

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

POSGRADO EN ESTUDIOS SOCIALES

**“EL APRENDIZAJE DE LA FORMACIÓN CIUDADANA:
PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE TERCERO DE
SECUNDARIA EN LA ALCALDÍA IZTAPALAPA”**

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTOR EN ESTUDIOS SOCIALES
LÍNEA ACADÉMICA: PROCESOS POLÍTICOS

PRESENTA:

Luis Antonio Ramírez Montes
Matrícula: 2183800359
ORCID: 0009-0007-9125-1452
Correo: luisramirez_uacm@hotmail.com

DIRECTOR DE TESIS:

Dra. Claudia Alaníz Hernández

Jurado:

Presidente

Dra. Mariana Hernández Olmos

Secretario:

Dra. Claudia Alaníz Hernández

Vocal:

Dra. Ninfa Elizabeth Hernández Trejo

Iztapalapa, Ciudad de México, 17 de enero de 2025

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1 COMPRENSIÓN Y APROPIACIÓN DE LA REALIDAD ...	12
1.1 Introducción	12
1.2 Inducción, comprensión e interpretación de la realidad social.....	15
1.3 Mantenimiento de la realidad.....	21
1.4 Intersubjetividad y vida cotidiana.....	23
1.5 La acción, el proyecto y los motivos	27
1.6 La influencia social desde la perspectiva de Bourdieu	30
1.7 La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget	34
1.8 La importancia del contexto social para el desarrollo cognitivo	39
1.9 La teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg	43
1.9.1 <i>El nivel preconvencional</i>	45
1.9.2 <i>El nivel convencional</i>	48
1.9.3 <i>El nivel posconvencional</i>	52
1.10 Reflexiones del capítulo.....	57
CAPÍTULO 2 APROXIMACIÓN AL ESTADO DEL CONOCIMIENTO...	60
2.1 Introducción	60
2.2 El campo de la formación ciudadana	62

2.3 Características de las publicaciones 2011-2021	66
2.4 Clasificación y aporte de las publicaciones	68
2.5 Reflexiones del capítulo.....	90
CAPÍTULO 3 OPERACIONALIZACIÓN Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	95
3.1 Introducción	95
3.2 Los paradigmas y la tarea del investigador.....	101
3.3 La ciudadanía	105
3.4 Operacionalización del concepto	113
3.4.1 Nivel V Propositiones teóricas.....	113
3.4.2 Nivel IV Dimensiones.....	118
3.4.3 Nivel III Formación ciudadana y competencias de la asignatura Formación Cívica y Ética	121
3.4.4 Niveles II y I. Indicadores y variables	126
3.5 Ubicación de los casos: la Alcaldía Iztapalapa.....	129
3.6 Casos y población de estudio	131
3.7 Instrumentos para la recopilación de datos.....	137
3.7.1 Cuestionario de opiniones y actitudes ciudadanas	137
3.7.2 Observación del contexto extraescolar	139
3.8 Reflexiones del capítulo.....	141

CAPÍTULO 4 CONTEXTO EXTRAESCOLAR, FORMACIÓN CIUDADANA Y VIDA POLÍTICA, APEGO A LA LEGALIDAD Y SENTIDO DE JUSTICIA	144
4.1 Introducción	144
4.2 El ambiente extraescolar	146
4.3 Apego a la legalidad y sentido de justicia.....	151
4.3.1 Caso ESD1TM	152
4.3.2 Caso ESD2TV	156
4.3.3 Caso ESD3TM	159
4.3.4 Caso ESD4TV	163
4.3.5 Observaciones generales	168
4.4 Formación ciudadana y vida política	169
4.4.1 Caso I ESD1TM	172
4.4.2 Caso II ESD2TV.....	177
4.4.3 Caso III ESD3TM	181
4.4.4 Caso IV ESD4TV.....	185
4.4.5 Observaciones generales	190
4.5 Reflexiones del capítulo.....	193
CAPÍTULO 5 PARTICIPACIÓN, DIVERSIDAD, HABILIDADES PARA LA VIDA Y ACCESO A LOS DERECHOS	197
5.1 Introducción	197
5.2 Uso de medios de comunicación y confianza en la información.....	199
5.3 Vida y participación social.....	203
5.3.1 Caso ESD1TM	204

5.3.2 Caso ESD2TV	206
5.3.3 Caso ESD3TM	208
5.3.4 Caso ESD4TV	209
5.3.5 Observaciones generales	211
5.4 Vida comunitaria	213
5.4.1 Caso ESD1TM	214
5.4.2 Caso ESD2TV	217
5.4.3 Caso ESD3TM	220
5.4.4 Caso ESD4TV	223
5.4.5 Observaciones generales	226
5.5 Respeto y valoración de la diversidad	229
5.5.1 Caso ESD1TM	230
5.5.2 Caso ESD2TV	233
5.5.3 Caso ESD3TM	235
5.5.4 Caso ESD4TV	237
5.5.5 Observaciones generales	239
5.6 Habilidades para la vida y acceso a los derechos	242
5.6.1 Caso ESD1TM	243
5.6.2 Caso ESD2TV	247
5.6.3 Caso ESD3TM	250
5.6.4 Caso ESD4TV	253
5.6.5 Observaciones generales	257
5.7 Reflexiones del capítulo	259
CONCLUSIONES	263
ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS	288

ANEXO I INSTRUMENTOS DE RECOPIACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	295
AI. I Cuestionario de opiniones y actitudes ciudadanas	295
AI. II Cuestionario de captura.....	299
AI. III Dimensiones, competencias y reactivos	303
REFERENCIAS	304
MATERIALES CONSIDERADOS PARA EL ESTADO DEL CONOCIMIENTO	314

INTRODUCCIÓN

Como lo indicaron Almond y Verba hace más de sesenta años: “un Estado democrático requiere de una ciudadanía competente, comprometida con la defensa de la democracia, preocupada por asuntos públicos y con un sólido sentido de pertenencia a su sociedad civil y política”.¹ Es decir, determinadas posturas, apreciaciones y pautas de comportamiento políticas y sociales, son parte importante del funcionamiento estable de la democracia. En México, diversas investigaciones sobre cultura política, prácticas ciudadanas y calidad de la ciudadanía, muestran diversos desafíos para el desarrollo estable y la consolidación de la democracia.² Las publicaciones que a continuación se recuperan, identifican la presencia de apatía, desconfianza y desencanto hacia los procesos políticos, el régimen democrático o el sistema, así como falta de confianza interpersonal y hacia las instituciones. Además, coinciden en la necesidad de impulsar el desarrollo de una ciudadanía activa, crítica y con capacidades para involucrarse y participar en el espacio público-político.

La Estrategia Integral de Educación Cívica para la Ciudad de México 2017-2023 muestra un creciente desencanto hacia la vida política, así como la pérdida de confianza en las instituciones democráticas, la cual repercute directamente en los niveles de participación electoral y ciudadana en general.³ Considera que la ciudadanía debe encontrarse informada y comprender la relevancia de la

¹ Almond, Gabriel y Verba, Sidney, *La Cultura Cívica. Estudio sobre la participación política democrática en cinco naciones*, Fundación Foessa, Fomento de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada, España, 1963, 21.

² En el sentido expuesto por Morlino, Leonardo y Miguel A. Ruiz de Azúa, como el proceso de reforzamiento, afirmación y robustecimiento del sistema democrático que aumenta su estabilidad, capacidad de persistencia y contrarresta o previene posibles crisis, "Consolidación democrática. Definición, modelos, hipótesis." *Reis* 35, Centro de Investigaciones Sociológicas, España, 1986, 7-61.

³ Instituto Electoral del Distrito Federal, *Estrategia Integral de Educación Cívica para la Ciudad de México 2017-2023*, IEDF Comisión de educación cívica, México, 2017, 17.

participación en los asuntos colectivos, por ello, resulta importante alentar habilidades para la convivencia, fomentar las relaciones sociales basadas en la práctica de valores democráticos y promover procesos formativos que fortalezcan su capacidad para incidir en el espacio público.⁴

El *Informe Latinobarómetro 2023* muestra una tendencia hacia la disminución de la valoración de la democracia en México: sólo 35% de los mexicanos la consideraban preferible frente a otras formas de gobierno.⁵ La *Ciudadanía en México. La importancia del contexto*, sostiene que la calidad de las democracias depende en gran medida de los niveles de participación de sus ciudadanos.⁶ En este sentido, existe la necesidad de desarrollar ciudadanos dentro y fuera de las instituciones educativas, con un enfoque que permita educar para la democracia en contextos contradictorios; alentar el respeto de la ley ante condiciones de ilegalidad y corrupción, promover la cultura de paz cuando la violencia forma parte de la vida cotidiana y fomentar la igualdad ante condiciones socioeconómicas con fuertes brechas de desigualdad.⁷

El problema que parece persistir, es cómo alentar en los ciudadanos competencias, valoraciones y actitudes que promuevan comportamientos activos, participativos e informados. La educación pública es fundamental para lograr dicha tarea, Kymlicka afirmó que “la necesidad de crear una ciudadanía informada y responsable fue una de las principales razones para el establecimiento de un sistema de escuela pública y para hacer que la educación

⁴ Ibid., 30-32.

⁵ Corporación Latinobarómetro, *Informe 2023*, Chile, 2023, 21.

⁶ Somuano Fernanda (coord.), Nieto Fernando y Zaremberg Gisela. *Ciudadanía en México La importancia del contexto*, Instituto Nacional Electoral (INE), Colegio de México (COLMEX), México, 2015, 16.

⁷ Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), *Evaluación del currículo de educación ciudadana en la educación obligatoria*, INEE, México, 2019, 48.

fuera obligatoria”.⁸ Además, Durkheim agregó que resulta “indispensable que la educación asegure entre los ciudadanos una suficiente comunidad de ideas y de sentimientos, sin la cual no puede haber sociedad”, labor que no puede quedar bajo la arbitrariedad de los particulares.⁹

La educación básica constituye un pilar en el proceso de desarrollo psicológico y cognitivo, durante el cual los estudiantes conforman su propia perspectiva sobre la realidad social. Participa en el impulso de valores, concepciones y actitudes ciudadanas. Su principal aportación para el desarrollo de la ciudadanía consiste en alentar competencias a través de asignaturas como “Formación Cívica y Ética”, entre ellas: el funcionamiento de la democracia, las instituciones, el respeto de la ley y la autoridad, la participación en distintos ámbitos, los procesos para renovar a los representantes políticos, las obligaciones y los derechos sociales, políticos o humanos, el respeto por la diversidad, la tolerancia, la equidad de género, así como el ejercicio activo, crítico, informado y responsable de la ciudadanía.

Sin embargo, al proceso institucionalizado se suman las influencias sociales que contribuyen o interfieren en el desarrollo de la formación ciudadana, entre las cuales se encuentran las de padres, madres, pares, medios de comunicación, redes sociales u organizaciones religiosas y políticas. El conjunto de interacciones sociales que acontecen a lo largo de la vida de las personas, tanto con los agentes socializadores, cómo con el ambiente en que tiene lugar su desarrollo físico y psicológico, a través de un complejo proceso de apropiación,

⁸ Kymlicka, Will, *La política Vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*, Paidós, Barcelona, 2003, 14.

⁹ Durkheim, Émile, *Educación y Sociología*, Ediciones península, Barcelona, 2003 (primera edición en castellano 1990), 74.

interiorización, asimilación o rechazo, influye en la conformación de su percepción y postura sobre el ámbito público-político.

Esta investigación tiene la ambición de analizar la percepción¹⁰ subjetiva de los estudiantes de tercero de secundaria sobre seis dimensiones ciudadanas que se alientan a través de la asignatura Formación Cívica y Ética, así como la influencia que durante el proceso aprendizaje y construcción ejercen en ellos los padres de familia o tutores, el grupo de pares y el ambiente¹¹. El objeto de estudio es la formación ciudadana, concepto que comprende el proceso de aprendizaje que alienta en los ciudadanos los conocimientos y habilidades necesarios para llevar a la práctica interacciones óptimas con el gobierno, el régimen y el sistema en un régimen democrático.¹²

La porción institucionalizada de dicho proceso se torna visible a través del análisis del currículo formal, el modelo pedagógico y las asignaturas destinadas a dicha labor. En palabras de Bourdieu, dentro del “sistema de agentes explícitamente designados a este efecto por una institución directa o indirectamente, exclusiva o parcialmente educativa”.¹³ Pero el impulso y aliento de actitudes y valores ciudadanos no es tarea exclusiva de la escuela, pues parte importante de las experiencias con impacto formativo ocurren durante la interacción social en la vida cotidiana.¹⁴ La formación institucionalizada

¹⁰ A lo largo de la investigación se utiliza el término percepción para hacer referencia al conjunto de ideas, opiniones, actitudes y formas de entender de las personas.

¹¹ Por “ambiente” se hace referencia al conjunto de condiciones físicas, sociales y económicas, que rodea a población de estudio y constituye el medio en el que tiene lugar su interacción cotidiana, así como su desarrollo biológico y psicológico.

¹² Se utiliza este concepto y no el de educación cívica para tomar cierta distancia de la postura moral y ética que implica una discusión filosófica sobre los valores y características ideales que debe poseer un ciudadano.

¹³ Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Editorial Laia, Barcelona, 1970, 45.

¹⁴ INEE, *Evaluación del currículo de educación ciudadana en la educación obligatoria*, óp. cit. 69.

constituye sólo parte del proceso, pues al exterior de las instituciones educativas el aprendizaje de la formación ciudadana ocurre de manera simultánea e indiferenciada de otras temáticas y se ve influenciado por características sociales y contextuales específicas.

El contexto intra y extraescolar debería ser complementario para el desarrollo de la formación ciudadana, pues el aula puede tornarse insuficiente cuando la teoría no se articula con los distintos ámbitos y experiencias cotidianas. La percepción de los adolescentes surge de un proceso de reconstrucción individual en el que la interacción social y el ambiente en el que se desarrollan poseen la capacidad de influir en su pensamiento y postura. La presente investigación aborda dicha temática y propone un análisis que recopila aportaciones de la psicopedagogía y la sociología, para comprender la forma en que los adolescentes construyen su percepción, apreciación o postura sobre la formación ciudadana, observar sus características y discutir sus posibles causas y consecuencias.

La educación básica es el nivel que se eligió para realizar la investigación porque: 1) gran parte de la población mexicana sólo cuenta con la educación básica completa, pues el promedio educativo nacional es de 9.7 años¹⁵ y 2) la educación básica es el último nivel educativo en el que se alientan competencias ciudadanas con planes de estudio y programas homogéneos a nivel nacional¹⁶ a través de la asignatura “Formación Cívica y Ética” (en adelante FCE).¹⁷ Para

¹⁵ Promedio de escolaridad de la población de 15 años y más de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), Censo de Población y vivienda 2020, Comunicado de prensa no. 24/21, México, 2021, recuperado de

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/ResultCenso2020_Nal.pdf

¹⁶ En niveles posteriores el currículo se diversifica y no necesariamente se incluyen asignaturas relacionadas con la formación ciudadana.

¹⁷ En adelante se hará referencia a la asignatura “Formación Cívica y Ética” con las siglas FCE.

acceder a la población que se encontraba por concluir la secundaria y con ello la educación básica, la información se obtuvo de los estudiantes que cursaban el tercer grado durante ciclo escolar 2021-2022. El estudio se realizó en cuatro casos distribuidos en tres escuelas secundarias públicas de la modalidad general en la Alcaldía Iztapalapa que contaban con diferentes niveles de calidad de vida y desempeño escolar.¹⁸

La pregunta que guía esta investigación es ¿cuál es la percepción que poseen las y los estudiantes de tercer grado de secundaria sobre la formación ciudadana que alienta la asignatura FCE?, la cual se complementa e interrelaciona con la pregunta ¿cuál es la influencia que ejercen los padres, el grupo de pares, la escuela y el ambiente, en la percepción de los estudiantes? Se considera que ambas preguntas resultan inseparables para comprender las diferencias de pensamiento sobre la formación ciudadana que surgen entre los estudiantes y los casos.

El desarrollo psicológico y la interiorización de cierta forma de comprender la realidad, así como el conjunto de opiniones, conocimientos o posturas que conforman la subjetividad del adolescente, poseen influencia de los agentes socializadores y el ambiente en el que se desarrollaron. Por ello, se consideran tres ámbitos para indagar a través de los instrumentos de recopilación: a) la influencia de los agentes socializadores (padres, madres o tutores, grupo de pares y escuela), b) las características del ambiente en el que viven y estudian

¹⁸ La calidad de vida se recuperó del Sistema de Información del Desarrollo Social de la Secretaría de Inclusión y Bienestar Social, las colonias presentaban el siguiente grado de marginación: Insurgentes medio, Las Peñas alto y Desarrollo Urbano Quetzalcóatl muy alto, disponible en <http://www.sideso.cdmx.gob.mx/index.php?id=63>. El desempeño escolar se recuperó de “mejora tu escuela”, <http://www.mejoratuescuela.org/> y los resultados de la prueba PLANEA 2019, <http://planea.sep.gob.mx/ba/>

los adolescentes y c) su percepción subjetiva sobre seis dimensiones que alienta la formación ciudadana durante la educación secundaria.

Para analizar la percepción los adolescentes, el punto de partida lo constituyeron seis proposiciones, que recuperan parte importante del marco teórico propuesto, las cuales se utilizaron para interpretar los resultados. Dichas referencias se obtuvieron de Lawrence Kohlberg, Peter Berger y Thomas Luckmann, Alfred Schutz, Jean Piaget, Lev Vygotsky y Pierre Bourdieu. Los aportes de dichos autores resultan útiles para comprender ampliamente y desde una óptica interdisciplinaria la forma en que se desarrolla e interioriza la postura de los adolescentes. Se recuperó el concepto de ciudadanía integral del *Informe país* y seis dimensiones que propuso para analizarla: 1) *Estado de derecho y acceso a la justicia*, 2) *Vida política*, 3) *Sociedad civil*, 4) *Vida comunitaria*, 5) *Valores* y 6) *Acceso a bienes demandados por los ciudadanos*.¹⁹

Se observó que dichas dimensiones guardaban estrecha relación con seis competencias ciudadanas que alentaba la educación pública en el nivel secundaria a través de la asignatura FCE: 1) *Apego a la legalidad y sentido de justicia*, 2) *Comprensión y aprecio por la democracia*, 3) *Participación social y política*, 4) *Manejo y resolución de conflictos*, 5) *Respeto y valoración de la diversidad* y 6) *Conocimiento y cuidado de sí mismo*. La interrelación de las dimensiones propuestas por el *Informe país* y las competencias que alentaba la asignatura FCE mostró que la formación ciudadana que procuraba la escuela pública superaba la visión liberal de la ciudadanía y se inclinaba hacia el desarrollo de una ciudadanía integral y activa. Dicha interrelación originó los

¹⁹ Instituto Nacional Electoral (INE), Colegio de México (COLMEX), Informe País sobre la Calidad de la Ciudadanía en México, México, 2015.

apartados de análisis que sistematizan los resultados de la investigación, así como los reactivos del “cuestionario de opiniones y actitudes ciudadanas”.

La investigación comprende que los adolescentes desarrollan e interiorizan percepciones distintas sobre las competencias ciudadanas, que poseen influencia del ambiente en que tiene lugar su desarrollo biológico, psicológico y cognitivo. Por ambiente se comprende un contexto físico que integra los distintos tipos de influencia con capacidad de incidir en el pensamiento y desarrollo de las personas: características físicas, agentes socializadores y calidad de vida. La influencia que ejercen los agentes socializadores dentro de un ambiente particular puede ser semejante, pues en él tienen lugar distintas tipificaciones cotidianas, interpretaciones y predisposiciones compartidas por el subgrupo social, por el contrario, se consideró que ambientes distintos procuran percepciones diferentes sobre la realidad y las competencias ciudadanas.

El desarrollo y la permanencia dentro de un ambiente en el que predominan las influencias negativas legitimará actitudes y percepciones contrarias a la visión de la ciudadanía activa que se procura desde las instituciones educativas. La hipótesis comprende que, en distintos grados y de acuerdo con la influencia que perciba en su vida cotidiana, la población de los casos de estudio mostrará la existencia de predisposiciones, construcciones de sentido común o tipificaciones subjetivas que obstaculizan el desarrollo de las competencias ciudadanas y el desarrollo de una ciudadanía activa, crítica, informada y participativa, por el contrario, alientan actitudes de apatía, desconfianza, rechazo o desinterés.

La institución educativa procura que los estudiantes conozcan e interioricen la formación ciudadana en función de los beneficios del ejercicio de la ciudadanía en la democracia como forma de vida y gobierno. Los docentes intentan mostrar a los adolescentes la importancia de cumplir con las obligaciones, la necesidad de comprender y llevar a la práctica distintos valores, el sentido de las normas y su función para regular la convivencia social, la participación como un medio para solucionar los problemas comunes a través de la vía colectiva, así como la importancia de ejercer y exigir sus derechos.

Se considera que las características del ambiente respaldarán parte de la percepción de la ciudadanía que los padres o tutores alientan en los adolescentes (en coincidencia con el concepto de *habitus* de Bourdieu).²⁰ La percepción de los estudiantes sobre las dimensiones que se analizan será resultado de su propio proceso individual y aunque depende de una multiplicidad de variables, se concibe que parte de ella tenderá a privilegiar la influencia de los padres y madres, los amigos y el ambiente: la teoría que se procura desde la institución educativa puede no coincidir con la experiencia cotidiana y por ello, ser subvalorada o desechada.

La investigación se torna relevante porque surge de una aproximación interdisciplinaria y poco explorada para analizar la formación ciudadana, que pretende dar luz sobre parte de un proceso de suma importancia para la democracia mexicana: la formación de ciudadanos activos y participativos. El objetivo general consistió en analizar la percepción de los estudiantes de tercero de secundaria sobre la formación ciudadana e identificar la influencia que ejercían en su pensamiento los padres o tutores, la escuela, el grupo de pares y

²⁰ Bourdieu, Pierre, El sentido práctico, Siglo XXI Editores, 1ª edición, Buenos Aires, 2007.

el ambiente en el que viven. Para cumplir con el objetivo general fue necesario: a) identificar la influencia de padres y madres, b) los posicionamientos o predisposiciones que se compartían dentro del grupo de pares y c) la percepción individual y colectiva de los estudiantes de tercero de secundaria, para que dicha información permitiera comparar la percepción de los adolescentes con la influencia que se gestaba en su ambiente.

El sentido de cada apartado y su contribución para cumplir con el objetivo general fue la siguiente:

- 1) Capítulo I: recopila aportaciones de la psicopedagogía y la sociología para explicar y analizar la forma en que los seres humanos, con especial atención en la etapa adolescente, perciben y comprenden la realidad social, desarrollan sus capacidades de pensamiento y construyen su propio conocimiento. Su objetivo específico consiste en exponer el marco teórico que se utilizó para comprender e interpretar la percepción de los adolescentes sobre la ciudadanía.
- 2) Capítulo II: presenta una aproximación al estado del conocimiento de la formación ciudadana al recopilar y sistematizar un conjunto de investigaciones producidas en la década anterior a esta investigación e identificar posibles caminos para aportar a su desarrollo. Su finalidad consiste en posicionar la investigación dentro del campo de estudio e identificar su capacidad de aporte.
- 3) Capítulo III: desarrolla la estrategia metodológica de la investigación, expone con profundidad la forma en que se realizó la operacionalización, se diseñaron los instrumentos de investigación y se obtuvo el acceso a los casos de estudio. También justifica el motivo que por el cual se eligió la Alcaldía Iztapalapa como el espacio idóneo para realizar la investigación.

Su finalidad consistió en exponer la forma en que se construyó la investigación y justificar los caminos que se siguieron para contribuir a la comprensión del lector.

- 4) Capítulo IV: presenta el análisis y la interpretación de la primera parte de los resultados de investigación. Inicia con la descripción del contexto extraescolar en el cual se incluyen, tanto a las observaciones recuperadas de manera presencial, como la información socio estadística disponible de las localidades. Después presenta el análisis de la percepción de los adolescentes en torno a las dos primeras dimensiones de la investigación: apego a la legalidad y sentido de justicia, así como formación ciudadana y vida política.
- 5) Capítulo V: presenta el análisis de la segunda parte de los resultados de la investigación sistematizados en cuatro dimensiones: vida y participación social, vida comunitaria, respeto y valoración de la diversidad y habilidades para la vida y acceso a los derechos. Continúa con la explicación de la percepción de los estudiantes y la influencia que se distingue de los padres o tutores, la escuela, el grupo de pares y el ambiente en que vivían.

La investigación concluye al apuntar que existen distintas influencias sociales que dificultan el desarrollo de la formación ciudadana desde las instituciones educativas. De manera acorde a la hipótesis que guio el desarrollo, se percibieron influencias que repercutían en el pensamiento de las nuevas generaciones, las cuales alentaban actitudes y opiniones negativas sobre el sistema político, la democracia y la sociedad

CAPÍTULO 1 COMPRENSIÓN Y APROPIACIÓN DE LA REALIDAD

1.1 Introducción

Este capítulo recupera aportaciones de la psicopedagogía y la sociología, para conformar un marco teórico interdisciplinario que permita comprender y analizar la forma en que los sujetos conocen, comprenden e interiorizan distintos elementos de la realidad social. Rescata la teoría de autores como Berger y Luckmann, Schutz, Bourdieu, Piaget, Vygotsky y Kohlberg, para apreciar desde una perspectiva integral, tanto la forma en que las personas construyen su propio conocimiento de la realidad, cómo la influencia que ejercen durante dicho proceso los agentes socializadores y el ambiente en el que tiene lugar su desarrollo físico y cognitivo.

Esta investigación se propone analizar la percepción que tenían los estudiantes de tercero de secundaria a través de seis dimensiones que forman parte del desarrollo de la ciudadanía activa. Para dicha tarea, fue necesario incluir en el análisis las características del medio en que se originó su postura subjetiva. El conjunto de aportaciones que aquí se presenta permite apreciar dos grandes dimensiones que influyen de forma permanente en el pensamiento subjetivo humano: la influencia social y el ambiente (condiciones físicas, sociales, económicas y culturales).

El capítulo comienza con el análisis que presentaron Berger y Luckmann en *La construcción social de la realidad* sobre el proceso de socialización y el mantenimiento de la percepción subjetiva. De la obra antes mencionada se

retoman: la inducción social que experimentan los infantes, desde su nacimiento y hasta convertirse en miembros de la sociedad, el tipo y la capacidad de influencia que pueden ejercer los agentes socializadores durante el desarrollo biológico y cognitivo, así como la forma en que las personas mantienen su realidad subjetiva a partir de la interacción social y la similitud con elementos de la realidad objetiva.²¹

Alfred Schutz contribuye a la comprensión del pensamiento a partir de su interpretación de la intersubjetividad y la forma en que los seres humanos interactúan en la vida cotidiana. Schutz considera que existe un conjunto de tipificaciones básicas sobre el significado de los objetos y las acciones que se utiliza durante la interacción social. Indica que la postura subjetiva y particular que desarrollan los individuos se encuentra sumamente relacionada con su situación biográfica. Aborda la acción social, así como el significado que le atribuyen los actores y explica que el mundo de la vida cotidiana es intersubjetivo: a pesar de la particularidad individual existen significados, símbolos e interpretaciones que se comparten.²²

Bourdieu considera que las estructuras objetivas delimitan las posibilidades de comprensión y acción de los actores. A través del concepto de *habitus* explica la existencia de un conjunto de condicionamientos, más o menos estable, que se reproduce socialmente y presenta una estrecha relación con las condiciones particulares de existencia. Este conjunto de disposiciones establece las posibilidades de acción y los objetivos realizables de acuerdo con las

²¹ Berger, Peter y Thomas Luckmann. *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Argentina, 1968.

²² Schutz, Alfred, *El problema de la realidad social. Escritos I*, Amorrortu editores, Madrid, 1995 (primera edición 1974).

condiciones sociales, económicas y físicas de las personas, así como los límites preestablecidos de manera social.²³

Piaget analizó el desarrollo cognitivo, sus aportaciones resultan útiles para comprender las capacidades de pensamiento de los adolescentes. Su teoría sugiere que el procesamiento de la nueva información ocurre a través de procesos de asimilación, adaptación, interiorización o rechazo. Los seres humanos procesan la información que reciben, ya sea modificándola para organizarla de acuerdo con sus esquemas de pensamiento o transformando los esquemas de pensamiento como resultado de la dificultad para procesar la nueva información a partir de estos. Considera que los estudiantes del nivel secundaria poseen un completo desarrollo cognitivo y ello les permite asimilar cualquier teoría abstracta, así como elaborar un plan de vida.²⁴

Vygotsky profundiza en la importancia del contexto social para el desarrollo de las capacidades del pensamiento humano. Indica que las funciones elementales del pensamiento humano se encuentran directamente relacionadas con los estímulos que les provee su entorno. Las diferencias en el desarrollo de las capacidades de pensamiento humano se relacionan con la cantidad de estímulos que las personas reciben durante su proceso de desarrollo, tanto de los agentes socializadores, como del propio entorno.²⁵ En suma, los autores coinciden en la existencia de elementos de carácter social que pueden alentar o dificultar el desarrollo del pensamiento y la percepción de las personas.

²³ Bourdieu, Pierre, *El sentido práctico*, Siglo XXI Editores, Argentina, 2007.

²⁴ Piaget, Jean, *Seis Estudios de Psicología*, Editorial Labor, España, 1964.

²⁵ Vygotsky, Lev, *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, México, 2009 y *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, España, 2000, (primera edición 1978).

El capítulo culmina con la exposición de la teoría de Lawrence Kohlberg sobre el desarrollo moral. Sus aportaciones son de utilidad para apreciar, de acuerdo con los tres niveles de desarrollo y los seis estadios que propone, las diferencias cualitativas de pensamiento que llevan a las personas a obedecer la ley y respetar la autoridad, así como la forma en que comprenden e interiorizan la naturaleza de las normas sociales.²⁶

1.2 Inducción, comprensión e interpretación de la realidad social

Los seres humanos conocen e interpretan la realidad desde una particular posición subjetiva y se apropian de ella a través de la interacción social.²⁷ Durante el proceso de socialización los individuos adquieren una concepción particular del mundo, que dependerá de las características del contexto en que tiene lugar su desarrollo biológico y cognitivo, así como de la eficiencia de los agentes socializadores que ejercen sobre ellos una continua interferencia e influencia.²⁸ Los agentes socializadores se conforman por las personas e instituciones con las que se relacionan de acuerdo con su estructura social. La socialización se define como “la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él”.²⁹

Berger y Luckmann consideran que el proceso de socialización se divide en dos partes; primaria y secundaria. La socialización primaria hace referencia al “proceso de aprendizaje e inducción a la sociedad que tiene lugar en la primera

²⁶ Kohlberg, Lawrence, *Psicología del desarrollo moral*, Desclée De Brouwer, España, 1992.

²⁷ Por realidad se hace referencia a los fenómenos que tienen lugar más allá de la subjetividad individual sobre los cuales las personas no tienen control de su existencia.

²⁸ Berger, Peter y Thomas Luckmann. *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Argentina, 1968, 66.

²⁹ *Ibid.*, 164.

etapa de vida de las personas”.³⁰ Durante ella se conforma una “base inicial” sobre la que se interpretará y reconocerá la realidad, aunque podrá modificarse de manera continua. El principal agente socializador los constituye la familia, en especial los padres, madres o quienes asuman la educación del niño. Las interpretaciones que alientan los agentes primarios son concebidas por los niños como realidad objetiva, aunque se presenta ante ellos un mundo previamente filtrado, pues seleccionan aspectos de la realidad de acuerdo con su propia perspectiva y experiencia personal.³¹

La socialización primaria se encuentra fuertemente cargada de sentimientos y emociones. El niño se identifica con sus padres a través de vínculos emocionales y la *internalización* de la realidad se produce cuando el infante se apropia y considera parte de sí los significados e interpretaciones que se le presentan. El niño acepta e interioriza como verdadero un mundo socialmente objetivado y previamente interpretado y no distingue que dicho mundo, tal como lo presentan y perciben sus padres o tutores, es sólo uno de los tantos posibles porque es el único que conoce.³²

El desarrollo e involucramiento de lazos afectivos durante la primera etapa de socialización provoca que el niño no cuestione la veracidad de lo expuesto por los agentes y que los conocimientos, creencias y valores que les son mostrados se fijen en su conciencia de forma casi definitiva.³³ La socialización primaria impulsa y refuerza pautas de comportamiento en la conciencia del niño que van desde la identificación de roles y actitudes específicas a roles y actitudes generales. La interiorización y comprensión de estas normas y comportamientos

³⁰ Ibid., 80.

³¹ Ídem.

³² Ibid., 165-166

³³ Ibid., 170.

particulares, al proyectarse hacia roles y actitudes generales, constituye lo que Berger y Luckmann conceptualizaron como el *otro generalizado*. Su formación dentro de la conciencia significa que el niño además de identificarse y distinguirse de otros, también se identifica dentro de una generalidad constituida por la sociedad.³⁴

La formación dentro de la conciencia del *otro generalizado* implica la internalización de la sociedad en cuanto tal y de la realidad objetiva que en ella se percibe, al mismo tiempo que también establece de manera subjetiva una identidad propia (aunque sea temporal). Durante el proceso de socialización primaria no existe ningún problema de identificación, pues no existen otros agentes más que los predefinidos, mismos que son aceptados sin posibilidad de elección: aunque el niño no sea un simple espectador, en esta etapa sus padres deciden por él.³⁵

Los contenidos específicos que se procuran en los infantes varían entre una sociedad y otra, pero el aprendizaje del lenguaje es indispensable y se encuentra presente en todas las sociedades.³⁶ Vygotsky afirma que el momento más significativo del desarrollo intelectual es aquel en el que convergen el lenguaje y la actividad práctica. Así, incluso antes de que el niño sea capaz de dominar su propia conducta, logra dominar su entorno a través del lenguaje y después, el ejercicio y desarrollo continuo del lenguaje lo ayudará a dominar su conducta y dará lugar al desarrollo del intelecto.³⁷

³⁴ Ibid., 171-172.

³⁵ Ibid., 168-169

³⁶ Ibid., 169.

³⁷ Vygotsky, Lev, *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, Ediciones Quinto Sol, México, 11ª. Reimpresión, 2009, 68-69.

La interiorización del lenguaje depende de factores externos y tiene una estrecha relación con el mundo social en el que el niño crece. El desarrollo intelectual de una persona dependerá del dominio de los medios sociales del pensamiento, es decir, de su capacidad para comunicarse con otros. En los primeros años de vida, las capacidades de las personas tienen una fuerte determinación biológica y a partir de la adquisición del lenguaje (verbal o preverbal) este desarrollo se encuentra mayormente condicionado por el contexto sociocultural.³⁸

La primera etapa del proceso de socialización comprende secuencias de aprendizaje definidas socialmente, las características particulares de dichas secuencias y sus normas dependerán de las características de la sociedad en cuestión, así como del contexto histórico-cultural en términos de responsabilidad, habilidad y capacidad intelectual (por ejemplo, la edad en que los niños aprenden a caminar o hablar). Estas variaciones repercutirán en el programa de aprendizaje del niño, pues la exigencia diferenciada exigirá por consecuencia un programa de desarrollo distinto entre una sociedad y otra.³⁹ La socialización primaria finaliza cuando el niño posee una conciencia propia, se encuentra en posesión subjetiva de un mundo particular y reconoce la existencia de una sociedad externa al núcleo familiar.⁴⁰

En la segunda etapa del proceso de socialización los agentes se diversifican, pero comúnmente se conforman por los grupos de pares, las figuras de autoridad, los medios de comunicación y diversas instituciones u organizaciones entre las que se encuentran las educativas, políticas o

³⁸ Berger, Peter y Thomas Luckmann. *La construcción social de la realidad*. óp. cit., 171-172

³⁹ Ibid., 171-172

⁴⁰ Ibid., 172.

religiosas.⁴¹ La socialización secundaria consiste en la internalización y el conocimiento de otros submundos distintos al inicial, en específico en relación con el conocimiento especializado de *roles*, determinados a su vez por la división social del trabajo.

La socialización secundaria implica la adquisición de vocablos específicos y la comprensión de campos semánticos, estructurados a partir de interpretaciones y/o comportamientos en torno a un área institucional determinada. A la par de los conocimientos institucionales, el proceso de socialización secundario exige, hasta cierto punto, evaluaciones e identificaciones afectivas con estos campos semánticos.⁴² “La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad”.⁴³

Los submundos conocidos e internalizados durante la socialización secundaria constituyen, al menos en principio, sólo realidades parciales que contrastan con el mundo inicial. Los mundos secundarios constituyen realidades coherentes, con componentes normativos y afectivos, pero serán siempre juzgados a partir de la base antecesora, contrastados e incluso rechazados cuando se contrapongan a ella. El principal problema que presenta la socialización secundaria es encontrarse con un “yo” ya formado y un mundo internalizado que se considera completamente real. La realidad que el mundo primario presenta tiende a persistir y puede provocar problemas de coherencia entre la percepción inicial y los nuevos conocimientos.⁴⁴

⁴¹ Ibid., 164-165.

⁴² Ibid., 172-173.

⁴³ Ibid., 164.

⁴⁴ Ibid., 173-175.

A diferencia de la primera etapa, la socialización secundaria puede prescindir de la carga emocional: no requiere la existencia de una relación profunda con los agentes, sino sólo una identificación y comunicación superficial o institucional. Las personas aprenden dentro de un contexto institucional, aunque ello no necesariamente implique su comprensión exhaustiva.⁴⁵ Una de las consecuencias que ocasiona la ausencia de vínculos afectivos durante el proceso secundario es que los roles se vuelven intercambiables e independientes de los individuos. Los conocimientos y actitudes que se alientan poseen menor importancia subjetiva y por ello pueden ser considerados menos reales o menos significativos que los iniciales. Además, resulta mucho más fácil dejar a un lado la realidad de las internalizaciones secundarias, en gran parte por la ausencia de una carga emocional o afectiva, en comparación con la realidad interiorizada durante la socialización primaria.⁴⁶

La veracidad del conocimiento y la realidad que se muestra durante la socialización primaria es casi incuestionable y fácilmente internalizada, por el contrario, el conocimiento o las realidades que se perciben durante la etapa secundaria son constantemente comparadas y cuestionadas a partir de la base previa. Por ello, durante el proceso secundario es necesario alentar el conocimiento a través de estrategias de mayor complejidad, como técnicas pedagógicas especializadas que puedan hacer sentir al individuo algún tipo de nexo con lo familiar o el hogar. En la medida en que las técnicas de enseñanza logren establecer cierta continuidad entre los elementos originales y los nuevos,

⁴⁵ Ibid., 177.

⁴⁶ Ídem.

así como alguna identificación con el individuo, más fácilmente pueden adquirir un carácter real y ser interiorizadas.⁴⁷

1.3 Mantenimiento de la realidad

El proceso de socialización es permanente: aunque un individuo posea cierta comprensión subjetiva y percepción de la realidad, puede modificarla a lo largo de su vida. Los contenidos internalizados se encuentran constantemente amenazados y para defenderlos ante otras realidades existen *procedimientos de mantenimiento*. Tal como la realidad se internaliza a partir de procesos sociales, también se mantiene en la conciencia a través de ellos.⁴⁸

La realidad internalizada requiere encontrar cabida en la realidad objetiva, aquella que existe fuera de la conciencia personal y que es observable en la vida cotidiana. La realidad subjetiva se mantiene a través de la constitución de rutinas, así como a través de la interacción con otros agentes y *otros menos importantes*. Los otros agentes son aquellos que contribuyen al mantenimiento de la realidad a través del diálogo y la interacción, mientras que los otros menos importantes, son personas o instituciones que sólo influyen de forma remota en el mantenimiento de la realidad. Cuando los individuos se encuentran en un problema de coherencia entre la realidad objetiva y subjetiva, este se resolverá modificando la realidad internalizada o las relaciones con otros para mantener su realidad actual.⁴⁹

⁴⁷ Ibid., 179-181.

⁴⁸ Ibid., 185.

⁴⁹ Ibid., 187.

A través del diálogo y la interacción cotidiana los individuos mantienen, modifican y reconstruyen su realidad subjetiva. Dicha percepción depende de la existencia de una base social y los consecuentes procesos que mantienen la autoidentificación del individuo a través del equilibrio entre la realidad subjetiva y objetiva. Las situaciones de crisis, derivadas de la ausencia de estas estructuras de mantenimiento conducen a la posibilidad de transformar radicalmente la realidad subjetiva.⁵⁰

Berger y Luckmann denominaron *alternación* al grado extremo de transformación de la realidad, concepto que hace referencia a un proceso de resocialización que consiste en proporcionar una nueva realidad al individuo. Para ello se requiere la existencia de una base social nueva, que propicie la transformación de la realidad, así como de nuevos agentes con quienes se mantenga una identificación afectiva, los cuales inducirán al individuo a la nueva realidad. Para que la alternación sea permanente, el individuo debe internalizar la nueva realidad y suministrarle mantenimiento a través de la estructura social.⁵¹

Cuando un individuo atraviesa por un proceso de alternación se separa permanentemente de su mundo anterior y de la estructura social que lo mantenía, ya sea de forma física o sólo mental. Por consiguiente, la reorganización del aparato conversacional es evidente y el individuo mantendrá su nueva realidad a través del diálogo con otros dentro de la comunidad o institución a la que pertenecen o representan. La existencia de esta nueva

⁵⁰ Ibid., 193-194.

⁵¹ Ibid., 194-195.

estructura social incluye también un aparato legitimador que proporciona la justificación subjetiva suficiente para la alternación.⁵²

En la práctica pueden ocurrir distintos procesos o grados intermedios entre la socialización secundaria y la resocialización o alternación. La diferencia es que la socialización secundaria construye siempre sobre la base inicial y aunque ocurran cambios en la realidad subjetiva del individuo, siempre producirán sólo transformaciones parciales que no lo separarán completamente de una estructura social determinada. Por el contrario, los procesos de resocialización implican una nueva construcción de la realidad a través de un rompimiento total con la realidad anterior y la estructura social precedente.

1.4 Intersubjetividad y vida cotidiana

Esta investigación considera que existe una realidad objetiva fuera de la conciencia individual, pero la comprensión de dicha realidad (si se comparte el conocimiento de su existencia), dependerá del proceso de construcción e interpretación subjetivo. Las personas pueden tener una percepción y postura distinta sobre los objetos o las acciones, pero ello no se traduce en que cada objeto u acción se comprenda de forma diferente. Durante la interacción social existe un punto compartido, en el que convergen las subjetividades y coinciden, al menos de forma superficial, los significados. Las aportaciones de Schutz, quién analizó el conjunto de significados y acciones intersubjetivas en la vida cotidiana, resultan útiles para aclarar dicha cuestión.

⁵² Ibid., 196-202.

Para Schutz, el mundo del sentido común o la vida cotidiana es la escena de la acción social y los hombres lo interpretan a través de tipificaciones implícitas, la realidad del sentido común representa la matriz en que tiene lugar toda acción social, pero cada individuo se sitúa en la vida de manera específica con base en su “situación biográfica”. La formación individual es distinta porque en ella intervienen una multiplicidad de agentes y variables, además, las personas interpretan el mundo desde una óptica acorde a sus intereses, motivos, costumbres, aspiraciones y deseos. Así, aunque la realidad del sentido común posee formas culturales e históricas específicas, la interpretación depende de la propia experiencia personal.⁵³

En la vida cotidiana los seres humanos conviven y tratan de entenderse a través de un conjunto de tipificaciones implícitas, es decir, históricamente han preseleccionado y preinterpretado el mundo a través de distintas construcciones de sentido común sobre la realidad cotidiana y las utilizan para orientarse e interpretar el ambiente natural y sociocultural, así como para relacionarse con él.⁵⁴ Desde temprana edad acumulan experiencias o “recetas” que después utilizarán para comprender y/o controlar determinados aspectos de su vida. Este conjunto de elementos biográficos, en su mayoría de origen empírico, constituye lo que Schutz denomina el “acervo de conocimiento”.

Además, a lo largo de su vida los sujetos construyen tipificaciones que sirven para reconocer e identificar características similares en objetos, situaciones y acciones, que a su vez permiten discernir también las características únicas o distintivas de cada uno.⁵⁵ Las interpretaciones del mundo se basan en un acervo

⁵³ Schutz, Alfred, *El problema de la realidad social. Escritos I*, Amorrortu editores, Buenos Aires – Madrid, 1995 (primera edición 1974), 17.

⁵⁴ *Ibid.*, 37.

⁵⁵ *Ibid.*, 18.

de experiencia previas, ya sean propias o interiorizadas a través de la influencia social.⁵⁶ La situación biográfica y el acervo de conocimiento influyen sobre el interés que las personas desarrollan hacia ciertos elementos, objetos o características de la realidad, mientras que también desconocen o discriminan otros.

El mundo cultural que acontece en la vida cotidiana es intersubjetivo, convivimos en él con ayuda de la interacción social y lo interpretamos a través de significados que debemos conocer para orientarnos dentro de él. “Todos los objetos culturales – herramientas, símbolos, sistemas de lenguaje, obras de arte, instituciones sociales, etc.– señalan en su mismo origen y significado las actividades de sujetos humanos”⁵⁷ De acuerdo con Schutz, es necesario considerar tres aspectos respecto a la socialización del conocimiento: *la reciprocidad de perspectivas, el origen social y la distribución social*.

La *reciprocidad de perspectivas* consiste en la superación de las interpretaciones subjetivas e individuales a partir de dos idealizaciones básicas: a) la idealización de la intercambiabilidad de los puntos de vista: las personas suponen que al intercambiar lugares con un semejante podrán observar con la misma tipicidad las cosas y viceversa, b) la idealización de la congruencia del sistema de significatividades: la personas suponen que las diferencias de perspectivas ocasionadas por su exclusiva situación biográfica no son significativas para el propósito a mano de cualquier otra persona y que ambos interpretan los objetos y sus características de la misma forma.⁵⁸

⁵⁶ Ibid., 39

⁵⁷ Ibid., 41.

⁵⁸ Ibid., 42.

El conocimiento es de origen social: sólo una pequeña parte del conocimiento de las personas es propio, mientras que en su mayoría el conocimiento que poseen fue alentado socialmente. Este conocimiento no sólo les enseña la forma de definir el ambiente, sino también a elaborar construcciones típicas acordes al sistema de significatividades aceptado por el punto de vista del endogrupo. El lenguaje constituye el medio por excelencia para transmitir el conocimiento, el vocabulario y la sintaxis que se utiliza para nombrar cosas o sucesos cotidianos, incluye tipificaciones y generalizaciones acordes al sistema de significatividades predominante en el endogrupo al que las personas pertenecen.⁵⁹

La distribución social del conocimiento comprende que el acervo al que es posible acceder difiere entre un individuo y otro, porque se distribuye de forma dispar en la sociedad. “No solamente difiere entre lo que conocen las personas, sino también en la forma en que ambos conocen el mismo hecho”. El acervo de conocimientos que tiene a mano un individuo en cualquier punto de su vida está biográficamente determinado y posee diversos grados de claridad, nitidez y precisión.⁶⁰ Las tipificaciones básicas permiten cierto grado de intersubjetividad al interpretar los objetos y las acciones: aunque el individuo define el mundo desde su propia perspectiva, es un ser social que se desarrolla en una realidad intersubjetiva en la que se comparten significados comunes.

⁵⁹ Ibid., 44.

⁶⁰ Ibid., 45.

1.5 La acción, el proyecto y los motivos

Schutz define la “acción” como aquella conducta humana concebida de antemano por el actor, es decir, todo comportamiento que surge de un proyecto preconcebido, mientras que el concepto “acto” se refiere a la acción ya cumplida, al resultado del proceso. La acción se considera “latente” cuando consiste en un ejercicio mental de resolución y “manifiesta” cuando se hace expresa en el mundo exterior. Además, puede llevarse a cabo por comisión o por omisión, pues incluso la abstención intencional y los resultados de esta decisión constituyen parte de la acción.⁶¹

La proyección consiste en anticipar la conducta futura a través de un ejercicio mental, en el que un acto que se imagina realizado constituye el punto de partida. Es un ejercicio en el que el sujeto se imagina el conjunto de acciones necesarias para alcanzar un objetivo proyectado y al llevarlas a cabo se convierten en un acto. Las proyecciones de actos futuros se basan en el conocimiento a mano que poseen las personas al momento de realizar dicha proyección. Además, suponen que en determinada situación con circunstancias similares es posible actuar de la misma forma en que se hizo en el pasado y que con ello se obtendrá un resultado similar. Para Schutz en la vida cotidiana predomina dicho tipo de razonamientos, que incluso omiten la consideración de diversos factores que pueden ocasionar que acciones similares no produzcan los resultados esperados, porque cada situación es única e irreversible.⁶²

Existen dos tipos de motivos que llevan a la acción: los motivos “para” y los motivos “porque”. Los motivos *para* remiten al objetivo que se busca alcanzar

⁶¹ Ibid., 49.

⁶² Ibid., 50.

por medio de la acción emprendida. Este tipo de motivos hacen referencia al futuro, al estado de cosas que serán creadas por la acción posterior. Los motivos *porque* nos remiten al pasado, al conjunto de variables, factores y experiencias que han llevado al sujeto a actuar de determinada manera. Las personas actúan principalmente a través de los motivos *para*, pues al reflexionar sobre los motivos que los condujeron a la acción dejan de ser actores y se vuelven observadores de su propia conducta.⁶³

De acuerdo con Schutz, hasta la interacción más simple en la vida cotidiana presupone una serie de construcciones de sentido común. *La idealización de la reciprocidad de motivos* apunta que estas interacciones incluyen construcciones sobre la conducta prevista del otro: los individuos suponen que los motivos *para* del actor se convertirán en los motivos *porque* de su asociado y viceversa. A su vez, esta idealización depende de la *reciprocidad de perspectivas*, pues supone que los motivos imputados al otro son típicamente los mismos que los de cualquiera en circunstancias típicamente similares, todo ello conforme al acervo de conocimientos con el que cuentan los sujetos.⁶⁴

Para ejecutar un proyecto cualquiera, las personas visualizan el objetivo y el acto final, sin embargo, su consecución requiere una serie de *subacciones*, que representan los pasos intermedios para alcanzarlo. Estos “medios” para alcanzar un fin constituyen únicamente eslabones de la cadena total del conjunto y pueden ser reemplazados o suprimidos de acuerdo con el curso del actor. Únicamente el actor, quien conoce el fin último de estas subacciones, sabe cuál es el objetivo final, “sólo él sabe cuándo comienza y cuando termina su

⁶³ Ibid., 51.

⁶⁴ Ibid., 52

acción”.⁶⁵ Es decir, el observador desconoce el contexto y el fin último del actor y lo que aprecia es sólo el fragmento que se hace manifiesto a su percepción.

A partir de lo antes expuesto, Schutz indica que el sentido de la acción inevitablemente difiere para a) el actor, b) el asociado o coparticipe que interactúa y comparte con el actor un conjunto de significatividades o propósitos y c) para el observador que no toma parte en dicha relación. Así, en la interacción cotidiana las personas sólo tienen la posibilidad de comprender las acciones del otro de manera suficiente o para el propósito inmediato y para profundizar en su entendimiento necesitan indagar sobre el sentido que tiene determinada acción para el sujeto.⁶⁶ Por lo tanto, “la interpretación subjetiva del sentido solamente es posible revelando los motivos que determinan cierto curso de acción”.⁶⁷

Para comprender, al menos de forma superficial, la acción de las personas que pertenecen a determinado subgrupo social, los sujetos construyen tipos de cursos de acción. Estas tipificaciones nos remiten a la imputación de motivos a los actores, más o menos estables, que gobiernan sus acciones. Schutz menciona que este tipo de construcciones se estudian o relacionan comúnmente en términos de roles, funciones sociales o conductas institucionales.⁶⁸ En pocas palabras, lo que hacen las personas es partir de una construcción general de motivos “para” y emplearla para interpretar la acción observable de otro (s) e imputar cierta intención a su (s) acción (es).

⁶⁵ Ídem.

⁶⁶ Ídem.

⁶⁷ Ibid., 53.

⁶⁸ Ídem.

En cuanto al observador, es necesario considerar que lo más accesible a su percepción constituye sólo una porción manifiesta de las acciones de los involucrados. Para comprenderlos, es necesario que el observador utilice su conocimiento de pautas típicamente similares de interacción sobre situaciones típicamente similares y construir e interpretar los motivos de los actores a partir del fragmento de la acción abierto a su percepción. Por ello, captar el sentido subjetivo del actor es una mera probabilidad, la cual se incrementa de forma razonable con el uso de métodos específicos para lograrlo.⁶⁹

1.6 La influencia social desde la perspectiva de Bourdieu

Bourdieu indicó que existe cierta vinculación entre las estructuras sociales y las prácticas de los agentes que influye en su desempeño. A través del concepto de *habitus* y su carácter disposicional, explicó la relación entre la práctica colectiva o el *habitus de clase* y la práctica individual.⁷⁰ “Los objetos de conocimiento son contruidos, y no pasivamente registrados”, mientras que “el principio de dicha construcción es el sistema de las disposiciones estructuradas y estructurantes que se constituye en la práctica, y que está siempre orientado hacia funciones prácticas”.⁷¹

El *habitus* surge de un conjunto de condicionamientos asociados a determinada clase particular de circunstancias de existencia y hace referencia a:

Sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es

⁶⁹ Ibid., 54.

⁷⁰ Para Bourdieu una clase social posee, tanto propiedades ligadas a la relación objetiva con otras clases, como propiedades ligadas a relaciones simbólicas.

⁷¹ Bourdieu, Pierre, *El sentido práctico*, Siglo XXI Editores, 1ª edición, Buenos Aires, 2007, 85.

decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta.⁷²

En otras palabras, el *habitus* hace referencia a un conjunto de disposiciones semi permanentes que surge durante la exposición a determinadas condiciones sociales, las cuales conducen a los individuos a internalizar las necesidades o condicionamientos de su entorno social por medio de la apropiación de la inercia o las tensiones externas y los conduce a actuar y percibir su entorno de cierta forma particular.⁷³ El universo práctico se constituye para los sujetos a través de un sistema de estructuras cognitivas y motivadoras que surgen de un mundo de fines ya realizados, modos de empleo o procedimientos por seguir y de objetos a los que previamente se les ha asignado un propósito, finalidad u objetivo permanente. Existen condiciones inherentes a una condición social o clase, que de manera arbitraria tienden a ser presentadas como necesarias o naturales (por los agentes socializadores, el subgrupo social y el contexto), por el hecho de presentarse al principio de los esquemas de percepción y apreciación a través de los cuales son aprehendidos.⁷⁴

Desde esta perspectiva, existe cierta correlación (muy estrecha según Bourdieu), entre las probabilidades objetivas, cómo el acceso a determinados bienes, y las apreciaciones subjetivas de los actores respecto a dichas probabilidades, motivaciones o necesidades.⁷⁵ Los actores ajustan de manera

⁷² Ibid., 86.

⁷³ Capdevielle, Julieta, "El concepto de *habitus*: "con Bourdieu y contra Bourdieu"", *Anduli Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, No. 10, Universidad de Sevilla, España, 2011, 34.

⁷⁴ Bourdieu, op. cit., 87.

⁷⁵ Ibid., 88.

previa sus percepciones subjetivas a las posibilidades reales, a partir del *habitus* que se les presenta sobre el mundo, dentro del subgrupo o la clase social a la que pertenecen.

Esto no sucede porque los actores ajusten conscientemente sus aspiraciones por medio de cálculos objetivos respecto a sus posibilidades reales de éxito, sino porque las disposiciones que les son inculcadas tienen origen en la experiencia empírica de generaciones antecesoras sobre las posibilidades e impedimentos, libertades o necesidades,⁷⁶ coinciden con las condiciones reales o perceptibles de existencia. Así, se gesta socialmente, tanto un conjunto de prácticas o disposiciones posibles, razonables o “comunes”, como la exclusión de prácticas impensables o improbables. Tiene lugar una “suerte de sumisión inmediata al orden que inclina a hacer de la necesidad virtud, es decir a rechazar lo rechazado y a querer lo inevitable”.⁷⁷

El concepto de *habitus* implica tomar en cuenta la especificidad y la historia de los agentes que interiorizan, reproducen y alientan ciertas disposiciones. Las prácticas se encuentran encauzadas desde y con base en las condiciones pasadas, pero a su vez, moldean las prácticas futuras y las orientan hacia la reproducción de una estructura similar. Así, se gesta una tendencia a perpetuarse según su determinación interna, afirmando cierta autonomía en relación respecto a la situación. “Como sistema de disposiciones a ser y hacer es una potencialidad, un deseo de ser que, en cierto modo, trata de crear las condiciones de su realización”.⁷⁸

⁷⁶ Bourdieu lo define como un tipo de hipótesis práctica fundada en la experiencia pasada.

⁷⁷ Ibid., 88.

⁷⁸ Capdevielle, op. cit., 35.

El *habitus* origina prácticas, individuales y colectivas, a partir de principios engendrados históricamente y procura la continuidad de la experiencia pasada. En pocas palabras, tiende a reiterar determinada forma de actuar y pensar, porque reproduce las regularidades inherentes a las condiciones objetivas de la producción de su principio generador.⁷⁹ Este concepto considera que el ámbito de acción de los sujetos se encuentra condicionado por las condiciones materiales y culturales de existencia en las que se originó, en pocas palabras, al ocupar cierta posición en el espacio social se interioriza la conformación de determinadas disposiciones mientras que inhabilita otras.

Bourdieu considera que la clase social se conforma por un conjunto de agentes que ocupan posiciones semejantes en la escala social y por ello, poseen iguales condicionamientos que les permiten similares ámbitos de acción limitados y a su vez, poseen disposiciones y/o intereses compartidos, prácticas y posturas similares.⁸⁰ Ello ocasiona que existan *habitus de clase* porque la realidad muestra condiciones de existencia y condicionamientos sociales semejantes, pero ello no implica que los agentes singulares sean intercambiables o iguales, lo que los asemeja es una relación en la que cada sistema de disposiciones individuales es una variante estructural de los otros. En cada individuo socializado hay algo de colectivo y por ello posee propiedades válidas para toda una clase de agentes que pueden observarse a través de datos estadísticos.⁸¹

Es necesario considerar que, aunque el concepto de *habitus* contribuye a la comprensión de cómo las estructuras influyen en la actuación social e individual, por momentos parece invisibilizar el papel activo del agente para

⁷⁹ Ibid., 36.

⁸⁰ Bourdieu, op. cit. 97.

⁸¹ Capdevielle, op. cit., 38.

transformar sus propias disposiciones. Bourdieu rechaza el modelo determinista que se le atribuye por la interpretación errónea del *habitus*, como simple mecanismo de reproducción de las condiciones de las cuales el actor es producto y en respuesta enfatiza su carácter activo y generador.⁸²

Bourdieu consideró que el *habitus* puede ser transformado, tanto por los efectos ocasionados por ciertas divergencias en las trayectorias sociales, como a través de lo que denomina *autosocioanálisis* provocado y/o acompañado, el cual se caracteriza por un despertar de la conciencia y una forma de auto trabajo que permite al individuo manipular sus disposiciones. De acuerdo con Bourdieu, aunque existe cierto nivel de dificultad para controlar la inclinación del *habitus*, el análisis reflexivo que proporciona la teoría nos muestra que las personas somos quienes dotamos a la situación de gran parte de la fuerza que ejerce sobre nosotros y a su vez, nos permite alterar nuestra percepción de la situación y por lo tanto nuestra reacción hacia ella. En pocas palabras, nos capacita para observar y analizar algunos de los determinismos que operan a través de la relación de complicidad inmediata entre posición y disposiciones.⁸³

1.7 La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget

La teoría de Piaget sobre la forma en que las estructuras cognitivas se complejizan con el desarrollo biológico de los seres humanos, contribuye a la comprensión de las capacidades de aprendizaje y pensamiento de los adolescentes. De acuerdo con ella, los seres humanos interpretan y conocen los nuevos hechos u objetos a partir del conocimiento y la experiencia previa (en

⁸² Ibid., 43.

⁸³ Bourdieu y Wacquant, citado por Capdevielle, op. cit., 40.

coincidencia con Schutz, Bourdieu o Berger y Luckmann). El autor identificó cuatro etapas que representan un estado diferenciado y secuencial.⁸⁴ El paso de una a otra etapa consiste, tanto en construir nuevos esquemas mentales, como en reorganizar y distinguir los antecesores. Las *estructuras variables* constituyen distintas formas de organización de la actividad mental en aspectos intelectuales y afectivos, así como de interrelación individual y social.⁸⁵

Aunque Piaget pareció equivocarse al generalizar respecto a la edad en que los individuos se trasladan de una a otra etapa de desarrollo cognitivo, pues de acuerdo con Schutz, Vygotsky o Berger y Luckmann, el desarrollo biológico y psicológico de los seres humanos depende en gran medida del ambiente y de los incentivos sociales que ejerzan influencia sobre ellos: algunos ambientes pueden propiciar el desarrollo temprano de capacidades mentales mientras que otros pueden retrasarlo y ello depende en gran medida de las disposiciones sociales compartidas dentro del subgrupo, así como de las secuencias de aprendizaje procuradas. Por ello, los cambios en el pensamiento de acuerdo con las edades que sugiere Piaget constituyen sólo una aproximación teórica que debe comprenderse con cierta cautela

Piaget propuso que los seres humanos se adaptan a su entorno a través de procesos de *asimilación y adaptación*. El proceso de asimilación consiste en moldear la nueva información para que encaje y/o se reorganice dentro de sus esquemas mentales. Para asimilar la nueva información puede ser necesario transformarla y adecuarla a los esquemas mentales. Una vez que es compatible con lo que ya se conoce, se alcanza nuevamente un equilibrio. El proceso de

⁸⁴ Las etapas que componen el proceso de desarrollo cognitivo son: 1) etapa sensorio-motriz, 2) etapa preoperacional, 3) etapa de operaciones concretas y 4) etapa de operaciones formales.

⁸⁵ Piaget, Jean, *Seis Estudios de Psicología*, Editorial Labor, España, 1964, 13.

adaptación ocurre de manera inversa: implica la modificación de los esquemas actuales para encajar la nueva información discrepante con los viejos esquemas y conseguir el equilibrio.⁸⁶

La cuarta etapa propuesta por Piaget resulta interesante para la presente investigación, porque tiene lugar aproximadamente cuando los adolescentes se encuentran en el nivel secundaria; *la etapa de las operaciones formales*. La edad en que los niños ingresan a la secundaria en México se encuentra entre los 11 y 12 años, si se considera una trayectoria escolar continua y un trayecto satisfactorio por los distintos grados que conforman los niveles preescolar y primaria, la edad de egreso oscila entre los 14 y 15 años. Aunque, para comprender algunos cambios en las capacidades de pensamiento que acontecen durante la adolescencia, es necesario considerar elementos de etapas precedentes sobre el desarrollo afectivo y moral.

En la *infancia o etapa de operaciones concretas* (entre los siete y los doce años) el niño se vuelve capaz de cooperar y deja de confundir su punto de vista con el de los demás. El niño piensa antes de actuar y empieza a desarrollar su capacidad de reflexionar.⁸⁷ En la etapa de la *primera infancia o etapa preoperacional* (entre los dos y los siete años), el niño desarrolla el respeto unilateral, en específico hacia sus figuras de autoridad. Sin embargo, dicho sentimiento se transforma en el respeto mutuo durante la etapa de las *operaciones concretas* gracias a la cooperación y a que los niños experimentan una mayor relación social.

⁸⁶ Ibid., 14-17.

⁸⁷ Ibid., 55-57.

El respeto mutuo consiste en una atribución recíproca de valor que no se limita a las acciones particulares y en contraposición con el respeto unilateral, se desarrolla a partir de la estimación o la colaboración. A partir del respeto mutuo también se desarrollan nuevas valoraciones hacia las reglas, pues los niños entienden que las reglas entre pares son la expresión de una decisión o un acuerdo común y dejan de percibir las como simple imposición.⁸⁸ El respeto mutuo conduce al desarrollo de la honestidad y a la exclusión de la trampa durante los juegos, porque se comprende que viola el acuerdo mutuo entre iguales.

La idea de justicia es otro elemento que evoluciona a partir del respeto mutuo: en un inicio la justicia es confundida con la orden o imposición de quienes representan una autoridad para los niños, como los padres o los maestros, pero después los niños comprenden y emplean la justicia a través de las relaciones de cooperación entre iguales.⁸⁹ El desarrollo del respeto mutuo implica que los niños desarrollaron ya una conciencia moral autónoma. La organización de los valores morales, como la honestidad, la justicia y la reciprocidad, conforman un sistema racional que tiene lugar en la conciencia del niño. Por último, durante esta etapa tiene lugar el desarrollo de la voluntad, entendida como un equilibrio entre el deseo y el deber en las acciones que se inclina hacia el deber antes que hacia el deseo.⁹⁰

Durante la *adolescencia o etapa de operaciones formales* se desarrolla la capacidad mental para construir sistemas y teorías. En etapas precedentes el niño sólo es capaz de pensar concretamente en la solución de un problema a la

⁸⁸ Ibid., 75-76.

⁸⁹ Ibid., 76-78.

⁹⁰ Ibid., 79.

vez y no lograba relacionarlos con las soluciones empleadas en otros acontecimientos previos mediante teorías generales. Por el contrario, el adolescente se interesa por problemas generales, sin la necesidad de relacionarlos con las realidades vividas e incluso anticipa situaciones futuras.

El pensamiento formal se desarrolla cuando el niño adquiere la capacidad de realizar operaciones lógicas a través de la representación mental. Este tipo de manipulación mental puede ejecutarse a través de cualquier tipo de lenguaje sin requerir de la percepción, la experiencia o la creencia. El pensamiento formal es hipotético deductivo: el adolescente se torna capaz de deducir conclusiones de simples hipótesis sin requerir la observación real. La dificultad y el esfuerzo mental que requiere el pensamiento formal son mayores que los necesarios en etapas precedentes, pues implican la necesidad de *reflexionar* mentalmente las operaciones, sustituyendo a los objetos reales con proposiciones.⁹¹

El desarrollo del pensamiento formal permite al adolescente reconstruir los esquemas de interpretación de la realidad a través de la reflexión. Durante la adolescencia culmina el desarrollo cognitivo, lo cual no significa que el ser humano deje de adquirir conocimiento, sino por el contrario, que sus capacidades de pensamiento se encuentran totalmente desarrolladas para ser empleadas al máximo. En lo referente al desarrollo afectivo, la etapa de adolescencia implica la consolidación de la personalidad y la inserción del individuo en la sociedad adulta.

Para Piaget, el indicio de la personalidad es la existencia de un programa de vida, el cual será fuente de disciplina para el individuo e instrumento de cooperación. El diseño de un plan de vida requiere del pensamiento formal y la

⁹¹ Ibid., 85.

reflexión, razón por la cual se elabora hasta que existen las condiciones intelectuales necesarias.⁹² Aunque como bien lo apunta Kohlberg: “muchos adolescentes y adultos alcanzan el estadio de operaciones formales sólo de forma parcial; examinan todas las relaciones existentes entre una cosa y otra al mismo tiempo, pero no consideran todas las posibilidades y no forman hipótesis abstractas”.⁹³

1.8 La importancia del contexto social para el desarrollo cognitivo

La teoría de Piaget sobre el desarrollo cognitivo aborda de manera superficial la importancia de la interacción social y el contexto, pues se enfoca principalmente en las capacidades biológicas. Por el contrario, las aportaciones de Vygotsky enfatizan la importancia de los incentivos y estímulos que provee el contexto social. Esta investigación considera que la interiorización y el conocimiento de la realidad es un proceso individual, aunque influenciado por la interacción social, en el que cada persona construye determinados significados y atribuciones de sentido acordes al subgrupo que pertenece.

La postura de las personas no es resultado de un proceso lineal que puede entenderse sólo considerando la experiencia empírica o la interacción social, sino que surge de múltiples acciones de construcción, interiorización, modificación y reorganización de los instrumentos cognitivos y los esquemas de interpretación de la realidad.⁹⁴ Proceso en el que las características del

⁹² Ibid., 88-89.

⁹³ Kohlberg, Lawrence, *Psicología del desarrollo moral*, Desclée De Brouwer, España, 1992, 186.

⁹⁴ Coll, César, *Desarrollo psicológico y educación*. 2. “Psicología de la educación escolar”, Coll, César, Palacios Jesús y Marchesi, Álvaro, coomps., Alianza, España, 2014, 57.

contexto en el que acontece el desarrollo biológico y emocional influye en el aprendizaje, conocimiento e interpretación de la realidad de las personas.

Vygotsky dedicó gran parte de sus investigaciones al análisis de las funciones humanas que nos distinguen de los animales, como los procesos evolutivos, cognitivos, psicológicos e histórico-culturales, en especial al lenguaje, el pensamiento, el signo y la escritura. Consideró que “la característica central de las funciones elementales es que están directa y totalmente determinadas por los estímulos procedentes del entorno”.⁹⁵ Así como que “el uso de los signos conduce a los individuos a una estructura específica de conducta que surge del desarrollo biológico y crea nuevas formas de un proceso psicológico culturalmente establecido”.⁹⁶

Al analizar el desarrollo humano es posible distinguir dos líneas cualitativamente distintas, por un lado, los procesos de origen biológico y por otro, las funciones psicológicas superiores de origen sociocultural. “La historia de la conducta del niño nace a partir de la interrelación de estas dos líneas”.⁹⁷ De acuerdo con Vygotsky, toda función aparece primero a nivel social y su desarrollo surge a partir de la interacción en un contexto sociocultural, así como cualquier función tiene lugar primero a nivel social (interpersonal) y después en el interior del individuo (intrapsicológica). Cabe aclarar que contrario a una visión lineal de reproducción, imitación o asimilación, el proceso de

⁹⁵ Vygotsky, Lev, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, España, 2000, (primera edición 1978), 69.

⁹⁶ *Ibid.*, 70.

⁹⁷ *Ibid.*, 78.

internacionalización de la influencia social consiste en la reconstrucción (interna) de la experiencia, conocimiento o significado de lo externo.⁹⁸

El individuo reconstruye el conocimiento a partir de los contenidos que se le presentan, todos ellos con un grado previo de elaboración social y que provienen de la experiencia personal de quienes los comparten. De esta forma es posible comprender cómo el proceso de socialización influye en (pero no determina) la construcción de la identidad personal en el marco de un contexto social y cultural específico.⁹⁹ “El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean”.¹⁰⁰

Los conocimientos de las personas se originan, tanto de sus capacidades cognitivas, como de la información específica que les provee el medio y el contexto. Durante su desarrollo, los individuos tienen la posibilidad de confrontar las conceptualizaciones y conocimientos propios con los de otros, así como también ejercer el rol de informantes de acuerdo con sus propios conocimientos.¹⁰¹ La interacción que surge de dichas relaciones constituye una fuente de conocimiento y conflicto para los esquemas mentales, que a su vez deriva en un proceso de confrontación entre el conocimiento propio y el ajeno. Al confrontar el conocimiento que se posee con el de otros, los sujetos se ven forzados a juzgar la información distinta o nueva por medio de los procesos que Piaget denominó *asimilación y adaptación*.¹⁰²

⁹⁸ D'Angelo, Hernández Ovidio, *Proyección desde Vygotsky a la construcción de la persona y la sociedad creativas*, Revista Cubana de Psicología, Vol. 16, No. 2, Cuba, 1999, 146.

⁹⁹ Coll, op. cit., 441

¹⁰⁰ Vygotsky, op. cit., 136.

¹⁰¹ Ferrero y Teborsky, citado por Lerner, Delia, “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición”, en *Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate*, Paidós, Ecuador, 1996, 80-81.

¹⁰² Piaget, op. cit., 14-15.

Durante el desarrollo del lenguaje, el pensamiento y en general de lo que Vygotsky denominó los procesos psicológicos superiores, el papel que desempeñan los agentes socializadores cómo mediadores del aprendizaje social, intérpretes de la realidad y difusores de la tradición cultural, es fundamental. Los padres de familia, maestros, grupo de pares, instituciones o medios de comunicación desempeñan una función formativa y con gran capacidad de influir en la visión de mundo que construirán las nuevas generaciones.

El *nivel evolutivo real* y la *zona de desarrollo próximo* son dos conceptos de utilidad para observar la importancia de los agentes socializadores en el proceso de desarrollo y aprendizaje. El primero hace referencia a las funciones mentales perfeccionadas por el niño que pueden observarse, tanto a través de pruebas especializadas, como por medio de la capacidad que muestra el infante para resolver problemas por sí solo. Mientras que la *zona de desarrollo próximo* se refiere a la distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel potencial, que se determina a partir de la capacidad que muestra el niño para resolver problemas más avanzados a su edad biológica y mental, pero bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero.¹⁰³

La mediación que ejercen los agentes socializadores en su función formativa puede incrementar o aletargar las posibilidades de desarrollo cognitivo y psicológico y por tanto, su intervención ideal debería dirigirse a estimular aquellas capacidades, conocimientos, disposiciones o sentimientos que motiven a los niños a alcanzar nuevos logros. Esta mediación consiste entonces en motivar el desarrollo a través de espacios de interacción para la construcción

¹⁰³ Ibid., 131-133.

del conocimiento, así como para estimular pensamientos, sentimientos y valores compartidos.¹⁰⁴

1.9 La teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg

Lawrence Kohlberg recuperó la sistematización por etapas de Piaget y la utilizó para analizar la evolución del juicio moral en las personas. Kohlberg concibió que el desarrollo cognitivo se relacionaba de manera directa con la capacidad para emitir razonamientos morales. Aunque a diferencia de Piaget, el autor afirmó que “el desarrollo de la estructura cognitiva es el resultado de procesos de interacción entre la estructura del organismo y la estructura del entorno o medio”.¹⁰⁵

Kohlberg indica que el desarrollo moral transcurre por seis estadios, los cuales se agrupan dentro de tres grandes niveles: nivel preconventional (estadios 1 y 2), nivel convencional (estadios 3 y 4) y nivel posconventional (estadios 5 y 6). Para distinguir entre los niveles consideró que en ellos existe una relación específica entre el “yo” y las normas y expectativas de la sociedad. En el nivel uno se sitúan las personas para las cuales las normas y expectativas sociales son algo externo a sí mismos: “es el nivel de la mayoría de los niños menores de nueve años, de algunos adolescentes y de muchos adolescentes y adultos delincuentes”.¹⁰⁶

En el nivel convencional se posicionan las personas en las que el “yo” se identifica con las reglas y expectativas de otros, especialmente de las

¹⁰⁴ D'Angelo, op. cit., 147.

¹⁰⁵ Kohlberg, Lawrence, *Psicología Del Desarrollo Moral*, Desclee de brouwer, España, 1992, 50.

¹⁰⁶ Ibid., 187-188.

autoridades. Kohlberg indicó que en dicho nivel se encuentran la mayoría de los adolescentes y adultos de la sociedad.¹⁰⁷ Las personas que se posicionan en un nivel tres o posconvencional han diferenciado por completo su “yo” de las normas y expectativas de otros y definen sus valores según sus propios principios “auto escogidos”, pero este nivel se alcanza sólo por una minoría de adultos y comúnmente después de los veinte años.¹⁰⁸

Dentro de cada nivel moral se localizan dos estadios, el segundo representa una forma más avanzada y organizada de la perspectiva general de cada nivel. Los seis estadios morales son definidos en términos de 1) lo que está bien, 2) la razón para mantener el bien y 3) la perspectiva social tras cada estadio.¹⁰⁹ Un estadio representa un modo consciente y distintivo de actuar y posicionarse frente a las normas en el que: a) las formas de pensar y resolver los problemas son cualitativamente distintas, b) las creencias del individuo se estructuran a partir de estas formas de pensar, c) pueden ser ordenadas en una secuencia invariante y d) cada estadio sucesivo implica una reestructuración jerárquica que reintegra a los anteriores.¹¹⁰ “Los estadios de juicio moral son estructuras de pensamiento sobre la prescripción, las reglas o los principios que obligan a actuar a las personas porque la acción se considera moralmente correcta”.¹¹¹

¹⁰⁷ Ídem.

¹⁰⁸ Ídem.

¹⁰⁹ Ibid., 190.

¹¹⁰ Barra Almagiá Enrique, “El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg”, *Revista Latinoamericana de Psicología*, Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, volumen 19, núm. 1, Colombia, 1987, 10.

¹¹¹ Kohlberg, op. cit., 571.

1.9.1 El nivel preconvencional

El primer estadio del nivel preconvencional se denomina *moralidad heterónoma* y se caracteriza por un *realismo moral ingenuo*. Lo que se considera correcto es evitar la transgresión de las reglas sólo para evitar el castigo: “obedecer por obedecer y evitar causar daño físico a personas y a la propiedad”.¹¹² Un desarrollo moral acorde a dicho estadio indica que los sujetos aún no internalizan las normas ni las comprenden en su totalidad. Las razones para actuar de forma correcta consisten principalmente en “evitar el castigo, y el poder superior de las autoridades”.¹¹³ La perspectiva social que caracteriza al estadio es la de un punto de vista egocéntrico: los individuos no consideran los intereses de otros o reconocen la posibilidad de que sean distintos de los propios, juzgan los hechos a través de consecuencias físicas sin considerar los intereses psicológicos de otros y no distinguen la perspectiva de la autoridad de la propia.¹¹⁴

En el estadio de la moralidad heterónoma, el significado de una acción, la bondad o maldad, se consideran cualidades reales, inherentes e incambiables del acto, tal como las cualidades inherentes a los objetos (volumen o color). El realismo que caracteriza el pensamiento de los sujetos supone que los juicios morales son evidentes y requieren poca o nula justificación. El castigo se percibe como algo importante porque se identifica como consecuencia de una mala acción y no porque el actor esté intentando evitar consecuencias negativas para sí mismo. Las reglas y los atributos morales se aplican en un sentido literal

¹¹² Ibid., 188.

