actitudes y de los tipos de información cognoscitiva, afectiva y conductual en que éstas se basan y de sus teorías, véase: Higgins y McCann, 1984; Higgins y Rholes, 1978; Zajonk, 1968; Bem, 1972 y Fishbein y Ajzen, 1974

donde se destaca la importancia de la participación de diversos actores, entre ellos la familia y la escuela (Guttman, 2001:72, 74, 76, 77).

En cuanto a la educación moral en las escuelas se pueden plantear dos perspectivas diferentes: A) La primera con cuatro posicionamientos generales desde la perspectiva de la democracia: amoralidad, neutralidad liberal, moralismo conservador y moralismo liberal (Guttman, 2001:74). El amoralismo, supone el empleo de la escuela para la única enseñanza de los conocimientos académicos y el asunto de los valores se considera de competencia privada a lo familiar, lo cual implica una primacía de lo privado sobre lo público que fractura una dinámica social democrática colectiva como fin de la democracia. La neutralidad liberal, implica la clarificación de valores, basándose en dos principios, ayudar a los alumnos a entender y desarrollar sus propios valores, e inculcar respeto por los valores de otros; es decir, difiere del mero adiestramiento en un conjunto de valores específicos. Sin embargo, este mismo posicionamiento ya implica un conjunto de ciertos valores como la racionalidad, la libertad y la igualdad. El moralismo conservador, está orientado a enseñar a los niños comportamientos morales, donde importa el comportamiento o el resultado final de dicha educación moral y no su proceso ni el razonamiento crítico. Mientras que el moralismo liberal propone la autonomía moral como el objetivo de dicha educación y destaca el proceso y el razonamiento crítico (Guttman, 2001:77,78,79,81). B) La segunda, con tres posicionamientos desde la perspectiva de que la educación moral indefectiblemente supone un asunto de valores: Valores absolutos, concepción relativista de los valores y construcción racional y autónoma de los valores (Buxarrais, Martínez, Puig y Trilla, 1997). La posición de los valores absolutos plantea la posibilidad de derivar valores absolutos indiscutibles e inmodificables, que suelen imponerse por una autoridad y pretenden regular minuciosamente la vida personal y social, así los medios para la transmisión de valores se escogerán según se asuman los más oportunos, instrucción,

convencimiento, adoctrinamiento e incluso las coacciones. La concepción relativista de los valores, suele emplearse cuando los modelos absolutos han entrado en crisis o en momentos de coyuntura social y/o política, pero también puede sostenerse como una posición filosófica general; se fundamenta en la convicción de que no hay una opción de valor preferible en sí misma, sino que en realidad, valorar algo es una decisión basada en criterios totalmente subjetivos, lo que resulta en reduccionismos emotivos según la tendencia moral en turno. La perspectiva de construcción racional y autónoma de valores, por su parte no plantea la existencia de valores absolutos, pero tampoco es relativista planteando que no todo es igualmente bueno, sino que hay principios valiosos de carácter abstracto y universal que pueden servir de guía de la conducta de las personas en situaciones particulares, lo que implica la posibilidad del uso libre y autónomo de la razón para la configuración de criterios que sirvan para justificar y guiar formas concretas de conducta.

En las dos perspectivas anteriores, se pueden identificar elementos que sustentan el proyecto de la educación pública mexicana, cuya normatividad[16] se encuentra contenida tanto en la Constitución Mexicana en su artículo 3º, como en la Ley General de Educación en sus artículos 7º y 8º. Dichos elementos articulan una propuesta que primero integre principios formales sobre los que descansa la moralidad, y que posteriormente pueda aplicarlos en normas concretas de comportamiento para resolver situaciones históricas por medio de principios y normas de conductas eficientes, coherentes y auto dirigidas. Por ello, desde el posicionamiento del presente trabajo, donde se destaca la particularidad de una sociedad cuyo régimen democrático se encuentra en transición, la propuesta contempla elementos tanto de una neutralidad liberal como de un moralismo liberal y una construcción racional y autónoma de valores.

[16] Dicha normatividad jurídica ya se ha planteado anteriormente en este trabajo en el capítulo 1 sección 3.

Un planteamiento directriz puede ser identificado en las propuestas de Piaget (1971) y Rawls (1971); considerando la esquematización en tres fases de la teoría moralista liberal, con una perspectiva de formación política ciudadana y las etapas escolares dentro del sistema educativo (cuadro 1). Fase uno, aprender la "moralidad de la autoridad" siguiendo reglas que a los niños les sean indicadas por sus padres y otras autoridades. Fase dos, desarrollar una "moralidad de asociación" caracterizada por la aceptación de reglas porque éstas son apropiadas para el provecho de las asociaciones de las que se forma parte y de los roles sociales que se comparten. Fase tres, logro de una "moralidad de principios" que implica un apego natural a los principios morales producto de la experiencia de asociaciones previas (Guttman, 2001:83).

Cuadro 1 Ciclos escolares, formación política ciudadana y desarrollo cognitivo y moral.

Educación Primaria	Secundaria y Preparatoria	Profesional y Postgrados
Compromiso social	*Participación política*	*Deliberación racional*
Moralidad de autoridad: Seguimiento de reglas indicadas por padres y autoridades	Moralidad de asociación: Aceptación de reglas porque son apropiadas para el provecho de las asociaciones de las que se forma parte y de roles sociales compartidos	Moralidad de principios: Apego natural a principios morales, producto de la experiencia de asociaciones previas
Esquema de una educación moral desde la perspectiva de una sociedad que privilegia la democracia y en función de una construcción razonada de los valores implícitos. **Fuente: Elaboración propia con elementos teóricos de Guttman (2001), Piaget (1971) y Rawls (1971).**		

En esta dinámica cada fase supone un progreso de la anterior, la moralidad de autoridad sobre la anarquía del deseo, la moralidad de asociación para lograr la equidad y la crítica de la autoridad, la moralidad de principios para lograr autonomía sobre el contexto, es decir, avances de la justicia ante la injusticia. En este sentido, la educación moral no tiene porque convertirse en

una imposición de valores y normas de conducta, tampoco se reduce a la habilidad personal de adoptar decisiones en función a elementos subjetivos personales o sectoriales, por el contrario, debe pretender el desarrollo de capacidades que intervienen en el juicio moral y sus correspondientes acciones (Buxarrais, Martínez, Puig y Trilla, 1997); de hecho la política educativa mexicana contempla en su normatividad[17] la formación de valores de la democracia y la promoción del correspondiente desarrollo moral. Una perspectiva tal, que se orienta a desarrollar la capacidad de conducirse de modo racional y autónomo considerando el nivel personal y colectivo en situaciones de conflictos de valores, hace referencia directamente al desarrollo moral y a la propuesta constructivista de Kohlberg (1992) que se aborda más adelante en este capítulo; y constituye un elemento esencial en las dinámicas de transformaciones sociales y colectivas que un contexto de transición social y política requieren.

Tanto en una sociedad con democracia consolidada que idealmente facilitara el logro de una moral de principios, como en una sociedad con democracia en transición que teóricamente pudiera no ofrecer el potencial implícito para dicho logro aunque si puede aspirar al desarrollo de una moralidad de asociación, se debe tener presente la diversidad de programas de educación moral y de contextos socioculturales que sin duda las afecta a ambas; circunstancia que nos lleva dentro de la perspectiva de la educación moral en un primer momento a revisar el estudio de los valores, en cuanto productos sociales colectivos que dan cuenta de las características del entorno desde donde se piensa una educación moral. Y en un segundo momento, a abordar los elementos teóricos conceptuales y sus constructos por medio de los cuales se plantea la presente investigación, esto es el razonamiento moral y la ideología educativa.

[17] Instrumentos jurídicos ya citados anteriormente: Constitución Política Mexicana y Ley General de Educación.

2.2.1.1. Valores, productos sociales, caracterización del entorno

Los valores, consensualmente se han definido como representaciones y transformaciones cognitivas de las necesidades, sean estas individuales, sociales o institucionales. Dichas representaciones son creencias perdurables de que un modo específico de comportamiento es personal o socialmente preferible a otro modo opuesto de comportamiento (Rokeach, 1973; Díaz-Guerrero, Moreno y Díaz-Loving, 1995 y Barba, 1997). En este sentido, los valores son prioridades asumidas por una persona, por una institución, por una comunidad, y reflejan las ideas e imágenes que del mundo se tienen; consecuentemente son reflejadas en las cosas que hacemos, las actitudes que asumimos y las obras que creamos, e igualmente son puestas en práctica en la vida cotidiana incidiendo en el desarrollo de las personas y la comunidad (Hall, 1988:54). Los valores se convierten entonces en organizadores de creencias acerca de principios, normas estándares de comportamiento y metas finales de vida y expresan preferencias con importancia cultural, las cuales juzgan la bondad o maldad de dichas normas, metas y comportamientos (Kerlinger, 1981:267).

En este sentido se pueden identificar las siguientes características en los valores: a) Son estables como creencia, es decir tienen una existencia continuada; b) Expresan su significado no sólo por sí mismos, sino como parte de un sistema jerarquizado donde los contenidos valorales adquieren posiciones relativas; c) Son de naturaleza prescriptiva, por lo que los medios y fines de las acciones son juzgados como deseables o indeseables; d) El valor como todas las creencias tiene tres componentes, cognitivo, afectivo y conductual, donde cada componente puede afectar y ser afectado por los otros; e) Se pueden constituir en valores instrumentales y valores terminales, es decir, como conductas preferibles temporales o como estados fines o metas finales, los primeros pueden ser morales y de competencia, y los segundos personales y sociales; f) El valor además de ser algo deseado es una preferencia, por lo que influye en la selección de

modos, medios y fines de acción disponibles; y g) El valor siempre tiene un sujeto que lo realiza, no existe independiente a éste, por lo que siempre tienen un contexto social y cultural compartido (Barba, 1997:49-52).

Pero además de identificar sus características es importante señalar sus funciones, las cuales son: a) Sirven para posicionarse en relación con las costumbres y procederes sociales como deseables o no, es decir, son elementos de comparación moral; b) Predisponen para favorecer o adoptar una ideología política o religiosa entre diversas disponibles; c) Son prioridades generadoras de conducta, es decir, son puentes para la acción entre el mundo interior de pensamientos, sentimientos, intuiciones y el mundo exterior de la realidad concreta; d) Son guías que sirven para evaluar a los otros, a nosotros mismos, realizar comparaciones y representarnos ante los demás; e) son fuertes motivadores del comportamiento arraigados en la estructura de la personalidad; f) Realizan una función de racionalización de las actitudes y las acciones, con lo que ayudan a mantener o acrecentar la autoestima; y g) Como sistema jerarquizado, los valores cumplen la función de ser un plan de resolución de conflictos y en la toma de decisiones (Rokeach, 1973; Hall, 1988; Barba, 1997 y Hirsch, 1998).

En relación con los elementos descritos anteriormente, resulta consecuente afirmar que el concepto de los valores es un concepto medular en todas las Ciencias Sociales; por un lado, la variable dependiente más importante en el estudio de la cultura, de la sociedad y de la personalidad; y por otro lado, como variable independiente es esencial en el estudio de las actitudes sociales y del comportamiento (Rokeach, 1973).

Por ello, cuando abordamos el tema de la democracia y la formación de ciudadanía, los valores participan tanto en dar cuenta del contexto social, económico, político y cultural en donde se gesta la transición y consolidación democrática, como en las necesidades o requerimientos de una sociedad para lograr una consolidación democrática en todos los

contextos; es decir, pueden dar cuenta de contradicciones que permitan identificar las bases socioculturales y políticas reales sobre las que se pretenden activar procesos de formación de ciudadanía que favorezca la consolidación democrática, en particular en el contexto educativo. Por ejemplo, la cuestión del valor que se le asigna a la democracia y el que se le asigna a una mayor necesidad de autoridad, ambas en cuanto a necesidades no satisfechas y por lo mismo convertidas en valores importantes, que nos hablan de las características con las que la autoridad se ejerce y de sus consecuencias en el logro del orden, libertad y justicia (Díaz-Guerrero, Moreno y Díaz-Loving, 1995:4,5). Esta situación en el contexto educativo que nos ocupa, plantea la necesidad de conocer cuáles son los valores que los profesores ostentan por medio de las ideologías educativas que sostienen, e identificar la conveniencia de los mismos para el logro de ciertos ideales educativos orientados a formar una ciudadanía para la democracia.

Además, a pesar de que existan transformaciones importantes en los escenarios sociales, políticos y económicos, los valores suelen llevar otro ritmo de modificación o cambio, pues como ya se expuso anteriormente los valores son relativamente estables y se encuentran arraigados en la estructura de la personalidad. Sin embargo, cuando nos ubicamos en el escenario social si bien las modificaciones valorales colectivas o globales son poco perceptibles; en los diferentes segmentos o grupos de la sociedad es más fácil observar desplazamientos en cuanto a las posiciones valorales asumidas, lo que nos plantea una mayor distancia entre los grupos y, por lo tanto una sociedad más plural, en la que resultan importantes dos puntos: la capacidad para convivir con grupos y personas que asumen diferentes jerarquizaciones valorales; y la capacidad para reorganizar las propias jerarquizaciones así como la inclusión de nuevos elementos valorales (Alducin, 2004). Ambos puntos resultan importantes en los contextos educativos para la formación de ciudadanía y se encuentran implicados en el razonamiento y desarrollo moral.

Como se ha sostenido en argumentos previos, una educación para la democracia de manera obligada aborda el tema de la educación moral, la cual es un asunto de valores, los cuales suelen mantenerse con relativa estabilidad en el tiempo y requieren de procesos intencionados para configurar nuevas escalas y jerarquías valorales. Ahora, se revisará la cuestión de los estudios de valores en México, para dar cuenta de su condición contextual, y posteriormente nos ocuparemos del razonamiento moral e ideología educativa como variables que permitirán un acercamiento al contexto educativo en la temática de la educación moral y la formación de ciudadanía.

2.2.1.2. El estudio de los valores en México

En México se han realizado diversas investigaciones sobre los valores, las cuales han implicado distinciones significativas en cuanto el tipo de valores que se estudian, niveles de amplitud y profundidad de los estudios, marcos disciplinarios empleados, estrategias y métodos de investigación, población considerada y criterios de selección de las muestras.[18] Sin embargo, en función de los objetivos del presente trabajo, dos proyectos cuyas características de presentar estudios longitudinales y una amplitud macro social sirven para dar cuenta de valores destacados y relacionados con la educación democrática; así como de la modificación de las jerarquizaciones de algunos de los valores importantes en la temática que nos ocupa, e igualmente de la amplitud del contexto nacional que representan. Los trabajos son de Alducin Abitia (1986, 1991, 1993, 2004) sobre los valores de los mexicanos y los de la encuesta mundial de valores que se realizó primero cada diez años y posteriormente cada cinco a partir de 1981 (Inglehart, Basañez y Nevitte, 1994 y Hernández y Narro, 1987). De dichos proyectos retomaremos los elementos pertinentes para esta investigación.

[18] Una descripción amplía al respecto puede encontrarse en Hirsch, 1998.

En ambos estudios se observa que la transformación de los valores se ha venido presentando de manera gradual, y que no por el simple hecho de que se instituyan nominalmente sistemas políticos democráticos -y los correspondientes discursos institucionales o el mero desarrollo económico-, han de manifestarse cambios destacados en aspectos sociales, culturales y las jerarquizaciones de valores (Alducin, 1991 e Inglehart, Basañez y Nevitte, 1994). Se observa de manera compartida que en el ámbito institucional, se establece una mayor confianza o valoración en torno al sistema de enseñanza o la institución escuela, quedando regularmente en los últimos lugares las instituciones políticas como el Poder de la Unión y los propios funcionarios públicos (Hernández y Narro, 1987 comentando la encuesta mundial de valores 1981-1982). Además, dentro de la misma temática de la educación, se sigue considerando a la escuela como el espacio ideal que sirve para aprender, educar, útil para triunfar en la vida, asegurar el futuro, lograr una posición y conseguir trabajo; en resumen, una herramienta poderosa de movilidad social (Alducin, 1993). Asimismo, a la educación se la considera como uno de los modificadores de los valores, es decir un mayor grado de educación supone la asunción de ciertos valores y determinadas jerarquizaciones (Hernández y Narro, 1987). En otro aspecto, en relación con la participación política expuesta anteriormente y su importancia dentro de la formación de ciudadanía, se observa también de manera compartida en ambos trabajos, que la participación política a pesar de que pueda ser considerada con cierta importancia, el involucramiento activo en ella es escaso, y que la propia imagen de los mexicanos en política es poco favorable, pues se consideran manipulables, desinformados, apáticos o indiferentes (Alducin, 1991 y 2004:31 y Hernández y Narro, 1987). En este sentido, actualmente en México se ha presentado un fenómeno bajo el autodenominado “Movimiento Yo soy #132” iniciado por estudiantes universitarios, que confronta esta situación de la desinformación y manipulación de ciertos medios de comunicación, lo que resulta coherente con la perspectiva de la educación

como un modificador de valores. En otro aspecto, en función de la necesidad de transformación social para una mejora colectiva, que implícitamente significa un cambio de jerarquización en los valores sociales, se considera en una proporción de tres a uno que los cambios se deben dar poco a poco y por medio de reformas (Hernández y Narro, 1987), donde la mayoría de la población prefiere renunciar al consenso en función de la eficiencia (Alducin, 1993). Sin embargo también se observa que la mayor o menor preferencia por cambios radicales o graduales, se asocia con la preferencia política de izquierda y derecha respectivamente (Giménez y Moreno, 1997 comentando la 3ª encuesta mundial de valores 1996-1997).

Por otro lado ciertos valores que se asumen, privilegian y mantienen en el contexto social, nos hablan del tipo de democracia que una sociedad visualiza, o de las dinámicas necesarias para lograrlas. Por ejemplo, a la propiedad privada se le asigna un valor fundamental dentro de la sociedad, contra ideas como: que genera desigualdad o que debe limitarse para beneficio social, situación que además en un lapso de quince años (entre encuesta y encuesta) se ve reducida muy poco (Alducin, 2004:31). En cuanto a las costumbres y tradiciones, la mayor consideración es que estas no deben cambiar, pues son la herencia más importante, contra ideas como: que han ido cambiando por otras que funcionan mejor, o que están en crisis como resultado de una sociedad cambiante. Y con respecto a la característica más valiosa en una persona (bien podría ser en un ciudadano), la honradez es la cualidad más apreciada, la segunda el respeto, la tercera la humildad, la cuarta el buen humor, la quinta la dignidad y la sexta el esfuerzo (Alducin, 2004:21,23).

En este breve orden de ideas, se puede realizar una lectura tentativa del tipo de democracia en el imaginario valoral de la sociedad mexicana. Se está pensando en una democracia mayormente de corte republicana y capitalista, en la cual adicionalmente las normas valorales tradicionales provenientes de un régimen autoritario pretenden ser mantenidas;

esperando una actuación ciudadana mayormente basada en la honestidad, y considerando la autoridad y su contraparte de sujeción sobre aquellos que se ejerce como un elemento importante; buscando mantener un estatus social aceptable, y en un lugar posterior el empleo del esfuerzo para lograr el cambio democrático pretendido. Se pueden observar contradicciones con una dinámica social, institucional y política requerida para la transición y consolidación democrática, que requiere de una participación política activa y constante, bajo una dinámica de una reforma institucional obligada, donde la autoridad debe ser criticada, evaluada y llamada a la rendición de cuentas; lo que sin duda requiere de una revisión de los valores, costumbres y tradiciones socialmente aceptadas y culturalmente reproducidas.

Desde la Psicología Social y la Etnopsicología como disciplinas que se orientan al estudio del comportamiento humano modulado y explicado en contextos sociales, culturales e históricos particulares, se ha realizado un desarrollo teórico de perspectiva histórico-socio-cultural (Díaz-Guerrero, 1967; 1972; 1982; 1989; 2004 y Alarcón, 2010); el cual aporta elementos importantes para el análisis de aparentes contradicciones como las anteriores. Por ejemplo, Díaz-Guerrero (Peck y Díaz-Guerrero, 1967 y Díaz-Guerrero, 1968) plantea que existe una distinción básica en la personalidad de los mexicanos, que en general han crecido con una tendencia a la abnegación,[19] lo que explica parcialmente su forma de entender el respeto, la forma como otorgan el poder y la preferencia del amor sobre el poder, la flexibilidad a la severidad, la cooperación a la competencia y considerar la obediencia como una gran virtud; todo esto en contraste con el caso de la cultura estadounidense; que cuenta con una tendencia igualmente histórica al egocentrismo, a colocar el centro del poder, de la libertad y de todo lo que la naturaleza humana puede dar en el individuo (Díaz-Guerrero, 1989:16). A partir de este contraste, se hace comprensible una explicación de las contradicciones observadas, cuando se

[19] Abnegación, como la negación de sí mismos y de sus necesidades en beneficio de otras personas y de la sociedad.

pretende instaurar un modelo político de régimen democrático generado en contextos históricos y sociales particulares como lo es Norteamérica, en otro contexto histórico, social y cultural como lo es México y Latinoamérica. Este otro contexto, en la descripción de Díaz-Guerrero (2004:153) está caracterizado por una sociedad tradicional, en donde las maneras de actuar y pensar son transmitidas de generación en generación y perpetuadas a pesar de los hechos descubiertos por las ciencias físicas y sociales. Donde las fuerzas de imitación son muy poderosas en relación con la receptividad del niño hacia lo que le rodea, y el contacto con adultos saturados con la tradición le hacen muy difícil escapar a una saturación similar (Mead, 1931:195). También se observa que el valor y la potencia que los individuos se atribuyen a sí mismos, parecen estar ligados fuertemente a personas e instituciones con poder y bondad exaltados, como la madre, el padre, el hermano mayor y la familia (Díaz-Guerrero, 1982:236).

Lo anterior invita a reflexionar sobre la importancia de concebir una democracia particular para el contexto latinoamericano, o al menos, en configurar las propias vías para lograr la transición desde el autoritarismo a la democracia. Siendo trascendente para ello conocer las configuraciones ideológicas y los valores que las subyacen, así como las capacidades psicosociales de los individuos, grupos e instituciones que conforman nuestra sociedad. Aquí se puede observar lo sustancial de realizar estudios sobre los valores que priman en el contexto educativo, en particular en cuanto a la función y fines de la educación, pero igualmente en relación con la capacidad para la convivencia entre diferentes jerarquizaciones de valores o bien la reestructuración de las jerarquías asumidas. Elementos desde los cuales nos orientamos al estudio de la ideología educativa y el razonamiento moral, componentes implicados en la educación institucional escolarizada y sus procesos pedagógicos orientados a la formación de una ciudadanía con competencias para una interacción social democrática.

2.2.2. Referentes Teóricos del Desarrollo Moral.

Una premisa básica en los diversos modelos pedagógicos, asume que en el binomio profesor – estudiante, las capacidades que se pretende desarrollar en el estudiante son ya un dominio adquirido del profesor, de tal forma que éste funcione para el estudiante, como quien enseña, ya sea mediador, mentor o tutor dependiendo del modelo que se enuncie (Escribano, 1992:12-16). En consecuencia, la expresión "nadie puede brindar a otros lo que no ha adquirido para sí mismo", constituye una premisa básica para la instrumentación de programas para el desarrollo (Pick y Poortinga, 2005). Por ello resulta de suma importancia conocer si las competencias ciudadanas que se pretenden desarrollar en los estudiantes son ya un dominio de quienes están dirigiendo los procesos educativos en la micro dinámica del aula o del plantel educativo. Un conocimiento de esta naturaleza es significativo tanto para el diseño como para la implementación de políticas públicas en materia de educación que pretendan incidir en la formación de ciudadanos por medio del sistema educativo oficial.

Toda vez que este proyecto se propone indagar sobre el comportamiento de las personas, a continuación abordaremos los elementos que se encuentran mediando dicho comportamiento.[20] Entre estos elementos están las capacidades cognitivas como el razonamiento formal según la tradición cognitiva (Piaget, 1981 e Inhelder y Piaget, 1984); así como otros elementos contextuales a las estructuras cognitivas ya sean factores externos al individuo que le condicionen para realizar una acción, como las amenazas, costos, recompensas; o bien factores internos como sus expectativas, afectos, e ideas previas producto de experiencias anteriores (Worchel, 2002: 271-280 y Palacios, Marchesi y Coll, 1999: 462-463). Entonces, el hecho de

[20] Los elementos mediadores del comportamiento se han considerado desde la perspectiva de diferentes disciplinas como la Psicología del Desarrollo, Psicología Social y Sociología. E igualmente la Ciencia Política se ha considerado para apuntar a un comportamiento político dentro de la sociedad con determinadas características, "Democráticas".

que los futuros profesores como adultos dispongan de herramientas lógicas más potentes, no garantiza la transformación de muchas de las ideas y explicaciones con las que las personas tratamos de dar respuesta a los enigmas de la vida cotidiana o de la aplicación del conocimiento científico.

2.2.2.1. Razonamiento y desarrollo moral

El razonamiento moral, se considera un elemento significativo en el desarrollo de las cualidades cognitivas, con un alcance mayor al mero razonamiento de lógica formal, además integra una categoría ética del comportamiento. Kohlberg (1958) comenzó a investigar el razonamiento moral en su tesis doctoral titulada: "El desarrollo de la autonomía moral entre los 10 y los 16 años", partiendo del postulado que la progresión hacia una moral autónoma no sólo está sujeta a las condiciones del desarrollo cognitivo y culturales como Piaget lo había estudiado; sino que también requieren una sucesiva reorganización cognitiva del significado de los valores culturalmente universales (Kohlberg, 1968:228,229). Su teoría y los trabajos inspirados en ella, además de verificar su hipótesis inicial, han permitido incluso concluir que los últimos estadios de razonamiento moral se logran en la edad adulta (Díaz-Aguado y Medrano 1995: 27). Así para Kohlberg el desarrollo moral del sujeto no se limita a interiorizar las reglas sociales, en lugar de ello, construye nuevas estructuras a partir de interacción con el medio; y entonces, establece su objetivo principal en encontrar las características estructurales por las que atraviesa el desarrollo del razonamiento moral, mostrar su progresiva superioridad y universalidad (Pérez-Delgado y García-Ros, 1991:55). De esta manera, la teoría del desarrollo moral se circunscribe en las tesis fundamentales de Piaget sobre el desarrollo (Reimer, Paolito y Hersch, 1983), las cuales plantean que el desarrollo ocurre porque actuamos como intérpretes activos de nuestra experiencia y entonces construimos significados para entenderla. Para ello nos hacemos categorías generales

de significados, en donde las experiencias se asimilan y se forman expectativas de posibles consecuencias. Sin embargo, al presentarse nuevas experiencias que no pueden asimilarse en las categorías previas, procedemos a revisar dichas categorías, con lo que se emprende el cambio cognitivo, así el desequilibrio cognitivo es condición para el desarrollo.

2.2.2.2. Cognición, afecto y juicios morales

En un primer aspecto, en el desarrollo ocurren dos procesos generales: Organización y adaptación. El primero busca el equilibrio con el entorno clasificando y significando las experiencias en función de las categorías previamente elaboradas; el segundo implica una reorganización cuando las experiencias resultan incompatibles con las categorías previas, lo que sucede por medio de dos sub procesos: el de asimilación y el de acomodación, con los que se consigue la inclusión de nuevas categorías y/o la reestructuración de las previas. En esta dinámica del desarrollo se identifican estadios que se alcanzan con mayor facilidad dentro de los procesos de maduración del ser humano, y otros que requieren de un proceso de estimulación intencionado, por ejemplo por medio de la educación (Schmelkes, 2004:56 y Reimer, Paolito y Hersch, 1983). Por ejemplo, en el desarrollo cognitivo los estadios sensoriomotor, preoperatorio y operaciones concretas se alcanzan de forma más simple en la interacción cotidiana, mientras que para el estadio de las operaciones formales se requiere un proceso de estimulación intencionado para lograr lo que se denomina "decalage"; es decir, la transferencia de las habilidades del pensamiento a situaciones diferentes, lo que amplía el espectro de aplicación de las mismas. Esto supone un primer aspecto a considerar en el desarrollo del juicio moral, en donde el ser humano requiere de un apoyo intencional explícito para acceder a los niveles ulteriores, que son los que ofrecerían capacidades o competencias importantes para interactuar socialmente en una democracia (Reimer, Paolito y Hersch, 1983 y Schmelkes, 2004:59,60). Así,

en el planteamiento del desarrollo moral de Kohlberg[21] (1980), si no se alcanza el cuarto estadio antes de los 18 años, la moral de principios relativa a los estadios 5 y 6 difícilmente se desarrollará.

Un segundo aspecto a considerar con relación al juicio moral, es la correlación que existe entre la cognición y el afecto, pues por un lado, el afecto motiva las operaciones del conocimiento y el conocimiento por su cuenta estructura las operaciones del afecto; es así como el afecto no se podría experimentar como sentimiento o emoción si no tuviera una estructura cognitiva que le diera sentido. De esta manera podemos plantear que el afecto se desarrolla paralelamente al conocimiento, y entonces las emociones que experimentamos cambiarán en la forma en que desarrollemos nuevas habilidades para interpretar nuestras situaciones sociales (Hersh, Paolito y Reimer, 1988:40). Con ello se plantea al juicio moral como una estructura cognitiva, pero que de ninguna manera se encuentra alejada de la afectividad o sea contraria a ésta, lo que de entrada marca la tendencia de la perspectiva del desarrollo moral a una visión integral de la persona. Igualmente en relación con esta influencia que los aspectos afectivos ejercen sobre el comportamiento, y a la interacción que existe entre afectos y cognición, ya se ha demostrado que los procesos cognitivos y afectivos se complementan y no se contraponen en el crecimiento moral de la persona. Por ejemplo, se ha mostrado la interrelación empírica de forma positiva entre conceptualizaciones de orden cognitivo y afectivo, como por ejemplo el razonamiento moral, razonamiento pro social y la empatía (Retuerto, 2002:320-322 y Retuerto-Pastor, Pérez-Delgado y Mestre-Escriva 2004: 64-65).

En un tercer aspecto en relación con precisar el concepto de juicio moral, una buena cantidad de personas piensa en la moralidad en términos de los valores que ha adquirido de su

[21] Los estadios y niveles del desarrollo moral según el planteamiento de Kohlberg son expuestos más adelante en esta sección.

entorno social; entonces, se piensa que una persona tiene valores y por lo tanto se supone que una persona moral obre de acuerdo con esos valores (Hersh, Paolito y Reimer, 1988:45). Sin embargo, esta perspectiva no contempla que pasa cuando los valores de una persona entran en conflicto, entonces ¿cómo decide que valor privilegiará sobre otros? De esta manera, cuando en la persona dos valores entran en conflicto, esta se enfrenta a un dilema moral, en el que tiene que escoger entre dos derechos; entonces la persona somete este dilema a un proceso lógico, aunque se pueda experimentar como una crisis emocional aterrorizante. Esto es significativo, pues las oposiciones y los conflictos entre los valores están presentes en todas las sociedades; pero sobre todo en casos de cambio social rápido, la integración de los valores se ve sometida además a tensiones especiales, como es el caso de nuestra sociedad al pretender el tránsito por un proceso social y político del autoritarismo a la democracia. Así, siempre que se enfrenta una situación de crisis sea a nivel personal o social, hay (o debería de haber) un replanteamiento de los valores sobre los que se fundamenta el ser individual y colectivo, proceso que se activará ya sea de manera consciente, deliberada y racional o no (Reguero, 1996). Entonces, si los individuos de una sociedad no han sido formados en procesos que les hayan permitido asumir valores conscientemente, de tal manera que los puedan convertir en guías de sus actos y decisiones, al igual que compartirlos con otros, la fuerza que pudieran tener como agentes sociales se verá debilitada por carecer de criterios de referencia colectivamente asumidos (Schmelkes, 2004:52).

En función de los aspectos anteriores, se concreta que el ejercicio del juicio moral es un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica; este proceso conlleva una redefinición de la persona misma y de sus derechos en una situación, equilibrándolos con los derechos de las otras personas implicadas (Hersh, Paolito y Reimer, 1988:47). En esto podemos observar claramente la importancia de que la persona cuente con un desarrollo de su juicio moral a niveles o estadios que privilegien valores

que faciliten la convivencia social, pero también la justicia y la democracia. Ahora bien, no es que el ejercicio del juicio moral se limite a escasos momentos en la vida, sino por el contrario es un factor integrante básico del proceso de pensamiento que utilizamos para resolver los conflictos morales que surgen en la vida cotidiana.

2.2.2.3. El planteamiento de Kohlberg

Es importante precisar que la teoría más sólida con respecto al desarrollo del juicio moral se basa en los postulados de Piaget y Kohlberg, donde el proceso de desarrollo sólo se divide en cognoscitivo y moral por razones analíticas (Reimer, Paolito y Hersch, 1983). Además, en las ciencias de la educación se ha logrado avanzar muy poco en la comprensión de la forma en que se pueden lograr los objetivos de formación valoral, en donde es posible afirmar que el mayor avance teórico en este ámbito ha ocurrido en el aspecto del desarrollo del juicio moral. Por lo que en materia de formación valoral es preferible partir de bases sólidas para la acción, consistiendo éstas en la diversidad de estudios y contextos en los que se ha empleado el desarrollo moral y las experiencias derivadas para lograr avances en cuestiones éticas, y donde la teoría del desarrollo moral tiene la virtud de permitir la apertura a otros aspectos valorales (Schmelkes, 2004:53).

En este momento, con respecto a los elementos previos se puede definir el concepto de Juicio Moral con mejor precisión como: "La operación cognitiva por la que la persona decide cuáles de sus valores deben prevalecer sobre otros cuando están en conflicto" (Hersh, Paolito y Reimer, 1988:76). Mientras que el razonamiento moral se conceptualiza como la capacidad de valorar fundadamente la conducta moral en situaciones de conflicto y cuyo resultado es un juicio moral (Pérez-Delgado y García-Ros, 1991). Sin embargo aquí deberemos introducir la cuestión de si unos juicios morales son más adecuados que otros. A decir de Kohlberg (citado por Hersh, Paolito y Reimer, 1988:76): a) algunos valores preceden a otros y b) algunos modos de sopesar

derechos o exigencias en una situación de conflicto moral son mejores que otros, es decir, a medida que el juicio moral de una persona se hace más adecuado, ésta podrá diferenciar el valor de una vida sobre otros valores y ver que debe tener prioridad sobre ellos. Por ello, además de contar con un conjunto de valores a establecer en las personas, es muy importante que éstas cuenten con un desarrollo moral que les permita no solamente una organización determinada, sino la realización de reconfiguraciones que faciliten la adaptación de la persona y una congruencia interna. Entonces, la moral no consiste sólo en hacer lo correcto, sino implica asumir estándares sobre los que hemos reflexionado antes de hacerlos propios (Zvokey, 1990). En este sentido el estudio del desarrollo moral es un movimiento hacia la creciente universalidad de la valoración de la vida humana (Kohlberg, 1971).

Los estadios del desarrollo moral de acuerdo con el planteamiento teórico de Kohlberg, se definen de la siguiente manera.[22]

Niveles y Estadios del Juicio Moral

Nivel I. Preconvencional.

Perspectiva individualista concreta del propio interés.

Estadio 1. Orientación hacia el castigo y la obediencia.

Moral heterónoma hasta los 10 años, con orientación de castigo-obediencia y perspectiva social egocéntrica. En donde los niños piensan que los actos malos deben ser castigados, pero la justicia no es recíproca, sino debida a diferencias de poder, siendo los principios fundamentales la obediencia a los fuertes por los débiles y la sanción por los fuertes a los que se desvían.

Estadio 2. Orientación instrumental relativista.

[22] Tomado de Barba, 2004:64 y Schmelkes 2004:57,58. Para una descripción más extensa ver Kohlberg, 1971, 1992 y Hersh, Paolito y Reimer, 1988:53-70).

Moral individualista de los 10 a los 12 años, de propósito instrumental e intercambio donde lo importante es seguir las reglas de acuerdo con el propio interés y necesidades, dejando a otros hacer lo mismo. La perspectiva social es de individualismo concreto y la justicia se entiende como equidad cuantitativa de intercambio y distribución, es decir, se devuelven tanto los favores como los golpes y la cooperación se da para conseguir una parte equitativa.

Nivel II. Convencional

Perspectiva de miembro de la sociedad.

Estadio 3. Moralidad de la concordia interpersonal.

Moral de expectativas interpersonales mutuas, relaciones y conformidad interpersonales, de los 12 a los 18 años. La perspectiva social es la del individuo en relación con otros individuos en una reciprocidad ideal, dando a otros lo que uno quisiera si estuviera en el lugar del otro, siendo justo dar más a los más débiles: aceptando la gratitud como recompensa y poniendo al perdón por encima de la venganza, pues esta no tiene fin. El requisito para este estadio es ponerse simultáneamente en el propio lugar y en el del otro.

Estadio 4. La moralidad de la ley, el orden social y el gobierno.

Moral de sistema social y de conciencia, motivada por cumplir el propio deber aceptado y dar sostén a las leyes, es el estadio dominante más común entre los adultos. La perspectiva social distingue entre el punto de vista interpersonal y el social, equiparando la justicia con el sistema, para lo cual las reglas deben ser compartidas y aceptadas por la comunidad, entiendo lo social ya no como díadas sino como relación entre los individuos y el sistema, el cual recompensa el mérito y el esfuerzo. La equidad es la aplicación uniforme de la ley, aceptando la desigualdad social cuando es correlativa al talento, el esfuerzo o la

conformidad. La justicia es un principio de orden social más que moral y las decisiones morales tienen una premisa común: sí todos hicieran lo mismo.

Nivel III. Postconvencional

Perspectiva ‘anterior a la sociedad’, no relativa, o de razonamiento moral de principios (a estos estadios se pretendería llevar el desarrollo moral de una parte importante de los miembros de una sociedad para favorecer dinámicas democráticas).

Estadio 5. Se pretende crear una legislación más que mantenerla.

Moral de contrato social aceptado razonada y críticamente en función de su utilidad, y de los derechos individuales básicos. En este estadio, el individuo establece criterios para desarrollar un esquema de sociedad, para juzgar una sociedad sobre otra, dando importancia a la imparcialidad de las reglas y centrándose en criterios que orientarían la legislación necesaria para asegurar el máximo bienestar para todos. La perspectiva social es la del individuo racional consciente de los valores y derechos previos al contrato social; considera los puntos de vista moral y legal, siendo el procedimiento más sagrado que la ley e imperando la noción de contrato social por la vía de la democracia.

Estadio 6. Se transciende las sociedades concretas.

Moral de principios éticos universales auto escogidos. La perspectiva social consiste en el reconocimiento de principios morales universales de los cuales se derivan los compromisos sociales, privilegiando la máxima kantiana de tratar a las personas como fines en sí mismas, nunca como medios. Se privilegia el respeto a la personalidad y a la justicia, y el criterio acerca de las decisiones morales es el de actuar como quisiéramos que toda la humanidad actuara, hallándose en el centro los derechos de la humanidad, todos y no solamente los legislables. En cuestiones de derecho, impera el principio de reversibilidad, por medio del

deber de reconocer que éste se aplica para uno y para todos los demás, y si esto no es posible, entonces se modifica.

2.2.2.4. Algunas de las principales críticas al modelo de Kohlberg

Las primeras críticas fueron en función de la posibilidad de probar su teoría, lo cual quedó establecido por resultados posteriores.[23] Otra fue el cuestionamiento de si ¿es posible que los estadios más posteriores fueran universales?, o ¿no suenan éstos como particularmente influenciados por los conceptos morales de la sociedad occidental? La teoría no afirma que sea más probable que los individuos de sociedades más avanzadas económicamente alcancen etapas más altas de juicio moral; esto se presenta porque en esas sociedades los individuos se enfrentan a cuestiones morales y sociales más complejas; además Kohlberg no cree que los principios morales sean inherentemente occidentales, cree que tendrían sentido para cualquier persona que se haya desarrollado a través de un razonamiento moral convencional y haya visto sus limitaciones (Hersh, Paolito y Reimer, 1988:73-75). En todo caso, la identificación de estos mismos estadios se realizaría por instrumentos diferentes.

Por otro lado, existen las críticas de Gilligan (1993) sobre el uso exclusivo de varones en los trabajos para el desarrollo teórico, que plantean dos principios morales importantes, no sólo la justicia que proponía Kohlberg sino también el afecto y la preocupación por los demás, siendo el primero predominante en los hombres y los segundos en las mujeres. En este sentido, se ha venido mostrando empíricamente en la variable de sexo hombre y mujer, que si bien las mujeres en algunas ocasiones presentan una ventaja sobre los hombres en la evolución moral, esta situación no es consistente en todas las investigaciones y no se observa de manera sostenida a lo largo del proceso educativo (Barba, 2004:159, 180, 227).

[23] Ver Hersh, Paolito y Reimer, 1988: 84-88 donde inicialmente fue esclarecida esta duda.

Otra de las críticas se refirió a lo que a algunos pareció un reduccionismo formalista por centrar el desarrollo de la moralidad en el juicio solamente, dejando de lado la acción moral y los aspectos emocionales y afectivos (Goldbecker, 1976). Estas críticas más bien infundadas mostraban incomprensión del enfoque de Kohlberg, pues por un lado ya se había afirmado que el razonamiento moral es una condición necesaria para la acción moral y dicha acción se basa igualmente en la capacidad de asumir roles y de empatizar (Kohlberg, 1987 y Weinert, 1996). Uno de los discípulos de Kohlberg, J. Rest realizó importantes aportaciones con relación a lo anterior; de acuerdo con él (Rest, 1983; *cfr*. Rest, Narvaez, Thoma y Bebeau, 1999), la acción moral en el marco de los procesos cognitivos implica cuatro componentes: a) interpretación de la situación en términos de cómo será afectado el bienestar de la gente por las posibles acciones de la persona, esto sería la sensibilidad moral; b) el juicio moral o la determinación del curso de acción que mejor cumple el ideal moral, es decir, lo que debe hacerse en la situación; c) motivación moral, decidir lo que el sujeto hará, proceso que está basado en los valores de la persona que cumplen la función de motivos de la acción moral; y d) ejecutar e implementar un curso de acción de forma consistente en la vida de la persona, lo que constituiría el carácter moral (Barba, 2004:65). Mientras que por el lado de los aspectos emocionales y afectivos ya se ha demostrado que los procesos cognitivos y afectivos se complementan y no se contraponen en el crecimiento moral de la persona. Por ejemplo, se ha mostrado la interrelación empírica de forma positiva entre conceptualizaciones de orden cognitivo y afectivo, como por ejemplo el razonamiento moral, razonamiento pro social y la empatía (Retuerto, 2002: 320-322 y Retuerto-Pastor, Pérez-Delgado y Mestre-Escriva 2004: 64-65).

Además Rest (1979a y b) desarrolló el Defining Issues Test (DIT),[24] técnica que sirve para indagar de manera especial en los dos primeros componentes del desarrollo del sujeto arriba mencionados; y por otro lado, con base en una investigación ciertamente consolidada con el DIT de Rest y sus colaboradores, se ha dado respuesta a la crítica de que la estructura de los estadios se trataba de una estructura rígida o dura; planteando un enfoque conceptual avanzado denominado por ellos *the neokohlbergian approach,*[25] en el que se flexibiliza la estructura de los seis estadios, y se ubica mayor atención a la naturaleza social de la moralidad (Barba, 2004:66). Conceptualmente el enfoque que se apoya en la teoría de los esquemas de la investigación del conocimiento social y de la teoría del procesamiento de información (Rest, Narvaez, Thoma y Bebeau, 1999 y 2000), el cual propone unos esquemas de desarrollo moral, en lugar de los estadios de Kohlberg, los cuales son: a) el esquema del interés personal, derivado de los estadios 2 y 3, el cual se desarrolla en la infancia y deja de ser central hacia los doce años; b) el esquema de mantenimiento de las normas, derivado del estadio 4 y que representa el 'descubrimiento de la sociedad', el más grande avance cognitivo de la adolescencia, y c) el esquema postconvencional derivado de los estadios 5 y 6, donde las "obligaciones morales deben basarse en ideales compartidos, ser plenamente recíprocas y abiertas al escrutinio" (Rest, Narvaez, Thoma y Bebeau, 2000:389).

Al final, es significativo indicar que se puede razonar en términos de principios y no vivir de acuerdo con estos principios; esto sugiere que son necesarios otros factores adicionales al juicio moral para que el razonamiento basado en principios se convierta en acción moral. Dentro de estos factores se incluyen la situación ambiental y sus influencias (Pérez-Delgado y García-Ros, 1991: 65); los cuales, desde la Psicología Social se han estudiado bajo el concepto de la

[24] En español: Cuestionario sobre problemas sociomorales de Rest (DIT)
[25] El enfoque neokohlberiano.

Disonancia Cognoscitiva, que puede definirse como una tensión o excitación emocional y cognitiva que se activa al presentarse dos pensamientos, ideas o creencias accesibles pero psicológicamente inconsistentes, en donde para reducir dicha excitación desagradable se deberá ajustar el pensamiento o comportamiento (Festinger, 1957 y Festinger y Maccoby, 1964). Dentro de los paradigmas de estudio de la reducción de la disonancia cognoscitiva encontramos dos referencias que atienden al caso que nos ocupa; uno es el paradigma de la obediencia inducida, que supone un comportamiento incongruente con nuestras cogniciones por influencias o presiones externas (Worchel, 2002: 159-161,166,168); y otro se desprende de la teoría de la auto-percepción, en donde las acciones también modifican las cogniciones (Bem, 1970 y 1972), es decir, preferimos cambiar nuestras cogniciones para que resulten congruentes con el entorno y disminuir la disonancia.

Anteriormente en la sección de posicionamiento epistemológico se expuso la importancia de las actitudes como predictoras del comportamiento, y en esta perspectiva puede existir un determinado desarrollo moral ya sea en estudiantes o profesores, que permitiera una particular acción moral, pero que en función de elementos contextuales que implica a los propios profesores en el caso de los alumnos, y a los directivos escolares en el caso de los profesores, se presente una disonancia cognoscitiva que afecte el proceso de desarrollo moral. Y es precisamente en este punto donde se plantea el papel de la escuela como espacio de oportunidad que puede favorecer o frenar tanto el desarrollo como la acción moral.[26] En este sentido se considera a la filosofía educativa que guía la acción docente como un factor que será muy significativo en la construcción de un espacio educativo democrático liberacionista o autocrático conservador; por lo que esta es la otra variable principal de estudio; la cual se puede visualizar

[26] "Porque la enseñanza de la justicia como la enseñanza de la lectura o la aritmética, se realiza en el contexto de un aula, y una escuela, el modo en que los estudiantes experimentan la vida del aula y la escuela tiene un efecto modelador sobre lo que aprenden de lo que enseña el profesor" (Kohlberg, Power y Higgins, 1997: 34).

relacionada con el componente de la acción moral descrito por Rest y que se refiere al carácter moral; esto en cuanto, un contexto educativo adecuado facilite la discusión crítica y la implementación consistente y coherente de cursos de acción acordes al desarrollo moral de los alumnos.

2.2.3. Referentes Teóricos de la Ideología Educativa

2.2.3.1. Configuración psicosocial

El estudio de la ideología educativa, resulta importante debido a que los conceptos morales y las convenciones sociales forman distintos sistemas (Turiel, 1984). Por un lado, los juicios morales se construyen mediante las experiencias con las acciones sociales que tienen un efecto intrínseco sobre los derechos o el bienestar de los otros. Es decir, las prescripciones morales de las personas están determinadas por factores inherentes a las relaciones sociales. Dichas prescripciones no se perciben como susceptibles de ser modificadas mediante consenso, lo que no significa que la moralidad sea fija e inalterable, además ésta se estructura en torno al concepto de justicia y tiene un carácter prescriptivo del comportamiento. Por otro lado, la concepción de las convenciones sociales deriva de las experiencias individuales con acciones definidas por las normas del contexto social. En este sentido, las convenciones sociales implican coordinación organizativa, son uniformidades de conducta que coordinan las interacciones estables de individuos que funcionan en un sistema social y sus fines son de tipo socio organizativo. Se validan mediante un consenso y por lo mismo son relativas al contexto social, por lo que son variables, pueden modificarse por consenso o por uso general dentro de un mismo sistema social (Buxarrais, Martínez, Puig y Trilla, 1997:30).

Ambos elementos expuestos están implicados en los juicios o posicionamientos sociales del individuo que son configurados por los sistemas de conocimiento social. Dichos sistemas

funcionan con dos estrategias: Por un lado, empleando métodos de obtención de información (observación, imitación, etc.) y su análisis por sistemas de pensamiento transformacionales organizados; por otro lado, instituyendo dominios de pensamiento identificando dominios sociales que forman sistemas organizados de pensamiento, e identificación de los tipos de interacción del individuo medio en un determinado dominio social (Buxarrais et al. 1997:31).

