

Formación de Ciudadanía en la Escuela dentro de la Transición Democrática: ¿Promover Escalas de Valores o el Desarrollo del Razonamiento Moral?

Citizenship Shaping in Schooling within Democratic Transition: Promoting Value Scales or the Development of the Moral Reasoning?

Roberto Anaya-Rodríguez *
Elizabeth Ocampo-Gómez

Universidad Veracruzana

Este artículo examina procesos de formación de competencias cívicas y desarrollo de valores en un documento del sector educativo del Estado de Chihuahua. Exponemos conceptos como democracia, transición y consolidación, participación política, ciudadanía y educación. La información empírica se obtuvo de dos indagaciones realizadas en 2007 y 2012 sobre ciertas caracterizaciones de esos valores y competencias en estudiantes y profesores de secundaria, y estudiantes de licenciatura. Usamos un método cuantitativo para obtener información sobre el razonamiento moral y la ideología educativa. Encontramos en las muestras estudiadas la posibilidad de lograr una participación política y social dentro de un sistema político estable, correspondiente a una democracia materializada en instituciones. Sin embargo concluimos que el momento sociopolítico mexicano actual, no corresponde con tal nivel de participación. Finalmente proveemos una discusión teórica basada en la ideas de Kohlberg (1997) sobre la disyuntiva de promover escalas de valores o el desarrollo moral.

Descriptores: Educación moral, Ciudadanía, Democracia, Política educativa, Valores.

This article examines the shaping of civic competencies and the development of values in a document from the educational sector in the State of Chihuahua. We present concepts such as democracy, transition and consolidation, political participation, citizenship, and education. The empirical information was obtained from two inquiries carried out in 2007 and 2012 about certain characterizations of those values and competencies in junior high students and professors, and university students. We used a quantitative method to obtain information about the moral reasoning and the educational ideology. The studied samples showed up a possibility to achieve a political and social participation by the professors and students within a stable political system that would correspond to democratic institutions. However, we concluded that the current Mexican socio-political epoch does not correspond with such level of participation. Finally, we provide a theoretical discussion based on the ideas of Kohlberg (1997) about the dilemma of promoting value scales or the moral development.

Keywords: Moral education, Citizenship, Democracy, Educational policy, Values.

Artículo vinculado y financiado con el proyecto de investigación: R. Anaya-Rodríguez (Dir.) (2015) Competencias Cívicas y Éticas en la Formación de Ciudadanía dentro del Sistema Educativo y la transición democrática. Secretaría de Educación Pública. PRODEP.DSA/103.5/14/7147.

Introducción

Actualmente la sociedad mexicana se encuentra en un proceso de transición y consolidación política de un régimen autoritario a un régimen democrático. Dicho proceso aún no puede apreciarse con una dinámica progresiva consistente que nos permita anticipar el logro de una forma de vida política y social de régimen democrático. En este sentido, pueden identificarse un conjunto de aspectos y sub procesos económicos, sociales o culturales implicados en un cambio político de una magnitud tan importante y de una dinámica bastante compleja. Uno que puede considerarse 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. Asimismo, 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, así como por los modelos de participación que han experimentado. La familia, la escuela, la comunidad, son espacios donde las personas ensayan y aprenden la manera en que han de conducirse en su vida cotidiana: individual y social. De ellos, la educación formal escolarizada supone uno de los procesos de socialización más amplios e influyentes de grandes sectores de la población. 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 orientados a promover el desarrollo económico, político y social por medio de la educación (UNDP, 2013).

Por lo tanto, ocuparse del sistema educativo y del tipo de educación que éste provee a la ciudadanía, en medio de una coyuntura social y política 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, e igualmente el tipo de ciudadanos que hoy en día se encuentran educando a los futuros actores políticos y sociales de dicha sociedad. Además, significa ser conscientes de que un sistema educativo que ha funcionado por varias décadas dentro de un régimen autoritario, debe hacer cambios significativos para poder ofrecer en el presente un escenario pertinente para la formación de futuros ciudadanos, así como un espacio adecuado para que las personas que se están profesionalizando como los futuros educadores, cuenten con las destrezas necesarias para tal fin.

En este orden de ideas, la educación básica continúa siendo uno de los principales medios para la socialización de los individuos, en particular en cuanto a procesos colectivos que implican una participación plural. Y la formación de los profesores que impartirán dicha educación, es una de las prioridades de cualquier sistema educativo. La reflexión de este trabajo considera que dentro de un régimen de gobierno autoritario, un sistema educativo reproduce las dinámicas políticas y sociales de dicho régimen, y que dicho sistema educativo 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 de dicho régimen. Además, estos procesos deben superar el nivel del discurso político oficial y la generación de políticas o programas para tal fin, y llegar al nivel de aplicación en las dinámicas cotidianas que dentro de la escuela, como espacio de convivencia social se llevan a cabo.

En México a partir del año 2000 con la alternancia en el Poder Ejecutivo Federal se inició un período más concreto sobre la vida política y social de transición y consolidación democráticas. El estado de Chihuahua en este contexto puede circunscribirse como uno de los primeros estados en manifestar estas tendencias nacionales al ganar el Partido Acción Nacional (PAN) la gubernatura del estado en 1992, ya que a nivel nacional el primer gobierno estatal panista se verificó en Baja California en el año 1989 (Comité Directivo Estatal del PAN, 2012). En este sentido las dinámicas políticas y sociales que vivió el Estado de Chihuahua resultan representativas de posteriores dinámicas nacionales. Por ejemplo, con la alternancia en el año 2000 del ejecutivo federal, se realizaron planteamientos concretos sobre la implementación de programas de formación cívica y ética; iniciando en educación primaria con el Programa Integral de Formación Cívica y Ética, y posteriormente en educación secundaria con el Programa de Formación de Ciudadanía hacia una Cultura de la Legalidad (Gómez-Morín, 2004). Estos programas se extendieron en el siguiente sexenio en el Programa Sectorial de Educación, que planteaba en sus objetivos no sólo realizar cambios al currículo, sino transformar el ambiente escolar (SEP, 2007). Una situación semejante se había verificado anteriormente a nivel estatal en Chihuahua en el año de 1996, cuando producto de estos fenómenos se presentaron dinámicas sin precedentes en el sistema educativo estatal:

En primer lugar, el inicio del nuevo federalismo educativo que entrega la operación, y consecuentemente la responsabilidad política de la educación básica y normal al gobierno estatal. En segundo lugar, un proceso de alternancia política que consiste en la llegada al gobierno estatal de un gobernador de un partido de oposición, específicamente del PAN. En tercer lugar, las consecuencias del conflicto entre el gobierno estatal y la dirigencia magisterial, especialmente con la de la sección 42, que representa al magisterio estatal. (Loera, 1998, p.1)

En este contexto y con la intención de hacer frente a dichas dinámicas, se implementaron estrategias distintas a las convencionales; así en 1996 la Dirección de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Chihuahua creó la Coordinación de Investigación y Desarrollo Académico (CIyDA), la cual emprendió un proyecto de investigación en materia educativa con la perspectiva de generar procesos participativos en materia de política educativa, basada en aportaciones de la sociedad, generación de conocimiento producto de investigaciones y análisis sistemático de los resultados. El producto de estas estrategias se vio materializado en un proyecto inédito en materia de política pública educativa en la historia de la educación en el Estado de Chihuahua, nombrado el “Plan Estratégico del Sector Educativo en el Estado de Chihuahua 1997 – 2005” (PESEEECh 1997-2005), así como en los 21 compromisos para el siglo 21 que éste plantea. Igualmente, los componentes de dicho plan fueron retomados para la elaboración por parte de la sección 42 del SNTE del documento “Plan Estatal de Educación” para el periodo de gobierno 1998-2004 (Loera, 1998). Sin embargo, existen en la década posterior pocos estudios sobre los resultados del PESEEECh para revisar los planteamientos expuestos, las acciones tomadas y evaluar avances o retrocesos en el Sistema Estatal de Educación (Almeida, 2009, 2011, 2012).

De los 21 compromisos del PESEEECh 1997–2005, dos son considerados antecedentes directos de la temática que aborda el presente trabajo. Dichos compromisos se contemplaron en función de una descripción de la situación que imperaba en ese momento, así como de una meta prospectiva. El compromiso uno, buscaba el desarrollo de valores, competencias y conocimientos que les permitiera a los estudiantes de

educación básica realizarse como personas dignas y promover una vida colectiva democrática. Mientras que el compromiso dos se orientaba a que las escuelas fueran centros de vida comunitaria democrática, competentes para consolidar la capacidad de decisión de sus autoridades, maestros y padres de familia. En la asunción de estos compromisos se partía de dos premisas; por un lado, de la asociación del grado de escolaridad con mayor consciencia de la libertad y de los valores de la convivencia democrática –situación que había que reforzar por medio del incremento en el grado de educación de la población-. Y por otro lado, de la caracterización de las escuelas típicas de educación básica como centros donde se ejerce un autoritarismo excluyente de las propias autoridades, maestros y padres de familia.

El presente trabajo considera del PESEECh la temática en discusión sobre los procesos de formación de competencias y desarrollo de valores para una convivencia democrática, realizando una propuesta al respecto y ofreciendo información empírica de dos investigaciones entre el 2007 y el 2012. Aborda la disyuntiva de promover escalas de valores o el desarrollo moral en el escenario de la transición a la democracia dentro del marco institucional de la escuela, y se estructura en tres secciones. En la primera se presentan conceptos centrales al planteamiento como: la democracia, transición y consolidación en un régimen político y social; participación política, ciudadanía y educación formal. En la segunda sección, se discute la disyuntiva de la promoción de escalas de valores o estimular el desarrollo moral, analizando los aportes de la teoría del desarrollo moral y las perspectivas de participación ciudadana que se encuentran implícitas en la discusión. En la tercera sección, se presentan los resultados de los dos estudios realizados, así como la correspondiente discusión y conclusiones.

1. Fundamentación Teórica

1.1. La democracia como sistema político y social. Transición y consolidación

Los conceptos presentados en esta sección no suponen un planteamiento unívoco, se han identificado de utilidad para el momento histórico, social y político; pero sin duda se pueden llevar al debate conceptual, aunque no es la intención del presente trabajo.

Con relación a la democracia, sea como régimen político o pauta de convivencia en una sociedad a sus diferentes niveles, ésta se presume como la caracterización más deseable de la vida política de las sociedades. No 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 Lincoln durante la guerra civil Estadounidense, sin duda contiene elementos esenciales para definir este término, sin embargo la complejidad de las sociedades actuales ha sobrepasado las definiciones concretas de un concepto basto y con una historia que se remonta al menos al siglo V a.C.

Así, al hablar de democracia se debe distinguir entre una noción prescriptiva y otra descriptiva, haciendo referencia a un ideal y a una realidad respectivamente. En donde la versión idealista se constituye en un referente obligado, cuando se 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).

