



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO**

---

**INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
ÁREA ACADÉMICA DEL CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**T E S I S**

**DESARROLLO MORAL Y CONVIVENCIA: UN  
ESTUDIO COMPARADO MÉXICO-COSTA RICA SOBRE  
FORMACIÓN DE LA AUTONOMÍA MORAL**

**PARA OBTENER EL GRADO DE  
DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**PRESENTA**

**Adriana Estrada Girón**

**Directora:**

**Dra. Amelia Molina García**

**Co-directora:**

**Dra. María Teresa Yurén Camarena**

**Comité Tutorial:**

**Dra. Rosa María González Victoria**

**Dr. Christian Israel Ponce Crespo**

Pachuca de Soto, Hidalgo, México, agosto de 2022.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades

School of Social Sciences and Humanities

Área Académica en Ciencias de la Educación

Academic Area in Educational Sciences

Doctorado en Ciencias de la Educación

PhD in Educational Sciences

UAEH/ ICSHu/ARACED/DCE/92/2022.

Asunto: Autorización de impresión

**Mtro. Julio César Leines Medécigo**  
**Director de Administración Escolar**  
**Presente.**

El Comité Tutorial del trabajo de tesis titulado **“DESARROLLO MORAL Y CONVIVENCIA: UN ESTUDIO COMPARADO MÉXICO-COSTA RICA SOBRE FORMACIÓN DE LA AUTONOMÍA MORAL”**, realizado por la sustentante **ADRIANA ESTRADA GIRÓN** con número de cuenta **268320** perteneciente al programa de **DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**, una vez que ha revisado, analizado y evaluado el documento recepcional, de acuerdo a lo estipulado en el Artículo 110 del Reglamento de Estudios de Posgrado, tiene a bien extender la presente:

### AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN

Por lo que la sustentante deberá cumplir los requisitos del Reglamento de Estudios de Posgrado y con lo establecido en el proceso de grado vigente.

**Atentamente**

**“Amor, Orden y Progreso”**

**Pachuca de Soto, Hidalgo a 08 de agosto de 2022**

El Comité Tutorial

Dra. Amelia Molina García  
Directora



Dra. María Teresa Yurén Camarena  
Codirectora

Dra. Rosa María González Victoria  
Asesor Metodológico

Dr. Christian Israel Ponce Crespo  
Suplente



Carretera Pachuca-Actopan Km. 4 s/n,  
Colonia San Cayetano, Pachuca de Soto,  
Hidalgo, México; C.P. 42084  
Teléfono: 52 (771) 71 720 00 ext 4201, 4205  
icshu@uaeh.edu.mx

[www.uaeh.edu.mx](http://www.uaeh.edu.mx)

## **Dedicatorias**

A mis hijos porque son lo más valioso que tengo en mi vida

A mis padres, por su amor y apoyo incondicional, gracias porque forjaron la  
persona que soy hoy en día.

## Agradecimientos

Deseo expresar mi más sincero agradecimiento a quienes directa e indirectamente han participado en la realización de este trabajo de tesis y cito a continuación.

Dra. Amelia Molina García, por su confianza en mí, por todo el apoyo que me ha brindado no sólo en términos académicos sino también personales, mi admiración y respeto, agradezco mucho el privilegio de su amistad.

Dra. Teresa Yurén Camarena, por su generosidad con el conocimiento, su paciencia, ayuda permanente y por su calidad humana que representa un modelo a seguir ¡infinitas gracias Tere!

A la Dra. Rosa María, quien con sus comentarios y aportes tan valiosos contribuyó a la mejora de este trabajo, por su disposición a ayudarme siempre y por el respeto mostrado en todo momento.

Al Dr. Christian Israel Ponce Crespo por sugerir la teoría de Habermas para la realización de este trabajo y por los comentarios que han contribuido de forma significativa a la realización de esta tesis.

A los docentes y estudiantes de México y Costa Rica quienes sin solicitar nada a cambio han participado de forma altruista y generosa respondiendo los instrumentos y apoyándome para conseguir la información necesaria para la ejecución de este estudio.

Al Dr. Javier Moreno Tapia, por su apoyo en cuanto al manejo de las herramientas para llevar a cabo los análisis, por su disposición a apoyarme en todo momento y por su amistad, la cual, valoro muchísimo.

A las amistades que en más de una ocasión han demostrado estar ahí en altas y bajas: Fusae Nakazawa, León Bolde, Tania Rodríguez, Juan David Ríos, Brenda Hurtado, Alejandra Hernández, Luz Montoya, Sandra Dimas y Raquel Reyes.

Un especial Agradecimiento a Carolina Valero y a Tania Zaleta por los buenos momentos, por las risas que hicieron más ligeros los periodos de estrés que pasamos durante este proceso que nos hizo crecer en términos personales y profesionales.

## Resumen

En este estudio se realizó una comparación entre escuelas de nivel secundaria de dos naciones latinoamericanas. Se analizan las políticas educativas relacionadas con los derechos humanos y la formación para la convivencia social para indagar el papel de los organismos internacionales en la definición de tales políticas y la influencia de estas sobre el currículum de ambos países. Se analizó la percepción de docentes y estudiantes en el marco de dichas políticas educativas y del currículum de educación secundaria de ambos contextos escolares, para establecer su posible influencia en el desarrollo de la autonomía moral de los educandos.

Para el análisis se utilizó la clásica metodología comparada de Bereday (1968) que presenta cuatro fases: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación, se identifican las recurrencias que presentan los documentos de política educativa y los currículums mexicano y costarricense, considerando los lineamientos supranacionales, así como las percepciones de docentes y alumnos para con ello, construir supuestos y planteamientos comparados de indagación.

En general, se concluye que las políticas, el currículum y por consiguiente las percepciones de docentes y estudiantes con respecto a las formas de establecer la convivencia y la forma en la que se trabaja el proceso de formación de la autonomía moral están mediadas por los organismos supranacionales y, a su vez, en su proceso de construcción pasan por acoplamiento donde cada uno de los países reproduce y ajusta las políticas, plantea los fundamentos del currículum y sus nociones tomando como base sus contextos socioculturales.

## **Abstract**

In this study, a comparison between junior high schools in two Latin American nations was made. Educational policies related to human rights and training for social coexistence are analyzed to inquire the role of international organizations in defining such policies and their influence on the curriculum of both countries. The perception of teachers and students in the framework of these educational policies and the secondary education curriculum of both school contexts were analyzed to establish their possible influence on the development of the moral autonomy of the students.

For the analysis, the classic comparative methodology of Bereday (1968) was used, which presents four phases: description, interpretation, juxtaposition and comparison. The recurrences presented by the educational policy documents and the Mexican and Costa Rican curricula are identified, considering the supranational guidelines, as well as the perception of teachers and students to build assumptions and comparative approaches to inquiry.

In general, it is concluded that the policies, the curriculum and therefore the perceptions of teachers and students regarding the ways of establishing coexistence and the way in which the process of moral autonomy formation is working are measured by the supranational organisms and, in turn, in their construction process they go through couplings where each of the countries reproduces and adjusts the policies, sets the foundations of the curriculum and its notions based on their sociocultural contexts.

# Índice

Introducción .....	5
Capítulo 1. Desarrollo moral, autonomía moral y convivencia escolar: un acercamiento a partir de la literatura publicada en el periodo 2011-2020 .....	8
Desarrollo moral, autonomía moral y convivencia escolar: panorama general de las investigaciones en la última década .....	10
Aproximación al campo de estudio.....	16
Autonomía moral, significaciones y reflexiones para la tarea educativa .....	19
Resultados de estudios y propuestas de intervención en el ámbito educativo en torno a la moralidad ....	26
Dimensiones del desarrollo del juicio moral y la autonomía moral, hacia una definición multirreferencial .....	32
Convivencia, disciplina en la escuela y normatividad escolar .....	35
A manera de cierre del estado de la cuestión .....	44
Capítulo 2. Problematización .....	46
Objetivo general:.....	51
Objetivos específicos:.....	51
Preguntas.....	52
Justificación.....	52
Supuestos.....	54
Capítulo 3. De Kant a Habermas, un recorrido por algunos enfoques teóricos sobre el estudio del desarrollo moral.....	55
El giro copernicano y la ética de Immanuel Kant.....	56
Teoría del conocimiento y giro Copernicano.....	56
La ética y el imperativo categórico .....	58
Autonomía de la voluntad .....	60
Jean Piaget, construcción del conocimiento y teoría del desarrollo moral .....	62
Construcción del conocimiento.....	62
El desarrollo moral en los niños .....	65
Moralidad heterónoma (realismo moral) .....	65
Moralidad autónoma (relativismo moral) .....	66
Teoría del Desarrollo del Juicio Moral de Lawrence Kohlberg .....	68
Nivel Preconvencional.....	69
Nivel Convencional .....	70

Nivel Posconvencional, Autónomo o de Principios .....	72
Enfoques teóricos cognitivos alternativos a la teoría de Kohlberg .....	74
Jürgen Habermas, acción comunicativa, ética discursiva y moral.....	77
La Teoría de la Acción Comunicativa .....	78
La racionalidad comunicativa .....	80
Mundo de la vida y sistema .....	83
Ética del discurso y moral.....	86
La teoría de la acción comunicativa y la teoría del desarrollo moral: Habermas y Kohlberg un binomio complementario.....	90
Posicionamiento a partir de los referentes teóricos expuestos.....	97
Capítulo 4. México y Costa Rica .....	99
Contexto General .....	99
Dimensión Geo-Política .....	100
Indicadores relacionados con derechos humanos, condiciones económicas y de bienestar social. ....	102
Indicadores relacionados con violencia .....	106
Estructura de los sistemas educativos de México y Costa Rica.....	108
Panorama general sobre educación.....	110
Resultados educativos a partir del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) .....	113
Reflexiones respecto al comportamiento general de los sistemas educativos en comparación .....	114
Capítulo 5. Metodología .....	117
Contexto para la construcción metodológica.....	117
El método comparado como base para el desarrollo de la investigación .....	118
Bases teórico-metodológicas.....	119
Fases de la investigación .....	120
1.- Fase de revisión documental de políticas .....	120
2.- Fase de análisis curricular .....	120
3.- Fase de cuantitativa .....	121
Sujetos de investigación.....	122
Ubicación y características del estado o provincia de las escuelas .....	122
México: Ciudades ubicadas en el estado de Hidalgo.....	122
Costa Rica: ciudades consideradas para el estudio .....	123
Técnicas y procesamiento de análisis de resultados .....	124
Capítulo 6. Políticas sobre derechos humanos y su relación con la convivencia escolar y la autonomía moral .....	125
Análisis documental comparado México-Costa Rica .....	125
Declaración Universal de los Derechos Humanos .....	127



Educación y derechos humanos desde los organismos internacionales .....	128
El discurso sobre formación educativa: desde qué y cómo formar desde la legislación .....	132
El caso de México .....	132
El caso de Costa Rica.....	133
Convergencias en los discursos internacionales y de los Estados mexicano y costarricense: implicaciones para la convivencia y el desarrollo moral .....	134
Problemáticas y acciones respecto a la convivencia en los centros escolares .....	137
El caso mexicano.....	137
El caso de Costa Rica .....	143
Algunas reflexiones respecto a las problemáticas y acciones sobre la convivencia en los centros escolares de las naciones estudiadas .....	146
Capítulo 7. El currículum: implicación en los procesos relacionados con la formación de autonomía moral y la educación para la convivencia .....	148
Análisis documental comparado México-Costa Rica .....	148
La filosofía de Honneth como referente para dar cuenta de la convivencia y la ciudadanía .....	152
Ciudadanía .....	154
Convivencia.....	162
Autonomía y Heteronomía.....	168
Heteronomía .....	171
Vinculación con políticas .....	175
Capítulo 8. Resultados y discusión .....	184
Resultados de la fase cuantitativa .....	184
Caracterización de escuelas y participantes.....	185
Eje Analítico Convivencia.....	195
Eje Analítico Autonomía .....	220
Conclusiones .....	238
Referencias.....	243

## Introducción

La autonomía moral vista desde diversas perspectivas teóricas implica la capacidad de hacer un análisis introspectivo para adoptar y ajustar normas por y para sí mismo, la facultad de reflexionar y actuar sin coerción con base en las creencias y valores personales, la asunción de responsabilidades en la toma de decisiones y la posibilidad de tomar una postura empática para proyectar ideales y objetivos comunes.

Una de las tareas fundamentales de la escuela es la de promover la autonomía en el ámbito moral, esto involucra el reconocimiento de que tal pretensión no se logra de manera natural, ni es consecuencia lógica del desarrollo, se trata de un proceso que lleva a los individuos a trasladarse de forma gradual de un plano heterónimo, donde los criterios para valorar lo justo se encuentran depositados en el exterior (en los otros), hacia uno autónomo en el cual los comportamientos justos se presentan por convicción, con independencia de los otros, pero sin dejar de tenerlos en cuenta.

Este trabajo de investigación tiene el propósito de estudiar y comprender la relación entre: 1) los tipos de convivencia e interacciones que se establecen entre los distintos actores escolares, a partir del discurso de los docentes y su relación con el desarrollo del juicio moral; 2) la construcción de acuerdos a partir de los cuales se constituyen los marcos normativos por los que se da forma a las prácticas sociales y se edifica la eticidad; 3) el papel de la escuela en la formación de sujetos autónomos.

La metodología que se utilizó para trabajar los propósitos mencionados fue comparada, tomando en consideración que el proceso de globalización y la sociedad del conocimiento en la que estamos inmersos son factores actuales que

demandan la realización de estudios comparados a nivel regional, nacional, internacional y supranacional, se usó como referente la metodología propuesta por Bereday que comprende cuatro fases: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación.

Los niveles de comparación son el macro que abarca las políticas educativas de ambos países y las características de su sistema educativo, el meso donde se lleva a cabo un análisis del currículum y el micro donde la información se recabó con docentes y estudiantes, el enfoque es mixto, en virtud de que se llevaron a cabo análisis cualitativos y cuantitativos cuya utilización dependió del tipo de información que se analizó en cada nivel.

En el primer capítulo se realiza una revisión de la literatura publicada en el periodo de 2011 a 2020 sobre desarrollo moral, autonomía moral y convivencia escolar, con base en esta revisión se llevó a cabo el planteamiento del problema presentado en el capítulo dos. Los referentes teóricos, con base en los cuales se lleva a cabo la reconstrucción analítica se desarrollan en el capítulo tres. Posteriormente, en el capítulo cuarto, se presenta la caracterización general de los dos contextos de comparación: México y Costa Rica, en los que incluyen los indicadores relacionados con derechos humanos, condiciones económicas y de bienestar social, así como los relacionados con la violencia. De igual manera se incluye la estructura de los sistemas educativos de ambos países, considerando desde preescolar hasta nivel medio superior o secundaria alta, así como un panorama general sobre la educación y los resultados educativos a partir del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés).

La metodología de investigación, considerando sus respectivas fases, se ubica en el capítulo cinco. De la misma manera, el capítulo seis aborda las políticas sobre derechos humanos, su relación con la convivencia escolar y la autonomía moral, en el que se realiza un análisis comparado México-Costa Rica, a partir de la revisión de documentos normativos, tanto de nivel supranacional como de las

características condiciones de cada uno de los países analizados. Cabe mencionar que se identifican las problemáticas y acciones, respecto a la convivencia en los centros escolares.

El currículum y su implicación en los procesos relacionados con la formación de autonomía moral y la educación para la convivencia se desarrollan mediante un análisis cualitativo en el capítulo siete. Posteriormente, los resultados cuantitativos y la discusión se desarrollan dentro del capítulo ocho, considerando los niveles macro, meso y micro, finalmente se presentan las conclusiones, los anexos y las referencias para con ello cerrar el desarrollo de la tesis.

## **Capítulo 1. Desarrollo moral, autonomía moral y convivencia escolar: un acercamiento a partir de la literatura publicada en el periodo 2011-2020**

En este apartado se resumen los resultados de búsqueda, análisis y categorización de trabajos realizados en lo concerniente a desarrollo moral, autonomía moral y convivencia escolar, con el propósito de exponer algunas reflexiones respecto de las fortalezas, debilidades y brechas en las formas de abordar las temáticas y examinar, desde la literatura, la relación entre los constructos.

Se presenta entonces una síntesis de los documentos, término que definiremos de acuerdo con Yurén (2004) como “composición, con posición”, pues se tiene intención de tomar postura y derivar los elementos comunes y las diferencias tanto de los resultados, como de las concepciones a partir de las cuales se construyeron las investigaciones y, con ello, establecer la relación entre los ejes objeto de análisis.

Para la indagación se utilizaron los descriptores “convivencia escolar”, “desarrollo moral”, “autonomía moral”, además, considerando que las perspectivas teóricas desde las cuales se analizarán los hallazgos en esta investigación son la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg y la teoría de la acción comunicativa diseñada por Jürgen Habermas, en el rastreo de la información también se utilizaron las palabras “Habermas” y “Kohlberg”.

Teniendo en cuenta la amplitud nacional e internacional que ofrecen en conjunto, los motores de búsqueda empleados fueron Google Académico, PubMed, Redalyc, SciELO y Dialnet, el periodo de tiempo considerado para filtrar la

información comprende de 2011 a 2020, primero, por ser la década más reciente y, segundo, debido a que el último estado del conocimiento realizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) abarcó los trabajos realizados de 2002 a 2011.

Como resultado del proceso de indagación se organizó la información en función de dos ejes analíticos:

- 1) Desarrollo moral y autonomía
- 2) Convivencia, clima y normatividad escolares

Es importante señalar que el primer eje contempla en conjunto los trabajos sobre autonomía moral y desarrollo moral, tomando como base los planteamientos de la teoría de Kohlberg, la cual establece que cada individuo pasa por una serie de estadios, seis en total, que son los mismos para todos los seres humanos y se dan en el mismo orden, creando estructuras cognitivas que permitirán el paso a etapas posteriores, la última fase es la de "moralidad de principios éticos universales - Autonomía", donde el individuo define el bien y el mal basado en principios éticos interiorizados que han sido elegidos por él mismo (Kohlberg L. , 1981).

El segundo de los ejes construido a partir de la búsqueda, agrupa tres aspectos, "convivencia, clima y normatividad escolares", si bien estos conceptos *de facto* se encuentran estrechamente relacionados entre sí, y para efectos de este estudio clima y normatividad forman parte de las formas de convivencia, sin embargo, resulta necesario mencionarlos de forma separada, pues hacerlo nos permitirá construir subcategorías para el análisis.

Cabe destacar que la teoría de la acción comunicativa de Habermas permitirá estudiar y articular los resultados desde una dimensión diferente que no se contrapone a la de Kohlberg, dimensión que involucra las interacciones orientadas por normas y mediadas por el lenguaje.

La justificación sobre la generación de estas dos vías analíticas está dada entonces porque las habilidades para interactuar socialmente necesitan de dos componentes, uno moral, que se construye en lo social, mediante la comunicación e interacción y otro individual, evolutivo, que se manifiesta en el desarrollo de

capacidades cognitivas, ambos elementos permitirán a los individuos, en este caso los estudiantes, tomar una postura crítica y reflexiva frente a situaciones que involucren dificultades, valorando el diálogo para tomar acuerdos.

Habiendo obtenido el conjunto de investigaciones sobre las que se trabajó, 56 en total, 32 corresponden al eje de autonomía y desarrollo moral y 24 al de convivencia, clima y normatividad escolares (ver tabla 1.1). A lo largo del capítulo se citan algunos textos no incluidos en este conteo, debido a que solo se emplearon para argumentar, clarificar algún concepto, o bien porque no entran en el rango de tiempo que nos ocupa, por lo que fueron señalados en notas al pie de página.

<b>Eje</b>	<b>Número</b>
Autonomía moral y desarrollo moral	32
Convivencia, clima y normatividad escolares	24
Total	56

Un primer momento del análisis permitió caracterizar y valorar la producción encontrada de la década con base en algunos criterios: número de publicaciones por eje, año, tipo de fuente, nivel educativo, país, enfoque metodológico y categorización de las investigaciones de acuerdo con el tipo de estudio realizado.

En un segundo momento se hizo un análisis cualitativo de los contenidos para contrastar los hallazgos, extraer conclusiones y construir reflexiones.

### **Desarrollo moral, autonomía moral y convivencia escolar: panorama general de las investigaciones en la última década**

Entre la comunidad científica no solo de nuestro país sino a nivel mundial, hay una evidente preocupación por las circunstancias en las que se encuentran muchos

estudiantes día con día, entre ellas, la crisis de valores, la indiferencia hacia el bienestar común, las constantes y nuevas manifestaciones de violencia.

En las últimas dos décadas se ha incrementado la tarea de generar conocimiento en estos campos ¿con qué objetivo? para comprender, mejorar, enmendar y adecuar actitudes y comportamientos que promuevan la sana convivencia entre los miembros de la comunidad escolar.

Yurén, Saenger y Rojas (2014) en un meta-análisis sobre las prácticas de investigación en la temática de formación moral en México, realizado a partir del estado del conocimiento del COMIE, emplean categorías provenientes de las teorías de Bourdieu: práctica social, campo, reglas del campo, y habitus; de Sewell: agencia y estructura, así como herramientas del análisis crítico del discurso de Van Dijk y Torfing, sus hallazgos clarifican la presencia de reglas que estructuran la investigación científica en México, a partir de las cuales se explican el tipo de prácticas y los cambios producidos en ellas.

Se imponen pautas mediante mecanismos de evaluación y financiamiento, esto es, las investigaciones marchan si hay financiación, que haya depende mayormente, de los resultados que arrojen las evaluaciones, tanto de los proyectos como de la producción de los investigadores que los proponen, entonces existe hasta cierto punto, un dominio impuesto desde el campo económico.

Las prácticas de investigación involucran agencia, misma que tiene lugar “cuando los actores movilizan recursos y esquemas culturales de manera creativa, al reinterpretarlos y transponerlos a nuevos contextos. Esto es posible porque dichas prácticas ocurren en estructuras diversas y en variados niveles y esferas institucionales” (Yurén, *et al.* 2014, pág. 4), lo que opera en contraposición con las reglas y desgasta las estructuras, con ello el campo de investigación sobre formación moral se consolida para indagar y dar respuesta a los problemas que legítimamente le competen y resultan de relevancia social.

Una vez identificado el tópico central de cada uno de los trabajos, se llevó a cabo una clasificación de todos ellos, lo anterior de acuerdo con la tipología propuesta



por Yurén y Molina (2011) (citado en Molina, Heredia y Ponce, 2013, pág. 218), la cual está organizada por niveles de complejidad empezando por el más alto (tabla 1.2).

Tabla 1.2. Taxonomía de las investigaciones en función del tipo estudio desarrollado		
Tipo de estudio o investigación	Descripción	Enfoque para su desarrollo
Construcción Teórica	Requiere de un análisis que ofrezca la construcción de conceptos, andamiajes categoriales, nuevas clasificaciones, donde a partir de referentes empíricos o teóricos se construye una nueva teoría.	Base empírica (BA)  Base teórica (BT)
Constatativos	Muestran u ofrecen diagnósticos sobre cómo es la realidad, pueden brindar recomendaciones para cambiar o transformar la realidad.	-Crítico (describe el por qué y da elementos para la transformación de la realidad)  -Explicativo (ofrece el cómo y el porqué de los fenómenos analizados)  -Descriptivo (muestra el cómo de la realidad)  -Exploratorio (trabaja un tema poco estudiado del cual se tienen solo indicios de realidad)
Prescriptivos	Ofrecen una serie de reflexiones o datos para decir cómo debe ser la realidad (pueden quedar en el plano del deber ser u ofrecer modelos para transformar la realidad investigada.	Generalmente se lleva a cabo con base en documentos oficiales.
Reflexiones informadas	Se manifiestan una serie de impresiones, opiniones o percepciones sobre un fenómeno o situación determinada, en las que se toman como referente investigaciones previas o experiencias sistematizadas sobre la experiencia del investigador.	Ensayos, documentos de experiencias académicas o personales, algunas veces completados con documentos oficiales.

Fuente: Yurén y Molina (2011 citado en Molina, Heredia y Ponce, 2013, pág. 218)<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Esta tipología fue reconstruida con base en planteamientos hechos por Amelia Molina García (2020), durante un seminario de Investigación en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Conforme a la clasificación de Yurén y Molina, se identificaron: 4 construcciones teóricas, 17 documentos constatativos, 9 prescriptivos y 26 reflexiones informadas (tabla 1.3), no obstante que la cantidad de documentos revisados es poca, estos números nos llevan a pensar que el nivel de investigación que se está haciendo en las temáticas es el más bajo, tal parece que existe una preferencia por hacer revisiones documentales y emitir opiniones, sin embargo, hacen falta más investigaciones que aporten elementos empíricos y teóricos para hacer avanzar el conocimiento.

Tabla 1.3. Clasificación documento revisados de acuerdo con el tipo de aporte	
Tipo de aporte	Núm. de documentos
Construcción Teórica	4
Constatativos	17
Prescriptivos	9
Reflexiones informadas	26
Total	56

Fuente: Elaboración propia para clasificación de trabajos revisados con base en la taxonomía de Yurén y Molina

Tomando en consideración el año de publicación, se revisaron tres de 2011, trece de 2012, seis de 2013, ocho de 2014, siete de 2015, seis de 2016 y siete de 2017, cuatro de 2018 y tres de 2019 (tabla 1.4).

Tabla 1.4. Publicaciones por año	
Año de publicación	Núm. de documentos
2011	2
2012	13
2013	6
2014	8
2015	7
2016	6
2017	7
2018	4
2019	3

Total	56
-------	----

Otro criterio para clasificar los documentos fue el tipo de fuente, de tal forma que se tienen dos libros, un capítulo de libro, una tesis y cincuenta y dos artículos (tabla 1.5).

Tabla 1.5. Clasificación por tipo de fuente

Tipo de fuente	Núm. de documentos
Capítulo de libro	1
Tesis	1
Libro	2
Artículo	52

El detalle del nivel educativo en el cual se centran las investigaciones se muestra en la tabla 1.6, se revisaron 22 de educación básica, uno de media superior, dos de superior y 31 que no se enfocan en ningún nivel en lo particular, pues son reflexiones informadas, investigaciones documentales o meta-análisis.

Tabla 1.6. Investigaciones por nivel educativo

Nivel educativo	Núm. de documentos	Detalle del nivel educativo
Básica	22	1 Preescolar
		7 Primaria
		8 Secundaria
		1 Preescolar y primaria
		4 Primaria y secundaria
		1 Preescolar, primaria y secundaria
Media Superior	1	----
Superior	2	----
Ninguno	31	----

En lo tocante a la metodología utilizada para desarrollar los trabajos, tenemos que siete presentan una aproximación cuantitativa, dos cualitativa, cuatro documental, cinco mixta y una comparada (tabla 1.7).

Tabla 1.7. Enfoque metodológico

<b>Metodología</b>	<b>Núm. de documentos</b>
Cuantitativa	7
Cualitativa	10
Documental	34
Mixta	3
Comparada	2

Respecto al lugar de residencia del primer autor que aparece en el texto, la revisión integra 15 documentos de México, 9 de Estados Unidos, 8 de Chile, 7 de España, 5 de Colombia, 2 de Argentina, 2 de Perú, y un artículo por cada uno de los siguientes países: Argentina, Alemania, Australia, Brasil, Finlandia, Guatemala, Pakistán, Turquía y Venezuela (tabla 1.8).

Tabla 1.8. País y adscripción de los autores

<b>País</b>	<b>Número de trabajos</b>
México	15
Estados Unidos	9
Chile	8
España	7
Colombia	5

Perú	2
Alemania	2
Argentina	1
Australia	1
Brasil	1
Finlandia	1
Guatemala	1
Pakistán	1
Turquía	1
Venezuela	1

### **Aproximación al campo de estudio**

Los miembros de las sociedades humanas se caracterizan por presentar una profunda preocupación por cuestiones de moralidad, justicia y equidad, esto se refleja en el establecimiento de instituciones (seguridad pública, tribunales de justicia, derechos humanos, entre otras) para hacer valer los derechos y cumplir las normas sociales.

Algunos investigadores de las áreas de neurociencia han afirmado que la moral es un aspecto evolucionado de la naturaleza humana que facilita la cooperación en grupos de individuos, aun cuando no estén relacionados directamente. Asociarse en grupos mejora las posibilidades de sobrevivir, de tal forma que instaurar criterios morales y normas para regular las relaciones que se establecen, brinda protección contra las infracciones de seguridad o salud, al tiempo que minimiza los conflictos sociales, consecuentemente, la moral hace posible la sociedad (Yoder y Decety, 2018; Tomasello y Vaish, 2013).

Resulta frecuente que en las tribunas públicas nacionales e internacionales se trate el tema de lo moral. En México la formación moral, con sus diversas designaciones: educación valoral, formación en valores, formación ética, entre otras, se reconoció como un campo de estudio también en la década de los noventa (Yurén, et al., 2014). De cara al nuevo milenio se presentaron y aún se tienen pendientes de satisfacer demandas en la comprensión de los fenómenos involucrados en el desarrollo moral de nuestros estudiantes, en la eficiencia de procesos formativos y mantenimiento de las cualidades éticas y morales que faciliten la convivencia y el desarrollo de la sociedad, lo que representa un reto para los académicos e investigadores, actores escolares y encargados del diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas, a pesar de que aún falta mucho por estudiar en este campo. Es fácil observar que ha habido un incremento significativo de los estudios en estos últimos años, pues, desde hace tiempo y a la fecha, existe una imperiosa necesidad de tener fines morales y principios de acción coherentes con ellos, una de las vías para concretar dichos principios es la educación.

Cam, Cavdar, Seydogullari y Cok (2012), analizando aportes teóricos de autores que se han encargado de estudiar el desarrollo moral, entre ellos Kohlberg, Piaget, Gilligan y Turiel, deducen que el desarrollo moral comprende las experiencias personales, las de otros y los sistemas de valores en los cuales estas experiencias tienen lugar.

El desarrollo moral está influenciado por un aprendizaje social, los comportamientos están mediados por creencias, valores, usos y costumbres y al conducirse de acuerdo con ellos, un individuo presentará mayor adaptación a su contexto, equilibrio emocional y por ende, bienestar en todas las esferas: biológica, psicológica y social. Es posible, entonces, considerar que los valores, el desarrollo del juicio moral y la autonomía, son constructos de orden histórico, por lo que la educación moral desde su concepto y hasta su evolución como actividad en la sociedad humana, ha tenido influencia política, cultural, social, económica y de intereses regionales, nacionales e internacionales (Larios, 2017; Ramos, 2015).

Los enfoques evolutivos cognitivos provenientes de la psicología y las neurociencias proponen que los niños construyen estructuras de pensamiento sobre el bienestar, la justicia y los derechos, relacionados con emociones como afecto, empatía, simpatía. La moralidad, desde esta perspectiva es una forma de cooperación. La cooperación requiere que los individuos supriman su propio interés o que lo equiparen con el de los demás. La moral humana surge como una serie de habilidades y motivos para cooperar con los demás, y la ontogenia de estas habilidades y motivos se desarrolla en parte naturalmente y en parte como resultado de contextos e interacciones socioculturales (Tomasello, 2012; Turiel 2015).

Las perspectivas de carácter sociológico expresan que los niños forman sistemas de juicios en el dominio de la convención social, que implican uniformidades dentro de los sistemas sociales y el dominio personal que integra la comprensión de los hábitos legítimos de elección, libertades y autonomía (Turiel, 2015).

A temprana edad los niños piensan en sus experiencias y tratan de dar sentido al mundo que los rodea través de ellas, incluyendo las relaciones sociales, con sus padres, otros adultos y otros niños (Turiel, 2012, pág. 20).

El desarrollo moral implica la construcción del razonamiento en el dominio socio-cultural, pues es mediante la interacción de los individuos con los otros que se conforman criterios convencionales en el sistema social y en las áreas de jurisdicción personal, al mismo tiempo que construyen razonamientos morales, basados en la comprensión del bienestar, la justicia y los derechos (Turiel, 2012). Una aproximación que integre los enfoques cognitivo-estructurales y los de dominio social, que tome en cuenta el entramado social y sus prácticas para explicar el proceso de desarrollo moral en los individuos, resulta más apropiada, pues las sociedades son heterogéneas, la toma de decisiones involucra la coordinación, jerarquización y equilibrio de distintos objetivos morales y sociales que compiten entre sí. Los procesos de coordinación y acuerdos son fundamentales para explicar las continuidades y discontinuidades relacionadas con la edad en el desarrollo moral (Turiel, 2015).

La investigación en varias disciplinas del conocimiento ha coincidido en que la moralidad surge de la integración de habilidades innatas, formadas por selección natural y los procesos deliberativos que interactúan con la exposición cultural y los entornos sociales, las habilidades cognitivas, sociales, y que permiten a los individuos la comunicación y valoración de los comportamientos propios y ajenos (Yoder y Decety, 2018).

Cualquier acercamiento que pretenda analizar el desarrollo del juicio moral debe reconocer que en este proceso se enlazan diversos aspectos, entre ellos, los procesos psicológicos superiores tales como: aprendizaje, pensamiento, lenguaje, cognición, las cuestiones culturales que involucran, creencias, ideologías, construcción e internacionalización de valores y normas, la presencia de elementos sociales como: la concepción de autoridad y la relación que se establece entre pares.

### **Autonomía moral, significaciones y reflexiones para la tarea educativa**

Los términos desarrollo del juicio moral y autonomía moral, han sido utilizados en la literatura especializada desde diversos enfoques teóricos; considerando que ambos (la autonomía como fase final del desarrollo moral) están constituidos por múltiples dimensiones: cognitiva, social, política. Una revisión del uso de estos conceptos en la década que nos ocupa, nos permitirá extraer y clarificar más adelante los elementos que les subyacen.

La palabra autonomía deriva del término *autonomía* del latín y esta a su vez, del término griego *αὐτονομία*. Las raíces de estas palabras se encuentran en los vocablos: *αὐτό*= autos = por sí mismo; *νόμος* = nomos = regla; *ία* = sufijo ía (que denota la cualidad de la palabra).

En el campo de la filosofía encontramos disertaciones que aportan elementos analíticos para hablar de moralidad y autonomía. Por ejemplo, Silvina Álvarez, en 2015, explica que la autonomía se enmarca en una estructura de valores que



apuntan a la emancipación, entre los que tenemos: libertad de elección, independencia, equidad y tolerancia. Propone reestructurar el concepto de autonomía personal rescatando de este un elemento central: “*opciones relevantes*” e incorporando un componente que rescata de la literatura feminista, el contexto de relaciones que ha dado lugar a lo que se denomina como “*autonomía relacional*”.

Por opciones relevantes se refiere a “la presencia de cursos de acción, de oportunidades, que la persona es capaz de reconocer como propuestas no solo viables sino legítimas para sí” (Álvarez, 2015, pág. 15). Tanto el contexto como las relaciones que se establecen influyen en la construcción de opciones, esto es, de “*opciones relacionales*”. Es necesario, por ende, tener en cuenta cómo evoluciona la disposición de las preferencias de los agentes, para perfilar mejor los aspectos normativos de la autonomía, es decir, el escenario relacional que sirve de trasfondo para la toma de decisiones autónomas.

Siguiendo con la línea filosófica, Lecaros (2016) plantea reconsiderar el concepto filosófico tradicional de autonomía en términos de un concepto ético-moral que está estructurado por metáforas que “expresan experiencias encarnadas situadas en el mundo”, en palabras del autor, “*esta interpretación de la autonomía a partir de una razón encarnada pone en cuestión una concepción monolítica y homogénea de la ética que se construye desde conceptos abstractos*” (pág. 164). Si nuestra interpretación es correcta, entonces, la moral y la ética tienen una fundamentación tangible, basada en las experiencias corporales e interacciones sociales, de tal forma que no es posible sostener una ética deontológica pura, entendida como aquella que construye principios de un modo independiente de los bienes humanos que están encaminados a cubrir necesidades básicas y llevarnos al bienestar individual y colectivo.

El razonamiento de Lecaros resulta congruente con lo argumentado por Gómez Navarro (2012), para quien es necesario articular a partir de una filosofía pragmática, dos dimensiones de la educación moral a saber, la objetivo-cognitiva y la subjetiva-emotiva.

En la dimensión objetivo-cognitiva, educación moral se asocia al hecho de cumplir las normas instituidas socialmente, sin tener en cuenta las convicciones del sujeto o las particularidades de la situación en la que el sujeto actúa. Aquí los juicios y valores morales derivados de la estructura axiológica impuesta son “aprehendidos en virtud de una racionalidad que independientemente de sentimientos y contextos particulares, les proporciona validez general” (Gómez, 2012, pág. 12), lo que produce un objetivismo (deontologismo) moral, es decir, un “moralismo alienante” que se ocupa del cumplimiento formal de la norma por la norma, excluyendo el contexto socio-afectivo.

El extremo opuesto al objetivismo, lo tenemos cuando la persona actúa en función de sus intereses, de lo conveniente en circunstancias particulares y pasajeras haciendo a un lado la objetividad normativa, bajo este escenario las normas pierden relevancia cognitiva, *“la razón práctica se experimenta como estrictamente limitada al no poder verificar todas las opciones que se le pueden presentar”* (Gómez, 2012, pág. 12).

La autonomía moral será posible desde una ética de la corresponsabilidad, desde una interacción dialógica que comparta significados y acuerdos intersubjetivos, que son consecuencia de un diálogo en el que diferentes personas dan argumentos basados en pretensiones de validez y no de poder (Gómez, 2012).

Para Habermas (2008), se trata de un diálogo democrático donde las personas se posicionen más allá de su punto de vista particular y articulen sus intereses con los del bien común.

Por otro lado, Ramos (2015) hace una revisión del concepto de autonomía a partir de varios autores, entre ellos, Zygmunt Bauman, Henry Giroux, Cornelius Castoriadis, Constance Kamii, Paulo Freire, entre otros, a partir de ello recuperamos algunos elementos en común que presentan las distintas construcciones.

La heteronomía implica el cumplimiento de reglas al margen de la reflexión, aferrarse dogmáticamente a lo que nos imponen, porque nos da certidumbre y confort, al relativizar las leyes e instituciones, cambiamos a un estado de

incertidumbre que permite una toma de conciencia y el ejercicio de la autonomía, esto contempla pensar con un sentido crítico teniendo en cuenta no sólo nuestra opinión y posición, sino la de los otros. Bajo esta lógica, la autonomía no es una condición dada desde una actitud individualista, por el contrario, implica descentrarse confrontando los puntos de vista de los otros con el propio, para tomar postura respecto de diversas situaciones o argumentos, involucra entonces, libertad, pero también compromiso.

La autonomía se va constituyendo en la experiencia de varias e innumerables decisiones que van siendo tomadas, es un proceso de maduración, durante el cual las experiencias de decisión y responsabilidad deben ser respetuosas de la libertad (Freire, 2012 citado en Ramos, 2015).

Son varias las investigaciones de corte documental que retoman los planteamientos de Kohlberg para reflexionar acerca de sus implicaciones en el ámbito educativo, especialmente en las áreas de currículum y formación, ejemplos de ello son: Barraza, *et al.* (2012); Caro, Ahedo y Esteban (2018); Elorrieta-Grimalt (2012), Reyes (2017), o bien, trabajos que específicamente dialogan sobre la importancia de formar para que los estudiantes alcancen autonomía moral, como son los de: Ochoa (2018); González y Aguaded (2012); Escobar (2016); Muñoz-Joven (2015). De manera sucinta, se detallarán a continuación las convergencias plasmadas en estos referentes.

Todos los autores puntualizan que la teoría del desarrollo moral es más propiamente una descripción del desarrollo del juicio moral, elemento cognitivo-que nos permite reflexionar sobre los valores y ordenarlos en una jerarquía lógica. En dicha corriente, la moralidad tiene un carácter racional, los principios de carácter racionales serán universales, es crucial tener en cuenta la importancia de estimular hacia el estadio final, la autonomía. Entonces el juicio moral es un prerrequisito para la acción moral consciente, sobre el cual es posible intervenir en la escuela. Para promover la autonomía personal es recomendable iniciar desde etapas tempranas, incluso en el preescolar, pues si se construye una base sólida en la educación moral, se logrará una formación humana integral.

Escobar (2016) expone que los planteamientos de la pedagogía crítica de Freire presentan afinidad con los de Piaget, Kohlberg y Habermas; establece que, son una vía para desarrollar autonomía moral en el espacio escolar, esto considerando los siguientes aspectos centrales:

- a) La importancia que Freire proporciona a la argumentación en contra de la instrumentalización de la conciencia moral al servicio de los grupos hegemónicos.
- b) La toma de conciencia (lectura del mundo) frente a la realidad.
- c) Ejercicio de la libertad desde la acción educativa y la generación del pensamiento crítico desde lo personal y comunitario, lo que implica la comprensión de la historia (personal y comunitaria) como posibilidad y no como determinación.

No debemos perder de vista que estamos además en un entorno donde los medios de comunicación tradicionales (televisión, radio, periódicos) junto con las nuevas formas de acceder a la información (internet, redes sociales y aplicaciones digitales), “configuran los modos de pensar, sentir y actuar de nuestro alumnado y de la ciudadanía en general. En este nuevo entorno mediático, educar para la autonomía es primeramente educar en la competencia crítica con respecto de los medios” (González y Aguaded, 2012, pág.1). Lo que de acuerdo con Freire, contempla primero el ejercicio de un derecho, es decir, el derecho a criticar de manera seria y con fundamentos, primordial para el avance de las prácticas y las reflexiones teóricas; segundo, el deber de no faltar a la verdad para apoyar las críticas hechas, lo cual es un imperativo ético en cualquier proceso de interacción y aprendizaje; tercero, conocer de forma rigurosa el objeto de nuestra crítica, pues criticar lo que no se conoce es faltar a la ética (Freire, 2017).

En un análisis del concepto de autonomía, desde el cual se llevaron a cabo los programas de formación cívica y ética en México en el nivel secundaria, Reyes (2017) problematiza la enseñanza de la autonomía como tarea de la educación moral y hace un examen comparativo con bases filosóficas y pedagógicas entre el texto curricular y el referente filosófico presente en él. Explicita que en este nivel

educativo “imperan el control y la coacción”, motivo por el cual, existe una tensión entre los objetivos que persiguen la disciplina pedagógica y la filosófica, especialmente cuando de autonomía moral se trata.

Reyes argumenta, desde Kant, que la alternativa de la autonomía está esencialmente, en su posibilidad de ejercer una voluntad libre, y no como seres obligados por el mundo sensible, esto siempre y cuando, se actúe conforme a leyes universales, es decir, conforme al imperativo categórico, que es una acción o proposición que se lleva a cabo por el hecho de ser estimada como necesaria. Son las construcciones que se realizan en forma de “debo”, sin estar condicionadas por ninguna otra consideración universal y de aplicación en cualquier momento o situación. Luego entonces, para lograr formar sujetos autónomos “es necesario echar mano del acto educativo”, pues el ser humano al ser racional es el único capaz de transformarse.

La educación moral para la autonomía se realiza a través de un proceso de racionalización en el que el sujeto es capaz de concientizarse a través de una estrecha vinculación entre la propia razón y los fenómenos que suceden, es capaz de concebirse en lo sensible e inteligible (Reyes, 2017, pág. 853).

La definición de Reyes tiene relación con lo que Kohlberg llama “efecto Blatt”, el cual fue llamado así por su colega Moshe Blatt, con quien probó que se puede fomentar el progreso en las etapas morales con los niños, mediante discusiones con argumentos a favor y en contra sobre una situación particular. De esta manera es posible promover el desarrollo moral a través del aprendizaje. En tal sentido el desarrollo moral significa que un adolescente reconstruya y distinga las estructuras cognitivas preexistentes, de tal manera que pueda resolver mejor que antes la misma clase de problemas, logrando la solución consensuada de conflictos de acción moralmente relevantes (Kohlberg, 1989).

Un adolescente que transitó a una etapa superior, puede notar los errores cometidos en etapas anteriores, darse cuenta significa que hay una construcción

en el aprendiz, lo que tiene lugar solo en las vivencias, en el experimentar los problemas morales (Muñoz-Joven, 2015)<sup>2</sup>.

Díaz (2017) lleva a cabo una reflexión en torno a algunos referentes teórico-conceptuales, para comprender la discusión existente sobre los elementos fundamentales en la distinción que surge entre educación moral y educación ciudadana en la infancia, para esta investigadora, la diferencia se encuentra en que la educación moral “está determinada por procesos de estructuración cognitivos, que se evidencian en las acciones del diario vivir, explícitos en los juicios y creencias que tiene cada persona” (pág. 122), mientras que la ciudadanía es de carácter político, incorpora prácticas, creencias, conocimientos y actitudes que se tienen como parte del colectivo social, reconociendo derechos políticos y sociales de cada persona, lo que le faculta para intervenir en las decisiones de un país.

La distinción que realiza Díaz nos parece monolítica (término retomando de Lecaros), ya que tiene una visión de la educación moral que está enfocada estrictamente en el proceso cognoscitivo, visión que ha tenido mayor peso en la psicología, sin embargo, la educación moral también tiene un componente político, normativo, social. El enfoque de Kohlberg, a pesar de ser cognitivo, “no es doctrinario, sino socializante” (Muñoz-Joven, 2015). En la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas, se muestra cómo la comunicación, el discurso y la argumentación, constituyen no sólo la forma, sino la esencia de la que están constituidas la moral y la cultura, por lo tanto, la comprensión intercultural e histórica son fundamentales para entender el mundo y transformarlo (Habermas, Conciencia Moral y Acción Comunicativa, 2008).

---

<sup>2</sup> Todas las referencias donde los apellidos aparecen combinados con un guion medio se escribieron así en virtud de que fueron los autores quienes hicieron dicha combinación

## Resultados de estudios y propuestas de intervención en el ámbito educativo en torno a la moralidad

En el contexto escolar, debido a las presiones internacionales, impera la presencia de una visión de la educación pensada en la eficacia, visión que da una importancia fundamental a la *racionalidad instrumental* y que ha conformado un modelo de pensar y ver la educación desde el cual educamos para la competencia, con un sentido pragmático carente de moral (Ortega, 2007). No obstante, esta “obsesión por la eficacia” el interés por educar en valores, para formar ciudadanos críticos y autónomos, ha propiciado que en las aulas se evalúe y promueva el uso de estrategias no sólo cognitivas, sino socio-afectivas que desarrollen habilidades, actitudes, saberes enfocados a la promoción del bien común, que involucren la empatía, tolerancia, solidaridad entre otros valores, así como el análisis de aspectos de la cultura institucional que favorecen el desarrollo moral de los estudiantes, ejemplos de algunas de estas propuestas e investigaciones serán revisadas a continuación.

Akbar, Khanam, Aslam, Hafiza y Noor (2017) analizaron el efecto de la cultura institucional sobre el desarrollo moral de los niños, en 30 escuelas del distrito Lahore en Pakistán. Se utilizó la escala Moral Development Interview Inventory de Khanam (basada en la teoría de Kohlberg), el tipo de cultura escolar se determinó a través de la “Escala de cultura escolar” diseñada también por Khanam. Se analizaron cuatro tipos de cultura escolar:

- 1) Cultura escolar colegial: existe sentido de cohesión y colaboración. Los \*profesores son optimistas, el desarrollo de ideas es “un lugar común”, se comparten recursos, operan como comunidad.
- 2) Cultura escolar “*Laissez faire*”: El axioma de *laissez-faire* es francés y significa exactamente “déjalos hacer”, implica “dejarlo ser”, “dejar que hagan lo que quieran” o “dejarlo en paz”.
- 3) Cultura escolar autocrática: Esta cultura se caracteriza por tener reglas y políticas estrictas para los diversos actores, son jerárquicas, se tiene

supervisión, existen sistemas oficiales de dominación y control, haciendo uso de recompensas y penalizaciones.

- 4) Cultura escolar democrática: Invita a otros miembros a contribuir al procedimiento de gestión. El enfoque de la autoridad se da con el grupo como un todo, las funciones de la escuela se comparten dentro del grupo, el personal tiene una mayor participación en la toma de decisiones, pero potencialmente esto ralentiza estos procesos.

Los resultados mostraron que el desarrollo moral en la cultura colegial, fue lo suficientemente alto como para llegar a la cuarta etapa planteada por Kohlberg, donde las leyes y reglas son protegidas por los estudiantes, las otras tres culturas presentaron un nivel de desarrollo correspondiente con la tercera etapa, sin embargo, en la cultura autocrática, la diferencia con relación a la cultura colegial es muy poca, los estudiantes que se encuentran en una cultura de este tipo están cerca de alcanzar el cuarto estadio; el nivel más bajo de desarrollo se presentó en la cultura *Laissez faire*, lo que se atribuye a que no se les enseñó valores específicos, tienen que resolver sus propios problemas y nadie asume su responsabilidad, ya que todos son libres de hacer la suya.

Molina-Ruiz, Sánchez-Trujillo, Rojano-Chávez, García-Munguía (2019), trabajaron con estudiantes de bachillerato y para fomentar la autonomía moral, emplearon dilemas morales durante las clases para hacer análisis y establecer discusión sobre los mismos. Los efectos fueron poco concluyentes pues el tiempo de implementación resultó ser corto, 10 sesiones; los investigadores reportan un nivel alto de autonomía moral, lo que a nuestro juicio es poco claro, ya que no muestran los datos, además, según el reporte, se encuentran en el estado cinco propuesto por Kohlberg, que si bien se ubica en el nivel post-convencional e implica un desarrollo moral alto, no es el de autonomía (sexto estadio, segundo nivel de la etapa post-convencional), sin embargo, insistimos, la falta de datos empíricos irrefutables resta relevancia a la investigación, aunque nos parece que la propuesta de intervención puede ser de utilidad para futuros proyectos.



Johansson y sus colaboradores (2014), examinaron los conocimientos de los niños pequeños (de 4 a 8 años) sobre los valores, las reglas, el trato a los demás y la participación en la escuela. Se visitaron once aulas dentro de siete escuelas primarias diferentes en Queensland, Australia. Se entrevistó a los niños sobre sus puntos de vista sobre cuestiones morales y convencionales, reglas y participación en la vida escolar cotidiana, las preguntas hechas fueron:

“¿Qué significa hacer lo correcto en la escuela? ¿Cuáles son las reglas en la escuela, quién decide las reglas y qué sucede cuando se rompen las reglas?” (Johansson, *et al.*, 2014, pág. 14).

Según los niños, "hacer lo correcto" en la escuela, implicaba tanto una preocupación por el bienestar de los demás, como por el orden social en la escuela, incluidos los acuerdos, las normas y el comportamiento relacionado con la disciplina. Sin embargo, la responsabilidad de los niños parecía adaptarse al sistema (escolar), en lugar de participar de forma activa en la construcción del sistema. Los resultados indican que los estudiantes experimentan varias reglas y expectativas sobre cómo comportarse y tratar a los demás en la escuela, los valores morales (cuidar a los demás) y los convencionales (disciplina y orden) en la escuela parecen importantes en la vida diaria de la escuela. Sin embargo, sus respuestas indicaron un predominio de los valores convencionales sobre los valores morales.

Aunque la investigación de Johansson *et al.* (2014) no utiliza como marco teórico la teoría de Kohlberg, las etapas propuestas en esta teoría explican los datos, pues los niños se encuentran en el nivel convencional, cuyos dos estadios implican una orientación a la obediencia y el castigo, así como al interés propio, se busca la satisfacción de las necesidades propias, no hay identificación con valores colectivos, en consecuencia, si se establecen acuerdos, estos deben ser respetados para no crear un ambiente de inseguridad que perjudique a los individuos.

Otras investigaciones han mostrado que es posible favorecer el desarrollo de la autonomía moral mediante prácticas y estrategias que permitan desarrollar la

capacidad intelectual y moral desde los enfoques cognitivo-estructurales (teorías de Piaget y Kohlberg, concretamente) lo que involucra habilidades argumentativas, de reflexión, toma de decisiones y responsabilidad (Cubillos, 2013); o bien, mediante discusión de dilemas morales, diálogos y búsqueda de acuerdos (Hernández-Mendo y Planchuelo, 2014).

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 en México, señala que se deberán fortalecer las capacidades de los maestros para la enseñanza, en diversos aspectos, entre ellos: investigación, uso de tecnología, elevación de la calidad educativa a través del fortalecimiento de los valores éticos de los alumnos y transmisión de conocimientos y habilidades para el trabajo entre otros. Surge entonces un modelo educativo para aprender a vivir con ética y valores, el Modelo de Formación en Valores que se implementa en 2013.

Larios (2017), con base en un estudio cuantitativo longitudinal realizado en Puebla, encuentra que los docentes después de implementado el Modelo de Formación en Valores cambiaron sus percepciones favorablemente en lo que respecta al autoconocimiento de sus potencialidades, limitaciones y sentido de vida, provocando un incremento en la seguridad individual y la autoestima. Mejoraron también, su percepción hacia los valores, tales como amor, amistad, libertad, creatividad, reconocimiento, pertenencia, estima, y en cuanto a la ética, tanto en lo profesional y en la cotidianidad, consideran que son de utilidad para ser mejores personas, ciudadanos y docentes.