De las enunciaciones anteriores y con relación a la educación moral implicada en la formación de ciudadanía, se observa la complementariedad teórica que supone para el estudio del desarrollo moral, tanto el razonamiento moral (juicios morales), como los valores que integran una ideología educativa, pues no es suficiente con plantear un suministro de información (por ejemplo la contenida en el PIFCyE) a los profesores en funciones y futuros profesores, sino considerar que dicha información será procesada por sistemas de pensamiento organizado, los cuales tendrán una caracterización en función de los dominios sociales (en este caso el de la educación y la escuela), misma que permitirá identificar el tipo de interacción (comportamiento o práctica educativa) que como individuo medio se asumirá. Esto sin duda tendrá un efecto directo sobre la implementación de cualquier programa encaminado a la formación de ciudadanía.

2.2.3.2. La ideología educativa como posicionamiento político y social

De esta manera, en cuanto al conjunto de factores internos como expectativas, ideas y aprendizajes previos, entre otros; así como a la diversidad del contexto escolar la referencia es a la ideología educativa como un elemento incluyente de los mismos. Sin ignorar los múltiples usos y definiciones que del término ideología se han ensayado en diversas oportunidades e incluso disciplinas, este trabajo se orientará mayormente a dar cuenta del conjunto de ideas características de un grupo, clase social particular, o dominio social; en este caso los futuros profesores y en relación con la educación (Eagleton, 1997:19). La ideología entonces es un

elemento importante para el comportamiento, ya que sin ideas preconcebidas es impensable que identifiquemos cuestiones o situaciones en diversos aspectos de la vida humana, y menos aún que formulemos un juicio sobre estos; además, puesto que el término ideología no sólo hace referencia al sistema de creencias sino igualmente a asuntos relativos al poder, la ideología tiene que ver con la legitimación del poder de un grupo, clase dominante, o sistema social (Eagleton, 1997: 21, 24).

Sin embargo no debemos considerar que la ideología de un grupo, sector o clase se encuentre construida solamente por elementos ilusionistas con fines de control de la clase dominante. Pues las ideologías para consolidarse deben transmitir una visión de realidad social que sea suficientemente reconocible para no ser rechazada de inmediato (Eagleton, 1997:36). Asimismo, la ideología en cierta medida representa en efecto la realidad; es decir, la manera en la que una persona vive sus relaciones con el conjunto de la sociedad, algo que de entrada no puede considerarse como verdad o falsedad y que por otro lado tiene una existencia material (Althusser, 1985:24-27). La ideología pues viene a convertirse en materia constitutiva importante de nuestra identidad, en nuestras creencias y suposiciones que aluden igualmente a nuestras relaciones afectivas y experiencias previas (Eagleton, 1997:40,43).

2.2.3.3. La ideología educativa en México

Una ideología educativa, sin duda ha sido construida en y por los maestros mexicanos, la cual, igualmente se ha nutrido de diversas influencias filosóficas a lo largo de la historia de nuestro país. Los orígenes de dichas influencias a la educación mexicana se ubican en el siglo XVI con el inicio de la dominación española, donde sin duda la iglesia fue la institución social con el monopolio de los servicios educativos. Posteriormente inició el esfuerzo por parte del Estado para lograr el dominio y monopolio del sistema educativo, ya para el año 1600 comienza con un

intento de control a través de la selección de maestros, quienes eran seleccionados básicamente por su potencialidad para transmitir valores preestablecidos; ya que sus habilidades requeridas eran mínimas.

Para el siglo XIX, ya en los primeros años de la vida independiente no hubo cambios radicales en las políticas educativas, hasta 1833 cuando el Estado emitió el decreto por el cual se originaba el sistema público de educación; bajo la visión de los liberales donde el nuevo Estado debía usar la escuela como instrumento para imponer su propia ideología y ganar terreno frente a los conservadores que ejercían su hegemonía por medio de la iglesia. Para 1857 llegó el punto culminante del conflicto ideológico entre conservadores y liberales con el carácter laico de la escuela pública plasmado en la Constitución del 57 con Juárez, las leyes de reforma y su ejercicio presidencial (Arroyo, 1998:14,17).

Posteriormente dentro del porfiriato se definió un proyecto gubernamental de educación pública que se consolidó con la promulgación de la Ley de Instrucción Obligatoria de 1888 (Navarro, 2006). Con la llegada de Justo Sierra a la Subsecretaria de Instrucción Pública en 1901 se abrió un nuevo periodo en la historia del sistema educativo mexicano con la continuidad e impulso de los ideales liberales y la expansión del sistema educativo a todos los sectores sociales, concretándose la Secretaria de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1905 y fundándose la Universidad Nacional en 1910. Así se marcó el comienzo de la responsabilidad del Estado ante la sociedad para mantener la institución como un servicio básico para el pueblo, que se concretaría con la promulgación de la Constitución Política de 1917 donde se otorgó por primera vez rango constitucional al derecho que todo ciudadano mexicano tiene para recibir una educación laica, obligatoria y gratuita (Navarro, 2006). Sin embargo, la organización que podría facilitar este cometido se concretó después, el 25 de septiembre de 1921 con la creación de la Secretaria de Educación Pública, siendo presidente de la república Álvaro Obregón y primer

secretario de educación José Vasconcelos. Uno de los aportes más significativos durante la gestión de Vasconcelos fue la educación rural, creándose escuelas primarias y algunas normales rurales, formándose grupos docentes diversos dirigidos a capacitar maestros y trabajar a favor de la comunidad en las diversas localidades rurales (Navarro, 2006).

Un debate nacional con cierto linaje histórico y que resulta pertinente en cuanto a las ideologías educativas presentes, ya sea en un sistema educativo, en la dinámica interna de una institución escolar, o bien en la práctica misma del profesor al interior del aula, es el que sostuvieron Antonio Caso y Vicente Lombardo en torno a la Universidad en la tercera década del siglo XX (Hernández, 1969). Si bien dicho debate era de fondo e incluyente, en su esencia lo que se discutía era la impugnación y defensa del marxismo y socialismo, pero desde la perspectiva de la adopción de una filosofía determinada, en este caso el materialismo histórico, al nivel de ideología oficial que orientara tanto a la educación como sistema nacional de enseñanza, como a la investigación desarrollada en las universidades, situación que se circunscribía al ámbito de la autonomía universitaria, de la libertad de cátedra y de la libertad de los estudiantes de elegir entre diversos catedráticos que impartieran una asignatura.

En este sentido, Antonio Caso (Hernández, 1969:90-95) planteaba la categorización de la universidad como una comunidad cultural, en medio de otras diversas que se constituyen en una sociedad, como la comunidad cultural política, comunidad cultural religiosa, comunidad cultural estética, etc. En el caso de la Universidad esta se constituye en una comunidad cultural cuya función es la enseñanza y la investigación, y por lo tanto no debe preconizar oficialmente como persona moral un credo particular filosófico, social, artístico o científico en función de una teoría económica particular; pues si se asume el desarrollo de la ciencia y el cambio cultural, asumir una posición tal, podría llevar el día de mañana a declarar inexistente lo que hoy se eleva a nivel de credo, y en este caso, colocar en complicaciones a la institución como persona moral.

Por su parte, Vicente Lombardo (Hernández, 1969:97-101) sostenía que la intención buscada al procurar una política educativa que permitiera dar orientación al sistema educativo, y a la Universidad una función de transmisora y generadora de conocimiento; no era la de retomar el naturalismo, sino que se pretendía que fueran tomados en cuenta los progresos de la ciencia, el avance actual de la cultura científica en el mundo y los avances logrados en favor de la cultura humana por las matemáticas, la física, la química, la biología, etc. Igualmente, Lombardo sostenía que existía un acuerdo entre ambos en cuanto a que la esencia de toda comunidad es la subordinación de los intereses individuales a los colectivos del grupo, y que la cultura es creación de valores. Sin embargo, que no deberían considerarse todos los valores culturales con la misma valía.[27]

Esta polémica tuvo lugar en el primer congreso de universitarios mexicanos en 1933, en la cual resultó favorecida la posición de Lombardo de veintitrés votos contra siete, que posteriormente fue llevada a la cámara de diputados y senadores y finalmente asentada en la reforma socialista del artículo tercero constitucional, se presenta con una actualidad vigente. En nuestro contexto social y político actual, la discusión en cuanto a la función de la Universidad y la orientación de la educación como sistema social de formación de ciudadanía, nos señala la importancia de conocer a más de 70 años de aquella asunción oficial sobre el sistema educativo, cuál es la ideología educativa que actualmente impera en los profesores y futuros profesores, y si los componentes de dicha ideología, en cuanto a sus elementos implícitos responde a las necesidades y requerimientos de nuestra sociedad y del contexto de transición política y social que actualmente vive. Es decir, el punto en cuestión se precisa entre erigir un modelo educativo para una nación basado en supuestos filosóficos políticos establecidos sin un correspondiente

[27] Para revisión amplia del debate "Caso versus Lombardo" ver Hernández 1969. "Polémica de Caso contra Lombardo sobre la Universidad".

contraste con los contextos reales de la cultura, la sociedad y las propias instituciones implicadas; e incluso orientar la investigación y generación del conocimiento en los espacios universitarios bajo los mismos supuestos. O bien, atender a la diversidad y pluralidad que la realidad social y cultural impone, respetando la libertad de cátedra en las universidades al igual que las distintas formas de aproximación al conocimiento, y en todo caso, generar un sistema educativo en relación directa con las realidades contextuales que afectan a las diferentes regiones de nuestro país.

En el proceso histórico de la educación mexicana, diversas características ideológicas se pueden puntualizar, por ejemplo: La meta fundamental de la educación, transmitir un conocimiento ya establecido. Copiar los modelos educativos establecidos en las grandes metrópolis. Educación en los niveles inferiores para prepararlos en funciones sociales subordinadas, en niveles superiores en funciones de mando. La razón identificada con la cultura Europea, marcando a las culturas indígenas como irracionales e inmorales. La educación debía transmitir los valores de las instituciones políticas y sociales dominantes. El alumno se consideraba un instrumento para ser llenado. El maestro debía ser modelo intelectual y moral para los alumnos. Se enfatizan teorías abstractas y conocimientos tradicionales y disciplina; las actividades prácticas eran consideradas inferiores, entonces la memoria era la habilidad personal que más se recompensó en los alumnos (Arroyo, 1998:15, 16). Todas estas características anteriores marcaron la configuración ideológica de lo que históricamente ha sido la política educativa mexicana, incluso se puede presumir que diversas de estas características, tal vez racionalizadas y encubiertas bajo modelos educativos actuales, se encuentran implícitas en la educación hoy día, sobre todo en el sistema público, pero también en el sistema privado. Y de ahí la importancia del conocimiento de la ideología educativa que sin duda influirá en la práctica pedagógica de los futuros profesores.

2.2.3.4. Definición y planteamiento tipológico

Asumiendo una definición de la ideología educativa como el conjunto de opiniones, actitudes y valores que acerca de la educación tiene el profesorado, y que constituyen su perspectiva acerca de: A) el propósito de la educación, B) sus objetivos secundarios, C) el papel del alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje, D) la selección del conocimiento válido, E) la importancia del control disciplinario, F) la función social y profesional del maestro, G) los valores deseables a promover, H) la concepción de escuela como organización institucional, e I) el papel que debe jugar la comunidad en general, los padres de familia y el Estado en particular en el diseño curricular de las experiencias educativas (Loera, 2005; Arroyo, 1998: 67 y O'Neill, 1981). Se considera para este trabajo un planteamiento acerca de la identificación de ideologías educativas que presente una tipificación ideológica que sea factible relacionar con el desarrollo moral y abarque la extensión desde lo conservador hasta lo liberal; por lo que se ha seleccionado para indagar sobre la ideología educativa la propuesta de William F. O'Neill (1981).

El marco conceptual básico de O'Neill, posibilita un acercamiento a un aspecto poco considerado en los estudios de la práctica pedagógica; esto es, en relación con los fines de la educación, su posición respecto a los valores, el conocimiento, las nociones del alumno, de la escuela, del rol del propio profesor, del currículo que se asume y de la sociedad en general. O'Neill (1981:58), desprende su propuesta de ideologías educativas desde la perspectiva de la filosofía política, correspondiendo los seis tipos ideológicos que más adelante se describen, a las diferencias básicas dentro de la filosofía moral y que plantea desde los diferentes posicionamientos morales seis filosofías políticas básicas. Hay tres posicionamientos básicos desde la perspectiva conservadora: conservadurismo reaccionario (autoritarismo anti-intelectual), conservadurismo filosófico (autoritarismo intelectual) y el conservadurismo social

(convencionalismo autoritario). E igualmente manteniendo una ponderación, tres perspectivas básicas de la perspectiva liberal: liberalismo político, liberacionismo político, y anarquismo político.

Así, desde un sistema básico de ética social séxtuple, reflejado a través de las correspondientes filosofías políticas, desprende un modelo básico séxtuple de ideologías educativas, tres ideologías conservadoras (fundamentalismo educativo, intelectualismo[28] educativo y conservadurismo educativo) y tres ideologías liberales (liberalismo educativo, liberacionismo educativo y anarquismo educativo) las cuales implican una serie de posicionamientos morales y políticos con respecto a la conducción de la enseñanza y la escuela, mismas que presentan una relación con el esquema del desarrollo moral presentado anteriormente,[29] asociando las posiciones conservadoras con los esquemas de interés personal y mantenimiento de principios relativos a la moral pre convencional y convencional, y las posiciones liberales con el esquema pos convencional o de principios democráticos. A continuación se describirán de manera básica dichos posicionamientos donde se puede observar en cada ideología una perspectiva moral (O'Neill, 1981:63-67).

A) Fundamentalismo educativo, es un conservadurismo básicamente anti-intelectual, que en esencia busca minimizar las consideraciones intelectuales y/o filosóficas, y tiende a fundamentar su posicionamiento por medio de una aceptación no crítica de las verdades reveladas o de los consensos establecidos socialmente. Se contemplan dos variantes, un fundamentalismo educativo religioso proveniente de las iglesias fundamentalistas cristianas; y un fundamentalismo educativo secular, con un fuerte énfasis en el nacionalismo y el patriotismo. B) Intelectualismo educativo, surgiendo desde una perspectiva autoritaria filosófica o religiosa,

[28] Se empleará como sinónimo del Intelectualismo el término Racionalismo.
[29] En el cuadro 2 se presenta gráficamente esta relación.

busca el cambio de las prácticas políticas existentes, con la intención de hacerlas más confortables o perfectibles, en función de un establecimiento esencial de los ideales espirituales o intelectuales; así, representa los posicionamientos del intelectualismo filosófico e intelectualismo religioso. C) Conservadurismo educativo, es la posición que expone la adherencia a las instituciones culturales y procesos probados contemporáneamente, junto con un profundo respeto por la ley y el orden como elementos básicos para cualquier cambio social constructivo; en educación el objetivo es preservar y transmitir el orden social establecido y las tradiciones. Representa la perspectiva del conservadurismo educativo religioso con énfasis en el carácter moral espiritual, y el conservadurismo educativo secular con énfasis en preservar y transmitir las creencias y prácticas existentes a fin de conseguir una supervivencia social y efectividad personal. D) Liberalismo educativo, con un amplio rango de objetivos educativos encaminados a preservar y mejorar el orden social establecido, por medio de la enseñanza a cada niño de encontrar soluciones efectivas a los problemas que surgen en su propia vida. Una referencia de un medio educativo a través de una dirección estructurada liberal se puede identificar en la teoría de Maria Montessori y en las características de la filosofía de John Dewey. E) Liberacionismo educativo, mantiene la perspectiva de buscar una larga escala de reformas inmediatas para el establecimiento del orden político, como un camino para asegurar las libertades individuales y promover la máxima explotación del potencial personal. Representa posicionamientos que van desde la defensa de los derechos civiles hasta la perspectiva de revolución liberal (Marxismo), donde el sistema educativo es llamado a una inmediata colaboración para la participación y orden políticos; en este llamado la escuela deber ser objetiva, es decir científicamente racional, pero no neutral, como lo sería en el caso del liberalismo educativo. F) Anarquismo educativo, al igual que el liberalismo y el liberacionismo se suscribe a un sistema abierto de investigación experimental, sometiendo el conocimiento a verificación por medio del razonamiento científico;

sin embargo, enfatiza la necesidad de minimizar y/o eliminar las restricciones institucionales que sobre el comportamiento y desarrollo personal se pudieran presentar, y en la medida de lo posible desinstitucionalizar la sociedad. La intención es precipitar una larga escalada de reformas humanistas por medio de las cuales la sociedad pueda eliminar un sistema escolar que no es sinérgico con el desarrollo humano.

La clasificación del modelo de O'Neill considerada en el presente trabajo, no sugiere ser definitiva o invariable, ni tampoco que sean las únicas presentes e incluso dominantes en la educación mexicana; sin embargo, se establece su pertenencia a posturas claramente delimitadas en la literatura especializada en filosofía educativa,[30] por lo que resulta consecuente asumir que en México existen instituciones educativas, sean públicas o privadas, que representen dichas ideologías con sus respectivas variantes. A continuación se presentan los seis tipos ideológicos educativos.

2.2.3.5. Los tipos ideológicos

En el modelo desarrollado por O'Neill (1981:62-69;226,227) se exponen seis posiciones ideológicas que se pueden unificar en 2 amplios grupos, Conservadurismo General y Liberalismo General; en donde la segunda, con base en la descripción de las posiciones que agrupa, se orientaría a ofrecer un contexto más pertinente para el desarrollo moral; pues ofrece un contexto de mayor interacción crítica entre las figuras de autoridad y el estudiante, así como un mayor margen para tomar decisiones con base en los propios juicios elaborados. También, es importante señalar que estas posiciones no se presentan de manera absoluta en la ideología de la práctica docente ni siquiera una toma de conciencia de ellas, sino que se encuentran presentes y/o

[30] Una revisión amplia y referenciada puntualmente es presentada por O'Neill (1981), donde se plasma la influencia de la filosofía política, los posicionamientos éticos y las posiciones ideológicas educativas, con sus respectivas influencias y cruces políticos y religiosos.

están interrelacionadas en diversos grados o en una mayor orientación. A continuación se presentan los elementos centrales de las seis posiciones ideológicas, su meta, objetivos, características generales, así como su referencia a la educación mexicana (Loera, 2005:11-19; Arroyo, 1998: 67 y O'Neill, 1981: 297-309).

1. Fundamentalismo, cuya meta es revivir los valores y concepciones pasadas del mundo y por consecuencia el propósito de la educación es confirmar que la forma tradicional de vida es la mejor, especialmente por sus bases morales. Ubicando los objetivos de la escuela en reformar la sociedad volviendo a las tradiciones y buscando reconstruir la sociedad con base en una regeneración moral acorde con su origen; además busca transmitir la información y las habilidades necesarias para tener éxito en el orden social actual. En la educación mexicana esta ideología educativa ha inspirado a los grupos económicos y religiosos tradicionalistas. Las características generales del fundamentalismo son:
   a. El conocimiento sólo puede ser un instrumento para concretar valores morales, por lo que está al servicio de principios morales "superiores".
   b. La memoria de los hechos heroicos pasados es la mejor forma de desarrollar los valores, no es importante el desarrollo intelectual crítico.
   c. Las tradiciones y sus instituciones, como la familia y la Iglesia, son las mejores y más valiosas formas de vida moral.
   d. La autoridad se basa fundamentalmente en la tradición, no se debe cuestionar. Es jerárquica por la naturaleza misma de las cosas. La autoridad del maestro se basa en ser ejemplo moral.
   e. Si el niño fuera dejado en libertad actuaría anárquicamente, por lo que necesita de una guía firme. Por lo que la enseñanza debe basarse en conferencias, enseñanza frontal con absoluto control disciplinario y estar orientada a la formación de hábitos, memorización y

cumplimiento de tareas. Las evaluaciones destacan exámenes relativos a hechos concretos, ponderando especialmente el comportamiento e identificación con las virtudes centrales para la institución.

f. Las creencias religiosas, la raza y la clase social son demostraciones de superioridad o de inferioridad. Asimismo, hombres y mujeres deben tener educación diferente porque tienen roles sociales diferentes.
g. Se enfatizan los valores cristianos y occidentales, como la propiedad y la autoridad.
h. La educación propia de las clases bajas se orienta al ejercicio de hábitos de obediencia y productividad; la de las clases superiores al de la iniciativa y la caridad.
i. La educación moral y el énfasis en la disciplina es el foco curricular más importante, por lo que el programa de estudios debe puntualizar la revisión histórica de virtudes personales, integración a la tradición y un pronunciado patriotismo. Entonces, las diferencias individuales no son importantes, ya que los niños deben ajustarse al mismo programa, que se basa "en principios válidos para todos".
j. Conservadurismo político y tradicionalismo religioso y cultural son sus expresiones extra educativas.

2. Intelectualismo, cuya meta educativa consiste en identificar, preservar y trasmitir la verdad. Ubica los objetivos de la escuela en enseñar a los estudiantes a razonar y trasmitir sabiduría, procurando desarrollar competencias racionales y poniendo principal énfasis en la lógica deductiva. En México en esta ideología han coincidido tendencias religiosas confesionales, como la tradicionalmente impulsada por los jesuitas, y tendencias que en el porfirismo fueron oficiales, como el positivismo. Las características generales del intelectualismo son:

a. El conocimiento es un fin en sí mismo, tiene un valor intrínseco y permite identificar la esencia de los objetos.

b. El hombre es universal, trasciende culturas y estructuras políticas y económicas, por lo tanto la educación debe ser similar. El niño tiene predisposición a la virtud, así como a razonar y aprender. La educación debe disciplinar la razón.
c. La historia intelectual de Occidente es el centro del currículum.
d. Los sistemas racionalistas absolutos y cerrados constituyen la base de la comprensión académica. Por lo que, desde el punto de vista académico las teorías y los modelos abstractos son los más valiosos, la práctica es secundaria.
e. La autoridad del maestro se basa en la superioridad de su sabiduría. Y los maestros son el centro de la enseñanza, siendo ellos quienes estructuran el programa y las actividades de aprendizaje.
f. La discusión socrática, la recitación y la exposición del maestro son las técnicas utilizadas y las evaluaciones preferidas son el ensayo o desarrollo de argumentos.
g. El aspecto cognoscitivo de la educación está por sobre las habilidades y la educación moral.
h. La disciplina es importante pero debe justificarse racionalmente.
i. Las humanidades son más importantes que las ciencias consideradas demasiado pragmáticas, aunque las primeras no muestren un fuerte énfasis en la práctica.

3. Conservadurismo, cuya meta es preservar y trasmitir patrones establecidos de conductas sociales y por lo tanto dominantes. Ubica los objetivos de la escuela en motivar el entendimiento y el aprecio de las instituciones y tradiciones culturales contemporáneas del grupo o de la sociedad y un profundo respeto por la ley y el orden. En México el conservadurismo laico ha sido explícito en los programas de ciencias sociales y en las declaraciones oficiales acerca de las expectativas que se tienen del producto educativo. En términos políticos, actualmente y en función del evento de la alternancia en el poder en el

año 2000, el discurso se ha pronunciado en función de la transición democrática; sin embargo, hasta el momento no se han realizado cambios estructurales significativos para apoyar dicho discurso. La tendencia de esta postura es la de mantener un sistema político o social. Las características generales del conservadurismo son:

a. El conocimiento tiene un valor si permite tener éxito en el sistema social actual, y la educación es el medio que permite formar ciudadanos que funcionen dentro del orden socialmente establecido.
b. El sistema político debe ser aceptado como el mejor posible, el buen ciudadano debe adaptarse a él. Por lo tanto, el nacionalismo y el patriotismo son actitudes valiosas.
c. El énfasis en la obediencia razonada y la aceptación de los valores dominantes es necesario para desarrollarse plenamente, por lo que se enfatiza la estabilidad cultural sobre la necesidad de cambio, aceptando sólo cambios que son compatibles con el orden social establecido.
d. Los niños, y los estudiantes en general, deben ser socializados para que se adecuen a las expectativas de la sociedad. Por lo tanto, el salón de clases debe ser una reproducción de la vida social exterior, y la educación es vista como socialización para el sistema establecido.
e. La autoridad del maestro se basa fundamentalmente en su rol social y en el estatus que tradicionalmente ha tenido. En el control del salón de clases, los profesores son regularmente no permisivos, y su autoridad es fundamentada por el razonamiento social y cultural dominante.
f. Los premios y las recompensas en calificaciones deben de ser estimulados. Siendo las pruebas que evalúan habilidades e información preferibles a las que enfatizan habilidades analíticas y abstracción especulativa.

g. La naturaleza del currículum tiene un énfasis político de socialización, buscando entrenar al niño para ser un buen ciudadano. Apoyado en la adquisición de valores culturales convencionales, se privilegian las habilidades y el conocimiento práctico, ubicando como importantes las ciencias naturales básicas, la educación física y un relativo enfoque académico a las ciencias sociales convencionales, en particular la historia y la educación cívica (instituciones políticas).

4. Liberalismo, cuya meta es promover una conducta personal efectiva en un mundo cambiante. Ubica los objetivos de la escuela en proveer a los estudiantes con la información y habilidades necesarias para que aprendan por ellos solos. Además de enseñar a los estudiantes a resolver problemas prácticos mediante la metodología científica. En México el actual discurso racional dominante es el liberalismo, en donde confluyen tendencias históricas como el pragmatismo, la ideología tecnócrata dominante de las actuales esferas políticas y el individualismo de las escuelas activas. Las características generales del liberalismo son:

   a. El conocimiento es valioso en cuanto que permite resolver problemas retadores.
   b. La ciencia física y la matemática es el paradigma de todo conocimiento y los instrumentos de desarrollo científico y social que un país dependiente necesita.
   c. La metodología pedagógica debe seguir, en lo posible, las etapas del descubrimiento científico.
   d. El educador debe preocuparse por ofrecer alternativas pedagógicas de acuerdo con las necesidades personales y sociales de los estudiantes.
   e. La autoridad de los maestros se basa en sus conocimientos y habilidades pedagógicas.
   f. La investigación y el fomento del pensamiento crítico en los niveles superiores son sus principales características.

g. El maestro es mayormente un organizador y facilitador de las experiencias de aprendizaje; por lo que, el aprendizaje depende del interés del alumno y de la habilidad organizativa y motivacional del maestro.

h. El conocimiento debe partir de la memoria hasta elevarse a la crítica; la educación moral debe basarse en la evaluación de situaciones simuladas, resueltas en comunidad, aclarando los valores, y debe apreciarse la habilidad psicomotora.

i. La inteligencia y la democracia son los parámetros de la disciplina.

j. La labor educativa es investigable científicamente y los maestros tienen el deber de seguir las recomendaciones de los científicos.

5. Liberacionismo, cuya meta es concientizar a los oprimidos de su situación social objetivándoles su mundo, dándoles oportunidades de expresarlos desde su propia perspectiva y motivándolo a la acción social revolucionaria. Ubica los objetivos de la escuela en que ésta debe de ser un lugar de lucha política y de enfrentamiento por la liberación de las estructuras injustas. En México esta ideología ha sido instrumentada por grupos no oficiales en experiencias de educación no formal; principalmente grupos inspirados en la filosofía educativa de Freire. Estas experiencias las han propiciado básicamente grupos religiosos reformistas y grupos socialistas cristianos, marxistas y algunos grupos de la tendencia sindical de oposición como la Coordinadora Nacional de Maestros. Las características generales del liberacionismo son:

   a. La educación no debe reproducir las existentes estructuras injustas sino permitir la adquisición de perspectivas revolucionarias para transformarlas.

   b. La labor comunitaria es más importante que el desarrollo de individuos ilustrados, a la vez que debe preocuparse del desarrollo de habilidades básicas entre toda la población.

   c. Se enfatiza el futuro y el potencial de cambio que los oprimidos tienen.

d. La educación debe distribuirse des igualitariamente, dándose preferencia a los pobres y culturalmente oprimidos.
e. El maestro es primordialmente un activista social, sin autoridad formal.
f. Los problemas sociales deben discutirse críticamente, ligando la acción a las consecuencias pedagógicas.
g. Se deslegitiman las existentes y pasadas tradiciones e instituciones sociales, por ser injustas.
h. Su propósito final es la participación consciente y democrática en la solución de problemas relevantes para humanizar el medio social.

6. Anarquismo, cuya meta es deslegitimar la escuela como institución necesaria y proveedora de igualdad social. Ubica los objetivos de la escuela en que el sistema formal de enseñanza debe ser abolido y reemplazado por un patrón de auto aprendizaje voluntario y un libre acceso a los materiales educativos; además, no existe un currículo obligatorio de estudio. En México, como en el resto de Latinoamérica, la filosofía educativa de Iván Ilich ha penetrado en algunos grupos, pero éstos han ofrecido escasas experiencias alternativas a la educación y su impacto social ha sido mínimo. Sin embargo están presentes como opción ideológica. Las características generales del anarquismo son:
   a. La escuela es una institución que debe ser abolida en cuanto aumenta la explotación y la desigualdad social.
   b. El conocimiento se debe basar en la convivencia diaria, en la transmisión natural de información.
   c. La escuela restringe necesariamente la libertad personal y justifica la imposición de valores que enajenan al individuo.
   d. La escuela es siempre doctrinaria.

e. El ser humano está predispuesto a la bondad, la escuela y la sociedad en general lo corrompe con su burocracia e instituciones.
f. Ni el maestro ni la administración pueden ejercer ningún tipo de autoridad sobre los estudiantes, todos están aprendiendo.

Como ya se señaló anteriormente, ninguna de estas ideologías se expresa puramente en la teoría o en la práctica de los grupos que intervienen en el sector educativo, en la realidad esta gama se mezcla. Sin embargo, se ha propuesto y confirmado posteriormente en otros estudios, que uno de los aspectos ideológicos siempre sobresale, permitiendo caracterizaciones tipo (O'Neill, 1981; Arroyo, 1998; Loera, 2005 y Anaya, 2009). Igualmente se pueden realizar análisis particulares en función de los posicionamientos que los profesores asumen sobre dominios específicos de la ideología educativa (Loera, 2005). Por ejemplo: los conceptos del alumno, del maestro, de la escuela, de la sociedad, del enfoque pedagógico apropiado, de la naturaleza del conocimiento y del proceso de enseñanza-aprendizaje, de los valores, de los principios curriculares y de los fines generales de la educación. Un enfoque de la ideología educativa con estas características, resulta pertinente en el planteamiento de la importancia que la educación tiene en la formación de ciudadanía con la intención de fortalecer la transición democrática; de esta manera las posiciones liberalistas en particular el liberacionismo presenta un conjunto de elementos coherentes con ese objetivo.

2.2.4. Competencias Cívicas y Éticas

En lo que respecta a las competencias cívicas y éticas, se considerará la definición que aparece en el Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCyE) para la educación primaria, el cual expone:

> "Se entiende por competencia la capacidad que desarrolla una persona para actuar en una situación determinada movilizando y articulando sus conocimientos, habilidades y valores. Las competencias cívicas y éticas involucran una perspectiva moral y cívica que permite a los alumnos tomar decisiones, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos. Los aprendizajes logrados a través del desarrollo de las competencias tienen la posibilidad de generalizarse a múltiples situaciones y de enriquecer la perspectiva de los alumnos sobre sí mismos y sobre el mundo en que viven" (SEP, 2008: 11).

El mismo plan enuncia las ocho competencias cívicas y éticas que propone: Conocimiento y cuidado de sí mismo. Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad. Respeto y aprecio de la diversidad. Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad. Manejo y resolución de conflictos. Participación social y política. Apego a la legalidad y sentido de justicia. Comprensión y aprecio por la democracia.

En el presente trabajo se pretende ahondar en el conocimiento del razonamiento moral y las ideologías educativas en su relación con la formación de ciudadanía en los futuros profesores y ofrecer elementos significativos para la generación de políticas educativas en formación cívica y ciudadanía en educación básica. Generalmente, estas políticas educativas se construyen bajo el supuesto de que las competencias que se pretenden desarrollar en los estudiantes ya se encuentran instauradas en los profesores. En el caso de las competencias de convivencia social con caracterización democrática que se pretende desarrollen los estudiantes de educación básica, se parte de las mismas premisas. Entonces, tanto el desarrollo de razonamiento moral como la ideología educativa de los futuros profesores, pueden constituirse en referentes importantes para la anticipación del efecto de determinadas políticas y programas educativos.

Asimismo, es importante puntualizar que este trabajo tiene presente la complejidad de elementos que intervienen en el proceso de la generación de una política pública educativa, su desarrollo por medio de programas, la participación del contexto social por medio de las diferentes condiciones culturales, al igual que el papel institucional de los sindicatos de

profesores, asociaciones de padres de familia, particularidades dentro de cada escuela, y la complejidad de conocer los efectos que produce en el destinatario final; por lo que no se asume la pretensión de aportar elementos directos de evaluación de una política pública educativa.

Sin embargo, las diferentes caracterizaciones obtenidas tanto del desarrollo moral como de la ideología educativa, permiten identificar en cierta medida los antecedentes potenciales de las capacidades que se pretenden desarrollar, y vienen constituyendo tanto la estructura moral de razonamiento y su contenido ideológico, en una referencia particular al asunto de la educación y su función en la formación de ciudadanía. En seguida se presentan las descripciones de las ocho competencias cívicas y éticas incluidas en el PIFCyE (SEP, 2008). También, se plantea que tipos ideológicos y que estadios del desarrollo moral ofrecen un entorno pertinente para el desarrollo de dichas competencias.

1. Conocimiento y cuidado de sí mismo. Consiste en la capacidad de una persona para reconocerse como digna y valiosa, con cualidades, aptitudes y potencialidades para establecer relaciones afectivas, para cuidar su salud, su integridad personal y el medio natural, así como trazarse un proyecto de vida orientado hacia su realización personal.
2. Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad. Consiste en la capacidad de los sujetos de ejercer su libertad al tomar decisiones y regular su comportamiento de manera autónoma y responsable, al trazarse metas y esforzarse por alcanzarlas. Aprender a autorregularse implica reconocer que todas las personas somos proclives a responder ante situaciones que nos despiertan sentimientos y emociones, pero que, al mismo tiempo, tenemos la capacidad de regular su manifestación a fin de no dañar la propia dignidad o la de otras personas.
3. Respeto y aprecio de la diversidad. Capacidad para reconocer la igualdad de las personas en dignidad y derechos, al tiempo que respetar y valorar sus diferencias en su forma de ser, actuar, pensar, sentir, creer, vivir y convivir. Además, implica estar en condiciones de

colocarse en el lugar de los demás, de poner en segundo plano los intereses propios frente a los de personas en desventaja o desplazarlos ante el beneficio colectivo. En esta competencia implica la habilidad para dialogar trascendiendo el propio punto de vista, conociendo y valorando los de otras personas y culturas, así como una capacidad de cuestionar y rechazar diversas formas de discriminación.

4. Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad. Consiste en la posibilidad de identificar los vínculos de pertenencia y orgullo hacia los diferentes grupos de los que se forma parte, y del papel que estos juegan en el desarrollo de la identidad personal. Para ello es necesario compartir en el entorno social y ambiental inmediato formas de convivencia, intereses, problemas y proyectos comunes. Con lo que se pretende que los estudiantes se sientan involucrados, responsables y capaces de incidir en los acontecimientos de su entorno próximo, y con lo que les ocurre a otros seres humanos sin importar sus nacionalidades.
5. Manejo y resolución de conflictos. Capacidad de resolver conflictos cotidianos sin usar la violencia, privilegiando el diálogo, la cooperación y la negociación, en un marco de respeto a la legalidad. Cuestionar el uso de la violencia ante conflictos sociales, vislumbrar soluciones pacíficas y respetuosas de los derechos humanos, abriéndose a la comprensión del otro. Esta capacidad implica que los alumnos reconozcan los conflictos como componentes de la convivencia humana, que sean capaces de analizar los factores que generan conflictos como diferentes formas de ver el mundo y de jerarquizar valores. Empleando para ello, la escucha activa, el diálogo, la empatía y el rechazo de cualquier forma de violencia.
6. Participación política y social. Capacidad de tomar parte en decisiones y acciones de interés colectivo en distintos ámbitos de la convivencia social y política. Lo que implica interés en asuntos relacionados con el mejoramiento de la vida colectiva, desarrollo del sentido de corresponsabilidad con representantes y autoridades de organizaciones sociales y políticas,

reconocerse sujeto de derechos e intervenir en asuntos que afecten directamente y en aquellos de impacto colectivo como elección de representantes y ejercicio del poder en las instituciones donde se participe, por medio del diálogo, la votación, la consulta, el consenso y el disenso.

7. Apego a la legalidad y sentido de justicia. Capacidad de actuar con apego a las leyes y las instituciones como mecanismos que regulan la convivencia democrática y protegen sus derechos. Se busca la comprensión de que las leyes garantizan los derechos de las personas, establecen obligaciones y limitan el ejercicio del poder promoviendo su aplicación en un marco de respeto a los derechos humanos y con sentido de justicia, con un énfasis importante en la justicia social como criterio para juzgar las condiciones de equidad entre personas y grupos.
8. Comprensión y aprecio por la democracia. Capacidad para comprender, practicar, apreciar y defender la democracia como forma de vida y de organización política valorando las ventajas de vivir en un régimen democrático y participando en la construcción de una convivencia democrática en los espacios cotidianos. Familiaridad con procesos democráticos de toma de decisiones y elección de autoridades; lo que implica el conocimiento de fundamentos y la estructura del gobierno en México, identificando mecanismos disponibles para que los ciudadanos influyan en las decisiones del gobierno y accedan a información del manejo de recursos públicos y pidiendo la rendición de cuentas.

Una vez presentados los tres elementos centrales: el razonamiento moral, la ideología educativa y las competencias cívicas y éticas; se plantea el posicionamiento de esta investigación. Las diferentes competencias cívicas y éticas que se requieren para el ejercicio de la ciudadanía, y que pretenden ser formadas en parte y apoyadas desde el sistema educativo, pueden encontrar distintas condiciones o contextos pertinentes para su desarrollo, tales como

determinados estadios o niveles de desarrollo moral, al igual que particulares tendencias de ideología educativa. Los cuales ofrecerían sustentos teóricos explicativos para puntualizar cuáles de las competencias referidas son más propicias para desarrollarse en ciertos niveles escolares en función del desarrollo cognitivo y moral, e incluso cuales requerirían contextos ideológicos educativos que no obligadamente cuenten con orientaciones liberales más avanzadas.[31]

En el cuadro 2 se ejemplifica cómo, teóricamente los contextos ideológicos fundamentalista, intelectualista y conservadurista, suponen espacios donde puede generarse un desarrollo moral desde el nivel preconvencional, estadio 1 moral heterónoma de castigo y obediencia, y estadio 2 moralidad individualista, instrumental relativista, hasta el nivel convencional estadio 3 moral de expectativa y concordia interpersonal; pues en la estructura descriptiva de éste aún se mantiene la perspectivas de comunidades más bien cerradas, en donde la interacción interpersonal es favorecida por condiciones de la uniformidad del grupo al que se pertenece. Mientras que del estadio 4 moralidad de sistema social en adelante, ya está presente una distinción en la perspectiva social entre el punto de vista interpersonal y el social, requiriendo contextos que permitan la inclusión de la diversidad social que va más allá de los grupos inmediatos, así como de la crítica fundamentada e informada del propio sistema social. Dichos contextos hacen referencia a los posicionamientos ideológicos liberal, liberacionista y anarquista que suponen espacios de oportunidad para el desarrollo moral posconvencional, estadio 5 moral de contrato social y estadio 6 moral de principios éticos universales.

[31] Se considera una integración de los planteamientos de la ideología educativa, el razonamiento moral y las competencias cívicas y éticas, ubicando los ciclos escolares que resultan coherentes con los momentos del desarrollo; así como la caracterización de una educación moral en un contexto democrático como se propuso en el cuadro 1. Esta propuesta de modelo no asume un estado rígido con líneas definidas de manera permanente, en todo caso, asume una guía inicial cuya reorganización estaría en función de las caracterizaciones y modificaciones de los contextos escolares.

Cuadro 2 Esquema de Integración de Modelos Implicados

Ideologías Educativas					
Ideologías Conservadoras			**Ideologías Liberales**		
Fundamentalista	*Racionalista*	*Conservadurista*	*Liberalista*	*Liberacionista*	*Anarquista*

Razonamiento Moral

Moral de perspectiva individualista concreta del propio interés		**Moral de perspectiva de miembro de la sociedad**		**Moral de perspectiva 'anterior a la sociedad', no relativa o de razonamiento moral de principios**	
Heterónoma de castigo	Individualista, instrumental, relativista	Expectativa y concordia interpersonal	Mantenimiento de la ley, orden social y gobierno	Contrato social razonado críticamente y derechos individuales básicos	Principios éticos universales auto escogidos

Competencias cívicas y éticas

Cuidado de si mismo	Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad	Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad	Participación política y social	Respeto y aprecio por la diversidad	Manejo y resolución de conflictos	Apego a la legalidad y sentido de justicia	Comprensión y apego a la democracia

Educación Moral: ciclos escolares, educación política y construcción razonada de valores

Educación primaria	**Secundaria y preparatoria**	**Profesional y postgrados**
Compromiso social	*Participación política*	*Deliberación racional*
Moralidad de autoridad: Seguimiento de reglas indicadas por padres y autoridades	Moralidad de asociación: Aceptación de reglas porque son apropiadas para el provecho de las asociaciones de las que se forma parte y de roles sociales compartidos	Moralidad de principios: Apego natural a principios morales, producto de la experiencia de asociaciones previas

Fuente: Elaboración propia integrando los planteamientos teóricos revisados.
Nota: las líneas curvas sugieren elementos de cada modelo en cuestión que resulten útiles en diferentes etapas de formación de una ciudadanía para la interacción social y política democrática.

Con lo anterior se propone teóricamente, que un contexto ideológico educativo de tendencia general conservadora y un desarrollo moral preconvencional y convencional, ofrecen elementos para el trabajo de las competencias cívicas y éticas siguientes: Conocimiento y cuidado de sí mismo, autorregulación y ejercicio responsable de la libertad, sentido de

pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad, y participación política y social. Mientras que un contexto ideológico educativo de tendencia general liberal lo ofrece para las competencias: Respeto y aprecio por la diversidad, manejo y resolución de conflictos, apego a la legalidad y sentido de justicia, y comprensión y apego a la democracia.

Si tomamos en cuenta que un desarrollo moral convencional de estadio 4 basado en una moral de sistema social se configura alrededor de los 18 años de edad, es previsible que durante los años escolares de la educación básica primaria y secundaria no existan condiciones para el desarrollo de ciertas competencias cívicas y éticas requeridas para el ejercicio adecuado de la ciudadanía. Sin embargo, en los estudiantes de nivel medio superior y superior, dentro de los cuales se encuentran aquellos que se están formando como futuros profesores, pero igualmente de este rango de edad en adelante se encuentran los profesores en activo del sistema de educación básica, quienes ya se encuentran en un desarrollo moral convencional consolidado, es donde es probable encontrar y/o conseguir un mayor avance en los estadios de razonamiento moral posconvencionales, así como una mayor apertura a las ideologías educativas liberales. Elementos estos, que se aprecian importantes para lograr la implementación de programas de formación de ciudadanía en contextos educativos, que pretendan una futura convivencia social y política democráticas. En función de los elementos hasta aquí presentados, se procede a exponer la estructura metodológica de la problemática de investigación planteada.

2.3. Desarrollo Metodológico

2.3.1. Planteamiento del Problema

El presente proyecto problematiza sobre el proceso de formación de ciudadanía y educación para la democracia; planteando el estudio de dos elementos importantes que medían el comportamiento: el razonamiento moral y la ideología educativa, en cuanto capacidades que

permiten elegir entre diversos cursos de acción en la interacción social; ya sea en la participación como miembros de una sociedad, o como formadores de ciudadanía por medio de la práctica pedagógica.

La lógica del proyecto se enfoca en conocer si las competencias cívicas y éticas que se pretenden desarrollar en los estudiantes por medio del programa integral de formación cívica y ética para la educación básica, se pueden verificar de manera potencial en los futuros profesores de este subsistema educativo; quienes a su vez han cursado en sus respectivos programas las materias de "formación ética y cívica en la escuela primaria", cuya finalidad es que adquieran la capacidad y sensibilidad para fomentar en sus alumnos la formación de valores y normas basadas en la responsabilidad, el respeto y la tolerancia.[32] Lo cual resulta relevante, pues serán estos profesores quienes una vez en funciones lleven a cabo dicho programa. Es decir, que realicen la labor de "interfaz"[33] que toda política pública requiere al momento de su establecimiento.

La dimensión espacial considerada es un conjunto de instituciones de formación y actualización docente en el estado de Chihuahua y de aquellas instituciones educativas privadas en Ciudad Juárez que impartan la licenciatura en pedagogía. Mientras que la dimensión temporal se orienta a un estudio del tipo transversal, que se llevará a cabo en la población de estudiantes activa en el año 2011, esto en función de las temporalidades del programa doctoral dentro del cual se configura esta investigación.

[32] Plan de estudios 1997 para Licenciatura en Educación Primaria. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Secretaria de Educación Pública. Consultado el 17 de julio de 2012 en http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/planes/lepri/plan.pdf

[33] Esta noción de interfaz se planteó en el capítulo 1 en la sección de Sistema Educativo y Consolidación democrática.

2.3.2. Contexto Social y Ubicación Institucional

La problemática se ubica en el contexto del Sistema Educativo del estado de Chihuahua como sector estratégico para el desarrollo de ciudadanos que participen en la construcción de una sociedad democrática. En este sentido, la práctica educativa de los docentes en el sistema educativo formal implica otros elementos aparte del desarrollo de competencias cognitivas, académicas, técnicas, y procesos de gestión administrativa y escolar. De igual trascendencia son las competencias sociales que los estudiantes van construyendo en su trayecto por el sistema educativo, por medio de las cuales se integrarán en la sociedad donde reproducirán las prácticas sociales vivenciadas al interior de la escuela. Así, las prácticas de la autoridad educativa, de los profesores al interior del aula, de la convivencia entre los estudiantes, de la relación entre autoridades y estudiantes en el contexto escolar, tendrán implicaciones importantes en el tipo de convivencia social; la cual podrá orientarse a prácticas con rasgos democráticos o autoritarios.

> *"Porque la enseñanza de la justicia como la enseñanza de la lectura o la aritmética, se realiza en el contexto de un aula y una escuela, el modo en que los estudiantes experimentan la vida del aula y la escuela tiene un efecto modelador sobre lo que aprenden de lo que enseña el profesor" (Kohlberg, Power y Higgins, 1997: 34).*

A pesar de que la educación formal en nuestra sociedad se encuentra cargada de problemas y estigmas así como sujeta a los intereses de grupos de poder, sin duda sigue jugando un papel clave en el progreso de la sociedad para alcanzar una vida democrática. Tanto la infraestructura nacional y local con la que cuenta, como las dimensiones de los recursos que percibe y los volúmenes de la población que pasan por ella, son algunos de los aspectos importantes para considerar a la educación formal como un espacio clave en la formación de ciudadanos para una vida genuinamente democrática.

Por tanto, se requiere que las instituciones de la educación formal en concordancia con su cometido normativo, planes y programas,[34] asuman el papel de servicio a las necesidades de la comunidad a la que se deben y no que las comunidades se adecuen a satisfacer las exigencias de un sistema educativo divorciado de la realidad social apremiante. Así, es importante pensar realmente la educación más allá del entrenamiento para aprehensión de conocimientos académicos, concebir una re conceptualización:

> *"...que revalorice los aspectos éticos y culturales de la educación, el conocimiento de sí mismo y de su ambiente, la capacitación de una persona para vivir en convivencia con los demás, para ser miembro de una familia, para ser ciudadano y también productor y colaborador con los demás"* (Ortega, 1998:162).

2.3.3. Preguntas de Investigación, Objetivos e Hipótesis

¿Qué ideologías educativas y que nivel de desarrollo moral se presenta en el estudiantado de un conjunto de instituciones formadoras y actualizadoras de docentes en el estado de Chihuahua?

¿Las caracterizaciones que muestran la ideología educativa y el desarrollo moral de estos estudiantes, resultan compatibles en una lógica consecuente con las competencias cívicas y éticas que se pretende desarrolle el sistema educativo en la formación de ciudadanía?

Objetivos de la investigación.

I. Identificar el grado de desarrollo de razonamiento moral y la ideología educativa de las y los estudiantes de las instituciones participantes, y establecer si existen diferencias o coincidencias entre las distintas instituciones.
II. En función del grado de desarrollo de razonamiento moral y las ideologías educativas de las y los estudiantes de las distintas instituciones, analizar el tipo de participación cívica que dicho desarrollo supone.

[34] El sustento jurídico normativo así como la referencia al plan educativo han sido expuesto anteriormente en este capítulo.

III. Analizar las relaciones lógicas, teóricas y estadísticas existentes entre la ideología educativa y el razonamiento moral para los diferentes tipos de instituciones.

IV. Contrastar las capacidades y actitudes reflejadas en el razonamiento moral y la ideología educativa con las caracterizaciones implicadas en las competencias cívicas y éticas propuestas en el PIFCyE.

Hipótesis o supuestos de investigación:

Esta investigación parte de los siguientes supuestos considerados como ideales: El desarrollo moral del estudiantado presenta características que favorecen una convivencia social democrática. La ideología educativa desarrollada en el estudiantado, favorece la manifestación de las competencias cívicas y éticas para dicha convivencia social democrática. No existe inconsistencia entre la ideología educativa desarrollada en el estudiantado y ciertas capacidades cívicas y éticas que se pretende desarrolle la educación básica.