Considerando la democracia en primer lugar como la unión de dos conjuntos, integrados por ideales y realidades respectivamente; se asume no sólo en una forma de gobierno o régimen político sino en una forma de vida que asegura condiciones de igualdad y libertad de los ciudadanos (Cansino, 2009; O'Donnell, 2001); donde interactúan diversos grupos, sectores y elites que deberán participar políticamente en la inclusión de sus intereses y exposición de sus demandas (Sartori, 1994; Touraine, 2002); y donde la participación se encuentre 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, p. 45). En esta concepción se destaca la importancia de la convivencia entre la diversidad de individuos, grupos, ideas, intereses e instituciones; al igual que la interrelación entre éstos y el Estado, incluida la dinámica de asignación de poder por parte de la ciudadanía, y las limitaciones que ésta debe imponer al Estado. Se consideran así tres dimensiones sustanciales de la democracia: la limitación del poder, la representatividad de los actores políticos y la ciudadanía (Touraine, 2000). Siendo el ejercicio de ésta última, la dimensión desde donde se proyectarán los diferentes actores políticos y sociales en la búsqueda de sus intereses particulares y colectivos, y desde donde se ejercerán las acciones igualmente individuales o colectivas para limitar el poder y exigir la rendición de cuentas.

Con respecto a la transición de un régimen político autoritario a otro democrático y su posterior consolidación; se considera un proceso complejo, que implica la superación de problemáticas políticas, económicas, sociales y culturales, por lo que no existe una certidumbre de que este proceso tenga sólo un tipo de resultado: que una sociedad se convierta en una democracia consolidada. También, se pueden presentar retornos a la autocracia y el autoritarismo, al amparo de figuras populistas, militares, nacionalistas e incluso que las sociedades 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, 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).

Así, la transición política se considera 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 permiten 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). Y a la consolidación democrática como "el proceso de reforzamiento, afirmación y robustecimiento del sistema democrático, encaminado a aumentar su estabilidad, su capacidad de persistencia y a contrarrestar y prevenir posibles crisis" (Morlino, 1986, p.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, por el contrario, parece prolongarse un período de incertidumbre democrática con retornos al autoritarismo. En esa ocasión la mayoría de los ciudadanos inscritos en el padrón electoral, expresaron, en un hecho sin precedentes históricos, un claro deseo de modificar el régimen político prevaleciente. La presidencia

de la república mostró una alternancia histórica en el poder con el triunfo del PAN, 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 por el PAN, el Partido Revolucionario Institucional (PRI) y el Partido de la Revolución Democrática (Political Database of the Americas, 2013).

Esos resultados de alguna manera indicaron la preferencia de la ciudadanía porque los partidos políticos asumieran una dinámica democrática en la vida política del país. Sin embargo, desde entonces y a casi tres lustros de distancia, el proceso de transición y consolidación a la democracia se ha visto envuelto en diversas circunstancias políticas, económicas y sociales que obstaculizan un desarrollo deseable, lo que ha generado una fuerte percepción de incertidumbre en la sociedad sobre el curso de dicho proceso. Así, en México después de la alternancia en el año 2000 y un segundo sexenio panista, se observa según un estudio de la Corporación Latinobarómetro (2011) una inconformidad manifiesta de satisfacción con la democracia: un 3.8% muy satisfecho, un 18.8% más bien satisfecho, un 46.9% no muy satisfecho y un 25.8% nada satisfecho. También, en las elecciones presidenciales del 2012 se presentó el regreso del PRI al poder ejecutivo federal, partido que fuera desplazado por medio de la alternancia antes referida.

1.1.1. La participación política de la ciudadanía en la transición democrática

Para interactuar en una sociedad con la pretensión de consolidarse como democracia, las personas 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 se considera el concepto de ciudadanía.

Con relación a las demandas que una persona afronta al desempeñarse en un medio democrático social, podemos identificar en el concepto de ciudadanía según Marshall y Bottomore (2005), la articulación de tres elementos: civil, político y 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 o grupales (Huerta, 2009). El elemento social, incluye toda la variedad de elementos de seguridad social y el derecho de una herencia social y cultural, dentro de la cual estarían los sistemas educacionales, de salud pública y otros de beneficio social (Marshall y Bottomore, 2005); pero igualmente comprende la apropiación 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.

De los tres elementos anteriores, el civil y el social se encuentran representados en un conjunto de instituciones que dentro de una democracia aseguran tales condiciones para el funcionamiento de la sociedad. En ellos, los miembros de la sociedad cuentan con un conjunto de derechos y beneficios en una forma pasiva; es decir, de manera general no requieren realizar ningún mérito particular para ser acreedores de ellos, el simple hecho de ser miembros de una sociedad nacional supone su garantía. Se podría esgrimir una

semejante característica para el elemento político, sin embargo, aquí habría que agregar una característica adicional. El ejercicio o uso del beneficio tanto del componente civil como del social no supone en sentido estricto algún riesgo inminente de pérdida o modificación. Mientras que en elemento político sí; pues es por medio del ejercicio de los derechos que éste comprende, que se posicionan y legitiman los intereses individuales y/o colectivos, así como la competencia por los espacios de poder para conseguirlos. En este caso, la participación política de las personas en toda la extensión de la esfera pública, plantea formas de limitación del poder del Estado, de representación de diversos grupos y sectores sociales así como de sus intereses. Esta participación ejercerá influencia directa en la configuración de los diferentes derechos y obligaciones que suponen los tres elementos componentes de la ciudadanía. 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, p. 99). Desde esta perspectiva, 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). 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 la mayoría de la población no tiene acceso a los niveles educativos medio y superior; donde la participación política y el ejercicio de la ciudadanía sobre todo de los sectores marginados ha sido históricamente muy precario y desalentado; y finalmente en sociedades donde el proceso de transición y consolidación democráticas urge el ejercicio de una ciudadanía con habilidades de discusión, crítica, acción y posicionamiento político.

1.1.2. Configuración de la ciudadanía desde el espacio educativo

En el caso de la educación como institución social, es importante enmarcar primeramente una concepción de Educación, donde si bien por un lado se la puede considerar desde una perspectiva clásica como

... la acción que ejercen las generaciones adultas sobre aquellas otras que no han alcanzado aún el grado de madurez necesario para la vida adulta. Siendo su objetivo suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que de él exigen tanto la sociedad política global como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. (Durkheim, 2002, p. 17).

Por otro lado, en una perspectiva más dinámica la educación también es apreciada como instrumento imprescindible para la transmisión de los nuevos valores. (Bernal, 1998, p. 133, exponiendo a Rousseau). Además, su concepción no debe detenerse en lo que Paulo Freire (1970, pp. 71-95) denomina una concepción bancaria; la cual considera que el educador es quien siempre educa, quien sabe, quien piensa, quien habla, quien disciplina, quien elige y prescribe, quien identifica la autoridad del saber con la autoridad funcional; mientras los educandos son quienes reciben el conocimiento que es depositado en ellos, quienes no saben, son los objetos pensados, quienes deben escuchar dócilmente, quienes son disciplinados, quienes siguen las prescripciones, quienes deben adaptarse a las determinaciones de los primeros, etc. Por el contrario, debe avanzar a una concepción liberadora, en la que se realiza un esfuerzo permanente a través del cual las personas van percibiendo críticamente cómo está siendo el mundo en el que se encuentran, y cómo están siendo ellas en él; esta es una educación en la que educadores y educandos se hacen

sujetos de su proceso, superando el intelectualismo alienante, el autoritarismo del educador y la falsa conciencia del mundo.

Una concepción liberadora y democrática de la educación, visualiza un proceso que 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 y que 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.

En otro aspecto, la educación formal ha sido transformada significativamente por la visión de la Modernidad, misma que supone la aplicación de un método que nos permite eliminar el error y la confusión para acceder al dominio de la verdad (Najmanovich y Dabas, 1995). En este sentido, se espera que las personas, sujetos de la tarea de la educación, sean objetivas, que observen el mundo desde afuera de sí mismas, que cumplan con reglas, que se comporten como debe ser. En general bajo esta visión se han construido los planes académicos de los diferentes niveles escolares, desde los básicos hasta los universitarios, incluyendo los de las escuelas para maestros; para ello ha sido necesaria la elaboración de estrategias uniformadoras de las personas bajo la influencia de la educación. En estos elementos conceptuales, entre otros, es en los que subyace la idea de la escuela obligatoria, sobre todo en el sentido que ésta debe ajustarse, sea pública o privada, a una reglamentación para poder ser reconocida por el Estado, convirtiéndose así en una institución social; la cual no sólo debería quedar bajo la dirección del Estado, sino de diversos grupos de la sociedad distribuidos desde los espacios nacionales hasta los contextos regionales y locales.

De alguna forma lo que en realidad se ha conseguido es la normatización de las experiencias de las personas que son educadas, para que éstas puedan coincidir en una visión uniforme producto de percepciones entrenadas para tal fin. Bajo esta visión de la educación, en la que se concibe un desapego de la naturaleza esencial del ser humano, subjetividad y diversidad; se instaura la idea de que las emociones, las pasiones y la imaginación deberían ser dominadas al igual que la naturaleza (Najmanovich y Dabas, 1995). Entonces las personas deberían ser educadas para su inserción en una sociedad en la que sus instituciones estarían actuando bajo esa misma noción de la racionalidad: guiadas por la objetividad y buscando el bienestar de todos sus miembros. Bajo esta perspectiva, una sociedad movida por la objetividad del conocimiento sería suficiente para la existencia de una progresiva equidad entre sus integrantes.

Sin embargo, el poder no tiene objetividad, no es racional, no puede ser estudiado y humanizado por la investigación y experimentación objetiva de la Modernidad, pues el poder rara vez sirve a intereses diferentes al suyo propio. Por ejemplo, para el caso de la educación formal, sobresale la construcción de un “valor social” que se ha instaurado sólidamente y el cual es muy cuestionable en relación al aporte que hace a la vida en sociedad. La referencia es a la “Competitividad” (Petrus-Rotger, 1998), producto de la comparación entre las diversas habilidades de los alumnos, y facilitada por la normalización de los sistemas de enseñanzas y la instalación de patrones de aprendizaje planteados y exigidos a los estudiantes. Resulta claro que no es lo mismo la formación de ciudadanos competentes para afrontar los retos que la complejidad de la vida social plantea en cada momento, a crear ciudadanos competitivos que basen sus acciones y convivencias con los demás en la óptica de ganar o perder, donde el ganar cuenta con

amplio reconocimiento social y el perder se asocia a incapacidad o debilidad; y por consiguiente, un recurso básico en esta dinámica será la obtención del triunfo por cualquier vía, incluso la de la violencia física o simbólica.

“La escuela es una sociedad en miniatura, un microcosmos en el que se dan los conflictos presentes en la sociedad” (Petrus-Rotger 1998, p. 39). De ahí la importancia de considerar a la escuela y a las relaciones que a su interior se verifican, como elementos importantes para la conformación de una sociedad orientada a la convivencia social y política democrática. Tradicionalmente la educación formal ha contado con el compromiso moral de fungir como uno de los motores sustanciales del desarrollo de las personas (DOF, 1917, Artículo 3º entrada base y fracción II incisos a y c.), sin embargo este compromiso se mantiene frecuentemente en un número amplio de instituciones sólo a nivel de discurso. A pesar de que la educación formal en nuestra sociedad se encuentra cargada de problemas, estigmas y 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. La infraestructura a nivel nacional y local con la que cuenta, las dimensiones de los recursos que percibe, los volúmenes de la población que pasan por ella; son algunos de los elementos sin duda importantes para considerar a la educación formal como un elemento clave en la formación de ciudadanos para una real vida democrática.