Una forma de dar sentido a las diferentes esferas de la educación moral, como lo sugieren Fenstermacher, Osguthorpe y Sanger (2009), es distinguir entre enseñar moralmente y enseñar moralidad. Enseñar moralmente se refiere a la moralidad de la conducta de los maestros, modelar un comportamiento moralmente valioso para los estudiantes y se asemeja al *ethos* moral de los maestros (Rissanen, Kuusisto, Hanhimäki y Tirri, 2018).

En un estudio de caso cualitativo, con cuatro cursos escolares, llevado a cabo en Finlandia por Rissanen, *et al.* (2018), se examinó el impacto de las “teorías implícitas” en las prácticas de cuatro profesores finlandeses para enseñar

moralmente y enseñar moralidad, de acuerdo con lo planteado, “las teorías implícitas o mentalidades” tienen que ver con las creencias que los individuos tienen sobre las cualidades humanas básicas. Las personas con una teoría incremental (mentalidad de crecimiento) creen que se puede desarrollar inteligencia, personalidad y habilidades. Las personas con una teoría de la entidad (mentalidad fija), creen que estas cualidades básicas son estáticas e inalterables.

Una teoría de entidad se ha asociado con una actitud negativa al esfuerzo, un gran esfuerzo y un fracaso se interpretan como falta de capacidad, mientras que una teoría incremental, se asocia con la comprensión del fracaso como una oportunidad de aprendizaje. Una teoría de entidad crea patrones de comportamiento indefensos, conduce a evitar desafíos y genera bajos niveles de persistencia. Mientras que los estudiantes con una teoría incremental, tienen logros más altos durante las transiciones escolares desafiantes y sus tasas de finalización en cursos escolares exigentes son mayores (Yeager y Dweck, 2012).

Los hallazgos obtenidos por Rissanen, *et al.* (2018), a partir de entrevistas y observaciones en el aula, “demuestran las múltiples formas en que las creencias implícitas de los maestros se comunican a los estudiantes e influyen en las interpretaciones y esfuerzos de los maestros para educar las capacidades éticas de los estudiantes” (Rissanen, *et al.*, 2018, pág. 63), las diferentes teorías implícitas de los profesores, se reflejan en su ética moral profesional.

Los contundentes resultados exhibieron que, los docentes con una inclinación dominante por la teoría incremental, asumieron una gran responsabilidad por el desarrollo personal de sus alumnos. En general, su interpretación incremental de la realidad social-moral dinámica y maleable, permitió una orientación hacia cambios de apoyo, las creencias en su propia capacidad para promover el progreso moral de sus estudiantes, e incluso de toda la sociedad parecían ser los motivadores más importantes para su trabajo.

El profesor más identificado con una teoría de la entidad, se concentró en analizar sus prácticas de enseñar moralmente en términos de cumplir con sus deberes: siguiendo el plan de estudios, implementando las reglas de la escuela en su salón

de clases, logrando justicia a través de castigos y evaluando a los estudiantes correctamente. La docente con creencias más inestables, presentaba conflicto entre su propia comprensión de los fundamentos de la enseñanza moral, con el espíritu escolar en el que la moralidad aparentemente se entendía en términos de seguir las normas y reglamentos. En este caso la cultura escolar reprimió los ideales incrementales emergentes sobre la moral y la hizo sentir constantemente insegura sobre sus elecciones (Rissanen, *et al.*, 2018).

Barrios (2016) realizó una investigación cualitativa valoró mediante la aplicación de entrevistas y observaciones, las concepciones de nueve educadores sobre el papel de los conflictos interpersonales en el desarrollo moral, se analizaron los discursos y las estrategias pedagógicas usadas para intervenir en situaciones de conflicto, encontrando el predominio de una visión negativa del conflicto por parte de los educadores. A través del reporte, la autora enfatiza el papel de la escuela como un espacio privilegiado para que los conflictos se conviertan en experiencias constructivas, formadoras de valores morales y habilidades sociales, es decir, las situaciones conflictivas pueden aprovecharse para promover sentimientos como la empatía y el respeto por el otro.

Con base en lo expuesto hasta ahora se considera que, para fomentar el desarrollo de la autonomía moral en la escuela, debemos tener en cuenta varios factores: la organización escolar, las estrategias que se han de implementar y las interacciones positivas o negativas, como oportunidades a partir de las cuales es posible abrir espacios de reflexión y fomentar los valores. Además, es primordial tener en cuenta la eticidad del docente en su labor, pues es un posible agente de cambio, que deberá promover en sus estudiantes la construcción de estructuras morales, a partir no sólo de lo que predica en clase, sino de aquello que demuestra con sus actos, los alumnos aprenden de modelos y en la convivencia con los otros definen sus creencias, ideales, pautas de comportamiento y conforman su personalidad.

Cuando hablamos de educación, estamos refiriéndonos a una experiencia donde la puesta en acto de los valores y el ejercicio de la autonomía, se nos muestran

como un evento genuino en el que tenemos la oportunidad de asistir al encuentro con el otro.

### **Dimensiones del desarrollo del juicio moral y la autonomía moral, hacia una definición multirreferencial**

Los criterios para valorar la moralidad de una persona pueden ser diversos, lo cierto es que acercarse al estudio de un tema tan complejo como lo es el desarrollo del juicio moral, implica considerar que se trata de un constructo multidimensional, en este apartado se construirá la posición al respecto del proceso del desarrollo de juicio moral y el tránsito a la autonomía, como una primera aproximación, podemos referirnos a las acciones morales cuando:

- a) Los comportamientos se dan en un marco de valores y principios asumidos individualmente, pero contruidos, haciendo alusión a Habermas, a partir, en muchos de los casos de consensos sociales.

¿Por qué afirmamos que en muchos de los casos y no en todos? Resulta fundamental tener en cuenta que el que la universalidad de un principio no significa que haya pasado por consenso. A veces, los valores aceptados y legitimados en una sociedad violentan ciertos principios. Por eso es importante distinguir el ámbito de la eticidad (de lo bueno), del ámbito de la moralidad (de lo justo)<sup>3</sup>.

- b) Las conductas se ajustan a las normas sociales, esto es, la moralidad implica el acoplamiento de aspectos socio-estructurales, entre ellos, las instituciones, las políticas y leyes, los roles, los contratos, todo ello establece un marco en el cual se dan las relaciones.
- c) Se toman decisiones apelando al sentido de justicia. Algunos autores haciendo referencia a Aristóteles, mencionan que es injusto tanto el transgresor de la ley, como el codicioso, esto es, aquél que atenta contra la equidad, al exigir más de los bienes y menos de los males que le corresponden (Garcés y Giraldo 2014; Serrano, 2005).

---

<sup>3</sup> Aclaración hecha por La Dra. Yurén (2020) durante la revisión de este trabajo.

- d) Los comportamientos de un individuo ayudan a otro, o bien, se enfocan al bienestar común, lo que conlleva empatía y la adopción de una perspectiva a partir del punto de vista propio y ajeno, lo que hace posible valorar con mayor certeza, el alcance que puede tener un comportamiento determinado.

La motivación por la justicia abarca cuestiones de equidad e igualdad, en general las personas se esfuerzan por comportarse con los principios de justicia y valoran la injusticia como moralmente incorrecta y acreedora de castigo (Decety y Yoder, 2017; Yoder y Decety, 2018). La evidencia de varias investigaciones sugiere que una preferencia por la justicia, entendida como una distribución igualitaria, surge desde fases tempranas de desarrollo (Cowell y Decety, 2015; Sommerville, Schmidt, Yun y Burns *et al.* 2013).

Si bien, la existencia de un marco de principios, valores y normas no garantiza su cabal cumplimiento, es un instrumento a partir del cual, los sujetos pueden cuestionar críticamente los efectos de la acción escolar sobre su bienestar y el de sus congéneres, llegar a nuevos acuerdos, tomar decisiones, es decir, desarrollar y poner en práctica la autonomía moral. Por tanto, en principio, el comportamiento humano está también movido por la percepción de justicia, con lo cual derivamos que es moralmente justo lo que cumple con los intereses universales.

Decety y Yoder (2016) estudiaron la relación entre empatía, justicia y juicio moral.

[La empatía] integra varios componentes que interactúan: 1) Compartir afectivamente, también llamado contagio emocional, que refleja la capacidad de participar afectivamente por los estados emocionales de los demás 2) preocupación empática, que corresponde a la motivación para cuidar el bienestar de los demás; y 3) toma de perspectiva (o empatía cognitiva), la capacidad de ponerse conscientemente en la mente de otra persona para entender lo que está pensando o sintiendo (Decety y Yoder, 2016, pág. 2).

La empatía, es un constructo multidimensional asociado a la capacidad de compartir y comprender los pensamientos y sentimientos de los demás, la investigación en psicología ha demostrado que la preocupación empática,

desempeña un papel primordial para favorecer el comportamiento prosocial (Batson, Lishner y Stocks, 2014), pero ¿por qué hablar de empatía?, porque la empatía implica descentración y, descentrarse, es clave en la construcción de la autonomía moral y desde luego hablamos de un descentramiento en términos de inteligencia cognitiva pero también emocional.

Tenemos entonces que, la capacidad del individuo para adherirse o no a los referentes morales, a los valores y las normas imperantes en su contexto por elección, involucra una toma de postura descentrada y reflexionada, esto quiere decir tomando en cuenta no solo su propio parecer, interés o inclinación, sino la consideración de los otros como individuos con un punto de vista propio, quizás muy diferente. Contempla incluso, oponerse a los sistemas de valores y normativos imperantes, aunque esto los lleve a una “ruptura” con la conformidad social, no “encajando” con las opiniones del grupo.

La autonomía es pues un proceso, mediante el cual las reglas se apropian y reconstruyen a partir de la reflexión, involucra actitudes de cooperación y respeto mutuo, lo que requiere de una importante descentración y coordinación interindividual (Moreno, 2007).

Aunado a lo expuesto, la autonomía involucra la toma de decisiones reflexionadas que impliquen asumir una postura frente a situaciones moralmente dilemáticas, entendemos que dicha postura se construye a partir de los principios, valores y normas que se dan en espacio histórico y social determinado, cuestionando al mismo tiempo su ejercicio, pues la autonomía pone en juego aspectos psicológicos pero también y la motivación por la justicia, entonces, alcanzar y poner en acto esta etapa final del desarrollo moral, involucra un componente evolutivo y uno social.

La autonomía es, la oportunidad para construir y reconstruir realidades, en virtud de que la condición humana puede pensarse como:

[...] espacio de posibilidades en cuanto reconocerla como tensión entre lo deontológico y la facticidad de la conducta en cuyo espacio tienen presencia las

formas de potenciación. Estas consisten en hacernos capaces de heredar las múltiples posibilidades que se contienen en los modos de pensar que se han ido acumulando a lo largo de la historia, haciéndonos cargo [de aquello] que nos determina y la capacidad de trascenderlo (Zemelman, 2007, pág. 14).

El análisis de los procesos de desarrollo moral y tránsito hacia la autonomía objeto de este estudio, requiere de considerar que el mundo moral actual está constituido a modo de rompecabezas donde se entrelazan en palabras de Díaz (2002), “múltiples *ethos* recibidos del pasado”, que dan origen los rasgos distintivos de una persona o sociedad. Siguiendo a este autor “nuestro patrimonio actual en lo moral no consiste solamente en unas eticidades que hayamos heredado, es también el producto de elaborarlas en nuestro propio contexto histórico y cultural, nuestro presente” (pág.11), esto se encuentra, al mismo tiempo, asociado al nivel de desarrollo cognitivo que presentan los individuos, en este tenor, cualquier análisis que incluya nuevas comprensiones sobre lo moral implica considerar diversos referentes teóricos, pues el mundo moral no es inmutable.

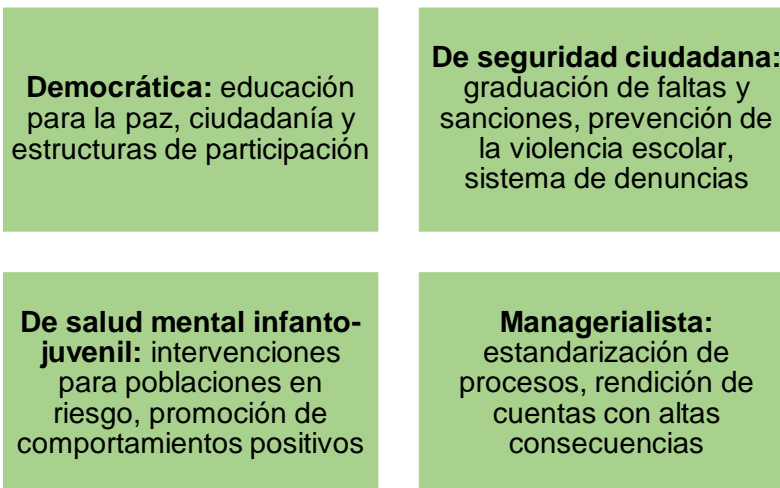
### **Convivencia, disciplina en la escuela y normatividad escolar**

Este eje contempla la convivencia, disciplina en la escuela y normatividad escolar, la temática surgió en los años 90 como una alternativa prometedora para abordar los problemas concernientes a la vida compartida en las escuelas (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019).

En América Latina existe una multiplicidad de concepciones acerca del término “convivencia”, el énfasis en ciertos aspectos permite comprender las políticas, programas y estrategias que se han generado. Un análisis cualitativo documental de políticas educativas de 18 países de la región, realizado por Morales y López (2019), deriva cuatro perspectivas de gestión para la convivencia escolar: democrática, de seguridad ciudadana, de salud mental infanto-juvenil, managerialista (Fig. 1.1).

#### **Figura 1.1 Perspectivas de Gestión en las Políticas de Convivencia Escolar**





Fuente: Morales y López (2019, pág. 8)

México, según las autoras, se encuentra en el enfoque managerialista, desde el cual, “la convivencia se entiende como la evidencia de un estado de disciplina y armonía en la escuela, basado en una gestión institucional racional y estratégica” (Morales y López, 2019, pág.12). La responsabilidad por asegurar una convivencia libre de violencia y conflictos recae en la institución escolar, los mecanismos de rendición de cuentas y cumplimiento de estándares permiten la mejora continua de los resultados, que son medidos con base en indicadores establecidos por los diseñadores de las políticas.

Algunas investigaciones se han centrado en establecer una discusión sobre el término “convivencia” y sus múltiples acepciones (Mena y Huneus, 2017; Carbajal, 2013; Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019), tanto en la literatura como en los documentos normativos. Específicamente en México, encontramos perspectivas diferentes, se ha tratado como: “sinónimo de clima escolar, antídoto de la violencia escolar, sustituto de reglamentos de disciplina con un enfoque punitivo, o bien, como una oportunidad para construir relaciones y procesos democráticos en las escuelas” (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019, pág. 2), incluso ha habido propuestas para definir en términos operacionales la convivencia (Chaparro, Caso, Fierro y Díaz, 2015; Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019).

Para medir la convivencia, Chaparro, *et al.* (2015), propusieron tres dimensiones:

- a) Convivencia inclusiva: se orienta a reconocer la dignidad, fortalecer la identidad y respetar y apreciar la diversidad en todos los aspectos (etnia, religión, género, etc.).
- b) Convivencia democrática: centrada en la participación y corresponsabilidad en el manejo de las diferencias y conflictos, así como, en los acuerdos que regulan la vida en común.
- c) Convivencia pacífica: se pone en práctica mediante interacciones basadas en la inclusión y la democracia, expresadas en el aprecio, respeto, tolerancia, justicia y la equidad

Posteriormente en 2019, Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, (2019) precisan mejor los contenidos de esas dimensiones, las cuales nombraron: inclusión, equidad, y la última, participación y manejo de conflictos, cada uno de los aspectos que componen estas dimensiones, se analizan desde tres ámbitos: pedagógico-curricular, organizativo/administrativo y socio comunitario.

A partir de lo planteado consideramos que independientemente de los ámbitos, los enfoques teóricos y metodológicos, cada uno de ellos con sus respectivas dimensiones, variables, categorías analíticas, entre otros, analizar la convivencia implica necesariamente, un acercamiento a las formas de interacción, pero a partir de los referentes éticos y morales que nos han llevado a relacionarnos “de tal o cual forma”, la inclusión, la equidad, la democracia, la paz, se ponen en juego sólo desde los esquemas cognitivos y sociales que fueron construidos en las relaciones recíprocas con los otros, consideramos valioso explicar cómo se da la convivencia, tipificarla, analizarla en diversos contextos y durante momentos escolares distintos, pero desde el estudio que se pretende nos centraremos en comprender “desde donde”, es que se llega a esas formas de convivir.

En lo que respecta a los programas orientados a la mejora de la convivencia, de acuerdo con Zurita (2012; 2013), los discursos de la legislación en México presentan dos vertientes opuestas, el primero tiene que ver con el régimen internacional de los derechos humanos, los problemas de convivencia, entre ellos la violencia, y son pensados como un problema que amenaza la vigencia y respeto

de los derechos humanos, que interesa a diferentes actores ocupados no sólo en la educación, sino también en materia de salud, cultura, desarrollo social, etc.

El segundo tipo de discurso está asociado al agudo incremento de la delincuencia e inseguridad que hemos vivido en México, frente a esta situación es cada vez más recurrente encontrar programas y proyectos enmarcados por las políticas de seguridad nacional, de los cuales emanan iniciativas específicas, como el programa Nacional de convivencia Escolar o Escuela Segura.

Desde esta visión, la noción de convivencia descansa en la idea de la influencia nociva del contexto en las escuelas y sus integrantes (Zurita 2012). El común denominador de los programas gubernamentales, gira en torno a regular y disminuir la presencia de comportamientos violentos; sin embargo, el estudio de la convivencia en la escuela para la generación de políticas pertinentes requiere de un análisis más profundo considerando la interrelación de varios factores, entre ellos: la política educativa, el contexto familiar y social, el currículum y cómo se implementa, así como las múltiples modalidades institucionales y no institucionales de participación que tienen lugar al interior del espacio escolar, consecuentemente “la investigación educativa así como las políticas y acciones que se deriven, deben partir de una mirada integral de la convivencia escolar” (Zurita, 2013, pág. 11).

Las perspectivas que dan mayor relevancia al control de la violencia corresponden a una mirada estrecha sobre la convivencia, debido a que se enfocan exclusivamente, en la atención de estudiantes con problemas de disciplina y agresividad, lo cual no contribuye a incrementar la capacidad de actuar para y con la totalidad de la comunidad escolar (Zurita, 2011; Fierro, 2013; Zurita, 2013). Además, al basar las decisiones sobre las estrategias de control e intervención que se pondrán en marcha, en las acciones de expertos sobre: la aplicación de normas, la acción de autoridades educativas o de seguridad pública, y en la alineación a estándares nacionales, sólo conseguiría una paz transitoria, difícil de sostener sin la presencia de mecanismos regulatorios (Morales y López, 2019). La convivencia alude a algo cualitativamente distinto de la atención a la violencia, es

una problemática siempre abierta, de reconstrucción continua de la cultura escolar (Furlán y Magaril, 2017).

A pesar de las buenas intenciones de los planes y proyectos, de los recursos invertidos y del esfuerzo de muchos profesores y directivos, la “disciplina” es uno de los temas recurrentes en los centros educativos (Pineda-Alfonso, 2014), los actores tienen formas singulares de conceptualizar la convivencia, lo que se traduce en propuestas específicas de regulación sobre lo que acontece al interior de la institución.

Algunos trabajos centran su atención en la organización escolar y su normatividad (Landeros y Chávez, 2015; Kröyer, *et al.* 2012), en estos estudios se ponen en discusión los puntos débiles en la construcción de los reglamentos, entre los que destacan, la falta de participación en la construcción; la mezcla de elementos administrativos de los reglamentos internos con situaciones de la normativa de convivencia, así como la falta de claridad conceptual respecto de lo que es una sanción, los fines de aplicarla, etc. Cabe destacar que para Landeros y Chávez (2015), un componente central de toda norma es precisar el sujeto al que se dirige y cuya conducta se espera regular. Idealmente, estos sujetos de la normatividad, tendrían que ser todos aquellos involucrados en los espacios y procesos que son motivo de regulación. En el caso del espacio escolar, esto resulta de especial importancia, pues se trata de un espacio compartido donde convergen, además de estudiantes con diversas características y perfiles, también un conjunto de actores que participan en y de los procesos ahí generados: docentes, directivos, padres de familia y otros miembros de la comunidad.

Los reglamentos escolares, en su mayoría, definen el “deber ser” y apuntan a la conformación de espacios inclusivos donde prime la convivencia democrática. Sin embargo, a medida que el reglamento se vuelve más normativo o se traduce en prácticas, las concepciones a partir de las cuales son construidos se van diluyendo (Litichever, 2014), lo que en realidad regulan las normas, son aspectos tales como: apariencia física (uniforme e higiene personal); asistencia y puntualidad, que se relacionan con el aprendizaje de un hábito y la enseñanza de una

determinada responsabilidad; cuidado de la escuela (instalaciones, mobiliario y limpieza del espacio); regulación de la nacionalidad e imposición de rituales (atención y respeto a los símbolos patrios y guardar debida compostura en los actos escolares, participación en eventos); cuestiones concernientes con el proceso de enseñanza-aprendizaje: estudio y cumplimiento las asignaturas; compromiso con la entrega de tareas. También se consideran los derechos, por ejemplo, a: conocer las calificaciones, ser evaluados en tiempo y forma, recibir realimentación a sus trabajos, etc. De la misma manera, el respeto en las formas de relación e interacción que se establecen al interior de la institución para todos los agentes; los buenos modales (prohibición del uso de un lenguaje soez, comer, beber en clase, evitar juegos bruscos, entre otros aspectos); procedimientos: permisos por cuestiones de salud, para ir al baño, para solicitar documentos y cuestiones similares, son el tipo de normativas que orientan las prácticas de convivencia en los espacios escolares (Litichiever, 2012; Landeros y Chávez, 2015; Carrasco *et al.*, 2014).

Como parte de los estudios revisados, se reporta la escasa participación de los estudiantes y padres de familia en la construcción de los reglamentos (Litichever, 2014; Landeros y Chávez, 2015; Ochoa y Diez-Martínez, 2013), lo que se contrapone con la idea de inclusión, participación democrática y formación de autonomía moral que se pretende fomentar en los espacios escolares. Además, en lo que se refiere a los sujetos de normatividad, los docentes y las autoridades en general, no son considerados en estos reglamentos. Los padres reconocen, en su conjunto, que no están suficientemente informados en cuanto a reglamentación se refiere, las medidas fijadas por los centros en cuanto a sanciones ante las faltas graves de disciplina, no son plenamente compartidas y se destaca la necesidad de una mayor implicación y colaboración familia-escuela (Cerezo, 2011).

Pérez, Vázquez y López-Francés (2012) hacen un análisis de diferentes modelos de intervención en el aprendizaje de las normas, los cuales son clasificados en reactivos y preventivos; abordan también cómo se aprenden las normas en los niveles teórico y práctico, las dificultades que se presentan durante este aprendizaje y, plantean que la existencia de un conjunto de normas bien

organizadas dentro de la escuela, permite regular los comportamientos, hacen en cierto sentido, predecibles las relaciones humanas y favorecen el desarrollo de la personalidad.

Es importante que tanto alumnado como profesorado del centro escolar, construyan de manera conjunta estas normas y las asuman a partir de una reflexión y toma de consciencia de que el grupo y la institución a la que pertenecen, esperan de ellos una serie de comportamientos beneficiosos para el ejercicio de los valores que se promueven en el proyecto educativo. Es necesario destacar que se maneja el término autonomía, en el sentido de “libertad” para participar de los procesos escolares, como es el caso de la construcción de las normas.

En México, a partir de un análisis hecho a 600 reglamentos de escuelas de educación básica, se encuentra que la mirada ética en ellos está principalmente vinculada a valores individuales o interpersonales tales como respeto, honestidad, sinceridad etc., pero se encuentran ausentes “aspectos centrales para la convivencia como la participación en la toma de decisiones y la resolución de conflictos, cuyo punto en común es que introducen el componente del poder y la autoridad” (Landeros y Chávez, pág. 126).

Para Habermas (2010), en un escenario conflictivo, los interlocutores deben crear una situación ideal de habla, la racionalidad comunicativa tiende a la comprensión o al entendimiento mediante la argumentación y las pretensiones de validez, de tal suerte que dos o más sujetos unifican el habla para llegar a un acuerdo que no es definitivo y que está constantemente expuesto a la crítica. Se refiere a un procedimiento ideal de deliberación y toma de decisiones, al que también se le puede llamar “modo discursivo de socialización”, donde no hay verdades absolutas por las cuales debemos conducirnos o a las que debemos llegar, sino que todos los conceptos que se emplearán pueden ser modificados o reconstruidos en la misma acción discursiva (Habermas, 2008).

Cuando nos referimos a la convivencia hablamos de educación, de las relaciones con los otros, pares y adultos. Los acuerdos tomados dentro de la comunidad

educativa, juegan un papel trascendental para contribuir con una convivencia escolar enmarcada en el respeto, el diálogo y la participación. Las acciones encaminadas a mejorar las interacciones entre los agentes educativos y la vida escolar en general, tienen que ser parte del currículum y verificarse continuamente y, como todo proceso instituyente, necesita anclarse en lo instituido (Furlán y Magaril, 2017).

Por otro lado, en este estudio se considera necesario tener en cuenta que las normas reflejadas en los reglamentos de convivencia surgen en un contexto, muestran formas de organización y permiten dilucidar aspectos que representan la manera en la que los agentes se relacionan y conciben la convivencia. Por esta razón, es necesario modificar la forma en la que estas normas se perciben, deben ser vistas como algo más que una serie de prescripciones que se imponen por medio del poder para prohibir algo, puesto que tendrán una función protectora si son pensadas de común acuerdo con quienes las pondrán en práctica, como generadoras de condiciones deseables de interacción entre los miembros de una comunidad.

Ciertas investigaciones han abordado el tratamiento de la convivencia como parte del contenido escolar en la enseñanza o de gestión del conocimiento, coincidiendo en que la convivencia escolar que tiene lugar en un clima positivo, de respeto y tolerancia, sostenida en valores como la colaboración y la confianza, hará más eficiente los procesos de enseñanza, redundando en mejores aprendizajes, contribuyendo con ello a mejorar la calidad de la educación (Sandoval, 2014), atenuando los efectos negativos de la pertenencia a contextos desfavorecidos (Berkowitz, Moore, Astor y Benbenishty, 2017).

Una investigación en el nivel Secundaria en dos centros de Sevilla, España, reporta un currículum sobrecargado de contenidos que no permite ocuparse adecuadamente de temas relacionados con las formas de convivir, se trabajan algunas “temáticas transversales” vinculadas con determinadas fechas como el “Día de la violencia de género” “El día de la solidaridad”, entre otros; “esta forma de abordar la convivencia demuestra el valor de emblema y de excepción que se

le atribuye, pues las fiestas son marcadores temporales que rompen la cotidianidad, y pertenecen al orden de la excepción y no a la normalidad diaria” (Pineda-Alfonso, 2014, pág. 10). En contraposición, se ha encontrado que, en escuelas inclusivas, entendidas como aquellas donde se apunta dentro del currículum al desarrollo transversal de la aceptación a la diversidad y resolución de conflictos, se favorece la convivencia escolar positiva como algo habitual (Quezada, Lucero, Cornejo, Muñoz y Araya, 2014).

Alvarado, Palomino y Castillo (2012), a través de un programa vivencial de educación en valores basado en la teoría desarrollo moral y social de Robert Selman, enfocado en el respeto, responsabilidad, honestidad y solidaridad, mejoró la convivencia democrática con estudiantes de cuarto grado de primaria, mediante un enfoque cuantitativo que utilizó test y cuestionarios (mencionan entrevistas en el artículo, pero los resultados derivados de ellas no se muestran), empleando un diseño con un grupo control y otro experimental. Las dimensiones que midieron fueron: compañerismo, empatía, comunicación, asertividad. Los resultados de la aplicación pre-test y post -test manifiestan diferencias estadísticamente significativas en el grupo experimental en todas las dimensiones, después de haber cursado el programa de tres meses. Este estudio muestra que es posible incidir favorablemente a través de programas de formación valoral en el desarrollo moral y la convivencia.

Sin lugar a dudas, la convivencia en la escuela está enfrentando grandes desafíos, por ello, el debate sobre lo que es posible erigir en los espacios educativos se torna necesario. Con base en lo revisado, algunos aspectos que deberían estar en el proyecto educativo de toda escuela son: la participación de todos los actores desde una posición simétrica, con el consecuente establecimiento de consensos derivados del intercambio de ideas y opiniones, la capacitación e intervención oportuna sobre situaciones conflictivas, el respeto y aceptación de la diversidad en sus múltiples dimensiones (étnica, de género, lingüística, etc.), todo lo cual, desde nuestra perspectiva, involucra ubicarse por encima de afirmaciones asociadas a verdades incuestionables, desafiando lo establecido y descubriendo lo inédito.



## **A manera de cierre del estado de la cuestión**

Los estudios revisados para la construcción de este capítulo, muestran que los campos de desarrollo moral, autonomía y convivencia, foco de esta revisión, reflejan convergencias, como son: la importancia de la escuela como un espacio central en la promoción de pautas para la convivencia, la formación de conductas autonómicas, de competencias sociales y para la vida.

Entre las principales tareas de la escuela, está la de ser un lugar que privilegia la comunicación como medio para tomar decisiones, el diálogo como principal instrumento para resolver conflictos, el compromiso del profesorado en la definición y cumplimiento de las finalidades educativas, la coordinación y la flexibilidad para la distribución de espacios y tiempos, el acercamiento a la realidad familiar y social del estudiante.

Se destaca que la escuela es un espacio central en la formación de valores y deberá organizarse mediante prácticas que permitan la participación democrática, convirtiendo a todos los actores de la comunidad educativa en sujetos activos de los procesos que en ella tienen lugar.

Retomando lo concerniente a la relevancia del papel que tiene la escuela en la formación de individuos autónomos, es necesario explicitar que en los centros escolares se establecen una serie de normas explícitas, usualmente reflejadas en el reglamento escolar, pero también están presentes normas implícitas que se van construyendo en la convivencia con los otros y que pueden o no guardar una relación con lo prescriptivo. Es a partir del ejercicio de estas normas que los sujetos se reconocen como partícipes y corresponsables de las relaciones que se establecen, en este accionar se da el desarrollo moral y la construcción de la autonomía, durante el proceso se toma postura respecto de la autoridad y se fomentan los valores que la sociedad marca como necesarios para la convivencia.

Consideremos que, para hacer un análisis del desarrollo moral, es conveniente tener en cuenta que este proceso se construye no sólo desde el aspecto cognitivo, también juega un papel importante el contexto social, cultural e histórico en el que los individuos están inmersos. De igual manera, la explicación a partir de las

instituciones sociales, entre ellas la escuela, no puede llevarse a cabo sin estudiar las conductas individuales y las interacciones sociales que le sirven de soporte, beneficiando su mantenimiento o provocando su transformación.

Finalmente, es imprescindible pensar que, en una sociedad que realza el individualismo y la competencia como formas de convivir, las escuelas se vuelven un escenario donde es posible retomar los valores como una forma de vida para convertirlos en la “sustancia” principal, a partir de la cual se edificarán los parámetros individuales desde los cuales se interactúa con los demás. Luego entonces, ¿es posible usar el ámbito escolar como un espacio de propuesta, donde se vuelva realizable experimentar la vida con base en principios y valores fundados en la cooperación y el bienestar colectivo?, indagaremos qué es lo que hacen los actores escolares en este sentido, pues si algo está claro, es que llegar al último estadio del desarrollo moral, la autonomía, implica hacer uso del sentido crítico, de la reflexividad y, citando a Juan Villoro, nos preguntamos al igual que él “¿es posible ser crítico en un entorno que ignora los privilegios de la discrepancia?” (Villoro, 2017; pág. 42).

## Capítulo 2. Problematización

La escuela, es concebida para efectos de este estudio, como un espacio en el que tienen lugar los procesos de socialización y enculturación, donde se preparan las condiciones que facilitan la construcción del individuo como agente moral, es decir, con la capacidad de reconocer los valores a los que se adhiere, de ponderar valores en conflicto, juzgar su validez y tomar postura (Yurén, 2008; Molina, 2019), se piensa como un sistema universalizado de formación que integra la aspiración de mejorar las posibilidades humanas y una herramienta de realización personal y social, que se convierte en el medio para aprender a vivir y a convivir en democracia, a partir de prácticas de aula e institucionales que promuevan la autonomía y la participación activa y reflexiva (Gimeno-Sacristán, 2001; Yurén, 2008; Molina, 2019). Es el lugar donde los niños, niñas y jóvenes adquieren conocimientos y se preparan para establecer relaciones sociales y en el que practican y aprenden normas sociales, usos y costumbres de su contexto (Frías-Armenta, López-Escobar & Díaz-Méndez, 2003; Molina, 2019).

La forma en la que la escuela ejerce influencia en los estudiantes es, por un lado, a través de sus políticas, que se ven reflejadas en el establecimiento de reglas y las maneras en las que se hacen cumplir; de acuerdo con Echavarría (2003) los sujetos morales se forman como tales en la interacción y la confrontación presente y continua con sus pares, sus profesores y otros agentes de socialización. Estas interacciones tienen lugar en torno a temas considerados como problemas morales, en la construcción de normativas y valores propios de la convivencia, en la argumentación y contraargumentación frente a las sanciones normativas, así como en la toma de decisiones y sus consecuencias.

A partir de este planteamiento cabría entonces reflexionar acerca de la relevancia del papel que tiene la escuela en la formación de individuos autónomos, pues

como se ha encontrado en algunos estudios (Fierro & Carbajal, Mirar la práctica docente desde los valores., 2003; Molina, 2011; Landeros & Chávez, 2015), la escuela es un contexto en donde lo que prevalece es la ambigüedad normativa y la sobrevaloración de la obediencia en el espacio escolar, las normas y reglas se configuran con inflexibilidad, bajo orientaciones tradicionalistas en las cuales los criterios de conformación y las razones para apegarse a ellas no son claros (Molina, 2011), por lo que es importante cuestionar hasta qué punto los procesos que se dan al interior, permiten a los sujetos trascender de los sistemas normativos, hacia la construcción de la autonomía moral mediante un proceso reflexivo.

Por tanto, gran parte de las intencionalidades de esta investigación se enfocan a clarificar y comprender cómo influye la escuela en los procesos que propician el desarrollo moral y tránsito a la autonomía en estudiantes de nivel secundaria, pero al mismo tiempo reflexionar sobre las implicaciones de pensar el espacio escolar y las formas de interacción entre los actores que en él convergen como elementos clave para construir formas de convivir, cabría entonces preguntarse ¿qué papel juega la escuela, en sus diversas dimensiones: social, política, académica en la conformación de la autonomía moral? ¿Cuáles son las razones para considerar como justas las acciones de los individuos incluyendo las propias, cómo se transmiten y construyen a partir de ello los valores que predominan en los espacios escolares y cómo esto propicia el desarrollo moral?

Cabe señalar que, en México y Costa Rica, el Estado, en lo general, está planteando las bases jurídicas para el respeto a los Derechos Humanos, buscando con ello que existan posibilidades de participación de los actores de la educación, para fomentar una cultura de paz en las relaciones de convivencia.

Con base en lo expuesto, dirigir la mirada al espacio escolar y las formas de convivencia que se dan al interior, como producto de las interacciones entre los individuos que coexisten en él, permite anticipar ideas sobre algunos ejes analíticos que se profundizarán a lo largo del estudio, entre ellos, las formas de

convivencia, la eticidad preponderante, el desarrollo moral y la autonomía moral, todo ello para valorar el papel de la escuela en la formación de sujetos autónomos.

La convivencia será analizada en función de las interacciones en el mundo de la vida, y cómo éstas pueden ser examinadas desde la perspectiva del mundo social, en función de pretensiones de justicia, dichas pretensiones se han de expresar en acuerdos intersubjetivos que sólo pueden plantearse y desempeñarse en el contexto u horizonte común del mundo de la vida, que actúa como trasfondo que posibilita la interacción e integración social.

El estudio propuesto puede realizarse desde diversas aproximaciones teóricas y con más de una intención, sin embargo, las perspectivas teóricas que orientarán el ejercicio de análisis y comprensión son la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987a y 1987b) y la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (1981, 1992).

La teoría de la acción comunicativa fue conceptualmente construida a partir de los elementos de la filosofía del lenguaje, establece las condiciones de la racionalidad de la acción social a partir de la interacción basada en el uso del lenguaje, sostiene que la razón subyacente en la acción de los sujetos es una propiedad de las estructuras de comunicación, más no de los individuos por sí solos. Desde esta visión se desarrolla un concepto de sociedad que contempla dos niveles: sistema y mundo de la vida (Habermas, 2010). El mundo de la vida constituye la fuente del saber, está constituido por el trabajo e interpretación hecho por las generaciones pasadas, es el contrapeso conservador contra el riesgo del disenso que surge en la actualización de cada proceso de entendimiento. Las sociedades se reproducen a través de un proceso en el que se interpreta la actividad de las generaciones pasadas y se transmiten intersubjetivamente las orientaciones de valor acumuladas en el mundo de la vida, este proceso se mueve en tres dimensiones, ejes a partir de los cuales se analizarán los hallazgos de este estudio: transmisión cultural (cultura), integración social (sociedad) y socialización individual (personalidad). El sistema representa la perspectiva externa, la integración cultural se lleva a cabo a partir de una red de acciones que trasciende a los

participes, es decir, también existen medios de comunicación deslingüistizados, cabe mencionar que los elementos que constituyen al sistema son el dinero y el poder. La sociedad es, a la vez, mundo de la vida y sistema (Habermas, 2010).

Habermas (2010) afirma que el sistema se encuentran incorporado en el mundo de la vida; pero esa incorporación puede declinar en formas de colonización, en las que el mundo de la vida es víctima del sistema que lo debilita, a la vez que él mismo pierde su auténtico sentido al romper con el mundo de la vida que ha sido su fundamento y que le ha proporcionado los cauces para su consolidación. La colonización de que es objeto el mundo de la vida cuando el sistema se aparta de sus fundamentos prácticos y morales, lleva a una racionalidad instrumental (característica del sistema) autonomizada respecto de la racionalidad comunicativa del mundo de la vida adquiriendo una inercia propia al margen de los fines u orientaciones del mundo de la vida. En la colonización el mundo de la vida sustituye la acción orientada al entendimiento por la acción orientada al éxito (acción estratégica o instrumental). La patología social se produce cuando tal diferenciación y racionalización se desvincula del mundo de la vida (al que debe servir) (Habermas, 2010).

Habermas (2008) critica a la sociedad capitalista moderna, en términos de las maneras en que somete y debilita la autonomía y la racionalidad del individuo operando a través de la sustitución de la racionalidad comunicativa por una racionalidad tecnológica, en su teoría establece la diferencia entre “la acción racional de acuerdo a fines” o acción orientada al éxito y la “acción comunicativa” o acción orientada al entendimiento.

Otra aproximación que guiará el acercamiento al estudio de la autonomía moral, son las teorías psicológicas del desarrollo moral, de las cuales se tomará la de Kohlberg, integrada en el enfoque cognitivo-evolutivo.

Lawrence Kohlberg fue discípulo de Piaget, su trabajo está fuertemente influenciado por las aportaciones de su maestro. Piaget (1984) clasifica la moral en dos tipos, heterónoma y autónoma, la primera de ellas permanece hasta los seis o siete años de edad, lo que está bien o mal, se establece de acuerdo con las

premisas sociales, su correcto desarrollo debe ser promovido mediante la aprobación y el reconocimiento de los demás, mientras que la moral autónoma no depende la aprobación social, el individuo elige hacer lo correcto por satisfacción personal y de forma desinteresada, se basa en el autocontrol.

Kohlberg (1981), concuerda con la postura piagetiana, postulando también que el desarrollo moral es un proceso donde el individuo transita de ser heterónimo a ser autónomo. Extiende los planteamientos de Piaget y propone que el desarrollo moral es un proceso que evoluciona y se complejiza en el periodo de la adolescencia y hasta la edad adulta joven y ocurre de forma paulatina según un concepto de justicia particular, el juicio moral para este autor es un proceso cognitivo que permite la reflexión sobre los propios valores, al mismo tiempo que los ordena en una jerarquía lógica. Para desarrollar el juicio moral, es necesario asumir roles, lo que implica capacidad de empatía, así como de poder observar una situación problemática desde una visión de tercera persona, sin embargo, es conveniente tener en cuenta que llegar a la etapa de autonomía está más allá de la mera adaptación a los roles, pues implica una toma de postura crítica al respecto de los mismos.

Es importante mencionar que Habermas (2008) difiere con relación a Kohlberg en lo que a autonomía se refiere por autonomía. Para Habermas la autonomía está en los dos estados del nivel posconvencional y no sólo en el último como plantea Kohlberg. Para efectos de este trabajo concordamos con la postura de Habermas, los estadios 5 y 6 reflejan autonomía moral en los sujetos.

Siguiendo a Molina (2011) uno de los elementos centrales para la transformación de la escuela es el clima escolar y por consiguiente, la cultura que en él subyace; el clima está dado por las interacciones presentes en la cotidianeidad “con sus intencionalidades, valores, actitudes, conductas y sus bases cognitivas” (Molina, 2011, pág. 109) y se manifiesta en todos los espacios, a través de los vínculos entre padres de familia y escuela, en las relaciones jerárquicas que se establecen al interior de la institución y en la forma en la cual se establecen vínculos interpersonales entre pares. Es así que las relaciones y la forma en la que éstas

se expresan también conllevan valoraciones morales, de manera tal que es importante analizar los propósitos presentes en las interacciones que se dan entre los distintos agentes escolares y considerar que mediante estas interacciones está presente la oportunidad para fomentar la construcción de la autonomía moral y un sentido de justicia, acorde con la dignidad humana. A partir de estos elementos de reflexión, cabe entonces cuestionarse, ¿cómo se expresan los valores en las interacciones, y cómo a través de estas interacciones se regulan los comportamientos al interior de la institución?, esto teniendo en cuenta las formas de interacción trascienden los espacios escolares y tienen un efecto en la formación de individuos que se espera sean futuros agentes de cambio social.

### **Objetivo general:**

Analizar las formas de convivencia que se establecen entre los distintos actores escolares, a partir de la percepción de docentes y estudiantes en el marco de las políticas educativas y el currículum de educación secundaria de los contextos escolares mexicano y costarricense, para establecer su posible influencia en el desarrollo del juicio moral y la autonomía moral.

### **Objetivos específicos:**

- Caracterizar las formas de convivencia que se dan en los espacios escolares mediante las percepciones de estudiantes y docentes.
- Analizar el papel que juegan los actores que integran las instancias de formación de los estudiantes de secundaria en el proceso de formación de la autonomía moral.
- Analizar el currículum formal para identificar fortalezas, ausencia de consideraciones relevantes y otras características relacionadas con el desarrollo del juicio moral y la autonomía.



- Articular los planteamientos teórico-conceptuales con los tipos de convivencia e interacciones entre actores escolares para comprender cuáles son los procesos que influyen en el desarrollo del juicio moral y tránsito a la autonomía.

## **Preguntas**

¿Qué tipo de interacciones se establecen entre los distintos actores escolares a partir de las formas de convivencia y la formación valoral?

¿Qué papel juegan los actores que integran las instancias de formación de los estudiantes de secundaria en el proceso de construcción de la autonomía y desarrollo moral de los estudiantes?

¿Qué aspectos relacionados con el desarrollo del juicio moral y la autonomía se pretende formar desde el currículum formal?

## **Justificación**

Los centros escolares están condicionados por factores contextuales de índole económica, social y política, donde existen posibilidades o espacios de acción para los diversos agentes, tales factores pueden influir en el tipo de interacciones sociales que se generan dentro del espacio escolar. Cuando las formas de relacionarse son positivas, incrementan los niveles de éxito académico, aumentan la motivación para el aprendizaje, propician el desarrollo y mejoran la autoestima (Satow, 2000; Milicic & Arón, 2000).

La convivencia con los otros implica el acercamiento con una diversidad de creencias, expectativas y modos de concebir la vida, en la necesidad de compartir un espacio con esta pluralidad de concepciones se generan tensiones y choques de intereses y valores, por lo que resulta indispensable delimitar en alguna medida

la libertad personal y acordar criterios mínimos para interactuar (Landeros & Chávez, 2015), dichos criterios se ven reflejados en las normatividades explícita e implícita, la primera expresada en los reglamentos escolares y la segunda presente en las prácticas, en las formas de relación y la comunicación entre actores.

“En términos generales, las normas imponen límites, enmarcan la actuación de las personas comprometiéndolas con ciertas pautas de comportamiento para lograr el bienestar común” (Landeros & Chávez, 2015, pág. 35), su existencia entonces, permite conocer lo que es o no correcto en las relaciones sociales, lo permitido y lo prohibido en ciertas situaciones y contextos, así como las obligaciones y compromisos que deben asumirse en un espacio común. Resulta entonces importante analizar el proceso mediante el cual los actores escolares construyen y se apropian de las normas, para dar paso a interacciones que pueden o no propiciar desarrollo moral, cuyo último “escalón” es la autonomía. Las normas se asientan en los valores, creencias y expectativas que un grupo social considera fundamentales para convivir armónicamente, de modo que, a partir del análisis del proceso de asimilación y objetivación de las mismas, es posible inferir los referentes axiológicos a partir de los cuales los actores escolares se desarrollan en términos morales, transitan hacia la autonomía y sustentan sus comportamientos.

El diálogo con los docentes será fundamental para conocer el ambiente relacional y el contexto general de las escuelas que serán observadas, la evolución de conductas desde la eticidad imperante y aportar elementos que permitan una mejor comprensión del papel de la escuela en los procesos de formación de sujetos morales autónomos. Un aspecto que resulta fundamental de enfatizar es que la moralidad se construye en el individuo a partir de sus relaciones sociales, en su trato con los otros, por ello es importante analizar cómo los actores que interactúan en los espacios escolares piensan la convivencia y establecen a partir de esas concepciones relaciones y vínculos.

Cabe hacer mención que es factible desarrollar el estudio en Costa Rica y México, para con ello tener referentes de comparación en dos contextos heterogéneos y contrastantes, con los resultados de la presente investigación, tendremos posibilidad de aportar elementos teóricos para la comprensión de la construcción de los procesos de formación y práctica de la autonomía moral.

## **Supuestos**

El desarrollo moral es un proceso de diferenciación e integración de comportamientos propios y ajenos, a través del cual la persona organiza sus estructuras cognitivas para responder a problemas presentes en las interrelaciones que se establecen en el ámbito social.

En el espacio escolar el proceso de desarrollo moral se define en términos de una eticidad que favorece la hegemonía, los desacuerdos que pueden dar origen a la construcción del sujeto moral y romper la tradición (en términos habermasianos) no son aprovechados para generar una visión crítica en los estudiantes, por tanto, se promueve la heteronomía.

### **Capítulo 3. De Kant a Habermas, un recorrido por algunos enfoques teóricos sobre el estudio del desarrollo moral**

Las dos perspectivas teóricas a partir de las cuales se interpretan los hallazgos de esta investigación son la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg y la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas. El interés por vincular los planteamientos teórico-conceptuales de estos autores con el proceso de desarrollo moral, tal como se vive en el espacio escolar desde la óptica de los distintos agentes, es una de las intencionalidades de este trabajo, por lo que este capítulo expone los planteamientos esenciales de cada aproximación, para lo cual, se presenta un recorrido histórico-analítico empezando por la ética de Kant como “ante sala” a las aportaciones de Piaget quien, por una parte, fue maestro e influencia de Kohlberg, y por otra, es uno de los referentes utilizado por Habermas para estructurar tanto su ética discursiva, como el análisis reconstructivo que realiza de los postulados de Kohlberg, con lo que enriquece y edifica una nueva propuesta para el estudio de la moral. El “punto de llegada” de este trayecto por los enfoques teóricos será la convergencia entre las teorías de Kohlberg y Habermas.

La relación de las categorías centrales que proponen las teorías revisadas: constructivismo, razonamiento moral, autonomía-heteronomía, egocentrismo-descentración, mundo de la vida, comunidad ideal de habla, pretensiones de validez, consenso, entre otras, son el referente en este estudio para dirigir la mirada al análisis del proceso de desarrollo moral, la autonomía y su puesta en acto.

La reconstrucción analítica en este estudio entrelaza conceptos, prácticas e interacciones, es decir, formas de convivir, lo que a su vez nos lleva a pensar el

papel del contexto escolar, de los agentes escolares y las reglas que se construyen y consensan en este espacio.

## **El giro copernicano y la ética de Immanuel Kant**

Immanuel Kant nació en Königsberg Prusia (1724-1804), fue educado en los principios del pietismo religioso lo que le influenció para ocuparse de las cuestiones morales (Martínez, 2006). Tres de sus obras fundamentales son la "Crítica de la razón pura" y la "Crítica de la razón práctica" y la "Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres". En la primera, aborda el problema del conocimiento elaborando un sistema teórico sumamente complejo con el célebre "giro copernicano". En su "Crítica de la razón práctica" y la "Fundamentación de la Metafísica de las costumbres", se propone hablar de la ética cuyo eje central viene constituido por la afirmación de que el hombre es un ser racional y libre.

## **Teoría del conocimiento y giro Copernicano**

Los pensadores por siglos expusieron sus ideas acerca del universo, la vida, los hombres, convencidos de que sus ideas eran una fiel imagen del mundo, sus argumentos les parecían irrefutables. Kant difiere de estas nociones y explica su concepción del conocimiento, basándose en una analogía con la revolución copernicana. En astronomía, Copérnico comprendió que no se podía concebir el movimiento de los objetos celestes con la tesis según la cual la Tierra está en el centro del Universo, mientras que el Sol en conjunto con los otros planetas giran a su alrededor. Para entender el movimiento de los objetos celestes era necesario cambiar la relación poniendo al Sol en el centro y suponiendo que es la Tierra la que gira a su alrededor.

A partir de dicho razonamiento, Kant consideró que en la filosofía era necesaria una revolución análoga a la copernicana, pues el problema estaba en explicar el conocimiento sintético *a priori*; la filosofía hasta ese momento suponía que en la experiencia de conocimiento el sujeto cognoscente es pasivo, que el objeto conocido influye en el sujeto y provoca en él una representación fidedigna. Kant lo

consideraba a la inversa al referir que no existe correspondencia automática entre las ideas y su contenido.

Con esta tesis Kant acaba con la ilusión acerca de la equivalencia armoniosa entre el sujeto conocedor y el objeto conocido: en la experiencia humana el objeto está supeditado, subordinado, a la actividad del sujeto. Desde esta óptica se conserva la impresión de las percepciones sensibles registradas por la intuición, pero se incluye en unas formas y esquemas que no son dados por las formas a priori de la sensibilidad: espacio y tiempo, sino puestos por el sujeto, estas son las operaciones del entendimiento y la razón: conceptos e ideas. El conocimiento obtenido tras filtrar la realidad es para Kant el fenómeno, mientras que lo real (cosa en sí) es el noúmeno, es decir, lo incognoscible (Kant, 2009).

En sus argumentos Kant adopta una posición epistemológica desde la que un sujeto no puede alcanzar un conocimiento de la cosa trascendente u objeto en sí mismo, la experiencia que se nos presenta de los sentidos (sensaciones) no es suficiente para asegurar el conocimiento, afirmaba que “[...] aunque todo nuestro conocimiento comience con la experiencia, no por eso surge todo él de la experiencia (Kant, 2009, pág., 49).

En su filosofía Kant plantea el problema de los juicios *a priori*: aquellos anteriores a la experiencia, es decir, se pueden formular antes de conocer el objeto del que se habla:

[...] no entenderemos por conocimientos a priori aquellos que tienen lugar independientemente de esta o aquella experiencia, // sino los que tienen lugar independientemente de toda experiencia en absoluto. A ellos se oponen los conocimientos empíricos, o sea aquellos que sólo son posibles *a posteriori*, es decir, por experiencia” (Kant, 2009, pág., 50).

Estos juicios previos a la experiencia son posibles porque el sujeto de conocimiento somete la experiencia particular a sus estructuras innatas y universales de conocimiento lo cual permite generalizar esa experiencia y elaborar una ley (Kant, 2009).

En síntesis, Copérnico con su teoría heliocéntrica del sistema solar mostró que a pesar de las apariencias, la Tierra y los planetas se mueven alrededor del Sol, mientras que Kant encuentra que el pensamiento no es una percepción pasiva de las sensaciones; más bien, son las facultades del sujeto cognoscente que organizan las impresiones que provienen de los sentidos las que hacen posible el conocimiento; por consiguiente, el acto de conocer no es algo pasivo, sino que involucra una construcción.