2.3.4. Aportes del Proyecto

Los aportes académicos del proyecto se enuncian en seguida sin considerar el orden de aparición como relativo a su grado de importancia:

Primero, desarrollar un estudio más amplio en el contexto estatal sobre el razonamiento moral, que permita contrastar resultados obtenidos en otros contextos socioculturales, al igual que constatar hallazgos o replicar investigaciones anteriores en poblaciones semejantes.

Segundo, realizar un reconocimiento de la orientación ideológica educativa que se encuentra presente en los estudiantes de las instituciones participantes.

Tercero, elaborar perfiles conjuntos provenientes de las diferentes posiciones ideológicas contempladas en el IEE y los distintos niveles de razonamiento moral arrojados por el DIT, los cuales plantearían distintas posibilidades de interacción social tanto al momento de su práctica

pedagógica como de su participación como miembro de la sociedad. De la misma manera, dentro de este tercer punto se contrastarán los resultados obtenidos en dichos perfiles con las caracterizaciones implicadas en las competencias cívicas y éticas propuestas en PIFCyE y que presumiblemente deben estar presentes en los futuros profesores.

Y cuarto, de manera general los resultados obtenidos aportarán elementos de conocimiento sobre la educación formadora de docentes a nivel estatal, lo que podría sugerir otros aspectos para evaluar la política estatal educativa desde un enfoque diferente al de indicadores de desempeño académico y administrativos tales como: la eficiencia terminal, la absorción, índice de reprobación, asignación y ejercicio de presupuestos, entre otros.

2.3.5. Tipo de Estudio y Variables Implicadas e Instrumentos Empleados

El proyecto asume un enfoque de investigación cuantitativo y un diseño de investigación cuasi experimental, transeccional descriptivo y de correlación (Hernández, Fernández y Baptista, 2006; Campbell y Stanley, 1966 y López y Pérez-LLantada, 2005:123). El enfoque cuantitativo obedece a la naturaleza de las variables o conceptos estudiados, a los cuales se realizará un acercamiento con instrumentos diseñados previamente para un análisis cuantitativo. El diseño cuasi experimental se desprende de la existencia de un tratamiento que se encuentra presente en uno de los dos grupos organizados, considerando que las limitaciones para realizar una selección aleatoria y un emparejamiento amplio de ambos grupos no deterioran la validez interna del diseño, aunque si limitan el alcance de la generalización de los resultados. En este sentido, se realizarán comparaciones en función de distinciones propias de las instituciones. El corte transeccional es preferido sobre el longitudinal en función de la temporalidad del proyecto y los recursos asignados al mismo. El nivel descriptivo y de correlación del estudio obedece a que en

un primer momento se describirá de manera independiente como se presentan las variables, y posteriormente se buscarán relaciones teóricas y estadísticas entre ellas.

Las variables incluidas se categorizan de la siguiente manera. El estudio más que identificar causas y efectos, pretende estudiar dos variables participantes en el conjunto de capacidades de formación de ciudadanía que se buscan desarrollar como parte del proceso de formación profesional para la educación, a través del sistema educativo básico. A continuación se describe la aproximación a las variables referidas por medio de los instrumentos propuestos para su medición.

La variable del razonamiento moral se medirá mediante el juicio moral o crítico que el individuo realice y establezca al responder a planteamientos en los que se implican cuestionamientos socio morales (dilemas hipotéticos que contienen valores en conflicto). Evaluando distintas alternativas por dilema, en una escala por niveles para la resolución del problema planteado, mediante el cuestionario sobre problemas socio morales[35] de James Rest (Defining Issues Test "DIT").[36] Este test consta de seis historias que presentan problemas socio morales y miden el nivel del razonamiento crítico, el sujeto evalúa doce alternativas por dilema en una escala de cinco niveles para la resolución del problema planteado. El DIT es escogido por tratarse de un instrumento de aplicación colectiva y por su condición de objetividad. La validez y confiabilidad del DIT ha sido establecida en numerosos estudios que han reportado la confiabilidad del instrumento, mediante el coeficiente alpha de Cronbach a un nivel aceptable en un rango de .70 a .80 y el test-retest evidencia estabilidad en la medición con una correlación promedio de .82 y la confiabilidad de .80 (Rest, 1993). El DIT se ha utilizado para evaluar el

[35]El DIT desde su construcción y a través de los años se ha sometido a gran número de análisis para establecer su confiabilidad y validez, características que se describen en Manual for the DIT (Rest, 1993), entre otras obras del mismo autor referidas en Barba (2004:450).

[36] El Cuestionario sobre Problemas Socio morales (DIT por sus siglas en inglés), su procedimiento de validación y calificación se presentan en el ANEXO 1.

comportamiento ético en más de trescientas mil personas que han sido investigadas por este medio, durante un período de cerca de cuarenta años (Rest, 1979b; Gentle, 1997; Rest, Narvaez, Thoma y Bebeau, 2000; Retuerto-Pastor, Pérez-Delgado y Mestre-Escriva, 2004 y Barba, 2004).

Con los resultados que arroja el DIT se elabora un perfil moral del sujeto o de un grupo de sujetos, identificando su estadio predominante y los valores relativos del resto de los estadios. Asimismo, se calcula el índice de razonamiento moral de principios o de moralidad postconvencional, conocido como el índice P (Barba, 2004:84). Los resultados se ubican en un continuo de 3 niveles de razonamiento moral, preconvencional, convencional y postconvencional, por lo que la variable se considera de escala ordinal. Cada uno de estos niveles cuenta con dos etapas o estadios como se presenta en el cuadro 3 (Hersh, Paolito y Reimer, 1988: 55,56):

Cuadro 3 Niveles y estadios del desarrollo moral

I. Preconvencional		II. Convencional		III. Postconvencional	
1 Moralidad Heterónoma * *Este estadio no se incluye en el DIT*	2 Individualismo fines instrumentales e intercambio	3 Expectativas interpersonales mutuas. Relaciones y conformidad interpersonal.	4 Sistema social y conciencia.	5 Contrato social o utilidad y derechos individuales	6 Principios éticos universales.
Fuente: Tomado de Hersh, Paolito y Reimer (1988: 55,56)					

La variable de la ideología educativa se medirá con el inventario de ideologías educativas,[37] instrumento utilizado entre otras investigaciones por Arroyo (1998) en una investigación sobre ideología educativa en la ciudad de Chihuahua y por Anaya (2009) en una investigación en Ciudad Juárez en escuelas secundarias. Así como por Contreras, Escobedo,

[37] El Inventario de Ideologías Educativas, su procedimiento de validación y calificación se presentan en el ANEXO 2

Quintana y Valdés (2003) en el estado de Durango; Guzmán y Barraza (2004) en la ciudad de Chihuahua y Loera (2005) en un estudio nacional sobre evaluación cualitativa del Programa Escuelas de Calidad. Dicho instrumento está fundamentado y elaborado en el modelo teórico desarrollado por William F. O'Neill (1981), profesor de la Universidad de Southern California. El inventario está diseñado primordialmente para el uso de educadores, educadores potenciales y aquellos involucrados primordialmente con la educación y asuntos educativos. En donde "...la filosofía educativa se distinguirá según se responda a las cuestiones sobre el origen y función del conocimiento y papel –tanto del alumno como del maestro- en la adquisición o control de tal conocimiento". En la elaboración y aplicación de este instrumento, se partió del supuesto que:

> *"los maestros no tienen una visión sistemática, comparable a una filosofía educativa concreta. [...] sin embargo, son capaces de dar un conjunto de respuestas sobre elementos filosóficos de la actividad educativa, y estas opiniones pueden ser organizadas y estructuradas en tendencias generales, que se identifican con corrientes filosóficas propias de la educación"* (Arroyo, 1998:71).

El inventario consiste en 104 afirmaciones de discriminación ideológica en la forma de preguntas tipo Lickert, de las cuales 84 pertenecen a las 6 diferentes posiciones dentro de la filosofía educativa y las restantes 20 a dos escalas generales de confirmación. Con sus resultados se elabora un perfil del individuo o del grupo de sujetos destacando el tipo ideológico prominente y los valores relativos a los tipos ideológicos restantes. El espectro ideológico distingue entre el fundamentalismo, racionalismo, conservadurismo, liberalismo, liberacionismo y anarquismo. Además se incluyen dos escalas globales de conservadurismo general para los primeros tres tipos, y liberalismo general para los últimos tres, las cuales sirven como escalas de control, por lo que la variable se considera de escala nominal. Su naturaleza es de diagnóstico y no evaluativo.

El inventario se construyó a través de una serie de modificaciones y correcciones, partiendo de un banco aproximado de 300 ítems, derivados del modelo conceptual de O'Neill (1981:371-373). En las etapas de su desarrollo se aplicó aproximadamente a 1000 estudiantes durante un periodo de 3 años, y con base en los comentarios y críticas que surgieron en el proceso se preparó la versión final, la cual fue estandarizada en aproximadamente 400 personas, entre estudiantes universitarios del área de educación y educadores profesionales de servicio en diferentes universidades del estado de California, USA. En cuanto a la validez y análisis de contenido se realizó un análisis factorial con la Escala Guilford para interpretación, resultando una clara distinción factorial para cada una de las ideologías. Asimismo, el instrumento ha sido piloteado y validado para maestros de educación básica en México por Heurística Educativa (Loera, 2005), manifestando los 84 ítems relativos a las seis posiciones ideológicas centrales una fiabilidad de .90 en el alfa de Cronbach.

Como variables socio demográficas se han considerado el sexo: hombre y mujer, la edad: años cumplidos, el nivel de estudios: semestre de avance en sus estudios, y la experiencia laboral en el área educativa: tiempo trabajado en esta área antes de su ingreso en el programa educativo que estudia. Estas variables se consideran en función de las características generales de la población estudiada así como de las características de las instituciones participantes; además de ser variables asociadas con los cuadros teóricos del desarrollo moral y la ideología educativa.

Posterior a la aplicación de los instrumentos de razonamiento moral e ideología educativa en las instituciones participantes, y en función de los resultados obtenidos y perfiles elaborados, se procedió a realizar un análisis donde se contrastaron las competencias cívicas y éticas que el PIFCyE señala, y las condiciones que para su desarrollo suponen el razonamiento moral en cuanto estructura cognitiva y la ideología educativa en cuanto a contenidos sobre los que actúa dicha estructura cognitiva.

2.3.6. Diseño de la Muestra y Análisis Programados

Con los antecedentes expuestos y con la proyección de conocer las variables en el sistema educativo estatal, en instituciones formadoras y actualizadoras de docentes, se diseñó una muestra en dos momentos. Primeramente se consideró una muestra dirigida por criterios (Hernández, Fernández y Baptista, 2006:330), tomando en cuenta que existen instituciones formadoras de docentes que comparten características similares, como por ejemplo el caso de las unidades de la UPN de la ciudad de Chihuahua y de Juárez, así como las restricciones de los recursos económicos con que cuenta el proyecto, de tal forma que no se incluyeron todas las instituciones del estado. En un segundo momento una vez identificadas las instituciones se realizó la selección de los grupos de los semestres avanzados buscando incluir a la totalidad de éstos, por considerar su consolidación en la experiencia educativa dentro de la institución. Semestres quinto y séptimo o sexto y octavo según correspondió el periodo en que se realizó el levantamiento de la información. La unidad mínima de análisis estuvo referida por las instituciones educativas formadoras de profesores de educación básica en el estado de Chihuahua, sean públicas o privadas, del subsistema estatal o federal. Mientras que la unidad mínima de medición fueron las y los estudiantes de estas instituciones.

Las instituciones participantes fueron:

En Ciudad Juárez	En la ciudad de Chihuahua
∗ Universidad Pedagógica Nacional unidad 82 en Ciudad Juárez (Pública de administración no autónoma) ∗ Escuela Normal Superior "Prof. José E. Medrano R." (Pública de administración no autónoma) ∗ Instituto Teresiano (Administraciónn privada) ∗ Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (Pública de administración autónoma) ∗ Universidad Tec Milenio (Particular de administración privada) ∗ Centro Cultural Universitario (Particular de administración privada)	∗ Escuela Normal del Estado de Chihuahua "Prof. Luis Urías Belderrain" (Pública de administración no autónoma)

Las instituciones participantes se consideraron de manera individual para identificar las diferencias entre las mismas planteadas en el primer objetivo de esta investigación; e igualmente, se agruparon en función del tipo de administración que ostentan: a) en públicas de administración no autónoma, b) públicas de administración autónoma y c) particulares de administración privada. El cabildeo y las gestiones administrativas para las autorizaciones correspondientes, se realizaron desde el marco del Seminario Permanente de Análisis de la Educación en el Estado de Chihuahua[38] y desde la coordinación de la Licenciatura en Educación de la UACJ.

[38]Este seminario es parte de un proyecto de investigación financiado con recursos del fondo sectorial de la Subsecretaría de Educación Básica y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (convocatoria 2007), con el tema: *"El Estado de la Educación en Chihuahua en 1997 y en el 2007: avances, retrocesos y propuestas".* UACJ / ICSA / Cuerpo Académico: Estudios de Educación y Ciencias Sociales.

2.3.6.1. Análisis estadísticos y contrastes cualitativos

Se utilizaron estadísticas descriptivas para el análisis de las características socio demográficas que se indagaron en la muestra. Para el caso de las variables razonamiento moral e ideología educativa, se realizaron tablas con las medias aritméticas para describir como se presentarían estas variables en la muestra general, en cada una de las instituciones participantes, en los agrupamientos por tipo de institución, y en las categorías socio demográficas. Asimismo, para contrastar los valores de estas dos variables entre los diferentes tipos de instituciones se utilizó primeramente una prueba ANOVA de un factor con post hoc Bonferroni,[39] para conocer si existían diferencias entre las instituciones. Cuando se compararon dos instituciones o grupos que resultaron de interés se utilizaron pruebas de hipótesis "t" de Student para los contrastes de medias. Mientras que para los contrastes que se realizaron al interior de un mismo grupo para buscar diferencias entre dos tipos ideológicos o esquemas de razonamiento moral se emplearon pruebas "t" de Student para mediciones pareadas (Gardner, 2003). En los casos que se especifican en el siguiente capítulo se emplearon pruebas no paramétricas para confirmar los resultados ante la circunstancia de valores de los esquemas de razonamiento moral o tipos de ideología educativa que no se distribuyeron de manera normal (Morales, 2008 y Moral, 2006); la prueba "H" de Kruskal Wallis para contrastar diferencias en las medias en más de dos tipos de instituciones; mientras que para contrastar valores (pareados) al interior de una institución o tipo de instituciones se empleó la prueba Wilcoxon Signed Rank. Finalmente se realizaron pruebas de correlación producto-momento de Pearson para conocer el grado de asociación de las variables. Para el tratamiento estadístico de la información se utilizó el paquete SPSS[40] (2007).

[39] Se selecciona esta sub prueba post hoc porque utiliza niveles de confianza más estrictos que en la t de Student convencional. En función del número de contrastes que se realizan entre las instituciones, el nivel de confianza de $p < .05$ se divide entre el número de comparaciones previstas (Morales, 2011).

[40] *Statistical Package for the Social Sciences*

Una vez realizados los perfiles y las pruebas indicadas y con relación al significado teórico de los resultados, se procedió a considerar la pertinencia de las caracterizaciones obtenidas con respecto a las competencias cívicas y éticas de los futuros profesores, las cuales constituyen un soporte esencial en la formación cívica y ética de sus futuros alumnos

CAPÍTULO 3. RESULTADOS, ANÁLISIS, DISCUSIONES Y CONCLUSIONES.

Este capítulo consta de dos apartados: a) Resultados, análisis y discusiones; y b) Conclusiones y prospectivas. En el primero de ellos se describen los datos obtenidos y los resultados de los análisis realizados;[41] inicialmente se hace una descripción de la muestra en función de las variables socio demográficas, después en función de estas mismas variables se presentan los análisis correspondientes para el razonamiento moral y la ideología educativa; se continúa con un análisis para estas dos variables ahora en función de la diversidad de instituciones que participaron en el estudio, y por último se presenta un análisis del razonamiento moral e ideologías educativas con las competencias cívicas y éticas. En el segundo apartado, en función de los objetivos planteados en esta investigación se exponen las conclusiones para cada uno de ellos y se da respuesta a las preguntas iniciales de investigación. Finalmente se plantean las prospectivas en cuanto a la formación de ciudadanía y las competencias cívicas y éticas que se prefiguran en el estudio del razonamiento moral y la ideología educativa.

3.1. Resultados, Análisis y Discusiones

3.1.1. Descripción de la Muestra en Función de las Variables Socio-demográficas

La muestra final recabada constó de 495 casos después de haber desechado 78 casos por no cumplir con los criterios de validación ya fuera por inconsistencias en el Cuestionario sobre Problemas Sociales o en el Inventario de Ideologías educativas, lo que constituye el 13.6% de un total de 573 casos recopilados inicialmente. Los casos válidos se distribuyen entre las siete

[41] Las pruebas estadísticas realizadas para estos análisis se incluyen en el ANEXO 3.

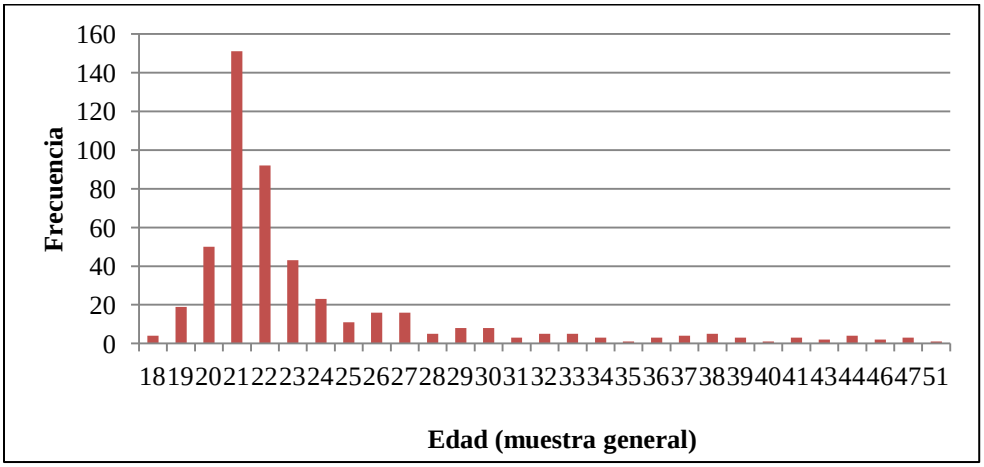
instituciones participantes como se muestra en la tabla 1, siendo las instituciones públicas las que contaron con la mayoría de los casos, un 92.5%.

Tabla 1 Configuración de la Muestra por Instituciones y por sexo

	Normal Superior	UPN	Normal del Estado	UACJ	Teresiano	CCU	Tec Milenio	Instituc. Públicas	Instituc. Privadas
Hombres	31	16	22	18	1	3	1	87	5
Mujeres	34	127	106	104	7	15	10	371	32
TOTAL	**65**	**143**	**128**	**122**	**8**	**18**	**11**	**458**	**37**
Número de casos.								**Total 495**	

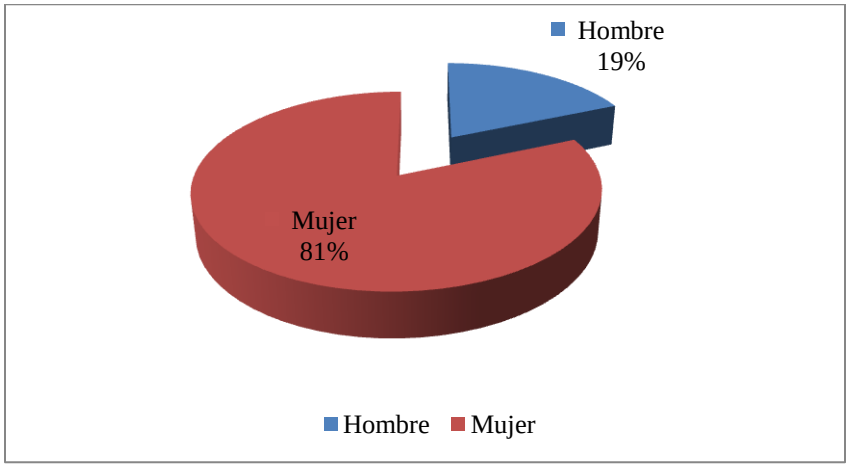
Con respecto al rango de edad de la muestra comprende de los 18 a los 51 años, encontrándose el mayor número de sujetos en el intervalo de edad entre los 19 y los 24 años (ver gráfica 1).

Gráfica 1 Distribución de frecuencias de edad de la muestra general



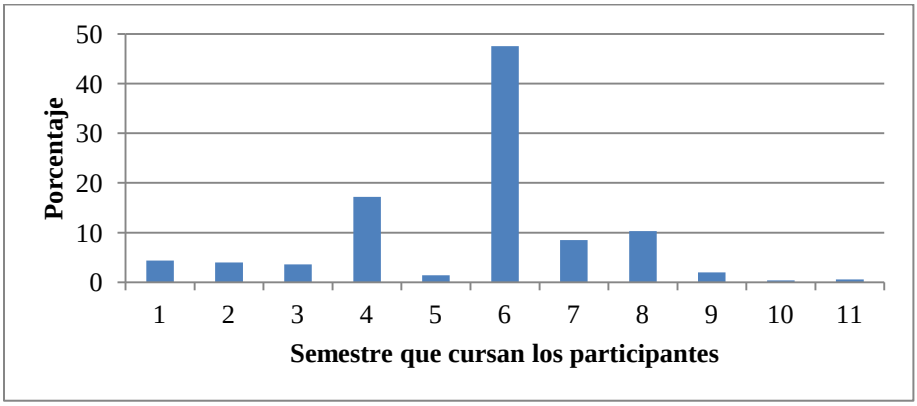
En cuanto al sexo, la muestra es mayormente femenina con 81.4% de mujeres contra un 18.6% de hombres (gráfica 2), situación típica en la matrícula de programas de educación independientemente de las escuelas en cuestión.

Gráfica 2 Distribución de la muestra general según sexo



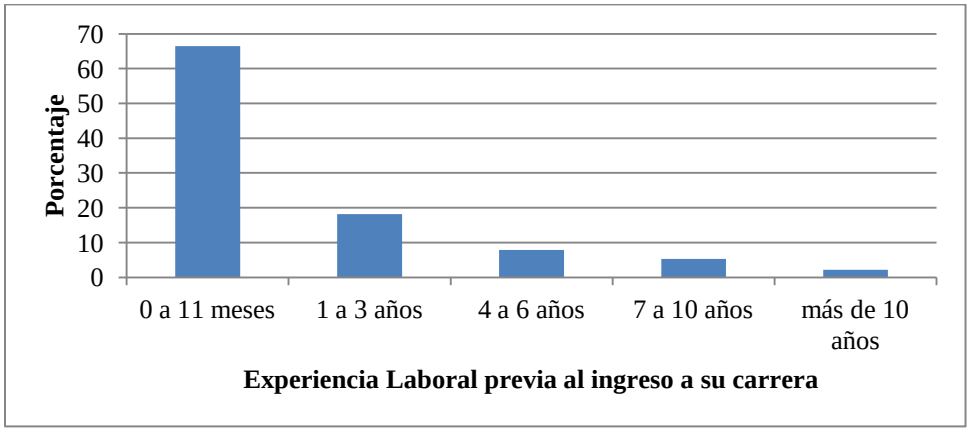
Con respecto al nivel de estudios, la muestra inicialmente se planteó sólo con estudiantes de licenciatura de los semestres 5º, 7º, 8º y 9º. La participación de estudiantes de semestres iniciales, tanto en la Normal Superior como en el CCU y TEC Milenio, se consideró en virtud de que eran los semestres que se encontraban activos en ese momento, o bien por interés de la propia institución como en el caso de la Normal Superior. La distribución de participantes por semestre se observa en la gráfica 3.

Gráfica 3 Distribución de la muestra general según semestre que cursan



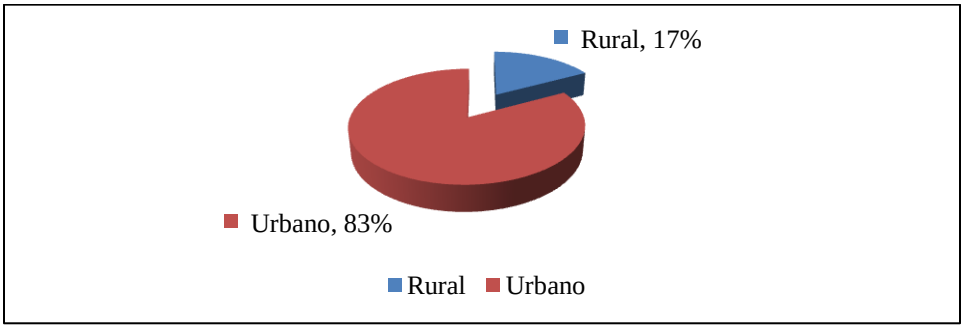
Con relación a su experiencia en actividades laborales del rubro educativo previas al ingreso a su carrera (gráfica 4), el 66% indicó que no tenía, mientras un 18% reportó de 1 a 3 años; en general los demás rangos mostraron porcentajes bajos, debido a que la mayoría de los estudiantes cuentan con una edad entre 19 y 24 años lo que refiere una breve o nula experiencia laboral, y aquellos que reportaron más años de experiencia corresponden a los alumnos (as) de la Normal Superior quienes regularmente se encuentran complementando estudios y ya cuentan con una experiencia laboral previa, y quienes también son los que reportan el rango de edad más alto.

Gráfica 4 Distribución de la muestra general según experiencia laboral



Para el caso del lugar de procedencia, en su mayoría 83% reportan la categoría de urbano, mientras que el 17% restante reportaron rural (gráfica 5).

Gráfica 5 Distribución de la muestra general según lugar de procedencia



3.1.2. Análisis del Razonamiento Moral e Ideología Educativa en Función de las Categorías Socio-demográficas

El primer análisis fue de correlación producto momento de Pearson entre la edad y cada uno de los tres esquemas del razonamiento moral; y edad y cada uno de los seis tipos de ideología educativa (tabla 2). Para el razonamiento moral se observan puntajes negativos tanto con el esquema 1 de interés personal (r= -.020) como con el esquema 2 de mantenimiento de normas (r= -.075) y un puntaje positivo (r= .059) con el esquema 3, de moral de principios democráticos; si bien ninguno de ellos es significativos al 0.05 o al 0.01, los resultados no se contraponen con los marcos teóricos utilizados; pues se espera que tanto el esquema 1 y 2 disminuyan con el incremento de la edad, mientras que el esquema 3 aumente. Para la ideología educativa y la edad se observan valores positivos con los tipos liberacionista, racionalista y fundamentalista, y valores negativos con los tipos conservadurista, liberalista y anarquista, pero ninguno de ellos es significativo. Al igual que en el razonamiento moral en la ideología educativa no es factible identificar tendencias con bases sólidas, quizá esto sea efecto del tamaño de la muestra por otro lado los resultados observados tampoco se contraponen con los marcos teóricos asumidos.

Tabla 2 Correlación producto momento de Pearson del razonamiento moral e ideología educativa con variables socio demográficas (Muestra general)

Variables Socio Demográficas	**Razonamiento Moral**			**Ideología Educativa**					
	Esquema 1	*Esquema 2*	*Esquema 3*	*Fundamentalista*	*Racionalista*	*Conservaduristas*	*Liberalista*	*Liberacionista*	*Anarquista*
Edad	-.020	-.075	.059	.012	.040	-.042	-.028	.013	-.075
Nivel de Estudios	-.026	-.113(*)	.144(**)	-.155(**)	-.131(**)	-.130(*)	.001	-.008	-.032
Experiencia Laboral Previa	-.078	-.030	.058	.006	.105(*)	.022	.007	.078	-.015

(**) Significativa al nivel 0.01
(*) Significativa al nivel 0.05

Con respecto al nivel de estudios, en una correlación producto momento de Pearson entre esta variable y los esquemas de razonamiento moral (tabla 2), se observa una correlación negativa con el esquema 2 de mantenimiento de normas ($r = -.113$, $p < .05$) y una correlación positiva con el esquema 3 de razonamiento de principios democráticos ($r = .144$, $p < .01$), ambas con significado estadistico. Esta situación resulta congruente con otras investigaciones y con el posicionamiento teórico del desarrollo moral que plantea el factor educativo como un impulsor del mismo (Hersh, Paolito y Reimer, 1988; Kohlberg, 1980; Pérez-Delgado, 1995 y Rest, 1993).

Para el caso entre el nivel de estudio e ideología educativa (tabla 2) se observa una correlación negativa y estadísticamente significativa para los tipos fundamentalista ($r = -.155$, $p < .01$), racionalista ($r = -.131$, $p < .01$) y conservadurista ($r = -.130$, $p < .05$); mientras que los tipos asociados al liberalismo general no presentan correlaciones significativas. Esta circunstancia plantea que con el incremento en el nivel de estudios se presenta una disposición a alejarse de los tipos ideológicos asociados al conservadurismo general, mientras que la orientación a un determinado posicionamiento general liberalista se observaría con relación a otros diversos factores. Otras investigaciones igualmente han reportado diferencias en la ideología educativa en función del nivel de estudios, en donde frecuentemente se observa mayor aceptación de las ideologías liberalistas con el incremento en el nivel educativo, y un alejamiento de los tipos ideológicos conservadores (Guzmán y Barraza, 2004 y Anaya, 2007).

En cuanto a la variable sociodemográfica de la experiencia laboral en el espacio educativo, en una correlación producto momento de Pearson con los esquemas de razonamiento moral (tabla 2), se observan valores negativos con respecto al esquema 1 de interés personal e igualmente con el esquema 2 de mantenimiento de normas; mientras que para el esquema 3 de

razonamiento de principios democráticos se observa un putnaje positivo, sin embargo ninguno de ellos es estadísticamente significativo por lo que para la muestra del presente estudio la experiencia laboral no muestra influencia en el desarrollo moral, igualmente es importante precisar que se trata de estudiantes que en su mayoría aún no cuentan con ingreso pleno en el espacio laboral. Ahora, cuando se correlaciona la experiencia laboral con la ideología educativa (tabla 2) el único valor estadísticamente significativo es el que presenta el tipo ideológico racionalista ($r= .105$, $p< .05$), lo que indica que la experiencia laboral en contextos educativos está relacionada con el tipo ideológico racionalista. En este aspecto los referentes a investigaciones tanto en el desarrollo moral como la ideología educativa que contemplen la experiencia laboral no son explícitos, pues la mayoría de las investigaciones se realizan con estudiantes, o cuando se incluyen profesores no aparecen resultados para esta variable (Barba, 2002 y 2004; Anaya, 2009; Retuerto, 2002; Arroyo, 1998; Loera, 2005 y Guzmán y Barraza, 2004).

Para el análisis del razonamiento moral y la ideología educativa en función del sexo de los participantes (tabla 3), se realizó un contraste de medias con la prueba "t" entre hombres y mujeres, con un nivel de confiabilidad de $p< .05$ En el caso del razonamiento moral en el esquema 1 de interés personal prácticamente no se observan diferencia en las medias entre hombres (27.97) y mujeres (27.03); en el esquema 2 de mantenimiento de normas la diferencia es prácticamente de dos puntos a favor de los hombres con 41.27 y mujeres con 39.26, y en el esquema 3 de principios democráticos la diferencia es casi de tres puntos a favor de las mujeres con 28.02 y hombres con 25.12; sin embargo ninguna de estas diferencias son estadísticamente significativas como se aprecia en la tabla 3; situación que resulta congruente con otras investigaciones que muestran que la variable sexo no es un factor que incida de manera significativa en el desarrollo moral (Barba, 2004:159, 180, 227; Retuerto, 2002:269-275;

Retuerto-Pastor, Pérez-Delgado y Mestre-Escriva, 2004:45-67; Anaya, 2009 y Pérez-Delgado, 1995:182). Mientas que en el caso de la ideología educativa las únicas diferencias que superan a un punto son en el tipo racionalista a favor de los hombres con 2.73 y mujeres con 1.39; en el tipo liberacionista a favor de los hombres con 6.03 y mujeres con 4.75, y en el tipo anarquista a favor de las mujeres con 1.12 y hombres con .01; sin embargo al igual que en el razonamiento moral ninguna de las diferencias son estadísticamente significativas. Nuevamente estos resultados resultan consistentes con otras investigaciones, en donde no se observan diferencias significativas entre sexos (Arroyo, 1998; Loera, 2005; Anaya, 2009 y Guzmán y Barraza 2004).

Tabla 3 Contraste de medias entre hombres y mujeres para el razonamiento moral e ideología educativa (Muestra General)

Sexo	**Razonamiento Moral**			**Ideología Educativa**					
	Esquema 1	*Esquema 2*	*Esquema 3*	*Fundamentalista*	*Racionalista*	*Conservadurista*	*Liberalista*	*Liberacionista*	*Anarquista*
Hombres	27.97	41.27	25.12	-1.85	2.73	3.12	12.25	6.03	.01
Mujeres	27.03	39.26	28.02	-2.40	1.39	3.44	12.40	4.75	1.12
Prueba “t” α 0.05 *** significado estadístico en las diferencias									

3.1.3. Análisis del Razonamiento Moral e Ideología Educativa en Función de las Instituciones

Participantes

Para los análisis de esta sección se elaboraron perfiles (caracterizaciones) del razonamiento moral e ideología educativa empleando las medias aritméticas de la muestra general, tanto para los cinco estadios y los tres esquemas de razonamiento moral, como para los seis tipos de

ideología educativa. Se describe el significado de cada perfil y se realiza una correlación producto momento de pearson entre los tres esquemas de razonamiento moral y los seis tipos de ideologías educativas. Para otros análisis por instituciones y sus agrupamientos se emplearán las medias aritméticas de los tres esquemas del razonamiento moral: interés personal, mantenimiento de normas y razonamiento de principios democráticos; así como de los tres tipos ideológicos más destacados: liberalista, conservadurista y liberacionista. En cada caso se indicarán las pruebas empleadas.

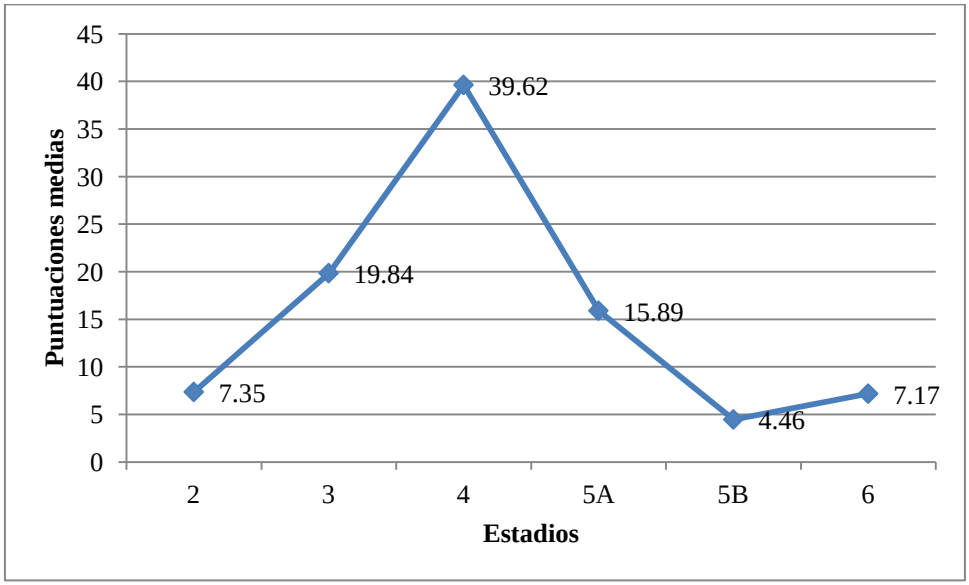
3.1.3.1. Muestra general

Se realizó un análisis exploratorio tanto para el Razonamiento Moral (estadios y esquemas) como para la Ideología Educativa (seis tipos ideológicos), con el objetivo de identificar si estas variables se distribuyen de manera normal y de esta forma determinar el empleo de pruebas No Paramétricas (Morales, 2008; Moral, 2006 y Figueroa y Gallargo, 2003); con la finalidad de prevenir el erro tipo I relacionado con los presupuestos requeridos para el empleo de pruebas Paramétricas. Para ello se utilizó la prueba Kolmogorov-Smirnov (prueba estadística 10) cuyos resultados indican que los esquemas de razonamiento moral 1 de interés personal ($z=1.743$, $p\leq .01$, dos colas), esquema 2 de mantenimiento de normas ($z=1.638$ $p\leq .01$, dos colas) y esquema 3 de principios democráticos ($z=2.124$ $p\leq .01$, dos colas), no se distribuyen de manera normal. Mientras que en el caso de los tipos ideológicos estos si presentan una distribución normal. En virtud de esta situación se considera realizar pruebas No Paramétricas para el razonamiento moral con el objetivo de comparar los resultados de pruebas Paramétricas y observar si los resultados se confirman.

En el perfil del razonamiento moral en función de los estadios 2 al 6 para la muestra general (gráfica 6), se observa un dominio del razonamiento convencional representado por el

estadio 3 de moralidad de concordia interpersonal y el estadio 4 de la moralidad de la ley, el orden social y el gobierno; el siguiente nivel de dominio corresponde al razonamiento posconvencional representado por el estadio 5A de aceptación de contrato social razonada y críticamente, estadio 5B de procedimientos democráticos para un contrato social y estadio 6 de moral trascendente a las sociedades concretas; finalmente el nivel pre convencional representado por el estadio 2 de orientación instrumental relativista es el de menor valor. De manera general estos resultados son congruentes con la configuración del instrumento empleado y con los planteamientos teóricos del desarrollo moral, pues en la idea de "desarrollo" se espera el incremento de los estadios superiores en disminución de los anteriores, como se puede observar en la suma de los estadios 5A y 5B cuyo valor es mayor que el puntaje del estadio 3. En este caso una cuestión distintiva se ubica en la destacada consolidación del estadio 4, al menos percibida de forma gráfica en la muestra general y en el análisis por estadios.

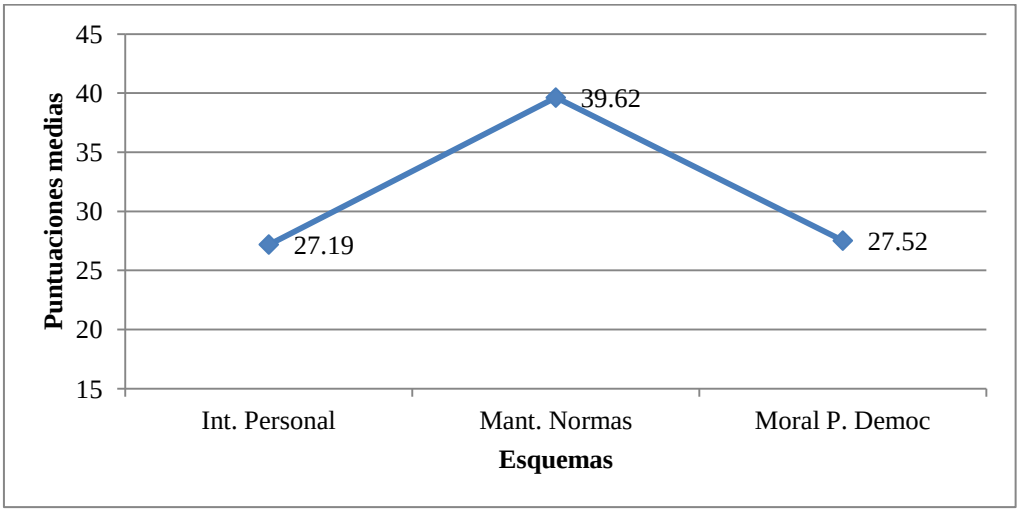
Gráfica 6 Estadios de Razonamiento Moral. Perfil dela muestra general



En la presentación gráfica del perfil por esquemas del razonamiento moral para la muestra general (gráfica 7) se realiza un agrupamiento de estadios en función del planteamiento detallado en el capítulo 2 página 98. En este perfil aún se observa el predominio del esquema 2 de mantenimiento de normas sobre el esquema 1 de interés personal, y sobre el esquema 3 moral de principios democráticos. Al realizar un contraste entre medias con la prueba "t" para muestras pareadas (prueba estadística 5) el esquema 2 mostró ser estadísticamente superior tanto al esquema 1, $t(494)= 10.293$, $p\leq .01$; como al esquema 3, $t(494)= 11.578$, $p\leq .01$. Por otro lado, en el contraste de medias entre el esquema 1 y el esquema 3 si bien no se observó que la diferencia a favor del esquema 3 fuera estadísticamente significativa,[42] si se aprecia una correlación negativa significativa entre estos esquemas ($r= -.449$, $p\leq .01$); lo que resulta congruente tanto con el diseño del instrumento empleado como con el posicionamiento teórico del desarrollo moral, cuando plantea la interrelación entre los niveles y su correspondiente progresión o superioridad (Kohlberg, 1971, 1992 y Hersh, Paolito y Reimer, 1988). Esta caracterización del desarrollo moral es coincidente de manera general con los resultados observados en otros estudios citados anteriormente en este capítulo, donde el esquema 2 de mantenimiento de normas regularmente es el dominante en poblaciones semejantes (Barba, 2004:207-224,231; Anaya, 2009:279-300 y Pérez-Delgado, 1995:223-244). Es importante observar si en los análisis posteriores se mantiene o no una tendencia semejante cuando se desagrega la muestra por instituciones.

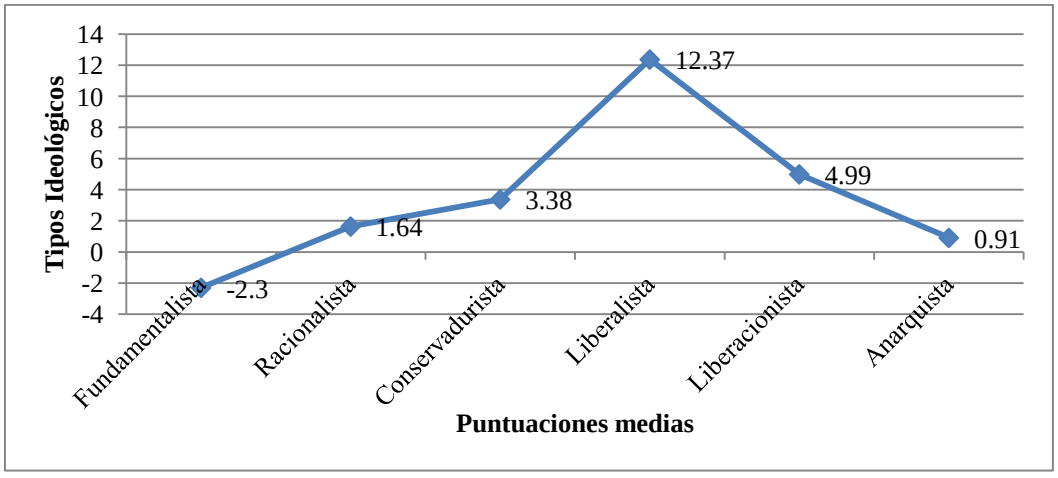
[42] En el contraste de las medias de los esquemas de razonamiento moral al interior de la muestra general, se empleó la prueba No Paramétrica Wilcoxon Signed Rank, y los resultados obtenidos por pruebas Paramétricas fueron confirmados en todos los casos (ver prueba estadística 5 A).

Gráfica 7 Esquemas de Razonamiento Moral. Perfil de la muestra general



Para el perfil de la ideología educativa en función de los seis tipos ideológicos para la muestra general (gráfica 8), se observa en sus puntuaciones medias valores positivos para casi todos los tipos ideológicos, salvo en el tipo fundamentalista que presenta una puntuación media negativa de -2.3, lo que indica un alejamiento de la muestra general de éste tipo ideológico. Tanto los tipos racionalista como anarquista muestran puntuaciones positivas bajas, y los tres tipos ideológicos dominantes son el liberalista, liberacionista y conservadurista en orden descendente. Estos resultados son concordantes con los reportados por otras investigaciones (Arroyo, 1998; Loera, 2005; Anaya, 2009 y Guzmán y Barraza, 2004).

Gráfica 8 Tipos de Ideología Educativa. Perfil de la muestra general



Se contrastaron las medias de los tres tipos ideológicos dominantes con una prueba t para muestras pareadas (prueba estadística 6), y se comprobó que el puntaje del tipo liberalista es estadísticamente superior a los puntajes de los tipos liberacionista, $t(494)= 27.47$, $p\leq .01$; y conservadurista, $t(494)= 33.54$, $p\leq .01$. Igualmente, el puntaje del tipo liberacionista es estadísticamente superior al del tipo conservadurista, $t(494)= 4.95$, $p\leq .01$. En este sentido se observa que el posicionamiento ideológico de la muestra general presenta un componente dominante liberalista, situación que de hecho resulta consecuente con otros reportes previos (Arroyo, 1998; Loera, 2005 y Anaya, 2009). El segundo componente de acuerdo con los valores de la media es el liberacionista; es decir, existe una distinción clara entre los componentes conservadurista y liberacionista, resultando un mayor acercamiento a éste último.

En la correlación de Pearson entre el razonamiento moral y la ideología educativa para la muestra total (ver tabla 4), donde se emplea la organización de 3 esquemas del razonamiento moral y los 6 tipos de ideología educativa, se observan valores estadísticamente significativos aunque de correlación leve,[43] situación esperada en buena medida, pues diversos factores influyen tanto en el desarrollo del razonamiento moral como en la conformación ideológica educativa ya que se consideran variables complejas, sin embargo dichas correlaciones muestran una congruencia teórica y un patrón significativo como se describe a continuación.

El primer elemento a resaltar es que los tres esquemas de razonamiento moral presentan puntajes negativos con respecto al tipo anarquista aunque no de manera significativa; situación que indica una perspectiva educativa en la cual es muy importante la dirección docente como un elemento sustancial, independientemente del desarrollo moral alcanzado. En el caso del esquema

[43] Guilford interpretative scale: 0 a ± .20 leve; ± 0.20 a ± .40 baja; ± .40 a ± .70 moderada; ± .70 a ± .90 Alta; y ± .90 a ± 1.0 muy alta. (O'Neill, 1990:373)

1 de interés personal, solo se obtuvo una correlación negativa pero estadísticamente muy significativa con el tipo liberalista (r= -.123, p< .01). Mientras que en el esquema 2 de mantenimiento de normas, correlacionaron significativamente los tipos liberacionista (r= -.099, p< .05), fundamentalista (r= .094, p< .05) y conservadurista (r= .100, p< .05). Con respecto al esquema 3 de principios democráticos, se obtuvieron el mayor número de correlaciones, tres estadísticamente significativas, con el liberalista (r=.092, p< .05), el liberacionista (r=.103, p< .05); y el conservadurista (r= -.097, p< .05), mientras que la correlación con el tipo fundamentalista fue muy significativa (r= -.158, p< .01).

Tabla 4 Correlación de Pearson entre esquemas de razonamiento moral y tipos ideológicos (Muestra general)

	Esquemas Razonamiento Moral		
Ideología Educativa	*Esquema 1*	*Esquema 2*	*Esquema 3*
Fundamentalista	.039	.094(*)	-.158(**)
Racionalista	.006	.061	-.086
Conservadurista	-.021	.100(*)	-.097(*)
Liberalista	-.123(**)	.012	.092(*)
Liberacionista	-.074	-.099(*)	.103(*)
Anarquista	-.001	-.029	-.021

** Significativa al nivel 0.01
* Significativa al nivel 0.05 (Prueba estadística 1)

Una descripción general e inicial de estos resultados, supone en el caso del esquema 1 de interés personal que las características del desarrollo moral se relacionan con un distanciamiento de una ideología liberalista; mientras que en el caso del esquema 2 de mantenimiento de normas, sus características se relacionan con una aproximación a las ideologías fundamentalista y conservadurista, así como con un distanciamiento del tipo liberacionista. En el caso del esquema 3 de principios democráticos la dinámica se invierte, y las características del desarrollo moral

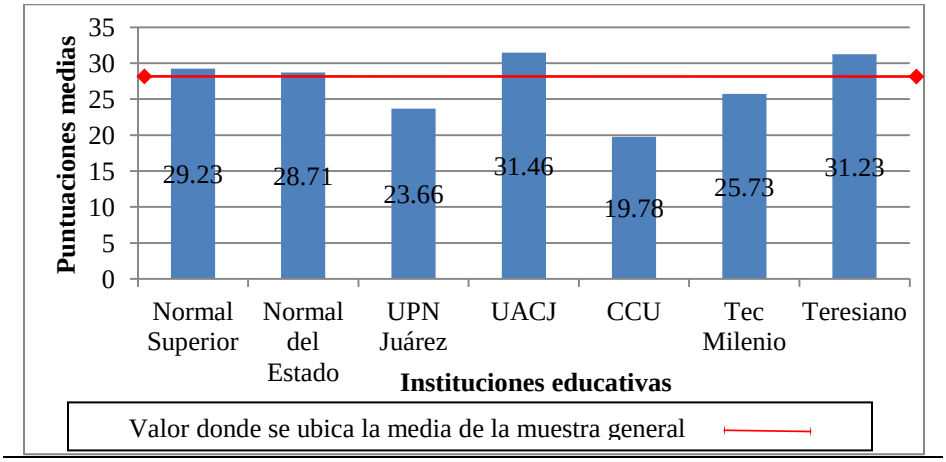
están relacionadas con un distanciamiento de las ideologías fundamentalista y conservadurista, y con una aproximación con la liberacionista. La descripción particular de estos resultados estadísticamente significativos considera: a) que mientras más consolidado permanezca el esquema 1 de interés personal se observará una menor ideología liberalista; b) que la estabilidad en el esquema 2 de mantenimiento de reglas se asocia tanto con un menor alejamiento del tipo fundamentalista, como con un tipo ideológico conservadurista con más posibilidad de ser robustecido, y con una relación negativa con el tipo liberacionista; y c) que la ganancia en el desarrollo del esquema 3 de principios morales democráticos se asocia con un mayor alejamiento de los tipos fundamentalista y conservadurista y con un robustecimiento de los tipos liberalista y liberacionista.