Asimismo, se requiere que las instituciones de la educación formal asuman el papel de servicio a las necesidades de la comunidad a la que sirven y no que se encuentren exigiendo que las comunidades se adecuen a satisfacer las exigencias de un sistema educativo divorciado de la realidad social apremiante. No es nuevo el debate sobre pensar realmente (y no quedar sólo en el discurso) la educación más allá del entrenamiento para aprehensión de conocimientos académicos; de concebir una reconceptualización

...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, p. 162).

Puesto que el sistema escolar es un abanico muy amplio; primaria, secundaria, preparatoria, profesional, postgrados, educación pública y privada, urbana y rural, etc.; lograr una educación que favorezca los procesos sociales y políticos de transición y consolidación democráticas en cualquier nivel educativo, exige un largo proceso de cambio de actitudes, valores y hábitos, tanto en autoridades educativas, padres de familia, profesores y alumnos, como en el sistema mismo. En este sentido, los profesores juegan un papel fundamental en todos los niveles educativos, no de manera exclusiva, pero sin duda constituyen el recurso más importante y valioso de un sistema educativo. Igualmente, la educación básica (primaria y secundaria) se constituye en el espacio educativo al que mayor número de personas en nuestro país tiene acceso, y por consiguiente uno que demanda especial atención en la investigación educativa. En el caso de México a nivel nacional en el año 2010 el promedio de escolaridad de la población de 15 años y más era de 8.6 grados, y los porcentajes de población de este mismo rango de edad con algún grado aprobado en educación básica 55.7%; mientras que en educación media y superior oscilaba alrededor del 17% (INEGI, 2011). Asimismo, los años de la educación básica en la formación de las personas, se convierten en un tiempo determinante en la formación de ciudadanía. Por ejemplo en la etapa de la

adolescencia, en la cual la persona asume diferentes roles en busca de una identidad propia, una disyuntiva entre “confusión de roles versus identidad” (Erikson, 1997); y donde comienza a acceder a un desarrollo cognitivo propio de la lógica formal (Inhelder y Piaget, 1972), lo que supone la capacidad de utilizar el razonamiento crítico como elemento de evaluación tanto de sus acciones como de las figuras de autoridad con quienes interactúan, a saber los maestros.

En esta dinámica, es donde los estudiantes comienzan a realizar sus primeros ejercicios de empoderarse de sus propios espacios, derechos, juicios, e incluso contemplan con sentido crítico el actuar de los profesores; quienes se asumen frecuentemente como la autoridad incuestionable y la norma establecida para contextualizar derechos y obligaciones de ambas partes en la relación. Aquí encontramos la esencia de la riqueza del espacio educativo formal; un contexto donde se puede educar para la democracia, donde es factible realizar el ejercicio de la práctica conjunta de la autoridad con una población que se involucre activamente en que sus necesidades sean atendidas. Alentando la concepción de una cooperación obligada de la autoridad para el bienestar de la comunidad, en este caso la escuela; pero igualmente la responsabilidad de la contribución personal, en este caso los alumnos. Consecuentemente las experiencias que en este sentido se proyecten para los diferentes niveles escolares deberán concebirse de acuerdo a las distintas etapas de vida de los estudiantes, sean estos niños, adolescentes o jóvenes, y deberán ser consistentes a lo largo de las distintas etapas escolares.

Con relación a las ideas anteriores; más allá de los variados factores que afectan los procesos educativos, y de las diversas influencias que al interior de un aula se permean desde la correspondiente estructuración de un sistema educativo; los profesores tienen un espacio de acción propio, donde por medio de la dinámica que generan al interior del salón de clases, aportan elementos importantes para la formación cívica de sus estudiantes. En este sentido y con respecto al tema que nos ocupa en este trabajo, es significativo preguntarse: ¿resulta más congruente con el proceso social y político de implementación de la democracia en nuestro país, transmitir un conjunto de valores y códigos éticos provenientes de las experiencias y perspectivas de cada uno de los profesores; o promover los espacios y dinámicas pertinentes, para que los estudiantes avancen en su propio desarrollo moral y ejerciten la construcción de valores y códigos éticos que favorezcan las dinámicas democráticas sustentadas en la pluralidad y el compromiso social de sus grupos, escuelas y comunidades?

1.2. ¿Desarrollo moral o escalas de valores?

Cuando se relaciona la educación con la moral es común encontrar a manera de esquemas de acción educativa la promoción de determinados valores, e incluso de escalas valorales, que evidentemente han sido construidas o elegidas para afrontar ciertas situaciones contextuales, con la finalidad de que dichas elecciones o escalas construidas sean un recurso eficaz para el desarrollo social de un grupo de individuos, instituciones o sociedad en particular. Sin embargo, qué sucede cuando los valores privilegiados o las escalas difundidas han comenzado a asumir una posición tradicionalista; es decir, que se encuentren gozando de un significativo nivel de estabilidad en un contexto determinado; pero al mismo tiempo dicho contexto se encuentra en tiempos de cambio y agitación, de tal suerte que los valores privilegiados o las escalas construidas comienzan a ser incapaces de representar las nuevas configuraciones de intereses legítimos de los mencionados grupos, instituciones o sociedades (Stephenson, 2001). Por ejemplo en los

contextos escolares pero no privativos de ellos, las diferencias generacionales suelen implicar la naturalización de estructuras valorales y relaciones de poder con imposiciones de la visión de la realidad (Ruiz, 2009). Este entorno de cambio, de diversas maneras se ha convertido en la característica distintiva de nuestras sociedades actuales; y en el caso de México, el momento histórico actual que corresponde a la transición de un régimen político y social en búsqueda del logro de la democracia, da cuenta clara de ello.

¿Cuánto tiempo se requiere para que una configuración valoral de un determinado contexto pueda reorganizarse para convertirse en una herramienta que permita el desarrollo armonioso de las diferentes partes o individuos que interactúan en ese contexto? Pero más allá de una dimensión temporal a la que es bastante complicado responder, ¿cómo será definida la nueva configuración valoral?, ¿será proyectada e implantada por un grupo particular que tenga acceso a hacer reorientaciones valorales a nivel de Instituciones?, ¿serán inducidas por los medios electrónicos masivos de comunicación, seguramente atendiendo a sus intereses particulares? o tal vez ¿serán construidas en la interacción cotidiana a distintos niveles de la sociedad, de los diferentes grupos sociales, de las características contextuales de determinada población, grupo o institución? de tal manera que se vaya configurando una nueva orientación valoral que dé respuesta efectiva a las demandas que surjan.

En relación con los cuestionamientos anteriores, ¿qué certeza puede existir de que una nueva orientación valoral, privilegiará la justicia en cuanto a equidad, y al valor de la vida, en particular de la vida humana, pero igual de toda otra forma de vida, por sobre otro tipo de intereses, sean éstos políticos, económicos y/o tecnológicos? Es decir, que cuando en la diversidad de experiencias a que una persona o grupo pueden estar expuestos exista un conflicto de valores, se resuelva identificando cuáles son los derechos de una persona o grupo, y sean equilibrados con los derechos de otras personas o grupos implicados. En esencia esta es la propuesta a la que apunta el modelo teórico del desarrollo moral, explícito en la siguiente sección, cuando se aborda el asunto de la educación moral (Hersh, Paolito y Reimer, 1988). Apostar por favorecer el desarrollo moral en un ambiente de interacción en comunidad, en lugar de promover una particular estructura valoral, para que cuando una configuración valoral se vea rebasada por la realidad contextual, ésta pueda reconfigurarse en base a la justicia y equidad.

... ¿con qué derecho los profesores enseñan valores a sus estudiantes? Si por valores un profesor entiende aquello que es relativo a cada persona –aquello que cada persona estima como resultado de su propia individualidad –, ¿con qué derecho pueden enseñarse a otros tales valores? Entonces, enseñar valores implicaría enseñar los propios valores del profesor a estudiantes que han desarrollado o deberían estar desarrollando valores propios. Si por valores un profesor entiende aquello que es transmitido por la sociedad a todos sus miembros, entonces ¿cómo decide legítimamente el profesor que los valores transmitidos por la sociedad son lo que se deben enseñar a los estudiantes? Dada la diversidad de valores existentes en la sociedad moderna ¿cómo deciden los profesores cuáles son los valores básicos que deben enseñarse en la escuela?. (Kohlberg, Power y Higgins 1997, p. 28)

Es necesario señalar, que el desarrollo moral se encuentra mediado por una diversidad de factores y escenarios a lo largo de la vida de las personas. Por ello, en el presente trabajo considerando la diversidad de los factores implicados, se dirige el foco hacia algunos de los cuales pueden afectar de una manera más o menos uniforme a amplios grupos de personas; así como a escenarios donde por la propia naturaleza social de los mismos y por su función institucional, se favorezca la construcción de valores pertinentes para atender a las necesidades de interacción de nuestra sociedad.

Desde la perspectiva expuesta, se considera al espacio escolar como un escenario cardinal para el desarrollo de capacidades, aptitudes y acciones, que faciliten la construcción de ciudadanos capaces de interactuar con la diversidad de intereses y valores que confluyen en nuestra sociedad; concibiendo al bienestar colectivo como el desarrollo de la misma. De manera particular, la interacción que se genera entre los profesores y los alumnos ya sea al interior del aula o en el medio escolar más amplio, resulta uno de los ejes más importantes en la formación de los futuros ciudadanos; pues en dicha interacción se configura en buena medida la forma de relación de los futuros ciudadanos con las figuras de autoridad social y política. Entonces, el propio desarrollo moral del profesor se convierte en un tema fundamental como se explica a continuación.

Los primeros trabajos sobre intervenciones educativas realizados desde una perspectiva cognitivo-evolutiva con la intención de favorecer el desarrollo moral, se basaron en la creación de conflictos y la estimulación del proceso para adoptar un posicionamiento con respecto a dicho conflicto; esto por medio del proceso de discusión moral de las diversas posturas, y por la introducción de elementos que favorecieran la perspectiva de un estadio de desarrollo moral inmediato superior al propio del grupo en que se trabaja. Esta estrategia, donde el desarrollo moral del profesor era trascendente, se seguía ya desde la línea del trabajo de Blatt y Kohlberg (1975). A consecuencia del desarrollo de estos programas se ha logrado identificar que para intervenir con eficacia no sólo a nivel cognitivo sino también de acción, es necesario hacer evolucionar la estructura de los valores del grupo (atmósfera moral) dentro del cual se produce generalmente la conducta (Díaz-Aguado y Medrano, 1995; Lazarte, 2005). Esto implica considerar con especial atención en la formación inicial del profesorado, el desarrollo de la capacidad crítica de los futuros docentes, aspecto clave en la transformación cultural, creencias y actitudes que la educación en tanto institución demanda continuamente (Krichesky, Martínez-Garrido, Martínez-Peiret, García, Castro y González 2011).