¹¹³ Ídem.

¹¹⁴ Ídem.

y la justicia (tanto distributiva, como retributiva), se caracteriza por una estricta igualdad más que por la equidad.¹¹⁵

Los individuos comprenden que algo está “mal” simplemente porque así se define por la autoridad, sin considerar que es posible afectar a otros en términos psicológicos, así como la cooperación entre iguales. Las normas se perciben como reglas concretas que no están identificadas con la perspectiva psicológica o las expectativas de los individuos, sino que se entienden como categorías de conducta buena o mala. Dichas categorías definen tipos de acciones y tipos de personas (por ejemplo, ladrones o buenos hijos). La igualdad se percibe como una noción de distribución por estricta igualación entre aquellos que están clasificados dentro de cualquier categoría de actor o persona.¹¹⁶

La reciprocidad se considera una noción de intercambio de bienes o acciones sin tener en cuenta la valoración psicológica de los bienes o acciones por uno mismo o el otro: lo ideal es dar y obtener lo mismo que se proporciona. Existe la universalidad de principios porque una regla o norma se generaliza y admite excepciones únicamente para las autoridades que las crean y/o refuerzan.¹¹⁷ “En casos en los que interviene la autoridad, la justicia distributiva se guía por la obediencia heterónoma y el respeto a la autoridad”.¹¹⁸

El segundo estadio del nivel preconvencional se caracteriza porque los sujetos desarrollan una *moralidad individualista instrumental*. Lo correcto es seguir las normas sólo por el interés inmediato: actuar para satisfacer los propios intereses o necesidades y dejar que los demás hagan lo mismo. “Es correcto lo que es

¹¹⁵ Ibid., 574.

¹¹⁶ Ídem.

¹¹⁷ Ibid., 574-575.

¹¹⁸ Ibid. 575.

justo, lo que es un intercambio, un acuerdo, un trato”.¹¹⁹ Las razones para actuar de forma correcta consisten en la satisfacción de las necesidades e intereses propios, pero a diferencia del estadio anterior, los individuos reconocen y distinguen sus propios intereses de los de otros y los de la autoridad.¹²⁰

La perspectiva social que caracteriza al estadio consiste en el *individualismo concreto*: los sujetos se tornan conscientes de que todos tienen intereses propios que desean satisfacer y que ello puede ocasionar el conflicto, de forma que lo correcto resulta relativo.¹²¹ La relatividad moral se comprende como el entendimiento de que distintas personas pueden tener diferentes justificaciones para reclamar justicia (aunque son igualmente válidas). Reconocen que hay más de una perspectiva respecto a cualquier situación particular y se extiende un respeto por la legitimidad moral de perseguir los intereses propios. “Lo moralmente correcto es relativo a la situación concreta y a la perspectiva que el actor tiene sobre la situación”.¹²²

La perspectiva social en el segundo estadio resulta pragmática: el objetivo principal de cada individuo es buscar la satisfacción de sus necesidades y deseos propios a la vez que también lo es minimizar las posibles consecuencias negativas para ellos. “El supuesto de que el otro está también operando desde este punto de vista, lleva a un énfasis en el intercambio instrumental como un mecanismo a través del cual los individuos pueden coordinar sus acciones en

¹¹⁹ Ibid., 188.

¹²⁰ Ídem.

¹²¹ Ídem.

¹²² Ibid. 575.

beneficio mutuo.”¹²³ Sin embargo, una importante limitación de este estadio es que no existen criterios para decidir entre intereses contrapuestos.¹²⁴

1.9.2 El nivel convencional

El incremento de las capacidades cognitivas y las competencias lógicas, contribuye a que los individuos que poseen un desarrollo moral acorde al nivel convencional se tornen conscientes de los sentimientos y expectativas de otros. Se caracteriza por la existencia de *mutuas expectativas interpersonales, relaciones, y conformidad interpersonal*. Lo que se considera correcto es vivir de la forma en que la gente con la que coexisten y la sociedad en general espera de ellos. Se torna relevante ser un “buen hijo”, “buen amigo” o “buen hermano” e interesarse en los demás, así como mantener con ellos relaciones de gratitud, lealtad, y confianza. “«Ser bueno» es importante y significa que se tienen buenas intenciones, preocupándose por los demás”.¹²⁵

Las razones para actuar de manera correcta se basan en la necesidad de “ser una buena persona ante uno mismo y ante los demás”. Así como en el deseo de mantener las normas y los estereotipos de “buena conducta”. La perspectiva que caracteriza al estadio es la del individuo en relación con otros, con la consciencia de sentimientos compartidos que tienen preferencia sobre los intereses individuales. Las normas se comprenden como expectativas compartidas que son útiles para el mantenimiento de la lealtad y la confianza

¹²³ Ibid., 576.

¹²⁴ Ídem.

¹²⁵ Ibid., 188.

interpersonales. Se relacionan los puntos de vista distintos a través de la empatía, aunque no se considera aún la perspectiva del sistema generalizado.¹²⁶

Las normas constituyen expectativas compartidas por los individuos que interactúan en algún tipo de relación social y su finalidad es mantener las relaciones, la lealtad, la confianza y los cuidados entre los integrantes de dicha relación o el grupo. La reciprocidad construye una idea de obligación como deuda; “el otro ha dado un valor o algo valioso al yo, y el yo no puede terminar esta desigualdad por un simple intercambio de uno a uno, sino que siente gratitud, lealtad o deber de corresponder”.¹²⁷ Se hace presente lo que Kohlberg denominó la regla de oro: “la idea de que algo está bien o es justo desde el punto de vista de uno mismo, si uno pudiera aceptarlo como correcto o justo desde el punto de vista de otro”.¹²⁸

La igualdad se comprende como una “categoría de personas que se tratarán de igual forma, basándose en las nociones de «buenos ocupantes de rol» y «personas con buenas intenciones»”.¹²⁹ Las operaciones de reciprocidad, igualdad y equidad se encuentran coordinadas y unidas a una operación de toma de rol prescriptiva, es decir, se comprenden a partir de ser “bueno” con base en lo que es socialmente aceptable. La justicia correctiva se interpreta al tomar en cuenta la relevancia de los motivos y en juzgar al transgresor de las normas considerando si vive o no de acuerdo con la idea social de lo que es una “buena persona”.

¹²⁶ Ídem.

¹²⁷ Ibid., 578.

¹²⁸ Ibid., 579.

¹²⁹ Ibid., 578-579

El segundo estadio del nivel convencional se denomina *sistema social y consciencia*, su característica distintiva es que los individuos desarrollan la perspectiva de un miembro de la sociedad generalizado. La perspectiva social se caracteriza porque los individuos adquieren la capacidad de asumir el punto de vista de un miembro de la sociedad a nivel sistémico y no sólo hacia las personas o grupos cercanos. Lo que se considera correcto es cumplir con las obligaciones que se desprenden de un acuerdo previo. Se deben de mantener las leyes incluso en casos extremos en los que entren en conflicto con otros deberes sociales establecidos. Se considera que es equivalente en cuanto a un “bien” el contribuir a la sociedad, al grupo, o a la institución.¹³⁰

Las razones para actuar de manera correcta se basan en mantener la institución en funcionamiento como un todo y así evitar el colapso del sistema bajo un razonamiento del tipo “si todo el mundo lo hiciera” o bajo el imperativo de conciencia de llevar a cabo las obligaciones establecidas de forma personal. La perspectiva social que predomina en el cuarto estadio distingue entre el punto de vista de la sociedad y los motivos o acuerdos interpersonales: los individuos consideran el punto de vista del sistema o la autoridad que define las normas, así como las relaciones interpersonales de acuerdo con la posición que ocupan en el sistema.¹³¹

Los sujetos conciben al sistema social como un conjunto estable de códigos y procedimientos que se aplican de forma imparcial y generalizada, consideran legítimo perseguir los intereses individuales siempre que al hacerlo no se perjudique el mantenimiento del sistema socio-moral general. La estructura social se percibe como el conjunto de instituciones formales y roles sociales

¹³⁰ Ibid., 188.

¹³¹ Ídem.

cuya utilidad es mediar entre intereses en conflicto y promover el bien común. La posibilidad de conflicto produce la necesidad de implementar un sistema de reglas para resolverlos. Los individuos comprenden que las normas promueven la cooperación en la sociedad y que actúan como regulaciones diseñadas para evitar el desacuerdo y el desorden, por ello la ley se debe obedecer incluso si no se está de acuerdo con ella.¹³²

Las reglas se interpretan con base en el sistema o conjunto de instituciones legales, sociales o religiosas que se ha codificado en leyes o prácticas institucionalizadas y los juicios morales se realizan a partir de referencias hacia dichos sistemas o instituciones. “De forma alternativa, la perspectiva puede ser la de una ley moral o religiosa superior, que se incluye en la conciencia del individuo y que puede entrar en conflicto con la ley institucionalizada”.¹³³ Se desarrolla la comprensión de la igualdad ante la ley: las personas son iguales porque los derechos y las obligaciones de cada uno se definen por estándares sociales, de tal manera que cada uno cuenta igual como un ciudadano.¹³⁴

Los sujetos consideran excepciones a la aplicación general de las normas cuando comprenden que los estándares sociales pueden no ser lo suficiente sensibles para tener en cuenta algunas circunstancias o necesidades del individuo. La reciprocidad se entiende en términos de unión entre el individuo y la colectividad: se desarrolla un sentido del deber, obligación o deuda con la sociedad que se adquiere al recibir ciertos beneficios por vivir en ella o ser miembro de sus instituciones. La universalidad consiste en limitar las

¹³² Ibid., 580

¹³³ Ídem.

¹³⁴ Ibid., 580-581

desviaciones: se debe respetar la ley y contribuir al mantenimiento de las actitudes que procuran la integridad de la organización social.¹³⁵

1.9.3 *El nivel posconvencional*

El primer estadio de este último nivel se denomina *contrato social o utilidad y derechos individuales*. El desarrollo cognitivo y moral de los individuos les permite ser conscientes de que las personas mantienen una variedad de valores y opiniones distintas, así como que dichos valores e interpretaciones son relativos al subgrupo social al que pertenecen. Estas normas, aunque sean relativas a un grupo, deben mantenerse en interés de la imparcialidad porque son el resultado de un acuerdo social. Se desarrolla la consciencia de que algunos valores o derechos no son relativos sólo a un grupo y deben mantenerse incluso independientemente de la opinión de la mayoría en cualquier sociedad, como la vida o la libertad.

Las razones para actuar de forma correcta surgen del sentido de obligación hacia la ley que tiene como sustento el contrato social al que se debe fidelidad porque persigue el bienestar común y la protección de los derechos de todos. Se desarrolla además un interés para que las leyes y obligaciones se originen a partir de un cálculo racional de utilidad total: “lo mejor posible para el mayor número de gente”.¹³⁶ La perspectiva que predomina en este estadio es *anterior a la sociedad*: “la de un agente moral racional, consciente de los valores y derechos universalizables que cada uno escogería para crear una sociedad

¹³⁵ Ibid., 581.

¹³⁶ Ibid., 188.

moral”.¹³⁷ Se desarrolla una conciencia individual de los valores y derechos anteriores a los contratos y compromisos sociales. Los individuos consideran los puntos de vista legal y moral, reconocen que a veces entran en conflicto, pero encuentran difícil su integración.¹³⁸

Se considera que la validez de las leyes y los sistemas sociales se puede evaluar según el grado en el que preservan y protegen los valores y derechos humanos fundamentales. El sistema social se percibe de forma ideal, como un contrato libremente aceptado por cada individuo para preservar los derechos y promover el bienestar de todos. Algunos derechos se consideran inviolables por de la sociedad, incluso aunque estos se contrapongan a contratos libremente escogidos. Se desarrolla la concepción de que cada persona se encuentra obligada a realizar elecciones morales que protejan estos derechos, aún si entran en conflicto con las leyes o códigos de la sociedad.¹³⁹

Las normas se definen a través de la maximización y protección de los derechos y el bienestar del individuo y que su creación se desprende de procedimientos de acuerdo entre personas libres. La concepción de igualdad reconoce que los derechos son fundamentales para todos, así como también lo es el valor de los individuos. La equidad que se desarrolla reafirma los intereses de igualdad y cuando existen procedimientos, leyes o normas que son insensibles o contrarios a los derechos humanos básicos y/o al respeto por la vida humana, estos tendrán preferencia frente a las leyes o normas.¹⁴⁰

¹³⁷ Ibid., 582.

¹³⁸ Ibid., 188.

¹³⁹ Ibid., 582.

¹⁴⁰ Ibid., 583.

La reciprocidad comprende el intercambio de equivalentes concretos o simbólicos entre individuos que contratan libremente. La diferencia con los estadios anteriores radica en la idea de la adscripción libre al intercambio. La universalidad se expresa en priorizar el valor de la vida y libertad humanas. La justicia correctiva también se comprende a través de los derechos humanos y/o el bienestar social. Se concibe que la aplicación de justicia se realiza con base en un sistema legal razonablemente justo que llevará a mayor equidad. La importancia de mantener un contrato surge de garantizar el respeto de su propio derecho como individuos con dignidad y valía intrínsecas, romper un acuerdo se considera una violación de la dignidad y valía del otro.¹⁴¹

El sexto y último estadio de la teoría de Kohlberg se denomina *moralidad de principio(s) ético(s) general(es), universalizable(s), reversible(s) y prescriptivo(s)*. En los estudios de campo que el autor realizó, únicamente se apreciaban de manera paulatina individuos con un desarrollo moral acorde a dicho estadio. Al ser el más difícil de encontrar, Kohlberg le otorgó el estatus hipotético ideal y último del desarrollo moral.¹⁴²

Lo correcto es seguir principios éticos propios o auto escogidos, los cuales se distinguen de las reglas y los derechos, porque son prescripciones positivas en lugar de proscripciones negativas (no matar o no robar, por ejemplo) y se aplican desde la posición moral del sujeto a todas las personas y situaciones.¹⁴³ Los principios universales se desprenden de la justicia, la igualdad de los derechos humanos y el respeto a la dignidad de los seres humanos como personas individuales. Las leyes y acuerdos sociales son válidos porque se

¹⁴¹ Ídem.

¹⁴² Linde Navas, Antonio, "Síntesis y valoración de la teoría sobre el desarrollo moral de Lawrence Kohlberg", *Ágora*, Vol. 29, núm. 2, 2010, ISSN 0211-6642, Universidade de Santiago de Compostela, España, 41.

¹⁴³ Ibid., 585

basan en tales principios y cuando las leyes los violan o se contraponen con ellos, los sujetos juzgaran a partir de los principios universales interiorizados con independencia de la ley, por ejemplo, el respeto a la dignidad humana puede implicar en ocasiones el quebrantar las reglas o violar los derechos socialmente reconocidos (como robar medicamentos necesarios para un enfermo).¹⁴⁴

Los principios únicos concentran la justicia, el respeto por la personalidad o la dignidad humana, así como el principio de utilidad o benevolencia: actuar de cierta forma a modo de maximizar el bienestar de todos los individuos. Los principios de justicia comprenden el principio de la máxima calidad de vida para cada uno, la máxima libertad compatible con la libertad de otros, la equidad o la justicia en la distribución de los bienes y el respeto¹⁴⁵. Las razones para actuar de manera correcta tienen origen en la creencia racional de la validez de los principios morales universales, así como en un sentido de compromiso social hacia ellos.¹⁴⁶

La perspectiva social que caracteriza al estadio es la de un punto de vista moral del que derivan los acuerdos sociales: “cualquier individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismas y deben de ser tratadas como tales”.¹⁴⁷ En este estadio las distintas operaciones forman un todo coordinado que constituye una estructura de pensamiento auto consciente sobre la cual se toman las decisiones morales. A diferencia del estadio anterior, que tenía como base la noción de acuerdo o contrato social, los sujetos con un desarrollo moral de este tipo consideran el

¹⁴⁴ Ídem.

¹⁴⁵ Ídem.

¹⁴⁶ Ibid., 188

¹⁴⁷ Ídem.

proceso por el que se alcanzan los acuerdos o contratos, así como en asegurar la justicia de los procedimientos que subyacen del acuerdo.¹⁴⁸

La idea de confianza y del beneficio para la comunidad se convierten en una precondition para el diálogo. La equidad no incluye la referencia a premios especiales por el talento, el mérito o la proeza, sino que estas variables se analizan como resultado de las diferencias biológicas, las oportunidades sociales, las diferencias educativas o la distribución desigual de los bienes, todas moralmente arbitrarias. Sin embargo, la idea de equidad que prevalece reconoce la necesidad diferencial: considera la posición que ocupa socialmente el menos aventajado.¹⁴⁹

Para los individuos que poseen un desarrollo moral de este tipo la justicia correctiva no resulta retributiva: aunque el castigo se considere necesario para la protección de los derechos o del bienestar de las víctimas de un delito, esta no tiene como base la imposición de sufrimiento en consecuencia de la inmoralidad o la falta ocasionada por el culpable. Por el contrario, se considera al ofensor o transgresor de la norma desde la perspectiva de los principios universales: el ofensor es un ser humano con dignidad que debe ser respetado en la medida en que esto pueda ser compatible con los principios de justicia.¹⁵⁰

La justicia conmutativa se basa en el reconocimiento de la confianza y el respeto mutuos y se comprenden como la base de las promesas o los contratos. Las promesas se consideran la base de los contratos, presuponen y afirman una relación moral entre dos partes y por ello, la violación de una promesa es a la vez una violación a la confianza y al respeto mutuo que se deben dos personas

¹⁴⁸ Ibid., 586.

¹⁴⁹ Ídem.

¹⁵⁰ Ídem.

autónomas e iguales en dignidad y valor. Sin embargo, las promesas se pueden modificar o violar siempre que se mantenga una relación moral de respeto mutuo o una toma de rol reversible.¹⁵¹

1.10 Reflexiones del capítulo

Las aportaciones que recuperó este capítulo permitieron identificar diversos elementos que influyen en el proceso de aprendizaje, desarrollo del pensamiento y conformación de una postura subjetiva sobre la realidad. Parece pertinente comenzar este apartado señalando la premisa que se encontró presente durante la exposición anterior: el conocimiento no se transmite, se construye de manera individual a partir de la interacción social y por medio de un proceso de asimilación, adaptación, interiorización o rechazo de las influencias que provee el ambiente y los agentes socializadores, en el cuál cobran especial importancia, tanto los incentivos, como los impedimentos físicos, psicológicos y sociales.

El contacto y la interacción con determinados agentes socializadores durante el desarrollo biológico y cognitivo influye, moldea y guía, pero no determina, la posición subjetiva de las personas frente a la realidad. El contexto social en el que se desarrollan los sujetos mantiene una relación estrecha con el tipo de agentes socializadores que en él se encuentran, así como con la influencia que ellos ejercen. La interiorización, comprensión y postura frente a la realidad nunca es permanente, el mantenimiento ocurre a través de procesos sociales y a través de estos se puede modificar en cualquier momento de la vida con distintos grados de profundidad.

¹⁵¹ Ibid., 587.

Existe una realidad compartida por los actores que pertenecen a un subgrupo social, tanto al nivel de tipificaciones básicas, como al nivel de significados y acciones consideradas posibles, correctas o probables. Al exterior del subgrupo, la interacción en la vida cotidiana es posible gracias a un conjunto de tipificaciones “regulares” o compartidas, que atribuyen significados similares a los símbolos y acciones. El significado que los actores atribuyen a la acción social depende de este conjunto básico de tipificaciones, del motivo que los impulse a la acción, la posición que ocupen en la escala social y en general, del contexto que les rodea. Los niveles de profundidad con que se conocen, analizan o comprenden los objetos y las acciones varía de acuerdo con la situación biográfica individual y el acervo de conocimientos que poseen.

La posición que los actores ocupan dentro de la escala social se torna de importancia en tanto condiciona (hasta cierto punto), la información específica, el conocimiento, los medios y los ámbitos de acción a los que tienen acceso. Se concibe, de acuerdo con Bourdieu, en que las estructuras objetivas limitan el campo de acción posible de los actores a través de la conformación de *habitus de clase*. Aunque se toma cierta distancia de la perpetuidad de los *habitus* y del límite subjetivo que estos imponen a la acción de los sujetos, pues son demasiados los factores y variables que pueden modificar la percepción individual y alentar una trayectoria diferenciada.

Los adolescentes que se encuentran por terminar la educación secundaria poseen un desarrollo cognitivo completo o cerca de obtenerlo. Esto les permite realizar inferencias lógicas utilizando la experiencia empírica, así como comprender por completo las teorías que se les presenten. Su desarrollo cognitivo les permite realizar proyecciones a futuro a modo de plan de vida. Para Piaget, durante la adolescencia se consolida la personalidad del

adolescente y este se inserta en la sociedad adulta, es decir, ocurre lo que Berger y Luckmann conceptualizaron como el otro generalizado.¹⁵²

Las capacidades de pensamiento, la adquisición de conocimientos y en general el significado que los sujetos atribuyen a los objetos y acciones, posee una estrecha relación con las posibilidades de asimilación en un sentido biológico y con los incentivos, motivaciones o impedimentos que provee el ambiente sociocultural. El desarrollo del pensamiento y las funciones elementales, como el lenguaje o la escritura, se encuentran determinadas por los estímulos que ha experimentado una persona durante su desarrollo biológico y cognitivo. La forma primaria en que se alienta el conocimiento es a través de la interacción social y se interioriza por medio de procesos de confrontación entre el conocimiento propio y el ajeno, reconstruyendo la experiencia externa y apropiándose de ella.

A través de estos apuntes se considera posible interpretar la percepción subjetiva de los adolescentes sobre la formación ciudadana y los elementos que la conforman. No se trata aquí de proporcionar una serie de notas que apunten hacia la mejora de los procesos de aprendizaje desde una postura pedagógica, sino de analizar un panorama que nos permita indagar en la postura de los adolescentes, considerando el medio físico y la influencia social. El conjunto de aportaciones recuperadas se torna útil para indagar en los posibles factores del ambiente y el contexto social que inciden en la perspectiva adolescente, para considerar el tipo y la influencia de los agentes socializadores, así como para interpretar los resultados que brinden los instrumentos de recopilación.

¹⁵² Berger, Peter y Thomas Luckmann. *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Argentina, 1968, 171-172.

CAPÍTULO 2 APROXIMACIÓN AL ESTADO DEL CONOCIMIENTO

2.1 Introducción

Este capítulo presenta los resultados de la revisión bibliográfica que se realizó para identificar y analizar la producción académica de la última década respecto al estado del conocimiento de la formación ciudadana en México. La información surgió de la clasificación, análisis y sistematización de publicaciones sobre formación ciudadana dentro de los siguientes límites: 1) hacían referencia al desarrollo de un conjunto de conocimientos y valores relacionados con el alicio de la ciudadanía, 2) analizaron el impulso de la ciudadanía desde las instituciones educativas, 3) abordaron las interacciones que contribuían o dificultaban el desarrollo de competencias ciudadanas o 4) analizaban el currículo formal, las competencias que alentaba la escuela y/o las deficiencias de la asignatura FCE.

Las publicaciones consideradas para la revisión se limitaron al nivel básico de la educación pública en México, a la educación secundaria y con algunas excepciones, a la educación pública en general. Se excluyeron publicaciones que se centraban en la formación ciudadana en otros países, así como aquellas que analizaban niveles precedentes y posteriores, porque el objeto de estudio de esta investigación es la percepción de la ciudadanía de los adolescentes al término de la educación básica en México. La delimitación temporal

comprendió el periodo 2011-2021 a fin de obtener un panorama general del desarrollo de este campo durante la década previa a esta investigación.¹⁵³

El objetivo principal fue identificar y analizar las investigaciones producidas en la década pasada y que dicha revisión permitiera un acercamiento al estado que guardaba el estudio de la formación ciudadana desde un panorama integral, en el que se incluyeran las distintas disciplinas involucradas, así como las principales líneas temáticas que abordaban. Dentro del conjunto de publicaciones que forman parte de la revisión se incluyeron investigaciones con referencia indirecta a la formación ciudadana bajo conceptos como; educación ciudadana, educación cívica o formación democrática. Las fuentes de información consultadas fueron artículos de investigación, ponencias, capítulos de libros y tesis de grado.

El antecedente inmediato y punto de partida de la revisión realizada se conforma por los principales hallazgos expuestos en el estado del conocimiento 2002-2011 que publicó la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Los apuntes de Molina, Heredia y Ponce mostraron que las dos líneas de investigación más recurrentes y con estudios a profundidad eran: la que abordaba el análisis de las competencias y habilidades que se alentaban por medio de la asignatura FCE en el nivel básico de la educación pública y la que analizaba las modificaciones, aciertos y oportunidades del currículo formal de dicha asignatura.

El capítulo continúa con un panorama descriptivo de la naturaleza de los documentos recopilados, en el que se mencionan las principales instituciones

¹⁵³ La investigación se inició en 2021, durante el primer año del programa doctoral.

de las que provenían las publicaciones, la procedencia de los autores y su género, la cantidad de autores por publicación y la producción por año natural. En total se recuperaron 54 documentos en el periodo 2011-2021 que se conformaron por: diecinueve artículos (35.19%), diecinueve ponencias (35.19%), diez tesis de grado (18.52%), dos capítulos de libro (3.7%), dos cuadernos de divulgación (3.7%) y dos libros (3.7%).

El capítulo concluye con la exposición de los principales aportes de los autores, las líneas de investigación que se pudieron identificar en las publicaciones recopiladas, la metodología que utilizaron para recolectar la información, la clasificación de las investigaciones de acuerdo con su nivel de profundidad, los autores más citados y las disciplinas que contribuyeron al estudio de la formación ciudadana en México. Las aportaciones se sistematizaron por clasificación y método empleado, después por disciplina desde la que se aborda la formación ciudadana y al final, se muestra un breve esbozo respecto al contenido de las publicaciones. Ello permitió identificar las vías disponibles para indagar en la formación ciudadana y así poder contribuir al desarrollo de nuevas perspectivas a través de esta investigación.

2.2 El campo de la formación ciudadana

En 2011 la formación ciudadana como tema dentro del campo educativo era relativamente reciente: apenas entre 1992 y 2001 se comenzaron a desarrollar apartados sobre dicha temática.¹⁵⁴ En un sentido similar, Mora apunta que hasta

¹⁵⁴ Molina, Amelia y Heredia, Eloísa (coordinadoras), Ponce, Christian, "Educación y valores en el ámbito de la formación ciudadana y los derechos humanos", en *La investigación en México en el campo educación y valores. 2002-2011*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES),

dicho año aún no se había gestado un campo de investigación sobre la enseñanza de la democracia, la enseñanza de la educación cívica y ética, o la educación para la ciudadanía.¹⁵⁵

Molina, Heredia y Ponce sistematizaron las publicaciones de 2002 a 2011 a través de las siguientes seis categorías:

- 1) Formación ciudadana: integró espacios de participación y organización para la democracia y/o los distintos movimientos sociales.
- 2) Formación cívica-ciudadana: trabajos sobre los espacios escolares o en el campo educativo, investigaciones sobre procesos y prácticas de formación docente, enseñanza y aprendizaje en el aula, análisis del currículo formal de la asignatura Formación cívica o cívica y ética, así como respecto al discurso pedagógico y las prácticas escolares.
- 3) Cultura y ciudadanía: se conformó por trabajos sobre la diversidad cultural, la pluriculturalidad, la multiculturalidad y la perspectiva intercultural, en los que se abordaba la relación y complejidad de dichos aspectos con el desarrollo de la ciudadanía.
- 4) Ética y ciudadanía: concentró estudios centrados exclusivamente en la dimensión ética de la ciudadanía, se basan principalmente en cuestiones filosóficas que orientan o reflexionan sobre el trabajo educativo.
- 5) Cultura política: aglutinó trabajos sobre la opinión de agentes educativos y los aspectos que se relacionan con la conformación de los sujetos para la participación y el compromiso social dentro del proceso educativo formal.

Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Colección estados del conocimiento, México, 2013, pp. 211-272

¹⁵⁵ Mora Oropeza, María Elena, La investigación sobre la enseñanza de la democracia en la educación básica en México, Ponencia XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 6. Educación y Valores, México, 2011, p. 5.

- 6) Violencia y ciudadanía: trabajos que ponen especial atención en las condiciones de violencia, como aquellos referentes a la demanda y el replanteamiento de espacios para la formación de la ciudadanía, en los que se pueda compensar o construir contrapesos ante tales situaciones.¹⁵⁶

El estado del conocimiento elaborado por la ANUIES y el COMIE abarcaron temáticas o perspectivas sumamente amplias, pues consideraron cualquier investigación relacionada de manera directa o indirecta con la formación ciudadana. Sin embargo, para los propósitos de esta investigación las publicaciones recopiladas se concentran en las líneas que Molina, Heredia y Ponce conceptualizaron como “Formación cívica-ciudadana” y “Cultura política”.

El estado del conocimiento de 2011 identificó once trabajos que analizaban los procesos formativos en el nivel secundaria, las percepciones de los alumnos sobre su proceso de aprendizaje y el análisis curricular, tres publicaciones con una perspectiva crítica sobre el papel del docente en la formación de los alumnos y cuatro trabajos enfocados en medir los logros educativos o la efectividad de algunos indicadores en la enseñanza de la cívica y la ética en el nivel secundaria.¹⁵⁷

Los aportes recopilados por Molina, Heredia y Ponce se distribuyeron de la siguiente forma: reflexiones con base teórica (30.4%), investigaciones descriptivas, en las que únicamente se da cuenta de cómo es el fenómeno (19%), trabajos descriptivos de corte crítico, en los que además de describir la problemática se aportaban elementos para su transformación (15.2%), trabajos

¹⁵⁶ Molina, Heredia y Ponce, óp. cit., 231-234.

¹⁵⁷ Ibid., 232.

de corte explicativo que presentaron el cómo y por qué de los fenómenos (10.1%) y trabajos exploratorios que abordaban nuevos campos y proporcionaban indicios de la realidad (7.6%). En el campo prescriptivo solamente identificaron dos estudios que se enfocaban en proporcionar recomendaciones, pero sólo uno mostró pretensiones para la construcción teórica sobre una base empírica.¹⁵⁸

En cuestiones de metodología observaron que una cantidad considerable de las aportaciones no especificó el método que utilizó y/o que probablemente los autores no emplearon ningún tipo de metodología (36.7%). En dichos documentos sólo se observaron referencias teóricas o hacia resultados de investigación previas. En los estudios que optaron por un método cualitativo (36.7%) o mixto (15.2%) predominó la observación, la entrevista y los instrumentos abiertos (36.7%). Las investigaciones de corte cuantitativo se conformaban por estudios de opinión, diagnósticos sobre el conocimiento y la práctica ciudadana o réplicas de pruebas estandarizadas sobre la formación cívico-ciudadana (11.4%).¹⁵⁹

El estado del conocimiento de 2011 descubrió que la formación ciudadana fue un tema que mostró desarrollo durante la década pasada, pues dejó de analizarse únicamente en el sentido de formar para el ejercicio de los derechos y obligaciones, sociales, civiles o políticas, y comenzó a expandirse hacia otras dimensiones y elementos como la etnia, el género y las condiciones físicas y particulares.¹⁶⁰

¹⁵⁸ Ibid., 242.

¹⁵⁹ Ibid., 237-239.

¹⁶⁰ Ibid., 257.

2.3 Características de las publicaciones 2011-2021

La búsqueda y selección de materiales del periodo 2011-2021 se realizó a través de las siguientes bases de datos: *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe (REDALYC)*, *Andamios*, *Revista de investigación Social*, *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, *Universidad Pedagógica Nacional (UPN)*, *Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)*, *Centro de Investigación y Docencia Económicas A. C. (CIDE)*, *Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)* y el *Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE)* en sus versiones XI a XV.

En total se recuperaron 54 publicaciones sobre formación ciudadana que abordaban el tema de las siguientes formas: 1) hacían referencia al desarrollo de un conjunto de conocimientos y valores relacionados con el aliento de la ciudadanía, 2) analizaban el impulso de la ciudadanía desde las instituciones educativas, 3) abordaban las interacciones que influían en el desarrollo de competencias ciudadanas y/o que las dificultaban, 4) analizaban el currículo formal, las competencias y las deficiencias que presentaba la asignatura FCE.

Las publicaciones recopiladas surgieron de las siguientes fuentes: 19 ponencias originadas por las cinco ocasiones en que se organizó el CNIE (35.19%); 19 artículos de investigación publicados en revistas especializadas (35.19%); 10 tesis de grado (18.52%); cuatro a nivel licenciatura, tres de la UNAM y una de la Universidad Salesiana, 4 tesis de grado a nivel maestría, dos del CIDE y dos de la UPN y dos tesis a nivel doctoral de la UNAM; dos cuadernos de divulgación (3.7%), uno del Instituto Nacional Electoral (INE) y otro del Instituto Electoral y de Participación Ciudadana del Estado de Jalisco, dos capítulos de libro publicados por la UPN (3.7%) y dos libros, uno de la

Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y otro del Instituto Nacional para la Evaluación de Educación (INEE) (3.7%).

Las instituciones académicas que aportaron la mayor cantidad de publicaciones en el periodo fueron la UNAM con tres tesis de grado a nivel licenciatura y dos a nivel doctoral, así como la UPN con dos capítulos de libro y dos tesis de grado a nivel maestría. El CNIE resultó un importante evento para el desarrollo del campo temático que contribuyó con 19 ponencias. Este espacio de difusión celebrado cada dos años produjo un promedio de cuatro ponencias por evento, con excepción del XV Congreso que sólo aportó dos.

El año con la mayor producción en el campo de estudio fue 2017, en él se publicaron cinco artículos de las revistas RED, RMIE y RIPS, cinco ponencias producidas en el marco del XIV CNIE, un capítulo de libro de la UPN y una tesis de licenciatura de la UNAM. Mientras que el año con la menor producción académica fue 2018, sólo se identificó un artículo en la Revista de Ciencias Sociales de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).¹⁶¹

Tabla II.III.I Publicaciones sobre formación ciudadana 2011-2020											
Tipo de publicación	Año de publicación										Total
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	
Artículo de investigación		5	2		1	3	5	1		2	19
Ponencias	4		4		4		5		2		19
Tesis de grado	1	2	1	1	1	2	1			1	10
Cuaderno de divulgación				1		1					2
Capítulo de libro							1			1	2
Libro			1						1		2
Total general	5	7	8	2	6	6	12	1	3	4	54
Elaboración propia a partir de las publicaciones recuperadas											

¹⁶¹ En la Tabla II.I es posible observar a detalle la distribución de las publicaciones por año y tipo.

Las investigaciones sobre formación ciudadana se realizaban principalmente por mujeres (50%), mientras las investigaciones elaboradas por hombres eran menos frecuentes (37.04%). Lo cual podía explicarse de forma superficial por dos cuestiones: 1) la disciplina que concentró la mayor producción académica fue la pedagogía y 2) en la educación básica, la presencia de maestras era mayor que la de maestros.¹⁶² El resto de las publicaciones del periodo se gestaron en colaboración entre géneros (12.96%). La mayoría de las investigaciones se realizaron por un solo autor (87.04%), las colaboraciones entre dos autores fueron menos frecuentes (7.41%) y las publicaciones que representan la minoría fueron las elaboradas por tres o más autores (5.56%).



2.4 Clasificación y aporte de las publicaciones

Para clasificar las publicaciones recuperadas se utilizó la taxonomía de cuatro niveles propuesta por Molina, Heredia y Ponce:

- 1) Construcción teórica: análisis que ofrece la construcción de conceptos, categorías o nuevas clasificaciones a partir de referentes empíricos o teóricos que conducen hacia una nueva teoría.

¹⁶² De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), México cuenta con 1.2 millones de profesores en la educación básica: 878 mil mujeres (69.9%) y 378 mil hombres (30.1 por ciento), Comunicado de prensa 278/21, 13 de mayo de 2021, en https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP_MAESTRO21.pdf

- 2) Constatativos: muestran u ofrecen diagnósticos sobre cómo es la realidad y pueden brindar recomendaciones para transformarla. Se consideran cuatro variantes en este nivel: a) crítico; describe por qué y proporciona elementos para transformar la realidad, b) explicativo; ofrece el cómo y el porqué de los fenómenos analizados, c) descriptivo; muestra el cómo de la realidad y d) exploratorio; ofrece indicios de la realidad.
- 3) Prescriptivos: ofrecen reflexiones o datos para indicar cómo debería ser la realidad o modelos para su transformación.
- 4) Reflexiones informadas: proporcionan impresiones, opiniones y/o percepciones sobre un fenómeno o situación determinada, puede utilizar como referente una base teórica, documental, investigaciones previas o experiencias sistematizadas.¹⁶³

La formación ciudadana es un objeto de estudio que se aborda desde diversas disciplinas, en esta revisión se identificaron aportaciones de la ciencia política, la sociología, la pedagogía, el derecho y la filosofía. La disciplina que produjo la mayor cantidad de aportaciones sobre formación ciudadana fue la pedagogía (50%). Las principales líneas de estudio que abordaron las investigaciones fueron; a) desde el análisis del orden institucional, la interacción entre docentes y alumnos, b) las reformas a la formación ciudadana y su actual configuración, c) la importancia de la formación ciudadana para la democracia, d) la técnica para desarrollar las competencias y e) los contenidos del currículo formal de la asignatura FCE.

La ciencia política aporta al desarrollo del campo principalmente a partir del análisis de políticas públicas, las líneas principales que se observaron fueron: el

¹⁶³ Molina, Heredia y Ponce, *op., cit.*, p. 218.

análisis y las implicaciones de los cambios en el currículo de la formación ciudadana, el enfoque predominante a lo largo de la historia de México, el modelo pedagógico mediante el cual se alienta la ciudadanía y el análisis del discurso oficial. Así como a través de publicaciones que relacionan el tipo de ciudadanos necesarios para el desarrollo de la democracia con los cambios en el currículo. La perspectiva jurídica analiza principalmente el marco normativo que regula las relaciones al interior de las instituciones educativas, así como el marco legal que regula el desarrollo social y la inclusión de los ciudadanos en los asuntos públicos.

De manera similar a lo que apreciaron Molina, Heredia y Ponce,¹⁶⁴ en la revisión elaborada 20 de las 54 publicaciones recopiladas no especificaron el método o la metodología utilizada (37.04%). Dentro de este conjunto se encontraron investigaciones que hacían mención explícita de su intención de reflexionar, así como artículos y ponencias que presentaban impresiones, opiniones o percepciones sobre un tema o fenómeno y que empleaban una base teórica, jurídica, documental o de investigaciones previas. Este conjunto se compone por trece artículos, tres ponencias, dos cuadernos de divulgación, un capítulo de libro y un libro.

Entre los artículos que clasificaron dentro de las reflexiones se encontraban; desde un enfoque de política pública, García Cabrero que abordó algunos problemas que afectaban el desarrollo de la educación básica y la formación de los ciudadanos considerando la experiencia y capacitación docente, la deserción escolar y la carente atención otorgada a los recursos didácticos y las rutinas

¹⁶⁴ Ibid., 239.

escolares.¹⁶⁵ Desde un enfoque similar, Quintero Reyes analizó los niveles de educación y participación ciudadana en México a partir de los resultados de las pruebas PISA de 2009, el Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana 2009 y los niveles de participación y afiliación en organizaciones de la sociedad civil.¹⁶⁶

Desde la filosofía política, Fascioli Álvarez propuso integrar la perspectiva individual de los derechos, con la postura comunitaria de la solidaridad a través del concepto de eticidad de Hegel y así transformar el paradigma predominante de la educación ciudadana que prioriza los derechos.¹⁶⁷ Con un enfoque jurídico, Caballero Álvarez mostró la necesidad de robustecer la educación cívica para trascender el plano electoral, expuso que la educación cívica en México hasta 1990 promovió principalmente una identidad nacional, pero puso menor interés en la inserción de la ciudadanía en la práctica activa y en el mejor de los casos, sólo proporcionó elementos teóricos para su comprensión. Apuntó que a pesar de la importancia que representaba la formación ciudadana para la democracia, esta se apreciaba como una cuestión secundaria en la agenda educativa.¹⁶⁸

Con enfoque pedagógico, Reyes Juárez presentó una reflexión sobre algunos factores que impiden a los adolescentes llevar a la práctica sus derechos y ejercitar su participación, como marcos normativos, prácticas y acciones

¹⁶⁵ García Cabrero, Benilde, “Consolidar las reformas de la educación básica en México. Una asignatura pendiente”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México, 2012, pp. 47-56.

¹⁶⁶ Quintero, Ricardo, “La educación, la cultura cívica y las organizaciones de la sociedad civil en México”, *Innovación Educativa*, vol. 12, número 60, septiembre-diciembre, México, 2012, pp. 147-157.

¹⁶⁷ Fascioli Álvarez, Ana, “Una educación ciudadana más allá de los derechos”, *Andamios. Revista de Investigación Social*, vol. 9, núm. 18, enero-abril, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México, 2012, pp. 35-57.

¹⁶⁸ Caballero Álvarez, Rafael, *Educación cívica y formación ciudadana a la luz de la reforma electoral 2014. ¿Qué ciudadanos para qué democracia?*, Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, México, 2016.

cotidianas que se fundamentan en lo que podría denominarse un prejuicio sociocultural, el cual concibe a los jóvenes incapaces de hacerlo por su minoría de edad.¹⁶⁹ Desde la misma disciplina, Castro López y Rodríguez Ousset presentaron una reflexión sobre el papel de los medios de comunicación en el proceso formativo de los ciudadanos y la influencia que estos ejercían en la opinión pública. Los autores argumentaban que era esencial atender el tipo de educación que se proporcionaba sobre los medios de comunicación y consideraban que ello debía formar parte de la educación democrática.¹⁷⁰

En la clasificación de reflexiones informadas también se encontraron las siguientes publicaciones; desde la pedagogía Landeros Aguirre,¹⁷¹ Juárez Pineda¹⁷² y Padilla González;¹⁷³ desde la perspectiva jurídica; Caballero Álvarez,¹⁷⁴ y Reyes Marfetan – Rivera Pagola ;¹⁷⁵ y con un abordaje de política

¹⁶⁹ Reyes Juárez, Alejandro, “Adolescentes, formación ciudadana y participación: una reflexión desde la escuela secundaria”, *Revista Política y Cultura*, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), núm. 53, enero-junio, México, 2020, pp. 131-153.

¹⁷⁰ Castro López, María Inés y Rodríguez Ousset, Azucena, “Pensar la educación ciudadana en el México de hoy”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México, 2012, pp. 129-141.

¹⁷¹ Landeros Aguirre Leticia, “La formación cívica en México. Un espacio abierto y complejo”, *Revista de Evaluación para Docentes y Directivos (RED)*, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), Número 6, año 2, enero-abril, México, 2017, pp. 38-50.

¹⁷² Juárez Pineda, Erick, “Civismo y formación ética: grandes ausentes frente a enormes problemas,” *Revista de Evaluación para Docentes y Directivos (RED)*, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), Número 6, año 2 enero-abril, México, 2017, pp. 60-73.

¹⁷³ Padilla González, María Concepción, “La importancia de la formación ciudadana en la democracia mexicana”, *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas (RIPS)*, Vol. 16, núm. 2, España, 2017, 83-98.

¹⁷⁴ Caballero Álvarez, Rafael, “La educación cívica en el México del siglo XXI: Perspectivas y expectativas”, *Revista derecho Electoral*, Tribunal Supremo de Elecciones de Costa Rica, segundo semestre 2016, número 22, Costa Rica, 2016, pp. 127-142.

¹⁷⁵ Reyes, Olga Graziella y Rivera Pagola, José Robin, “Construcción de ciudadanía: la educación desde la infancia encaminada a la inclusión social”, *Revista de Ciencias Sociales*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Nueva Época, año 12, núm. 44, abril-septiembre, México, 2018, pp. 52-71.

pública Gutiérrez López – Patiño Vázquez,¹⁷⁶ así como Gómez Nashiki – Zurita Rivera.¹⁷⁷

En un cuaderno de divulgación publicado por el Instituto Electoral y de Participación Ciudadana del Estado de Jalisco, desde una perspectiva político-pedagógica, Aragón Rivera expuso la trayectoria histórica de la educación cívica en México, resaltó su importancia para el desarrollo de una ciudadanía democrática, mostró los aciertos de la asignatura FCE al desarrollar competencias que promovían los valores democráticos y los conocimientos básicos, así como también abordó algunos dogmas y problemas que dificultaban el desarrollo de la educación cívica.¹⁷⁸

Con un enfoque similar, en un cuaderno de divulgación publicado por el INE, Conde Flores utilizó elaboró un análisis sobre la formación ciudadana y sus antecedentes en México. Apuntó que era necesario, además de fortalecer los programas educativos y la cooperación con instituciones externas al ámbito escolar, desarrollar la corresponsabilidad entre la formación de los docentes y las prácticas escolares, pues muchas veces representaban una educación tradicional opuesta a la democracia.¹⁷⁹

Entre las ponencias se encontraba Rangel Tirrijo, que desde la filosofía de Rousseau argumentó que los conceptos de libertad e igualdad resultan

¹⁷⁶ Gutiérrez L., Roberto y Patiño V., Karla, “En torno a la Estrategia Nacional de Cultura Cívica 2017-2023”, *Revista de Evaluación para Docentes y Directivos (RED)*, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), Número 6, año 2 enero abril, 2017, México, pp.10-17

¹⁷⁷ Gómez Nashiki, Antonio y Zurita Rivera, Úrsula, “La escuela mexicana y la formación ciudadana. Notas para su estudio”, *Revista Actualidades Pedagógicas*, Universidad de La Salle, N.º 59. enero-junio, México, 2012, pp. 209-243.

¹⁷⁸ Aragón Rivera, Álvaro, *Educación para la Democracia*, Instituto Electoral y de Participación Ciudadana del Estado de Jalisco, México, 2014.

¹⁷⁹ Conde Flores, Silvia, *Formación Ciudadana en México*, Cuadernos de divulgación de la cultura democrática, número 32, Instituto Nacional Electoral (INE), México, 2016.

fundamentales para la comprensión de la educación ciudadana. Afirmó que las ideas de Rousseau responden en general al deseo de búsqueda del ciudadano libre y al mismo tiempo inmerso en una participación política, así como que sus ideas sobre la educación y la ciudadanía eran poco valoradas.¹⁸⁰ Rocha Herrera recuperó las ideas de Ortega y Dewey para analizar la formación de ciudadanos desde la construcción de lo público, hizo especial énfasis en la opinión pública y los medios. Afirmó que los aportes a la educación y el ejercicio de la ciudadanía de dichos pensadores eran importantes para el debate y la comprensión de la naturaleza de lo público.¹⁸¹

Barba Casillas, desde una perspectiva jurídica, expuso que la tarea de la escuela se origina con base en los valores promovidos desde el plano constitucional y legal. Mostró cómo a lo largo de la historia de México se construyó el orden normativo y los valores jurídicos que configuran la educación pública. Abordó la formación ciudadana desde la visión moral del ciudadano y concluyó que el constitucionalismo mexicano tiene un desarrollo centrado en los derechos humanos y por tanto, una base centrada en ellos para la formación moral del ciudadano.¹⁸²

De las 54 publicaciones recuperadas, 29 utilizaron un método cualitativo (53.7%): 14 ponencias, 9 tesis de grado, 3 artículos, 2 capítulos de libro y un libro. En cuanto a los artículos que formaron parte de esta clasificación, en el

¹⁸⁰ Rangel Tirrijo, Hugo, *Contribuciones de Rousseau a la educación ciudadana moderna*, Ponencia, XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México, 2015.

¹⁸¹ Rocha Herrera, Leticia, *Reflexiones sobre las características de lo público y sus implicaciones en la formación de ciudadanos: los aportes de John Dewey y José Ortega y Gasset*, Ponencia, XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México, 2017.

¹⁸² Barba Casillas, José Bonifacio, *Formación de México y construcción de la base jurídica para el desarrollo moral del ciudadano*, Ponencia, XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México, 2017.

nivel constataativo crítico y desde una perspectiva pedagógica, Pérez Galván y Ochoa Cervantes emplearon la metodología de aprendizaje y servicio para analizar la formación ciudadana con énfasis en la participación y en la forma en que se alentaba desde la escuela pública. Los autores apuntaron que las instituciones educativas limitaban en la práctica el desarrollo de la participación a partir del orden jerárquico y restringían la intervención de los adolescentes e incidencia mediante la autoridad docente.¹⁸³

Urrutia de la Torre, en el nivel constataativo crítico y desde un abordaje pedagógico, utilizó la hermenéutica y el interaccionismo simbólico para sintetizar un estudio empírico sobre el análisis y la valoración de los desempeños en el aula de una selección de docentes del nivel secundaria en la asignatura FCE. Presentó una propuesta educativa que contribuía a la mejora de la formación moral, cívica y ética en México. Identificó que en México faltaban propuestas prácticas para que los aprendizajes esperados en dicha asignatura se desarrollaran de manera transversal, así como la carencia de una atención diferenciada, acorde a necesidades (diversas) de los estudiantes. Coincidió con otros autores en que la formación y asistencia hacia los docentes es deficiente.¹⁸⁴

Espinoza Morales, Vergara-Lope y Anaya Rodríguez, desde una perspectiva que se interpretó como sociocultural, emplearon el análisis del discurso y la entrevista para analizar los componentes de la ciudadanía en la infancia. En un nivel constataativo descriptivo, consideraron que la principal tarea del niño como

¹⁸³ Pérez Galván, Luis Manuel y Ochoa Cervantes, Azucena de la Concepción, “La participación de los estudiantes en una escuela secundaria. Retos y posibilidades para la formación ciudadana”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 72, enero-marzo, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), 2017, México, pp. 179-207.

¹⁸⁴ Urrutia de la Torre, Francisco, “Formación moral, cívica y ética con estudiantes del nivel secundaria en México. Estudio y valoración de desempeños docentes y propuesta pedagógica para su mejora”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XLV, núm. 4, Centro de Estudios Educativos, México, 2015, pp. 41 -88

ciudadano es aprender las características generales de su contexto, poseer el reconocimiento de sus derechos, responsabilidades y respetar a los demás. Afirmaron que dichos conocimientos constituían la base para comprender la organización de la sociedad y las pautas de comportamiento para interactuar. Añadieron que se debe reconocer a la niñez como un actor con capacidad de realizar acciones que contribuyan al bienestar de los que los rodean, para lo que se requiere proporcionar a los infantes la oportunidad de participar en actividades que favorezcan su aprendizaje.¹⁸⁵

Rocha Herrera, en un nivel constataativo explicativo, emplearon la metodología del hombre pobre¹⁸⁶ y examinaron la formación ciudadana a través de tres ejes: 1) repensar la ciudadanía y el significado del término en un contexto mundial y globalizado, 2) retomar la historia de la escuela mexicana para dar cuenta de lo que se tiene en la actualidad, a partir del análisis de cómo surge y cómo se ha configurado y 3) observar la educación ciudadana en México a la luz de las distintas reformas educativas. Apuntaron que era necesario considerar los reajustes al tejido social y el surgimiento de nuevas identidades para repensar el concepto de ciudadanía: los marcos culturales y políticos por los que ha discurrido la educación ciudadana han acentuado el carácter formal de la representación política de los derechos y obligaciones individuales. Por el contrario, lo que se requiere es trascender al carácter de una democracia representativa y desplazar el paradigma hacia una democracia mucho más

¹⁸⁵ Espinoza Morales, Ana Karen, Vergara-Lope Tristán, Samana y Anaya Rodríguez, Roberto, “Componentes de la ciudadanía en la infancia: aprendizajes para la formación de ciudadanía”, *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, Año VII, Número 2, Artículo 35, enero - abril, México, 2020.

¹⁸⁶ El método es propuesto por Ornelas Carlos y se encuentra explicado en el capítulo III “Estructura y lógica del método del hombre pobre. Su aplicación en la construcción del libro política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo” en *Memoria del seminario de políticas educativas. Métodos para el estudio de políticas educativas*, Coord., Rocha Herrera, Leticia y Vértiz Galván, Miguel Ángel, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México, 2017, disponible en <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/colecciones/memorias/391-metodos-para-el-estudio-de-politicas-educativas>.

participativa, con un alcance universal que considere la práctica empírica en todos los órdenes de la vida y que no se limite al ámbito de los derechos civiles y políticos.¹⁸⁷

Entre las ponencias que clasificaron en un nivel constatativo explicativo se encontraba Pérez Expósito, quien desde un enfoque jurídico empleó el análisis documental para dar cuenta de la existencia de un discurso dominante en el que se promovía la inclusión, la participación, los derechos de la niñez y la democracia, pero que el marco normativo que regía la aplicación práctica en la escuela no enunciaba oportunidades claras para su realización y, por el contrario, mantenía una instrumentación legal considerablemente restrictiva de la participación estudiantil. Identificó la necesidad de elaborar una normatividad coherente con los principios generales que promulgaba, especialmente si se desea formar para la práctica de una ciudadanía democrática.¹⁸⁸

Chávez Romo realizó un análisis pedagógico sobre las problemáticas que percibían los docentes de la asignatura FCE. Apuntó que los docentes poseen una percepción auto impuesta sobre su propio papel como modelos para los estudiantes y para dar el ejemplo respecto a las conductas esperadas, su contribución clasificó en un nivel constatativo descriptivo. A partir de grupos de discusión recopiló nueve problemas expuestos por los docentes de la asignatura; 1) grupos numerosos y tiempo reducido para lograr los propósitos y aprendizajes esperados 2) falta de recursos económicos y materiales didácticos

¹⁸⁷ Rocha Herrera, Leticia, "Escuela y formación ciudadana en México", en *Reformas educativas y transformaciones del sistema educativo nacional*, Memoria escrita del simposio, Coord., Rocha Herrera, Leticia y Vértiz Galván, Miguel Ángel, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México, 2017, pp. 43-50.

¹⁸⁸ Pérez Expósito, Leonel, *Las Configuraciones Permisibles De Participación Estudiantil. Un Análisis Del Marco Normativo Para Las Escuelas Secundarias Generales En El Distrito Federal*, Ponencia, XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México, 2013.

en la escuela y el hogar 3) desinterés familiar en la formación de los estudiantes 4) asignar una calificación en la asignatura 5) desinterés de los estudiantes 6) prohibición de reprobar alumnos 7) el gobierno al otorgar las becas de oportunidades y regalarle los libros “le está haciendo la vida más fácil al estudiante” 8) la diversidad religiosa y cultural 9) concebir a los maestros como problema central de todos estos desafíos.¹⁸⁹

Hernández Collazo, desde un enfoque pedagógico y en un nivel constataivo explicativo, realizó un análisis inductivo para mostrar que la institución educativa formaba necesariamente en valores, incluso sin un propósito explícito. Por ello, consideró fundamental identificar el sentido o la lógica que sigue este proceso de formación. Expuso que la neutralidad en la formación no existe y por ello es necesario asumir un papel deliberado, institucionalizado y abierto por parte de la escuela, por último, apuntó que la evidencia recuperada de los estudiantes mostró el carente impacto de las reformas educativas, particularmente en la educación secundaria respecto a la formación en valores.¹⁹⁰

Otra ponencia que abordó el tema de los valores fue la de Mancilla Gallardo, Ramos Castro y García Cancino, quienes desde una perspectiva pedagógica emplearon los cuestionarios y la observación participante para conocer la formación en valores ciudadanos que se brindaba a los estudiantes por parte de los docentes, esta ponencia clasificó en un nivel constataivo explicativo.¹⁹¹ En

¹⁸⁹ Chávez Romo, María Concepción, *Los problemas y desafíos de la Formación Cívica y Ética desde la perspectiva de los profesores de escuelas secundarias*, Ponencia, XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México, 2011.

¹⁹⁰ Hernández Collazo, Ramón Leonardo, *La Formación En Valores, un contraste entre la teoría, el discurso y la realidad: el caso de una escuela secundaria en la ciudad de Chihuahua*, Ponencia, XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México, 2011.

¹⁹¹ Mancilla Gallardo, Marisol De Jesús, Ramos Castro, Rita Virginia y García Cancino, Marisol, *Formación ciudadana en estudiantes de nivel básico y medio superior, el caso de una secundaria y una preparatoria de la*

un sentido similar, aunque en un nivel constatativo crítico, Azamar Cruz utilizó el método etnográfico y la observación participante, para indagar en la forma en que se construye la ciudadanía por medio de las dinámicas que se organizan en el salón de clases de la escuela secundaria para formar al estudiantado en ética y valores democráticos.¹⁹²

Los abordajes de la formación ciudadana con énfasis en el tema de los valores y la participación predominaron en las aportaciones recuperadas. Cortés Berrueco y Godínez Vargas, desde la pedagogía y en un nivel constatativo crítico, indicaron que los docentes apreciaban la importancia de la participación del alumno en clase, tanto para convivir con los demás, como para manifestar sus dudas e inquietudes. Pero los alumnos opinaban que las participaciones en clase se reducían a responder cuando el docente realizaba una pregunta en relación con el tema que se estudiaba, lo que sugirió que no hay participaciones voluntarias, sino obligadas para incrementar las calificaciones.¹⁹³

Pérez Expósito, desde un enfoque jurídico y en un nivel constatativo explicativo, apuntó que los adolescentes se encontraban en una situación general de participación limitada en la escuela, la familia y sus comunidades. Pero la escuela desempeñaba un papel positivo para revertir dicha situación de acuerdo con el interés explícito de formar ciudadanos participativos.¹⁹⁴ Quinto

ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, Ponencia, XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México, 2017.

¹⁹² Azamar, Ricardo, *Formación en valores en la escuela secundaria: hacia la construcción de una ciudadanía acuerpada*, Ponencia, XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México, 2017.

¹⁹³ Cortés Berrueco, Ingrid Alicia y Godínez Vargas, María Fernanda, *La Bildung en la formación ciudadana en secundaria*, Ponencia, XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México, 2017.

¹⁹⁴ Pérez Expósito, Leonel, *La participación de los estudiantes en la escuela y la formación de una ciudadanía activa*, Ponencia, XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México, 2013.

Simón, desde un enfoque pedagógico y en un nivel constataivo descriptivo, empleó el estudio de caso para mostrar cómo la participación de los estudiantes en la secundaria era limitada. A pesar de que formalmente está estipulada la implicación de los estudiantes en las actividades en clase, en distintos eventos, en la elección de jefe de grupo y de la sociedad de alumnos, esta es restringida por los profesores y las autoridades educativas.¹⁹⁵

Dentro de las aportaciones que abordan la práctica docente se encontró Ríos Castillo, quien desde la pedagogía y en un nivel constataivo descriptivo, utilizó las entrevistas y las observaciones en clase para dar cuenta de la disposición que mostraban los docentes frente a la reforma educativa de 2014. Observó que existía una disposición favorable respecto a cumplir con las demandas que planteaba la reforma educativa, para participar, innovar en la metodología y diseñar planeaciones congruentes con el enfoque de la asignatura.¹⁹⁶ Con un enfoque similar y en un nivel constataivo explicativo, Alanís Jiménez, profundizó en las prácticas jerárquicas que tienen lugar en la institución educativa y en la forma en que los maestros se sumaban a este carácter de sumisión, desarrollando una tradición dentro de la escuela que tenía un carácter más autoritario que democrático.¹⁹⁷

Por su parte, Chávez Romo, desde un enfoque pedagógico y en un nivel constataivo descriptivo, apuntó que según lo expresaban los profesores, la

¹⁹⁵ Quinto Simón, Susana, *Educación y ciudadanía. La participación en una escuela secundaria de Aguascalientes*, Ponencia, XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México, 2013.

¹⁹⁶ Ríos Castillo, Alma Carolina, *Formación Cívica y Ética: la práctica educativa en el marco de la reforma de la educación secundaria*, Ponencia, XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México, 2015.

¹⁹⁷ Alanís Jiménez, José Francisco, *Práctica Pedagógica, entre el autoritarismo y la democracia*, Ponencia, XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México, 2015.

complejidad de la asignatura FCE no estaba centrada en el dominio y manejo de los contenidos curriculares, sino en el reto que les imponía como docentes porque les exigía congruencia, de modo que en las competencias disciplinarias y didácticas no aparecían en primer plano para valorar si se es o no un buen maestro, sino que la valoración se centraba el componente ético de la profesión.¹⁹⁸

Luna Elizarrarás y Conde Flores, en un nivel constataivo explicativo, analizaron la formación ciudadana desde el currículo formal con el propósito de examinar la calidad de su diseño.¹⁹⁹ Escudero Nahón, a través de la observación y la elaboración de entrevistas a profundidad, propuso una metodología para estudiar la formación ciudadana a partir de la teoría del Actor-Red.²⁰⁰ Por último, Mora Oropeza empleó el análisis bibliográfico para dar cuenta del estado del conocimiento que guardaba la formación democrática al año 2011. Su objetivo consistió en identificar las investigaciones que sobre la enseñanza de la democracia y/o los valores democráticos en la educación básica se habían realizado a partir del 2003, para posteriormente sistematizar la información de lo que se ha trabajado en el campo y así contribuir al desarrollo de la investigación sobre la temática.²⁰¹

¹⁹⁸ Chávez Romo, María Concepción, *Los Maestros De Formación Cívica Y Ética. Significados Construidos Acerca De La Asignatura Y Su Función Docente*, Ponencia, XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México (COMIE), 2011.

¹⁹⁹ Luna Elizarrarás, María Eugenia y Conde Flores, Silvia Lourdes, *El currículo de educación ciudadana en la educación obligatoria: exploración de sus dimensiones y posibilidades*, Ponencia, XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México, 2017.

²⁰⁰ Escudero Nahón, Alexandro, *Hacia un método inductivo de investigación sobre formación de ciudadanías*, Ponencia, XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México, 2015.

²⁰¹ Mora Oropeza, María Elena, *La investigación sobre la enseñanza de la democracia en la educación básica en México*, Ponencia, XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México, 2011.

En cuanto a las tesis de grado que emplearon un método cualitativo, las tres aportaciones a nivel licenciatura clasificaron en un nivel constatativo descriptivo y analizaban la asignatura FCE. Castillo Yerbafría empleó el análisis del discurso para apreciar el impacto de la asignatura en el marco del programa de estudios de 2006 en secundaria,²⁰² Mendieta Zamora analizó el carácter significativo de la asignatura en la conformación de la identidad del estudiante de secundaria,²⁰³ mientras que Hidalgo Mondragón, analizó los contenidos temáticos del programa y apuntó que no se aludía a una relación entre valores sociales y símbolos patrios, identidad nacional, ciudadanía o participación democrática, no se distinguía la manifestación explícita de los valores morales o éticos en conjugación con los cívicos o democráticos y ello provocaba una confusión en el adolescente que se enfrentaba a una perspectiva limitada de su participación.²⁰⁴

Entre las tesis a nivel maestría que clasificaron en un nivel constatativo explicativo, se encontraron dos de la UPN que abordaban el objeto de estudio desde una perspectiva pedagógica y dos del CIDE que lo analizaban desde el marco de las políticas públicas. Desde el enfoque pedagógico, Vega López analizó la idea de ciudadano plasmada en los libros de texto y la contrastó con los objetivos perseguidos por el programa de FCE, la Reforma Educativa y la práctica docente. Durante el desarrollo de su trabajo expuso la existencia de una

²⁰² Castillo Yerbafría, María Isabel, *Impacto de la asignatura "Formación Cívica y Ética" en alumnos de secundaria*, Tesis para obtener el grado de licenciada en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de pedagogía, México, 2011.

²⁰³ Mendieta Zamora, Nayeli, *La asignatura de formación cívica y ética: su carácter significativo en la formación de la identidad del estudiante de secundaria*, Tesis para obtener el título de licenciada en pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Facultad de filosofía y letras, Colegio de pedagogía, México, 2012.

²⁰⁴ Hidalgo Mondragón, Jorge Alberto, *La Formación Cívica y Ética II en la escuela secundaria a partir de los contenidos temáticos de la asignatura; el caso de la escuela secundaria general 7 de león, Guanajuato*, Tesis para obtener el título de licenciado en sociología, Universidad Nacional Autónoma De México (UNAM), Facultad De Ciencias Políticas Y Sociales, México, 2017.

preocupación por parte del gobierno y la Secretaría de Educación Pública (SEP) referente al desarrollo de la educación cívica y ética en la educación básica.²⁰⁵ Montiel González empleó la observación participante para analizar las relaciones interpersonales en la escuela y las consideró la base para la convivencia en la formación ciudadana. En su investigación resaltó la importancia de la comunicación y el aliento de relaciones interpersonales con la finalidad de garantizar la convivencia sana y el desarrollo de la autoestima.²⁰⁶

Fernández Ruiz, en un nivel constataivo explicativo, utilizó la entrevista y el análisis documental para analizar el enfoque por competencias. La investigación explicó la relación entre la educación formal y el desarrollo de competencias ciudadanas, así como la relevancia de incorporarlas en los programas escolares.²⁰⁷ Pría Acosta, en el mismo nivel, empleó el análisis de contenidos con la finalidad de observar las frecuencias de las ocho competencias que conformaban la FCE para los grados escolares del tercer periodo escolar. Con ello, buscó visualizar la coherencia que guardaba la política educativa con el programa de la asignatura, comparó los valores cívicos y éticos con los que se buscaba formar a los educandos en el nivel básico y los aprendizajes esperados de la asignatura.²⁰⁸

²⁰⁵ Vega López, María Francisca, *La formación ciudadana en la escuela secundaria pública a través de los componentes del programa formación cívica y ética (FCE)*, Tesis para obtener el grado de Maestra en desarrollo educativo, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México, 2016.

²⁰⁶ Montiel González, Irais Cleopatra, *Las relaciones interpersonales en la escuela: una base para la convivencia en la formación ciudadana*, Tesis para obtener el grado de Maestra en Educación Básica, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México, 2015.

²⁰⁷ Fernández Ruiz, Luis Fernando, *La educación ciudadana en el sistema educativo mexicano: el desarrollo de competencias ciudadanas en la educación básica de México*, Tesina para obtener el título de maestro en administración y políticas públicas, Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C.(CIDE), México. 2012

²⁰⁸ Pría Acosta, Waleska Marcela, *Análisis de coherencia en los instrumentos de la formación cívica y ética en el tercer periodo de la educación básica en México*, Tesina para obtener el grado de maestra en administración y políticas públicas, Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C.(CIDE), México. 2020.

Las dos tesis doctorales recuperadas pertenecen a la facultad de pedagogía de la UNAM. Chávez Romo, en un nivel constataivo explicativo, empleó los grupos de discusión, así como los relatos orales y escritos para conocer la opinión de los docentes de la asignatura FCE sobre de los desafíos que condicionaban el logro de los aprendizajes de sus alumnos e identificar los significados subjetivos que le otorgaban a su función docente.²⁰⁹ Landeros Aguirre, en un nivel constataivo descriptivo, a través de entrevistas, testimonios y de los programas de estudio de la asignatura FCE, indagó en la construcción de la definición curricular, en las condiciones institucionales de origen, en los eventos y actores que aportaron significados y en la forma en que estos se pusieron en juego logrando la hegemonía de algunos en el periodo de 1999 a 2006.²¹⁰

Las publicaciones que utilizaron un método mixto durante el periodo fueron tres: dos ponencias y una tesis de grado a nivel licenciatura. Ponce Crespo y Molina García, en un nivel constataivo explicativo y con un enfoque sociológico, analizaron las posiciones socialmente ocupadas por los estudiantes y sus propiedades respecto a disposiciones como la información y el conocimiento de una cultura cívica, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad. Los autores concluyeron que las características de dichas disposiciones mostraban una completa indiferencia hacia la esfera de la vida

²⁰⁹ Chávez Romo, María Concepción, Los maestros de Formación Cívica y Ética en la educación secundaria. Relatos y reflexiones acerca de su experiencia docente, Tesis para obtener el grado de doctora en pedagogía, Programa de maestría y doctorado en pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Facultad De Filosofía y Letras, México, 2013.

²¹⁰ Landeros Aguirre, Leticia Gabriela, *Formación Cívica y Ética: la configuración de un discurso*, Tesis para optar por el grado de doctora en pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Posgrado en pedagogía, México, 2016.

pública, apatía, falta de compromiso y desinterés hacia los espacios públicos de participación.²¹¹

Ávila Sánchez, García Rodríguez y Castillo Morán, en un nivel constataivo explicativo, emplearon la encuesta, el cuestionario y la entrevista para analizar, desde un enfoque sociológico, la incidencia de la inseguridad y la desigualdad social en la formación ciudadana de estudiantes de secundaria en Tamaulipas. Entre sus conclusiones resaltó que para los alumnos el concepto de ciudadanía guardaba mayor relación con los derechos que con las obligaciones y que a pesar de que consideraban la participación para la toma de decisiones como un significado de democracia, dicha idea parecía estar aislada de la misma noción de ciudadanía que los alumnos mostraban, pues menos del cincuenta por ciento consideraba que participar en asuntos públicos e involucrarse en la comunidad guardaban relación con el concepto de ciudadanía.²¹²

En cuanto a la tesis de licenciatura que emplearon un método mixto, en un nivel constataivo descriptivo, Gómez Cabrera utilizó la encuesta y las técnicas grupales para determinar el impacto del aprendizaje significativo en los adolescentes al fortalecer la enseñanza de valores en la asignatura FCE a partir de la teoría constructivista.²¹³

²¹¹ Ponce Crespo, Christian Israel y Molina García Amelia, *Elementos que estructuran el campo de la ciudadanía entre los estudiantes de secundaria*, Ponencia, XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México, 2011.

²¹² Ávila Sánchez, Rocío Jazmín, García Rodríguez, María Magdalena y Castillo Morán, Amelia, *La inseguridad pública, el desarrollo social y su incidencia en la formación de ciudadanía*, Ponencia, XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México, 2017.

²¹³ Gómez Cabrera, Yazmin Donaji, *El constructivismo en la asignatura de Formación Cívica y Ética del 2º de educación secundaria*, Tesis para obtener el grado de licenciada en pedagogía, Universidad Salesiana, México, 2014.

Únicamente se encontraron dos publicaciones que emplearon un método histórico, ambos artículos clasificados en un nivel constatativo explicativo. Reyes García expuso las corrientes de la ciudadanía, liberal, comunitaria y republicana, realizó un recuento histórico de la ciudadanía en México y presentó un análisis sobre la forma en que se fue construyendo la idea de la ciudadanía y las dificultades que han truncado dicho proceso después de la revolución de 1917.²¹⁴ Por su parte, Torres Bugdud, Álvarez Aguilar y Obando Rodríguez expusieron los fundamentos epistemológicos de la educación ciudadana democrática, mostraron diferentes posiciones sobre las principales concepciones socio-pedagógicas de la ciudadanía y la democracia, revisaron los criterios de diversos autores que promueven la democracia como cualidad esencial de la educación ciudadana y recuperaron algunos aspectos importantes sobre el abordaje pedagógico.²¹⁵

En resumen, dieciocho publicaciones se ubicaron en el nivel constatativo explicativo (33.33%), pues proporcionaban elementos para analizar la realidad y argumentos sobre el por qué ocurren los fenómenos, pero no brindaron recomendaciones o propuestas para modificar o transformar el fenómeno en cuestión. Se recopilaron diecisiete publicaciones que clasificaron dentro de las reflexiones con base teórica y fueron el segundo tipo más recurrente, en las que se proporcionan impresiones, opiniones o percepciones sobre el fenómeno en cuestión (31.48%).

²¹⁴ Reyes García, Luis, “La ciudadanía en México. Un breve recuento histórico”, *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, vol. 9, núm. 2, julio-diciembre, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa Distrito Federal, México, 2013, pp. 113-149.

²¹⁵ Torres Bugdud, Arturo, Álvarez Aguilar, Nivia y Obando Rodríguez, María del Roble, “La educación para una ciudadanía democrática en las instituciones educativas: Su abordaje sociopedagógico”, *Revista Electrónica EDUCARE*, Vol. 17, No. 3, septiembre-diciembre, México, 2013, pp. 151-172.

Se encontraron once publicaciones que clasificaron en un nivel constatativo descriptivo, porque en ellas únicamente se daba cuenta de cómo era el fenómeno (20.37%). El máximo nivel de complejidad en el que se identificaron publicaciones fue el constatativo crítico, en dicho nivel clasificaron únicamente dos ponencias, dos artículos y un libro: los autores, además de explicar el fenómeno en cuestión, proporcionaron elementos para transformar la realidad (9.26%). Por último, sólo se encontraron tres investigaciones que clasificaron dentro de las reflexiones con base empírica y fueron el tipo menos frecuente (5.56%).

Los investigadores que aportaron más de una publicación en la década fueron; Caballero Álvarez: dos artículos en los que analizó la formación ciudadana desde una perspectiva jurídica;²¹⁶ Chávez Romo analizó la auto percepción de los docentes de la asignatura FCE en su tesis doctoral y en dos ponencias presentadas en las ediciones XI y XII del CNIE;²¹⁷ Landeros Aguirre, que desde una perspectiva pedagógica, en su tesis doctoral y en un artículo, analizó la propuesta curricular y su desarrollo para mostrar que la formación ciudadana responde a características sociales y políticas contextuales y alienta una idea acorde a ellos;²¹⁸ Pérez Expósito presentó dos ponencias en la edición XII del CNIE en las que centró su atención en la participación de los estudiantes y en el marco institucional que la regula; y Rocha Herrera, que analizó las posibilidades de la escuela para hacerse cargo de la educación ciudadana en un

²¹⁶ Caballero Álvarez, Rafael, *Educación cívica y formación ciudadana a la luz de la reforma electoral 2014. ¿Qué ciudadanos para qué democracia?* y “*La educación cívica en el México del siglo XXI: Perspectivas y expectativas*”, *op. cit.*

²¹⁷ Chávez Romo, María Concepción, *Los maestros de Formación Cívica y Ética en la educación secundaria. Relatos y reflexiones acerca de su experiencia docente*, *Los maestros de Formación Cívica y Ética. Significados construidos acerca de la asignatura y su función docente* y *Los problemas y desafíos de la Formación Cívica y Ética desde la perspectiva de los profesores de escuelas secundarias*, *op. cit.*

²¹⁸ Landeros Aguirre, Leticia Gabriela, *Formación Cívica y Ética: la configuración de un discurso* y “*La formación cívica en México. Un espacio abierto y complejo*”, *op. cit.*

capítulo de libro, mientras que en una ponencia en el XIV CNIE profundizó en las características de lo público y sus implicaciones en la formación de ciudadanos desde los aportes de Dewey y Ortega.²¹⁹

Para mostrar un panorama de los autores más citados durante la década únicamente se consideraron las referencias en el cuerpo del texto, pues se observó que en algunas publicaciones se presenta una amplia bibliografía que no se encuentra en el desarrollo. Los autores que podrían denominarse clásicos más frecuentes en las publicaciones y que pueden considerarse parte importante de la base teórica para el campo, principalmente en relación con el análisis formativo y el aprendizaje fueron: Pierre Bourdieu sobre el papel de la institución educativa, Paulo Freire respecto al tipo de educación a partir del concepto de educación liberadora, Émile Durkheim en razón al método pedagógico para la enseñanza, John Dewey sobre el tipo de educación democrática, Jean Piaget en relación con el desarrollo cognitivo y Lev Vygotsky sobre su teoría sociocultural, el constructivismo y la zona de desarrollo próximo. Respecto a la democracia y la ciudadanía se encontraron: Guillermo O'Donnell sobre concebir al ciudadano como agente, Norberto Bobbio como un importante teórico de la democracia, Alain Touraine sobre el principio de la libertad, Thomas Marshall sobre la forma de definir la ciudadanía y Giovanni Sartori sobre la definición de la democracia y la relación entre gobernantes y gobernados.

Otros autores que aparecen como referentes en el campo, pero que se observaron de manera menos recurrente fueron: Michel Foucault sobre la

²¹⁹ Rocha Herrera, Leticia, "Escuela y formación ciudadana en México", en *Reformas educativas y transformaciones del sistema educativo nacional y Reflexiones sobre las características de lo público y sus implicaciones en la formación de ciudadanos: los aportes de John Dewey y José Ortega y Gasset*, op. cit.

formación, la subjetividad o el discurso, Amartya Sen en relación con la igualdad, la libertad y la justicia, Zygmunt Bauman en relación con la modernidad líquida: fragmentación, globalización o distanciamiento social, Louis Althusser sobre la función de la educación como aparato ideológico y su analogía con la reproducción, el capitalismo o las relaciones productivas, John Rawls como uno de los teóricos más influyentes en el tema de la justicia, Noam Chomsky sobre la definición de competencias, Jürgen Habermas respecto al desarrollo de competencias y la interiorización, Michelangelo Bovero en relación con los modelos de democracia y ciudadanía, Luigi Ferrajoli sobre la configuración de los modelos de ciudadanía y los derechos, Robert Dahl en relación con la democracia, la poliarquía y el papel de los ciudadanos, Gabriel Almond y Sydney Verba en relación con su clásico estudio sobre cultura cívica, Karl Marx principalmente en relación con el papel del Estado, Antonio Gramsci sobre la educación y organización de la ciudadanía y Samuel Huntington respecto a la democracia y la democratización de las naciones.

En las publicaciones se observó que las referencias hacia autores extranjeros predominaban frente a las de autores nacionales. Entre los autores de nacionalidad extranjera que por su frecuencia pueden considerarse referentes en el campo se encuentran; Henry Giroux, Fernando Fernández-Savater, Peter Berger y Thomas Luckmann, Adela Cortina, Antonio Bolívar, Boaventura de Sousa Santos, Victoria Campus, Alberto Olvera, Ronald Inglehart, Martha Nussbaum, Jacques Delors, Cristián Cox, Bernard Cohen y Will Kymlicka, entre otros.