3.1.3.2. Muestra desagregada por instituciones

Ahora desagregando la muestra general por instituciones se identificará si los resultados observados mantienen una tendencia o si se modifican con respecto a cada institución, en cuyo caso se contrastarán las instituciones que resulten con mayor diferencia y se determinará si el valor de las mismas es estadísticamente significativo.

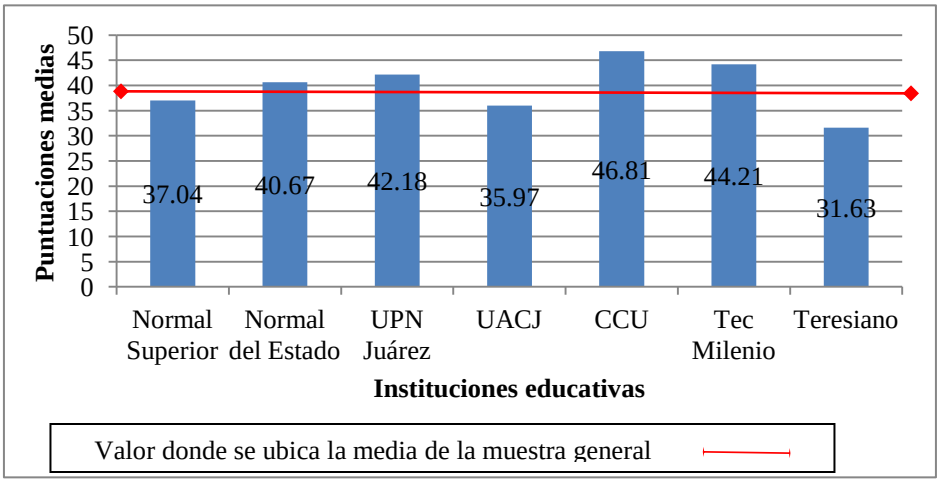
Para el razonamiento moral en función de los 3 esquemas, de manera inicial se puede observar en el esquema 3 de principios democráticos (gráfica 9), considerado el más idóneo para la convivencia social democrática, que las instituciones que presentaron las medias aritméticas más altas fueron la UACJ (31.46), el Instituto Teresiano (31.23), la Normal Superior (29.23), y la Normal del Estado (28.71). En este caso la observación se basa en la representación gráfica de las medias para cada esquema de razonamiento moral y tipo ideológico, por lo que el criterio para identificar las medias más altas fue aquellas que puntuaran por arriba de las medias aritméticas de la muestra general (ver tabla 5).

Gráfica 9 Esquema 3 de principios democráticos. Por instituciones educativas



Con respecto al esquema 2 de mantenimiento de normas (gráfica 10), más idóneo en la conservación de las pautas convencionales de convivencia social, las medias aritméticas más altas se presentaron en el Centro Cultural Universitario (46.81), la universidad Tec Milenio (44.21), la UPN unidad Juárez (42.18), y la Normal del Estado (40.67).

Gráfica 10 Esquema 2 de mantenimiento de normas. Por instituciones educativas



El siguiente análisis corresponde al primer objetivo de la investigación, planteado en el capítulo 2: Identificar el grado de desarrollo del razonamiento moral de los estudiantes de las instituciones participantes, y establecer si existen diferencias o coincidencias entre las distintas instituciones. Para ello se realizó una prueba ANOVA para los 3 esquemas con comparaciones post hoc (*Bonferroni "B"*) entre instituciones (prueba estadística 8). Las diferencias estadísticamente significativas entre instituciones (tabla 5) se identificaron: a) en el esquema 2 de mantenimiento de normas, $F(6,488)= 3.62$, $p\leq .01$; la diferencia entre la UPN y la UACJ se presentó a favor de la primera; b) en el esquema 3 de principios democráticos, $F(6,488)= 4.25$, $p\leq .01$; la diferencia entre la UPN y la UACJ se presentó ahora a favor de la segunda y c) igualmente en ese mismo esquema la diferencia entre el CCU y la UACJ se presentó a favor de esta última.

Tabla 5 Contraste de medias de los esquemas de razonamiento moral entre instituciones y al interior de las mismas

Institución	**Esquema 1** $\bar{x}$	*t (sig) Esq. 1y2*	**Esquema 2** $\bar{x}$	*t (sig) Esq. 2y3*	**Esquema 3** $\bar{x}$	*t (sig) Esq. 3y1*
Normal Superior	**26.11**	*3.89(.000)*	**37.04**	*2.31(.024)*	**29.23**	
Normal del Estado	**26.21**	*6.71(.000)*	**40.67**	*5.01(.000)*	**28.71**	
UPN Juárez	**28.52**	*7.37(.000)*	**42.18**	*10.11(.000)*	**23.66**	*-2.53(.013)*
post hoc B (sig) entre	*UACJ y UPN*		*B (.016)*		*B(.001)*	
UACJ	**27.02**	*4.03(.000)*	**35.97**		**31.46**	*1.99(.048)*
post hocB (sig) entre	*UACJ y CCU*				*B(.041)*	
CCU	**26.62**	*3.34(.004)*	**46.81**	*4.51(.000)*	**19.78**	
Tec Milenio	**25.71**	*2.19(.050)*	**44.21**	*2.93(.015)*	**25.73**	
I. Teresiano	**33.72**		**31.63**		**31.23**	
Muestra general	**27.19**		**39.62**		**27.52**	

Prueba ANOVA α 0.05 **post hoc** ***Bonferroni, B (sig)*** *significancia.*
Prueba "t" muestras pareadas α 0.05 **t** ***(sig)*** *Valor de "t" y significancia.*

En el caso del contraste de las diferencias de medias entre los tres esquemas al interior de cada institución (tabla 5) se empleó la prueba "t" para muestras pareadas con un $\alpha = 0.05$. Aquí se presentaron 4 características diferentes en los resultados: Primero, tanto la muestra general como el Instituto Teresiano no mostraron diferencias significativas entre los tres esquemas (prueba estadística 9 D); es decir que los tres tienen estadísticamente el mismo nivel de desarrollo. Segundo, la UPN unidad Juárez presentó diferencias significativas entre los 3 esquemas (prueba estadística 9 A), donde el esquema más consolidado fue el 2, seguido del esquema 1 y finalmente el esquema 3. Tercero, la Normal Superior, la Normal del Estado, el CCU y la universidad Tec Milenio presentaron una superioridad del esquema 2 sobre los esquemas 1 y 3 con diferencias estadísticamente significativas, mientras que entre los esquemas 1 y 3 no se presentó diferencia significativa. Y cuarto, la UACJ no presentó diferencia significativa entre los esquemas 2 y 3, pero mostró una superioridad estadísticamente significativa de éstos sobre el esquema 1.

Con respecto a las 4 diferentes características observadas, también se realizaron pruebas No Paramétricas (Morales, 2008 y Moral, 2006) de Kruskal-Wallis para las comparaciones entre instituciones (prueba estadística 8A) y de Wilcoxon Signed Ranks para las comparaciones al interior de las instituciones (pruebas estadísticas 9 a 9F). Los resultados de las pruebas Paramétricas fueron confirmados por las pruebas No Paramétricas en todos los casos a excepción del caso de la UACJ entre los esquemas 1 y 3 ($Z=-1.794$ $p \geq .073$), siendo esta la única excepción encontrada al emplear pruebas No Paramétricas para ratificar resultados.

En función de estos resultados es posible exponer que la mayoría de las instituciones no presentan diferencias estadísticas entre ellas en los esquemas de razonamiento moral salvo dos casos: a) el contraste entre la UPN y la UACJ, donde la muestra de está última presenta un mayor desarrollo del esquema 3 de principios democráticos, mientras que la muestra de la UPN

presenta un esquema 2 de mantenimiento de normas más consolidado que la UACJ; y b) en el contraste entre las muestras de la UACJ y el CCU igualmente se presenta una mayor ganancia en el esquema 3 de principios democráticos a favor de la UACJ. También se presentan dos caracterizaciones en las muestras de algunas instituciones: Normal Superior, Normal del Estado, Tec Milenio y CCU; por un lado, una fuerte consolidación del esquema 2 de mantenimiento de normas, y por otro lado no se puede distinguir una mayor ganancia del esquema 3 de principios democráticos por sobre el esquema 1 de interés personal. Además, mientras que en el caso de la muestra del Instituto Teresiano se presenta un desarrollo muy homogéneo de los tres esquemas, la muestra de la UPN presenta un esquema 1 de interés personal más consolidado que el esquema 3 de razonamiento de principios democráticos; y la muestra de la UACJ presenta una caracterización inversa con una mayor ganancia en el esquema 3 por sobre el esquema 1, situación esta última, que constituiría una combinación en los esquemas del desarrollo moral más óptima con relación a las competencias cívicas y éticas propias de una ciudadanía que busca una convivencia social democrática.[44]

En cuanto a la ideología educativa de las instituciones participantes en función de los seis tipos ideológicos, se puede observar inicialmente que sólo en el tipo liberalista se mantiene una fuerte semejanza en los puntajes de todas las instituciones, con puntuaciones que van desde 11.12 para el Instituto Teresiano hasta 13.36 para la universidad Tec Milenio, y con una media para la muestra general de 12.37. En los demás tipos ideológicos se observan diversas variaciones en los puntajes de las distintas instituciones, mismas que se analizarán para cada tipo ideológico de manera particular (tabla 6).

[44] En un apartado más adelante se explica más ampliamente este planteamiento, que se realiza en función de la superioridad estadística observada en la prueba paramétrica.

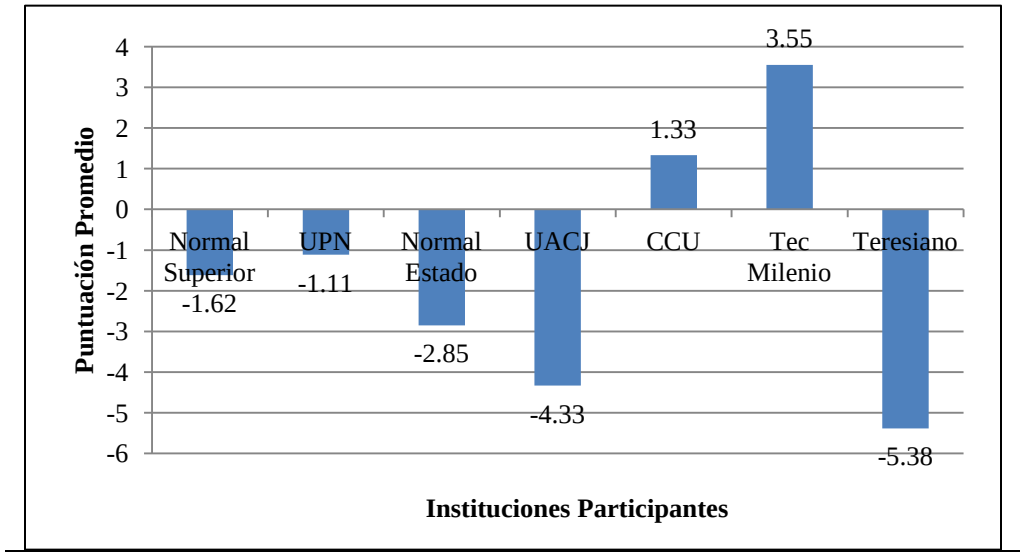
Tabla 6 Puntuaciones media de los tipos de ideologías educativas por instituciones						
Institución	**Fundamentalista**	**Racionalista**	**Conservadurista**	**Liberalista**	**Liberacionista**	**Anarquista**
Normal Superior	-1.62	2.98	4.03	12.25	5.83	0.15
UPN Juárez	-1.11	2.83	4.38	12.41	4.68	2.04
Normal del Estado	-2.85	-0.21	3.12	12.55	3.74	-0.91
UACJ	-4.33	0.34	1.46	12.16	6.00	1.54
Teresiano	-5.38	0.13	2.75	11.13	2.88	0.75
Tec Milenio	3.55	7.36	7.91	13.36	7.36	2.73
CCU	1.33	6.44	5.44	12.61	5.83	2.33
Muestra General	-2.3	1.64	**3.38**	**12.37**	**4.99**	0.91

El siguiente análisis también corresponde al primer objetivo de la investigación, planteado en el capítulo 2: Conocer la ideología educativa de los estudiantes de las instituciones participantes, y establecer si existen diferencias o coincidencias entre las distintas instituciones.Los contrastes para las diferencias significativas de las medias aritméticas entre las instituciones para cada tipo ideológico, se realizaron con una prueba ANOVA con comparaciones post hoc Bonferroni y en algunos casos de interés particular entre dos instituciones, el contraste se realizó con una prueba t de Student indicándose el caso según corresponda (pruebas estadísticas 11 a 11 E).

En el caso del tipo ideológico fundamentalista (gráfica 11) se observan diferencias significativas entre las muestras de las instituciones, $F(6,488)= 6.56$, $p\leq .01$; donde las medias de la universidad Tec Milenio y el CCU mostraron los mayores puntajes, siendo significativas las diferencias observadas de Tec Milenio con el instituto Teresiano ($\overline{X}a-\overline{X}b= 8.92$, $EE= 2.83$, $p\leq .05$), la UACJ ($\overline{X}a-\overline{X}b= 7.88$, $EE= 1.92$, $p< .01$) y la Normal del Estado ($\overline{X}a-\overline{X}b= 6.40$, EE=

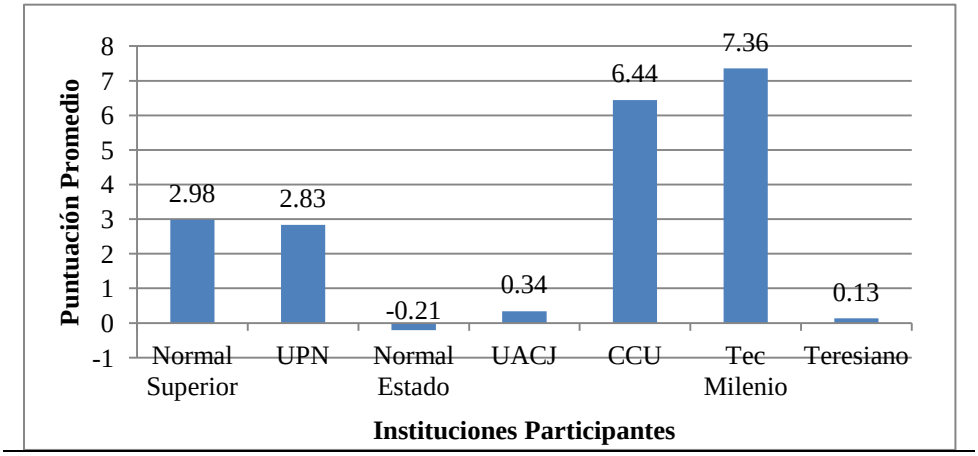
1.92, p< .05). Mientras que el CCU sólo contrastó de manera significativa con la UACJ ($\overline{X}$a-$\overline{X}$ b= 5.66, EE= 1.54, p< .01). De las instituciones que presentaron un distanciamiento de este tipo ideológico (puntaje negativo) sólo el contraste entre la UACJ y la UPN resultó significativo ($\overline{X}$a-$\overline{X}$b= -3.22, EE= .75, p< .01).

Gráfica 11 Tipo Ideológico Fundamentalista por Instituciones



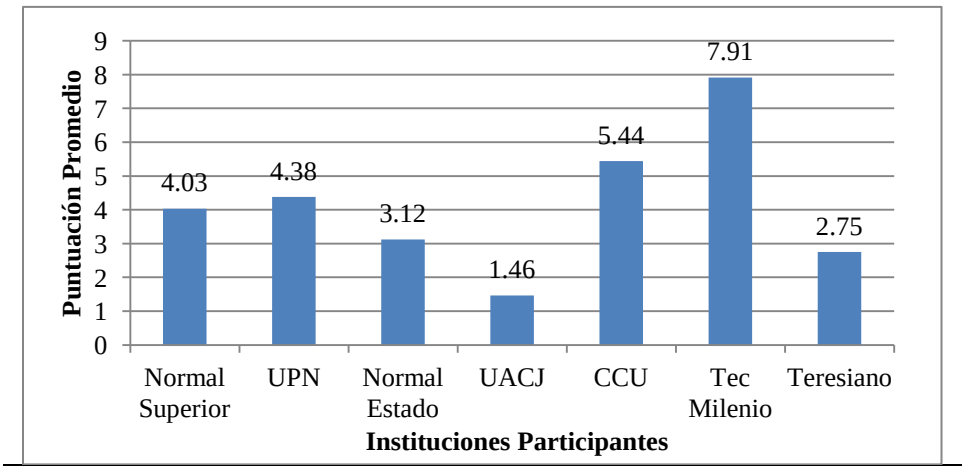
Con respecto al tipo ideológico racionalista (gráfica 12) que también presentó diferencias significativas entre las instituciones, F(6,488)= 8.24, p≤ .01; de las 3 instituciones que puntuaron más bajo sólo dos presentaron diferencias significativas; por un lado la Normal del Estado con la Normal Superior ($\overline{X}$a-$\overline{X}$b= -3.20, EE= .91, p≤ .01), la UPN ($\overline{X}$a-$\overline{X}$b= -3.04, EE= .73, p< .01), el CCU ($\overline{X}$a-$\overline{X}$b= -6.66, EE= 1.5, p< .01) y Tec Milenio ($\overline{X}$a-$\overline{X}$b= -7.58, EE= 1.87, p< .01). Y por otro lado la UACJ contrastó significativamente con la UPN ($\overline{X}$a-$\overline{X}$b= -2.49, EE= .74, p< .05), el CCU ($\overline{X}$a-$\overline{X}$b= -6.10, EE= 1.5, p< .01) y Tec Milenio ($\overline{X}$a-$\overline{X}$b= -7.02, EE= 1.88, p< .01).

Gráfica 12 Tipo Ideológico Racionalista por Instituciones



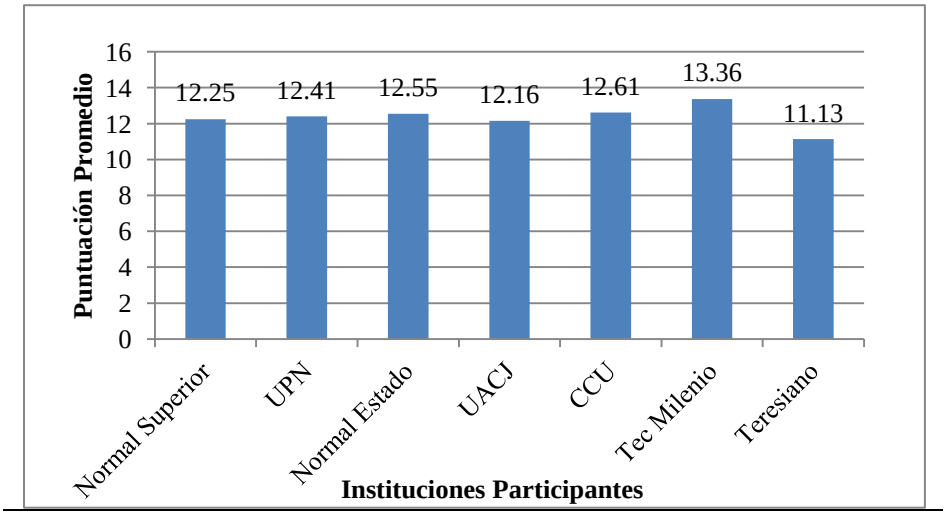
Para el tipo conservadurista (gráfica 13) también se presentaron diferencias significativas entre las instituciones F (6, 488)= 4.403, p< .01; la muestra de la UACJ que presentó el puntaje más bajo contrastó significativamente con todas las instituciones a excepción del instituto Teresiano. En este caso con la comparación post hoc (Bonferroni) se identificó la diferencia entre la UACJ con la UPN ($\overline{X}$a-$\overline{X}$b= -2.93, EE= .73, p< .01) y Tec Milenio ($\overline{X}$a-$\overline{X}$b= -6.45, EE= 1.87, p< .05). Posteriormente con pruebas "t" α .05 se identifican las correspondientes diferencias de la UACJ con la Normal superior, t(185)= -2.51, p< .05); con la Normal del Estado, t(248)= -2.23, p< .05; y con el CCU t(138)= -2.45, p< .05).

Gráfica 13 Tipo Ideológico Conservadurista por Instituciones



Con relación a los otros tres tipos ideológicos, el liberalista (gráfica 14) no presentó ningún contraste significativo, F(6, 488)= .25, p> .05; de hecho desde la representación gráfica se observan puntuaciones homogéneas, situación que no se repitió con ningún otro tipo ideológico.

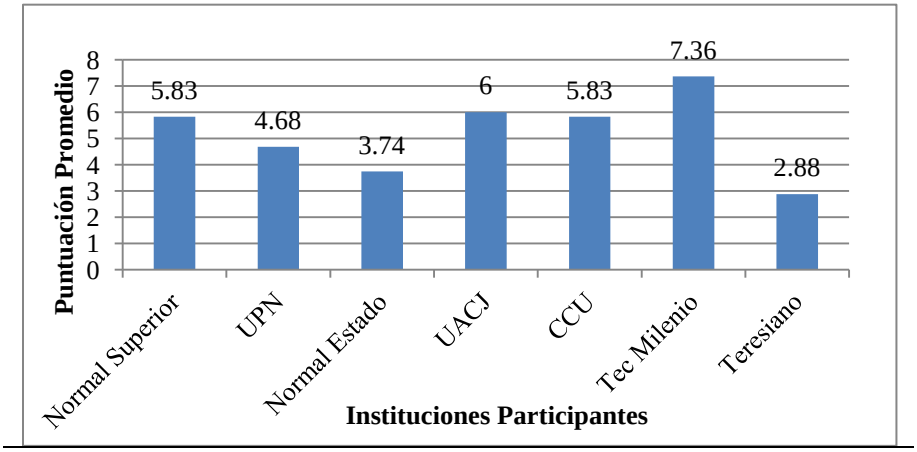
Gráfica 14 Tipo Ideológico Liberalista por Instituciones



Con respecto al tipo liberacionista (gráfica 15) también se encontraron diferencias significativas entre instituciones, F(6, 488)= 2.36, p< .05. Si bien en la representación gráfica se observan dos puntajes aparentemente menores que los demás, el del instituto Teresiano y la Normal del Estado, las únicas diferencias estadísticamente significativas[45] se presentaron entre la Normal del Estado con la UAJC, t(248)= -3.19, p< .01; y la Normal Superior, t(191)= -2.42, p< .05.

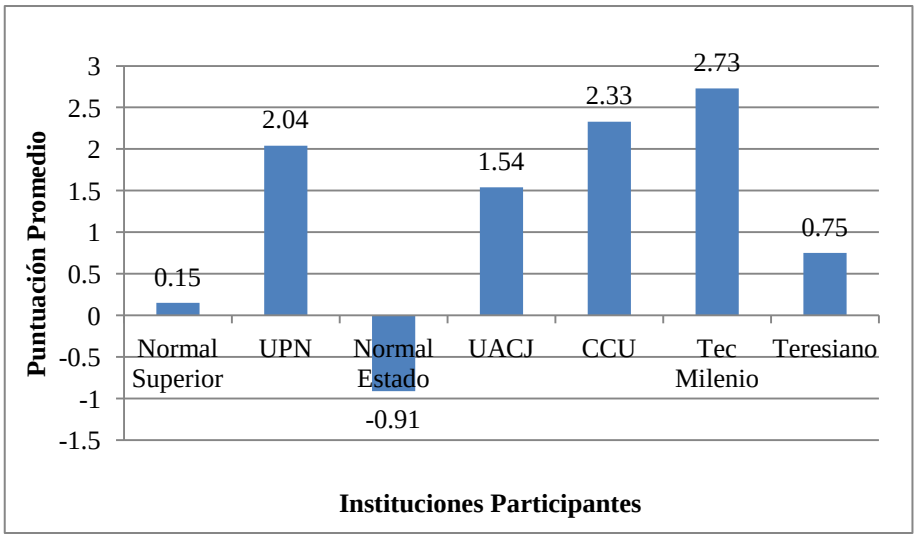
[45] En el tipo Liberacionista la prueba post hoc no permitió identificar las instituciones con diferencias significativas, por lo que se contrastaron las medias de las instituciones con los puntajes más asimétricos por medio de pruebas "t" α 0.05

Gráfica 15 Tipo Ideológico Liberacionista por Instituciones



Y para el tipo anarquista (gráfica 16) también se presentaron diferencias entre instituciones, F(6, 488)= 2.982, p< .01. En este caso, gráficamente la diferencia más notoria es el puntaje negativo de la Normal del Estado, el cual sólo contrastó significativamente[46] con la UPN ($\overline{X}$a-$\overline{X}$b= -2.96, EE= .80, p< .01) y la UACJ t(248)= -3.067, p< .01, mientras que los puntajes positivos entre ellos no presentaron contrastes significativos.

Gráfica 16 Tipo Ideológico Anarquista por Instituciones



[46] En el tipo Anarquista la prueba post hoc sólo permitió identificar la diferencia con la UPN, y la diferencia con la UACJ se identificó con una prueba "t" α 0.05

Con relación a los tres tipos ideológicos dominantes: liberalista, liberacionista y conservadurista, el siguiente análisis buscó identificar diferencias entre estos tres tipos ideológicos al interior de cada institución (tabla 7); para lo que se contrastaron las medias aritméticas de los tres tipos ideológicos para cada institución con la prueba "t" α 0.05 para muestras pareadas.[47]

Tabla 7 Contraste de medias de los tres tipos dominantes de ideología educativa por instituciones

Institución	**Conservadurista (C)**	*t(Sig) C y L*	**Liberalista (L)**	*t(Sig) L y LB*	**Liberacionista (Lb)**	*t(sig) LB Y C*
Normal Superior	**4.03**	*-9.910(.000)*	**12.25**	*8.525(.000)*	**5.83**	
UPN Juárez	**4.38**	*-16.413(.000)*	**12.41**	*16.540(.000)*	**4.68**	
Normal del Estado	**3.12**	*-20.470(.000)*	**12.55**	*17.514(.000)*	**3.74**	
UACJ	**1.46**	*-19.593(.000)*	**12.16**	*10.999(.000)*	**6.00**	*-5.974(.000)*
Teresiano	**2.75**	*-3.472(.010)*	**11.13**	*2.457(.044)*	**2.88**	
Tec Milenio	**7.91**	*-3.503(.006)*	**13.36**	*2.744(.021)*	**7.36**	
CCU	**5.44**	*-4.893(.000)*	**12.61**	*5.750(.000)*	**5.83**	
Muestra general	**3.38**		**12.37**		**4.99**	

Prueba "t" muestras pareadas α 0.05 t ***(sig)*** *Valor de "t" y significancia.*

En general para todas las instituciones el tipo ideológico consolidado y dominante es el liberalista, el cual puntúa significativamente superior por sobre el conservadurista y el liberacionista (pruebas estadísticas 12 a 12 F). Por otro lado, aunque los puntajes del tipo liberacionista se observan ligeramente superiores a los del tipo conservadurista, con la excepción de la universidad Tec Milenio que se observa de manera inversa, ninguno de ellos es estadísticamente significativo, a excepción de la muestra de la UACJ que presentó el único

[47] Se comprobó con la prueba Kolmogorov-Smirnov (ver prueba estadística 10) que los valores para los tipos ideológicos liberacionista (z=1.10, p≥ .18, dos colas) y conservadurista (z=1.17, p≥ .13, dos colas) se distribuyen de manera normal, por lo que se emplean sólo pruebas Paramétricas.

contraste a favor del tipo liberacionista que resultó significativo, t(121)= -5.974, p< .01. En este sentido, ante el dominio indiscutible de una ideología liberalista,[48] el fortalecimiento de una ideología liberacionista[49] por sobre una conservadurista[50] representa un escenario más propicio para el desarrollo de competencias cívicas y éticas relacionadas con la formación de una ciudadanía para la convivencia social democrática.

3.1.3.3. Muestra agrupada por tipos de instituciones

Los análisis hasta aquí expuestos permiten identificar tanto en el razonamiento moral como en la ideología educativa caracterizaciones en las instituciones participantes, tanto concordantes como divergentes con los resultados de la muestra general. A continuación, se agrupará la muestra por tipo de institución (tabla 8) en función de las categorías: a) públicas de administración no autónoma, b) públicas de administración autónoma y c) particulares de administración privada. [51]

Tabla 8 Composición de la muestra agrupada por tipo de institución

	Instituciones Públicas		*Particulares*	*Total*
	Administración No Autónoma	*Administración Autónoma*	*Administración Privada*	
Número de casos	336	122	37	495
		159		495

Para el análisis de los esquemas de razonamiento moral, se contrastan las medias aritméticas para tres tipos de instituciones (tabla 8) con una prueba ANOVA con comparaciones

[48] El tipo ideológico liberalista como se presentó anteriormente correlacionó de manera negativa con el esquema 1 de interés personal y de manera positiva con el esquema 3 de principios democráticos.
[49] El tipo ideológico liberacionista correlacionó negativamente con el esquema 2 de mantenimiento de normas y positivamente con el esquema 3 de principios democráticos.
[50] El tipo ideológico conservadurista correlacionó positivamente con el esquema 2 de mantenimiento de normas y negativamente con el esquema 3 de principios democráticos.
[51] Esta agrupación y los respectivos análisis corresponden a los objetivos de investigación primero y tercero planteados en el capítulo dos.

post hoc Bonferroni (tabla 9). Se observan diferencias estadísticamente significativas de las medias en el esquema 2 de mantenimiento de normas, $F(2, 492)= 5.15$, $p< .01$; y en el esquema 3 razonamiento de principios democráticos $F(2, 494)= 5.22$, $p< .01$.[52]

Tabla 9 Esquemas de Razonamiento Moral. Diferencias de medias para tres tipos de instituciones

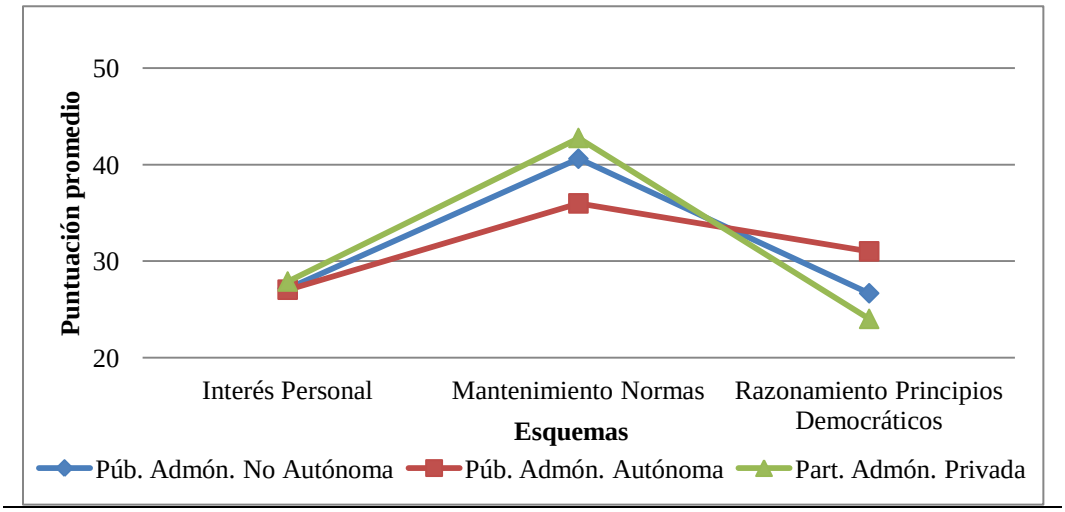
Tipos de Institución	Esquema 1 Interés Personal	Esquema 2 Mantenimiento Normas	Esquema 3 Razonamiento Principios Democráticos
Pública Administración No Autónoma	27.18	40.61	26.67
post hoc B (sig)		*B (.011)*	*B (.014)*
Pública Administración Autónoma	27.04	35.98	31.01
post hoc B (sig)		*B (.049)*	*B (.031)*
Particular Administración Privada	27.89	42.76	24.02
General	27.20	39.63	27.54

Prueba ANOVA α 0.05 comparación múltiple con post hoc Bonferroni "B"

En el análisis se observa que tanto las muestras de las instituciones públicas de administración no autónoma como las partículares de administración privada, presentan un esquema 2 de mantenimiento de reglas significativamente más consolidado que la muestra de la institución pública de administración autónoma; mientras que ésta última presenta un esquema 3 de principios morales democráticos con una consolidación estadísticamente significativa mayor respecto de los otros dos tipos de instituciones (gráfica 17).

[52] Ver prueba estadística 13.

Gráfica 17 Esquemas de Razonamiento Moral para tres tipos de instituciones



Esta situación sugiere un mayor desarrollo moral en la muestra de los estudiantes de la institución pública alternativa, donde al presentarse más consolidado el razonamiento de principios democráticos, una dinámica de compensación se hace presente con la disminución del esquema de mantenimiento de reglas; pues los tres tipos de instituciones no presentan diferencias estadísticamente significativas en el esquema de interés personal.[53] Sin embargo, en este escenario no es posible aseverar que las distinciones observadas en este rubro sean un efecto directo o exclusivo de los diversos programas educativos; no obstante para descalificar esta posibilidad igualmente se requeriría la realización de estudios longitudinales.

Para el análisis de los tipos de ideología educativa se presentaron las diferencias al agrupar las instituciones en dos conjuntos: a) administración no autónoma y b) con administración autónoma y administración privada. Al contrastar las medias aritméticas para estos dos conjuntos de instituciones con una prueba "t" α .05 (prueba estadística 14), se

[53] Estos contrastes se realizaron igualmente por medio de pruebas No Paramétricas (prueba estadística 13 A) confirmándose los resultados encontrados por las pruebas Paramétricas.

observan diferencias estadísticamente significativas en los tipos fundamentalista, t(493)= 2.19, p< .05; conservadurista, t(493)= 2.43, p< .05; y liberacionista, t(493)= -2.41 sig .016, como se puede apreciar en la tabla 10.

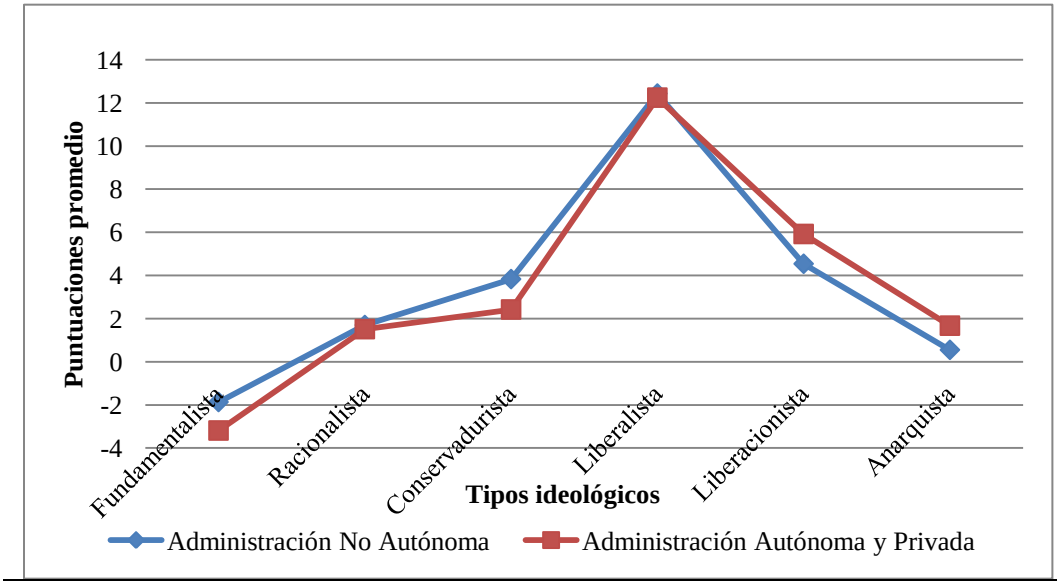
Tabla 10 Ideologías Educativas. Diferencias de Medias para dos conjuntos de instituciones

Tipos de Institución	**Fundamentalista**	**Racionalista**	**Conservadurista (C)**	*t(sig) C y Lb*	**Liberalista (Lb)**	*t(sig) Lb y Ln*	**Liberacionista (Ln)**	**Anarquista**	*t(sig) C y Ln*
Admón. No Autónoma	-1.87	1.70	3.83	*-27.14 (.000)*	12.43	*25.052 (.000)*	4.54	.55	*-1.978 (.049)*
t(sig)	*2.190(.029)*		*2.426(.016)*				*-2.410 (.016)*		
Admón. Autónoma y Privada	-3.19	1.51	2.42	*-19.931 (.000)*	12.24	*12.678 (.000)*	5.92	1.67	*-5.462 (.000)*
Muestra general	-2.30	1.64	3.38		12.37		4.99	.91	

Prueba "t" muestras pareadas α 0.05 ***t (sig)*** *Valor de "t" y significancia*.

En el análisis se observa que la muestra del conjunto de instituciones públicas de administración no autónoma presentaron estadísticamente un menor alejamiento del tipo fundamentalista y un tipo ideológico conservadurista estadísticamente más consolidado que el conjunto de instituciones de administración autónoma y privada. Mientras que la muestra de este segundo conjunto de instituciones presentó una ideología liberacionista estadísticamente más afianzada (gráfica 18).

Gráfica 18 Tipos de Ideología Educativa para dos conjuntos de instituciones



De manera general a pesar de la diferencia estadística observada en el fundamentalismo, se puede afirmar que ambos conjuntos de instituciones tiene un posicionamiento con claro distanciamiento del mismo. En el caso del tipo conservadurista resulta significativo señalar que la muestra del conjunto de instituciones de administración no autónoma, cuenta con una perspectiva más consolidada sobre la importancia de mantener las estructuras sociales actuales y del papel que en ello debe jugar la educación escolarizada, en comparación con su contraparte del conjunto de instituciones de administración autónoma y privadas. En este sentido las instituciones del primer conjunto visualizan una función importante de la educación en mantener tales estructuras; mientras que en las muestras de las instituciones del segundo conjunto sus estudiantes presentan una mayor consolidación de un posicionamiento ideológico liberacionista orientado a revisar, cuestionar y evaluar las actuales instituciones y configuraciones sociales, con la perspectiva de generar los cambios que favorezcan una mayor equidad social, y por supuesto donde la educación tiene un papel importante.

En el caso del tipo ideológico liberalista, al igual que en los diferentes análisis previos continúa manifestándose como el tipo ideológico dominante, mostrando superioridad estadística en todas las instituciones, sea de manera individual o en cualquier forma de agrupamiento. Esta característica señala que el sistema educativo mexicano ha sido fuertemente permeado por los proyectos de formación educativa con perspectivas liberales, en donde la ciencia y la técnica se apuntalan como los factores que lograrán el desarrollo tecnológico y económico, y estos por sí mismos son considerados la fuente de generación del desarrollo social. En este escenario un elemento importante a destacar es que tanto para las instituciones del conjunto de administración no autónoma, como para las del conjunto de administración autónoma y privadas, el segundo tipo ideológico en orden de importancia y con diferencias estadísticamente significativas es el liberacionista, lo que inicialmente representa una mayor consolidación con respecto del tipo ideológico conservadurista.

Con los análisis de esta sección se puede identificar una combinación entre el desarrollo moral y la ideología educativa, donde el esquema 2 de mantenimiento de normas y el tipo ideológico liberalista se presentan como la caracterización dominante en todas las instituciones participantes. Sin embargo, la diferencia se manifiesta en que la institución pública de administración autónoma, presenta un avance considerable en el fortalecimiento del esquema 3 de razonamiento de principios democráticos, y el conjunto formado por instituciones de administración autónoma y privadas lo hacen en el tipo ideológico liberacionista, esto en contraste con las instituciones públicas de administración no autónoma que en ambos casos presentan puntajes menores estadísticamente significativos. Estos avances tanto en el esquema 3 de razonamiento de principios democráticos como en el tipo ideológico liberacionista constituyen una caracterización más acorde con la formación de una ciudadanía para la convivencia social democrática. La participación cívica que implicaría estas dos combinaciones

entre esquemas de razonamiento moral y tipos de ideología educativa se describen más adelante en la sección de conclusiones y prospectivas.

3.1.4. Análisis de la Relación del Razonamiento Moral e Ideologías Educativas con las Competencias Cívicas y Éticas

Con relación al análisis reflexivo sobre la caracterización del desarrollo moral e ideología educativa, y su pertinencia con las competencias cívicas y éticas que el PIFCyE propone desarrollar en estudiantes de educación básica,[54] se consideran cuatro de ellas como de importancia significativa en la formación de los futuros profesores; en particular en la temática que se discute en este trabajo y con referencia a dos aspectos concretos: a) Que una sociedad en transición a la democracia no cuenta con la solidez de instituciones sociales y políticas, que en todo caso permitieran a sus ciudadanos asumir una postura de pretensión de mantenimiento de las estructuras sociales actuales; y b) Que el posicionamiento ideológico de la educación considere la adaptación de los educandos a las configuraciones socio-culturales conservadoras o dominantes, no precisamente resulta ser lo más pertinente para el logro del ideal democrático. En este sentido, se destaca la importancia de avanzar y consolidar en los futuros profesores un desarrollo moral de esquema 3 de principios democráticos, así como una ideología educativa liberacionista, que ofrecen a los futuros profesores un contexto filosófico moral más pertinente para promover las cuatro competencias siguientes.[55] A) Respeto y aprecio de la diversidad, B)

[54] Este análisis corresponde a los objetivos de investigación II "En función del grado de desarrollo de razonamiento moral y las ideologías educativas de las y los estudiantes de las distintas instituciones, analizar el tipo de participación cívica que dicho desarrollo supone"y IV "Contrastar las capacidades y actitudes reflejadas en el razonamiento moral y la ideología educativa con las caracterizaciones implicadas en las competencias cívicas y éticas propuestas en el PIFCyE".

[55] La pertinencia entre esquemas de razonamiento, tipos de ideología educativa y competencias cívicas y éticas se desarrolla en el capítulo dos en el apartado de competencias cívicas y éticas.

Comprensión y aprecio por la democracia, C) Apego a la legalidad y sentido de justicia, y D) Manejo y resolución de conflictos.

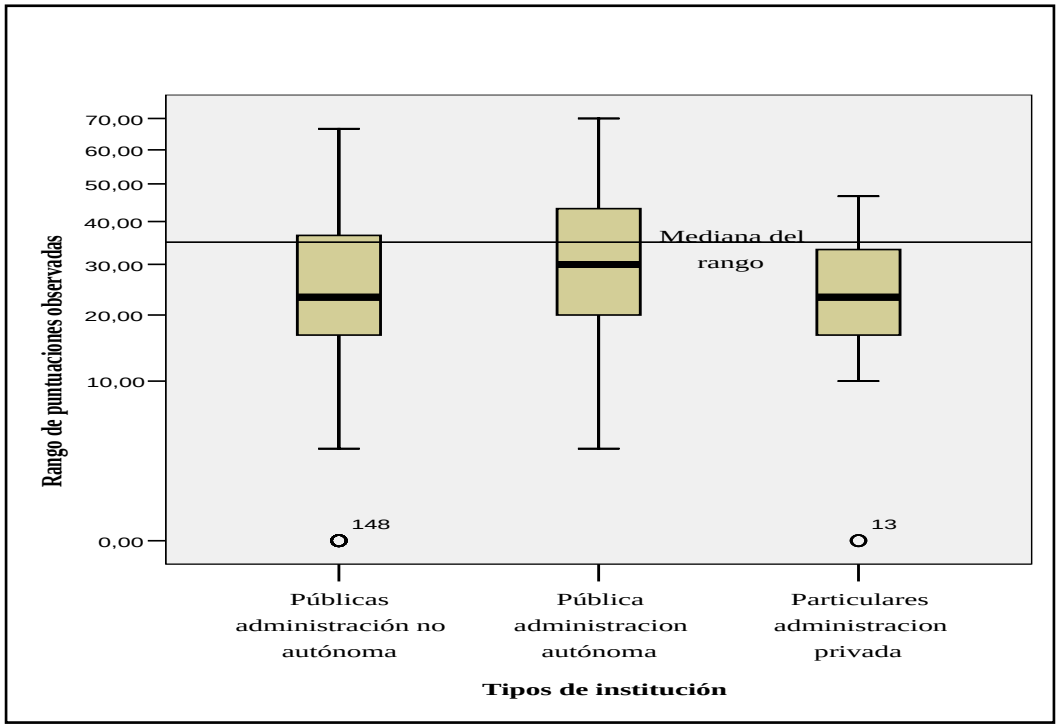
Con base en los análisis presentados en las secciones anteriores en función del agrupamiento de la muestra en dos conjuntos de instituciones, se puede identificar en el esquema 3 de razonamiento de principios democráticos y en el tipo ideológico liberacionista, que existen ciertas ventajas potenciales en el conjunto de las instituciones de administración autónoma y privada para trabajar en el desarrollo de las 4 competencias referidas. Para la institución pública de administración autónoma se observan configuraciones más propicias en el Razonamiento Moral y la Ideología Educativa, mientras que para las instituciones particulares de administración privada la ventaja se observa sólo en la Ideología Educativa. No obstante en función del grado de dispersión[56] que presentan las puntuaciones en los tres tipos de instituciones tanto para el desarrollo moral como para la ideología educativa se puede observar lo siguiente:

En el caso del esquema 3 de razonamiento de principios democráticos (gráfica 19) la muestra de las instituciones particulares de administración privada presenta la población más homogénea donde el 25 % de los participantes con menor puntaje[57] no se encuentran muy distantes de la media de dicha muestra (aprox. 14 puntos); mientas que en las muestras de las instituciones públicas de administración no autónoma y autónoma, si bien dentro del 25% de sus participantes con los mayores valores se presentan los puntajes más altos[58] (por arriba de 40 puntos aprox.), aún presentan un 25% de sus participantes que obtuvieron los menores valores con puntajes muy distantes de las medias de sus respectivas muestras; aproximadamente 25 puntos para las instituciones públicas de administración no autónoma y 30 puntos para la

[56] El grado de dispersión se representa mediante diagramas de caja y brazos (gráficas 19 y 20), elemento que permite identificar una forma de comportamiento gráfico de las variables.
[57] Porcentaje representado por los brazos inferiores de los diagramas de caja y brazos.
[58] Porcentaje representado por los brazos superiores de los diagramas de caja y brazos.

institución pública de administración autónoma, lo que representa un margen de oportunidad considerable para conseguir una mayor homogeneidad o equidad en el desarrollo moral de sus estudiantes.

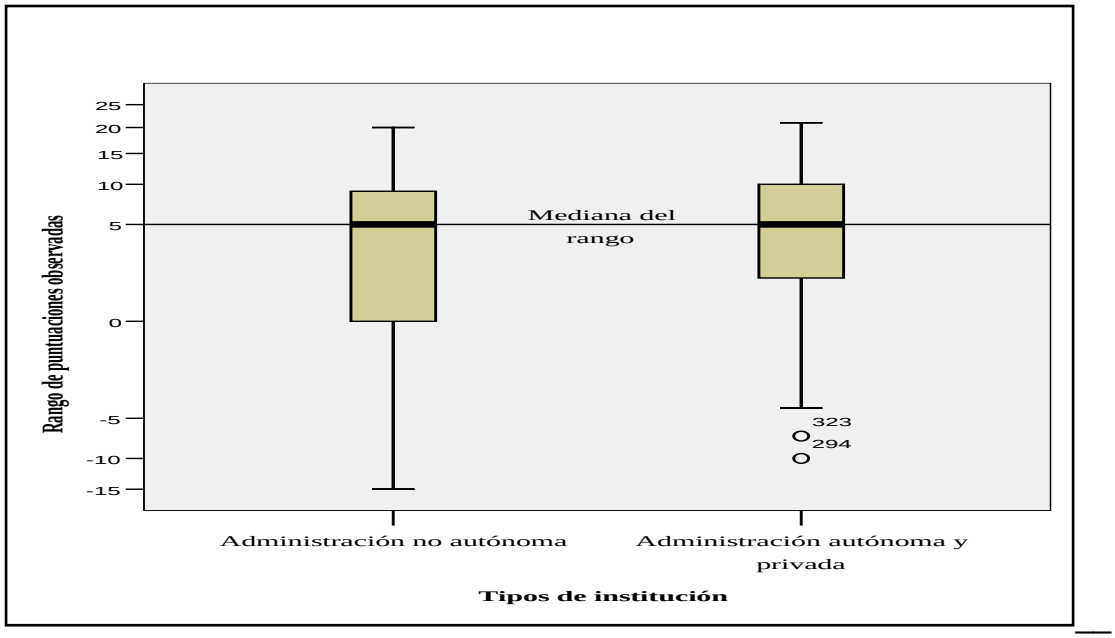
Gráfica 19 Dispersión de las puntuaciones en el esquema 3 razonamiento de principios democráticos para tres tipos de instituciones



Y en el caso del tipo ideológico liberacionista las muestras de los dos conjuntos de instituciones empleados para este análisis, presentan su mayor dispersión en las puntuaciones de sus participantes de la media aritmética[59] de sus respectivas muestras hacia el extremo inferior de los diagramas; nuevamente se observa un margen de oportunidad considerable en la consolidación de este tipo ideológico entre sus estudiantes (gráfica 20).