### **La ética y el imperativo categórico**

La ética Kantiana intenta dar respuesta a dos problemas que se presentan durante el siglo XVI en el pensamiento moral y político europeo, primero, “la pérdida de la fuerza convocante de la moral religiosa”, segundo, “la coexistencia de diversas comunidades con sus ideales de buena vida diferentes, al interior de un mismo territorio y con unas instituciones comunes” (Martínez, 2006, pág. 183).

El primer problema deriva de la Ilustración, cuyo aporte al pensamiento occidental tiene que ver con el descubrimiento de que las normas morales no tienen su origen y justificación en un orden natural de las cosas o en un principio divino, más bien son consecuencia de la voluntad de los seres humanos, el segundo problema está dado por cambios históricos y sociales, las preguntas que surgen ante estas problemáticas son: ¿cómo conformar y sustentar la moral sin acudir a lo trascendente cómo fundar una moral legítima para todos? (Martínez, 2006).

Tanto en la “Crítica de la Razón Práctica” como en la “Fundamentación de la Metafísica de las costumbres” existe la pretensión de delinear los principios que deben regir nuestro comportamiento; para Kant la tarea de la filosofía y de toda la cultura es la moralización, su ética, es una ética formal, esto es, que prescinde de elementos empíricos y se funda de manera exclusiva en la razón; se trata de una ética estrictamente racional, es una ética del deber por el deber o deontológica, entonces, justificar la moral exige demostrar la realidad de la libertad (Kant, 2003).

El comportamiento moral del hombre no puede encontrar su fundamentación en alguna forma de conocimiento que tenga que ver con la razón pura, puesto que no

es posible acceder a ello por juicios analíticos (que son o explicativos, pero tautológicos); ni tampoco por medio de los juicios sintéticos (que aumentan el conocimiento pero no tienen validez universal). Tampoco por los juicios sintéticos a-priori. Se requiere, entonces, recurrir a la razón práctica.

La razón práctica se ocupa de la acción, no dice lo que ocurre en la experiencia, sino lo que debe ocurrir en ella, por ejemplo, "Los hombres deben ser justos". Así, la forma de conocimiento práctico no es un juicio, sino un imperativo.

Solé (2015) en una glosa de la teoría de Kant, explica que este último se distancia de éticas basadas en una interpretación de la naturaleza humana, es decir, de aquellas que determinan sus preceptos en función del entendimiento de las aspiraciones, ideas y creencias de las personas, tales como la felicidad que es la pretensión de los hombres y para alcanzarla deben hacer esto o aquello, también se desvía de planteamientos que condicionan los fines y determinan los medios para alcanzarlos, por ejemplo, si quieres ser buena persona trata a los demás con respeto. En suma, se distancia de éticas basadas en imperativos hipotéticos.

Kant opta por los imperativos categóricos, por ejemplo: "El hombre debe ser justo", aquí el imperativo ordena una acción de manera incondicional o absoluta, es decir, la acción no se considera como medio, sino como un fin en sí mismo. De acuerdo con Kant, el ideal moral está formado por imperativos categóricos, los cuales se originan en la voluntad moral que es autónoma, porque es libre de los fines u objetos de deseo (Kant, 2003).

La ética Kantiana se caracteriza por su universalismo y su formalismo; pretende ser válida para todos en cualquier situación; el imperativo categórico, de carácter incondicional, es anterior a cualquier circunstancia personal, histórica o social e independiente de toda ideología o credo. Kant enuncia el imperativo categórico de la siguiente manera:

"Obra sólo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne ley universal" (Kant, 2007, pág. 35).

Interpretando a Kant, Solé (2015) explicita que esta máxima equivale a actuar por el deber, el acto moral tiene valor en sí mismo y no en las consecuencias, es esta



ética la que fundamenta los principios espirituales (libertad, inmortalidad, existencia de Dios) y no al revés como solía suceder en todas las concepciones anteriores a Kant. Supera así el relativismo ético, la idea de que no hay principios universales para todos, esto implica también un giro copernicano en ética.

### **Autonomía de la voluntad**

Un concepto fundamental en la filosofía de Kant es el de autonomía, que para él es el “principio supremo de toda moralidad”, de esta forma, un individuo es autónomo cuando se da a sí mismo sus propias leyes y es capaz de cumplirlas (sin perseguir fines), dichas leyes tienen su origen en la naturaleza de su propia razón. “La moralidad es, pues, la relación de las acciones con la autonomía de la voluntad, esto es, con la posible legislación universal” (Kant, 2007, pág. 51).

El principio de la libertad de voluntad es que todas las acciones se sometan a una máxima que pueda ser ley universal y por tanto universalmente legisladora. Con esta afirmación Kant presenta la noción del deber, la necesidad de la acción tiene la forma de “constricción moral” de deber y este deber no descansa en sentimientos, impulsos o inclinaciones, sino sólo en la relación de los seres racionales entre sí.

De acuerdo con Kant cuando se pensaba al hombre sometido solamente a una ley cualquiera, era preciso que esta ley llevase consigo algún interés, atracción o coacción, porque no surgía como ley de su propia voluntad, más bien la voluntad era forzada conforme a esa ley, lo que arruinaba irrevocablemente todo esfuerzo encaminado a descubrir un fundamento supremo del deber, ya que nunca se daba una acción por deber, sino por necesidad o interés (propio o ajeno). Pero entonces el imperativo estaba siempre condicionado y no podía servir para el mandato moral, porque resulta en heteronomía, lo opuesto por completo a la autonomía de voluntad (Kant, 2003; 2007).

Por su puesto, las formulaciones de Kant como las de todos los grandes pensadores han recibido críticas a lo largo de los años, como la imagen de la moral kantiana, rígida y estricta, del deber por el deber es la que más se ha

impuesto, conviene recuperar el aspecto utópico. El objetivo de Kant, de fundar una moral que no tenga su fuente en la heteronomía de normas externas a la misma libertad, se consigue cuando la persona es capaz de autodeterminarse por sí misma, y esto conforme a la racionalidad. El mero deseo queda excluido porque queda siempre confinado al ámbito de lo hipotético, a lo pragmático de la finalidad egoísta de la propia felicidad, no contrastada con el respeto a la felicidad del otro. No es racional tratar a los otros como puros medios, sostiene una concepción de sociedad donde se trate a todos los seres humanos como fines en sí mismos, otra forma de enunciar el imperativo categórico alude al reino de los fines: *“obra de tal modo que te relaciones con la humanidad tanto en tu persona como en la de cualquier otro, siempre como un fin y nunca solo como un medio”* (2007, pág. 104).

Para cerrar este apartado, cabe mencionar la propuesta de Ricoeur (1996), que complementan y reorganizan, en cierto sentido, los planteamientos de la ética kantiana.

Desde las raíces etimológicas de los términos ética y moral, una del griego y otra del latín, ambos son referidos a costumbres, sin embargo, Ricoeur (1996) los distingue como lo bueno, los fines (ética) y los deberes y obligaciones (moral).

Hecha la distinción, Ricoeur (1996) propone que la ética tiene primacía sobre la moral, que la tendencia al bien de las acciones humanas tiene un estatuto de prioridad sobre los deberes universales que sanciona la moral. Pero esta prioridad tiene carácter hasta cierto punto provisional, sino se corre el riesgo de abandonarse al relativismo de los sentimientos (como planteaba Hume). Con lo anterior, se establece que lo considerado como bueno pase la prueba de la universalidad y necesidad del imperativo categórico.

“Si bien la moral está subordinada a la ética, es decir, el deber está subordinado a lo que es tenido por bueno, la ética no es autónoma, sino que está, a su modo, subordinada a la prueba de que los seres humanos sean sobre todo fines y no sólo medios [como planteaba Kant]”. (Villa,2015, pág. 166).

Lo expuesto en palabras de Ricoeur (1996):

Nos proponemos establecer, sin afán de ortodoxia aristotélica o kantiana, pero con gran atención a los textos fundadores de estas dos tradiciones: 1) la primacía de la ética sobre la moral; 2) la necesidad para el objetivo ético de pasar por el tamiz de la norma; 3) la legitimidad de un recurso al objetivo ético, cuando la norma conduce a atascos prácticos... Con otras palabras, según la hipótesis de trabajo propuesta, la moral sólo constituiría una efectuación limitada, y la ética, en este sentido, incluiría a la moral (pág. 174-175).

La influencia de la teoría de Kant ha influido en diversos trabajos y vamos a encontrarla de manera particular en las aportaciones de Piaget y Kohlberg sobre desarrollo moral.

## **Jean Piaget, construcción del conocimiento y teoría del desarrollo moral**

### **Construcción del conocimiento**

Jean Piaget, nacido en Suiza (1896-1980), biólogo de formación, después de doctorarse (1918) inició su trabajo en laboratorios y clínicas de psicología en Zurich y París, donde colaboró con Alfred Binet quien elaboró la primera prueba “objetiva” de inteligencia, ahí Piaget comenzó a desarrollar su teoría sobre la naturaleza del conocimiento (Munari, 1994).

Para aproximarnos al planteamiento de Piaget sobre el proceso de conocer, es necesario retomar a Kant, para quien el objeto (la cosa) es incognoscible.

Noúmeno es la cosa en en sí y no tal como se nos aparece, por lo tanto, no puede ser conocido porque las cosas no son como las ven nuestros sentidos.

Fenómeno es lo que sí vemos, nuestro objeto de conocimiento, y se conforma con los datos de los sentidos y las estructuras que impone a esos datos el sujeto cognoscente.

El objeto entonces no está en la cosa, sino en el fenómeno que es en parte construido por el sujeto. Para Piaget, al igual que para Kant el conocimiento no es solo una copia de observaciones (Piaget y García, 1982).

Una diferencia importante entre Kant y Piaget, es que el último niega claramente que las estructuras que conceden al conocimiento las características de universalidad y necesidad, puedan considerarse *a priori* en el sentido de su origen, esto es, para Kant esas estructuras eran innatas, mientras que para Piaget se construyen, conocer es una actividad estructurante por parte del sujeto, es decir, el sujeto construye estructuras al contacto con el objeto:

No existe en el hombre ninguna estructura cognitiva innata o *a priori*. Solamente el funcionamiento de la inteligencia es hereditario y las estructuras se crean solo a través de la organización de acciones sucesivas sobre los objetos. Consecuentemente una epistemología sustentada en los datos de la psicogénesis no puede ser empirista ni preformacionista sino constructivista. (Piaget; 1980, citado en Zamudio y Catorina, pág., 16).

En otros términos, para Piaget los esquemas estructurales de la inteligencia no están formados previamente (*a priori*), tampoco son estáticos, sino que se desarrollan por períodos (estadios), pues tienen una base genética.

Lodoño (2007), en un trabajo de análisis sobre Kant y Piaget, menciona que el paso por los estadios planteado por Piaget se da “a partir de tres formas de coordinación de las acciones: en la actividad con los objetos físicos, en la relación social con los otros, y en la conciencia de las operaciones” (pág. 73).

Es importante tener en cuenta que Piaget valiéndose de la teoría de sistemas hace referencia al concepto de equilibrio, que remite a los criterios de adaptación de un sistema que se mantiene a sí mismo en un medio ambiente cambiante, para él, cualquier progreso de las estructuras cognitivas se basa en una tendencia a la equilibración entre los procesos de asimilación y acomodación del conocimiento.

Asimilación es el proceso por el cual nueva información del medio se interpreta con base en las estructuras o esquemas cognitivos disponibles. Acomodación se refiere la modificación de un esquema o estructura con base en esa nueva información asimilada. Cuanto mayor sea ese equilibrio, menores serán los fracasos o errores producidos por la asimilación y la acomodación del conocimiento, el aprendizaje tiene lugar cuando hay un desequilibrio o conflicto

cognitivo; el proceso de equilibrio entonces, se refiere a una permanencia relativa de los procesos de solución de problemas que llevan a un cambio cognitivo (Piaget, 1977),

Piaget sostiene que tanto la inteligencia cognitiva, como la moral se desarrollan de forma gradual y que cada etapa es una estructura que considerada en su dimensión formal se encuentra en un equilibrio mayor que el de la estructura en la etapa anterior. Entonces, toda etapa superior es una estructura nueva que contiene elementos de la anterior, pero que los transforma de manera tal que consigue un equilibrio más amplio, aunque siempre relativo (Piaget, 1977).

No obstante, la postura de Piaget con respecto a la relación sujeto-objeto, también retoma el análisis de esta relación desde la otra perspectiva, es decir, centrándose en los elementos que constituyen la referencia objetiva del conocimiento (objeto) y no en el sujeto.

[...] este cambio de centración es necesario para poder llegar a una síntesis totalizadora que sirva como esquema explicativo en la interpretación de la evolución del conocimiento tanto en la escala individual como en la escala social (Piaget y García, 1982, pág. 227).

Piaget plantea que la acción es el intermediario entre los objetos y eventos, por una parte, y los instrumentos cognoscitivos por la otra. La forma en la que la acción participa del proceso cognoscitivo desde la epistemología genética piagetiana, le brinda una posición dialéctica (desde el pensamiento filosófico clásico), que:

[...] le otorga al mismo tiempo una identidad propia dentro de ella, en la medida en que la “práctica” es analizada en términos de las acciones que la constituyen y que aparecen como factores esenciales en el punto de partida del proceso cognoscitivo (Piaget y García, 1982, pág. 227).

Siguiendo la idea de Piaget y García, no se asimilan “objetos puros”, la acción no tiene lugar únicamente en función de impulsos internos; en la experiencia del niño, las situaciones que afronta son generadas por su entorno social y dentro de contextos que les otorgan significaciones particulares, por tanto, los individuos

asimilamos situaciones y, en ellas “los objetos desempeñan ciertos papeles y no otros” (Pág. 227).

## **El desarrollo moral en los niños**

Piaget además de la teoría del desarrollo cognitivo también propuso una teoría sobre el desarrollo moral, para él ambos procesos están estrechamente relacionados. Entre sus hallazgos, ha resultado de importancia fundamental la explicación sobre el cambio de una etapa a otra en el desarrollo moral.

Debido a su postura acerca de que las ideas se construyen (no hay nociones *a priori*), se interesó por la elaboración de lo moral. En su libro “El criterio moral en el niño” escrito originalmente en 1932, expone una tesis fundamental a partir de la cual inicia su teoría: "Toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas" (Piaget, 1984, pág., 9). Con esto define sus ejes de investigación: averiguar qué reglas tiene el niño y por qué se siente obligado por esas reglas. Su interés radicaba en el razonamiento moral del niño propiamente y no la conducta como tal, en otras palabras, cómo se utilizan ciertas reglas para juzgar hechos morales.

Para analizar el juicio moral, Piaget considera la valoración del niño en dos aspectos: intención-responsabilidad en un hecho y su conceptualización de justicia, planteando que las ideas de los niños con respecto a estas dimensiones tendían a cambiar a medida que crecen, expresado de otra manera, así como existen etapas en el desarrollo cognitivo de los niños, también se tienen etapas universales para el desarrollo moral, a saber: heteronomía y autonomía.

### **Moralidad heterónoma (realismo moral)**

Piaget explica que esta etapa se observa desde los dos y hasta los seis o siete años de edad en promedio. Lo que está bien o mal, se establece de acuerdo con las premisas sociales, su correcto desarrollo debe ser promovido mediante la aprobación y el reconocimiento de los demás, la moralidad es entonces, impuesta desde el exterior.

Los niños consideran que la moralidad consiste en obedecer las reglas y leyes de otras personas, en este caso figuras de autoridad (padres, maestros, Dios) y que son inmutables. Infringir las reglas dará lugar a un castigo, a una justicia que resulta ser inmanente, es decir, una justicia está en la naturaleza de las cosas, los culpables en su opinión siempre son castigados a la larga y el mundo natural es como un “policía”, el castigo además deberá seguir de forma automática al mal comportamiento.

Desde la concepción de los niños, la función de cualquier castigo es hacer que el culpable sufra y la severidad del castigo debe estar relacionada con la gravedad del mal comportamiento. Los infantes distinguen claramente entre un acto bien intencionado que resulta mal y un acto descuidado, malicioso o desconsiderado, a pesar de ello, el comportamiento en esta etapa se juzga como “malo” en términos de las consecuencias, es decir, independientemente de la intención o razón que motivó dicho comportamiento (realismo moral). Por lo tanto, una gran cantidad de daño, aunque sea accidental se considera peor que una pequeña cantidad de daño ocasionado de forma intencionada.

En lo que respecta a mentir, Piaget encuentra que los niños más pequeños valoran la gravedad de la mentira en función de qué tanto ésta se desvía de la realidad.

### **Moralidad autónoma (relativismo moral)**

Puede verse una vez superada la etapa de heteronomía, aquí el juicio moral no depende de la aprobación social, el individuo elige hacer lo correcto por satisfacción personal y de forma desinteresada. También Piaget la denomina etapa de relativismo moral, en virtud de que está basada en reglas propias.

Los niños pequeños (heterónomos), creen que su principal obligación es expresar la verdad a los adultos cuando se les pide que lo hagan, los niños mayores por el contrario piensan que su primera lealtad es con sus amigos cercanos y no solo con sus compañeros en general, este sería un ejemplo de la moral heterónoma aunque no se relacione con la figura de los adultos.

Al empezar a superar el egocentrismo (hacia los 9-10 años), los niños comprenden que no existe el bien o el mal absoluto y que la moralidad depende de las intenciones y no de las consecuencias, por lo que, se desarrolla la capacidad de percibir las reglas morales desde el punto de vista de otras personas, el niño puede empezar a descentrarse teniendo en cuenta las intenciones y las circunstancias de los otros y realizar juicios morales más independientes de lo prescrito por las figuras de autoridad, entienden que la gente crea reglas y pueden cambiarlas.

Los puntos de vista de los niños sobre la mentira también cambian en esta etapa:

[...] es mentirosa toda afirmación intencionalmente falsa. Esta definición, en estado explícito, sólo puede encontrarse a partir de diez-once años. Pero, entre los niños que empiezan diciendo: una mentira es lo que no es verdad», la mayoría piensa en el engaño, es decir, en el acto intencional. (Piaget, 1984, pág. 43).

Los niños reconocen también que no todas las mentiras son iguales, por ejemplo, puedes decir una “mentira piadosa” para proteger los sentimientos de alguien y que, si alguien dice algo que no es cierto, ello no significa necesariamente que la otra persona esté mintiendo, podría ser que cometieron un error, están confundidos o existe una diferencia de opinión, además en esta fase se tiende a juzgar la gravedad de una mentira en términos de traición a la confianza, se asimila que afecta la amistad y la cooperación.

Como es posible darse cuenta a lo largo del trabajo de Piaget, los padres y los pares juegan un papel definitivo tanto en la conformación, como en el paso de una etapa a otra, los primeros en la moral heterónoma y los segundos en el surgimiento de la moral autónoma. La figura de autoridad, el respeto unilateral por los adultos es la base de la moral heterónoma. En el grupo de pares se posibilita la cooperación y la reciprocidad, gracias a esto, se crean normas o reglas consensuadas. El paso de una etapa a otra, se da en virtud de un cambio intelectual y de la transformación en la forma de relacionarse con los otros.



Aunque originalmente Piaget habla de moralidad en términos de un sistema de reglas, finalmente establece una diferencia entre “la moral del deber” característica de la etapa heterónoma y “la moral del bien”, relacionada con la etapa de autonomía. Esta distinción representa un problema conceptual en el planteamiento de Piaget, de acuerdo con Villegas (1998), la noción de moral del bien no es compatible con la definición inicial de moralidad que Piaget planteó (como un sistema de reglas), pues lo que se tiene es una concepción individual del bien y no una serie de reglas consensuadas.

En esta modificación de rumbo que se ve al final del libro [El criterio moral en el niño], Piaget, o quiere conciliar dos tradiciones filosóficas distintas: la del deber y la del bien, o descubrió la contradicción que implica considerar la obligatoriedad moral en relación con la autonomía, punto que se le ha criticado a Kant. Pero sea cual sea la razón, con esta modificación el sistema pierde coherencia (Villegas, 1998, pág., 227).

La teoría del desarrollo moral de Kohlberg, muestra un avance frente a varios aspectos señalados como no resueltos o insuficientes en el trabajo de Piaget. Entre ellos la reconceptualización de moralidad y la propuesta de número mayor de etapas con transiciones más claras entre una y otra en relación con las formuladas por Piaget.

### **Teoría del Desarrollo del Juicio Moral de Lawrence Kohlberg**

Lawrence Kohlberg (1927-1987), nacido en Estados Unidos, obtuvo el título de “Bachelor of Arts”, un postgrado en psicología y el doctorado en filosofía en la Universidad de Chicago. En 1958 presentó su tesis doctoral acerca del desarrollo de juicio moral, influenciado en buena medida por el trabajo de Piaget (Ardila, 1989).

Kohlberg evaluó el razonamiento moral mediante entrevistas donde planteaba dilemas éticos a los sujetos de su investigación. Los dilemas morales se presentan en narraciones breves donde un personaje se encuentra en una situación complicada, que implica tomar una decisión ante un conflicto de valores.

La teoría planteada por Kohlberg extiende los planteamientos de Piaget; propone que el desarrollo moral es un proceso que evoluciona y se complejiza en el periodo de la adolescencia hasta la edad adulta joven y ocurre de forma paulatina según un concepto de justicia particular. El juicio moral para este autor es un proceso cognitivo que permite la reflexión sobre los propios valores, al mismo tiempo que los ordena en una jerarquía lógica. Postula que para desarrollar este juicio moral es necesario asumir roles, lo que contempla poner en juego la capacidad tanto de empatía, como la de poder observar una situación problemática desde una visión de tercera persona, o bien, como un “otro generalizado”.

Según Kohlberg (1992, 1981, 1973), la progresión y el avance de la moral no se produce si la persona no experimenta un conflicto cognitivo que ponga en duda la seguridad de sus razonamientos. Expone un esquema en el cual el niño llevaría un proceso gradual de desarrollo que iría desde juicios dependientes del contexto o de intereses y relaciones particulares, a juicios imparciales regidos por un sentido de equidad y respeto a los derechos de los otros; desde su postura, el juicio moral precede a la acción y guía la conducta en situaciones de conflicto moral o sociomoral.

Todo el proceso evoluciona de acuerdo con tres niveles: preconvencional, convencional y posconvencional, cada uno de ellos compuesto por dos estadios morales distintos.

### **Nivel Preconvencional**

En este nivel el sentido de moralidad del niño es controlado externamente, no entiende las normas convencionales, aunque es responsivo a ellas, para él las reglas provienen de las figuras de autoridad tales como padres o maestros, juzga sus acciones en función de sus consecuencias, es decir, respeta las reglas para evitar el castigo o tener recompensas, los dos estadios o etapas que componen este nivel son:

- a) Etapa 1. Orientación al castigo y la obediencia.

Las consecuencias físicas de la acción determinan el que sean juzgadas como buenas o malas sin importar el sentido de la acción, lo justo es la obediencia incuestionable a las normas y a las autoridades, evitar el castigo y no causar daño a las personas o las cosas.

Las razones para hacer lo justo tienen que ver con evitar el castigo y el poder de las figuras de autoridad.

b) Etapa 2. Orientación relativista-instrumental.

Lo correcto consiste en satisfacer instrumentalmente nuestras propias necesidades y ocasionalmente las de los otros. Lo justo es actuar en pro de los intereses y necesidades individuales y dejar que los demás hagan lo mismo. Lo justo es también lo equitativo, la reciprocidad, aunque esto se interpreta siempre de una forma física y pragmática, es decir, en términos de un intercambio justo: “si haces algo por mí, haré algo por ti”.

Las razones para hacer lo justo son satisfacer las necesidades e intereses propios reconociendo que los demás también tienen sus propios intereses.

### **Nivel Convencional**

En este nivel, mantener las expectativas de la familia, el grupo o nación es percibido como valioso en sí mismo, los individuos aprenden que existen ciertas convenciones en la construcción de las normas y que estas gobiernan el cómo deben o no comportarse obedeciendo más allá de las consecuencias, se respaldan las reglas, ya sea para obtener aprobación de los otros, o bien, para mantener el orden social; el apego a las reglas es algo rígido y rara vez se cuestiona la conveniencia o equidad de una norma.

No se realiza una distinción entre los principios morales y los legales, lo correcto es aquello que es dictado por la autoridad y desobedecer las reglas siempre es definido como malo, la autoridad se internaliza pero no se cuestiona y el razonamiento se basa en las normas e identificación del grupo al que pertenece la persona, el énfasis cambia del interés propio a las relaciones con los otros.

Los estadios que conforman este nivel son:

### Etapa 3. Concordancia interpersonal o “buen chico-buena chica”

Las buenas conductas son las que agradan o ayudan y son aprobadas por los otros, ser “bueno” es importante, hay un énfasis en la conformidad y se tiene en cuenta que las elecciones influyen en las relaciones. Lo justo es preocuparse por los demás, la lealtad, la confianza y hacer lo que se espera de uno. La conducta es juzgada con frecuencia por las intenciones.

Las razones para hacer lo justo es que los otros vean al sujeto como una buena persona, por tanto, la ética se basa en el consentimiento de los otros, pero también, si se es empático se espera que los demás también se porten bien.

### Etapa 4. Orientación a la ley y el orden

Hay una orientación hacia la autoridad, las reglas fijas y el mantenimiento del orden social, lo correcto es hacer lo que se debe, mostrando respeto por la autoridad y contribuyendo al bienestar social y del grupo. La toma de decisiones morales se convierte en algo más que la simple sumisión de lazos sociales o de amistad, las leyes se consideran iguales para todos y si una persona infringe una ley, se abre la posibilidad que todos lo hagan, por lo tanto, existe la obligación y el deber de respetar las leyes y reglas. Lo justo es cumplir con los deberes que se han aceptado, así como contribuir a la sociedad, grupo e institución.

Las razones para hacer lo justo son mantener el funcionamiento social y de las instituciones, se piensa que las reglas y leyes mantienen un orden social que vale la pena preservar.

Kohlberg creía que la mayoría de las personas alcanzan y permanecen en la etapa 4 del razonamiento moral durante el resto de su vida, donde los principios morales y las normas provienen de las figuras de autoridad social o religiosa, es decir, se fundan desde una fuerza externa y nunca implican una reflexión moral propia.

## **Nivel Posconvencional, Autónomo o de Principios**

El sentido moral del individuo se define en términos de principios y valores más abstractos, según Kohlberg, este nivel de razonamiento sólo suele ser alcanzado por entre el 10 y el 15% de las personas. Las decisiones morales se toman a partir de valores, principios y derechos que son o podrían ser admitidos por el grupo de personas que componen una sociedad que ha de tener prácticas justas.

Se valoran las reglas como mecanismos que son de utilidad, pero sujetos a modificaciones, es decir, no se piensa en normas absolutas que deben ser obedecidas sin cuestionamientos, pues las personas comprenden que algunas normas son injustas y deben ser cambiadas o eliminadas, también existe mayor entendimiento de que los individuos son entidades separadas de la sociedad y, por consiguiente, pueden no seguir ciertas reglas si son inconsistentes con sus propios principios éticos.

Etapa 5. El contrato social, orientación legalista con connotación utilitaria.

En esta etapa es claro que, si bien las reglas o leyes pueden existir para el bien de la mayoría, hay ocasiones en las que atentan contra el interés de individuos particulares. Los derechos individuales condicionan el comportamiento en determinadas situaciones, por lo que puede haber excepciones a las normas.

Se comprende que las normas del contrato social que se establecen en un grupo particular, se deben conseguir a través de una decisión mayoritaria, asumiendo el compromiso consecuente, por tanto, deben respetarse (el concepto de democracia se basa en este razonamiento), sin embargo, algunos valores y derechos como la vida y la libertad, deben practicarse en cualquier sociedad con independencia de la opinión de la mayoría. Lo justo entonces es respaldar los principios, derechos, valores y pactos fundamentales, incluso cuando colisionan con las normas concretas de un grupo en particular. La familia, amistad y el trabajo, son obligaciones que se han aceptado libremente y suponen respeto por el derecho de los demás. “Hay una clara conciencia del relativismo de algunos valores y opiniones personales y un correspondiente énfasis sobre reglas procedimentales para la búsqueda de consensos” (Kohlberg, 1973, pág., 632).

Las razones para hacer lo justo, tienen que ver con la obligación y al mismo tiempo el compromiso de cumplir un pacto social, para protección de los derechos individuales y de los otros el bien común es una razón importante.

#### Etapa 6: Orientación hacia los principios éticos universales

Los individuos han desarrollado su propio conjunto de razonamientos éticos, que puede o no ajustarse a las leyes. Cualquier ley es válida solo en la medida que se ajusta a la justicia, a su vez, el compromiso con la justicia conlleva la obligación de desobedecer leyes injustas.

Esta etapa se encuentra asociada a los principios éticos universales, que toda la humanidad debería seguir, es lo justo: derecho a la vida, libertad, dignidad. Las leyes concretas o los acuerdos son generalmente válidos porque descansan en tales principios, si las leyes violan estos principios se deberá actuar conforme al principio y no a la ley. Los principios no son únicamente valores que se reconocen, sino que se utilizan para tomar decisiones.

La razón para hacer lo justo tiene que ver con que una persona racional ve la validez de los principios y se compromete con ellos, en términos de Kohlberg (1973):

Lo correcto se define por decisión consciente de acuerdo con principios éticos auto elegidos que apelan a la amplitud lógica comprensiva, la universalidad y la consistencia. Los principios son abstractos y éticos (la Regla de Oro, el imperativo categórico), no hay reglas morales concretas como "Los diez mandamientos". En el corazón, hay principios universales de justicia, reciprocidad, equidad, derechos humanos y de respeto a la dignidad humana como seres individuales (pág. 632).

Respecto al último estadio el mismo Kohlberg, expresa que, la etapa seis tiene un marcado sentido Kantiano:

[...] centrando el juicio moral en los conceptos de obligación, ya que estos se definen por principios de respeto a las personas y a la justicia. En parte, esto corresponde a un sesgo inicial "formalista" o "estructuralista" tanto de nuestra teoría moral como psicológica (pág. 632).

Para Kohlberg la transición de una etapa a otra implica un aprendizaje, el desarrollo moral se refiere a que un individuo identifique y reconstruya los esquemas y estructuras cognitivas preexistentes de forma tal que pueda dar solución mejor que antes la misma clase de problemas. En cada etapa superior, una persona, ha de poder explicar por qué y en qué grado los juicios que había considerado correctos en las etapas anteriores eran falsos.

De la misma forma que Piaget, Kohlberg entiende el proceso de aprendizaje como una construcción del sujeto, las estructuras cognitivas que son la base del juicio moral no pueden ser explicadas por medio procesos de maduración innatos, sino como producto de una reorganización de componentes cognitivos que se ven superados por la presencia de los constantes problemas planteados por el entorno, cabe hacer mención de que los estadios no son una teoría, como el mismo Kohlberg aclara, sino elementos que permiten descripciones para una teoría de la moralización

En otro orden de ideas, Kohlberg (1973) establece que los fundamentos psicológicos de la moralidad de cualquier juicio o norma de acción moral se complementan con las interpretaciones filosóficas de la ética o filosofía práctica, esta complementariedad es posteriormente analizada y validada por Habermas (2008), quien expresa: “El éxito de una teoría empírica, que únicamente puede ser verdadera o falsa, sirve como garantía de la validez normativa de una teoría moral que se emplea con objetivos empíricos” (pág. 49).

### **Enfoques teóricos cognitivos alternativos a la teoría de Kohlberg**

Muchos investigadores que empezaron a trabajar dentro del marco teórico-conceptual Kohlbergiano terminaron por alejarse de él debido a diferencias importantes, si bien, para este trabajo de investigación la propuesta de Kohlberg será, dentro de los enfoques cognitivos, la de mayor relevancia para explicar los hallazgos es importante analizar las discrepancias con otros autores que han trabajado desde la misma perspectiva.

Carol Gilligan fue discípula de Kohlberg en la Universidad de Harvard, sin dudar de la importancia de la exposición de su maestro sobre el desarrollo moral enfatizó algunas limitaciones, por ejemplo: Kohlberg llevó a cabo sus investigaciones únicamente con sujetos del sexo masculino, los dilemas morales que planteó eran hipotéticos y podrían estar sesgados en su planteamiento, lo que a su vez podría provocar desviaciones en las respuestas de los sujetos, en la escala final del desarrollo moral de Kohlberg las mujeres alcanzaban niveles de desarrollo moral inferiores a los hombres, resultados que a Gilligan le parecían poco concluyentes (Gilligan, 1985). Por lo que realizó un estudio diferente con mujeres y con dilemas sobre cuestiones reales, como el aborto.

El resultado de la investigación hecha por Gilligan fue el descubrimiento de un modelo ético diferente al propugnado por Kohlberg. Si el modelo Kohlbergiano propugnaba como modelo de desarrollo moral una ética de la justicia, en los estudios de Gilligan salió a la luz la ética del cuidado, resultado de la distinta educación que recibimos hombres y mujeres en la sociedad. Propone que los hombres se conducirían en el plano de lo formal y abstracto, en el respeto a los derechos formales de los demás, en el ámbito individual y en las reglas, mientras que las mujeres lo harían en lo contextual, en la responsabilidad por los demás, en las relaciones y en una concepción global y no sólo normativa de la moral (Gilligan, 1985).

Por otra parte, Robert Selman (1989) plantea el concepto de adopción de perspectivas, capacidad evolutiva cuyo progreso no es solo el resultado de una acumulación cuantitativa de conocimiento social, implica cambios cualitativos en la comprensión infantil de la relación entre las perspectivas propias y ajenas, comprensión intermediaria entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo moral, este concepto también implica considerar de manera muy relevante el conocimiento social y el afecto, además de los procesos cognitivos. Desde esta teoría la conducta tiene un carácter multifactorial: intelectual, afectivo, social y se concede mayor importancia al desarrollo relacional que al individual.



Dos perspectivas diferentes sobre el desarrollo moral son las propuestas por Rest (1984) y Knowles (1992). Ambos autores presentan un análisis más integral del desarrollo moral; hacen una crítica a los planteamientos de las teorías estructuralistas de Piaget y Kohlberg, en las que señalan que estos dos últimos teóricos hacen énfasis en el razonamiento moral, omitiendo el aspecto afectivo, fundamental para una comprensión integrada del desarrollo moral (Knowles, 1992). Por ello, los planteamientos de Rest (1984) y Knowles (1992) buscan atender varios aspectos, tanto del individuo como de la situación, con el propósito de trascender las teorías especializadas del desarrollo moral.

El trabajo de Rest (1984) considera cuatro componentes en la moralidad: interpretación de la situación, cálculo de lo que debería hacer, evaluación de los diferentes cursos de acción y la ejecución de un plan de acción, desde su planteamiento es posible entender la moralidad con un modelo alternativo al propuesto por las teorías estructuralistas, que vaya más allá de acentuar en uno u otro componente, este modelo parte de un interrogante: ¿qué procesos se dan en una persona que actúa moralmente en determinada situación?

Las cuatro preguntas correspondientes a los cuatro componentes del comportamiento moral de Rest (1983) son: ¿cómo es interpretada la situación por el sujeto?, ¿cómo es definido un curso moral de acción?, ¿cómo escoge y valora el sujeto lo que va a emprender? y ¿cómo un individuo implementa y persigue sus intenciones?, el modelo no divide la moralidad en aspectos cognitivos, afectivos o conductuales, donde cada uno tendría vías diferentes de desarrollo, en lugar de esto, considera que cada componente se halla interconectado y se vinculan de maneras diferentes, no solo de una forma.

Cabe señalar que la postura de Rest plantea que el acento está en los comportamientos, especialmente en las conductas que se presentan en condiciones reales y que impactan en el acontecer de los eventos. Los procesos subjetivos que no presentan efectos observables pueden proveer información sobre la vida interior de los individuos, pero sólo son relevantes para el análisis sobre lo moral en la medida en que influyen en el comportamiento (Bonilla, 2005).

Knowles (1992), por su parte, retoma a Erikson como punto de partida y plantea una teoría integrativa del desarrollo moral, este autor retoma las contribuciones más relevantes de las diferentes teorías sobre la comprensión del desarrollo moral, teniendo en mente que una aproximación cognitiva no puede dar todas las respuestas acerca del complejo carácter moral del ser humano. Será necesario conocer y comprender las fuentes que permiten que exista el dinamismo presente en la vida moral de los individuos.

Para Knowles además de estudiar los principios que orientan una decisión moral, se debe profundizar en aquellos aspectos que permiten responder a interrogantes sobre cómo ciertos juicios morales son puestos en práctica. Este enfoque pone de manifiesto cierta idea de ser humano, según la cual la persona es una “compleja realidad física con sensaciones, percepciones, sentimientos y contradicciones” (McLean & Ellrod, 1992, citado en Bonilla 2005, pág. 244).

El concepto clave dentro del planteamiento de Knowles es el de actor moral, según el cual la persona más allá de razonar sobre problemas y dilemas morales, tiene un componente afectivo y autoexhortativo, que le permite sentir lo moral y actuar moralmente. “Este actor moral puede conformar un carácter, que posibilita la formación de capacidades, potencialidades y esquemas de relaciones sociales, dentro de las cuales se halla el componente moral” (Bonilla, 2005, pág. 244).

En el siguiente apartado se analizará una parte de la obra de Habermas, específicamente la Teoría de la acción comunicativa, la ética discursiva y las convergencias y discrepancias en lo que concierne al análisis de la moral.

### **Jürgen Habermas, acción comunicativa, ética discursiva y moral**

Jürgen Habermas, nacido en la ciudad Alemana de Düsseldorf en 1929, estudió filosofía, historia, psicología, literatura alemana y economía en las universidades

de Gotinga, Zürich y Bonn, es el más importante representante de la segunda generación de la Escuela de Frankfurt<sup>4</sup>.

Llevaremos a cabo una descripción y análisis de los conceptos fundamentales de la Teoría de la acción comunicativa, la ética discursiva y la conciencia moral, para finalmente, clarificar la relación entre los planteamientos de Habermas, con aquellos expresados en la teoría de Kohlberg.

## **La Teoría de la Acción Comunicativa**

Como menciona Alutiz (2002), existe una gran dificultad cuando se trata de abordar La Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas, dificultad que involucra la complicada labor de hacer un ejercicio sintetizador que pretende reunir en una teoría de la sociedad un gran número de autores y tradiciones en apariencia contradictorios.

Su pretensión conciliadora de enfoques discursivamente divergentes en la reconstrucción comunicativa de la teoría social le lleva a una continua autocorrección de sus propios criterios de clasificación a lo largo del proyecto, que hace todavía más compleja la comprensión de su argumentación (Alutiz, 2002, pág., 221).

En el trabajo titulado “Teoría de la Acción Comunicativa” publicada originalmente en 1981 Habermas desarrolló los fundamentos normativos de una teoría de la acción capaz de estar “por encima” del subjetivismo e individualismo característicos de la filosofía moderna de la época (Garrido, 2011).

Solares (1996), menciona que la Teoría de la acción comunicativa

[...] presenta un análisis del concepto filosófico moderno y clásico de razón, así como de las estructuras sociales vinculadas a lo que puede ser válido como “racional”. El propósito de Habermas es presentar el programa de una racionalidad “comunicativa” que, teóricamente, se deriva de la constitución de la “intersubjetividad” (pág., 9).

---

<sup>4</sup> Grupo de investigadores que se adherían a las teorías de Hegel, Marx y Freud y cuyo centro estaba en el Instituto de Investigación Social, inaugurado en 1923 en Frankfurt (Alemania). Se les considera los representantes de la teoría crítica.

El concepto de acción comunicativa se plantea en la obra de Habermas como base para construir una teoría crítica de la modernidad. De acuerdo con sus razonamientos en las sociedades industrializadas modernas está claro que no reinará sino una razón instrumental<sup>5</sup> sostenida por el positivismo, en este sentido, frente al materialismo existente, al consumismo y la masificación que representa la razón instrumental, Habermas propone cambiar los modelos de ciencia social y de filosofía.

La Teoría de la acción comunicativa se formula en torno a tres aspectos:

- 1) La racionalidad comunicativa, que va más allá de las “reducciones cognitivo-instrumentales que se hacen de la razón” y que son imperantes de la época.
- 2) Concepción de una teoría de la sociedad que se articula a partir de dos niveles: mundo de la vida y sistema.
- 3) Establecer los fundamentos de una teoría crítica de la modernidad, teniendo en cuenta que “los ámbitos de acción comunicativamente estructurados quedan sometidos a los imperativos de sistemas de acción organizados formalmente que se han vuelto autónomos” (Habermas, 1987a, pág. 10).

Para Habermas (1987a; 1987b), la acción comunicativa es aquella durante la cual los actores buscan entenderse con respecto a una situación determinada, para poder coordinar de común acuerdo sus planes de acción, los involucrados negociarán la definición de la situación susceptible de consenso a través del medio lingüístico, de manera tal que éste último, tal y como veremos con el vínculo ilocucionario, se convierte en un mecanismo catalizador de coordinación de la acción.

La acción comunicativa se “vuelve” hacia el lenguaje como un medio de entendimiento, donde hablantes y oyentes negocian la definición de la situación

---

<sup>5</sup> Contreras (2006) explica que, para Horkheimer y Adorno representantes de la escuela crítica de Frankfurt, la sociedad industrial solo tiene en cuenta la razón instrumental o subjetiva que busca el éxito en la eficacia y tiene como fin el dominio y la explotación ilimitada de la naturaleza, es una racionalidad que trata de buscar los mejores medios para lograr unos fines, pero no se cuestiona si estos fines son razonables. Esta racionalidad acaba ahogando la individualidad, debido a que impide que el sujeto piense por sí mismo.

que se da en tres niveles: el mundo objetivo, el mundo social y el mundo subjetivo, y que a su vez se condensa fundamentalmente y desde la óptica del hablante como: un contenido proposicional, una oferta de relación interpersonal y una expresión intencional.

Un acto comunicativo se orienta al entendimiento, lo cual quiere decir que los participantes relativizan sus posiciones interpretativas del mundo, las cuales únicamente pueden ser comunicadas y reconocidas con base en sus pretensiones de validez.

El concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como un medio dentro del cual tiene lugar un tipo de procesos de entendimiento en cuyo transcurso los participantes, al relacionarse con un mundo, se presentan unos frente a otros con pretensiones de validez que pueden ser reconocidas o puestas en cuestión (Habermas, 1987a, pág. 143).

El entendimiento entonces puede funcionar como dispositivo coordinador de la acción, es decir, en cuanto reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez para la aceptación de propuestas comunicativas.

### **La racionalidad comunicativa**

Al analizar la racionalidad como eje articulador de lo social, Habermas contrapone “trabajo” e “interacción”, o bien, racionalidad “instrumental” y “comunicativa”, sosteniendo que la racionalidad únicamente puede derivarse de la perspectiva interna de la acción comunicativa: “una razón remitida a quedar encarnada simbólicamente y situada históricamente” (Habermas, 1987a, pág. 11).

Es importante tener en cuenta que el término racionalidad es entendido para Habermas no como el saber o el conocimiento en sí, más bien hace referencia a: “la forma en la que los sujetos capaces de lenguaje y acción hacen uso del conocimiento” (Habermas, 1987a, pág., 24), con lo que se observa cierto pragmatismo que involucra una dimensión fundamental: la acción comunicativa y sus efectos simbólicos.

Dada la definición de racionalidad propuesta por Habermas, es posible estudiar desde la perspectiva de una competencia comunicativa la racionalidad circunscrita

a una teoría de la acción, no obstante, los actos de habla contendrán dos determinaciones: una condición de inteligibilidad asociada a una gramática generativa “universal” y unas pretensiones de validez de los enunciados asociados a las condiciones de reconocimiento recíproco (intersubjetivas), desde cuyas estructuras de significado los enunciados e interpretaciones de la acción pueden encontrar un “sentido común”, un hablante entonces no puede dejar de tener pretensiones si desea alcanzar un consenso al comunicarse, es decir, en cada acto de comunicación existen implícitamente “pretensiones de valor racional” o “pretensiones de validez” susceptibles de crítica por parte de los otros, en palabras del propio Habermas:

La inteligibilidad es la única pretensión universal (a satisfacer de forma inmanente al lenguaje) que los participantes en la comunicación pueden exigir de una oración. En cambio, la validez del enunciado que se hace depende de si éste refleja o no una experiencia o un hecho; la validez de la intención expresada depende de si coincide con la intención que tiene en mente el hablante, y la validez del acto de habla ejecutado depende de si ese acto se ajusta a un trasfondo normativo reconocido. Mientras que una *oración* gramaticalmente correcta satisface la pretensión de inteligibilidad, una *emisión o manifestación* lograda ha de satisfacer tres pretensiones de validez: tiene que ser considerada verdadera por los participantes en la medida en que refleja algo perteneciente al mundo; tiene que ser considerada veraz en la medida en que expresa las intenciones del hablante, y tiene que ser considerada normativamente correcta en la medida en que afecta a expectativas socialmente reconocidas (Habermas, 2011, pág. 327-328).

Precisando un poco más las tres pretensiones de validez<sup>6</sup>, tenemos:

- a) Pretensión de verdad. Se busca, tanto en términos de determinada opinión (acción comunicativa), o bien, de una intervención teleológica en el mundo con la cual se intenta lograr un fin (acción teleológica), es decir, ambas manifestaciones tienen pretensiones de verdad: para el contenido de lo que

---

<sup>6</sup> En sus primeros escritos Habermas considera la inteligibilidad como una más de las pretensiones de validez, con posterioridad establece que esta debe ser condición previa de las tres pretensiones de validez mencionadas, (agradezco y debo esta precisión a la Dra. Teresa Yurén Camarena, la cual fue hecha durante un seminario en la Universidad Autónoma de Morelos, en abril de 2020).

se dice en relación con lo objetivo, por ejemplo, si se enuncia “este objeto es verde” debe ser verde, o también, para las condiciones de existencia de lo que se declara, si decimos “cierra la ventana” se presupone que la ventana estaba abierta.

- b) Pretensión de rectitud normativa. Tiene relación con el contexto normativo reconocido como legítimo donde se da un acto de comunicación, es decir, cada hablante se “ajusta” a un conjunto de normas aceptadas por todos y al hablar puede referirse a algo que tenga que ver no sólo con el mundo objetivo, sino también con el mundo social común.
- c) Pretensión de autenticidad o veracidad. Se refiere a las manifestaciones expresivas de vivencias, al mundo de experiencias internas e intencionalidades, implica además que lo dicho debe ser lo que se cree o piensa.

[...] atañe a la manifestación de los propios deseos e inclinaciones, de los propios sentimientos y estados de ánimo, que se presentan con la pretensión de veracidad. (Habermas, 1987a, pág. 41).

Sintetizando tenemos que los planos sobre los que se coordinan las acciones comunicativas son de carácter objetivo, social y subjetivo, esto es, integran las relaciones con el mundo de los hechos observables, con el mundo social donde se establecen relaciones legítimamente reguladas y con el mundo subjetivo donde se captan las autopresentaciones de los sujetos como veraces en su intención.

Cabe mencionar que Habermas toma como referente la Teoría de los Actos de Habla de Austin (1962), este último desarrolla una pragmática lingüística a partir de la diferencia entre actos de habla locucionarios, ilocucionarios y perlocucionarios, proporcionando así un marco teórico para el estudio de las relaciones entre el significado, la intención y la acción resultante; siendo más puntuales, la locución es una expresión con un significado, la ilocución incluye la intención del hablante y la perlocución la acción resultante.

Apoyándonos de la explicación que brinda Soler (2010) establecemos la diferencia entre el entendimiento incluido en el acto ilocucionario de Austin y el de Habermas: mientras que para Austin el entendimiento en una expresión significa

que su intención al decirla es entendida por la persona a quien se le dice, para Habermas ese entendimiento está incluido en el consenso, es decir, en el entendimiento se hace necesario que la pretensión de validez sea aceptada por las personas participantes en el proceso de comunicación.

Habermas deja claro que la capacidad de entenderse por medio de un acto de habla conlleva establecer una relación interpersonal con efectos reguladores de las acciones (fin ilocucionario), es importante considerar que en una expresión o emisión se establecen las “obligaciones relevantes” y garantías inmanentes para la interacción posterior, en lo referente al acto ilocucionario estas garantías inmanentes son las obligaciones que el hablante contrae de realizar las promesas contenidas en las pretensiones de validez circunscritas a un acto de habla.

De acuerdo con los postulados de Habermas, en una situación ideal de habla existen reglas procesuales: a) la regla de la publicidad, implica que el discurso está abierto a todos los hablantes y agentes competentes), b) la regla de la participación en condiciones de igualdad, que establece que todos gozarán de oportunidades y posiciones simétricas para introducir o problematizar afirmaciones y para expresar sus deseos y necesidades y c) la regla de la ausencia de coacciones internas y externas que puedan impedir la inclusión universal de los agentes racionales o el ejercicio de las libertades comunicativas.

Finalmente, enfatizaremos que, para poder llegar a un entendimiento, los participantes en un acto de habla tienen que comunicarse en poniendo en juego dos aspectos, el intersubjetivo, estableciendo las relaciones que les permiten entenderse entre sí y, las experiencias y estados de cosas, sobre los que se entienden dentro de un contexto comunicativo.

### **Mundo de la vida y sistema**

El mundo de la vida es el trasfondo de experiencias y vivencias “prerreflexivas” a partir del cual se dota de sentido a todo cuanto se dice; siguiendo a Husserl Habermas retoma su concepto de “mundo de la vida” y de “Entorno inmediato del agente individual”, que es la capa profunda de certezas, realidades y evidencias



que no son puestas en cuestión, para Habermas es una base cognitiva sólida sobre la cual puede establecerse la comunicación (Habermas, 1987b).

El mundo de la vida son los presupuestos que conforman el ámbito de la comunicación, esencialmente las reglas inherentes tanto a los juegos del lenguaje como a determinados enunciados con los que “todo el mundo” está de acuerdo (y que valen, en consecuencia, también como reglas).

Lo que más interesa a Habermas de la noción husserliana del mundo de la vida es su estructura de horizonte universal, resulta ser fundamento de sentido, no sólo para la esfera del conocimiento, sino para las de la voluntad y el sentimiento. Debido a esta estructura, el análisis intencional gana en la fenomenología una base descriptiva diferenciada, a la que se refieren en última instancia de manera inmanente las pretensiones de verdad de todas las experiencias. La “capacidad de verdad” de todas las vivencias-experiencias (tengan un sentido cognitivo, volitivo o emocional) se satisface por la evidencia clarificada fenomenológicamente.

El mundo de la vida es, por así decirlo, el lugar trascendental en que hablante y oyente se salen al encuentro; en que pueden plantearse recíprocamente la pretensión de que sus emisiones concuerdan con el mundo (con el mundo objetivo, con el mundo subjetivo y con el mundo social); y en que pueden criticar y exhibir los fundamentos de esas pretensiones de validez, resolver sus disentimientos y llegar a un acuerdo. En una palabra: respecto al lenguaje y a la cultura los participantes no pueden adoptar *in actu* la misma distancia que respecto a la totalidad de los hechos, de las normas o de las vivencias, sobre las que es posible el entendimiento (Habermas, pág. 1987b, pág. 179).

Habermas (1978b) concibe que el mundo de la vida cumple tres funciones vitales para el mantenimiento de las sociedades, las cuales contemplan los tres aspectos comunicativos de todo acto de habla: a) funcional de entendimiento: la acción comunicativa sirve a la tradición y a la renovación del saber cultural, b) de coordinación de la acción: sirve a la integración social y a la creación de solidaridad y 3) de socialización: sirve a la formación de identidades personales, estos tres aspectos, se corresponden con los tres componentes estructurales de las sociedades que se presentan en seguida:

- a) La cultura: cúmulo de saberes aceptados como válidos del cual los participantes en la comunicación se abastecen de interpretaciones para entenderse sobre algo en el mundo. Asegura la continuidad de la tradición.
- b) La sociedad: conjunto de ordenaciones legítimas a través de las cuales los participantes regulan su pertenencia a grupos sociales, con lo que se asegura la solidaridad.
- c) La personalidad: competencias que brindan al sujeto la capacidad de tomar parte en procesos de entendimiento.

Por otro lado, tenemos al sistema, que es el conjunto del entramado social, que tiende a un equilibrio autorregulativo por medio del establecimiento y especificación de funciones de diferentes subsistemas. Mientras que el mundo de la vida representa el punto de vista de los sujetos que actúan sobre la sociedad, el sistema implica una perspectiva externa que examina la sociedad, desde la perspectiva del observador, de alguien no implicado.