Algunos de los autores mexicanos que se observan de manera frecuente fueron: Pablo Latapí, Enrique Florescano, Jorge Carpizo, Sergio Tamayo, Gilberto Guevara Niebla y Lorenzo Meyer. Mientras que entre los autores

contemporáneos que se posicionan como referentes en el tema se encuentran Cecilia Fierro Evans (Universidad Iberoamericana León), Silvia Conde Flores (IPN), José Bonifacio Barba Casillas, (Universidad Autónoma de Aguascalientes), Álvaro Aragón Rivera (Universidad Autónoma de la Ciudad de México), María Teresa de Jesús González Luna Corvera (Universidad de Guadalajara), María Fernanda Somuano (el Colegio de México), Lucía Elena Rodríguez Mckeón y Rocha Herrera Leticia de la UPN. Carlos Ornelas, Enrique de la Garza y Enrique Dussel de la UAM (mexicano por naturalización). Así como Erika Tapia Nava, Leticia Landeros Aguirre, Jacqueline Peschard Mariscal, María Teresa Yurén Camarena y Víctor Manuel Durand Ponte de la UNAM.

2.5 Reflexiones del capítulo

La formación ciudadana era un campo que se desarrollaba y estudiaba principalmente por la pedagogía y en una proporción menor contribuían disciplinas como la ciencia política y el derecho. Las dos grandes dimensiones que se podían identificar dentro del campo de estudio eran: I) la que analizaba las formas, interacciones, normas y contenidos que tenían la finalidad de procurar el desarrollo de un conjunto de competencias y habilidades cívico-ciudadanas en los estudiantes y II) la que abordaba las implicaciones, historia y reformas a la política educativa, así como su importancia para el aliento de la ciudadanía. A esta dimensión aportaban principalmente las investigaciones realizadas desde el derecho y las políticas públicas, mientras que en la primera prevalecía la pedagogía.

Las líneas de trabajo más recurrentes durante la década fueron; a) los valores ciudadanos, b) las oportunidades, formas y aliento de la participación, c) la interacción en el aula entre docentes y alumnos y d) el análisis de las competencias que considera e impulsa la asignatura FCE. Se identificó que una línea de trabajo poco desarrollada es aquella que explora Chávez Romo, en la que se estudia la perspectiva del docente sobre su propia labor y que resulta interesante al apuntar que los profesores se auto perciben como modelos para los estudiantes, lo cual los obliga a dar el ejemplo respecto a las conductas esperadas.²²⁰

El abordaje del tema desde el campo de las políticas públicas fue poco frecuente, las principales líneas desarrolladas pueden resumirse en: a) las reformas a la formación ciudadana y su posterior configuración, b) los aciertos y errores de las reformas a la política educativa, c) la coherencia entre la política educativa y el discurso oficial o los contenidos de los libros de texto. Desde un enfoque jurídico se encuentran las líneas de investigación que: a) analizan el marco normativo de la participación en la escuela y b) apuntan hacia el marco necesario para desarrollar la ciudadanía más allá de la dimensión electoral.

Dos disciplinas que realizaron una contribución menor al campo en cuestión fueron la sociología y la política. En el enfoque sociológico resaltó la contribución de Ávila, García y Castillo, quienes analizaron la incidencia de la inseguridad y la desigualdad social en la formación ciudadana de estudiantes de secundaria en Tamaulipas.²²¹ En el enfoque político resaltaron las

²²⁰ Chávez Romo, *Los problemas y desafíos de la Formación Cívica y Ética desde la perspectiva de los profesores de escuelas secundarias*, op. cit.

²²¹ Ávila, García y Castillo, *La inseguridad pública, el desarrollo social y su incidencia en la formación de ciudadanía*, op. cit.

contribuciones de Aragón²²² y Conde,²²³ quienes emplearon una base teórica para analizar la ciudadanía, la formación ciudadana y su papel e importancia para el desarrollo de la democracia. Así como la publicación de Reyes García, quien desde un método histórico analizó el desarrollo de la ciudadanía en México.²²⁴ Los enfoques que mostraron la menor participación en el campo fueron la filosofía política, el sociocultural y el filosófico.

Los contenidos de la asignatura FCE, el análisis de la interacción en el aula, el desarrollo de los valores desde las instituciones educativas y la participación de los estudiantes fueron los temas más trabajados durante la década. Se observó además que hacían falta análisis interdisciplinarios, que permitieran obtener un panorama amplio de la formación ciudadana y que trascendiera el ámbito de la institución educativa.

Durante la década predominaron las reflexiones informadas, que son el tipo de publicación con el menor nivel de complejidad. Resultó común que en este tipo de publicaciones no se mencionara la metodología o el método utilizado. El segundo tipo más frecuente fue el constatativo explicativo, que mostraba el cómo y el porqué de los fenómenos analizados. Mientras que el tipo constatativo descriptivo se ubicó en la tercera posición, clasificación en la que sólo se describe el fenómeno observado. La suma de estos tres tipos de publicaciones, en las que no se proporcionaban elementos para modificar la realidad, el desarrollo de nuevos conceptos y categorías o pretensiones teóricas, concentraban más del noventa por ciento de las publicaciones recuperadas.

²²² Aragón Rivera, Álvaro, *Educación para la Democracia*, op. cit.

²²³ Conde Flores, Silvia, *Formación Ciudadana en México*, op. cit.

²²⁴ Reyes García, Luis, “La ciudadanía en México. Un breve recuento histórico”, op. cit.

Se observó que el campo de estudio de la formación ciudadana requería de aportaciones que además de describir el cómo y el porqué de los fenómenos, proporcionaran elementos, propuestas o posibles caminos para transformar la realidad, así como publicaciones con ambición de construir nuevos conceptos y/o categorías para su análisis.

Ante el panorama que ofreció el estado que guardaba la formación ciudadana en México, la investigación que aquí se propone tiene el deseo de aportar en algunas aristas que aún siguen pendientes. Entre ellas se aprecia que el currículo formal de la asignatura FCE y el análisis del modelo de competencias son dos cuestiones que se han desarrollado principalmente por la pedagogía, pero hace falta analizar la incidencia que tiene esta formación fuera del aula, así como relacionar la influencia que ejerce la escuela pública en la configuración subjetiva que desarrollan los estudiantes.

Es posible comprender que la formación ciudadana que difunde la escuela pública posee tanto aciertos, como oportunidades que pueden mejorarse. Ello es resultado de la diversidad de posturas en torno a lo que debería alentarse y al conjunto de valores que acompañan a dichas posturas, pues la educación nunca es neutral. Sin intención de profundizar en la discusión, que es objeto de algunas de las investigaciones antes mencionadas, parece pertinente preguntarnos sobre la posibilidad que tiene dicha formación para ser interiorizada o rechazada por los estudiantes.

Para analizar la percepción de los estudiantes sobre la ciudadanía se consideró pertinente analizar cuatro tipos de influencia que intervienen en el proceso. En el aspecto relacional se considera que tres importantes agentes socializadores los conforman la escuela, la familia y el grupo de pares. A ello se adiciona la

influencia el ambiente, es decir las características físicas, económicas y sociales en las que tiene lugar la interacción cotidiana de los estudiantes. Por ello, esta investigación analiza la percepción subjetiva los estudiantes de tercero de secundaria sobre seis dimensiones que alienta la formación ciudadana a partir de la influencia de 1) la escuela 2) los padres y madres o tutores, 3) el grupo de pares y el 4) ambiente.

Al tener un acercamiento de este tipo se obtendrá una perspectiva integral sobre la forma en que los estudiantes conforman su propia postura en torno a lo que es la formación ciudadana. Así como los principales retos que existen dentro y fuera de las instituciones educativas para alentar una ciudadanía democrática y participativa en México.

CAPÍTULO 3 OPERACIONALIZACIÓN Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Introducción

Existen diversos obstáculos que atañen al investigador social, como la inserción consciente o no dentro de un sistema de creencias que constituye un paradigma: la realidad y lo que se puede conocer de ella, la relación del investigador con el objeto de estudio y los métodos que se utilizan y consideran pertinentes para indagar sobre el fenómeno en cuestión. Este capítulo parte de dicha cuestión e intenta mostrar cuál es la posición desde la que se aborda la formación ciudadana: la apropiación e interiorización de los conocimientos, opiniones y actitudes de las personas no resultan de algún tipo de “transmisión”, sino que se construyen de manera personal a través de un proceso complejo y particular.

La postura subjetiva de la realidad puede ser distinta entre las personas en función de múltiples variables, como las motivaciones, interacciones o condiciones físicas y socioeconómicas que experimentan durante su vida. En suma, se concibe la existencia de una realidad objetiva que tiene lugar más allá de la conciencia individual, pero que dicha realidad se comprende a través de las herramientas cognitivas y la subjetividad personal. Sin embargo, existen actitudes, valores, opiniones o posturas que se comparten dentro de los subgrupos sociales en los que se desarrollan, relacionan e interactúan las personas.

Este capítulo parte de una breve exposición sobre la postura del investigador frente a la realidad y en particular en torno a su objeto de estudio, para después

abordar la forma en que se diseñó la investigación sobre formación ciudadana, se operacionalizó el concepto y se diseñó el “cuestionario de opiniones y actitudes ciudadanas” para recopilar la información. La finalidad consistió en obtener una aproximación de la percepción y postura subjetiva de los estudiantes sobre distintas competencias ciudadanas, así como integrar en el análisis la influencia que ejercían sobre ellos los agentes socializadores y el ambiente socioeconómico que les rodeaba.

Para la investigación cobró relevancia la propuesta de Mindus, quien consideró que la ciudadanía podía definirse a partir del análisis de los opuestos: ciudadano- súbdito en la ciencia política, ciudadano-extranjero en la ciencia jurídica y ciudadano-marginado en la sociología. Por las características de las localidades en la que se realizó la investigación empírica, la confrontación sociológica entre ciudadano-marginado resultó relevante. En la vida cotidiana el marginado representa al opuesto del ciudadano al presentar deficiencias que le impiden el goce pleno de sus derechos, así como la inserción a plenitud en el conjunto de procesos sociales.²²⁵ Así, se concibió que probablemente las condiciones físicas, económicas y sociales en las que vivían y estudiaban los adolescentes limitaban, restringían o condicionaban sus ideas sobre las competencias ciudadanas.

Para operacionalizar del concepto se consideró una perspectiva integral y maximalista de la ciudadanía, en la que la participación constituye la forma mediante la cual se exige y garantiza el acceso pleno a los derechos. Esta visión reconoce la existencia de condiciones de desigualdad y comprende que quienes están en una situación de desventaja buscan alternativas o estrategias para

²²⁵ Ídem.

modificar sus condiciones de vida. La participación se concibe como una herramienta que otorga a los ciudadanos la capacidad de influir en las autoridades a través de diversos mecanismos y controles democráticos. La ciudadanía se entiende, como una cualidad individual que tiene como base ciertos derechos, pero también como una condición relacional, que se comprende y ejerce a través del contacto con otros.²²⁶

La población de estudio no era mayor de edad y por ello, desde una perspectiva jurídica aún no accedía al pleno derecho de la ciudadanía: no podía votar o ser votada. Sin embargo, la percepción de los adolescentes sobre el ámbito público-político se construye desde la infancia a través de la interrelación social y la interiorización de opiniones, actitudes y posturas. Tal como señala la teoría de la socialización, al término de la educación básica los estudiantes poseen una base de conocimientos y una postura propia con la que interpretarán la realidad. En este sentido, la investigación busca analizar cuál es su percepción al término de la educación básica sobre la formación ciudadana, porque es el último nivel educativo en el que se alienta de manera general y homogénea a nivel nacional.

Para integrar localidades con características socioeconómicas distintas Iztapalapa se tornó una ubicación geográfica idónea, pues: a) concentraba una de las más grandes cantidades de población en comparación con el resto de las Alcaldías de la Ciudad de México, b) tenía la mayor cantidad de escuelas secundarias públicas de la modalidad general y c) presentaba diferencias socioeconómicas importantes, así como grados de marginalidad diferentes. Los casos que conformaron el estudio fueron resultado de las posibilidades de acceso para ingresar a las escuelas. Después de la pandemia ocasionada por el

²²⁶ Instituto Nacional Electoral (INE), Colegio de México (COLMEX), *Informe País sobre la Calidad de la Ciudadanía en México*, México, 2015, 20.

virus SARS-Cov-19 (Covid-19) el contacto con los alumnos se encontraba sumamente limitado, así como los permisos para ingresar a las instituciones educativas.

Las medidas sanitarias que se implementaron en las escuelas para hacer posible el regreso a clases presenciales en la época postpandemia, ocasionaron la necesidad de buscar alternativas que permitieran realizar la investigación empírica. La consecuencia inmediata fue que los casos no pudieron ser seleccionados o aleatorios, aunque se logró obtener acceso a escuelas con diferentes niveles de desempeño académico y características socioeconómicas en una zona relativamente pequeña (1.5 km de diámetro). La estrategia consistió en identificar a los inspectores de zona escolar para presentarles el proyecto de investigación, principalmente aquellos que tuvieran a su cargo secundarias públicas de la modalidad general con distintos niveles de aprendizaje y se encontraran en localidades con distintas características socioeconómicas. De esta forma y gracias al interés que mostró un inspector escolar se logró obtener el acceso a cuatro turnos escolares (tres instituciones) que conformaron los casos de estudio.

Un aspecto que se tornó interesante para la investigación, considerando el ambiente y las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, fue que uno de los casos a los que se obtuvo acceso se encontraba en una colonia que en diversos periodos clasificó como una de las más peligrosas de la Alcaldía Iztapalapa, pues contaba con presencia de organizaciones criminales, distintas problemáticas de violencia, delitos en diversas modalidades y problemáticas de gobernabilidad.²²⁷

²²⁷ Lantia Intelligence, *Mapa de riesgos Iztapalapa 2018*, México, 2018, 2.

La población de estudio se conformó por una muestra simple aleatoria y representativa de la población de tercer grado de secundaria durante el ciclo escolar 2021-2022. La meta inicial fue abarcar el total de la matrícula de tercer grado en los cuatro casos (780 alumnos), pero el alto nivel de ausentismo durante el último mes de clases dificultó dicha labor. La inasistencia escolar se incrementó principalmente por dos cuestiones: 1) los alumnos ya contaban con su calificación final y su ausencia no podía modificarla²²⁸ y 2) existían posibilidades de contagiarse de Covid-19 porque hubo casos en las escuelas.

Para recabar la información se diseñó un “cuestionario de opiniones y actitudes ciudadanas”, el cual se enfocó en obtener una aproximación sobre la percepción de los adolescentes en torno a seis dimensiones que alentaba la formación ciudadana: el respeto de la ley y su comprensión, la participación política y social, la diversidad, los valores, así problemáticas sociales y acceso los derechos. En este capítulo se aborda con detalle la forma en que se construyó la investigación y se operacionalizó la formación ciudadana para descender desde la teoría a la práctica cotidiana a través de cinco niveles: V) proposiciones teóricas, IV) dimensiones, III) competencias, II) indicadores y I) variables.

El cuestionario se conformó por veinticinco preguntas principales, pero aquellas que utilizaban la escala Likert indagaban en distintos agentes socializadores, autoridades, instituciones o actitudes y por ello de la pregunta principal podían desprenderse diversos reactivos.²²⁹ Cada alumno respondió en total sesenta y dos reactivos que se ordenaron en tres bloques de acuerdo con el tipo de

²²⁸ El 28 de junio de 2022 se publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el *ACUERDO número 11/06/22* en el que se estableció que el ciclo escolar terminaría el 28 de Julio de 2022, pero para ese momento los alumnos ya se encontraban evaluados.

²²⁹ Por ejemplo, cuando se preguntó a los alumnos ¿Qué tanto confías en...?, existían siete opciones en las que debían responder poco, nada, algo y mucho: la policía, el gobierno, tus padres, tus amigos, tus maestros, tus compañeros y tus vecinos.

respuesta: I) escala Likert de acuerdo, II) escala Likert de intensidad y III) opción múltiple. Antes de aplicar el cuestionario se realizaron pruebas piloto para considerar el tiempo de respuesta y corregir las dificultades relacionadas con la comprensión de los reactivos. Al entregar el cuestionario se explicó la organización del documento y el anonimato de las respuestas: sólo se solicitó escuela, grupo, edad, sexo y colonia en la que vivían los estudiantes. En cada aplicación se leyó el texto que se encontraba al principio del documento: “el cuestionario que tienes en tus manos no es un examen, sólo tiene la intención de saber lo que piensas o crees sobre algunos temas. Responde lo que creas, pienses o veas en tu vida cotidiana con toda confianza, nadie sabrá cuáles son tus respuestas. No existen respuestas incorrectas porque cada persona es distinta y también su forma de pensar.” Por último, durante la aplicación del instrumento se acompañó a los estudiantes con la lectura y atención de dudas.

Para integrar al análisis las características socio económicas y físicas de las localidades en las que se ubicaban los casos de estudio se consideró la información socio-estadística disponible y dicha información se complementó con observaciones realizadas durante recorridos presenciales de las zonas aledañas a las escuelas. Los recorridos tuvieron la finalidad de observar las condiciones del contexto: alumbrado público, comercios, tipos de vivienda y presencia de personas, grupos o autoridades alrededor de las escuelas en los horarios de entrada y salida.

3.2 Los paradigmas y la tarea del investigador

Guba y Lincoln definieron los paradigmas como “el sistema básico de creencias o visión del mundo que guía al investigador, no sólo al elegir los métodos, sino en formas que son ontológica y epistemológicamente fundamentales”.²³⁰ Para dichos autores las cuestiones de método surgen de la inserción del investigador en un paradigma, aunque no siempre de forma explícita o consciente. El conjunto de creencias que define al paradigma puede conocerse a partir de tres preguntas fundamentales: (a) la pregunta ontológica, que indaga sobre la forma y la naturaleza de la realidad y por consiguiente, de lo que es posible conocer de ella, b) la pregunta epistemológica, que hace referencia a la relación entre el investigador y el objeto de estudio, entre quien busca conocer y lo que puede conocerse y c) la pregunta metodológica, que hace referencia a la manera en la que el investigador busca indagar sobre lo que considera que puede conocerse de la realidad.²³¹

Acorde con el marco teórico que se presentó en el Capítulo I, la investigación considera que existen diversas formas de apreciar la realidad, resultado de la diversificación de significados subjetivos que son comprensibles en forma de construcciones mentales múltiples e intangibles, producto de la influencia social, el contexto y la experiencia empírica. Cada individuo percibe de forma distinta los fenómenos que le rodean como resultado de su propio proceso de aprendizaje y desarrollo biológico-psicológico, así como de acuerdo con el tipo de influencia que emana del contexto social y las variables que tienen lugar en él, cómo la calidad de vida o la condición socioeconómica. Sin embargo, “las

²³⁰ Guba Egon y Lincoln Yvonna, “Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa”, en Denman, C y J. A. Aro (comps), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, El Colegio de Sonora, Sonora, México, 2002, 113-145.

²³¹ Ibid., 120-124.

construcciones (subjetivas) son alterables, como también lo son las realidades relacionadas”,²³² es decir, la perspectiva de los adolescentes no es permanente o inalterable.

De acuerdo con Denzin y Lincoln, toda investigación es interpretativa en tanto parte de un cuerpo de creencias y sentimientos sobre el mundo y la forma cómo se debe o puede entender y, por lo tanto, estudiar. Cada paradigma impone demandas específicas al investigador, como las preguntas que se pueden responder y las interpretaciones que de ellas surgen. Los cuatro grandes paradigmas que los autores identificaron son: el positivismo y el pospositivismo, el constructivismo interpretativo, el crítico (marxista, emancipatorio) y el feminismo-posestructuralista.²³³

La investigación que aquí se desarrolla se identifica con las propuestas teóricas del constructivismo interpretativo. Algunos antecedentes pueden encontrarse en Kant, quien señaló: “el mundo que conocemos es construido por la mente humana. Las “cosas” en sí mismas existen, pero los individuos las apreciamos del modo como es capaz de percibir las nuestra mente”. En un sentido similar Max Weber, al introducir el concepto *verstehen* o “entender”, apuntó que además de la descripción o medición de fenómenos sociales, es necesario considerar los significados subjetivos y la comprensión del contexto donde ocurre el fenómeno.²³⁴

²³² Ibid., p. 128.

²³³ Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S., (Coords), *Manual de la investigación cualitativa Vol I*, Traducción Mario E. Perrone, Gedisa, España, 2016, 22.

²³⁴ Sampieri Hernández, Roberto, Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, María del Pilar, *Metodología de la investigación*, Mcgraw-Hill / Interamericana Editores, México, 2014, p. 6, disponible en línea en: http://highered.mheducation.com/sites/1456223968/student_view0/capitulos_1_a_13.html

Weber introdujo dos cuestiones importantes sobre la interpretación y la comprensión del objeto de estudio: 1) que la sociología “pretende entender, interpretando la acción social para de esa manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos” y 2) la importancia del sujeto en la acción social, es decir, la conducta humana en la que el sujeto o sujetos enlazan a la acción un sentido subjetivo, “una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo”.²³⁵

El constructivismo plantea que la formación del conocimiento y la percepción de la realidad tienen lugar al interior del sujeto. Es decir, aunque existe una realidad objetiva, esta no se conoce tal cual es en sí misma, sino sólo a través de mecanismos cognitivos que implican una determinada posición subjetiva ante ella. El desarrollo cognitivo y la interpretación que se interioriza sobre la realidad posee influencia de múltiples factores.²³⁶

El paradigma del constructivismo interpretativo se enfoca en describir y comprender la realidad a partir de premisas como las siguientes: a) no hay una única realidad, sino múltiples, ya que se construyen y consensuan de manera intersubjetiva, b) se busca el conocimiento de casos individuales pues cada problema es peculiar y único, c) comprende cómo los sujetos experimentan, conceptualizan e interpretan su propia cotidianidad y d) todo conocimiento es siempre subjetivo y refleja, aunque sea de forma implícita, los valores, las creencias y las actitudes del investigador.²³⁷

²³⁵ Weber, Max, *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, Fondo de Cultura Económica, México, 2004, (primera edición en alemán 1922), p. 5.

²³⁶ En el capítulo I de esta investigación se exponen con mayor detalle un conjunto de factores que influyen en la comprensión de la realidad y en el desarrollo cognitivo de los sujetos.

²³⁷ Sarrado, Juan José, Clèries, Xavier, Ferrer Marta y Kronfly, Eduardo, “Evidencia científica en medicina: ¿única alternativa?” En: *Revista médica Institut d’Estudis de la Salut*, España, 2004, 237.

Berger y Luckmann apuntaron que la realidad se construye socialmente como “cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición”,²³⁸ mientras que el conocimiento hace referencia a la certidumbre de que los fenómenos son reales y poseen características específicas.²³⁹ Las acumulaciones específicas de “realidad” y “conocimiento” pertenecen a contextos sociales particulares, en este caso, al contexto en el que tiene lugar el desarrollo biológico y psicológico de los adolescentes.

La percepción subjetiva de las personas integra un conjunto de opiniones, posturas o actitudes frente a la realidad y en esta investigación se anhela conocer parte de la interpretación subjetiva de los adolescentes respecto a la formación ciudadana, así como obtener una aproximación respecto a las influencias que inciden en su pensamiento. Dicha postura es resultado del proceso individual y social de desarrollo, interiorización y conocimiento de la realidad, dentro del cual se le asigna (o no) cierta importancia a la formación ciudadana. Lo cual implica la necesidad de indagar en el contexto socioeconómico, así como en la influencia social.

El enfoque que se utilizó es cualitativo pues se concibe que la vida humana “supone un componente objetivo (contexto natural) y otro subjetivo (significado atribuido por los actores)”.²⁴⁰ El conjunto de normas, tradiciones, roles y valores que conforman la apreciación subjetiva de los individuos se origina al interior de determinadas estructuras sociales y de acuerdo con la construcción personal del sujeto y la asimilación o rechazo de las influencias

²³⁸ Berger, Peter y Thomas Luckmann. *La construcción social de la realidad*. Amorrotu, Argentina, 1968, p.11.

²³⁹ Ídem.

²⁴⁰ Walker Janzen, Walter, “Algunas consideraciones para el uso de la metodología cualitativa en investigación social”, *Revista Foro Educacional*, No 27, Chile, 2016, 16.

que le rodean. La investigación cualitativa resulta idónea porque persigue la comprensión de los fenómenos, a partir de la exploración de la perspectiva de los participantes en un el ambiente natural y en relación con su contexto.²⁴¹ El propósito es examinar la forma en que los individuos perciben, comprenden y experimentan el aprendizaje de la formación ciudadana, a partir del análisis de sus puntos de vista e interpretaciones, así como la importancia y el significado que le asignan.

3.3 La ciudadanía

El objeto de estudio de esta investigación es la formación ciudadana, pero es necesario abordar el concepto de ciudadanía, con el cual guarda estrecha relación, para especificar la perspectiva desde la que se concibe. Existen múltiples formas de definir la ciudadanía, cada una de ellas acorde a la disciplina que desarrolla el concepto (ciencia política, derecho, sociología o historia), el momento histórico en el que se realizó la investigación, la perspectiva teórica que utilizó y los instrumentos metodológicos empleados. Patricia Mindus elaboró una lista de treinta y siete nombres de los más importantes autores internacionales que contribuyen al análisis de la ciudadanía y añadió que quizá la palabra que mejor caracterice a dicha literatura es complejidad.²⁴²

Un punto de partida útil para abordar el tema se encuentra en Marshall, quien conceptualizó la ciudadanía como “el estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad, que hace a sus beneficiarios iguales en cuanto

²⁴¹ Sampieri, óp. cit., 358.

²⁴² Mindus, Patricia, *Hacia una teoría funcionalista de la ciudadanía*, Marcial Pons, Madrid, 2014, 23.

a los derechos y obligaciones que implica”,²⁴³ y añadió que como estatus jurídico se extiende a lo largo de tres dimensiones: civil, social y política. La dimensión civil protege la seguridad y la propiedad de los ciudadanos y concibe al individuo como un sujeto competente y autónomo. La dimensión social busca asegurar las condiciones mínimas de supervivencia a los individuos, por ejemplo, salud o educación. La dimensión política otorga a los ciudadanos la capacidad de elegir a sus representantes e incidir en el ámbito público a través de su participación.²⁴⁴

En la época contemporánea el conjunto de derechos ciudadanos excede las dimensiones que propuso Marshall, por ejemplo, al incluir en la legislación de los Estados derechos ambientales, animales o de acceso a la tecnología. Pero el problema que surge al analizar la ciudadanía no consiste en categorizar los derechos y obligaciones dentro de estas u otras nuevas dimensiones, sino en considerar que dicho concepto se aborda desde diversas áreas de significado, concepciones distintas y en relación con múltiples problemáticas. Cada área de significado se relaciona con un ámbito disciplinario: la ciencia política, la ciencia jurídica o la ciencia social.

El reconocimiento y la aplicación de los derechos ciudadanos presenta el problema de permitir la exclusión, tanto por la vía jurídica, como en la práctica cotidiana. La exclusión legal consistió históricamente en excluir a ciertas categorías de personas a través de las normas jurídicas, como los niños, las mujeres, los negros o los indígenas. Además, los derechos pueden negarse en la

²⁴³ Marshall, Tomas, *Ciudadanía y clase social*, Madrid, Alianza, 1998, 37.

²⁴⁴ *Ibid.*, 22.

práctica a quienes no tienen acceso equitativo a las instituciones de justicia, como los indígenas y los pobres.²⁴⁵

La anulación de los derechos políticos se visibilizó con la instalación de regímenes autoritarios que limitan o limitaron de facto los derechos políticos, principalmente en México y América Latina, aunque éstos permanecieron formalmente reconocidos en la Constitución. Los derechos se encuentran en la legislación, como el trabajo o la educación, pero en la práctica parecen inexigibles y muchas veces tampoco son reconocidos en la relación fáctica entre los ciudadanos y Estado. Finalmente, los derechos civiles pueden aplicarse de manera diferenciada o incluso omitirse de acuerdo con criterios de clase social, género, religión y raza.²⁴⁶ En pocas palabras, mientras la ciudadanía teórica y jurídica persiguen la igualdad, la práctica cotidiana evidencia distintos tipos de exclusión.

Las teorías en torno a la ciudadanía se pueden agrupar en tres grandes perspectivas o escuelas de pensamiento; la mínima o liberal, la máxima, integral o activa y las concepciones intermedias que tratan de reconciliar los preceptos normativos entre ambas.²⁴⁷ A la ciudadanía liberal también se le conoce como ciudadanía pasiva, pues en esta visión los derechos preceden a las responsabilidades o incluso los ciudadanos carecen de toda obligación frente a la vida pública.²⁴⁸ Durante un largo periodo, ser ciudadano se limitó a someterse a la ley y hacerse cargo de las obligaciones fiscales, mientras en contraparte se obtenía la garantía de protección de la propiedad o el ámbito privado. Por el

²⁴⁵ Olvera, Alberto, *Ciudadanía y Democracia*, Instituto Federal Electoral, México, 2008, 32.

²⁴⁶ Ibid., 32-33.

²⁴⁷ Instituto Nacional Electoral (INE), Colegio de México (COLMEX), *Informe País sobre la Calidad de la Ciudadanía en México*, México, 2015, p. 20.

²⁴⁸ Olvera, Alberto. *Ciudadanía y Democracia*. óp. cit. p. 56

contrario, la acepción amplia del Estado considera necesaria su intervención en la vida económica para asegurar el bienestar de todos y, por consiguiente, los ciudadanos poseen la libertad y capacidad de reclamar la garantía de sus derechos.²⁴⁹

Además, el estatus de ciudadanía liberal puede ser ajeno a quienes pertenecen a una comunidad de origen que no se corresponde plenamente con la comunidad política: para los grupos minoritarios étnicos y culturales, la estructura universal de derechos resulta insuficiente para satisfacer sus reclamos, principalmente los de reconocimiento.²⁵⁰ Esta concepción de ciudadanía favorece una democracia de tipo procedimental, en la que el papel del ciudadano consiste en elegir periódicamente a sus representantes y para ello no se necesita una formación ciudadana compleja: sólo requiere un mínimo de información sobre el funcionamiento de las instituciones, el conocimiento de las obligaciones ciudadanas y la información local inmediata.²⁵¹

Desde una perspectiva jurídica, para acceder a la ciudadanía en México es necesario 1) poseer la calidad de mexicano, 2) haber cumplido 18 años y 3) tener un modo honesto de vivir.²⁵² Sin embargo, el aprendizaje y desarrollo de competencias ciudadanas no comienza al obtener la mayoría de edad y aunque la población estudiantil de esta investigación no podía votar o ser votada, ello no se tradujo en la ausencia de percepciones o predisposiciones hacia la

²⁴⁹ Instituto Nacional Electoral (INE), Colegio de México (COLMEX), *Informe País sobre la Calidad de la Ciudadanía en México*, México, 2015, 20.

²⁵⁰ Kymlicka Will y Norman Wayne, “El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía”, en *la Política: Revista de estudios sobre el estado y la sociedad*, N° 3, 1997, p. 4.

²⁵¹ Conde Flores, Silvia. “Construir ciudadanía. Implicaciones para la educación formal”, En *Democracia y construcción de ciudadanía. Nuevos paradigmas, nuevos caminos*, Instituto Electoral del Distrito Federal (IEDF), México, 2006, p. 145.

²⁵² Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, Capítulo IV De los Ciudadanos Mexicanos, art. 34, Diario Oficial de la Federación 30-09-2024, recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>

participación política y social, así como en la construcción de una postura sobre el ámbito público-político, la ley o la autoridad, es decir, desde la infancia se desarrollan apreciaciones, opiniones y actitudes a través de la interacción social y la experiencia cotidiana.

El concepto de ciudadanía se concibe desde una perspectiva amplia e integral, contraria a la apreciación clásica en la que el estatus ciudadano se limitaba básicamente al respeto y conocimiento de las normas jurídicas.²⁵³ La apreciación mínima se caracteriza por conceder autonomía a los individuos y consistir básicamente en establecer el estatus jurídico que garantiza la cobertura de un conjunto de derechos y el cumplimiento de ciertas obligaciones: considera que el Estado debe respetar los derechos del ciudadano y permitirle desarrollar sin interferencias lo que él considere una buena vida.²⁵⁴

La ciudadanía integral o maximalista considera necesario “pensar la participación como la forma en que se materializa la noción de ciudadanía en tanto *el derecho a tener derechos*”.²⁵⁵ Reconoce que los ciudadanos viven en un contexto de desigualdad estructural, en el que existen diferencias reales de poder y deficiencias en la igualdad institucionalizada. Concibe que quienes están en una situación de desventaja construyen e implementan estrategias para buscar el cambio a través de procesos de reclamo o lucha. La participación se comprende en términos de influencia y rendición de cuentas. La relación entre ciudadanos y representantes va más allá del acto del voto y propone la necesidad

²⁵³ Una descripción con mayor profundidad de esta perspectiva se puede consultar en el *Informe País sobre la Calidad de la Ciudadanía en México*, 2015, 19-22.

²⁵⁴ Olvera, Alberto, *Ciudadanía y democracia*, Instituto Federal Electoral, México, 2008, 56

²⁵⁵ *Ibid.*, 21.

de ejercer otros controles democráticos durante los periodos intermedios entre cada elección.²⁵⁶

La ciudadanía integral sobrepasa el ámbito legislativo e incluye las prácticas, sentimientos y valores que experimentan los individuos, que se traducen en prácticas sociales determinadas, lo cual necesariamente implica un proceso de aprendizaje. En coincidencia con el marco teórico que se presentó en el primer Capítulo, el *Informe país* apunta que la ciudadanía es tanto una cualidad o condición individual, que tiene como base ciertos derechos y obligaciones establecidos en la legislación de cada Estado, como una condición relacional que surge del contacto con los otros (individuos, grupos y la comunidad). Esta investigación considera que el papel de la formación ciudadana, tal como es posible apreciar en las competencias que alienta la educación básica²⁵⁷, procura el desarrollo de una ciudadanía que trascienda la concepción mínima, que no se involucre únicamente durante los periodos electorales, sino construya una postura frente al Estado y sus acciones, con información, conocimiento e involucramiento a lo largo de su vida.

En México existen ejercicios que favorecen el desarrollo de la ciudadanía activa por parte del Instituto Nacional Electoral (INE), los cuales reafirman la importancia de integrar a niñas, niños y adolescentes en procesos de participación. Las *Consultas infantiles y juveniles* conciben que el ejercicio de los derechos y su conocimiento es una actividad que se alienta desde la infancia. Desde 1997 y con una periodicidad de tres años, el INE pone al alcance de niñas, niños y adolescentes, espacios para que a través de dichas consultas puedan expresarse libremente y pongan en práctica su derecho a participar sobre de la

²⁵⁶ Ídem.

²⁵⁷ Las competencias que alienta la educación básica se exponen en el apartado III.IV.III de este capítulo.

vida cotidiana que requieren el involucramiento de la sociedad para mejorarlas o modificarlas.²⁵⁸

Por otra parte, Mindus afirmó que el común denominador de la ciudadanía parece ser su relación con cierto estatus: en el aspecto político, con la posición al interior de una comunidad y la posesión de ciertos poderes, en el aspecto jurídico, con la posición global que se caracteriza por una determinada esfera de capacidades, derechos y obligaciones variables de acuerdo con la norma y en el aspecto social, con la posición que ocupa el individuo en la estratificación del grupo.²⁵⁹ Su propuesta consiste en analizar al ciudadano y su comportamiento a partir de las figuras opuestas: en la concepción política el ciudadano se opone al súbdito a partir de la legitimación democrática del poder político, en la jurídica se opone al extranjero al privarlo de la posesión normativa del derecho y en la social se opone al marginado, pues el problema consiste en asegurar cierto grado de cohesión social que permita el acceso pleno a los derechos.²⁶⁰

En esta investigación se consideró pertinente integrar la propuesta de Mindus para pensar en la formación ciudadana, el ejercicio activo, la comprensión y la importancia subjetiva que los individuos concedían a la ciudadanía. De acuerdo con Mindus y lo que conceptualizó como la figura sociológica de la ciudadanía, la negación del ciudadano tiene lugar en el marginado: la distinción entre ciudadanos y no, surge de la inclusión o exclusión social y el ejercicio pleno de sus derechos: “la acepción sociológica de la ciudadanía remite más bien a una

²⁵⁸ Instituto Nacional Electoral (INE), *Consulta Infantil y Juvenil*, México, 2024, recuperado de <https://ine.mx/cultura-civica/consulta-infantil-juvenil/>

²⁵⁹ Mindus, op. cit., 42.

²⁶⁰ Ídem.

forma más extensa de la cohesión social”,²⁶¹ establece una “equivalencia entre integración social y ciudadanía” y, por consiguiente, una “dicotomía sociológica entre ciudadanía y marginalidad”.²⁶²

La acepción social de la ciudadanía cobra especial relevancia, porque apunta que la posición que ocupan los individuos en la escala social influye en la percepción y comprensión subjetiva que desarrollan sobre la ciudadanía. Así, en la práctica cotidiana el marginado constituye la figura opuesta al ciudadano porque presenta deficiencias que le impiden insertarse a plenitud en el conjunto de procesos sociales y ocasiona el rompimiento de ciertos lazos.²⁶³ La influencia social y las condiciones socioeconómicas del ambiente, limitan, restringen o condicionan el aprendizaje de la formación ciudadana.

Como lo indicó Mindus, las condiciones de marginación tienden al opuesto del ciudadano al limitar su inserción en la esfera pública y el acceso al ejercicio pleno de sus derechos, o en el sentido en que lo concibe Bourdieu, como la reproducción de un conjunto de disposiciones semi permanentes que surge de la exposición a determinadas condiciones sociales.²⁶⁴ La dimensión social y la figura del marginado, como negación del ciudadano, cobró relevancia porque las condiciones socioeconómicas de las colonias en las que se encontraban los casos de estudio presentaban distintos niveles de marginación y carencias sociales: inseguridad, falta de servicios públicos y violencia de distintos tipos.

²⁶¹ Ibid., 184.

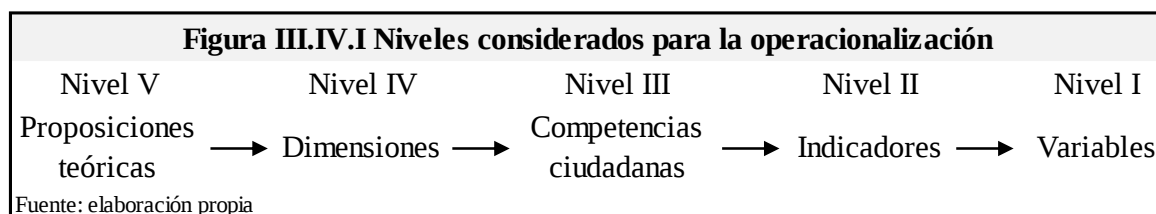
²⁶² Ibid., 186.

²⁶³ Ibid., 184.

²⁶⁴ Capdevielle, Julieta, “El concepto de habitus: “con Bourdieu y contra Bourdieu””, *Anduli Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, No. 10, Universidad de Sevilla, España, 2011, 34.

3.4 Operacionalización del concepto

Para operacionalizar la formación ciudadana y descender de la teoría a la práctica cotidiana se realizaron las siguientes acciones: 1) el primer nivel se conformó por seis proposiciones que recuperan un breve esbozo del marco teórico, 2) se recuperaron seis dimensiones de análisis que propuso el *Informe país* para analizar el desarrollo de la ciudadanía integral o activa, 3) se observó que las competencias ciudadanas que alentaba la asignatura FCE guardaban una relación directa con las dimensiones del *Informe País*, 4) la interrelación de las dimensiones propuestas por el *Informe país* y las competencias que los estudiantes desarrollan en la asignatura FCE originó las dimensiones de análisis que sistematizaron esta investigación, para las cuales se establecieron indicadores y, por último, 5) se plasmaron variables como preguntas del “cuestionario de opiniones y actitudes ciudadanas” (figura III.V.I).²⁶⁵



3.4.1 Nivel V Proposiciones teóricas

Las proposiciones recuperan un esbozo de las teorías que se utilizaron para interpretar los resultados de la investigación (Capítulo I) y constituyen el punto de partida de la operacionalización:

²⁶⁵ La tabla en la que se resume la operacionalización y el “cuestionario de opiniones y actitudes ciudadanas” se encuentran para su consulta en el Anexo I.

- 1) Durante el proceso de desarrollo psicológico es posible identificar seis niveles distintos de progreso moral que difieren entre sí por las distintas formas en que las personas conciben lo correcto, su apreciación de las normas, los motivos por los que respetan la ley o la autoridad, la perspectiva social dominante y las operaciones de justicia que imperan.²⁶⁶
- 2) Las personas desarrollan una concepción particular del mundo, que depende de las características del ambiente en el que tiene lugar su desarrollo biológico y cognitivo, así como de la eficiencia de los agentes socializadores, quienes continuamente ejercen influencia sobre ellos.²⁶⁷
- 3) En la vida cotidiana las personas conviven utilizando un conjunto de tipificaciones implícitas o construcciones de sentido común que se originan durante su interacción con otros y su propia experiencia empírica, mismas que utilizan para interpretar el ambiente natural y sociocultural.²⁶⁸
- 4) En la etapa de adolescencia culmina el desarrollo cognitivo, por lo cual los sujetos poseen la capacidad de realizar operaciones lógicas a través de la representación mental y esto les permite crear un proyecto de vida.²⁶⁹ La proyección a futuro o proyecto de vida conlleva a la “acción”, considerada como aquella conducta humana concebida de antemano por el actor y surge de un proyecto preconcebido: “latente” cuando consiste en un ejercicio mental de resolución y “manifiesta” cuando se hace expresa en el mundo exterior.²⁷⁰

²⁶⁶ Kohlberg, Lawrence, *Psicología Del Desarrollo Moral*, España, Desclee de brouwer, 1992.

²⁶⁷ Berger, Peter y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Argentina, 1968, 66.

²⁶⁸ Schutz, Alfred, *El problema de la realidad social*. Escritos I, Amorrortu editores, Buenos Aires – Madrid, 1995, 37.

²⁶⁹ Piaget, Jean, *Seis Estudios de Psicología*, Editorial Labor, España, 1964, 88-89.

²⁷⁰ Schutz, Alfred, *El problema de la realidad social*. Escritos I, Amorrortu editores, Buenos Aires – Madrid, 1995, 49

- 5) Los estímulos que provee el ambiente y los agentes socializadores influyen en el desarrollo biológico y psicológico de las personas, pero su postura no es resultado de un proceso lineal que se pueda comprender sólo a través de la experiencia empírica o la interacción social, sino que consiste en un conjunto de acciones de construcción, interiorización, modificación y reorganización de los instrumentos cognitivos y los esquemas de interpretación de la realidad.²⁷¹
- 6) La exposición a determinadas condiciones sociales genera un conjunto de disposiciones semi permanentes que relaciona y condiciona las probabilidades objetivas, cómo el acceso a determinados bienes, con las apreciaciones subjetivas de los actores sobre dichas probabilidades, motivaciones o necesidades.²⁷²

Los autores antes citados coinciden en la importancia de algunos aspectos: que el desarrollo psicológico y la interiorización de cierta forma de comprender la realidad, así como el conjunto de opiniones, conocimientos o posturas que conforman la subjetividad del adolescente, poseen influencia de los agentes socializadores y del ambiente en el que tiene lugar su desarrollo biológico y cognitivo. Por ello, los ámbitos de interacción que se consideraron al elaborar el cuestionario fueron: a) las competencias ciudadanas que desarrollaba la asignatura FCE, b) la influencia de los agentes socializadores (grupo de pares, padres o tutores y escuela), c) las características del ambiente (estadísticas socioeconómicas y características físicas del lugar en el que estudian los adolescentes) y d) la percepción que expresaban los adolescentes, así como su inclinación hacia algún tipo de influencia (social o escolar).

²⁷¹ Vygotsky, Lev, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Barcelona, 2000, 57.

²⁷² Bourdieu, Pierre, *El sentido práctico*, Siglo XXI Editores, 1ª edición, Buenos Aires, 2007, 88.

Los padres o tutores constituyen el primer agente socializador con quien interactúan y se relacionan los infantes. A través de la perspectiva de la realidad que ellos poseen, acorde a su propia experiencia empírica y su posición en la escala social, impulsan o alientan cierta forma de apreciar la realidad. Las concepciones políticas y ciudadanas se adicionan al conjunto de actitudes y opiniones que los padres alientan, por tal motivo se torna relevante analizar la influencia que ellos ejercían sobre los adolescentes respecto a la formación ciudadana y el ejercicio de la ciudadanía.

El grupo de pares hace referencia al conjunto de individuos con quienes se convive de manera cotidiana como iguales y comúnmente comparten categorías sociales y ciertos ámbitos de interacción. Los grupos de pares pueden conformarse por compañeros de clase y/o por personas con las que los sujetos comparten actividades, intereses o un estatus socioeconómico. La socialización en el grupo de pares tiene lugar, tanto en la escuela, como en los lugares públicos que frecuentan los estudiantes de acuerdo con su estatus socioeconómico, como el barrio, los parques públicos, el gimnasio o las plazas comerciales, entre otros.²⁷³

Los pares poseen la capacidad de ejercer influencia en la concepción de los estudiantes mediante distintos mecanismos de socialización que refuerzan o rechazan determinados comportamientos, actitudes o formas de pensar, lo que puede provocar que con el tiempo los integrantes de un grupo tiendan a asemejarse.²⁷⁴ Bajo esta premisa, es posible pensar en la posibilidad de que exista cierta concepción compartida sobre la formación ciudadana entre los

²⁷³ Simkin, Hugo y Becerra, Gastón, “El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial”, en *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. XXIV, núm. 47, noviembre, Universidad Nacional de Entre Ríos Concepción del Uruguay, Argentina, 2013, 30. pp. 119-142

²⁷⁴ Ibid., 131.

estudiantes, incluso con algún grado de independencia de los padres o tutores y la escuela.

El conjunto de características físicas, económicas y sociales en las que tiene lugar el desarrollo biológico y cognitivo de los estudiantes se integró a la investigación para complementar el análisis. Las características de las localidades en donde se ubicaban las escuelas, el acceso a los servicios de salud, las condiciones socioeconómicas o la inseguridad en el entorno se consideraron factores importantes con capacidad de incidir en la percepción de los estudiantes. En general, las condiciones socioeconómicas, las carencias o las influencias que los adolescentes experimentan en su vida cotidiana pueden reforzar u obstaculizar las competencias ciudadanas que alientan las instituciones educativas.

La influencia que la escuela procura resulta accesible, al menos en teoría, a través de la revisión de los documentos oficiales: plan de estudios, programa de la asignatura y libros de texto. Las competencias ciudadanas que las instituciones públicas alientan durante la educación secundaria proporcionan un claro indicio del conjunto de opiniones y actitudes que se procuran en los estudiantes y que resultan deseables desde la visión del Estado en los ciudadanos. Por tal motivo, al realizar la operacionalización se revisaron e integraron las competencias ciudadanas que se desarrollaban en la asignatura FCE y ello permitió identificar la influencia escolar en el pensamiento de los adolescentes.

La percepción de los adolescentes es parcialmente el resultado de la interacción e influencia que se ejerce en un ambiente determinado y con los agentes socializadores que se encuentran en él. Como lo indicó Vygotsky, esto no se

traduce en que los sujetos reproduzcan lo que observan o lo que se les muestra, sino que su percepción es el resultado de su propio y complejo proceso de interiorización, asimilación, adaptación o rechazo de las influencias externas.²⁷⁵ La percepción de los estudiantes cobra especial importancia, pues sirve para identificar la influencia de los padres o tutores, el grupo de pares y la escuela en su pensamiento, así como también opiniones y actitudes independientes.

3.4.2 Nivel IV Dimensiones

El *Informe país* utilizó seis dimensiones para analizar la ciudadanía, las cuales se retomaron para orientar esta investigación. Aunque dicho estudio se implementó en la población mayor de 18 años y ello sugiere que el instrumento que se utilizó consideraba cierta experiencia empírica con las autoridades, las instituciones y el ámbito público-político. Por el contrario, esta investigación busca analizar la percepción que poseen los adolescentes al terminar la educación básica, pues es el último nivel en el que la escuela pública alienta de forma general y homogénea competencias ciudadanas en México.

1. *Estado de derecho y acceso a la justicia*: para el correcto funcionamiento de la democracia es necesaria una interacción sana entre los ciudadanos y el gobierno, el régimen y el Estado, así como “un sistema legal con las características de no retroactividad, publicidad, generalidad y estabilidad que garantice derechos e igualdad”.²⁷⁶ Dicho sistema debe procurar la justicia, la igualdad, así como actuar para eliminar las organizaciones

²⁷⁵ Vygotsky, Lev, *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, Ediciones Quinto Sol, 11ª. Reimpresión, México, 2009.

²⁷⁶ INE, COLMEX, op. cit., 24.

criminales y la corrupción de los aparatos políticos, administrativos y judiciales.

2. *Vida política*: para vigilar el funcionamiento de la democracia se requiere una contraparte ciudadana comprometida con los asuntos públicos y con sentido de pertenencia a la sociedad civil y política. El voto electoral se ha tornado la medida de participación política más utilizada, aunque constituye sólo un indicador parcial de la actividad de los ciudadanos.²⁷⁷ En esta investigación se utiliza el voto porque se considera que es el mecanismo de participación política más cercano a la experiencia empírica de los adolescentes: probablemente participaban como observadores del proceso electoral, escuchaban las opiniones de sus padres en torno a los motivos para otorgar el voto a un partido o candidato o incluso acompañaban a sus padres a votar.
3. *Sociedad civil*: considera que la intervención de los ciudadanos en la comunidad o el ámbito público (organizaciones, marchas, protestas y movimientos sociales), tiene la capacidad de incidir en la agenda de los gobiernos y puede contribuir a subsanar ciertos vacíos omitidos por el Estado y las instituciones tradicionales.²⁷⁸ Percibe que la participación del ciudadano posee la capacidad de influir en las decisiones públicas, de exigir cuentas a la autoridad al intervenir en asuntos de interés colectivo y de crear espacios públicos donde se discutan y vigilen las acciones del gobierno.
4. *Vida comunitaria*: se enfoca en observar la disposición de los ciudadanos para resolver diversos problemas sociales que afectan su localidad a

²⁷⁷ Ídem.

²⁷⁸ Somuano, Fernanda, citada por el INE y el COLMEX en el *Informe País.*, 25.

través de esfuerzos colectivos en la comunidad.²⁷⁹ “La confianza interpersonal propicia el logro de metas comunes en los grupos sociales debido a que se incrementan los niveles de participación y los ciudadanos se reconocen como interdependientes”.²⁸⁰

5. *Valores*: al analizar los valores que predominan en una sociedad o en un subgrupo de ella es posible comprender parte importante de su funcionamiento, los principios en que creen sus miembros y bajo los cuales actúan encuentran cabida en el funcionamiento del gobierno, el régimen o el Estado. Esta dimensión considera que las actitudes y valores de los ciudadanos deberían ser compatibles con la democracia como forma de vida y gobierno.²⁸¹
6. *Acceso a bienes demandados por los ciudadanos*: indaga en el acceso que tienen los ciudadanos a determinados bienes y servicios que pueden repercutir directamente en su calidad de vida. Considera que el ciudadano es un agente dinámico que toma decisiones y busca de forma activa el modo de solucionar sus problemas y no es sólo un sujeto pasivo que tiene ciertas necesidades que requiere satisfacer.

²⁷⁹ INE, COLMEX, op. cit., 25.

²⁸⁰ Putnam, Robert (2000), citado en Instituto Nacional para la Evaluación de Educación (INEE), *Evaluación del currículo de educación ciudadana en la educación obligatoria*, México, 2019, 48.

²⁸¹ Ibid., 26.

3.4.3 Nivel III Formación ciudadana y competencias de la asignatura

Formación Cívica y Ética

La formación ciudadana que alientan las instituciones educativas posee la capacidad de influir en el proceso de socialización, en especial en la etapa en la que los estudiantes construyen su propia postura frente al ámbito público-político. Como proceso formal e intencional, procura el desarrollo de habilidades y capacidades acordes al régimen democrático: concibe al ciudadano como ser moral, sujeto de derechos y sujeto de la transformación social y política. Además del reconocimiento de los derechos, el desarrollo y aliento de responsabilidad política y social, la formación ciudadana procura el desarrollo del involucramiento activo y constante de los ciudadanos en el ámbito público.²⁸²

La formación ciudadana concibe que “el sujeto de la democracia no es el elector, sino el ciudadano, por ello es necesaria una educación que trascienda la capacitación electoral y apunte al fortalecimiento democrático”.²⁸³ La ciudadanía democrática trasciende al conjunto de electores que ejercen su derecho al voto de manera periódica, pues implica además la búsqueda de condiciones que permitan el ejercicio democrático del poder, la consideración de la ciudadanía en la toma de decisiones públicas y su participación en los asuntos públicos.²⁸⁴

²⁸² Conde Flores, Silvia, *Formación ciudadana en México*, Cuadernos de divulgación de la cultura democrática, No. 32, Instituto Nacional Electoral (INE), México, 2016, 25.

²⁸³ *Ibíd.* p. 25.

²⁸⁴ *Ibíd.* p. 37.

La educación pública en México alienta a través de un programa general y homogéneo competencias ciudadanas. En el nivel secundaria y la modalidad general: “la asignatura de Formación Cívica y Ética se concibe como un conjunto de experiencias organizadas y sistemáticas que contribuyen a formar criterios y a asumir posturas y compromisos relacionados con el desarrollo personal y social de los alumnos, teniendo como base los derechos humanos y los principios democráticos.”²⁸⁵ La formación ciudadana que alientan las instituciones educativas trasciende la visión pasiva de la ciudadanía y tiende hacia una perspectiva activa o integral.

La asignatura FCE tiene entre sus objetivos que los estudiantes al concluir la educación básica: a) se identifiquen como sujetos con dignidad y derechos, capaces de tomar decisiones y asumir compromisos a nivel personal y con el bienestar colectivo, b) reflexionen sobre los derechos humanos y consideren la democracia como el marco de referencia para tomar decisiones que enriquezcan la convivencia y cuestionen aquellas acciones que violen el derecho de las personas o afecten su ambiente natural y social, c) reconozcan que las características de la democracia les permiten regular sus relaciones con la autoridad, las personas y los grupos, al participar social y políticamente de manera activa en los asuntos de interés público y d) comprendan y aprecien la democracia como forma de vida y de gobierno, practiquen valores y actitudes que se manifiesten en la convivencia próxima, puedan utilizar los mecanismos que regulan la participación democrática con apego a las leyes e instituciones, en un marco de respeto y ejercicio de los derechos humanos.²⁸⁶

El eje denominado *Formación Ciudadana* se enfocaba en alentar el interés por los asuntos públicos en los estudiantes, tanto en su entorno local, como a nivel

²⁸⁵ Secretaría de Educación Pública (SEP), *Programas de estudio 2011 Guía Para El Maestro*, Educación Básica Secundaria, Formación Cívica Y Ética, México, 2011, 17.

²⁸⁶ Ibid., 14.

nacional, considerando el impacto de los procesos globales sociales, políticos y económicos:

“el aprecio y apego a una cultura política democrática y a al régimen de gobierno democrático, el conocimiento y respeto de la ley, la relación constructiva de gobernantes y gobernados mediante mecanismos de participación democrática, la construcción de ciudadanía como acción cívica, social y política, el reconocimiento de su derecho legítimo de acceder a la información pública gubernamental, a solicitar rendición de cuentas y transparencia a las autoridades y personas para deliberar y emitir su opinión razonada y/o participar en asuntos públicos...”²⁸⁷

La escuela pública alienta competencias ciudadanas a través de la asignatura FCE que guardan una estrecha relación con la visión de ciudadanía que utilizó el *Informe País*. Dichas competencias representan un punto central para poder analizar cuál es la percepción de los adolescentes sobre la formación ciudadana, así como la influencia que identificaban del padre, la madre y el grupo de pares.

1. *Apego a la legalidad y sentido de justicia*: se orienta hacia el reconocimiento, respeto y cumplimiento de normas y leyes de carácter obligatorio para todos los miembros de una colectividad. Busca que los alumnos comprendan que las leyes y los acuerdos internacionales garantizan los derechos de las personas, promoviendo su aplicación siempre en un marco de respeto a los derechos humanos.
2. *Participación social y política*: procura el desarrollo de capacidades que permitan a los estudiantes tomar parte en las decisiones y acciones de interés colectivo en distintos ámbitos de la convivencia social y política, realicen acuerdos con otros, participen en tareas colaborativas y

²⁸⁷ Ibid., 19.

comuniquen con eficacia juicios y perspectivas sobre los problemas que afectan su vida. Se reconozcan como sujetos con derecho a intervenir e involucrarse en asuntos que les afectan directamente y de interés colectivo, como la elección de representantes y el ejercicio del poder en las instituciones donde participan, por medio del uso de diferentes mecanismos democráticos, como el diálogo, la consulta, la votación, el consenso y el disenso.²⁸⁸

3. *Manejo y resolución de conflictos*: procura que los adolescentes desarrollen la facultad de resolver conflictos cotidianos por medio del diálogo, la cooperación, la negociación y la mediación en un marco de respeto a la legalidad y excluyendo el uso de la violencia. Impulsa la comprensión e importancia de la tolerancia y el respeto por las ideas de otros para que los adolescentes comprendan que existen posturas contrarias, pero que las diferencias se deben resolver a través de medios cooperativos y pacíficos.
4. *Respeto y valoración de la diversidad*: se enfoca en reconocer la igualdad de las personas en dignidad y derechos, así como a respetar y valorar sus diferencias en su forma de ser, actuar, pensar, sentir, creer, vivir y convivir. En esta competencia se integra la pluralidad, la interculturalidad y la equidad de género, para que los adolescentes desarrollen empatía y respeto por las personas más allá de las diferencias de raza, nacionalidad, o género.
5. *Comprensión y aprecio por la democracia*: se enfoca en comprender, practicar, apreciar y defender la democracia como forma de vida y organización política y social. Procura que los alumnos participen en

Las dimensiones política y social de la participación son independientes, sin embargo, en el plan de estudios y el programa de la asignatura FCE se presentan dentro de un mismo eje temático.

actividades de grupo, expresen sentimientos e ideas de manera respetuosa y consideren los puntos de vista de los demás, participen en la resolución de conflictos, valoren las ventajas de vivir en un régimen democrático y se familiaricen con mecanismos y procesos democráticos para la deliberación, toma de decisiones y elección de representantes y autoridades.

6. *Conocimiento y cuidado de sí mismo*: consiste en la identificación de características físicas, emocionales y cognitivas que hacen a cada persona singular e irrepetible, reconociéndose con dignidad y valor, aptitudes y potencialidades para establecer relaciones afectivas para cuidar su salud, su integridad personal y el medio natural, así como para trazarse un proyecto de vida orientado hacia su realización personal.²⁸⁹

Tabla III.IV.III.I Relación entre las dimensiones recuperadas del <i>Informe País</i> y las competencias ciudadanas que desarrolla la asignatura FCE		
Dimensiones propuestas por el <i>Informe País</i>	Competencias ciudadanas en educación secundaria	Porcentaje de reactivos
Estado de derecho y acceso a la justicia	→ Apego a la legalidad y sentido de justicia	11%
Vida política	→ Comprensión y aprecio por la democracia - Participación social y política	17%
Sociedad civil	→	19%
Vida comunitaria	→ Manejo y resolución de conflictos	24%
Valores	→ Respeto y valoración de la diversidad	5%
Acceso a bienes demandados por los ciudadanos	→ Conocimiento y cuidado de sí mismo (sujetos con dignidad y acceso a los derechos)	24%
Fuente: elaboración propia con base en la información del Instituto Nacional Electoral (INE), Colegio de México (COLMEX), <i>Informe País sobre la Calidad de la Ciudadanía en México</i> , y Secretaría de Educación Pública (SEP), <i>Programas de estudio 2011 Guía Para El Maestro</i> , Educación Básica Secundaria, Formación Cívica Y Ética.		

²⁸⁹ Ibid., 21-23.

Esta investigación concibe que la influencia que emana de la escuela, los agentes socializadores y el contexto social, procuran y alientan una percepción distinta de la formación ciudadana, la cual produce diferencias en la importancia y utilidad que los adolescentes confieren. Dicha percepción es resultado de la situación biográfica de la población de estudio, de la influencia que ejercían los agentes socializadores y de su propio proceso de reconstrucción individual (hasta el momento en el que se recuperó la muestra).

Figura III.IV.III.II Relación entre las influencias y la construcción de una percepción propia durante el proceso de aprendizaje de la Formación ciudadana.		
Influencias	Forma de percibirlas	Resultados
Formación ciudadana escolar	Competencias de la asignatura FCE (plan de estudios y programa de la asignatura)	Construcción de la postura, actitud, disposición y opinión personal en las que es posible observar el peso de las distintas influencias (preguntas del cuestionario)
Formación ciudadana social o extraescolar	Actitudes, opiniones y disposiciones que los adolescentes perciben (preguntas del cuestionario)	
Características del contexto social	Carencias socioeconómicas cotidianas (recorridos e información socioestadística)	

Fuente: elaboración propia

3.4.4 Niveles II y I. Indicadores y variables

La interrelación de las dimensiones de análisis que utilizó el *Informe país* para analizar la ciudadanía y las competencias ciudadanas que procuraba la educación secundaria a través de la asignatura FCE, originó las seis

dimensiones de esta investigación, para las cuales se establecieron indicadores y se asignaron variables:

1. *Apego a la legalidad y sentido de justicia*: cuestionó la postura de los adolescentes frente a las normas, su opinión de la ley y los motivos para obedecerlas, así como la forma en que estarían dispuestos a reaccionar frente a un delito o abuso. Los reactivos de esta dimensión se enfocaron en obtener una aproximación respecto al nivel de desarrollo moral que tenían los estudiantes al relacionar sus respuestas con los estadios y niveles de desarrollo moral propuestos por Kohlberg²⁹⁰, así como en apreciar la influencia que ejercían los agentes socializadores en torno a la forma de actuar frente a un delito o abuso y observar su incidencia en la postura personal de los adolescentes.
2. *Formación ciudadana y vida política*: presenta un análisis sobre la importancia que los estudiantes otorgaban a la formación ciudadana, para después indagar en la capacidad de influencia política que tenían los agentes socializadores en el pensamiento de los adolescentes. Cuestionó los motivos que ellos considerarían correctos para otorgar su voto en un futuro, así como aquellos que escuchaban u observaban en sus padres y amigos. Por último, indagó en las preconcepciones y tipificaciones que los adolescentes percibían en sus hogares cuando escuchaba a sus padres hablar sobre la política y el gobierno.
3. *Vida y participación social*: cuestionó la disposición que los adolescentes observaban en sus padres y vecinos para participar en acciones colectivas frente a problemáticas que los afectaran de manera cotidiana, así como en la postura personal y opinión respecto a la participación social. Indagó

²⁹⁰ Kohlberg, Lawrence, *Psicología Del Desarrollo Moral*, España, Desclee de brouwer, 1992.

en el consumo de medios de información al preguntar cuáles eran los más utilizados, así como en la confianza que los estudiantes otorgaban a la información que ofrecían los medios.

4. *Vida comunitaria*: cuestionó la disposición que los adolescentes percibían en sus padres para participar en acciones de apoyo hacia otras personas y así conocer el tipo de influencia que ejercían sobre ellos. Indagó en la confianza interpersonal que los adolescentes concedían a distintos agentes socializadores (padres, amigos, vecinos y compañeros), así como a la policía y gobierno. Por último, comprendió que la libertad de expresión que ellos percibían y la importancia que otros otorgaban a su opinión resultaba trascendental para alentar una ciudadanía participativa: se preguntó a los adolescentes si consideraban que podían expresarse libremente con distintos agentes socializadores (padre, madre, maestros, amigos y en cualquier lugar) y si consideraban que su opinión se tomaba en cuenta.
5. *Respeto y valoración de la diversidad*: indagó en la tolerancia de los adolescentes hacia los “otros” en aspectos culturales y de género. Comprendió que existían prácticas cotidianas en los hogares de la población estudiantil que alentaban actitudes o posturas contrarias a lo que procuraba la institución educativa. Comprendió que la equidad de género, la igualdad de oportunidades o la tolerancia hacia personas de distinta raza o nacionalidad, deberían encontrar cabida en la vida cotidiana para poder interiorizarse en el pensamiento de los adolescentes. Por ello, cuestionó la actitud de los estudiantes frente a los migrantes, la reproducción de los roles tradicionales de género desde el ámbito familiar y la igualdad de capacidades y oportunidades.

6. *Sujetos con dignidad y acceso a los derechos*: en esta dimensión se investigó si los adolescentes sentían que contaban con las habilidades necesarias para afrontar los problemas de la vida cotidiana, si consideraban importante crear un plan a futuro o contaban con uno, qué es lo que creían necesario para tener mejores oportunidades en la vida y cuales problemas cotidianos de sus localidades ocupaban una mayor preocupación en su pensamiento.

3.5 Ubicación de los casos: la Alcaldía Iztapalapa

La Alcaldía Iztapalapa fue la región electa para realizar la investigación empírica y se tornó una demarcación idónea por los motivos que se expondrán a continuación. Aunque Iztapalapa contaba con únicamente el 7.6% del territorio de la Ciudad de México (CDMX), tenía la mayor cantidad de población de todas las alcaldías: la quinta parte del total de los habitantes (1,835,486). La densidad de población promedio en la CDMX era de 6,202 personas por km², pero Iztapalapa superaba por más del doble dicha concentración: 15,809 habitantes por km². La alcaldía se ubica al oriente de la CDMX, se divide en 293 colonias y es la cuarta demarcación con mayor extensión territorial (116 km²).²⁹¹

En Iztapalapa tenían lugar diversas problemáticas sociales: 35% de la población vivía en situación de pobreza, 24% no tenía acceso a los servicios de salud pública, 69% presentaba inconsistencias con el servicio de abastecimiento de

²⁹¹ Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (México), *Reporte Iztapalapa 2021. Enfoque de la gobernanza de la seguridad en los entornos urbanos para ciudades seguras, inclusivas y resilientes*, Naciones Unidas, México, 2021, 23-24.

agua y 0.25% no contaba con agua entubada en sus hogares.²⁹² Los habitantes de la alcaldía experimentaban importantes diferencias socioeconómicas, por ejemplo; el poder adquisitivo de uno de cada cuatro habitantes era menor a dos salarios mínimos, lo que producía que una parte considerable de la población enfrentara distintos tipos de restricciones en sus condiciones de vida.²⁹³

El *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2021* afirmaba que sólo 33.3% de la población de Iztapalapa no sufría ningún tipo de carencia, mientras que 67.7% se repartía entre las siguientes categorías: pobreza externa 1.7%, pobreza moderada 28.8%, vulnerable por carencias 28.4% y vulnerable por ingresos 7.8%. Los principales indicadores que integraban las carencias sociales eran: rezago educativo 10.8%, acceso a los servicios de salud 22.5%, acceso a la seguridad social 52.8%, calidad y espacios en la vivienda 6%, servicios básicos en la vivienda 1.1% y acceso a la alimentación 12.3%.²⁹⁴

Iztapalapa tenía²⁹⁵ la mayor cantidad de escuelas secundarias públicas de modalidad general de todas las alcaldías de la CDMX (95 escuelas).²⁹⁶ El mayor porcentaje de asistencia escolar se concentraba en la población de 3 a 14 años (89.28%), aunque la población con acceso a la educación era menor que el promedio de la Ciudad de México (91.22%). El 46.92% de los habitantes contaba con educación básica completa y se reducía de manera importante en

²⁹² Ibid., 22.

²⁹³ Centros de Integración Juvenil A. C., *Estudio básico de comunidad objetivo 2018 (EBCO)*, México, recuperado de <http://www.cij.gob.mx/ebco2018-2024/9470/9470CSD.html>, consultado el 1 de septiembre de 2021.

²⁹⁴ Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2021, Iztapalapa, Gobierno de México, recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/611056/Informe_anual_2021_mun_09006.pdf

²⁹⁵ En el año 2022 cuando se realizó la investigación.

²⁹⁶ Escuelas secundarias generales que muestra el Directorio de Escuelas de la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, recuperado de https://www2.aefcm.gob.mx/directorio_escuelas/, consultado el 14 de diciembre de 2020.

la educación media superior a 28.67%.²⁹⁷ La disminución en la matrícula parecía relacionarse principalmente con la incorporación a la actividad laboral que se concentraba en su mayoría en el comercio y los servicios.²⁹⁸ El porcentaje de la población que contaba sólo con la educación básica terminada reforzó la importancia de enfocar la investigación en la percepción de los estudiantes al término de la educación básica (tercero de secundaria).

La Alcaldía experimentaba además grados de marginación distintos dentro de zonas geográficas relativamente pequeñas, por ejemplo, las colonias en las que se ubicaron los casos de estudio se encontraban dentro de un diámetro de 1.5 km y la población contaba con diferencias importantes en calidad de vida y seguridad. En suma, las características de Iztapalapa incrementaron las posibilidades de acceder a casos de estudio con 1) niveles de desempeño escolar distintos 2) zonas cercanas, pero con diferencias en calidad de vida importantes y 3) la ubicación relativamente cercana entre los casos permitió un desplazamiento eficiente y facilitó la recopilación de la información.

3.6 Casos y población de estudio

El estudio de casos es un tipo de investigación empírica que busca el análisis de un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto en la vida real y se torna útil cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes.²⁹⁹ Este tipo de estudio resulta útil para examinar eventos contemporáneos cuando las conductas de los sujetos involucrados no pueden

²⁹⁷ Centros de Integración Juvenil A.C., *Estudio básico de comunidad objetivo 2018 (EBCO)*, op., cit.

²⁹⁸ Ibid., 22.

²⁹⁹ Yin, Robert, *Case Study Research: Design and Methods*. Fourth Edition, Sage Publications, Thousand Oaks, California, 1994, 17.

ser manipuladas o cuando se adiciona al análisis la observación de los eventos de estudio.³⁰⁰ Los casos de estudio se conformaron por cuatro turnos escolares distribuidos en tres secundarias públicas generales de la Alcaldía Iztapalapa, en ellos los estudiantes contaban con diferentes niveles de desempeño escolar y se encontraban ubicados en colonias con distintas condiciones físicas, económicas y sociales.³⁰¹

Las diferencias en el desempeño escolar se observaron a través del portal “mejora tu escuela.org”³⁰², el cual utilizaba los resultados de la prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) y a partir de ello clasificaba a las escuelas en cuatro grupos.³⁰³ La calificación se calculaba en una escala de 0 a 100:³⁰⁴ en el nivel I se ubicaban las escuelas con menos de 50 de calificación, en el nivel II las escuelas con calificación mayor a 51 y menor a 70, en el nivel III las escuelas con un resultado de entre 71 y 90 y en el nivel IV las escuelas con resultados de entre 90 y 100.³⁰⁵ La metodología para clasificar el desempeño consideraba que el resultado de cada área provenía de un proceso cognitivo distinto: el dominio de la lengua española posee mayor influencia del contexto familiar y social, mientras que la influencia en el dominio de las matemáticas de la institución educativa.

³⁰⁰ Ibid., 10.

³⁰¹ Se presenta un análisis a detalle de las características de las colonias en las que se encuentran los casos en el Capítulo III.

³⁰² Página web desarrollada por el Instituto Mexicano para la Competitividad A.C., <http://www.mejoratuescuela.org/>, consultada por última vez el 18 de diciembre de 2022.

³⁰³ El portal “Mejora tu escuela” dejó de funcionar y por ello se utilizó la información de los resultados de las pruebas PLANEA, <http://planea.sep.gob.mx/ba/>.

³⁰⁴ Mejora tu escuela asignaba un color y un adjetivo calificativo que no se consideró pertinente utilizar: verde o “excelente”, amarillo o “bien”, naranja o “de panzazo” y rojo o “reprobado”.

³⁰⁵ Mejora tu escuela, ¿Cuál es nuestra metodología para medir el desempeño de las escuelas?, recuperado de <http://www.mejoratuescuela.org/metodologia>.

Los casos de estudio también fueron resultado de las posibilidades de acceso otorgadas por las autoridades locales. Ante las restricciones derivadas de la emergencia sanitaria que ocasionó el virus SARS-Cov-19 (Covid-19) y el rezago educativo que mostraban los estudiantes por la suspensión de las clases presenciales, el personal administrativo de la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI) expresó que el acceso a las escuelas y el contacto con los alumnos se encontraba restringido y por ello, negaron la posibilidad de otorgar cualquier permiso necesario para llevar a cabo la investigación empírica.

Dicha situación produjo la necesidad de modificar la estrategia de acceso, pero también imposibilitó la elección de casos específicos o aleatorios. La alternativa que se utilizó fue presentar el proyecto de investigación a los inspectores de zona escolar. La búsqueda priorizó las zonas escolares con secundarias públicas de la modalidad general en Iztapalapa que: 1) contaran con distintos grados de marginación³⁰⁶ y 2) tuvieran niveles de desempeño académico distintos.³⁰⁷

El interés y la disposición del inspector de una zona escolar hizo posible el acceso a cuatro turnos escolares distribuidos en tres escuelas secundarias diurnas de la modalidad general. Para evitar el nombre de las escuelas y presentar los resultados con cierta confidencialidad se estableció la siguiente nomenclatura que se conforma por las siglas del tipo de escuela (Escuela

³⁰⁶ De acuerdo con el Sistema de Información del Desarrollo Social de la Secretaría de Inclusión y Bienestar Social las colonias presentan el siguiente grado de marginación: Insurgentes medio, Las Peñas alto y Desarrollo Urbano Quetzalcóatl muy alto, disponible en <http://www.sideso.cdmx.gob.mx/index.php?id=63>.

³⁰⁷ De acuerdo con el portal “mejora tu escuela”, <http://www.mejoratuescuela.org/> y los resultados de la prueba PLANEA 2019, <http://planea.sep.gob.mx/ba/>

Secundaria Diurna), el número del caso (1-4) y el turno el escolar (Matutino=M y Vespertino=V).³⁰⁸

Tabla III.VI.II Nomenclatura de los casos de estudio y nivel de desempeño académico PLANEA						
No. Caso	Turno	Clave Escuela	Nivel de desempeño PLANEA			
			I	II	III	IV
Caso I	Matutino	ESD1TM	30%	43%	10%	18%
Caso II	Vespertino	ESD2TV	74%	25%	2%	0%
Caso III	Matutino	ESD3TM	23%	52%	13%	13%
Caso IV	Vespertino	ESD4TV	57%	41%	2%	0%
Fuente: elaboración propia con los datos de Secretaría de Educación Pública (SEP), Resultados PLANEA, disponible en http://168.255.121.151/PLANEA/Resultados2017/Basica2017/R17baCCTGeneral.aspx						

La población total de los casos era de 2,332 alumnos: primer grado 752, segundo grado 800 y tercer grado 780. Sin embargo, la población de estudio se conformó únicamente por los adolescentes de tercero de secundaria, pues eran quienes se encontraban por concluir la educación básica. Los jóvenes que al terminar este nivel educativo no continuaran con su educación y/o eligieran carreras técnicas o especializadas en disciplinas relacionadas con las ciencias naturales o exactas, no tendrían más asignaturas en las que se alentara algún tipo de formación ciudadana, aunque es cierto que esta podría alentarse por otras instituciones como las electorales, religiosas o políticas.

Además, el promedio educativo de la CDMX (11.67 años en los hombres y 11.32 en las mujeres), sugería que una parte importante de la población no continuaría con estudios posteriores o probablemente los abandonara. El abandono escolar incidía en mayor medida en la población de género femenino, lo que además evidenciaba que las mujeres experimentaban mayores dificultades para continuar con estudios a nivel medio superior y superior en la

³⁰⁸ Como se mencionó anteriormente, esta investigación se realizó sin el conocimiento de las autoridades educativas federales y por ello se trata de evitar la exposición de los nombres del personal administrativo y docente.

CDMX.³⁰⁹ Por dichas razones, la investigación se enfocó en obtener la mayor cantidad de información de los alumnos de tercer grado. La población de estudio se distribuía de la siguiente manera:

- ESD1TM: 161 alumnos en cuatro grupos: A=39, B=42, C=40, D=40.
- ESD2TV: 259 alumnos en seis grupos A=46, B=42, C=42, D=44, E=44 y F=41
- ESD3TM: 201 alumnos en cinco grupos A=41, B=40, C=41, D=38 y E=41
- ESD4TV: 159 alumnos en cinco grupos A=31, B=34, C=31, D=30 y E=33

Se consideró que las condiciones y restricciones posteriores a la pandemia, así como la inasistencia escolar ocasionada por las posibilidades de contagio podían representar impedimentos fácticos con la capacidad de obstaculizar el acceso al total de la población de tercer grado, por tal motivo se calculó el tamaño de una muestra representativa. La fórmula que se utilizó fue:³¹⁰

$$n = \frac{N * Z_{\alpha}^2 * p * q}{e^2 * (N - 1) + Z_{\alpha}^2 * p * q}$$

Al resultado de la operación anterior (451 alumnos) se aplicó el factor de corrección por población finita con la fórmula:

$$n_{cor} = \frac{1}{\frac{1}{n} + \frac{1}{N}}$$

El tamaño de la muestra, con un nivel de confianza de 95% y un margen de error de 3% resultó de 261 alumnos. Aunque se calculó el tamaño de una muestra representativa, se procuró recabar la mayor cantidad de información

³⁰⁹ Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), Grado promedio de escolaridad de la población de 15 y más años por entidad federativa según sexo, años censales seleccionados 2000 a 2020, disponible en https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Educacion_Educacion_05_2f6d2a08-babc-442f-b4e0-25f7d324dfe0, fecha de consulta 7 de marzo de 2024.