[59] La media aritmética es representada en el diagrama de caja y brazos por la línea que divide cada una de las cajas

Gráfica 20 Dispersión de las puntuaciones en el tipo ideológico liberacionista para dos conjuntos de instituciones



Con estas descripciones podemos suponer, que si bien los tres tipos de instituciones referidos en este apartado presentan puntuaciones del razonamiento moral e ideología educativa con características que resultaran pertinentes con los objetivos de formación de ciudadanía que el PIFCyE propone, aún sus poblaciones mostrarían asimetrías importantes en el logro de estas caracterizaciones; es decir, en un futuro inmediato cuando los estudiantes egresados de las instituciones participantes se encuentren como docentes frente a sus grupos, podrían presentar asimetrías importantes en sus capacidades para desarrollar en sus alumnos las competencias cívicas y éticas propuestas por el PIFCyE.

Ahora bien, bajo la perspectiva de las diferentes competencias cívicas y éticas que se requieren para el ejercicio de la ciudadanía en una democracia, las cuales pretenden ser formadas en parte y apoyadas desde el sistema educativo; se puede distinguir en general para los tres tipos de instituciones, que en función del desarrollo moral y de la configuración ideológica asumida, existen en los estudiantes de las muestras recabadas elementos que prefiguran su capacidad para

estimular en sus futuros alumnos el desarrollo de las siguientes competencias cívicas y éticas: a) conocimiento y cuidado de sí mismo, b) autorregulación y ejercicio responsable de la libertad, c) sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad; e incluso, d) competencia de participación política y social. Esto en la óptica de que un desarrollo moral de esquema de mantenimiento de normas y un posicionamiento ideológico liberalista dominante con un segundo componente significativo conservadurista, ofrecerían a los futuros profesores el contexto ideológico moral pertinente para la afirmación de una identidad integrada a una colectividad que ponga las propias acciones en perspectiva con los otros y limitándolas en función de las normatividades convencionales establecidas; en donde la identificación lograda con los diferentes grupos de pertenencia es la base para la participación política y social, claro está desde una perspectiva de interés ligado mayormente a la propia persona y a los grupos inmediatos.

Mientras que para promover el desarrollo de competencias como: a) Respeto y aprecio por la diversidad, b) manejo y resolución de conflictos, c) apego a la legalidad y sentido de justicia, y d) comprensión y apego por la democracia; se observan algunas distinciones en las muestras de los tres tipos de instituciones. Así, los estudiantes de las muestras de las instituciones pública con administración autónoma y particulares con administración privada tendrían alguna ventaja en cuanto a su posicionamiento ideológico por sobre los estudiantes de la muestra de instituciones públicas con administración no autónoma; mientras que sólo los estudiantes de la institución pública con administración autónoma repetirían dicha ventaja con respecto a su desarrollo moral. Una posición ética social y política que considere la diversidad no sólo tolerable sino incluso deseable bajo una perspectiva de equidad social, y que en el manejo de los conflictos pueda considerar una noción de justicia que no se limite a la sujeción de la legalidad sino que considere el aspecto moral; definitivamente requiere de un desarrollo moral que le permita revisar, cuestionar e incluso re-estructurar los valores convencionales socialmente

asumidos, al igual que un posicionamiento ideológico educativo que considere a la democracia una herramienta de justicia social capaz de modificar las estructuras políticas, económicas y sociales y no un simple mecanismo electoral de acceso al poder. En este sentido un razonamiento moral de principios democráticos y un posicionamiento ideológico liberacionista, representarían una mejor combinación de elementos que prefiguran en los estudiantes la capacidad para estimular en sus futuros alumnos este tipo de competencias cívicas y éticas.

3.2. Conclusiones y Prospectivas

De acuerdo con los resultados analizados y discutidos en el apartado anterior, se establecen las conclusiones para las preguntas iniciales, los objetivos y los supuestos de investigación planteados:

Ideologías educativas que presenta el estudiantado de las instituciones participantes.

- Se observa una ideología educativa para la muestra general con un tipo liberalista muy sobresaliente y dominante, siendo esta la única característica que se repite de manera uniforme y contundente para las diferentes clases de instituciones. El segundo y tercer tipos ideológicos en jerarquía son el liberacionista y el conservadurista, siendo el primero estadísticamente superior sobre el segundo. Tanto los tipos racionalista y anarquista muestran puntajes muy inferiores por lo que se supone ejercen una menor influencia en la perspectiva general ideológica, y en el caso del tipo fundamentalista se observa una característica de distanciamiento.
- Las variaciones más importantes entre instituciones ubican a la UACJ con el perfil ideológico que presenta la mayor diferencia entre los tipos conservadurista y liberacionista, siendo este segundo estadísticamente superior al primero. Mientras que al

agrupar las instituciones en los conjuntos a) de administración no autónoma y b) de administración autónoma y privada, las variaciones más importantes se dieron a favor de las instituciones de administración autónoma y privadas en el tipo ideológico liberacionista, y a favor de la muestra de las instituciones de administración no autónoma en el tipo ideológico conservadurista.

- El tipo ideológico liberalista dominante en todas las instituciones, supone la meta de promover una conducta personal efectiva en un mundo cambiante, empleando la escuela para proveer a los estudiantes con la información y habilidades necesarias para que aprendan por ellos solos, y enseñándoles la resolución de problemas prácticos mediante la metodología científica.

Razonamiento moral que presenta el estudiantado de las instituciones participantes.

- El desarrollo moral identificado en los estudiantes de la muestra general estudiada, presenta un dominio con significado estadístico del esquema 2 de mantenimiento de normas por sobre los otros dos esquemas, siendo el esquema 3 de moral de principios democráticos el segundo en orden de importancia pero sin tener una diferencia significativa con el esquema 1 de interés personal.
- Las principales variaciones entre las instituciones ubican a la UACJ con la mayor puntuación en el esquema 3 de moral de principios democráticos, siendo esta la única institución que muestra un puntaje superior con diferencias estadísticamente significativas de este esquema sobre el esquema 1 de moral de interés personal, así como semejanzas en el desarrollo de los esquemas 2 de moral de mantenimiento de normas y esquema 3 de moral de principios democráticos. Por su parte el Instituto Teresiano presentó un desarrollo homogéneo entre los tres esquemas al no identificarse ninguna

diferencia estadística entre ellos. Al agrupar la muestra por tipo de instituciones encontramos dos caracterizaciones: una para las instituciones públicas de administración no autónoma e instituciones particulares de administración privada con un predominio del esquema 2 de moral de mantenimiento de normas; el cual supone una moral de sistema social que privilegia cumplir el propio deber y dar sostén a las leyes, distinguiendo entre la perspectiva social y el punto de vista interpersonal, y equiparando la equidad con la aplicación uniforme de la ley. Y una segunda caracterización para la institución pública de administración autónoma con una ganancia en el esquema 3 de moral de principios democráticos que logra el mismo nivel del esquema 2; lo cual supone una evaluación razonada y crítica para aceptar un contrato social en función de su utilidad y los derechos individuales básicos, con el objetivo de asegurar el máximo bienestar para todos y considerar a las personas como fines y nunca como medios.

Caracterización del razonamiento moral e ideología educativa y el tipo de participación cívica que la complementariedad de éstas supone.

- La integración de las caracterizaciones de estas dos variables presenta dos combinaciones. En la primera un desarrollo moral dominante de esquema 2 de moral de mantenimiento de normas con un posicionamiento ideológico liberalista mayormente consolidado, que perfila una participación cívica orientada en buena medida al mantenimiento de las estructuras actuales, sean estas económicas, sociales o políticas, dentro de las cuales se sigue considerando al desarrollo tecnológico como el motor de cambio social, el cual puede lograr por medio del crecimiento económico una mayor equidad social, además de pensar la educación escolarizada como una herramienta de avance socio-económico. En esta dinámica, no se estaría contemplando como un factor

de importancia la cuestión de conseguir una representación plural de los diversos grupos que conforman la sociedad, para lo cual la asociación y participación política de los diversos sectores de la misma son elementos importantes, pues por una parte el esquema 2 de moral de mantenimiento de normas supone que las estructuras actuales representan adecuadamente a la sociedad y por otra parte un tipo ideológico liberalista asume que en todo caso la tecnología y el desarrollo científico pueden solventar las necesidades de la sociedad, por lo cual éstos adquieren pre eminencia sobre la participación política de la pluralidad social.

- Una segunda combinación de desarrollo moral es aquella donde se destaca una mayor presencia del esquema 3 de moral de principios democráticos, junto a un fuerte componente ideológico liberalista y una ganancia importante en el tipo ideológico liberacionista, en esta configuración se prospectaría una participación cívica con un significativo componente de crítica y evaluación de las instituciones y acuerdos sociales, en función de su eficiencia para generar bienestar a la sociedad. Pero ahora, además de considerar importante para ello el desarrollo tecnológico, se incluye la perspectiva de la modificación de las instituciones como otro elemento cardinal para lograr una mayor equidad social, en donde la educación escolarizada juega un papel importante para la formación de personas con estas características. En este sentido, las características que esta combinación ofrece serían más concordantes con las dinámicas sociales y políticas que se requieren en los procesos de transición y consolidación democrática, precisamente porque no se cuenta con una fundamentación institucional que respalde dicho proceso, sin la importante participación política de la ciudadanía.

Contraste de las características reflejadas en el razonamiento moral y la ideología educativa, con las caracterizaciones implicitas en las competencias cívicas y éticas propuestas en el PIFCyE.

- Para el caso de las competencias cívicas y éticas que se pretenden desarrollar en el PIFCyE, se puede establecer con base en las variables estudiadas, que los futuros profesores presentan condiciones que permiten prefigurar de manera potencial en sí mismos los recursos para promover el desarrollo de competencias cívicas y éticas como: a) conocimiento y cuidado de sí mismo, b) autorregulación y ejercicio responsable de la libertad, c) sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad, y d) competencia de participación política y social; las cuales pueden coincidir con un razonamiento moral de mantenimiento de normas y un posicionamiento ideológico liberalista.
- Sin embargo, para el caso de las competencias cívicas y éticas que resultan importantes en el avance y logro del ideal democrático, la cuales en el modelo planteado en este trabajo se han asociado al esquema de razonamiento moral de principios democráticos y a un posicionamiento ideológico liberacionista, no es factible generalizar que en las instituciones participantes se presenten las características de desarrollo moral e ideología educativa, que refieran condiciones o prefiguren de manera potencial los recursos necesarios para promover tal desarrollo; en todo caso, se identificarían algunas instituciones que cuentan con perfiles ideológicos y de desarrollo moral más acordes con dichas competencias.

En función de las descripciones anteriores se podría asumir para la muestra estudiada, la existencia de condiciones tanto en el desarrollo moral como en la ideología educativa para una convivencia social democrática, siempre y cuando las instituciones sociales y políticas que le dieran soporte estuvieran consolidadas. Esto aplicaría de manera particular para la combinación

del esquema 2 de mantenimiento de normas y el posicionamiento liberalista; pues por ejemplo, en el caso de que una sociedad no contara con instituciones políticas y sociales sólidas que favorezcan el equilibrio entre los diversos intereses presentes, así como con un esquema económico que permitiera una redistribución más equitativa de la riqueza generada nacionalmente; sería importante que en el poder político existiera realmente una representación de los sectores más vulnerables de la sociedad, y de manera paralela que dichos sectores logren una integración que les permita una organización tal que adquiera un carácter de participación política. Para los elementos anteriores resultan más conducentes un esquema 3 de razonamiento de principios democráticos y un tipo ideológico liberacionista.

Recapitulando, el desarrollo y ejercicio de competencias cívicas para una interacción social democrática resulta más compatible con el esquema moral de principios democráticos y el fortalecimiento de una ideología educativa liberacionista. En este sentido y en función de los resultados previamente presentados, las instituciones públicas de administración no autónoma se encontrarían en cierta desventaja con respecto a otras instituciones públicas de administración autónoma o particulares de administración privada, en cuanto al desarrollo de capacidades de sus estudiantes que les permitirán elegir entre diversos cursos de acción en la interacción social, tanto en su participación como miembros de la sociedad, o como formadores de ciudadanía por medio de su práctica pedagógica. Por tanto, una creciente participación en educación básica de futuros profesores provenientes de instituciones de administración autónoma o privada, permitiría un mayor apoyo en el logro de una formación cívica y ética coincidente con las demandas actuales de esta sociedad y por consecuencia una mejor contribución a la transición hacia la democracia y su posterior consolidación.

Un elemento interesante a discutir y que se desprende de la presente investigación, sería analizar ¿cuán pertinente y realista es promover competencias de un orden o naturaleza más

complejas en el esquema del desarrollo moral dentro del nivel de educación básica? Es decir, ¿es factible esto en el nivel primaria?, o bien ¿es una mejor estrategia buscarlas desde el nivel secundaria cuando existen otras condiciones de desarrollo cognitivo y moral en los estudiantes? Incluso bajo este esquema cabe el cuestionamiento de si ¿podría ser de mayor utilidad configurar programas educativos enfocados en determinadas competencias cívicas de forma exclusiva para cada nivel educativo?[60] en lugar de seguir la convención curricular del desarrollo de círculos de conocimiento más amplios para cada nivel educativo; sobre todo cuando se observa en la muestra estudiada que en el nivel superior aún existen importantes áreas de oportunidad al respecto. Y en este caso ¿sería obligada una perspectiva educativa basada en la dinámica del desarrollo cognitivo y moral? en tanto que lograr la consolidación de un estadio previo es un elemento antecedente importante en las dinámicas de asimilación, acomodación y equilibración, que permiten la adecuada respuesta a la experiencia de desequilibrio que comprende el acceso al siguiente nivel de desarrollo, tanto cognitivo como moral.

La presente investigación genera un conjunto de planteamientos y perspectivas inquisitivas que se desprenden de los análisis ensayados y que sugieren nuevas formas complementarias de aproximación a la temática en cuestión; en este sentido, es importante trabajar en otros estudios, donde una vez identificada la existencia de caracterizaciones diferentes de las variables en cuestión, se proceda a una siguiente fase de naturaleza cualitativa, donde se pueda observar en el terreno de la práctica las estrategias que las personas con diferentes tipos ideológicos y esquemas de razonamiento moral emplean en la participación cívica, resolución de conflictos, generación de acuerdos, etc., y poder constatar la distinción que las diferentes combinaciones suponen teóricamente. Asimismo, esquemas de investigación longitudinal resultan muy importantes para

[60] El "Esquema de Integración de Modelos Implicados" presentado en el cuadro 2 del segundo capítulo constituiría la propuesta de este trabajo al respecto.

constatar el grado de influencia de las instituciones educativas y sus respectivos programas en el desarrollo moral e ideología educativa de cualquier nivel académico.

FUENTES

Alarcón, R. (2010). El legado psicológico de Rogelio Díaz-Guerrero. *Revista Conducta*, 8, 16, 6-20

Alcántara, M. (1992). ¿Democracias inciertas o democracias consolidadas en América Latina? *Revista Mexicana de Sociología,* 54, 1, 205-223. Recuperado el 15 de febrero de 2010 de http://www.jstor.org/stable/3540784

Alducin, A. (1986). *Los valores de los mexicanos. México entre la tradición y la modernidad.* México: Fomento Cultural BANAMEX, A.C.

Alducin, A. (1991). *Los valores de los mexicanos. México en tiempos de cambio, tomo II.* México: Fomento Cultural BANAMEX, A.C.

Alducin, A. (1993). *Los valores de los mexicanos: en busca de una esencia. Tomo III.* México: Fomento Cultural BANAMEX-ACCIVAL.

Alducin, A. [Coord.] (2004). *Los valores de los mexicanos. Tomo V.* México: Grupo financiero Banamex.

Almond, G. y Powel, B. (1996). Comparative politics: A development approach. En Magri, A. (2006). *Gobernabilidad y governance para el desarrollo en las regiones metropolitanas: aportes para una discusión en ciernes.* Recuperado el 12 de marzo de 2010 de http://www.aucip.org.uy/docs/procesos_de_gestion_municipal_y _regional/altair_magri.pdf

Althusser, L. (1985). *Ideología y aparatos ideológicos del estado: notas para una investigación.* México: Quinto Sol. Recuperado el 20 de abril de 2010 de www.philosophia.cl /EscueladeFilosofíaUniversidadARCIS.

Anaya, R. (2007). *Razonamiento moral e ideología educativa: Un estudio ubicado en la adolescencia y orientado a la educación democrática.* Tesis de maestría no publicada, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Juárez, Chihuahua, México.

Anaya, R. (2009). Razonamiento moral e ideología educativa. Alumnos y profesores de escuela secundaria. En Álvarez, I. (coord) *De la política a la sociedad. 7 reflexiones desde la frontera.* México: UACJ. Pp 279-300.

Apple, Michel W. (1997). *Educación y poder. Barcelona.* MEC-Paidós Ibérica.

Apter, D. (1963). Politics as religión in new states. En O'Connell, L. (1964). *Integración política de América Latina: validez de una ideología.* 6a reunión anual de la American Political Science Association. Septiembre.

Araújo-Olivera, S., Yurén-Camarena, M., Estrada-Ruiz, M. y De la Cruz-Reyes, M. (2005). Respeto, democracia y política. Negación del consenso: El caso de la Formación cívica y ética en escuelas secundarias de Morelos, *Revista Mexicana de investigación Educativa,* 10, 24, 15-42.

Arroyo, I. (1998). *Filosofía de la educación en Chihuahua. Chihuahua,* México: Editodrial Instituto Chihuahuense de la Cultura.

Bailey, J. (2006). Corruption and democratic governability in Latin America: Issues of types, arenas, perceptions and linkages. *Encuentro de la asociación de estudios de América Latina.* San Juan Puerto Rico. Recuperado el 3 de octubre de 2010 de http://pdba.georgetown.edu/Security/referencematerials_bailey.pdf

Barba, B. (1997). *Educación para los derechos humanos.* México: FCE.

Barba, B. (2002). Influencia de la edad y la escolaridad en el desarrollo del juicio moral. *Revista Electrónica de Investigación Educativa.* Noviembre, 4, 2. México: Universidad Autónoma de Baja California.

Barba, B. (2004). *Escuela y Socialización. Evaluación del Desarrollo Moral.* Aguascalientes, México. Univ. Autónoma de Ags.

Barba, B. (2009). Perspectiva personal de la moralización. La experiencia de seis estudiantes. *En Revista Intercontinental de Psicología y Educación,* no 1, vol. 11, 95-122. Recuperada el 16 de abril de 2011 de OEI. http://www.oei.es/mx37.htm.

Barba, B. y Matias, R. (2005). Desarrollo del Juicio Moral en la educación superior, *Revista Mexicana de Investigación Educativa.* No. 10 Vol. 24, 67-92. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Barreda, M. (2006). Instituciones democráticas y desarrollo en América Latina: la impronta de la desigualdad y la informalidad, en J. Aromando, ed., *El desafío de la globalización en América Latina: claves para una interpretación.* Buenos Aires: Jorge Baudino Editores: 155-189.

Barreda, M. (2009). *La calidad de la democracia en América Latina: medición y claves explicativas*. España: Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado el 25 de septiembre de 2010 de http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2010/files/ 1293.pdf

Bell, D. (1960). The end of ideology. The free press of Glencoe, Illinois. En O'Connell, L. (1964). *Integración política de América Latina: validez de una ideología.* Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social. pp. 369-375.

Bem, D. (1970). Beliefs, Attitudes, and Human Affairs. Belmont. En Worchel, S. (2002) *Psicología social.* México: Internacional Thomson Editores, 159-172.

Bem, D. (1972). Self-perception theory. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology.* Vol. 6. New York: Academic Press, 1-62.

Bertely, M. [coord.] (2003). Comunicación, cultura y pedagogías emergentes. Educación, valores y derechos humanos, Tomo III. *Educación, derechos sociales y equidad. Vol. 3.* México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Bizberg, I. (2007). La sociedad civil en el nuevo régimen político. En *Foro Internacional.* México: El Colegio de México, Centro de Estudios Internacionales, 47, 4,190, oct.-dic., 785-816.

Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa.* México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 9, 20, 15-38.

Bonal, X. (2002). Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 64, 3, 3-35, julio-septiembre.

Buxarrais, Martínez, Puig y Trilla (1997). *La educación moral en primaria y en secundaria. Una experiencia española.* México: SEP.

Campbell, D. y Stanley, J. (1966). *Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social.* Buenos Aires: Amorrourtu (9ª reimpresión 2005)

Cansino, C. (2002). *Conceptos y Categorías del Cambio Político.* México, D.F. Edit. Instituciones Educativas y Sindicales de América.

Cansino, C. (2009). *El evangelio de la transición y otras quimeras del presente mexicano.* México: Random House Mondadori.

Carlson, Sam. (1992). Private Financing of Higher Education in Latin America and the Caribbean. Latin America and the Caribbean Technical Department Regional Studies Program Report 18. Washington, D.C.: World Bank. En Puryear, J. (1996). *La educación en América Latina: problemas para el Latin America Program Study Group, Educational reform in Latin America.* Chile: UNESCO, 3-17.

Carnoy, M. y Torres, C. (1994). Educational Change and Structural Adjustment: a case study of Costa Rica, En Bonal, X. (2002). *Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina.* Revista Mexicana de Investigación educativa, 64, 3, 3-35.

Castorina, J. (1989). La posición del objeto en el desarrollo del conocimiento. En Castorina, J. et al. *Problemas en psicología genética.* Buenos Aires: Mino y Dávila Editores.

Chasquetti, D. (2000). Democracia, multipartidismo y coaliciones en América Latina: evaluando la difícil combinación. *Panel Institucional Determinants of the Executive Legislative Relations in Presidencial Regimes: Legislative suport in Latin American governments and political stability.* Conferencia 2000 de la Latin American Studies. Recuperado el 5 de diciembre de 2010 de http://www.redpartidos.org/files/chasquetti.pdf

Cheresky, I. (2006). Elecciones en América Latina: poder presidencial y liderazgo político bajo la presión de la movilización de la opinión pública y la ciudadana. *Revista Nueva Sociedad*, no. 206, noviembre-diciembre. Recuperado el 17 de noviembre de 2010 de http://www.nuso.org/upload/articulos/3391_1.pdf

Chossudowsky, M. (1998). The Globalisation of Poverty. Impacts of IMF and World Bank Reforms. London: Zed Books. En Bonal, X. 2002. *Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina.* Revista Mexicana de Investigación Educativa, 64, 3, 3-35.

Contreras, Escobedo, Quintana y Valdez. (2003). La evaluación de los nuevos planes de estudio en la facultad de Ciencias Químicas de la Universidad Autónoma de Chihuahua. *Revista Synthesis,* Recuperado el 15 de febrero de 2012 de http://www.uach.mx/extension_y_difusion/synthesis/2009/01/21/la_ evaluacion_de_ los_nuevos_planes.pdf

Dahl, R. (1989). *La poliarquía. Participación y oposición.* España: Técnos. Reimpresión 2002.

Dahl, R. (1996). *¿Después de la revolución? La autoridad en las sociedades avanzadas.* España: Gedisa.

Dahl, R. (2002). La poliarquía: participación y oposición. En Barreda, M. 2009. *La calidad de la democracia en América Latina.* Madrid: Tecnos.

Dahl, R. (2003). *Entrevista sobre el pluralismo.* México: FCE.

Diamond, L. y Morlino, L. (2004). The Quality of Democracy. An Overview. En Barreda, M. 2009. *La calidad de la democracia en América Latina*.Madrid: Tecnos.

Díaz-Aguado, M., Medrano, C. (1995). *Educación y Razonamiento Moral, una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales.* Bilbao, España. Ediciones Mensajero.

Díaz-Guerrero, R. (1967). Socio-cultural premises, attitudes and cross cultural research. En Ala Alarcón, R. (2010). *El legado psicológico de Rogelio Díaz-Guerrero. Revista Conducta,* 8, 16, 6-20.

Díaz-Guerrero, R. (1968). *Respeto y posición en dos cultural. Estudios de psicología del mexicano.* México: Trillas. 3ª Ed.

Díaz-Guerrero, R. (1972). Hacia una teoría histórico-bio-psico-socio-cultural del comportamiento humano. En Alarcón, R. (2010). *El legado psicológico de Rogelio Díaz-Guerrero. Revista Conducta*, 8, 16, 6-20.

Díaz-Guerrero, R. (1982). The psychology of the historic – sociocultural premise. En Alarcón, R. (2010). *El legado psicológico de Rogelio Díaz-Guerrero. Revista Conducta*, 8, 16, 6-20.

Díaz-Guerrero, R. (1989, junio 3). Nuestros primos y nosotros. La personalidad de mexicanos y norteamericanos, octava parte, Epílogo, Excélsior. 4-A, 16-A. En Alarcón, R. (2010). *El legado psicológico de Rogelio Díaz-Guerrero. Revista Conducta*, 8, 16, 6-20.

Díaz-Guerrero, R. (2004). ¿Es la abnegación una característica experiencial básica en las sociedades tradicionales? El caso de México. En Alducin, A. [Coord.] (2004). *Los valores de los mexicanos. Tomo V.* México: Grupo financiero Banamex.

Díaz-Guerrero, R., Moreno, A., y Diaz-Loving, (1995). Un eslabón perdido en la investigación sobre valores y su persistencia. *Revista de Psicología Social y Personalidad,* Vol. IX, No. 1, pp. 1-20. México: UNAM.

Diario Oficial de la Federación (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.* Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Última reforma 9 de agosto de 2012.

Diario Oficial de la Federación (1993). *Ley General de Educación.* Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Última reforma 9 de abril de 2012.

Dryzek, J. (1990). *Discursive Democracy: Politics, Policy and political science.* New York: Cambridge University.

Eagleton, T. (1997). *Ideología, una introducción.* España: Paidós.

Edwards, S. (1995). Crisis and Reform in Latin America: From Despair to Hope. En Puryear, J. (1996). *La educación en América Latina: problemas para el Latin America Program Study Group, Educational reform in Latin America.* Chile: UNESCO.

Elster, J. (2001). *La democracia deliberativa.* Barcelona: Gedisa. 1ª edición en inglés 1998.

Escalante, F. (1992). Ciudadanos imaginarios. En Prud'homme, J. (1999). *Participación ciudadana y democracia en América Latina.* IFE, México, D.F.

Escribano, A. (1992). *Modelos de enseñanza en la educación básica.* Colección de tesis doctorales # 238/92. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 20 de octubre de 2009 de sitio http://alfama.sim.ucm.es/matEsp/matEspPSI.asp#letraE

Espinoza, J. (2011). *Educación y eticidad. Reflexiones en las distancias, homenaje a Teresa Yurén Camarena.* México: Juan Pablos Editor

Espinoza, O. (2008). La relación Estado-educación y el proceso de reforma educacional: una aproximación desde la teoría crítica. *Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos* (OEI) no. 45 (enero), p. 1-25

Estébanez, C. (2000). *La obra literaria de George Santayana.* España: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, Universidad de Valladolid.

Fernández, Anna M. (2005). Infancia, adolescencia y política en México. En Huerta, J. (2009). *Formación ciudadana y actitudes hacia la participación política en escuelas*

primarias del noreste de México. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 14 No. 40. pp. 121-145.

Fernández-Enguita, M. (2002). Iguales, libres y responsables. En Bolívar, A. (2004). *Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. Revista Mexicana de Investigación Educativa.* México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 9, 20, 15-38.

Festinger, L. (1957). A theory of cognitive dissonance. En Myers (2004). *Exploraciones de la psicología social.* España: McGraw Hill.

Festinger, L. y Maccoby, N. (1964). On resistance to persuasive communications. En Worchel, S. (2002) *Psicología social.* México: Internacional Thomson Editores.

Feyerabend, P. (1989). *Contra el método: Esquema de una teoría anarquista del conocimiento.* Barcelona: Ariel.

Fishbein, M. y Ajzen, O. (1974). Attitudes toward objetcts as predictive of single and multiple behavioral criteria. En Worchel, S. (2002) *Psicología social.* México: Internacional Thomson Editores.

Flisfisch, A. (1989). Gobernabilidad y consolidación democrática: sugerencias para la discusión. *Revista Mexicana de Sociología,* Vol. 51, no. 3, julio-septiembre, pp. 113-133. UNAM. Recuperado el 28 de julio de 2010 de http://www.jstor.org/stable/3540748.

Freire, P. (1996). *Política y educación.* México: Edit. Siglo XXI

García, E. (2008). Auge y decadencia del desarrollismo en América Latina. Análisis desde una de sus estrategias centrales: el planeamiento de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación.* Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) no. 46 (abril), p. 1-25

García-Madruga, J. (1995). Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos. En Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación.* México: Paidós.

Gardner, R. (2003). *Estadística para psicología usando SPSS para Windows.* México: Pearson Educación.

Garreton, M. (1991). Democratization politica en America Latina. En Alcántara, M. (1992). *¿Democracias inciertas o democracias consolidadas en América Latina? Revista Mexicana de Sociología*, 54, 1, 205-223

Garreton, M. (1997). Revisando las transiciones democráticas en América Latina. *Revista Nueva Sociedad*, no. 148, marzo-abril. Versión electrónica en: http://www.nuso.org/upload/articulos/2575_1.pdf

Gentle, L. (1997). *Ethical Decision Making by Federal Managers.* UMI, Digital Dissertations. Florida, USA: Nova Southeastern University

Germani, G. (1962). Clases populares y democracia representativa en América Latina. *Desarrollo Económico*, vol. 2 no. 2, julio-septiembre. Instituto de desarrollo económico y social. Recuperado el 12 de julio de 2010 de http://www.jstor.org/stable/3465689

Gilligan, C. (1993). In a difieren voice: Psychological Theory and woman's development. En Schmelkes, S. (2004). *La formación de valores en la educación básica.* México: SEP.

Giménez, R. y Moreno, A. (1997). "Predomina el centro". En Hirsch, A. (1998). *México valores nacionales. Visión panorámica sobre las investigaciones de valores nacionales.* México: Gernika.

Goldbecker, S. (1976). Values teaching: what research says to the teach. En Schmelkes, S. (2004). *La formación de valores en la educación básica.* México: SEP.

Gómez-Morín, L. (2004). *Programa de formación ciudadana: ética, civismo y cultura de la legalidad en educación básica.* Foro internacional: Ética y Educación. Una formación para nuestro tiempo. Universidad Iberoamericana. En www.ifie.edu.mx.

González-Casanova, P. (1981). La crisis del Estado y la lucha por la democracia en América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 43 no. 2, abril-junio, 533-544. UNAM. Recuperado el 3 de agosto de 2010 de http://www.jstor.org/stable/3539911.

Guido, R. y Fernández, O. (1989). El juicio al sujeto: un análisis de los movimientos sociales en América Latina. *Revista Mexicana de Sociología,* vol. 51 no. 4, octubre-diciembre. Recuperado el 3 de agosto de 2010 de http://www.jstor.org/stable/3540815.

Guttman, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación.* España: Paidós. Original Princeton University 1987.

Guzmán, A. y Barraza, L. (2004). *La ideología educativa de los formadores de docentes de Durango*. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. Recuperado el 17 de enero de 2012 de http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at16/PRE1178923039 .pdf

Hagopian, F. (2005). Derechos, representación y la creciente calidad de la democracia en Brasil y Chile. En Barreda, M. (2009). *La calidad de la democracia en América Latina: medición y claves explicativas.* España: Universitat Oberta de Catalunya.

Hall, B. (1988). "El lugar de los valores en la educación primaria y secundaria: un reto para nuestro tiempo". En Pascual, R. (coor.). *La gestión educativa ante la renovación y el cambio.* Madrid, II Congreso Nacional Vasco – Narcea.

Hernández, A. y Narro, L. [Coor.] (1987). *¿Cómo somos los mexicanos?* México: Centro de estudios educativos, A.C. y Consejo Nacional de Recursos para la Atención de la Juventud (CREA).

Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación.* México: Paidós.

Hernández, J. (1969). Polémica de Caso contra Lombardo sobre la Universidad. *Revista de Historia Mexicana.* Vol. XIX, núm. 1, 87-104 COLMEX, Recuperado el 10 de febrero de 2011 de http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/ VKJJ28YF8D7K1MCHGS5P71DDB16T62.pdf.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª Edición). México: McGrawHill

Hersh, R. Paolito, D. Reimer, J. (1988). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg.* Madrid. Ed. Narcea, S.A.

Higgins, E. y Mccann, C. (1984). Social encoding and subsequient attitudes, impressions and memory: Context-dirven and motivational aspecto of processing. En Myers (2004). *Exploraciones de la psicología social.* España: McGraw Hill.

Higgins, E. y Tholes, W. (1978). Saying is believing: Effects of message modification on memory and linking for the person described. En Myers (2004). *Exploraciones de la psicología social.* España: McGraw Hill.

Hirsch, A. (1998). *México valores nacionales. Visión panorámica sobre las investigaciones de valores nacionales.* México: Gernika.

Hoogvelt, A. (2001). Globalisation and the Postcolonial World. The New Political Economy of Development. En Bonal, X. (2002). *Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 64, 3, 3-35, julio-septiembre.

Huerta, J. (2009). Formación ciudadana y actitudes hacia la participación política en escuelas primarias del noreste de México, *Revista Mexicana de Investigación Educativa.* Vol. 14 No. 40. pp. 121-145.

Ibarra, A. M. (2003). Televisión y socialización política de escolares de la zona metropolitana de Guadalajara, tesis doctoral, Universidad de Guadalajara. En Huerta, J. (2009). Formación ciudadana y actitudes hacia la participación política en escuelas primarias del noreste de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa.* Vol. 14 No. 40. pp. 121-145.

Ilon, L. (1994) .Structural Adjustment and Education: adapting to a growing global market. En Bonal, X. (2002). Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 64, 3, 3-35, julio-septiembre.

Inglehart, R., Basáñez, M. y Nevitte, N. (1994). *Convergencia en Norteamérica comercio, política y cultura.* México: Siglo XXI y *Este País*.

Inhelder, B. y Piaget, J. (1984). *Psicología del niño.* Madrid: Morata.

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. (2006). *Estadísticas de Educación: ciclo escolar 2003-2004.* Edición 2005. Aguascalientes, México: INEGI.

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. (2008). *Perfil socio demográfico de los Estados Unidos Mexicanos 2005.* Aguascalientes, México: INEGI.

Kerlinger, F. (1981). Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento. En Barba, B. (1997). *Educación para los derechos humanos.* México: FCE.

Kohlberg, L. (1958). The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16, Tesis doctoral sin publicar. University of Chicago. En Pérez-Delgado, E. y García-Ros. (1991). *La psicología del desarrollo moral.* España. Ed. Siglo XXI.

Kohlberg, L. (1968). The child as a moral philosophie. En J. Delval [Comp.], (1978). *Lecturas de psicología del nino, vol. 2.* Madrid: Alianza, pp. 203-314.

Kohlberg, L. (1971). From is to ought: how to commit the naturalistic fallacy and get awary with it in the study of moral development. En Theodore, M. (ed). *Cognitive development and epistemology*, New York: Academic Press.

Kohlberg, L. (1980). High scholl democacy and educating for a jus society. En Ralph, M. (Ed.) *Moral education: a first generation of research and development.* New York: Praeger.

Kohlberg, L. (1987). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral. En Jordán, J.A. Santolaria, F. (Eds). *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas.* Barcelona: PPU. Pp.85-114.

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral.* Bilbao: Desclée de Browere.

Kohlberg, L. Power, F.C. y Higgins, A. (1997). *La educación moral, según Lawrence Kohlberg.* Barcelona, España. Ed. Gedisa. 1ª edición en inglés 1989.

Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas.* México: FCE.

Levine, D. y Molina, J. (2007a). La calidad de la democracia en América Latina: una visión comparada. En Barreda, M. (2009). *La calidad de la democracia en América Latina: medición y claves explicativas.* España: Universitat Oberta de Catalunya.

Levine, D. y Molina, J. (2007b). *The Quality of Democracy in Latin America Working Paper* #342–November. Recuuperado el 25 de julio de 2020 de http://www.nd.edu/~kellogg/publications/workingpapers/WPS/342.pdf

Linz, J. (1978). Una teoría del régimen autoritario. El caso de España. En Payne, S. *Política y sociedad en la España del siglo XX*. Madrid: Akal.

Loera, A. (2005). Filosofía Educativa de los Maestros de las escuelas del Programa Escuelas de Calidad. En *Reportes Nacionales fase 3, Evaluación Cualitativa del Programa Escuelas de Calidad.* México: SEP.

Londoño, J. (1996). Poverty, Inequality, and Human Capital Development in Latin America, 1950-2025. En Puryear, J. (1996). *La educación en América Latina: problemas para el Latin America Program Study Group, Educational reform in Latin America.* Chile: UNESCO.

Long, N. (1999). "The Multiple Optic of Interface Análisis." UNESCO Background Paper on Interface Análisis. En Roberts, B. (2001). *Las nuevas políticas sociales en América Latina y el desarrollo de ciudadanía: una perspectiva de interfaz.* Taller: agencia, conocimiento y poder: nuevas direcciones. University of Texas at Austin. Recuperado el 22 de agosto de 2010 de http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/claspo/workingpapers/unaperspective.pdf.

López, A. y Pérez-Llantada, M. (eds) (2005). *Evaluación de programas en psicología aplicada.* Madríd: Dikinson. 2ª edición.

López, G. (2003). Televisión y socialización política de los niños en Monterrey y Juchitán, tesis de maestría, Tecnológico de Monterrey. En Huerta, J. (2009). "Formación ciudadana y actitudes hacia la participación política en escuelas primarias del noreste de México". *Revista Mexicana de Investigación Educativa.* Vol. 14 No. 40. pp. 121-145.

MacIntyre, A. (1982). *Historia de la ética.* Barcelona: Paidós.

Manin, B. (1987). On legitimacy and political deliberation. En Barreda, M. (2009). *La calidad de la democracia en América Latina: medición y claves explicativas.* España: Universitat Oberta de Catalunya.

Marshall, T. y Bottomore, T. (2005). *Ciudadanía y clase social.* Buenos Aires: Losada.

Martín, M. (2006). "Conocer, manejar, valorar, participar: Los fines de una educación para la ciudadanía". *Revista Iberoamericana de Educación.* Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) no. 42 (Diciembre), p. 69-83

Matías, R. (2005). Desarrollo del Juicio Moral en Bachilleres de Aguascalientes, *Revista Mexicana de Investigación Educativa.* No. 10 Vol. 24. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México.

Mead, M. (1931). Growing up in New Guinea. En Díaz-Guerrero, R. (2004). *¿Es la abnegación una característica experiencial básica en las sociedades tradicionales? El caso de México.* México: BANAMEX

Metz, M. (1978). Classrooms and corridors: The crisis of authority in desegregated secondary school. En Guttman, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación.* España: Paidós. Original Princeton University 1987

Meyer, L. (2007). *El espejismo democrático. De la euforia del cambio a la continuidad.* México: Océano.

Mires, F. (2007). Estado y política. La lucha por la democracia en América Latina. *Revista Nueva Solciedad.* No. 210, 42-63 julio-agosto. Recuperado el 13 de julio de 2010 de http://www.nuso.org/upload/articulos/3446_1.pdf

Montenegro, A. (1995). "An Incomplete Educational Reform: The Case of Colombia". Human Capital Development and Operations Policy Working Papers 60. En Puryear, J. (1996). *La educación en América Latina: problemas para el Latin America Program Study Group, Educational reform in Latin America.* Chile: UNESCO.

Moral, I. (2006). *Métodos estadísticos en enfermería. Comparación de medias.* Barcelona: Sociedad española de enfermería nefrológica. Recuperado el 7 de mayo de 2012 de http://www.seden.org/publicaciones_revistadet.asp?idioma=&id=122&Datapageid=4&intInicio=1.

Morales, P. (2008). *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales.* Madrid: Universidad Pontificia Comillas (edit@pub.upcomillas.es) Recuperado el 7 de junio de http://www.upcomillas.es/personal/peter/estadisticabasica/ContrasteDeMedias.pdf

Morales, P. (2011). *Análisis de varianza para varias muestras independientes.* Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Rcuperado el 14 de junio de 2012 de http://www.upcomillas.es/personal/peter/analisisdevarianza/ANOVAIndependientes.pdf

Morduchowicz, A. (2000). "La equidad del gasto educativo: viejas desigualdades, diferentes perspectivas". *Revista Iberoamericana de Educación: ¿Equidad en la Educación?* Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) no. 23 (mayo-agosto), p. 165-186

Morduchowicz, A. (2007). La inversión educativa en América Latina y el Caribe, *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) no. 43 (julio), p. 5-25

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Paris: UNESCO.

Morlino, L. (1986). Consolidación democrática. Definición, modelos, hipótesis. En Alcántara, M. (1992). ¿Democracias inciertas o democracias consolidadas en América Latina? *Revista Mexicana de Sociología*, 54, 1, 205-223. Recuperado el 15 de febrero de 2010 de http://www.jstor.org/stable/3540784

Munk, G. (2003). Gobernabilidad democrática a comienzos del siglo XXI. *Revista Mexicana de Sociología.* Año 65, no. 3. México, D.F. Instituto de Investigaciones Sociales.

Nateras-Domínguez, J. (2007). Información política en estudiantes de primaria y secundaria, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 35, 1357-1403.

Navarro, A. (2006). *Antecedentes de educación. Temas sociales de la agenda legislativa. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública Educación.* [Actualización 20 de abril de 2006] Recuperado el 16 de julio de 2012 de http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/Cesop/Comisiones/2_educacion.htm.

Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal.* Barcelona: Paidós.

Nye, J. (2002). Corruption and political develpment: A cost-benefit analisis. En Arnold, Heidenheimer and Michael Johnston, eds., *Political Corruption: Concepts and Contexts* (New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers), pp. 281-302.

O'Connell, L. (1964). Integración política de América Latina: validez de una ideología. *Desarrollo económico.* Vol. 4 no. 14/15. julio-diciembre, pp. 207-235. Recuperado el 3 de agosto de 2010 de http://www.jstor.org/stable/3465853 accesado.

O'Donnell, G. (2001). La irrenunciabilidad del Estado de Derecho, Instituciones y Desarrollo. En Barreda, M. (2009). *La calidad de la democracia en América Latina: medición y claves explicativas.* España: Universitat Oberta de Catalunya.

O'Donnell, G. (2004). "Why the Rule of Law Matters". En Barreda, M. (2009). *La calidad de la democracia en América Latina: medición y claves explicativas.* España: Universitat Oberta de Catalunya.

O'Neill, W. (1981). *Educational ideologies: contemporary expressions of educational philosophy*. Santa Mónica, Cal. USA. Edit. Goodyear Publisching Co.

Offe, C. y Köppen, E. (1981). Ingobernabilidad. El renacimiento de las teorías conservadoras. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 42 no. Extraordinario. Pp. 1847-1866.

Olsen, M. (2010). From the Crick Report to the Parekh Report: multiculturalism, cultural difference, and democracy – the re – visioning of citizenship education. *British Journal of Sociology of Education,* 25, 2, 179-192. Recuperado el 2 de junio de 2012 de http://dx.doi.org/10.1080/0142569042000205127

Organización de las Naciones Unidas. (2005). *Índices de Desarrollo Humano. Programa para el Desarrollo de las Naciones Unidas.* Ediciones Mundi Prensa. Recuperado el 19 de enero de 2010 de http://www.pnud.bo/webportal/AboutUNDP/News/tabid/56/articleType/ArticleView/articleId/2/Informe-Mundial-Sobre-Desarrollo-Humano-2005.aspx

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Humano.* Recuperado el 19 de enero de 2010 de http://www.undp.org/spanish/publicaciones/informeanual 2006/.

Ortega, E. (1998). Educación a lo largo de la vida o el espacio de la educación social. En Pantoja Luis (editor) *Nuevos espacios de la educación social*. Bilbao, España. Universidad de Deusto.

Oszlak, O. (2007). El estado democrático en América Latina. Hacia el desrrollo de líneas de investigación. *Revista Nueva Sociedad,* 210, 0, 42-63. Recuperado el 16 de diciembre de 2011 de http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/16673/original/El_Estado_en_reconstruccion.pdf.

Palacios, J.; Marchesi, A. y Coll, C. (1999). *Desarrollo psicológico y educación.* Madrid. Edit. Alianza. 3ª reimp. 2002

Peck, R. y Díaz-Guerrero, R. (1967). Two-core-culture Patterns and the difusión of values across their border. En Díaz-Guerrero, R. (2004). *¿Es la abnegación una característica experiencial básica en las sociedades tradicionales? El caso de México.* México: Banamex.

Pérez-Delgado, E. (1995). *Piscología, ética, religión ¿Ética versus religión?* Madrid: Siglo XXI

Pérez-Delgado, E. y García-Ros. (1991). *La psicología del desarrollo moral*. España. Ed. Siglo XXI.

Philippou, S., Keating, A. y Hinderliter, D. (2009) Conclusion: Citizenship education curricula: comparing the multiple meanings of supra-national citizenship in Europe and beyond, *Journal Curriculum Studies,* vol. 41, No. 2, 291-299. Recuperado el 11 de junio de 2012 de http://www.informaworld.com

Piaget, J. (1971). El criterio moral en el niño. En Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación.* México: Paidós.

Piaget, J. (1981). *Psicología y pedagogía.* México: Ariel.

Pick, S. y Poortinga, Y. (2005). Marco conceptual y estrategias para el diseno e instrumentación de programas para el desarrollo: una visión científica, política y psicosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología,* 37, 3, pp. 445-449. Colombia: Fundación Universitaria Konrad Lorenz.

Prud'homme, J. (1999). *Participación ciudadana y democracia en América Latina.* IFE, México, D.F. Recuperado el 19 de agosto de 2010 de www.bibliojuridica.org/libros/3/1133/1.pdf.

Puryear, J. (1996). *La educación en América Latina: problemas para el Latin America Program Study Group, Educational reform in Latin America.* Chile: UNESCO. Recuperado el 8 de noviembre de 2010 de http://www.oei.es/reformaseducativas/educacion_AL_problemas_desafios_puryear.pdf

Rawls, J. (1971). *Teoría de la justicia.* México, D.F. FCE.

Reguero, B. (1996). "La reflexión de lo social a través del discurso axiológico". En Hirsch, A. (1998). *México valores nacionales. Visión panorámica sobre las investigaciones de valores nacionales.* México: Gernika.

Reimer, Paolito y Hersch, (1983). Promoting moral growth. From Piaget to Kohlberg. En Schmelkes, S. (2004). *La formación de valores en la educación básica.* México: SEP.

Reimers, F. (1997). "Education and Structural Adjustment: unmet needs and missed opportunities". En Bonal, X. (2002). Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. *Revista mexicana de Investigación Educativa,* 64, 3, 3-35, julio-septiembre.

Reimers, F. (2000). Educación, desigualdades y opciones de política en América Latina en el siglo XXI, *Revista Iberoamericana de Educación: ¿Equidad en la Educación?* Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), no. 23 (mayo-agosto), p. 21-50.

Reimers, F. y Tiburcio, L. (1993). Education, Adjustment and Reconstruction: options for change. En Bonal, X. (2002). Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 64, 3, 3-35, julio-septiembre.

Rest, J. (1979a). Development in judging moral issues. En Pérez-Delgado, E. y García-Ros. (1991). *La psicología del desarrollo moral.* España. Ed. Siglo XXI.

Rest, J. (1979b). Revised manual for Defining Issues Test. And objective test of moral judgment development. En Pérez-Delgado, E. y García-Ros. (1991). *La psicología del desarrollo moral.* España. Ed. Siglo XXI.

Rest, J. (1983). Morality. En Barba, B. (2004). *Escuela y Socialización. Evaluación del Desarrollo Moral.* Aguascalientes, México. Univ. Autónoma de Ags.

Rest, J. (1993). *Manual for the DIT. (3d edition).* Minneapolis: University of Minesota, Center for the Study of Ethical Development.