Tanto el mundo de la vida como el sistema son relativamente autónomos. El sistema se fundamenta en el mundo de la vida, pero desarrolla sus propias estructuras con características específicas: la familia, la judicatura, el estado y la economía, en la medida que estas estructuras evolucionan se van separando del mundo de la vida. Estas estructuras racionales, en lugar de aumentar la capacidad de comunicación y lograr la comprensión, amenazan esos procesos al ejercer control externo sobre ellos.

La construcción sistémica se conforma por un conjunto de intereses, es decir, en vez de integrarse por un acuerdo normativo respaldado en un consenso, el sistema se genera por medio de un control "no normativo de decisiones particulares carentes subjetivamente de coordinación" (Habermas, 1987b, pág. 213). El mundo de la vida se expresa en una estructura simbólica dada las esferas de acción ya mencionadas: cultura, sociedad y personalidad, el sistema se expresa en una estructura material que se resume en el poder y el dinero.

El problema con la expresión mediante una estructura material es que supone sujetos relacionados por la búsqueda de su propio éxito, cuyos intereses

aparentemente no son susceptibles de ser "conciliables" mediante acciones comunicativas, bajo esta lógica, la acción de cada individuo es condicionada por cálculos interesados, maximizadores de la utilidad. El sistema es un ámbito social constituido por una serie de mecanismos anónimos dotados de una lógica propia, esto es, la dinámica de la integración sistémica es generada por procesos de autorregulación que escapan al control de los sujetos, como lo son el mercado o el fenómeno de la burocratización.

En la conceptualización que realiza Habermas del mundo de la vida, para que este pueda reproducir sus estructuras de "sentido" sin perturbaciones, tendrían que realizarse en su seno de manera equilibrada tres funciones: la reproducción cultural, la integración social y la socialización.

De acuerdo con un análisis que realiza Alutiz (2002) sobre la teoría de la acción comunicativa, para Habermas las estructuras simbólicas del mundo de la vida se deforman por efecto de las exigencias funcionales de los sistemas autonomizados, que en virtud de su autorregulación por medios especializados de comunicación: dinero y poder, empiezan a colonizar con su lógica sistémica regiones del mundo de la vida antes coordinadas mediante las estructuras lingüísticas.

En otras palabras, Habermas postula que las patologías sociales son una especie de colonización del mundo de la vida por parte de los subsistemas del poder y del dinero, es decir, estos ámbitos pueden condicionar de forma negativa las vidas de los individuos, por tanto, propone una utopía positiva que busca una auténtica racionalización de la sociedad, donde "la moral y el derecho tienen la función de encauzar de tal suerte los conflictos abiertos, que no sufra quebranto el fundamento de la acción orientada al entendimiento, y con ello, la integración social del mundo de la vida" (Habermas, 1987b, pág. 245).

### **Ética del discurso y moral**

La ética del discurso de Habermas es una reelaboración de la ética formal Kantiana; pero en términos de la teoría de la acción comunicativa, es una ética procedimental donde se busca un consenso sobre los intereses que pueden ser considerados comunes. Cabe señalar que el imperativo categórico de Kant

también es un procedimiento, pero es interior, mientras que el procedimiento de la ética discursiva requiere de la comunicación con otros.<sup>7</sup> De manera análoga a la propuesta de Kant la ética discursiva aspira a fundar un principio moral que no esté basado en intuiciones o comprensiones del contexto cultural o de época, sino que tenga validez universal.

De acuerdo con Moreno (2008), Habermas presenta una ética universalista de la justicia, del razonamiento normativo abstracto basado en principios y centrado en cuestiones que afectan al bien común, el propósito es la obtención de un argumento capaz de contemplar los intereses de todos los afectados y partícipes del procedimiento discursivo y por consiguiente su aprobación consensuada, por el hecho de representar el mejor argumento.

El Principio Ético Discursivo de Habermas retoma la idea del imperativo categórico, pero con ciertos matices, esto es, a partir de una lectura pragmática intersubjetiva estará centrado en el proceso de la argumentación moral, “Solo pueden reivindicar lícitamente validez aquellas normas que pudiesen recibir la aquiescencia de todos los afectados en tanto que participantes en un discurso práctico” (Habermas, 1991, pág.84).

El discurso práctico puede ser considerado como un modo muy exigente de formación argumentativa de una voluntad común que tiene por fin garantizar, merced sólo a presupuestos universales de la comunicación, la rectitud (o fairness) de cada uno de los acuerdos normativos que puedan tomarse en esas condiciones (Habermas, 1991, pág. 38).

Habermas establece que cuando hacemos referencia a la justificación de las normas, estamos expresando nuestras pretensiones de validez sobre algo en el mundo mediante argumentos, con ello, implícitamente asumimos que es posible la construcción de acuerdos a partir de esas pretensiones:

[...] todo aquel que trate en serio de participar en una argumentación, no tiene más remedio que aceptar implícitamente presupuestos pragmático-universales que tienen un contenido normativo; el principio moral puede deducirse entonces

---

<sup>7</sup> Yurén (2020), comunicación personal durante la revisión de este trabajo.

del contenido de estos presupuestos de la argumentación con tal que se sepa qué es eso de justificar una norma de acción (Habermas, 1991, pág. 37).

A manera de objeción para Kant, Habermas indica que la voluntad libre se mueve en el vacío, pues queda desligada de los lazos sociales que son los que le dan sentido a la vida, entonces a la visión Kantiana habría que superponerle una noción intersubjetiva, en la cual se incorporarían “los contextos vitales como patrimonio simbólico compartido”. Pero también, apegarse solo al punto de vista contextualista le niega al concepto de Justicia de Kant su pretensión de validez universal, pues esta siempre quedaría limitada a una interpretación hermenéutica de sentido, en la cual, las concepciones de lo que sería justo pueden estar al margen la complejidad de una eticidad concreta y de una idea particular de la vida buena.

En la ética discursiva, las discusiones dadas bajo los presupuestos universales de la argumentación podrán garantizar una visión más imparcial de la ética cognitiva Kantiana, teniendo también la perspectiva de los implicados quienes contrastarán a partir de sus voluntades “empírica” y autónoma la obligatoriedad normativa de los acuerdos consensuados.

Para Habermas, es posible remitir todo asunto moral a cuestiones prácticas (por ejemplo, conflictos de intereses) que pueden solventarse alcanzando un determinado consenso. Habermas reconceptualiza la idea de “*punto de vista moral*”, de Kant, por lo que este, no se asentará en nuestra conciencia moral sino en los presupuestos pragmáticos de la comunicación, es decir, quien se expresa está suponiendo que propone algo universalmente válido.

En la obra “Aclaraciones a la ética del discurso” (1991), escrita en respuesta a sus críticos, Habermas precisa su principio ético:

[...] el imperativo categórico adopta el papel de un principio de justificación que selecciona y distingue como válidas las normas de acción susceptibles de universalización: lo que en sentido moral está justificado tienen que poderlo querer todos los seres racionales. En este aspecto hablamos de una ética formalista. En la ética del discurso el lugar del imperativo categórico lo ocupa el

procedimiento de la argumentación moral. Y así cabe establecer a partir de él el principio <D>, que dice:

- sólo pueden pretender validez aquellas normas que pudiesen contar con el asentimiento de todos los afectados como participantes en un discurso práctico (pág. 36).

En la ética discursiva las normas subyacen y transmiten su validez a los actos de habla y a las acciones que concebimos como mandatos o prohibiciones particulares, como deberes o derechos. En la validación se presentan asimetrías entre la búsqueda de verdad acerca del mundo objetivo y la aspiración de justicia en el mundo social. Por consiguiente, la validez no sólo ha de acomodarse a la condición general del falibilismo de todo saber, sino también a la consideración de ejercer prudencia en la aceptación de ciertas pautas normativas dadas en relación con las modificaciones históricas de los propios contextos que a futuro regularán las acciones con medidas que damos por aceptadas en el presente, es decir, la validez es provisional (Duque, 2014).

Estableciendo que es necesario tener en cuenta la falibilidad de las normas, las condiciones procesuales de una situación ideal de habla (publicidad, simetría, ausencia de coacción), los contextos en lo que tiene lugar la acción comunicativa y las pretensiones de validez, Habermas también hace referencia a la responsabilidad y la autonomía, en sus términos:

[...] sólo puede ser considerado capaz de responder de sus actos aquel que sea capaz, como miembro de una comunidad de comunicación, de orientar su acción por pretensiones de validez intersubjetivamente reconocidas. A estos diversos conceptos de responsabilidad se les puede hacer corresponder distintos conceptos de autonomía (Habermas, 1987a, págs. 32-33).

La responsabilidad de los hablantes guarda una relación -la conciencia moral, esa conexión nos lleva al concepto de autonomía, la cual a su vez, se encuentra fuertemente implicada con la racionalidad, pues sólo cuando somos libres y conscientes de ello (no heterónomos), estamos en posibilidad de dimensionar la repercusión de nuestras acciones.

Un mayor grado de racionalidad cognitivoinstrumental tiene como resultado una mayor independencia con respecto a las restricciones que el entorno contingente opone a la autoafirmación de los sujetos que actúan con vistas a la realización de sus propósitos. Un grado más alto de racionalidad comunicativa amplía, dentro de una comunidad de comunicación, las posibilidades de coordinar las acciones sin recurrir a la coerción y de solventar consensualmente los conflictos de acción (en la medida en que éstos se deban a disonancias cognitivas en sentido estricto) (Habermas, 1987a pág. 32-33).

La ética discursiva de Habermas es un “espacio” de contradicción y controversia argumentativa, en el que cada sujeto involucrado en una discusión, además de explicar su posición al otro, debe convencerlo de asumir las mismas razones mediante argumentos. Un discurso práctico estaría entonces sometido a reglas y tiende hacia la producción de consenso entre quienes participan en donde es posible ejercer la autonomía que supone un sujeto autorresponsable, autor de sus propias leyes, pues solo serán legítimos aquellos principios que han sido racional y voluntariamente aceptados.

### **La teoría de la acción comunicativa y la teoría del desarrollo moral: Habermas y Kohlberg un binomio complementario**

Para iniciar el análisis de la relación que establece Habermas entre la teoría del desarrollo del juicio moral de Kohlberg y la ética discursiva, se considera necesario hacer una precisión, para la cual nos apoyamos de Yurén (2008). De acuerdo con la autora, a lo largo de la obra de Habermas encontraremos versiones distintas de la categoría eticidad; en los años sesenta la explica como parte del mundo de la vida y de la acción comunicativa que se oponía a la racionalización funcional, por lo que tenía una fuerza emancipadora. Hacia los años ochenta, haciendo un análisis crítico del trabajo de Kohlberg, reconstruye en su teoría el proceso de descentración que conduce al desarrollo del juicio moral y se ocupa de hacer una distinción entre eticidad y moralidad. Describir los aspectos fundamentales de tal reconstrucción crítico-analítica sobre la teoría Kohlberiana es el propósito central del presente apartado.

Habermas en su libro “Conciencia moral y acción comunicativa” (2008) establece que la ética discursiva es una ciencia reconstructiva debido a lo cual:

“descansa solamente en reconstrucciones hipotéticas para las que hemos de buscar confirmaciones plausibles, por supuesto, primero en aquella esfera en la que compite con otras teorías morales. En función de lo anterior esta teoría está abierta a la confirmación indirecta (incluso depende de ella) por parte de otras teorías afines” (pág. 122).

La confirmación a la que hace referencia es tomada de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, pues para Habermas, desde la perspectiva de la ética, existe una congruencia normativa y psicológica entre las teorías, ya que “el punto normativo de referencia de la vía evolutiva empíricamente analizada está constituido por una moral en función de los principios: en ello puede reconocerse la ética discursiva en sus rasgos esenciales” (Habermas, 2008, pág. 122).

Como objeción a las éticas universalistas, entre las que se encuentra la Kohlberiana, suele argumentarse que diferentes culturas presentan distintas concepciones morales (relativismo moral), no obstante, en relación con estas posturas relativistas, según Habermas, la teoría del desarrollo moral de Kohlberg ofrece las siguientes posibilidades:

- a) remitir la multiplicidad empírica de las concepciones morales preexistentes a una variación de contenidos frente a formas universales del juicio moral y b)
- explicar las diferencias estructurales que sigue habiendo como diferencias en las etapas del desarrollo del juicio moral (Habermas, 2008, pág 122).

Habermas establece que es posible una relación de dependencia recíproca entre ambos enfoques para acercarse al estudio de las cuestiones morales, es decir, la filosofía moral depende de las confirmaciones indirectas por parte de los estudios sobre conciencia moral que se llevan a cabo desde la psicología del desarrollo y, a su vez, de referentes previos de carácter filosófico.

Habermas explicita que los análisis de Kohlberg sobre la naturaleza del juicio moral y los rasgos del punto de vista moral integran tres perspectivas filosóficas: el



cognitivismo, el formalismo y el universalismo, a partir de esta afirmación establece que la ética discursiva:

- a) Se adapta a las visiones cognitiva y formalista del punto de vista moral.
- b) Utiliza el mismo concepto de aprendizaje constructivista con el que trabajan Piaget y Kohlberg.
- c) Puede complementar la teoría de Kohlberg, en virtud de que dicha teoría remite a una teoría de la acción comunicativa.

La diferencia entre la perspectiva de Habermas y la de Kohlberg, es que este último explica la moralidad desde la tradición Kantiana, mientras que en la posición de Habermas los fundamentos (cognitivos, universales y formalistas) pueden deducirse del principio moral de universalidad (U) que es sustentado en la ética del discurso:

(U) Toda norma válida ha de satisfacer la condición de que las consecuencias y efectos secundarios que para la satisfacción de los intereses de *cada* cual se derivarán, previsiblemente, de su aceptación *general*, puedan ser aceptados libremente por cada afectado (Habermas, 2008, pág. 125).

Con respecto a la relación entre los fundamentos, Habermas explica que, en términos de la corriente cognitiva, el postulado de la universalidad como regla de argumentación posibilita consensuar máximas susceptibles de ser generalizadas, al tiempo que permite evidenciar que las cuestiones práctico-morales pueden decidirse por medio de razones. “La ética discursiva refuta el escepticismo ético al explicar cómo pueden fundamentarse los juicios morales. Toda teoría del desarrollo del juicio moral debe presuponer que se da la posibilidad de distinguir entre juicios morales verdaderos y falsos” (Habermas, 2008, pág. 126).

Refiriéndonos al universalismo, el principio moral (U) niega el relativismo ético, pues todo aquel que participe en una discusión “puede llegar en lo fundamental a los mismos juicios sobre la aceptabilidad de las normas de acción” (Habermas, 2008, pág. 126).

Haciendo alusión al formalismo:

U funciona en el sentido de una regla que elimina todas las orientaciones axiológicas concretas, imbricadas en la totalidad de una forma vital o de una forma individual, por considerarlas contenidos no susceptibles de universalización, al tiempo que, únicamente mantiene de los aspectos evaluativos de la <<vida buena>> las cuestiones estrictamente normativas de la justicia en cuanto cuestiones que pueden decidirse argumentadamente (Habermas, 2008, pág. 126).

Por otra parte, resulta necesario recordar el postulado ético-discursivo (D): “Toda norma válida encontraría la aprobación de todos los afectados siempre que estos puedan tomar parte en el discurso práctico” (Habermas, 2008, pág. 127).

Desde la perspectiva de Habermas, este principio (D) que se pone en juego durante una situación ideal de habla, guarda una relación con el concepto Kohlberiano “*ideal rol taking*,” que implica situarse en la perspectiva social de los otros sin dejar de lado la propia, es un proceso que lleva al sujeto al afianzamiento de la comprensión básica en la relación yo-otro, a posicionarse como “observador ideal”.

Cabe señalar que, para Habermas, en un proceso discursivo tienen lugar las operaciones cognitivas que la teoría de Kohlberg exige para elaborar juicios morales en la etapa posconvencional: a) la reversibilidad de los puntos de vista que defienden los participantes al argumentar, b) la universalidad en el sentido de inclusión de todas las partes afectadas y, c) la reciprocidad que implica un reconocimiento equitativo de las pretensiones de cada uno de los agentes que participan en el discurso.

La acción comunicativa pone en juego dos dimensiones pues el actor es, por un lado, responsable de sus acciones y, por otro, producto de las tradiciones en las que está inmerso, así como de la interacción con grupos y procesos de socialización a los que está expuesto durante su desarrollo, estas dos dimensiones son el trasfondo del mundo de la vida.

En otro orden de ideas, Habermas nos habla de una comprensión descentrada del mundo, para poder precisar esta concepción, nos apoyamos de la explicación que realiza Yurén (2008), quien sintetiza la visión Habermasiana.

La autora refiere que el proceso de descentración que lleva al juicio moral hace una distinción entre eticidad y moralidad. A partir de la eticidad se conforma la identidad individual y colectiva y es el conjunto de ideas de la vida buena, la moralidad integra las representaciones relacionadas con el deber ser a partir del cual se conforma el punto de vista moral. Las situaciones que emergen de la eticidad están relacionadas con los valores, guardan relación con un mundo de la vida problemático que se concreta en una forma de vida particular. Las cuestiones morales, por el contrario, surgen ante una situación de conflicto, cuando el acuerdo con respecto a la rectitud de la norma se pone en tela de juicio, requieren la implicación de procesos relacionados con el juicio moral que “surge de la problematización y que implica un aumento de la racionalidad” (Yurén, 2008, pág. 26).

Dicho lo anterior, para Habermas, la eticidad garantiza la cohesión social y el mantenimiento de la tradición (heteronomía), y la moralidad, por otra parte, es el origen de desacuerdos que pueden romper la cohesión social, implica hacer uso de elementos reflexivos y críticos, aunque esto conlleve distanciarse de lo estipulado en términos normativos (autonomía).

Habermas puntualiza que es necesario distinguir las perspectivas del mundo de las perspectivas de los hablantes, es sus términos:

[...] los participantes en la comunicación tienen que tener la competencia necesaria para adoptar una actitud objetivadora cuando sea necesario de frente a situaciones existentes de hecho, una normativa frente a las relaciones interpersonales legítimamente reguladas y una expresiva frente a las propias vivencias (y, además tienen que variar estas posiciones ante los tres mundos). (Habermas, 2008, pág. 143).

Dicho de otra manera, los participantes en un acto comunicativo, que pretendan llegar a un consenso sobre algo en los tres mundos (objetivo, subjetivo, social)

tienen que poder adoptar la posición o punto de vista de la primera, segunda y tercera personas.

La comprensión descentrada del mundo se encuentra en estrecha relación con una estructura de perspectivas que integra: a) las perspectivas vinculadas con las posiciones en el mundo y fundamentadas en el sistema de referencia de los mundos subjetivo, objetivo y social y b) las perspectivas enlazadas a las funciones comunicativas y sujetas a la situación en la cual el acto de habla tiene lugar.

Con base en esta estructura de perspectivas Habermas realiza la fundamentación lógico-evolutiva de las etapas morales de Kohlberg que resume en la tabla 3.1 “Etapas de interacción, perspectivas sociales y etapas morales”.

Etapas de interacción, perspectivas sociales y etapas morales							
					Perspectivas sociales		Etapas del juicio moral
Tipos de acción	Estructura de perspectivas	Estructura de expectativa de comportamiento	Concepto de autoridad	Concepto de motivación	Perspectiva	Idea de la justicia	Etapas del juicio moral
Preconvencional: Interacción autoritaria  Cooperación orientada por intereses	Vinculación recíproca de perspectivas de acción	Modelo de comportamiento particular	Autoridad de personas de referencia; albedrío sancionado exteriormente	Lealtad respecto a las personas, orientación hacia/recompensa castigo	Perspectiva egocéntrica	Complementariedad de mando y obediencia	1
						Simetría de las compensaciones	2
Convencional: Acción funcional  Interacción orientada por normas	Coordinación de perspectivas observador y participante	Modelo de comportamiento generalizado socialmente: rol social	Autoridad interiorizada de albedrío supraindividual = lealtad	Deber vs. inclinación	Perspectiva de grupos primarios	Conformidad con los roles	3
		Roles socialmente generalizados: sistemas de normas	Autoridad interiorizada de voluntad colectiva impersonal = legitimidad			Perspectiva de una colectividad ( <i>System's point of view</i> )	Conformidad con el sistema existente de normas
Posconvencional:  Discurso	Integración de perspectivas de hablante y de mundo	Regla de comprobación de normas: principio	Validez ideal vs.	Autonomía vs. Heteronomía	Perspectiva de principios ( <i>prior to society</i> )	Orientación por principios de la justicia	5
		Regla de comprobación de principios: procedimiento de fundamentación de normas	Validez social			Perspectiva procedimental ( <i>ideal role-taking</i> )	Orientación por procedimientos de fundamentación de normas

Tabla 3.1. Fuente Habermas (2008, págs. 170-171).

Como se es posible ver en la tabla 3.1 a partir de las etapas y perspectivas socio-morales planteadas por Kohlberg, Habermas señala un orden transitivo de intereses en conflicto para llegar a una solución consensuada de conflictos. Los puntos de vista proceden de una combinación entre la estructura de perspectiva para un caso dado y su correspondiente idea de justicia. Además, la idea de la justicia deriva del andamiaje socio-cognitivo respectivo a la etapa de interacción que le es propia.

Se pasa de los estadios que corresponden a los niveles 1 y 2 con perspectiva egocéntrica, hasta llegar a los niveles 5 y 6 (posconvencionales), donde los individuos mediante un ejercicio discursivo construyen consensos y fundamentan los principios y normas que orientarán sus acciones.

Es conveniente puntualizar que el estadio más elevado es donde se da el diálogo real, alcanzar el nivel posconvencional y la madurez moral para ser autónomo es resultado de un proceso racional deseable en la medida que se construya de modo intersubjetivo.

### **Posicionamiento a partir de los referentes teóricos expuestos**

Para este trabajo coincidimos con Kant y Piaget en que la realidad, es decir, el objeto no puede ser conocido tal cual es, pero asumimos que no existe un *a priori* a partir del cual comprendemos y aprehendemos dicha realidad, retomaremos la postura constructivista de Piaget, Kohlberg y Habermas, sosteniendo que la realidad fenoménica y la moral son una construcción social.

Dado que lo que nos interesa esclarecer en este estudio es desde donde se erigen los referentes morales y el papel de la escuela en este proceso constructivo, un referente clave es la postura dialéctica sujeto-objeto planteada por Piaget: lo que conocemos no es una copia de la realidad, pues los sujetos procesan la información, la asimilan, acomodan y cimentan estructuras, por lo que el objeto también juega un papel en el proceso.

Para este trabajo, se considera que el “objeto” a partir del cual se construyen las estructuras morales (visto en un sentido constructivista) está constituido por: los

otros y las formas de interacción que establecemos con ellos, pues influye en la construcción moral al ser un objeto dinámico que además de transformarse a sí mismo transforma los esquemas del sujeto. Es necesario precisar que la influencia sujeto-objeto es recíproca y resulta en la deconstrucción, reconstrucción y construcción de las estructuras cognitivas y morales, es decir, transmuta las estructuras cognitivas, pero también la realidad fenoménica.

En concordancia con Habermas, se considera que sólo puede haber entendimiento en el consenso construido a partir de una situación ideal de habla que opera como un horizonte regulativo y, por ende, en la construcción de un sistema moral donde las normas son compartidas intersubjetivamente y se ponen en juego en todo momento pretensiones de validez.

Siguiendo los planteamientos Habermasianos consideramos que el estadio 6, más allá de su valor empírico registrado, es central como pauta ético-normativa, una persona construye niveles altos de conciencia moral, es decir, se vuelve autónomo, en su interacción con el otro, en la legitimación de la que es objeto y sujeto recíprocamente y a partir de los demás. La autonomía entonces, está anclada a un proceso de aprendizajes *en y para* la convivencia.

## Capítulo 4. México y Costa Rica

### Contexto General

En un mundo globalizado, donde la integración económica, financiera y cultural avanza a pasos acelerados se vuelve imprescindible la necesidad de mirar otras naciones y llevar a cabo comparaciones que revelen diferencias y semejanzas en distintas dimensiones. Como un primer acercamiento a los países objeto de análisis, se llevó a cabo una síntesis de los datos generales de ambas naciones, tomando en consideración las diferencias y similitudes en sus dimensiones geográfica, política, económica, y social. Esto, a partir del análisis de algunos indicadores relacionados con los derechos humanos, para posteriormente hacer una comparación en lo que corresponde a sus sistemas educativos y cifras en materia educación. La información se extrajo de fuentes documentales, nacionales e internacionales, cabe señalar que el análisis de los aspectos objeto de interés en este capítulo se lleva a cabo con información de la situación actual.

Para realizar el análisis comparado se tomó como referente la metodología propuesta en la Pedagogía Comparada de Bereday (1968), cuyo propósito es “examinar la significación de las semejanzas y diferencias que existen entre los diversos sistemas educativos” (pág.31). Este método integra cuatro fases: 1) descriptiva, 2) interpretativa, 3) de yuxtaposición y 4) comparativa.

1.- La fase descriptiva permite ubicarnos en la realidad que se va comparar, recopilando y sistematizando información de acuerdo con los criterios que se requieren para alcanzar el objetivo, de forma que el resultado es el panorama expositivo de esa realidad (Bereday 1968; Velloso y Pedró, 1991).



2.- La fase interpretativa es un escrutinio de la fase anterior, en la cual se ha de analizar detallada y rigurosamente la información recogida en la etapa previa con el fin de darle sentido (Bereday 1968; Raventós, 1983).

3.- En la fase de yuxtaposición, se presenta la información que ya ha sido descrita y analizada de forma tal que se pone en relación aquello que queremos comparar. Permitirá conocer sus semejanzas y diferencias de forma objetiva, mostrando cómo se comporta un parámetro determinado en los distintos sistemas educativos (Bereday, 1968; Velloso y Pedró, 1991).

4.- En la última fase, la de comparación se hace una síntesis valorativa y crítica de lo presentado en la yuxtaposición, analizando a detalle convergencias, divergencias y tendencias. A partir de lo cual se establecen supuestos, hipótesis y/o ejes analíticos para que las conclusiones del estudio, permitan la generación de nuevo conocimiento surgido de la comparación (Bereday, 1968; Velloso y Pedró, 1991).

La indagación realizada nos permitió estudiar y reflexionar sobre las condiciones sociales, políticas, económicas y en materia de educación de ambos países para indagar sobre sus características particulares y contrastarlas, a fin de tener un panorama general desde el cual comenzar a comprender de manera contextualizada la temática que nos ocupará a lo largo de este trabajo de investigación.

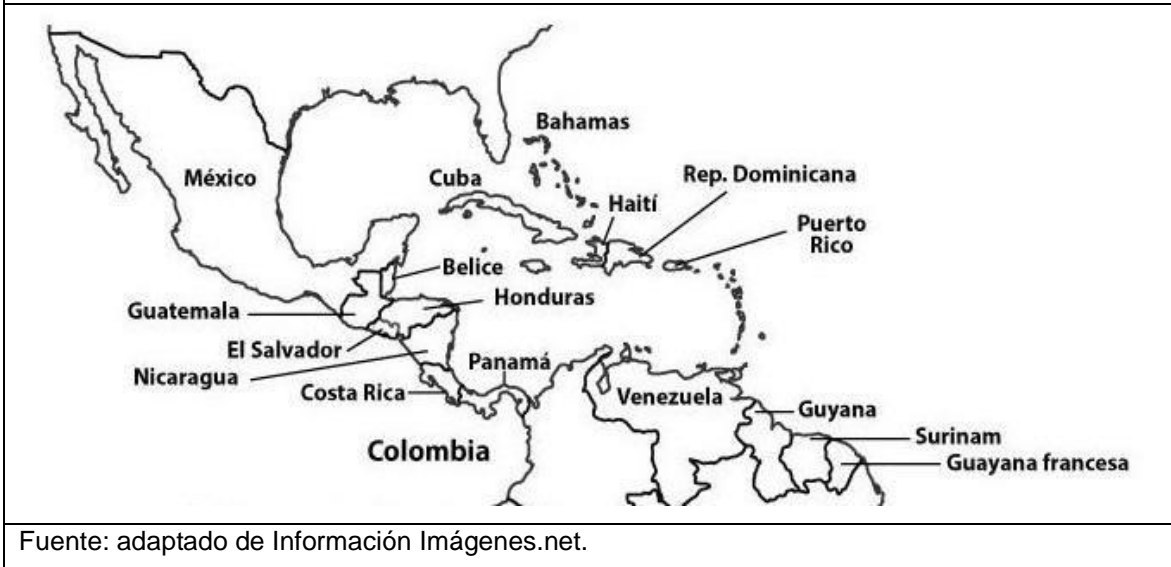
### **Dimensión Geo-Política**

Costa Rica, denominada oficialmente “República de Costa Rica”, ubicada en Centro América, ocupa en territorio el lugar 21 de 35 países en América, colinda al norte con Nicaragua, al este con el mar Caribe, con Panamá al sureste y el océano Pacífico al oeste (Figura 4.1).

México, país ubicado en América del Norte, su nombre oficial es “Estados Unidos Mexicanos”, se posiciona como el quinto país más extenso de América Latina, limita al norte con los Estados Unidos de América, al sur con Guatemala y Belice;

las costas delimitan al oeste con el océano Pacífico y al este con el golfo de México y el mar Caribe (Figura 2.1).

Figura 4.1. Ubicación de los países objeto de estudio



Costa Rica es una República Democrática, libre e independiente, su capital es San José, mientras que México es una república representativa, democrática y federal, su capital, la Ciudad de México. Cabe señalar que en una república el cargo de jefe del Estado está en manos de un presidente temporal, que se elige por votación, democrático hace alusión al poder del pueblo. Los países que se basan en esta forma de gobierno deberán garantizar que el poder no sea de tipo dictatorial o despótico. Uno de los mecanismos para lograrlo es la división de poderes, en una federación las funciones del gobierno están repartidas entre un grupo de Estados asociados, en primer lugar, que luego delegan competencias a un Estado federal central (Embajada de Costa Rica, s.f.; Senado de la República-México, s.f.). En ambos países el idioma oficial es el español. Para el caso de México, el país se encuentran dividido en 32 estados o entidades federativas y Costa Rica se integra por 7 Provincias (Tabla, 2.1).

En cuanto al tamaño de cada uno de los países, México tiene una extensión de 1 964 375 km<sup>2</sup>, y Costa Rica, 51,100 km<sup>2</sup>, lo que equivale al 2.6% del territorio mexicano, La población mexicana, de acuerdo con la encuesta intercensal llevada a cabo por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en 2015, es de

119 millones 530 mil 753 habitantes. Por su parte, el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC, 2016), de Costa Rica, reporta una población total de 4 millones 757 mil 606 habitantes, que equivale al 3.98% del total en México (Tabla 4.1).

Tabla 4.1. Datos oficiales de los países de estudio		
Propiedad	México	Costa Rica
Nombre Oficial	Estados Unidos Mexicanos	República de Costa Rica
Capital	Ciudad de México (CdMx)	San José
División política	32 entidades federativas	Siete provincias, 81 cantones divididos en 463 distritos.
Forma de gobierno	República Representativa, Democrática, Federal	Democrática, libre e independiente
Idioma Oficial	Español	Español
Superficie territorial	1 964 375 km <sup>2</sup>	51,100 km <sup>2</sup>
Población	127.09 millones de habitantes	4 millones 757 mil 606 habitantes

Fuente: Elaboración propia a partir de INEGI 2020 e INEC, 2016

### **Indicadores relacionados con derechos humanos, condiciones económicas y de bienestar social.**

El cumplimiento de los derechos, en lo que a necesidades básicas se refiere, es un elemento primordial que debe ser atendido por cualquier política social, en los países de América Latina. Dicho elemento toma dimensión dramática ya que se relaciona con el problema social más difícil de solucionar: el de la desigualdad social, entendida como las desventajas en términos de ingresos, salud, educación y de todos aquellos factores encaminados a mejorar la calidad de vida de las personas. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) plantea que “La desigualdad es una característica histórica y estructural de las sociedades latinoamericanas que se ha mantenido y reproducido incluso en períodos de crecimiento y prosperidad económica” (CEPAL, 2018, pág. 17)

La falta de condiciones de bienestar equitativas, obstaculizan el desarrollo, la erradicación de la pobreza, la ampliación de la ciudadanía, el ejercicio de los

derechos y la gobernabilidad democrática (CEPAL, 2018). Por otra parte, la violencia y la desigualdad social presentan una importante asociación. Diversas investigaciones apoyan la afirmación de que la violencia es más común en sociedades en las que hay mayor inequidad (Crespo, 2017).

Una medida relacionada con los derechos humanos y condiciones de bienestar social es el Índice de Desarrollo Humano (IDH), que en 2017 fue de 0.774 para México y 0.794 para Costa Rica, pero ¿qué es el IDH?

De acuerdo con *Economy Weblog* (2009), El Índice Desarrollo Humano (IDH) es un indicador creado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), con el fin de establecer el nivel de desarrollo que tienen los países en el mundo, está compuesto, a su vez, por otros tres índices:

- 1) Esperanza de vida al nacer: Promedio de edad de las personas fallecidas en un año.
- 2) Educación: Nivel de alfabetización adulta y nivel de estudios alcanzado.
- 3) Producto Interno Bruto (PIB) per Cápita (paridad de poder adquisitivo): Producto interno bruto per cápita y acceso a los recursos económicos necesarios para que las personas puedan tener un nivel de vida decoroso.

El IDH toma valores que van de un rango de 0 a 1, donde 0 implicaría un desarrollo inexistente 1 un nivel óptimo, el PNUD establece tres puntos de corte, a partir de los cuales se tienen tres categorías:

- Países con Alto desarrollo Humano -> IDH mayor de 0.80
- Países con Medio desarrollo Humano -> IDH entre 0.50 y 0.80
- Países con Bajo desarrollo Humano -> IDH menor de 0.50

La tabla 2.2, muestra algunos de los valores obtenidos en los indicadores que influyen en el IDH. Es importante destacar que los niveles de escolaridad (analfabetismo y escolaridad) también impactan en este índice, por lo que se muestran en el apartado “Panorama general sobre educación” (tabla 2.6), para ser revisados con mayor detalle.

Tabla 4.2. Índice de Desarrollo Humano (IDH) por país		
Índices	México	Costa Rica
Esperanza de vida	77,31 años	80.03 años
Tasa de mortalidad	4.88%	5%
PIB per cápita	8.321€	10.455€
Índice de Desarrollo Humano	0.774	0.794
Fuente: Elaboración propia a partir de PNUD (2018).		

Conforme al puntaje obtenido, ambas Naciones se encuentran en la categoría “IDH alto”. Sin embargo, Costa Rica ocupa el lugar 63 a nivel mundial y México está en la posición 74. En comparación con los países de América Latina y el Caribe se encuentran en el lugar 4 y 7 respectivamente (PNUD, 2018). Podríamos decir entonces, que las condiciones en cuanto a calidad de vida son parecidas, aunque ligeramente mejores en Costa Rica.

En la tabla 4.3 se muestran cifras relacionadas con pobreza, salud, natalidad y fecundidad, todas ellas variables asociadas a condiciones sociales de bienestar. En lo que a pobreza y pobreza extrema se refiere, México presenta un porcentaje mayor al doble en relación con Costa Rica (tabla 2.3). Lo mismo sucede con el gasto público en salud, que para México es de 246€ per cápita y para Costa Rica de 564€. La tasa de natalidad y fecundidad es menor en para Costa Rica, lo que guarda relación con lo mencionado en algunas investigaciones: mientras más pobreza, menos acceso a educación y salud reproductiva, por lo tanto, mayores tasas de natalidad y fecundidad.

Tabla 4.3. Condiciones Sociales de Bienestar		
Índices	México	Costa Rica
Porcentaje de pobreza	41.5%	16.2%
Pobreza extrema	10.6 %	4.0%
Gasto público en salud per cápita	246€	564€

<b>Tasa de Natalidad</b>	17.60%	13.97%
<b>Índice de Fecundidad</b>	2.13	1.75

Fuente: Elaboración propia a partir de Cepal, (2019); Expansión/Datosmacro.com, (2019).

La Asamblea General de la ONU y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son relevantes para analizar las perspectivas de reducción de la pobreza en los países en cuestión. La primera meta del Objetivo 1 es erradicar la pobreza extrema para todas las personas y en todo el mundo para el 2030, y la segunda, reducir al mismo año al menos a la mitad la proporción de personas que viven en la pobreza en todas sus dimensiones. Al respecto, la CEPAL (2018), en una estimación, establece que esta meta será alcanzada por México en el 2035 y por Costa Rica en 2029. Cabe señalar que la estimación presentada por la CEPAL se realizó antes de la pandemia del COVID-19, posteriormente a ella el Banco Mundial reporta:

América Latina se ha convertido en la región más golpeada por la pandemia de COVID-19. La crisis económica generada por el brote llega después de varios años de un débil desempeño, con un bajo crecimiento promedio y progreso limitado en los indicadores sociales, y tras un periodo de agitación social que sacudió a algunos países a finales de 2019 (Banco Mundial, 2020; párr. 1).

Debido a esta situación, las tasas de desempleo han incrementado en algunos países de la región de forma drástica y todo parece indicar que el impacto de esta crisis puede, además, extenderse en el tiempo, la actividad económica regional se ha visto fuertemente afectada y sufrirá una contracción del 7,9 %. Lo que se traducirá en “una recesión mucho más profunda que las causadas por la crisis financiera mundial de 2008-09 y la crisis de la deuda latinoamericana de la década de 1980” (Banco Mundial, 2020, párr. 4).

La pobreza genera situaciones de exclusión de grandes sectores de población, impide el ejercicio de los derechos asociados a la dignidad humana. La escasez de recursos económicos y materiales se constituye en la insatisfacción de necesidades básicas, la privación del acceso a oportunidades y la dificultad para el

desarrollo de capacidades científicas y tecnológicas, lo que, a su vez, impide el desarrollo individual y social.

## Indicadores relacionados con violencia

El Índice de Paz Global, que elabora el *Institute for Economics & Peace*, y que se muestra en la tabla 4.4, califica cuán pacíficos son los países, teniendo en cuenta tres dimensiones: seguridad, conflictos en curso y militarización. Cada dimensión está compuesta de diferentes variables, que se condensan en un índice final por nación evaluada. El rango de valores que puede tomar va de 0 a 5, un mayor puntaje indica menor nivel de paz global. México ocupa el lugar 139 (2.5 puntos) de 163 países evaluados y Costa Rica el lugar 32 (1.6 puntos), lo que indica que Costa Rica es un país más pacífico que México. De los países de América Latina que participaron en el estudio (12 en total), Costa Rica ocupa el primer lugar como sitio pacífico y México el décimo segundo. Así, el puntaje obtenido por México lo ubica en uno de los países peligrosos.

El Índice Global de Impunidad 2020, calculado por la Universidad de las Américas (UDLA), toma valores de 0 a 100 y considera dimensiones de impunidad: derechos humanos, socioambiental, política, socioeconómica, internacional. En este estudio participaron 69 países, México obtuvo un nivel de impunidad alta, con 49.7 puntos, ubicándose en el lugar 60. Costa Rica, por su parte, es el país de América Latina con menor grado de impunidad (39.5 puntos). Sin embargo, se mantiene en el grupo de impunidad media (lugar 42).

Índices	México	Costa Rica
Paz Global	1.6 (lugar 139 de 163)	2.5 (lugar 32 de 163)
Impunidad	49.7 (alta)	39.5 (media)

Fuente Elaboración propia a partir de Expansión/Datosmacro.com (2020), UDLA (2020).

Con relación a las condiciones de paz y la pandemia, el *Institute for Economics & Peace* (2020) elaboró un informe que se centra en la repercusión de la pandemia de COVID-19 sobre la paz positiva, definida como “la capacidad de un país de mantenerse en una situación pacífica”. El impacto de las dificultades económicas, derivadas de la pandemia, tendrá un grave efecto en el funcionamiento de las sociedades. Esto puede traer como consecuencia el deterioro de la paz positiva y un mayor riesgo de brotes de violencia y conflictos. Los países con una paz positiva sólida tienen más capacidad de adaptarse y recuperarse de una crisis, como la provocada por la pandemia por COVID-19 y la consecuente recesión posterior. Particularmente, los Estados que ocupan una buena posición en las dimensiones de “Buen funcionamiento del gobierno” y “Buen entorno empresarial” tendrán mejores probabilidades de recuperarse con relativa rapidez de la crisis.

De acuerdo con la UDLA (2020), los Estados se enfrentan, posteriormente a la crisis económica producto de la pandemia, a más retos para abatir sus índices de impunidad, ya que existen efectos negativos de la pandemia sobre las instituciones de seguridad, justicia, penitenciario y de protección a los derechos humanos. Dentro de las principales afectaciones que provocará la pandemia, están la ampliación de las brechas de desigualdad, presión sobre las instituciones de seguridad y justicia, aumento de delitos y fraudes cibernéticos y aumento de corrupción política en compras gubernamentales.

El neoliberalismo como ideología económica y política imperante, y el fenómeno de la globalización como una forma de organización, convierten al mercado en la referencia reguladora fundamental de la sociedad, por tanto, colocado por encima de los Estados y, en consecuencia, del bienestar de los ciudadanos. Bajo este esquema, las brechas de desigualdad se acentúan y el individualismo es el modelo de comportamiento que esta ideología propone como ética fundamental, convirtiendo al individuo y su capacidad de obtener beneficios materiales, en el medio a partir del cual la sociedad genera progreso y desarrollo (Rodríguez, 2004).

El individualismo fomenta la competencia, es la forma con que cuenta el individuo para lograr los objetivos impuestos desde la ideología neoliberal. En esa



competencia, los hombres se enfrentan entre sí, eso es bueno en función del logro del beneficio individual y la ganancia, pero nos vuelve heterónomos. En esta lógica, valores como la solidaridad, la cooperación y la compasión, que constituyen un nivel éticamente elevado y que implica descentración fundamental que exige la autonomía, son reemplazados por un individualismo codicioso, en donde la pobreza, la enfermedad y las posesiones escasas se vislumbran como producto del fracaso individual y la solución es el incremento de la productividad, la competencia y el consumo excesivo e innecesario.

### Estructura de los sistemas educativos de México y Costa Rica

Los sistemas educativos tanto de México como de Costa Rica poseen el beneficio de la gratuidad, esto si los servicios educativos son impartidos por el Estado. Para México, dicho sistema está dividido en Educación Básica, integrada por los niveles Preescolar, Primaria y Secundaria; Educación Media Superior (operando en diversas modalidades pero con equivalencia común) y Educación Superior. Para Costa Rica, el Sistema se segmenta en: Educación Preescolar, Educación General Básica, Educación Diversificada y Educación Superior (ver tabla 4.5).

Tabla 4.5. Organización del Sistema Educativo por país

México				Costa Rica			
Educación	Edad promedio	Duración	Nivel	Educación	Edad promedio	Duración	Ciclo
-----	-----	-----	-----	Educación inicial o preescolar	0 a 5 años	6 años (aprox.)	Materno infantil que, a su vez, se divide en: -Bebés I y II -Maternal I y II -Interactivo I -Interactivo II
Básica	3 a 6 años	3 años	Preescolar		5.0 a 6.5 años	1 año	De transición
	6 a 12 años	6 años	Primaria	General básica	6.5 a 9.5 años	3 años	Ciclo I - Primaria
	12 a 15 años	3 años	Secundaria		9.5 a 12.5 años	3 años	Ciclo II - Primaria
					12.5 a 15.5 años	3 años	Ciclo III – Educación secundaria

Media Superior	15 a 18 años	3 años	Medio superior	Diversificada Ramaz: técnica, académica, artística	15.5 a 18.5 años	2 a 3 años	Cuarto ciclo-Educación secundaria
----------------	--------------	--------	----------------	---	------------------	------------	-----------------------------------

Fuente: Elaboración propia a partir de SITEAL-UNESCO-SEP (2018) y (OEI, 2006<sup>a</sup>).

De acuerdo con un documento del sistema de información de tendencias educativas en América Latina (SITEAL-UNESCO-SEP, 2018), en México la educación desde el nivel preescolar hasta el medio superior es obligatoria. El preescolar incorpora niños de 3 a 5 años de edad, se divide en tres grados, en el primero y segundo atienden a niños de 3 y 4 años; el tercer grado a los de 5 años.

La educación primaria se imparte a niños de entre 6 y hasta 14 años de edad; se compone de seis grados, cada uno dura un año. La primaria se ofrece en tres servicios: general, indígena y cursos comunitarios y es requisito indispensable para cursar el nivel secundaria.

La educación secundaria es obligatoria desde 1993 y se imparte en los servicios: general, para trabajadores, telesecundaria, técnica y para adultos. Se cursa en tres años, y generalmente está dirigida a la población de 12 a 16 años de edad. Es un nivel propedéutico, es decir, necesario para iniciar estudios medios profesionales o medios superiores.

El último eslabón de la educación obligatoria en México es la educación media superior, que se imparte después de la secundaria, la cual, se integra de tres subsistemas: el bachillerato general, que además incluye las modalidades de preparatoria abierta y educación a distancia, el bachillerato tecnológico, modalidad de carácter bivalente que ofrece la carrera de técnico profesional, al tiempo que prepara a las personas para continuar estudios superiores y la educación profesional técnica, que forma profesionales calificados en diversas especialidades. Cada una de ellas se conforma de manera diferente en cuanto a sus objetivos, la organización escolar, el currículum y la preparación general de los estudiantes” (SITEAL-UNESCO-SEP, 2018, pág. 12)

En lo tocante a Costa Rica, según la descripción hecha por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2018), el Preescolar está constituido por la población de niños y niñas de 5 años y hasta 6 años y 6 meses. La Educación General Básica es obligatoria y gratuita, para ingresar la edad es de 6 años y 6 meses cumplidos y se ofrece en diferentes tipos de instituciones. Este nivel incluye a las escuelas primarias, las cuales componen el primero y segundo ciclo. Al término del ciclo II los estudiantes reciben el “Diploma de Conclusión de Enseñanza Primaria”. El III Ciclo se imparte en los colegios o liceos, en donde los estudiantes son atendidos por docentes de diferentes especialidades.

La Educación Diversificada la constituye el Ciclo IV, este junto con el ciclo III integran lo que se denomina funcionalmente “Educación Secundaria”. Al finalizar el Ciclo III el estudiante puede elegir continuar sus estudios en la educación Diversificada, cuya duración es de 2 a 3 años.

La Educación Diversificada se divide en tres ramas: La Académica, con dos años de duración; La Artística, con dos años de duración; La Técnica, con tres años de duración. La Rama Técnica, a su vez, se diversifica en modalidades: Industrial, Agropecuaria, Comercial y Servicios.

En esta estructura todos los caminos quedan abiertos al estudiante, a partir de cualquier ciclo, teniendo en cuenta que todas las diversificaciones contarán con un importante núcleo de estudios básicos comunes. Se tratará, inclusive, de que el primer año del Cuarto Ciclo tenga la suficiente proporción de asignaturas comunes como para facilitar la reorientación horizontal en el segundo año, con un mínimo de “equivalencias” especiales (OEI, 2018, pág. 2).

Para este estudio se trabajará con el nivel secundaria para México y Ciclo III para Costa Rica (secundaria baja).

## **Panorama general sobre educación**

Al inicio del ciclo escolar 2017-2018, el Sistema Educativo Mexicano “matriculó a 36.5 millones de niños y jóvenes en más de 255,000 escuelas o planteles, atendidos por casi dos millones de docentes. Esto lo convierte en uno de los sistemas educativos más grandes del mundo y el tercero más grande en América”

(INEE, 2019, pág. 13). Para este mismo ciclo escolar, la educación primaria presentó una cobertura neta del 98.5%; seguida de la educación secundaria (84.3%), después está la educación preescolar que registró un 71.7%, finalmente la educación media superior sólo consiguió matricular a 63.8% de los jóvenes entre 15 y 17 años (INEE, 2019).

En Costa Rica, de acuerdo con el “Séptimo Informe Estado de la Educación” la tasa neta de cobertura en preescolar para el año 2018 fue de 80.1% para el nivel interactivo II (de 3 a 4 años) y de 88.1% para el de transición (de 5 a 6 años). En primaria fue de 93.1%, la educación secundaria presentó una matrícula de 75% para el tercer ciclo y 48% para la diversificada, que es equivalente al nivel medio superior en México (Programa Estado de la Nación, 2019).

La educación es un derecho básico, por lo que debe garantizarse el acceso en todos los niveles, al menos en los obligatorios, ya que la desigualdad educativa se evidencia, entre otros aspectos, en diferencias en la cobertura educativa. Como vemos, en ambos sistemas educativos falta mucho para lograr cobertura total, especialmente en los niveles preescolar y medio superior (diversificada en Costa Rica). Las estadísticas muestran que, con excepción del nivel preescolar, la cobertura del sistema educativo mexicano es mayor que la del costarricense. Sin embargo, es importante reconocer que enfocar los esfuerzos sólo en la ampliación de cobertura no es suficiente, debemos tener en cuenta que el servicio educativo debe ser de calidad. Ambos aspectos deben cumplirse para conseguir con ello, a futuro, una mejora en las condiciones sociales.

En la tabla 4.6 se presentan algunos indicadores generales sobre educación, entre paréntesis se escribió el año del que se obtuvieron. Es necesario aclarar que, aun cuando las cifras en los diferentes documentos revisados varían (no por mucho) – porque las estadísticas nunca son del todo exactas–, es posible determinar parámetros que permitan tener una visión general del estado de la educación en los países comparados. Como se puede observar, Costa Rica es un país libre de analfabetismo, de acuerdo con la UNESCO, un país con esta condición es aquel cuya cuota no supera el 5% de la población, entre tanto, para México este porcentaje es de 5.5%. En cuanto al nivel de escolaridad es muy similar, 9.1 para

México y 9.0 para Costa Rica. El índice de abandono es de 4.39% y 7.2% respectivamente, para México y Costa Rica. Lo que representa mayor capacidad de retención del sistema educativo mexicano en comparación con el costarricense (INEGI, 2015; INEC, 2016; Banco Mundial, 2019; Compromiso Social, 2019; Expansión/Datosmacro.com, 2019).

Con relación al gasto público en educación, como porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB), del gasto público total y del gasto público per cápita, números que también son presentados en la tabla 4.6, se puede apreciar en los tres casos que la cantidad es mayor en Costa Rica que en México (INEGI, 2015; INEC, 2016; Banco Mundial, 2019; Compromiso Social, 2019; Expansión/Datosmacro.com, 2019).

Tabla 4.6. Indicadores sobre rendimiento e inversión en los Sistemas educativos		
Dimensión	México	Costa Rica
<b>Analfabetismo</b>	5.5% (2015)	3.2% (2016)
<b>Escolaridad de la población</b>	9.1 años (2015)	9.0 años (2016)
<b>Abandono</b>	4.39% (2015)	7.2% (2016)
<b>Gasto público en educación (% del PIB)</b>	5.4 % (2015)	7.4% (2017)
<b>Gasto en educación (% del gasto público)</b>	19.02% (2015)	30.15% (2017)
<b>Gasto en educación per cápita</b>	456 euros (2015)	777 euros (2017)

Fuente: Elaboración propia a partir de INEGI 2015; INEC, 2016; Banco Mundial 2019; Compromiso Social, 2019; Expansión/Datosmacro.com, 2019

Es importante también, reflexionar acerca de las implicaciones que tiene una mayor inversión en educación. Esta puede mejorar ampliamente aspectos determinados de la equidad de los sistemas, ampliando la igualdad de oportunidades y reduciendo las brechas en la distribución de la riqueza, considerándose un factor de desarrollo importante. Sin embargo, como se lee en los datos, Costa Rica presenta una mayor inversión en educación, algunos de sus

indicadores están por debajo de los presentados en México. Por ejemplo, la cobertura y el abandono, no así en el nivel de escolaridad, que es muy similar en las dos naciones. En cuanto al analfabetismo, que ha sido erradicado en Costa Rica, sugiere que los problemas presentes en cada país tienen más de una arista, por lo que la inversión por sí misma no resuelve la complejidad del funcionamiento del sector educativo. Valdría la pena, además, como sugiere la UNESCO (s.f.), diseñar e implementar políticas, planes sólidos, seguimiento y evaluación de programas para lograr reducir las brechas.

De acuerdo con el Banco Mundial (2020), debido a la pandemia, la escolarización es una de las actividades que merece más atención. El panorama que vislumbra este organismo no es nada alentador, como se puede leer en el siguiente párrafo:

El aprendizaje a distancia, incluso si es factible, es poco probable que proporcione el mismo conocimiento que la enseñanza presencial. Para muchos niños de los segmentos más pobres de la sociedad, puede que simplemente no sea una opción. Si las medidas de contención continúan afectando al sector educativo durante demasiado tiempo, es posible que muchos niños nunca regresen a la escuela y entren en su vida laboral antes de lo previsto. E incluso aquellos que regresen habrán perdido meses o incluso años de educación, lo que socavará sus ingresos futuros y sus perspectivas de movilidad social (párr. 10).