La evolución en la estructura de los valores del grupo, fue uno de los principales efectos del programa de escuelas de comunidad justa (una descripción detallada del trabajo enfocado en la comunidad justa se puede ver en Kohlberg et al., 1997); donde precisamente se favorecía el desarrollo de sentido de comunidad, o atmósfera moral del grupo. Aquí resulta importante describir una serie de conceptos que traen claridad a cuál es el enfoque de la comunidad justa. Así se plantea entender como comunidad justa, una cultura de la escuela, basada en una concepción específica tanto de la comunidad como de la justicia. En esta perspectiva la comunidad se encuentra formada por relaciones valoradas como fines en sí mismas; y no son sólo relaciones impersonales, atomísticas y mecanicistas valoradas como medios para fines que están fuera de las relaciones, lo que sería la característica de otro tipo de organización societaria, por ejemplo asociación (Kohlberg et al., 1997).

Bajo estas descripciones, las escuelas secundarias parecen más asociaciones que comunidades, pues los estudiantes van a la escuela voluntariamente o con alguna coerción de la familia o el Estado, para adquirir los conocimientos que se cree facilitarán su futura participación en roles laborales, familiares y políticos. Es así como, “las relaciones formales entre los estudiantes en el aula suelen ser competitivas y las relaciones entre profesor y estudiante se basan en gran medida en un sistema de intercambios de notas y promociones por el trabajo y disciplina en clase” (Kohlberg et al., 1997, p. 124). Sin embargo para la perspectiva de Kohlberg, que es compartida en este trabajo, las escuelas pueden brindar oportunidades para que se desarrolle una

comunidad en ellas, regularmente fuera del currículum escolar formal; por ejemplo mediante actividades extracurriculares en el comedor y en los recreos, de tal forma que no se pierda la oportunidad de ejercicio de la autonomía valoral, pero no en función de una sujeción del comportamiento con base en sanciones asignadas a la actuación divergente y con respecto a la estructura valoral dominante (Fuente, 2009).

La noción del espacio educativo como una comunidad justa, parte de concebir a la Comunidad con una cultura de organización societaria, donde las relaciones personales y colectivas se valoran en sí mismas y tienen tanta prioridad que los miembros están dispuestos a hacer sacrificios personales en pro de la vida en común; donde pertenecer a una comunidad exige vivir de acuerdo con normas relativas al compartir, a la abnegación y a la responsabilidad colectiva. Mientras que en el caso de la Justicia, ésta se plantea en función de un estado de equidad, donde las necesidades de los estudiantes, al igual que la de los profesores sean tomadas seriamente, dando primacía al valor de la equidad, antes que al valor de la autoridad adulta. Estos elementos plantearían que para contar con una escuela justa, se requiere alentar tanto a profesores como a estudiantes a adoptar un rol activo para hacer justa la escuela, incluir los intereses de diferentes segmentos de personas que asumen valores distintos y buscar un equilibrio más que una disyuntiva entre lo bueno versus lo justo, el comunitarismo versus liberalismo (Díaz-Bazo, 2009). En esta dirección, se está planteando básicamente una educación para la justicia, dentro de una noción de democracia educacional, donde la justicia entre el profesor y el alumno, significa participar de una comunidad en que se toman decisiones axiológicas en forma compartida y equitativa (Kohlberg et al., 1997). Este apuesta de las escuelas de comunidad justa, que durante la década anterior recibiera diversas críticas por su excesivo optimismo antropológico, está siendo retomada de nueva cuenta bajo la perspectiva de un contexto más apropiado en cuanto a la implementación de prácticas de educación moral en contextos horizontales y participativos más dialogantes, donde la nueva tecnología digital juega, sin duda, un papel importante (Linde, 2009; Díaz-Bazo, 2009).

Resulta previsible que una propuesta de esta naturaleza coloque en un estado de nerviosismo y oposición a la gran mayoría de profesores, en particular de aquellos que conviven con adolescentes, dentro de las escuelas secundarias y preparatorias, pero incluso no es aventurado señalar que semejantes reacciones se producirían en secciones de cuerpos académicos de educación primaria y superior, así como en diversas autoridades educativas. Es muy probable que las anteriores reacciones provengan de la petición implícita a docentes y directivos que dejen de lado la seguridad de estar en una posición de autoridad incuestionada y se abran a las vicisitudes de la toma de decisiones democrática; y es que en cierto sentido cuando se encuentran bien asentados modelos de gobierno autoritario y de alienación de los estudiantes, se pueden esperar temores fundados de un gobierno de la muchedumbre o de una tiranía de la mayoría estudiantil (Kohlberg et al., 1997).

En este sentido, una visión mesurada que favorezca el desarrollo tanto de estudiantes como profesores, así como de la institución misma, llevaría a plantearse el siguiente cuestionamiento: ¿cuáles son las razones morales para excluir prácticamente a los estudiantes de toda la toma de decisiones si puede demostrarse que poseen capacidad para tomar ciertas decisiones que no crearían conflicto, en medida significativa, con sus propios intereses o con los derechos de los otros (incluyendo profesores)? Al responder este cuestionamiento también es importante considerar que “desde una visión evolutiva,

respetar la autonomía de los jóvenes, de todos modos permite que los profesores que diseñan un currículum pasen por alto algunas de las preferencias de los estudiantes, si son incompatibles con su desarrollo en el largo plazo” (Kohlberg et al., 1997, p. 45). Así, resulta importante señalar que la visión del presente trabajo, es la de ahondar en el estudio de la realidad contextual de la educación formal en el nivel básico (estudiantes y profesores) en nuestra sociedad particular y en el momento actual; con la finalidad de identificar un espacio de oportunidad que permita pensar en determinadas acciones tanto para estudiantes como profesores, que faciliten el desarrollo moral de los primeros, y el ejercicio planificado y progresivo de una vida en comunidad justa de ambos, que asimismo pueda trascender los límites de la escuela; considerando además que la meta de una educación evolutiva no consiste en acelerar el paso de una etapa a otra, o en que se avance lo más rápido posible, pues probablemente haya puntos normativos óptimos de transición evolutiva dentro de cada cultura; más bien la educación evolutiva intenta evitar el retardo de etapas. (Kohlberg et al., 1997). A continuación se describirá de manera más puntual la teoría del desarrollo moral, la cual sustenta la perspectiva de la escuela como una comunidad justa, y la formación de un particular tipo de ciudadanía.

1.2.1. La Teoría del desarrollo moral de Kohlberg

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 el desarrollo moral no termina en las edades que Piaget había estudiado; y que al contrario acontecen en él cambios estructurales importantes en la adolescencia. 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, p. 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, donde la educación como proceso de estimulación intencionado es importante (Schmelkes, 2004).

Un primer aspecto del razonamiento 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. Entonces 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 et al., 1988). Con ello se plantea al razonamiento 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 hacia una visión integral de la persona. Igualmente en relación a la 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 el razonamiento moral,

razonamiento prosocial y la empatía (Retuerto, 2002; Retuerto-Pastor, Pérez-Delgado y Mestre-Escriva, 2004).

En un segundo aspecto con relación al concepto de razonamiento moral y a pronunciarse por su desarrollo en lugar de promover escalas de valores, es que una buena cantidad de personas piensan en la moralidad en términos de los valores que han adquirido de su entorno social; entonces, se considera que una persona tiene valores y por lo tanto se supone que una persona moral obre de acuerdo con esos valores (Hersh et al., 1988). Sin embargo, esta perspectiva no contempla qué pasa cuando los valores de una persona entran en conflicto, entonces ¿cómo decide qué valor privilegiará sobre otros? De esta manera, cuando entran en conflicto en la persona dos valores, ésta se enfrenta a un dilema moral, en el que tiene que escoger entre dos derechos; entonces la persona somete tal dilema a un proceso de operación cognitiva, aunque se pueda experimentar como una crisis emocional aterradorante.

En función de las ideas anteriores, se expone que el ejercicio del razonamiento 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 et al., 1988). En esto podemos observar claramente la importancia de que la persona cuente con un desarrollo moral a niveles o estadios que privilegien valores que faciliten la convivencia social, pero también la justicia y la democracia. Así, no es que el ejercicio del razonamiento 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.

Con respecto a los conceptos básicos de la teoría, específicamente el juicio moral se define como “la operación cognitiva por la que la persona decide cuáles de sus valores deben prevalecer sobre otros cuando están en conflicto” (Pérez-Delgado y García-Ros, 1991, p. 76). Razonamiento moral y juicio moral se emplean de manera indistinta para referirse a la capacidad de valorar fundamentalmente la conducta correcta o justa en situaciones de conflicto. Consecuentemente al concepto, es esencial plantear la cuestión de si unos juicios morales son más adecuados que otros. Kohlberg plantea que algunos valores preceden a otros y que algunos modos de sopesar derechos o exigencias en una situación de conflicto moral son mejores que otros (Hersh et al., 1988, p. 76). 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. Entonces, además de contar con un conjunto de valores a promocionar 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 su adaptación a los contextos externos y a una congruencia interna.

Los niveles y estadios del desarrollo moral de acuerdo al planteamiento teórico de Kohlberg se presentan de forma abreviada en la tabla 1, donde también se incluyen los esquemas propuestos por Rest (1990). Una descripción extensa de los estadios del juicio moral se puede ver en Kohlberg (1992), Hersh et al., (1988, pp. 53-70) y Barba (2004, pp. 64-66). El nivel I o Preconvencional con una perspectiva individualista concreta del propio interés; involucra los estadios 1 y 2 que van desde la orientación hacia el castigo y la obediencia, hasta una moralidad individualista de los 10 a los 12 años. El nivel II o Convencional con una perspectiva de miembro de la sociedad; involucra los estadios 3 y

4 que implican una moralidad de concordia interpersonal entre los 12 y 18 años, y una moralidad de la ley, el orden social y el gobierno que es el estadio dominante más común entre los adultos. Y el nivel III o Postconvencional con una perspectiva anterior a la sociedad, no relativa o de razonamiento moral de principios; involucra los estadios 5 y 6 que implican una moral de contrato social aceptado razonada y críticamente en función de su utilidad, hasta una moral de principios éticos universales auto-escogidos que trasciende las sociedades concretas (Hersh et al., 1988).

Atendiendo al proceso de crítica y reconfiguración del modelo, en el enfoque neokohlbergiano la estructura de los seis estadios se flexibiliza y se ubica mayor atención a la naturaleza social de la moralidad. Los estadios se agrupan en tres esquemas: El de interés personal correspondiente a los estadios 2 y 3, mismo que se desarrolla en la infancia y deja de ser central hacia los 12 años. El esquema de mantenimiento de las normas, correspondiente al estadio 4 que representa el descubrimiento de la sociedad y el más grande avance cognitivo de la adolescencia. Y finalmente el esquema de razonamiento de moral de principios, que involucra a 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; Barba, 2001 y 2004; Rest, 1990; Kohlberg, 1992)

Tabla 1. Niveles y estadios de razonamiento moral

NIVEL I. PRECONVENCIONAL		NIVEL II. CONVENCIONAL		NIVEL III. POSTCONVENCIONAL	
Estadio 1 Moral heterónoma con orientación de castigo-obediencia	Estadio 2 Moral individualista Fines instrumentales y de intercambio	Estadio 3 Moral de expectativas interpersonales mutuas. Relaciones y conformidad interpersonal.	Estadio 4 Moral de sistema social Aceptación del propio deber y aceptación de las leyes	Estadio 5 Moral del contrato social en función de utilidad y derechos individuales	Estadio 6 Moral de principios éticos universales
	Esquema 1		Esquema 2	Esquema 3	
	Interés personal		Mantenimiento de normas	Razonamiento de principios democráticos	

Fuente: Elaboración propia con información tomada de Barba (2004), Rest (1993) y Rest et al., (2000).