Rest, J., Narvaez, D., Thoma, S. y Bebeau, M.J. (1999). Postconventional moral thinking. A neo-kohlbergian approach. En Barba, B. (2004). *Escuela y Socialización. Evaluación del Desarrollo Moral.* Aguascalientes, México. Univ. Autónoma de Ags.

Rest, J., Narvaez, D., Thoma, S. y Bebeau, M.J. (2000). A neo-kohlbergian approach to morality research. En Barba, B. (2004). *Escuela y Socialización. Evaluación del Desarrollo Moral.* Aguascalientes, México. Univ. Autónoma de Ags.

Retuerto Pastor, A. (2002). *Desarrollo del razonamiento moral, razonamiento moral prosocial y empatía en la adolescencia.* Tesis doctoral. Universitat de Valencia. ISBN: 84-370-5629-2. Publicación electrónica.

Retuerto-Pastor, Pérez-Delgado y Mestre-Escriva. (2004). Relación entre razonamiento moral, razonamiento prosocial y empatía. *En Psicología Educativa.* Vol.10 No. 1, pp. 45 – 67.

Rey, J. (1990). Problemas de la transición democrática y de la consolidación de la democracia en América Latina, en Agenda para la consolidación de la democraica en América Latina. En Alcántara, M. (1992). ¿Democracias inciertas o democracias consolidadas en América Latina? *Revista Mexicana de Sociología,* 54, 1, 205-223

Rhodes, R. (2000). Governance and Public Administration. En Magri, A. *Gobernabilidad y governance para el desarrollo en las regions metropolitanas: aportes para una discusión en ciernes.* Recuperada el10 de octubre de 2009 de http://www.aucip.org.uy/docs/procesos_de_gestion_municipal_y_regional/altair_magri.pdf

Rivero, J. (2000). Reforma y desigualdad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación: ¿Equidad en la Educación?* Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) no. 23 (mayo-agosto), p. 103-133.

Rokeach, (1973). The nature of human values. En Alducin, A. [Coord.] (2004). *Los valores de los mexicanos. Tomo V.* México: Grupo financiero Banamex

Rosanvallon, P. (1992). Le sacre du citoyen. En Prud'homme, J. (1999). *Participación ciudadana y democracia en América Latina.* IFE, México, D.F.

Rotenberg, R. (2003). State failure and state weakness in a time of terror. En Rojas, F. (2005). Ingobernabilidad, estados colapsados, una amenaza en ciernes. *Revista Nueva Sociedad* no. 198, julio-agosto.

Samoff, J. (ed.) (1994). Coping with Crisis. Austerity, Adjustment and Human Resources. En Bonal, X. (2002). Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 64, 3, 3-35, julio-septiembre.

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación.* Madrid: McGrawHill

Sartori, G. (1994). *Teoría de la democracia. 1. El debate contemporáneo.* España: Alianza.

Schmelkes, S. (2004). *La formación de valores en la educación básica*. México: SEP.

Schmitter, P.; De la Torre, C. y Guadarrama, A. (1993). La consolidación de la democracia y la representación de los grupos sociales. *Revista Mexicana de Sociología,* vol. 55 no. 3, julio-septiembre. Recuperado el 3 de agosto de 2011 de http://www.jstor.org/stable/3540919.

Secretaría de Educación Pública. (2007). *Programa sectorial de educación 2007-2012.* México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2008). *Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la educación básica.* México, D.F.

Seligson, M. y Booth, J. (1976). Political participation in Latin America: an agenda for research. En Prud'homme, J. (1999). *Participación ciudadana y democracia en América Latina.* IFE, México, D.F.

Sen, A. (1996). Capacidad y bienestar. En Nussbaum, M. y Sen, A. (eds). *La calidad de vida.* México: FCE.

Simmel, G. (1971) [c.1908]. On Individuality and Social Forms. En Roberts, B. (2001). *Las nuevas políticas sociales en América Latina y el desarrollo de ciudadanía: una perspectiva de interfaz.* Taller: agencia, conocimiento y poder: nuevas direcciones. University of Texas at Austin. Recuperado el 11 de agosto de 2010 de http://lanic.utexas.edu/project/ etext/llilas/claspo/workingpapers/unaperspective.pdf.

Statistical Package for the Social Sciences. (2007). *Manual del usuario de SPSS Base 16.0* Chicago, IL. : SPSS, Inc.

Tapia, E. (2003). Socialización política y educación cívica en los niños, En Huerta, J. (2009). "Formación ciudadana y actitudes hacia la participación política en escuelas primarias del noreste de México". *Revista Mexicana de Investigación Educativa.* Vol. 14 No. 40. pp. 121-145.

Tirado-Segura, F. y Guevara-Niebla, G. (2006). Conocimientos cívicos en México: Un estudio comparativo internacional, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 30, 995-1018.

Tocqueville, A. (2004). *El antiguo régimen y la revolución.* Madrid: Istmo.

Torney-Purta, J. y Amadeo, J. (2004). Strengthening democracy in the Americas through civic education: An empirical analysis highlighting the views of students and teachers. En Huerta, J. (2009). Formación ciudadana y actitudes hacia la participación política en escuelas primarias del noreste de México, *Revista Mexicana de Investigación Educativa.* Vol. 14 No. 40. pp. 121-145.

Torney-Purta, J.; Barber, C. H. y Wilkenfeld, B. (2007). "Latino adolescents' civic development in the United States: Research results from the IEA civic education study". En Huerta, J. (2009). Formación ciudadana y actitudes hacia la participación política en escuelas primarias del noreste de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa.* Vol. 14 No. 40. pp. 121-145.

Touraine, A. (2000). *¿Qué es la democracia?* México: F.C.E. 2ª edición.

Touraine, A. (2002). *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia.* España: FCE.

Turiel, E. (1984). El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención. En Buxarrais, Martínez, Puig y Trilla (1997). *La educación moral en primaria y en secundaria. Una experiencia española.* México: SEP.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina.* Santiago de Chile: OREALC / UNESCO.

Velasco, J. (2006). Deliberación y calidad de la democracia, claves de razón práctica. En Barreda, M. (2009). *La calidad de la democracia en América Latina: medición y claves explicativas*. España: Universitat Oberta de Catalunya.

Verba, S., Nye, N. y Kim, J. (1978). Participation and political equality. En Prud'homme, J. (1999). *Participación ciudadana y democracia en América Latina.* IFE, México, D.F.

Vigotsky, L. (1979). El desarrollo de las funciones lógicas superiores. En Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación.* México: Paidós.

Vilafranca, I. y Buxarrais, M. (2009). "La educación para la ciudadanía en clave cosmopólita. La propuesta de Martha Nussbaum". En *Revista Española de Pedagogía.* Año LXVIII no. 242.

Villegas, H. (2008). *Política y democracia participativa: los nuevos desafíos del desarrollo en América Latina.* Recuperado el 6 de octubre de 2010 de http://www.reflexiones.fcs.ucr.ac.cr/documentos/77/politica.pdf.

Wallerstein, I. (1997). *Abrir las ciencias sociales: informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales.* México: Siglo XXI.

Wallerstein, I. (2003). *Impensar las ciencias sociales: Límites de los paradigmas decimonónicos.* México: Siglo XXI

Weinert, S. (1996). History of developmental psychology. En De Corte, E. y Weinert, F. (Eds.). *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology.* (pp. 1-7). Oxford: Pergamon.

Worchel, S. (2002) *Psicología social.* México: Internacional Thomson Editores.

Yurén et al. (2003). El trabajo filosófico y conceptual en educación valoral y formación sociomoral. Una contribución al estado del conocimiento en México (1991-2001). En Bertely, M. [coord.], *Educación derechos sociales y equidad. Tomo III* (pp.943-966). México: COMIE

Zajonk, R. (1968). Attitudinal effects of mere exposure. En Worchel, S. (2002) *Psicología social.* México: Internacional Thomson Editores.

Zvokey, D. (1990). Objectivity and moral judgment: Towards agreement on a moral education theory. En Schmelkes, S. (2004). *La formación de valores en la educación básica.* México: SEP.

ANEXOS

ANEXO 1 CUESTIONARIO SOBRE PROBLEMAS SOCIO MORALES

Normas de Validación y Calificación e Instrumento

Descripción y calificación del instrumento

El cuestionario sobre problemas socio morales, por sus siglas en inglés DIT[61] fue diseñado por James Rest, directivo de investigación en el Centro para el Estudio del Desarrollo Ético de la Universidad de Minnesota, en Estados Unidos. El instrumento se basa en el planteamiento teórico de Kohlberg sobre el desarrollo del juicio moral, y parte de la presunción de que la gente tiene consideraciones diferentes hacia los dilemas morales, por lo que su juicio, comprensión y preferencia varía. El instrumento en su forma extensa consta de seis historias, cada una de las cuales presenta un problema socio moral o dilema, sin embargo para el presente trabajo de investigación se empleará la versión corta que consta de 3 historias en función de que se aplicarán dos instrumentos diferentes a la misma población, la versión corta igualmente mantiene parámetros pertinentes de confiabilidad y validez, los cuales se han presentado en el capítulo 2 en la sección "Tipo de estudio, variables implicadas e instrumentos propuestos".

El DIT no es administrable en sujetos jóvenes, pues se ha observado que el nivel de lectura de las historias es al menos de 11 años y 12-13 años para los enunciados. Como todos los test psicológicos, los sujetos que no estén suficientemente motivados pueden dar conclusiones erróneas como información (aunque el chequeo de consistencia proporciona unas medidas para identificar sujetos que están jerarquizando sin cuidado, checando sus respuestas). El DIT puede ser administrado a un gran grupo de sujetos al mismo tiempo. Un período de clase (50) minutos es usualmente un tiempo suficiente para la versión de seis historias, y la mayoría de los sujetos terminan en 30-40 minutos. La mayoría de los sujetos han terminado con la versión más corta en 20-30 minutos. El DIT no intenta ser un test de velocidad y todos los sujetos deben terminar el cuestionario completamente. Aunque algunos sujetos puedan querer detenerse en algunas respuestas, deben ser animados a terminar con el período de la clase. Los puntajes del DIT más importantes pueden ser calificados a mano. Una vez que el sistema se ha establecido y el aplicador aprendido el

[61] Defining Issues Test.

procedimiento, toma cerca de 10 a 15 minutos por sujeto. No se requiere conocimiento especial de psicología, estadística ni alguna habilidad especial.

Cada una de las historias presenta un problema socio moral o dilema. En un primer momento, El sujeto debe evaluar doce opciones por dilema en una escala de cinco niveles, que van de muchísima importancia a nada importante, para justificar la resolución del dilema planteado. Cada una de las 12 decisiones fue diseñada para ejemplificar algunas características distintivas de las etapas 2, 3, 4, 5A, 5B, 6. En un segundo momento, los sujetos deben seleccionar las cuatro de las opciones que consideran más importantes, jerarquizándolas por orden: de la 1º a la 4º más importante para la solución del dilema.

En cuanto al procedimiento para la corrección del DIT:

1. Solo se tendrán en cuenta únicamente las 4 respuestas dadas a la última cuestión en la que se pide a los sujetos que clasifiquen de 1 a 4 la importancia de las justificaciones y consideraciones presentes en cada dilema.
2. Atendiendo al primer ítem marcado como "el más importante" se debe consultar la ***tabla de asignación de puntajes*** siguiente y encontrar qué estadio corresponde ese ítem. Por ejemplo, si un sujeto marca en primer lugar en la historia de Heinz el ítem 6, se trataría de una elección del estadio 4; el ítem 10 del dilema de Heinz pertenece al estadio 5ª; el ítem 4 es un ítem de la escala "M" (más adelante abordamos esta escala M).

Tabla de asignación de puntajes para calificación

ITEM

HISTORIA	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**
Heinz / Armando	4	3	2	M	3	4	M	6	A	5A	3	5A
Prisionero	3	4	A	4	6	M	3	4	3	4	5A	5A
Periódico	4	4	2	4	M	5A	3	3	5B	5A	4	3

3. Después de haber encontrado el estadio a que corresponde cada ítem, se debe pesar cada opción dando un valor de 4 al primero de los ítems ("el más importante"), un 3 al

segundo de los ítems (“el segundo más importante”), un 2 al tercer ítem y un 1 al cuarto.

4. Estos valores deben ser insertados adecuadamente en la ***hoja de datos*** (ver ejemplo en siguiente página). Por ejemplo, si la primera elección era el ítem 6, un ítem del estadio 4, se debe valorar con un 4 en la hoja de datos debajo de estadio 4 en la historia de Heinz. Si el ítem seleccionado como el segundo más importante era el 10 (un ítem del estadio 5A), por tanto, se ponen 3 puntos debajo del estadio 5A. Si en tercer lugar se selecciona el ítem 4, se ponen 2 puntos debajo de M, y así con las demás historias y sus ítems.
5. Una vez completada la hoja de datos, tendremos cuatro respuestas por cada historia y 12 en conjunto. Puede haber más de una entrada en una celda. Por ejemplo, si la primera y la segunda elección en la historia de Heinz se corresponden con el mismo estadio se sumarían dos números en la celda, tal como ocurre en la historia del fugitivo, en la cual se sumó en el estadio 4 la primera y cuarta elección, esto es 4 y 1, por lo que se obtiene una puntuación de 5.

Hoja de recolección de Datos (ejemplo): Estadios

	2	3	4	5A	5B	6	A	M	P
Heinz			4+1	3				2	
Prisionero		4		1		2	3		
Periódico			3+2	1				4	
Puntaje bruto		4	10	5	0	2	3	6	7
Porcentajes		**13.3**	**33.3**	**16.7**		**6.7**	**10**	**20**	**23.4**

6. En la hoja de datos obtendremos el total de las columnas (por ejemplo, en la columna del Estadio 2 se suman las puntuaciones otorgadas en las historias de Heinz, los estudiantes, el prisionero, etc.) cuyo resultado es la puntuación directa de cada uno de los estadios.

7. Para obtener la puntuación P, del índice del comportamiento ético, se deben sumar las puntuaciones obtenidas en los estadios 5A, 5B y 6.
8. Estas puntuaciones se convierten en porcentajes dividiéndolas por 0,3. Hay que mencionar que el porcentaje de P puede ir desde 0 a 95 en lugar de 100 debido a que en tres de los dilemas no es posible elegir cuatro ítems que correspondan con un estadio regido por principios.
9. Existen tres formas de examinar la fiabilidad de las respuestas de los sujetos: la puntuación "M" y "A". Los ítems M fueron escritos para llamar la atención por la sonoridad aparente de su enunciación pero no significan nada en realidad (al menos no significaban nada cuando se escribieron). Estos ítems no representan ningún estadio de pensamiento sino la tendencia de los sujetos a apoyar afirmaciones por su sonoridad aparente. Igualmente pueden indicar que el sujeto no ha comprendido las cuestiones y contesta en función de las apariencias o la sonoridad de las frases. Una puntuación alta en esta escala es un aviso para actuar con precaución a la hora de interpretar estos resultados. Se consideran subjetivamente no fiables aquellos cuestionarios que obtienen a partir de un 14% (4 respuestas) en esta escala.
10. La escala A intenta tipificar una orientación "contra lo establecido", de disconformidad con el orden establecido o existente. Es un punto de vista que rechaza la tradición y el orden social vigente por supuestas arbitrariedades y corrupción. En todo caso, nos está hablando de otra disposición diferente al desarrollo moral, por ello si esta escala resulta la más sobresaliente el cuestionario no se puede emplear para los efectos de la presente investigación.
11. Un tercer chequeo en la confiabilidad del sujeto es el chequeo de Consistencia. Este incluye una comparación de las estimaciones del sujeto de los enunciados en general de cada historia, con las categorizaciones del sujeto de las cuatro más importantes. Si el sujeto categoriza un ítem como el primero, entonces sus estimaciones no deben tener ítems más altos (aunque otros ítems pueden coincidir en la estimación). De manera similar, si el sujeto categoriza un ítem como el segundo, entonces sus estimaciones no deben tener ítems más altos excepto el que marcó como el primero. Si existen ítems que no se categorizaron en primero o segundo lugar, los cuales fueron estimados como los más altos en relación con los ítems escogidos como primeros o segundos, entonces

existe una inconsistencia entre las categorizaciones del sujeto y sus estimaciones debido a una contestación descuidada, chequeo sin orden, que no se entendieron las instrucciones, cambio de sentido de un ítem, etc. En suma, incremento de inconsistencias relacionadas con la confiabilidad en el protocolo entero del sujeto, aunque una pequeña inconsistencia pueda ser tolerada. Como regla de tope: revísense las inconsistencias de un sujeto en las primeras y segundas categorizaciones y descártese todo el protocolo de los sujetos si existen inconsistencias en 2 historias, o si el número de inconsistencias de cualquier historia excede las 8 veces. También, si un sujeto muestra poca discriminación en sus estimaciones (por ejemplo, estima cada ítem como de "alguna importancia") existe la sospecha de que puede no estar tomando el test seriamente. Como regla de tope: Descártese un protocolo si dos historias tienen más de 9 ítems estimados igual.

Procedimiento de aplicación. Instrucciones a los sujetos.

Se expondrá a los participantes la naturaleza del estudio, ubicada en el conocimiento de un conjunto de ideas, pensamientos y posicionamientos de los futuros profesores o profesores en activo sobre problemáticas éticas, al igual que sobre su ideología educativa. Los cuales es importante conocer en la visión de la escuela como una institución formadora de ciudadanía, dentro de un momento histórico político y social en nuestro país, la transición y consolidación de la democracia en México.

Posteriormente, se les expresará que su participación es voluntaria, que si bien se les ha citado a esta reunión cada uno de ellos es libre de elegir en participar o no hacerlo. Y en caso de aceptar participar, pueden tener la seguridad de que su participación será en todo momento anónima, por lo que no existirá ningún dato en los cuestionarios que permitan se les identifique. Siendo el tiempo requerido para contestar a los cuestionarios de una hora y media aproximadamente. Finalmente, a las personas que hayan decidido participar se les pedirá que en todo momento hagan su mejor esfuerzo para responder a los cuestionarios de una forma seria y con empeño.

En seguida se procederá a repartir el paquete de dos cuestionarios al igual que los lápices a cada uno de los participantes. Se les expondrá que el paquete consta de dos instrumentos, el primero Cuestionario sobre problemas socio morales de Rest, del cual se

darán las instrucciones pertinentes en primer lugar. Y una vez que hayan terminado dicho cuestionario, procederán de manera individual a iniciar la lectura y respuesta del Inventario de Ideologías Educativas, instrumento que no requiere de instrucciones especiales y que pueden responder fácilmente. Se hará la notificación que una vez que se hayan dado las instrucciones e inicien a responder sus cuestionarios, en todo momento el aplicador se encontrará presente y disponible para atender cualquier duda que puedan tener, para lo cual se les pedirá que levanten la mano y el aplicador acudirá hasta su lugar.

Primero, se procederá a manera de lectura guiada a responder a los datos generales. Posteriormente se comenzará con las instrucciones del Cuestionario sobre problemas socio morales de Rest, en virtud de que es el instrumento más complejo de responder y para el cual se requieren las instrucciones más precisas. Por ello, se realizará una lectura general de las instrucciones del instrumento en conjunto con los participantes Al final de las instrucciones se pedirá a los participantes que respondan a un ejercicio simple que se proyectará en el aula para clarificar cualquier duda que al respecto pudieran tener. Y que una vez que terminen el primer cuestionario lo entreguen al aplicador antes de iniciar con el segundo.

Cuando los participantes inicien a responder sus cuestionarios, el aplicador se tomará el tiempo de estar circulando por los pasillos entre los pupitres para ir identificando algún error en las respuestas de los cuestionarios y poder realizar el comentario pertinente al participante en cuestión.

Una vez que los participantes vayan terminando el primer cuestionario, al entregarlo al aplicador, éste realizará un chequeo rápido de la sección tres, ubicando que los enunciados asignados a las cuatro casillas más importantes, hayan sido seleccionados de entre los calificados como de muchísima o mucha importancia, es decir que las respuestas sean congruentes con las reglas de validación del instrumento. Así en caso de existir inconsistencias en las respuestas, el participante podrá realizar las correcciones pertinentes y posteriormente continuar con el segundo cuestionario.

Una vez que los participantes terminen con los dos cuestionarios se les agradecerá su participación y disposición.

PRUEBA DE DEFINICIÓN DE CRITERIOS[62]
DCS
Cuaderno de Instrucciones

El propósito de este cuestionario es ayudarnos a entender cómo piensan las personas sobre problemas sociales. Las personas tienen diferentes opiniones acerca de lo que es correcto o incorrecto, justo o injusto. En las situaciones de este cuestionario no hay respuestas 'correctas' o exactas de la manera en que los problemas de matemáticas tienen respuestas exactas. Queremos que nos digas lo que piensas acerca de varias historias en las que se presenta un problema.

Se te pedirá que primero leas una historia en este cuaderno y luego registres tus respuestas en una hoja de respuestas.

Para ilustrar el procedimiento a continuación se presenta un ejemplo:

FRANCISCO Y EL CARRO

Francisco López está pensando en comprar un carro. Está casado, tiene dos niños pequeños y gana un sueldo regular. El carro que compre será el único de la familia, se usará principalmente para ir al trabajo y transportar a la familia en la ciudad y, algunas ocasiones, para salir de vacaciones. Al tratar de decidir qué carro comprar, Francisco se dio cuenta de que hay algunas cosas o cuestiones que tiene que tomar en cuenta para juzgar su importancia. Por ejemplo: ¿Deberá comprar un carro grande pero usado o uno nuevo pero pequeño por más o menos el mismo precio? También ha pensado en otras cuestiones.

Sabemos que este no es un problema social, pero ayuda a ejemplificar las instrucciones. En las historias de problemas sociales que contiene este cuestionario tu vas a expresar tus opiniones en tres secciones diferentes, según se explica a continuación con el ejemplo:

PRIMERA SECCIÓN: Expresa tu opinión acerca de lo que la persona debe hacer. Si te inclinas por una acción u otra, indícalo aunque no estés completamente seguro (a). Si no te inclinas por alguna, cruza con una **X** el espacio de "no puedo decidir".

Comprar un carro nuevo	
Comprar un carro usado	X
Estoy indeciso (a)	

SEGUNDA SECCIÓN: Leerás cada uno de los enunciados numerados y reflexiona en la cuestión que el enunciado señala. Si piensas que la cuestión es fundamental para tomar una decisión en cualquier sentido, marca la opción de muchísima importancia. Si piensas que el asunto no es importante o que no tiene sentido para ti, entonces marca ninguna importancia. Si un enunciado es importante, pero no fundamental marca mucha, alguna o poca dependiendo de cuánta importancia piensas que tiene. Puedes marcar varios enunciados con el mismo nivel de importancia. Veamos a continuación el ejemplo:

DA VUELTA A LA SIGUIENTE HOJA

[62] Derechos reservados, James Rest (1979b), Universidad de Minnesota. Traducción y adaptación: Gustavo Muñoz y Bonifacio Barba, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

SEGUNDA SECCIÓN *¿Qué importancia tiene cada una de las siguientes cuestiones en la decisión que deba tomar Francisco?*	**Muchísima**	**Mucha**	**Alguna**	**Poca**	**Ninguna**
1. Que la tienda de carros esté en la misma cuadra donde vive Francisco.				**X**	
2. Si un carro usado sería a la larga más económico que uno nuevo.	**X**				
3. Que el carro sea verde, que es el color favorito de Francisco.		**X**			
4. Que la pulgada cúbica de desplazamiento sea de al menos 200					**X**
5. Si un carro grande, espacioso, sería mejor que uno pequeño.	**X**				
6. Que los corrimientos frontales sean diferenciales.					**X**

TERCERA SECCION: Después de indicar la importancia de cada cuestión, tú vas a elegir los **cuatro** enunciados más importantes de todos basándote en la importancia que ya les diste antes, aunque no hayas considerado ninguno como de muchísima importancia. En el ejemplo anterior el enunciado 2 y el 5 se marcaron como de muchísima importancia, el enunciado 3 se marcó como de mucha importancia, el enunciado 1 con poca importancia y en los enunciados 4 y 6 como la persona no tenía claro lo que éstos significaban o no tenían sentido, los marcó como de ninguna importancia .

Elige el primer enunciado por orden de importancia, colocando el número que le corresponde en el recuadro de 1º más importante, y así sucesivamente para la segunda cuestión, para la tercera y la cuarta. Debes tener presente que los enunicados más importantes los has marcado más a la izquierda de la tabla que los menos importantes. Ahora para decidir cuál de los enunciados 2 y 5 es el primero más importante debes volver a leerlos y escribir el número del que elegiste en el cuadro que corresponde como se muestra en el ejemplo:

TERCERA SECCIÓN							
Señala las cuatro cuestiones que son más importantes para tí							
1ª más importante	**2**	2ª más importante	**5**	3ª más importante	**3**	4ª más importante	**1**

Observa que un enunciado marcado en la segunda sección con poca importancia, no puede estar en la tercera sección clasificado por encima de otros con alguna, mucha o muchísima importancia.

A continuación se presenta la primera historia que contiene un problema social. Léela y registra luego tus opiniones de cada sección en la hoja de respuestas. Después de terminar con la primera historia, regresa al texto para que leas la segunda de ellas y registres tus respuestas en las tres secciones como en la primera historia. Así atenderás luego la tercera historia.

Recuerda: Al registrar tus respuestas asegúrate de que la marca **"X"** quede oscura y borrar perfectamente en caso de que tengas que hacer correcciones. Usa sólo el lápiz para registrar tus respuestas. **Ahora puedes dar vuelta a la página e iniciar.**

1ª. HISTORIA: ARMANDO Y LA MEDICINA

En una ciudad mexicana, una mujer estaba a punto de morir debido a un tipo especial de cáncer. Había una medicina que los doctores pensaban que podía salvarla. Era una medicina que un fabricante de medicinas de la misma ciudad había descubierto recientemente. La medicina era costosa de preparar, pero el farmacéutico cobraba diez veces más de lo que costaba hacerla. Gastaba 2,000 pesos y cobraba 20,000 por una pequeña cantidad de la medicina. El esposo de la mujer enferma, Armando, fue con todos los que conocía para conseguir el dinero, pero sólo pudo juntar 10,000 pesos; la mitad del costo de la medicina. Le dijo al farmacéutico que su esposa se estaba muriendo y le pidió que se la vendiera más barata, o que lo esperara para después pagarle, pero el fabricante dijo: "No, a mí me costó descubrir esta medicina y voy a sacarle todo el dinero que pueda".

Armando estaba a punto de desesperarse y comenzó a pensar en entrar a la tienda del hombre y robar el medicamento para dárselo a su esposa.

Ahora contesta cada una de las siguientes secciones en la Hoja de Respuestas

PRIMERA SECCIÓN: ¿Debe Armando robar la medicina?

SEGUNDA SECCIÓN: ¿Qué importancia tiene cada una de las 12 cuestiones siguientes?

TERCERA SECCIÓN: Con base en sus opiniones de la sección anterior elija **las cuatro cuestiones más importantes**, ordenándolas de la primera a la cuarta.

2ª. HISTORIA: EL PRISIONERO QUE SE ESCAPÓ

Un hombre fue sentenciado a la prisión con una condena de diez años. Después de un año se escapó y se fue a vivir a una parte distinta del país y se puso el apellido de Martínez. Durante años trabajó mucho y ahorró poco a poco dinero para poner su propio negocio. Durante todo este tiempo fue justo con sus clientes, les pagaba muy bien a sus empleados y ayudó con la mayor parte de sus ganancias a obras de caridad. Un día el señor Pérez, un antiguo vecino, lo reconoció como el hombre que se había escapado de la prisión ocho años antes y a quien la policía había estado buscando. El señor Pérez se preguntaba si debía denunciar al señor Martínez con la policía.

Ahora contesta cada una de las siguientes secciones en la Hoja de Respuestas
CONTINÚA EN LA SIGUIENTE PÁGINA

PRIMERA SECCIÓN: ¿Debe el señor Pérez denunciar al señor Martínez?

SEGUNDA SECCIÓN: ¿Qué importancia tiene cada una de las cuestiones siguientes?

TERCERA SECCIÓN: Con base en sus opiniones de la sección anterior elija **las cuatro cuestiones más importantes**, ordenándolas de la primera a la cuarta.

3ª. HISTORIA: EL PERIÓDICO ESCOLAR

Alfredo, un estudiante de preparatoria, quería publicar un periódico hecho en su misma escuela, de modo que pudiera expresar muchas de sus opiniones. Quería hablar en contra del uso de armas en disputas internacionales y también en contra de algunas reglas de la escuela, como la de prohibir a los hombres usar el cabello largo. Para iniciar su periódico, Alfredo pidió permiso a la dirección. El director le dijo que estaba bien, siempre y cuando Alfredo se comprometiera a llevarle todos los artículos para que los aprobara antes de su publicación. Alfredo aceptó y llevó varios artículos para que fueran aprobados. El director los aprobó todos y Alfredo publicó dos números del periódico en las siguientes dos semanas.

Sin embargo, el director no esperaba que el periódico de Alfredo llamara tanto la atención. Los estudiantes estaban tan entusiasmados con el periódico que empezaron a organizar protestas en contra de la prohibición de llevar el pelo largo y de otras reglas de la escuela. Varios padres de familia se enojaron y se opusieron a las opiniones de Alfredo; le llamaron por teléfono al director y le dijeron que el periódico era antipatriótico y que no debía publicarse. Como resultado del creciente descontento, el director le ordenó a Alfredo que dejara de publicar el periódico diciéndole que la razón para suspenderlo era que sus actividades estaban interrumpiendo el trabajo de la escuela.

Ahora contesta cada una de las siguientes secciones en la Hoja de Respuestas

PRIMERA SECCION: ¿Debe el director suspender el periódico?

SEGUNDA SECCION: ¿Qué importancia tiene cada una de las 12 cuestiones siguientes?

TERCERA SECCION: Con base en sus opiniones de la etapa anterior elija **las cuatro cuestiones más importantes**, ordenándolas de la primera a la cuarta.

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez / Doctorado en Ciencias Sociales
Hoja de Respuestas Estudiantes
DATOS GENERALES

Codificación:	
Folio:	
1.- Edad:	
2.- Sexo:	
3.- Semestre que actualmente cursa	
4.- Años de experiencia en educación (previa al ingreso de su carrera)	
5.- Área de formación de su Licenciatura:	
6.- Licenciatura que estudia	
7.- Su lugar de procedencia es:	

PRUEBA DE DEFINICIÓN DE CRITERIOS
1ª HISTORIA: ARMANDO Y LA MEDICINA
¿Debe Armando robar la medicina?
(Elige una de las tres alternativas siguientes poniendo una cruz en la opción elegida)

Debe robar la medicina	
No debe robarla	
Estoy indeciso (a)	

SEGUNDA SECCIÓN ¿Qué importancia tiene cada una de las siguientes cuestiones para la decisión que deba tomar Armando?	**Muchísima**	**Mucha**	**Alguna**	**Poca**	**Ninguna**
Las leyes de la comunidad están para ser respetadas					
Considerar que puede ser natural que un esposo que ama a su mujer cuide de ella tanto hasta el punto de robar para ayudarle.					
Correr el riesgo de que le disparen como ladrón o ir a la cárcel por la ayuda que puede obtener robando la medicina.					
Que Armando sea un luchador profesional o tenga mucha influencia con los luchadores profesionales.					
Si Armando roba para bien de sí mismo o lo hace únicamente para ayudar a otra persona.					
Si los derechos del que inventó la medicina ha de ser respetados.					
Si la esencia de vivir rodea la terminación de morir, social e individualmente.					
Hay valores que son la base para regular cómo la gente actúa en relación con los otros.					
Si se va a permitir al farmacéutico ampararse en una ley injusta que de todos modos sólo protege a los ricos.					
Si la ley en este caso protege las necesidades más básicas de cualquier miembro de la sociedad.					
Si el farmacéutico merece ser robado por se tan ambicioso y cruel.					
Si robando en un caso como éste se aportaría un mayor bien a la sociedad en general o no.					

TERCERA SECCIÓN
Señala las cuatro cuestiones que son más importantes para tí

1ª más importante		**2ª más importante**		**3ª más importante**		**4ª más importante**	

2ª HISTORIA: EL PRISIONERO QUE SE ESCAPÓ

¿Debe el señor Perez denunciar al señor Martínez?
(Elige una de las tres alternativas siguientes poniendo una cruz en la opción elegida)

Debe denunciarlo	
No debe denunciarlos	
Estoy indeciso (a)	

SEGUNDA SECCIÓN ¿Qué importancia tiene cada una de las siguientes cuestiones en la decisión que deba tomar el señor Perez?	**Muchísima**	**Mucha**	**Alguna**	**Poca**	**Ninguna**
1. Si el señor Martínez ha sido bueno por tiempo suficiente probando que no es una mala persona.					
2. Cada vez que alguien escapa al castigo por un crimen, ¿no fomenta eso más crímenes?					
3.- Pensar si estaríamos mejor sin prisiones y sin la opresión de nuestro sistema legal.					
4.- ¿Ha pagado realmente el señor Martínez su deuda con la sociedad?					
5.- Estaría fallando la sociedad en lo que el señor Martínez debe esperar justamente de ella.					
6.- Qué beneficio serán las prisiones, a excepción de la sociedad, especialmente para un hombre caritativo.					
7.- ¿Cómo puede alguien ser tan cruel y sin sentimientos para enviar al señor Martínez a prisión?					
8.- Considerar si es justo para los prisioneros que cumplen su sentencia completa, que el señor Martínez no cumpla la suya?					
9.- ¿Era el señor Pérez un buen amigo del señor Martínez					
10.- Considerar si es obligación del ciudadano reportar a un criminal que se ha escapado, independientemente de las circunstancias.					
11. ¿Cómo se podría atender mejor la voluntad de las personas y el bien de la comunidad?					
12. Meter a prisión al señor Martínez ¿le aportaría a este algún bien o serviría para proteger a alguna otra persona?					

TERCERA SECCIÓN
Señala las cuatro cuestiones que son más importantes para tí

1ª más importante		2ª más importante		3ª más importante		4ª más importante	

3ª HISTORIA: EL PERIÓDICO ESCOLAR

¿Debe el director suspender el periódico?
(Elige una de las tres alternativas siguientes poniendo una cruz en la opción elegida)

Debe suspenderlo	
No debe suspenderlo	
Estoy indeciso (a)	

SEGUNDA SECCIÓN ¿Qué importancia tiene cada una de las siguientes cuestione en la decisión que deba tomar el director?	**Muchísima**	**Mucha**	**Alguna**	**Poca**	**Ninguna**
Considerar ante quién tiene más responsabilidad el director, si ante los estudiantes o ante los padres.					
Si el director prometió aprobar el periódico por largo tiempo o aceptar cada uno de los números que se publicaran					
Considerar si los estudiantes van a protestar aún más cuando el director suspenda el periódico.					
Cuando el bienestar de la escuela está amenazado, ¿tiene derecho el director a dar órdenes a los estudiantes?					
Si hay condiciones en el habla del director para decir "no" en este caso.					
Si el director suspende el periódico, ¿estará evitando la discusión amplia de problemas importantes?					
Si la orden del director hará que Alfredo pierda la confianza en el director mismo.					
Si Alfredo fue realmente leal a su escuela y patriota en relación con su país.					
Suspender el periódico ¿tendrá efectos en la formación del juicio y del pensamiento crítico de los estudiantes?					
Si Alfredo estaba violando de alguna manera los derechos de otros al publicar sus propias opiniones.					
Si el director debería dejarse influir por algunos padres enojados, siendo él quien conoce mejor lo que está pasando en la escuela.					
Si Alfredo estaba usando el periódico para producir odio y descontento.					

TERCERA SECCIÓN
Señala las cuatro cuestiones que son más importantes para tí

1ª más importante		2ª más importante		3ª más importante		4ª más importante	

ANEXO 2 INVENTARIO DE IDEOLOGÍAS EDUCATIVAS.

Normas de Validación y Calificación e Instrumento y

Calificación configurada en función de: Educational Ideologies por William O'Neill (1981) y Evaluación cualitativa del programa escuelas de calidad, reportes nacionales fase 3 por Armando Loera (2005).

El Inventario de ideología eduativas está fundado en el modelo teórico desarrollado por William F. O'neill (1981), maestro de la Universidad de Southern California. Ha sido piloteado y validado para maestros de educación básica en México por Heurística Educativa (Loera, 2005).

La encuesta, como instrumento, consta de 104 *Items*, en la forma de preguntas tipo Lickert, de las cuales se han suprimido 20 ítems relativos a los tipos generales de conservadurismo y liberalismo por no aportar mayor utilidad para la presente investigación. Cada ítem puede ser respondido con cinco opciones que se codifican y se evalúan de la siguiente manera:

TA	Totalmente de acuerdo	+2
A	Acuerdo	+1
I	Indeciso	0
D	Desacuerdo	-1
TD	Totalmente en desacuerdo	-2

Cada una de las preguntas de la encuesta se puede clasificar en una de las seis categorías siguientes y, de acuerdo al valor que se le asignó, se suman siguiendo el esquema:

Fudamentalismo:
Items 5, 8, 14, 15, 19, 21, 26, 34, 41, 49, 58, 64, 71, 73.
Intelectualismo:
Items 2, 12, 30, 33, 38, 46, 48, 50, 52, 60, 76, 79, 81, 82.
Conservadurismo:
Items 4, 10, 18, 27, 37, 44, 55, 59, 62, 67, 68, 72, 75, 84.
Liberalismo:
Items 1, 7, 11, 20, 24, 28, 31, 35, 39, 42, 45, 54, 61, 63.
Liberacionismo:
Items 3, 13, 17, 22, 25, 29, 40, 47, 51, 56, 65, 69, 77, 80.
Anarquismo:
Items 6, 9, 16, 23, 32, 36, 43, 53, 57, 66, 70, 74, 78, 83.

Esta encuesta, como toda tipo Lickert, recolecta opiniones para demostrar tendencias. No se trata de obtener puntuaciones positivas en una de las ideologías y negativas en todas las restantes. Sino una mayor puntuación positiva de cierta tendencia,

con puntuaciones menores respecto a las restantes. La mayor puntuación que se puede obtener es +28 ó –28, una posición radical se mostrará con puntuaciones positivas muy altas en sólo una de las tendencias y muy reducidas relativamente en las restantes.

Una vez contestada la encuesta, para conocer la tendencia filosófica, coloque en el recuadro final el valor correspondiente a las respuestas dada en cada pregunta, donde aparece el número de la pregunta y un espacio para colocar el valor de la respuesta, cuidando de colocar el signo (+) o (-) esto en relación con la siguiente tabla. Finalmente se hace la suma algebraica por columna, donde **F** es Fundamentalismo, **R** Racionalismo, **C** Conservadurismo, **LL** Liberalismo, **LB** Liberacionismo, y **A** Anarquismo.

TA	Totalmente de acuerdo	+2
A	Acuerdo	+1
I	Indeciso	0
D	Desacuerdo	-1
TD	Totalmente en desacuerdo	-2

F		**R**		**C**		**LL**		**LB**		**A**	
5	_____	2	_____	4	_____	1	_____	3	_____	6	_____
8	_____	12	_____	10	_____	7	_____	13	_____	9	_____
14	_____	30	_____	18	_____	11	_____	17	_____	16	_____
15	_____	33	_____	27	_____	20	_____	22	_____	23	_____
19	_____	38	_____	37	_____	24	_____	25	_____	32	_____
21	_____	46	_____	44	_____	28	_____	29	_____	36	_____
26	_____	48	_____	55	_____	31	_____	40	_____	43	_____
34	_____	50	_____	59	_____	35	_____	47	_____	53	_____
41	_____	52	_____	62	_____	39	_____	51	_____	57	_____
49	_____	60	_____	67	_____	42	_____	56	_____	66	_____
58	_____	76	_____	68	_____	45	_____	65	_____	70	_____
64	_____	79	_____	72	_____	54	_____	69	_____	74	_____
71	_____	81	_____	75	_____	61	_____	77	_____	78	_____
73	_____	82	_____	84	_____	63	_____	80	_____	83	_____

F	_____	**I**	_____	**C**	_____	**LL**	_____	**LB**	_____	**A**	_____

Nota: las referencias bibliográficas incluidas se encuentran integradas en la bibliografía del capítulo 2

INVENTARIO DE IDEOLOGÍAS EDUCATIVAS[63]

INSTRUCCIONES

Esta encuesta forma parte de un proyecto de investigación sobre las ideologías educativas en estudiantes de educación o pedagogía, así como en profesores de educación básica. Para resolverlo le pedimos que exprese su opinión en relación a 84 afirmaciones acerca de conceptos educativos. Para ello indique *el grado en que está de acuerdo o en desacuerdo* con la aserveración. Hay cinco opciones **TA** (total acuerdo), **A** (acuerdo), **I** (indeciso), **D** (desacuerdo) y **TD** (total desacuerdo). Escriba en la **hoja de respuestas** en el cuadro adjunto al número de cada pregunta bajo la columna titulada "Respuesta", la(s) letra(s) que corresponda(n) a la opción que mejor representa su concepción acerca de la educación.

En esta encuesta no se pretende examinar su conocimiento acerca de diversas corrientes educativas, y por lo tanto su opción elegida no va a ser considerada ni como correcta, ni como incorrecta. No hay límite de tiempo, pero es mejor que exprese su punto de vista inmediatamente, sin reflexionar mucho, ya que su orientación ideológica será en base a un patrón general de opciones.

Le agradecemos profundamente su cooperación y sinceridad, y le expresamos que en todo momento se mantendrá el anonimato en cuanto a la identidad de los informantes e instituciones, pues no se utilizará ningún identificador que permita conocerla.

ASEVERACIONES

1. El maestro debe preocuparse por motivar y estimula el aprendizaje, más que en transmitir conocimientos.
2. El conocimiento teórico es el más valioso.
3. Un ambiente democrático en la escuela produce alumnos democráticos.
4. La felicidad humana es resultado de la adaptación a las creencias y conductas socialmente dominantes.
5. La escuela debe formar el carácter moral siguiendo modelos y valores universales.
6. Debido a las diferencias individuales, es inadecuado proponer las mismas experiencias educativas a todos los estudiantes.
7. Los problemas de conducta generalmente indican insuficiente motivación.
8. Los estudiantes deben adherirse a principios intelectuales absolutos y permanentes.
9. Únicamente los estudiantes deben decidir si la educación que reciben satisface sus propias necesidades.
10. La escuela debe motivar el aprecio por las instituciones, las tradiciones y las formas de vida más permanentes.
11. El trabajo docente debe enfocarse a los procedimientos de solución de problemas de forma individual.
12. La educación debe dar a los estudiantes una orientación humanista más que entrenarlo en habilidades específicas.
13. Los maestros deben criticar condiciones sociales injustas.
14. La educación necesita restaurar los principios y prácticas más tradicionales de la sociedad.

[63] Cuestionario desarrollado y fundado en el modelo teórico Educational Ideologies por William O'Neill (1981), Universidad de Southern California; piloteado y validado para maestros de educación básica de México por Heurística Educativa por Armando Loera (2005).

15. El maestro debe ser un modelo moral.
16. La sociedad debe abolir la educación obligatoria para garantizar la libertad individual.
17. La mejor sociedad es aquella que busca el máximo nivel de justicia social para todos.
18. Las reformas sociales debe darse únicamente dentro del derecho y el orden establecido.
19. Las escuelas deben enfatizar la racionalidad compartida por todos los seres humanos.
20. La educación se justifica tanto por la búsqueda del conocimiento, como por la preparación para el futuro.
21. La educación debe basarse en la memorización y en la forma de virtudes.
22. La educación debe promover cambios al sistema social dominante para crear una sociedad más humana.
23. Los alumnos deben autorregularse entre sí, sin la intervención de los docentes.
24. Pensar y aprender son primordiales procesos colectivos.
25. Las condiciones socioeconómicas dominantes determinan las creencias.
26. Pensar y aprender demasiado, disminuye, y hasta interfiere, con el sentido común de las personas.
27. Las escuelas deben transmitir los conocimientos y habilidades que se necesitan para sobrevivir en el mundo actual.
28. El voto de mayoría es la mejor manera de resolver los problemas que no tengan solución clara.
29. Un grupo de intelectuales socialmente comprometidos debe controlar la educación para propiciar cambios sociales.
30. El estudio de la filosofía y la lógica es un aspecto central de la educación.
31. La escuela debe promover desarrollo técnico y científico para el progreso de las comunidades.
32. La enseñanza tradicional disminuye la capacidad de los educandos para aprender por sí mismos.
33. La meta fundamental de la educación es desarrollar habilidades intelectuales para conocer la Verdad absoluta.
34. México está perdiendo sus valores y creencias que nos constituye una fe común que nos corresponde como mexicanos y mexicanas.
35. Aprender cómo pensar es más importante que lo que uno piensa.
36. La disciplina impuesta impide el desarrollo de la personalidad del estudiante.
37. Conocer es una forma de adaptación exitosa al orden social existente.
38. La escuela debe limitarse a cultivar el intelecto, dejando a otras instituciones como la familia y la iglesia el desarrollo de otros aspectos.
39. La educación debe provocar placer por el aprendizaje y bienestar tanto en el presente como en el futuro.
40. El uso de la psicología en la escuela es una forma de control social que busca el conformismo.
41. La educación necesariamente debe fundamentarse en ideas incuestionables.
42. El conocimiento es una herramienta para solucionar los problemas cotidianos.
43. La educación formal es innecesaria porque inhibe el desarrollo espontáneo del aprendizaje.
44. La escuela debe enfatizar la preservación del presente.
45. La escuela debe adaptarse a la naturaleza específica de cada individuo.
46. El maestro debe ser un modelo de excelencia intelectual.
47. La escuela debe centrarse en el análisis de los conflictos sociales contemporáneos.
48. El currículum debe responder a la verdad, los valores y la naturaleza humana permanente.
49. La historia de esta nación es una historia espiritual guiada por la divinidad.
50. La orientación de la escuela debe basarse en la razón reflexiva, más que en la opinión popular o la experiencia profesional.

51. La educación debe tener como consecuencia la búsqueda inteligente de la justicia social.
52. En la educación formal, lo cognoscitivo debe ser más importante que lo afectivo.
53. La enseñanza obligatoria debe ser reemplazada por el acceso libre de oportunidades educativas para todos.
54. Las prácticas y los programas educativos deben responder a las necesidades e intereses de los estudiantes.
55. La educación debe estar en manos de educadores maduros y responsables que tengan un profundo respeto por las tradiciones.
56. El maestro debe ser modelo de compromiso político y social.
57. El mejor gobierno es el que no existe.
58. El patriotismo debe ser impulsado a través de rituales, símbolos y creencias seguras.
59. Los estudiantes deben ser formados para ser buenos ciudadanos de acuerdo a la cultura dominante.
60. La educación debe fomentar comportamientos guiados por preceptos filosóficos reconocidos como racionales y universales.
61. La escuela debe desarrollar la habilidad del individuo para solucionar sus problemas.
62. La escuela debe promover que los alumnos sean socialmente exitosos.
63. El maestro debe ser un organizador y facilitador de las experiencias y actividades de aprendizaje.
64. El alumno está predispuesto al error y a conductas antisociales, a menos que reciba instrucción sólida y orientación firme.
65. Los aprendizajes escolares deben servir para resolver la injusticia social involucrándose en movimientos políticos.
66. Aprender, en el sentido de adquirir información y destrezas académicas, carece de importancia para muchas personas.
67. La educación debe enfatizar acciones prudentes y responsables que permitan mantener las instituciones sociales.
68. Las escuelas deber ser administradas reflejando la cultura de la comunidad.
69. Las escuelas deben enfatizar el análisis crítico de los comportamientos y creencias socialmente dominantes.
70. El pensamiento emancipado únicamente se logra en una sociedad sin clases sociales.
71. El propósito central de la educación debe consistir en hacer resurgir el espíritu nacionalista.
72. Las ideas y prácticas vigentes son mejor guía para la educación que la especulación intelectual.
73. La escuela debe motivar el retorno de las virtudes morales propias de nuestro pueblo.
74. La libertad de elegir es más importante que las consecuencias de las decisiones.
75. El sistema político vigente debe ser aceptado como el mejor posible.
76. La enseñanza efectiva toma como base el desarrollo del pensamiento lógico.
77. La completa relación de la felicidad humana requiere del desarrollo de instituciones nuevas y más enfocadas a las personas.
78. La educación debe enfatizar la creatividad individual y jamás la subordinación a instituciones.
79. La lectura de los clásicos constituye la fuente de saber valioso para todos.
80. Las escuelas deben motivar a los estudiantes a reconocer las necesidades de cambios.
81. Las evaluaciones generales de la habilidad intelectual son preferibles a los exámenes objetivos o con énfasis en datos.
82. La mejor enseñanza se basa en debates intelectuales.
83. Las escuelas deben ser reemplazadas por el aprendizaje voluntario y autodidacta.
84. Las escuelas deben enfatizar la estabilidad cultural sobre la necesidad de cambio.

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Inventario de Ideologías Educativas

Hoja de Respuestas

OPCIONES DE RESPUESTAS

Total Acuerdo -------- **TA**
Acuerdo ----------**A**
Indeciso ----------**I**
Desacuerdo ----------**D**
Total Desacuerdo ----**TD**

No. pregunta	**Respuesta**	
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		
16.		
17.		
18.		
19.		
20.		
21.		
22.		
23.		
24.		
25.		
26.		
27.		
28.		