Los tipos de respuestas políticas y económicas necesarias en lo que concierne a la educación requerirán de un análisis minucioso de la situación, para tomar decisiones acertadas y lograr un consenso sobre ellas con los diversos actores interesados.

### **Resultados educativos a partir del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)**

Cada tres años la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) hace un estudio, con una muestra representativa de alumnos de 15 años en 72 países, nombrado Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). En este estudio se evalúa hasta qué punto los estudiantes en esta etapa de su educación, han alcanzado los conocimientos y habilidades fundamentales

para integrarse y participar en la sociedad. La evaluación se centra en las áreas de ciencia, lectura y matemáticas (OCDE, 2015).

Las medias de rendimiento obtenidas en la evaluación PISA 2015 en ciencias, lectura y matemáticas son de 493, 493 y 490 respectivamente. México tuvo en ciencias 416 y Costa Rica 420 puntos, para el área de lectura los estudiantes mexicanos consiguieron un puntaje de 423 y mientras los costarricenses obtuvieron 427. Finalmente, en matemáticas la puntuación para México fue de 408 y para Costa Rica de 400. Estos datos junto con el lugar que ocupan ambos países en relación con el resto de los evaluados se presentan en la tabla 4.7.

Tabla 4.7 Puntaje y lugar obtenido en las pruebas PISA por México y Costa Rica

	Ciencias		Lectura		Matemáticas	
	Puntaje	Lugar	Puntaje	Lugar	Puntaje	Lugar
<b>Media OCDE</b>	493	---	493	---	490	---
<b>México</b>	416	59	423	57	408	58
<b>Costa Rica</b>	420	57	427	54	400	61

Fuente elaboración propia a partir de OCDE (2015)

Es necesario tener en consideración que el análisis hecho a partir de las pruebas PISA es parcial, si bien, aporta algunos elementos de discusión sobre políticas encaminadas a la mejora de los resultados, no evalúa los sistemas educativos en su conjunto. Dado esto, es importante hacer un acercamiento cualitativo a través del análisis de otras dimensiones para poder comprender mejor las diferencias entre un sistema y otro, desde un enfoque interpretativo y con estadísticas similares podrían tomar un matiz diferente y llevar a una mejor comprensión de la realidad educativa de cada país.

### **Reflexiones respecto al comportamiento general de los sistemas educativos en comparación**

A partir de lo revisado en este capítulo, es posible identificar que las diferencias que separan a México de Costa Rica no son considerables, ya que tales diferencias pueden obedecer a múltiples factores que van desde los montos de recursos destinados a educación, las políticas para asegurar la calidad de las instituciones y las tendencias demográficas. Lo que no debemos perder de vista

es que es necesario tener una mirada crítica cuando se trata de indicadores, pues en palabras de Iván Illich (2019) se “califica a las naciones del mundo según un sistema internacional de castas”.

Las diferencias más marcadas las encontramos en los indicadores de pobreza y violencia, aspectos que guardan una relación con las formas de convivencia. Costa Rica en sus indicadores es un país más pacífico que México, sin embargo, en el imaginario colectivo, la percepción de los niveles de violencia en ambos países es polarizante: México se percibe como un país con mayores problemas de violencia.

Una probable hipótesis de indagación que podemos construir a partir de los hallazgos presentados es: las condiciones de inequidad y pobreza en México favorecen la adherencia de los jóvenes a grupos de delincuencia organizada.

Los grupos delincuenciales organizados en México, como los asociados al narcotráfico, han tomado una fuerza enorme en el país, generando una gran estela de violencia, pues la carencia de condiciones que permitan una vida digna son posibles factores que promueven la delincuencia y la violencia.

A partir de las similitudes en ambos países, se pueden establecer ejes de análisis, por ejemplo al considerar que en diversos estudios se ha encontrado que mayor nivel de educación está ligada a un menor grado de delincuencia. Por citar alguno de los estudios, Nateras y Zaragoza (2017) señalan que en México la deserción escolar es uno de los factores sociodemográficos determinantes de la delincuencia. No obstante, los datos en este capítulo muestran que Costa Rica tiene niveles deserción muy similares e incluso ligeramente más elevados que los de México, lo cual contradice la relación planteada. De manera similar, en Uruguay, los adolescentes detenidos suelen ser hombres con un bajo nivel educativo, que tuvieron problemas para su inclusión en las instituciones educativas y en el ámbito laboral (Trajtenberg y Eisner, 2015). Con base en estos planteamientos, podemos derivar una interrogante que nos conduciría a análisis más finos sobre la temática abordada, ya que el nivel de escolaridad en México y Costa Rica es muy similar, lo que también permite cuestionar esta afirmación.



A pesar de las contradicciones plasmadas en el párrafo anterior, consideramos a la educación como un mecanismo provisor de herramientas que le permitirán a una sociedad como la mexicana alcanzar niveles de desarrollo dignos y equitativos. La escuela, en efecto, debe ocuparse de cuestiones como el nivel de escolaridad alcanzado, la cobertura, la deserción. Pero existen otros aspectos igualmente importantes que requieren atención urgente, por ejemplo, las deficiencias, tales como el analfabetismo funcional generalizado, los problemas de convivencia que se dan al interior y que son reflejo de la violencia en la que estamos inmersos, el menoscabo de valores asociados al bienestar común, todos ellos rasgos evidentes de una sociedad que se encuentra sumergida en profundas inequidades y los problemas que de estas derivan.

La escuela debe apuntar al cambio de una cultura enmarcada en acuerdos que insisten en aunar instrucción con justicia y bienestar social. La escuela, además de un ambiente físico, presenta un ambiente social, psíquico y ético-moral constituido por elementos que no necesariamente son visibles, pero que son de la mayor trascendencia, como son valores, ideales, hábitos, normas, entre otras. Son aspectos que también forman y que guardan una estrecha relación con las condiciones de bienestar social y el respeto a los derechos humanos, considerar atender también a estos factores nos permitirá transitar hacia una sociedad más equitativa y justa.

## **Capítulo 5. Metodología**

### **Contexto para la construcción metodológica**

Desde el año 2019 el mundo se ha visto envuelto en una situación de salud derivada de la presencia del coronavirus SARS-Cov-2, es un virus que apareció inicialmente en China y posteriormente se extendió a todos los continentes del mundo, mutando además en distintas variantes y dando como resultado una pandemia. Este virus provoca la enfermedad conocida con el nombre de COVID-19 (Gobierno de México, 2020a), dado que es una enfermedad respiratoria y los virus que generan estas enfermedades pueden transmitirse al darse la mano y tocarse los ojos, la nariz y la boca, se optó por el "distanciamiento social", que implica tomar una distancia entre personas, idealmente de entre 1.5 y dos metros aproximadamente, no reunirse en grupos, alejarse de lugares concurridos y eventos masivos. Las medidas de distanciamiento están pensadas para limitar la propagación del nuevo coronavirus (Organización Mundial de la Salud, 2020).

En el ámbito escolar se transitó de una modalidad presencial a otra en línea, esto obligó a los agentes educativos a modificar sus prácticas y lo mismo sucedió con las formas de recabar información para las investigaciones. El reto en este trabajo que se complejizó, al ser un estudio comparado tuvo que ver con la diversificación de las formas de acceder a los sujetos de investigación y a la información. Para realizar la investigación se tuvo que hacer una adaptación a los instrumentos y echar mano de herramientas tecnológicas, como son correo electrónico, WhatsApp, MEET y Facebook para poder recabar información.

El acceso a los documentos necesarios para el análisis de políticas y currículum se obtuvo por dos vías: correos electrónicos con personas del Ministerio de Educación de Costa Rica y búsqueda de información en sitios web que integraban

la información requerida., por ejemplo, Páginas de la Secretaría de Educación Pública y del Gobierno de México, Página Oficial del Ministerio de Educación de Costa Rica, entre otros.

El contacto con docentes se hizo por dos vías: la primera, mediante algunos participantes conocidos, quienes ayudaron a contactar con más docentes, tanto en México como en Costa Rica, estos fueron vía WhatsApp. La otra vía, fue mediante la consulta de páginas de Facebook de docentes de educación secundaria, donde se solicitó apoyo para responder el instrumento. Para los docentes que lo requirieron, se llevó a cabo una sesión en MEET, para explicarles los objetivos del estudio, cómo se procedería para obtener la información, además de tranquilizarles sobre la confidencialidad de sus datos personales. Los maestros respondieron el cuestionario y apoyaron para que sus estudiantes lo respondieran.

### **El método comparado como base para el desarrollo de la investigación**

El contexto anterior se expuso porque se trata de una investigación de tipo comparada mixta, que de acuerdo con los planteamientos de Bereday (1968) y los de Bray, Adamson y Mason (2010), la pedagogía comparada examina la significación de las semejanzas y las diferencias que existen entre los diferentes sistemas educativos, catalogando métodos pedagógicos y experiencias, lo que genera saberes esenciales. “Sería una parodia de educación querer llevarla a cabo sin tener en cuenta sus variedades, no sólo en el curso del tiempo, sino considerándolas en una perspectiva geográfica” (Bereday, 1968, pág. 32).

De esta forma, la principal justificación para utilizar esta metodología es que el objetivo del presente estudio es comparar los procesos de formación y puesta en práctica de la autonomía moral en los sistemas educativos de México y Costa Rica. Con ello y siguiendo a los autores, se aspira no sólo a conocer lo que sucede en un país como Costa Rica, contrastante en relación con México en algunos sentidos y similar en otros, sino que el objetivo más importante es conocer mejor lo que sucede en el propio país, aspecto que señala de manera

puntual el autor de este método. Cabe señalar que para llevar a cabo este análisis se atenderá a las cuatro fases desarrolladas por George Bereday, las cuales son: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación, así como a los referentes de construcción de Sartori y Morlino (1999).

Los ejes principales de este trabajo son la formación del juicio moral, la autonomía y la convivencia. Precisamos que el tipo de investigación es mixto, debido a que se aplicó un cuestionario que recabó datos cuantitativos sobre las percepciones de los estudiantes de educación secundaria, respecto a la convivencia en sus centros escolares. En cuanto al análisis de discursos, se identificaron distintos niveles: el de las políticas supranacionales y nacionales, que incluyen la convivencia y la formación socio-moral, en el currículum de secundaria, se analizaron los contenidos relacionados con la temática, y en el discurso de los docentes, se recuperaron sus opiniones y sentires mediante entrevistas semiestructuradas.

Para abordar los ejes de interés “se debe utilizar una metodología que recupere en forma y contenido cómo se van dando esos procesos” (Molina, 2019, pág. 83), por lo que la perspectiva metodológica que proponemos, permitirá la construcción de los datos de manera analítica, considerando las condiciones objetivas y las experiencias subjetivas de los distintos actores escolares, para a partir de ello, poder describir, comprender e interpretar la realidad.

### **Bases teórico-metodológicas**

La teoría que nos permitirá interpretar los hallazgos será la de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas, la cual, de acuerdo con las posturas epistemológicas, se ubica dentro de la dialéctica o crítico hermenéutica (Mardones y Ursua, 2010). Para Habermas (1987), existe un *a priori* en toda acción humana social, el pensamiento entonces está marcado y posibilitado por el lenguaje, que es eminentemente social e interpersonal, entonces, el ejercicio de construcción y deconstrucción interpretativa es posible, mediante un proceso comunicativo e interactivo, de un diálogo de saberes basado en el reconocimiento y en la comprensión del mundo del otro, a través de la clarificación de las propias maneras de ver y de leer el texto social.

La otra aproximación teórica, a partir de la cual se analizarán los resultados, es la Teoría del Desarrollo Moral de Lawrence Kohlberg (2008), para quien el desarrollo moral es el tránsito de comportamientos heterónomos a autónomos. Este proceso cognitivo se da en etapas que son las mismas para todos los seres humanos y se presentan en el mismo orden, creando estructuras que permitirán el paso a etapas posteriores.

## **Fases de la investigación**

### **1.- Fase de revisión documental de políticas**

De acuerdo con Alfonso (1995), la investigación documental es un procedimiento científico, un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información en torno a un determinado tema y, al igual que otros tipos de investigación, éste permite la construcción de conocimientos.

Para esta aproximación al objeto de estudio se hizo un análisis de diversos documentos nacionales e internacionales, tomando en cuenta el discurso. Cabe hacer mención que el discurso al que hacemos alusión “[...] no se refiere a textos en sí, sino más bien implica patrones y comunidades de conocimiento y estructuras donde un texto es una realización única de un discurso” (Urra, Muñoz y Peña, 2017, pág.52).

La metodología utilizada para esta fase se explica de manera puntual en el capítulo “Políticas sobre derechos humanos y su relación con la convivencia escolar y la autonomía moral: un análisis comparado México-Costa Rica a partir de la revisión de documentos normativos”, incluido en esta tesis y que es producto de esta fase.

### **2.- Fase de análisis curricular**

En esta fase se analizan las características de los currículums de México y Costa Rica de nivel secundaria, tomando como base dos aspectos centrales en ambos documentos: La fundamentación teórico-pedagógica y el perfil de egreso.

El tratamiento de la información se llevó a cabo haciendo una reconstrucción analítica con base en la Teoría de la Acción Comunicativa y la ética discursiva de

Habermas. Los aspectos metodológicos particulares se explican de forma detallada en el capítulo titulado: “El currículum y su implicación en procesos relacionados con la formación de autonomía moral y la educación para la convivencia”.

### **3.- Fase de cuantitativa**

Se tomó como base el trabajo de Hernández, Fernández y Baptista (2014), desde cuyo referente se aplicó un instrumento que permitió tener elementos de diagnóstico para llevar a cabo una primera aproximación a las dimensiones de análisis del objeto de estudio. Dicho instrumento pasó por un proceso de validación de expertos con tres voluntarios, este proceso se realizó en dos momentos, en el primero se hicieron observaciones que fueron atendidas. En el segundo, se hizo otra revisión para validar la versión final. Ambas fases se llevaron a cabo antes de la aplicación total. Las audiencias para las cuales se diseñó el cuestionario fueron estudiantes y docentes en servicio, ambos de nivel de secundaria. Se preguntaron datos generales y se pidió respuesta a una serie de reactivos que contemplaron una valoración con diferentes escalas de respuesta.

Las dimensiones que se incluyeron en el instrumento consideran aspectos que fueron identificados como centrales en el estado de la cuestión y las teorías de Kohlberg y Habermas, cuales son: percepción general sobre la escuela y su seguridad, interacciones entre actores, reglas, conflictos, participación y autonomía. La matriz de construcción de este instrumento se presenta en el anexo 1 y el documento, tal como se presentó a los sujetos, se incluye en el anexo 2.

El cuestionario se aplicó mediante un formulario utilizando la herramienta *Google Forms*, la aplicación se llevó a cabo con estudiantes y docentes en cada institución participante. Las instituciones se encuentran ubicadas en los Municipios de Pachuca de Soto y Zacualtipán de Ángeles en el Estado de Hidalgo, México y en dos cantones en Costa Rica, San José y Alajuela.

## **Sujetos de investigación**

Los criterios para incluir a los sujetos participantes en el estudio fueron: estar inscrito en el nivel secundaria (correspondiente al nivel educativo básico), para México y el equivalente en Costa Rica, que corresponde al general básico, ciclo III, la edad de los estudiantes incluye el rango entre 12 y 16 años. La elección de las escuelas se hizo por conveniencia, ya que de acuerdo con Pérez-Tejeda (2008), implica tomar elementos disponibles en el momento y que son accesibles para el investigador. No obstante, se tuvo cuidado de que los contextos de aplicación fueran similares (escuelas ubicadas en pequeñas ciudades de ambos países). Los docentes que participaron en las entrevistas también se seleccionaron por conveniencia, el criterio de inclusión consistió únicamente en prestar sus servicios como docentes en activo dentro de las instituciones donde se aplicaron los cuestionarios.

El estudio se llevó a cabo en escuelas públicas y privadas, teniendo un total de 10 en México y tres en Costa Rica. En cuanto al número de participantes, se contó con 398 estudiantes mexicanos y 31 costarricenses, 41 profesores de México y 34 de Costa Rica.

## **Ubicación y características del estado o provincia de las escuelas**

### **México: Ciudades ubicadas en el estado de Hidalgo**

#### **Pachuca de Soto, Hidalgo**

Es una ciudad mexicana, cuya población es de 3,083 millones (INEGI, 2015), su Índice de Desarrollo Humano (IDH) es de 0.711 (alto) y es la capital del estado de Hidalgo. Se encuentra ubicada en la región oriente de México. De acuerdo con la encuesta Intercensal de 2015, la ciudad de Pachuca tiene una población de 277 375 habitantes. En 2015 registró un índice de desarrollo humano de 0.834 (alto); y se estima que aporta el 13.6 % del producto interno bruto estatal de Hidalgo. La principal actividad económica es el comercio (Presidencia Municipal, Pachuca, s.f).

## **Zacualtipán de Ángeles, Hidalgo**

El municipio se localiza al norte del territorio de Hidalgo, de acuerdo a los resultados que presentó la Encuesta Intercensal 2015 realizada por el INEGI, el municipio cuenta con un total de 34 720 habitantes, en 2015 presentó un índice de desarrollo humano de 0.744 (alto). En cuanto a las actividades económicas, 5.64% pertenece al sector primario, 50.42% al sector secundario, 43.16% al sector terciario y 0.78% no especificó el tipo de actividad económica (INEGI, 2015).

## **Costa Rica: ciudades consideradas para el estudio**

### **San José**

Capital de la República de Costa Rica y la cabecera de la provincia homónima. Su zona metropolitana, cuya población es de aproximadamente 3 000 000 de habitantes. San José es el centro político, económico y social más importante del territorio costarricense, su IDH, en 2020, es de 0.808 (muy alto), de acuerdo con el informe Atlas de Desarrollo Humano Cantonal de Costa Rica de la Universidad de Costa Rica.

### **Alajuela**

Es el cantón donde se encuentran ubicadas dos de las escuelas estudiadas, cuenta con un total de 89 154 habitantes, según la última proyección demográfica del INEC, y su IDH es de 0.769 (alto).

Es un distrito de Costa Rica, que se encuentra aproximadamente a 20 kilómetros al oeste de San José, la capital. Alajuela es la cabecera de la provincia y del cantón que llevan el mismo nombre. Le corresponde el título de ciudad al ser la sede de la Municipalidad de Alajuela y formar parte de la “Gran Área Metropolitana”, que es la principal aglomeración urbana del país. Integra las conurbaciones de sus cuatro ciudades más grandes (San José, Alajuela, Cartago y Heredia), todas localizadas en la Meseta Central.

Alajuela es la segunda ciudad más poblada del país. La población total de ésta, para el 2018, es de 1 002 917 habitantes. El 60,7 % de su población es



considerada como población urbana, el cantón de Alajuela, donde se encuentra la escuela que forma parte del estudio, tiene una población de 297 879 y un IDH de 0.830 (muy alto).

### **Técnicas y procesamiento de análisis de resultados**

Los datos cuantitativos fueron tratados de manera descriptiva, se calcularon porcentajes y niveles de significancia para las variables que fueron contrastadas, los registros se procesaron con SPSS versión 23 y Excel 2016.

Los resultados cualitativo-documentales se sistematizaron a partir de las categorías de análisis que surgieron de los enfoques teóricos. La descripción de cada categoría se realizó haciendo un ejercicio de comparación entre México y Costa Rica, la sistematización y procesamiento de la información se realizó con el apoyo Atlas.ti versión 7.5.7, cuyos resultados permitieron la realización del análisis de la información y la construcción categorial que comprenden los ejes analíticos.

## **Capítulo 6. Políticas sobre derechos humanos y su relación con la convivencia escolar y la autonomía moral**

### **Análisis documental comparado México-Costa Rica**

El presente capítulo tiene como finalidad aportar elementos que permitan analizar cómo se regulan las prácticas relacionales en los contextos escolares mexicanos y costarricenses. Esto, a partir del análisis de diferentes documentos internacionales y nacionales, que prescriben los comportamientos que se esperan de los agentes educativos. Por otra parte, se examinan los principales problemas que presentan ambos países en materia de convivencia escolar, así como las acciones que cada uno de ellos implementó para responder a las dificultades planteadas.

La mirada teórica a partir de la cual se interpretaron estos referentes es la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas, de la que se toma como método de análisis, la ética discursiva. Este autor establece la necesidad de independizar el derecho y su fundamento (la política) de la moral universalista, para poder desarrollar más específicamente el sentido de un uso ético de la razón práctica en la sociedad civil. Lo que implica, tener que argumentar de forma más contextualizada en ética y política, de lo que pudiera esperarse de la racionalidad comunicativa, basada en condiciones ideales (universales) de habla. Se trata, entonces, de encontrar un sentido de experiencia moral, de sensibilidad ética, que permita caracterizar algunas situaciones de crisis presentes o históricas por la falta de sentido moral de las personas y otras como prometedoras por la esperanza normativa que se detecta en una sociedad que es “empujada” por el “punto de vista moral de sus miembros” (Habermas, 2015).

Es importante señalar que las conclusiones se articulan, mediante un análisis reflexivo los documentos revisados, con las implicaciones de su ejecución y la formación de conductas autonómicas en los estudiantes.

Una afirmación que en nuestra época difícilmente alguien se atrevería a discutir, es que la educación es un derecho humano esencial, representa la edificación y apertura de caminos hacia al desarrollo humano, en virtud de que expande oportunidades, amplía la visión del mundo y, por tanto, promueve libertades. Esto es innegable, pero cabe reflexionar sobre un aspecto central, y es que, a partir de este derecho, debe cimentarse la construcción de principios fundamentales que permitan la formación de ciudadanos autónomos moralmente, teniendo en consideración que, en este proceso formativo, se establecen pautas de relación. Lo que implica el acercamiento con una diversidad de costumbres, expectativas y modos de concebir la vida. En este sentido, la escuela se vuelve una estructura fundamental para construir, a partir de esta pluralidad de concepciones, sociedades equitativas, sanas y prósperas. Cabe tener en consideración, que en la necesidad de compartir un espacio con “el otro”, se generan tensiones, choques de creencias, intereses y valores, por lo que, al interior de las escuelas, resulta indispensable demarcar, en alguna medida, la libertad personal y construir acuerdos para interactuar (Landeros & Chávez, 2015).

Dado lo expuesto en el párrafo anterior, el argumento central desde el cual se desarrollará este capítulo, gira en torno a la aseveración de que los procesos de asimilación, objetivación y puesta en acto de valores construidos de manera conjunta, son fundamentales para establecer pautas de comportamiento social en los individuos, así como para el desarrollo moral y tránsito a la autonomía, asumiendo que los actores integrantes de las instancias de formación de los estudiantes juegan un papel fundamental en esta evolución.

El derecho de todas y cada una de las personas a la educación, se encuentra decretado en diferentes documentos internacionales, entre ellos, la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Por lo que el siguiente apartado se enfocará a la revisión de algunos de estos documentos, asumiendo que los preceptos

planteados, con sus mandatos específicos, pueden apoyar la labor realizada por los países en materia de educación.

## **Declaración Universal de los Derechos Humanos**

La Declaración Universal de los Derechos Humanos es un documento desarrollado por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU) en su Resolución 217 A (III), fechada el 10 de diciembre de 1948 en la ciudad de París, Francia; donde se expresan los derechos humanos básicos en 30 artículos. En esta declaración se proclama:

[...] como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción (ONU, 1948, pág. 2).

Con base en lo anterior, es importante enfatizar que la Asamblea General de la ONU establece que la educación y la enseñanza son medios para promover el ejercicio de los derechos humanos. En este sentido, el artículo 26 establece la educación como un derecho humano, la cual deberá ser gratuita y obligatoria, al menos en el nivel elemental.

Cuando se analiza el papel de la educación como derecho humano, la escuela se vuelve un espacio privilegiado para la convivencia, lo que nos obliga a mirarla cuestionando su papel en el establecimiento de formas de relación entre actores, teniendo en cuenta que lo que sucede dentro de ella, puede ser visto desde criterios que provienen de aspectos éticos, normativos y sociales, a partir de los cuales es posible analizar si se practican, defienden y promueven los derechos (Landeros & Chávez, 2015).

Como se mencionó la escuela ejerce influencia en los estudiantes, mediante políticas, expectativas, intenciones, que se ven reflejadas en el establecimiento de

acuerdos implícitos o explícitos y las formas en las que estos se ponen en práctica, o bien, se hacen cumplir. Desde una perspectiva de derechos humanos, llevar esto a la práctica implica hacerlo reconociendo que todos los actores que convergen en el espacio escolar son sujetos de derechos. Por ello, resulta de suma importancia analizar y comprender cómo es que se desarrollan estos procesos en los ámbitos escolares.

A continuación, se revisarán algunos documentos, a partir de los cuales se establecen estándares que atañen al derecho a la educación, a fin de que las obligaciones jurídicas de los Estados, se conviertan en políticas y programas concretos que coadyuven a garantizar este derecho. Es necesario especificar que, aunque existen muchos ejes analíticos para estudiar los discursos, la mirada bajo la cual se examinarán es la que nos permitirá hacer un análisis de lo que se pretende llevar a cabo para mejorar la convivencia, formar en valores y permitir el desarrollo de la autonomía moral.

### **Educación y derechos humanos desde los organismos internacionales**

Después de la segunda guerra mundial, los organismos internacionales se posicionan con una relevancia trascendental en la discusión mundial sobre las políticas económicas y sociales. En lo que respecta a la educación, las recomendaciones de estos organismos, tales como la UNESCO, OCDE, UNICEF, Banco Mundial (BM) y en América Latina, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) ejercen una marcada influencia en el desarrollo e implementación de políticas de los países de la región (Miranda, 2016; Canan, 2017).

Parece haber un consenso en la literatura (Canan, 2017; Cárdenas, 2015; Miranda, 2016) sobre el poder e influencia de las grandes potencias y sus intereses económicos que, alineados al modelo neoliberal, ajustan las políticas para generar transformaciones que no necesariamente están en favor de los derechos de los Estados más vulnerables y los individuos que en ellos habitan. Por el contrario, para afianzar los intereses del nuevo capitalismo mundial, es un

hecho que en el ámbito educativo, el tema de las agencias internacionales permite articular el debate sobre la internacionalización de las tendencias educativas (Maldonado, 2000). Es por ello que la revisión y análisis de tales instancias supranacional se vuelve esencial para entender los cambios implementados en los sistemas educativos en décadas recientes.

No obstante lo argumentado en el párrafo anterior, en términos de derechos humanos parece haber un avance y, aun cuando el proceso de internacionalización de los mismos no garantiza la mejora en el ejercicio de las garantías de las personas, desde este enfoque se han generado orientaciones importantes para transformar los sistemas de enseñanza, de tal manera que conduzcan al desarrollo integral de los educandos, por medio de aprendizajes que permitan el crecimiento personal y favorezcan la convivencia pacífica para alcanzar un progreso colectivo (Miranda, 2016).

La *convención de los derechos del niño* (UNICEF, 1989) menciona el derecho del niño a la educación, el cual debe poder ejercerse progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades. En el Artículo 29 se establece que la educación debe: “Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades” (pág. 23). En el mismo artículo se incluye la formación en valores, al respecto se señala: promover los valores consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la igualdad entre personas, el respeto a la diversidad, la tolerancia y no discriminación, la promoción de la paz y el bien común (UNICEF, 1989).

En esta misma convención, artículo 13, se establece el derecho de los niños a la libertad de expresión, lo que implica que “todo niño tiene derecho a buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, siempre que ello no vaya en menoscabo del derecho de otros” (UNICEF, 1989, pág. 14), lo que, de acuerdo con Landeros y Chávez (2015), tiene relación con la participación y garantiza que la voz de los niños y niñas sea escuchada para tomar decisiones que les afectan.

De manera transversal al desarrollo del potencial de los estudiantes en cada una de las esferas: social, cognitiva, académica, afectiva, etc., es de suma importancia educar para la convivencia, lo cual implica, ayudarles a desenvolverse como

sujetos morales, autónomos, contempla prepararlos para la vida, para que sean capaces de construir y ejercer su condición de seres humanos de manera responsable y solidaria, se requiere de instituciones capaces de formar a ciudadanos que se comprometan con la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Molina (2017) menciona que desde la última década del siglo XX la relación entre educación y los derechos humanos, empezó a ocupar un lugar relevante en varios países, entre ellos, México y Costa Rica. Esta autora ubica tres momentos importantes en lo que respecta a este tema, los cuales relaciona con las diversas reuniones multinacionales que se han realizado respecto al papel de la educación en las diversas latitudes. Es así que identifica:

[...] la *Declaración Mundial de Educación para Todos*, realizada en Jomtien, 1990, cuyos compromisos dieron origen al *Foro Mundial de Educación* realizado en Dakar, 2000, segundo momento. El tercero, corresponde al *Marco de acción para el desarrollo de la educación sostenible 2030*, plasmado en la *Declaración de Incheon*, 2015 (Molina. 2017, pág. 1).

Cabe señalar que los lineamientos generados en estos espacios establecen desafíos y metas que cada país debe alcanzar, generando las condiciones necesarias para concretarlas. Respecto a la formación en valores, el Marco de acción para el desarrollo de la educación sostenible 2030, plasmado en la Declaración de Incheon, manifiesta como objetivo general: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO *et al.*, 2015, pág. 20).

En ese mismo documento, la meta 4.7 expresa lo siguiente:

[...] asegurar -que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (UNESCO *et al.*, 2015, pág.48).

En la región de América Latina y el Caribe se han llevado a cabo asambleas donde los gobiernos se han comprometido a generar las condiciones necesarias para el desarrollo de los objetivos propuestos en cada una de las declaraciones mencionadas. Por ejemplo, la Declaración de Lima (2014) y la Declaración de Buenos Aires (2017), reafirman el objetivo general planteado por la UNESCO, que es “asegurar una educación de calidad inclusiva y equitativa a lo largo de la vida para todos al 2030” (Declaración de Lima, 2014, p.1) y ratifican la educación como derecho fundamental, pilar para la consecución de otros derechos, condición indispensable para la paz, ciudadanía responsable y el cumplimiento de los otros objetivos de desarrollo sostenible plasmados en la agenda 2030, como es el que refiere al “fin de la pobreza, hambre cero, salud y bienestar, igualdad de género”, etc. (UNESCO, et al., 2017), para con ello buscar sociedades más justas.

La declaración de Buenos Aires plasma el compromiso de los Estados con la educación, considerando la multiculturalidad y el plurilingüismo esenciales para contextualizar las realidades nacionales y locales y como factores característicos para la construcción de sociedades más inclusivas (UNESCO, *et al.* 2017).

Con base en lo plasmado en los documentos mencionados, los Estados deberán generar los medios para garantizar el acceso y las oportunidades de educación para los diversos sectores de la población, asegurando que las escuelas operen con condiciones de calidad y promuevan un trato justo para todos sus integrantes, el reto en la región es grande pues cada país presenta una gran diversidad cultural y enormes brechas económicas y sociales.

En lo que concierne al espacio escolar, desde un enfoque de derechos humanos, habrá que replantear las relaciones entre los diferentes actores que conviven en éste, fomentando en todos ellos la participación, la equidad y la solidaridad, siendo esencial que los estudiantes desarrollen compromiso ético por la justicia, autonomía moral y sentido crítico (UNICEF, 2006).

Una vez establecido el marco acción que establecen los organismos supranacionales y que influyen en las políticas educativas de cada país, en el siguiente apartado se desarrollará lo relacionado con los objetivos de formación del sistema educativo de cada país incluido para el desarrollo de esta



investigación, esto a partir de los discursos plasmados en los estatutos correspondientes.

### **El discurso sobre formación educativa: desde qué y cómo formar desde la legislación**

Cada país, en sus respectivas leyes, establece varios aspectos que determinan las condiciones en las que deberá operar su sistema educativo. Por ejemplo, en sus diversas leyes o lineamientos se establecen los fines de la educación, su estructura, el tipo de formación docente, características del personal que labora en los planteles o centros escolares, entre otros. Para alcanzar el objetivo planteado para este capítulo, se analizarán los países que forman parte de nuestro objeto de estudio. Los ejes que comprenden el análisis propuesto se refieren a: los fines de la educación, en el que se pone especial atención sobre el tipo de ciudadano que se desea formar y lo que a la escuela le compete para alcanzar tales fines, ambos ejes resultan relevantes porque establecen el marco que define los criterios a partir de los cuales los agentes de la educación van a interactuar.

#### **El caso de México**

En México, el Estado tiene el compromiso constitucional de garantizar que se concrete el derecho de los estudiantes a recibir una educación de calidad y con equidad en los niveles obligatorios que comprenden nivel básico y medio superior. Dentro del nivel básico se encuentran la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria. Cabe destacar que, a partir de la reforma hecha en mayo de 2019, la educación inicial ahora es parte de la educación básica y la Media Superior se encuentra dentro del segmento obligatorio de formación.

En el párrafo cuarto de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), reformado en mayo de 2019 se establece que, la educación estará basada en el respeto irrestricto a la dignidad de las personas, el enfoque será de derechos humanos y de igualdad sustantiva, fomentará el respeto a los derechos, libertades y cultura de paz. Promoverá honestidad, valores y la mejora continua del proceso enseñanza aprendizaje.

Es en este sentido que el artículo tercero constitucional, en su fracción II, incisos a y c, este último también reformado en mayo de 2019, se promulga que el criterio que orientará a la educación:

- a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.
- b) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de las familias, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.

Es importante mencionar que estos mismos criterios constitucionales se encuentran en la Ley General de Educación (1993), en el artículo 8º párrafos I y III. El párrafo I de forma literal, mientras que al párrafo III no incorpora los aspectos reformados en mayo de 2019, donde solo se agregó lo referente al respeto por la naturaleza y se usó plural en la frase “integridad de las familias”.

En esta misma ley, en el artículo 12, párrafo V-Bis se establece que dentro de los objetivos de los programas de gestión escolar deberá estar: el promover condiciones que favorezcan la participación de alumnos maestros y padres de familia.

## **El caso de Costa Rica**

En el Título VII de la Constitución de Costa Rica se trata lo concerniente a Educación y Cultura, en éste se prescribe que la educación preescolar y general básica (que abarca primaria y secundaria) son obligatorias y gratuitas, la educación diversificada (equivalente a media superior en México) no es obligatoria, pero es costeada por la nación dentro del sistema público.

En el artículo uno, de la Ley Fundamental de Educación de Costa Rica (No. 2160), modificada en junio de 2017, se establece que:

Todo habitante de la República tiene derecho a la educación y el Estado la obligación de procurar ofrecerla en la forma más amplia y adecuada. Por lo que se deberá estimular y fomentar en los educandos el aprecio por el ejercicio de los

derechos humanos y la diversidad lingüística, multiétnica y pluricultural de nuestro país.

Mientras que el artículo dos, a lo largo de sus incisos (del a al f), toca varios aspectos importantes al respecto de los fines de la educación, entre algunos de ellos están: formar ciudadanos con sentido de responsabilidad y respeto a la dignidad humana, para una democracia conciliadora entre intereses individuales y comunitarios, que conserven y amplíen la herencia cultural, solidarios y comprensivos de la condición humana, inclusivos, conscientes de sus deberes, derechos y libertades.

### **Convergencias en los discursos internacionales y de los Estados mexicano y costarricense: implicaciones para la convivencia y el desarrollo moral**

A partir de los referentes revisados, en párrafos anteriores, podemos identificar una serie de puntos de coincidencia, entre las recomendaciones hechas por los organismos internacionales y lo que se dicta en las leyes de cada nación. Entre lo que se repite en sus preceptos, tenemos los siguientes términos: educación de calidad, inclusiva, equitativa, a lo largo de la vida. Se abordan también, lo concerniente a respeto hacia los derechos y libertades, promoción de la paz y, el de ciudadanía responsable, entre otros.

Para lograr un ejercicio de síntesis, se elaboraron algunas categorías que integran términos recursivos identificados a partir de los discursos en todos los documentos. Dichas categorías se presentan en la tabla 6.1. Donde, en la primera columna, se presenta la propuesta categorización que se construyó a partir de la lectura y análisis de los documentos; en la segunda columna, se incluyen los conceptos recurrentes que pueden considerarse como elementos constitutivos de cada una de las categorías.

*Tabla 6.1. Identificación de categorías y ejes de coincidencia discursiva*

<b>Categorías</b>	<b>Conceptos recurrentes</b>
<b>Derechos humanos</b>	Dignidad humana Educación de calidad Educación equitativa Educación inclusiva

	Igualdad
<b>Respeto a las libertades</b>	Multiculturalidad Plurilingüismo Libertad de expresión
<b>Formación</b>	Educación a lo largo de la vida Progresiva Desarrollo pleno de la personalidad Desarrollo de aptitudes
<b>Promoción de la paz</b>	No violencia No discriminación Convivencia pacífica Fraternidad
<b>Ciudadanía responsable</b>	Participación Solidaridad Democracia
<b>Ética y moralidad</b>	Bien común Justicia – Trato justo Autonomía Valores

Fuente. *Elaboración propia a partir de ONU, UNESCO 2014; 2017, UNICEF, 2006; Declaración de Lima, 2014; Declaración de Buenos Aires, 2017; CPEUM, 2019; Constitución de Costa Rica, 2019; Ley General de Educación-México, 1993; Ley Fundamental de Educación- Costa Rica, 2017.*

Como se puede observar, los discursos en México y Costa Rica presentan términos que influyen en los sistemas educativos en las esferas estructurales y operativas. Por lo que llevar a cabo una transformación de fondo, que integre las intencionalidades plasmadas en los documentos, requiere de una articulación estructural de los estratos macro, micro y meso, es decir, supone además una relación entre las fuentes legitimadas internacionalmente con la transformación del Estado y la política educativa, y de estos dos últimos niveles, con el cambio del sistema educativo (Vértiz, 2017).

Traducir lo pretendido por las instancias rectoras a nivel escolar y de aula implica un cambio de mentalidad, de prácticas que conlleven una actitud desde la cual se piense la democracia, los valores, la equidad, como una forma de vida, y que se ponga en acto, cuando nos relacionamos con los demás, permitiendo a cada uno de los individuos que convergen en el espacio escolar expresar sus ideas, iniciativas, propuestas, sentires, saberes (Ministerio de Educación Nacional de

Colombia, s.f), lo cual implica una tensión entre las formas concretas de interacción de los individuos, y la urgencia con la que se pretenden los cambios en las estructuras.

Ambos países se proponen incrementar la cobertura, la inclusión y la equidad educativas. Sin embargo, equidad se entiende en el mismo sentido que cobertura, no se habla como tal de reducir las brechas, o que se educa sin que las condiciones económicas, demográficas, o geográficas supongan un impedimento para el aprendizaje. Más bien, se trata de hacer llegar el servicio educativo a todos los lugares donde se requiere, sin poner atención en los demás aspectos que se requieren para ello.

En las dos naciones se espera promover la cultura y el respeto a la diversidad en todos los grupos de población. También, parece haber un acuerdo desde la literatura especializada, los medios de comunicación, los actores políticos y escolares, así como de la sociedad en general (la cual expresa sus demandas tanto en redes sociales como en el discurso dentro de los centros escolares), en que el desarrollo moral y la formación valoral son primordiales para construir la sociedad que queremos, esto es, una sociedad donde las personas sean libres y autónomas para tomar decisiones a partir de una ética bien cimentada, centrada en los valores universales y el bien común; además de considerar que la casa y la escuela son el lugar idóneo para contribuir a ello. Cabría entonces, preguntarse ¿qué sucede en nuestras escuelas que están presentando serios problemas de convivencia?

En el apartado siguiente, se abordarán algunas problemáticas en torno a la convivencia y las normas escolares, así como las acciones que en cada país (Costa Rica y México) se han llevado a cabo al respecto. Para con ello, reflexionar sobre qué es lo que no alcanzamos a vislumbrar que nos está llevando a relacionarnos de formas contrarias a las que consideramos idóneas.

## **Problemáticas y acciones respecto a la convivencia en los centros escolares**

Las dificultades en lo que respecta a la convivencia escolar se manifiestan en conductas disruptivas, faltas de respeto a las formas de urbanidad y de interacción social que se consideran aceptables, rechazo y agresiones hacia los demás, las cuales se muestran y presentan cada vez con mayor frecuencia. Al parecer, la problemática tiene un carácter universal, pues son muchos los estudios, en diversas partes del mundo, que han reportado a la violencia como uno de los fenómenos institucionales señalados por sus agentes educativos, como un problema central y en incremento (Kornblit, Adaszko y Di Leo, 2008; Muñoz, 2008).

Por todas las situaciones que vivimos en el día a día debemos considerar que, en la presencia, desarrollo y mantenimiento de cualquier comportamiento dentro del espacio escolar, existe una bidireccionalidad, es decir, lo que sucede fuera de los espacios escolares, penetra al interior de ellos. Di Leo (2008) lo expresa de la siguiente forma: “el clima social en las escuelas funciona como un prisma que refracta de maneras particulares hacia el interior de la institución las “violencias provenientes del exterior” (pág. 147) y en correspondencia, las conductas que formamos y los valores que promovemos dentro de nuestras escuelas se traducirán en el establecimiento de comportamientos fuera de ellas. Por lo que no es extraño que en nuestras instituciones educativas se presenten serios problemas de convivencia.

### **El caso mexicano**

Comprender cómo se educa para la convivencia a partir del análisis de los procesos de formación y práctica de la autonomía moral resulta especialmente relevante en el contexto mexicano actual, donde los medios de comunicación y las redes sociales muestran diariamente problemas serios que reflejan la descomposición del tejido social en el país. La violencia se manifiesta en todas sus formas: homicidios, luchas entre cárteles, extorsión, secuestros, robo de

combustibles, robos a individuos y casas habitación, desaparición de personas sin importar sexo, edad, nivel socioeconómico.

México es un país donde la sociedad levanta de manera constante la voz contra la impunidad, mediante las redes sociales, los medios de comunicación y dentro de los centros escolares en el discurso de los actores y, no obstante esto, la situación se mantiene igual, cifras como el Índice Global de Impunidad, que se publica anualmente desde 2015 por la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP), reporta que en el año 2018, México se ubica como el país con mayor impunidad dentro de América Latina, y el cuarto a nivel mundial, esto tomando como base los 69 países que son miembros de la Organización de las Naciones Unidas, cifra que además, va en aumento (UDALP, 2018).

No obstante lo anterior y de acuerdo con Zurita (2013), se han tomado acciones con relación a los problemas de convivencia escolar, pues la autora menciona que hay un incremento en la creación de programas públicos, de observatorios de violencia, iniciativas de ley, proyectos y acciones de parte de la sociedad civil. Dentro de los programas vigentes en el país, tenemos el “Programa Escuela Segura” (PES) que empezó su operación en el año 2007. Es el primer programa federal dirigido a la gestión y conformación de ambientes seguros, está dirigido a escuelas de nivel básico. Por otro lado, en el nivel medio superior se encuentra el programa Construye-T, cual diseñado por la Secretaría de Educación Pública.

En cuanto a las acciones que podrían considerarse como de largo alcance, identificamos que en la introducción y visión del Programa Sectorial de Educación 2013-2018, se menciona lo siguiente:

[...] No basta con dar un espacio a los alumnos en las escuelas de todos los niveles; es necesario que la educación forme para la convivencia, los derechos humanos y la responsabilidad social, el cuidado de las personas, el entendimiento del entorno, la protección del medio ambiente, la puesta en práctica de habilidades productivas y, en general, para el desarrollo integral de los seres humanos (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2013, párr. 9).

Asimismo, entre algunas de las acciones propuestas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el Convenio de Coordinación entre SEP y las 31 entidades federativas, establece que para prevenir el acoso y la violencia en las escuelas se deben cumplir los siguientes propósitos:

- a) Fortalecer los mecanismos de alerta temprana para identificar oportunamente probables problemas de convivencia, conocer sus causas, sus alcances, sus consecuencias, así como diseñar estrategias para contribuir a su prevención y contención.
- b) Fomentar la creación de redes de colaboración interinstitucionales para coadyuvar en la prevención y atención de los problemas de convivencia.
- c) Enriquecer las currículas de la educación básica, media superior y de formación de maestros (sic) (SEP, s.f., pág. 1).

Asimismo, en el año 2011, la SEP se da a la tarea de coordinar, junto con cada uno de los estados de la República Mexicana, el “Marco para la convivencia escolar”. En el que se establece la necesidad de favorecer la construcción de espacios de convivencia escolar basados en el respeto mutuo entre los distintos actores que conforman la comunidad educativa, asegurando así un ambiente pacífico, seguro y ordenado en las escuelas, que propicie un aprendizaje efectivo y la formación de ciudadanos íntegros. Este documento guiará la vida en las escuelas; integra la normatividad vigente en cuanto al funcionamiento y organización de las instituciones en materia de disciplina escolar. Sin embargo, las buenas intenciones plasmadas en este marco, terminan convirtiéndose en un reglamento, construido desde lo que las autoridades escolares consideran como bueno para la comunidad escolar, se expresa de términos de deberes, prohibiciones, medidas disciplinarias y compromisos.

Aunque el Marco para la convivencia escolar está dirigido a todos los actores de la educación, cuando se hace alusión a los alumnos, se lee lo siguiente:

A alumnas y alumnos, para que conozcan tanto sus derechos como las necesidades de colaboración para la convivencia en la escuela, y se comprometan a respetarlos;



para que sepan cual es el comportamiento que se espera de cada uno y estén al tanto de los compromisos y responsabilidades que adquieren (SEP, s.f. párr.3).

Con ello vemos, entonces, que lo que se privilegia es la obediencia, tal como se mencionó en capítulo de revisión de la literatura, en donde prevalece un ambiente educativo *laissez faire* o uno autoritario que obstaculizan la constitución de un sujeto autónomo. Al promover la obediencia al margen de un proceso reflexivo, se llevará a la formación de ciudadanos acríticos y heterónomos, generando un sistema convencional de valores que orienta a los estudiantes a comportarse de acuerdo con los lineamientos que le son impuestos.

En el año 2017 se lanza el programa nacional “Escuela libre de acoso”, que pretende ofrecer herramientas prácticas a todos los integrantes de la comunidad escolar para promover una mejor convivencia en las escuelas. Integra estrategias formativas y preventivas para el “fortalecimiento personal” de los alumnos, en los siguientes aspectos:

1. El desarrollo de habilidades sociales y emocionales.
2. La expresión y manejo de las emociones de manera respetuosa.
3. La resolución de conflictos mediante el diálogo y la búsqueda de acuerdos.

Las estrategias esbozadas el Programa Escuela Libre de Acoso se puntualizan en el Programa Nacional de Convivencia Escolar 2018-2019 que se enfoca a fortalecer ambientes escolares pacíficos, mediante el trabajo con los distintos agentes en aspectos como la autoestima, emociones, reglas y acuerdos, todo ello abordado desde la autonomía curricular<sup>8</sup>. Este programa toma en consideración que los actores: docentes, alumnos, padres de familia se aprecien y respeten a sí mismos y a los otros, resuelvan conflictos con asertividad mediante el diálogo, manejen apropiadamente sus emociones y “sean personas autónomas capaces

---

<sup>8</sup> Espacio del currículum en el que las escuelas pueden determinar los contenidos y la estructura didáctica dentro de la jornada escolar diaria con base en las necesidades e intereses de sus alumnos, así como de las condiciones de operación de cada escuela (Benavides y Manzano, 2019).

de interiorizar las reglas y respetarlas, así como de enfrentar asertivamente las situaciones y desafíos de la convivencia cotidiana” (PNCE, 2017, pág. 1).

Nuevamente vemos en el fragmento anterior el aspecto de interiorizar reglas y respetarlas; es el peso de la eticidad sobre la moralidad el que está presente en el discurso, la intención de fondo apunta más hacia el adoctrinamiento y no hacia la formación de autonomía moral.

No obstante los programas y esfuerzos en materia de convivencia escolar, México parece no presentar mejoras significativas en este aspecto. Por ejemplo, el primer antecedente de cifras sobre maltrato escolar infantil son las consultas juveniles e infantiles realizadas por el Instituto Federal Electoral (IFE) en los años 2000 y 2003, de donde se reporta que: “32% de los menores de 15 años consultados afirmaron ser víctimas de maltrato en la escuela; más de 15% aseguró ser insultado y 13% dijo ser golpeado por sus compañeros” (IFE, 2000; 2003 citados en SEP, s.f., párr. 2).

Derivado de estos datos, “el Instituto Nacional de Pediatría (INP) decidió iniciar un estudio serio y profundo sobre el tema, “sus conclusiones fueron presentadas a finales de 2008 y confirman, en ese entonces que, el acoso entre alumnos está aumentando” (INP, 2008 citado en SEP, s.f, párr.3).

Para el año 2018, los conflictos en materia de convivencia siguen siendo un problema que requiere de atención pertinente y oportuna. La Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) ha tomado diversos casos de acoso escolar donde dirige recomendaciones a la Secretaría de Educación Pública, los Gobiernos Estatales y autoridades escolares para garantizar los derechos tales como: trato digno, integridad y seguridad personal, una vida libre de violencia, acceso a la educación, al sano desarrollo integral y a la justicia (CNDH, 2019a; 2019b).

De acuerdo con el Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS, 2013), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo

Económicos (OCDE) informa que en México ocupa el porcentaje más alto, en comparación con los 33 países que participaron en la valoración, en donde los docentes reportaron que por lo menos una vez a la semana sus estudiantes sufren daño físico causado por otros estudiantes (10%), la intimidación o el abuso verbal 27%, así como el vandalismo y el robo (12%), son comportamientos que ocurren al menos en una ocasión a lo largo de una semana.

En 2018 también en el estudio TALIS, el 17% de los directores reportó actos regulares de intimidación o acoso escolar entre sus estudiantes, lo que no es significativamente diferente del promedio OCDE (14%) y es menor a lo encontrado en 2013, sin embargo, 17 de cada 100 estudiantes no es una cifra menor.

La UNICEF (2016), con datos del TERCE, un estudio de logro de aprendizaje a gran escala, que fue aplicado en 2013 a 15 países, reporta que aproximadamente un tercio de los niños en México informan acoso. Por otra parte, en el documento “El bienestar de los estudiantes”, que se presentó dentro de la evaluación PISA 2015, la OCDE presenta un capítulo sobre acoso escolar que muestra los reportes de los estudiantes, donde el 8,9% de los alumnos de los países de la OCDE dijo sufrir acoso de manera “frecuente”, porcentaje que es mayor en México:10.1% (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2015).

En años recientes la situación no parece ser más alentadora, según el estudio de la Organización Bullying sin Fronteras, en colaboración con la OCDE, realizado en países de América Latina y España, entre abril de 2017 y abril de 2018, los casos de Bullying en México van en aumento: esto es, 7 de cada 10 niños sufren todos los días algún tipo de acoso (Bullying sin Fronteras, 2019).

De la misma manera, los resultados de la Consulta Infantil y Juvenil 2018, en la que participaron 5, 671,384 niños, niñas y jóvenes mexicanos de 6 a 17 años, divididos en tres grupos de edad, reporta que 27.54% de esa muestra estaba en el grupo del rango de edad de 6-9; que 37.20% en el de 10-13 y 31.21% en el de 14-17. Una de las preguntas que se les hizo fue: “¿En dónde has experimentado trato agresivo?”, ofreciendo como opciones de respuesta: a) Te ponen apodos que no

te gustan, b) Recibes insultos, c) No te dejan decir lo que piensas, d) No te dejan que participes en los juegos” (pág. 61). Las respuestas fueron agrupadas de acuerdo con el lugar donde sufren agresión: familia, escuela, lugar donde vives, internet, para los niños de 10 a 13 años la escuela es el lugar donde más sufren todas las agresiones señaladas.

Lo que está sucediendo dentro de las instituciones educativas tiene repercusiones graves en términos sociales, ya que los problemas de convivencia escolar impactan en los índices de abandono escolar, bajo rendimiento, así como un incremento en los suicidios, pues a los problemas dentro de los centros escolares se ha sumado que los menores ahora son humillados o maltratados también en redes sociales (Milenio, 2014). Todo esto también tiene una implicación seria en términos económicos, pues los costos en materia de salud incrementan debido a la atención que debe brindarse a las víctimas, también es importante tener en cuenta que la reprobación y el abandono tienen un costo para el Sistema Educativo Nacional. Los cuales muchas veces son producto de las condiciones adversas y los climas hostiles que se dan en los ambientes escolares.

### **El caso de Costa Rica**

Costa Rica es una nación que desde varios estudios se ubica, en general, como una de las más pacíficas de la región (UDLA, 2020; Expansión/Datosmacro.com, 2020). Sin embargo, en lo que respecta a convivencia escolar es el segundo país con mayores índices de acoso escolar, después de México, pues éste afecta al 60% de los estudiantes de nivel básico (Bullying sin fronteras, 2019).