Una vez expuestos los elementos relativos al desarrollo moral se puede hacer una exposición de la relación de los niveles de desarrollo moral con la participación en la convivencia democrática. La moralidad convencional hace factible la participación política y social de las personas cuando éstas se encuentran interactuando en un sistema político estable y con una democracia materializada en instituciones políticas y sociales esenciales para tal fin (Kohlberg, 1987; Sartori, 1994; Dahl, 1996; Kohlberg et al., 1997; Colby). Lo anterior es posible porque en los estadios 3 y 4 la orientación moral fundamental que subyace al comportamiento, sobre todo en el estadio 4, es la perspectiva de dar sostenimiento a las leyes actuales y mantener el funcionamiento de la sociedad en el presente porque se comprende y valora que tal sostenimiento de la ley es benéfico para todos. Si bien en esta moralidad ya se establece una distinción entre los puntos de vista e intereses interpersonales, grupales y los sociales colectivos, existe la tendencia a considerar que éstos son o deberían ser comunes, y por lo tanto la sociedad está funcionando como debería hacerlo, siendo la equidad la aplicación uniforme de la ley.

Este nivel de desarrollo moral es el horizonte propio de la educación primaria y de la secundaria. Desde finales del nivel secundario y de la educación media en adelante, los sujetos, si su desarrollo cognitivo avanza hacia el pensamiento formal y si viven experiencias que promueven su evolución a una perspectiva moral superior, comienzan a elaborar juicios morales del nivel postconvencional, que son fundamentales para las dinámicas de participación en una sociedad, donde se construyen instituciones de diversa naturaleza que den soporte consistente a los valores de la democracia y, más específicamente que estén orientadas por el reconocimiento y el respeto de los derechos humanos, que son los indicadores más elevados de vida democrática. Así, los niveles 5 y 6 del desarrollo moral suponen una aceptación de contrato social razonada y crítica en función de su utilidad y del respeto de los derechos individuales, con evolución hacia la perspectiva de principios morales universales provenientes del conjunto de los derechos, y sobre todo, con la aceptación de la dignidad de la persona como principio anterior a toda ley; es decir, la persona es reconocida como fin. En esta perspectiva, se contempla que la modificación de reglas, leyes e instituciones debe darse en función de las personas poseedoras de los derechos, y de esta forma se reconoce el sustento axiológico de todas las exigencias de la democracia. Las prácticas democráticas son, entonces, sustentadas en una moral postconvencional.

2. Método

En función de los elementos hasta aquí presentados, y bajo la óptica de que un elemento esencial en la formación de ciudadanía de los estudiantes del sistema educativo son los profesores, se presentan resultados de un estudio realizado en Ciudad Juárez en 2007, donde se contrasta el desarrollo moral de los profesores y de sus estudiantes en una muestra de escuelas secundarias en la entidad; y otro estudio realizado en las ciudades de Juárez y Chihuahua en 2012 donde se analiza el desarrollo moral de futuros educadores (estudiantes de educación de diversas instituciones). En ambos estudios se parte de la premisa que es preferible buscar el desarrollo moral de los estudiantes, con la finalidad de que puedan ir configurando las propias escalas de valores que atiendan a la realidad contextual, no sólo propia sino igualmente de la comunidad o sociedad en que se integran. Esto en lugar de promover las escalas de valores propias o particulares de profesores o instituciones, que si bien en un momento particular son adecuadas para la convivencia social, no se encuentran preparando a los estudiantes y/o futuros profesores para las dinámicas vertiginosas de cambio social que hoy en día de manera general experimentan las sociedades, y de manera particular para el contexto de transición hacia un régimen democrático que nuestro país vive.

En los dos estudios, la variable del razonamiento moral se midió mediante el juicio moral o crítico que el individuo realiza y establece 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 *Defining Issues Test* (DIT). Este cuestionario 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 el manual para el DIT (Rest, 1990; Barba, 2004). Este *test* consta de seis historias que presentan problemas socio-morales y miden el nivel del razonamiento crítico, el sujeto evalúa 12 alternativas

por dilema en una escala de cinco niveles para la resolución del problema planteado. En la presente investigación se trabajó con la versión abreviada que consta solamente de tres historias, además el instrumento está diseñado para identificar del estadio 2 al 6.

Con los resultados que arroja el DIT se elaboraron perfiles de razonamiento moral de las poblaciones participantes, identificando su estadio predominante y los valores relativos del resto de los estadios, considerando los esquemas de razonamiento moral (tabla 1): esquema 1 de interés personal (estadios 2 y 3), esquema 2 de mantenimiento de normas (estadio 4) y esquema 3 de razonamiento de principios democráticos (estadios 5 y 6). Los tipos y configuraciones de las muestras de los estudios se presentan a continuación.

Para la realización del primer estudio (escuelas secundarias en 2007) se configuró una muestra dirigida por criterio (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 30). Con base en la Investigación para la Elaboración de un Plan de Acción Social Concertado en Ciudad Juárez (INCIDE SOCIAL, 2006), se seleccionaron cuatro escuelas ubicadas en las zonas norte 1, norte 2 y el primer cuadro; dos ubicadas en la zona poniente, una en la zona centro poniente y otra en la zona sur. Ubicando originalmente como unidad de análisis al tipo de institución escolar, ocho escuelas, cuatro de nivel socioeconómico medio y cuatro de nivel socioeconómico bajo. Se seleccionaron a su interior muestras representativas de 45 alumnos, y en el caso de los profesores, aquellos que tuvieron la oportunidad y disposición de participar en función de la recomendación de los directivos de cada centro escolar. Sin embargo, en este estudio no se abordan las diferencias entre instituciones, se considera como unidad de análisis la categoría de profesor o alumno, y centramos el foco de análisis en los aspectos generales de la teoría del desarrollo moral. Una vez eliminados los cuestionarios no válidos, la muestra quedó configurada en número de casos, categoría y grado de estudios como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Composición de la muestra del estudio en escuelas secundarias 2007

	<i>N</i>	<i>HOMBRES</i>	<i>MUJERES</i>	<i>RANGO DE EDAD</i>	<i>NÚMERO DE CASOS POR ESCOLARIDAD (N)</i>
Alumnos	290	141	149	11 – 16	1o grado = 96 2o grado = 100 3er grado = 94 Normalista = 9
Profesores	73	30	43	24 – 85	Licenciatura = 56 Posgrado = 8
Totales (N)	363	171	192		

Fuente: Elaboración propia.

En este primer estudio los resultados se presentan en función de las siguientes categorías de análisis: edad y nivel de estudios para los profesores, por sexos para alumnos y profesores, primero de manera independiente y después para la muestra general; y por esquemas de interacción social igualmente para alumnos y profesores, orientándose el análisis a las correlaciones con el razonamiento moral y a los contrastes entre los esquemas del mismo.

En el caso del segundo estudio en 2012 (estudiantes de educación de semestres 5º al 8º) también se configuró una muestra dirigida por criterio (Hernández et al., 2006), implicando a diversas instituciones formadoras de profesores y representativas en el estado de Chihuahua, públicas y privadas, del subsistema estatal o federal (Siete

instituciones). Al igual que en el estudio anterior, para este trabajo no es el foco central las diferencias entre instituciones, el análisis se centra mayormente sobre la teoría del desarrollo moral. Una vez eliminados los casos que no cumplieron criterios de validez la muestra quedó configurada como se presenta en la tabla 3.

Tabla 3 Configuración de la Muestra por Instituciones y por sexo. Estudio en 2012

	Normal Superior	UPN	Normal del Estado	UACJ	Instituto Teresiano	CCU	Univer. Tec Milenio
Hombres	31	16	22	18	1	3	1
Mujeres	34	127	106	104	7	15	10
Total	65	143	128	122	8	18	11
<i>Total (N)</i>							<i>495</i>

Nota: UPN (Universidad Pedagógica Nacional Unidad 82). UACJ (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez). CCU (Centro Cultural Universitario).

En el estudio 2012 se presentan los resultados en función de las siguientes categorías de análisis: edad, nivel de estudios y género con esquemas de interacción social; igualmente orientando el análisis a las correlaciones con el razonamiento moral y a los contrastes entre esquemas del mismo. En el siguiente apartado los resultados se presentarán en el mismo orden, primero los resultados para el estudio en escuelas secundarias en 2007 y posteriormente los correspondientes a estudiantes de nivel superior en 2012; asimismo, las pruebas o tipos de análisis se especifican en cada segmento.

3. Resultado de Dos Estudios en el Estado de Chihuahua

3.1. Estudio en escuelas secundarias con estudiantes y profesores en el año 2007

Con respecto a este estudio, para el segmento de profesores y la correlación entre la edad y cada uno de los tres esquemas del razonamiento moral se utilizó la prueba producto momento de Pearson (tabla 4). El único valor que se observa estadísticamente significativo es la correlación positiva con el esquema 2 de mantenimiento de normas ($r=.222 \alpha=.05$). Mientras que en el caso del nivel de escolaridad igualmente con una correlación producto momento de Pearson, no se observó alguna correlación significativa.

Tabla 4. Correlación producto momento de Pearson del razonamiento moral con variables socio demográficas. Muestra profesores 2007

VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS	RAZONAMIENTO MORAL		
	Esquema 1	Esquema 2	Esquema 3
Edad	,021	,222(*)	-,190
Nivel de Estudios	-,066	-,070	,165

Nota: (**) Significativa al nivel 0.01; (*) Significativa al nivel 0.05.

Con respecto a la caracterización del razonamiento moral para los alumnos, de manera general se observa que el esquema 2 de mantenimiento de normas se presenta como el dominante estadísticamente, tanto sobre el esquema 1 de interés personal ($t_{(289)}= 4,478 p\leq,05$), como sobre el esquema 3 de razonamiento de principios democráticos ($t_{(289)}=19,802; p\leq,05$). Siendo el segundo esquema con mayor puntaje el de interés

personal al ser superior estadísticamente al esquema 3 ($t_{(289)}=13,42$; $p\leq,05$), como se muestra en la tabla 5.