No. Pregunta	**Respuesta**	**C**
29.		
30.		
31.		
32.		
33.		
34.		
35.		
36.		
37.		
38.		
39.		
40.		
41.		
42.		
43.		
44.		
45.		
46.		
47.		
48.		
49.		
50.		
51.		
52.		
53.		
54.		
55.		
56.		

No. Pregunta	**Respuesta**	
57.		
58.		
59.		
60.		
61.		
62.		
63.		
64.		
65.		
66.		
67.		
68.		
69.		
70.		
71.		
72.		
73.		
74.		
75.		
76.		
77.		
78.		
79.		
80.		
81.		
82.		
83.		
84.		

Codificación del cuestionario: _____

ANEXO 3 PRUEBAS ESTADÍSTICAS

ANEXO 3

Prueba 1

Correlación de Pearson del Razonamiento Moral (esquemas) y la Ideología Educativa con la Edad

		Edad	Sum2y3	Estadio4	IndiceP	Fudamentalismo	Racionalismo	Conservadurismo	Liberalismo	Liberacionismo	Anarquismo
Edad	Pearson Correlation	1	-.020	-.075	.059	.012	.040	-.042	-.028	.013	-.075
	Sig. (2-tailed)		.654	.094	.187	.797	.372	.348	.541	.771	.096
	N	494	494	494	494	494	494	494	494	494	494
Sum2y3	Pearson Correlation	-.020	1	-.401(**)	-.449(**)	.039	.006	-.021	-.123(**)	-.074	-.001
	Sig. (2-tailed)	.654		.000	.000	.385	.902	.647	.006	.101	.975
	N	494	495	495	495	495	495	495	495	495	495
Estadio4	Pearson Correlation	-.075	-.401(**)	1	-.550(**)	.094(*)	.061	.100(*)	.012	-.099(*)	-.029
	Sig. (2-tailed)	.094	.000		.000	.037	.174	.026	.784	.027	.526
	N	494	495	495	495	495	495	495	495	495	495
IndiceP	Pearson Correlation	.059	-.449(**)	-.550(**)	1	-.158(**)	-.086	-.097(*)	.092(*)	.103(*)	-.021
	Sig. (2-tailed)	.187	.000	.000		.000	.057	.030	.040	.022	.649
	N	494	495	495	495	495	495	495	495	495	495
Fudamentalismo	Pearson Correlation	.012	.039	.094(*)	-.158(**)	1	.515(**)	.623(**)	.325(**)	.314(**)	.186(**)
	Sig. (2-tailed)	.797	.385	.037	.000		.000	.000	.000	.000	.000
	N	494	495	495	495	495	495	495	495	495	495
Racionalismo	Pearson Correlation	.040	.006	.061	-.086	.515(**)	1	.530(**)	.400(**)	.449(**)	.278(**)
	Sig. (2-tailed)	.372	.902	.174	.057	.000		.000	.000	.000	.000
	N	494	495	495	495	495	495	495	495	495	495
Conservadurismo	Pearson Correlation	-.042	-.021	.100(*)	-.097(*)	.623(**)	.530(**)	1	.423(**)	.281(**)	.158(**)
	Sig. (2-tailed)	.348	.647	.026	.030	.000	.000		.000	.000	.000
	N	494	495	495	495	495	495	495	495	495	495
Liberalismo	Pearson Correlation	-.028	-.123(**)	.012	.092(*)	.325(**)	.400(**)	.423(**)	1	.403(**)	.271(**)
	Sig. (2-tailed)	.541	.006	.784	.040	.000	.000	.000		.000	.000
	N	494	495	495	495	495	495	495	495	495	495
Liberacionismo	Pearson Correlation	.013	-.074	-.099(*)	.103(*)	.314(**)	.449(**)	.281(**)	.403(**)	1	.317(**)
	Sig. (2-tailed)	.771	.101	.027	.022	.000	.000	.000	.000		.000
	N	494	495	495	495	495	495	495	495	495	495
Anarquismo	Pearson Correlation	-.075	-.001	-.029	-.021	.186(**)	.278(**)	.158(**)	.271(**)	.317(**)	1
	Sig. (2-tailed)	.096	.975	.526	.649	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	494	495	495	495	495	495	495	495	495	495

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Prueba 2

Contrastes de medias con prueba “t” en función del sexo para esquemas de Razonamiento Moral e Ideologías Educativas

	Genero	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Sum2y3	Hombre	92	27.9683	13.40354	1.39742
	Mujer	403	27.0259	13.40791	.66790
Estadio4	Hombre	92	41.2690	14.96991	1.56072
	Mujer	403	39.2555	15.14168	.75426
IndiceP	Hombre	92	25.1163	13.39662	1.39669
	Mujer	403	28.0981	14.77465	.73598
Fudamentalismo	Hombre	92	-1.85	7.350	.766
	Mujer	403	-2.40	6.040	.301
Racionalismo	Hombre	92	2.73	6.339	.661
	Mujer	403	1.39	6.174	.308
Conservadurismo	Hombre	92	3.12	7.211	.752
	Mujer	403	3.44	5.794	.289
Liberalismo	Hombre	92	12.25	4.520	.471
	Mujer	403	12.40	4.952	.247
Liberacionismo	Hombre	92	6.03	6.190	.645
	Mujer	403	4.75	5.876	.293
Anarquismo	Hombre	92	.01	7.172	.748
	Mujer	403	1.12	6.491	.323

Independent Samples Test		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower
Sum2y3	Equal variances assumed	.010	.919	.608	493	.543	.94233	1.54914	-2.10140	3.98606
	Equal variances not assumed			.608	135.721	.544	.94233	1.54882	-2.12062	4.00528
Estadio4	Equal variances assumed	.063	.801	1.153	493	.249	2.01351	1.74592	-1.41685	5.44387
	Equal variances not assumed			1.162	136.782	.247	2.01351	1.73342	-1.41426	5.44129
IndiceP	Equal variances assumed	1.550	.214	-1.776	493	.076	-2.98176	1.67890	-6.28045	.31693
	Equal variances not assumed			-1.889	146.004	.061	-2.98176	1.57874	-6.10189	.13837
Fudamentalismo	Equal variances assumed	2.444	.119	.758	493	.449	.552	.728	-.879	1.982
	Equal variances not assumed			.670	120.571	.504	.552	.823	-1.078	2.182
Racionalismo	Equal variances assumed	.278	.598	1.864	493	.063	1.336	.717	-.072	2.745
	Equal variances not assumed			1.833	133.273	.069	1.336	.729	-.106	2.778
Conservadurismo	Equal variances assumed	3.211	.074	-.455	493	.649	-.320	.703	-1.700	1.061
	Equal variances not assumed			-.397	119.211	.692	-.320	.805	-1.914	1.275
Liberalismo	Equal variances assumed	.376	.540	-.265	493	.791	-.150	.563	-1.256	.957
	Equal variances not assumed			-.281	145.236	.779	-.150	.532	-1.201	.902
Liberacionismo	Equal variances assumed	.163	.687	1.875	493	.061	1.286	.686	-.062	2.633
	Equal variances not assumed			1.814	131.041	.072	1.286	.709	-.116	2.688
Anarquismo	Equal variances assumed	1.385	.240	-1.445	493	.149	-1.106	.765	-2.609	.398
	Equal variances not assumed			-1.357	127.211	.177	-1.106	.815	-2.718	.506

Prueba 3

Correlación de Pearson del Razonamiento Moral (esquemas) y la Ideología Educativa con el Nivel de Estudios

		Sum2y3	Estadio4	IndiceP	Fudamentalismo	Racionalismo	Conservadurismo	Liberalismo	Liberacionismo	Anarquismo	NivEstud
Sum2y3	Pearson Correlation	1	-.401(**)	-.449(**)	.039	.006	-.021	-.123(**)	-.074	-.001	-.026
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.385	.902	.647	.006	.101	.975	.561
	N	495	495	495	495	495	495	495	495	495	495
Estadio4	Pearson Correlation	-.401(**)	1	-.550(**)	.094(*)	.061	.100(*)	.012	-.099(*)	-.029	-.113(*)
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.037	.174	.026	.784	.027	.526	.012
	N	495	495	495	495	495	495	495	495	495	495
IndiceP	Pearson Correlation	-.449(**)	-.550(**)	1	-.158(**)	-.086	-.097(*)	.092(*)	.103(*)	-.021	.144(**)
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.057	.030	.040	.022	.649	.001
	N	495	495	495	495	495	495	495	495	495	495
Fudamentalismo	Pearson Correlation	.039	.094(*)	-.158(**)	1	.515(**)	.623(**)	.325(**)	.314(**)	.186(**)	-.155(**)
	Sig. (2-tailed)	.385	.037	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.001
	N	495	495	495	495	495	495	495	495	495	495
Racionalismo	Pearson Correlation	.006	.061	-.086	.515(**)	1	.530(**)	.400(**)	.449(**)	.278(**)	-.131(**)
	Sig. (2-tailed)	.902	.174	.057	.000		.000	.000	.000	.000	.004
	N	495	495	495	495	495	495	495	495	495	495
Conservadurismo	Pearson Correlation	-.021	.100(*)	-.097(*)	.623(**)	.530(**)	1	.423(**)	.281(**)	.158(**)	-.130(**)
	Sig. (2-tailed)	.647	.026	.030	.000	.000		.000	.000	.000	.004
	N	495	495	495	495	495	495	495	495	495	495
Liberalismo	Pearson Correlation	-.123(**)	.012	.092(*)	.325(**)	.400(**)	.423(**)	1	.403(**)	.271(**)	.001
	Sig. (2-tailed)	.006	.784	.040	.000	.000	.000		.000	.000	.991
	N	495	495	495	495	495	495	495	495	495	495
Liberacionismo	Pearson Correlation	-.074	-.099(*)	.103(*)	.314(**)	.449(**)	.281(**)	.403(**)	1	.317(**)	-.008
	Sig. (2-tailed)	.101	.027	.022	.000	.000	.000	.000		.000	.863
	N	495	495	495	495	495	495	495	495	495	495
Anarquismo	Pearson Correlation	-.001	-.029	-.021	.186(**)	.278(**)	.158(**)	.271(**)	.317(**)	1	-.032
	Sig. (2-tailed)	.975	.526	.649	.000	.000	.000	.000	.000		.475
	N	495	495	495	495	495	495	495	495	495	495
NivEstud	Pearson Correlation	-.026	-.113(*)	.144(**)	-.155(**)	-.131(**)	-.130(**)	.001	-.008	-.032	1
	Sig. (2-tailed)	.561	.012	.001	.001	.004	.004	.991	.863	.475	
	N	495	495	495	495	495	495	495	495	495	495

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Prueba 4

Correlación de Pearson del Razonamiento Moral (esquemas) y la Ideología Educativa con Experiencia Laboral Previa al Ingreso en su programa educativo

		Sum2y3	Estadio4	IndiceP	Fudamentalismo	Racionalismo	Conservadurismo	Liberalismo	Liberacionismo	Anarquismo	ExpServic
Sum2y3	Pearson Correlation	1	-.401(**)	-.449(**)	.039	.006	-.021	-.123(**)	-.074	-.001	-.078
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.385	.902	.647	.006	.101	.975	.082
	N	495	495	495	495	495	495	495	495	495	495
Estadio4	Pearson Correlation	-.401(**)	1	-.550(**)	.094(*)	.061	.100(*)	.012	-.099(*)	-.029	-.030
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.037	.174	.026	.784	.027	.526	.504
	N	495	495	495	495	495	495	495	495	495	495
IndiceP	Pearson Correlation	-.449(**)	-.550(**)	1	-.158(**)	-.086	-.097(*)	.092(*)	.103(*)	-.021	.058
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.057	.030	.040	.022	.649	.201
	N	495	495	495	495	495	495	495	495	495	495
Fudamentalismo	Pearson Correlation	.039	.094(*)	-.158(**)	1	.515(**)	.623(**)	.325(**)	.314(**)	.186(**)	.006
	Sig. (2-tailed)	.385	.037	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.902
	N	495	495	495	495	495	495	495	495	495	495
Racionalismo	Pearson Correlation	.006	.061	-.086	.515(**)	1	.530(**)	.400(**)	.449(**)	.278(**)	.105(*)
	Sig. (2-tailed)	.902	.174	.057	.000		.000	.000	.000	.000	.020
	N	495	495	495	495	495	495	495	495	495	495
Conservadurismo	Pearson Correlation	-.021	.100(*)	-.097(*)	.623(**)	.530(**)	1	.423(**)	.281(**)	.158(**)	.022
	Sig. (2-tailed)	.647	.026	.030	.000	.000		.000	.000	.000	.618
	N	495	495	495	495	495	495	495	495	495	495
Liberalismo	Pearson Correlation	-.123(**)	.012	.092(*)	.325(**)	.400(**)	.423(**)	1	.403(**)	.271(**)	.007
	Sig. (2-tailed)	.006	.784	.040	.000	.000	.000		.000	.000	.873
	N	495	495	495	495	495	495	495	495	495	495
Liberacionismo	Pearson Correlation	-.074	-.099(*)	.103(*)	.314(**)	.449(**)	.281(**)	.403(**)	1	.317(**)	.078
	Sig. (2-tailed)	.101	.027	.022	.000	.000	.000	.000		.000	.083
	N	495	495	495	495	495	495	495	495	495	495
Anarquismo	Pearson Correlation	-.001	-.029	-.021	.186(**)	.278(**)	.158(**)	.271(**)	.317(**)	1	-.015
	Sig. (2-tailed)	.975	.526	.649	.000	.000	.000	.000	.000		.737
	N	495	495	495	495	495	495	495	495	495	495
ExpServic	Pearson Correlation	-.078	-.030	.058	.006	.105(*)	.022	.007	.078	-.015	1
	Sig. (2-tailed)	.082	.504	.201	.902	.020	.618	.873	.083	.737	
	N	495	495	495	495	495	495	495	495	495	495

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Prueba 5

Contraste de medias entre esquemas de Razonamiento Moral para la muestra general (pareadas)

Pruebas Paramétricas **“ t ”**

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Esquema2	39.6297	495	15.11517	.67938
	Esquema3	27.5439	495	14.56177	.65450
Pair 2	Esquema3	27.5439	495	14.56177	.65450
	Esquema1	27.2011	495	13.39855	.60222
Pair 3	Esquema1	27.2011	495	13.39855	.60222
	Esquema2	39.6297	495	15.11517	.67938

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Esquema2 & Esquema3	495	-.550	.000
Pair 2	Esquema3 & Esquema1	495	-.449	.000
Pair 3	Esquema1 & Esquema2	495	-.401	.000

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
				95% Confidence Interval of the Difference				
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper			
Pair 1 Esquema2 - Esquema3	12.08586	26.12299	1.17414	9.77893	14.39278	10.293	494	.000
Pair 2 Esquema3 - Esquema1	.34281	23.80953	1.07016	-1.75982	2.44543	.320	494	.749
Pair 3 Esquema1 - Esquema2	-12.42867	23.88281	1.07345	-14.53776	-10.31957	-11.578	494	.000

Prueba 5 A

Contraste de medias entre esquemas de Razonamiento Moral para la muestra general (pareadas)

Pruebas No Paramétricas

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Esquema2	495	39.6297	15.11517	.00	80.00
Esquema3	495	27.5439	14.56177	.00	70.00
Esquema1	495	27.2011	13.39855	.00	70.00

Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Esquema1 - Esquema2	Negative Ranks	341[a]	265.72	90609.00
	Positive Ranks	142[b]	185.05	26277.00
	Ties	12[c]		
	Total	495		
Esquema1 - Esquema3	Negative Ranks	239[d]	246.71	58962.50
	Positive Ranks	241[e]	234.35	56477.50
	Ties	15[f]		
	Total	495		
Esquema3 - Esquema2	Negative Ranks	333[g]	254.86	84870.00
	Positive Ranks	143[h]	200.39	28656.00
	Ties	19[i]		
	Total	495		

a. Esquema1 < Esquema2
b. Esquema1 > Esquema2
c. Esquema1 = Esquema2
d. Esquema1 < Esquema3
e. Esquema1 > Esquema3
f. Esquema1 = Esquema3
g. Esquema3 < Esquema2
h. Esquema3 > Esquema2
i. Esquema3 = Esquema2

Test Statistics[b]

	Esquema1 - Esquema2	Esquema1 - Esquema3	Esquema3 - Esquema2
Z	-10.482[a]	-.409[a]	-9.363[a]
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000	.683	.000

a. Based on positive ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Prueba 6

Contraste de medias entre los principales tipos de Ideología Educativa para la muestra general (pareadas)
Pruebas Paramétricas **"t "**

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Liberalismo	12.37	495	4.871	.219
	Conservadurismo	3.38	495	6.075	.273
Pair 2	Liberalismo	12.37	495	4.871	.219
	Liberacionismo	4.99	495	5.951	.267
Pair 3	Conservadurismo	3.38	495	6.075	.273
	Liberacionismo	4.99	495	5.951	.267

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Liberalismo & Conservadurismo	495	.423	.000
Pair 2	Liberalismo & Liberacionismo	495	.403	.000
Pair 3	Conservadurismo & Liberacionismo	495	.281	.000

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
				95% Confidence Interval of the Difference				
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper			
Pair 1 Liberalismo - Conservadurismo	8.992	5.964	.268	8.465	9.519	33.542	494	.000
Pair 2 Liberalismo - Liberacionismo	7.386	5.982	.269	6.858	7.914	27.472	494	.000
Pair 3 Conservadurismo - Liberacionismo	-1.606	7.212	.324	-2.243	-.969	-4.955	494	.000

Prueba 7

Correlación de Pearson entre Esquemas de Razonamiento Moral e Ideología Educativa, Muestra General

		Sum2y3	Estadio4	IndiceP	Fudamentalismo	Racionalismo	Conservadurismo	Liberalismo	Liberacionismo	Anarquismo
Sum2y3	Pearson Correlation	1	-.401(**)	-.449(**)	.039	.006	-.021	-.123(**)	-.074	-.001
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.385	.902	.647	.006	.101	.975
	N	495	495	495	495	495	495	495	495	495
Estadio4	Pearson Correlation	-.401(**)	1	-.550(**)	.094(*)	.061	.100(*)	.012	-.099(*)	-.029
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.037	.174	.026	.784	.027	.526
	N	495	495	495	495	495	495	495	495	495
IndiceP	Pearson Correlation	-.449(**)	-.550(**)	1	-.158(**)	-.086	-.097(*)	.092(*)	.103(*)	-.021
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.057	.030	.040	.022	.649
	N	495	495	495	495	495	495	495	495	495
Fudamentalismo	Pearson Correlation	.039	.094(*)	-.158(**)	1	.515(**)	.623(**)	.325(**)	.314(**)	.186(**)
	Sig. (2-tailed)	.385	.037	.000		.000	.000	.000	.000	.000
	N	495	495	495	495	495	495	495	495	495
Racionalismo	Pearson Correlation	.006	.061	-.086	.515(**)	1	.530(**)	.400(**)	.449(**)	.278(**)
	Sig. (2-tailed)	.902	.174	.057	.000		.000	.000	.000	.000
	N	495	495	495	495	495	495	495	495	495
Conservadurismo	Pearson Correlation	-.021	.100(*)	-.097(*)	.623(**)	.530(**)	1	.423(**)	.281(**)	.158(**)
	Sig. (2-tailed)	.647	.026	.030	.000	.000		.000	.000	.000
	N	495	495	495	495	495	495	495	495	495
Liberalismo	Pearson Correlation	-.123(**)	.012	.092(*)	.325(**)	.400(**)	.423(**)	1	.403(**)	.271(**)
	Sig. (2-tailed)	.006	.784	.040	.000	.000	.000		.000	.000
	N	495	495	495	495	495	495	495	495	495
Liberacionismo	Pearson Correlation	-.074	-.099(*)	.103(*)	.314(**)	.449(**)	.281(**)	.403(**)	1	.317(**)
	Sig. (2-tailed)	.101	.027	.022	.000	.000	.000	.000		.000
	N	495	495	495	495	495	495	495	495	495
Anarquismo	Pearson Correlation	-.001	-.029	-.021	.186(**)	.278(**)	.158(**)	.271(**)	.317(**)	1
	Sig. (2-tailed)	.975	.526	.649	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	495	495	495	495	495	495	495	495	495

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Prueba 8

Contraste de medias de los esquemas de Razonamiento Moral entre Instituciones (Paramétrica)

Oneway ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Esquema1	Between Groups	827.218	6	137.870	.766	.597
	Within Groups	87856.229	488	180.033		
	Total	88683.447	494			
Esquema2	Between Groups	4806.797	6	801.133	3.618	.002
	Within Groups	108056.543	488	221.427		
	Total	112863.340	494			
Esquema3	Between Groups	5200.992	6	866.832	4.249	.000
	Within Groups	99549.327	488	203.995		
	Total	104750.319	494			

Multiple Comparisons

Bonferroni

Dependent Variable	(I) codifica	(J) codifica	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Esquema1	Normal Superior alumnos pública	UPN alumnos pública	-2.40813	2.00717	1.000	-8.5382	3.7219
		UACJ alumnos pública	-.91149	2.06044	1.000	-7.2042	5.3813
		Normal del Estado alumnos pública	-.09078	2.04359	1.000	-6.3321	6.1505
		Teresiano alumnos privada	-7.59977	5.02732	1.000	-22.9536	7.7540
		CCU alumnos privada	-.50366	3.57374	1.000	-11.4181	10.4108
		TEC Milenio alumnos privada	.40978	4.37452	1.000	-12.9503	13.7699
	UPN alumnos pública	Normal Superior alumnos pública	2.40813	2.00717	1.000	-3.7219	8.5382
		UACJ alumnos pública	1.49664	1.65368	1.000	-3.5538	6.5471
		Normal del Estado alumnos pública	2.31734	1.63263	1.000	-2.6688	7.3035
		Teresiano alumnos privada	-5.19164	4.87474	1.000	-20.0795	9.6962
		CCU alumnos privada	1.90447	3.35571	1.000	-8.3441	12.1531
		TEC Milenio alumnos privada	2.81790	4.19829	1.000	-10.0040	15.6398
	UACJ alumnos pública	Normal Superior alumnos pública	.91149	2.06044	1.000	-5.3813	7.2042
		UPN alumnos pública	-1.49664	1.65368	1.000	-6.5471	3.5538
		Normal del Estado alumnos pública	.82071	1.69770	1.000	-4.3642	6.0056
		Teresiano alumnos privada	-6.68828	4.89692	1.000	-21.6438	8.2673
		CCU alumnos privada	.40783	3.38785	1.000	-9.9389	10.7546
		TEC Milenio alumnos privada	1.32127	4.22402	1.000	-11.5792	14.2217

	Normal del Estado alumnos pública	Normal Superior alumnos pública	.09078	2.04359	1.000	-6.1505	6.3321
		UPN alumnos pública	-2.31734	1.63263	1.000	-7.3035	2.6688
		UACJ alumnos pública	-.82071	1.69770	1.000	-6.0056	4.3642
		Teresiano alumnos privada	-7.50898	4.88985	1.000	-22.4430	7.4250
		CCU alumnos privada	-.41287	3.37763	1.000	-10.7284	9.9026
		TEC Milenio alumnos privada	.50056	4.21582	1.000	-12.3749	13.3760
	Teresiano alumnos privada	Normal Superior alumnos pública	7.59977	5.02732	1.000	-7.7540	22.9536
		UPN alumnos pública	5.19164	4.87474	1.000	-9.6962	20.0795
		UACJ alumnos pública	6.68828	4.89692	1.000	-8.2673	21.6438
		Normal del Estado alumnos pública	7.50898	4.88985	1.000	-7.4250	22.4430
		CCU alumnos privada	7.09611	5.70140	1.000	-10.3164	24.5086
		TEC Milenio alumnos privada	8.00955	6.23465	1.000	-11.0315	27.0506
	CCU alumnos privada	Normal Superior alumnos pública	.50366	3.57374	1.000	-10.4108	11.4181
		UPN alumnos pública	-1.90447	3.35571	1.000	-12.1531	8.3441
		UACJ alumnos pública	-.40783	3.38785	1.000	-10.7546	9.9389
		Normal del Estado alumnos pública	.41287	3.37763	1.000	-9.9026	10.7284
		Teresiano alumnos privada	-7.09611	5.70140	1.000	-24.5086	10.3164
		TEC Milenio alumnos privada	.91343	5.13503	1.000	-14.7693	16.5962
	TEC Milenio alumnos privada	Normal Superior alumnos pública	-.40978	4.37452	1.000	-13.7699	12.9503
		UPN alumnos pública	-2.81790	4.19829	1.000	-15.6398	10.0040
		UACJ alumnos pública	-1.32127	4.22402	1.000	-14.2217	11.5792
		Normal del Estado alumnos pública	-.50056	4.21582	1.000	-13.3760	12.3749
		Teresiano alumnos privada	-8.00955	6.23465	1.000	-27.0506	11.0315
		CCU alumnos privada	-.91343	5.13503	1.000	-16.5962	14.7693
Esquema2	Normal Superior alumnos pública	UPN alumnos pública	-5.14327	2.22599	.447	-11.9416	1.6551
		UACJ alumnos pública	1.06324	2.28507	1.000	-5.9155	8.0420
		Normal del Estado alumnos pública	-3.63132	2.26638	1.000	-10.5530	3.2904
		Teresiano alumnos privada	5.40188	5.57539	1.000	-11.6258	22.4295
		CCU alumnos privada	-9.77728	3.96334	.293	-21.8816	2.3271
		TEC Milenio alumnos privada	-7.16971	4.85143	1.000	-21.9863	7.6469
	UPN alumnos pública	Normal Superior alumnos pública	5.14327	2.22599	.447	-1.6551	11.9416
		UACJ alumnos pública	6.20651*	1.83396	.016	.6055	11.8076
		Normal del Estado alumnos pública	1.51195	1.81062	1.000	-4.0178	7.0417
		Teresiano alumnos privada	10.54516	5.40619	1.000	-5.9657	27.0560
		CCU alumnos privada	-4.63401	3.72155	1.000	-15.9999	6.7319

		TEC Milenio alumnos privada	-2.02643	4.65599	1.000	-16.2462	12.1933
	UACJ alumnos pública	Normal Superior alumnos pública	-1.06324	2.28507	1.000	-8.0420	5.9155
		UPN alumnos pública	-6.20651*	1.83396	.016	-11.8076	-.6055
		Normal del Estado alumnos pública	-4.69456	1.88278	.273	-10.4447	1.0556
		Teresiano alumnos privada	4.33865	5.43078	1.000	-12.2474	20.9247
		CCU alumnos privada	-10.84052	3.75719	.086	-22.3153	.6342
		TEC Milenio alumnos privada	-8.23294	4.68452	1.000	-22.5398	6.0739
	Normal del Estado alumnos pública	Normal Superior alumnos pública	3.63132	2.26638	1.000	-3.2904	10.5530
		UPN alumnos pública	-1.51195	1.81062	1.000	-7.0417	4.0178
		UACJ alumnos pública	4.69456	1.88278	.273	-1.0556	10.4447
		Teresiano alumnos privada	9.03320	5.42294	1.000	-7.5289	25.5953
		CCU alumnos privada	-6.14596	3.74585	1.000	-17.5861	5.2941
		TEC Milenio alumnos privada	-3.53839	4.67543	1.000	-17.8175	10.7407
	Teresiano alumnos privada	Normal Superior alumnos pública	-5.40188	5.57539	1.000	-22.4295	11.6258
		UPN alumnos pública	-10.54516	5.40619	1.000	-27.0560	5.9657
		UACJ alumnos pública	-4.33865	5.43078	1.000	-20.9247	12.2474
		Normal del Estado alumnos pública	-9.03320	5.42294	1.000	-25.5953	7.5289
		CCU alumnos privada	-15.17917	6.32297	.352	-34.4900	4.1316
		TEC Milenio alumnos privada	-12.57159	6.91435	1.000	-33.6885	8.5453
	CCU alumnos privada	Normal Superior alumnos pública	9.77728	3.96334	.293	-2.3271	21.8816
		UPN alumnos pública	4.63401	3.72155	1.000	-6.7319	15.9999
		UACJ alumnos pública	10.84052	3.75719	.086	-.6342	22.3153
		Normal del Estado alumnos pública	6.14596	3.74585	1.000	-5.2941	17.5861
		Teresiano alumnos privada	15.17917	6.32297	.352	-4.1316	34.4900
		TEC Milenio alumnos privada	2.60758	5.69485	1.000	-14.7849	20.0001
	TEC Milenio alumnos privada	Normal Superior alumnos pública	7.16971	4.85143	1.000	-7.6469	21.9863
		UPN alumnos pública	2.02643	4.65599	1.000	-12.1933	16.2462
		UACJ alumnos pública	8.23294	4.68452	1.000	-6.0739	22.5398
		Normal del Estado alumnos pública	3.53839	4.67543	1.000	-10.7407	17.8175
		Teresiano alumnos privada	12.57159	6.91435	1.000	-8.5453	33.6885
		CCU alumnos privada	-2.60758	5.69485	1.000	-20.0001	14.7849
Esquema3	Normal Superior alumnos pública	UPN alumnos pública	5.58183	2.13657	.195	-.9434	12.1071
		UACJ alumnos pública	-1.75126	2.19328	1.000	-8.4497	4.9472
		Normal del Estado alumnos pública	.53882	2.17534	1.000	-6.1048	7.1825
		Teresiano alumnos privada	-1.95696	5.35142	1.000	-18.3006	14.3867
		CCU alumnos privada	9.47776	3.80413	.274	-2.1403	21.0959

		TEC Milenio alumnos privada	3.52827	4.65654	1.000	-10.6931	17.7497
	UPN alumnos pública	Normal Superior alumnos pública	-5.58183	2.13657	.195	-12.1071	.9434
		UACJ alumnos pública	-7.33310*	1.76029	.001	-12.7092	-1.9570
		Normal del Estado alumnos pública	-5.04301	1.73788	.081	-10.3506	.2646
		Teresiano alumnos privada	-7.53879	5.18901	1.000	-23.3864	8.3088
		CCU alumnos privada	3.89593	3.57205	1.000	-7.0134	14.8052
		TEC Milenio alumnos privada	-2.05357	4.46895	1.000	-15.7021	11.5949
	UACJ alumnos pública	Normal Superior alumnos pública	1.75126	2.19328	1.000	-4.9472	8.4497
		UPN alumnos pública	7.33310*	1.76029	.001	1.9570	12.7092
		Normal del Estado alumnos pública	2.29008	1.80715	1.000	-3.2291	7.8093
		Teresiano alumnos privada	-.20570	5.21262	1.000	-16.1254	15.7140
		CCU alumnos privada	11.22903*	3.60626	.041	.2152	22.2428
		TEC Milenio alumnos privada	5.27953	4.49634	1.000	-8.4526	19.0117
	Normal del Estado alumnos pública	Normal Superior alumnos pública	-.53882	2.17534	1.000	-7.1825	6.1048
		UPN alumnos pública	5.04301	1.73788	.081	-.2646	10.3506
		UACJ alumnos pública	-2.29008	1.80715	1.000	-7.8093	3.2291
		Teresiano alumnos privada	-2.49578	5.20510	1.000	-18.3925	13.4010
		CCU alumnos privada	8.93894	3.59538	.278	-2.0416	19.9195
		TEC Milenio alumnos privada	2.98945	4.48761	1.000	-10.7160	16.6949
	Teresiano alumnos privada	Normal Superior alumnos pública	1.95696	5.35142	1.000	-14.3867	18.3006
		UPN alumnos pública	7.53879	5.18901	1.000	-8.3088	23.3864
		UACJ alumnos pública	.20570	5.21262	1.000	-15.7140	16.1254
		Normal del Estado alumnos pública	2.49578	5.20510	1.000	-13.4010	18.3925
		CCU alumnos privada	11.43472	6.06897	1.000	-7.1003	29.9698
		TEC Milenio alumnos privada	5.48523	6.63659	1.000	-14.7834	25.7538
	CCU alumnos privada	Normal Superior alumnos pública	-9.47776	3.80413	.274	-21.0959	2.1403
		UPN alumnos pública	-3.89593	3.57205	1.000	-14.8052	7.0134
		UACJ alumnos pública	-11.22903*	3.60626	.041	-22.2428	-.2152
		Normal del Estado alumnos pública	-8.93894	3.59538	.278	-19.9195	2.0416
		Teresiano alumnos privada	-11.43472	6.06897	1.000	-29.9698	7.1003
		TEC Milenio alumnos privada	-5.94949	5.46608	1.000	-22.6433	10.7443
	TEC Milenio alumnos privada	Normal Superior alumnos pública	-3.52827	4.65654	1.000	-17.7497	10.6931
		UPN alumnos pública	2.05357	4.46895	1.000	-11.5949	15.7021
		UACJ alumnos pública	-5.27953	4.49634	1.000	-19.0117	8.4526

	Normal del Estado alumnos pública	-2.98945	4.48761	1.000	-16.6949	10.7160
	Teresiano alumnos privada	-5.48523	6.63659	1.000	-25.7538	14.7834
	CCU alumnos privada	5.94949	5.46608	1.000	-10.7443	22.6433

*. The mean difference is significant at the 0.05 level

Prueba 8 A

Contraste de medias de los esquemas de Razonamiento Moral entre Instituciones (No Paramétrica)

Kruskal-Wallis Test

Ranks

	codifica	N	Mean Rank
Esquema1	Normal Superior alumnos pública	65	236.08
	UPN alumnos pública	143	261.15
	UACJ alumnos pública	122	247.49
	Normal del Estado alumnos pública	128	237.84
	Teresiano alumnos privada	8	302.63
	CCU alumnos privada	18	248.75
	TEC Milenio alumnos privada	11	230.36
	Total	495	
Esquema2	Normal Superior alumnos pública	65	220.28
	UPN alumnos pública	143	272.51
	UACJ alumnos pública	122	214.55
	Normal del Estado alumnos pública	128	258.64
	Teresiano alumnos privada	8	172.50
	CCU alumnos privada	18	311.22
	TEC Milenio alumnos privada	11	291.73
	Total	495	
Esquema3	Normal Superior alumnos pública	65	264.12
	UPN alumnos pública	143	212.64
	UACJ alumnos pública	122	279.74
	Normal del Estado alumnos pública	128	256.89
	Teresiano alumnos privada	8	301.56
	CCU alumnos privada	18	176.47
	TEC Milenio alumnos privada	11	235.00
	Total	495	

Test Statistics[a,b]

	Esquema1	Esquema2	Esquema3
Chi-Square	3.650	20.886	21.893
df	6	6	6
Asymp. Sig.	.724	.002	.001

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: codifica

Preuba 9

Contrastes de medias entre los esquemas de Razonamiento Moral para Normal Superior
(Paramétrica "t" y No Paramétrica Wilcoxon Signed Ranks)

NORMAL SUPERIOR

T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Esquema2	37.0394	65	14.42723	1.78948
	Esquema1	26.1252	65	13.56083	1.68201
Pair 2	Esquema2	37.0394	65	14.42723	1.78948
	Esquema3	29.2555	65	16.63824	2.06372
Pair 3	Esquema3	29.2555	65	16.63824	2.06372
	Esquema1	26.1252	65	13.56083	1.68201

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Esquema2 & Esquema1	65	-.306	.013
Pair 2	Esquema2 & Esquema3	65	-.523	.000
Pair 3	Esquema3 & Esquema1	65	-.521	.000

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
					95% Confidence Interval of the Difference				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper			
Pair 1	Esquema2 - Esquema1	10.91415	22.62066	2.80575	5.30903	16.51928	3.890	64	.000
Pair 2	Esquema2 - Esquema3	7.78385	27.13444	3.36561	1.06026	14.50743	2.313	64	.024
Pair 3	Esquema3 - Esquema1	3.13031	26.37940	3.27196	-3.40619	9.66680	.957	64	.342

Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Esquema1 - Esquema2	Negative Ranks	46[a]	32.51	1495.50
	Positive Ranks	16[b]	28.59	457.50
	Ties	3[c]		
	Total	65		
Esquema1 - Esquema3	Negative Ranks	33[d]	34.14	1126.50
	Positive Ranks	29[e]	28.50	826.50
	Ties	3[f]		
	Total	65		
Esquema3 - Esquema2	Negative Ranks	38[g]	35.87	1363.00
	Positive Ranks	26[h]	27.58	717.00
	Ties	1[i]		
	Total	65		

a. Esquema1 < Esquema2

b. Esquema1 > Esquema2

c. Esquema1 = Esquema2

d. Esquema1 < Esquema3

e. Esquema1 > Esquema3

f. Esquema1 = Esquema3

g. Esquema3 < Esquema2

h. Esquema3 > Esquema2

i. Esquema3 = Esquema2

Test Statistics[b]

	Esquema1 - Esquema2	Esquema1 - Esquema3	Esquema3 - Esquema2
Z	-3.640[a]	-1.052[a]	-2.161[a]
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000	.293	.031

a. Based on positive ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Prueba 9 A

Contrastes de medias entre los esquemas de Razonamiento Moral para Universidad Pedagógica Nacional (UPN)
(Paramétrica "t" y No Paramétrica Wilcoxon Signed Ranks)

T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Esquema2	42.1827	143	13.38257	1.11911
	Esquema1	28.5334	143	13.31698	1.11362
Pair 2	Esquema2	42.1827	143	13.38257	1.11911
	Esquema3	23.6737	143	12.61591	1.05500
Pair 3	Esquema3	23.6737	143	12.61591	1.05500
	Esquema1	28.5334	143	13.31698	1.11362

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Esquema2 & Esquema1	143	-.374	.000
Pair 2	Esquema2 & Esquema3	143	-.418	.000
Pair 3	Esquema3 & Esquema1	143	-.571	.000

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
					95% Confidence Interval of the Difference				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper			
Pair 1	Esquema2 - Esquema1	13.64930	22.13052	1.85065	9.99092	17.30768	7.375	142	.000
Pair 2	Esquema2 - Esquema3	18.50895	21.89423	1.83089	14.88963	22.12827	10.109	142	.000
Pair 3	Esquema3 - Esquema1	-4.85965	22.98676	1.92225	-8.65957	-1.05973	-2.528	142	.013

Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Esquema1 - Esquema2	Negative Ranks	105[a]	78.25	8216.00
	Positive Ranks	36[b]	49.86	1795.00
	Ties	2[c]		
	Total	143		
Esquema1 - Esquema3	Negative Ranks	55[d]	68.18	3750.00
	Positive Ranks	83[e]	70.37	5841.00
	Ties	5[f]		
	Total	143		
Esquema3 - Esquema2	Negative Ranks	112[g]	72.52	8122.00
	Positive Ranks	23[h]	46.00	1058.00
	Ties	8[i]		
	Total	143		

a. Esquema1 < Esquema2

b. Esquema1 > Esquema2

c. Esquema1 = Esquema2

d. Esquema1 < Esquema3

e. Esquema1 > Esquema3

f. Esquema1 = Esquema3

g. Esquema3 < Esquema2

h. Esquema3 > Esquema2

i. Esquema3 = Esquema2

Test Statistics[c]

	Esquema1 - Esquema2	Esquema1 - Esquema3	Esquema3 - Esquema2
Z	-6.609[a]	-2.222[b]	-7.760[a]
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000	.026	.000

a. Based on positive ranks.

b. Based on negative ranks.

c. Wilcoxon Signed Ranks Test

Prueba 9 B

Contrastes de medias entre los esquemas de Razonamiento Moral para Normal del Estado de Chihuahua
(Paramétrica "t" y No Paramétrica Wilcoxon Signed Ranks)

T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Esquema2	40.6707	128	15.16593	1.34049
	Esquema1	26.2160	128	13.95352	1.23333
Pair 2	Esquema2	40.6707	128	15.16593	1.34049
	Esquema3	28.7167	128	15.29767	1.35214
Pair 3	Esquema3	28.7167	128	15.29767	1.35214
	Esquema1	26.2160	128	13.95352	1.23333

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Esquema2 & Esquema1	128	-.398	.000
Pair 2	Esquema2 & Esquema3	128	-.571	.000
Pair 3	Esquema3 & Esquema1	128	-.468	.000

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
					95% Confidence Interval of the Difference				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper			
Pair 1	Esquema2 - Esquema1	14.45469	24.35819	2.15298	10.19433	18.71505	6.714	127	.000
Pair 2	Esquema2 - Esquema3	11.95398	27.00368	2.38681	7.23092	16.67705	5.008	127	.000
Pair 3	Esquema3 - Esquema1	2.50070	25.07326	2.21618	-1.88473	6.88613	1.128	127	.261

Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Esquema1 - Esquema2	Negative Ranks	90[a]	70.05	6304.50
	Positive Ranks	35[b]	44.87	1570.50
	Ties	3[c]		
	Total	128		
Esquema1 - Esquema3	Negative Ranks	68[d]	66.23	4503.50
	Positive Ranks	59[e]	61.43	3624.50
	Ties	1[f]		
	Total	128		
Esquema3 - Esquema2	Negative Ranks	90[g]	62.45	5620.50
	Positive Ranks	33[h]	60.77	2005.50
	Ties	5[i]		
	Total	128		

a. Esquema1 < Esquema2

b. Esquema1 > Esquema2

c. Esquema1 = Esquema2

d. Esquema1 < Esquema3

e. Esquema1 > Esquema3

f. Esquema1 = Esquema3

g. Esquema3 < Esquema2

h. Esquema3 > Esquema2

i. Esquema3 = Esquema2

Test Statistics[b]

	Esquema1 - Esquema2	Esquema1 - Esquema3	Esquema3 - Esquema2
Z	-5.833[a]	-1.058[a]	-4.564[a]
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000	.290	.000

a. Based on positive ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Prueba 9 C

Contrastes de medias entre los esquemas de Razonamiento Moral para Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ)
(Paramétrica “t” y No Paramétrica Wilcoxon Signed Ranks)

T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Esquema2	35.9761	122	16.26983	1.47300
	Esquema1	27.0367	122	12.56825	1.13788
Pair 2	Esquema2	35.9761	122	16.26983	1.47300
	Esquema3	31.0068	122	14.41764	1.30531
Pair 3	Esquema3	31.0068	122	14.41764	1.30531
	Esquema1	27.0367	122	12.56825	1.13788

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Esquema2 & Esquema1	122	-.431	.000
Pair 2	Esquema2 & Esquema3	122	-.645	.000
Pair 3	Esquema3 & Esquema1	122	-.324	.000

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
				95% Confidence Interval of the Difference				
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper			
Pair 1 Esquema2 - Esquema1	8.93943	24.47292	2.21567	4.55292	13.32594	4.035	121	.000
Pair 2 Esquema2 - Esquema3	4.96934	27.84298	2.52079	-.02122	9.95990	1.971	121	.051
Pair 3 Esquema3 - Esquema1	3.97008	21.98508	1.99044	.02949	7.91067	1.995	121	.048

Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Esquema1 - Esquema2	Negative Ranks	74[a]	66.42	4915.00
	Positive Ranks	44[b]	47.86	2106.00
	Ties	4[c]		
	Total	122		
Esquema1 - Esquema3	Negative Ranks	67[d]	60.36	4044.00
	Positive Ranks	49[e]	55.96	2742.00
	Ties	6[f]		
	Total	122		
Esquema3 - Esquema2	Negative Ranks	67[g]	61.90	4147.50
	Positive Ranks	50[h]	55.11	2755.50
	Ties	5[i]		
	Total	122		

a. Esquema1 < Esquema2

b. Esquema1 > Esquema2

c. Esquema1 = Esquema2

d. Esquema1 < Esquema3

e. Esquema1 > Esquema3

f. Esquema1 = Esquema3

g. Esquema3 < Esquema2

h. Esquema3 > Esquema2

i. Esquema3 = Esquema2

Test Statistics[b]

	Esquema1 - Esquema2	Esquema1 - Esquema3	Esquema3 - Esquema2
Z	-3.772[a]	-1.794[a]	-1.894[a]
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000	.073	.058

a. Based on positive ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Prueba 9 D

Contrastes de medias entre los esquemas de Razonamiento Moral para Instituto Teresiano
(Paramétrica "t" y No Paramétrica Wilcoxon Signed Ranks)

T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Esquema2	31.6375	8	14.47332	5.11709
	Esquema1	33.7250	8	18.63726	6.58927
Pair 2	Esquema2	31.6375	8	14.47332	5.11709
	Esquema3	31.2125	8	7.53856	2.66528
Pair 3	Esquema3	31.2125	8	7.53856	2.66528
	Esquema1	33.7250	8	18.63726	6.58927

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Esquema2 & Esquema1	8	-.855	.007
Pair 2	Esquema2 & Esquema3	8	.368	.370
Pair 3	Esquema3 & Esquema1	8	-.748	.033

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
					95% Confidence Interval of the Difference				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper			
Pair 1	Esquema2 - Esquema1	-2.08750	31.90810	11.28122	-28.76334	24.58834	-.185	7	.858
Pair 2	Esquema2 - Esquema3	.42500	13.63763	4.82163	-10.97635	11.82635	.088	7	.932
Pair 3	Esquema3 - Esquema1	-2.51250	24.78580	8.76310	-23.23395	18.20895	-.287	7	.783

Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Esquema1 - Esquema2	Negative Ranks	3[a]	6.00	18.00
	Positive Ranks	5[b]	3.60	18.00
	Ties	0[c]		
	Total	8		
Esquema1 - Esquema3	Negative Ranks	2[d]	6.50	13.00
	Positive Ranks	6[e]	3.83	23.00
	Ties	0[f]		
	Total	8		
Esquema3 - Esquema2	Negative Ranks	2[g]	7.50	15.00
	Positive Ranks	6[h]	3.50	21.00
	Ties	0[i]		
	Total	8		

a. Esquema1 < Esquema2

b. Esquema1 > Esquema2

c. Esquema1 = Esquema2

d. Esquema1 < Esquema3

e. Esquema1 > Esquema3

f. Esquema1 = Esquema3

g. Esquema3 < Esquema2

h. Esquema3 > Esquema2

i. Esquema3 = Esquema2

Test Statistics[c]

	Esquema1 - Esquema2	Esquema1 - Esquema3	Esquema3 - Esquema2
Z	.000[a]	-.700[b]	-.422[b]
Asymp. Sig. (2-tailed)	1.000	.484	.673

a. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks.

b. Based on negative ranks.

c. Wilcoxon Signed Ranks Test

Prueba 9 E

Contrastes de medias entre los esquemas de Razonamiento Moral para Centro Cultural Universitario (CCU)
(Paramétrica "t" y No Paramétrica Wilcoxon Signed Ranks)

T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Esquema2	46.8167	18	15.53589	3.66184
	Esquema1	26.6289	18	12.76910	3.00970
Pair 2	Esquema2	46.8167	18	15.53589	3.66184
	Esquema3	19.7778	18	13.29168	3.13288
Pair 3	Esquema3	19.7778	18	13.29168	3.13288
	Esquema1	26.6289	18	12.76910	3.00970

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Esquema2 & Esquema1	18	-.635	.005
Pair 2	Esquema2 & Esquema3	18	-.554	.017
Pair 3	Esquema3 & Esquema1	18	-.181	.472

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
					95% Confidence Interval of the Difference				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper			
Pair 1	Esquema2 - Esquema1	20.18778	25.61892	6.03844	7.44779	32.92777	3.343	17	.004
Pair 2	Esquema2 - Esquema3	27.03889	25.43116	5.99418	14.39227	39.68551	4.511	17	.000
Pair 3	Esquema3 - Esquema1	-6.85111	20.02956	4.72101	-16.81158	3.10935	-1.451	17	.165

Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Esquema1 - Esquema2	Negative Ranks	14[a]	10.29	144.00
	Positive Ranks	4[b]	6.75	27.00
	Ties	0[c]		
	Total	18		
Esquema1 - Esquema3	Negative Ranks	8[d]	7.00	56.00
	Positive Ranks	10[e]	11.50	115.00
	Ties	0[f]		
	Total	18		
Esquema3 - Esquema2	Negative Ranks	16[g]	10.03	160.50
	Positive Ranks	2[h]	5.25	10.50
	Ties	0[i]		
	Total	18		

a. Esquema1 < Esquema2

b. Esquema1 > Esquema2

c. Esquema1 = Esquema2

d. Esquema1 < Esquema3

e. Esquema1 > Esquema3

f. Esquema1 = Esquema3

g. Esquema3 < Esquema2

h. Esquema3 > Esquema2

i. Esquema3 = Esquema2

Test Statistics[c]

	Esquema1 - Esquema2	Esquema1 - Esquema3	Esquema3 - Esquema2
Z	-2.549[a]	-1.285[b]	-3.267[a]
Asymp. Sig. (2-tailed)	.011	.199	.001

a. Based on positive ranks.

b. Based on negative ranks.

c. Wilcoxon Signed Ranks Test

Prueba 9 F

Contrastes de medias entre los esquemas de Razonamiento Moral para Universidad Tec Milenio
(Paramétrica "t" y No Paramétrica Wilcoxon Signed Ranks)