El Plan de Acción Nacional para el Desarrollo de Estrategias de Prevención y Erradicación de la Violencia Contra Niños, Niñas y Adolescentes (2017-2019) pretende concretar estrategias que prevengan y erradiquen efectivamente, la violencia que se ejerce contra las niñas, niños y adolescentes en Costa Rica. La iniciativa surge del apoyo técnico del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) al Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia (CNNA) de Costa Rica, su objetivo: “integrar en un plan operativo de acción, las

intervenciones o estrategias validadas según las percepciones, propuestas y riesgos analizados” (CNNA y UNICEF, 2017, pág. 11).

Dicho plan pone de manifiesto que existe evidencia suficiente para señalar que el grupo de edad que abarca la niñez y la adolescencia se ve expuesto. Esto de acuerdo con diversos estudios sobre distintos tipos de violencias, entre ellas la que se da dentro de espacios escolares. En este escenario, es fundamental posicionar, como la base de las intervenciones, un enfoque de prevención de la violencia ligado a la doctrina de la protección integral de la infancia. Esta doctrina reconoce a los menores de edad como sujetos de derechos y donde ellos mismos pueden ser partícipes en la defensa de sus derechos, mediante la participación, haciendo uso de su voz y voto. Bajo esta lógica, los adultos se convierten en los promotores de dicha participación y deberán garantizar que el criterio del menor de edad no vaya en contra de sí mismo o de los demás miembros de la sociedad.

Costa Rica realiza en el citado documento un análisis de los factores de riesgo y su asociación con los tipos de violencia que afectan a la niñez y la adolescencia, para después precisar las estrategias de prevención de violencia en estos grupos de edad. Se presentan las intervenciones enfocadas a las víctimas, la comunidad y los eventuales victimarios, establecen un modelo de acción con los tipos de prevención de la niñez y la adolescencia, según diversos ámbitos. Dentro de la propuesta, se han determinado cinco ejes estratégicos que guiarán el desarrollo de su plan de acción: “1) familia y protección, 2) salud integral y prácticas saludables, 3) territorio y desarrollo local, 4) paz y convivencia, educación” (CNNA y UNICEF, 2017, pág.56).

Se propone la anexión de líneas metodológicas compartidas dentro de iniciativas de buenas prácticas en prevención de la violencia en América Latina, incluyendo algunos aspectos comunes en los ejes mencionados:

- a) La incorporación de ciudadanos en las iniciativas.
- b) Uso de metodologías basadas en las experiencias de los participantes.
- c) La pertinencia y centralidad del rol de los jóvenes y niños.

d) El valor de la coproducción de la seguridad: integración de la ciudadanía, asociaciones civiles, entes privados.

e) La unidad territorial como elemento importante: intervenciones acotadas a espacios específicos.

f) La centralidad de los perfiles profesionales de los ejecutores (CNNA y UNICEF, 2017, pág. 63)

De manera más centrada en la escuela, el Ministerio de Educación Pública (MEP) desarrolló, en 2016, el *Protocolo de actuación en situaciones de bullying*, que impulsó para generar acciones contra el abuso y la violencia en los espacios educativos. En este sentido, el Consejo Superior de Educación (CSE) declaró al 2016 como año de lucha contra el *bullying*. En esta declaración se propone “[...] sensibilizar, desarrollar y fomentar conciencia sobre la importancia de actuar contra el bullying, [...] y promover la convivencia de calidad y la resolución de conflictos en forma asertiva” (párr. 3).

Recientemente se propuso el “Programa Convivir”, que pretende orientar y articular acciones dentro de las comunidades educativas en favor de la formación en valores de convivencia, los valores señalados son: respeto por la diversidad, participación activa en la comunidad, colaboración, autonomía y solidaridad (Ministerio de Educación Pública, 2021).

El Programa *Convivir*, cuenta con una “Guía para la formulación de la estrategia de cada centro educativo”, que comprende una serie de actividades lúdicas para que las escuelas, en cada uno de sus grupos, identifiquen el estado actual de la convivencia, establezcan prioridades de atención a los problemas presentados, desarrollen e implementen estrategias y evalúen los resultados.

Costa Rica, conocido por tener una tradición pacifista y colocar a la educación como el eje central de su desarrollo, aún está bastante lejos de lograr que sus estudiantes convivan en ambientes escolares plurales e inclusivos, donde se privilegie la solidaridad y la cultura de la paz. Sin embargo, están en la búsqueda de estrategias y programas en distintos niveles para lograrlo.

Es importante considerar que la violencia dentro de las escuelas se deriva de condiciones culturales y contextuales, donde las relaciones son dinámicas y complejas y responden a un contexto histórico y geográfico, definido por las particularidades del grupo social y sus interacciones.

### **Algunas reflexiones respecto a las problemáticas y acciones sobre la convivencia en los centros escolares de las naciones estudiadas**

Las ideas que surgen en las agendas internacionales y que son plasmadas mediante los discursos que se ofrecen en distintos ámbitos, como el internacional, regional y estatal, moldean los ideales de la sociedad y de la cultura en determinados contextos (Miranda, 2016) y, por supuesto, la escuela es pieza clave en este proceso. Mediante estos discursos se configuran relaciones de poder que permean hasta los espacios escolares y establecen pautas de relación. La moralidad se construye en el individuo a partir de esas interacciones sociales, en su trato con los otros. Por ello es importante analizar cómo los actores que interactúan en los espacios escolares piensan las normas y establecen, a partir de esas concepciones, vínculos y formas de convivir.

Los discursos producidos por los organismos supranacionales han permeado considerablemente las políticas educativas que orientan el quehacer de los países miembro. Desde este contexto, podemos identificar que México y Costa Rica son parecidos en sus discursos legislativo-educativos, ya que estos últimos, al ser adoptados de aquellos que están plasmados en las declaratorias internacionales, pasan por proceso de construcción y acoplamiento, donde cada país reestructura y define sus políticas con base en tales principios, además de que las orienta tomando como base sus contextos socioculturales.

Respecto a los problemas de convivencia que se viven en las escuelas, Di Leo menciona que:

Las características de las relaciones interpersonales, el contexto en el que éstas se desarrollan y las percepciones de los sujetos sobre ellas tienen una alta influencia en las posibilidades de las instituciones para prevenir y/o resolver situaciones de violencia en su ámbito (2008, pág. 17).

Con base en esta idea, se reconoce que la escuela es un espacio central para la convivencia y la formación de/en valores y deberá organizarse mediante prácticas que permitan la participación democrática, convirtiendo a todos los actores de la comunidad educativa en sujetos activos de los procesos que en ella tienen lugar (Molina, 2011). Entonces, entre sus principales tareas está la de ser un lugar que privilegie la comunicación como medio para tomar decisiones, el diálogo como principal instrumento para resolver conflictos, el compromiso del profesorado en la definición y cumplimiento de las finalidades educativas, la coordinación y la flexibilidad para la distribución de espacios y tiempos de convivencia, el acercamiento a la realidad familiar y social del estudiante.

De acuerdo con lo expuesto, cabría entonces preguntarse: ¿las escuelas favorecen la participación democrática en la construcción de normas para la convivencia, como condición esencial para el ejercicio de los derechos humanos y el desarrollo moral? Las escuelas no siempre se configuran como espacios democráticos, donde los sujetos participen activamente en la construcción de acuerdos y al margen de esta construcción deben seguir las normas por obligación y no por convicción. Lo que los ubica en el plano de la heteronomía, donde no son formados para tomar decisiones por sí mismos, están incapacitados para el ejercicio de la participación activa y su característica principal es la obediencia y la actuación pasiva en los aspectos que conciernen a su desarrollo personal y social. Por ende, son sujetos que no están formados para el ejercicio de la autonomía



## **Capítulo 7. El currículum: implicación en los procesos relacionados con la formación de autonomía moral y la educación para la convivencia**

### **Análisis documental comparado México-Costa Rica**

La sociedad actual establece para las generaciones presentes y las venideras, demandas importantes tales como, cuidado de su persona, manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), participación política y económica en diversos ámbitos, relacionarse con el medio ambiente de manera sustentable, ser ciudadanos responsables y autónomos, con sentido de comunidad, innovadores, críticos, creativos, capaces de trabajar colaborativamente, aprender a aprender y contribuir al desarrollo de su país (Reimers y Chung, 2016), todo ello implica un gran reto para los sistemas educativos y pone en cuestión lo que corresponde formar a la escuela.

El currículum puede ser considerado como un asunto técnico, que incumbe a especialistas, a saber, pedagogos, profesionales las distintas disciplinas, expertos en evaluación, entre otros. Sin embargo, en años más recientes, el debate sobre el currículum ha superado de forma paulatina el ámbito técnico para convertirse también en un tema de discusión política. Las preguntas que configuran los debates involucran el tipo de educación que debe brindarse, qué competencias se deberán formar, para qué tipo de sociedad, cómo deberá hacerse. Este tipo de preguntas implican a diversos agentes, entre los que se encuentran, tomadores de decisiones, educadores, grupos de interés organizados y una diversidad de instituciones y otros actores de los ámbitos nacional e internacional (Amadio, Operti y Tedesco, 2015).

Desde otra perspectiva, el currículum visto como una oportunidad para formar ciudadanos autónomos, responsables, inclusivos, interesados y ocupados en el bien

común, rebasa la concepción tradicional centrada en objetivos, áreas de conocimiento, contenidos, didácticas, para dar paso a conceptualizaciones como:

[...] el conjunto de experiencias (implícitas y explícitas) que constituyen las vivencias de los alumnos y alumnas en los centros. [Con esta mirada entonces] impregna los pasillos, los patios, las aulas... Condiciona la percepción que tenemos de los otros, las posibilidades de participación, las interacciones e interrelaciones, los mensajes de aceptación o de rechazo, explícitos y/o encubiertos... (Llug, 2005, secc. 2).

Esta definición resulta relevante porque vuelve al currículum algo dinámico, a partir de lo cual se establecen relaciones multidireccionales, como en una red, donde se encuentran intereses e intenciones de distintos agentes, realidades culturales, expectativas del educando y de otros actores. Por consiguiente, a través de éste se expresan creencias, valores, modos de concebir el mundo y en toda esta complejidad, se educa para la convivencia.

De acuerdo con Torres (2012), el currículum no es sólo un producto técnico plasmado en un listado de contenidos, los planteamientos curriculares combinan las transformaciones de la sociedad actual, diferentes acercamientos teóricos, disciplinares y tradiciones de aproximación al conocimiento.

Para Casarini (2012) hay que pensar el currículum en términos de proyecto, de esta manera es posible “visualizar al currículum como la propuesta que determina lo que ocurre en el aula entre maestros y alumnos” (pág.11).

Osorio (2017), haciendo un análisis de las diferentes perspectivas teórico-epistemológicas para comprender el currículum menciona una a la que denomina “El Currículo como Mediación Cultural” (pág. 150), donde el currículum es visto como instrumento de acción e intervención social, a partir del cual es posible construir proyectos culturales de la sociedad en general, en este sentido selección, organización y transmite cultura en el ámbito de la escuela.

El currículum en términos de selección de contenidos culturales “establece la relación con contenidos intelectuales y procedimentales a aprender y con contenidos axiológicos que estén orientados a la concreción de un proyecto global educativo-cultural para sus estudiantes y, en última instancia, para la sociedad” (Osorio, 2017, pág. 150).

Para el análisis que se pretende en este capítulo, concebimos al currículum como una construcción a partir de elementos, culturales, políticos, disciplinares y pedagógicos, que intervienen en la estructuración de la personalidad e identidad de los sujetos, en virtud de que en su estructura formal sintetiza aquellos elementos que organizan y prescriben los procesos de enseñanza y aprendizaje, cabe mencionar que en dichas prescripciones formativas se pretende educar y preparar para la vida a las nuevas generaciones, por lo que favorecer la formación de la autonomía moral en los estudiantes resulta crucial.

Con lo expuesto surgen dos preguntas que resultan importantes para los propósitos de este estudio y es en torno a ellas que se hará el análisis: ¿Los currículums actuales de México y Costa Rica promueven aprendizajes para la convivencia que permitan hacer una transición del nivel de relación heterónomo al nivel autónomo? ¿Qué fortalezas, ausencia de consideraciones relevantes y otras características relacionadas con el desarrollo del juicio moral y la autonomía están presentes en el currículum?

Partimos del supuesto de que el currículum es el marco referencial y al mismo tiempo de acción, donde es posible reflexionar y poner en práctica los conocimientos, valores, actitudes y experiencias que hagan posible construir la eticidad a partir de la cual formaremos sujetos autónomos.

Para analizar lo anterior haremos referencia a Habermas, quien plantea que cualquier proyecto (en este caso curricular) debe tener en cuenta que las personas que participan en la construcción otorgan un sentido consensuado al resultado de este proceso, por lo que, cabe examinar cuál es el sentido que otorga el currículum formal al proceso de formación del desarrollo moral y la convivencia, para ello se realizó la reconstrucción analítica del sustento y las intenciones formativas de los currículums mexicano y costarricense con el fin de establecer cuál es el contenido semántico o significado que se le da a los conceptos y las razones por las cuales lo planteado se enuncia como justo. Se tomó la reconstrucción hermenéutica de Habermas (2008), entendiendo que desde sus argumentos todo conocimiento es mediado por el lenguaje y una construcción de la realidad, por tanto, el currículum como normador de conocimiento, construye realidades.

Seguir a Habermas (1987a, 1987b) en el argumento de concepción del conocimiento como construcción pragmática, que al ser mediada por el lenguaje puede llevarnos a un modelo de conocimiento falible, nos permite ver al currículum como criticable y revisable, pues es construido dialógicamente por un grupo a través de la intersubjetividad del lenguaje.

Los documentos examinados fueron:

- México: Aprendizajes Claves para la Educación Integral (Secretaría de Educación Pública, 2017).
- Costa Rica: Fundamentación Pedagógica de la Transformación Curricular (Ministerio de Educación Pública, 2015).

A partir de la revisión de los argumentos expuestos en ambos documentos se generaron algunos ejes de análisis que sintetizan conceptos, ideas o argumentos recurrentes y que permitieron reconstruir analíticamente los planteamientos, la tabla1 presenta dichos ejes y una definición general que permite identificar lo que se integró en cada una de ellas, posteriormente estos ejes se desglosan descriptivamente conforme a lo encontrado en cada país y se articulan con los elementos teóricos.

Categorías eje
<p><b>Ciudadanía</b> Agrupa cuestiones relacionadas al conjunto de derechos y deberes a los que los estudiantes están sujetos en su relación con su país y la sociedad.</p> <p>“Jurídicamente la ciudadanía está relacionada con la nacionalidad, la cual conlleva un rasgo subjetivo, -el sentimiento de pertenencia a una nación- y una característica objetiva: el reconocimiento de un conjunto de derechos y obligaciones por ser miembro de un determinado Estado. Con la globalización se añaden formas de ciudadanía distintas: cosmopolita, ambiental, digital, intercultural entre otras” (Yurén, 2013a, pág. 16).</p>
<p><b>Convivencia</b> Engloba lo relacionado con las interacciones y formas de relación que se producen entre los miembros de la comunidad escolar.</p>
<p><b>Autonomía</b> Integra todo lo concerniente a la capacidad de juzgar moralmente una acción, una situación o un evento, tomar postura, decidir sin coerción y la descentración de los individuos (Habermas, 2008; Kohlberg, 1992).</p>
<p><b>Heteronomía</b> Esta categoría contempla todo lo relacionado con la necesidad de que los preceptos y las decisiones de un individuo provengan de los otros, de normas o aspectos disciplinares que se siguen por obediencia (Habermas, 2008; Kohlberg, 1992).</p>

**Vinculación con políticas**

Se consideraron conceptos y/o argumentos que surgen de las políticas supranacionales y que sirven de referente para la construcción de los documentos curriculares.

Tabla 7.1 Elaboración propia a partir de SEP 2017 y Ministerio de Educación Pública 2015

## **La filosofía de Honneth como referente para dar cuenta de la convivencia y la ciudadanía**

Para comenzar con la descripción semántica y el análisis de las categorías de ciudadanía y convivencia es pertinente hacer una distinción entre ambas, para ello se tomarán elementos de la teoría del reconocimiento de Honneth (1997), quien forma parte de la tercera generación de la escuela de Frankfurt y cuya filosofía puede ser vista como continuación y, al mismo tiempo, como ruptura con la propuesta de Habermas.

En su libro “La lucha por el reconocimiento” Honneth sostiene que existe un déficit normativo en la teoría crítica, déficit que no se satisface completamente cuando Habermas olvida, en los presupuestos pragmáticos formales de la comunicación y las condiciones ideales de habla, que los periodos de comunicación están anteceditos de procesos de reconocimiento del otro, mismos que son precedidos de conflictos que se generan por las dificultades de los grupos socialmente marginados y/o excluidos del sistema para hacer valer legítimamente sus aspiraciones.

Honneth afirma que se ha perdido en la teoría crítica la visión normativa de lo social y en sus planteamientos pretenden recuperarla, esta visión se relaciona con la idea de que los sujetos interactuamos con ciertas expectativas normativas, es decir, nuestro comportamiento se da en función de demandas morales, luego entonces, el mejor modo de dar cuenta de qué hay de moral en lo social es el reconocimiento.

Los conflictos sociales que se presentan y se han interpretado como resultado de intereses utilitarios pueden ser explicados frecuentemente como luchas por el reconocimiento, es decir, su motivación es moral y no utilitaria.

¿Qué entiende Honneth por reconocimiento? asocia el reconocimiento con la formación estructural de la psique humana apoyándose del psicoanálisis, es la confirmación recíprocamente no forzada de distintos aspectos de la personalidad de los individuos según el modo de interacción social, esto es, con palabras, acciones y diversas

manifestaciones se exprese una valoración positiva de distintos aspectos de la personalidad de los otros.

Los aspectos valorados y/o la pretensión de reconocimiento dependerán del contexto en el cual estemos interactuando, por ejemplo, familia, sociedad civil, escuela. Cabe mencionar que Honneth identifica tres esferas: del derecho, del amor y de la solidaridad o de lo social.

- Esfera del amor: entendida en un sentido amplio de cuidado y atención, se reconoce es el valor de las emociones.
- Esfera del derecho: en ella se expresan los derechos universales –en sentido kantiano– donde los seres humanos se reconocen como fuente de deberes y derechos independientemente de toda caracterización de orden social, económica o cultural.
- Esfera social: tiene que ver con el logro, en función de la contribución a un objetivo compartido o bien común, se reconocen las cualidades y capacidades de la persona en una comunidad.

Las esferas de reconocimiento planteadas por Honneth y sintetizadas por Yurén (2021) contemplan el significado del otro, así como, los sentimientos y formas de relación entre individuos (tabla 7.2).

Esferas	La figura del otro	Sentimientos, forma de relación	Opuesto
Intimidad (reconocimiento personal)	Otro significativo	Amor, amistad, confianza	Desprecio, desamor
Derechos (reconocimiento jurídico)	Otro generalizado	Respeto	Negación de derechos (exclusión)
Sociedad (reconocimiento social)	Otro similar o vulnerable	Solidaridad , estima, cooperación	Discriminación, estigmatización humillación

Tabla 7.2 Fuente: Yurén 2020 a partir de Honneth (2010)

En esta teoría se establece una relación entre reconocimiento y autorrealización, el reconocimiento es visto como un elemento que los sujetos necesitan del otro para poder construir una identidad estable y plena, de aquí emana el carácter normativo o moral. Se entiende la justicia como la adquisición de derechos y deberes más allá del orden social. Lo cual solo sería posible cuando el sujeto se desliga de las tradiciones morales y se rige por principios universales fundamentales.

Con lo expuesto, entonces cabe analizar qué expectativas y demandas están en juego en el currículum, entendiendo que la noción de ciudadanía se relaciona con la esfera del derecho, de cara a un otro generalizado, mientras que en la esfera de la convivencia se pone en juego otro cualquiera similar o vulnerable, donde se dan diferentes formas de relación.

## **Ciudadanía**

Del eje de ciudadanía tanto para Costa Rica como para México se desprenden cuatro categorías de análisis, las cuales son: sostenibilidad, respeto a las libertades, democracia, eticidad y valores (Fig. 7.1 y 7.2.).

Sostenibilidad, para el caso de México, es vista como la preservación del planeta, la conciencia social desde el punto local, global y plural, tomando esto como responsabilidad de todos. En cambio, para Costa Rica, es vista como el respeto y responsabilidad por el medio ambiente.

El respeto a las libertades por parte de México, es analizado como el aprendizaje temprano de lenguas maternas indígenas, aprecio y respeto por la diversidad, en el que se rechaza la discriminación y la violencia, es vista además, como la consciencia de la individualidad dentro de la comunidad, país y el mundo, Costa Rica vincula a esta categoría con la revitalización lingüística y la cosmovisión, enlazando la realidad social a partir del respeto por las diferencias.

En lo que respecta a la democracia, para el caso de México, ésta es agrupada con los principios democráticos y derechos humanos, desde el marco de referencia para el actuar. Costa Rica, por su parte, identifica como el fortalecimiento del progreso común, mediante la participación.

Finalmente se encuentran la eticidad y valores para México asociados al equilibrio entre valores universales y diversidad de identidades, educar a partir de valores humanistas, basados en el respeto y la convivencia, en la diversidad y aprecio por la dignidad humana, la incursión de las TIC implica trabajar en una dimensión ética y social, así como lo referente a la ética del cuidado, mientras que para Costa Rica se refiere a una ciudadanía que se fundamente en principios y valores éticos.



## Ciudadanía México

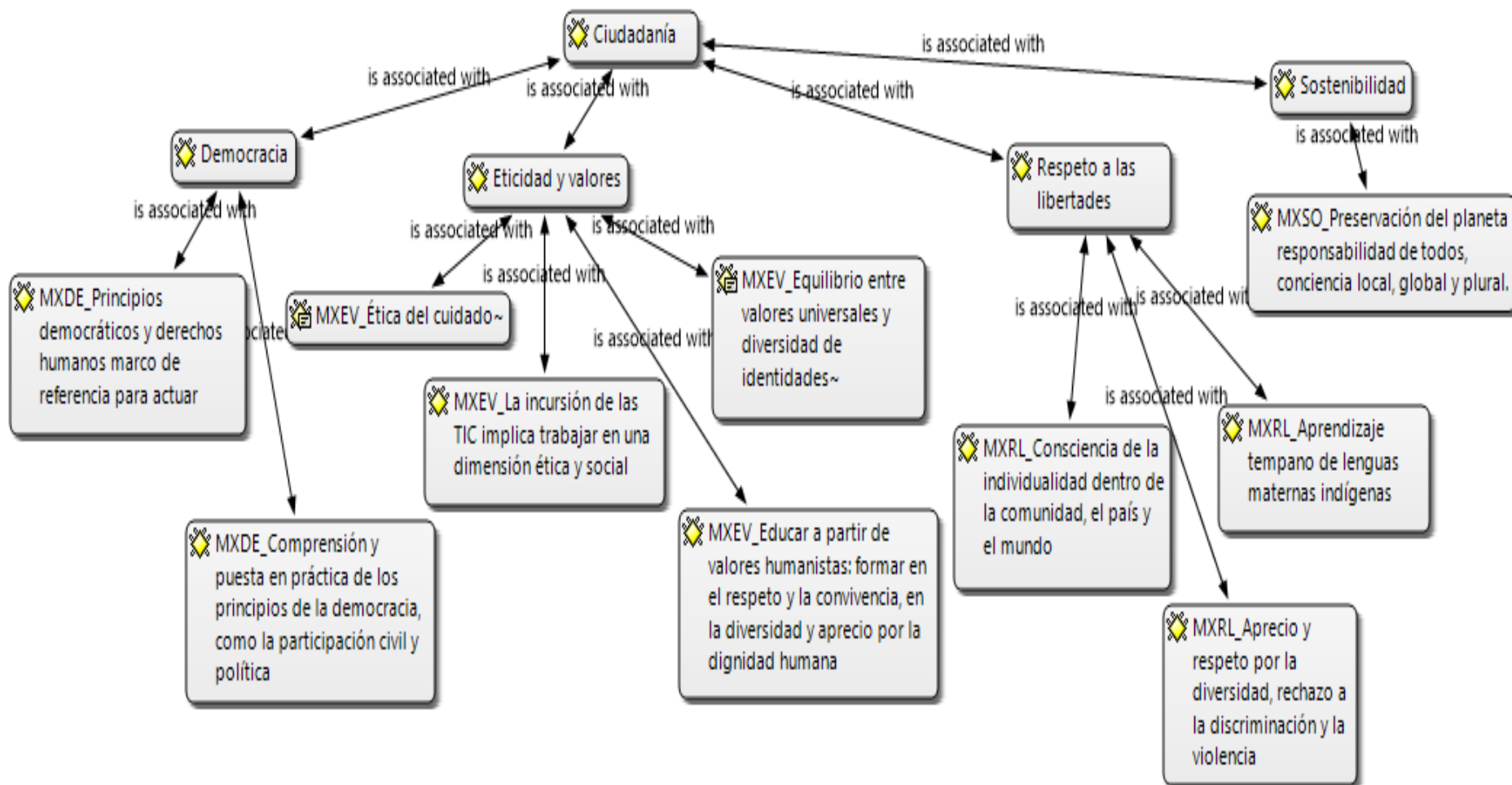


Figura 7.1 Fuente: Elaboración propia con base en SEP (2017)

## Ciudadanía Costa Rica

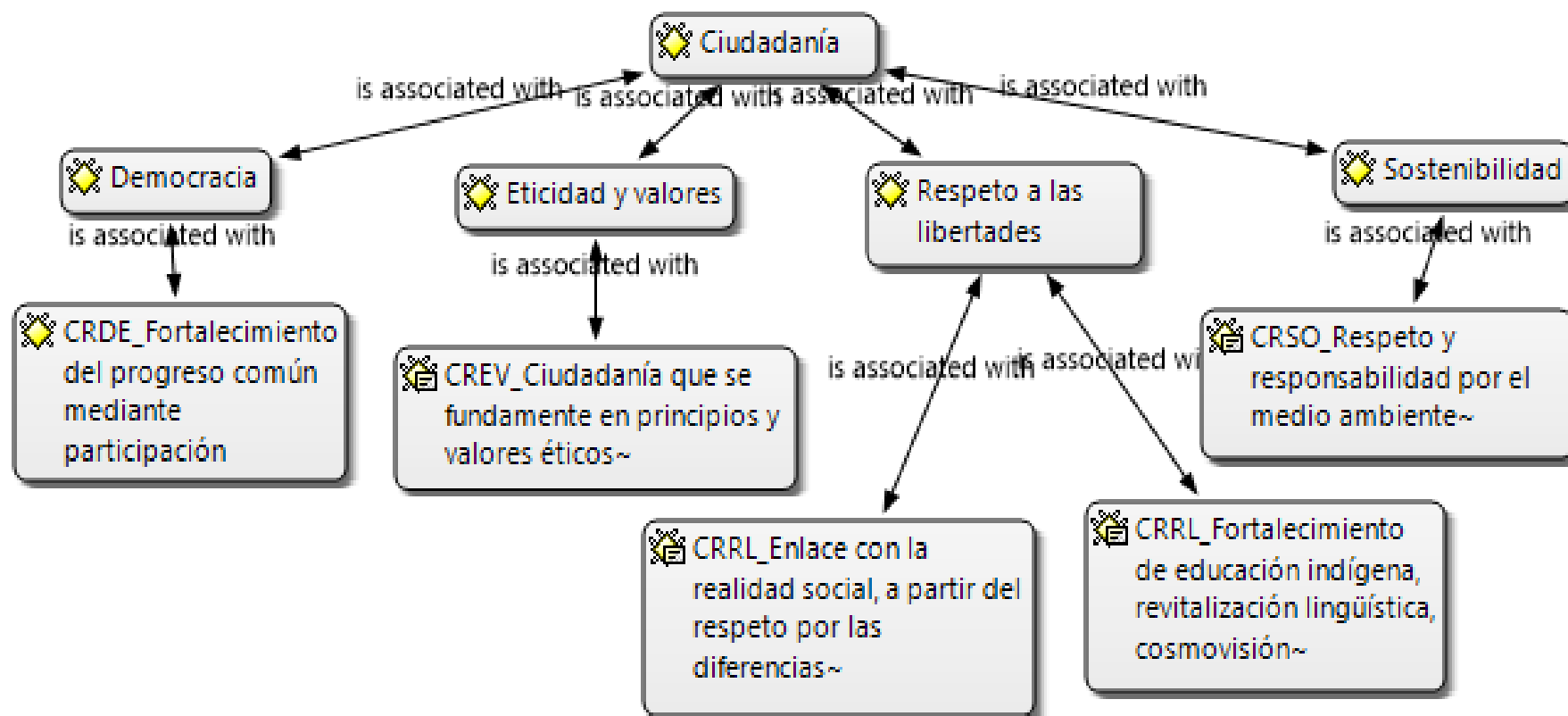


Figura 7.2 Fuente: elaboración propia con base en MEP (2015)

## **Reconstrucción analítica del eje Ciudadanía**

Formar ciudadanos desde la escuela es una idea que ha estado presente en las políticas internacionales, aunque con diferentes intenciones, significados y abordajes teóricos. En el caso de los currículums revisados la visión al respecto de lo que debemos formar se ha ampliado, es de reconocer que existe una preocupación por la aplicación de los contenidos a la cotidianidad del alumnado y su relación con asuntos de relevancia social, tales como la educación para la paz y los derechos humanos, el cuidado del medio ambiente, la convivencia intercultural, entre otros, términos que hasta hace algunos años estaban ausentes.

En lo que respecta a ciudadanía es importante considerar que se trata de un campo fuertemente conectado con el proyecto político de nación de los gobiernos en turno (INEE, 2019), esta situación es aplicable tanto para el caso mexicano como costarricense, en este sentido es necesario tener en cuenta que existe una influencia de las condiciones políticas, económicas y culturales de cada país y del mundo.

Este campo recibe las presiones de las distintas posiciones éticas, políticas e ideológicas que circulan en la academia, en la sociedad civil, en los grupos de poder e incluso en los organismos internacionales, en el marco de un mundo complejo, desafiante, multicultural y en constante evolución (INEE, 2019, pág. 37).

Siguiendo la idea expuesta en párrafo anterior la agenda 2030 para el desarrollo sostenible plantea que los países deben atender retos orientados a disminuir impactos ambientales, reducir la pobreza, validar el estado de derecho y mejorar la calidad de la educación, todo ello en conjunto nos permite hablar de ciudadanía, ya que la formación de ciudadanos implica también valores, actitudes y conductas democráticas encaminadas al reconocimiento de la dignidad de las personas (Yurén 2013, Molina, 2011), estos elementos están presentes en los documentos curriculares revisados y se reflejan en las categorías generadas a partir del discurso: democracia, eticidad y valores, respeto a las libertades y sostenibilidad, en los planteamientos figura el hecho de que las personas son merecedoras de respeto y consideración, pero está ausente la noción de libertad, la responsabilidad se toma en un sentido de apego a las normas

ignorando la facultad de decidir y elegir para tomar decisiones en forma responsable, por tanto, el respeto a las libertades solo es un elemento retórico.

Por ejemplo, en el siguiente rasgo básico del perfil, relacionado con convivencia y ciudadanía en México tenemos lo siguiente:

Se identifica como mexicano. Reconoce la diversidad individual, social, cultural, étnica y lingüística del país, y tiene conciencia del papel de México en el mundo. Actúa con responsabilidad social, apego a los derechos humanos y respeto a la ley (SEP, 2017, pág. 77)

Como vemos en la frase “apego a la ley” la ciudadanía y la concepción de democracia manejada en los contenidos de los documentos curriculares no se enfoca en un sistema basado en el respeto de todos los derechos humanos; al contrario, se trata simplemente de dinámicas reguladas por las normas impuestas sin un consenso de los agentes, recordemos que para Habermas (1987b, 1987b) un acuerdo alcanzado comunicativamente tiene que tener una base racional, no puede venir impuesto por ninguna de las partes.

Cuando se habla de ética del cuidado, se hace alusión a las nociones de inclusión, reconocimiento de las responsabilidades hacia los otros, empatía, sin embargo, como podemos ver en la siguiente cita, esto se asocia al término de calidad:

La ética del cuidado se manifiesta en todos los intercambios que ocurren en la escuela entre las personas que conforman la comunidad escolar; al adquirir conciencia de ello es posible generar ambientes de bienestar que propicien aprendizajes de calidad (SEP, 2017, pág. 36).

El término calidad es utilizado desde los referentes supranacionales para valorar los resultados de las escuelas, resultados medidos usualmente en pruebas de logro y traducidos en términos de eficacia y eficiencia, cabe entonces reflexionar sobre cómo las escuelas garantizarán esta responsabilidad hacia los otros cuando solo nos ocupamos de medir aspectos cognitivos.

Por otra parte, los fundamentos de Costa Rica mencionan la sostenibilidad como fundamental para el desarrollo de la educación, establecen este eje bajo una la visión de educar para una Nueva Ciudadanía, en el apartado donde se desarrolla esta

pretensión (su anexo 2), se hace una síntesis del Modelo de Fronteras Planetarias y los Objetivos del Desarrollo Sostenible (Stockholm Resilience Centre, 2015; UNESCO 2014, citados en MEP, 2015) para tener un nuevo paradigma que orienta las políticas y la Educación para el Desarrollo Sostenible.

En este cambio paradigmático la educación debe ser la llave, pues le brinda a las personas elementos para interpretar su realidad y vivenciar valores y promover ciertas conductas y aspiraciones. Mediante la apropiación de una propuesta educativa única, la ciudadanía se incorporará como parte de la solución en la problemática ambiental nacional (Pág. 78).

El empleo de las recomendaciones de la UNESCO, para construir la propuesta educativa, nos permite nuevamente ver cómo esta idea de vivenciar valores es interiorizarlos sin hacer una construcción, es apropiarse de los valores desde formas de eticidad que deben asumirse y reproducirse.

El intento de ambos currículums por atender lo concerniente a la sostenibilidad es impreciso, ello en razón de que sus discursos políticos, de los cuales se originan los documentos rectores en materia educativa no han sido del todo coherentes, obedeciendo más bien a criterios internacionales que discrepan con las condiciones sociales, culturales e infraestructurales de sociedades como las de México y Costa Rica.

Democracia, respeto a las libertades, sostenibilidad y la conformación de la eticidad tienen que ver la construcción de un mundo más justo y equitativo. Recordemos que al hablar de eticidad estamos haciendo referencia al campo de los valores y a las ideas de la vida buena de una comunidad en un espacio y tiempo determinados (Yurén, 2011) e inevitablemente nos lleva a cuestionarnos cómo podremos transitar a una sociedad más equitativa y justa porque evidentemente día tras día observamos mediante las redes sociales y los medios de comunicación “formas de barbarie e injusticia inéditas o renovadas que son cobijadas por la eticidad realmente existente” (Yurén, 2011, pág. 15).

Siguiendo a Yurén, la educación nos permite generar condiciones para transitar hacia eticidades deseables en el futuro, por tanto, el currículum debe hacer algo más que

enunciar elementos para el bienestar colectivo e individual, tendría que orientar a los formadores sobre cómo hacerlo para brindar la posibilidad a las futuras generaciones de disponer de mejores circunstancias para vivir dignamente y en este aspecto existe un vacío en los documentos revisados.

Desde los discursos revisados la formación va encaminada interiorizar normas y valores y apegarse a la ley, pero no para tener un juicio crítico sobre todo esto, las ideas de la vida buena plasmadas parecen ser inamovibles, entonces, una ausencia importante es que no se menciona la posibilidad de hacer la crítica de la eticidad existente en función de objetivos de justicia más importantes<sup>9</sup>.

De acuerdo con Yurén (2022) cada persona interioriza la eticidad construida en su contexto a partir de las ideas compartidas sobre la vida buena, entonces:

Las disposiciones que resultan del proceso de socialización constituyen la dimensión sustantiva del ethos<sup>10</sup> y tienden a sedimentarse. No obstante, la persona puede reflexionar sobre sus acciones y decisiones, y examinar críticamente las creencias y actitudes interiorizadas en las que se basan y hacer el esfuerzo por cambiarlas cuando considera que no son válidas. Así, la experiencia no solo socializa; también retroalimenta al ethos y hace posible que las disposiciones puedan modificarse a lo largo de la vida.

Para Molina (2013), ejercer la ciudadanía debe convertirse en participación activa, crítica y responsable con el entorno social, lo cual supone entender el propio papel como agente de cambio social” (pág. 282). Es importante destacar que en ambos documentos existe una preocupación sobre la importancia de formar ciudadanos conscientes de sus derechos, críticos y sensibles de la realidad social, lo cual es un avance importante, sin embargo, formar ciudadanos activos y conscientes de sus valores democráticos, de su responsabilidad con el ambiente y con los otros es sin duda, una de las misiones más complejas que se presenta a los sistemas educativos, por ello resulta fundamental tener claridad sobre cómo habremos de formar a los

---

<sup>9</sup> Yurén (2022), comunicación personal.

<sup>10</sup> Para la autora este concepto integra “disposiciones adquiridas por costumbre, como disposiciones adquiridas gracias a la mediación reflexiva y la perseverancia, siempre que unas y otras tengan como referente el mundo social”(pág. 3).

estudiantes para interesarse en el país que habremos de heredar a las futuras generaciones, y trabajar sin perder de vista al otro futuro.

## **Convivencia**

En lo que respecta a la convivencia (fig. 7.4 y 7.5) para los dos países está asociada a la solidaridad, participación y cultura de la paz, en México vista como el criterio para impulsar la cohesión y la inclusión, mientras que, en Costa Rica se enfoca a la toma de decisiones colaborativas con responsabilidad para generaciones futuras, el desarrollo de valores éticos y maximización de las capacidades de trabajo.

La participación en Costa Rica parte de una ciudad comprometida y activa, mientras que para México está asociada la corresponsabilidad de padres de familia en conjunto con la escuela en el desarrollo integral de los estudiantes, así como la participación de la comunidad para la solución de situaciones de violencia y finalmente con el desarrollar estrategias orientadas a la creación de espacios que permitan la expresión, diálogo, apertura y participación responsable.

Por último, la cultura para la paz es asociada en ambos países con principios como: paz, inclusión, equidad, respeto y no discriminación, principios que al traducirse en actitudes llevarán al fortalecimiento y mantenimiento de la misma.

## Convivencia México

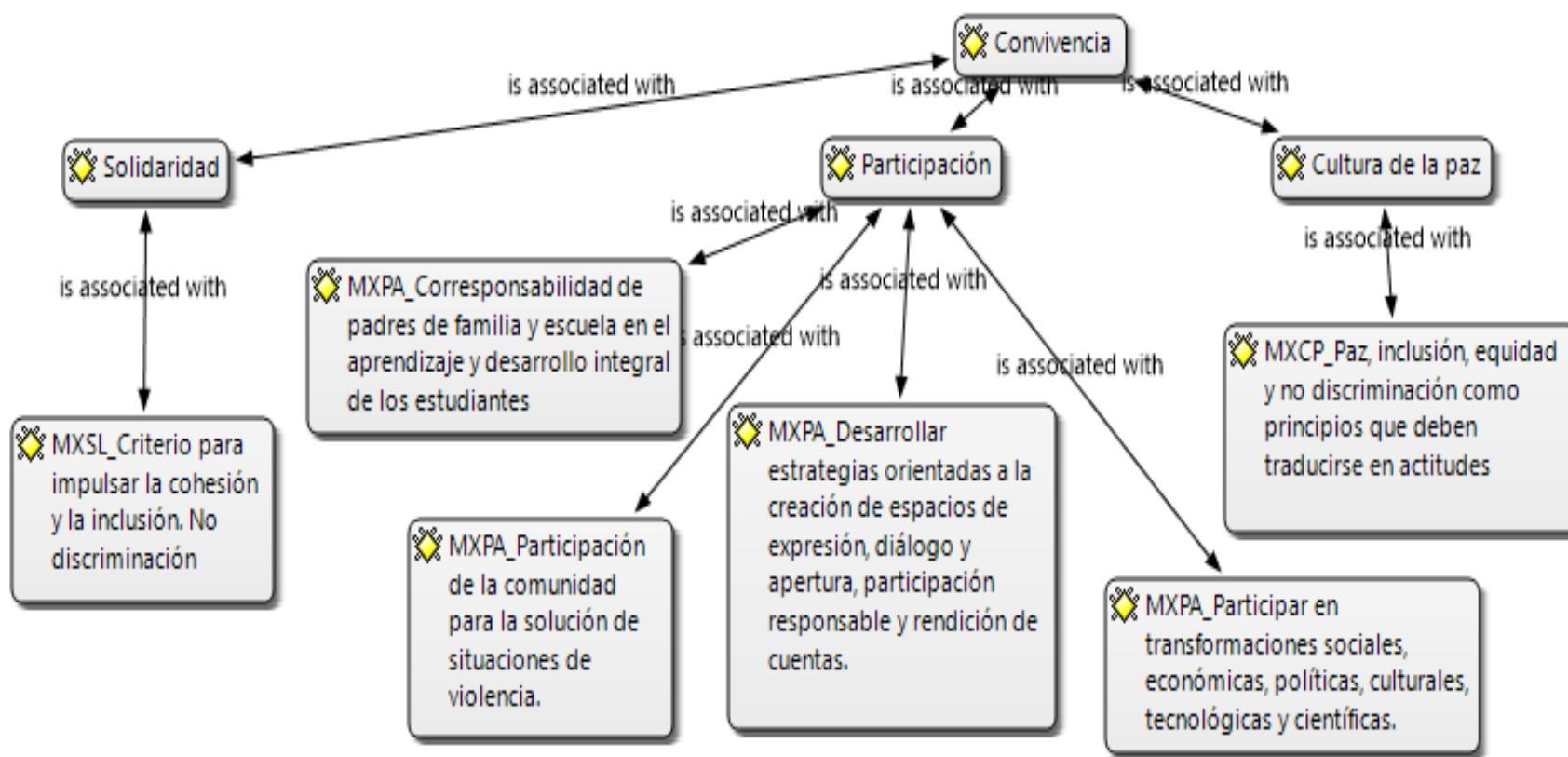


Figura 7.4 Fuente: Elaboración propia con base en SEP (2017)



## Convivencia Costa Rica

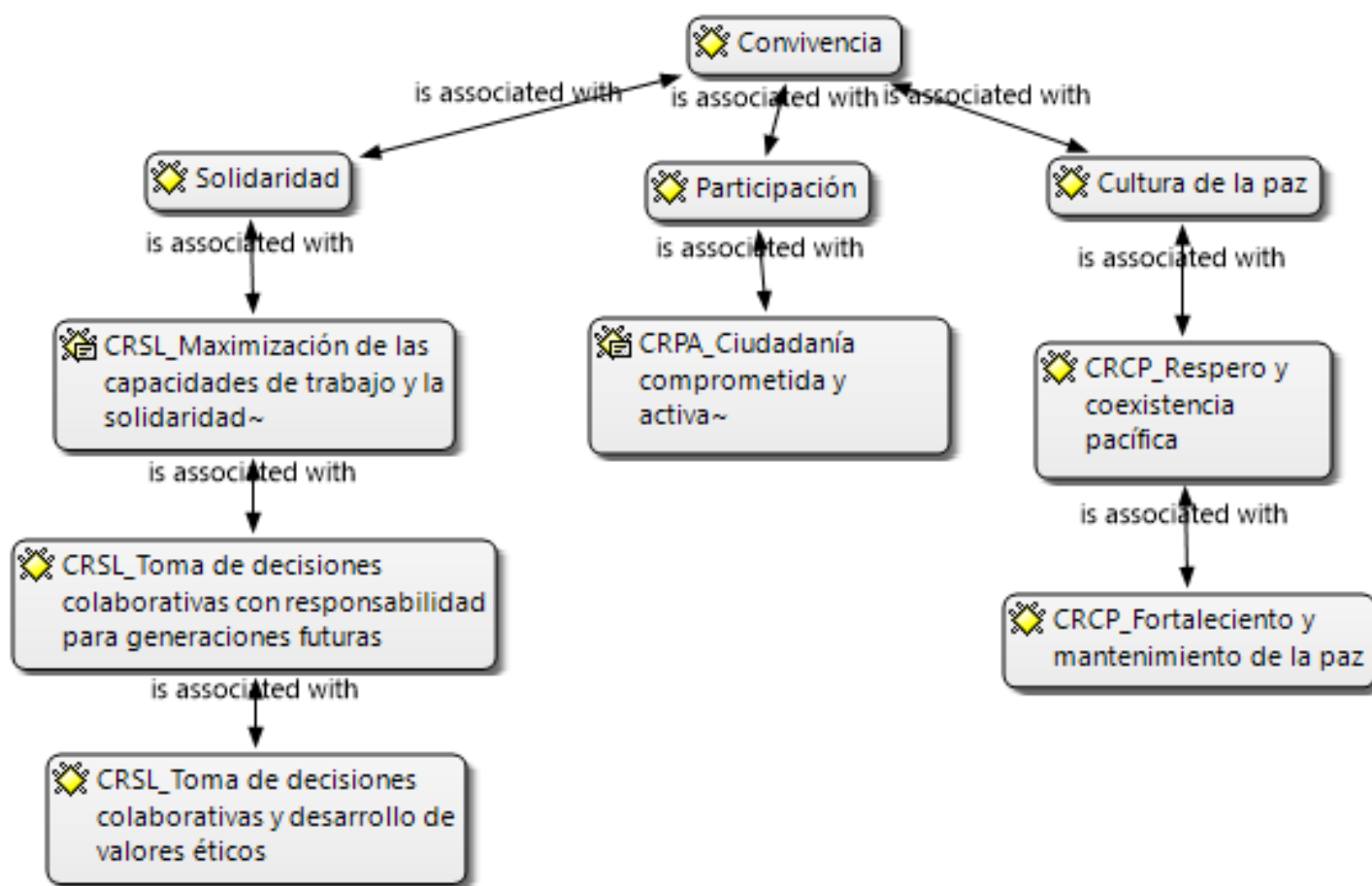


Figura 7.5 Fuente: Elaboración propia con base en MEP (2015)

## Reconstrucción analítica del eje Convivencia

Solidaridad, participación, cultura de la paz, son categorías que nos permiten ver la delgada línea entre ciudadanía y convivencia, sin embargo, en la distinción hecha a partir de Honneth, aquí nos referimos a un otro similar o vulnerable, por ello, la participación, la solidaridad y la cultura de la paz se vislumbran en función de las relaciones que dependiendo la motivación pueden ser de cooperación, basadas en la estima social<sup>11</sup>, la solidaridad, la ayuda y el cuidado.

Desde Honneth es posible visualizar el reconocimiento como componente fundamental de la convivencia, ya que es el escenario para la construcción de lo colectivo y, por tanto, el reconocimiento del otro adquiere vigencia en el ámbito escolar. La escuela se constituye entonces en un espacio para el encuentro entre individualidades y valoración de lo colectivo, lo cual necesariamente requiere de formas de interacción que fortalezcan la construcción de fundamentos para la convivencia.

El planteamiento de Honneth nos lleva a pensar la formación de los estudiantes como un proceso durante el cual se fortalecerá el desarrollo individual en la relación con el otro, esto guarda además una correspondencia con educar para la paz y con la noción de solidaridad, lo que exige plantear proyectos que desarrollen mecanismos de participación y corresponsabilidad de todos los agentes, sin embargo, las ideas al respecto en ambos documentos son inconclusas y podrían traducirse en una formación deficiente de los principios de ciudadanía, llevando así al establecimiento de dinámicas de convivencia que no contribuyan al bienestar colectivo y al desarrollo integral de los estudiantes. En los documentos se promueven aspectos como el respeto, el fortalecimiento de la autoestima, autoconfianza, lo cual es importante, no obstante, cabe señalar que aunque el reconocimiento y respeto por el otro se mencionan reiteradamente en los discursos hace falta tratar al componente del reconocimiento traduciéndolo a estima auténtica y genuina.

---

<sup>11</sup> Entendida como una estima real, no fingida.

Yurén (2009), en un trabajo realizado con jornaleros migrantes propone un dispositivo de formación para suscitar experiencias de aprendizaje significativas y favorecer la transformación de las representaciones de este grupo, esto en relación con “la educación, la escuela, el aprendizaje, la convivencia, la ciudadanía y el cuidado de sí” (pág. 2). El dispositivo de formación integra: “la estrategia aplicada, los principios éticos y pedagógicos que orientaron las interacciones y las reglas que orientaron el trabajo” (pág. 1). Dentro de los principios la autora plantea que para trabajar con esta población vulnerada, se requiere de “un clima de confianza y de estima auténtica, de solicitud (pág. 7).

La estima auténtica es un componente esencial en un contexto como el escolar, pues los esquemas disponibles intersubjetivamente se traducen en estructuras que facilitan la adquisición de disposiciones, habilidades y herramientas para transformar la realidad (Yurén, 2013b).

Aunque es comprensible pensar que las ideas sobre el fortalecimiento de la convivencia pacífica siempre serán inacabadas, ya que tenemos “eticidades presentes y pasadas, históricamente existentes y las eticidades posibles del futuro” (Yurén, 2011, pág. 15), por consiguiente cada generación trae consigo necesidades y requerimientos educativos distintos, es necesario tener claridad sobre lo que debemos formar, lo relacionado con la convivencia en los documentos no puntualiza formas para constituir escenarios para la diversidad locales y globales, generadores de alternativas para la solución de conflictos, escenarios que puedan trascender en la visión de lo particular a lo colectivo, reconociendo y admitiendo el saber del otro como potencializador de su propio saber.

Con base en la idea del párrafo anterior, conviene mencionar a De Sousa Santos (2014), quien plantea lo que considera la crisis del saber occidental, que surge de la adhesión al paradigma científico dominante de postura epistemológica positivista y basada en la cuantificación. Para De Sousa, este paradigma dominante se encuentra arraigado en Europa Occidental y en países anglosajones, esto repercute en la forma como construimos saberes.

Siguiendo los planteamientos de De Sousa (2014), se construye desde lo homologado y universal pensando en el modelo occidental (desde el Norte), en lugar de hacerlo a partir

de lo particular, de la diversidad, considerando la experiencia y las prácticas (De Sousa, 2014, citado por Yurén)<sup>12</sup>, construir con el referente del Norte Global nos ha llevado a una incapacidad para enfrentar los enormes desafíos de este siglo, promoviendo una praxis social que atenta contra la dignidad humana, la democracia y los derechos universales. Se trataría entonces de edificar lo que él llama Epistemologías del Sur, a partir de una sociología de las ausencias basada en las alternativas de conocimiento que el paradigma dominante ha prohibido por considerarlos no científicos.

Es interesante observar que, en Costa Rica, nuevamente en lo relativo a desarrollo sostenible que también se relaciona con las formas de convivir se expresa:

[El desarrollo sostenible] Debe ser plataforma para un cambio de paradigma que supere una concepción de desarrollo basada en la “maximización de la ganancia del capital y la competitividad” y se reorienta hacia un enfoque basado en la “maximización de las capacidades de trabajo de las personas y la solidaridad”, en un entorno de sostenibilidad ambiental, cultural y socioeconómica

Las intenciones apuntan a la maximización de las capacidades de trabajo y la solidaridad, lo cual resulta contradictorio pues vemos entonces una influencia fuerte del modelo neoliberal que promueve la competencia, que privilegia la racionalidad instrumental mencionada por Habermas (1987a, 1987b), y según Caponi y Mendoza (1997) suscita una sociedad autoritaria, antidemocrática, ingobernable y violenta.

La participación es un aspecto que se menciona en ambos países, en México se le da mayor relevancia, no obstante, la idea de participación construida en el discurso se relaciona más con formar ciudadanos para ser agentes productivos, propuesta que apunta a fines que se imponen en el marco de una eticidad encaminada a cumplir con las normas establecidas, como se puede apreciar en el siguiente fragmento la SEP, que adoptó recomendaciones del INEE (2006) para diseñar el currículum.

Los contenidos y las formas de aprendizaje atienden a las necesidades del sistema productivo nacional, regional y, en su caso, de los empleadores.

---

<sup>12</sup> Yurén (2022), comunicación personal.

Los contenidos y los enfoques didácticos que se han incorporado responden al desarrollo científico y tecnológico, a temas y políticas de trascendencia local, nacional o internacional (SEP, 2017, pág. 92).

En Costa Rica, la propuesta de participación parece ser más democrática, aspecto que es de destacarse, no obstante, se plantean muchos ejes temáticos, lo que dificulta entender claramente cómo están definiendo los conceptos sustanciales y cómo pretenden concretarlos en una propuesta de formación.

En México, como se mencionó, se habla someramente de la ética del cuidado, en la visión plasmada, la participación no se encamina hacia la tarea de definir lo que es el bien común y el establecimiento de cómo y a partir de qué surge el reconocimiento de la alteridad y de la responsabilidad hacia los demás, se pierde de vista que esta responsabilidad del cuidado se deriva en buena parte del respeto a la dignidad de las personas.