Por otro lado, cuando la muestra de alumnos se desagrega por sexos, en el caso de los hombres como en el caso de las mujeres se observa, el mismo predominio del esquema 2 de mantenimiento de normas sobre el esquema 1 de interés personal, hombres ($t_{(140)}=2,699$; $p\leq,05$) y mujeres ($t_{(148)}=3,649$; $p\leq,05$); y sobre el esquema 3 de razonamiento de principios, hombres ($t_{(140)}=16,507$ $p\leq ,05$), y mujeres ($t_{(148)}=12,095$; $p\leq,05$). Asimismo se mantiene la superioridad del puntaje del esquema 1 de interés personal sobre del esquema 3 de razonamiento de principios, para hombres ($t_{(140)}=10,698$; $p\leq,05$), y para mujeres ($t_{(148)}=8,380$; $p\leq,05$).

Además, cuando se contrastan las medias de los esquemas entre los subgrupos de hombres y mujeres, se observa una única diferencia significativa en el esquema 3 de razonamiento de principios donde el puntaje obtenido por las mujeres resulta superior al obtenido por los hombres ($t_{(288)}=2,120$; $p\leq ,05$).

Tabla 5. Razonamiento Moral de Alumnos 2007

	ESQUEMA 1	T(SIG) 1 Y 2	ESQUEMA 2	T(SIG) 2 Y 3	ESQUEMA 3	T(SIG) 1 Y 3
Alumnos general	34,56	***	40,65	***	17,95	***
Hombres	36,17	***	41,64	***	16,55	***
t(sig)					***	
Mujeres	33,04	***	39,72	***	19,28	***

Fuente: Esquemas de Interacción Social. Estudio en Ciudad Juárez (2007). Nota: Contraste de medias por prueba “t” alfa 0,05. Sig (***) Diferencia significativa entre medias.

En cuanto a la caracterización del razonamiento moral para los profesores, para la muestra general se observa que el puntaje del esquema 2 de mantenimiento de normas es superior estadísticamente, tanto al esquema 1 de interés personal ($t_{(72)}= 7,757$; $p\leq,05$), como al esquema 3 de razonamiento de principios democráticos ($t_{(72)}=5,170$; $p\leq ,05$). Mientras que entre los puntajes del esquema 1 de interés personal y el esquema 3 de razonamiento de principios no se observa diferencia estadística, como se presenta en la tabla 6.

Cuando la muestra de profesores se desagrega por sexos, en el caso de los hombres como en el caso de las mujeres se observa el mismo comportamiento de los puntajes, donde el esquema 2 de mantenimiento de normas es superior sobre el esquema 1 de interés personal, en hombres ($t_{(29)}=6,271$; $p\leq,05$) y en mujeres ($t_{(42)}=5,026$; $p\leq,05$); siendo también superior sobre el esquema 3 de razonamiento de principios, en hombres ($t_{(29)}=6,846$; $p\leq,05$), y en mujeres ($t_{(42)}=2,441$; $p\leq,05$). Mientras que entre los puntajes del estadio 1 de interés personal y estadio 3 de razonamiento de principios no se presenta diferencia estadística. Igualmente, cuando se contrastan las medias de los tres esquemas entre los subgrupos de hombres y mujeres, no se presenta ninguna diferencia significativa estadísticamente.

Un tercer análisis se realizó contrastando los puntajes de los esquemas de interacción social entre el grupo de alumnos y el grupo de profesores, en donde se distinguen dos aspectos (tabla 7). Primero, con respecto a las diferencias entre esquemas al interior de cada grupo; mientras que en el grupo de alumnos existe una diferencia estadística entre los esquemas 1 de interés personal y el esquema 3 de razonamiento de principios, donde resulta superior el esquema 1 ($t_{(289)}=13,422$; $p\leq,05$) . En el grupo de los profesores se presenta un menor puntaje en el esquema 1 en contraste con el esquema 3, y ya no se

observa diferencia estadística entre ellos, como se presenta en la tabla 3. Segundo, al contrastar cada uno de los esquemas entre ambos grupos; en el esquema 1 de interés personal el puntaje del grupo de alumnos es superior estadísticamente al de los profesores ($t_{(361)}=5,85$; $p\leq,05$), mientras que en el esquema 3 de razonamiento de principios sucede lo contrario, el puntaje obtenido por el grupo de alumnos es inferior al del grupo de profesores ($t_{(361)}=-6,142$; $p\leq,05$), siendo el esquema 2 de mantenimiento de normas el único en el que no se observa una diferencia estadística significativa entre ambos grupos.

Tabla 6. Razonamiento Moral de Profesores 2007

	ESQUEMA 1	T(SIG) 1 Y 2	ESQUEMA 2	T(SIG) 2 Y 3	ESQUEMA 3	T(SIG) 1 Y 3
Prof. general	24,22	***	43,26	***	27,60	
Hombres	24,53	***	46,75	***	24,42	
t(sig)						
Mujeres	24,00	***	40,82	***	29,82	

Fuente: Esquemas de Interacción Social. Estudio en Ciudad Juárez (2007).

Nota: Contraste de medias por prueba "t" alfa 0,05. Sig (***) Diferencia significativa entre medias.

Tabla 7. Razonamiento Moral Alumnos y Profesores 2007

	ESQUEMA 1	T(SIG) 1 Y 2	ESQUEMA 2	T(SIG) 2 Y 3	ESQUEMA 3	T(SIG) 1 Y 3
Alumnos	34,56	***	40,65	***	17,95	***
t(sig)	***				***	
Profesores	24,22	***	43,26	***	27,6	

Fuente: Esquemas de Interacción Social. Estudio en Ciudad Juárez (2007).

Nota: Contraste de medias por prueba "t" alfa 0,05. Sig (***) Diferencia significativa entre medias.

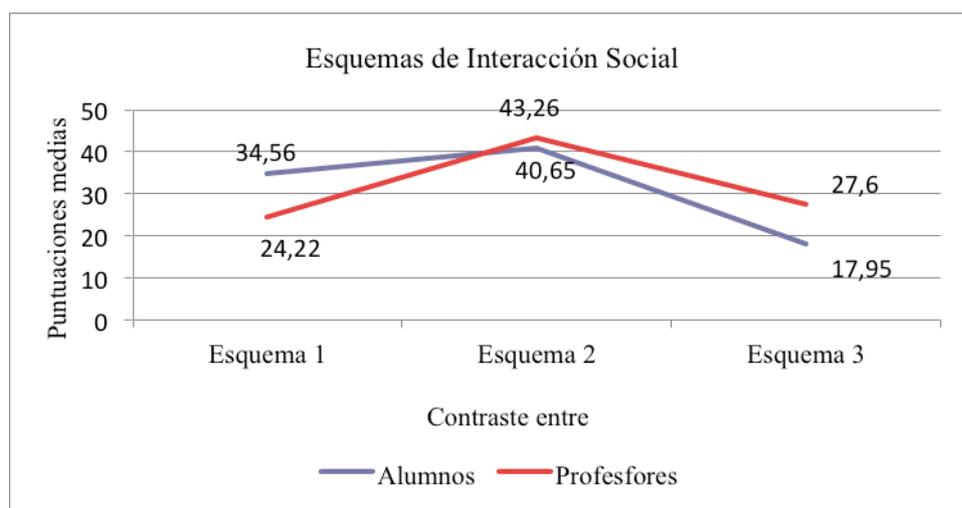


Figura 1. Razonamiento Moral de Alumnos y Profesores en 2007

Fuente: Elaboración propia.

También se observa una caracterización de interés en la comparación entre alumnos y profesores. Mientras que en los esquemas 1 de interés personal y esquema 3 de razonamiento de principios se observan diferencias significativas a favor de alumnos en

el primer caso, y a favor de profesores en el segundo; el esquema 2 de mantenimiento de normas no muestra una diferencia significativa; lo que plantearía que la muestra de alumnos estudiada cuenta con un nivel de desarrollo, en este esquema, igual al de la población de profesores estudiada. Es decir, los alumnos han alcanzado un nivel igual al de los adultos (tabla 7 y figura 1).

3.2. Estudio en instituciones universitarias con estudiantes del área de educación en el año 2012

Para el estudio en 2012 sobre estudiantes universitarios del área de educación, el primer análisis fue de correlación producto momento de Pearson entre la edad y cada uno de los tres esquemas del razonamiento moral (tabla 8). 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. Con respecto al nivel de estudios, la correlación entre esta variable y los esquemas de razonamiento moral (tabla 8), 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 estadístico.

Tabla 8. Correlación producto momento de Pearson entre esquemas razonamiento moral y variables socio demográficas. Muestra general 2012

VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS	RAZONAMIENTO MORAL		
	Esquema 1	Esquema 2	Esquema 3
Edad	-,020	-,075	,059
Nivel de Estudios	-,026	-,113(*)	,144(**)

Nota: (**) Significativa al nivel 0.01, (*) Significativa al nivel 0,05.

Con respecto al análisis del razonamiento moral en función del sexo de los participantes, 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.

En el análisis del perfil por esquemas del razonamiento moral para la muestra general (figura 2) 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 el esquema 2 mostró ser estadísticamente superior tanto al esquema 1, $t(494)= 10,293$; $p\le,01$; como al esquema 3, $t(494)= 11,578$; $p\le,01$. Esta misma caracterización se observa en el caso de los profesores del primer estudio presentado en este trabajo.

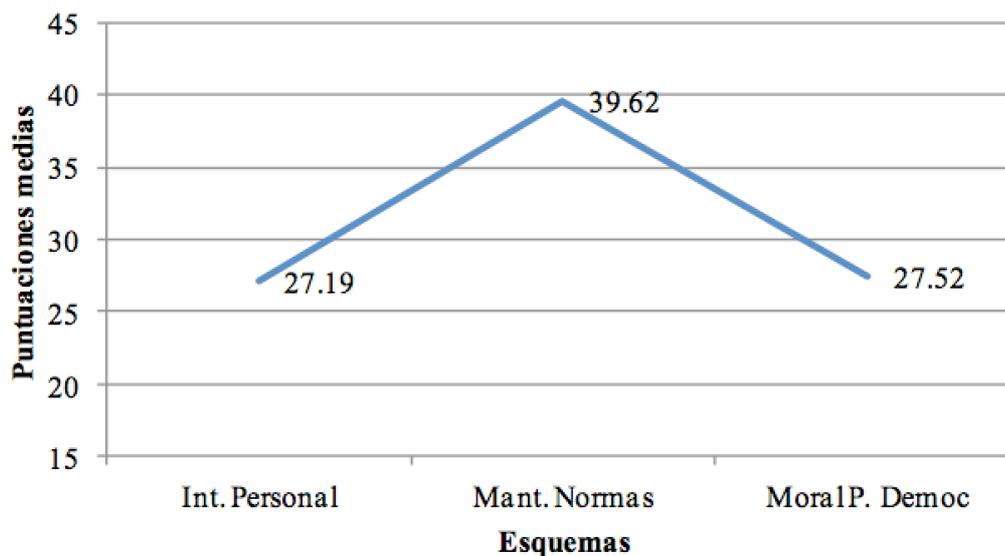


Figura 2 Esquemas de Razonamiento Moral. Perfil de la muestra general 2012

Fuente: Elaboración propia.

Para 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, en cuyos resultados del 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, sí se aprecia (tabla 9) una correlación negativa significativa entre estos esquemas ($r = -.449$, $p \leq .01$).