³¹⁰ Aplica para el cálculo del tamaño de la muestra de una población finita cuando se conoce el total de unidades de observación que la integran, Aguilar Barojas, Sarai, “Fórmulas para el cálculo de la muestra en investigaciones de salud”, *Salud en Tabasco*, vol. 11, núm. 1-2, enero-agosto, Secretaría de Salud del Estado de Tabasco, México, 2005, 336.

posible. De manera satisfactoria se obtuvo información de 392 estudiantes de tercero de secundaria que representaban poco más de la mitad de la matrícula total (50.3%). La muestra recuperada se conformó por 211 hombres (54%) y 181 mujeres (46%), la mayoría con una edad entre 14 y 15 años.

Con la información que se recabó de 392 estudiantes de tercero de secundaria se calculó el Alpha de Cronbach.³¹¹ Este coeficiente fue propuesto por Lee J. Cronbach en 1951 y se utiliza para medir la confiabilidad y consistencia interna de una escala, es decir, para evaluar la magnitud en que los ítems presentan cierta correlación.³¹² Aunque el cuestionario se conformó por un total de 69 preguntas, para realizar el cálculo del Alpha sólo se consideraron los reactivos que utilizaban una escala Likert, pues la prueba se diseñó para aplicarse en escalas psicométricas y la varianza de las preguntas dicotómicas y/o de opción múltiple afectaría el cálculo de la confiabilidad.

Se consideraron 43 ítems que emplearon escalas de acuerdo e intensidad y se utilizó la fórmula que calcula el Alpha a través de la varianza de los ítems:

α : Alfa de Cronbach

k : Número de ítems

V_i : Varianza de cada ítem

V_t : Varianza del total

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left[1 - \frac{\sum V_i}{V_t} \right]$$

El resultado de dicho cálculo (k=43, $V_i=37.194$ y $V_t=205.146$) arrojó que la muestra tenía una confiabilidad alta 0.838, pues se ubicó en intervalo de confianza más alto: entre 0.8 y 1.

³¹¹ Cronbach Lee J., Meehl Paul E., "Construct validity in psychological tests", *Psychological Bulletin*, American Psychological Association, United States, 1955, pp. 281-302.

³¹² Oviedo, Heidi Celina, y Campo-Arias, Adalberto, "Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach", *Revista Colombiana de Psiquiatría*, Volumen 34, No 4, septiembre-diciembre, Colombia 2005, 572-580.

3.7 Instrumentos para la recopilación de datos

Para obtener una aproximación sobre la percepción de los adolescentes en torno a la formación ciudadana y conocer cómo la interacción cotidiana influía en su pensamiento se diseñó un “cuestionario de opiniones y actitudes ciudadanas”. Dicho instrumento tuvo la intención de indagar en la percepción subjetiva de los adolescentes sobre las dimensiones que se utilizaron para analizar la formación ciudadana, así como respecto al tipo de influencia que desde su propia percepción ejercían los padres o tutores y el grupo de pares.

Para obtener una perspectiva mucho más amplia y comprender las carencias cotidianas que experimentaban los adolescentes en su entorno, se recuperó la información socio estadísticos disponible (calidad de vida, inseguridad, acceso a servicios públicos, desempeño educativo, demografía, entre otros) y se complementó con la observación del entorno a través de recorridos presenciales en las zonas aledañas a las escuelas, para observar características físicas, económicas o sociales y percibir las diferencias entre ellas. La información se recopiló en dos fases: I) en la primera se investigaron las características de las localidades y se realizaron recorridos en las zonas aledañas a los casos de estudio y II) en la segunda se aplicaron los “cuestionarios de opiniones y actitudes” a los estudiantes que se encontraban por concluir el ciclo escolar 2021-2022, durante las últimas cuatro semanas de clases.

3.7.1 Cuestionario de opiniones y actitudes ciudadanas

El “cuestionario de opiniones y actitudes ciudadanas” integró los ámbitos de interacción e influencia que se percibieron a través del marco teórico que se

presentó en el Capítulo I: padres o tutores, grupo de pares y escuela. El cuestionario se conformó por afirmaciones y preguntas en las que se indagó, tanto en lo que los adolescentes percibían en su entorno y escuchaban u observaban en sus padres o tutores y amigos, así como en su propia perspectiva. El instrumento utilizó dos tipos de respuesta: opción múltiple y escala Likert. Se utilizó Likert al considerar que es una escala de suma utilidad para el análisis psicométrico, de fácil aplicación y que proporciona información útil sobre las opiniones o actitudes de la población de estudio.³¹³ La escala proporcionó cuatro alternativas: dos positivas y dos negativas, sin brindar una opción intermedia para evitar el sesgo de tendencia central.³¹⁴

Las preguntas con escala Likert utilizaron dos tipos de variantes: 1) de acuerdo (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo) y 2) de intensidad (nada, poco, algo, mucho). El cuestionario se ordenó en tres bloques de acuerdo con el tipo de respuesta: 1) Likert de acuerdo, 2) Likert de intensidad y 3) opción múltiple. La información recuperada se sistematizó y analizó con ayuda de Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), así como con herramientas gráficas, bases de datos y tablas dinámicas en hojas de cálculo de Microsoft Excel.³¹⁵

El cuestionario tuvo la ambición de permitir: a) un acercamiento a la forma en que los adolescentes percibían la formación ciudadana, b) identificar el tipo de

³¹³ Matas, Antonio, “Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión” en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (REDIE), Vol. 20, Núm. 1, Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México, 2018, 39.

³¹⁴ El sesgo de tendencia central ocurre cuando un porcentaje mayoritario de los encuestados eligen la opción intermedia o nula. Baka y Figgou en *Neither agree, nor disagree’: a critical analysis of the middle answer category in voting advice applications*. *International Journal Governance*, 5(3/4), 244-263 (citado por Matas Antonio) registraron hasta 88.65% de respuestas intermedias dadas por una muestra de 71 voluntarios a una escala sobre cuestiones políticas.

³¹⁵ El cuestionario de opiniones y actitudes, así como el cuestionario de captura para SPSS se encuentran disponibles en el Anexo I.

influencia que ellos distinguían en sus padres, madres o tutores y amigos, c) la comparación de los resultados entre casos y d) el análisis de la relación entre el contexto social en el que se encontraban las escuelas y la percepción de los adolescentes.

3.7.2 Observación del contexto extraescolar

Al realizar los recorridos en las zonas aledañas a los casos de estudio se tomó en cuenta que el investigador indudablemente percibe los objetos y acciones desde cierta perspectiva y que la información se filtra al focalizar la atención en elementos particulares, es decir, los conocimientos previos que posee, pueden orientarlo a condicionar lo que debe encontrar.³¹⁶ Por ello se trató de mantener la objetividad y percibir la realidad de la manera más neutral posible,³¹⁷ pues la acción de observar no significa conocer la realidad tal cual es, sino hacerlo a través de la construcción de significados sobre ella. “Que nuestras ideas del mundo sean construcciones no quiere decir que el universo sea un objeto mental, sino que al conocer no podemos desconectar las categorías de análisis de nuestra historia, de nuestras experiencias y sensaciones”.³¹⁸

La observación del ambiente sirvió para identificar características físicas, económicas o sociales en las localidades donde se encontraban los casos de estudio, con especial énfasis en comparar el entorno en que vivían los adolescentes. Aunque “los observadores solo tenemos visiones fragmentadas de la realidad (y) los sujetos no tienen verdades sino versiones construidas desde

³¹⁶ Schettini, Patricia y Cortazzo, Inés, *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*, Universidad Nacional de la Plata, Editorial de la Universidad de la Plata, Buenos Aires, 2016, 14.

³¹⁷ La realidad se construye de forma social y personal, por ello y de acuerdo con lo que se ha expuesto a lo largo de este documento, no es posible interpretar la realidad de manera totalmente objetiva o neutral.

³¹⁸ Schettini y Cortazzo, óp. cit., 14-15.

un particular punto de vista o perspectiva”,³¹⁹ la finalidad fue identificar elementos que influyeran o limitaran el ámbito de acción de los estudiantes al considerar su capacidad de incidencia en la postura subjetiva. Esto permitió una descripción amplia y una mayor comprensión de las problemáticas cotidianas que experimentaban los estudiantes.

Los puntos principales que guiaron la observación del ambiente fueron:

1. Seguridad (presencia de policías, alumbrado público, sujetos utilizando drogas en zonas cercanas y padres de familia y otras personas durante la entrada y salida de la escuela).
2. Comercios (tipo y tamaño de los comercios de venta o servicios que se encontraban en las localidades).
3. Servicios públicos (vialidades cercanas, dificultad de acceso a la escuela, alumbrado público, abastecimiento de agua, estado de las calles, entre otros).
4. Tipos de vivienda que predominaban en las colonias.

El análisis del ambiente constituye un elemento importante para comprender con empatía la percepción de los estudiantes sobre la formación ciudadana, en particular sobre su postura frente a la participación, el involucramiento en lo público, el respeto a la ley o la confianza interpersonal y hacia las autoridades.

³¹⁹ Ibid., 15.

3.8 Reflexiones del capítulo

Este capítulo comenzó a partir de una reflexión en torno a la labor del investigador social, el cual parte de un conjunto de creencias básicas para conocer, cuestionar y analizar la realidad. Aquello que se torna accesible a la percepción del observador puede constituir únicamente un fragmento de la acción de los involucrados y por tal motivo, captar completamente el sentido subjetivo del actor constituye una gran ambición. Además, se adiciona la existencia de múltiples formas de apreciar e interpretar la realidad, que surgen de la diversificación de significados subjetivos.

Aunque se concibe la existencia de una realidad objetiva de forma externa a la conciencia individual, dicha realidad siempre será conocida a partir de la subjetividad y el conjunto de significados que se le atribuyen (ya sea de manera individual o colectiva). En suma, el problema de la objetividad y la neutralidad del investigador se encuentra presente en toda interpretación. Esto no significa que se torne válido buscar a través de la investigación sólo lo que se desea encontrar, pero a pesar de perseguir la objetividad, sería una falacia afirmar que esta se ha conseguido por completo.

El conjunto de opiniones y actitudes que los adolescentes expresaban sobre las dimensiones de la formación ciudadana, así como la interpretación de la influencia que se percibía de los agentes socializadores resulta un tema complejo y por ello una de las metas que se trató de alcanzar durante este capítulo fue exponer ampliamente al lector la forma en que se concibe la realidad, lo que se cree posible conocer y algunas de las limitaciones existentes, como la difícil relación entre el investigador y el objeto de estudio, sobre todo

el escepticismo frente a la posibilidad de alcanzar la total objetividad o neutralidad, así como la forma en que se operacionalizó la formación ciudadana.

El principal instrumento de investigación que se diseñó fue el “cuestionario de opiniones y actitudes ciudadanas”, para ello se recorrió un largo camino. El nivel teórico de mayor abstracción se conformó por un conjunto de preposiciones que resumen el marco teórico que se empleó para observar, interpretar y analizar la percepción de los adolescentes. Después se retomaron seis dimensiones del *Informe país* que constituyen el punto de partida para la operacionalización, las cuales se interrelacionaron con las competencias ciudadanas que alentaba la educación pública a través de la asignatura FCE. A partir de ello se originaron seis dimensiones que sistematizan los resultados de la investigación y para las cuales se asignaron indicadores y variables.

El cuestionario se complementó con la observación del ambiente físico que rodeaba los casos de estudio para profundizar y comprender ampliamente el contexto en el que vivían los adolescentes. El contexto local y las características socioeconómicas se analizaron, tanto a través de la información estadística disponible, como por medio de recorridos presenciales en las zonas aledañas a las escuelas. Se buscó que la información del contexto permitiera una comprensión más profunda de los problemas a los que se enfrentaban los estudiantes en su vida cotidiana.

La estrategia para acceder a las escuelas resultó satisfactoria, porque a pesar de las dificultades de acceso y la imposibilidad de elegir casos de estudio aleatorios o específicos, se consiguió integrar escuelas con distintos niveles de aprendizaje y que se ubicaban en zonas con distintos grados de marginación y problemáticas sociales. De acuerdo con la información que se recabó aparentemente se integró

un caso emblemático a la investigación que puede tornarse importante para analizar la dicotomía ciudadano-marginado, pues contaba con una muy baja calidad de vida y grandes problemáticas de inseguridad y delincuencia.

El aliento de la formación ciudadana en la época contemporánea es una tarea que se extiende más allá del ámbito institucional y se debe complementar, reforzar y desarrollar en la práctica cotidiana. Aunque esta investigación busca dar cuenta del conjunto de influencias que se gestan en la vida cotidiana de los adolescentes e infiere que parte de dichas influencias puede resultar opuesta a lo que se alienta desde la escuela, por ningún motivo se busca determinar cuál será la actitud, opinión o percepción de los estudiantes en un futuro. No se trata de afirmar que el conjunto de influencias que puede hacerse visible por medio de la información recuperada o el conjunto de actitudes y opiniones de los adolescentes siga un camino lineal.

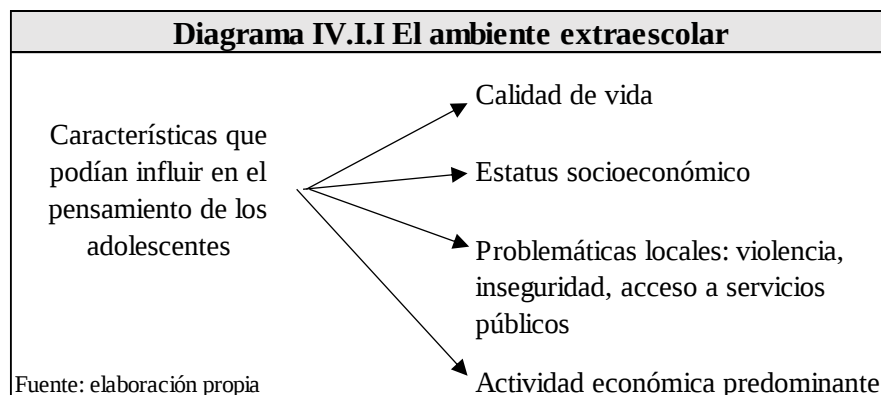
Siempre que existan incentivos que alienten o legitimen un cambio en el pensamiento de las personas este podrá modificarse a lo largo de su vida. Una lectura superficial permite concebir que las influencias en el pensamiento de los estudiantes limitarán o condicionarán sus actitudes, opiniones y decisiones a lo largo de su vida y ello sería sumamente incorrecto. La complejidad que caracteriza al pensamiento humano, así como a la construcción y el mantenimiento continuo de la realidad subjetiva, sugieren que es sumamente improbable (por no decir imposible) predecirlo a futuro.

CAPÍTULO 4 CONTEXTO EXTRAESCOLAR, FORMACIÓN CIUDADANA Y VIDA POLÍTICA, APEGO A LA LEGALIDAD Y SENTIDO DE JUSTICIA

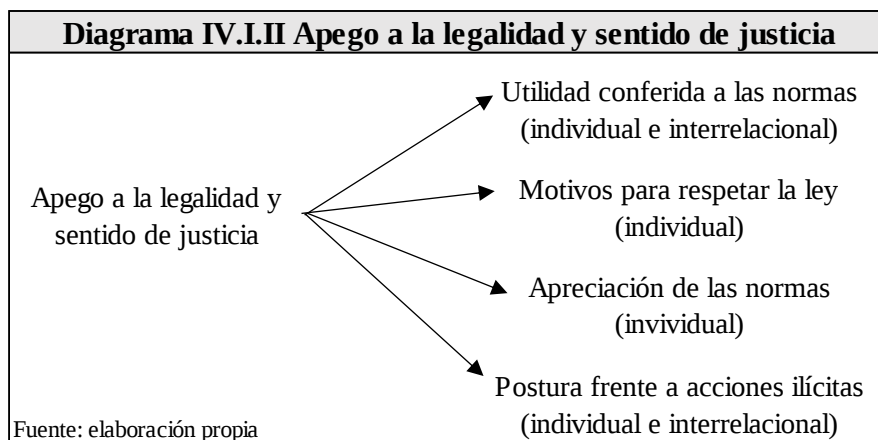
4.1 Introducción

En los siguientes capítulos se presentarán los resultados de la investigación a partir de la información que se recuperó, los datos socio estadísticos disponibles y las observaciones que surgieron de los recorridos presenciales. La muestra de tercer grado se conformó por 211 hombres (54%) y 181 mujeres (46%), en su mayoría con una edad de entre 14 y 15 años. El “cuestionario de opiniones y actitudes ciudadanas” se aplicó a 392 estudiantes de tercero de secundaria, con lo cual se superó el tamaño de la muestra representativa (261) y comprendió poco más de la mitad de la población total (50.3%).

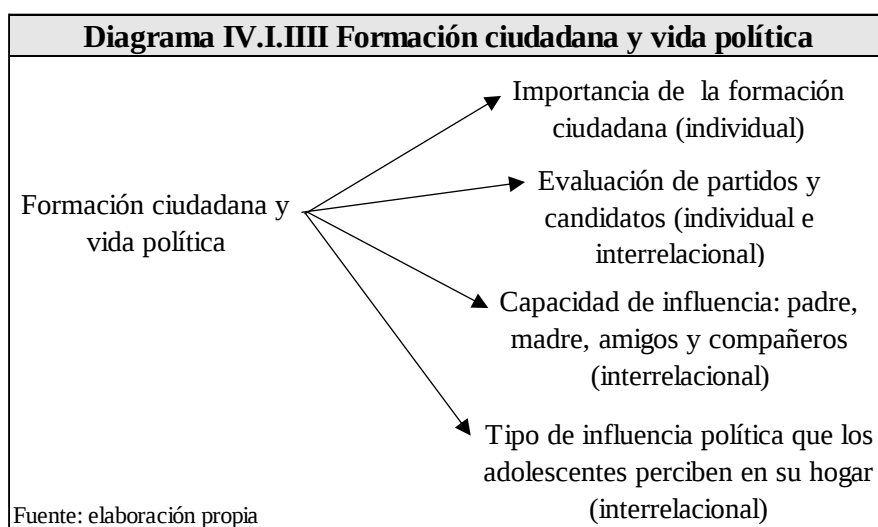
El primer apartado expone con profundidad las características del ambiente extraescolar, la información socio estadística y las observaciones recuperadas de las localidades en las que se encontraban los casos, las cuales podían incidir en la construcción del pensamiento de los estudiantes.



Los apartados siguientes presentan los resultados de las primeras dos dimensiones de la investigación: *apego a la legalidad y sentido de justicia*, así como *formación ciudadana y vida política*.



En *Apego a la legalidad y sentido de justicia* se analiza el desarrollo moral de los adolescentes a partir de la teoría de Lawrence Kohlberg: el sentido que conferían a las normas, la utilidad que les concedían y los principales motivos que consideraban para respetarlas. Esta dimensión también indagó en cómo podrían actuar los adolescentes al presenciar un delito o abuso y en la forma que percibían podría actuar su padre, madre y amigos, para conocer la influencia identificaban a su alrededor.



En el apartado *Formación ciudadana y vida política*, se analizan los resultados de la dimensión que indaga en la importancia que los adolescentes otorgaban a la formación ciudadana en relación con su posible aplicación práctica, en la capacidad de influencia en cuanto a ideas y opiniones políticas que tenían sobre la población estudiantil el padre, la madre y los amigos. En el tipo de influencia que podían ejercer los agentes de socialización respecto a los motivos para otorgar el voto a un partido o candidato, así como en el conjunto de opiniones, tipificaciones y predisposiciones que los adolescentes identificaban en sus padres sobre el ámbito político y el gobierno.

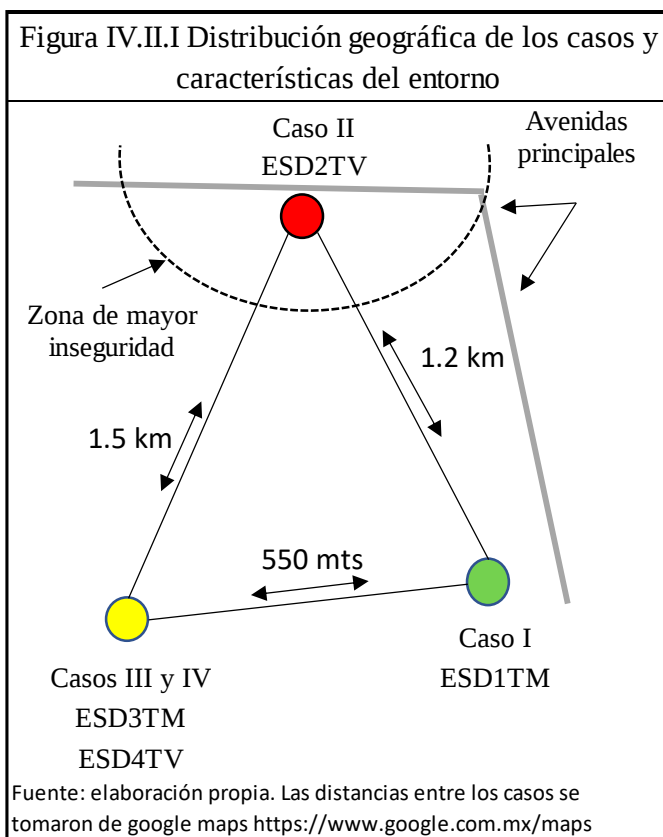
4.2 El ambiente extraescolar

Los casos de estudio formaban parte de la misma zona de inspección escolar, lo cual facilitó la investigación, porque la distancia máxima entre ellos era de 1.5 kilómetros (Figura IV.II.I). La ESD1TM se ubicaba en la colonia “Insurgentes”, tenía el menor grado de marginación (medio) y un desempeño académico nivel II en las pruebas PLANEA, pero contaba con la mayor cantidad de estudiantes que clasificaron en el nivel IV.³²⁰ La colonia tenía una población de 7,986 habitantes (La Tabla IV.II.I concentra la información socioeconómica).³²¹ En las calles aledañas y la avenida principal que rodeaban la escuela podía observarse una gran cantidad y diversidad de comercios.

³²⁰ Secretaría de Educación Pública, Resultados PLANEA, disponible en <http://168.255.121.151/PLANEA/Resultados2017/Basica2017/R17baCCTGeneral.aspx>

³²¹ Sistema de Información del Desarrollo Social, Secretaría de Inclusión y Bienestar Social, disponible en <http://www.sideso.cdmx.gob.mx/index.php?id=63>.

En los horarios de entrada y salida había muchos padres de familia, así como



grupos de jóvenes que no pertenecían a la institución educativa, principalmente a la hora de salida. Es poco probable inferir con certeza los motivos por los que dichos grupos de jóvenes se encontraban fuera de la ESD1TM: tanto se puede pensar que sus intenciones guardaban relación con el pandillerismo o la venta de drogas, como que asistían a recoger a sus pares o familiares.

Pero resulta prudente considerar que esta escuela era la más cercana a la zona de inseguridad: la colonia en la que se encontraba ESD2TV.

La ESD2TV se ubicaba en la colonia "Desarrollo Urbano Quetzalcóatl" y tenía un nivel de marginación "muy alto". El desempeño académico de los estudiantes se ubicaba en el nivel más bajo de la prueba PLANEA: 74% de la población clasificó en nivel I.³²² La colonia presentaba altos niveles de riesgo por la presencia de organizaciones criminales, incidencia de violencia criminal, delitos y problemáticas de gobernabilidad.³²³ La localidad surgió de forma irregular y la ocupación del predio ocurrió bajo condiciones precarias con

³²² Secretaría de Educación Pública (SEP), Resultados PLANEA, disponible en <http://168.255.121.151/PLANEA/Resultados2017/Basica2017/R17baCCTGeneral.aspx>

³²³ Lantia Intelligence, *Mapa de riesgos Iztapalapa 2018*, México, 2018, 2.

carencia de servicios urbanos.³²⁴ Además presentaba riesgo de inundación por acumulación de basura en las calles³²⁵ y consumo problemático de alcohol.³²⁶

En la localidad ocurrían diversas acciones ilícitas graves como ejecuciones, agresiones y narcomenudeo.³²⁷ En el periodo 2015- 2019 la colonia concentró una de las más altas cantidades de delitos por violencia familiar.³²⁸ Entre 2016 y 2020 resaltó por concentrar delitos de violación, feminicidio, acoso y abuso sexual.³²⁹ Entre 2015 y 2020 generó denuncias constantes por robos en distintas modalidades.³³⁰ En 2019 formó parte de la zona con mayor concentración de delitos relacionados con el narcomenudeo³³¹ y en 2020 sobresalió por la gran presencia de delitos con arma de fuego.³³² En los recorridos de la localidad se observó que diversas calles no contaban con alumbrado público suficiente, que la presencia de personas en las calles era poca y que había tiraderos clandestinos de basura, así como automóviles abandonados. También se observó la presencia de personas en situación de calle que consumían inhalantes en los alrededores de la escuela.

Aunque la ESD2TV se ubicaba sobre una avenida principal, los padres de familia parecían preocupados por la integridad de sus hijos, pues en los horarios de entrada y salida se observó la mayor cantidad de personas de todos los casos,

³²⁴ Diario Oficial de la Federación, 26/07/1989, DECRETO por el que se declara de utilidad pública el mejoramiento y la regularización de la tenencia de la tierra, como acción para ordenar el desarrollo urbano del centro de población asentado en el predio denominado Desarrollo Urbano Quetzalcóatl, Delegación Iztapalapa, D. F., México, 1989.

³²⁵ Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (México), Reporte Iztapalapa 2021. Enfoque de la gobernanza de la seguridad en los entornos urbanos para ciudades seguras, inclusivas y resilientes, Naciones Unidas, México, 2021, 62, disponible en línea en https://www.unodc.org/documents/Urban-security/210521_EGSU_Iztapalapa_Espanol.pdf

³²⁶ Ibid., 104.

³²⁷ Lantia Intelligence, op. cit., 17.

³²⁸ Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (México), op. cit., 56.

³²⁹ Ibid., 67.

³³⁰ Ibid., 83.

³³¹ Ibid., 106.

³³² Ibid., 111.

así como también de grupos de jóvenes ajenos a la institución educativa (como se mencionó antes, no se podían conocer con exactitud sus intenciones). También se observó la presencia de patrullas y policías, principalmente durante el horario de salida. La cantidad de comercios sobre la avenida principal era superior a la que se observó alrededor de ESD1TM, pero en las calles aledañas era mucho menor: había pocos comercios en las calles que no eran vías de acceso principales.

La localidad tenía 64,312 habitantes y la densidad de población era mucho mayor que la de los otros casos. La información socio estadística indicaba que había más habitantes en casas independientes que en las otras colonias, pero la calidad de las viviendas era mucho menor: se observaron construcciones improvisadas o parciales con materiales como madera y lámina plástica o metálica.³³³ Sólo 34.86% de la población contaba con acceso a los servicios públicos de salud, lo que guardaba relación con la ocupación del jefe o jefa de familia: la principal actividad económica de la colonia era el comercio informal.³³⁴ La presencia de mercados ambulantes, tanto dentro de la colonia como en las localidades vecinas, favorecía la venta de ropa, abarrotes, productos de higiene personal o frutas y verduras, a la vez que propiciaba el involucramiento de los adolescentes en la actividad económica familiar.

La ESD3TM y ESD4TV se encontraban en la misma institución educativa, pero cada caso correspondía a un turno escolar distinto. Ambos se ubicaban en la colonia “Las Peñas” que contaba con un grado de marginación “alto”. La ESD3TM tenía un nivel de desempeño II en las pruebas PLANEA y la ESD4TV

³³³ Sistema de Información del Desarrollo Social, Secretaría de Inclusión y Bienestar Social, óp. cit.

³³⁴ MarketData México, Colonia Desarrollo Urbano Quetzalcóatl, Iztapalapa, Ciudad de México, recuperado de <https://www.marketdatamexico.com/es/article/Colonia-Desarrollo-Urbano-Quetzalcoatl-Iztapalapa-Ciudad-Mexico>

nivel I, aunque con un menor porcentaje de alumnos en dicho nivel que la ESD2TV.³³⁵ La presencia de padres de familia en los horarios de entrada y salida en ambos turnos escolares era mucho menor que en los otros dos casos y además no se observaron grupos de jóvenes ajenos a la institución educativa. La cantidad de pequeños y medianos comercios era mayor a la que rodeaba la ESD2TV y similar a la de ESD1TM. Además, no se observaron patrullas o elementos de seguridad fuera de la escuela durante los horarios de entrada o salida. En general se percibió un ambiente tranquilo en comparación con los otros casos: no se concentraba gran cantidad de personas en la entrada y salida de los adolescentes y había poco ruido.

Tabla IV.II.I Características socioeconómicas de las localidades en las que se encontraban los casos de estudio				
Casos de estudio	ESD1TM	ESD2TV	ESD3TM	ESD4TV
Poblacion (cantidad de habitantes)	7,986	64,312	11,510	11,510
Grado de marginación	Medio	Muy alto	Alto	Alto
Nivel de desempeño academico PLANEA	II = 43%	I = 74%	II = 52%	I = 57%
Habitantes en casas independientes	62.54%	84.77%	75.96%	75.96%
Habitantes de departamentos en edificio	30.10%	6.79%	16.36%	16.36%
Habitantes de viviendas en vecindad	3.62%	2.31%	4.28%	4.28%
Viviendas con techo de materiales ligeros, naturales o precarios	8.42%	31.41%	11.85%	11.85%
Acceso a los servicios públicos de salud	50.84%	34.86%	48.79%	48.79
No derechohabiente a servicios de salud	47.67%	62.84%	50.04%	50.04%
Viviendas con acceso a servicios de drenaje	98.7	96.21%	99.26%	99.26%
Viviendas con servicios de agua entubada (dentro de la construcción)	82.77	57.46	78.52%	78.52%
Viviendas con agua entubada en el predio	16.09	38.25	19.99%	19.99%
Presencia de padres de familia en el horario de entrada y salida de la escuela	Alta	Muy alta	Baja	Baja
Presencia de grupos de juveniles en el horario de entrada y salida de la escuela	Media	Alta	Baja	Baja
Fuente: elaboración propia con base en los datos del Sistema de Información del Desarrollo Social, Secretaría de Inclusión y Bienestar Social, disponible en http://www.sideso.cdmx.gob.mx/index.php?id=63 y Secretaría de Educación Pública, Resultados PLANEA, disponible en http://168.255.121.151/PLANEA/Resultados2017/Basica2017/R17baCCTGeneral.aspx				

³³⁵ Secretaría de Educación Pública (SEP), Resultados PLANEA, disponible en <http://168.255.121.151/PLANEA/Resultados2017/Basica2017/R17baCCTGeneral.aspx>

4.3 Apego a la legalidad y sentido de justicia

Esta dimensión aborda la utilidad que los adolescentes conferían a la ley, así como los motivos que los llevaban a obedecerla. Los reactivos se relacionaron con un estadio y nivel de desarrollo moral de acuerdo con la teoría de Lawrence Kohlberg³³⁶ (expuestos en el capítulo I, apartado I.IX: preconventional y convencional). La dimensión también indagó en la postura del alumnado en caso de presenciar un delito o abuso, así como en la influencia que los estudiantes percibían de su padre, madre y amigos en una situación similar.

El sexto y último estadio de la teoría de Kohlberg es la *moralidad de principio(s) ético(s) general(es), universalizable(s), reversible(s) y prescriptivo(s)*. En los estudios de campo que el autor realizó sólo aparecían de manera paulatina individuos que mostraran un desarrollo moral acorde a dicho estadio y sólo se era alcanzado por una minoría de adultos y comúnmente después de los veinte años. Las personas que se posicionan en un nivel posconvencional han diferenciado por completo su “yo” de las normas y expectativas de otros y definen sus valores según sus propios principios “auto escogidos”. Al ser el más difícil de encontrar, Kohlberg le otorgó el estatus hipotético ideal y último del desarrollo moral.³³⁷

Por tal motivo, el instrumento de investigación no consideró el nivel tres o posconvencional y el mayor estadio de desarrollo moral en el que los estudiantes podían clasificar a través de sus respuestas era el segundo del nivel convencional: *sistema social y consciencia*.

³³⁶ Kohlberg, Lawrence, *Psicología Del Desarrollo Moral*, España, Desclee de brouwer, 1992.

³³⁷ Linde Navas, Antonio, “Síntesis y valoración de la teoría sobre el desarrollo moral de Lawrence Kohlberg”, *Ágora*, Vol. 29, núm. 2, 2010, ISSN 0211-6642, Universidade de Santiago de Compostela, España, 41.

4.3.1 Caso ESD1TM

La ESD1TM tenía pocos adolescentes que expresaron un desarrollo moral acorde al primer estadio del nivel preconvencional *moralidad heterónoma*, aunque ESD3TM contaba con una cantidad menor. Dicho estadio se caracteriza por un *realismo moral ingenuo*: los individuos evitan la transgresión de las reglas sólo para evadir el castigo, aún no internalizan las normas ni las comprenden en su totalidad.³³⁸ los estudiantes obedecían la ley principalmente porque “el gobierno así lo decía” y en menor medida, porque no entendían los motivos para hacerlo.

La población estudiantil que mostró un desarrollo moral acorde al segundo estadio del nivel preconvencional representaba poco menos de una cuarta parte del total. El estadio de la *moralidad individualista instrumental* se caracteriza porque los sujetos consideran correcto seguir las normas sólo por el interés inmediato.³³⁹ Pero a diferencia del estadio anterior, los individuos reconocen y distinguen sus propios intereses de los de la autoridad y de los de otras personas.³⁴⁰

El objetivo principal de cada persona es buscar la satisfacción de sus necesidades y deseos a la vez que también lo es minimizar las posibles consecuencias negativas por hacerlo. La ESD1TM tenía una de las más altas cantidades de estudiantes con un desarrollo moral acorde al segundo estadio del nivel preconvencional, sólo superada por ESD4TV. La madre influía más en los estudiantes para respetar la ley que el padre, lo cual podía relacionarse, tanto

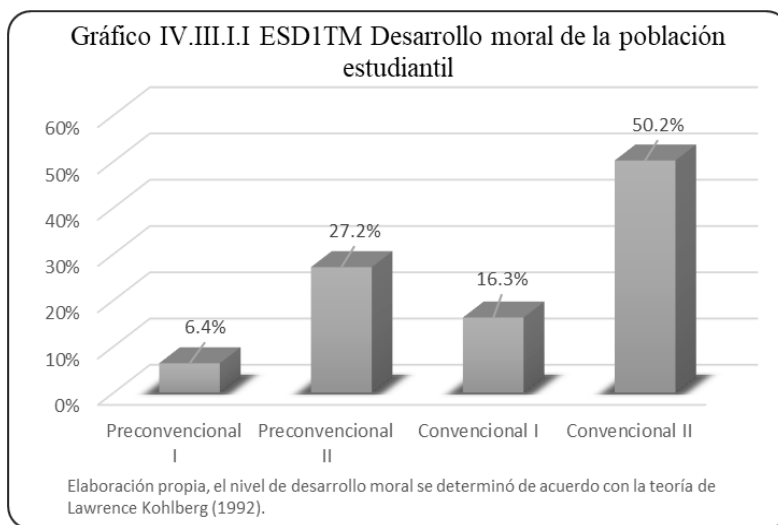
³³⁸ Kohlberg, Lawrence, *Psicología Del Desarrollo Moral*, España, Desclee de brouwer, 1992, 188.

³³⁹ Ídem.

³⁴⁰ Ídem.

con la interacción cotidiana, como con el poder de ejercer algún tipo de reprimenda.

Los adolescentes que expresaron obedecer la ley porque relacionaban su existencia con el mantenimiento del orden social clasificaron en el primer estadio del nivel convencional. El desarrollo moral se caracteriza por la comprensión de *mutuas*



expectativas interpersonales, relaciones, y conformidad interpersonal: respetar la ley se relaciona con entender que lo correcto es comportarse como la gente con la que conviven y la sociedad espera de ellos. Se torna relevante ser un “buen hijo”, “buen amigo” o “buen hermano” e interesarse en los demás, así como mantener con ellos relaciones de gratitud, lealtad, y confianza.³⁴¹

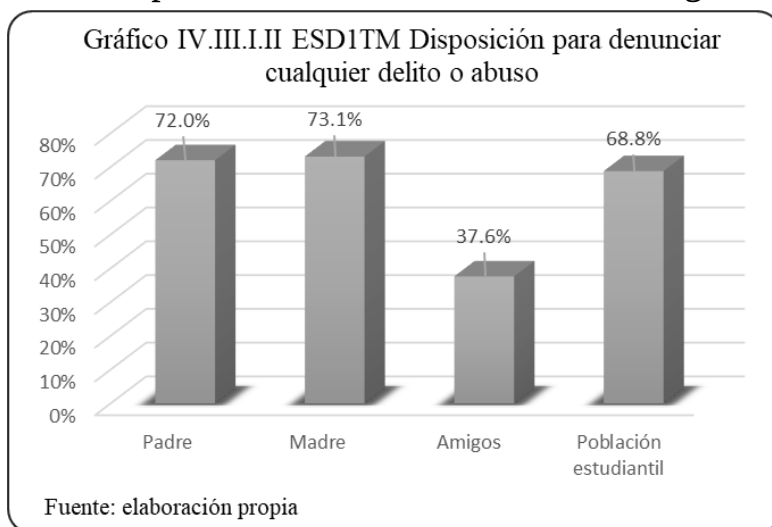
Poco más de la mitad de la población estudiantil de ESD1TM clasificó en el segundo estadio del nivel convencional *sistema social y consciencia* (sólo ESD3TM tenía una cantidad mayor), ello sugiere que las influencias del contexto social y escolar estimulaban el desarrollo moral de los adolescentes. Dicho estadio se distingue porque los individuos desarrollan la perspectiva de un miembro de la sociedad generalizado, un razonamiento de tipo “que pasaría si todo el mundo lo hiciera”, así como la capacidad de asumir un punto de vista a nivel sistémico y no sólo hacia las personas o grupos cercanos.³⁴² La población

³⁴¹ Ídem.

³⁴² Ídem.

estudiantil que estaba convencida(o) de que respetar la ley era lo correcto, así como de que la sociedad estaría mejor si todos las obedecieran, clasificó en dicho estadio.

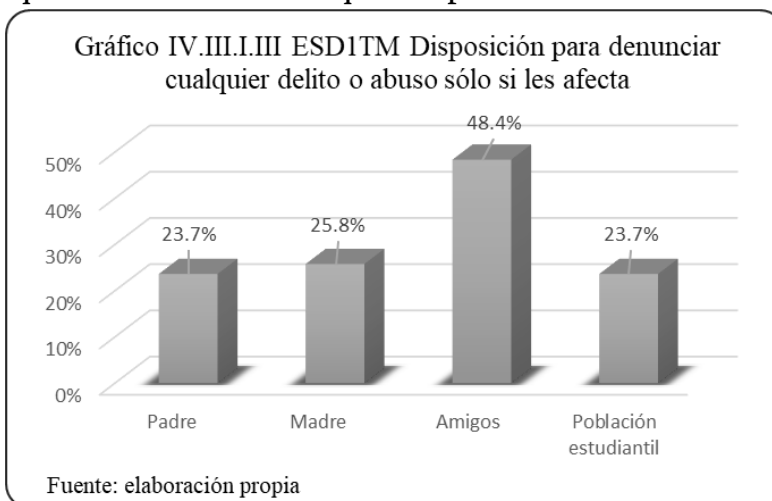
El desempeño académico de esta escuela guardaba cierta relación con la



interiorización del sentido y utilidad de la ley, es decir, con el desarrollo moral de los adolescentes. Sin embargo, la influencia social jugaba un papel de suma importancia para el

desarrollo moral: los estímulos que proveía el ambiente y los agentes socializadores producían que la ESD1TM, a pesar de tener el mayor desempeño académico, contaba con menos estudiantes que ESD3TM que comprendían el sentido de la ley.

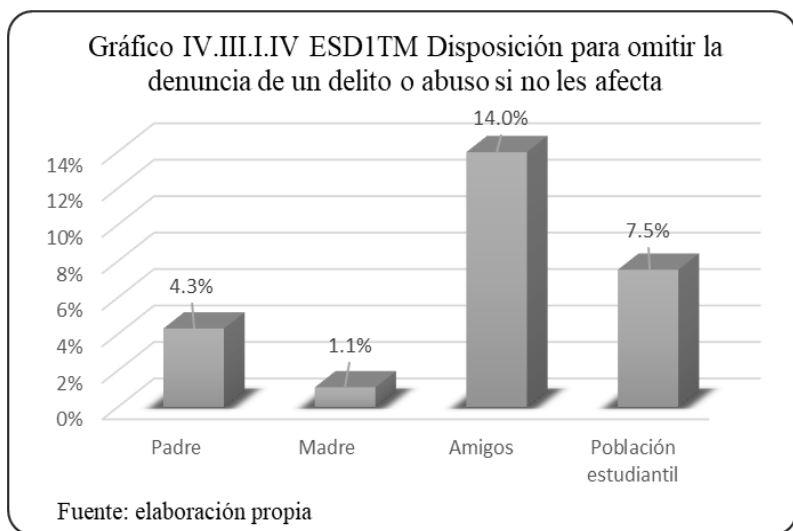
Por otra parte, los alumnos consideraban que su madre se encontraba más dispuesta a denunciar cualquier delito o abuso que su padre. Las diferencias entre las respuestas por género indicaban que las mujeres percibían mayor disposición de sus padres para denunciar. Los adolescentes consideraban que sus amigos estaban menos



dispuestos a denunciar un delito en caso de presenciarlo, a menos que les afectara de forma directa. La postura y percepción que tenía lugar dentro del grupo de pares incidía en parte de los adolescentes: los estudiantes estaban menos dispuestos a denunciar que sus padres porque interiorizaban las predisposiciones que se compartían y legitimaban entre amigos.

Dentro del grupo de pares se compartía la idea de denunciar un delito o abuso sólo cuando les afectara directamente. Los adolescentes percibían más probable que su madre actuara de dicha forma que su padre. Los estudiantes que consideraban adecuado denunciar sólo cuando el delito les afectaba directamente eran la misma cantidad que aquellos que pensaban que así actuaría su padre, pero menos de los que creían que su madre podría actuar de dicha forma.

El alumnado consideraba más probable que sus amigos presenciaran un delito o abuso y no le otorgaran importancia, a que su padre o madre pudieran actuar



de dicha forma. Aunque se percibió que los agentes de socialización primaria conservaban una fuerte capacidad de influencia, las ideas que se originaban dentro del grupo de pares lograban

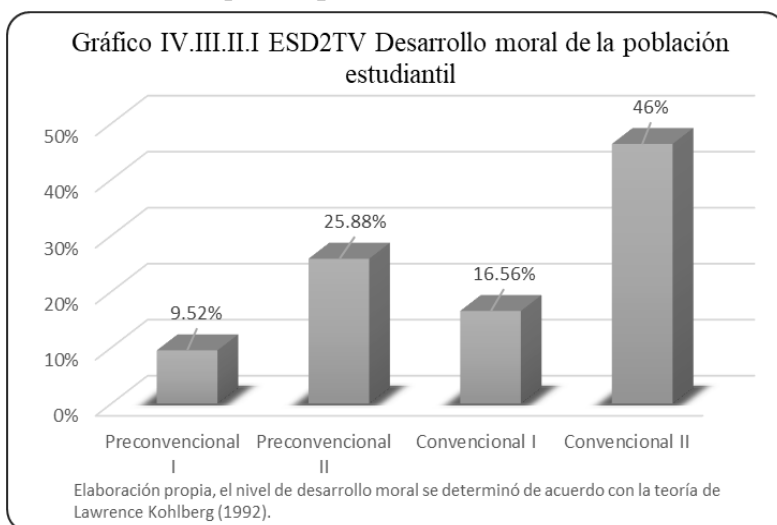
modificar gradualmente la percepción de algunos adolescentes. Es necesario considerar que la investigación se implementó después de la pandemia que ocasionó el COVID-19 y durante el periodo de emergencia sanitaria se

restringió el contacto interpersonal, por tal motivo, el grupo de pares perdió capacidad de influir en el pensamiento de los adolescentes.

4.3.2 Caso ESD2TV

Este caso tenía la mayor cantidad de estudiantes que expresaron un desarrollo moral acorde al primer estadio del nivel preconvencional: aún no internalizaban las normas ni las comprendían por completo. Las razones que consideraban para actuar de forma correcta consistían en evitar el castigo, y/o el poder superior de la autoridad:³⁴³ no entendían por qué era necesario respetar la ley o lo hacían sólo por que el gobierno así lo dictaba. Al parecer las problemáticas de inseguridad y violencia que aquejaban a esta localidad provocaban que gran parte de los adolescentes relacionaran directamente la desobediencia de la ley con el castigo y la respetaran principalmente para evadirlo.

El alumnado que expresó un desarrollo moral acorde al segundo estadio del



nivel preconvencional representaba un cuarto de la población. En el estadio *moralidad individualista instrumental* los individuos distinguen sus propios intereses de los

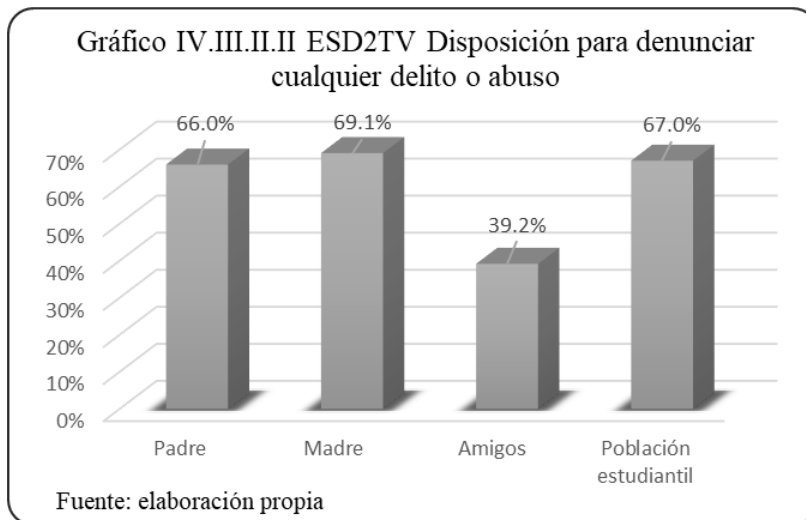
de otros y de la autoridad, pero actúan para buscar su propia satisfacción, al

³⁴³ Ídem.

mismo tiempo que tratan de minimizar las posibles consecuencias negativas de sus acciones.³⁴⁴ Los estudiantes de este caso fueron quienes más indicaron que respetaban la ley porque sus padres les decían que era importante hacerlo, la madre ejercía mayor influencia en los adolescentes que el padre.

La ESD2TV también superó al resto de los casos con la mayor la cantidad de estudiantes que obedecía las leyes porque “fueron puestas para que exista un orden social”, sin encontrarse convencidos de su utilidad. En consecuencia, tenía una de las menores cantidades de adolescentes con un desarrollo moral acorde al segundo estadio del nivel convencional: convencida de la utilidad social de la ley y/o de que la sociedad mejoraría si todos la obedecieran (sólo ESD4TV tenía una cantidad superior). El estadio *sistema social y consciencia* se distingue porque los individuos desarrollan la perspectiva de un miembro de la sociedad generalizado, poseen la capacidad de asumir el punto de vista de un miembro de la sociedad a nivel sistémico y no sólo hacia las personas o grupos cercanos.³⁴⁵

La ESD2TV tenía una de las menores cantidades de adolescentes que se mostraron dispuestos a denunciar cualquier delito o abuso. En el mismo sentido, también expresó que su padre y madre mostraban poca disposición para



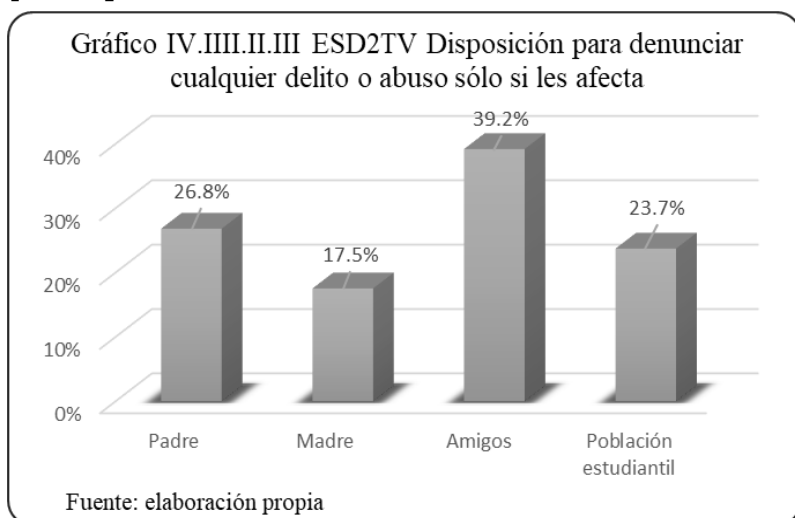
³⁴⁴ Ídem.

³⁴⁵ Ídem.

hacerlo. La población estudiantil percibía que la influencia de la madre para denunciar era mayor que la del padre, mientras los amigos eran quienes menos alentaban la denuncia.

El resultado de padre, madre y estudiantes era muy cercano y ello permitía percibir cierta relación entre su pensamiento y las actitudes que observaban en su hogar. Sin embargo, la escuela lograba alentar un cambio favorable, aunque mínimo, pues un porcentaje de adolescentes expresó estar un poco más dispuesto a denunciar que su padre. Se consideró que la influencia de los amigos perdió capacidad de incidir en el pensamiento de los adolescentes porque la investigación se realizó cuando los estudiantes habían regresado recientemente a clases presenciales después de la pandemia ocasionada por el COVID-19 y ello limitó el contacto interpersonal.

En este caso se apreció la más alta cantidad de adolescentes que consideraban que su padre sólo denunciaría un delito cuando le afectara de forma directa. Por

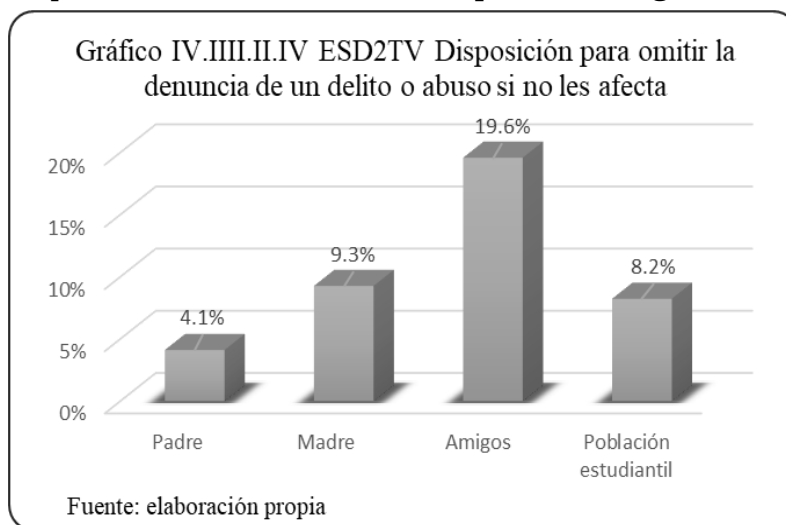


el contrario, pensaban que su madre estaba mucho menos dispuesta a actuar de dicha forma (uno de los menores resultados). Aunque percibían que sus amigos eran quienes

estaban más dispuestos a sólo denunciar si se veían afectados directamente, el resultado de esta escuela fue el menor de todos. La escuela lograba reducir el impacto de la influencia de los agentes socializadores en el pensamiento de los

estudiantes, pues expresaban menor disposición para sólo denunciar un delito cuando les afectara que el padre y los amigos, aunque más que la madre.

Los adolescentes percibían que su madre estaba más dispuesta a fingir no ver un delito que su padre, mientras el grupo de pares representó la mayor influencia negativa. Sin embargo, aunque el porcentaje de adolescentes dispuestos a fingir no ver un delito



superó el resultado de la madre, la escuela lograba minimizar la interiorización de influencias sociales negativas frente a la denuncia de cualquier delito.

El desarrollo moral de los estudiantes de la ESD2TV se veía obstaculizado por los estímulos e influencias que ejercían los agentes socializadores en el contexto extraescolar. El desempeño académico de este caso era el más bajo de todos, lo cual a su vez podía guardar relación con el menor interés por estudiar de los adolescentes: se cree que contaban con un plan de vida futuro que se relacionaba con la continuidad de la actividad laboral familiar, el comercio informal.

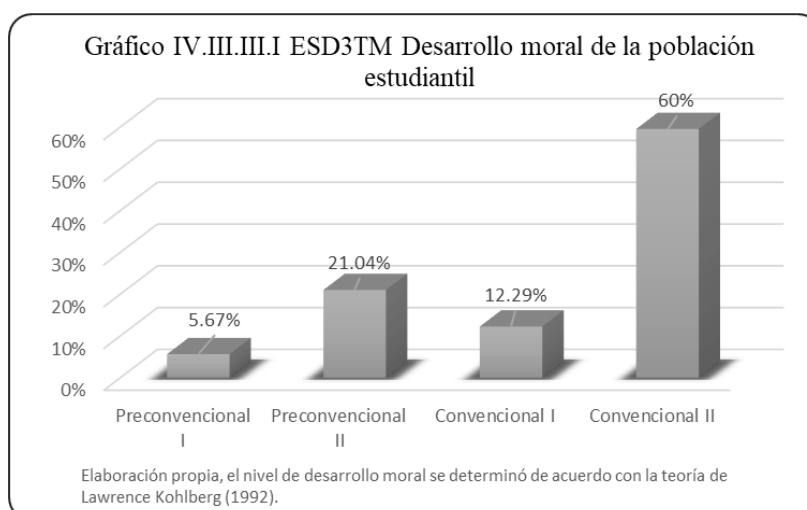
4.3.3 Caso ESD3TM

La ESD3TM tenía la menor cantidad de estudiantes con un desarrollo moral acorde al primer estadio del nivel preconvencional: *moralidad heterónoma*. Es decir, muy pocos adolescentes de esta escuela consideraban correcto evitar la

transgresión de las reglas sólo para evitar el castigo. Un desarrollo moral acorde a dicho estadio indica que las personas aún no internalizan las normas ni las comprenden en su totalidad.³⁴⁶ Al parecer existía menor influencia negativa en el contexto extraescolar y la institución educativa lograba alentar en los estudiantes con mayor éxito la comprensión y utilidad de la ley.

Esta escuela también tenía la menor cantidad de estudiantes con un desarrollo moral acorde al segundo estadio del nivel preconvencional *moralidad individualista instrumental*. En dicho estadio los individuos distinguen sus propios intereses de los de otros y de los de la autoridad, pero actúan para buscar su propia satisfacción al mismo tiempo que tratan de minimizar las consecuencias negativas de sus acciones.³⁴⁷ En suma, la ESD3TM tenía la menor cantidad de estudiantes de todos los casos con un desarrollo moral preconvencional.

Los estudiantes que indicaron obedecer la ley sólo porque sus padres así lo indicaban representaron un porcentaje menor, pero resultó importante observar que en este caso ambos padres ejercían una influencia similar para respetar la ley. La población estudiantil que clasificó en el primer estadio del nivel convencional, al



indicar que la importancia de las leyes se relacionaba con el mantenimiento del

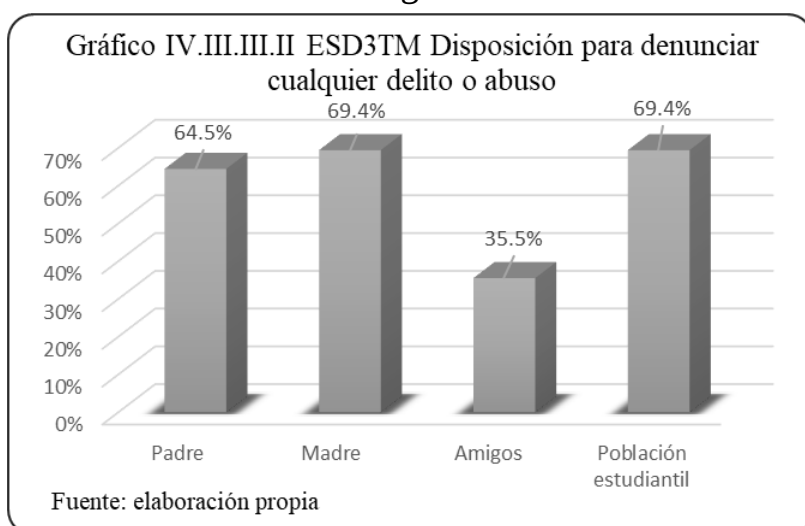
³⁴⁶ Ídem.

³⁴⁷ Ídem.

orden social, era la menor de todos los casos. En dicho estadio predomina la comprensión de *mutuas expectativas interpersonales, relaciones, y conformidad interpersonal*. Lo que se considera correcto es vivir de la forma en que la gente con la que conviven y la sociedad en general espera de ellos.³⁴⁸

La ESD3TM tenía la mayor cantidad de estudiantes con un nivel de desarrollo moral acorde al segundo estadio del nivel convencional (60.9%). El estadio *sistema social y consciencia* se distingue porque los individuos desarrollan la perspectiva de un miembro de la sociedad generalizado, poseen la capacidad de asumir el punto de vista de otros a nivel sistémico y no sólo hacia las personas o grupos cercanos.³⁴⁹ La influencia de los padres en torno a los motivos para respetar la ley resultaba benéfica para el desarrollo moral de los adolescentes, mientras la escuela lograba alentar con éxito competencias ciudadanas, el resultado era que esta escuela tenía más estudiantes que interiorizaban y comprendían el sentido de la ley.

La ESD3TM contaba con gran cantidad de estudiantes dispuestos a denunciar



cualquier delito o abuso, aunque la mayor la tenía ESD4TV. Ambos casos se encontraban en la misma localidad, lo que sugería que además de la

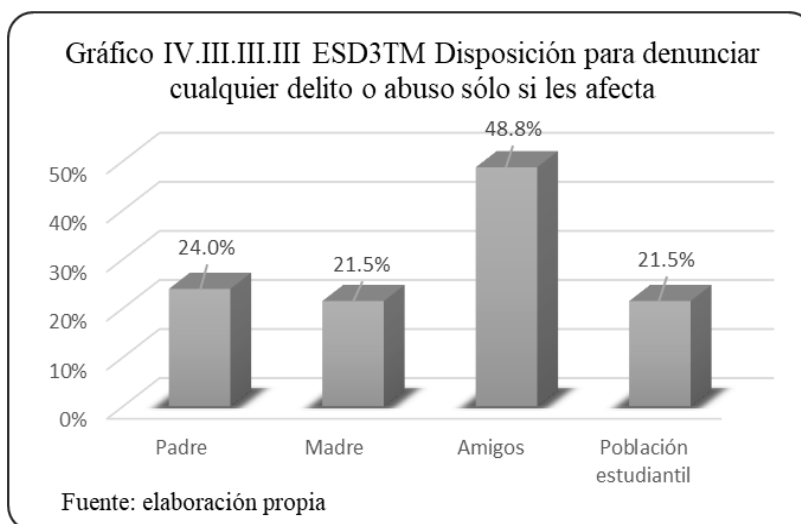
institución educativa, los agentes de socialización primaria alentaban la

³⁴⁸ Ibid., 188.

³⁴⁹ Ídem.

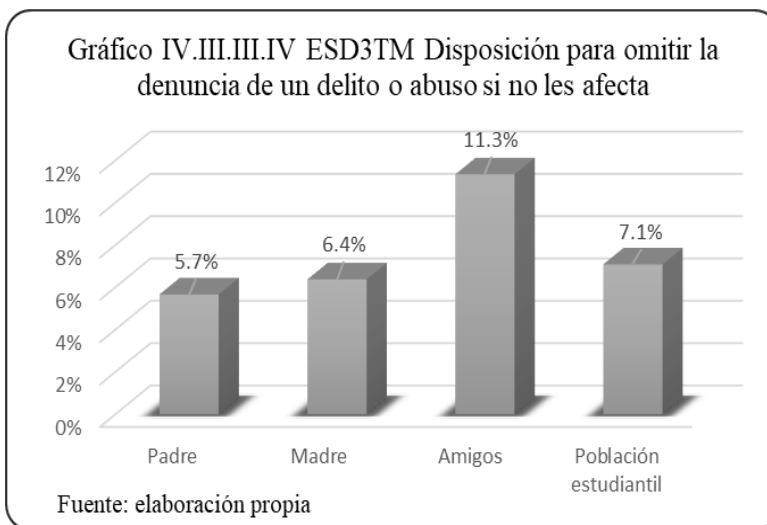
denuncia en el pensamiento de los adolescentes. Aunque la calidad de vida de los adolescentes no era la más favorable de entre los casos, así como tampoco el desempeño académico, los estímulos e influencias que se gestaban en el contexto extraescolar favorecían el desarrollo moral, la comprensión del sentido y utilidad de la ley, así como la denuncia de cualquier delito o abuso.

Casi la mitad de la población estudiantil percibía que sus amigos sólo denunciarían un delito o abuso si les afectaba directamente, pero consideraban que sus padres estaban mucho menos dispuestos a actuar de dicha forma. El alumnado se



encontraba menos dispuesto a comportarse como su padre y amigos, pero de manera muy similar que la madre. Se observó que, a pesar de la influencia que se podía apreciar en el ambiente social, el pensamiento de los adolescentes tomaba cierta distancia de la influencia de los agentes socializadores y que la escuela lograba alentar un cambio benéfico en el pensamiento de los estudiantes.

Por último, aunque el grupo de pares nuevamente representaba la peor influencia sobre la forma de actuar frente a un delito, sólo uno de cada diez adolescentes pensaba que sus amigos podrían fingir no ver un delito. El resultado de la población estudiantil mostró que el conjunto de actitudes de sus amigos influía en su pensamiento al mostrarse



más dispuestos a actuar como sus amigos que como su padre o madre, pero la institución educativa lograba reducir el impacto de dicha influencia.

4.3.4 Caso ESD4TV

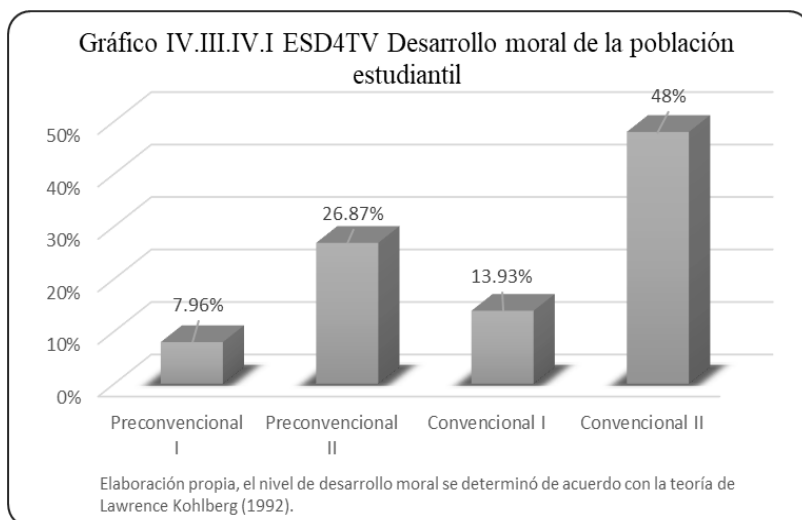
La ESD4TV tenía una de las menores cantidades de alumnos con un desarrollo moral acorde al primer estadio del nivel convencional: que no comprendía “por qué se debía respetar la ley” (solo ESD3TM tuvo una cantidad menor). El estadio caracterizado por el desarrollo de una *moralidad heterónoma* indica que los estudiantes consideraban correcto evitar la transgresión de las reglas sólo para evitar el castigo: aún no internalizaban las normas ni tampoco las comprendían en su totalidad.³⁵⁰ Es posible apreciar que en ambos casos existían influencias sociales que eran interiorizadas por los adolescentes en grados similares (contrario a lo que se percibió en el apartado de *Formación ciudadana*). Los dos casos que se encontraban en la misma localidad mostraron

³⁵⁰ Ídem.

las más bajas cantidades de adolescentes que obedecían la ley sólo por temor al castigo.

Sin embargo, en la ESD4TV casi un tercio del alumnado mostró un desarrollo moral acorde al segundo estadio del nivel preconvencional *moralidad individualista instrumental* (el mayor resultado de todos los casos). Los adolescentes seguían las normas sólo por el interés inmediato: actuaban para satisfacer los propios intereses o necesidades y consideraban correcto que los demás hicieran lo mismo.³⁵¹ La calidad de vida de los adolescentes era similar a la de ESD3TM, pues ambos casos se encontraban en la misma localidad, pero el desempeño escolar y el desarrollo moral de la población mostraba diferencias: la influencia social era distinta en cada turno y estimulaba a los adolescentes de manera distinta.

La ESD4TV tenía la menor cantidad de adolescentes con un desarrollo moral



acorde al primer estadio del nivel convencional. El desarrollo de dicho estadio se caracteriza por la comprensión de *mutuas expectativas interpersonales*,

relaciones, y conformidad interpersonal.: respetar la ley se relaciona con

³⁵¹ Ídem.

concebir que lo correcto es comportarse como la gente con la que conviven y la sociedad espera de ellos.³⁵²

En este caso resaltó que los estudiantes indicaron principalmente que respetaban la ley para no tener problemas con sus padres o la autoridad: la influencia que ejercían los agentes socializadores guardaba mayor relación con el castigo o la reprimenda, que con la comprensión de la ley y su utilidad para garantizar igualdad jurídica y mantener el orden. La influencia de los padres era interiorizada por los adolescentes y aunque la institución educativa trataba de explicar la utilidad social de la ley, no lograba incidir en su pensamiento.

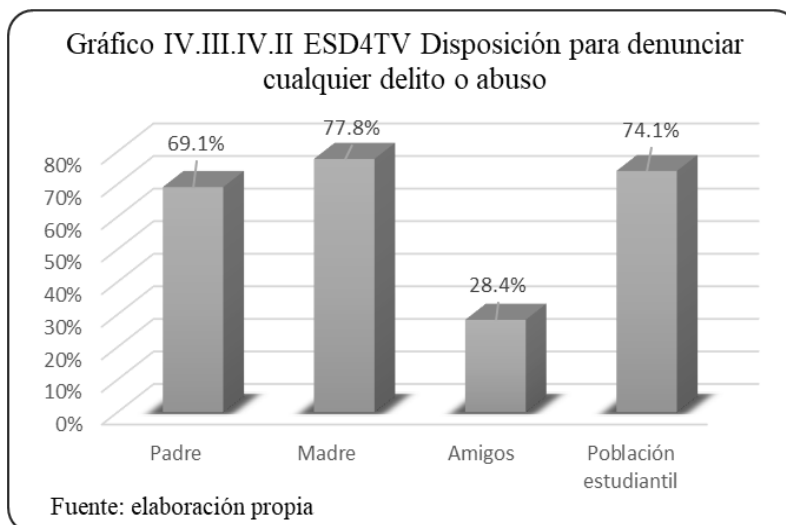
La ESD4TV tenía el menor porcentaje de alumnos con un desarrollo moral acorde al segundo estadio del nivel convencional. El desarrollo moral del estadio *sistema social y consciencia* se distingue porque los individuos desarrollan la perspectiva de un miembro de la sociedad generalizado: poseen la capacidad de asumir el punto de vista de cualquier miembro a nivel sistémico y no sólo hacia las personas o grupos cercanos.³⁵³ Aunque ESD2TV tenía una menor calidad de vida y mayores problemáticas de violencia e inseguridad, aparentemente la influencia social era combatida con cierto éxito por parte de la institución educativa a través del desarrollo de competencias ciudadanas. Por el contrario, en ESD4TV la influencia de los agentes socializadores se superponía a la de la institución educativa: como lo indicaron Berger y Luckman, los submundos conocidos durante la socialización secundaria constituyen, sólo realidades parciales que contrastan con el mundo inicial y el

³⁵² Ídem.

³⁵³ Ídem.

principal problema que enfrenta la escuela es encontrarse con un “yo” ya formado y un mundo internalizado.³⁵⁴

La ESD4TV tenía la más alta cantidad de estudiantes que percibían que su madre estaba dispuesta a denunciar cualquier delito o abuso, así como una de las más altas cantidades que consideraban que su padre actuaría de la misma forma (sólo fue

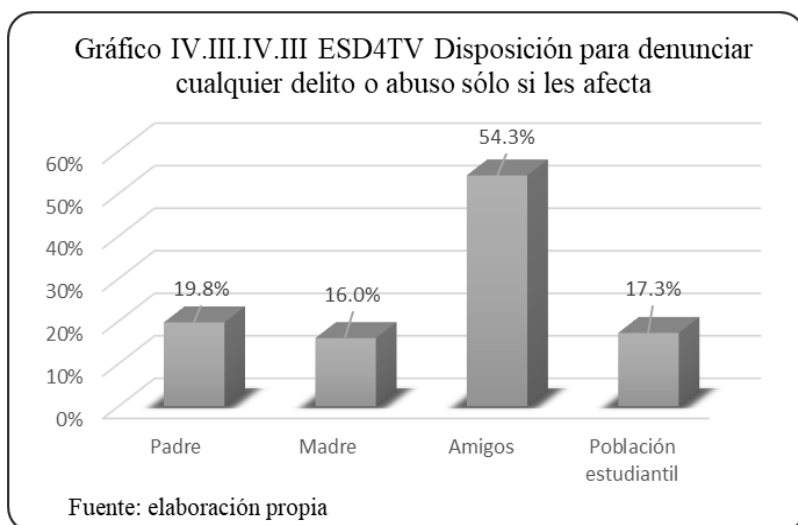


superado por la ESD1TM). Sin embargo, como se percibió al analizar el desarrollo moral de los estudiantes, su postura frente a la denuncia se conformaba por la interiorización e imitación de las acciones de sus padres, pero no comprendían por completo el significado de dichas acciones.

La influencia que emanaba de los agentes de socialización primaria incidía en el pensamiento de los adolescentes y lograba que este caso tuviera el mayor porcentaje de población estudiantil dispuesta a denunciar cualquier delito o abuso. De manera contradictoria, también contaba con la peor influencia por parte del grupo de pares, pues tenía la menor cantidad de adolescentes que observaba a sus amigos dispuestos a denunciar.

³⁵⁴ Ibid., 173-175.

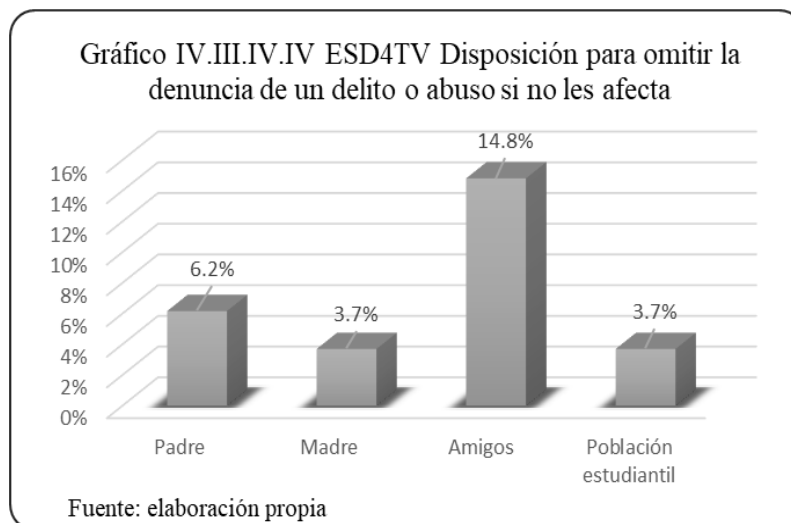
Esta escuela tenía la menor cantidad de estudiantes de todos los casos que sólo



estaban dispuestos a denunciar cuando el delito o abuso les afectara, así como la también la que creía a su madre capaz de fingir no ver un delito. Aunque el grupo de

pares tenía el mayor resultado entre los agentes, los adolescentes que observaban a sus amigos dispuestos a omitir un delito representaban un porcentaje menor que los de la ESD1TM y ESD2TV.

Este caso tenía una de las cantidades más bajas de estudiantes que consideraban que su padre o madre podrían presenciar un delito y fingir no verlo (el menor lo tenía la ESD1TM). Los resultados indican que los agentes socializadores ejercían una fuerte influencia para alentar la denuncia en los adolescentes y en conjunto con la institución educativa, lograban la interiorización de



actitudes benéficas para la democracia. Sin embargo, aunque este caso era uno de los más proclives a denunciar cualquier delito o abuso, como se observó un su nivel de desarrollo moral, los motivos para actuar de dicha forma consistían

en “obedecer por obedecer” sin comprender el trasfondo de la acción, así como en respetar lo que dicta la autoridad porque temen al castigo que puede ejercer.

4.3.5 Observaciones generales

El caso que contaba con la mayor cantidad de población estudiantil con un desarrollo moral acorde al segundo estadio del nivel convencional fue la ESD3TV y superó por casi diez puntos porcentuales a la ESD1TM.³⁵⁵ Aunque las características socioeconómicas de la localidad en la que se encontraba la ESD1TM brindaban a los adolescentes una mejor calidad de vida, la influencia que ejercían los agentes socializadores en torno al sentido, utilidad y respeto de la ley resultaba menos benéfica para su desarrollo moral. Por el contrario, en la ESD3TM se observó que la influencia del contexto extraescolar, en conjunto con la institución educativa, favorecían la interiorización del sentido de la ley en la población estudiantil.

Tabla IV.III.V.I Desarrollo moral y calidad de vida de los casos de estudio					
Caso	Grado de marginación	Nivel de desarrollo moral			
		Estadio I	Estadio II	Estadio I	Estadio II
ESD1TM	Medio	6.4%	27.2%	16.3%	50.2%
ESD2TV	Muy alto	9.5%	25.9%	16.6%	46.4%
ESD3TM	Alto	5.7%	21.0%	12.3%	59.6%
ESD4TV	Alto	8.0%	26.9%	13.9%	48.0%
El desarrollo moral se calculó de acuerdo con Kohlberg, Lawrence, Psicología Del Desarrollo Moral, España, Desclee de brouwer, 1992.					

³⁵⁵ En ESD3TM no se recuperó una muestra de los estudiantes de primer grado y ello podría sugerir que dicha información modificaría el resultado, por ello se realizó un comparativo considerando sólo la población estudiantil de tercer grado (muestra representativa) y la escuela mantuvo su posición.

La ESD3TM constituyó el caso atípico, pues los tres casos restantes mostraron una relación perceptible entre el desarrollo moral de los adolescentes, la calidad de vida de las localidades y el desempeño escolar. La escuela con la menor cantidad de población estudiantil con un nivel de desarrollo moral convencional fue ESD2TV. La información socioeconómica sugería que las problemáticas de la localidad podían propiciar el contacto de los adolescentes con agentes que alentaba el respeto de la ley por temor al castigo o que incluso en su experiencia empírica así lo percibían. A pesar de las problemáticas que tenían lugar en el contexto extraescolar de ESD2TV, la institución educativa lograba incidir en el pensamiento de los adolescentes y contribuir a su desarrollo moral, aunque el resultado era insuficiente.

Las diferencias entre los resultados por género mostraron que las mujeres expresaban un mayor desarrollo moral que los hombres y la brecha entre sexos se incrementaba aún más en la escuela con menor calidad de vida: en la ESD2TV sólo 5% de las mujeres expresó que no entendía para qué era necesario respetar la ley, mientras 14% de los hombres así lo indicó. Las diferencias entre géneros también se apreciaron en su intención para denunciar un delito o abuso: en todos los casos las mujeres estaban más dispuestas a denunciar que los hombres, mientras los hombres preferían denunciar sólo si el delito les afectaba directamente o incluso mostraban mayor disposición para “fingir no verlo”.

4.4 Formación ciudadana y vida política

La formación ciudadana constituye una parte importante para el desarrollo del pensamiento, pues procura diversos valores, actitudes y conocimientos, que

resultan fundamentales para que los ciudadanos puedan participar y desenvolverse ampliamente en el ámbito público-político. Segovia identificó que existía relación entre el interés por la política de los niños y la ocupación de los padres: consideraba que entre más prestigiosa fuera la ocupación y el estatus socioeconómico, mayor era el interés que mostraban los niños en cuestiones público-políticas.³⁵⁶

Aunque en esta investigación no se recuperó la actividad laboral de los padres y madres,³⁵⁷ la información socio estadística proporcionó indicios generales de las actividades económicas que predominaban en cada localidad. Se observó que la calidad de vida de los adolescentes, se relacionaba con la valoración que concedían a la formación ciudadana, así como con las tipificaciones y predisposiciones que percibían en sus hogares. En una investigación posterior, Flores y Somuano identificaron que el menor estatus socioeconómico guardaba relación con el abandono escolar (además de apoyar la relación que apuntó Segovia).³⁵⁸ Ello indica que en las localidades con menor calidad de vida se incrementaban las probabilidades de que los adolescentes abandonaran la escuela. Es importante añadir que probablemente muchos adolescentes tampoco recibirán más formación ciudadana en niveles educativos posteriores por la diversificación y especialización de los planes de estudio.

Sin embargo, no es intención de este texto sugerir que el conjunto de percepciones, predisposiciones o tipificaciones que se observaron en los adolescentes persistirán en un futuro, pues es sumamente difícil considerar todas las variables que pueden influir o modificar su pensamiento. La intención

³⁵⁶ Segovia, Rafael, *La politización del niño mexicano*, El Colegio de México, México, 1975, 16.