Yurén (2011, pág. 15) plantea que “estamos en posibilidad de preparar las condiciones que hagan posible eticidades deseables en el futuro. Una de esas condiciones es la educación”, la escuela mediante el currículum sienta bases para formar en valores y establecer parámetros de interacción, por ello, siguiendo a Honneth requerimos de una guía sólida que permita establecer pautas para convivir en el marco de las interacciones cuyas bases se establecen en los modelos de reconocimiento: amor, derecho y solidaridad, de esta forma, los seres humanos podremos ver garantizada nuestra integridad y dignidad.

### **Autonomía y Heteronomía**

Estos dos ejes se trabajarán juntos, ya que ninguno de los países explícitamente escribe que desea formar ciudadanos heterónomos, sin embargo, en los discursos de manera reiterada se encontraron elementos que apuntan hacia la formación de conductas heterónomas, se presentarán a nivel descriptivo ambos ejes para posteriormente hacer la reconstrucción analítica conjunta.

Los dos países, por igual, asocian a la autonomía (fig. 7.6 y 7.7), con la toma de decisiones, basando esto al bienestar colectivo e individual, encarando los conflictos, la

responsabilidad sobre las propias acciones visto como el reconocimiento de que nuestras acciones afectan a los demás, en el caso de México actuando conforme a principios y valores para la mejora personal y el bien común, para Costa Rica el pensamiento crítico, estará asociado a “pensar” de manera no sólo crítica sino sistemática y creativamente, mientras que para México este rubro se toma como un gran eje donde el desarrollo de creatividad, pensamiento crítico, sensibilidad estética, interdisciplinariedad y multiculturalidad van agrupados, así como el promover oportunidades de aprendizaje que orienten el desarrollo de este tipo de pensamiento, aunado a lo complejo, crítico, creativo, reflexivo y flexible.

Para Costa Rica la adopción de perspectivas, tomando estas como pensar a partir de enfoques con múltiples perspectivas formarán parte importante de la autonomía, mientras que para México se presenta la categoría de habilidades socioemocionales, donde radica la importancia de saber cómo influyen las emociones expresadas y autorreguladas en sus relaciones y en el proceso educativo, donde radica la importancia de respetar las reglas y acuerdos, resolviendo los conflictos de forma asertiva, el reconocer la valía propia, el respeto a sí mismo y a los demás, por último fortalecer habilidades para ser felices, determinantes, perseverantes, resilientes y creativos, enfrentado y adaptándose a nuevas situaciones.

## Autonomía México

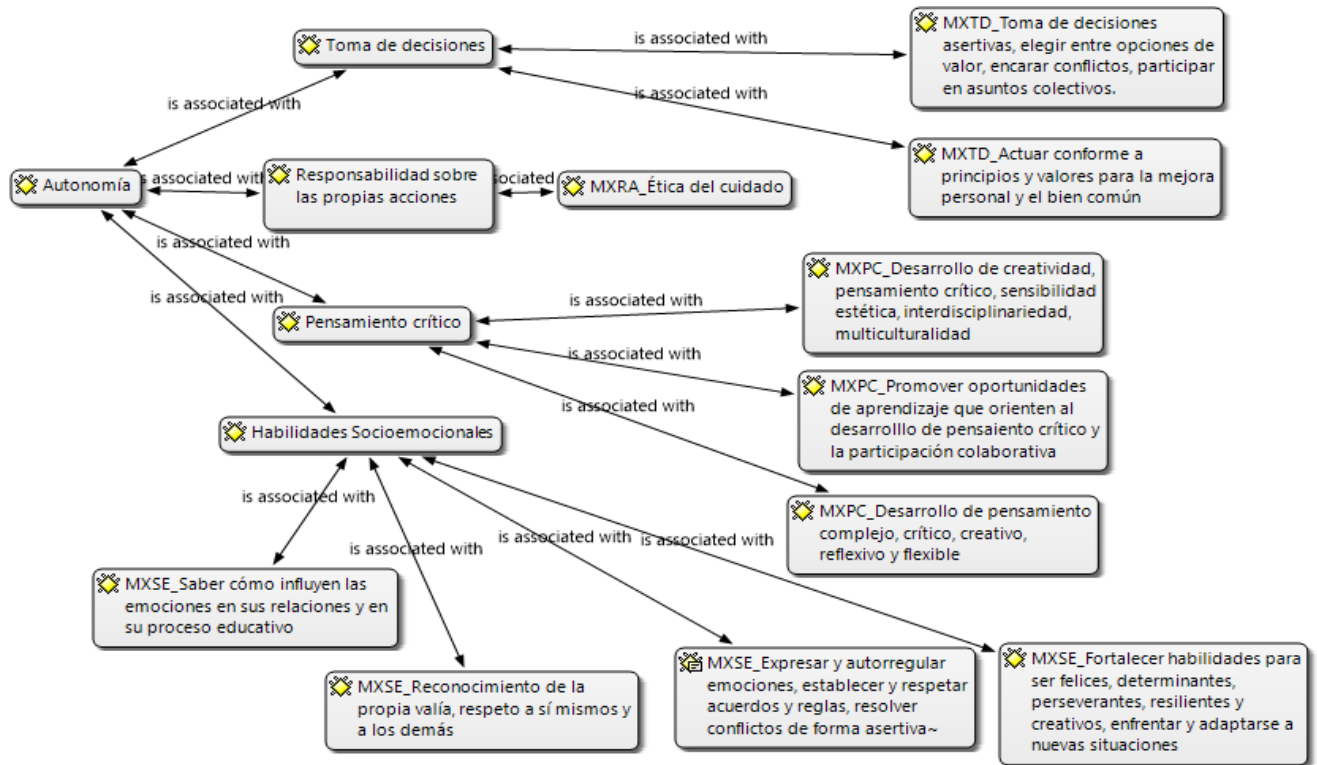


Figura 7.6 Fuente: Elaboración propia con base en SEP (2017)

## Autonomía Costa Rica

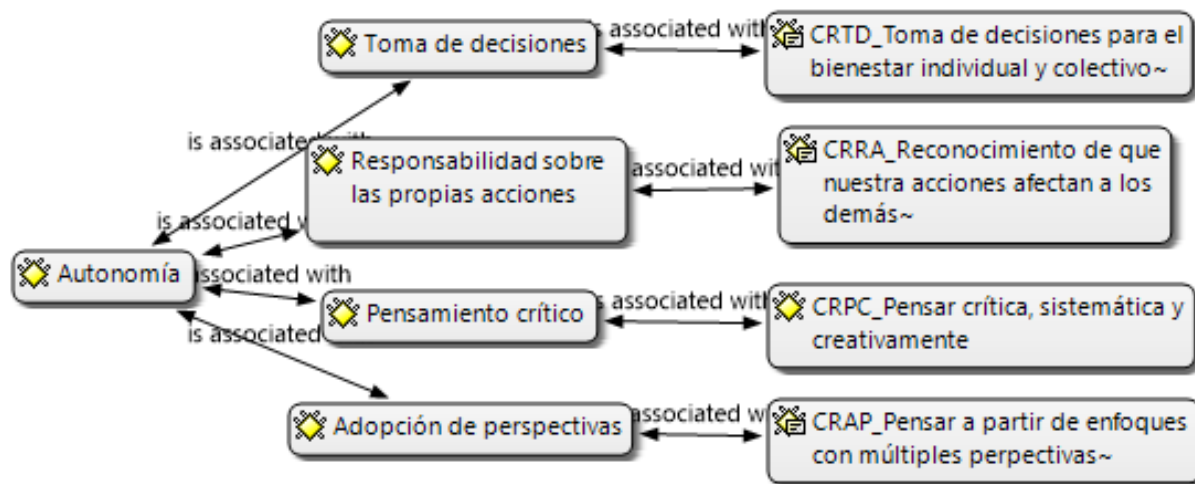


Figura 7.7 Fuente: Elaboración propia con base en MEP (2015)

## Heteronomía

En lo que respecta a la heteronomía en ambos países es asociada con normatividad y deberes, desprendiendo de ella garantizar el ordenamiento crítico en el uso de las TIC, acceso equitativo y capacidades para beneficiarse de ellas (ciudadanía digital) aplicando conductas pertinentes y principios éticos, esto último señalado por Costa Rica. El apego a los derechos Humanos y el cumplimiento de los deberes ciudadanos se asocia a esta categoría, al igual que el sentido de justicia, apego a la legalidad, prácticas de pensamiento para procesar y crear información, actitudes encaminadas a la responsabilidad personal / social y con el conocimiento de las características de las leyes, la necesidad de valorarlas y adherirse a ellas para garantizar un orden social democrático.

### Heteronomía México

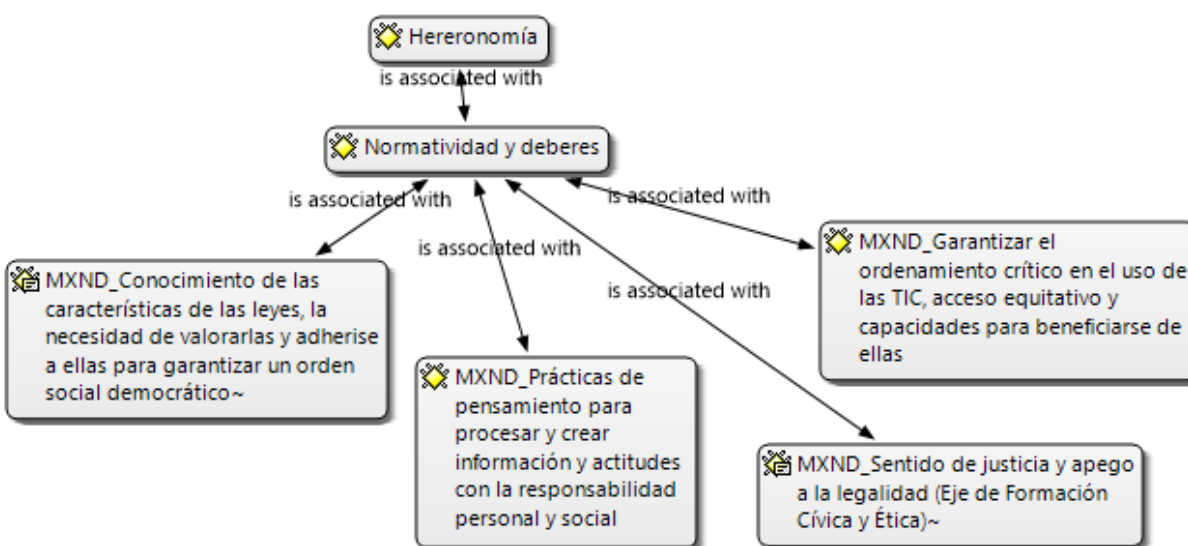


Figura 7.8 Fuente: Elaboración propia con base en SEP (2017)



## Heteronomía Costa Rica

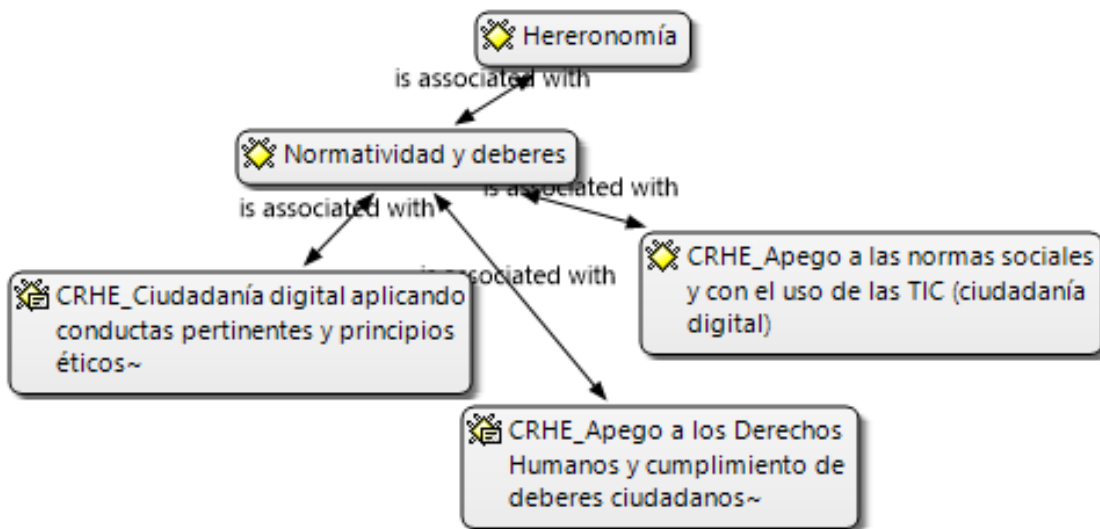


Figura 7.9 Fuente: Elaboración propia con base en SEP (2015)

### Reconstrucción analítica de los ejes Autonomía y Heteronomía

Retomando la definición planteada en este trabajo es importante tener en cuenta que nos ubicamos en un plano autónomo en la medida que nuestra conducta se realiza por efecto de las decisiones tomadas por cuenta propia, o bien heterónomo cuando se da por la influencia de algún agente externo. En la cotidianeidad, la realización efectiva de la acción siempre es privada e individual, pero puede ocurrir que la persona esté motivada o aun forzada a realizarla por razones ajenas ella.

No se deberá perder de vista que en el plano autónomo las decisiones apelan al sentido de justicia y al bienestar común para evaluar la trascendencia que puede tener un comportamiento dado.

En las teorías sobre desarrollo moral planteadas por Piaget, Guillian, Kohlberg, Habermas encontramos que para quienes se quedaron en la etapa de heteronomía, lo bueno es aquello que hace la mayoría, en concordancia con una

autoridad. El individuo piensa que si está vigente es porque está bien y es incluso justo. No se analiza como tal el contenido de una norma moral, sino quién la emite, cabe señalar que para Habermas la edad no es relevante pues podemos ver conductas ligadas a la heteronomía en adultos, esto explica por qué muchas personas y sociedades son capaces de actuar en función de una norma incluso en contra de sí mismos.

Las redes semánticas extraídas del discurso de ambos países muestran aspectos en común que pueden verse como un acierto, entre ellos tenemos toma de decisiones, responsabilidad por las propias acciones, bienestar individual y colectivo, empatía y adopción de perspectivas, México incluso hace un énfasis importante a la cuestión socioemocional y la creatividad, incluso en la importancia de participar en la creación de leyes de forma democrática como se puede leer a continuación:

Participar en la creación y el respeto de leyes y normas basadas en la justicia, la libertad y el derecho a las diferencias, teniendo en cuenta los procedimientos democráticos que permiten exigir a las autoridades su aplicación (SEP, 2017, pág. 439).

Sin embargo, se encuentran contradicciones importantes, existe una pretensión de formar ciudadanos críticos y reflexivos, pero esto se confunde con normas y la adhesión a ellas de manera acrítica como se evidencia en las siguientes citas de ambos países:

[...] cobran relevancia aspectos como la valoración de lo que es justo e injusto en la vida diaria conforme a principios éticos fundamentados en los derechos humanos; el análisis del ejercicio de la autoridad en distintos espacios de convivencia; el conocimiento de las características de las leyes, la necesidad de valorarlas y adherirse a ellas para garantizar un orden social democrático (SEP, 2017, pág. 445).

La propuesta innovadora de pensar la educación que requiere una nueva ciudadanía para el siglo XXI se basa en los derechos humanos, considerando además la necesidad de asumir deberes ciudadanos (MEP, 2015).

Como se puede en el análisis semántico de ambos documentos se establece como necesario apearse a la legalidad en contextos locales y globales y al cumplimiento de los deberes, deberes se expresa en un sentido de apego a las normas, a lo que la

sociedad espera de los individuos en términos de la eticidad construida. Es posible afirmar que las pretensiones de formación de autonomía son por demás discutibles.

En el caso de México en lo que respecta a las TIC se habla de garantizar el ordenamiento crítico, no obstante, la palabra ordenamiento nos remite al ámbito de la eticidad, al conjunto de normas que rigen nuestra época, el ordenamiento como tal no puede ser crítico, es la decisión de los sujetos de seguir o no este ordenamiento con base en la reflexión y cuestionamiento de estos factores condicionantes lo que podemos considerar como la actitud crítica necesaria que posibilita transitar a la autonomía, lo que no parece estar presente en ambos discursos es la libertad para obedecer o desacatar los valores impuestos, se deben acatar porque es la ley, no porque lo que se enuncia es razonable, válido.

Para Habermas (1987a, 1987b) en la acción regulada por normas y orientada al entendimiento, están presentes dos órdenes de objetividad: la objetividad de un mundo real entendido como conjunto de datos de hecho y la objetividad del mundo de los fines y las normas. Entonces sólo a través un modelo comunicativo que persiga el entendimiento racionalmente motivado y motivable con respecto a las normas compartidas pueden ser generadas estructuras sociales que para los interesados directos sean moralmente legítimas, deseables y justas. Lo que se quiere exponer después del análisis realizado es que en la escuela estas estructuras sociales, son impuestas y legitimadas por la costumbre, la rutina, lo normal, no porque hayan sido analizadas y acatadas por la validez que se aprecia en ellas.

Existe una disyuntiva en términos de formación cuando se habla del desarrollo de la autonomía moral de los estudiantes en los discursos curriculares, se pretende que sean capaces de discernir su responsabilidad personal en cada una de las acciones que realizan y teniendo en cuenta las consecuencias de las mismas para sí mismos y los demás, no obstante, al mismo tiempo se limita su capacidad para la toma de decisiones, se pretende socializarlos prolongando la dependencia no sólo de los pares y docentes, sino de la eticidad imperante que no necesariamente es justa y buena, no los formamos para construir principios morales de forma autónoma, en términos de Yurén (2013) “[...] en lugar de fomentar la autonomía se socializa a los educandos en los valores ya

existentes y se elude el proceso de ayudarles a construir sus propios principios” (pág. 134).

A pesar de que en los fundamentos de los currículums se tocan aspectos socioemocionales y de convivencia en ambos casos sigue habiendo un mayor énfasis en los aspectos cognitivos, sin estrategias claras para llevar a cabo el proyecto de formación.

### **Vinculación con políticas**

Con referencia a la vinculación con políticas, en los dos países se pueden denotar cuatro categorías de análisis, la primera vinculada a las condiciones y cobertura de equidad, pertinencia y calidad de la educación, la segunda referente a los derechos humanos la cual se asocia a la existencia de distintas visiones del mundo donde se debe de coexistir en un ambiente en el que los derechos humanos estén vigentes y la educación para la ciudadanía se fundamente en ellos, esto tomando lo referente a Costa Rica, en México este rubro hace mención a la fraternidad, igualdad y respeto promoviendo los derechos humanos.

La tercera denominada objetivos de la educación que para el caso de México se relacionan con el conocer, hacer, ser, convivir, aprender a aprender, la educación integral para la vida, educando para la libertad y la creatividad, buscando la adaptación a entornos cambiantes y diversos, aprovechando los avances de investigaciones en beneficio de la formación humanista educando con equidad e inclusión, por último formar para responder a los retos de la sociedad actual, mientras que para Costa Rica estos objetivos se asociarían a educar para la ciudadanía dando la misma importancia a la formación humanista y tecnológica, formando un aprendizaje para la vida, potencializando aprendizajes como conocer, hacer, ser y convivir, todo ello buscando un bienestar y desarrollo pleno tanto individual como colectivo por último la ciudad planetaria desde la dimensión cognitiva, socioemocional y conductual.

Finalmente tenemos a la calidad, agrupada a los procesos educativos, a la eficacia de estos para responder a retos, comprende ver la evaluación como un proceso para la mejora permitiendo la toma de decisiones y garantizar una educación inclusiva y

equitativa, esto desde la perspectiva de Costa Rica mientras para México se relaciona a una educación de calidad para todos.

## Vinculación con políticas México

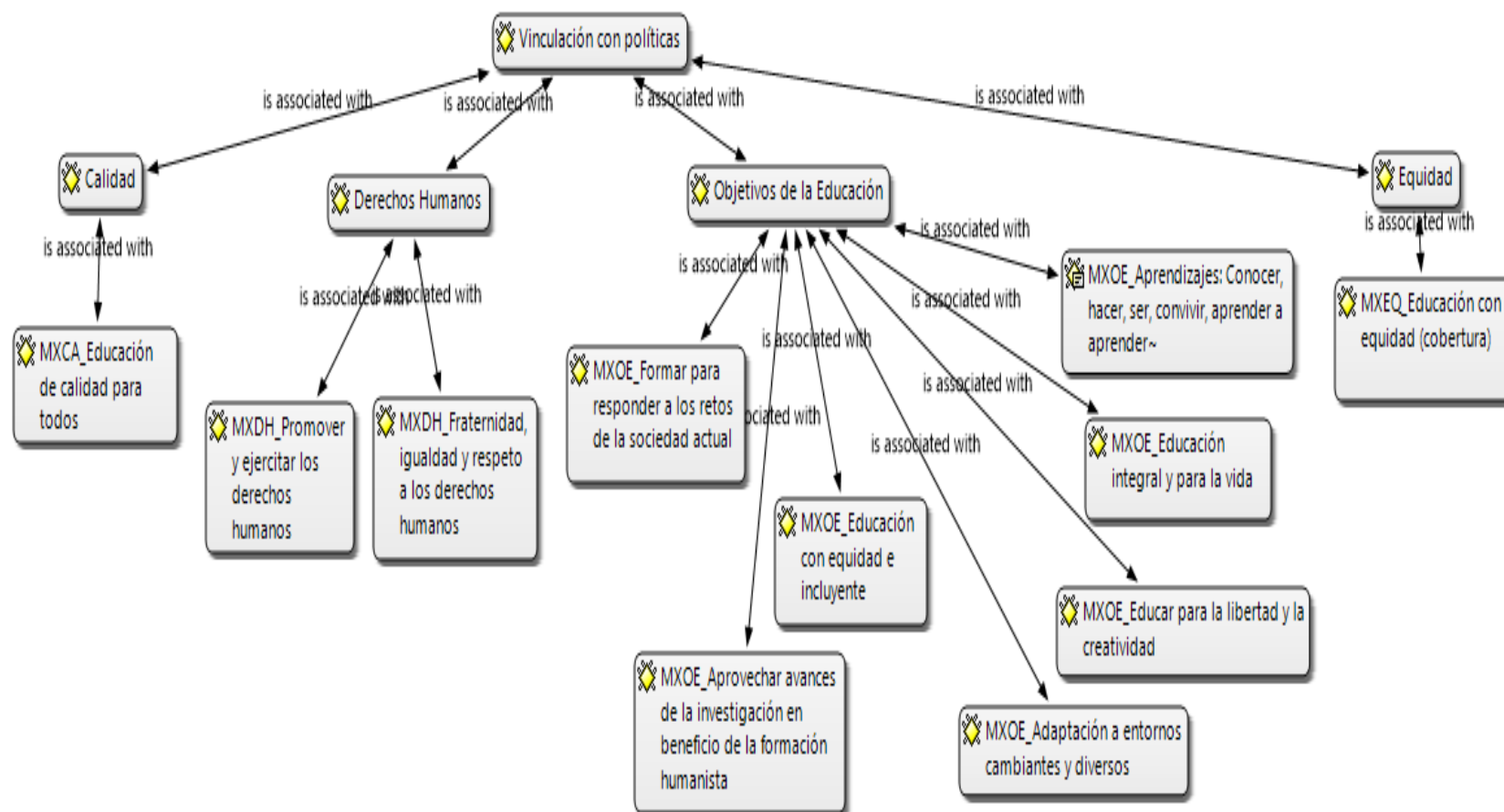


Figura 7.10 Fuente: Elaboración propia con base en SEP (2017)

## Vinculación con políticas Costa Rica

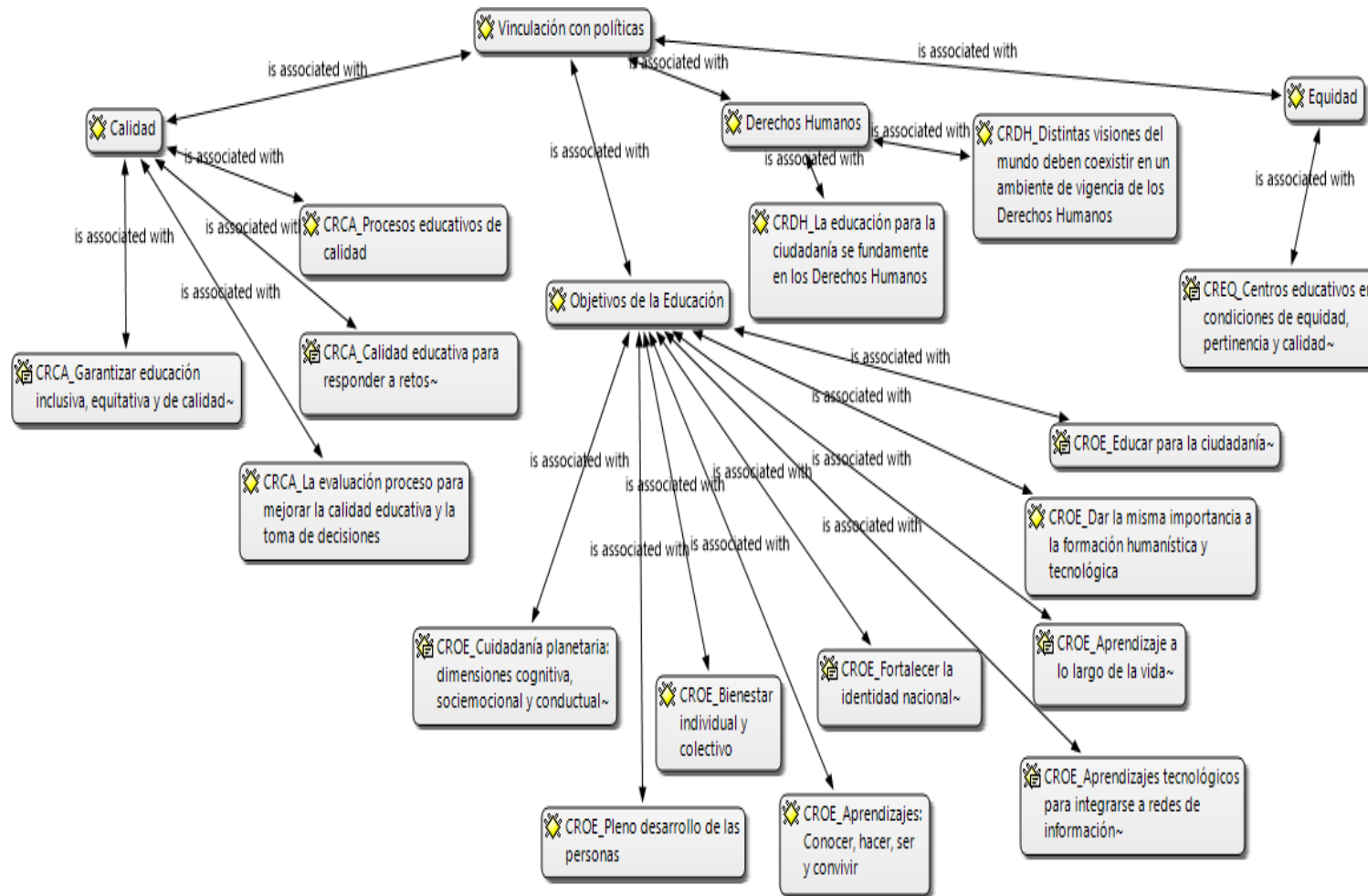


Figura 7.11 Fuente: Elaboración propia con base en MEP (2015)

## Reconstrucción analítica del eje Vinculación con Políticas

Partiendo de Habermas (1987a, 1987b) en los currículums podemos ver que se hace uso de un criterio de verdad, es decir, se constatan hechos con base en las recomendaciones de los organismos supranacionales, por ejemplo, las nociones de equidad y calidad se construyen desde estos referentes, entendiendo por equidad cobertura y por calidad la eficacia y eficiencia ligada al cumplimiento de indicadores, en la siguiente cita de la UNESCO esto es más claro:

La calidad de la educación en tanto derecho fundamental, además de ser eficaz y eficiente, debe respetar los derechos de todas las personas, ser relevante, pertinente y equitativa. Ejercer el derecho a la educación es esencial para desarrollar la personalidad e implementar los otros derechos (2007, pág. 5).

Cabe señalar que eficacia y eficiencia no son aspectos deleznable, siempre que no vayan a contracorriente de otros más importantes como la equidad. Cuando se vuelven valores centrales en lugar de otros a los que debían supeditarse entonces debemos cuestionarlos y ponerlos en una posición jerárquica menor<sup>13</sup>.

Costa Rica, por ejemplo, enuncia que desarrolla su enfoque de ciudadanía planetaria a partir de las líneas que marca la UNESCO:

Las áreas apuntadas por la UNESCO deben ser consideradas, pues se relacionan con la posibilidad de promover la universalidad a partir de la idea de una identidad común y colectiva, respetando al mismo tiempo las especificidades relacionadas con los derechos individuales y el desarrollo personal (MEP, 2015, pág. 22).

Cabría cuestionarnos a qué se refiere la noción de identidad común, que no es del todo clara ¿común porque somos seres humanos?, para nosotros esta identidad debe ser configurada en función del bien común decidido por consenso, considerando las especificidades de grupos humanos (socio-diversidad), es decir, la identidad común se construye, con la identificación algo que considera valioso -bien común-.

Identidades desde abajo.

En México el documento rector fue realizado posteriormente a la reforma educativa realizada en 2012, enfocada a *“mejorar la calidad y la equidad de la educación para que*

---

<sup>13</sup> Yurén (2022), comunicación personal.



*todos los estudiantes se formen integralmente y logren los aprendizajes que necesitan para desarrollar con éxito su proyecto de vida”* (SEP, 2017, pág. 13), esta reforma desde la perspectiva de varios autores presenta un carácter neoliberal que *“somete todo el proceso educativo nacional a un organismo supranacional como la OCDE”* (Cárdenas, 2016, pág.128).

Una crítica que hizo Hernández en 2016 a la Reforma Integral de la Educación Básica, realizada por la SEP y que consideramos vigente y aplicable al caso Costarricense es la siguiente:

Reitera como base de la educación las competencias empresariales. Suprime la tradicional educación "bancaria", mecánico-memorística, por la instrucción para supuestamente buscar información en internet. Establece como fin, la formación de "capital humano", reafirma la visión empresarial de la educación que sólo instruye para el consumismo (Hernández, 2016, párr. 29).

Chomsky (2001 citado en López & Flores, 2006) afirma que para explicar los objetivos de los programas y las políticas públicas de Latinoamérica, es necesario considerar las recomendaciones hechas por las agencias internacionales de financiamiento, que especifican cómo debe manejarse cada área de la vida de los países en vías de desarrollo, condicionando la financiación al cumplimiento de sus recomendaciones.

Para analizar lo expuesto retomaremos los conceptos de mundo de la vida y sistema propuestos por Habermas (1987b), el mundo de la vida se construye y reconstruye desde el lenguaje, es donde se concentran todos los procesos de la acción comunicativa y se da una transmisión de conocimientos mediante la renovación de las tradiciones, el saber estructural y las normas legitimadas, bajo esta concepción se presupone que el otro entiende pues es un mundo común y hasta cierto punto no cuestionable *“El mundo de la vida le está dado al sujeto viviente aproblemáticamente”* (pág. 185), es decir, va a establecerse como algo cierto, dado y consensuado, manifestando de este modo la validez intersubjetivamente compartida.

El mundo de la vida tiene tres componentes estructurales:

- Cultura: acervo de saberes, donde los participantes en la comunicación se abastecen de interpretaciones para entender algo sobre el mundo.

- Sociedad: regula lo que debemos o no hacer, en la medida en que las normas constituyan ordenaciones legítimas, a través de las cuales, las personas que interactúan regulan su pertenencia a determinados grupos sociales.
- Personalidad: integra las capacidades de las personas para aprender, comprender y usar el lenguaje.

La escuela es parte fundamental del mundo de la vida, donde los agentes argumentarán la validez de sus pretensiones para llegar a consensos, si bien, el mundo de la vida es aporético, se torna problemático cuando existe un disenso o cuando está siendo colonizado por los sistemas.

En el caso del disenso, los sujetos no están dando la misma connotación a las palabras, cuando esto pasa es posible actualizar los conceptos mediante un proceso argumentativo-reflexivo para lograr nuevamente el entendimiento.

En el segundo caso la colonización por el sistema social se apropia de los procesos del mundo de la vida y lo transforma, aunque el sistema con sus medios propios de control: poder y dinero, tienen una base estructural y funcional en el mundo de la vida presenta una influencia de carácter externo a partir de la cual desarrollan características propias tanto funcionales como estructurales. Las concepciones compartidas en el mundo de la vida, son producto de una colonización donde los conceptos están bajo el control externo ejercido por el sistema al apoderarse de los ámbitos sociales van a hacerse cargo del saber.

El mundo actual al cual deseamos que se adapten los estudiantes, está caracterizado por grandes brechas que son reflejo de relaciones de dominación, explotación y exclusión, formar para la autonomía entra en conflicto con intereses hegemónicos, donde se ha perdido la agencia como capacidad para resolver problemas individuales que se vuelven de interés público y hacerlo de forma colectiva (Yurén, 2013a).

La escuela en congruencia con los intereses capitalistas limita la capacidad de elegir la vida que los sujetos consideren valiosa, para generar satisfacción, influir en el mundo con sus acciones y emanciparse, para Habermas (2008), la emancipación requiere de la libertad de conciencia, la independencia respecto a toda tutela o poder ajeno, en la búsqueda de la más amplia de las autonomías en el pensamiento y en la acción.

Es necesario reconocer que los organismos supranacionales logran reunir a los países para tomar consensos y esto en sí mismo es algo positivo, sin embargo, en estos procesos el pensamiento hegemónico que busca la ganancia de los poderosos está presente, necesitamos como propone Dussel (2011) un pensamiento que se centre en la alteridad, para este autor el hombre como un yo individual, necesita del otro para nutrir su propio ser, en su filosofía de la liberación plantea un pensamiento generado desde los pueblos oprimidos, como es el caso de Latinoamérica, a partir de los de abajo.

### **Reflexiones sobre el análisis de los fundamentos curriculares de México y Costa Rica**

En el panorama presentado para ambas naciones la idea de la colonización nos permite visualizar cómo el ámbito de la educación está siendo objeto de políticas supranacionales que imponen orientaciones prácticas sin una filosofía educativa o postura teórica que sustente sólidamente la propuesta curricular, esto guarda una relación con los cambios vertiginosos y sustanciales que se han producido en todas las dimensiones de la sociedad, pero también con privilegiar la relación entre educación y mercado laboral en detrimento de la formación moral, si bien, los desafíos educativos en la actualidad son distintos a los del pasado, existe una tensión entre las políticas curriculares plasmadas en los documentos revisados (que se encuentran en buena medida alineadas al modelo neoliberal) y las pretensiones de formar para la autonomía, de esta forma, los sistemas dirigen lo que es posible o no hacer, lo que se traduce en definitiva en la automatización de los componentes sociales del mundo de la vida donde el sistema va a permear la esfera del ser humano con una lógica de mercado y poder, es así que el mundo de la vida se volverá cada vez más dependiente del sistema sometiéndose a la clasificación conceptual que estos dicten.

Los planteamientos apuntan a privilegiar una formación heterónoma que contribuye a dar mayor peso a aspectos cognitivos, favoreciendo un apego dogmático a la eticidad imperante, promoviendo un entorno escolar proco propicio para la construcción de ciudadanos autónomos que reconocen y aprecian la diversidad. De forma sutil existe

una fuerte carga homologadora que al final del proceso de formación impedirá ver las diferencias y generará exclusión.

Es posible afirmar que la formación para la autonomía moral pierde relevancia frente al apego acrítico a las imposiciones de organismos que velan por los intereses del sistema hegemónico, generando una convivencia democrática en constante tensión con las regulaciones que se promueven en la escuela (Yurén, 2013a), pues vivimos en una crisis social, en la que se estimula la individualidad y la competencia, y la responsabilidad de las construcciones colectivas, así como la defensa de los bienes e intereses comunes .

## **Capítulo 8. Resultados y discusión**

### **Resultados de la fase cuantitativa**

La construcción de este apartado se hará atendiendo a las dos primeras fases del método comparado: descriptiva e interpretativa, las fases de yuxtaposición y comparación se desarrollarán después de presentar el análisis completo de los resultados.

Como se mencionó en el capítulo de metodología el estudio se realizó en 10 escuelas de México (5 públicas y cuatro privadas) y 3 de Costa Rica (1 pública y 2 privadas).

En México se aplicaron dos instrumentos para estudiantes, uno de ellos solicitaba el nombre del alumno y el otro no. La versión sin nombre la respondieron 160 estudiantes y la versión con nombre 238, una muestra de 398 estudiantes. En Costa Rica solo se aplicó el cuestionario sin nombre, la muestra fue de 31 estudiantes. La N total fue de 429, el alfa de Cronbach considerando los participantes de ambos países fue de 0.939, lo que implica una buena consistencia interna, los datos obtenidos por tanto presentan una confiabilidad alta.

El instrumento de docentes fue respondido por 41 profesores de México y 34 de Costa Rica, un total de 75, el alfa es de 0.931, lo que significa que el instrumento de docentes es confiable.

Las variables contextuales que se indagaron en el instrumento, entre ellas, tipo de sostenimiento y servicio, así como las demográficas como sexo, edad grado en que están inscritos (estudiantes) o imparten clases (docentes), escolaridad y años de experiencia en la docencia, nos permitirán caracterizar a las escuelas y a los participantes de este estudio de una manera general, pero al mismo tiempo algunas de ellas han sido directamente estudiadas y relacionadas con el desarrollo del juicio moral, por ejemplo, en la teoría de Kohlberg la edad es un factor fundamental para que el sujeto en desarrollo pueda transitar de un estadio a otro, pues se requiere también de cierto nivel de maduración en términos cognitivos.

El sexo/género ha sido una variable bastante estudiada, después de la crítica de Gilligan (1985) a los supuestos de universalidad del sistema de estadios morales propuesto por Kohlberg. Con base en los resultados de sus investigaciones, Gilligan afirmó que la teoría y el sistema empírico de Kohlberg necesitaban ser ampliados para incorporar las diferencias en el razonamiento y en experiencias sociales entre los sexos, por lo que dicha variable resulta imprescindible para hacer comparaciones.

La escolaridad para Kohlberg tiene un impacto favorable en el desarrollo del juicio moral. Algunas investigaciones han encontrado que la asociación entre tener un nivel de escolaridad más alto (licenciatura o posgrado) es un factor que correlaciona positivamente con el desarrollo del razonamiento moral de principios (Barba, 2002).

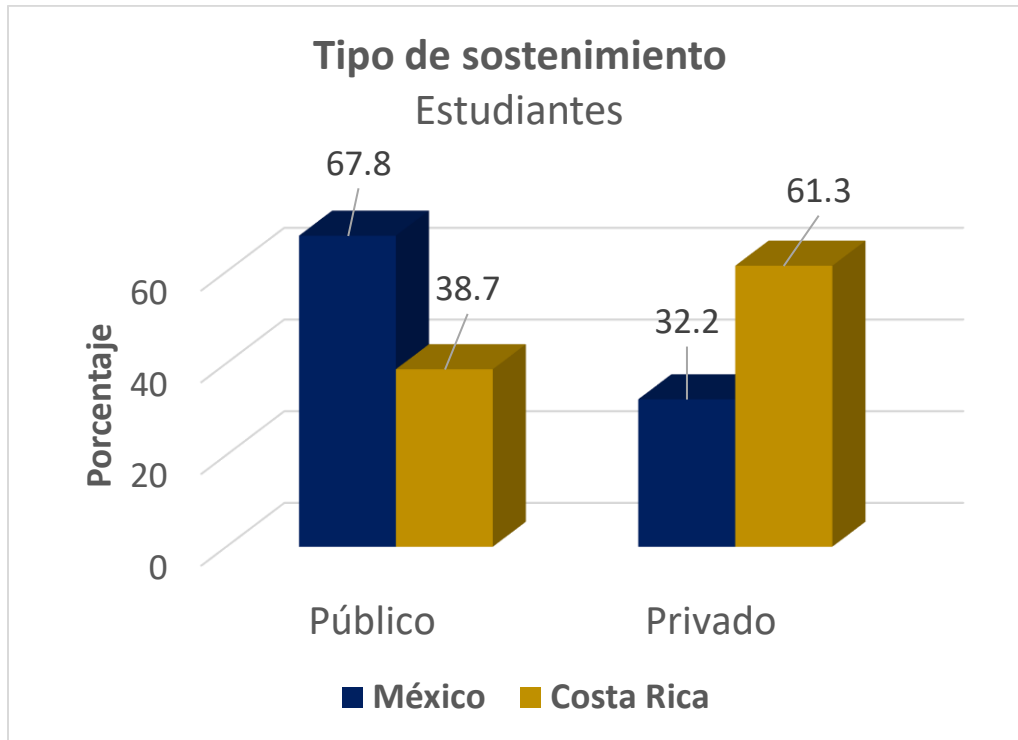
La edad es un factor que ha sido reportado como de peso en el crecimiento moral Posconvencional (Barba, 2002), de ahí el interés de integrar esta variable al presente estudio. Otras variables que nos parecieron importantes indagar son la institución donde los docentes fueron formados y los años de experiencia en la docencia, pues éstas podrían incidir en el desarrollo del juicio moral.

## **Caracterización de escuelas y participantes**

La caracterización de las escuelas se hizo a partir de un instrumento cuantitativo, por las circunstancias de la pandemia el levantamiento de los datos se llevó a cabo con los informantes disponibles pues dependió de la voluntad de participar y las condiciones para el envío de la información, para localizar los casos se requirió de la ayuda de redes personales y sociales, se trató de recabar información contrastable para abrir nuevas líneas de investigación, desde luego, para el caso Mexicano fue más sencillo conseguir sujetos porque la autora de este estudio es mexicana y labora en el campo educativo por esta razón conoce docentes en activo que la apoyaron para recolectar la información necesaria.

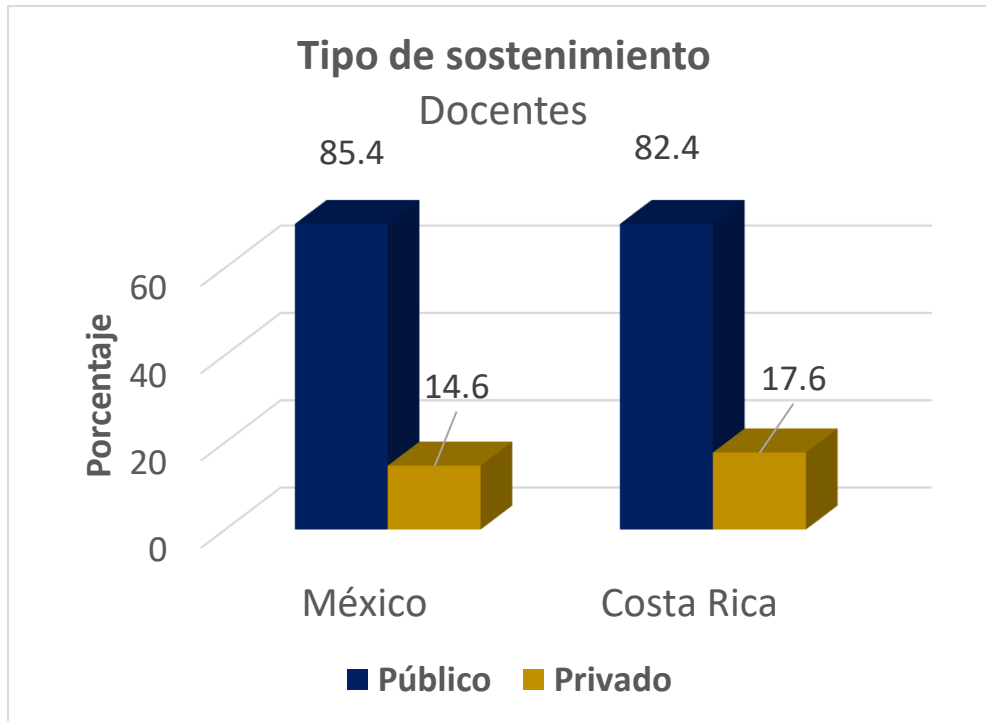
Iniciando por las características de los participantes y las escuelas, la gráfica 1 muestra el porcentaje de estudiantes agrupados por el tipo de sostenimiento. Como se puede

apreciar la cifra de estudiantes pertenecientes a escuela pública es mayor en México (67.8%), mientras que en lo que respecta a estudiantes de escuela privada es mayor para Costa Rica (61.3%).



Gráfica 1. Fuente elaboración propia

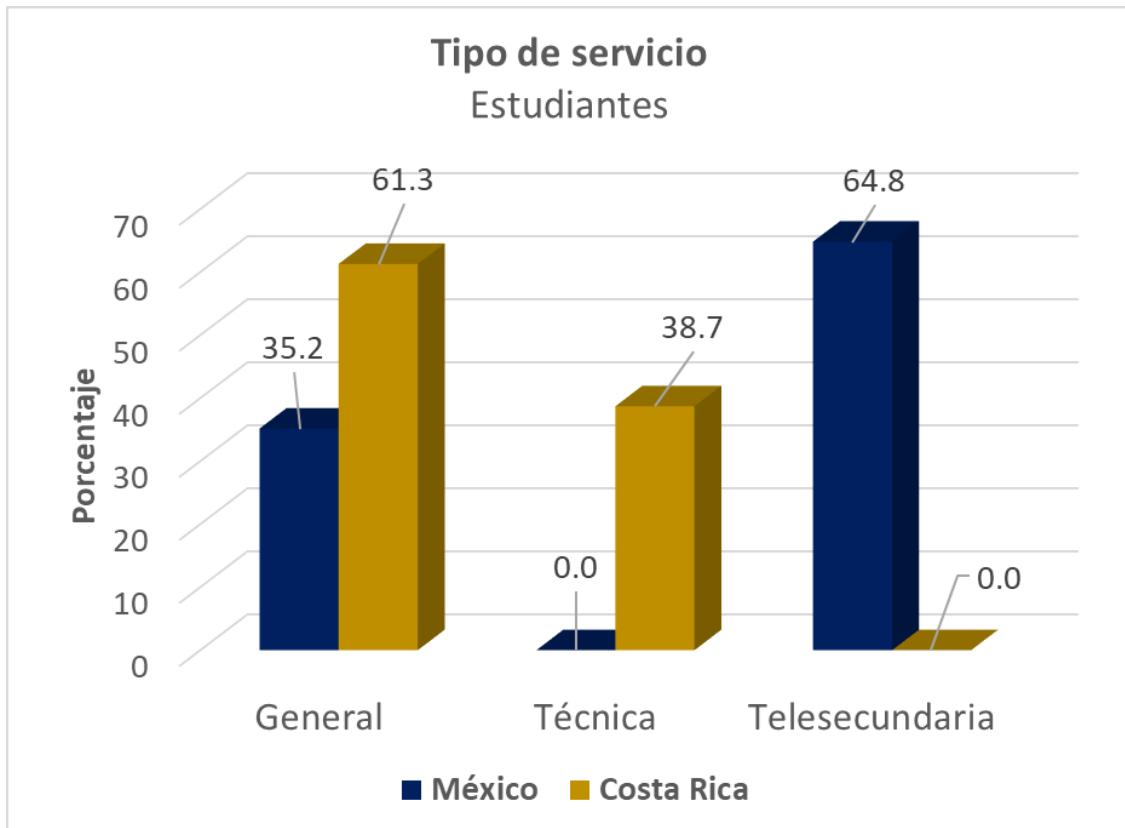
El porcentaje de docentes agrupados por tipo de sostenimiento se muestra en la gráfica 2; el porcentaje de docentes de escuelas públicas en ambos países es muy parecido, 85.4% y 82.4% para México y Costa Rica, respectivamente; los que pertenecen a escuelas privadas representan 14.6% y 17.6 % de la muestra mexicana y costarricense.



Gráfica 2. Fuente elaboración propia

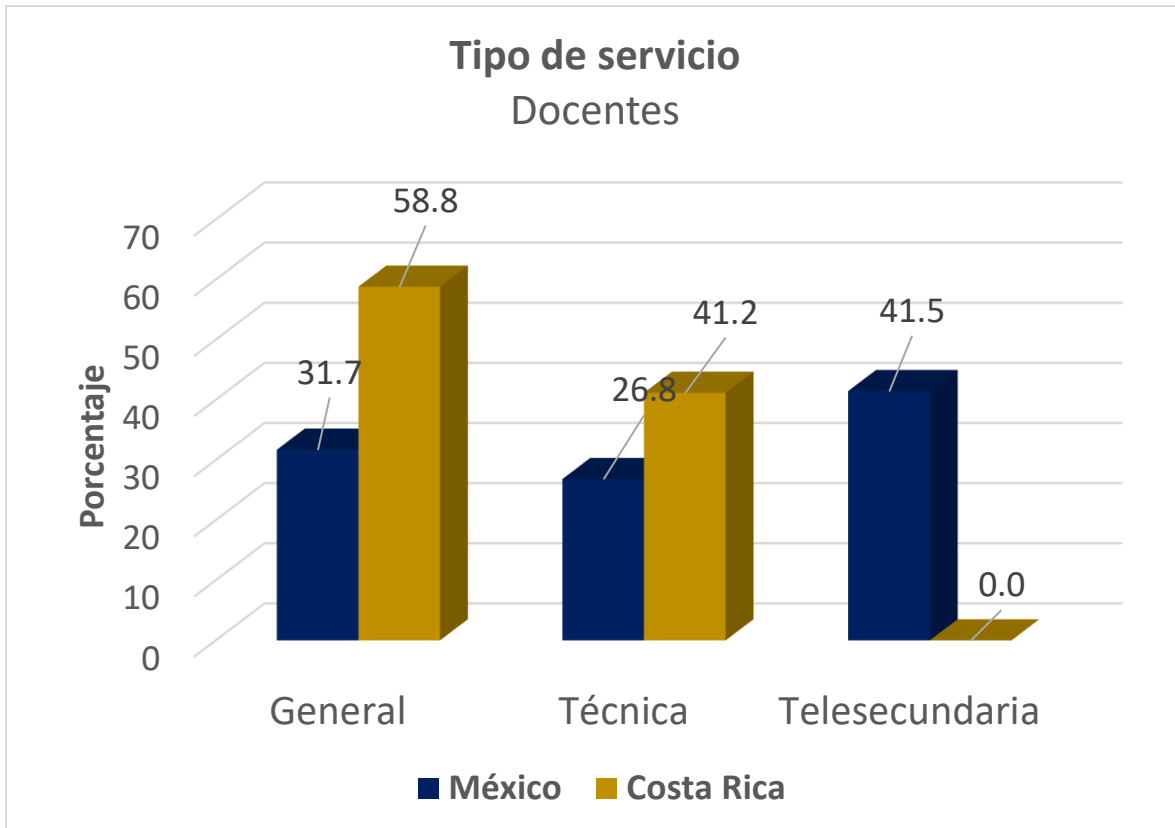
En lo que respecta al tipo de servicio en el caso de los estudiantes mexicanos, 35.2% pertenecen a secundarias generales y 64.8% a telesecundarias. Mientras que los estudiantes costarricenses de escuelas generales representan 61.3% y de técnicas el 38.7% (ver gráfica 3).





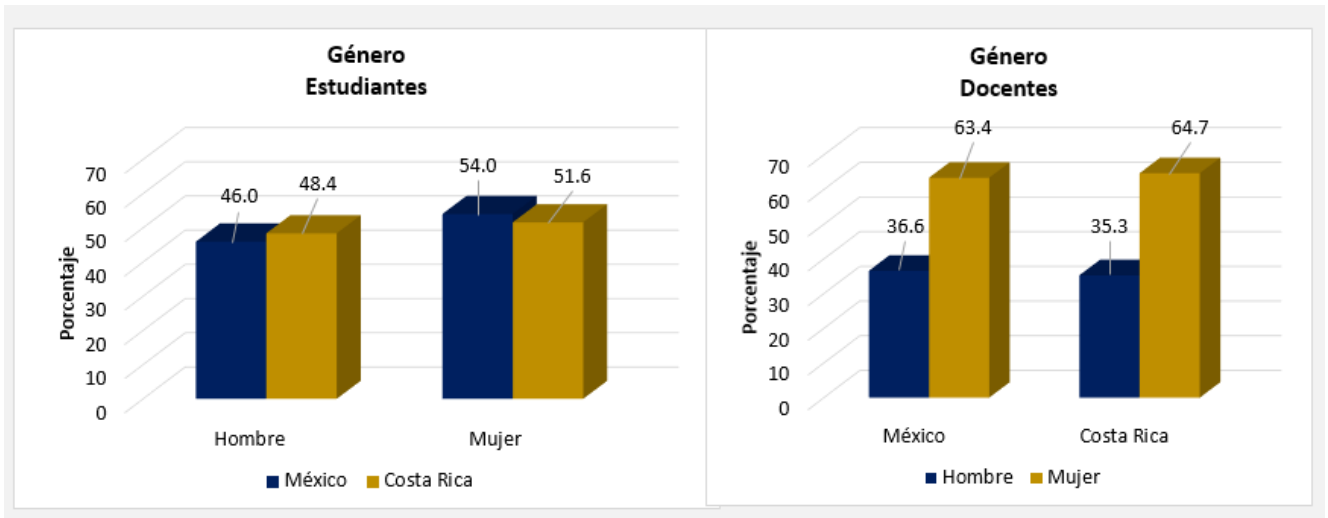
Gráfica 3. Fuente elaboración propia

La distribución de docentes agrupados por tipo de servicio es de 31.7% para escuela general, 26.8% técnica y 41.5% de telesecundaria en México, en tanto que en Costa Rica 58.8% son de la general y 41.2 % de la técnica (gráfica 4).