Tabla 9. Correlación del contraste de medias entre esquemas de Razonamiento Moral para la muestra general 2012 (pareadas)

		N	CORRELACIÓN	SIG.
Par 1	Esquema2 y Esquema3	495	-.550	.000
Par 2	Esquema3 y Esquema1	495	-.449	.000
Par 3	Esquema1 y Esquema2	495	-.401	.000

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión

Con respecto al primer estudio (escuelas secundarias en 2007), en el caso de los profesores la correlación positiva observada entre la edad y el esquema 2 resulta interesante para el planteamiento de este trabajo, ya que al robustecerse (en la muestra estudiada) un esquema de mantenimiento de normas, esta situación podría estar matizando la perspectiva de los profesores sobre su propia participación cívica en el contexto social, así como la de sus alumnos; asumiendo que la sujeción a la estructura y normatividad social actual es la participación óptima esperada. Con respecto al nivel de escolaridad al interior de cada subgrupo (alumnos y profesores), los estudios de otras investigaciones en este rubro, regularmente marcan una correlación positiva entre el nivel educativo y el razonamiento moral, lo cual se observará en el segundo caso de análisis de este trabajo. Sin embargo en este primer caso es importante considerar el valor de $n=8$ del segmento de profesores con estudios de posgrado, al igual que la corta

diferencia en la edad (5 años) entre los estudiantes, como aspectos que pueden influir en la manifestación de tales correlaciones.

En los resultados de este primer estudio, se pueden observar aspectos confirmatorios del enfoque cognitivo-evolutivo de la teoría del desarrollo moral. Variables como edad y grado de escolaridad inciden de manera positiva en el desarrollo de la moralidad (Rest, 1990; Rest y Narvaez, 1994; Rest et al., 1999; Barba, 2004). En este sentido, resulta consecuente que entre la muestra de alumnos y profesores, estos segundos cuenten con un mayor desarrollo moral postconvencional o de esquema 3 de razonamiento de principios (tabla 7). Con respecto al género, regularmente esta variable no marca diferencia en los niveles del desarrollo moral como se puede observar en el caso del grupo de profesores en la tabla 6 (Barba, 2002 y 2004; Anaya, 2009; Barba y Matías, 2005); mientras que en el grupo de los alumnos se observa una diferencia en los niveles postconvencionales o de esquema 3 de razonamiento de principios a favor de las mujeres, misma que puede estar sujeta a la maduración anticipada de mujeres sobre hombres en esta etapa del desarrollo de la adolescencia (tabla 5).

En los contrastes de este primer estudio (2007) expuestos en la figura 1, se observan dos cuestiones interesantes. Por un lado, el razonamiento moral postconvencional (esquema 3 razonamiento de principios) de los profesores presenta una superioridad estadísticamente significativa sobre el de los estudiantes (tabla 7). Esta situación resulta comprensible tan sólo en virtud de la maduración que suponen los procesos de desarrollo cognitivo y moral en función de una historia de vida y escolar más amplia. Pero también significa, que los profesores cuentan con un desarrollo moral que les da la oportunidad de estimular el propio desarrollo de sus alumnos hacia los niveles que ellos han logrado. Por otro lado, en el esquema 2 de mantenimiento de normas, correspondiente al razonamiento convencional, no se observa una diferencia estadísticamente significativa entre profesores y estudiantes, lo cual, en primera instancia, supondría que a su edad estos estudiantes de secundaria ya han conseguido un desarrollo moral convencional semejante al de sus profesores, e igualmente que en sus profesores la moralidad convencional constituye una característica definitoria importante. Dicha situación plantearía la existencia de un importante espacio de oportunidad en el profesorado para el desarrollo de una moralidad postconvencional, que ofrezca condiciones más propicias para estimular un desarrollo moral de sus estudiantes con esas características. Y en el caso de los estudiantes, que éstos a nivel de secundaria ya cuentan con un desarrollo moral que les permite asumir responsabilidades en aspectos cívico y ético dentro de un ambiente normativamente delimitado, lo que podría emplearse para estimular la participación cívica y política al interior de su escuela y del aula. En función de las descripciones anteriores, resultaría significativo identificar si estos rasgos en el desarrollo moral se observan en otros estudios en poblaciones semejantes y en entidades diferentes; sin embargo, no es éste el objetivo del presente trabajo.

Partiendo de los rasgos observados en los perfiles de alumnos y profesores (Estudio en 2007), se expone una descripción del tipo de participación política que en una perspectiva de ciudadanía implicarían dichos rasgos para cada grupo. En el caso de los estudiantes, al observarse un dominio del esquema 2 de mantenimiento de normas sobre el esquema 1 de interés personal, se puede plantear una participación política y social acorde con un sistema político estable y con una democracia materializada en instituciones políticas y sociales esenciales para tal fin. Pues como plantea el nivel de desarrollo moral

convencional del estadio 4 implicado en el esquema 2, la orientación moral que subyace al comportamiento es una perspectiva de dar sostenimiento a las leyes actuales y mantener el funcionamiento de la sociedad en el presente; en donde si bien ya se establece una distinción entre los puntos de vista e intereses interpersonales grupales y los sociales colectivos, existe la tendencia a considerar que éstos son o deberían ser comunes, y por lo tanto la sociedad está funcionando como debería hacerlo, considerando la equidad como la aplicación uniforme de la ley. Claro que en los rasgos del perfil de los estudiantes, aún existe una influencia significativa del esquema 1 de interés personal, matizado por una moralidad individualista; el cual se presenta superior estadísticamente al esquema 3 de razonamiento de principios democráticos. En cuanto a los rasgos observados en el perfil de la muestra de profesores, la descripción de dicha participación política inicialmente se sustentaría en las características de la prevalencia de un esquema 2 de mantenimiento de normas como en el caso de los alumnos; pero en este caso al ser el esquema 3 de razonamiento de principios democráticos el segundo con mayor puntaje, los rasgos de desarrollo moral de un nivel postconvencional aportarían elementos importantes para las dinámicas de una sociedad en donde las instituciones que configuran la práctica política y social democrática se encuentran en proceso de construcción. Pues como se observa en el nivel de desarrollo moral postconvencional de los estadios 5 y 6 implicados en el esquema 3, la perspectiva moral de interacción social suponen una aceptación de contrato social razonada y crítica en función de su utilidad y del respeto de derechos individuales básicos, bajo la consideración de principios morales universales, con lo que la modificación de reglas, leyes e instituciones se promovería en función de su correspondencia con las prácticas democráticas.

En cuanto al segundo estudio (2012) en alumnos de nivel superior del área de educación, la correlación positiva y con significado estadístico observada entre los esquemas de razonamiento moral y el nivel de estudios, resulta congruente con lo reportado en otras investigaciones y con el posicionamiento teórico del desarrollo moral que plantea el factor educativo como un impulsor del mismo (Kohlberg, 1980; Hersh et al., 1988; Pérez-Delgado, 1995; Rest, 1993; Barba, 2004 y Barba y Matías, 2005). Asimismo, la no existencia de diferencias significativas del razonamiento moral en función de la categoría sexo, resulta congruente con los resultados del primer estudio presentado en este trabajo y con otras investigaciones que muestran que la variable sexo no es un factor que incida de manera significativa en el desarrollo moral (Retuerto, 2002). Mientras que en el caso de las diferencias observadas en los esquemas del razonamiento moral al interior de la muestra total de estudiantes universitarios (tabla 9), la correlación negativa entre el esquema 1 de interés personal y el esquema 3 de razonamiento de principios 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; Hersh et al., 1988). Esta caracterización del desarrollo moral es coincidente de manera general con los resultados observados en otros estudios, donde el esquema 2 de mantenimiento de normas regularmente es el dominante en poblaciones semejantes (Barba, 2004).

Con respecto al tipo de participación política que implican los rasgos observados en la población del estudio en 2012, encontramos que el perfil del razonamiento moral de los estudiantes de educación se observa con valores semejantes al perfil de los profesores del primer estudio (como se puede apreciar en las figuras 1 y 2). Esta situación plantea un escenario donde los estudiantes de educación superior de la muestra estudiada, logran

una caracterización del desarrollo moral semejante a la de los profesores del estudio en secundarias; situación que los coloca en la posibilidad de realizar actuaciones cívicas, políticas y sociales con las mismas caracterizaciones éticas que los profesores en activo.

Por último, en una consideración de la correlación de las variables edad y nivel de estudios con el razonamiento moral, es factible rescatar un análisis interesante al considerar los dos estudios. Mientras que en el caso del estudio en secundarias, la muestra de profesores sólo presentó una correlación estadísticamente significativa entre la edad y el esquema 2 de mantenimiento de normas (tabla 4). En el caso de los estudiantes de educación del segundo estudio, se observan dos correlaciones significativas entre el nivel de estudios y el razonamiento moral: una negativa con el esquema 2, y otra positiva con el esquema 3 de razonamiento de principios democráticos (tabla 8). Esta situación resulta relevante ya que dichas correlaciones resaltan un posible efecto diferente de la edad y el nivel educativo sobre el tipo de participación política. Así, mientras que la edad fortalecería una participación orientada al sostenimiento del sistema social actual, el nivel educativo estaría favoreciendo una participación razonada y crítica sobre el sistema social actual en función del respeto de derechos individuales esenciales y principios éticos universales. En el efecto posible de estas variables, es factible que estén incidiendo procesos socio-culturales y políticos relacionados con los contextos laborales, mismos que pueden modificar la trayectoria de avance de un razonamiento moral de principios democráticos, y en su lugar robustecer un razonamiento de mantenimiento de normas. Para indagar al respecto, serán importantes estudios posteriores de cohorte longitudinal y con vertientes cualitativas.

5. Conclusiones

Una vez que se han discutido algunos resultados interesantes, es significativo argumentar sobre la idoneidad de estimular el desarrollo moral por sobre la promoción de escalas de valores. Mientras que las configuraciones de estas escalas regularmente obedecen a la estructura de las instituciones que las contienen, en este caso la escuela, y frecuentemente ejercen dinámicas restrictivas a su confrontación por medio de los valores que imponen los profesores (Fuente, 2009; Ruíz, 2009); estimular el desarrollo moral propicia la construcción democrática de aquellos valores que como comunidad habrán de asumirse; por supuesto considerando en el caso de la escuela una estructura de autoridad básica que favorezca su funcionamiento institucional, pero también en el contexto más amplio de la sociedad, pensando en el proceso de formación de ciudadanía para una vida colectiva que considere la justicia social (Díaz-Bazo, 2009; Krichesky et al., 2011). Por ello resultan de utilidad las caracterizaciones de la participación política que sugieren los contrastes presentados entre los diferentes esquemas del razonamiento moral. También, en el planteamiento de este trabajo se destaca la educación como una herramienta importante en la formación de ciudadanía, y de manera particular en una sociedad como la nuestra que se encuentra en un período de transición y consolidación democráticas. Por ello, es esencial considerar que la transición a una democracia y una democracia consolidada son dos escenarios históricos, sociales, culturales y políticos distintos, que plantean diferentes retos al proyecto educativo de una nación. Así, ciertas caracterizaciones del razonamiento moral que pueden ser propicias para superar los retos en un escenario, como en el caso de un razonamiento convencional de mantenimiento de normas y una democracia con instituciones consolidadas; pueden no

ser igual de funcionales en otro, como en el caso de este mismo razonamiento convencional pero con un escenario de transición democrática donde no existen instituciones democráticas consolidadas, siendo este último el caso del contexto sociopolítico actual en México.