³⁵⁷ La pregunta no se incluyó a petición de la autoridad educativa.

³⁵⁸ Flores, Julia Isabel y Somuano, Ma. Fernanda, *La socialización política de los niños en México*, El colegio de México, Instituto de investigaciones jurídicas, México, 2022, 31-33.

es dar cuenta cómo la influencia social repercute en la reproducción de ciertas predisposiciones, actitudes y opiniones al alentarlas, así como analizar que la dicotomía ciudadano-marginado guarda relación con los resultados de la investigación y parece reforzar la idea de que el acceso al ejercicio pleno de la ciudadanía y el interés por los asuntos público-políticos, se ve obstaculizado por los impedimentos fácticos que las personas experimentan en su vida cotidiana.³⁵⁹

El intervalo de edad de la mayor parte de la población estudiantil era de entre 14-16 años. Por ello, se consideró que sus ideas y opiniones sobre el ámbito público-político se originaban principalmente a partir de 1) las competencias y habilidades que alentaba la institución educativa (teoría) y 2) las opiniones o actitudes que percibían en la interacción cotidiana de su padre, madre y amigos (práctica). Para conocer la principal influencia que interiorizaban los adolescentes se les preguntó con cuál de los agentes socializadores se identificaban más en cuanto a opiniones e ideas sobre la política y el gobierno.

El tipo de influencia que percibían los estudiantes a través de las interacciones cotidianas se conoció al preguntarles sobre los motivos que observaban o escuchaban de su padre, madre y amigos para otorgar el voto a un partido o candidato, así como al indagar en las principales opiniones o actitudes que escuchaban o identificaban en su padre y madre cuando hablaban sobre la política y/o el gobierno en sus hogares. Se percibió que el grupo de pares redujo su capacidad para influir en el pensamiento de los adolescentes como consecuencia de las restricciones al contacto interpersonal derivadas de la

³⁵⁹ Mindus, Patricia, Hacia una teoría funcionalista de la ciudadanía, Marcial Pons, España, 2014, 42.

pandemia que ocasionó el COVID-19, mientras que el periodo de distanciamiento privilegió la influencia de los agentes de socialización primaria.

4.4.1 Caso I ESD1TM

La localidad en la que se encontraba la ESD1TM contaba con la mejor calidad de vida y desempeño académico, así como también la población estudiantil concedía mayor importancia o utilidad a la formación ciudadana. La ocupación laboral de los habitantes de la colonia se concentraba principalmente en el sector público y privado, mientras sólo tres de cada diez padres y madres se dedicaban al comercio (formal o informal).³⁶⁰ Los estímulos que ejercía el ambiente y los agentes socializadores sobre los adolescentes resultaban favorables para que la institución educativa alentara con éxito competencias ciudadanas.

La calidad de vida, así como la influencia social y escolar contribuían a que de los adolescentes percibieran que las competencias ciudadanas podían tener alguna utilidad en su vida cotidiana o su futuro. Al parecer, en este caso existía cierta interrelación entre la calidad de vida, el desempeño escolar, la influencia social y el interés por el ámbito público-político. Los resultados por género indicaron que los hombres (38%) consideraban un poco menos importante la formación ciudadana que las mujeres (44%), aunque la diferencia entre las percepciones por género era menor que la del resto de los casos, la influencia social negativa incidía en mayor medida en los estudiantes de género masculino.

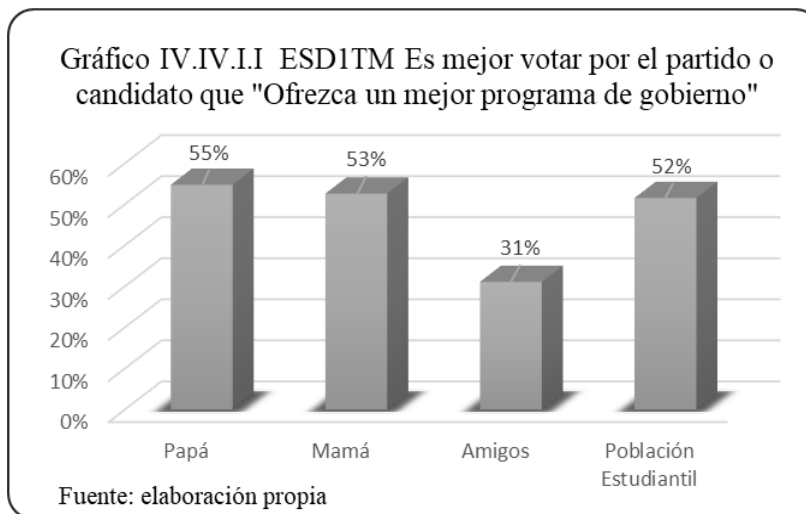
³⁶⁰ Marketdatamexico, Colonia Insurgentes, Iztapalapa, en Ciudad de México, disponible en <https://www.marketdatamexico.com/es/article/Colonia-Insurgentes-Iztapalapa-Ciudad-Mexico>

Los agentes de socialización primaria, de acuerdo con lo que indicaron los estudiantes, tenían la mayor posibilidad de influir en la construcción de su pensamiento sobre lo público-político (la madre un poco más que el padre). El vínculo emocional que se desarrolló durante la primera etapa de vida contribuyó a que los adolescentes interiorizaran parte importante de las ideas y opiniones políticas de sus padres y madres. La identificación con las ideas y opiniones de la madre sugiere que los estudiantes interactuaban más tiempo con ella, lo cual también podría relacionarse con la reproducción de roles tradicionales: la madre cuida a los hijos, los ayuda en sus deberes o los lleva a la escuela, entre otras actividades.

Aunque los adolescentes se identificaban menos con las ideas de los amigos, su capacidad de influencia era sumamente cercana a la del padre. Como se mencionó antes, se consideró que el grupo de pares perdió capacidad para alentar y legitimar comportamientos, actitudes o posturas mediante distintos mecanismos de socialización³⁶¹ durante la pandemia ocasionada por el COVID-19. Por último, se observó que quienes no formaban parte de alguno de los subgrupos sociales de los estudiantes tenían la menor capacidad de alentar ideas u opiniones en su pensamiento político: los compañeros representaban a los “otros”.

³⁶¹ Simkin, Hugo y Becerra, Gastón, “El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial”, en *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. XXIV, núm. 47, noviembre, Universidad Nacional de Entre Ríos Concepción del Uruguay, Argentina, 2013, p. 131.

Respecto al tipo de influencia que la población estudiantil identificaba en su hogar, observaba que el padre estaba un poco más dispuesto que la madre a evaluar a los partidos y candidatos de acuerdo con su programa de gobierno.³⁶² Este caso tenía la mayor cantidad de adolescentes que observaban interés en sus padres por el

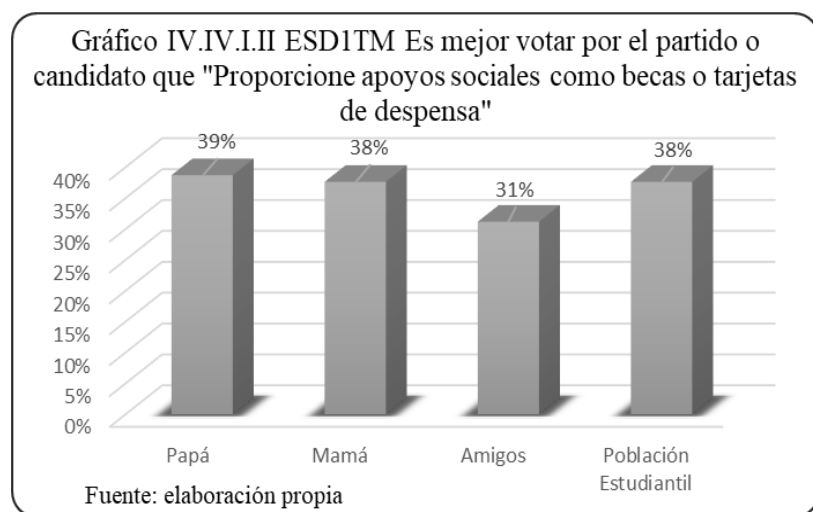


programa de gobierno de partidos y candidatos: la influencia de los agentes de socialización primaria contribuía a la interiorización de opiniones y actitudes favorables para la democracia en los adolescentes.

En el grupo de amigos se gestaban y compartían opiniones y actitudes mucho más negativas que con los padres, pues predominaba el desinterés y la obtención de beneficios tangibles: 1) se interesaban poco en considerar y evaluar el programa de gobierno, 2) estaban mucho más dispuestos a intercambiar su voto por dinero o regalos y 3) casi una cuarta parte de los alumnos expresó que no le importaba votar. Los alumnos se mostraban casi tan dispuestos como el padre y la madre a evaluar a partidos y candidatos con base en sus propuestas, aunque la influencia del grupo de pares incidía en una pequeña porción de ellos y obstaculizaba el desarrollo de competencias ciudadanas.

³⁶² Se consideró que votar por lo que de acuerdo a la propia interpretación personal constituyera el “mejor programa de gobierno” era la opción más cercana al tipo ideal, ya que implicaba un mínimo de información respecto a los partidos o candidatos y un juicio sobre las distintas opciones. Lo que se excluía el “mejor programa de gobierno” era: 1) votar por quien ofrezca apoyos sociales, 2) votar a cambio de dinero o regalos y 3) no le importaba votar.

Parte importante de la población estudiantil percibía que su padre y madre preferían votar por la mayor oferta de apoyos sociales. La influencia de los

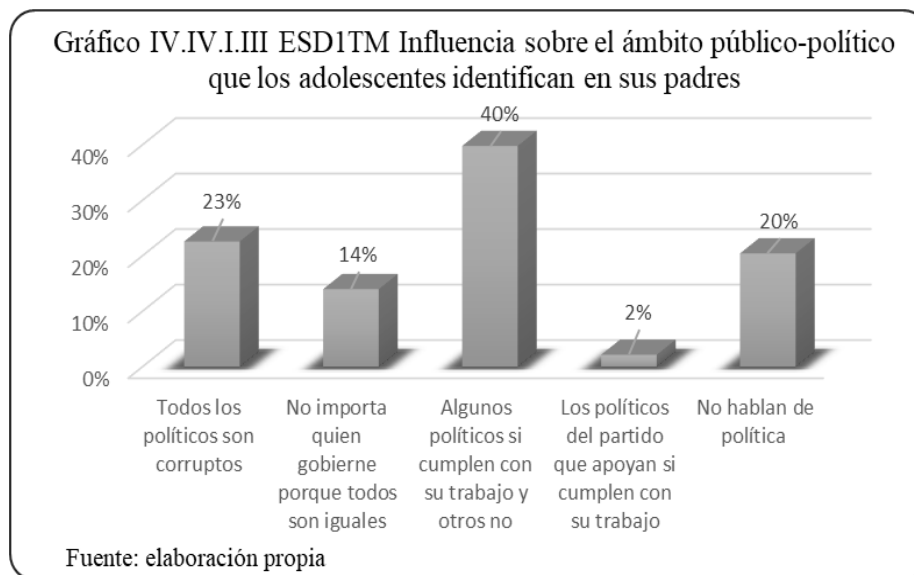


agentes de socialización primaria era perceptible en la postura de los estudiantes, pues mostraban una disposición semejante a la que observaban en su

madre para votar por la mejor oferta de apoyos sociales. La influencia de los agentes socializadores era interiorizada por los adolescentes en mayor medida que la de la institución educativa, pero era menos negativa que en el resto de los casos. Aunque pocos estudiantes indicaron que podrían otorgar su voto a cambio de algún tipo de beneficio inmediato, el resultado fue un poco superior al que se obtuvo cuando se les preguntó sobre la disposición su padre y madre para hacerlo: la influencia del grupo de pares incidía en parte de la población estudiantil.

El conjunto de opiniones y actitudes que se compartía en los hogares de la población estudiantil podía incidir en su pensamiento y posicionamiento político. Los estudiantes identificaban que las expresiones más frecuentes de su padre y madre se relacionaban con que “algunos políticos si cumplían con su trabajo y otros no”. El resultado sugería que cuatro de cada diez padres y madres se involucraban en la discusión pública que se experimentaba en México

durante el sexenio 2018-2024.³⁶³ Aunque muy pocos estudiantes reconocían algún tipo de lealtad o apoyo partidista en sus padres, cualquiera de ambos posicionamientos alentaba la información y el involucramiento en el ámbito público-político.



Sin embargo, los estudiantes expresaron que la mayoría de sus padres y madres (57%) compartían predisposiciones, tipificaciones, opiniones negativas o desinterés hacia el ámbito político y/o el gobierno. Es probable que los padres alentaran y legitimaran dichas predisposiciones incluso de forma inconsciente a través de sus expresiones o acciones cotidianas, pero los adolescentes podían identificarlas e interiorizarlas y por ello representaban influencias negativas.

La ESD1TM tenía una de las mayores cantidades de adolescentes que identificaban influencias negativas sobre el ámbito público-político en sus hogares, mientras en contraposición, también eran los adolescentes que consideraban más importante la formación ciudadana. Es posible observar en sus resultados cómo la influencia de la institución educativa logra consolidar

³⁶³ La discusión se originaba entre el bloque que apoyaba al partido en el gobierno y/o el presidente de la república (Movimiento Regeneración Nacional (MORENA) y Andrés Manuel López Obrador) y el bloque conformado por la oposición y las posturas críticas (Partido Revolucionario Institucional (PRI), Partido acción Nacional (PAN) y Partido de la Revolución Democrática (PRD)).

con éxito un cambio en el pensamiento de la población estudiantil, así como también cómo durante el proceso de socialización secundaria los adolescentes construyen su propia interpretación de la realidad: identificaban el posicionamiento de sus padres y construían una postura política propia.

4.4.2 Caso II ESD2TV

La localidad en la que se ubicaba la ESD2TV tenía la menor calidad de vida entre los casos: carencias en los servicios públicos, así como problemas graves de inseguridad, violencia, narcomenudeo y delincuencia. Esta escuela también contaba con el nivel más bajo de desempeño escolar de acuerdo con las pruebas PLANEA.³⁶⁴ Dichas características parecían incidir de manera negativa en la percepción del alumnado y ello se relacionó con la menor utilidad que otorgaban a la formación ciudadana: la población de la ESD2TV mostró muy poco interés. La influencia de los agentes socializadores y el contexto extraescolar resultaban poco favorables para el desarrollo de competencias ciudadanas.

Los alumnos que concedían importancia o utilidad a la formación ciudadana se conformaban por 48% mujeres y 18% hombres. La influencia negativa era interiorizada en mayor medida por el género masculino y ello podía guardar relación con el involucramiento de los adolescentes en la actividad económica familiar (comercio informal) y/o con su plan de vida a futuro, incluso con la autopercepción en el rol de proveedores de un hogar. La influencia social y el

³⁶⁴ 74% de la población de esta escuela clasificó en el nivel I, Secretaría de Educación Pública (SEP), Resultados PLANEA, México, disponible en <http://168.255.121.151/PLANEA/Resultados2017/Basica2017/R17baCCTGeneral.aspx>

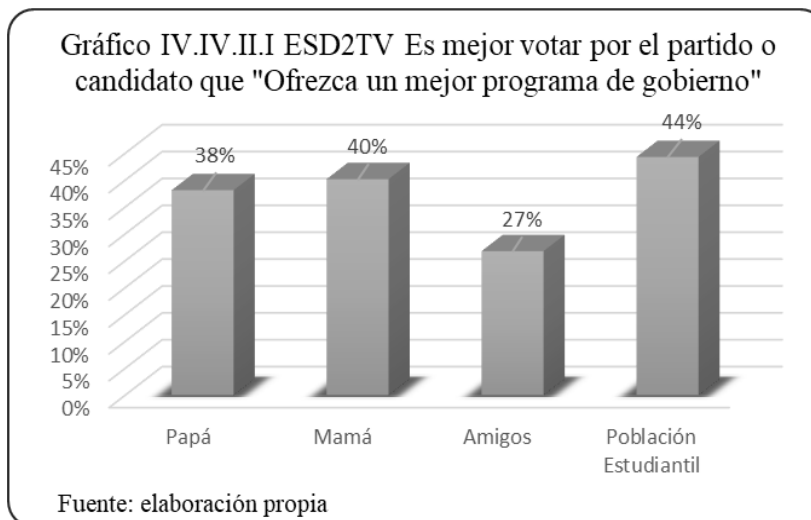
conjunto de disposiciones relacionadas con las prácticas e interacciones cotidianas afectaba de manera distinta a hombres y mujeres.

En el pensamiento del alumnado se percibió un conjunto de condicionamientos y predisposiciones que parecían asociados a la práctica colectiva, las cuales ocasionaban que algunos adolescentes ajustaran sus percepciones subjetivas a las posibilidades objetivas, es decir, lo que Bourdieu denominó el *habitus de clase*.³⁶⁵ Sin embargo, la escuela lograba alentar con éxito la valoración e importancia de la formación ciudadana, pues a pesar de la influencia negativa del contexto, la ESD2TV no obtuvo el menor resultado entre los casos.

Los agentes de socialización primaria conservaban la mayor capacidad de influir en el pensamiento de los adolescentes, incluso más que en otros casos. En esta escuela los adolescentes se identificaban principalmente con las ideas del padre y menos con las de la madre (esto repercutía de forma negativa en su percepción sobre la ley y la autoridad, pues los padres estaban menos dispuestos a denunciar un delito). Además, fue la única escuela en la que los adolescentes se identificaban un poco más con las ideas y opiniones políticas de los compañeros y menos con las de los amigos. En el grupo de pares las posibilidades de discutir entre iguales se incrementaban y ello podía indicar que: 1) los estudiantes tenían menor tolerancia hacia las ideas políticas de otros o 2) que tenían una postura política crítica o consolidada.

³⁶⁵ Bourdieu, Pierre, El sentido práctico, Siglo XXI Editores, 1ª edición, Buenos Aires, 2007.

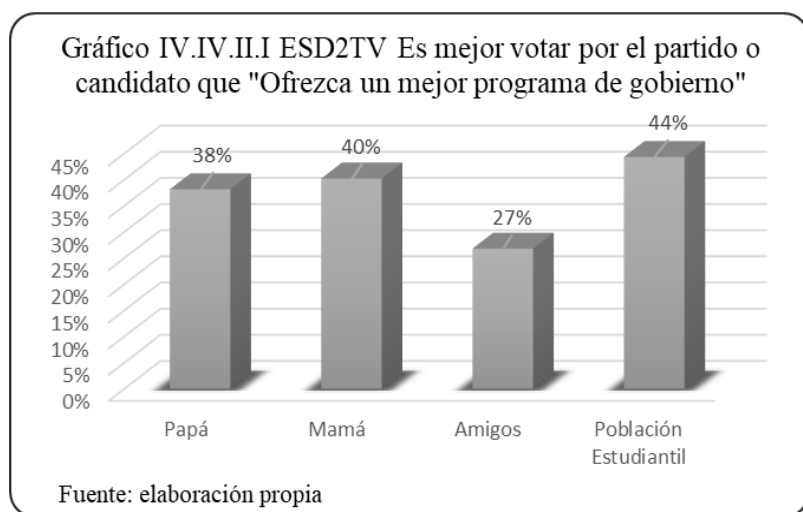
La influencia de los padres y madres parecía insuficiente para procurar el voto informado desde el hogar y obstaculizaba la interiorización de las competencias que alentaba la institución educativa: la madre en mayor grado que el padre. La población estudiantil percibía que sus amigos estaban mucho más dispuestos que en



otros casos a conocer y evaluar las propuestas de los partidos o candidatos para otorgar su voto (sólo ESD1TM tuvo un resultado superior).

La población estudiantil expresaba una disposición superior a la de sus padres y madres para votar por el candidato que a su consideración ofreciera el mejor programa de gobierno, es decir, en su percepción resultaba más importante evaluar de manera crítica las opciones disponibles. Dicho resultado evidenciaba que la escuela lograba incidir en su pensamiento y transformar gradualmente las ideas y opiniones que alentaban los padres y madres, pero parecía insuficiente porque impactaba en menos de la mitad del total (44%). Además, aunque los adolescentes observaban que sus padres y madres estaban más dispuestos a votar por el partido o candidato que ofreciera apoyos sociales, la escuela reducía el impacto negativo de su influencia: la población estudiantil consideraba menos adecuado actuar de dicha forma.

Aunque diversos resultados permitían identificar la influencia de la escuela, en



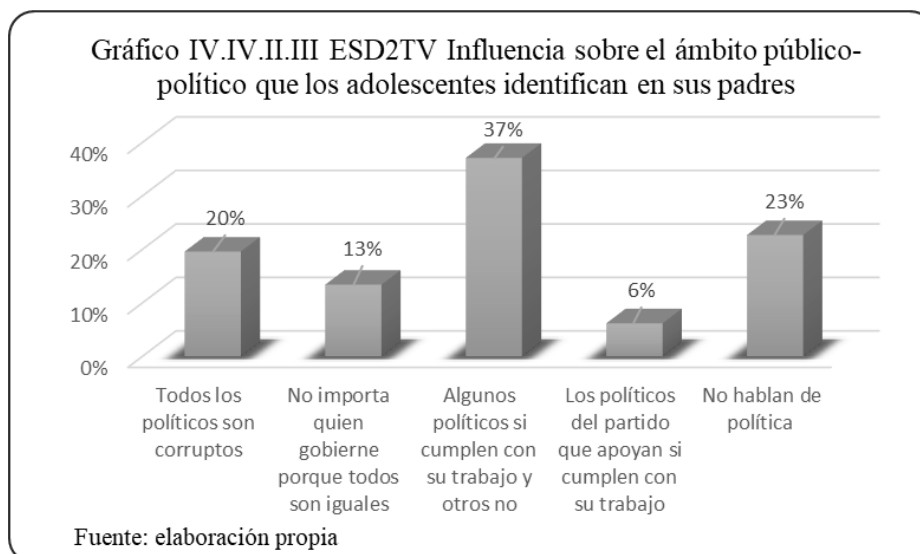
la ESD2TV los estudiantes observaban en sus padres y amigos un fuerte desinterés por ejercer el derecho al voto y la influencia que ejercían era perceptible en sus respuestas:

interiorizaban las preconcepciones y predisposiciones de los agentes de socialización primaria y expresaban posturas similares. Parece prudente considerar que las condiciones socioeconómicas de la localidad guardaban relación con el mayor interés de la población por obtener beneficios tangibles a cambio del voto.

Las expresiones cotidianas sobre la política y el gobierno que los estudiantes percibían de su padre y madre, podían incidir en su disposición para informarse e involucrarse en el ámbito público-político. Poco más de cuatro de cada diez adolescentes identificaban algún interés en sus padres y madres por evaluar el desempeño de los políticos, mientras que sólo una pequeña fracción reconocía alguna identificación partidista. Aunque las disposiciones antes mencionadas se consideraron positivas, pues sugerían que los padres 1) si hablaban de política en sus hogares y 2) se informaban sobre las acciones del gobierno o el partido de su preferencia, los resultados agrupaban a menos de la mitad de la población estudiantil (43%).

Por el contrario, la mayor parte de la población (56%) afirmó que su padre y madre compartían ideas u opiniones negativas sobre la política o el gobierno,

las cuales tipificaban a todos los políticos como corruptos o ineficientes, así como una cuarta parte percibía que la política no les importaba a sus padres.



Los resultados mostraron que desde el hogar se gestaban, alentaban y legitimaban distintas tipificaciones o predisposiciones sobre la política y el gobierno. Gran parte de la dificultad para alentar en México una ciudadanía activa, informada y participativa es que de manera social se obstaculizaba la capacidad y eficacia de la institución educativa para desarrollar competencias ciudadanas.

4.4.3 Caso III ESD3TM

La población estudiantil de la ESD3TM contaba con una mejor calidad de vida que la de ESD2TV, aunque inferior a la de ESD1TM. En este caso existía una fuerte influencia negativa que demeritaba la importancia de la formación ciudadana y alentaba preconcepciones o tipificaciones en las que se le asignaba poca utilidad práctica, incluso en mayor medida que en la ESD2TV. Aunque la calidad de vida de las localidades mostró guardar relación con el conjunto de

predisposiciones que se gestaban en el ambiente extraescolar, ello no se traducía en una relación directa y este caso constituyó un claro ejemplo.

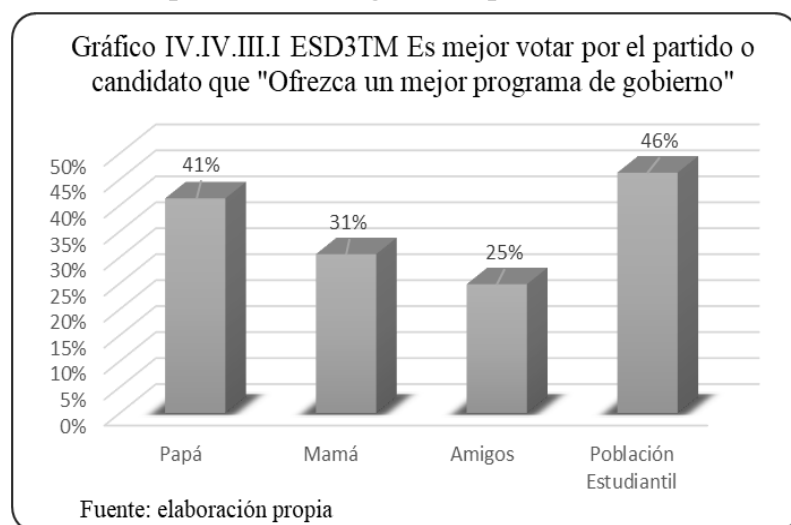
La percepción del alumnado era resultado de múltiples variables, entre ellas: 1) la influencia de los padres y amigos, 2) la capacidad de alentar una perspectiva distinta por parte de la institución educativa y 3) la interiorización o rechazo de las influencias externas. En este caso el conjunto de predisposiciones, tipificaciones o preconcepciones que los agentes socializadores alentaban y legitimaban era interiorizado por los alumnos en mayor medida que las competencias que alentaba la escuela. Sin embargo, el alumnado de esta escuela constituía el caso atípico: los tres casos restantes mostraron una relación proporcional entre el desempeño académico, la calidad de vida y la importancia que la población estudiantil otorgaba a la formación ciudadana (ESD1TM, ESD2TV y ESD4TV).

Las mujeres concedían más importancia a la formación ciudadana que los hombres, pero dicha diferencia era mucho menor que en la ESD2TV: la brecha entre las percepciones de hombres y mujeres parecía incrementarse cuando era mayor el grado de marginación. La población estudiantil de la ESD3TM se identificaba menos que la de los otros casos con las ideas y opiniones políticas del padre.³⁶⁶ Sin embargo, los agentes de socialización primaria mantenían la mayor capacidad de influir en el pensamiento de la población estudiantil. Los estudiantes se identificaban principalmente con las ideas de la madre, incluso más que en otros casos. Las ideas y opiniones de quienes no formaban parte de algún subgrupo social eran las menos aceptadas (en todos los casos) y ello podía

³⁶⁶ Las respuestas nulas de la ESD3TV cuando se preguntaba por el padre eran mayores a las del resto de los casos, lo que sugiere que parte de la población estudiantil tenía familias monoparentales (se indicó que si no tenían papá o mamá dejaran la respuesta en blanco).

ser indicio, tanto de la conformación de una postura política propia, como de menor tolerancia hacia las ideas de otros.

Poco menos de un tercio de la población estudiantil pensaba que su madre estaba dispuesta a elegir un partido o candidato después de evaluar las



propuestas de gobierno y el resultado fue el menor de todos los casos, mientras creía que el padre se interesaba más en dicho aspecto. Los adolescentes observaban que sus amigos se

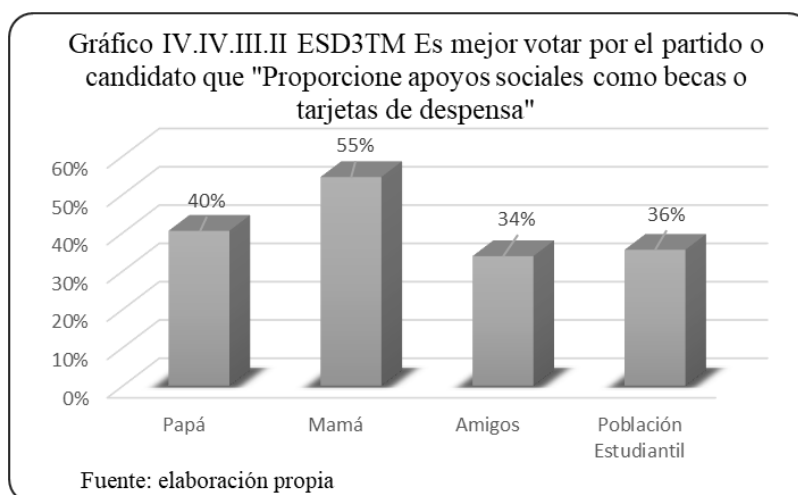
interesaban aún menos en conocer y evaluar el programa de gobierno de partidos y candidatos. A pesar de la influencia social negativa, la institución educativa lograba alentar cambios favorables en el pensamiento de la población estudiantil, la cual se encontraba más dispuesta que los agentes socializadores a evaluar los programas de gobierno para otorgar su voto.

Más de la mitad de los estudiantes percibían que sus madres estaban dispuestas a votar por el partido o candidato que ofreciera apoyos sociales. Pero poco más de un tercio de ellos compartía dicha idea, lo cual indicaba que la institución educativa lograba incidir de manera favorable en su pensamiento. Aunque observaban que sus amigos se interesaban menos que sus padres en la oferta de apoyos sociales, la ESD3TM fue la escuela que obtuvo el mayor resultado entre los casos. Los estudiantes percibían que su padre y madre estaban poco

interesados en otorgar su voto a cambio de dinero o regalos (la madre un poco más que el padre), mientras creían que sus amigos estaban más dispuestos a hacerlo.

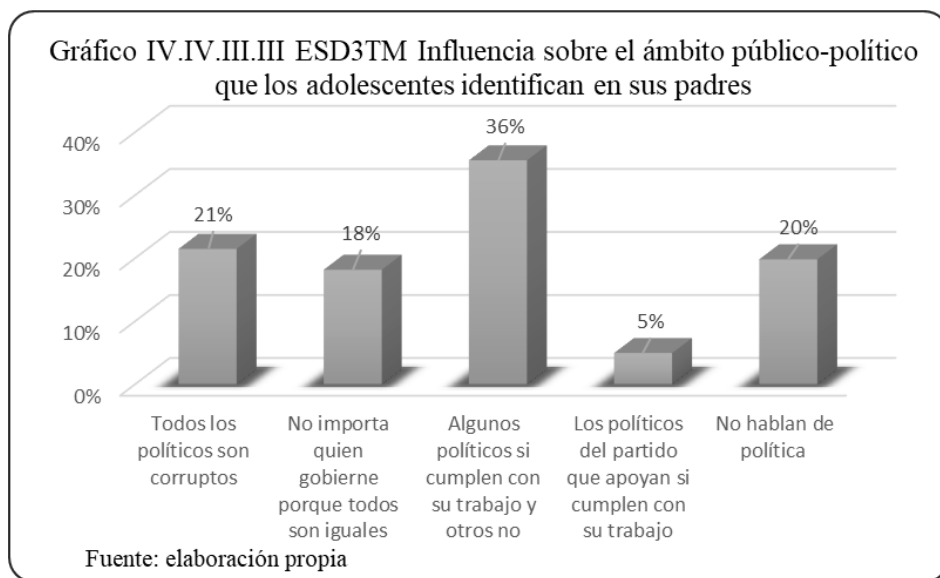
Los adolescentes consideraban que sus amigos eran los menos

interesados en ejercer su derecho al voto y por una diferencia menor, consideraban más probable que su padre pudiera actuar de dicha forma que su madre. La influencia de los agentes de socialización primaria podía identificarse en el resultado de la población estudiantil, el cual fue sumamente cercano al de la madre.



El tipo de influencia que los adolescentes percibían de su padre y madre cuando hablaban sobre la política y el gobierno en sus hogares podía contribuir u obstaculizar su interés por informarse o involucrarse en el ámbito público. El mayor porcentaje asociaba las expresiones de su padre y madre con la frase: “algunos políticos si cumplen con su trabajo y otros no”. Es decir, mostraban una identificación mucho más personalizada que partidista y sólo un mínimo porcentaje relacionaba las opiniones de su padre y madre con la lealtad o apoyo hacia algún partido político. Se consideró que dichas actitudes constituían un indicio favorable, pues los padres y madres de familia hablaban de política con algún tipo de información sobre las acciones del partido que apoyaban o el gobierno, pero sólo se observaron en cuatro de cada diez adolescentes.

Por el contrario, la mayor parte de la población reconocía que sus padres y madres expresaban comúnmente opiniones y actitudes que guardaban relación con tipificaciones o predisposiciones hacia la política y el gobierno (60%). Los padres clasificaban en general a los políticos y el gobierno como corruptos y poco eficientes. Además, dos de cada diez mostraban predisposición o



indiferencia hacia la política y no hablaban de ella en sus hogares. En este caso se percibió la mayor influencia negativa por parte de los padres en torno a la política y/o el gobierno. La influencia de los agentes de socialización primaria obstaculizaba la interiorización de competencias ciudadanas y en general, incidía en la disposición e interés de los adolescentes por informarse o participar en el ámbito público- político.

4.4.4 Caso IV ESD4TV

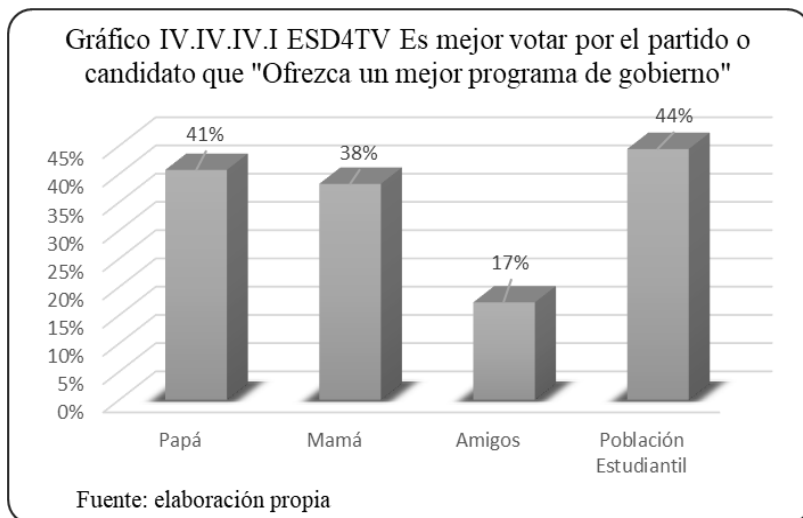
Aunque la ESD4TV se encontraba en la misma localidad que ESD3TM, la percepción del alumnado era distinta. Los adolescentes consideraban que la formación ciudadana tenía mayor utilidad práctica y/o en su plan de vida que

los de la ESD2TV y ESD3TM. La valoración de los estudiantes de esta escuela mostró una relación proporcional a la calidad de vida de la localidad: superior que ESD2TV, pero inferior que ESD1TM. Sin embargo, el caso divergente (ESD3TM), nos obliga a recordar que la relación entre la percepción del alumnado, el desempeño escolar y la calidad de vida no es directa, pues la construcción del pensamiento individual puede ser distinta en función de múltiples variables.

Este caso fue el único en el que los resultados por género mostraron que los hombres otorgaban mayor utilidad e importancia a la formación ciudadana que las mujeres, así como también presentaba la menor brecha entre la percepción de hombres y mujeres. El conjunto de influencias que emanaba, tanto de los agentes socializadores, como de la institución educativa, impactaba casi en la misma medida en ambos géneros. Aunque también es posible considerar que en otros casos la influencia respecto a la utilidad o importancia por parte de los agentes socializadores era diferente para hombres y mujeres.

Los alumnos de la ESD4TV se identificaban principalmente con las ideas y opiniones políticas de los agentes de socialización primaria. Los estudiantes de esta escuela eran los que más se identificaban con las ideas paternas. Poco más de la mitad del alumnado compartía las ideas y opiniones políticas de sus amigos, mientras que las ideas de los compañeros tenían el menor nivel de aceptación. La aceptación y/o discusión de las ideas y opiniones políticas parecía más difícil con quienes no formaban parte del subgrupo social inmediato de los adolescentes, lo cual también sugería menor tolerancia y disposición por parte de la población estudiantil.

En esta escuela se apreció que los estudiantes pensaban que su padre estaba dispuesto a votar por el “mejor programa de gobierno” en una proporción



similar a la que se observó en ESD3TM (misma escuela diferente turno). Es decir, al parecer existía cierta disposición compartida en el contexto social entre

los padres de familia. Al preguntar sobre lo que percibían de su madre, los estudiantes consideraban que ella estaba un poco menos dispuesta a evaluar el programa de gobierno y nuevamente la disposición era semejante entre las madres de la ESD3TM y ESD4TV (ambas escuelas obtuvieron los menores resultados).

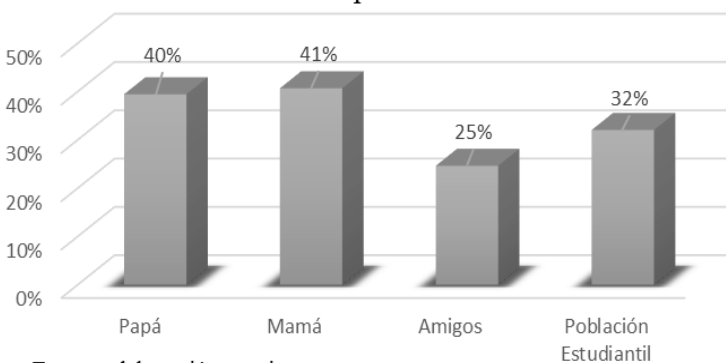
Los agentes de socialización primaria, principalmente la madre, dificultaban el aliento de competencias ciudadanas en relación con la evaluación de los candidatos a cargos públicos, pero la escuela lograba un cambio favorable en su pensamiento, pues los estudiantes mostraron más disposición en dicho aspecto que su padre y madre. De manera similar a lo que se observó en los otros casos, el alumnado percibía que la madre prefería votar con base en la oferta de apoyos sociales que evaluar las propuestas de gobierno.

Los estudiantes se mostraron menos interesados que el padre y la madre en la oferta de apoyos sociales y ello se consideró un indicio favorable de la influencia de la institución educativa en el pensamiento político de los adolescentes. También consideraban que sus amigos eran los menos interesados

en evaluar el programa de gobierno de los candidatos y que tampoco les importaba mucho la oferta de apoyos sociales, pero que eran los más interesados en intercambiar su voto por dinero o regalos, incluso en porcentajes superiores que los de ESD1TM y ESD3TM.

Además, los estudiantes expresaban que podría ser más probable que su madre intercambiara su voto por dinero o regalos que su padre. Al parecer, la influencia del grupo de pares incidía en el pensamiento del alumnado, pues la población estudiantil se mostraba más dispuesta que su padre y madre a

Gráfico IV.IV.IV.II ESD4TV Es mejor votar por el partido o candidato que "Proporcione apoyos sociales como becas o tarjetas de despensa"

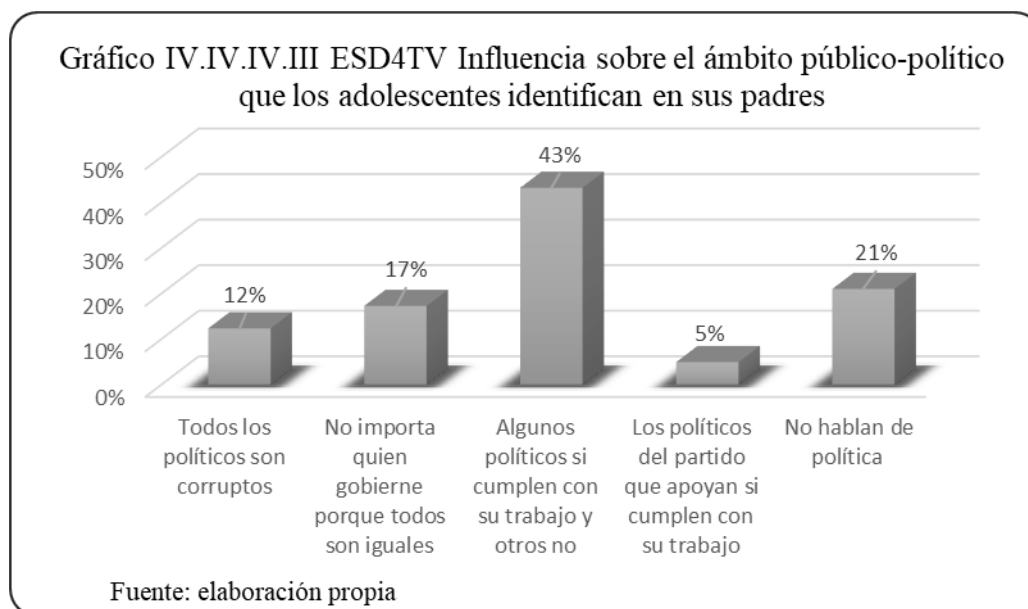


Fuente: elaboración propia

intercambiar su voto por algún tipo de beneficio inmediato. La ESD4TV tenía la mayor cantidad de adolescentes que pensaban que a sus amigos no les importaba votar. Sin embargo, aparentemente los adolescentes interiorizaban principalmente la influencia del padre y la madre, pues compartían la misma disposición que ellos para no ejercer su derecho al voto.

La influencia que ejercían los agentes de socialización primaria en los adolescentes tenía la capacidad de alentar o legitimar distintas tipificaciones y preconcepciones hacia el ámbito político o el gobierno. Los alumnos percibían que una parte importante de sus padres y madres juzgaba el desempeño de los políticos y asociaban sus expresiones cotidianas con la oración: “algunos políticos si cumplían con su trabajo y otros no”. Ello se consideró un indicio de que los padres alentaban a los adolescentes a informarse, involucrarse y tomar

postura en el ámbito público-político, así como también aquellos que afirmaban que “los políticos del partido que apoyaban si cumplían con su trabajo. Sin embargo, la población que percibía alguna de las expresiones u opiniones antes mencionadas representaba menos de la mitad del total.



El conjunto de predisposiciones o tipificaciones hacia la política y el gobierno que eran alentadas por los padres y madres predominaba en los hogares de la población estudiantil. El porcentaje mayoritario de la población afirmó que escuchaba expresiones cotidianas que clasificaban a los políticos como corruptos o ineficientes e incluso demeritaban la importancia o utilidad de la política al mostrar desinterés. Los padres y madres no contribuían a desarrollar actitudes de involucramiento o participación en los adolescentes y obstaculizaban el desarrollo de competencias ciudadanas desde la institución educativa, pero en este caso la escuela lograba procurar un cambio favorable (aunque mínimo), en comparación con el que se observó en la ESD3TV.

4.4.5 Observaciones generales

La población de los cuatro casos experimentaba de manera distinta un conjunto de predisposiciones y tipificaciones que se gestaban en el contexto social. Dichas predisposiciones parecían surgir principalmente de la interacción con agentes que compartían, alentaban o legitimaban posicionamientos, actitudes u opiniones semejantes sobre la importancia y utilidad de la formación ciudadana, así como respecto a los motivos para otorgar el voto y la disposición para informarse o involucrarse en el ámbito público-político.

La calidad de vida de las localidades, el estatus socioeconómico y, por lo tanto, la ocupación de los padres y madres, parecía mostrar cierta relación con el desempeño académico de la población estudiantil, así como con las predisposiciones, tipificaciones o el desinterés que los adolescentes percibían e interiorizaban. Se observó además que la influencia social afectaba de forma distinta a hombres y mujeres: era distinta entre géneros o interiorizada de manera diferente. Sin embargo, para las mujeres la formación ciudadana era más útil o importante dentro de su plan de vida que para los hombres. El caso divergente se presentó en la ESD4TV: única escuela en la que por una diferencia mínima los hombres expresaron mayor valoración que las mujeres.

Respeto a la utilidad e importancia que la población estudiantil concedía a la formación ciudadana se observó una relación entre las características de las localidades, el desempeño escolar y el estatus socioeconómico: aparentemente quienes gozaban de mejor calidad de vida tenían más interés en desarrollar competencias ciudadanas. El caso atípico lo constituía la población estudiantil de la ESD3TM: aunque contaba con condiciones socioeconómicas similares a las de ESD4TV y superiores que la de ESD2TV, así como con un desempeño

escolar superior, experimentaba una interiorización superior de la influencia social negativa. Ello obstaculizaba de manera importante la probabilidad de que la institución educativa pudiera combatir dichas tipificaciones y preconcepciones.

Tabla IV.IV.V.I Relación entre la importancia otorgada a la formación ciudadana y la calidad de vida				
Orden de valoración	Caso	Porcentaje que consideraba importante la formación ciudadana	Desempeño escolar	Grado de marginación
1	ESD1TM	40.9%	1	Medio
2	ESD4TV	34.6%	4	Alto
3	ESD2TV	29.9%	3	Muy Alto
4	ESD3TM	24.8%	2	Alto

Fuente: elaboración propia

En la ESD2TV la baja valoración de los adolescentes parecía guardar relación con la actividad económica que predominaba en la localidad: el comercio informal. Es posible que una parte de los adolescentes que estudiaban en la ESD2TV, principalmente de género masculino,³⁶⁷ consideraban continuar con la actividad económica de sus padres y madres, por lo que la formación ciudadana les resultaba menos relevante dentro de su plan de vida. Así como también resultó perceptible que el conjunto de agentes socializadores con los que interactuaban en su vida cotidiana alentaba y legitimaba dicha percepción.

Se observó que en general los agentes de socialización primaria mantenían la mayor capacidad de influir en el pensamiento de la población estudiantil, tanto por la interacción cotidiana, como por el desarrollo de lazos afectivos durante la primera etapa de vida. El alumnado se identificaba principalmente con las ideas y opiniones políticas de la madre, mientras que el padre tenía un poco menos de aceptación. La pandemia que provocó el virus del COVID-19

³⁶⁷ La población estudiantil de género masculino de la ESD2TV era la que menos importancia concedía a la formación ciudadana: sólo 18% hombres y 48% mujeres.

restringió el contacto interpersonal e impidió las clases presenciales, lo que redujo la capacidad de influencia de la escuela y el grupo de pares, mientras coadyuvó a la exposición de los adolescentes al conjunto de predisposiciones y tipificaciones que tenían lugar en su hogar.

La interiorización de la influencia social y escolar es un proceso individual y sumamente complejo, pero fue perceptible en distintos resultados de la población estudiantil. Por ejemplo, gran parte de los adolescentes participaban en la discusión público-política que tenía lugar en México durante el periodo 2020-2024, la cual criticaba o apoyaba las acciones del partido en el gobierno. Se consideró que ello guardaba relación principalmente con la influencia y postura que los agentes identificaban en sus padres, madres o amigos. Así como

Tabla IV.III.V.I Disposiciones de la población estudiantil, influencia en los hogares y calidad de vida				
Caso	Grado de marginación	Disposición para evaluar un programa de gobierno	Disposición para vender o cambiar su voto	Influencia (+) favorable hacia la política
ESD1TM	Medio	52%	2%	57%
ESD2TV	Muy alto	44%	9%	56%
ESD3TM	Alto	46%	9%	60%
ESD4TV	Alto	44%	6%	51%

Fuente: elaboración propia

también se observaron adolescentes que percibían en sus hogares expresiones cotidianas que alentaban, el desinterés y la apatía hacia la política o el gobierno y ellos expresaban posicionamientos similares.

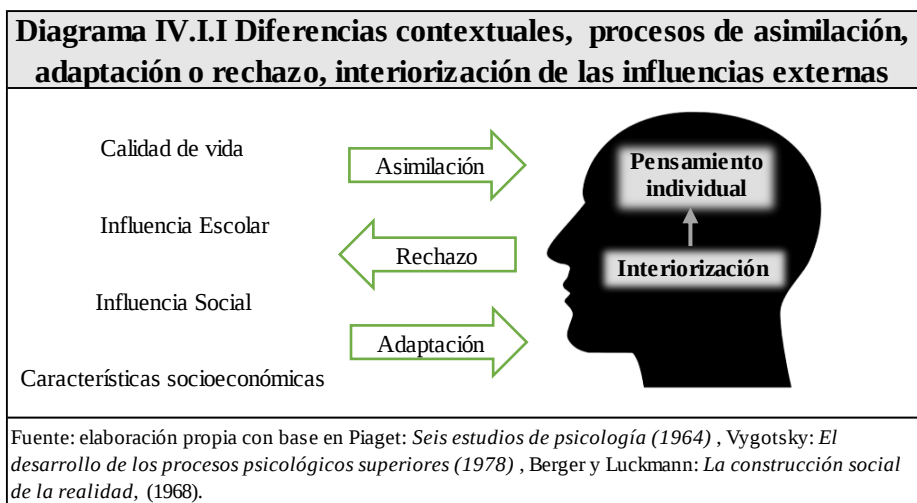
Los resultados por género mostraron que los hombres se identificaban más con las ideas del padre y la madre que las mujeres. Por el contrario, las mujeres se encontraban más de acuerdo que los hombres con las ideas y opiniones políticas de sus amigos y compañeros. El aliento de competencias y habilidades ciudadanas por parte de la institución educativa lograba producir resultados

favorables en la población estudiantil que afirmó encontrarse más dispuesta que su padre y madre a informarse sobre las propuestas de partidos y candidatos para otorgar su voto. Sin embargo, el resultado parecía insuficiente, pues el resto de la población estudiantil (casi seis de cada diez adolescentes) se dispersaba entre votar por la mejor oferta de apoyos sociales, otorgar su voto a cambio de dinero o regalos o no ejercer su derecho. Los resultados por género mostraron que los hombres estaban más dispuestos a evaluar el programa de gobierno que las mujeres. Sin embargo, los adolescentes percibían que en general su padre y madre preferían votar por el partido o candidato que ofreciera apoyos sociales.

4.5 Reflexiones del capítulo

Los resultados reactivos mostraron que predominaba la interiorización de predisposiciones y tipificaciones alentadas por los padres de familia, sin embargo, la escuela lograba producir cambios favorables en el pensamiento de la población estudiantil y en menor medida, también el grupo de pares, pero alentaba principalmente actitudes u opiniones de apatía o rechazo. En otras palabras, el distanciamiento social, las clases virtuales y la estadía prolongada en el hogar, incrementó la capacidad de los agentes de socialización primaria para influir en el pensamiento de la población estudiantil y contribuyó a la interiorización de las ideas, predisposiciones, opiniones o tipificaciones que compartían los padres y madres.

Las percepciones de la población estudiantil mostraron ciertas semejanzas de pensamiento que guardaban relación con al menos tres variables: 1) contexto socioeconómico y calidad de vida, 2) interiorización de la influencia social y 3) capacidad de influencia de la escuela. Las condiciones de vida e influencias que rodean a las personas en un ambiente particular tienen la capacidad de incidir en su pensamiento. En algunos resultados fue posible percibir que las características del contexto guardaban relación con el tipo de influencias sociales que tenían lugar en él, pero también fue posible obtener contra ejemplos, en los cuales, sin importar la calidad de vida de la localidad, la influencia social alentaba predisposiciones o tipificaciones negativas con mayor éxito que la institución educativa.



El conjunto de variables, como la calidad de vida, la influencia de las instituciones educativas, el tipo de influencia social o la condición socioeconómica, pueden ser distintas, tal como se ha observado, incluso en localidades sumamente cercanas. Sin embargo, también las influencias son percibidas de manera distinta por las personas, incluso entre géneros. Las influencias externas se procesan a través de esquemas mentales y pueden ser asimiladas, adaptadas o rechazadas. Por último, después de un proceso de

reconstrucción individual, sólo algunas de las influencias que rodean a los individuos forman parte de su pensamiento (interiorización).

El desarrollo moral de la población estudiantil mostró deficiencias en distintos grados de acuerdo al caso específico. La influencia de los agentes socializadores en torno al sentido, respeto y utilidad social de la ley resultaba opuesta a los propósitos de la institución educativa, principalmente en los dos turnos vespertinos ESD2TV y ESD4TV. En general, parecía preocupante que tres de cada diez adolescentes mostraran un desarrollo moral acorde al nivel preconventional: no comprendían el sentido o la utilidad de la ley y básicamente la obedecía sólo para evitar el castigo. Siete de cada diez estudiantes se encontraban dispuestos a denunciar cualquier delito o abuso y pensaban que sus madres lo harían en la misma medida, pero observaban que sus padres estaban un poco menos dispuestos a hacerlo (en ESD2TV se reducían a 6 de cada diez). Una cuestión importante fue que las mujeres mostraron un mayor desarrollo moral que los hombres, así como más disposición para denunciar cualquier delito o abuso.

La población estudiantil se identificaba principalmente con las ideas y opiniones políticas de la madre y en menor medida, con las del padre, pero los agentes de socialización primaria mantenían la mayor capacidad de influencia. En general fue posible identificar la influencia de cada agente de socialización en torno a los motivos para otorgar el voto a través de la percepción de los adolescentes: 1) el padre prefería votar por el mejor programa de gobierno (con excepción de ESD2TV), 2) la madre se inclinaba principalmente hacia la oferta de apoyos sociales y 3) en el grupo de pares se compartían ideas que alentaban el abstencionismo o el voto a cambio de dinero o regalos. En la ESD2TV la población estudiantil expresó una inclinación superior hacia el intercambio del

voto por dinero o regalos y ello aparentemente guardaba relación con la inferior calidad de vida de los adolescentes.

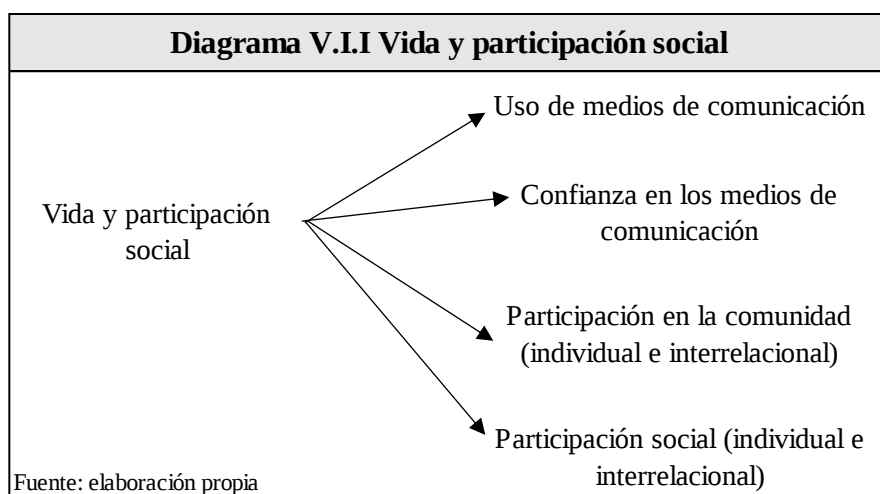
Se observó en los resultados que la influencia de la institución educativa superaba por una diferencia menor a la de los agentes de socialización primaria en el pensamiento de los adolescentes, pero el resultado parecía insuficiente, pues menos de la mitad de los alumnos afirmó que votaría por el partido o candidato que ofreciera el mejor programa de gobierno, mientras la mayor parte se dispersaba entre quienes votarían por apoyos sociales, no votarían o venderían su voto.

Además, sólo 43% de los adolescentes percibían que sus padres y madres los alentaban a informarse e involucrarse en el ámbito público-político a través de sus expresiones cotidianas, es decir, hablaban del gobierno o el partido que apoyaban con cierto nivel de información o posicionamiento. El principal problema era que la mayoría de la población estudiantil reconocía en su hogar la existencia de distintas predisposiciones y tipificaciones en torno a la política o el gobierno, las cuales podían ser interiorizadas y dificultar el aliento de competencias ciudadanas desde la escuela.

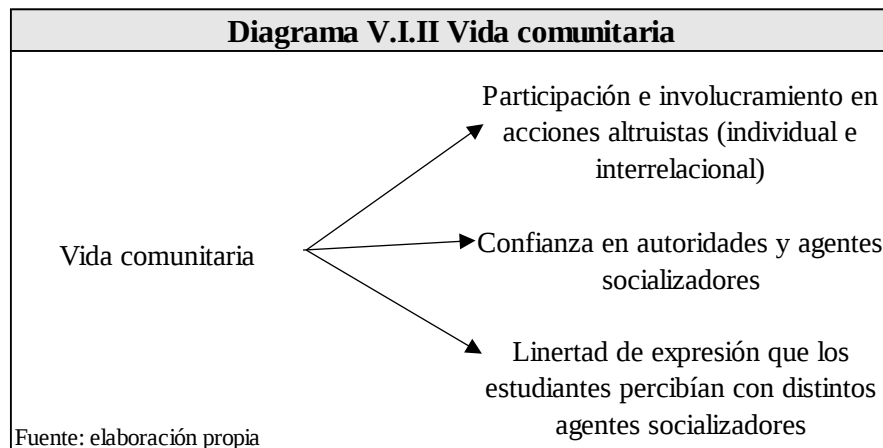
CAPÍTULO 5 PARTICIPACIÓN, DIVERSIDAD, HABILIDADES PARA LA VIDA Y ACCESO A LOS DERECHOS

5.1 Introducción

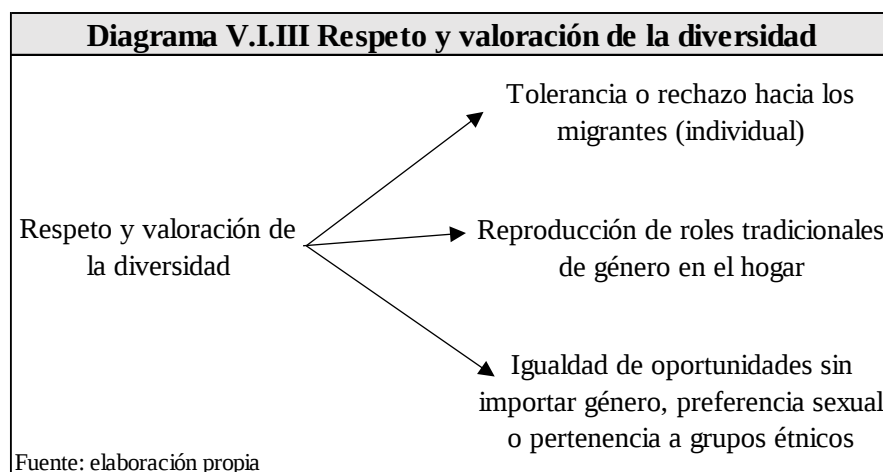
Este capítulo presenta los resultados de cuatro dimensiones que analizaron la postura de los adolescentes frente a distintas problemáticas cotidianas. La población de los cuatro casos mostró resultados similares en torno al uso y confianza que concedían a los medios de comunicación, por tal motivo se presentaron unificados en el primer apartado, aunque forman parte de la dimensión *Vida y Participación social*.



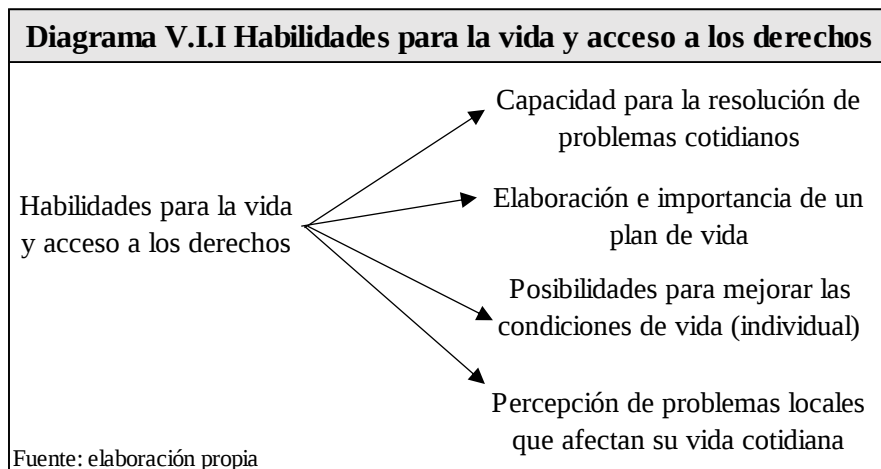
Vida comunitaria analizó la influencia de los agentes socializadores y la actitud de los adolescentes frente a la participación en acciones altruistas, así como la confianza que los adolescentes otorgaban a la policía, el gobierno, los padres, vecinos, compañeros, amigos y maestros. También cuestionó libertad de expresión que los adolescentes percibían y si consideraban que su opinión se tomaba en cuenta con su padre, madre, maestros, amigos y en cualquier lugar.



En *Respeto y valoración de la diversidad* se cuestionó si la población estudiantil percibía que en sus hogares se dividían las actividades domésticas de manera equitativa o, por el contrario, dicha división tenía relación con el género de las personas, así como si estaban de acuerdo en que cualquier persona, sin importar su género, preferencia sexual o pertenencia a algún grupo étnico, pudiera acceder a cualquier cargo público.



En *Habilidades para la vida y acceso a los derechos* se preguntó a los adolescentes qué consideraban necesario para poder mejorar sus condiciones de vida, así como cuales de los problemas cotidianos que acontecían en su entorno les causaban mayor preocupación: pandillerismo, delincuencia, acoso escolar, pobreza, falta de trabajo, acceso a oportunidades de estudio o empleo, servicios de atención médica, carencia de agua potable y venta de drogas.



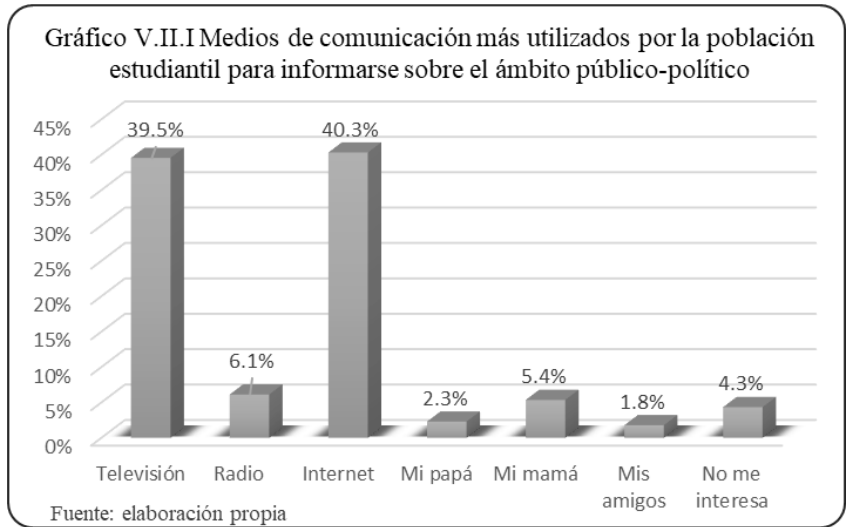
5.2 Uso de medios de comunicación y confianza en la información

Los medios de comunicación que utilizaba la población estudiantil para informarse sobre el ámbito público-político, así como la confianza que les conferían, tenía la capacidad de influir en su percepción y disposición para involucrarse en lo público político. Los resultados de los cuatro casos de estudio se presentan en este breve aparatado, pues presentaron sólo diferencias mínimas que resultan insuficientes para justificar su desarrollo individual.

La televisión y el internet-redes sociales eran los medios que más utilizaba la población estudiantil para informarse: ocho de cada diez estudiantes consumían la información que ofrecían. En general, la población de los cuatro casos prefería obtener información de internet-redes sociales, aunque la diferencia con el consumo de la televisión fu mínima (menos de un punto porcentual). En particular se observó que la población estudiantil de la ESD1TM y ESD2TV prefería la televisión, mientras que la de ESD3TM y ESD4TV optaba por la información que se ofrecía en internet y/o en redes sociales. A pesar del éxito y facilidad de uso de los dispositivos electrónicos como los teléfonos inteligentes,

tabletas o computadoras, la televisión mantenía una fuerte capacidad de influencia.

De acuerdo con la *Encuesta Nacional de Consumo de Contenidos Audiovisuales 2023*, 95% de los hogares contaban con teléfonos con internet y al menos con



un televisor. Internet se utilizaba principalmente para consumir contenidos audiovisuales e interactuar en redes sociales, es decir, la socialización

política ocurría principalmente a través de aplicaciones como YouTube, Facebook, WhatsApp, Twitter o TikTok. La población indicó que utilizaba principalmente la televisión abierta para ver noticias e informarse, mientras que la televisión de paga se usaba para ver películas y series. En este sentido, las televisoras nacionales eran el principal proveedor de información público-política en México y *Las Estrellas* era el canal más visto.³⁶⁸

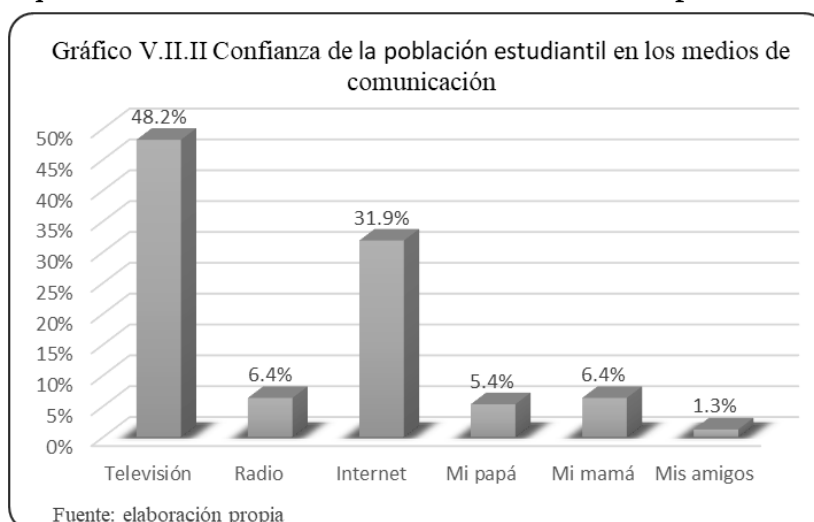
Al comparar la información sobre el consumo de medios con los resultados de la población estudiantil fue posible identificar que la principal información sobre el ámbito público-político que consumían los adolescentes provenía de los canales de televisión abierta y de aplicaciones en internet como YouTube, Facebook, Twitter o TikTok. Es necesario apuntar que a nivel nacional el canal

³⁶⁸ Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT), *Encuesta Nacional de Consumo Contenidos Audiovisuales 2023*, México, IFT, 2023. disponible en: https://somosaudiencias.ift.org.mx/archivos/01reportefinalencca2023_vp.pdf.

más visto en televisión abierta y de paga era “Las Estrellas”, lo que podía representar un sesgo ideológico o partidista si los mensajes que se difundían tenían dicha intención: el alcance de dicho canal le otorgaba gran capacidad de influencia, la cual podía utilizarse a favor o en contra de algún servidor público, partido o candidato político.

El radio era un medio que la población estudiantil casi no utilizaba, lo que sugería que para las nuevas generaciones resultaba poco atractivo. Un porcentaje mínimo del alumnado afirmó que no le interesaba informarse sobre lo que ocurría en su colonia o país, mientras que la información interpersonal, a través del padre, la madre o los amigos eran el medio que menos se usaba. A pesar del bajo consumo de información personal, es posible observar que la información de la madre tenía casi el doble de consumo que la del padre y los amigos.

La población estudiantil confiaba más en la veracidad de la información que ofrecía la televisión. Aunque internet - redes sociales eran utilizados por cuatro de cada diez adolescentes, sólo tres de cada diez confiaban en la veracidad de la información que ofrecía. Los resultados sugieren que parte de la población



estudiantil era consciente de que la información que circulaba en internet y en redes sociales no siempre era confiable.

La asignatura FCE desarrollaba competencias en relación con la evaluación de la información, las cuales podían incidir en el desarrollo de cierto pensamiento crítico que se traducía en la menor confianza que los adolescentes otorgaban a la información de internet. Sin embargo, no es posible descartar que de manera social también se alentara a los adolescentes a evaluar de forma crítica la información de internet. Aunque los medios de comunicación interpersonales eran los menos utilizados por los adolescentes, es necesario considerar que la madre tenía una fuerte capacidad de influencia (como también se percibió en el apartado *Formación ciudadana y vida política*): los estudiantes otorgaban la misma confianza a la información proporcionada por su madre que a la que ofrecía la radio.

La mayor confianza en la televisión también podía traducirse en un problema para la socialización política, pues 49% de la población se informaba principalmente a través de dos fuentes: 54% del consumo total de la televisión (abierta y de paga) pertenecía al canal de “Las Estrellas” y 37% a “Azteca Uno”.³⁶⁹ Si los mensajes público-políticos que difundían los principales canales que utilizaba la población estudiantil guardaban algún sesgo ideológico o partidista y no existía un juicio crítico que evaluara la información que consumía, entonces era susceptible a la influencia de una fuente en la que confiaba y podía interiorizar posturas o percepciones con algún sesgo.

³⁶⁹ Ibid., p.20.

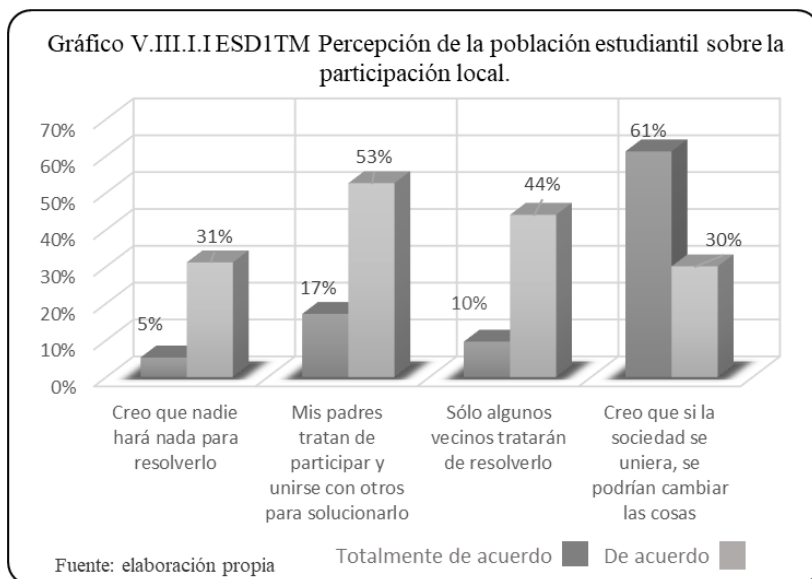
5.3 Vida y participación social

Esta dimensión analiza la percepción de los adolescentes frente a la participación local y social, así como la influencia para involucrarse en la resolución de problemas locales o marchas y protestas sociales que identificaban en sus padres y madres. Para ello se indagó en las opiniones y actitudes de los padres, madres y vecinos frente a la resolución de problemas locales a través de la participación, la utilidad que los adolescentes concedían a la unión para la resolución de problemas colectivos y la influencia que ejercían padres, madres y amigos respecto a la participación en marchas o protestas sociales, así como la disposición de los adolescentes para participar en dichos movimientos.

Como se ha mencionado anteriormente, la construcción de opiniones y actitudes de la población estudiantil frente a la participación comienza desde la infancia, tanto a través de la influencia cotidiana y la observación de su entorno local, como por medio del desarrollo de competencias ciudadanas en la escuela. En este sentido, la dimensión trata de mostrar cómo es que los adolescentes construyen su propia percepción y cuál es el peso de la influencia social y escolar que se puede distinguir en ella.

5.3.1 Caso ESD1TM

La mayor parte de la población estudiantil de esta escuela consideraba que la unión de la sociedad y su participación podían contribuir a resolver problemas colectivos. Aunque sólo estaban completamente convencidos tres de cada diez

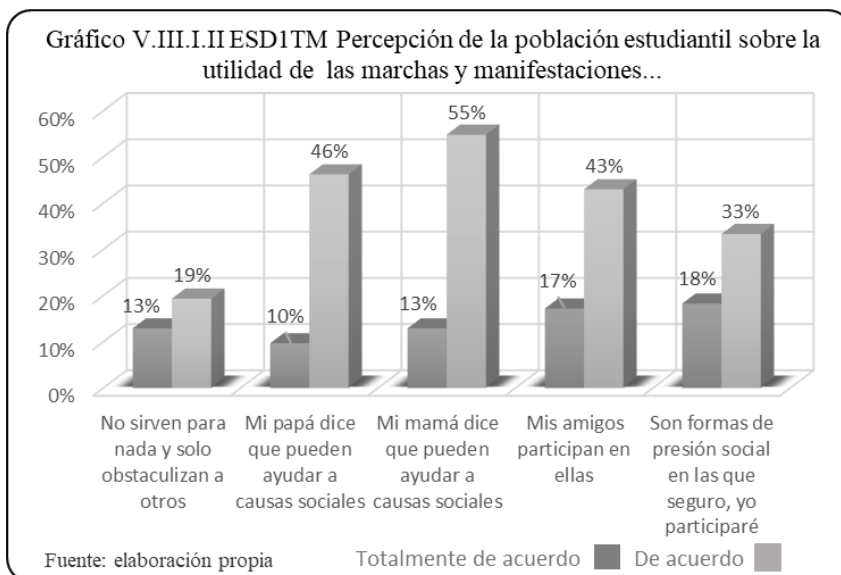


adolescentes (junto con ESD4TV compartían los menores resultados). Aparentemente los adolescentes no observaban que la participación colectiva tuviera lugar en su

entorno local. Además, cuando se preguntó sobre las acciones de los padres, una parte de los adolescentes respondió de manera ideal, con lo que esperaban de ellos, aunque tal vez en realidad no fuera así: 70% indicó que sus padres se unirían con otros para solucionar problemas colectivos, pero 37% afirmó que nadie haría nada para tratar de resolverlo (la suma de ambos reactivos excede el total: 107%).

La postura de los adolescentes parecía guardar relación con el aliento de competencias ciudadanas por parte de la institución educativa, pues a pesar de la influencia que percibían en su entorno, consideraban que la unión de la sociedad podía contribuir a resolver los problemas locales. La percepción respecto a los beneficios de la participación era distinta entre géneros: 72% de las mujeres consideraban que la unión social si contribuía a resolver problemas colectivos, pero sólo 49% de los hombres así lo creía.

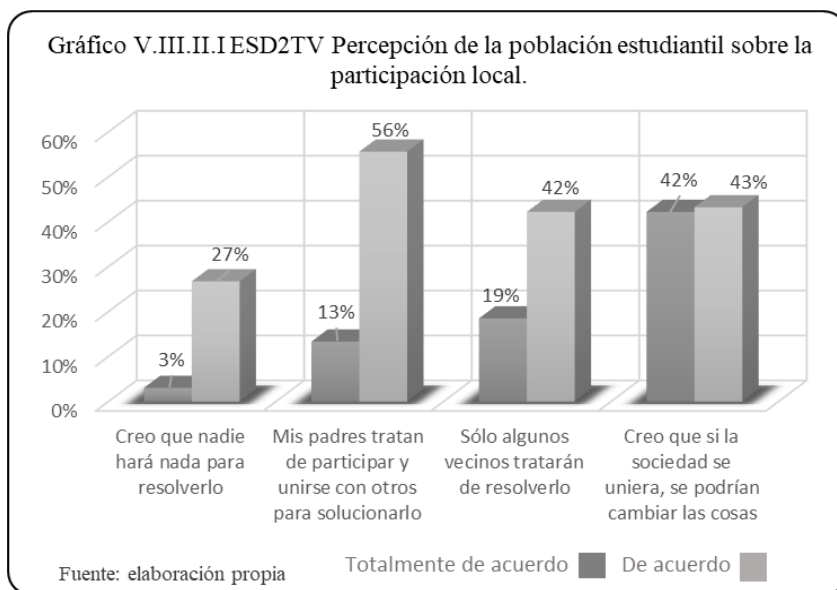
Resultó preocupante que un tercio de la población estudiantil expresara intolerancia hacia las marchas y manifestaciones. A pesar de ello, este caso tenía el menor porcentaje de población estudiantil que compartía dicha postura. De acuerdo con la percepción de los adolescentes, la madre alentaba un poco más la participación que el padre. Aunque el alumnado observaba que más



de la mitad de sus amigos participaban en marchas y manifestaciones, el conjunto de predisposiciones que emanaba de los padres y madres lograba que casi la mitad de la población estudiantil no se encontrara dispuesta a involucrarse en dichos movimientos. La influencia de los padres de familia resultaba opuesta a las competencias ciudadanas que procuraba la institución educativa, aun así, esta escuela tenía uno de los más altos porcentajes de población estudiantil dispuesta a participar en marchas y protestas.