T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Esquema2	44.2091	11	15.79319	4.76183
	Esquema1	25.7155	11	13.64103	4.11293
Pair 2	Esquema2	44.2091	11	15.79319	4.76183
	Esquema3	25.7273	11	9.78592	2.95057
Pair 3	Esquema3	25.7273	11	9.78592	2.95057
	Esquema1	25.7155	11	13.64103	4.11293

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Esquema2 & Esquema1	11	-.805	.003
Pair 2	Esquema2 & Esquema3	11	-.296	.377
Pair 3	Esquema3 & Esquema1	11	-.239	.478

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
					95% Confidence Interval of the Difference				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper			
Pair 1	Esquema2 - Esquema1	18.49364	27.97268	8.43408	-.29867	37.28594	2.193	10	.050
Pair 2	Esquema2 - Esquema3	18.48182	20.89602	6.30039	4.44368	32.51996	2.933	10	.015
Pair 3	Esquema3 - Esquema1	.01182	18.59453	5.60646	-12.48016	12.50380	.002	10	.998

Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Esquema1 - Esquema2	Negative Ranks	9[a]	6.00	54.00
	Positive Ranks	2[b]	6.00	12.00
	Ties	0[c]		
	Total	11		
Esquema1 - Esquema3	Negative Ranks	6[d]	5.42	32.50
	Positive Ranks	5[e]	6.70	33.50
	Ties	0[f]		
	Total	11		
Esquema3 - Esquema2	Negative Ranks	8[g]	7.13	57.00
	Positive Ranks	3[h]	3.00	9.00
	Ties	0[i]		
	Total	11		

a. Esquema1 < Esquema2

b. Esquema1 > Esquema2

c. Esquema1 = Esquema2

d. Esquema1 < Esquema3

e. Esquema1 > Esquema3

f. Esquema1 = Esquema3

g. Esquema3 < Esquema2

h. Esquema3 > Esquema2

i. Esquema3 = Esquema2

Test Statistics[c]

	Esquema1 - Esquema2	Esquema1 - Esquema3	Esquema3 - Esquema2
Z	-1.867[a]	-.044[b]	-2.139[a]
Asymp. Sig. (2-tailed)	.062	.965	.032

a. Based on positive ranks.

b. Based on negative ranks.

c. Wilcoxon Signed Ranks Test

Prueba 10

Prueba Kolmogorov-Smirnow para identificar Distribución Normal

Esquemas de Razonamiento Moral

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Esquema1	Esquema2	Esquema3
N		495	495	495
Normal Parameters[a,b]	Mean	27.2011	39.6297	27.5439
	Std. Deviation	13.39855	15.11517	14.56177
Most Extreme Differences	Absolute	.078	.074	.095
	Positive	.078	.050	.095
	Negative	-.045	-.074	-.049
Kolmogorov-Smirnov Z		1.743	1.638	2.124
Asymp. Sig. (2-tailed)		.005	.009	.000

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

Tipos de Ideología Educativa

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Fudamentalismo	Racionalismo	Conservadurismo	Liberalismo	Liberacionismo	Anarquismo
N		495	495	495	495	495	495
Normal Parameters[a,b]	Mean	-2.30	1.64	3.38	12.37	4.99	.91
	Std. Deviation	6.299	6.220	6.075	4.871	5.951	6.630
Most Extreme Differences	Absolute	.055	.047	.053	.064	.049	.050
	Positive	.055	.047	.049	.046	.049	.050
	Negative	-.048	-.035	-.053	-.064	-.043	-.040
Kolmogorov-Smirnov Z		1.222	1.038	1.172	1.421	1.100	1.101
Asymp. Sig. (2-tailed)		.101	.232	.128	.035	.178	.177

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Fudamentalismo	Racionalismo	Conservadurismo	Liberalismo	Liberacionismo	Anarquismo
N		495	495	495	495	495	495
Normal Parameters[a,b]	Mean	-2.30	1.64	3.38	12.37	4.99	.91
	Std. Deviation	6.299	6.220	6.075	4.871	5.951	6.630
Most Extreme Differences	Absolute	.055	.047	.053	.064	.049	.050
	Positive	.055	.047	.049	.046	.049	.050
	Negative	-.048	-.035	-.053	-.064	-.043	-.040
Kolmogorov-Smirnov Z		1.222	1.038	1.172	1.421	1.100	1.101
Asymp. Sig. (2-tailed)		.101	.232	.128	.035	.178	.177

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

Prueba 11

Contraste de medias entre instituciones para la ideología Fundamentalista

ANOVA

Fudamentalismo

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1462.084	6	243.681	6.555	.000
Within Groups	18141.262	488	37.175		
Total	19603.345	494			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Fudamentalismo Bonferroni

(I) codifica	(J) codifica	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Normal Superior alumnos pública	UPN alumnos pública	-.503	.912	1.000	-3.29	2.28
	UACJ alumnos pública	2.712	.936	.083	-.15	5.57
	Normal del Estado alumnos pública	1.236	.929	1.000	-1.60	4.07
	Teresiano alumnos privada	3.760	2.284	1.000	-3.22	10.74
	CCU alumnos privada	-2.949	1.624	1.000	-7.91	2.01
	TEC Milenio alumnos privada	-5.161	1.988	.204	-11.23	.91
UPN alumnos pública	Normal Superior alumnos pública	.503	.912	1.000	-2.28	3.29
	UACJ alumnos pública	3.216*	.751	.000	.92	5.51
	Normal del Estado alumnos pública	1.740	.742	.408	-.53	4.01
	Teresiano alumnos privada	4.263	2.215	1.000	-2.50	11.03
	CCU alumnos privada	-2.445	1.525	1.000	-7.10	2.21
	TEC Milenio alumnos privada	-4.657	1.908	.315	-10.48	1.17
UACJ alumnos pública	Normal Superior alumnos pública	-2.712	.936	.083	-5.57	.15
	UPN alumnos pública	-3.216*	.751	.000	-5.51	-.92
	Normal del Estado alumnos pública	-1.476	.771	1.000	-3.83	.88
	Teresiano alumnos privada	1.047	2.225	1.000	-5.75	7.84

	CCU alumnos privada	-5.661*	1.539	.005	-10.36	-.96
	TEC Milenio alumnos privada	-7.873*	1.919	.001	-13.74	-2.01
Normal del Estado alumnos pública	Normal Superior alumnos pública	-1.236	.929	1.000	-4.07	1.60
	UPN alumnos pública	-1.740	.742	.408	-4.01	.53
	UACJ alumnos pública	1.476	.771	1.000	-.88	3.83
	Teresiano alumnos privada	2.523	2.222	1.000	-4.26	9.31
	CCU alumnos privada	-4.185	1.535	.139	-8.87	.50
	TEC Milenio alumnos privada	-6.397*	1.916	.019	-12.25	-.55
Teresiano alumnos privada	Normal Superior alumnos pública	-3.760	2.284	1.000	-10.74	3.22
	UPN alumnos pública	-4.263	2.215	1.000	-11.03	2.50
	UACJ alumnos pública	-1.047	2.225	1.000	-7.84	5.75
	Normal del Estado alumnos pública	-2.523	2.222	1.000	-9.31	4.26
	CCU alumnos privada	-6.708	2.591	.208	-14.62	1.20
	TEC Milenio alumnos privada	-8.920*	2.833	.037	-17.57	-.27
CCU alumnos privada	Normal Superior alumnos pública	2.949	1.624	1.000	-2.01	7.91
	UPN alumnos pública	2.445	1.525	1.000	-2.21	7.10
	UACJ alumnos pública	5.661*	1.539	.005	.96	10.36
	Normal del Estado alumnos pública	4.185	1.535	.139	-.50	8.87
	Teresiano alumnos privada	6.708	2.591	.208	-1.20	14.62
	TEC Milenio alumnos privada	-2.212	2.333	1.000	-9.34	4.91
TEC Milenio alumnos privada	Normal Superior alumnos pública	5.161	1.988	.204	-.91	11.23
	UPN alumnos pública	4.657	1.908	.315	-1.17	10.48
	UACJ alumnos pública	7.873*	1.919	.001	2.01	13.74
	Normal del Estado alumnos pública	6.397*	1.916	.019	.55	12.25
	Teresiano alumnos privada	8.920*	2.833	.037	.27	17.57
	CCU alumnos privada	2.212	2.333	1.000	-4.91	9.34

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Prueba 11 A

Contraste de medias entre instituciones para la ideología

ANOVA

Racionalismo

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1758.325	6	293.054	8.240	.000
Within Groups	17355.667	488	35.565		
Total	19113.992	494			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Racionalismo Bonferroni

(I) codifica	(J) codifica	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Normal Superior alumnos pública	UPN alumnos pública	.152	.892	1.000	-2.57	2.88
	UACJ alumnos pública	2.640	.916	.086	-.16	5.44
	Normal del Estado alumnos pública	3.196*	.908	.010	.42	5.97
	Teresiano alumnos privada	2.860	2.234	1.000	-3.96	9.68
	CCU alumnos privada	-3.460	1.588	.627	-8.31	1.39
	TEC Milenio alumnos privada	-4.379	1.944	.520	-10.32	1.56
UPN alumnos pública	Normal Superior alumnos pública	-.152	.892	1.000	-2.88	2.57
	UACJ alumnos pública	2.488*	.735	.016	.24	4.73
	Normal del Estado alumnos pública	3.043*	.726	.001	.83	5.26
	Teresiano alumnos privada	2.707	2.167	1.000	-3.91	9.32
	CCU alumnos privada	-3.612	1.491	.332	-8.17	.94
	TEC Milenio alumnos privada	-4.531	1.866	.326	-10.23	1.17
UACJ alumnos pública	Normal Superior alumnos pública	-2.640	.916	.086	-5.44	.16
	UPN alumnos pública	-2.488*	.735	.016	-4.73	-.24
	Normal del Estado alumnos pública	.555	.755	1.000	-1.75	2.86
	Teresiano alumnos privada	.219	2.176	1.000	-6.43	6.87
	CCU alumnos privada	-6.100*	1.506	.001	-10.70	-1.50

	TEC Milenio alumnos privada	-7.019*	1.877	.004	-12.75	-1.29
Normal del Estado alumnos pública	Normal Superior alumnos pública	-3.196*	.908	.010	-5.97	-.42
	UPN alumnos pública	-3.043*	.726	.001	-5.26	-.83
	UACJ alumnos pública	-.555	.755	1.000	-2.86	1.75
	Teresiano alumnos privada	-.336	2.173	1.000	-6.97	6.30
	CCU alumnos privada	-6.655*	1.501	.000	-11.24	-2.07
	TEC Milenio alumnos privada	-7.575*	1.874	.001	-13.30	-1.85
Teresiano alumnos privada	Normal Superior alumnos pública	-2.860	2.234	1.000	-9.68	3.96
	UPN alumnos pública	-2.707	2.167	1.000	-9.32	3.91
	UACJ alumnos pública	-.219	2.176	1.000	-6.87	6.43
	Normal del Estado alumnos pública	.336	2.173	1.000	-6.30	6.97
	CCU alumnos privada	-6.319	2.534	.272	-14.06	1.42
	TEC Milenio alumnos privada	-7.239	2.771	.195	-15.70	1.22
CCU alumnos privada	Normal Superior alumnos pública	3.460	1.588	.627	-1.39	8.31
	UPN alumnos pública	3.612	1.491	.332	-.94	8.17
	UACJ alumnos pública	6.100*	1.506	.001	1.50	10.70
	Normal del Estado alumnos pública	6.655*	1.501	.000	2.07	11.24
	Teresiano alumnos privada	6.319	2.534	.272	-1.42	14.06
	TEC Milenio alumnos privada	-.919	2.282	1.000	-7.89	6.05
TEC Milenio alumnos privada	Normal Superior alumnos pública	4.379	1.944	.520	-1.56	10.32
	UPN alumnos pública	4.531	1.866	.326	-1.17	10.23
	UACJ alumnos pública	7.019*	1.877	.004	1.29	12.75
	Normal del Estado alumnos pública	7.575*	1.874	.001	1.85	13.30
	Teresiano alumnos privada	7.239	2.771	.195	-1.22	15.70
	CCU alumnos privada	.919	2.282	1.000	-6.05	7.89

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Prueba 11 B

Contraste de medias entre instituciones para la ideología Conservadurista

ANOVA

Conservadurismo

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	936.423	6	156.070	4.403	.000
Within Groups	17296.175	488	35.443		
Total	18232.598	494			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Conservadurismo Bonferroni

(I) codifica	(J) codifica	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Normal Superior alumnos pública	UPN alumnos pública	-.354	.891	1.000	-3.07	2.37
	UACJ alumnos pública	2.572	.914	.107	-.22	5.36
	Normal del Estado alumnos pública	.914	.907	1.000	-1.86	3.68
	Teresiano alumnos privada	1.281	2.231	1.000	-5.53	8.09
	CCU alumnos privada	-1.414	1.586	1.000	-6.26	3.43
	TEC Milenio alumnos privada	-3.878	1.941	.971	-9.81	2.05
UPN alumnos pública	Normal Superior alumnos pública	.354	.891	1.000	-2.37	3.07
	UACJ alumnos pública	2.926*	.734	.002	.68	5.17
	Normal del Estado alumnos pública	1.267	.724	1.000	-.94	3.48
	Teresiano alumnos privada	1.635	2.163	1.000	-4.97	8.24
	CCU alumnos privada	-1.060	1.489	1.000	-5.61	3.49
	TEC Milenio alumnos privada	-3.524	1.863	1.000	-9.21	2.16
UACJ alumnos pública	Normal Superior alumnos pública	-2.572	.914	.107	-5.36	.22
	UPN alumnos pública	-2.926*	.734	.002	-5.17	-.68
	Normal del Estado alumnos pública	-1.658	.753	.592	-3.96	.64
	Teresiano alumnos privada	-1.291	2.173	1.000	-7.93	5.34

	CCU alumnos privada	-3.985	1.503	.174	-8.58	.61
	TEC Milenio alumnos privada	-6.450*	1.874	.013	-12.17	-.73
Normal del Estado alumnos pública	Normal Superior alumnos pública	-.914	.907	1.000	-3.68	1.86
	UPN alumnos pública	-1.267	.724	1.000	-3.48	.94
	UACJ alumnos pública	1.658	.753	.592	-.64	3.96
	Teresiano alumnos privada	.367	2.170	1.000	-6.26	6.99
	CCU alumnos privada	-2.327	1.499	1.000	-6.90	2.25
	TEC Milenio alumnos privada	-4.792	1.871	.225	-10.50	.92
Teresiano alumnos privada	Normal Superior alumnos pública	-1.281	2.231	1.000	-8.09	5.53
	UPN alumnos pública	-1.635	2.163	1.000	-8.24	4.97
	UACJ alumnos pública	1.291	2.173	1.000	-5.34	7.93
	Normal del Estado alumnos pública	-.367	2.170	1.000	-6.99	6.26
	CCU alumnos privada	-2.694	2.530	1.000	-10.42	5.03
	TEC Milenio alumnos privada	-5.159	2.766	1.000	-13.61	3.29
CCU alumnos privada	Normal Superior alumnos pública	1.414	1.586	1.000	-3.43	6.26
	UPN alumnos pública	1.060	1.489	1.000	-3.49	5.61
	UACJ alumnos pública	3.985	1.503	.174	-.61	8.58
	Normal del Estado alumnos pública	2.327	1.499	1.000	-2.25	6.90
	Teresiano alumnos privada	2.694	2.530	1.000	-5.03	10.42
	TEC Milenio alumnos privada	-2.465	2.278	1.000	-9.42	4.49
TEC Milenio alumnos privada	Normal Superior alumnos pública	3.878	1.941	.971	-2.05	9.81
	UPN alumnos pública	3.524	1.863	1.000	-2.16	9.21
	UACJ alumnos pública	6.450*	1.874	.013	.73	12.17
	Normal del Estado alumnos pública	4.792	1.871	.225	-.92	10.50
	Teresiano alumnos privada	5.159	2.766	1.000	-3.29	13.61
	CCU alumnos privada	2.465	2.278	1.000	-4.49	9.42

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Prueba 11 B 1

Contraste de medias entre UACJ y Normal Superior para la ideología Conservadurista

T-Test

Group Statistics

codifica		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Conservadurismo	UACJ alumnos pública	122	1.46	6.546	.593
	Normal Superior alumnos pública	65	4.03	6.883	.854

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Conservaduri smo	Equal variances assumed	.001	.974	-2.513	185	.013	-2.572	1.023	-4.591	-.553
	Equal variances not assumed			-2.475	125.166	.015	-2.572	1.039	-4.629	-.515

Prueba 11 B 2

Contraste de medias entre UACJ Y Normal del Estado para la ideología Conservadurista

T-Test

Group Statistics

	codifica	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Conservadurismo	UACJ alumnos pública	122	1.46	6.546	.593
	Normal del Estado alumnos pública	128	3.12	5.158	.456

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Conservadurismo	Equal variances assumed	4.511	.035	-2.230	248	.027	-1.658	.744	-3.123	-.194
	Equal variances not assumed			-2.218	229.896	.028	-1.658	.748	-3.131	-.185

Prueba 11 B 3

Contraste de medias entre UACJ Y CCU para la ideología Conservadurista

T-Test

Group Statistics

codifica		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Conservadurismo	UACJ alumnos pública	122	1.46	6.546	.593
	CCU alumnos privada	18	5.44	5.670	1.336

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Conservadurismo	Equal variances assumed	1.134	.289	-2.449	138	.016	-3.985	1.627	-7.203	-.768
	Equal variances not assumed			-2.726	24.212	.012	-3.985	1.462	-7.001	-.970

Prueba 11 C

Contraste de medias entre instituciones para la ideología Liberalista

ANOVA

Liberalismo

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	35.529	6	5.921	.247	.960
Within Groups	11684.075	488	23.943		
Total	11719.604	494			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Liberalismo Bonferroni

(I) codifica	(J) codifica	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Normal Superior alumnos pública	UPN alumnos pública	-.166	.732	1.000	-2.40	2.07
	UACJ alumnos pública	.090	.751	1.000	-2.20	2.39
	Normal del Estado alumnos pública	-.309	.745	1.000	-2.58	1.97
	Teresiano alumnos privada	1.121	1.833	1.000	-4.48	6.72
	CCU alumnos privada	-.365	1.303	1.000	-4.35	3.62
	TEC Milenio alumnos privada	-1.117	1.595	1.000	-5.99	3.75
UPN alumnos pública	Normal Superior alumnos pública	.166	.732	1.000	-2.07	2.40
	UACJ alumnos pública	.257	.603	1.000	-1.58	2.10
	Normal del Estado alumnos pública	-.142	.595	1.000	-1.96	1.68
	Teresiano alumnos privada	1.288	1.778	1.000	-4.14	6.72
	CCU alumnos privada	-.199	1.224	1.000	-3.94	3.54
	TEC Milenio alumnos privada	-.951	1.531	1.000	-5.63	3.72
UACJ alumnos pública	Normal Superior alumnos pública	-.090	.751	1.000	-2.39	2.20
	UPN alumnos pública	-.257	.603	1.000	-2.10	1.58
	Normal del Estado alumnos pública	-.399	.619	1.000	-2.29	1.49
	Teresiano alumnos privada	1.031	1.786	1.000	-4.42	6.48

	CCU alumnos privada	-.455	1.235	1.000	-4.23	3.32
	TEC Milenio alumnos privada	-1.208	1.540	1.000	-5.91	3.50
Normal del Estado alumnos pública	Normal Superior alumnos pública	.309	.745	1.000	-1.97	2.58
	UPN alumnos pública	.142	.595	1.000	-1.68	1.96
	UACJ alumnos pública	.399	.619	1.000	-1.49	2.29
	Teresiano alumnos privada	1.430	1.783	1.000	-4.02	6.88
	CCU alumnos privada	-.056	1.232	1.000	-3.82	3.71
	TEC Milenio alumnos privada	-.809	1.537	1.000	-5.50	3.89
Teresiano alumnos privada	Normal Superior alumnos pública	-1.121	1.833	1.000	-6.72	4.48
	UPN alumnos pública	-1.288	1.778	1.000	-6.72	4.14
	UACJ alumnos pública	-1.031	1.786	1.000	-6.48	4.42
	Normal del Estado alumnos pública	-1.430	1.783	1.000	-6.88	4.02
	CCU alumnos privada	-1.486	2.079	1.000	-7.84	4.86
	TEC Milenio alumnos privada	-2.239	2.274	1.000	-9.18	4.71
CCU alumnos privada	Normal Superior alumnos pública	.365	1.303	1.000	-3.62	4.35
	UPN alumnos pública	.199	1.224	1.000	-3.54	3.94
	UACJ alumnos pública	.455	1.235	1.000	-3.32	4.23
	Normal del Estado alumnos pública	.056	1.232	1.000	-3.71	3.82
	Teresiano alumnos privada	1.486	2.079	1.000	-4.86	7.84
	TEC Milenio alumnos privada	-.753	1.873	1.000	-6.47	4.97
TEC Milenio alumnos privada	Normal Superior alumnos pública	1.117	1.595	1.000	-3.75	5.99
	UPN alumnos pública	.951	1.531	1.000	-3.72	5.63
	UACJ alumnos pública	1.208	1.540	1.000	-3.50	5.91
	Normal del Estado alumnos pública	.809	1.537	1.000	-3.89	5.50
	Teresiano alumnos privada	2.239	2.274	1.000	-4.71	9.18
	CCU alumnos privada	.753	1.873	1.000	-4.97	6.47

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Prueba 11D

Contraste de medias entre instituciones para la ideología Liberacionista

ANOVA

Liberacionismo

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	494.147	6	82.358	2.364	.029
Within Groups	16998.754	488	34.834		
Total	17492.901	494			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Liberacionismo Bonferroni

(I) codifica	(J) codifica	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Normal Superior alumnos pública	UPN alumnos pública	1.152	.883	1.000	-1.54	3.85
	UACJ alumnos pública	-.169	.906	1.000	-2.94	2.60
	Normal del Estado alumnos pública	2.089	.899	.432	-.66	4.83
	Teresiano alumnos privada	2.956	2.211	1.000	-3.80	9.71
	CCU alumnos privada	-.003	1.572	1.000	-4.80	4.80
	TEC Milenio alumnos privada	-1.533	1.924	1.000	-7.41	4.34
UPN alumnos pública	Normal Superior alumnos pública	-1.152	.883	1.000	-3.85	1.54
	UACJ alumnos pública	-1.322	.727	1.000	-3.54	.90
	Normal del Estado alumnos pública	.936	.718	1.000	-1.26	3.13
	Teresiano alumnos privada	1.803	2.144	1.000	-4.75	8.35
	CCU alumnos privada	-1.155	1.476	1.000	-5.66	3.35
	TEC Milenio alumnos privada	-2.685	1.847	1.000	-8.33	2.95
UACJ alumnos pública	Normal Superior alumnos pública	.169	.906	1.000	-2.60	2.94
	UPN alumnos pública	1.322	.727	1.000	-.90	3.54
	Normal del Estado alumnos pública	2.258	.747	.055	-.02	4.54
	Teresiano alumnos privada	3.125	2.154	1.000	-3.45	9.70

	CCU alumnos privada	.167	1.490	1.000	-4.38	4.72
	TEC Milenio alumnos privada	-1.364	1.858	1.000	-7.04	4.31
Normal del Estado alumnos pública	Normal Superior alumnos pública	-2.089	.899	.432	-4.83	.66
	UPN alumnos pública	-.936	.718	1.000	-3.13	1.26
	UACJ alumnos pública	-2.258	.747	.055	-4.54	.02
	Teresiano alumnos privada	.867	2.151	1.000	-5.70	7.44
	CCU alumnos privada	-2.091	1.486	1.000	-6.63	2.45
	TEC Milenio alumnos privada	-3.621	1.854	1.000	-9.28	2.04
Teresiano alumnos privada	Normal Superior alumnos pública	-2.956	2.211	1.000	-9.71	3.80
	UPN alumnos pública	-1.803	2.144	1.000	-8.35	4.75
	UACJ alumnos pública	-3.125	2.154	1.000	-9.70	3.45
	Normal del Estado alumnos pública	-.867	2.151	1.000	-7.44	5.70
	CCU alumnos privada	-2.958	2.508	1.000	-10.62	4.70
	TEC Milenio alumnos privada	-4.489	2.742	1.000	-12.86	3.89
CCU alumnos privada	Normal Superior alumnos pública	.003	1.572	1.000	-4.80	4.80
	UPN alumnos pública	1.155	1.476	1.000	-3.35	5.66
	UACJ alumnos pública	-.167	1.490	1.000	-4.72	4.38
	Normal del Estado alumnos pública	2.091	1.486	1.000	-2.45	6.63
	Teresiano alumnos privada	2.958	2.508	1.000	-4.70	10.62
	TEC Milenio alumnos privada	-1.530	2.259	1.000	-8.43	5.37
TEC Milenio alumnos privada	Normal Superior alumnos pública	1.533	1.924	1.000	-4.34	7.41
	UPN alumnos pública	2.685	1.847	1.000	-2.95	8.33
	UACJ alumnos pública	1.364	1.858	1.000	-4.31	7.04
	Normal del Estado alumnos pública	3.621	1.854	1.000	-2.04	9.28
	Teresiano alumnos privada	4.489	2.742	1.000	-3.89	12.86
	CCU alumnos privada	1.530	2.259	1.000	-5.37	8.43

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Prueba 11 D 1

Contraste de medias entre Normal del Estado y Tec Milenio para la ideología Liberacionista

T-Test

Group Statistics

	codifica	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Liberacionismo	Normal del Estado alumnos pública	128	3.74	5.235	.463
	TEC Milenio alumnos privada	11	7.36	6.592	1.988

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Liberacionismo	Equal variances assumed	.099	.754	-2.156	137	.033	-3.621	1.680	-6.943	-.300
	Equal variances not assumed			-1.775	11.111	.103	-3.621	2.041	-8.108	.865

Prueba 11 D 2

Contraste de medias entre Normal del Estado y Normal Superior para la ideología Liberacionista

T-Test

Group Statistics

	codifica	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Liberacionismo	Normal del Estado alumnos pública	128	3.74	5.235	.463
	Normal Superior alumnos pública	65	5.83	6.429	.797

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Liberacionismo	Equal variances assumed	1.206	.274	-2.421	191	.016	-2.089	.863	-3.790	-.387
	Equal variances not assumed			-2.265	108.176	.025	-2.089	.922	-3.916	-.261

Prueba 11 D 3

Contraste de medias entre Normal del Estado y UACJ para la ideología Liberacionista

T-Test

Group Statistics

codifica		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Liberacionismo	Normal del Estado alumnos pública	128	3.74	5.235	.463
	UACJ alumnos pública	122	6.00	5.935	.537

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Liberacionismo	Equal variances assumed	.842	.360	-3.194	248	.002	-2.258	.707	-3.650	-.865
	Equal variances not assumed			-3.184	240.824	.002	-2.258	.709	-3.655	-.861

Prueba 11 E

Contraste de medias entre instituciones para la ideología Anarquista

ANOVA

Anarquismo

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	767.848	6	127.975	2.982	.007
Within Groups	20944.241	488	42.919		
Total	21712.089	494			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Anarquismo Bonferroni

(I) codifica	(J) codifica	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Normal Superior alumnos pública	UPN alumnos pública	-1.888	.980	1.000	-4.88	1.10
	UACJ alumnos pública	-1.387	1.006	1.000	-4.46	1.69
	Normal del Estado alumnos pública	1.068	.998	1.000	-1.98	4.12
	Teresiano alumnos privada	-.596	2.455	1.000	-8.09	6.90
	CCU alumnos privada	-2.179	1.745	1.000	-7.51	3.15
	TEC Milenio alumnos privada	-2.573	2.136	1.000	-9.10	3.95
UPN alumnos pública	Normal Superior alumnos pública	1.888	.980	1.000	-1.10	4.88
	UACJ alumnos pública	.501	.807	1.000	-1.96	2.97
	Normal del Estado alumnos pública	2.956*	.797	.005	.52	5.39
	Teresiano alumnos privada	1.292	2.380	1.000	-5.98	8.56
	CCU alumnos privada	-.291	1.638	1.000	-5.30	4.71
	TEC Milenio alumnos privada	-.685	2.050	1.000	-6.95	5.58
UACJ alumnos pública	Normal Superior alumnos pública	1.387	1.006	1.000	-1.69	4.46
	UPN alumnos pública	-.501	.807	1.000	-2.97	1.96
	Normal del Estado alumnos pública	2.455	.829	.067	-.08	4.99

	Teresiano alumnos privada	.791	2.391	1.000	-6.51	8.09
	CCU alumnos privada	-.792	1.654	1.000	-5.84	4.26
	TEC Milenio alumnos privada	-1.186	2.062	1.000	-7.48	5.11
Normal del Estado alumnos pública	Normal Superior alumnos pública	-1.068	.998	1.000	-4.12	1.98
	UPN alumnos pública	-2.956*	.797	.005	-5.39	-.52
	UACJ alumnos pública	-2.455	.829	.067	-4.99	.08
	Teresiano alumnos privada	-1.664	2.387	1.000	-8.96	5.63
	CCU alumnos privada	-3.247	1.649	1.000	-8.28	1.79
	TEC Milenio alumnos privada	-3.641	2.058	1.000	-9.93	2.65
Teresiano alumnos privada	Normal Superior alumnos pública	.596	2.455	1.000	-6.90	8.09
	UPN alumnos pública	-1.292	2.380	1.000	-8.56	5.98
	UACJ alumnos pública	-.791	2.391	1.000	-8.09	6.51
	Normal del Estado alumnos pública	1.664	2.387	1.000	-5.63	8.96
	CCU alumnos privada	-1.583	2.784	1.000	-10.09	6.92
	TEC Milenio alumnos privada	-1.977	3.044	1.000	-11.27	7.32
CCU alumnos privada	Normal Superior alumnos pública	2.179	1.745	1.000	-3.15	7.51
	UPN alumnos pública	.291	1.638	1.000	-4.71	5.30
	UACJ alumnos pública	.792	1.654	1.000	-4.26	5.84
	Normal del Estado alumnos pública	3.247	1.649	1.000	-1.79	8.28
	Teresiano alumnos privada	1.583	2.784	1.000	-6.92	10.09
	TEC Milenio alumnos privada	-.394	2.507	1.000	-8.05	7.26
TEC Milenio alumnos privada	Normal Superior alumnos pública	2.573	2.136	1.000	-3.95	9.10
	UPN alumnos pública	.685	2.050	1.000	-5.58	6.95
	UACJ alumnos pública	1.186	2.062	1.000	-5.11	7.48
	Normal del Estado alumnos pública	3.641	2.058	1.000	-2.65	9.93
	Teresiano alumnos privada	1.977	3.044	1.000	-7.32	11.27
	CCU alumnos privada	.394	2.507	1.000	-7.26	8.05

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Prueba 11 E 1

Contraste de medias entre UACJ y Normal del Estado para la ideología Anarquista

T-Test

Group Statistics

	codifica	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Anarquismo	UACJ alumnos pública	122	1.54	6.763	.612
	Normal del Estado alumnos pública	128	-.91	5.882	.520

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Anarquismo	Equal variances assumed	2.217	.138	3.067	248	.002	2.455	.801	.878	4.032
	Equal variances not assumed			3.056	239.676	.002	2.455	.803	.873	4.037

Prueba 12

Contraste de medias entre los tipos ideológicos Liberalista, Conservadurista y Liberacionista para la Normal Superior

T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Conservadurismo	4.03	65	6.883	.854
	Liberalismo	12.25	65	5.739	.712
Pair 2	Liberalismo	12.25	65	5.739	.712
	Liberacionismo	5.83	65	6.429	.797
Pair 3	Conservadurismo	4.03	65	6.883	.854
	Liberacionismo	5.83	65	6.429	.797

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Conservadurismo & Liberalismo	65	.451	.000
Pair 2	Liberalismo & Liberacionismo	65	.508	.000
Pair 3	Conservadurismo & Liberacionismo	65	.393	.001

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	Conservadurismo - Liberalismo	-8.215	6.684	.829	-9.872	-6.559	-9.910	64	.000
Pair 2	Liberalismo - Liberacionismo	6.415	6.067	.753	4.912	7.919	8.525	64	.000
Pair 3	Conservadurismo - Liberacionismo	-1.800	7.340	.910	-3.619	.019	-1.977	64	.052

Prueba 12 A

Contraste de medias entre los tipos ideológicos Liberalista, Conservadurista y Liberacionista para la Universidad Pedagógica Nacional

T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Conservadurismo	4.38	143	5.711	.478
	Liberalismo	12.41	143	4.682	.392
Pair 2	Liberalismo	12.41	143	4.682	.392
	Liberacionismo	4.68	143	6.349	.531
Pair 3	Conservadurismo	4.38	143	5.711	.478
	Liberacionismo	4.68	143	6.349	.531

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Conservadurismo & Liberalismo	143	.380	.000
Pair 2	Liberalismo & Liberacionismo	143	.521	.000
Pair 3	Conservadurismo & Liberacionismo	143	.300	.000

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	Conservadurismo - Liberalismo	-8.028	5.849	.489	-8.995	-7.061	-16.413	142	.000
Pair 2	Liberalismo - Liberacionismo	7.734	5.592	.468	6.810	8.659	16.540	142	.000
Pair 3	Conservadurismo - Liberacionismo	-.294	7.155	.598	-1.477	.889	-.491	142	.624

Prueba 12 B

Contraste de medias entre los tipos ideológicos Liberalista, Conservadurista y Liberacionista para la Normal del Estado

T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Conservadurismo	3.12	128	5.158	.456
	Liberalismo	12.55	128	4.607	.407
Pair 2	Liberalismo	12.55	128	4.607	.407
	Liberacionismo	3.74	128	5.235	.463
Pair 3	Conservadurismo	3.12	128	5.158	.456
	Liberacionismo	3.74	128	5.235	.463

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Conservadurismo & Liberalismo	128	.434	.000
Pair 2	Liberalismo & Liberacionismo	128	.336	.000
Pair 3	Conservadurismo & Liberacionismo	128	.455	.000

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	Conservadurismo - Liberalismo	-9.438	5.216	.461	-10.350	-8.525	-20.470	127	.000
Pair 2	Liberalismo - Liberacionismo	8.813	5.693	.503	7.817	9.808	17.514	127	.000
Pair 3	Conservadurismo - Liberacionismo	-.625	5.425	.480	-1.574	.324	-1.303	127	.195

Prueba 12 C

Contraste de medias entre los tipos ideológicos Liberalista, Conservadurista y Liberacionista para la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Conservadurismo	1.46	122	6.546	.593
	Liberalismo	12.16	122	4.792	.434
Pair 2	Liberalismo	12.16	122	4.792	.434
	Liberacionismo	6.00	122	5.935	.537
Pair 3	Conservadurismo	1.46	122	6.546	.593
	Liberacionismo	6.00	122	5.935	.537

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Conservadurismo & Liberalismo	122	.469	.000
Pair 2	Liberalismo & Liberacionismo	122	.351	.000
Pair 3	Conservadurismo & Liberacionismo	122	.098	.285

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	Conservadurismo - Liberalismo	-10.697	6.030	.546	-11.778	-9.616	-19.593	121	.000
Pair 2	Liberalismo - Liberacionismo	6.156	6.182	.560	5.048	7.264	10.999	121	.000
Pair 3	Conservadurismo - Liberacionismo	-4.541	8.395	.760	-6.046	-3.036	-5.974	121	.000

Prueba 12 D

Contraste de medias entre los tipos ideológicos Liberalista, Conservadurista y Liberacionista para el Instituto Teresiano

T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Conservadurismo	2.75	8	5.825	2.059
	Liberalismo	11.13	8	7.473	2.642
Pair 2	Liberalismo	11.13	8	7.473	2.642
	Liberacionismo	2.88	8	3.399	1.202
Pair 3	Conservadurismo	2.75	8	5.825	2.059
	Liberacionismo	2.88	8	3.399	1.202

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Conservadurismo & Liberalismo	8	.496	.211
Pair 2	Liberalismo & Liberacionismo	8	-.449	.264
Pair 3	Conservadurismo & Liberacionismo	8	.027	.949

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	Conservadurismo - Liberalismo	-8.375	6.823	2.412	-14.079	-2.671	-3.472	7	.010
Pair 2	Liberalismo - Liberacionismo	8.250	9.498	3.358	.309	16.191	2.457	7	.044
Pair 3	Conservadurismo - Liberacionismo	-.125	6.664	2.356	-5.696	5.446	-.053	7	.959

Prueba 12 E

Contraste de medias entre los tipos ideológicos Liberalista, Conservadurista y Liberacionista para el Centro Cultural Universitario

T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Conservadurismo	5.44	18	5.670	1.336
	Liberalismo	12.61	18	5.370	1.266
Pair 2	Liberalismo	12.61	18	5.370	1.266
	Liberacionismo	5.83	18	4.681	1.103
Pair 3	Conservadurismo	5.44	18	5.670	1.336
	Liberacionismo	5.83	18	4.681	1.103

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Conservadurismo & Liberalismo	18	.367	.134
Pair 2	Liberalismo & Liberacionismo	18	.512	.030
Pair 3	Conservadurismo & Liberacionismo	18	.479	.044

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	Conservadurismo - Liberalismo	-7.167	6.214	1.465	-10.257	-4.076	-4.893	17	.000
Pair 2	Liberalismo - Liberacionismo	6.778	5.001	1.179	4.291	9.265	5.750	17	.000
Pair 3	Conservadurismo - Liberacionismo	-.389	5.348	1.261	-3.049	2.271	-.308	17	.761

Prueba 12 F

Contraste de medias entre los tipos ideológicos Liberalista, Conservadurista y Liberacionista para la Universidad Tec Milenio

T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Conservadurismo	7.91	11	5.338	1.609
	Liberalismo	13.36	11	3.295	.993
Pair 2	Liberalismo	13.36	11	3.295	.993
	Liberacionismo	7.36	11	6.592	1.988
Pair 3	Conservadurismo	7.91	11	5.338	1.609
	Liberacionismo	7.36	11	6.592	1.988

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Conservadurismo & Liberalismo	11	.360	.276
Pair 2	Liberalismo & Liberacionismo	11	.039	.909
Pair 3	Conservadurismo & Liberacionismo	11	.461	.153

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	Conservadurismo - Liberalismo	-5.455	5.165	1.557	-8.924	-1.985	-3.503	10	.006
Pair 2	Liberalismo - Liberacionismo	6.000	7.253	2.187	1.128	10.872	2.744	10	.021
Pair 3	Conservadurismo - Liberacionismo	.545	6.283	1.894	-3.675	4.766	.288	10	.779

Prueba 13

Contraste de medias de los esquemas de Razonamiento Moral entre tres tipos de instituciones (Públicas administración no autónoma, públicas administración autónoma y particulares administración privada)

Prueba Paramétrica

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Esquema1	Between Groups	21.029	2	10.515	.058	.943
	Within Groups	88662.418	492	180.208		
	Total	88683.447	494			
Esquema2	Between Groups	2314.950	2	1157.475	5.151	.006
	Within Groups	110548.389	492	224.692		
	Total	112863.340	494			
Esquema3	Between Groups	2176.597	2	1088.299	5.220	.006
	Within Groups	102573.722	492	208.483		
	Total	104750.319	494			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable		(I) TipoInstitución	(J) TipoInstitución	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
							Lower Bound	Upper Bound
Esquema1	Bonferroni	Públi. Admón. No autónoma	Púb. Admón autónoma	.14798	1.41896	1.000	-3.2606	3.5566
			Partic. Admón. Privada	-.70692	2.32526	1.000	-6.2926	4.8788
		Públi. Admóm. Autónoma	Públicas administración no autónoma	-.14798	1.41896	1.000	-3.5566	3.2606
			Particu. Admón. Privada	-.85490	2.51945	1.000	-6.9071	5.1973
		Particu. Admón. Privada	Públi. admóm no autónoma	.70692	2.32526	1.000	-4.8788	6.2926

			Públi. Admóm. Autónoma	.85490	2.51945	1.000	-5.1973	6.9071
	Tamhane	Públi. admóm no autónoma	Públi. Admóm. Autónoma	.14798	1.35895	.999	-3.1205	3.4165
			Particu. Admón. Privada	-.70692	2.47394	.989	-6.8504	5.4366
		Públi. Admóm. Autónoma	Públi. admóm no autónoma	-.14798	1.35895	.999	-3.4165	3.1205
			Particu. Admón. Privada	-.85490	2.61976	.984	-7.3108	5.6010
		Particu. Admón. Privada	Públi. admóm no autónoma	.70692	2.47394	.989	-5.4366	6.8504
			Públi. Admóm. Autónoma	.85490	2.61976	.984	-5.6010	7.3108
Esquema2	Bonferroni	Públi. admóm no autónoma	Públi. Admóm. Autónoma	4.63555*	1.58444	.011	.8294	8.4417
			Particu. Admón. Privada	-2.14776	2.59644	1.000	-8.3849	4.0894
		Públi. Admóm. Autónoma	Públi. admóm no autónoma	-4.63555*	1.58444	.011	-8.4417	-.8294
			Particu. Admón. Privada	-6.78331*	2.81327	.049	-13.5413	-.0253
		Particu. Admón. Privada	Públi. admóm no autónoma	2.14776	2.59644	1.000	-4.0894	8.3849
			Públi. Admóm. Autónoma	6.78331*	2.81327	.049	.0253	13.5413
	Tamhane	Públi. admóm no autónoma	Públi. Admóm. Autónoma	4.63555*	1.66854	.018	.6167	8.6544
			Particu. Admón. Privada	-2.14776	2.76603	.826	-9.0226	4.7270
		Públi. Admóm. Autónoma	Públi. admóm no autónoma	-4.63555*	1.66854	.018	-8.6544	-.6167
			Particu. Admón. Privada	-6.78331	3.03420	.085	-14.2362	.6696
		Particu. Admón. Privada	Públi. admóm no autónoma	2.14776	2.76603	.826	-4.7270	9.0226
			Públi. Admóm. Autónoma	6.78331	3.03420	.085	-.6696	14.2362

Esquema3	Bonferroni	Públi. admóm no autónoma	Públi. Admóm. Autónoma	-4.33213*	1.52623	.014	-7.9984	-.6658
			Particu. Admón. Privada	2.65575	2.50103	.866	-3.3522	8.6637
		Públi. Admóm. Autónoma	Públi. admóm no autónoma	4.33213*	1.52623	.014	.6658	7.9984
			Particu. Admón. Privada	6.98788*	2.70990	.031	.4782	13.4976
		Particu. Admón. Privada	Públi. admóm no autónoma	-2.65575	2.50103	.866	-8.6637	3.3522
			Públi. Admóm. Autónoma	-6.98788*	2.70990	.031	-13.4976	-.4782
	Tamhane	Públi. admóm no autónoma	Públi. Admóm. Autónoma	-4.33213*	1.53170	.015	-8.0177	-.6466
			Particu. Admón. Privada	2.65575	2.11958	.518	-2.5846	7.8961
		Públi. Admóm. Autónoma	Públi. admóm no autónoma	4.33213*	1.53170	.015	.6466	8.0177
			Particu. Admón. Privada	6.98788*	2.35673	.012	1.2244	12.7514
		Particu. Admón. Privada	Públi. admóm no autónoma	-2.65575	2.11958	.518	-7.8961	2.5846
			Públi. Admóm. Autónoma	-6.98788*	2.35673	.012	-12.7514	-1.2244

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Prueba 13 A

Contraste de medias de los esquemas de Razonamiento Moral entre tres tipos de instituciones (Públicas administración no autónoma, públicas administración autónoma y particulares administración privada)

Prueba No Paramétrica

NPar Tests

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Esquema1	495	27.2011	13.39855	.00	70.00
Esquema2	495	39.6297	15.11517	.00	80.00
Esquema3	495	27.5439	14.56177	.00	70.00
TipoInstitución	495	1.40	.624	1	3

Kruskal-Wallis Test

Ranks

	TipoInstitución	N	Mean Rank
Esquema1	Públi. admóm no autónoma	336	247.42
	Públi. Admóm. Autónoma	122	247.49
	Particu. Admón. Privada	37	254.93
	Total	495	
Esquema2	Públi. admóm no autónoma	336	257.13
	Públi. Admóm. Autónoma	122	214.55
	Particu. Admón. Privada	37	275.43
	Total	495	
Esquema3	Públi. admóm no autónoma	336	239.46
	Públi. Admóm. Autónoma	122	279.74
	Particu. Admón. Privada	37	220.92
	Total	495	

Test Statistics[a,b]

	Esquema1	Esquema2	Esquema3
Chi-Square	.094	9.443	8.575
df	2	2	2
Asymp. Sig.	.954	.009	.014

Test Statistics[a,b]

	Esquema1	Esquema2	Esquema3
Chi-Square	.094	9.443	8.575
df	2	2	2
Asymp. Sig.	.954	.009	.014

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: TipoInstitución

Prueba 14

Contraste de medias de los tipos de Ideología Educativa entre dos conjuntos de instituciones (Administración no autónoma y Administración autónoma y privada)

T-Test

Group Statistics

	TipoInst2	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Fudamentalismo	Públi. admóm no autónoma	336	-1.87	6.092	.332
	Administración autónoma y privada	159	-3.19	6.648	.527
Racionalismo	Públi. admóm no autónoma	336	1.70	6.166	.336
	Administración autónoma y privada	159	1.51	6.351	.504
Conservadurismo	Públi. admóm no autónoma	336	3.83	5.770	.315
	Administración autónoma y privada	159	2.42	6.591	.523
Liberalismo	Públi. admóm no autónoma	336	12.43	4.862	.265
	Administración autónoma y privada	159	12.24	4.901	.389
Liberacionismo	Públi. admóm no autónoma	336	4.54	5.995	.327
	Administración autónoma y privada	159	5.92	5.763	.457
Anarquismo	Públi. admóm no autónoma	336	.55	6.601	.360
	Administración autónoma y privada	159	1.67	6.647	.527

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Fudamentalismo	Equal variances assumed	1.332	.249	2.190	493	.029	1.323	.604	.136	2.510
	Equal variances not assumed			2.123	287.122	.035	1.323	.623	.096	2.550
Racionalismo	Equal variances assumed	.147	.701	.322	493	.748	.193	.599	-.985	1.370
	Equal variances not assumed			.319	302.024	.750	.193	.606	-.999	1.385
Conservadurismo	Equal variances assumed	2.200	.139	2.426	493	.016	1.412	.582	.269	2.555
	Equal variances not assumed			2.314	276.279	.021	1.412	.610	.211	2.613
Liberalismo	Equal variances assumed	.010	.919	.417	493	.677	.196	.469	-.726	1.117
	Equal variances not assumed			.416	307.968	.678	.196	.471	-.730	1.121
Liberacionismo	Equal variances assumed	.724	.395	-2.410	493	.016	-1.374	.570	-2.494	-.254

	Equal variances not assumed			-2.444	321.495	.015	-1.374	.562	-2.479	-.268
Anarquismo	Equal variances assumed	.013	.908	-1.763	493	.079	-1.122	.637	-2.374	.129
	Equal variances not assumed			-1.758	308.203	.080	-1.122	.638	-2.379	.134

Prueba 15

Contraste de medias entre los tipos ideológicos Liberalista, Conservadurista y Liberacionista para las instituciones públicas de administración no autónoma

T-Test muestras pareadas

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Conservadurismo	3.83	336	5.770	.315
	Liberalismo	12.43	336	4.862	.265
Pair 2	Liberalismo	12.43	336	4.862	.265
	Liberacionismo	4.54	336	5.995	.327
Pair 3	Conservadurismo	3.83	336	5.770	.315
	Liberacionismo	4.54	336	5.995	.327

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Conservadurismo & Liberalismo	336	.413	.000
Pair 2	Liberalismo & Liberacionismo	336	.450	.000
Pair 3	Conservadurismo & Liberacionismo	336	.373	.000

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	Conservadurismo – Liberalismo	-8.601	5.813	.317	-9.225	-7.977	-27.124	335	.000
Pair 2	Liberalismo – Liberacionismo	7.890	5.773	.315	7.270	8.509	25.052	335	.000
Pair 3	Conservadurismo – Liberacionismo	-.711	6.592	.360	-1.419	-.004	-1.978	335	.049

Prueba 15 A

Contraste de medias entre los tipos ideológicos Liberalista, Conservadurista y Liberacionista para el conjunto de instituciones de administración autónoma y privada

T-Test muestras pareadas

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Conservadurismo	2.42	159	6.591	.523
	Liberalismo	12.24	159	4.901	.389
Pair 2	Liberalismo	12.24	159	4.901	.389
	Liberacionismo	5.92	159	5.763	.457
Pair 3	Conservadurismo	2.42	159	6.591	.523
	Liberacionismo	5.92	159	5.763	.457

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Conservadurismo & Liberalismo	159	.447	.000
Pair 2	Liberalismo & Liberacionismo	159	.314	.000
Pair 3	Conservadurismo & Liberacionismo	159	.151	.057

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	Conservadurismo - Liberalismo	-9.818	6.211	.493	-10.791	-8.845	-19.931	158	.000
Pair 2	Liberalismo - Liberacionismo	6.321	6.287	.499	5.336	7.305	12.678	158	.000
Pair 3	Conservadurismo - Liberacionismo	-3.497	8.073	.640	-4.761	-2.232	-5.462	158	.000