En este sentido desde la perspectiva del desarrollo moral, cuando nos referimos a un razonamiento convencional se habla de una actuación cívica y ciudadana en función de juicios morales motivados por el cumplimiento del propio deber, dar sostén a las leyes y trabajar por el sostenimiento del orden social. En dicho estadio 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; entendiendo lo social ya no como dadas sino como relación entre los individuos y el sistema, el cual recompensa el mérito y el esfuerzo. Asimismo, 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 ético y las decisiones morales tienen una premisa común: si todos hicieran lo mismo. En la descripción de este nivel de desarrollo moral; para lograr una dinámica social y política acorde al ideal democrático, se observa la importancia de la existencia de un conjunto de instituciones en la sociedad que se encuentren debidamente consolidadas bajo dinámicas democráticas, ya que el contrato de sistema social y político será el constante referente para las actuaciones de las personas y el ejercicio de la ciudadanía. En esencia en este nivel de razonamiento moral la orientación es a mantener el sistema social y político imperante.

En contraste, cuando la referencia es al razonamiento moral post convencional, la alusión es a una 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 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 ético y legal, siendo el procedimiento más sagrado que la ley e imperando la noción de un contrato social por la vía de la democracia. El avance de la moralidad es hacia el reconocimiento de principios éticos 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 modifican las leyes.

Como se puede observar, la descripción del razonamiento moral postconvencional ofrece un conjunto de aportes significativos en la búsqueda de formación de una ciudadanía acorde a un proceso político y social de transición y consolidación democráticas. Es decir, la asunción consciente razonada y crítica de actitudes, valores y acciones en las diversas facetas del ejercicio de la ciudadanía; el posicionamiento a favor de principios morales universales en apoyo de la pluralidad, la equidad y la justicia; una participación política y social con una constante auto evaluación y evaluación del sistema político y

social. Todos estos elementos anteriores son sin duda características apremiantes a desarrollar en la formación de una ciudadanía que favorezca un tránsito funcional hacia la implementación de la democracia como sistema político y social. Sin embargo, se observa en los resultados presentados en este estudio que el razonamiento moral de mayor consolidación resulta más acorde a dinámicas de una democracia consolidada con fortaleza y madurez institucional.

Bajo esta perspectiva, contar con proyectos que buscan de manera intencional y constante el desarrollo moral dentro de los espacios educativos, constituye una herramienta necesaria para la formación de una ciudadanía que favorezca los procesos políticos y sociales de transición y consolidación hacia la democracia. Pues en estos procesos, resulta indispensable privilegiar una serie de valores como la justicia, la libertad, la equidad, el compromiso social, entre otros; pero igualmente promover la capacidad de reorganizar las propias escalas valorales. Asimismo, es importante que la participación ciudadana tan necesaria, pueda no sólo sostener estos valores, sino igualmente equilibrarlos en función de la diversidad de contextos y pluralidad de la población. Sin embargo, también es importante que dichas características no sean sólo la particularidad de unos pocos grupos en la sociedad, sino que pueda extenderse lo más ampliamente posible a todos los estratos y grupos sociales; para lo cual, la educación en general y un sistema educativo en particular resulta esencial, sobre todo considerando su compromiso con una coyuntura histórica como la que actualmente vivimos. En el momento de nuestra coyuntura histórica, política y social, es trascendente trabajar en esquemas educativos que atiendan nuestra realidad actual y no conformarse con la réplica de modelos emergidos desde otras configuraciones, como en el caso de las democracias occidentales ya consolidadas que obedecieron a sus propios procesos.

Referencias

- Alcántara, M. (1992). ¿Democracias inciertas o democracias consolidadas en América Latina? *Revista Mexicana de Sociología*, 54(1), 205-223.
- Almeida, R. (2009). Educación básica y marginalidad municipal en el estado de Chihuahua. En V. Orozco (Coord.). *Chihuahua hoy 2009. Visiones de su historia, economía, política y cultura* (pp. 389-427). Chihuahua: Instituto Chihuahuense de la Cultura.
- Almeida, R. (2011). Evaluación en educación básica de las metas de cobertura y eficiencia terminal del plan estratégico del sector educativo en Chihuahua. En V. Orozco (Coord.). *Chihuahua hoy 2010. Visiones de su historia, economía, política y cultura* (pp. 455-521). Juárez: Doble Hélice Ediciones
- Almeida, R. (2012). *Cobertura, eficiencia terminal y equidad intermunicipal en primarias en Chihuahua. Período 1995-2010: diagnóstico y propuesta*. Mexico: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Anaya, R. (2009). Razonamiento moral e ideología educativa. Alumnos y profesores de escuela secundaria. En I. Álvarez, I. (Coord.). *De la política a la sociedad. 7 reflexiones desde la frontera* (pp. 279-300). México: UACJ.
- Barba, J.B. (2001). Razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13), 501-523.
- Barba, J.B. (2002). Influencia de la edad y la escolaridad en el desarrollo del juicio moral. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2), 23-45.

- Barba, J.B. (2004). *Escuela y socialización. Evaluación del desarrollo moral*. Aguascalientes: Univ. Autónoma de Ags.
- Barba, J.B. y Matías, J. (2005). Desarrollo del juicio moral en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 67-92.
- Bernal, A. (1998) *Educación del carácter/educación moral, propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Blatt, M. y Kohlberg, L. (1975). The role of classroom moral discussion on children level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4, 129-161.
- Cansino, C. (2002). *Conceptos y categorías del cambio político*. México: Instituciones Educativas y Sindicales de América.
- Cansino, C. (2009). *El evangelio de la transición y otras quimeras del presente mexicano*. México: Random House Mondadori.
- Colby, A. y Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment*. Nueva York: University Press.
- Dahl, R. (1996). *¿Después de la revolución? La autoridad en las sociedades avanzadas*. Madrid: Gedisa.
- Díaz-Aguado, M.J. y Medrano, C. (1995). *Educación y razonamiento moral*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Díaz-Bazo, C. (2009). La Escuela: Comunidad de Valores. Un Estudio de Caso en Lima Metropolitana. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 29-48.
- Durkheim, É. (2002). *La educación moral*. Madrid: Morata.
- Erikson, E. (1997). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Fuente, S. (2009). Eficacia Escolar y Formación en Valores. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 7-28.
- Garretón, M.A. (1991). Democratization política en America Latina. Madrid. *Leviatán*, 44(3), 34-49.
- Gómez-Morín, L. (2004). *Programa de formación ciudadana: ética, civismo y cultura de la legalidad en educación básica*. Ponencia presentada en el *Foro Internacional: Ética y educación. Una formación para nuestro tiempo*. Instituto de Fomento e Investigación Educativa.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill
- Hersh, R., Paolito, D. y Reimer, J. (1988). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Huerta, J.E. (2009) Formación ciudadana y actitudes hacia la participación política en escuelas primarias del noreste de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 121-145.
- INEGI (2011). *Panorama Sociodemográfico de México*. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- Inhelder, B. y Piaget, J. (1972) *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós.
- Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16*. Tesis doctoral inédita. University of Chicago.

- Kohlberg, L. (1971). From is to ought: how to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. En M. Theodore (Ed.). *Cognitive development and epistemology*. Nueva York: Academic Press.
- Kohlberg, L. (1980). High school democracy and educating for a just society. En M. Ralph (Ed.). *Moral education: a first generation of research and development*. Nueva York: Praeger.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Browere.
- Kohlberg, L., Power, C. y Higgins, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Krichesky, G., Martínez-Garrido, C., Martínez-Peiret, A., García Barrera, A., Castro A. y González, A. (2011). Hacia un programa de formación docente para la justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 63-77.
- Lazarte, A. M. (2005). Más allá de una "comunidad escolar justa". *Estudios sobre Educación*, 8, 135-144.
- Linde, A. (2009). La educación moral según Lawrence Kohlber: una utopía realizable. *Praxis Filosófica*, 28, 7-22.
- Marshall, T. y Bottomore, T. (2005). *Ciudadanía y clase social*. Buenos Aires: Losada.
- Morlino, L. (1986). Consolidación democrática. Definición, modelos, hipótesis. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 35, 7-61.
- Najmanovich, D. y Dabas, E. (1995) *El lenguaje de los vínculos, de la independencia absoluta a la autonomía relativa. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil*. Buenos Aires: Paidós.
- O'Donnell, G. (2001). La irrenunciabilidad del estado de derecho. *Instituciones y Desarrollo*, 8(9), 43-82.
- Ortega, E. (1998) Educación a lo largo de la vida o el espacio de la educación social. En L. Pantoja (Ed.), *Nuevos espacios de la educación social* (pp. 67-98). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Pérez-Delgado, E. (1995). *Psicología, ética, religión zética versus religión?* Madrid: Siglo XXI
- Pérez-Delgado, E. y García-Ros, R. (1991). *La psicología del desarrollo moral*. Madrid: Siglo XXI.
- Rest, J. (1990). *Manual for the DIT. (2ª edición)*. Minneapolis: University of Minesota.
- Rest, J. (1993). *Manual for the DIT. (3ª edición)*. Minneapolis: University of Minesota.
- Rest, J. y Narvaez, D. (1994). *Moral development in the professions. Psychology and applied ethics*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M. y Thoma, S. (1999). *Postconventional moral thinking. A neo-kohlbergian approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rest, J., Narvaez, D., Thoma, S. y Bebeau, M. (2000). A neo-kohlbergian approach to morality research. *Journal of Moral Education*, 29(4), 381-395
- Retuerto-Pastor, Á. (2002) *Desarrollo del razonamiento moral, razonamiento moral prosocial y empatía en la adolescencia*. Tesis inédita de doctorado. Universitat de Valencia.
- Retuerto-Pastor, Á. Pérez-Delgado, E. y Mestre-Escriva, M.V. (2004). Relación entre razonamiento moral, razonamiento prosocial y empatía. *Psicología Educativa*, 10(1), 45-67.
- Ruiz, A. (2009). ¿Qué contiene una escuela? Sobre la dimensión política de la convivencia escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 72-94..

- Sartori, G. (1994) *Teoría de la democracia. El debate contemporáneo*. Madrid: Alianza.
- Schmelkes, S. (2004). *La formación de valores en la educación básica*. México: SEP.
- Schmitter, P. (1993). La consolidación de la democracia y la representación de los grupos sociales. *Revista Mexicana de Sociología*, 55(3), 3-30.
- Secretaría de Educación Pública. (2007). *Programa sectorial de educación 2007-2012*. México: SEP.
- Stephenson, J. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Gedisa.
- Touraine, A. (2000). *¿Qué es la democracia?* México: FCE.
- Touraine, A. (2002). *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. México: FCE.
- United Nations Development Programme-UNDP (2013). *Education, health and nutrition disparities. Humanity divided: confronting inequality in developing countries*. Nueva York: United Nations Development Programme.