5.3.2 Caso ESD2TV

Aparentemente las condiciones socioeconómicas de la localidad en la que se encontraba la ESD2TV influían en la disposición de padres y adolescentes para participar de manera positiva: este caso tenía una de las menores cantidades de



estudiantes que percibía que nadie haría nada para resolver un problema colectivo (junto con ESD3TM). Aunque la ESD2TV tenía un menor porcentaje de

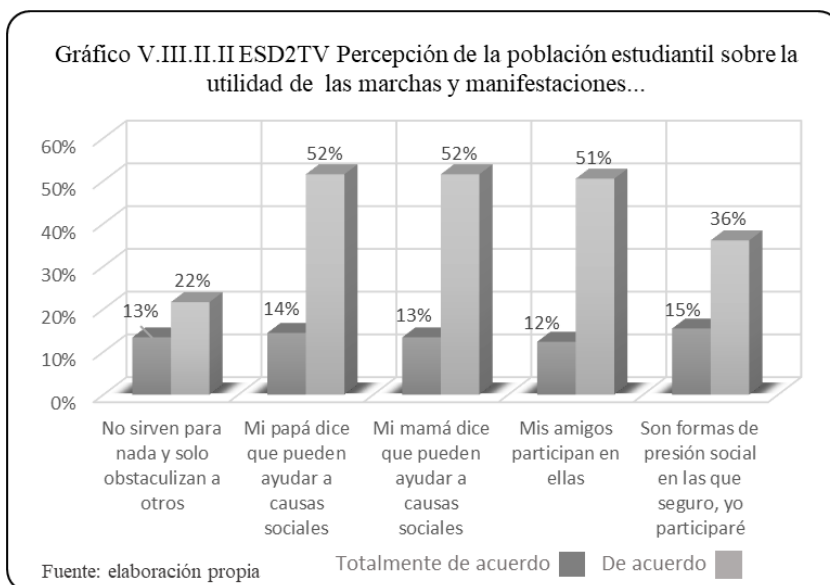
estudiantes que consideraba que sus padres si participarían (menor al de ESD1TM y ESD4TV), los resultados indican que sus respuestas fueron sinceras.³⁷⁰

Los adolescentes observaban que sus vecinos se involucraban en los problemas colectivos, pues esta escuela tenía una de las más bajas cantidades que pensaba lo contrario (sólo ESD3TM tenía una cantidad menor). La población local, de acuerdo con la percepción de los estudiantes, mostraba poca disposición para involucrarse y participar: seis de cada diez adolescentes observaban que sólo algunos vecinos participaban. En el mismo sentido, este caso tuvo una de las menores cantidades de adolescentes (junto con ESD3TV) que pensaban que la

³⁷⁰ Nadie haría nada 30% y mis padres tratarían de participar 69%, total 99%.

unión social y la participación podían contribuir a la solución de problemas colectivos, aunque sólo representaba el 15% de la población.

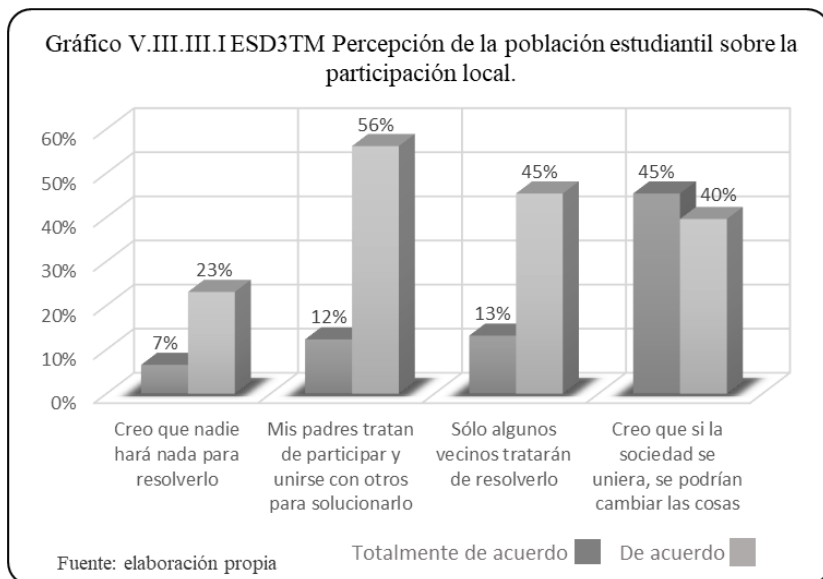
Más de un tercio del alumnado de la ESD2TV mostró intolerancia hacia las marchas y manifestaciones sociales al afirmar que “no servían de nada y sólo obstaculizaban a otros” (sólo ESD1TM obtuvo un resultado menor). Los estudiantes sentían que su madre los alentaba más a participar en este tipo de movimientos que su padre. Aunque en comparación con el resto de los casos la ESD2TV tenía más adolescentes que consideraban que su padre los alentaba a participar, así como una de las más altas cantidades que consideraba que su madre lo hacía (sólo ESD1TM obtuvo una mayor).



Los adolescentes que expresaron que sus amigos si se involucraban en marchas y manifestaciones eran más que los de otros casos (sólo ESD3TM tenía más) y ellos también expresaban encontrarse más dispuestos a participar (sólo ESD1TM tuvo un resultado similar). En suma, se percibió que, tanto la influencia social, como la institución educativa, lograban alentar la disposición para participar en los estudiantes: los resultados de la ESD2TV se ubicaban entre los más altos, aunque eran los menos convencidos del impacto de la participación.

5.3.3 Caso ESD3TM

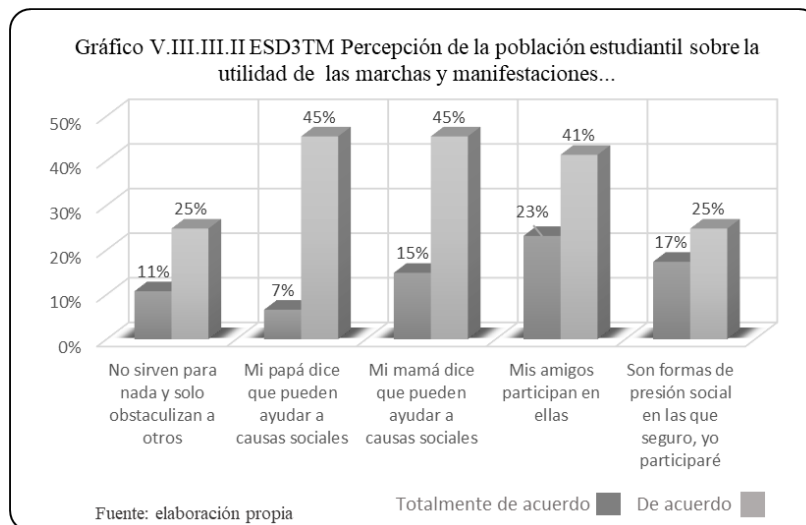
En la ESD3TM los adolescentes observaban que sus padres y vecinos si se involucraban para tratar de resolver los problemas locales. La suma de los reactivos opuestos indicó que los estudiantes respondieron con sinceridad, aunque el porcentaje que consideraba que sus padres se involucraban en



acciones colectivas era menor al de ESD1TM y ESD4TV. Sin embargo, parecía que los resultados de la participación les resultaban poco satisfactorios a los adolescentes, pues

este caso tenía la menor cantidad que creía que la unión social podía contribuir a resolver problemas colectivos (algo similar a lo que se observó en la ESD2TV). Aparentemente existía relación entre la mayor participación social en la localidad y la insatisfacción de la población estudiantil con los resultados que apreciaba (en ESD2TV y ESD3TM).

En la ESD3TM la población estudiantil mostró gran intolerancia hacia las marchas y manifestaciones (junto con ESD4TV). En el mismo sentido, fue una de las escuelas en la que los adolescentes percibían que su padre y madre creían menos que participar en este tipo de movimientos podría ayudar a causas sociales (junto con ESD4TV). En los dos casos que se encontraban en esta

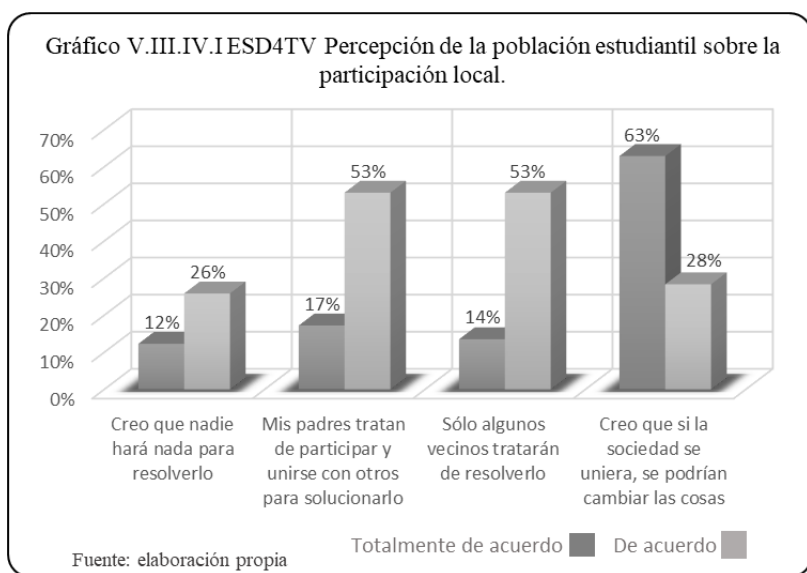


localidad se compartía una predisposición negativa hacia las marchas y protestas. La influencia de los agentes de socialización primaria predominaba en el pensamiento de la población estudiantil: la ESD3TM era la escuela en la que más alumnos afirmaron que sus amigos participaban en marchas y protestas, pero también fue en la que menos adolescentes se encontraban dispuestos a formar parte de este tipo de movimientos sociales.

5.3.4 Caso ESD4TV

Los estudiantes de este caso eran los que menos observaban que la participación colectiva tuviera lugar en su entorno: contaba con las mayores cantidades, tanto que consideraban que “nadie haría nada para resolver” un problema colectivo en su colonia, como que pensaban que “sólo algunos vecinos tratarían de resolverlo”. En este caso se observó, así como en la ESD1TM, que los alumnos indicaron que sus padres si participaban en acciones colectivas, pero al analizar

los reactivos contrarios se podía observar que sus respuestas no eran sinceras



(38% nadie hará nada y 70% mis padres si participarían). El vínculo afectivo de los adolescentes con sus padres los llevaba a responder de manera ideal, con lo que identificaban como

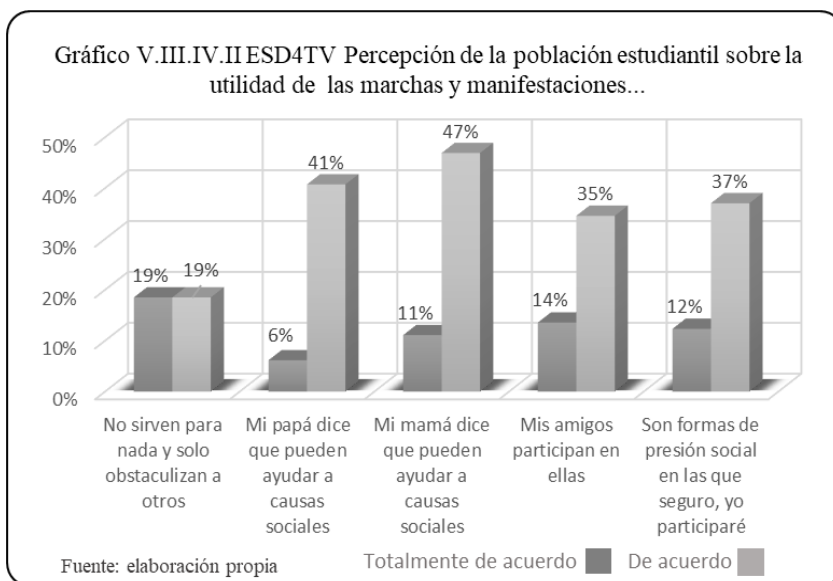
“correcto” o lo que esperaban de ellos.

La ESD4TV tenía una de las más altas cantidades de adolescentes que consideraban útil la unión y participación de la sociedad para la solución de problemas colectivos (junto con ESD1TM). Los adolescentes que observaban una menor disposición de sus padres y vecinos para participar eran los que más expresaban que la sociedad estaría mejor si las personas se unieran. Aunque el contexto social ejercía influencia negativa en torno a la participación, la escuela incidía en su pensamiento y los alentaba a considerarla una herramienta útil para la solución de problemas colectivos.

La población estudiantil de la ESD4TV mostró más intolerancia hacia las marchas y manifestaciones (junto con ESD3TM). Los adolescentes percibían que sus padres y madres los alentaban muy poco a participar en dichos movimientos sociales (el menor resultado de los casos) y que sus amigos

tampoco mostraban disposiciones favorables (el menor resultado de los casos).

La influencia social que los adolescentes percibían en sus padres y amigos incidía en su pensamiento en mayor medida que la de la institución educativa y



provocaba que la población estudiantil de la ESD4TV tuviera la menor disposición para participar (49%).

5.3.5 Observaciones generales

Poco más de un tercio de la población estudiantil consideraba que cuando había un problema en su localidad nadie haría nada para resolverlo: los hombres lo percibían más que las mujeres. Casi siete de cada diez adolescentes creían que sus padres tratarían de unirse con otros y participar para resolver los problemas de su localidad: los hombres más que las mujeres. Aunque los estudiantes percibían poca participación en sus localidades, casi nueve de cada diez creían que, si la sociedad se uniera, se podrían cambiar las cosas: los hombres estaban un poco más convencidos de la utilidad de la participación que las mujeres.

Se observó que en la ESD1TM y ESD4TV: los adolescentes percibían menor participación en su entorno local, pero estaban más convencidos de la utilidad

de la participación colectiva. Aparentemente, tanto la institución educativa a través del desarrollo de competencias ciudadanas, como el vínculo afectivo que desarrollaron con sus padres, los llevaba a desear que ellos participaran. Por el contrario, en la ESD2TV y ESD3TM, los adolescentes percibían una mayor influencia en su entorno social para participar en acciones colectivas, pero los resultados les parecían poco satisfactorios: estaban menos dispuestos a participar que los de los otros dos casos.

Poco más de un tercio de adolescentes expresaron intolerancia hacia las marchas y manifestaciones: en las localidades existía un conjunto de tipificaciones o predisposiciones que alentaba dicha postura y eran interiorizadas por una porción de la población estudiantil. La influencia de al menos una tercera parte de padres, madres y amigos atentaba contra la libertad de expresión de otros, alentaba el rechazo hacia las causas sociales ajenas y obstaculizaba la vida democrática. Los resultados por género mostraron que los hombres expresaban un rechazo superior hacia las marchas y manifestaciones que las mujeres.

Cinco de cada diez adolescentes percibían que su padre consideraba útil la participación en marchas y manifestaciones, mientras seis de cada diez percibían que su madre así lo expresaba. Se observó un fuerte rechazo, principalmente por parte de los padres, hacia la participación de sus hijos en movimientos sociales y ello obstaculizaba el aliento de actitudes participativas por parte de la institución educativa. Los resultados por género indicaban que los hombres percibían más aliento para participar, mientras las mujeres consideraban que sus amigos participaban más que los hombres: la influencia social era distinta de acuerdo con el género.

La disposición de la población estudiantil para participar en este tipo de acciones sólo se percibió en cinco de cada diez estudiantes y las mujeres estaban un poco más dispuestas a hacerlo que los hombres. La influencia de los agentes de socialización primaria y el grupo de pares era interiorizada por los adolescentes en mayor medida que la de la institución educativa. Ello ocasionaba que el conjunto de tipificaciones o predisposiciones que se gestaban durante la interacción social formara parte de la postura de la mitad de la población estudiantil, lo cual representaba un gran obstáculo para el desarrollo de una ciudadanía participativa.

5.4 Vida comunitaria

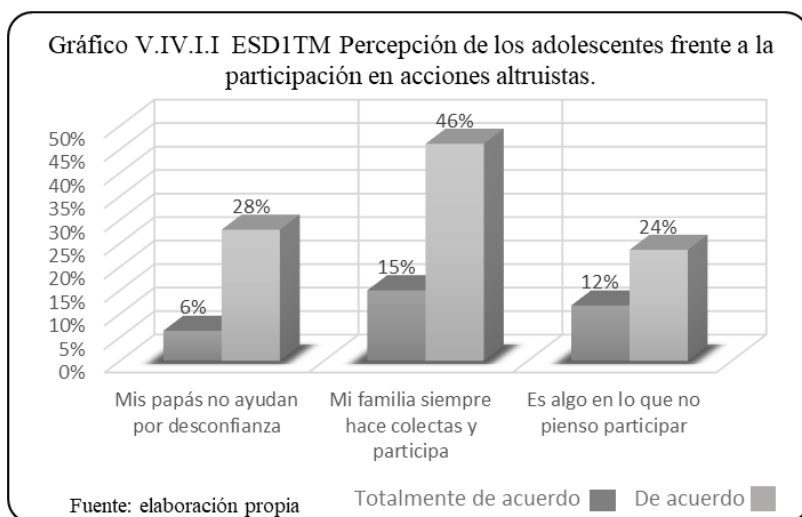
La solidaridad y la empatía son valores necesarios para desarrollar la confianza interpersonal y la unión social, la cual en gran medida contribuye al desarrollo de una vida democrática. La falta de confianza interpersonal e institucional que muestran estudios como la *Estrategia Integral de Educación Cívica para la Ciudad de México 2017-2023*, sugiere que es necesario alentar dichos valores en la sociedad mexicana. Esta dimensión aborda la postura de los adolescentes y la influencia que percibían de sus padres en torno a la participación para ayudar a otras personas: colectas, donaciones o apoyo a damnificados. También analiza la confianza en las autoridades: la policía y el gobierno, así como la confianza interpersonal que los adolescentes conferían a sus padres, vecinos, compañeros, amigos y maestros.

Se consideró que la libertad de expresión y la importancia que otros otorgaban a la opinión de los estudiantes podía constituir una variable con capacidad de

incidir en su disposición, intención o interés en participar e involucrarse en el ámbito público, por ello se cuestionó a los adolescentes sobre cuanta libertad sentían al expresarse y opinar con distintos agentes socializadores: padre, madre, amigos, maestros o en cualquier lugar.

5.4.1 Caso ESD1TM

Los estudiantes de la ESD1TM expresaron que casi siete de cada diez de sus padres y madres si participaban en acciones altruistas, mientras tres de cada diez



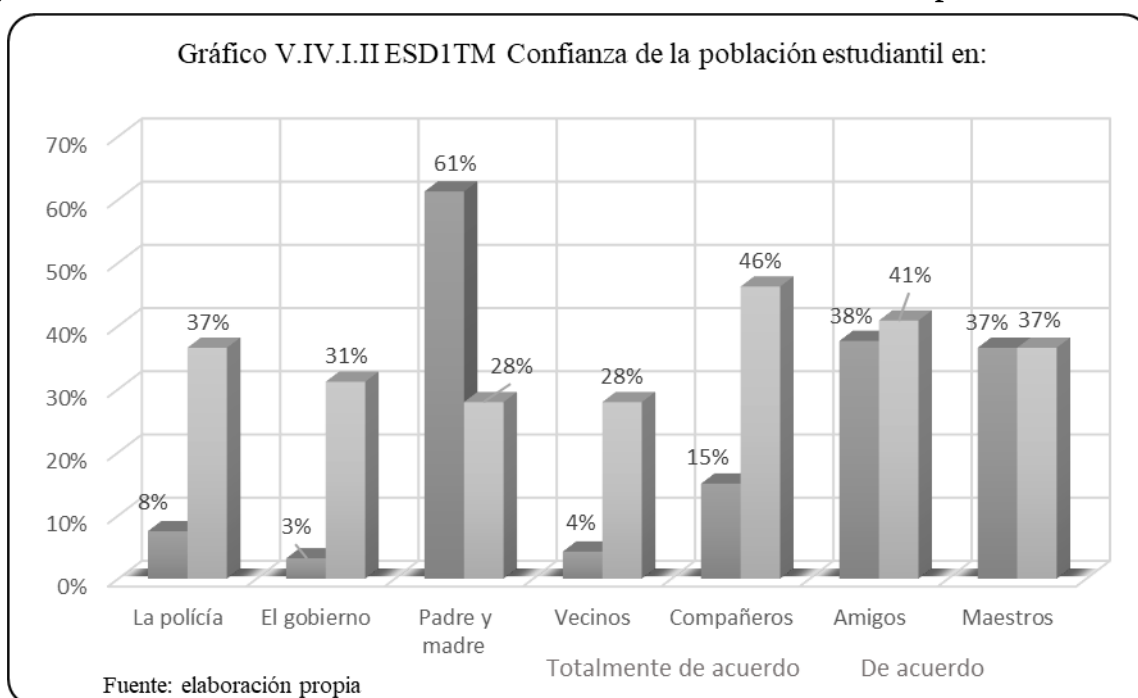
consideraban que no se involucraban por desconfianza. Además, seis de cada diez observaban que sus padres formaban parte de la organización de colectas para ayudar a

otros (el resultado más alto de todos los casos). A pesar de ello, este caso tenía el mayor porcentaje de adolescentes que identificaba desconfianza en sus padres para participar (34%). En el mismo sentido, una cantidad similar de la población estudiantil indicó que no se encontraba dispuesta a participar (35%), es decir, la influencia negativa de los agentes de socialización primaria era interiorizada por los adolescentes.

La ESD1TM fue la escuela en la que el alumnado expresó la mayor confianza en la policía, así como una de las que más confiaba en el gobierno. Parte

importante de la confianza que los adolescentes otorgaban a dichas autoridades surgía de las opiniones y actitudes que observaban en su entorno, principalmente en sus padres y amigos, pues la edad de los estudiantes (14-16 años) sugería que las posibilidades de interacción con la policía o el gobierno eran pocas o nulas. Los adolescentes de esta escuela también mostraron mucha confianza interpersonal: eran los que más confiaban en sus padres, compañeros, amigos y maestros de todos los casos, mientras que sólo ESD2TV confiaba más en los vecinos.

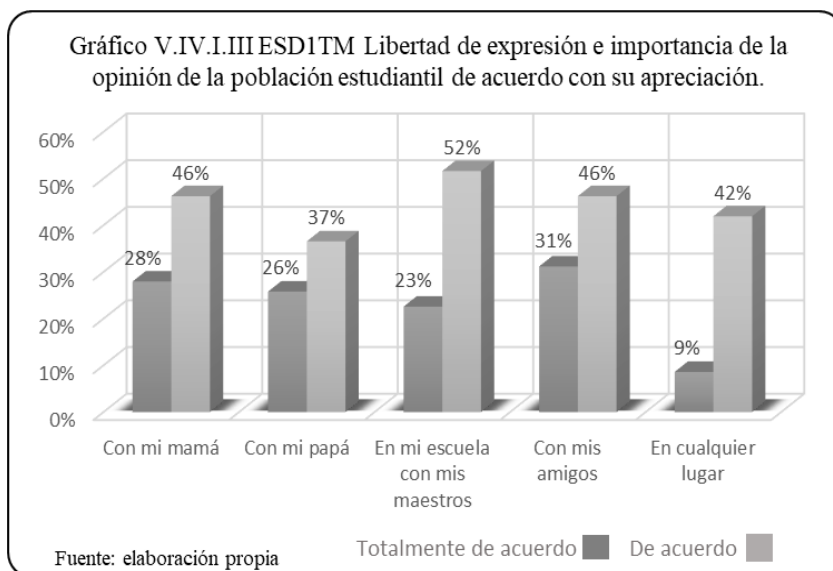
Resulta poco factible establecer alguna relación entre la confianza interpersonal y hacia las autoridades con la calidad de vida de la localidad, pues en el resto



de los casos dicha relación era inexistente. Por ello, como se mencionó antes, se consideró que dichos niveles de confianza guardaban relación principalmente con el conjunto de opiniones, ideas o tipificaciones que los adolescentes percibían al interactuar con los agentes socializadores, las cuales aparentemente eran interiorizadas por ellos.

Los adolescentes de esta escuela sentían más libertad de expresión con sus amigos que con sus padres y maestros. Aunque el padre representaba una figura de autoridad que otorgaba menor libertad de expresión en comparación con la madre, los adolescentes de este caso se encontraban entre los que más percibían libertad de expresión con su padre. Por el contrario, apreciaban que sus madres les otorgaban menos libertad de expresión que las de otros casos.

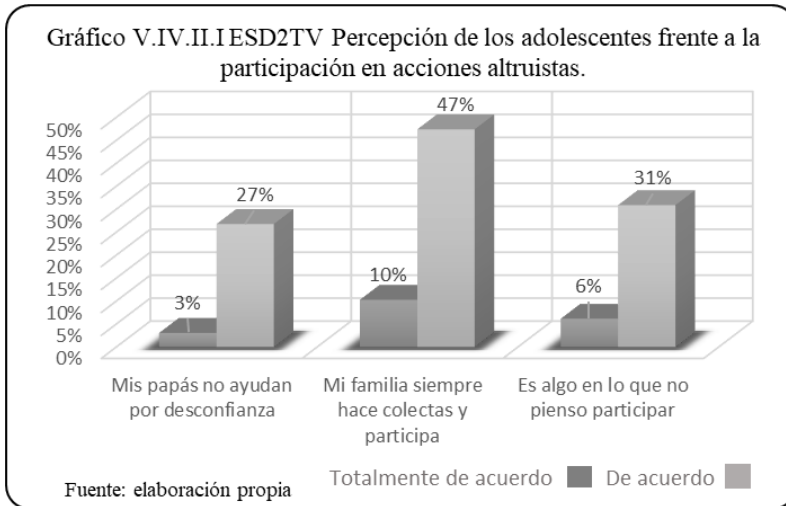
El alumnado de esta escuela expresó percibía la mayor libertad de expresión con sus maestros de todos los casos y también sentían que su opinión era tomada en cuenta (20% por encima del promedio). Dicha percepción contribuía a que la escuela tuviera un mejor desempeño académico, pues la libertad que brindaban los maestros era equiparable incluso con la que los adolescentes sentían con su madre.



La confianza y libertad que otorgaban los agentes de socialización primaria, así como los maestros y amigos, contribuía a que los adolescentes desarrollaran más seguridad para expresarse en cualquier lugar (la mayor cantidad 15% por encima del promedio). Ello parece evidenciar cómo la influencia que los adolescentes percibían durante la interacción social lograba incidir en su pensamiento y transformar su postura frente a la realidad.

5.4.2 Caso ESD2TV

Los estudiantes de la ESD2TV observaban que sus padres contribuían menos que los de otros casos en colectas, apoyo a damnificados o donaciones por desconfianza (sólo ESD3TM tenía un resultado menor) y se involucraban poco

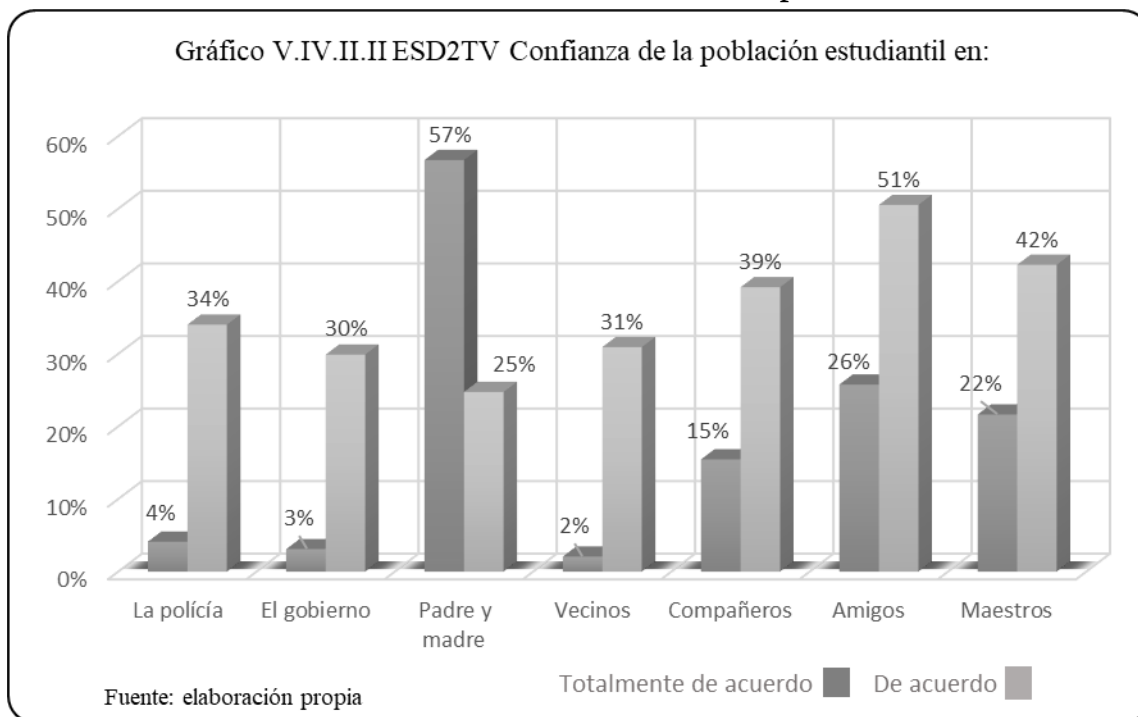


o nada en la organización de este tipo de acciones. El conjunto de tipificaciones y predisposiciones que los adolescentes percibían en su entorno local y a

través de la interacción cotidiana, lograban incidir en su pensamiento y provocaban que fuera el caso con la menor disposición para participar acciones altruistas.

La influencia que emanaba de los agentes socializadores mostraba cierta percepción de la realidad a los adolescentes y lograba que ellos interiorizaran y reprodujeran cierta predisposición respecto a “ayudar a otros”. Es necesario considerar que la postura alentada por los padres y madres podía encontrar cierta justificación en las carencias socioeconómicas que ellos experimentaban: la ESD2TV tenía la más baja calidad de vida.

El alumnado de la ESD2TV expresó mayor confianza en la policía que el de ESD3TM y ESD4TV. Las características de la localidad sugerían que había más probabilidades de que los adolescentes tuvieran algún tipo de experiencia cercana con la policía: aparentemente dicha interacción y las acciones que observaban por parte de la autoridad conducían a que la confianza se incrementara. Por otro lado, sólo un tercio de la población confiaba en el



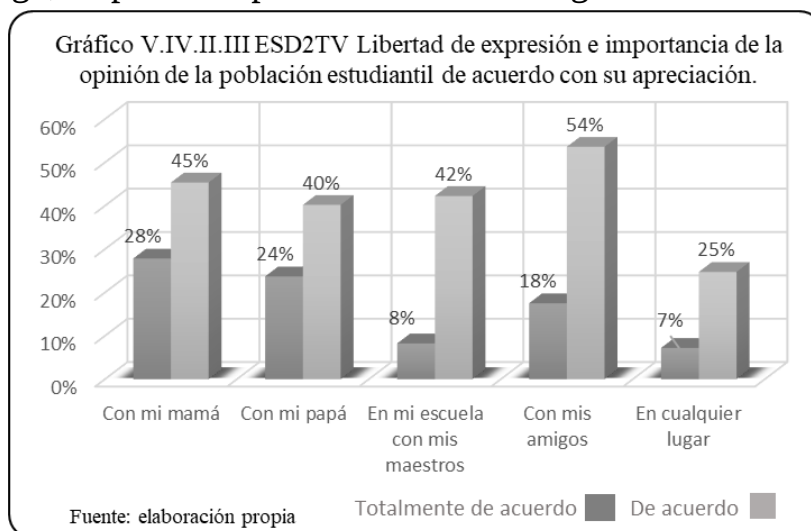
gobierno: uno de los más bajos resultados (ESD3TM tuvo el menor). Dicho resultado se atribuye principalmente a la influencia social, pues el contacto de los adolescentes con el gobierno o alguna de las instituciones que lo representan parecía poco probable: el conjunto de expresiones o tipificaciones que los adolescentes escuchaban de sus padres demeritaba la confianza y procuraba cierto posicionamiento.

La desconfianza interpersonal que expresaban los adolescentes afectaba también a los padres y madres, lo cual podría explicarse parcialmente porque en la localidad tenían lugar distintos tipos de violencia, incluyendo la violencia

en el hogar (dos de cada diez confiaban poco o nada en sus padres). La confianza en los maestros era menor a la que expresó el alumnado de la ESD1TM (64%), pero más de la que se observó en ESD3TM y ESD4TV: los maestros de la ESD2TV si alentaban la confianza en los estudiantes. El grupo de pares era el agente socializador, después de los padres, en el que los adolescentes confiaban más, pero la ESD2TV tenía uno de los niveles más bajos (sólo ESD4TV tenía un resultado inferior). Cabe resaltar que la población de este caso fue la única que expresó mayor confianza en los vecinos.

Con la madre los adolescentes percibían mayor libertad de expresión y consideraban que su opinión se tomaba en cuenta. Aunque el padre representaba una figura un poco más autoritaria y menos comprensiva, el alumnado de la ESD2TV expresó que sentía más libertad con su padre que el del resto de los casos (64%). Sin embargo, el padre se percibía como una figura mucho más

autoritaria que el grupo de pares. Es necesario considerar que los estudiantes de esta escuela expresaron la menor confianza en sus amigos de todos los

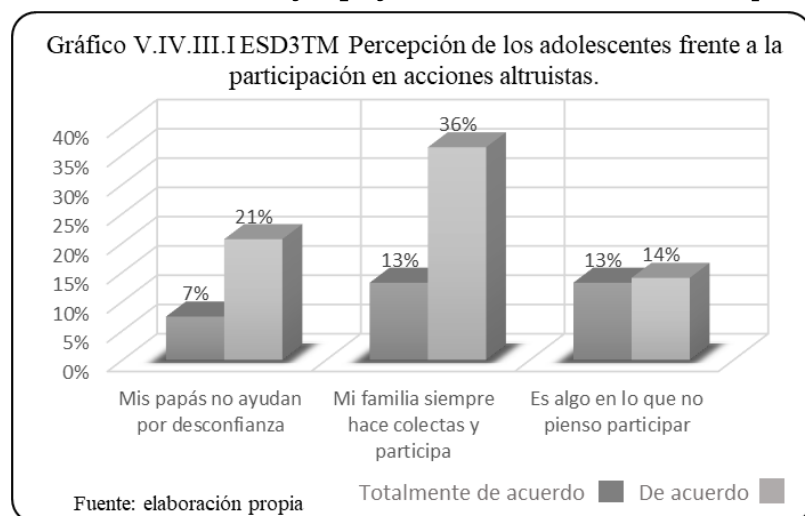


casos. Sólo cinco de cada diez alumnos confiaban en sus maestros: ello representaba un gran obstáculo para la interiorización de competencias ciudadanas, pues si los adolescentes no confiaban en sus maestros, tampoco en los conocimientos que trataban de alentar (menor resultado de todos los casos).

Por último, menos de un tercio de la población estudiantil sentía la libertad de expresarse y que su opinión sería considerada en cualquier lugar. Es decir, la confianza interpersonal y la libertad de expresión que los adolescentes experimentaban con los agentes socializadores mermaba su intención y seguridad para expresarse libremente y participar, lo cual constituía un impedimento fáctico para alentar una ciudadanía activa.

5.4.3 Caso ESD3TM

Los adolescentes de esta escuela percibían que sus padres ayudaban a otros a través de colectas y apoyo a damnificados más que los de todos los casos. A

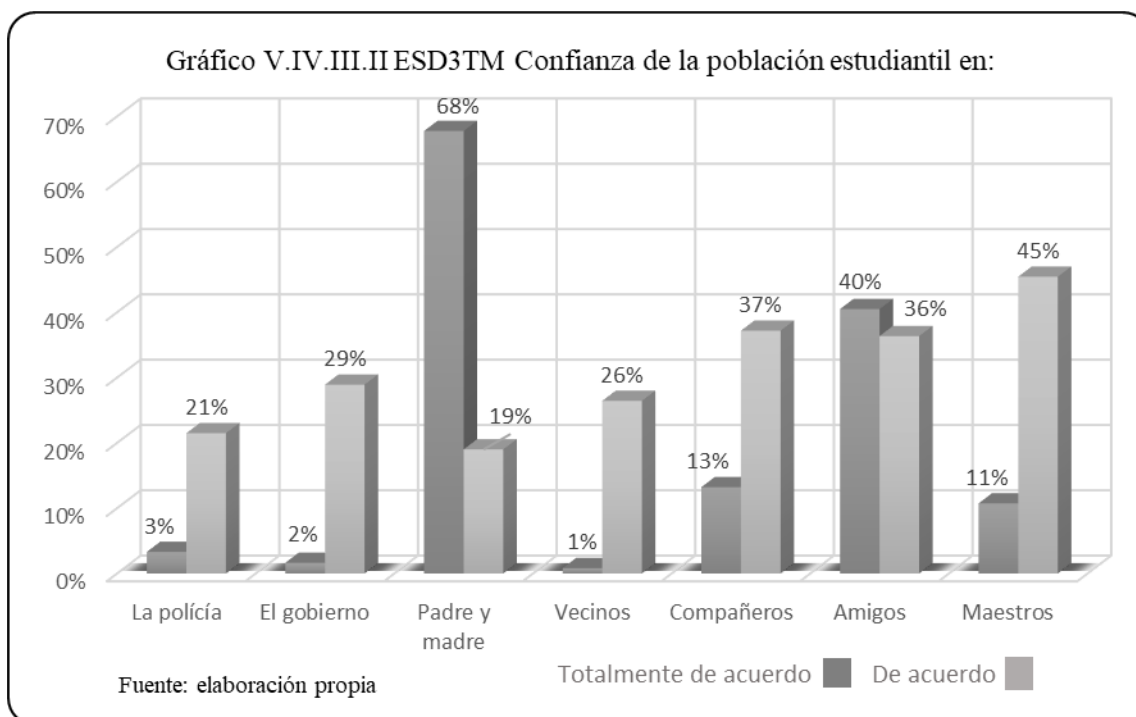


pesar de ello, sólo la mitad afirmó que sus padres participaban en la organización de este tipo de acciones (el menor resultado de todos los casos). Las acciones de los padres

inflúan en el pensamiento de los adolescentes y junto con las competencias que alentaba la institución educativa lograban que la ESD3TM tuviera la mayor cantidad de estudiantes dispuestos a participar u organizar acciones altruistas: la combinación de ambas influencias lograba un resultado positivo.

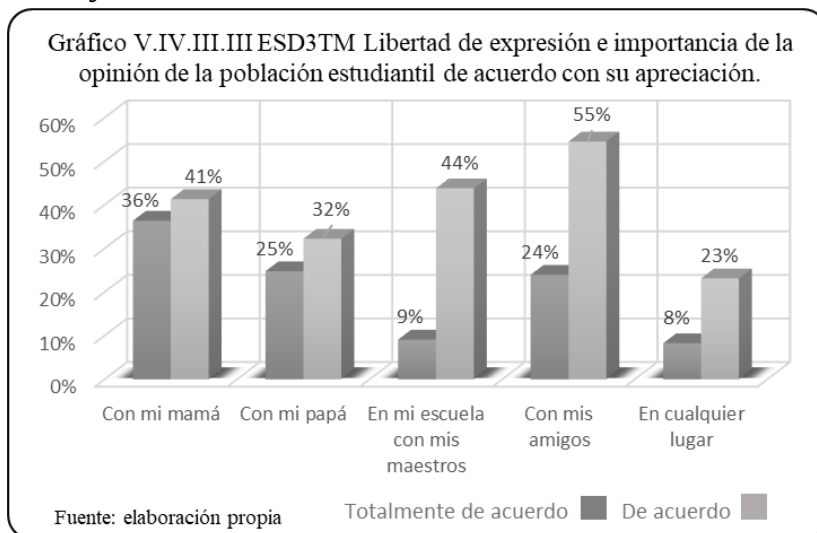
La población estudiantil de la ESD3TM era la que menos confiaba en la policía y el gobierno. La seguridad de la que gozaba la localidad, así como la edad de los estudiantes, sugerían que eran pocas las probabilidades de que el alumnado

tuviera alguna experiencia empírica con la policía o el gobierno. Por ello, se la baja confianza otorgada a dichas autoridades se originaba principalmente a través de la influencia social y el conjunto de tipificaciones o predisposiciones que se compartían, tanto entre la familia, como en el grupo de pares.



Los adolescentes de la ESD3TM confiaban más en sus padres que los de ESD2TV, pero menos que los de ESD1TM: aparentemente la confianza en los padres parecía tener alguna relación con la calidad de vida de las localidades. De manera similar, los adolescentes confiaban más en sus amigos que los de ESD2TV, así como en sus maestros, pero menos que los de ESD1TM. Aunque los niveles de confianza interpersonal que expresaban respecto a las personas que no formaban parte de sus subgrupos sociales mostraban un resultado distinto. La confianza que concedían a otras personas parecía guardar relación con el conjunto de predisposiciones o tipificaciones que se gestaban dentro del contexto social: confiaban menos que los de otros casos en los compañeros y los vecinos (junto con ESD4TV).

La ESD3TM tenía una gran cantidad de población estudiantil que percibía que su madre tomaba en cuenta su opinión y alentaba su libertad de expresión. Por el contrario, sentían que su padre actuaba de forma mucho menos considerada o más represora: ESD3TM y ESD4TV obtuvieron los resultados más altos respecto a la madre y los más bajos sobre el padre. La tendencia que se observó indica que entre los adolescentes existía cierta tipificación o postura intersubjetiva



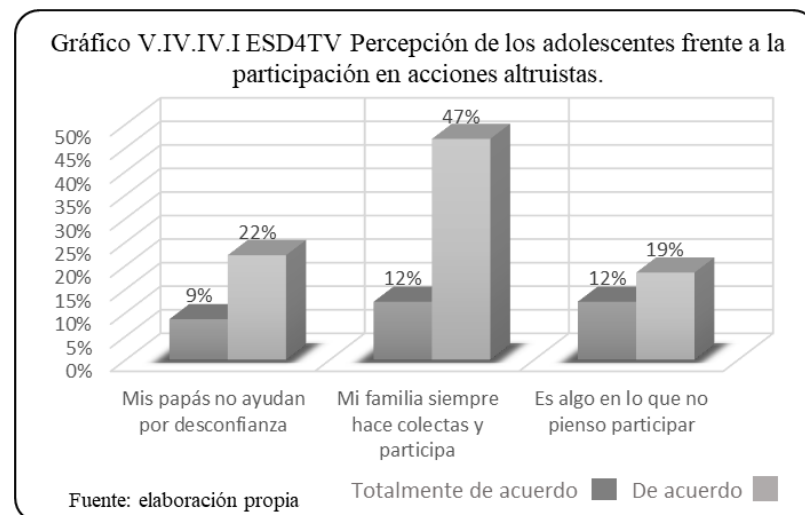
respecto a los padres. Los datos recabados indican que en la localidad existían muchas familias homoparentales (sólo madre), lo cual contribuyó a comprender la postura de los adolescentes frente a la figura paterna.

Por último, el alumnado de la ESD3TM fue el que expresó la menor seguridad para expresarse libremente y/o sentir que su opinión era importante en cualquier lugar. Aparentemente la confianza que alentaba la figura materna era insuficiente para que los adolescentes desarrollaran mayor seguridad para expresarse en su entorno y la institución educativa lograba alentar muy poco las competencias relacionadas con la confianza, valoración y participación

5.4.4 Caso ESD4TV

La población estudiantil apreciaba que sus padres ayudaban menos que los de ESD3TM y ESD2TV en colectas, apoyo a damnificados o donaciones por desconfianza. Pero el menor apoyo no significaba que existiera una fuerte predisposición o negación por parte de los padres, pues siete de cada diez observaban que si contribuían. Las características del contexto extraescolar parecían guardar relación con la participación de las familias en acciones altruistas: la percepción del alumnado de ESD3TM y ESD4TV eran sumamente cercanas (misma escuela diferente turno).

En el mismo sentido, los adolescentes percibían que sus familias participaban



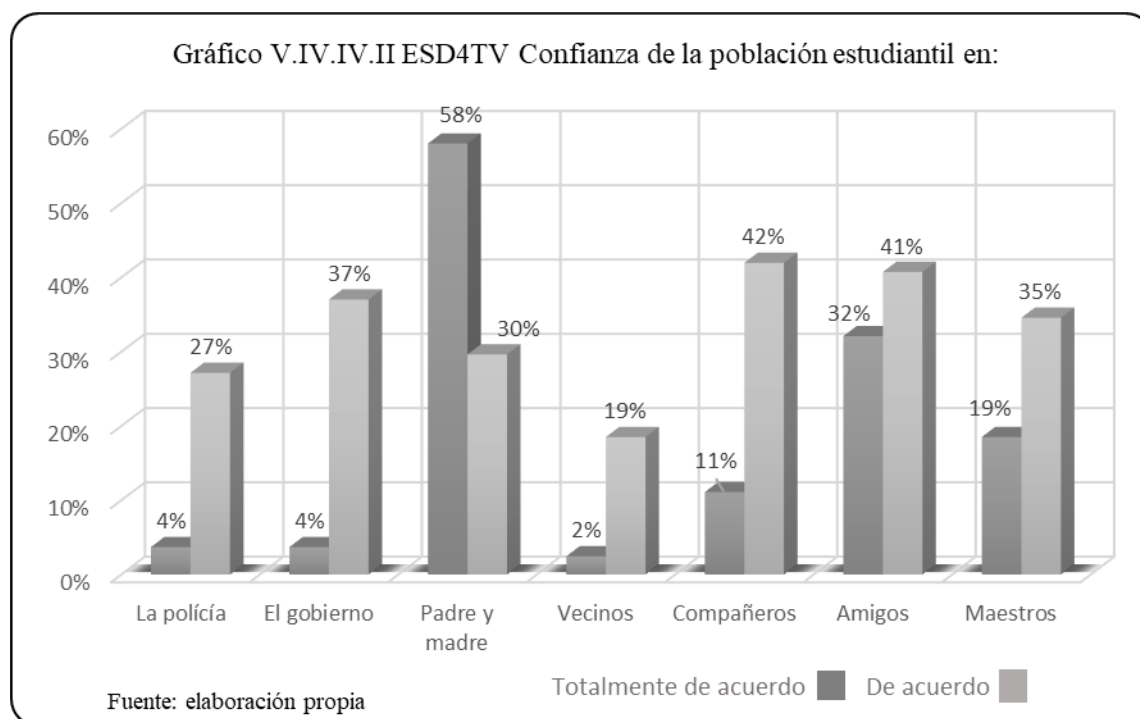
un poco más en la organización de diversas formas para ayudar a otros (sólo ESD1TM tenía un resultado superior). La población estudiantil expresaba mayor

disposición para participar en acciones altruistas y junto con ESD4TV mostraban las cantidades más altas. En el contexto social de la localidad se compartía cierta percepción de empatía y solidaridad para ayudar a otras personas.

Pero en la localidad en la que se encontraba la ESD4TV y la ESD3TM existía cierta predisposición o tipificación negativa respecto a la policía. El alumnado de ambos casos era el que menos le otorgaba confianza: al parecer, tanto entre

los padres, madres o amigos, se gestaba y compartía cierta percepción que era interiorizada por los adolescentes: ellos construían su postura personal a través de la influencia que les rodeaba, incluso sin que muchos de ellos tuvieran alguna experiencia personal que la respaldara.

Por el contrario, en esta escuela se observó que la percepción de los adolescentes respecto al gobierno era la más favorable entre los casos, aunque sólo cuatro de cada diez afirmaron confiar en él. La percepción de los adolescentes sobre el gobierno no guardaba relación con la calidad de vida, sino con el tipo de influencia que les rodeaba: en la misma localidad fue posible observar los polos



opuestos respecto a la confianza en el gobierno: mientras el alumnado de la ESD3TM tenía el menor resultado (31%), el de la ESD4TV tenía el mayor (41%). Por un lado, se observó que existían predisposiciones o tipificaciones que se compartían en la localidad (policía), mientras por otro, las diferencias de pensamiento evidenciaron que en el mismo contexto la influencia de los agentes socializadores podía ser distinta al analizar sólo un turno escolar diferente.

La confianza que los adolescentes concedían a sus padres era superior a la que expresaron los estudiantes de ESD2TV, un poco menor a la que expresaron los estudiantes de ESD1TM y muy similar a la que se observó en la ESD3TM. Es decir, aparentemente existía alguna

Tabla IV.IV.IV.I Relación entre la confianza que los adolescentes otorgaban a sus padres y la calidad de vida			
Caso	Orden de confianza	Porcentaje que confiaba en sus padres	Grado de marginación
ESD1TM	1	89.0%	Medio
ESD4TV	2	88.0%	Alto
ESD3TM	3	87.0%	Alto
ESD2TV	4	81.0%	Muy Alto

Fuente: elaboración propia

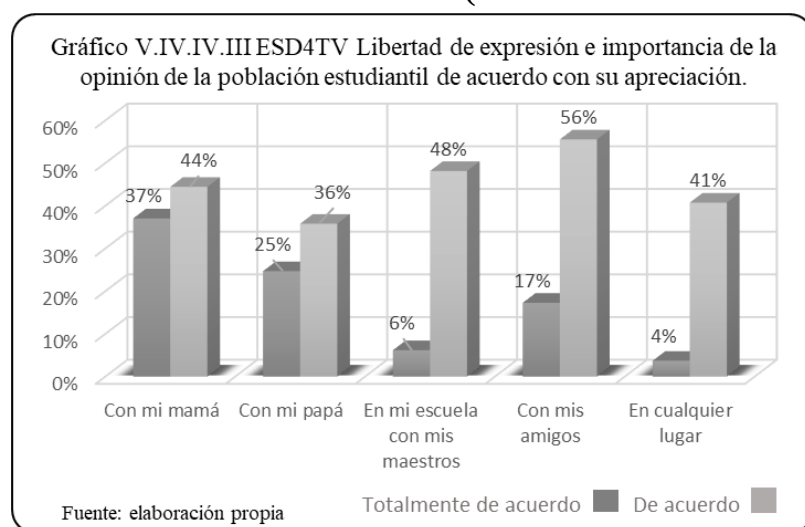
relación entre la calidad de vida y las características de la localidad, con la confianza que los adolescentes concedían a sus padres.

En la localidad fue posible percibir que el alumnado compartía cierta predisposición o tipificación ocasionada por la influencia social que tenía lugar en el contexto extraescolar, en la cual se incrementaba la desconfianza hacia las personas que no formaban parte de los subgrupos de convivencia cotidiana de los alumnos: los resultados de la ESD3TM y ESD4TV eran más bajos respecto a la confianza en los vecinos, compañeros y maestros. La diferencia entre ambos se originaba sólo en la percepción sobre los amigos: la población de la ESD4TV era la que confiaba menos en ellos de todos los casos.

En la ESD4TV (así como en la ESD3TM) se observaron las más altas cantidades de estudiantes que sentían libertad de expresión con su madre y que su opinión era considerada, mientras que la figura paterna les concedía la menor (ambos casos tenían los menores resultados respecto al padre). En la localidad se compartía socialmente cierta predisposición hacia la figura paterna, la cual era interiorizada por el alumnado. Dicha postura podía explicarse parcialmente porque, de acuerdo con la información que se recabó, una parte importante de

la población estudiantil pertenecía a familias homoparentales, lo cual contribuía a la mayor interacción cotidiana con la madre y la menor convivencia con el padre, pero en general, en todos los casos el padre era percibido como una figura mucho más autoritaria.

Poco más de la mitad de los estudiantes consideraban que podían expresarse libremente con sus maestros (ESD3TM tuvo un resultado similar), mientras



siete de cada diez creían que si podían hacerlo con sus amigos. La libertad y seguridad que alentaba la madre en los adolescentes parecía incidir en su pensamiento, pues la

ESD4TV tenía una de las mayores cantidades que consideraba que podía expresarse libremente y que su opinión sería considerada en cualquier lugar (sólo ESD1TM tenía un resultado superior). Sin embargo, se apreció un fuerte impedimento para que los adolescentes consideraran involucrarse en el ámbito público, pues el resultado abarcó solo a cuatro de cada diez.

5.4.5 Observaciones generales

Poco menos de una tercera parte de la población estudiantil consideraba que sus padres no contribuían en acciones altruistas por desconfianza. En el caso con la más alta calidad de vida (ESD1TM) se observaba la mayor desconfianza, pero

en los otros tres casos se podía percibir que la postura frente a la participación en acciones altruistas provenía principalmente de la influencia social y no de la calidad de vida. La población estudiantil se mostraba aún menos dispuesta a participar que sus padres: la influencia de la escuela no lograba alentar un cambio favorable en su pensamiento y los padres y madres obstaculizaban dicha tarea. Los resultados por género indicaban que los hombres percibían más desconfianza en sus padres que las mujeres y que los hombres tenían menor disposición para ayudar a otros. Ello sugiere que la influencia social se interiorizaba de manera diferente entre hombres y mujeres o incluso, que dicha influencia era distinta de acuerdo con el género.

El alumnado que confiaba en la policía y el gobierno representaba poco más de un tercio del total. Los resultados por género eran sumamente cercanos, la diferencia entre ambos era de 0.5%: la influencia o la percepción sobre el desempeño de dichas

autoridades era interiorizada en la misma medida por hombres y mujeres. Como se mencionó antes, la confianza en

Tabla IV.IV.V.I Relación entre la confianza que los adolescentes otorgaban a la policía y calidad de vida			
Caso	Orden de confianza	Porcentaje que confiaba en la policía	Grado de marginación
ESD1TM	1	44.0%	Medio
ESD2TV	2	38.0%	Muy Alto
ESD3TM	4	25.0%	Alto
ESD4TV	3	31.0%	Alto

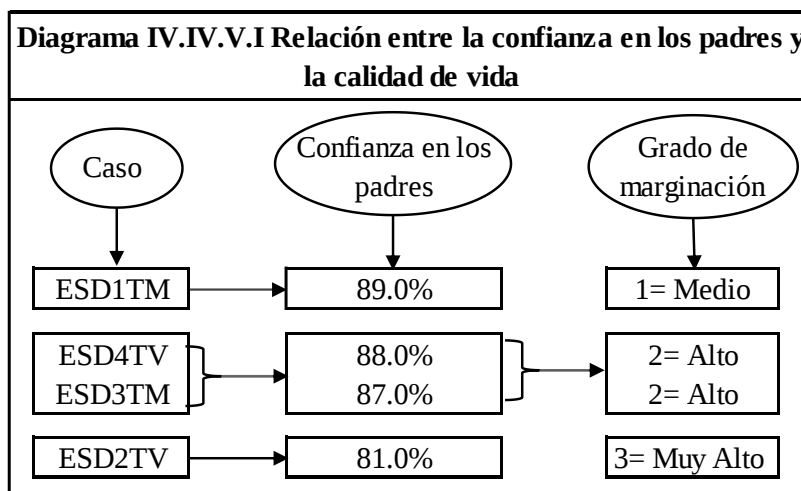
Fuente: elaboración propia

dichas autoridades guardaba estrecha relación con la influencia social y el conjunto de tipificaciones o predisposiciones que se compartían y alentaban en la familia y/o el grupo de pares. La población estudiantil de las dos escuelas con mayores niveles de inseguridad (ESD1TM y ESD2TV) confiaba más en la policía, mientras la población que gozaba de más seguridad otorgaba la menor confianza (ESD3TM y ESD4TV).

Es posible considerar que en las localidades con mayor inseguridad el contacto de los habitantes con la policía era más probable y la confianza que expresaban los estudiantes guardaba relación con su experiencia empírica. Por el contrario, en las escuelas con menor inseguridad el contacto podía ser poco frecuente y ocasionaba que las percepciones sobre dicha autoridad tuvieran un origen social, resultado de la interiorización de tipificaciones y predisposiciones que se alentaban o legitimaban durante la interacción cotidiana. En suma, cobra relevancia cuestionar si el conjunto de opiniones y actitudes de la población toma cierta distancia de la realidad o si su postura se construye a partir de la experiencia empírica. Los resultados indican que existía interrelación entre ambas, tanto se construía una representación subjetiva de la autoridad con base en la influencia social, como también se modificaban las percepciones a partir de la experiencia empírica.

La confianza en los padres mostró cierta relación con la calidad de vida de las localidades: existían tipificaciones intersubjetivas que se compartían y legitimaban dentro del

grupo de pares. Los adolescentes que estudiaban en el contexto con mayores problemáticas sociales confiaban menos en sus padres, por el



Fuente: elaboración propia

contrario, en el contexto con menores carencias se incrementaba la confianza.

La madre era el agente socializador con el que los adolescentes percibían mayor libertad de expresión y sentían que su opinión se tomaba en cuenta. Por el

contrario, el padre representaba una figura mucho más autoritaria. Los adolescentes consideraban que podían expresarse de forma más libre incluso con sus amigos que con su padre. Los resultados mostraron que es necesario alentar la libertad de expresión y participación desde los diversos agentes socializadores, así como desde la escuela: en la ESD1TM se observó que los estudiantes percibían libertad de expresión con todos los agentes y tenían más seguridad para expresarse en cualquier lugar.

En general, los estudiantes consideraban que fuera de su ambiente familiar y escolar gozaban de poca libertad de expresión: sólo cuatro de cada diez creían que podían expresarse libremente en cualquier lugar y por una diferencia mínima, las mujeres percibían más libertad que los hombres. La baja confianza para expresarse libremente en cualquier lugar, así como la impresión de que sus ideas u opiniones no serían consideradas por los demás, constituía un impedimento para que desearan involucrarse y participar en el ámbito público.

5.5 Respeto y valoración de la diversidad

A partir de 2021 se intensificó la migración desde Sudamérica y sus efectos en México se hicieron visibles para la población principalmente a través de las diversas “caravanas migrantes”. En la sociedad mexicana se han gestado distintas posturas frente a la situación de los migrantes que atraviesan el país o se establecen en él. La influencia social que los adolescentes percibían de sus padres, grupos de pares e instituciones educativas sobre la discriminación o empatía hacia los migrantes podían incidir en su pensamiento de maneras

distintas, por ello esta dimensión analiza las predisposiciones o tipificaciones sociales que de la población estudiantil hacia los migrantes.

La falta de oportunidades laborales y de acceso a los recursos por la discriminación o inequidad con motivos de género, preferencia sexual o pertenencia a un grupo étnico es otro de los problemas que aquejaban a la sociedad mexicana. En materia política y legal la equidad de género ha logrado producir cambios importantes (como el principio de paridad en las candidaturas, por ejemplo). Sin embargo, es posible concebir que mientras socialmente se alienten predisposiciones, tipificaciones o posturas de intolerancia y rechazo, los cambios institucionales y el aliento de competencias por parte de la institución educativa resultarán insuficientes. Por ello, esta dimensión trata de obtener una aproximación respecto a la influencia que los adolescentes percibían en su vida cotidiana y su postura personal en torno al respeto y tolerancia de la diversidad, la equidad de género y la igualdad de oportunidades.

5.5.1 Caso ESD1TM

La población estudiantil de la ESD1TM fue una de las que expresó más

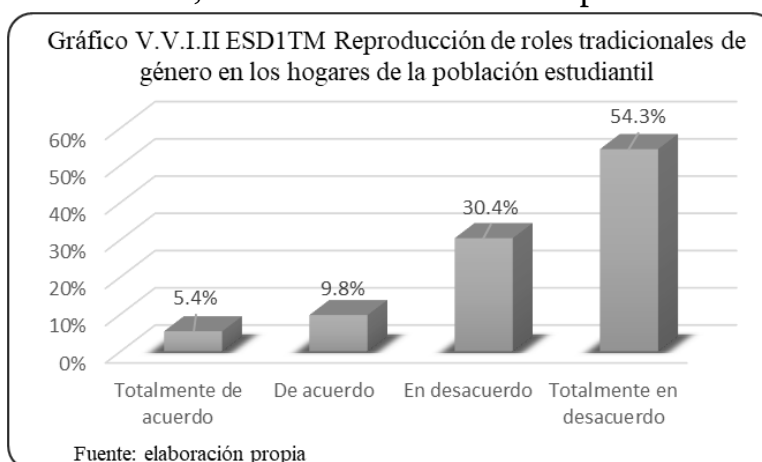


intolerancia hacia los migrantes (sólo ESD3TM tuvo un resultado mayor). En México se experimenta un flujo migratorio constante, principalmente desde Sudamérica hacia

Norteamérica. El rechazo y la discriminación de los migrantes es una de las

cuestiones políticas que han ocasionado fuertes discusiones en el mundo actual e incluso han constituido parte de las campañas de partidos políticos radicales (por ejemplo, en Estados Unidos con personajes como Donald Trump). El aliento o la legitimidad de actitudes de discriminación y rechazo desde los hogares es uno de los problemas que persisten en la sociedad mexicana. Mientras la escuela procura que los adolescentes desarrollen valores que contribuyan al respeto de la diversidad, algunos padres y madres ejercen influencias que obstaculizan la empatía y la tolerancia. En este caso se percibió que más de un tercio de la población estudiantil compartía tipificaciones o predisposiciones negativas hacia los migrantes, las cuales necesariamente encontraban cabida y legitimidad en su interacción cotidiana, ya sea en sus hogares o en su grupo de pares.

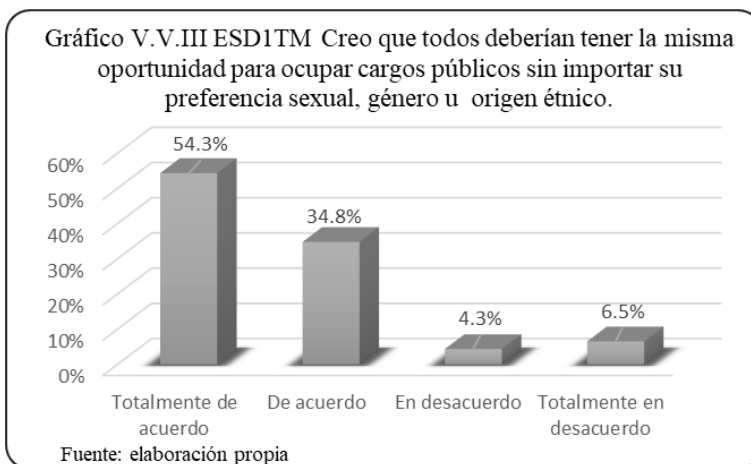
La escuela trata de alentar en los estudiantes la equidad de género al explicar que todos tenemos los mismos derechos, merecemos el mismo respeto en todos los aspectos de la vida cotidiana y tener acceso indiferenciado a oportunidades educativas y laborales. La ESD1TM tenía la mayor cantidad de adolescentes que



percibía que en sus hogares la división de labores era equitativa sin importar el género, al menos respecto a cuestiones como trabajar, lavar trastes, cocinar o cuidar de los hijos. Los estudiantes que reconocieron que en su hogar aún se dividían las labores domésticas con base en el género sólo representaban 15.2%. Aun así, la reproducción de roles tradicionales desde la familia constituía un

obstáculo para que los estudiantes interiorizaran las competencias que alentaba la institución educativa en torno a la equidad de género (en este caso en una proporción menor).

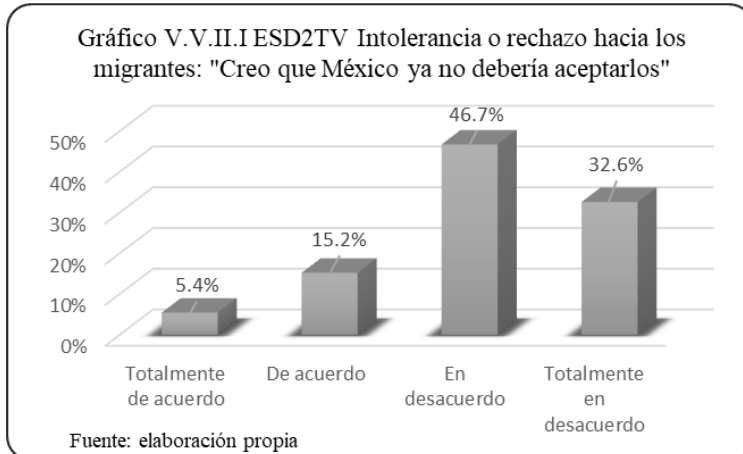
La población estudiantil de la ESD1TM expresó el menor rechazo hacia las personas sin importar su etnia, género o preferencia sexual: nueve de cada diez estudiantes estaban de acuerdo con la igualdad de capacidades y acceso a oportunidades.



Pero como se mencionó antes, la misma población fue la que expresó gran rechazo hacia las personas de distinta nacionalidad. Aunque la influencia social negativa en torno a la equidad de género y la igualdad era poca, ciertos subgrupos sociales con los que interactuaban los adolescentes promovían y legitimaban un conjunto de tipificaciones y/o predisposiciones negativas hacia los migrantes.

5.5.2 Caso ESD2TV

La población estudiantil de la ESD2TV expresó la mayor tolerancia hacia las personas de distinta nacionalidad: ocho de cada diez adolescentes discrepaban

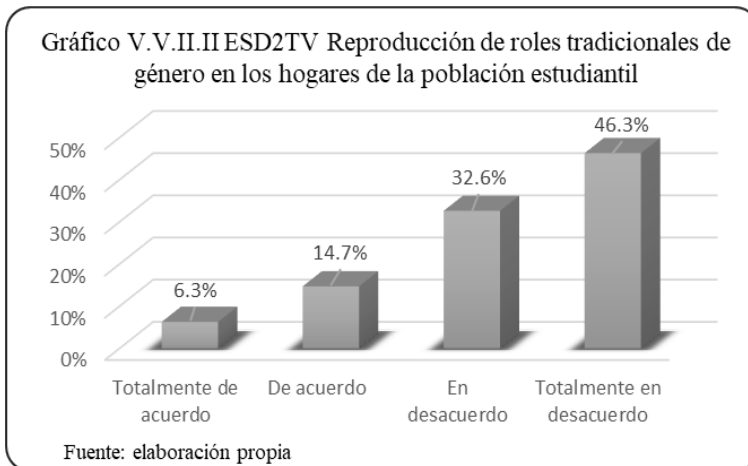


con el enunciado: “creo que México no debería aceptar más migrantes”. Aunque la escuela alentaba el respeto, la tolerancia y la valoración de la diversidad, el resultado

aparentemente guardaba relación con la interacción cotidiana y las condiciones socioeconómicas de la localidad.

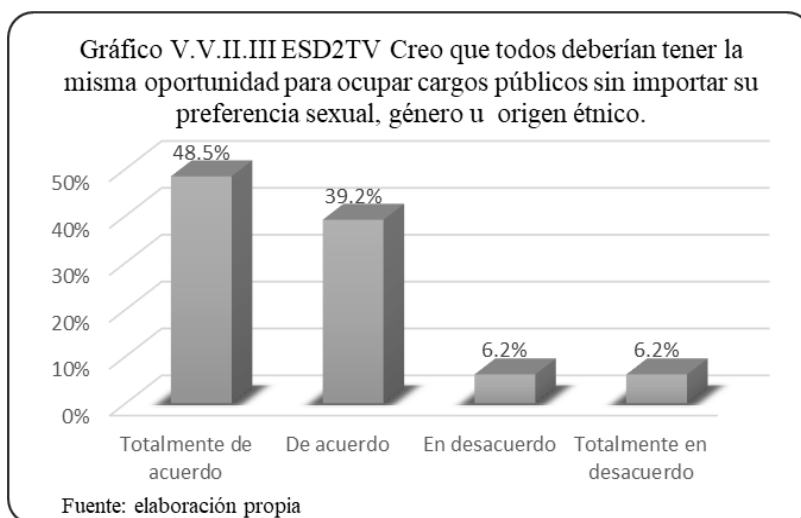
El contexto extraescolar y la calidad de vida parecían incrementar la interacción con otros, con quienes se compartían ciertas carencias socioeconómicas y provocaba que los adolescentes se tornaran más solidarios y empáticos. A pesar de obtener el mejor resultado, el problema persistía en dos de cada diez adolescentes que expresaban rechazo e intolerancia, ante lo cual necesariamente existía una base social que compartía, alentaba y legitimaba dicha postura.

La ESD2TV tenía la más alta cantidad de adolescentes totalmente convencidos de que las labores del hogar se dividían de acuerdo con el género de las personas. Durante la socialización primaria las personas son inducidas al mundo subjetivo que les presentan sus padres y aunque este submundo es sólo uno de los tantos



posibles, para los infantes constituye el único existente. Mientras la socialización secundaria no logre que las personas interioricen fragmentos de otros submundos distintos, la realidad conocida tiende a persistir. Por ello, la división de las labores con base en los roles tradicionales de género puede interiorizarse como algo “normal”, incluso hasta la etapa adulta.

La ESD2TV se encontraba entre los casos con las más altas cantidades de estudiantes que expresaban que cualquier persona, sin importar su género,



preferencia sexual o etnia, tenían las mismas capacidades y también deberían tener las mismas oportunidades para para acceder a cualquier cargo público. Sólo uno de

cada diez alumnos mostraba predisposiciones o intolerancia hacia la igualdad de oportunidades y capacidades. Los adolescentes que mostraban intolerancia

hacia la igualdad, equidad o diversidad parecían interiorizar y reproducir el conjunto de preconcepciones o tipificaciones que se compartían y legitimaban dentro del subgrupo social en el que interactuaban, pero aparentemente dicha postura no tenía alguna relación directa con la calidad de vida de la localidad.

5.5.3 Caso ESD3TM

Los estudiantes de la ESD3TM expresaron la mayor intolerancia hacia los migrantes: poco más de un tercio del total. Los resultados de los dos casos que se encontraban en esta localidad fueron similares, lo que sugiere que el conjunto

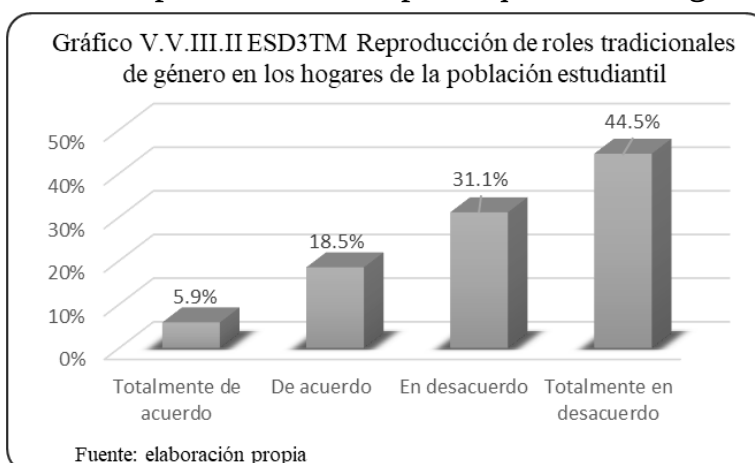


de predisposiciones y tipificaciones negativas hacia los migrantes tenían lugar más allá del ámbito familiar: se compartían y legitiman en el entorno social que integraba

(además de a padres y amigos), a vecinos y compañeros. Las competencias que alentaba la institución educativa trataban de alentar actitudes o percepciones distintas que se contraponían con la realidad ya interiorizada y constantemente reforzada, por ello lograban causar un impacto menor en el pensamiento de los adolescentes.

En este caso se observó la mayor cantidad de adolescentes que afirmaban que la reproducción de roles tradicionales de género se alentaba desde la

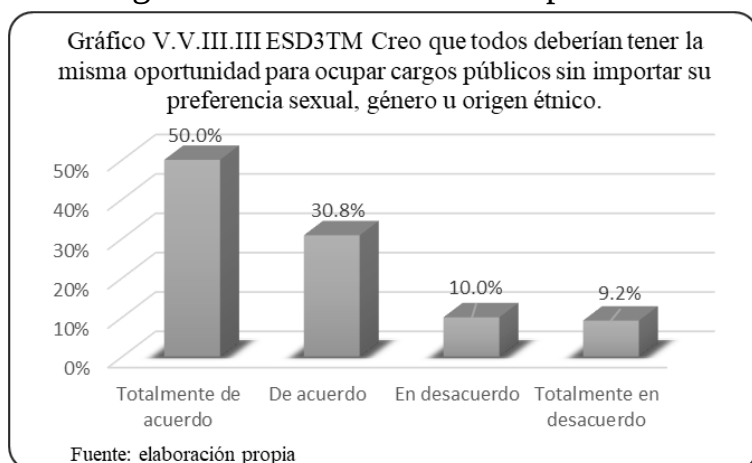
organización familiar: casi una cuarta parte del total expresó que en sus hogares a los hombres les correspondía trabajar y a las mujeres hacer de comer, lavar los trastes y cuidar a los hijos. Desde el hogar se alentaba cierta predisposición que dificultaba la labor de la institución educativa, así como el desarrollo de una ciudadanía democrática: en la cual la equidad de género forme parte de la práctica cotidiana.



En este caso podemos apreciar que cuando desde la familia se alienta la reproducción de roles tradicionales de género, la inequidad o desigualdad, ya sea de forma intencional o involuntaria a través de las acciones cotidianas, las predisposiciones interiorizadas en el pensamiento de las personas se trasladan hacia otras esferas de la vida: el alumnado de la ESD3TM fue el más intolerante respecto a la igualdad de capacidades y oportunidades sin importar el género, la preferencia sexual o la pertenencia a algún grupo étnico.

En general, en más de una cuarta parte de la población estudiantil de este caso se percibió la existencia de preconcepciones, tipificaciones o predisposiciones que atentaban contra la igualdad, la equidad o la diversidad. Dichos resultados

nos obligan a reflexionar sobre las posibilidades de alentar ciudadanos que se



apropien de valores como la empatía, el respeto o la solidaridad, cuando desde la familia se alientan y legitiman posturas contrarias. Es decir, poco puede hacer la institución

educativa cuando el contexto extraescolar procura y legitima actitudes contrarias a las competencias y habilidades que trata de desarrollar.

5.5.4 Caso ESD4TV

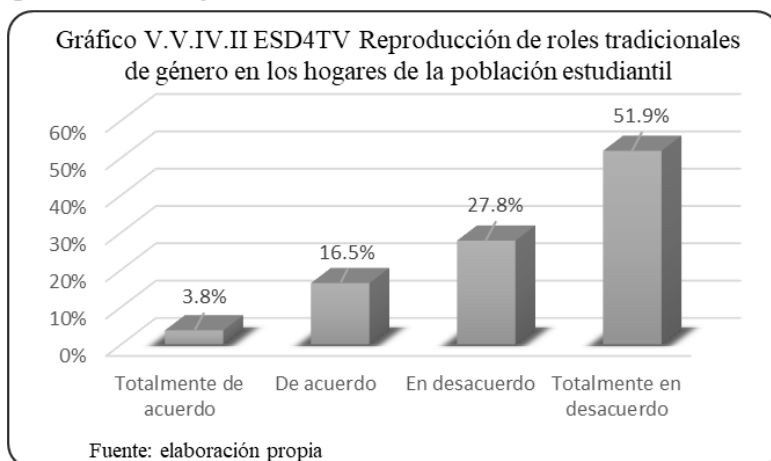
La ESD4TV tenía una gran cantidad de población estudiantil que mostraba rechazo hacia los migrantes (32.5%). Los resultados de ESD3TM y ESD4TV fueron sumamente cercanos y ambas escuelas mostraron predisposición y poca tolerancia (aunque ESD1TM obtuvo un resultado mayor que ESD4TV).

Aparentemente la postura de los estudiantes guardaba relación con tipificaciones compartidas y predisposiciones que se alentaban en el contexto extraescolar. Es decir, en



la localidad, diversos agentes socializadores compartían y legitimaban la intolerancia hacia los migrantes.

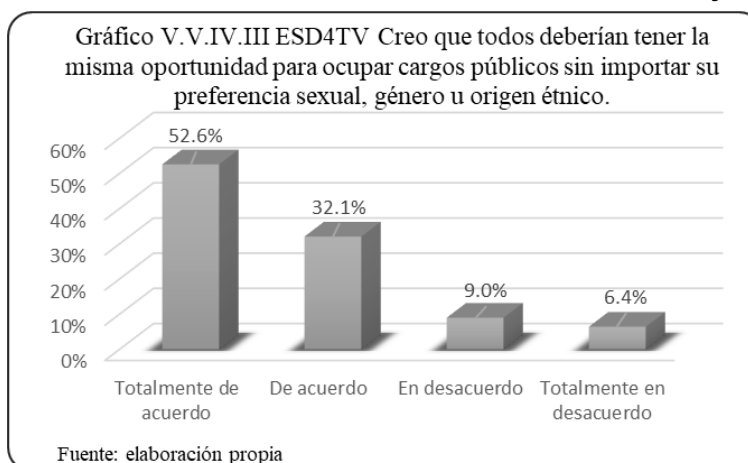
A diferencia del turno matutino, en la ESD4TV el alumnado consideraba menos que en su hogar las labores domésticas se distribuían con base en el género de



las personas (sólo ESD1TM obtuvo un resultado menor). Por el contrario, poco más de ocho de cada diez padres y madres alentaban la equidad de género, a la

vez que también lo hacía la escuela. Es decir, la asignación de roles de género no era una preconcepción compartida dentro del contexto local, sino alentada por cierto subgrupos (como las de los adolescentes que estudiaban en el turno matutino ESD3TM).

En la ESD4TV, en comparación con la ESD3TM, fue posible apreciar como la influencia que los adolescentes percibían e interiorizaban desde el entorno familiar se traducía en una postura distinta frente a la realidad: mostraron mayor tolerancia hacia la diversidad sexual y étnica que los de ESD3TM y a ello contribuía la menor asignación de roles de género desde sus hogares. Aunque existía cierta



contradicción en el pensamiento de los adolescentes, así como en las predisposiciones y tipificaciones que se compartían en el entorno social:

mostraban discriminación o intolerancia hacia los migrantes, pero respeto por la equidad de género, la preferencia sexual y los grupos étnicos.

5.5.5 Observaciones generales

Resultó poco satisfactorio que un tercio de la población estudiantil de tres casos expresara intolerancia y rechazo hacia los migrantes. La excepción la constituyó la escuela que se encontraba en la localidad con la menor calidad de vida y se veía aquejada por mayores problemáticas sociales. Dicho resultado parece insinuar que las carencias socioeconómicas que los adolescentes experimentaban en su vida cotidiana alentaban la empatía hacia otros, aunque

Tabla V.V.V.I Relación entre el rechazo o intolerancia hacia los migrantes y la calidad de vida			
Caso	Orden de intolerancia	Rechazo hacia los migrantes	Grado de marginación
ESD1TM	1	34.4%	Medio
ESD2TV	2	20.7%	Muy Alto
ESD3TM	4	34.7%	Alto
ESD4TV	3	32.5%	Alto

Fuente: elaboración propia

no formaran parte de sus subgrupos sociales. Los resultados por género mostraron que las mujeres eran un poco más intolerantes que los hombres. Se

percibió que la influencia social que alentaba la intolerancia constituía un problema con presencia en la agenda pública y la sociedad mexicana. La influencia de la institución educativa se tornaba insuficiente, pues la gestación de tipificaciones o predisposiciones relacionadas con el rechazo a los migrantes persistía desde los hogares.

En general, 49.3% de la población estudiantil negó en su totalidad que las labores domésticas o laborales se asignaran en su hogar de acuerdo con el género de los integrantes de la familia. Los estudiantes que expresaron un

desacuerdo parcial insinuaban la probabilidad de que la división de las labores domésticas en sus hogares se realizara de forma selectiva (30.5%). Por el contrario, dos de cada diez adolescentes afirmaron que la asignación de roles tradicionales de género era algo cotidiano, común o “normal” en sus hogares.

Tabla V.V.V.II Reproducción de roles tradicionales de género en el hogar y grado de marginación			
Caso	Orden	Reproducción de roles tradicionales de género	Grado de marginación
ESD1TM	4	15.2%	Medio
ESD2TV	2	21.1%	Muy Alto
ESD3TM	1	24.4%	Alto
ESD4TV	3	20.3%	Alto

Fuente: elaboración propia

La influencia en torno a la reproducción de roles tradicionales de género parecía guardar relación con el grado de marginación de las localidades, pues con excepción de ESD3TM, los casos mostraban un orden directamente proporcional. El caso divergente indica que la relación entre la calidad de vida y la perspectiva social frente a la equidad de género obedece principalmente al conjunto de preconcepciones y tipificaciones del subgrupo social, pero que existe la posibilidad de que el grado de marginación contribuya a perpetuar y legitimar dicha postura.

La presencia y reproducción de prácticas tradicionales asociadas con el género constituye un ejemplo empírico que contradice las competencias que procura la institución educativa y coadyuva o legitima tipificaciones y preconcepciones que repercuten en las interacciones cotidianas: dos de cada diez adolescentes interiorizaban que la asignación de labores de acuerdo con los roles tradicionales de género era algo “normal”, al menos dentro de la realidad o el submundo que conocían. Los resultados por género mostraron que las mujeres expresaron en mayor medida que en sus hogares la división de las labores

domésticas era equitativa. Sin embargo, también sugiere que algunas mujeres expresaron su desacuerdo con la reproducción de roles tradicionales de género (al no comprender la pregunta y mostrar desacuerdo con el enunciado y no con la realidad), y no que dicha división fuera inexistente en sus hogares.

Por último, respecto a la percepción de los adolescentes en torno a la igualdad de capacidades y oportunidades sin importar etnia, género o preferencia sexual, se observó que la postura individual guardaba relación con la influencia que se gestaba desde el hogar: menor equidad de género dentro de la familia parecía traducirse en menor tolerancia o mayor discriminación hacia otros. Los resultados por género no mostraron diferencias, pues hombres y mujeres expresaron niveles de acuerdo semejantes. Pero se observó cierta contradicción en el pensamiento de la población estudiantil que se atribuye a la influencia social, pues con excepción de la ESD2TV, las escuelas mostraron menos tolerancia hacia los migrantes (30.6%), pero mayor acuerdo con la igualdad de capacidades y oportunidades (85.6%).

Es decir, la visibilidad que adquirió la equidad de género en la agenda pública logró modificar gradualmente el pensamiento de algunos adolescentes, pero el resultado aún era insuficiente porque se continuaba alentando una perspectiva contraria desde el hogar: 20.2% percibía la influencia contraria en la convivencia cotidiana, pero sólo 14.4% la interiorizaba y trasladaba hacia otras esferas de interacción.

5.6 Habilidades para la vida y acceso a los derechos

Esta dimensión comienza por indagar en la autopercepción de los adolescentes respecto a sus capacidades para afrontar los problemas que podían surgir en su vida cotidiana. A continuación, indagó en la importancia que concedían a la elaboración de un plan de vida que guiara sus acciones a futuro. La asignatura FCE tenía entre sus propósitos que los estudiantes fueran capaces de desarrollarse plenamente mediante el disfrute y cuidado de su persona, de tomar decisiones responsables y autónomas para orientar la realización de su proyecto de vida.³⁷¹

De acuerdo con Piaget, el completo desarrollo cognitivo permite a los adolescentes elaborar un plan de vida a futuro.³⁷² Al mismo tiempo, cuestionar la importancia que los adolescentes concedían a la elaboración de un plan de vida resultó útil para comprender su postura o preocupación por el futuro en relación con la mejora de sus condiciones de vida. Los incentivos o estímulos que procuraba el ambiente en el que se desarrollaron podía alentar la creación de un plan de vida, pero como se podrá observar en el desarrollo del capítulo, también podían restarle importancia, principalmente en relación con la influencia que ejercían los agentes socializadores y el disfrute de cierta calidad de vida.

Para conocer los problemas que aquejaban el pensamiento de la población estudiantil o las principales carencias que experimentaban en su vida cotidiana se les preguntó por diversas problemáticas que tenían lugar en su contexto local,

³⁷¹ Secretaría de Educación Pública (SEP), Programas de estudio 2011 Guía Para El Maestro, Educación Básica Secundaria, Formación Cívica Y Ética, México, 2011, 13.

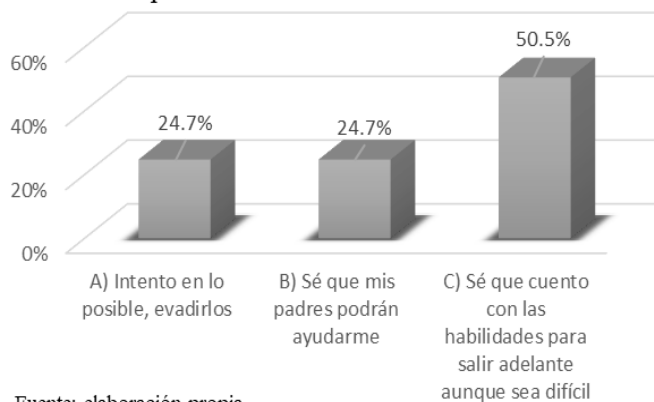
³⁷² Piaget, Jean, *Seis Estudios de Psicología*, Editorial Labor, España, 1964.

así como sobre lo que ellos consideraban necesario para mejorar sus condiciones de existencia. Ello permitió percibir cómo se experimentaban de forma distinta las carencias cotidianas, así como observar que la exposición continua a determinadas problemáticas contribuye a que estas se tornen menos perceptibles para los habitantes de la localidad, comunes o “normales”.

5.6.1 Caso ESD1TM

La ESD1TM tenía una de las más altas cantidades de adolescentes que preferían evadir los problemas de la vida cotidiana en vez de solucionarlos. Aparentemente la calidad de vida de la localidad, considerando que podía interpretarse como un mayor estatus socioeconómico, contribuía a que los adolescentes concibieran más factible acudir a sus padres para que los ayudaran a resolver sus problemas. Por el contrario, sólo la mitad de la población estudiantil creía que sus habilidades

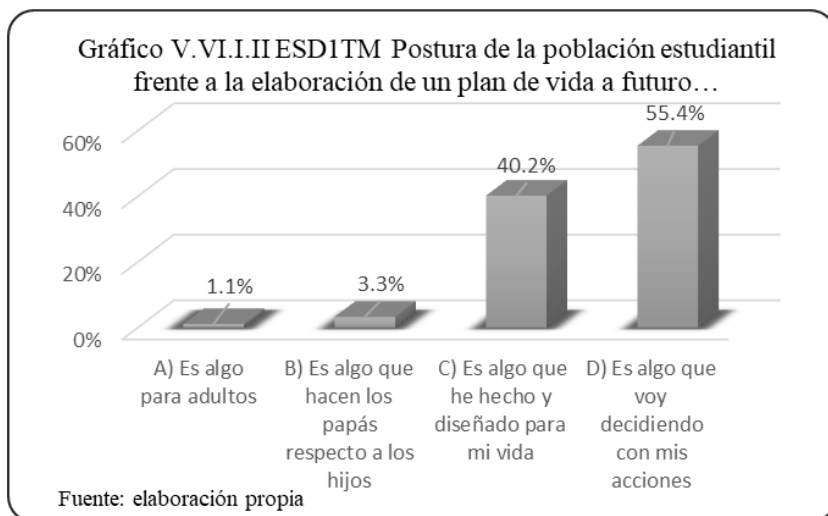
Gráfico V.VI.I.I ESD1TM Postura de la población estudiantil frente a los problemas o desafíos de la vida cotidiana



Fuente: elaboración propia

para enfrentar los desafíos de la vida cotidiana eran suficientes para poder resolverlos por sí mismos. La postura del alumnado parecía relacionarse principalmente con la forma en que los padres y madres los alentaban a resolver los problemas cotidianos.

De acuerdo con la teoría de Piaget, el perfeccionamiento de las capacidades del pensamiento humano tiene lugar durante la etapa de adolescencia y un indicio



de dicho suceso es la habilidad mental para diseñar un plan de vida.³⁷³ La importancia que los adolescentes concedían a la elaboración de un

plan de vida resultó útil para comprender su postura o preocupación por el futuro y se apreció que la creación de dicho plan guardaba relación principalmente con la influencia social, que con la capacidad mental para hacerlo.³⁷⁴

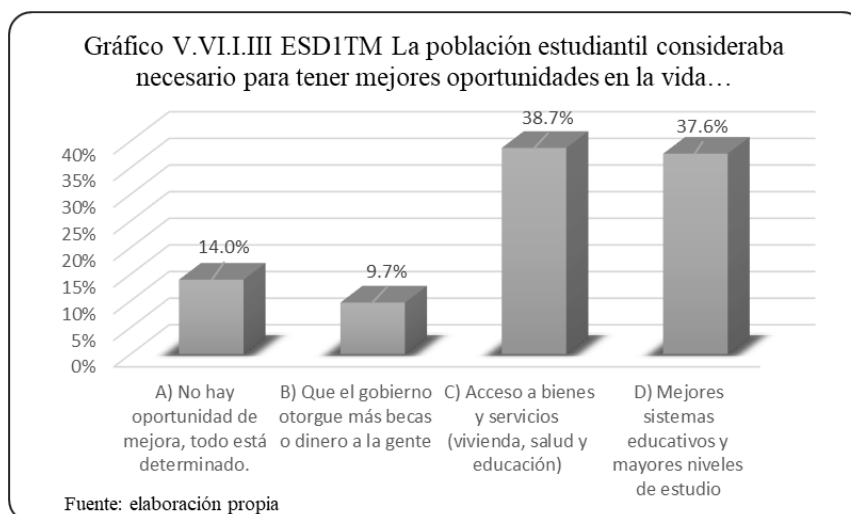
En la ESD1TM sólo cuatro de cada diez estudiantes consideraban necesario alinear sus futuras acciones a través de un plan de vida. Por el contrario, la mayor parte de la población estudiantil consideraba poco importante establecer objetivos y acciones específicas a futuro y prefería decidir conforme se fueran presentando las decisiones o sucesos. Aparentemente la calidad de vida de la localidad contribuía a que los estudiantes se preocuparan menos por su futuro y creyeran adecuado decidirlo en el trayecto.

La calidad de vida de la localidad incidía en la forma en que los adolescentes percibían sus necesidades. El alumnado otorgaba menor importancia (en

³⁷³ Piaget, Jean, *Seis Estudios de Psicología*, Editorial Labor, España, 1964.

³⁷⁴ No se trata de discutir si Piaget tenía razón en el desarrollo de las capacidades del pensamiento, sino de exponer que además del desarrollo cognitivo, era necesaria la intención de realizar un plan de vida (como resultado de la percepción de los adolescentes y la influencia social que interiorizaban).

comparación con los otros casos) al acceso a bienes y servicios básicos como vivienda o salud (pues ya contaban con ellos). Tampoco estaban convencido de que no existiera oportunidad de mejorar sus vidas o que todo estuviera determinado. Por el contrario, fue la escuela en la que más estudiantes



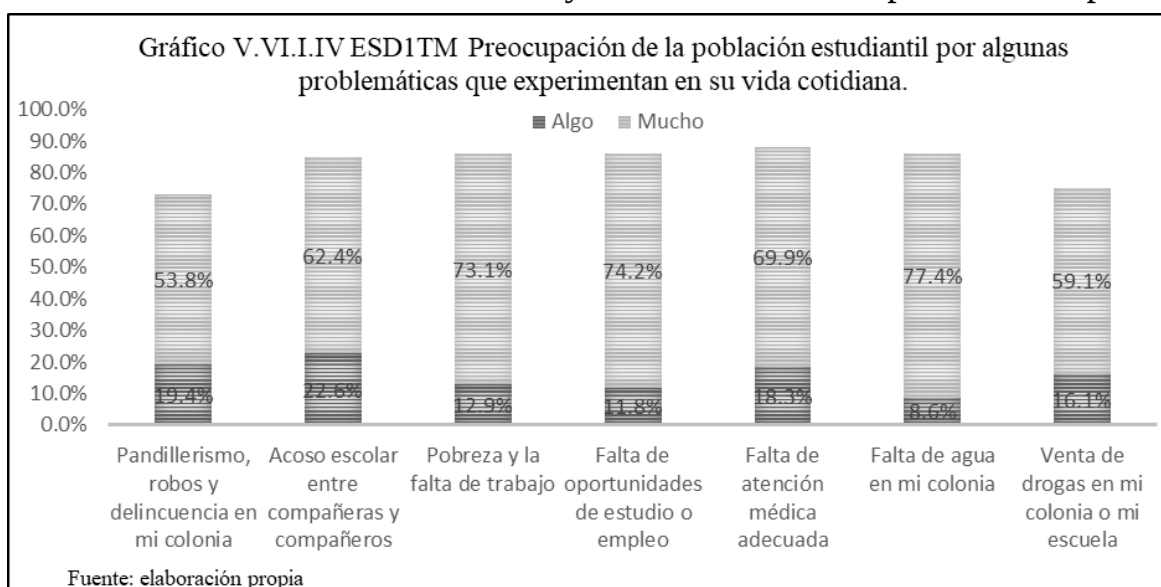
consideraban necesario mejorar el sistema educativo o garantizar mayores posibilidades para continuar con sus estudios.

La población estudiantil de la ESD1TM se mostraba más preocupada que la del resto de los casos por los diversos problemas que aquejaban su localidad. Los estudiantes parecían conscientes de que el pandillerismo, los robos y la delincuencia, aquejaban su entorno y aunque dichos problemas eran menores en comparación con los de la localidad en la que se encontraba la ESD2TV, su percepción parecía guardar relación con la realidad objetiva, pues era el caso más cercano a la zona de inseguridad. En la ESD1TM los adolescentes mostraban más preocupación, con excepción de la inseguridad, por todos problemas que se les presentaron. En primer lugar, les preocupaba la falta de atención médica: afirmaron que tenían acceso, pero la atención era inadecuada o insuficiente.

Los siguientes problemas que les preocupaban en orden descendiente eran: 1) falta de agua, 2) falta de oportunidades de estudio o empleo y 3) pobreza o la falta de trabajo. La carencia de agua potable en la Alcaldía Iztapalapa es un

problema permanente que tenía la capacidad de incidir en la calidad de vida del alumnado. Pero la falta de oportunidades de estudio o empleo, así como la pobreza eran dos dificultades que de acuerdo con la información socio estadística tenían muy poca presencia en la localidad (contaba con mayor calidad de vida que los otros casos).

Al parecer, el conjunto de ideas u opiniones que se compartían en el contexto social incidían en los adolescentes y más allá de su experiencia empírica,

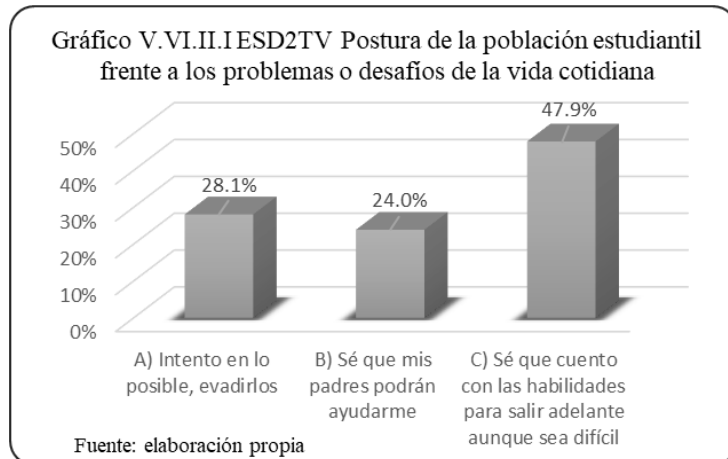


compartían el conjunto de disposiciones que los hacían internalizar las necesidades o condicionamientos del entorno apropiándose de la inercia y/o las tensiones externas.³⁷⁵ Dichas disposiciones subjetivas encontraban cabida en la realidad objetiva, aunque la percepción parecía superar los condicionamientos reales del entorno.

³⁷⁵ Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Editorial Laia, Barcelona, 1970.

5.6.2 Caso ESD2TV

El alumnado de la ESD2TV expresó más inseguridad y falta de confianza para enfrentar los problemas de la vida cotidiana: entre los casos era el que menos consideraba contar con las habilidades necesarias. Por el contrario, acorde con



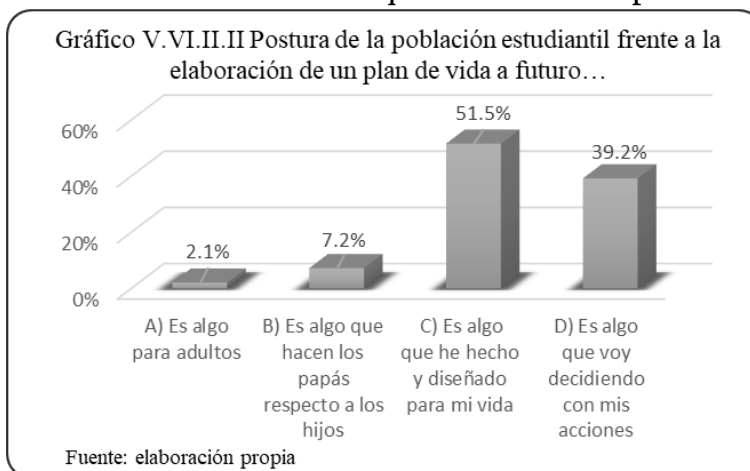
lo que se observó en la dimensión *Apego a la legalidad y sentido de justicia* (Capítulo IV), el desarrollo moral de los adolescentes se relacionaba con su disposición para tratar

de evadir los problemas (mayor resultado de todos los casos). Esta escuela también tenía una importante cantidad de estudiantes que percibía correcto refugiarse en sus padres para resolver sus problemas cotidianos, aunque en menor medida que los de ESD1TM.

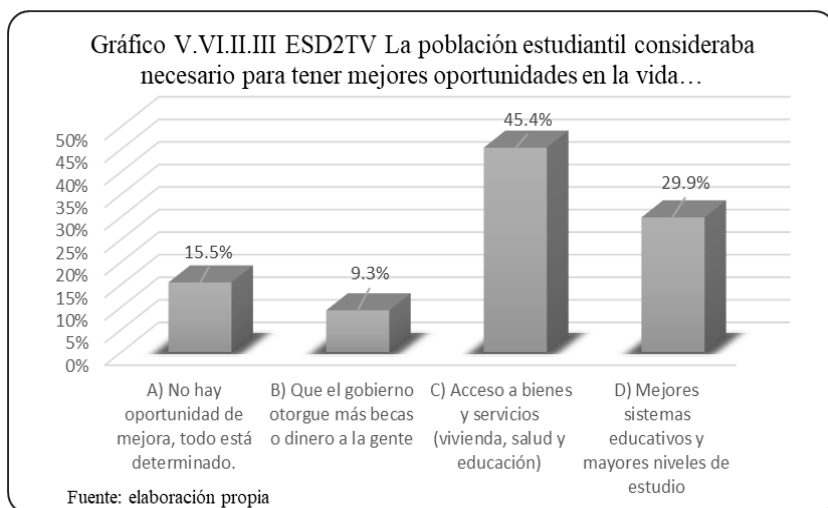
La influencia social que se gestaba en el contexto extraescolar alentaba en los estudiantes la necesidad de elaborar un plan de vida a futuro que guiara sus acciones y se traducía en que la ESD2TV tenía la más alta cantidad de adolescentes que lo consideraba importante. Al mismo tiempo, parecía guardar relación con las condiciones de existencia: los estudiantes de este caso percibían la necesidad de planificar su vida en relación con la satisfacción de sus necesidades y/o mejorar sus carencias cotidianas.

En otras palabras, el pensamiento de los adolescentes y su postura frente a la elaboración de un plan de vida era resultado de la interiorización y apropiación, tanto de la influencia social, como de los elementos del ambiente en el que tenía

lugar su desarrollo biológico y psicológico. Por el contrario, la ESD2TV tenía la menor cantidad de estudiantes de todos los casos que consideraba prudente decidir su futuro conforme a sus acciones. A pesar que un porcentaje menor de los adolescentes expresó que pensar en el futuro “era algo que hacían los padres respecto a los hijos”, esta escuela obtuvo el mayor resultado en dicha opción de todos los casos. Es posible inferir que la planeación del futuro de los adolescentes por parte de sus padres guardaba cierta relación con la principal actividad económica de la localidad: el comercio informal.



La calidad de vida y las carencias socioeconómicas de la localidad incidían en el pensamiento de los adolescentes, ellos interiorizaban las necesidades o



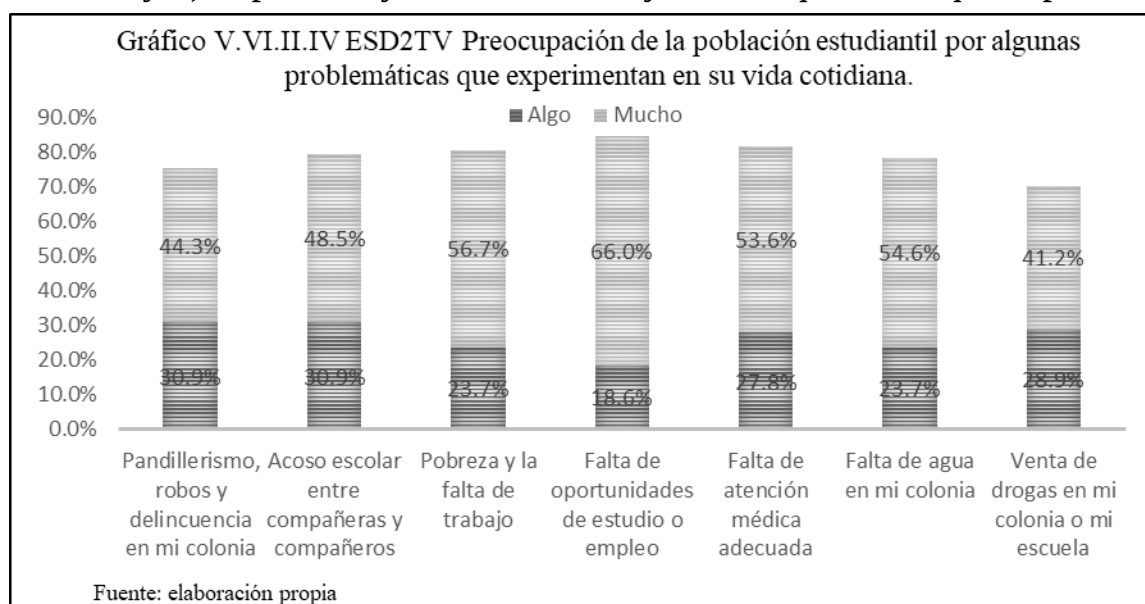
condicionamientos del entorno apropiándose de la inercia y/o las tensiones externas,³⁷⁶ lo cual provocaba que la población estudiantil de la

ESD2TV tuviera la mayor cantidad de adolescentes que consideraba necesario

³⁷⁶ Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Editorial Laia, Barcelona, 1970.

tener acceso a bienes y servicios básicos como vivienda, salud y educación. Expresaban una inquietud aún más fuerte por sus condiciones de existencia que por el sistema educativo o el acceso a mayores niveles de estudio, lo cual puede considerarse un ejemplo empírico de la dicotomía ciudadano-marginado.³⁷⁷ Consideraban menos necesario que el gobierno otorgara más becas o dinero a las personas, así como también parecían comprender que si existía oportunidad de mejorar sus condiciones de existencia (más que la población de la ESD3TM y ESD4TV).

El alumnado de esta escuela se encontraba preocupado principalmente por 1) la falta de oportunidades de estudio o empleo, 2) la falta de atención médica adecuada y 3) la pobreza y la falta de trabajo. Las inquietudes que expresaron



parecían guardar una relación directa con las condiciones objetivas de su localidad. Sin embargo, lo que parece extraño es que las problemáticas que causaban menor preocupación en el alumnado eran el pandillerismo, los robos y la delincuencia, así como la venta de drogas. Los adolescentes que vivían en

³⁷⁷ Mindus, Patricia, *Hacia una teoría funcionalista de la ciudadanía*, Marcial Pons, Madrid, 2014.

la localidad crecieron en un ambiente con altos niveles de inseguridad, violencia, delincuencia y narcomenudeo. Los agentes socializadores con quienes se relacionaban pertenecían a dicho ambiente y mostraban a los jóvenes una percepción de la realidad que reducía subjetivamente el riesgo que les rodeaba.

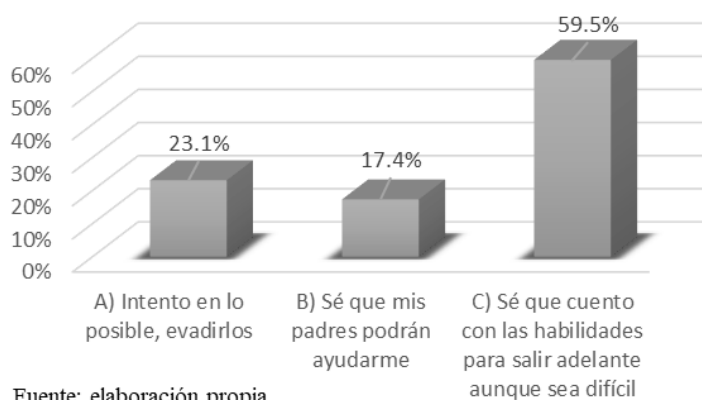
El mundo tal como estos jóvenes lo conocían, se presentó ante ellos como el único existente y para muchos lo era. Los estudiantes interiorizaban las tensiones presentes en el ambiente y ajustaban sus percepciones, metas u objetivos subjetivos a las posibilidades objetivas que percibían. No “normalizaban” la violencia o la inseguridad que les rodeaba, sino por el contrario, al crecer y relacionarse, tanto con los agentes socializadores, como con el contexto que componía su entorno, los fenómenos que tenían lugar en él se tornaban “naturales”. Por otra parte, se puede añadir que la violencia e inseguridad de la colonia podía ser exógena: emanaba al exterior y podía percibirse de forma distinta por quienes no vivían en la localidad (como el alumnado de ESD1TM).

5.6.3 Caso ESD3TM

Es posible percibir cierta comprensión intersubjetiva de la realidad en la localidad en la que se encontraban la ESD3TM y la ESD4TV, pues sus resultados fueron muy similares. Este caso contaba con una de las más altas cantidades de estudiantes que consideraban contar con las habilidades suficientes para enfrentar los desafíos de la vida cotidiana o la vida adulta

(ESD4TV tenía la mayor). Aunque el contexto socioeconómico de la localidad no era el más favorable de entre los casos, la influencia social y la institución educativa parecían incidir de forma positiva en el pensamiento del alumnado. Los padres alentaban a los estudiantes para que buscaran solución por

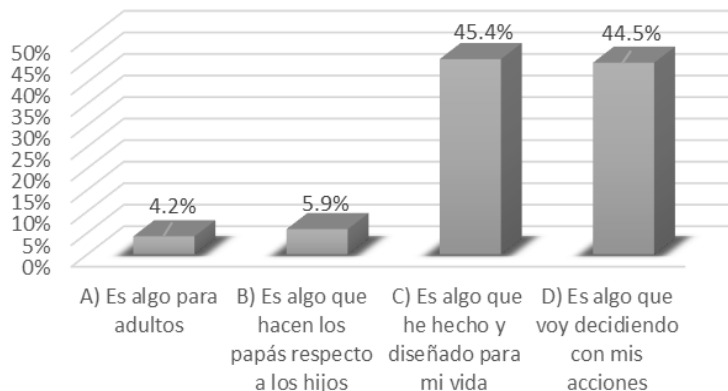
Gráfico V.VI.III.I ESD3TM Postura de la población estudiantil frente a los problemas o desafíos de la vida cotidiana



sí mismos a los problemas de la vida cotidiana, ello se percibía además en que la ESD3TM tenía la menor cantidad de adolescentes que pensaban en acudir a ellos para que ellos los ayudaran.

La influencia social también resultaba benéfica para la postura de los adolescentes frente al futuro, pues este caso contaba con una de las mayores cantidades que afirmaban contar con un plan de vida para guiar sus acciones.

Gráfico V.VI.III.II ESD3TM Postura de la población estudiantil frente a la elaboración de un plan de vida a futuro...



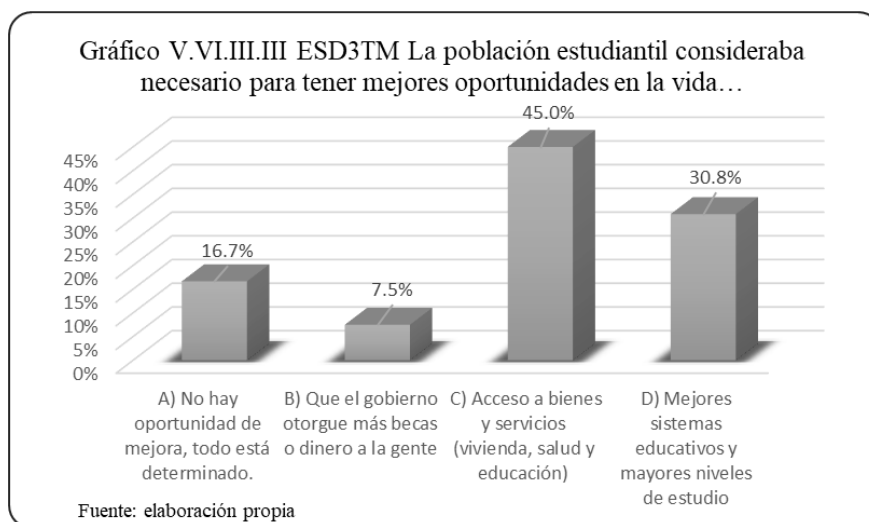
Por el contrario, contaba con una de las menores cantidades de adolescentes que consideraban adecuado decidir su futuro a través de las acciones cotidianas.

Los casos mostraron resultados acordes a las condiciones socioeconómicas del contexto extraescolar: el mayor grado de marginación incrementaba la

necesidad de elaborar un plan de vida, mientras el menor parecía permitir a los adolescentes la libertad de decidir su futuro conforme a sus acciones cotidianas (el resultado de ESD3TM se ubicó entre ambos extremos).

La mayoría de la población estudiantil de ESD3TM consideraba que para mejorar sus oportunidades en la vida necesitaba acceder a bienes y servicios básicos como vivienda, salud y educación, pero en menor medida que la ESD2TV. El alumnado de este caso era el que menos creía necesario que el

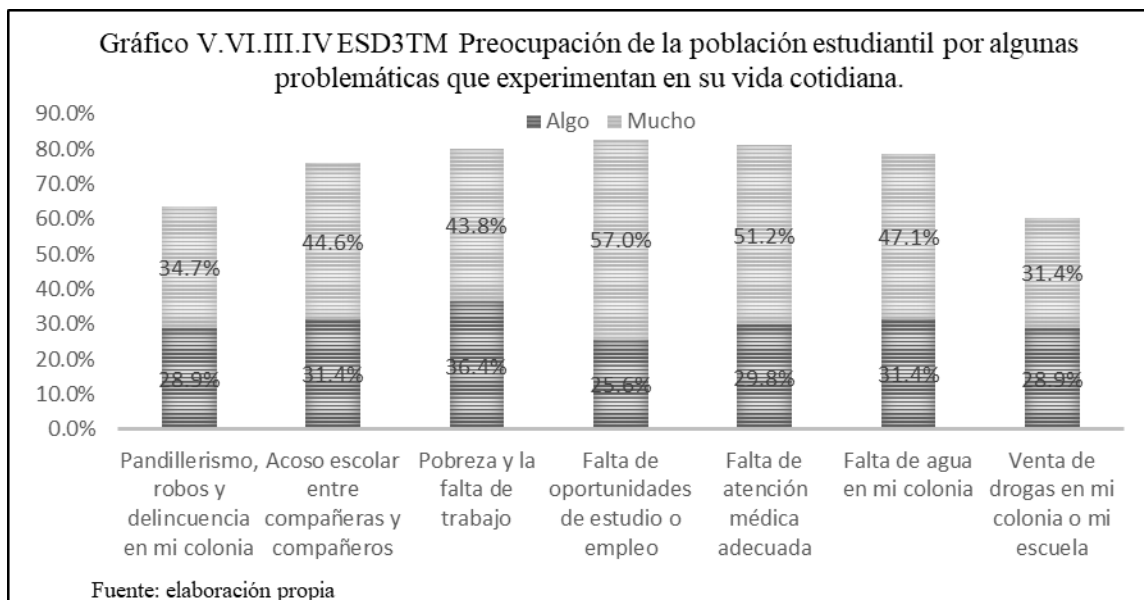
gobierno otorgara más becas o apoyos. Por el contrario, tenía la mayor cantidad de estudiantes que expresaba una visión pesimista



de la vida, en la cual afirmaban que no existía oportunidad de mejora (ser rico o pobre ya estaba predeterminado). La posición socioeconómica que ocupaban les permitía pensar en mejorar el sistema educativo o en garantizar el acceso a niveles de estudio posteriores, aunque en menor medida que el alumnado de la ESD1TM.

De manera acorde a los índices de violencia e inseguridad que se recabaron de la localidad, la población estudiantil de la ESD3TM mostró menor preocupación por la venta de drogas o los problemas de pandillerismo y delincuencia en su colonia. Sin embargo, los principales problemas que ocupaban el pensamiento del alumnado coincidían, parcialmente, con los de otros casos: 1) la falta de oportunidades de estudio o empleo, 2) la falta de

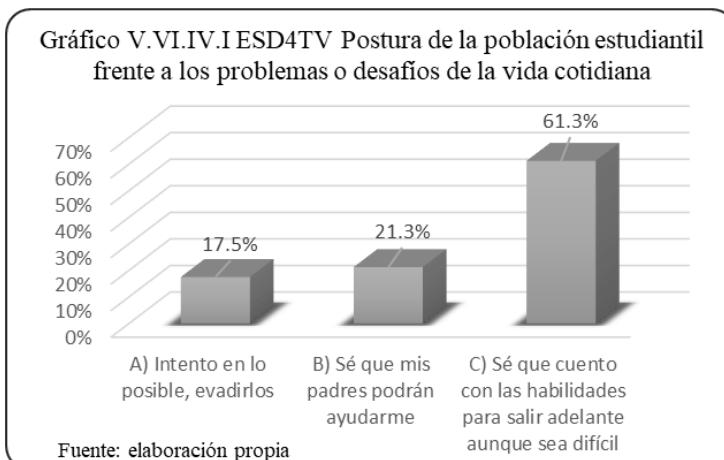
atención médica adecuada y 3) pobreza y falta de trabajo. Las percepciones del alumnado guardaban cierta relación, con las carencias que aquejaban sus condiciones diarias de existencia.



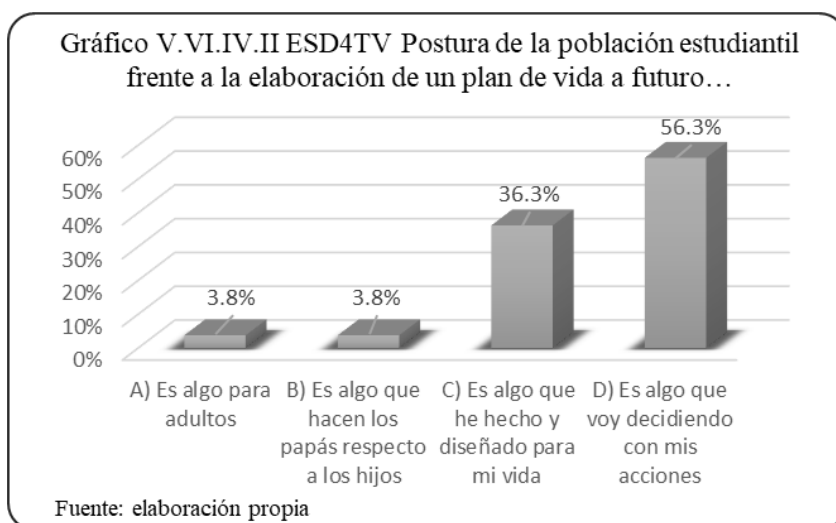
5.6.4 Caso ESD4TV

La influencia social que se gestaba en el contexto extraescolar de esta localidad, en conjunto con el aliento de competencias y habilidades para la vida por parte de la escuela, procuraban con éxito que los adolescentes aprendieran a enfrentaran por sí mismos los desafíos de la vida cotidiana, pues la ESD4TV concentraba la mayor cantidad de estudiantes convencidos de contar con las habilidades suficientes para hacerles frente. Además, la escuela contaba con la menor cantidad de adolescentes de todos los casos que consideraba pertinente evadir los problemas, así como con una de las menores que pensaba en acudir a sus padres para que los ayudaran.

Como se mencionó en el apartado anterior, los dos casos que se encontraban en esta localidad tenían las mayores cantidades de adolescentes que consideraban tener las habilidades suficientes para enfrentar los desafíos de la vida, ello se comprende como un conjunto de disposiciones compartidas y alentadas de manera social, las cuales contribuían a que la escuela procurara con éxito las competencias de la asignatura FCE.



La ESD4TV tenía la menor cantidad de adolescentes que contaba con un plan de vida a futuro: poco más de un tercio del total. Dicha percepción dependía en gran medida de la influencia que ejercían los agentes socializadores, así como

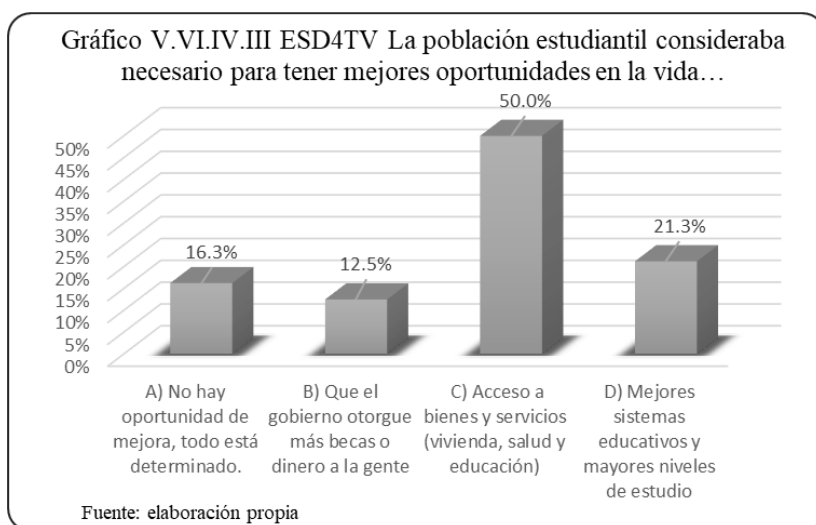


del obstáculo que representaba para que la institución educativa lograra alentar competencias y habilidades. Es decir, era posible que los adolescentes

contaran con las capacidades cognitivas, pero no les parecía importante o necesario elaborar un plan de vida y encontraban influencias que legitimaban dicha postura.

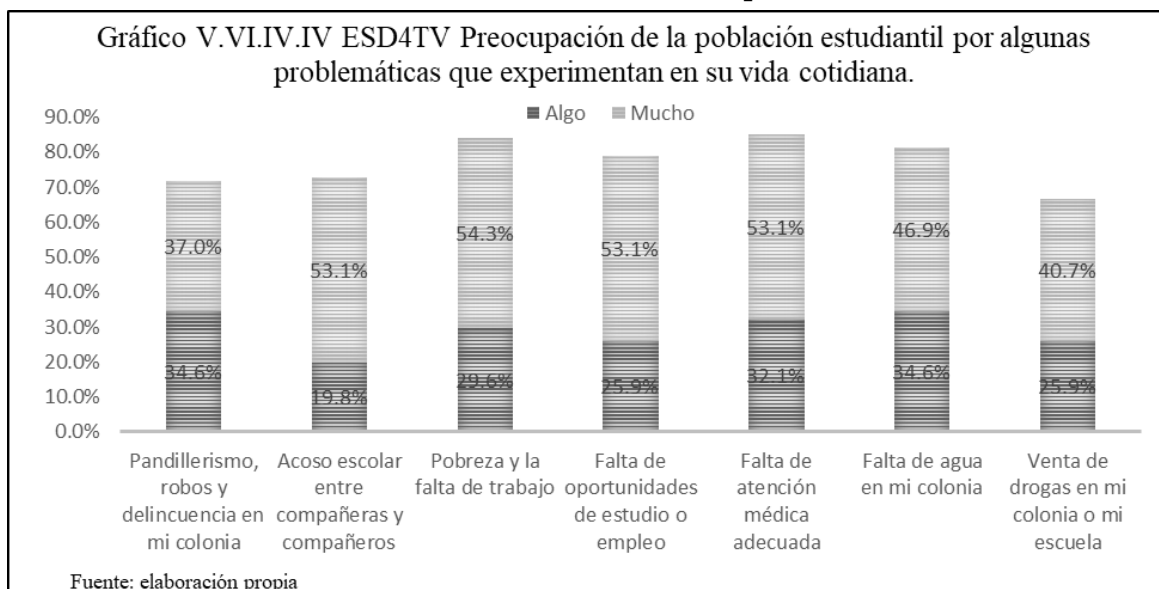
Esta escuela no contaba con las mejores condiciones socioeconómicas de entre los casos, pero tenía una de las mayores cantidades de alumnos que consideraban factible decidir su futuro a través de sus acciones (sólo fue superada por ESD1TM). El resultado muestra que no sólo la calidad de vida y las condiciones físicas influían en el pensamiento de los adolescentes, sino que era resultado de distintas y complejas acciones de reconstrucción e interiorización, tanto de la influencia social, como de sus condiciones de existencia. La ESD4TV tenía la menor cantidad de estudiantes que pensaban que un plan de vida era resultado de la voluntad de los padres. Por el contrario, junto con la ESD3TM, concentraba una de las más altas cantidades de adolescentes que consideraban que sólo a los adultos debería preocuparles el futuro.

El alumnado de la ESD4TV era el que más percibía que para acceder a oportunidades en la vida era necesario contar con acceso a los bienes y servicios básicos como vivienda, salud y educación. Por el contrario, tenía la



menor cantidad de estudiantes que consideraba importante contar con un mejor sistema educativo o garantizar el acceso a mayores niveles de estudio.

La información socio estadística y la calidad de vida de la localidad en la que se encontraba la ESD4TV sugerían que las carencias en servicios básicos se encontraban en un nivel medio, al menos en comparación con los otros casos.



Es decir, los estudiantes interiorizaban las tensiones que percibían en su entorno social: aunque su postura guardaba cierta relación con la realidad objetiva, aparentemente el problema se incrementaba en el nivel subjetivo. Aunque pocos adolescentes de esta escuela pensaban que no había alguna oportunidad de modificar sus condiciones de existencia porque todo estaba determinado, los resultados de ESD3TM y ESD4TV fueron los más altos: en el contexto extraescolar, con los padres o los amigos, se compartía un conjunto de disposiciones subjetivas que permeaba en su pensamiento y alentaba dicha idea.

Los principales problemas que ocupaban el pensamiento de los adolescentes de la ESD4TV eran 1) la falta de atención médica adecuada, 2) la pobreza y la falta de trabajo y 3) la falta de agua. Es posible concebir que los problemas que aquejaban a los estudiantes guardaban relación con la realidad objetiva, sin embargo, es posible cuestionar si su percepción nuevamente era superior a las carencias reales: la pobreza y la falta de trabajo preocupaba más al alumnado

de la ESD4TV que al de la ESD2TV: si se compara con la información socio estadística superaba a las condiciones de existencia. Por el contrario, aunque en diferentes grados, el alumnado de la ESD3TM y la ESD4TV se mostraba menos preocupado por el pandillerismo los robos o la delincuencia, lo cual guardaba una relación directa con las características del contexto extraescolar.

5.6.5 Observaciones generales

Resultó poco satisfactorio que poco más de la mitad del alumnado (54.8%) creyera contar con las habilidades suficientes para enfrentar los desafíos o problemas de la vida cotidiana y/o adulta. Los resultados por género no mostraron diferencias importantes, ello sugiere que la influencia social y escolar se percibía e interiorizaba de manera similar por ambos géneros. Las características socioeconómicas del contexto no guardaban relación directa con la percepción de los adolescentes, por el contrario, la mayor o menor seguridad de los adolescentes para enfrentar problemáticas cotidianas parecía relacionarse con la influencia que ejercían los agentes socializadores, la cual contribuía o dificultaba el aliento de competencias por parte de la institución educativa.

La elaboración (o no) de un plan de vida se relacionaba con la influencia que el ambiente y los agentes socializadores ejercían en los adolescentes. Los resultados mostraron cierta relación con las características socioeconómicas del contexto extraescolar en la ESD2TV: la población estudiantil con más carencias cotidianas y menor calidad de vida, era la más interesada en elaborar un plan de vida que guiara sus acciones. Por el contrario, los adolescentes que gozaban de mayor calidad de vida preferían decidir su futuro a través de sus acciones: al parecer la condición socioeconómica e influencia de sus padres apoyaba dicho

posicionamiento. La calidad de vida de las localidades incidía en el conjunto de preconcepciones, disposiciones e influencia que los agentes socializadores compartían con los adolescentes. Los resultados por género mostraron diferencias mínimas (0.02%), lo cual sugiere que la interiorización de las influencias sociales y escolares era semejante entre hombres y mujeres.

En general, los tres problemas que ocupaban principalmente el pensamiento del alumnado eran: 1) falta de atención médica adecuada, 2) falta de oportunidades de estudio o empleo y 3) pobreza y falta de trabajo. Aunque dicho resultado guarda relación con la realidad objetiva, las diferencias de grado que se observaron entre los casos se originaban a partir de la influencia social: era una concepción compartida y alentada por los agentes socializadores con quienes convivían, misma que había logrado interiorizarse en su pensamiento. Muestra de la capacidad y fuerza que posee la realidad alentada y legitimada por los agentes socializadores es: el caso que tenía los mayores problemas de inseguridad, violencia, narcomenudeo y pandillerismo en su entorno se preocupaba menos por dichas cuestiones.

El alumnado consideraba sumamente importante contar con acceso a bienes y servicios básicos como educación, vivienda y salud, para mejorar sus oportunidades en la vida. Sin embargo, se observó que el alumnado del caso con mayor calidad de vida (ESD1TM), tenía las condiciones de existencia suficientes como para considerar casi igual de necesario perfeccionar el sistema educativo y garantizar el acceso a niveles de estudio posteriores. Dichos resultados parecían ejemplificar la dicotomía ciudadano-marginado propuesta por Mindus, en la que el marginado se enfrenta a obstáculos fácticos que le

impiden insertarse con éxito en el ámbito público:³⁷⁸ los estudiantes que experimentaban mayores carencias sociales se mostraban interesados principalmente en satisfacer sus necesidades básicas, por el contrario, los que gozaban de mejores condiciones de vida podían pensar en exigir su derecho a la educación.

5.7 Reflexiones del capítulo

El pensamiento de los adolescentes se distanciaba de la influencia que percibían en su entorno local en torno a la participación para solucionar problemas colectivos y ello se consideró un indicio favorable de la interiorización de competencias ciudadanas. Es decir, aunque tres de cada diez estudiantes percibían poca disposición de sus padres y vecinos para participar en la resolución de problemas locales, casi nueve de cada diez creían que la colaboración y unión de la sociedad era un medio útil para resolver diversos problemas.

Un problema con presencia en la sociedad mexicana y que aparentemente persistía en los cuatro casos de estudio era la falta de empatía y tolerancia hacia las marchas y protestas sociales: 35% de la población estudiantil expresó que “no servían de nada y sólo obstaculizaban a otros”. Dicha porción de los adolescentes se conformaba por 66% hombres y 34% mujeres: los hombres interiorizaban y reproducían en mayor medida el conjunto de predisposiciones

³⁷⁸ Mindus, Patricia, *Hacia una teoría funcionalista de la ciudadanía*, óp. cit.

negativas hacia la participación social que se alentaba en el ambiente extraescolar.

De acuerdo con la percepción de los adolescentes, el padre de familia era menos tolerante hacia la participación social, mientras la madre y el grupo de pares mostraban mayor disposición. La principal influencia negativa hacia la utilidad de las marchas y protestas sociales provenía del padre de familia. Sin embargo, los padres, madres o amigos que expresaban actitudes y opiniones favorables hacia la participación social representaban un porcentaje más alto que los adolescentes que expresaron interés en participar.

A pesar del éxito del internet y las redes sociales en la sociedad contemporánea, gracias a que proporcionan acceso a múltiples fuentes de información en tiempo real, la televisión aún era el medio que más utilizaban los adolescentes para informarse. Además, mostraron una postura crítica hacia internet y las redes sociales, pues a pesar de que 40.3% afirmó consumirla, sólo 31.9% confiaba en su veracidad. Por el contrario, casi la mitad de los adolescentes consideraba que la información de la televisión era más confiable. El pensamiento crítico y la evaluación de la información era una de las competencias que alentaba la asignatura FCE, sin embargo, la mayor confianza en la televisión también podía tener una carga social, pues era probable que fuera el medio más consumido por los padres y madres.

La influencia de los agentes de socialización primaria frente a la participación en acciones altruistas parecía incidir en el pensamiento de los adolescentes, pues 32.1% de la población no estaba dispuesta a ayudar a otros, así como ellos percibían que 30.9% de sus padres y madres no lo hacían. Los resultados por género mostraron que los hombres estaban menos dispuestos a ayudar a otros

que las mujeres: el conjunto de predisposiciones alentadas socialmente era interiorizado y compartido principalmente por el género masculino.

La población estudiantil confiaba menos en sus vecinos que en el resto de los agentes socializadores. Poco más de un tercio de los adolescentes confiaban en la policía y el gobierno, pero las posibilidades de que dicha percepción guardara relación con la experiencia empírica eran bajas, por lo tanto, la confianza que expresaron se atribuyó principalmente a la influencia de los agentes socializadores, lo cual constituye un indicio de la percepción que predominaba en las localidades. Fue posible observar que en el contexto extraescolar se compartían, alentaban y legitimaban predisposiciones o tipificaciones respecto a las autoridades: la localidad en la que se encontraban la ESD3TM y la ESD4TV era la que menos confiaba en la policía. En cuanto a la confianza relacional, los agentes de socialización primaria ocuparon el primer puesto, mientras los amigos y después los maestros obtuvieron los mayores resultados. Se pudo apreciar que la confianza en los padres guardaba cierta relación con la calidad de vida de las localidades, lo cual se atribuyó a la percepción compartida dentro del grupo de pares.

De acuerdo con la percepción de los adolescentes, la madre era quien les concedía más libertad de expresión y tomaba en cuenta su opinión. El padre representaba una figura más autoritaria, a tal grado que los estudiantes consideraban que sus amigos eran mucho más tolerantes. Resultó preocupante que sólo cuatro de cada diez adolescentes consideraban que podían expresarse libremente y que su opinión sería relevante en cualquier lugar. Los resultados por género mostraron que, por una diferencia mínima, las mujeres percibían mayor libertad de expresarse en cualquier lugar. Ello constituía un impedimento para desarrollar actitudes participativas, pues si los adolescentes no observaban

que su opinión contara o que gozaban de la libertad para expresarse, ello podía impactar de forma negativa en su interés por involucrarse en el ámbito público.

La intolerancia hacia los migrantes fue otro de los problemas que aquejaban a las localidades. En general, 30.6% de la población de la población estudiantil compartía la idea de que “México no debería aceptar más migrantes”. Dicha percepción se gestaba y compartía de forma social, lo que sugiere que entre los padres, madres y amigos alentaba y legitimaba un conjunto de tipificaciones y predisposiciones negativas hacia los migrantes. Los resultados por género mostraron que las mujeres, por una diferencia de cuatro puntos porcentuales, eran más intolerantes hacia los migrantes que los hombres. Resaltó que la población estudiantil del caso con la menor calidad de vida mostró un resultado divergente: en ESD2TV sólo 18% expresó intolerancia, mientras que los otros casos promediaron 31.4%. Al parecer las carencias cotidianas que experimentaban los adolescentes de esta localidad contribuían a que desarrollaran mayor empatía hacia otros.

Por otra parte, dos de cada diez adolescentes afirmaron que en sus hogares se dividían las labores domésticas con base en el género de las personas, es decir, se alentaba la reproducción de los roles tradicionales, lo cual constituía un obstáculo para alentar la equidad de género desde la institución educativa. De manera acorde con el resultado anterior, ocho de cada diez adolescentes expresaban que la igualdad de capacidades y oportunidades debía ser la misma para cualquier persona sin importar su género, preferencia sexual u origen étnico. Es decir, el conjunto de predisposiciones que se alentaban de manera social en torno a los roles de género tradicionales, se trasladaba hacia otras esferas de la vida cotidiana y permeaba el pensamiento de los adolescentes.

CONCLUSIONES

El objetivo general de la presente investigación fue *analizar la percepción de los estudiantes de tercero de secundaria sobre la formación ciudadana e identificar la influencia que ejercían en su pensamiento los padres o tutores, la escuela, el grupo de pares y el ambiente en el que vivían*. De manera satisfactoria se cumplió con dicho objetivo, al percibir y analizar cómo las características del ambiente y los agentes socializadores incidían en la perspectiva que los adolescentes construían sobre la formación ciudadana e identificar los tipos de influencia que alentaban y legitimaban.

El marco teórico interdisciplinario conformó la base para comprender y analizar las percepciones de los estudiantes respecto a la formación ciudadana. La teoría de la socialización contribuyó a identificar los tipos de influencia que podían ejercer los agentes y los procesos de mantenimiento de la realidad internalizada.³⁷⁹ La teoría del desarrollo moral de Kohlberg permitió analizar la postura de los adolescentes frente al normas y relacionarla con un nivel y un estadio.³⁸⁰

Las teorías de Piaget³⁸¹ y Vygotsky³⁸² aportaron los elementos necesarios para comprender cómo las personas se apropian del conocimiento que les rodea, así como la capacidad que poseen los estímulos que procura el ambiente para incidir en la construcción del pensamiento y en el desarrollo psicológico.

³⁷⁹ Berger, Peter y Luckmann, Thomas. *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Argentina, 1968.

³⁸⁰ Kohlberg, Lawrence, *Psicología Del Desarrollo Moral*, España, Desclee de brouwer, 1992.

³⁸¹ Piaget, Jean, *Seis Estudios de Psicología*, Editorial Labor, España, 1964.

³⁸² Vygotsky, Lev, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Barcelona, 2000, (primera edición 1978).

Schultz³⁸³ y Bourdieu³⁸⁴ aportaron conceptos sumamente útiles para analizar la forma en que determinadas predisposiciones, tipificaciones subjetivas o interpretaciones de la realidad, pueden interiorizarse e incluso trascender al cambio generacional.

Para diseñar una propuesta con la capacidad de contribuir al desarrollo del conocimiento, el estado del arte permitió apreciar que la disciplina con mayor interés en analizar la formación ciudadana era la pedagogía, mientras la ciencia política incursionaba poco en el campo y lo hacía principalmente desde el análisis de políticas públicas. Al identificar las líneas de trabajo más frecuentes³⁸⁵ fue posible diseñar una investigación interdisciplinaria, que permitiera partir de la construcción del pensamiento individual y la importancia que la influencia social tiene en dicho proceso, para analizar la percepción de los adolescentes sobre la formación ciudadana y conocer la forma en que se construyen, alientan o legitiman actitudes, tipificaciones, preconcepciones u opiniones que repercuten en el ámbito público-político.

Las características de Iztapalapa incrementaron las posibilidades de acceder a casos de estudio con niveles de desempeño escolar distintos y localidades con diferencias importantes en la calidad de vida. La Alcaldía contaba con sólo 7.6% del territorio de la Ciudad de México (CDMX), pero tenía más población que el resto de las alcaldías.³⁸⁶ La mayoría de la población (67.7%),

³⁸³ Schutz, Alfred, *El problema de la realidad social. Escritos I*, Amorrortu editores, Buenos Aires – Madrid, 1995 (primera edición 1974).

³⁸⁴ Bourdieu, Pierre, *El sentido práctico*, Siglo XXI Editores, 1ª edición, Buenos Aires, 2007.

³⁸⁵ Las líneas de trabajo más frecuentes de la década eran a) los valores ciudadanos, b) las oportunidades, formas y aliento de la participación, c) la interacción en el aula entre docentes y alumnos y d) el análisis de las competencias que comprendía y alentaba la asignatura FCE.

³⁸⁶ Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (México), *Reporte Iztapalapa 2021. Enfoque de la gobernanza de la seguridad en los entornos urbanos para ciudades seguras, inclusivas y resilientes*, Naciones Unidas, México, 2021, 23-24.

experimentaba carencias en sus condiciones de vida: 35% pobreza, 24% no tenía acceso a los servicios de salud pública, 69% presentaba inconsistencias con el servicio de abastecimiento de agua y 0.25% no contaba con agua entubada.³⁸⁷ Además tenía la mayor cantidad de escuelas secundarias públicas de modalidad general de todas las alcaldías de la CDMX (95 escuelas).³⁸⁸

El análisis de los casos mostró que las condiciones socioeconómicas y las carencias cotidianas alentaban, tanto en los agentes socializadores, como en los estudiantes, una percepción similar dentro del endogrupo social. Los resultados de las seis dimensiones que conformaron la investigación permitieron distinguir el tipo de influencia que ejercían los agentes socializadores y el ambiente en la percepción de los adolescentes, así como observar la forma en que las predisposiciones, tipificaciones subjetivas, opiniones o actitudes dificultaban el desarrollo de competencias ciudadanas.

La *hipótesis* consideró que la población estudiantil experimentaba e interiorizaba en distintos grados las preconcepciones, predisposiciones, construcciones de sentido común o tipificaciones subjetivas que tenían lugar en el contexto social de la población estudiantil, las cuales obstaculizaban el desarrollo de una ciudadanía activa, crítica, informada y participativa. Al mismo tiempo, obstruían el aliento de competencias ciudadanas desde las instituciones educativas y alentaban actitudes de apatía, desconfianza, rechazo o desinterés hacia la política y la participación de los adolescentes en el ámbito público. Los resultados mostraron que dicha hipótesis encontraba cabida en la realidad cotidiana de la población estudiantil, es decir, los padres, madres y amigos,

³⁸⁷ Ibid., 22.

³⁸⁸ Escuelas secundarias generales de acuerdo con el Directorio de Escuelas de la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, recuperado de https://www2.aefcm.gob.mx/directorio_escuelas/, consultado el 14 de diciembre de 2020.

alentaban predisposiciones, tipificaciones o preconcepciones que se traducían en actitudes de rechazo, apatía, desconfianza o desinterés.

Algunos resultados que apoyaban dicha hipótesis fueron: en relación con la política y el gobierno, 56% de la población estudiantil afirmó que las principales ideas y opiniones políticas que compartían sus padres en el hogar eran “todos los políticos son corruptos”, “no importa quien gobierne porque todos son iguales” o preferían no hablar de política. En torno al ejercicio del sufragio, mientras la institución educativa alentaba el voto informado, los adolescentes percibían que 40% de sus padres, 44% de sus madres y 28% de sus amigos preferían votar por la mayor oferta de apoyos sociales, en lugar de evaluar las propuestas de partidos y candidatos. Dos de cada diez amigos afirmaban que preferían vender su voto o que no les importaba votar y uno de cada diez padres y madres alentaba la apatía hacia el ejercicio del sufragio.

En relación con la comprensión de la ley y el desarrollo moral, una tercera parte de la población estudiantil relacionaba la transgresión a las normas sólo con el castigo, lo cual guardaba relación con la influencia de padres y madres. Además, dos de cada diez adolescentes consideraban que su padre y madre sólo denunciarían un delito si les afectaba directamente, así como casi cinco de cada diez de sus amigos. Por su parte, la institución educativa procuraba la comprensión de la ley a partir de su utilidad social para mantener el orden y procurar el bien común.

Sobre la participación social, los adolescentes percibían que cinco de cada diez padres y cuatro de cada diez madres consideraban que las marchas y manifestaciones no servía de nada y sólo obstaculizaban a otros, así como cuatro de cada diez amigos. Por su parte 35% de la población estudiantil expresaba una

postura de rechazo similar a la influencia que percibía en su entorno. Además, tres de cada diez adolescentes afirmaban que sus padres no participaban en acciones altruistas por desconfianza y tres de cada diez alumnos compartían dicha percepción. La reproducción de roles tradicionales de género desde el hogar era otro de los aspectos en los que padres y madres obstruían el aliento de competencias ciudadanas: dos de cada diez adolescentes afirmaron que en su hogar se dividían las actividades domésticas y laborales con base en el género de las personas y tres de cada diez insinuaron que dicha división era selectiva.

Con diferencias importantes de grado entre los casos, diversos resultados mostraron que la influencia de padres, madres y amigos obstaculizaba el desarrollo de competencias ciudadanas, pues alentaban y legitimaban distintas predisposiciones, tipificaciones subjetivas, actitudes o preconcepciones contrarias al ejercicio activo de la ciudadanía, como la apatía, la desconfianza, el desinterés o el rechazo.

Alcances y limitaciones del diseño metodológico

La principal limitante externa fue que la investigación se diseñó durante la pandemia por SARS-Cov-19, que desde marzo de 2020 y hasta julio de 2021 ocasionó el distanciamiento social y la permanencia de la población en sus hogares. Después del periodo de resguardo se implementaron distintas medidas sanitarias, en el ámbito escolar: el regreso escalonado durante junio de 2021 con uso obligatorio de cubrebocas y la desinfección constante de espacios comunes. La aplicación de los *cuestionarios de opiniones y actitudes ciudadanas* se llevó a cabo un año después del retorno a las aulas, en julio de 2022.

La postpandemia y las restricciones sanitarias dificultaron el acceso a los casos de estudio³⁸⁹ y ello produjo la búsqueda de estrategias alternativas para realizar la investigación.³⁹⁰ En el ámbito estudiantil las consecuencias más relevantes fueron: 1) la escuela presentó un importante retroceso en el desempeño académico de la población, 2) el grupo de pares perdió capacidad de influencia gracias a la menor interacción y convivencia, incluso durante el periodo posterior y 3) el resguardo de la población extendió de cierta forma el proceso de socialización primaria, pues incrementó el tiempo de exposición de los adolescentes al conjunto de influencias que emanaban de sus padres o madres y contribuyó a la interiorización de tipificaciones, opiniones, predisposiciones o actitudes que observaban y escuchaban de ellos.

Respecto a los alcances de la investigación, fue posible conocer la influencia que los adolescentes percibían de cada uno de los agentes de socialización, así como identificar en su pensamiento el peso que tenía cada una de ellas. Se tornó visible que los padres y madres mostraban a los adolescentes una realidad previamente filtrada desde su propia subjetividad y de acuerdo con su posición dentro de la escala social, la cual guardaba relación con sus condiciones de existencia.

La influencia que ejercían padres, madres y amigos, incluso de forma inconsciente, procuraba y legitimaba la reproducción de preconcepciones, tipificaciones ideas y opiniones que se traducían en actitudes de rechazo y desinterés en torno a la utilidad de la participación en distintos niveles y ámbitos, a las formas de comparar y elegir a los representantes políticos, a la

³⁸⁹ No fue posible elegir específicamente los casos de estudio, fueron resultado de las posibilidades de acceso.

³⁹⁰ La Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa (DGSEI) negó el permiso para realizar la investigación y el acceso a los casos de estudio se logró a través del visto bueno del inspector de zona escolar.

manera de comprender el sentido de la ley y respetarla, así como a la postura frente a la igualdad de oportunidades, la empatía, la diversidad y la equidad de género.

La exposición continua a determinadas influencias incrementaba las probabilidades de que los adolescentes interiorizaran las predisposiciones, interpretaciones o tipificaciones de las personas con las que interactuaban de manera cotidiana. Sin embargo, un gran acierto fue percibir cómo la reconstrucción individual (procesos de rechazo, asimilación, adaptación e interiorización) y la exposición a influencias distintas, en especial a la de la institución educativa, lograban producir cambios favorables en el pensamiento de los adolescentes respecto a la formación ciudadana, incluso en los ambientes más difíciles (calidad de vida, violencia y condición socioeconómica adversas).

Las características socioeconómicas y las problemáticas que tenían lugar en el contexto donde los adolescentes se desarrollaron física y emocionalmente incidían en la forma que ellos conocían y comprendían el mundo, pero no condicionaban su percepción. Es decir, otro acierto importante fue evidenciar que las carencias cotidianas y la condición socioeconómica intervienen de manera importante en la construcción del pensamiento individual, pero por ningún motivo lo determinan. Como se expondrá en el apartado que aborda las dimensiones, cuando se observó una relación proporcional entre calidad de vida y la percepción de la población estudiantil, también existían resultados o casos divergentes que resaltaban la importancia de la influencia social.

También fue posible percibir cómo la influencia que ejercían los agentes socializadores dentro de un ambiente particular podía ser semejante, pues en él tenían lugar distintas tipificaciones cotidianas, interpretaciones y

predisposiciones compartidas por el subgrupo social, así como también apreciar que en una zona geográfica con un diámetro de 1.5 kilómetros, ambientes distintos podían alentar y legitimar percepciones con diferencias importantes.

Casos de estudio

Las características socioeconómicas de la localidad en la que se ubicaba la ESD1TM brindaban a los adolescentes una mayor calidad de vida, lo cual contribuía a que la población estudiantil mostrara constantemente disposiciones favorables hacia la formación ciudadana y se posicionara entre los resultados más altos. Pero al mismo tiempo, evidenció que la influencia social jugaba un papel sumamente importante en el desarrollo de la percepción individual, pues la población estudiantil, a pesar de contar con el más alto desempeño académico, también obtuvo resultados negativos que podían atribuirse a la interiorización de predisposiciones, tipificaciones subjetivas o preconcepciones, por ejemplo, no tenía el mayor desarrollo moral entre los casos, consideraba poco importante preocuparse por el diseño de un plan de vida a futuro y mostraba un fuerte rechazo e intolerancia hacia los migrantes.

La población estudiantil de la ESD2TV experimentaba las mayores dificultades en su ambiente extraescolar: impedimentos fácticos y socioeconómicos en la vida cotidiana, así como fuertes brechas de inseguridad y violencia. Las condiciones de vida limitaban el desarrollo de competencias ciudadanas en un grado preocupante: los resultados de la ESD2TV se ubicaron constantemente entre los menos favorables. La dicotomía ciudadano-marginado que apuntó

Mindus³⁹¹ se comprobó: niveles de marginación altos se traducían en un menor interés hacia el ámbito público-político y la población estudiantil se preocupaba principalmente por satisfacer las necesidades básicas a través de oportunidades laborales. Además, dicha percepción se incrementaba en el género masculino, lo cual parecía asociarse con un rol de género (jefe de familia o “proveedor”).

Los niveles de marginación contribuían a la persistencia de las preconcepciones, tipificaciones, actitudes y opiniones alentaban los agentes de socialización primaria, pues el desinterés de los adolescentes por la formación ciudadana incrementaba la capacidad de la influencia social. Aunque a la par, las carencias cotidianas procuraban percepciones favorables, por ejemplo, la población estudiantil de la ESD2TV mostraba más empatía y tolerancia hacia los migrantes (aparentemente comprendían sus carencias), así como también se preocupaba más por el futuro y el diseño de un plan de vida.

La ESD3TM representó un caso atípico que mostró resultados contradictorios, los cuales no guardaban una relación proporcional con las condiciones socioeconómicas de existencia o desempeño escolar y por ello, evidenció la fuerza de la influencia social para incidir en la conformación del pensamiento: la población estudiantil comprendía e interiorizaba el sentido y utilidad social de la ley, por lo que expresaba un desarrollo moral superior, pero también concedía la menor importancia a la formación ciudadana y mostraba la mayor intolerancia hacia los migrantes.

La ESD4TV mostró resultados similares a los de ESD3TM en cuestiones particulares, lo que permitió observar predisposiciones, tipificaciones subjetivas o preconcepciones compartidas en la localidad, por ejemplo, la

³⁹¹ Mindus, Patricia, *Hacia una teoría funcionalista de la ciudadanía*, Marcial Pons, Madrid, 2014.

población estudiantil de ambos casos expresó la menor confianza en la policía, aunque las características de la localidad indicaban que era poco probable el contacto con dicha autoridad. Pero también visibilizó cómo dentro de un contexto social particular los agentes socializadores con los que interactuaban los adolescentes podían alentar percepciones distintas: la población estudiantil de la ESD3TM expresó más intolerancia y rechazo hacia los migrantes, mientras ESD4TV mostró una postura de aceptación y empatía que sólo fue superada por ESD2TV.

Dimensiones de análisis

La dimensión *Apego a la legalidad y sentido de justicia* analizó el nivel de desarrollo moral que expresaba la población estudiantil a partir de la interrelación de la teoría de Kohlberg³⁹² con la comprensión de la ley, la utilidad social y los motivos que los adolescentes consideraban para respetarla. Las características socioeconómicas de las localidades parecían guardar cierta relación con el desarrollo moral de los adolescentes, pues tres de los cuatro casos mostraron una relación proporcional con la calidad de vida, aunque en dicha relación la influencia social jugaba un papel fundamental.

La población estudiantil de la ESD1TM se encontraba entre los casos con un mayor desarrollo moral, pero no obtuvo el resultado más alto. Aunque la localidad contaba con la mejor calidad de vida y desempeño académico, la influencia extraescolar obstaculizaba la interiorización de competencias relacionadas con la utilidad y el sentido de la ley. Por el contrario, la población

³⁹² Kohlberg, Lawrence, *Psicología Del Desarrollo Moral*, España, Desclee de brouwer, 1992.

estudiantil de la ESD3TM no contaba con las condiciones de existencia o desempeño escolar más favorables, sin embargo, la influencia social alentaba la comprensión y el respeto de las normas, por lo que la población interiorizaba su sentido y mostraba un desarrollo moral superior.

La influencia social negativa sobre el respeto de la ley y su utilidad social se incrementaba en los dos turnos vespertinos ESD2TV y ESD4TV. Los problemas de violencia e inseguridad que tenían lugar en la localidad de la ESD2TV, así como las carencias cotidianas que experimentaba la población, dificultaban el desarrollo moral de los adolescentes y tanto la experiencia empírica, como la influencia social, los alentaban a obedecer básicamente por temor al castigo: el resultado mostraba relación con las condiciones del ambiente en el que vivían. En la ESD4TV las carencias cotidianas eran menores y aunque su resultado era proporcional a la calidad de vida y la condición socioeconómica, las diferencias de pensamiento parecían surgir principalmente de la influencia social, pues ESD3TM y ESD4TV se encontraban en la misma localidad y el desarrollo moral de los adolescentes mostró importantes diferencias.

El posicionamiento de los adolescentes frente a la denuncia de un delito o abuso guardaba relación con el conjunto de predisposiciones o preconcepciones que observaban en su padre y que se compartían en el grupo de pares. En general, los adolescentes consideraban que la madre mostraba más disposición para denunciar un delito o abuso (72%), el padre se encontraba menos dispuesto a denunciar (68%) y el grupo de pares representaba la principal influencia negativa (35%). Los adolescentes expresaron encontrarse menos dispuestos a denunciar que la madre, pero más que el padre y el grupo de pares, (70%), ello

sugería que parte de los adolescentes interiorizaban la influencia negativa que percibían de su padre o sus amigos.

La dimensión *Formación ciudadana y vida política* mostró que los agentes de socialización primaria mantenían la mayor capacidad de influir en las ideas y opiniones políticas de los adolescentes, pues la población estudiantil se identificaba principalmente la postura política de la madre (57%) y un poco menos con la del padre (49%). El tipo de influencia que los adolescentes identificaban en sus hogares sobre la política y el gobierno era principalmente negativa: 56% de la población estudiantil afirmó que sus padres y madres compartían predisposiciones o tipificaciones como “todos los políticos son corruptos”, “no importa quien gobierne porque todos son iguales” o preferían no hablar de política.

De acuerdo con lo que expresaron los adolescentes fue posible apreciar cómo la formación ciudadana que alentaba la institución educativa, incluso en los ambientes con mayores carencias sociales o influencias negativas, era capaz de alentar un cambio favorable en su pensamiento: aunque la madre alentaba el voto por los partidos o candidatos que ofrecieran apoyos sociales, los adolescentes se mostraban más dispuestos que su padre y madre a informarse para evaluar a los partidos o candidatos a partir de sus propuestas de gobierno.

Esta dimensión también permitió observar que la influencia política que se alentaba en el hogar impactaba en la disposición de los adolescentes para informarse y evaluar las propuestas de partidos y candidatos. Es decir, podía dificultar o facilitar el aliento de competencias por parte de la institución educativa. Además, se observó que la disposición para vender el voto se incrementaba cuando la población estudiantil experimentaba mayores carencias

en sus condiciones de vida (lo cual se tornaba más evidente en ESD2TV), pero requería forzosamente una base social que alentara y legitimara dicha percepción (lo que se observó en ESD4TV).

En tres de los cuatro casos existía una relación proporcional entre la utilidad e importancia que la población estudiantil concedía a la formación ciudadana y las características de la localidad: la calidad de vida contribuía al interés de los adolescentes y el desarrollo competencias ciudadanas. Nuevamente es relevante considerar la dicotomía ciudadano-marginado:³⁹³ los adolescentes que experimentaban mayores carencias en sus condiciones de vida tenían menos interés en la formación ciudadana y poca disposición para involucrarse en el ámbito público-político (aparentemente se encontraban más preocupados por la satisfacción de las necesidades cotidianas).

El caso atípico lo constituía la población estudiantil de la ESD3TM, pues mostraba mayor interiorización de las predisposiciones o preconcepciones negativas sobre la utilidad de la formación ciudadana en la vida cotidiana, aunque contaba con una mejor calidad de vida que ESD2TV y un desempeño académico superior a la ESD2TV y ESD4TV. En resumen, tanto la influencia social negativa, como las carencias fácticas obstaculizaban de manera importante el aliento de competencias ciudadanas desde la institución educativa. En la ESD2TV la baja importancia que se concedía a la formación ciudadana parecía relacionarse también con la inserción de los adolescentes en la actividad económica que predominaba en la localidad, el comercio informal.

En la dimensión *Vida y participación social* se evidenció una actitud favorable por parte de la población estudiantil hacia la participación colectiva: aunque

³⁹³ Mindus, Patricia, óp. cit.

percibían poco involucramiento en su localidad, nueve de cada diez adolescentes creían que la unión de la sociedad podría contribuir a resolver las problemáticas que los aquejaban. La percepción era distinta entre géneros: los hombres estaban un poco más convencidos de la utilidad de la participación que las mujeres. Cuando se preguntó sobre la participación de los padres se observó que las respuestas de la población estudiantil de la ESD1TM y la ESD4TV guardaban mayor relación con el deseo y el vínculo afectivo que los unía con sus padres y madres, que con la realidad objetiva: la suma de los reactivos opuestos mostró incongruencia (resultado mayor a 100).

Fue posible percibir una relación inversamente proporcional: los adolescentes que observaban una menor disposición de sus padres y vecinos para participar, eran los más convencidos de la utilidad de la participación, mientras los que percibían más participación en su entorno parecían desilusionarse de los resultados. Aunque el contexto social ejercía influencia negativa en torno a la participación, la escuela parecía incidir con éxito en el pensamiento de los adolescentes y alentarlos a considerarla una herramienta útil para la solución de problemas colectivos.

Existía un conjunto de preconcepciones y tipificaciones sociales en torno a la participación y/o sobre las personas que se involucraban en marchas o protestas: resultó poco satisfactorio que más de un tercio de la población estudiantil expresara intolerancia hacia ellas. Por lo tanto, al menos un tercio de padres, madres y amigos alentaba el rechazo hacia las protestas sociales y compartía predisposiciones que atentaban contra la libertad de expresión de otros. Los resultados por género mostraron que los hombres eran más intolerantes hacia las marchas y manifestaciones que las mujeres, en el mismo sentido, las mujeres se encontraban más dispuestas a participar que los hombres, pero en general la

disposición de la población estudiantil para participar en marchas o protestas sólo se observó en cinco de cada diez estudiantes.

La dimensión *Vida comunitaria* expuso que la disposición para participar en acciones altruistas era principalmente resultado de la influencia social: la desconfianza que los adolescentes percibían en sus padres y madres incidía en su pensamiento y se traducía en una menor intención de su parte. La escuela no lograba alentar un cambio en su perspectiva, por lo que la tendencia observada sugería que cada vez existiría menos participación en estas localidades. Los resultados por género mostraron que los hombres eran quienes más interiorizaban la desconfianza que notaban en sus padres y madres, pues mostraban menor disposición para ayudar a otros, pero no se descartó que la influencia de padres y madres también pudiera ser distinta de acuerdo con el género de los estudiantes.

La confianza que los adolescentes conferían a la policía mostró cómo la experiencia empírica podía modificar gradualmente el conjunto de predisposiciones o tipificaciones que correspondían a la primera etapa de vida: la población del caso con problemas de inseguridad, así como la que asistía a la escuela más cercana, tenían mayores posibilidades de contacto con la policía (durante los recorridos se observó la presencia de patrullas) y ambas confiaban un poco más en dicha autoridad, mientras la población de los dos casos con menor inseguridad expresaban más predisposiciones o tipificaciones negativas hacia la policía.

Por el contrario, la confianza que los adolescentes conferían al gobierno parecía originarse a partir de la interiorización de las influencias sociales. La desconfianza interpersonal se percibió en los bajos resultados que obtuvieron

los vecinos, en ocasiones incluso inferiores a los de la policía y el gobierno. Fue posible identificar una relación proporcional entre la calidad de vida de las localidades y la confianza de los adolescentes en sus padres y madres. Aparentemente existía una percepción intersubjetiva hacia los padres que se compartía en las localidades, principalmente dentro del grupo de pares. En el caso con mayor inseguridad y grado de marginación la desconfianza que expresaron los adolescentes podía guardar relación, además, con las experiencias de violencia intrafamiliar cercanas o incluso de sus propios hogares.

Un impedimento para desarrollar ciudadanos activos y participativos era la poca libertad de expresión que los agentes socializadores concedían a los adolescentes, así como la importancia que otorgaban a su opinión. La madre concedía mayor libertad que el padre, quien representaba una figura mucho más autoritaria, incluso con el grupo de pares los adolescentes sentían mayor libertad que con el padre. Fue posible observar una relación entre la libertad de expresión que los adolescentes experimentaban con sus padres, madres y amigos y la seguridad que sentían para expresarse en cualquier lugar, por el contrario, cuando los adolescentes sentían menor libertad de expresión descendía su seguridad e intención de involucrarse. Por lo tanto, es necesario alentar la libertad de expresión dentro y fuera de las instituciones educativas, así como otorgar importancia a la opinión de los adolescentes.

En la dimensión *Respeto y valoración de la diversidad* se percibió que, a pesar del aliento de competencias ciudadanas por parte de la institución educativa, la influencia social alentaba y legitimaba posturas de rechazo e intolerancia hacia los migrantes que eran interiorizadas por una tercera parte de la población estudiantil en tres casos. Las mujeres expresaron más intolerancia y rechazo que

los hombres. La ESD2TV constituyó el caso divergente y evidenció que las carencias cotidianas contribuían al desarrollo de mayor empatía y tolerancia hacia otros: experimentaba una baja calidad de vida y se veía aquejada por más problemáticas sociales.

Poco puede hacer la escuela por alentar la equidad de género, cuando de manera social se legitima la reproducción de los roles tradicionales desde los hogares. Es decir, como se consideró en la hipótesis, la influencia de padres y madres obstaculizaba el desarrollo de competencias sobre equidad de género: dos de cada diez adolescentes afirmaron que la división de labores de acuerdo con el género era común en sus hogares, mientras tres de cada diez insinuaban que dicha división era selectiva. La reproducción de roles tradicionales de género mostró una relación proporcional con la calidad de vida en tres de los cuatro casos. El caso divergente (ESD3TM) indicaba que la perspectiva social frente a la equidad de género obedecía principalmente al conjunto de preconcepciones y tipificaciones que se compartían y alentaban dentro del subgrupo social.

Una parte de la población estudiantil interiorizaba las predisposiciones, tipificaciones subjetivas o preconcepciones que percibía en sus hogares sobre la equidad de género y la trasladaba hacia otras esferas de la realidad cotidiana: al preguntar si todas las personas, sin importar su género, preferencia sexual o pertenencia a un grupo étnico tenían las mismas capacidades y deberían tener las mismas oportunidades para acceder a cualquier cargo público, 14% del total expresó que no estaba de acuerdo. Resultó interesante que hombres y mujeres compartieran dicha percepción. Es necesario apuntar que existía cierta contradicción en el pensamiento de la población estudiantil que podía atribuirse a la influencia social: con excepción de la población estudiantil de la ESD2TV,

se observó mayor intolerancia hacia los migrantes, pero más acuerdo en torno a la igualdad de capacidades y oportunidades.

La dimensión *Habilidades para la vida y acceso a los derechos* mostró que la postura de los adolescentes para enfrentar los problemas o desafíos de la vida cotidiana guardaba mayor relación con los estímulos y la influencia que ejercían en su pensamiento los padres y madres. Los resultados de la ESD3TM y la ESD4TV fueron los más altos entre los casos: existían estímulos favorables en dicha localidad, actitudes e influencias compartidas dentro de un contexto social que facilitaban la interiorización de competencias ciudadanas. Pero fue poco satisfactorio el resultado general, pues poco más de la mitad de la población estudiantil (54.8%) afirmó que contaba con las habilidades suficientes para enfrentar los desafíos o problemas de la vida cotidiana y dicha percepción era semejante en ambos géneros.

La calidad de vida de las localidades se relacionaba con la preocupación de los adolescentes por el futuro: la población de la ESD2TV mostró la mayor disposición para diseñar un plan de vida que guiara sus acciones a futuro, por el contrario, en los casos con una mejor calidad de vida y estabilidad económica, los padres y madres alentaban a los adolescentes a preocuparse menos por el futuro, así como a decidirlo a través de sus acciones. No se observaron diferencias relevantes entre géneros, por lo que se consideró que la influencia, percepción e interiorización de las preconcepciones o predisposiciones de los padres y madres era similar en ambos géneros.

Las problemáticas que la población estudiantil enfrentaba en su vida cotidiana se percibían a través de un filtro subjetivo: los resultados guardaban cierta relación con la realidad objetiva, pero existían diferencias de grado que se

originaban por una forma distinta de concebir la realidad objetiva. Por ejemplo, la población estudiantil de la ESD2TV se preocupaba menos por la venta de drogas, el pandillerismo, los robos o la delincuencia, aunque la información socio estadística mostraba que dichos problemas aquejaban de manera grave su localidad. También fue posible apreciar que la mayor calidad de vida permitía a los adolescentes de la ESD1TM considerar que para incrementar sus oportunidades en la vida era más importante contar con mejores sistemas educativos o garantizar su acceso a la educación, mientras que los estudiantes de los otros tres casos preferían contar con acceso a bienes y servicios básicos.

Diferencias entre géneros

El análisis de los resultados por género mostró tres tipos de interacción: 1) la influencia social se percibía de manera distinta entre géneros, 2) la influencia social era diferente de acuerdo con el género y 3) ambos géneros compartían la misma percepción. Respecto a la primera relación, las mujeres consideraban más importante la formación ciudadana en su plan de vida futuro, mostraron un desarrollo moral superior al de los hombres y percibían la inseguridad de forma diferente, pues mostraban una disposición mayor para denunciar cualquier delito o abuso que los hombres. Por el contrario, a pesar de padecer relaciones poco equitativas respecto a la equidad de género, las mujeres mostraron mayor intolerancia y rechazo hacia los migrantes que los hombres.

Pero no sólo se percibía de manera diferente la realidad entre géneros, sino también, en cuestiones particulares, la influencia social era distinta, por ejemplo, los hombres eran más alentados a participar en marchas y

manifestaciones que las mujeres. Por último, respecto a la percepción de los adolescentes en torno a la igualdad de capacidades y oportunidades sin importar etnia, género o preferencia sexual, se observó que la postura individual guardaba relación con la influencia que se gestaba desde el hogar: menor equidad de género dentro de la familia parecía traducirse en menor tolerancia o mayor discriminación hacia otros y ambos géneros expresaron niveles de acuerdo semejantes.

¿Causas y consecuencias?

Es necesario preguntarse qué podría ocasionar las problemáticas observadas durante la investigación, como la falta de confianza, la apatía, la intolerancia o el desinterés. Las personas interpretan el mundo desde una óptica acorde a sus intereses, motivos, costumbres, aspiraciones y deseos, con base en su experiencia empírica y desde la posición que ocupan dentro de la escala social. Por ello, los agentes socializadores alientan, comparten y legitiman diversas preconcepciones o tipificaciones de acuerdo con su propia experiencia y percepción. Las diferencias de pensamiento de la población estudiantil y los padres o madres surgen del contacto con agentes socializadores que muestran diferentes perspectivas de la realidad, todo ello considerando los complejos procesos de reconstrucción individual: asimilación, adaptación, rechazo e interiorización.

La experiencia empírica juega un papel sumamente importante, pues logra modificar ciertas preconcepciones, predisposiciones o tipificaciones, al provocar una comparación entre la realidad subjetiva y objetiva. Pero también

puede representar un obstáculo, pues poco puede hacer la teoría que se comparte desde la escuela, cuando la experiencia de los adolescentes muestra una realidad opuesta: alentar el respeto de la ley ante condiciones de ilegalidad o en un contexto en el que se convive con la corrupción cotidiana, procurar una cultura de paz en un ambiente en el que se percibe violencia constante o fomentar la igualdad cuando se experimentan condiciones fácticas con fuertes brechas de desigualdad en distintos aspectos (género, acceso a oportunidades y socioeconómicas).

Las consecuencias son inciertas, pues no se trata sólo de la persistencia de preconcepciones, tipificaciones, actitudes u opiniones, sino de un complejo proceso individual y en el que intervienen múltiples variables. Sin embargo, parece prudente apuntar que 1) existen influencias en el contexto extraescolar que dificultan la labor de las instituciones educativas y la interiorización de competencias ciudadanas, 2) la exposición continua a determinado tipo de influencias incrementa las posibilidades de que sean interiorizadas y 3) las condiciones de existencia intervienen, aunque no determinan, en la interiorización de una comprensión distinta de la realidad. En otras palabras, existe la posibilidad de que en parte de la población estudiantil persistan hasta la edad adulta algunas de las preconcepciones o tipificaciones observadas en los resultados, pero es poco certero afirmarlo.

Reflexiones finales

La formación ciudadana adquiere importancia porque permite a los ciudadanos desarrollar competencias que se traduzcan en herramientas prácticas para juzgar

e involucrarse en la realidad público-política. La escuela constituye un agente con la capacidad de incidir de manera favorable en el pensamiento de los ciudadanos y es capaz de combatir algunas predisposiciones, preconcepciones o tipificaciones sobre la realidad público-política, pero se enfrenta a la influencia social que puede obstaculizar el aliento de competencias y habilidades ciudadanas: los resultados mostraron que los padres, madres y amigos alentaban y legitimaban posturas que contradecían la teoría y/o mostraban una realidad distinta a la que concebía la institución educativa.

En un nivel general, los resultados de la investigación apuntan hacia una discusión sobre la cultura política, al comprenderla como el conjunto de actitudes, percepciones, conocimientos, opiniones, predisposiciones o tipificaciones que predominan en la sociedad o en parte de ella. Parece posible sugerir que no existe una cultura política homogénea y lo que se observa a través de los estudios nacionales o estatales, es solo una muestra del promedio de las opiniones o actitudes más frecuentes entre la población, mientras se sacrifica el detalle y la particularidad. Pues, los resultados de la investigación muestran que las percepciones de la población pueden guardar diferencias importantes en localidades separadas por sólo 1.5 km de distancia, es decir, la cultura política de dichas localidades era diferente, por lo tanto, a un nivel nacional o estatal existe una gran diversidad de posturas y percepciones que no son visibles a través de estudios generales.

Los resultados indican que la conformación de la cultura política obedece al menos a dos procesos particulares. En el primero la percepción de las personas puede guardar cierta distancia de la realidad objetiva al ser resultado de la interiorización de las influencias sociales que tuvieron lugar durante la primera etapa de vida, pues las predisposiciones, tipificaciones, opiniones y actitudes

que los ciudadanos interiorizaron durante la infancia tienen la capacidad de persistir hasta la edad adulta. Ello explicaría porque algunas de las actitudes, opiniones o posicionamientos de generaciones anteriores persisten en las nuevas, por ejemplo, los adolescentes que se mostraban intolerantes hacia la equidad de género y la igualdad de capacidades porque desde sus hogares se alentaban y legitimaban dichas percepciones.

Sin embargo, el segundo proceso hace referencia, tanto al conocimiento de otras perspectivas de la realidad durante socialización secundaria; cuando las personas conocen otros submundos a través de la influencia e interacción con otros, como al cambio en el pensamiento ocasionado por el contraste de la realidad internalizada con la experiencia empírica. Es decir, los ciudadanos pueden modificar la percepción “heredada” a través de la observación o la interacción con la realidad fuera del núcleo del hogar y construir una perspectiva propia. Las instituciones educativas y los agentes de socialización secundaria tienen la capacidad de alentar un cambio gradual en el pensamiento de los ciudadanos que en un nivel general representaría un cambio en la cultura política.

La persistencia de ciertas disposiciones, tipificaciones, opiniones y actitudes se explicarían por la interiorización y permanencia de la influencia alentada y legitimada durante el proceso de socialización primaria y el cambio en el pensamiento por la exposición a nuevas influencias (como la que ejercen las instituciones educativas) o por el contraste entre la realidad primaria y la experiencia empírica (mantenimiento de la realidad). Dicho proceso de reconstrucción es individual y sumamente complejo, así como difícil (por no decir imposible) de predecir: la socialización influye, pero no determina, la

construcción de la percepción personal dentro de un contexto social y cultural específico.

La formación ciudadana que alientan las instituciones educativas es una herramienta necesaria para combatir el conjunto de tipificaciones, preconcepciones y predisposiciones que existen en la sociedad, pero hacen falta acciones para que sea posible consolidar un cambio en el pensamiento de la población. Esfuerzos similares al que representa elaborar una investigación como la que aquí se presentó, sirven de poco siempre que no encuentren cabida en la realidad cotidiana y se transformen en actividades prácticas. El desarrollo de una ciudadanía activa, participativa, crítica e informada no es tarea exclusiva de la escuela. Las instituciones educativas tienen un límite que se impone de forma subjetiva a través de la interacción social y la realidad cotidiana: si la teoría no encuentra cabida en la realidad objetiva es más factible omitirla.

Es necesario que otro tipo de instituciones, como las autoridades electorales federales y estatales, los poderes de la unión y las instituciones educativas contribuyan a dicha labor, pues la educación básica es obstaculizada e incluso superada por la influencia social. La educación básica es el último nivel educativo en el que se incluyen asignaturas que alientan la formación ciudadana en México y las instituciones de educación media superior y superior, así como los investigadores y las asociaciones civiles podrían contribuir al desarrollo de la formación ciudadana a través de seminarios, cursos o talleres.

Como tareas pendientes para futuras investigaciones, en primer lugar, se considera interesante replicar la investigación en generaciones posteriores y comparar los cambios que pudieran originarse en el pensamiento de los adolescentes que terminan la educación secundaria con el plan de estudios de la

Nueva Escuela Mexicana: observar si existen cambios en el aliento e interiorización de la formación ciudadana. Sería interesante además analizar los cambios en el pensamiento de los adolescentes conforme avanzan en la educación secundaria, es decir, incluir los tres grados y comparar sus resultados para percibir la capacidad que posee la institución educativa para alentar competencias ciudadanas.

Esta investigación sugirió que sería prudente analizar y comparar de casos extremos con características opuestas en calidad de vida, condiciones socioeconómicas y seguridad. Por último, es deseable percibir la forma en que el pensamiento de los adolescentes respecto a la formación ciudadana se modifica con la trayectoria escolar, es decir, diseñar e implementar investigaciones que no sólo analicen el nivel secundaria, sino que comparen dicho nivel con el medio superior y el superior, así como entre academias o campos de estudio a nivel licenciatura o posteriores, en este sentido sería sumamente interesante comparar e identificar diferencias de pensamiento entre estudiantes de ingeniería y ciencias sociales.

Como alternativas para profundizar en el análisis de ciertas predisposiciones, tipificaciones subjetivas o preconcepciones derivadas de la influencia social, queda pendiente realizar investigaciones sobre la relación entre la calidad de vida y la empatía o tolerancia hacia los migrantes, analizar si existe relación entre la calidad de vida o posición socioeconómica, con la mayor reproducción y aliento de los roles tradicionales de género en los hogares, así como observar si en los contextos con mayores índices de violencia e inseguridad se comparte la percepción de respetar la ley principalmente por temor al castigo, es decir, si el ambiente repercute de manera negativa en el desarrollo moral de la población.

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

Capítulo II Aproximación al estado del conocimiento

Tabla II.III.I Publicaciones sobre formación ciudadana 2011-2020.....	67
Gráfico II.III.I Publicaciones sobre formación ciudadana 2011-2020 por género.....	68

Capítulo III Operacionalización y diseño de la investigación

Figura III.IV.I Niveles considerados para la operacionalización	113
Tabla III.IV.III.I Relación entre las dimensiones recuperadas del Informe País y las competencias ciudadanas que desarrolla la asignatura FCE.....	125
Figura III.IV.III.II Relación entre las influencias y la construcción de una percepción propia durante el proceso de aprendizaje de la Formación ciudadana.....	126
Tabla III.VI.II Nomenclatura de los casos de estudio y nivel de desempeño académico PLANEA.....	134

Capítulo IV Contexto extraescolar, Formación ciudadana y vida política, Apego a la legalidad y sentido de justicia.

Diagrama IV.I.I El ambiente extraescolar.....	144
Diagrama IV.I.II Apego a la legalidad y sentido de justicia.....	145
Diagrama IV.I.III Formación ciudadana y vida política.....	145
Figura IV.II.I Distribución geográfica de los casos y características del entorno	147
Tabla IV.II.I Características socioeconómicas de las localidades en las que se encontraban los casos de estudio.....	150
Gráfico IV.III.I.I ESD1TM Desarrollo moral de la población estudiantil	153
Gráfico IV.III.I.II ESD1TM Disposición para denunciar cualquier delito o abuso.....	154

Gráfico IV.III.I.III ESD1TM Disposición para denunciar cualquier delito o abuso sólo si les afecta.....	154
Gráfico IV.III.I.IV ESD1TM Disposición para omitir la denuncia de un delito o abuso si no les afecta.....	155
Gráfico IV.III.II.I ESD2TV Desarrollo moral de la población estudiantil	156
Gráfico IV.III.II.II ESD2TV Disposición para denunciar cualquier delito o abuso.....	157
Gráfico IV.III.II.III ESD2TV Disposición para denunciar cualquier delito o abuso sólo si les afecta.....	158
Gráfico IV.III.II.IV ESD2TV Disposición para omitir la denuncia de un delito o abuso si no les afecta.....	159
Gráfico IV.III.III.I ESD3TM Desarrollo moral de la población estudiantil	160
Gráfico IV.III.III.II ESD3TM Disposición para denunciar cualquier delito o abuso.....	161
Gráfico IV.III.III.III ESD3TM Disposición para denunciar cualquier delito o abuso sólo si les afecta.....	162
Gráfico IV.III.III.IV ESD3TM Disposición para omitir la denuncia de un delito o abuso si no les afecta.....	163
Gráfico IV.III.IV.I ESD4TV Desarrollo moral de la población estudiantil...	164
Gráfico IV.III.IV.II ESD4TV Disposición para denunciar cualquier delito o abuso.....	166
Gráfico IV.III.IV.III ESD4TV Disposición para denunciar cualquier delito o abuso sólo si les afecta.....	167
Gráfico IV.III.IV.IV ESD4TV Disposición para omitir la denuncia de un delito o abuso si no les afecta.....	167
Tabla IV.III.V.I Desarrollo moral y calidad de vida de los casos de estudio..	168
Gráfico IV.IV.I.I ESD1TM Es mejor votar por el partido o candidato que "Ofrezca un mejor programa de gobierno"	174
Gráfico IV.IV.I.II ESD1TM Es mejor votar por el partido o candidato que "Proporcione apoyos sociales como becas o tarjetas de despensa"	175

Gráfico IV.IV.I.III ESD1TM Influencia sobre el ámbito público-político que los adolescentes identifican en sus padres.....	176
Gráfico IV.IV.II.I ESD2TV Es mejor votar por el partido o candidato que "Ofrezca un mejor programa de gobierno".....	179
Gráfico IV.IV.II.I ESD2TV Es mejor votar por el partido o candidato que "Ofrezca un mejor programa de gobierno".....	180
Gráfico IV.IV.II.III ESD2TV Influencia sobre el ámbito público-político que los adolescentes identifican en sus padres.....	181
Gráfico IV.IV.III.I ESD3TM Es mejor votar por el partido o candidato que "Ofrezca un mejor programa de gobierno".....	183
Gráfico IV.IV.III.II ESD3TM Es mejor votar por el partido o candidato que "Proporcione apoyos sociales como becas o tarjetas de despensa".....	184
Gráfico IV.IV.III.III ESD3TM Influencia sobre el ámbito público-político que los adolescentes identifican en sus padres.....	185
Gráfico IV.IV.IV.I ESD4TV Es mejor votar por el partido o candidato que "Ofrezca un mejor programa de gobierno".....	187
Gráfico IV.IV.IV.II ESD4TV Es mejor votar por el partido o candidato que "Proporcione apoyos sociales como becas o tarjetas de despensa".....	188
Gráfico IV.IV.IV.III ESD4TV Influencia sobre el ámbito público-político que los adolescentes identifican en sus padres.....	189
Tabla IV.IV.V.I Relación entre la importancia otorgada a la formación ciudadana y la calidad de vida.....	191
Tabla IV.III.V.I Disposiciones de la población estudiantil, influencia en los hogares y calidad de vida.....	192
Diagrama IV. I.I Diferencias contextuales, procesos de asimilación, adaptación o rechazo, interiorización de las influencias externas.....	194

Capítulo V Participación social y comunitaria, diversidad, habilidades para la vida y acceso a los derechos.

Diagrama V.I.I Vida y participación social.....	197
Diagrama V.I.II Vida comunitaria.....	198
Diagrama V.I.III Respeto y valoración de la diversidad.....	198

Diagrama V.I.I Habilidades para la vida y acceso a los derechos.....	199
Gráfico V.II.I Medios de comunicación más utilizados por la población estudiantil para informarse sobre el ámbito público-político.....	200
Gráfico V.II.II Confianza de la población estudiantil en los medios de comunicación.....	201
Gráfico V.III.I.I ESD1TM Percepción de la población estudiantil sobre la participación local.....	204
Gráfico V.III.I.II ESD1TM Percepción de la población estudiantil sobre la utilidad de las marchas y manifestaciones.....	205
Gráfico V.III.II.I ESD2TV Percepción de la población estudiantil sobre la participación local.....	206
Gráfico V.III.II.II ESD2TV Percepción de la población estudiantil sobre la utilidad de las marchas y manifestaciones.....	207
Gráfico V.III.III.I ESD3TM Percepción de la población estudiantil sobre la participación local.....	208
Gráfico V.III.III.II ESD3TM Percepción de la población estudiantil sobre la utilidad de las marchas y manifestaciones.....	209
Gráfico V.III.IV.I ESD4TV Percepción de la población estudiantil sobre la participación local.....	210
Gráfico V.III.IV.II ESD4TV Percepción de la población estudiantil sobre la utilidad de las marchas y manifestaciones.....	211
Gráfico V.IV.I.I ESD1TM Percepción de los adolescentes sobre la participación en acciones altruistas.....	214
Gráfico V.IV.I.II ESD1TM Confianza de la población estudiantil en:.....	215
Gráfico V.IV.I.III ESD1TM Libertad de expresión e importancia de la opinión de la población estudiantil de acuerdo con su apreciación.....	215
Gráfico V.IV.II.I ESD2TV Percepción de los adolescentes frente a la participación en acciones altruistas.....	217
Gráfico V.IV.II.II ESD2TV Confianza de la población estudiantil en:.....	218
Gráfico V.IV.II.III ESD2TV Libertad de expresión e importancia de la opinión de la población estudiantil de acuerdo con su apreciación.....	219
Gráfico V.IV.III.I ESD3TM Percepción de los adolescentes frente a la participación en acciones altruistas.....	220

Gráfico V.IV.III.II ESD3TM Confianza de la población estudiantil en:.....	221
Gráfico V.IV.III.III ESD3TM Libertad de expresión e importancia de la opinión de la población estudiantil de acuerdo con su apreciación.....	222
Gráfico V.IV.IV.I ESD4TV Percepción de los adolescentes frente a la participación en acciones altruistas.....	223
Gráfico V.IV.IV.II ESD4TV Confianza de la población estudiantil en:.....	224
Tabla IV.IV.IV.I Relación entre la confianza que los adolescentes otorgaban a sus padres y la calidad de vida.....	225
Gráfico V.IV.IV.III ESD4TV Libertad de expresión e importancia de la opinión de la población estudiantil de acuerdo con su apreciación.....	226
Tabla IV.IV.V.I Relación entre la confianza que los adolescentes otorgaban a la policía y la calidad de vida.....	227
Diagrama IV.IV.V.I Relación entre la confianza en los padres y la calidad de vida.....	228
Gráfico V.V.I.I ESD1TM Intolerancia o rechazo hacia los migrantes: "Creo que México ya no debería aceptarlos"	230
Gráfico V.V.I.II ESD1TM Reproducción de roles tradicionales de género en los hogares de la población estudiantil	231
Gráfico V.V.III ESD1TM Creo que todos deberían tener la misma oportunidad para ocupar cargos públicos sin importar su preferencia sexual, género u origen étnico.....	232
Gráfico V.V.II.I ESD2TV Intolerancia o rechazo hacia los migrantes: "Creo que México ya no debería aceptarlos"	233
Gráfico V.V.II.II ESD2TV Reproducción de roles tradicionales de género en los hogares de la población estudiantil	234
Gráfico V.V.II.III ESD2TV Creo que todos deberían tener la misma oportunidad para ocupar cargos públicos sin importar su preferencia sexual, género u origen étnico.....	234
Gráfico V.V.III.I ESD3TM Intolerancia o rechazo hacia los migrantes: "Creo que México ya no debería aceptarlos"	235

Gráfico V.V.III.II ESD3TM Reproducción de roles tradicionales de género en los hogares de la población estudiantil	236
Gráfico V.V.III.III ESD3TM Creo que todos deberían tener la misma oportunidad para ocupar cargos públicos sin importar su preferencia sexual, género u origen étnico.....	237
Gráfico V.V.IV.I ESD4TV Intolerancia o rechazo hacia los migrantes: "Creo que México ya no debería aceptarlos"	237
Gráfico V.V.IV.II ESD4TV Reproducción de roles tradicionales de género en los hogares de la población estudiantil.....	238
Gráfico V.V.IV.III ESD4TV Creo que todos deberían tener la misma oportunidad para ocupar cargos públicos sin importar su preferencia sexual, género u origen étnico.....	238
Tabla V.V.V.I Relación entre el rechazo o intolerancia hacia los migrantes y la calidad de vida.....	239
Tabla V.V.V.II Reproducción de roles tradicionales de género en el hogar y grado de marginación.....	240
Gráfico V.VI.I.I ESD1TM Postura de la población estudiantil frente a los problemas o desafíos de la vida cotidiana.....	243
Gráfico V.VI.I.II ESD1TM Postura de la población estudiantil frente a la elaboración de un plan de vida a futuro.....	244
Gráfico V.VI.I.III ESD1TM La población estudiantil consideraba necesario para tener mejores oportunidades en la vida.....	245
Gráfico V.VI.I.IV ESD1TM Preocupación de la población estudiantil por algunas problemáticas que experimentan en su vida cotidiana.....	246
Gráfico V.VI.II.I ESD2TV Postura de la población estudiantil frente a los problemas o desafíos de la vida cotidiana.....	247
Gráfico V.VI.II.II Postura de la población estudiantil frente a la elaboración de un plan de vida a futuro.....	248
Gráfico V.VI.II.III ESD2TV La población estudiantil consideraba necesario para tener mejores oportunidades en la vida.....	248
Gráfico V.VI.II.IV ESD2TV Preocupación de la población estudiantil por algunas problemáticas que experimentan en su vida cotidiana.....	249

Gráfico V.VI.III.I ESD3TM Postura de la población estudiantil frente a los problemas o desafíos de la vida cotidiana.....	251
Gráfico V.VI.III.II ESD3TM Postura de la población estudiantil frente a la elaboración de un plan de vida a futuro.....	251
Gráfico V.VI.III.III ESD3TM La población estudiantil consideraba necesario para tener mejores oportunidades en la vida.....	252
Gráfico V.VI.III.IV ESD3TM Preocupación de la población estudiantil por algunas problemáticas que experimentan en su vida cotidiana.....	253
Gráfico V.VI.IV.I ESD4TV Postura de la población estudiantil frente a los problemas o desafíos de la vida cotidiana.....	254
Gráfico V.VI.IV.II ESD4TV Postura de la población estudiantil frente a la elaboración de un plan de vida a futuro.....	254
Gráfico V.VI.IV.III ESD4TV La población estudiantil consideraba necesario para tener mejores oportunidades en la vida.....	255
Gráfico V.VI.IV.IV ESD4TV Preocupación de la población estudiantil por algunas problemáticas que experimentan en su vida cotidiana.....	256

ANEXO I INSTRUMENTOS DE RECOPIACIÓN DE LA INFORMACIÓN

AI. I Cuestionario de opiniones y actitudes ciudadanas

Cuestionario de opiniones y actitudes ciudadanas para alumnos y alumnas de tercer grado de secundaria

Escuela Secundaria _____ Turno: _____ Grupo: _____

Sexo: Hombre Mujer Edad: _____ Nombre de la colonia en la que vives: _____

Importante: El cuestionario que tienes en tus manos no es un examen, sólo tiene la intención de saber lo que piensas o crees sobre algunos temas.

Responde lo que creas, pienses o veas en tu vida cotidiana con toda confianza, nadie sabrá cuáles son tus respuestas.

No existen respuestas incorrectas porque cada persona es distinta y también su forma de pensar.

SECCIÓN I MARCA CON UNA X O RELLENA EL CÍRCULO PARA INDICAR TU RESPUESTA (SELECCIONA UNA OPCIÓN EN CADA CASO)		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	La materia Formación Cívica y Ética es igual de importante que otras como Matemáticas, Español o Historia.	☐	☐	☐	☐
2	Cuando hay un problema en la colonia que nos afecta:				
	2.1 Creo que nadie hará nada para resolverlo	☐	☐	☐	☐
	2.2 Mis padres tratan de participar y unirse con otros para solucionarlo	☐	☐	☐	☐
	2.3 Sólo algunos vecinos tratarán de resolverlo	☐	☐	☐	☐
	2.4 Creo que si la sociedad se uniera, se podrían cambiar las cosas.	☐	☐	☐	☐
3	¿Qué tan de acuerdo estás con sus ideas u opiniones sobre política?:				
	3.1 Papá	☐	☐	☐	☐
	3.2 Mamá	☐	☐	☐	☐
	3.3 Mis amigos	☐	☐	☐	☐
	3.4 Mis compañeros	☐	☐	☐	☐
4	Creo que las marchas y manifestaciones				
	4.1 No sirven para nada y solo obstaculizan a otros	☐	☐	☐	☐
	4.2 Mi papá dice que pueden ayudar a causas sociales	☐	☐	☐	☐
	4.3 Mi mamá dice que pueden ayudar a causas sociales	☐	☐	☐	☐
	4.4 Mis amigos participan en ellas	☐	☐	☐	☐
	4.5 Son formas de presión social en las que seguro, yo participaré	☐	☐	☐	☐
5	Sobre ayudar a otras personas...				
	5.1 Mis papás no ayudan en colectas, apoyo a damnificados o donaciones por desconfianza	☐	☐	☐	☐
	5.2 Mi familia siempre hace colectas y participa para ayudar a otros.	☐	☐	☐	☐
	5.3 Es algo en lo que no pienso participar.	☐	☐	☐	☐
6	Creo que puedo expresar libremente lo que pienso o siento, y me toman en cuenta...				
	6.1 Con mi mamá	☐	☐	☐	☐
	6.2 Con mi papá	☐	☐	☐	☐
	6.3 En mi escuela con mis maestros	☐	☐	☐	☐
	6.4 Con mis amigos	☐	☐	☐	☐
	6.5 En cualquier lugar	☐	☐	☐	☐
7	Creo que México ya no debería aceptar más migrantes	☐	☐	☐	☐
8	En mi casa a los hombres les corresponde trabajar y a las mujeres hacer de comer, lavar los trastes y cuidar a los hijos.	☐	☐	☐	☐
9	Creo que una persona gay, lesbiana, indígena o mujer tienen la capacidad para ocupar cualquier cargo público incluyendo la presidencia de México	☐	☐	☐	☐

¡ATENCIÓN, CAMBIO DE OPCIONES DE RESPUESTA!		Nada	Poco	Algo	Mucho (a)
10	Confías en: (selecciona una opción para cada caso)				
	10.1 La policía	☐	☐	☐	☐
	10.2 El gobierno	☐	☐	☐	☐
	10.3 Tus papás	☐	☐	☐	☐
	10.4 Tus vecinos	☐	☐	☐	☐
	10.5 Tus compañeros	☐	☐	☐	☐
	10.6 Tus amigos	☐	☐	☐	☐
	10.7 Tus maestros	☐	☐	☐	☐
11	¿Qué tanto te preocupan en tu vida los siguientes problemas? (selecciona una opción para cada caso)				
	11.1 El pandillerismo, los robos y la delincuencia en mi colonia	☐	☐	☐	☐
	11.2 El acoso escolar entre compañeras y compañeros	☐	☐	☐	☐
	11.3 La pobreza y la falta de trabajo	☐	☐	☐	☐
	11.4 No tener las oportunidades de estudio o de empleo necesarias	☐	☐	☐	☐
	11.5 La falta de atención médica adecuada	☐	☐	☐	☐
	11.6 La falta de agua en mi colonia	☐	☐	☐	☐
	11.7 La venta de drogas en mi colonia o mi escuela	☐	☐	☐	☐
12	¿Qué debe garantizar el gobierno para que se cumplan tus derechos?				
	12.1 Acceso gratuito a los servicios de salud	☐	☐	☐	☐
	12.2 Escuelas suficientes para todos y/o dinero para seguir estudiando	☐	☐	☐	☐
	12.3 Tener una vivienda digna (espacio suficiente y con todos los servicios)	☐	☐	☐	☐
	12.4 Tener dinero suficiente para atender las necesidades	☐	☐	☐	☐

SECCIÓN II PREGUNTAS DE OPCIÓN MÚLTIPLE SELECCIONA CON UNA X LA LETRA QUE CORRESPONDA A TU RESPUESTA

- 13** Sé que las leyes y normas son importantes y se deben respetar porque...
- A) Mi papá dice que es importante respetarlas
 B) Mi mamá dice que es importante respetarlas
 C) Sé que fueron puestas para que exista un orden social
 D) Estoy convencida (o) que la sociedad estaría mejor si se obedecieran las leyes
- 14** Mi opinión de las leyes es que...
- A) No entiendo para qué es necesario respetarlas
 B) Debo respetarlas para no tener problemas con mis papás o la autoridad.
 C) Estoy convencida(o) que la sociedad estaría mejor si se obedecieran las leyes.
- 15** ¿Cómo crees que reaccionarían ante un delito o abuso?
- 15.1 Mi papá
- A) Denunciaría sin importar quien sea
 B) Depende si cree que le afecta o no
 C) No le importaría y fingiría no ver.
- 15.2 Mi Mamá
- A) Denunciaría sin importar quien sea
 B) Depende si cree que le afecta o no
 C) No le importaría y fingiría no ver.
- 15.3 Mis amigos
- A) Denunciarían sin importar quien sea
 B) Depende si creen que les afecta o no
 C) No les importaría y fingirían no ver.
- 15.4 ¿Tu que harías?
- A) Denunciaría sin importar quien sea
 B) Depende si creo que me afecta o no
 C) No me importaría y fingiría no ver.

- 16 La ley debe respetarse porque.....
- A) El gobierno así lo dice
 - B) Mis padres me enseñaron que así debe de ser
 - C) Porque estoy convencido que eso es lo correcto.
- 17 Han dicho que es mejor votar por el partido o candidato que:
- 17.1 Mi papá
- A) Ofrezca un mejor programa de gobierno
 - B) Proporcione a las personas apoyos sociales como becas o tarjetas de despensa
 - C) Ofrezca dinero o regalos
 - D) No le importa votar
- 17.2 Mi mamá
- A) Ofrezca un mejor programa de gobierno
 - B) Proporcione a las personas apoyos sociales como becas o tarjetas de despensa
 - C) Ofrezca dinero o regalos
 - D) No les importa votar
- 17.3 Mis amigos
- A) Ofrezca un mejor programa de gobierno
 - B) Proporcione a las personas apoyos sociales como becas o tarjetas de despensa
 - C) Ofrezca dinero o regalos
 - D) No les importa votar
- 17.4 Yo pienso que es mejor votar por el partido o candidato que
- A) Ofrezca un mejor programa de gobierno
 - B) Proporcione a las personas apoyos sociales como becas o tarjetas de despensa
 - C) Ofrezca dinero o regalos
 - D) No me importa votar
- 18 Cuando tus papás hablan sobre política...
- A) Dicen que todos los políticos son corruptos
 - B) Dicen que no importa quien gobierne porque todos son iguales
 - C) Dicen que algunos políticos si cumplen con su trabajo y otros no
 - D) Dicen que los políticos del partido que apoyan si cumplen con su trabajo
 - E) No hablan de política
- 19 Un debate público es cuando la gente intercambia abiertamente sus opiniones con otros ¿Cómo un debate público puede beneficiar a la sociedad?
- A) Porque en un foro puede encontrarse la solución a un problema
 - B) Porque podemos comprender o conocer mejor en qué consiste un problema
 - C) Porque podemos aprender a confiar en otros y participar
 - D) Porque esto representa la libertad de expresión que tenemos
 - E) Creo que no resuelve nada
- 20 ¿Cuál es el principal medio por el cual me informo para conocer lo que ocurre en mi colonia o mi país?
- A) Televisión
 - B) Radio
 - C) Internet (memes, facebook, twitter, etc)
 - D) Mi papá
 - E) Mi mamá
 - F) Mis amigos
 - G) No me interesa

- 21** ¿Cuál es el medio de comunicación al que le tienes más confianza cuando te informas sobre política?
- A)** Televisión
 - B)** Radio
 - C)** Internet (memes, facebook, twitter, etc)
 - D)** Mi papá
 - E)** Mi mamá
 - F)** Mis amigos
- 22** Cuando enfrento desafíos o problemas de la vida cotidiana
- A)** Intento en lo posible, evadirlos
 - B)** Sé que mis padres podrán ayudarme
 - C)** Sé que cuento con las habilidades para salir adelante aunque sea difícil
- 23** Creo que pensar en el futuro...
- A)** Es algo para adultos
 - B)** Es algo que hacen los papás respecto a los hijos
 - C)** Es algo que he hecho y diseñado para mi vida
 - D)** Es algo que voy decidiendo con mis acciones
- 24** Para tener mejores oportunidades en la vida creo que...
- A)** Creo que no hay oportunidad de mejora, todo está determinado (si eres rico o eres pobre)
 - B)** Que el gobierno otorgue más becas o dinero a la gente
 - C)** Que todos tengan acceso a bienes y servicios (vivienda, salud y educación),
 - D)** Mejores sistemas educativos y mayores niveles de estudio.
- 25** ¿Cómo crees que podrías contribuir a que México sea un mejor país? (Escribe tu respuesta)_____

AI. II Cuestionario de captura

Instrucciones de captura para el "Cuestionario de opiniones y actitudes ciudadanas" para alumnos y alumnas de tercer grado de secundaria

Escuela Secundaria: (1=Julio Verne, 2=México Tenochtitlán, 3= Presidentes de México)

Turno: (1 = Matutino, 2 = Vespertino)

Grupo: (A "1", B "2", C "3", D "4", E "5", F "6")

Sexo: (1) Hombre (2) Mujer Edad: (Capture número)

Nombre de la colonia en la que vives: Capture el número correspondiente

(1=Desarrollo Urbano Quetzalcóatl, 2=Las Peñas, 3 = La Polvorilla, 4= Puente Blanco, 5 = Insurgentes, 6 = Hank González, 7 = Presidentes de México, 8 = Consejo Agrarista Mexicano, 9= Degollado, 10 = Santa Cruz Meyehualco, 11 = Mixcóatl, 12 = San José Buenavista, 13 = La Era, 14 = Francisco Villa, 15 = El Triángulo)

SECCIÓN I MARCA CON UNA X O RELLENA EL CÍRCULO PARA INDICAR TU RESPUESTA (SELECCIONA UNA OPCIÓN EN CADA CASO)		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Capture el número que corresponda a la respuesta marcada por el estudiante (99=No responde o selecciona más de una opción)					
1	La materia Formación Cívica y Ética es igual de importante que otras como Matemáticas, Español o Historia.	(1)	(2)	(3)	(4)
2	Cuando hay un problema en la colonia que nos afecta:				
	2.1 Creo que nadie hará nada para resolverlo	(1)	(2)	(3)	(4)
	2.2 Mis padres tratan de participar y unirse con otros para solucionarlo	(1)	(2)	(3)	(4)
	2.3 Sólo algunos vecinos tratarán de resolverlo	(1)	(2)	(3)	(4)
	2.4 Creo que si la sociedad se uniera, se podrían cambiar las cosas.	(1)	(2)	(3)	(4)
3	¿Qué tan de acuerdo estás con sus ideas u opiniones sobre política?:				
	3.1 Papá	(1)	(2)	(3)	(4)
	3.2 Mamá	(1)	(2)	(3)	(4)
	3.3 Mis amigos	(1)	(2)	(3)	(4)
	3.4 Mis compañeros	(1)	(2)	(3)	(4)
4	Creo que las marchas y manifestaciones				
	4.1 No sirven para nada y solo obstaculizan a otros	(1)	(2)	(3)	(4)
	4.2 Mi papá dice que pueden ayudar a causas sociales	(1)	(2)	(3)	(4)
	4.3 Mi mamá dice que pueden ayudar a causas sociales	(1)	(2)	(3)	(4)
	4.4 Mis amigos participan en ellas	(1)	(2)	(3)	(4)
	4.5 Son formas de presión social en las que seguro, yo participaré	(1)	(2)	(3)	(4)
5	Sobre ayudar a otras personas...				
	5.1 Mis papás no ayudan en colectas, apoyo a damnificados o donaciones por desconfianza	(1)	(2)	(3)	(4)
	5.2 Mi familia siempre hace colectas y participa para ayudar a otros.	(1)	(2)	(3)	(4)
	5.3 Es algo en lo que no pienso participar.	(1)	(2)	(3)	(4)
6	Creo que puedo expresar libremente lo que pienso o siento, y me toman en cuenta...				
	6.1 Con mi mamá	(1)	(2)	(3)	(4)
	6.2 Con mi papá	(1)	(2)	(3)	(4)
	6.3 En mi escuela con mis maestros	(1)	(2)	(3)	(4)
	6.4 Con mis amigos	(1)	(2)	(3)	(4)
	6.5 En cualquier lugar	(1)	(2)	(3)	(4)
7	Creo que México ya no debería aceptar más migrantes	(1)	(2)	(3)	(4)
8	En mi casa a los hombres les corresponde trabajar y a las mujeres hacer de comer, lavar los trastes y cuidar a los hijos.	(1)	(2)	(3)	(4)
9	Creo que una persona gay, lesbiana, indígena o mujer tienen la capacidad para ocupar cualquier cargo público incluyendo la presidencia de México	(1)	(2)	(3)	(4)

¡ATENCIÓN, CAMBIO DE OPCIONES DE RESPUESTA!		Nada	Poco	Algo	Mucho (a)
10	Confías en: (selecciona una opción para cada caso)	1	2	3	4
	10.1 La policía	1	2	3	4
	10.2 El gobierno	1	2	3	4
	10.3 Tus papás	1	2	3	4
	10.4 Tus vecinos	1	2	3	4
	10.5 Tus compañeros	1	2	3	4
	10.6 Tus amigos	1	2	3	4
	10.7 Tus maestros				
11	¿Qué tanto te preocupan en tu vida los siguientes problemas? (selecciona una opción para cada caso)	1	2	3	4
	11.1 El pandillerismo, los robos y la delincuencia en mi colonia	1	2	3	4
	11.2 El acoso escolar entre compañeras y compañeros	1	2	3	4
	11.3 La pobreza y la falta de trabajo	1	2	3	4
	11.4 No tener las oportunidades de estudio o de empleo necesarias	1	2	3	4
	11.5 La falta de atención médica adecuada	1	2	3	4
	11.6 La falta de agua en mi colonia	1	2	3	4
	11.7 La venta de drogas en mi colonia o mi escuela				
12	¿Qué debe garantizar el gobierno para que se cumplan tus derechos?	1	2	3	4
	12.1 Acceso gratuito a los servicios de salud	1	2	3	4
	12.2 Escuelas suficientes para todos y/o dinero para seguir estudiando	1	2	3	4
	12.3 Tener una vivienda digna (espacio suficiente y con todos los servicios)	1	2	3	4
	12.4 Tener dinero suficiente para atender las necesidades				

SECCIÓN II PREGUNTAS DE OPCIÓN MÚLTIPLE SELECCIONA CON UNA X LA LETRA QUE CORRESPONDA A TU RESPUESTA

Capture el número que corresponda a cada respuesta

- | | | | |
|-----------|---|---|---|
| 13 | Sé que las leyes y normas son importantes y se deben respetar porque... | 1 | A) Mi papá dice que es importante respetarlas |
| | | 2 | B) Mi mamá dice que es importante respetarlas |
| | | 3 | C) Sé que fueron puestas para que exista un orden social |
| | | 4 | D) Estoy convencida (o) que la sociedad estaría mejor si se obedecieran las leyes |
| 14 | Mi opinión de las leyes es que... | 1 | A) No entiendo para qué es necesario respetarlas |
| | | 2 | B) Debo respetarlas para no tener problemas con mis papás o la autoridad. |
| | | 3 | C) Estoy convencida(o) que la sociedad estaría mejor si se obedecieran las leyes. |
| 15 | ¿Cómo crees que reaccionarían ante un delito o abuso? | 1 | A) Denunciaría sin importar quien sea |
| | 15.1 Mi papá | 2 | B) Depende si cree que le afecta o no |
| | | 3 | C) No le importaría y fingiría no ver. |
| | 15.2 Mi Mamá | 1 | A) Denunciaría sin importar quien sea |
| | | 2 | B) Depende si cree que le afecta o no |
| | | 3 | C) No le importaría y fingiría no ver. |
| | 15.3 Mis amigos | 1 | A) Denunciarían sin importar quien sea |
| | | 2 | B) Depende si creen que les afecta o no |
| | | 3 | C) No les importaría y fingirían no ver. |
| | 15.4 ¿Tu que harías? | 1 | A) Denunciaría sin importar quien sea |
| | | 2 | B) Depende si creo que me afecta o no |
| | | 3 | C) No me importaría y fingiría no ver. |

- 16 La ley debe respetarse porque.....
- 1 A) El gobierno así lo dice
2 B) Mis padres me enseñaron que así debe de ser
3 C) Porque estoy convencido que eso es lo correcto.
- 17 Han dicho que es mejor votar por el partido o candidato que:
- 17.1 Mi papá 1 A) Ofrezca un mejor programa de gobierno
2 B) Proporcione a las personas apoyos sociales como becas o tarjetas de despesa
3 C) Ofrezca dinero o regalos
4 D) No le importa votar
- 17.2 Mi mamá 1 A) Ofrezca un mejor programa de gobierno
2 B) Proporcione a las personas apoyos sociales como becas o tarjetas de despesa
3 C) Ofrezca dinero o regalos
4 D) No les importa votar
- 17.3 Mis amigos 1 A) Ofrezca un mejor programa de gobierno
2 B) Proporcione a las personas apoyos sociales como becas o tarjetas de despesa
3 C) Ofrezca dinero o regalos
4 D) No les importa votar
- 17.4 Yo pienso que es mejor votar por el partido o candidato que 1 A) Ofrezca un mejor programa de gobierno
2 B) Proporcione a las personas apoyos sociales como becas o tarjetas de despesa
3 C) Ofrezca dinero o regalos
4 D) No me importa votar
- 18 Cuando tus papás hablan sobre política...
- 1 A) Dicen que todos los políticos son corruptos
2 B) Dicen que no importa quien gobierne porque todos son iguales
3 C) Dicen que algunos políticos si cumplen con su trabajo y otros no
4 D) Dicen que los políticos del partido que apoyan si cumplen con su trabajo
5 E) No hablan de política
- 19 Un debate público es cuando la gente intercambia abiertamente sus opiniones con otros ¿Cómo un debate público puede beneficiar a la sociedad?
- 1 A) Porque en un foro puede encontrarse la solución a un problema
2 B) Porque podemos comprender o conocer mejor en qué consiste un problema
3 C) Porque podemos aprender a confiar en otros y participar
4 D) Porque esto representa la libertad de expresión que tenemos
5 E) Creo que no resuelve nada
- 20 ¿Cuál es el principal medio por el cual me informo para conocer lo que ocurre en mi colonia o mi país?
- 1 A) Televisión
2 B) Radio
3 C) Internet (memes, facebook, twitter, etc)
4 D) Mi papá
5 E) Mi mamá
6 F) Mis amigos
7 G) No me interesa

- 21** ¿Cuál es el medio de comunicación al que le tienes más confianza cuando te informas sobre política?
- 1 A) Televisión
 - 2 B) Radio
 - 3 C) Internet (memes, facebook, twitter, etc)
 - 4 D) Mi papá
 - 5 E) Mi mamá
 - 6 F) Mis amigos
- 22** Cuando enfrento desafíos o problemas de la vida cotidiana
- 1 A) Intento en lo posible, evadirlos
 - 2 B) Sé que mis padres podrán ayudarme
 - 3 C) Sé que cuento con las habilidades para salir adelante aunque sea difícil
- 23** Creo que pensar en el futuro...
- 4 A) Es algo para adultos
 - 2 B) Es algo que hacen los papás respecto a los hijos
 - 3 C) Es algo que he hecho y diseñado para mi vida
 - 4 D) Es algo que voy decidiendo con mis acciones
- 24** Para tener mejores oportunidades en la vida creo que...
- 1 A) Creo que no hay oportunidad de mejora, todo está determinado (si eres rico o eres pobre).
 - 2 B) Que el gobierno otorgue más becas o dinero a la gente
 - 3 C) Que todos tengan acceso a bienes y servicios (vivienda, salud y educación).
 - 4 D) Mejores sistemas educativos y mayores niveles de estudio

25 ¿Cómo crees que podrías contribuir a que México sea un mejor país? (Escribe tu respuesta) _____

AI. III Dimensiones, competencias y reactivos

Tabla A.I Dimensiones, competencia, indicadores y porcentaje de reactivos				
Dimensiones	Competencias ciudadanas	Indicadores	No. reactivos	Porcentaje
Estado de derecho y acceso a la justicia	Apego a la legalidad y sentido de justicia	Apreciación de las normas (Intrínseco o externo) Apreciación de las normas - motivos para respetar la ley (percepción individual) Apreciación de la justicia y denuncia (percepción interrelacional e individual) Perspectiva social dominante	7	11%
Vida política	Comprensión y aprecio por la democracia - Participación social y política	Importancia que otorgan los estudiantes a la formación ciudadana (percepción individual)	1	2%
		Motivos para otorgar el voto (percepción individual de la influencia social) Percepción sobre el ámbito político (percepción individual de la influencia social) Interés en temas políticos (percepción individual)	9	15%
Sociedad civil	Comprensión y aprecio por la democracia - Participación social y política	Acción colectiva para la resolución de problemas locales Postura frente a la participación social Medios de comunicación que utiliza la población Confianza en los medios de comunicación Participación social	12	19%
Vida comunitaria	Manejo y resolución de conflictos	Acciones altruistas (influencia y concepción propia) Confianza interpersonal y en las instituciones (concepción propia) Libertad de expresión (concepción propia)	15	24%
Valores	Respeto y valoración de la diversidad	Diversidad (experiencia empírica) Equidad de género (influencia de padres o tutores, grupo de pares) Igualdad (concepción propia)	3	5%
Acceso a bienes demandados por los ciudadanos	Conocimiento y cuidado de sí mismo (sujetos con dignidad y acceso a los derechos)	Habilidades para la vida Proyección a futuro Problemas locales (características del ambiente) Carencias en la vida cotidiana (características del ambiente) Apreciaciones subjetivas sobre las probabilidades de acceso a condiciones sociales.	15	24%
Total			62	100%

REFERENCIAS

- Aguilar Barojas, Saraí, “Fórmulas para el cálculo de la muestra en investigaciones de salud”, *Salud en Tabasco*, vol. 11, núm. 1-2, enero-agosto, Secretaría de Salud del Estado de Tabasco, México, 2005, pp. 333-338.
- Almond, Gabriel y Verba, Sidney, *La Cultura Cívica. Estudio sobre la participación política democrática en cinco naciones*, Fundación Foessa, Fomento de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada, España, 1963.
- Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM), *Escuelas secundarias generales*, México, recuperado de https://www2.aefcm.gob.mx/directorio_escuelas/, consultado el 14 de diciembre de 2020.
- Barra Almagiá Enrique, “El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg”, *Revista Latinoamericana de Psicología*, Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, volumen 19, núm. 1, Colombia, 1987, pp. 7-18.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas. *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Argentina, 1968.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Editorial Laia, España, 1970.
- Bourdieu, Pierre, *El sentido práctico*, Siglo XXI Editores, 1ª edición, Argentina, 2007.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, Diario Oficial de la Federación 30-09-2024, recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>

Capdevielle, Julieta, “El concepto de habitus: “con Bourdieu y contra Bourdieu””, *Anduli Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, No. 10, Universidad de Sevilla, España, 2011.

Centros de Integración Juvenil A. C., *Estudio básico de comunidad objetivo 2018 (EBCO)*, México, 2018 recuperado de <http://www.cij.gob.mx/ebco2018-2024/9470/9470CSD.html>.

Conde Flores, Silvia, *Formación Ciudadana en México*, Cuadernos de divulgación de la cultura democrática, número 32, Instituto Nacional Electoral (INE), México, 2016.

Conde Flores, Silvia. “Construir ciudadanía. Implicaciones para la educación formal”, En *Democracia y construcción de ciudadanía. Nuevos paradigmas, nuevos caminos*, Instituto Electoral del Distrito Federal (IEDF), México, 2006 pp.141-210.

Córdova, Lorenzo, Flores Julia, Alejandro, Omar y Vásquez, Salvador, *El déficit de la democracia en México. Encuesta Nacional de Cultura Política*, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México, 2015.

Corporación Latinobarómetro, *Informe Latinobarómetro 2023*, Chile, 2023.

Coll, César, *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*, Coll, César, Palacios Jesús y Marchesi, Álvaro, coomps, Alianza, 2da edición, España, 2014.

Cronbach Lee J., Meehl Paul E., “Construct validity in psychological tests”, *Psychological Bulletin*, American Psychological Association, United States, 1955, pp. 281-302.

D'Angelo, Hernández Ovidio, *Proyección desde Vigotsky a la construcción de la persona y la sociedad creativas*, Revista Cubana de Psicología, Vol. 16, No. 2, Cuba, 1999, pp. 145-149.

Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S., (Coords), *Manual de la investigación cualitativa Vol. I*, Traducción Mario E. Perrone, Gedisa, España, 2016.

Diario Oficial de la Federación (DOF) *el ACUERDO número 11/06/22 por el que se regulan las acciones específicas y extraordinarias para la conclusión del ciclo escolar 2021-2022 y el inicio del ciclo escolar 2022-2023*, México, https://www.dof.gob.mx/index_111.php?year=2022&month=06&day=28#gsc.tab=0

_____, *DECRETO por el que se declara de utilidad pública el mejoramiento y la regularización de la tenencia de la tierra, como acción para ordenar el desarrollo urbano del centro de población asentado en el predio denominado Desarrollo Urbano Quetzalcóatl*, 26/07/1989, México, 1989, https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4823390&fecha=26/07/1989&print=true

Durkheim, Émile, *Educación y Sociología*, Ediciones península, España, 2003 (primera edición en castellano 1990).

Ferrero y Teborsky, citado por Lerner, Delia, “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición”, en *Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate*, Paidós, Ecuador, 1996, pp. 69-118.

Flores, Julia Isabel y Somuano, Ma. Fernanda, *La socialización política de los niños en México*, El colegio de México, Instituto de investigaciones jurídicas, México, 2022.

Guba Egon y Lincoln Yvonna, “Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa”, en Denman, C y J. A. Aro (comps), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, El Colegio de Sonora, México, 2002.

Instituto Electoral del Distrito Federal, *Estrategia Integral de Educación Cívica para la Ciudad de México 2017-2023*, IEDF Comisión de educación cívica, México, 2017.

Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT), *Encuesta Nacional de Consumo Contenidos Audiovisuales 2023*, México, IFT, 2023, Chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://somosaudiencias.ift.org.mx/archivos/01reportefinalencca2023_vp.pdf.

Instituto Mexicano para la Competitividad A.C. (IMCO), *portal Mejora tu escuela*, desempeño escolar, México, recuperado de <http://www.mejoratuescuela.org/>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), *Censo de Población y vivienda 2020*, Comunicado de prensa no. 24/21, México, 2021, recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodem/ResultCenso2020_Nal.pdf

_____, *Estadísticas a propósito del día del maestro*, Comunicado de prensa 278/21, 13 de mayo de 2021, México, https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP_MAESTRO21.pdf

_____, *Grado promedio de escolaridad de la población de 15 y más años por entidad federativa según sexo*, México, disponible en https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Educacion_Educacion_05_2f6d2a08-babc-442f-b4e0-25f7d324dfe0, fecha de consulta 7 de marzo de 2024.

Instituto Nacional Electoral (INE), Colegio de México (COLMEX), *Informe País sobre la Calidad de la Ciudadanía en México*, México, 2015.

Instituto Nacional Electoral (INE), *Consulta Infantil y Juvenil*, México, 2024, recuperado de <https://ine.mx/cultura-civica/consulta-infantil-juvenil/>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), *Cívica: una evaluación sobre la formación ciudadana. Resultados 2016 (primera parte)*, México, 2017, recuperado de <https://historico.mejoredu.gob.mx/publicaciones/civica-una-evaluacion->

sobre-la-formacion-ciudadana-8-resultados-2016-primera-parte/, consultado el 8 de noviembre de 2021.

Evaluación del currículo de educación ciudadana en la educación obligatoria, México, 2019, recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1F232.pdf>, consultado el 8 de noviembre de 2021.

Cívica: una evaluación sobre la formación ciudadana, Propósito y antecedentes, México, 2017, recuperado de <https://historico.mejoredu.gob.mx/publicaciones/civica-una-evaluacion-sobre-la-formacion-ciudadana-1-proposito-y-antecedentes/>, consultado el 10 de noviembre de 2021.

Kohlberg, Lawrence, *Psicología Del Desarrollo Moral*, Desclee de brouwer, España, 1992.

Kymlicka, Will, *La política Vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*, Paidós, España, 2003.

Kymlicka Will y Norman Wayne, “El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía”, en *la Política: Revista de estudios sobre el estado y la sociedad*, N° 3, 1997, pp. 2-30.

Lantia Intelligence, *Mapa de riesgos Iztapalapa 2018*, México, 2018, <https://lantiaintelligence.com/storage/document/9/Mapa%20de%20riesgos%20Iztapalapa%202018,%20Lantia%20Intelligence.pdf>

Lassalle, Ferdinand, *¿Qué es una Constitución?*, Ariel, México, 1997.

Lerner, Delia, “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición”, en *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Paidós, Ecuador, 1996, 69-118.

Linde Navas, Antonio, “Síntesis y valoración de la teoría sobre el desarrollo moral de Lawrence Kohlberg”, *Ágora*, Vol. 29, núm. 2, 2010, ISSN 0211-6642, Universidade de Santiago de Compostela, España, pp. 31-54.

Market Data México, *Colonia Desarrollo Urbano Quetzalcóatl*, Iztapalapa, Ciudad de México, recuperado de <https://www.marketdatamexico.com/es/article/Colonia-Desarrollo-Urbano-Quetzalcoatl-Iztapalapa-Ciudad-Mexico>

_____, *Colonia Insurgentes*, Iztapalapa, en Ciudad de México, disponible en <https://www.marketdatamexico.com/es/article/Colonia-Insurgentes-Iztapalapa-Ciudad-Mexico>

Marshall, Tomas, *Ciudadanía y clase social*, Alianza, España, 1998.

Matas, Antonio, “Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión” en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (REDIE), Vol. 20, Núm. 1, Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México, 2018, pp. 38-47.

Mindus, Patricia, *Hacia una teoría funcionalista de la ciudadanía*, Marcial Pons, España, 2014.

Morlino, Leonardo y Miguel A. Ruiz de Azúa, "Consolidación democrática. Definición, modelos, hipótesis." *Reis* 35, Centro de Investigaciones Sociológicas, España, 1986, 7-61.

- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (México), *Reporte Iztapalapa 2021. Enfoque de la gobernanza de la seguridad en los entornos urbanos para ciudades seguras, inclusivas y resilientes*, Naciones Unidas, México, 2021.
- Olvera, Alberto, *Ciudadanía y democracia*, Instituto Federal Electoral, México, 2008.
- Oviedo, Heidi Celina, y Campo-Arias, Adalberto, “Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach”, *Revista Colombiana de Psiquiatría*, Volumen 34, No 4, septiembre-diciembre, Colombia 2005, 572-580.
- Peschard, Jaqueline, *La cultura política democrática*, Cuadernos de divulgación de la cultura democrática, Instituto Nacional Electoral (INE), Ciudad de México, 2016.
- Piaget, Jean, *Seis Estudios de Psicología*, Editorial Labor, España, 1964.
- Sampieri Hernández, Roberto, Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, María del Pilar, *Metodología de la investigación*, Mcgraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V., México, 2014, disponible en línea http://highered.mheducation.com/sites/1456223968/student_view0/capitulos_1_a_13.html
- Sarrado, Juan José, Clèries, Xavier, Ferrer Marta y Kronfly, Eduardo, “Evidencia científica en medicina: ¿única alternativa?” En: *Revista médica Institut d'Estudis de la Salut*, España, 2004, 235-244.

Schettini, Patricia y Cortazzo, Inés, *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*, Universidad Nacional de la Plata, Editorial de la Universidad de la Plata, Argentina, 2016.

Schutz, Alfred, *El problema de la realidad social. Escritos I*, Amorrotu editores, España, 1995 (primera edición 1974).

Secretaría de Educación Pública (SEP), *Programas de estudio 2011 Guía Para El Maestro*, Educación Básica Secundaria, Formación Cívica Y Ética, México, 2011, recuperado de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/19012/Sec_2do_fcye2011.pdf

_____, *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes*, México, 2019, recuperado de <http://planea.sep.gob.mx/>

Secretaría de Bienestar, *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2021*, México, recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/611056/Informe_anual_2021_mun_09006.pdf

Secretaría de Inclusión y Bienestar Social, *Sistema de Información del Desarrollo Social*, grado de marginación de las localidades, recuperado de <http://www.sideso.cdmx.gob.mx/index.php?id=63>

Segovia, Rafael, *La politización del niño mexicano*, El Colegio de México, México, 1975.

Simkin, Hugo y Becerra, Gastón, “El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial”, en *Ciencia, Docencia y Tecnología*,

- vol. XXIV, núm. 47, noviembre, Universidad Nacional de Entre Ríos
Concepción del Uruguay, Argentina, 2013, 30. pp. 119-142
- Sommano Fernanda (coord.), Nieto Fernando y Zaremberg, Gisela, *Ciudadanía en México La importancia del contexto*, Instituto Nacional Electoral (INE), Colegio de México (COLMEX), México, 2015.
- Vigotsky, Lev, *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, Ediciones Quinto Sol, México, 2009.
- _____, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, España, 2000, (primera edición 1978).
- Walker Janzen, Walter, “Algunas consideraciones para el uso de la metodología cualitativa en investigación social”, *Revista Foro Educativo*, No 27, Chile, 2016, 13-32.
- Weber, Max, *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, Fondo de Cultura Económica, México, 2004, (primera edición en alemán 1922).
- Yin, Robert, *Case Study Research: Design and Methods*. Fourth Edition, Sage Publications, Thousand Oaks, California, 1994.

MATERIALES CONSIDERADOS PARA EL ESTADO DEL CONOCIMIENTO

Alanís Jiménez, José Francisco, *Práctica Pedagógica, entre el autoritarismo y la democracia*, Ponencia, XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México, 2015.

Aragón Rivera, Álvaro, *Educación para la Democracia*, Instituto Electoral y de Participación Ciudadana del Estado de Jalisco, México, 2014.

Ávila Sánchez, Rocío Jazmín, García Rodríguez, María Magdalena y Castillo Morán, Amelia, *La inseguridad pública, el desarrollo social y su incidencia en la formación de ciudadanía*, Ponencia, XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México, 2017.

Azamar Cruz, Ricardo, *Formación en valores en la escuela secundaria: hacia la construcción de una ciudadanía acuerpada*, Ponencia, XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México, 2017.

Barba Casillas, José Bonifacio, *Formación de México y construcción de la base jurídica para el desarrollo moral del ciudadano*, Ponencia, XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México, 2017.

Caballero Álvarez, Rafael, *Educación cívica y formación ciudadana a la luz de la reforma electoral 2014. ¿Qué ciudadanos para qué democracia?*, Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, México, 2016.

_____, “La educación cívica en el México del siglo XXI: Perspectivas y expectativas”, *Revista derecho Electoral*, Tribunal Supremo de Elecciones de Costa Rica, segundo semestre 2016, número 22, México, 2016, pp. 127-142.

Castillo Yerbafria, Maria Isabel, *Impacto de la asignatura “Formación Cívica y Ética” en alumnos de secundaria*, Tesis para obtener el grado de licenciada en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de pedagogía, México, 2011.

Castro López, María Inés y Rodríguez Ousset, Azucena, “Pensar la educación ciudadana en el México de hoy”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Distrito Federal, México, 2012, pp. 129-141.

Chávez Romo, María Concepción, *Los maestros de Formación Cívica y Ética en la educación secundaria. Relatos y reflexiones acerca de su experiencia docente*, Tesis para obtener el grado de doctora en pedagogía, Programa de maestría y doctorado en pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Facultad De Filosofía y Letras, México, 2013.

_____, *Los maestros de Formación Cívica y Ética. Significados contruidos acerca de la asignatura y su función docente*,

Ponencia, XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México, 2013.

_____, *Los problemas y desafíos de la Formación Cívica y Ética desde la perspectiva de los profesores de escuelas secundarias*, Ponencia, XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México, 2011.

Conde Flores, Silvia, *Formación Ciudadana en México*, Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática, Núm. 32, Instituto Nacional Electoral (INE), México, 2016.

Cortés Berrueco, Ingrid Alicia y Godínez Vargas, María Fernanda, *La Bildung en la formación ciudadana en secundaria*, Ponencia, XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México, 2017.

Escudero Nahón, Alexandro, *Hacia un método inductivo de investigación sobre formación de ciudadanías*, Ponencia, XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México, 2015.

Espinoza Morales, Ana Karen, Vergara-Lope Tristán y Samana y Anaya Rodríguez, Roberto, “Componentes de la ciudadanía en la infancia: aprendizajes para la formación de ciudadanía”, *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, Año VII, Número 2, Artículo 35, enero - abril, México, 2020.

- Fascioli Álvarez, Ana, “Una educación ciudadana más allá de los derechos”, *Andamios. Revista de Investigación Social*, vol. 9, núm. 18, enero-abril, Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), México, 2012, pp. 35-57.
- Fernández Ruiz, Luis Fernando, *La educación ciudadana en el sistema educativo mexicano: el desarrollo de competencias ciudadanas en la educación básica de México*, Tesina para obtener el título de maestro en administración y políticas públicas, Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C.(CIDE), México, 2012.
- García Cabrero, Benilde, “Consolidar las reformas de la educación básica en México. Una asignatura pendiente”, *Perfiles educativos*, vol. XXXIV, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), México, 2012, pp. 47-56.
- Gómez Nashiki, Antonio y Zurita Rivera, Úrsula, “La escuela mexicana y la formación ciudadana. Notas para su estudio”, *Revista Actualidades Pedagógicas*, Universidad de La Salle, N.º 59. enero-junio, México, 2012, pp. 209-243
- Gómez Cabrera, Yazmin Donaji, *El constructivismo en la asignatura de Formación Cívica y Ética del 2º de educación secundaria*, Tesis para obtener el grado de licenciada en pedagogía, Universidad Salesiana, México, 2014.
- Gutiérrez López, Roberto y Patiño Vázquez, Karla, “En torno a la Estrategia Nacional de Cultura Cívica 2017-2023”, *Revista de Evaluación para*

Docentes y Directivos (RED), Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), Número 6, año 2 enero abril, México, 2017, pp.10-17.

Hernández Collazo, Ramón Leonardo, *La Formación En Valores, Un contraste entre la teoría, el discurso y la realidad: el caso de una escuela secundaria en la ciudad de Chihuahua*, Ponencia, XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México, 2011.

Hidalgo Mondragón, Jorge Alberto, *La Formación Cívica y Ética II en la escuela secundaria, a partir de los contenidos temáticos de la asignatura; el caso de la escuela secundaria general 7 de León, Guanajuato*, Tesis para obtener el título de licenciado en sociología, Universidad Nacional Autónoma De México (UNAM), Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, México, 2017.

Instituto Nacional para la Evaluación de Educación (INEE), *Evaluación del currículo de educación ciudadana en la educación obligatoria*, México, 2019, disponible en línea en <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1F232.pdf>.

Juárez Pineda, Erick, “Civismo y formación ética: grandes ausentes frente a enormes problemas,” *Revista de Evaluación para Docentes y Directivos (RED)*, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), Número 6, año 2, enero abril, 2017, México, pp. 60-73.

Landeros Aguirre Leticia, “La formación cívica en México. Un espacio abierto y complejo”, *Revista de Evaluación para Docentes y Directivos (RED)*,

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), Número 6, año 2, enero abril, 2017, México, pp. 38-50.

_____, *Formación Cívica y Ética: la configuración de un discurso*, Tesis para optar por el grado de doctora en pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Posgrado en pedagogía, México, 2016.

Luna Elizarrarás, María Eugenia y Conde Flores, Silvia Lourdes, *El currículo de educación ciudadana en la educación obligatoria: exploración de sus dimensiones y posibilidades*, Ponencia, XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México, 2017.

Marisol De Jesús Mancilla Gallardo, Rita Virginia Ramos Castro y Marisol García Cancino, *Formación ciudadana en estudiantes de nivel básico y medio superior, el caso de una secundaria y una preparatoria de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas*, Ponencia, XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México, 2017.

Mendieta Zamora, Nayeli, *La asignatura de Formación Cívica y Ética: su carácter significativo en la formación de la identidad del estudiante de secundaria*, Tesis para obtener el título de licenciada en pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Facultad de filosofía y letras, Colegio de pedagogía, México, 2012.

Molina, Amelia y Heredia, Eloísa (Coord.), Ponce, Christian, "Educación y valores en el ámbito de la formación ciudadana y los derechos humanos",

en *La investigación en México en el campo educación y valores. 2002-2011*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Colección estados del conocimiento, México, 2013, pp. 211-272.

Montiel González, Irais Cleopatra, *Las relaciones interpersonales en la escuela: una base para la convivencia en la formación ciudadana*, Tesis para obtener el grado de maestra en educación básica, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México, 2015.

Mora Oropeza, María Elena, *La investigación sobre la enseñanza de la democracia en la educación básica en México*, Ponencia, XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México, 2011.

Padilla González, María Concepción, “La importancia de la formación ciudadana en la democracia mexicana”, *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas (RIPS)*, Vol. 16, núm. 2, España, 2017, pp. 83-98.

Pérez Expósito, Leonel, *La participación de los estudiantes en la escuela y la formación de una ciudadanía activa*, Ponencia, XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México, 2013.

_____, *Las configuraciones permisibles de participación estudiantil. un análisis del marco normativo para las escuelas secundarias generales en el Distrito Federal*, Ponencia, XII Congreso Nacional de

Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México, 2013.

Pérez Galván, Luis Manuel y Ochoa Cervantes, Azucena de la Concepción, “La participación de los estudiantes en una escuela secundaria. Retos y posibilidades para la formación ciudadana”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 72, enero-marzo, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México, 2017, pp. 179-207.

Ponce Crespo, Christian Israel y Molina García Amelia, *Elementos que estructuran el campo de la ciudadanía entre los estudiantes de secundaria*, Ponencia, XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México, 2011.

Pría Acosta, Waleska Marcela, *Análisis de coherencia en los instrumentos de la formación cívica y ética en el tercer periodo de la educación básica en México*, Tesina para obtener el grado de maestra en administración y políticas públicas, Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C.(CIDE), México. 2020.

Quintero Reyes, Ricardo, La educación, la cultura cívica y las organizaciones de la sociedad civil en México, *Innovación Educativa*, vol. 12, número 60, septiembre-diciembre, México, 2012, pp.147-157.

Quinto Simón, Susana, *Educación y ciudadanía. la participación en una escuela secundaria de Aguascalientes*, Ponencia, XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México, 2013.

- Rangel Tirrijo, Hugo, *Contribuciones de Rousseau a la educación ciudadana moderna*, Ponencia, XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México, 2015.
- Reyes García, Luis, “La ciudadanía en México. Un breve recuento histórico”, *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, vol. 9, núm. 2, julio-diciembre, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa Distrito Federal, México, 2013, pp. 113-149.
- Reyes Juárez, Alejandro, “Adolescentes, formación ciudadana y participación: una reflexión desde la escuela secundaria”, *Revista Política y Cultura*, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), núm. 53, enero-junio, 2020, pp. 131-153.
- Reyes, Olga Graziella y Rivera Pagola, José Robin, “Construcción de ciudadanía: la educación desde la infancia encaminada a la inclusión social”, *Revista de Ciencias Sociales*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Nueva Época, año 12, núm. 44, abril-septiembre, México, 2018, pp. 52-71.
- Ríos Castillo, Alma Carolina, *Formación Cívica y Ética: la práctica educativa en el marco de la reforma de la educación secundaria*, Ponencia, XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México, 2015.
- Rocha Herrera, Leticia, "Escuela y formación ciudadana en México", en *Reformas educativas y transformaciones del sistema educativo nacional*, Memoria escrita del simposio, Coord., Rocha Herrera, Leticia y Vértiz

Galván, Miguel Ángel, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México, 2017, pp. 43-50.

_____, *Reflexiones sobre las características de lo público y sus implicaciones en la formación de ciudadanos: los aportes de John Dewey y José Ortega y Gasset*, Ponencia, XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México, 2017.

Torres Bugdud, Arturo, Álvarez Aguilar, Nivia y Obando Rodríguez, María del Roble, “La educación para una ciudadanía democrática en las instituciones educativas: Su abordaje sociopedagógico”, *Revista Electrónica EDUCARE*, Vol. 17, No. 3, septiembre-diciembre, México, 2013, pp. 151-172.

Urrutia de la Torre, Francisco, “Formación moral, cívica y ética con estudiantes del nivel secundaria en México. Estudio y valoración de desempeños docentes y propuesta pedagógica para su mejora”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XLV, núm. 4, Centro de Estudios Educativos, A.C., México, 2015, pp. 41 -88.

Vega López, María Francisca, *La formación ciudadana en la escuela secundaria pública a través de los componentes del programa formación cívica y ética (FCE)*, Tesis para obtener el grado de Maestra en desarrollo educativo, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México, 2016.



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

ACTA DE DISERTACIÓN PÚBLICA

No. 00185

Matrícula: 2183800359

EL APRENDIZAJE DE LA
FORMACIÓN CIUDADANA:
PERCEPCIÓN DE LOS
ESTUDIANTES DE TERCERO DE
SECUNDARIA EN LA ALCALDIA
IZTAPALAPA.

En la Ciudad de México, se presentaron a las 12:00 horas del día 17 del mes de enero del año 2025 en la Unidad Iztapalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana, los suscritos miembros del jurado:

DRA. MARIANA HERNANDEZ OLMOS
DRA. NINFA ELIZABETH HERNANDEZ TREJO
DRA. CLAUDIA ALANIZ HERNANDEZ

Bajo la Presidencia de la primera y con carácter de Secretaria la última, se reunieron a la presentación de la Disertación Pública cuya denominación aparece al margen, para la obtención del grado de:

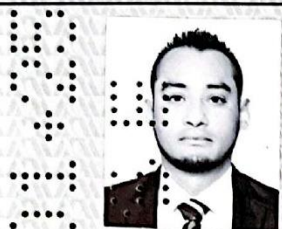
DOCTOR EN ESTUDIOS SOCIALES (PROCESOS POLÍTICOS)

DE: LUIS ANTONIO RAMIREZ MONTES

y de acuerdo con el artículo 78 fracción IV del Reglamento de Estudios Superiores de la Universidad Autónoma Metropolitana, los miembros del jurado resolvieron:

APROBAR

Acto continuo, la presidenta del jurado comunicó al interesado el resultado de la evaluación y, en caso aprobatorio, le fue tomada la protesta.



LUIS ANTONIO RAMIREZ MONTES
ALUMNO

REVISÓ

MTRA. ROSALIA SERRANO DE LA PAZ
DIRECTORA DE SISTEMAS ESCOLARES

DIRECTORA DE LA DIVISIÓN DE CSH

DRA. SONIA PEREZ TOLEDO

PRESIDENTA

DRA. MARIANA HERNANDEZ OLMOS

VOCAL

DRA. NINFA ELIZABETH HERNANDEZ TREJO

SECRETARIA

DRA. CLAUDIA ALANIZ HERNANDEZ