Gráfica 4. Fuente elaboración propia

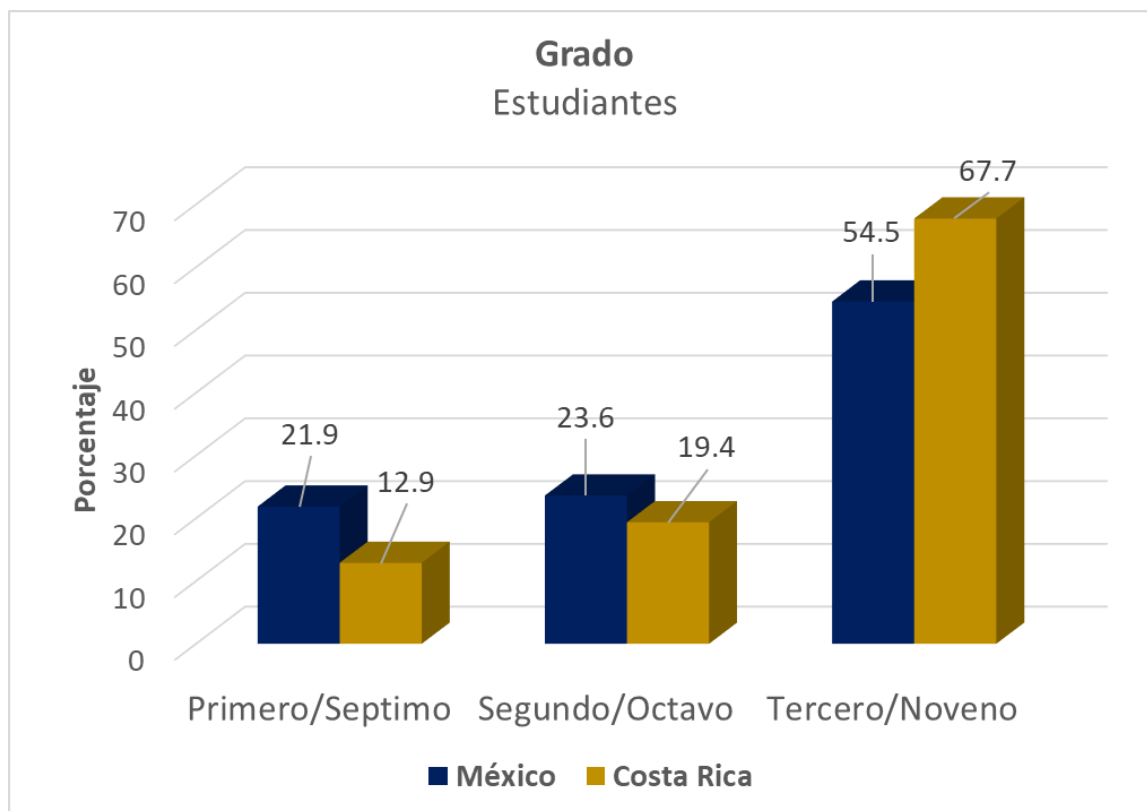
Con relación al género de los estudiantes mexicanos que participaron en el estudio, 46% eran hombres y 54% mujeres; de los docentes, 36.6% fueron hombres y 63.4% mujeres. La muestra de estudiantes costarricense se compone de 48.4% de hombres y 51.6% de mujeres; en cuanto a los docentes, 35.3% de hombres y 64.7% de mujeres (ver gráficas 5 y 6).



Gráfica 5. Fuente elaboración propia

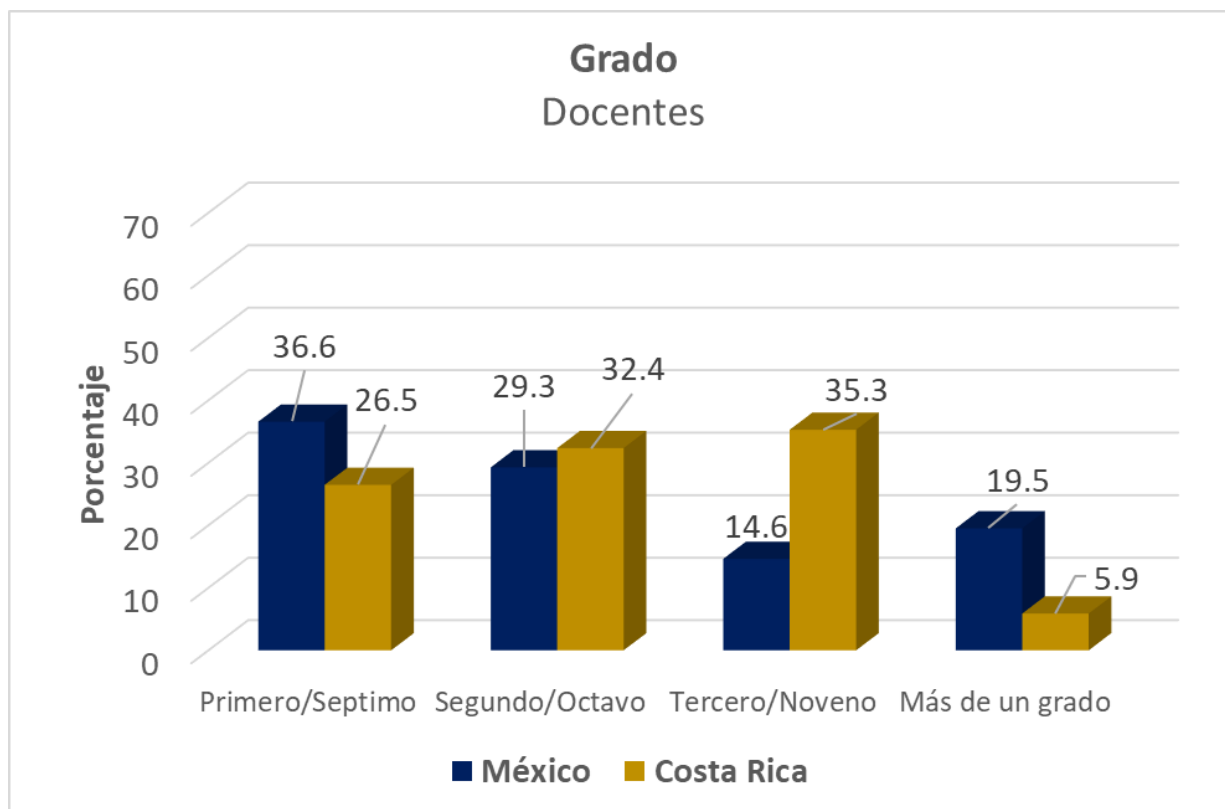
Gráfica 6. Fuente elaboración propia

Para el nivel que nos ocupa, los grados escolares en México son primero segundo y tercero, mientras que para Costa Rica tenemos séptimo, octavo y noveno. En la gráfica 7 se muestra el grado escolar en el que están inscritos los estudiantes. Se puede apreciar en el caso de este grupo que la mayoría d están cursando el tercer año: 54.5% en México) y 67.7% en Costa Rica. El menor número de estudiantes en ambas muestras cursan el primer año: 21.9% y 12.9%, correspondientemente (ver gráfica 7).



Gráfica 7. Fuente elaboración propia

La gráfica 8 representa el grado en el cual los docentes imparten clases; la distribución es más equitativa en relación con la de los estudiantes, la mayoría en ambos países imparten clases en primero (36.6% y 26.5%); en México la menor cantidad de participantes está en tercer grado y en Costa Rica la menor proporción se encuentra impartiendo más de un grado.



Gráfica 8. Fuente elaboración propia

Con respecto a las edades de los estudiantes (ver Tabla 1), van de 12 a 16 años en los dos países. La mayoría tienen 14 años, seguido de los que tienen 13 y 12 años; únicamente en México hubo estudiantes que tienen 11 (1%) y 16 años (0.5%).

Porcentaje de estudiantes por edad		
Edad	México	Costa Rica
11	1.0	0.0
12	20.6	6.5
13	25.4	22.6
14	51.3	48.4
15	1.3	22.6
16	0.5	0.0

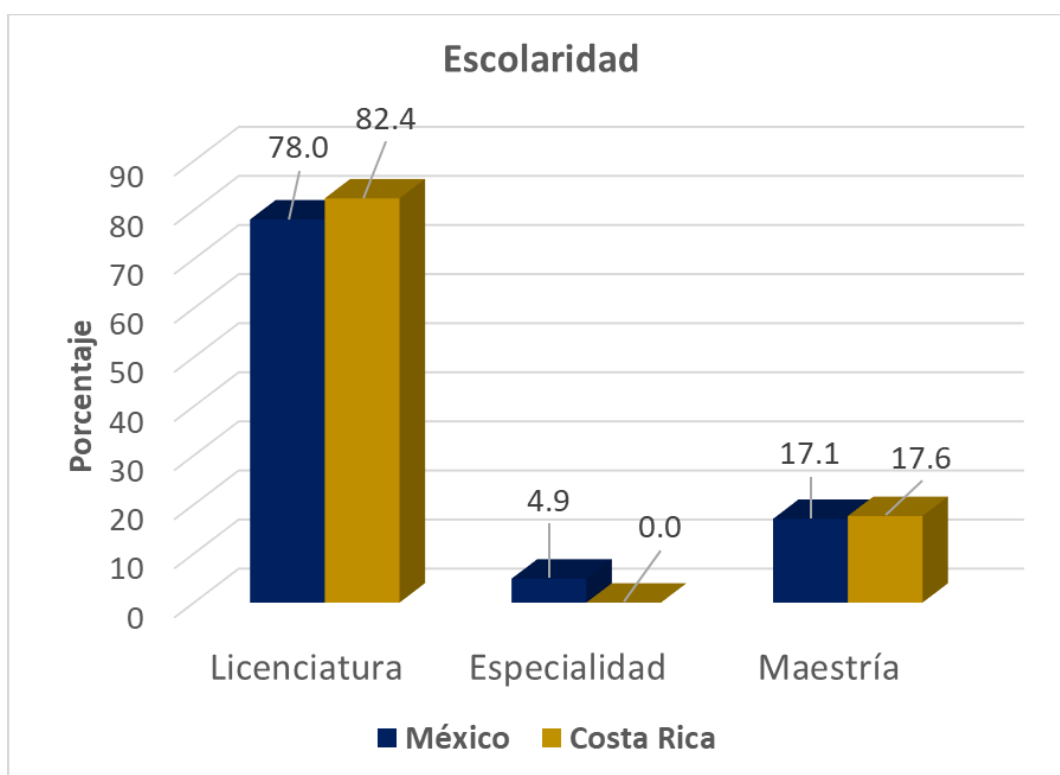
Tabla 1. Fuente elaboración propia

Las edades de los docentes, resumidas en la tabla 2, evidencian que más de la mitad, tanto en México como en Costa Rica, son mayores de 40 años; un buen porcentaje en Costa Rica tiene entre 36 y 40 (35.3%); solo para el caso mexicano se tiene 4.9% de docentes con más de 60.

Porcentaje de docentes por edad		
Edad	México	Costa Rica
26-30	12.2	8.8
31-35	9.8	0.0
36-40	14.6	35.3
41-45	7.3	14.7
46-50	17.1	23.5
51-55	19.5	11.8
56-60	14.6	5.9
Más de 60	4.9	0.0

Tabla 2. Fuente elaboración propia

En la gráfica 9 se visualiza el porcentaje de los docentes por nivel educativo. La mayoría tiene nivel licenciatura en ambas muestras, en México 4.9% tiene especialidad., Los porcentajes de quienes tienen nivel maestría son muy cercanos: 17.1 en el caso de México y 17.6 en Costa Rica.



Gráfica 9. Fuente elaboración propia

La tabla 3 sintetiza los años de experiencia docente reportados por los participantes, como se puede constatar la mayoría en ambos países tiene experiencia de siete o más

años, en México el 7.3% tiene entre 0 y 3 años, el 14.6 cae en el rango de 4 a 6, en Costa Rica los porcentajes de cada uno de esos rangos son de 0 y 8.8% paralelamente.

<b>Porcentaje de docentes por años de experiencia</b>		
<b>Años</b>	<b>México</b>	<b>Costa Rica</b>
0-3	7.3	0.0
4-6	14.6	8.8
7-9	14.6	26.5
10-12	24.4	38.2
13-15	34.1	20.6
16-18	4.9	5.9

Tabla 3. Fuente elaboración propia

Hemos planteado que la formación de la autonomía moral guarda una relación con la convivencia que tiene lugar en las escuelas. La convivencia tal como se ha venido planteando a partir de los distintos referentes revisados está asociada con aspectos como clima escolar y de aula, seguridad en la escuela, reglas, conflictos, participación de los actores en las decisiones que incumben a la escuela, esta dimensión la hemos enlazado los planteamientos de Habermas sobre conciencia moral y acción comunicativa, donde integra en la conformación de las estructuras cognitivas aspectos como: los tipos de acción asociados a formas específicas de interacción social, las expectativas de comportamiento y la concepción de autoridad, esto en conjunto con la adopción de perspectivas que se van complejizando conforme se avanza en los niveles planteados por Kohlberg (del preconvencional al Posconvencional) permite una construcción descentrada del mundo de sujetos-actores que tratan de conseguir el entendimiento (Habermas, 2008), los siguientes resultados se presentan para dar cuenta del eje analítico de convivencia.

## Eje Analítico Convivencia

### – Percepción sobre la escuela

La percepción sobre la escuela por país presentada en la gráfica 10, integra las respuestas de estudiantes y docentes a tres afirmaciones: 1) Pienso que estoy en una buena escuela; 2) me siento a gusto en clases el ambiente en mi grupo es bueno.

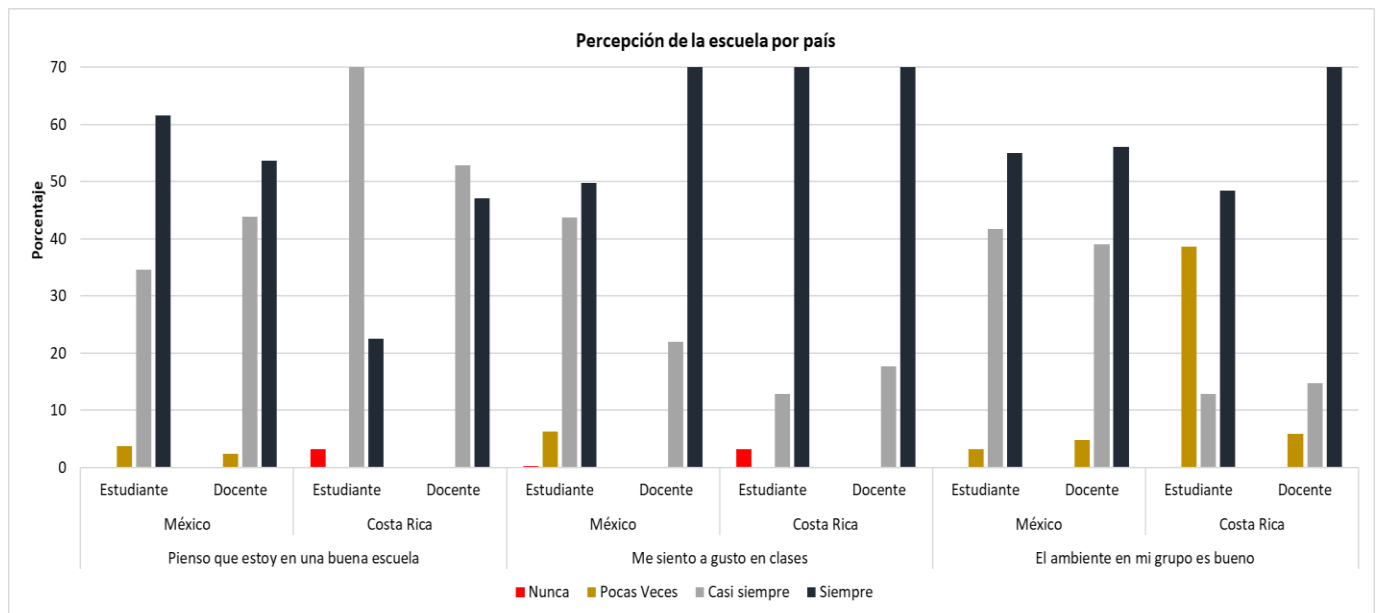
El análisis se hizo separando las respuestas por país, como se puede observar los estudiantes mexicanos tienen una respuesta más favorable, es decir, presentan un mayor porcentaje de respuestas “siempre” a la primera afirmación: pienso que estoy en una buena escuela, en cambio los estudiantes de Costa Rica en su mayoría contestan “casi siempre”. La relación encontrada se invierte en la segunda afirmación “me siento a gusto en clases” donde la cantidad de respuestas es mayor para la categoría “siempre” en Costa Rica y en México se dividen de manera casi equitativa las respuestas “siempre y casi siempre”.

En lo que respecta a la última afirmación, el ambiente en mi grupo es bueno, nuevamente las respuestas de los adolescentes mexicanos, que son en su mayoría siempre y casi siempre, son más favorables que las de los costarricenses, incluso en Costa Rica el número de respuestas “pocas veces” es notable (cerca al 40%).

En lo que respecta a docentes mexicanos y docentes costarricenses en los tres aspectos las respuestas son muy similares, sobresalen en las tres afirmaciones las barras de respuesta a la opción “siempre”.

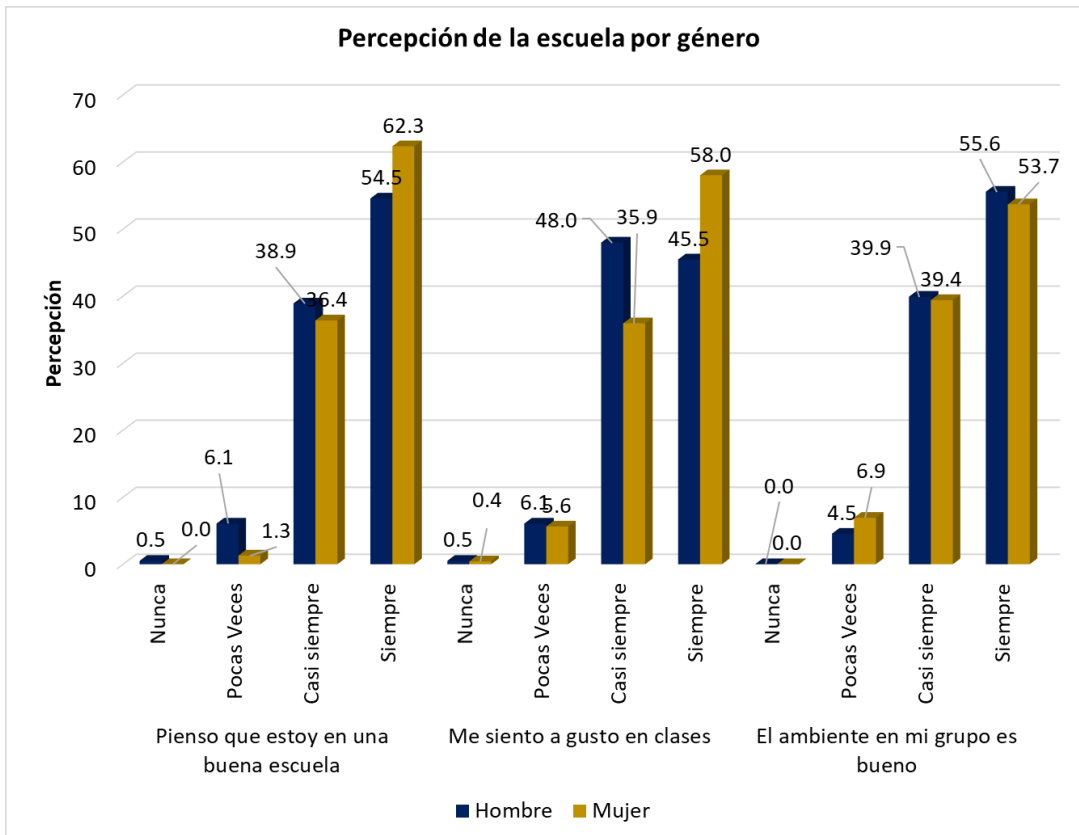
Comparando entre estudiantes y docentes del mismo país, la percepción de estudiantes y docentes mexicanos es muy parecida, en el caso de Costa Rica, las respuestas a “me siento a gusto en clases son muy parecidas”, sin embargo, llama la atención el contraste que se observa en las otras dos afirmaciones, donde la percepción de los estudiantes es menos favorable que la de sus docentes.





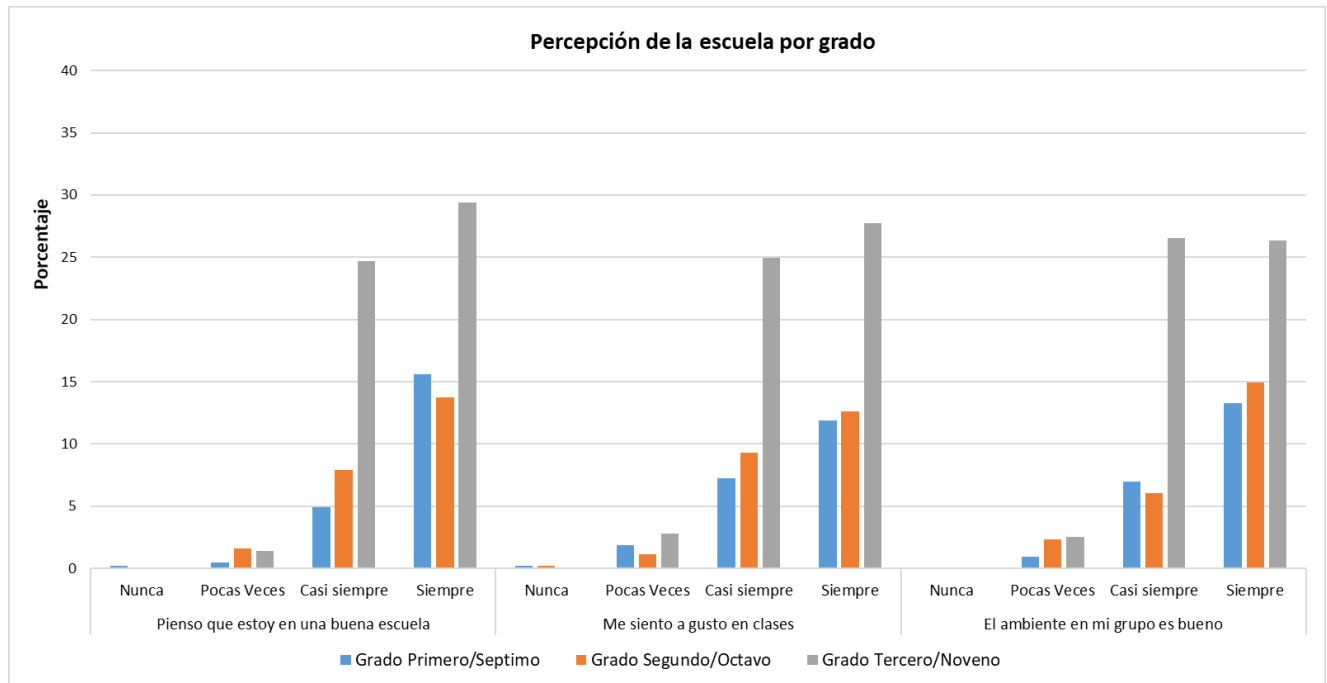
Gráfica 10. Fuente elaboración propia

La gráfica 11 muestra la percepción de la escuela dividida por género, para ambas categorías las respuestas se concentran en siempre o casi siempre, lo que implica una buena valoración en las tres afirmaciones. Las mujeres tienen una visión más favorable en lo que respecta a las dos primeras afirmaciones: “pienso que estoy en una buena escuela” y “me siento a gusto en clases”, en la última afirmación “el ambiente en mi grupo es bueno” las respuestas de las mujeres son ligeramente menores.



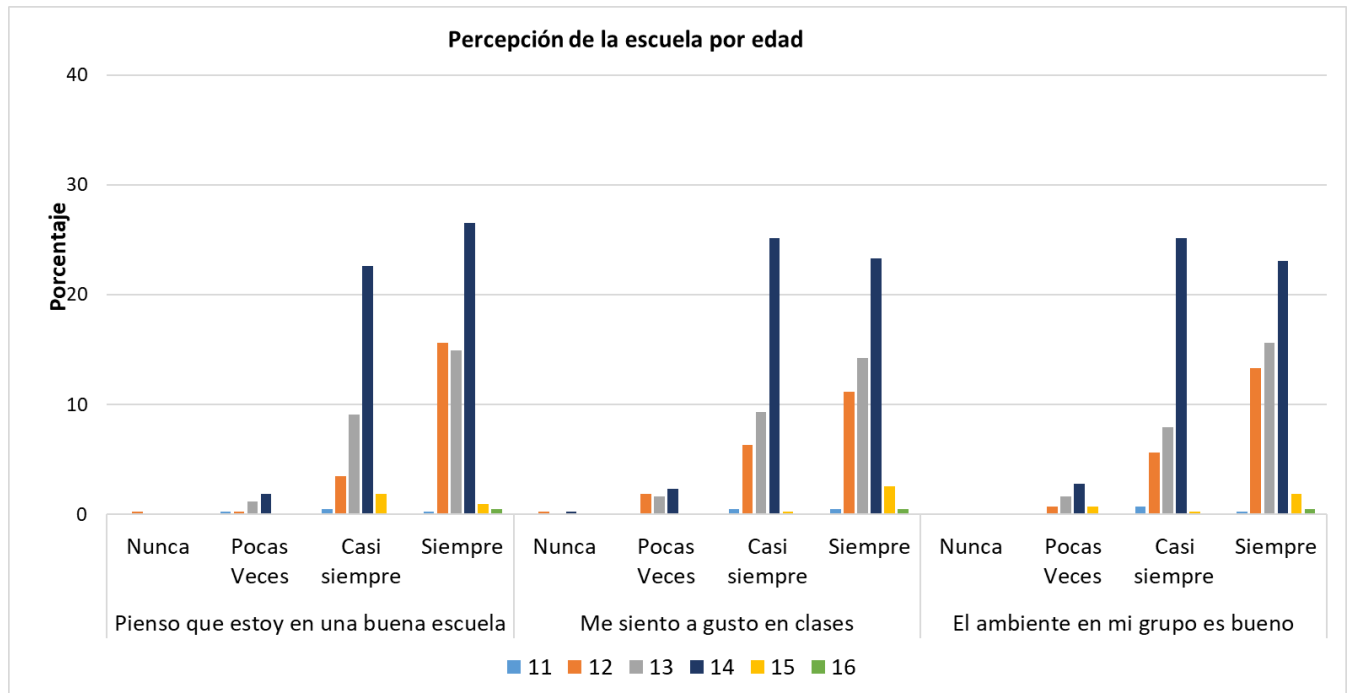
Gráfica 11. Fuente elaboración propia

El análisis de la percepción de la escuela por grado (gráfica 12) muestra que los estudiantes de tercer año tienen una visión más positiva, en contraste con los de primero y segundo cuyas respuestas son muy parecidas, en ambos casos presentan menor número de respuestas a la opción siempre.



Gráfica 12. Fuente elaboración propia

En la gráfica 13 se presenta la percepción por edad, los adolescentes de 14 años son los que muestran mayor número de respuestas positivas en el caso de las tres afirmaciones, seguidos de los que tienen 13 años, lo que es consistente con la gráfica que presenta el análisis por grado.



Gráfica 13. Fuente elaboración propia

La tabla 4 muestra los niveles de significancia para la percepción de la escuela, las celdas de color gris son donde no encontramos diferencias estadísticamente significativas, la primera columna presenta la prueba utilizada, el valor alfa utilizado para contrastar fue de 0.05.

En síntesis, existen diferencias estadísticamente significativas por país, México en términos generales tiene una percepción más favorable.

En la variable rol, no hay diferencias significativas para la primera afirmación, lo que quiere decir que tanto docentes como estudiantes piensan en la misma medida que están en una buena escuela, en las otras dos afirmaciones existen diferencias significativas, los docentes evalúan mejor.

En lo que respecta al sexo las dos primeras afirmaciones tienen mayor número de respuestas positivas dadas por las mujeres, en “el ambiente en mi grupo es bueno”, hombres y mujeres valoran por igual.

En la variable edad existen diferencias entre los grupos de primero y tercero en todas las afirmaciones, lo que significa que la visión entre estos dos grados es muy diferente.

Las diferencias entre estudiantes mexicanos y costarricenses es significativa en los tres aspectos valorados, los estudiantes mexicanos tienen una visión más positiva, contrario al caso de los docentes, entre quienes no hay diferencias estadísticamente significativas, es decir, ambos perciben de manera muy parecida sus escuelas.

Prueba Estadística Utilizada	Alfa 0.05	Pienso que estoy en una buena escuela	Me siento a gusto en clases	El ambiente en mi grupo es bueno
U de Mann-Whitney	País	.00	.00	.02
U de Mann-Whitney	Rol	.28	.00	.00
U de Mann-Whitney	Sexo	.05	.02	.56
Kruskal Wallis	Grado	.01	.81	.02
Kruskal Wallis Nivel de significancia	Edad	.00	.03	.00
U de Mann-Whitney	Estudiantes México Costa Rica	0.018	.00	.00
U de Mann-Whitney	Docentes México Costa Rica	.305	.602	.398

Tabla 4. Fuente elaboración propia

Las respuestas a estas afirmaciones tienen relación con el clima escolar y de aula, nos brindan un panorama general de la perspectiva de los sujetos al respecto del contexto escolar donde se desenvuelven, son muchos los estudios que muestran una relación entre el clima escolar y convivencia, los climas sociales negativos están asociadas a conductas que transgreden los derechos humanos, como agresiones, discriminación, abuso de autoridad, entre otras (Kornblit, 2008), todo ello opuesto a lo que se espera de ciudadanos pacíficos, que privilegien el diálogo, empáticos, respetuosos de los derechos de los otros.

El escenario donde se construyen las relaciones sociales, sirve de trasfondo para conformar las preferencias de los agentes y la toma de decisiones autónomas, mismas que, cuando involucran una consecuencia que puede afectar a otro individuo, requieren del diálogo, en este caso como menciona Habermas (2008) un diálogo democrático donde se ponderen por encima de los intereses personales el bien común.

– Seguridad en la escuela

Un aspecto que ha sido muy estudiado para valorar la convivencia es la seguridad en el contexto escolar, la gráfica 14 resume las respuestas a dos afirmaciones: “Me siento seguro o segura en mi escuela” la cual se preguntó a docentes y estudiantes y “los estudiantes están seguros en mi escuela” respondida por los maestros y analizada para contrastar la percepción de los estudiantes con la de sus profesores, la tabla 5 evidencia si las diferencias mostradas son o no estadísticamente significativas.

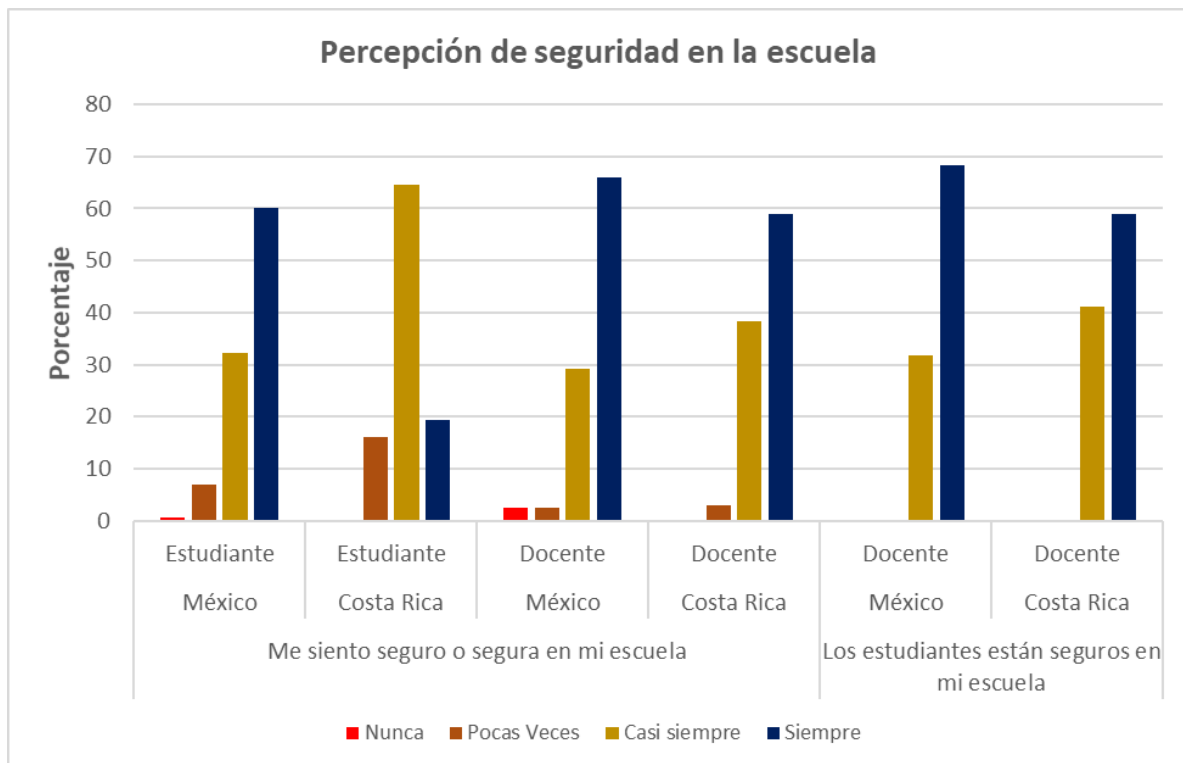
En términos generales se presentan diferencias entre ambos países, siendo la percepción de los mexicanos más favorable que la de los costarricenses. Los estudiantes de México se sienten más seguros que los de Costa Rica, contestan en mayor medida “siempre” mientras que los responden costarricenses “casi siempre”, las diferencias son significativas, aunque en términos generales la percepción es favorable en los dos contextos.

Los docentes tanto de México como de Costa Rica presentan un mayor porcentaje de respuestas “siempre”, no hay diferencias significativas entre los profesores de ambos países. Comparando maestros y alumnos en México no se presentan diferencias significativas, en el caso de Costa Rica, los docentes tienen una percepción más favorable que los estudiantes.

En este caso puede ser que la muestra de mexicanos presente una normalización de las condiciones adversas en la escuela, ya que los estudios muestran que la violencia escolar en sus diversas manifestaciones (vandalismo, bullying, discriminación, etc. Es más alta en México), también podríamos pensar que los estudiantes costarricenses son más críticos

Díaz-Guerrero (1982,1994) en su libro psicología del mexicano presenta los resultados de la aplicación de una escala donde mide premisas histórico-socioculturales para valorar factores en el comportamiento de los mexicanos (machismo, obediencia afiliativa, rigidez cultural, etc.) este estudio se repitió en diferentes momentos y mostró que hay cambios en algunos factores con el paso del tiempo (por ejemplo, el machismo mostró reducir su porcentaje en los estudios posteriores al primero), pero no en otros, Díaz-Loving *et al.* (2015) llevaron a cabo una actualización de este estudio mostrando la vigencia de los factores y el peso de cada uno de ellos.

Entre los factores estudiados se encuentra el de temor a la autoridad, el cual impide que los sujetos expresen una opinión, razonada desde su propia experiencia y aunque este rasgo se centra en la relación padres e hijos en su estudio, puede dar cierta luz al respecto de las respuestas emitidas por la muestra mexicana, culturalmente existe una tendencia al ocultamiento, en el imaginario colectivo se encuentra la idea sobre la inclinación de los mexicanos a ignorar o burlarse de la propia desgracia.



Gráfica 14. Fuente elaboración propia

	Seguridad en la escuela				
	Diferencias por Rol				
	País	Docentes- Estudiantes México	Docentes- Estudiantes Costa Rica	Estudiantes México-Costa Rica	Docentes México-Costa Rica
Me siento seguro o segura en la escuela	.003	.276	.001	.000	0.602
Me siento seguro (a) en la escuela   Mis estudiantes están seguros en la escuela	.004	.116	.002	.000	0.398

Alfa 0.05 U de Mann-Whitney  No significativas

Tabla 5. Fuente elaboración propia

La gráfica 15 en combinación con la tabla 6, presentan la síntesis del análisis por sexo para el reactivo relacionado con seguridad. Tanto estudiantes como docentes de ambas naciones y sexos expresan en mayor medida sentirse seguros siempre o casi siempre en sus escuelas.

Los estudiantes mexicanos no muestran diferencias por sexo, los costarricenses sí, las respuestas de los hombres se concentran más en la opción casi siempre y de las mujeres en siempre, esto es estadísticamente significativo.

Las diferencias entre hombres también son significativas, los alumnos mexicanos tienen una percepción más favorable, el mayor porcentaje de respuestas se dio a la opción siempre, mientras que en el caso de Costa Rica fue a la opción casi siempre.

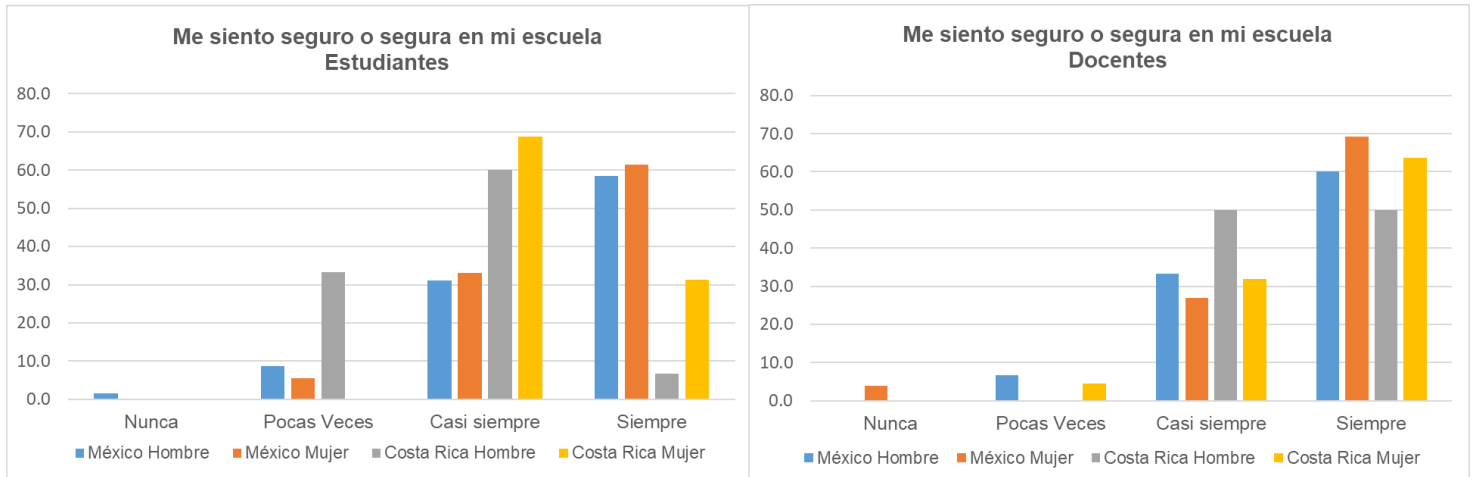
En lo que respecta a diferencias entre mujeres, se da la misma situación que con los hombres, para México las respuestas se dieron más a la opción siempre, mientras que en Costa Rica la opción más elegida fue casi siempre, las diferencias fueron estadísticamente significativas.

Por su parte, los docentes muestran diferencias significativas en todos los casos, tanto en México como en Costa Rica las respuestas de ambos sexos se agrupan en mayor medida en la opción siempre, aunque las barras son más altas en relación con los hombres, esta diferencia es significativa en ambos países.

Los hombres mexicanos en relación con los costarricenses muestran también una mejor opinión, el mismo caso aplica al observar las respuestas entre mujeres, las



mexicanas tienen visión más positiva, las diferencias son significativas para estas comparaciones.



Gráfica 15. Fuente elaboración propia

	<b>Seguridad en la escuela   Estudiantes</b>			
	<b>Diferencias por género</b>			
	Hombres-Mujeres México	Hombres-Mujeres Costa Rica	Hombres México-Costa Rica	Mujeres México Costa Rica
Me siento seguro o segura en la escuela	.437	.001	.000	.001
Me siento seguro (a) en la escuela   Mis estudiantes están seguros en la escuela	.190	.000	.000	.002
	<b>Seguridad en la escuela   Docentes</b>			
	<b>Diferencias por género</b>			
	Hombres-Mujeres México	Hombres-Mujeres Costa Rica	Hombres México-Costa Rica	Mujeres México Costa Rica
Me siento seguro o segura en la escuela	.044	.003	.000	.004
Me siento seguro (a) en la escuela   Mis estudiantes están seguros en la escuela	.029	.000	.000	.012

Alfa 0.05      U de Mann-Whitney      No significativas

Tabla 6. Fuente elaboración propia

– Interacciones entre actores de la comunidad escolar

Las instituciones educativas son espacios para establecer formas de convivir, la convivencia se construye en la interacción social, “el conjunto de prácticas relacionales de los agentes que participan en la vida cotidiana de las instituciones educativas, las cuales constituyen un elemento sustancial de la experiencia educativa, en tanto que la cualifican” (Fierro et. al., 2013, pág. 106), el aprendizaje para establecer una convivencia democrática y pacífica es pues una necesidad inaplazable de todo proyecto educativo.

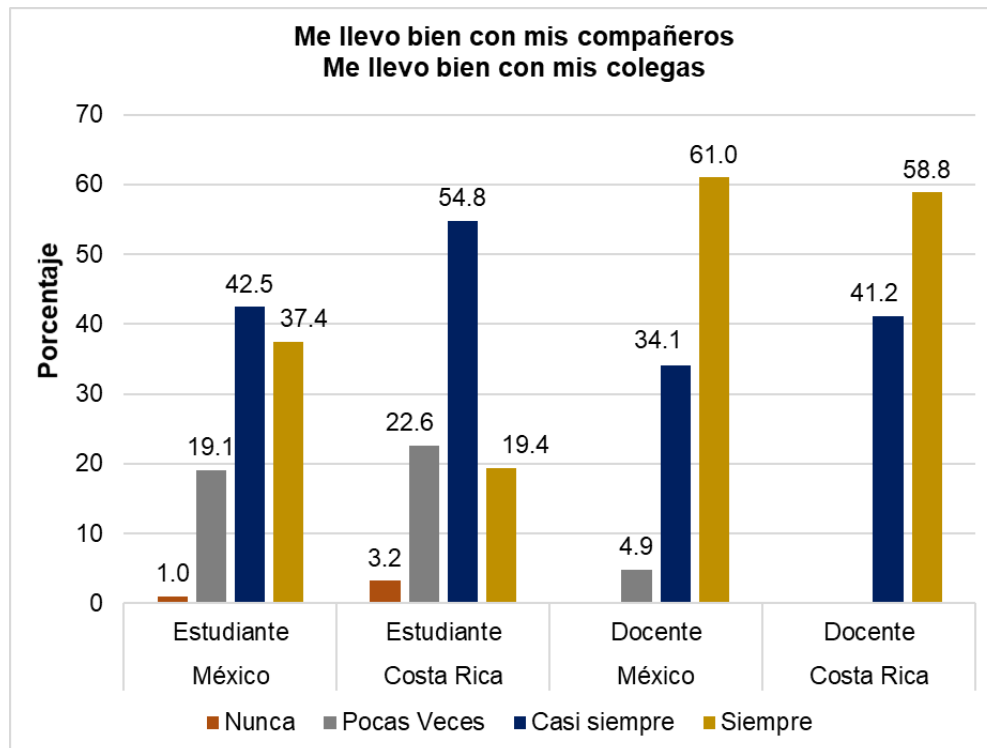
A continuación, se expondrá el análisis de estas prácticas relacionales desde las dimensiones relacionadas con el trato hacia los otros, el manejo de los conflictos, la participación y la normatividad.

Con respecto a las interacciones entre estudiantes y docentes tenemos en la gráfica 16 las respuestas a las preguntas: "me llevo bien con mis compañeros" (estudiantes) y "me llevo bien con mis colegas" (docentes). Como es posible observar, los alumnos mexicanos responden “siempre” con mayor frecuencia que los costarricenses, mientras que los costarricenses seleccionan con mayor frecuencia la opción "casi siempre"; en conjunto las respuestas a ambas opciones los dos países son cercanas al 80%, lo que indica en términos generales que la relación entre estudiantes es buena. Cabe mencionar que en ambos países cerca del 20% de los estudiantes mencionan llevarse bien con sus compañeros pocas veces, porcentaje que tampoco es bajo.

Los docentes de los dos países responden con mayor frecuencia la opción "siempre" seguidas de la opción "casi siempre", un porcentaje menor al 5% en México respondió "pocas veces".

Como se puede observar en la tabla 7 existen diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes mexicanos y costarricenses, México presenta una valoración más favorable que Costa Rica, para el caso de los docentes no existen

diferencias estadísticamente significativas entre países, en general para ambos casos la percepción es favorable. Las diferencias entre docentes y alumnos también son significativas en los dos casos, habiendo una mejor valoración de parte de los docentes.



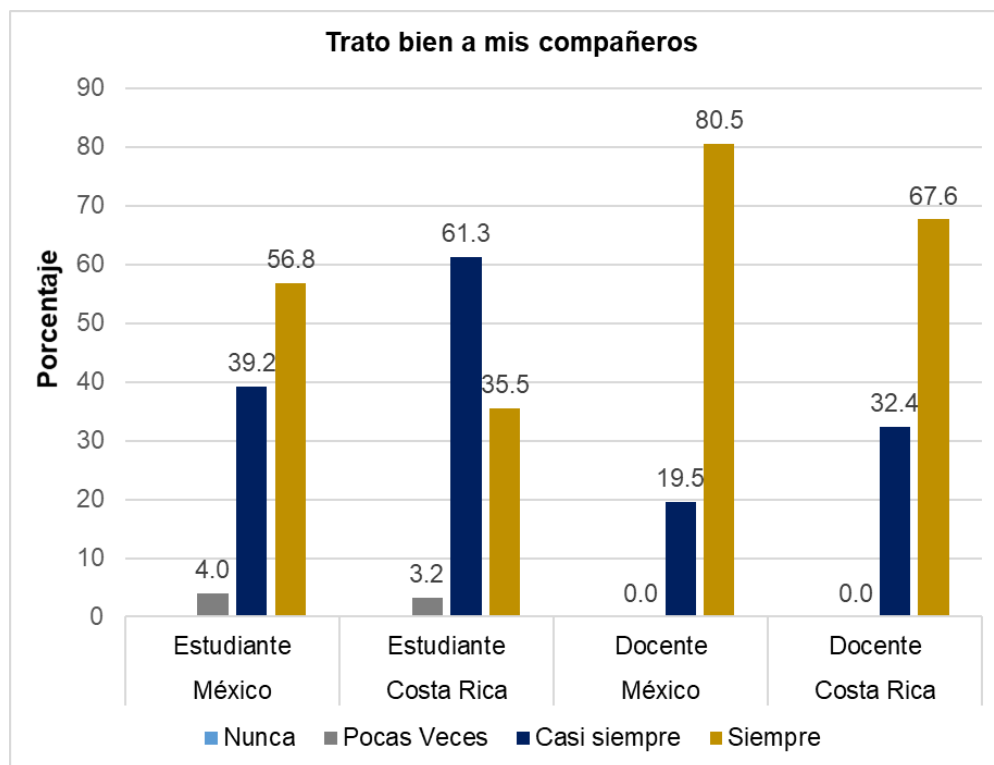
Gráfica 16. Fuente elaboración propia

En la afirmación “trato bien a mis compañeros” (gráfica 17) los estudiantes mexicanos responden en mayor medida “siempre” mientras que los estudiantes de Costa Rica responden “casi siempre”, un porcentaje menor en ambos países respondió “pocas veces”.

En lo que concierne a los docentes en México más del 80% responden “siempre” mientras que en el caso de Costa Rica ese porcentaje no rebasa el 70%, las respuestas a la opción “casi siempre” equivalen a 32.4% en Costa Rica y a 19.5% en México.

Las diferencias entre ambos países son estadísticamente significativas tanto para estudiantes como para docentes, en México para las dos figuras la percepción del trato

es más favorable. Entre estudiantes y docentes sucede lo mismo, los docentes en ambos países reportan mejor trato hacia sus compañeros que los alumnos (tabla 7).

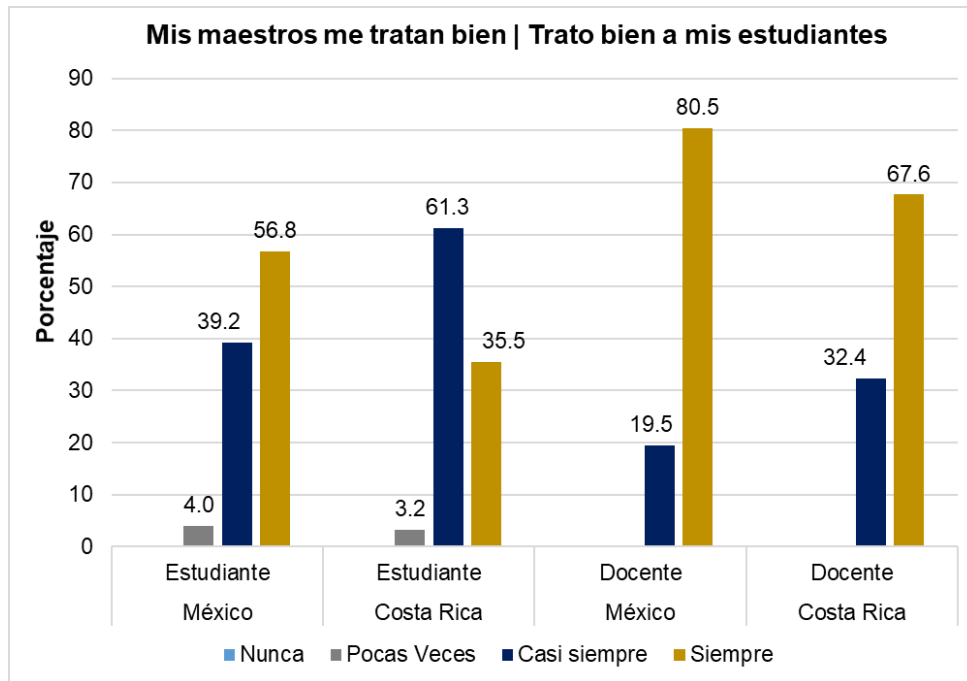


Gráfica 17. Fuente elaboración propia

Se trianguló la información entre docentes y estudiantes, los profesores respondieron la afirmación “trato bien a mis estudiantes” mientras que para los alumnos la afirmación fue “mis maestros me tratan bien” como se ve en la gráfica 18 los estudiantes en México y Costa Rica reportan un porcentaje significativo menor a la opción “siempre” en relación con los maestros, en Costa Rica se presentan una mayor cantidad de respuestas a la opción “casi siempre” para el caso de los estudiantes.

Las diferencias por país entre estudiantes son estadísticamente significativas, de igual forma, las diferencias entre docentes por país lo son. En lo que respecta a estudiantes y docentes mexicanos, así como docentes y estudiantes costarricenses la percepción de

los estudiantes en los dos Estados es menos favorable presentando diferencias estadísticamente significativas, es decir, los estudiantes reportan que no siempre son bien tratados por los docentes. Por otra parte, los estudiantes mexicanos se perciben como mejor tratados que los costarricenses y los profesores mexicanos reportan en mayor porcentaje que los tratan bien en relación con los de Costa Rica (tabla 7).



Gráfica 18. Fuente Elaboración propia

	Interacciones entre estudiantes, docentes y estudiantes-docentes			
	México- Costa Rica Estudiantes	México -Costa Rica Docentes	México Estudiante- Docente	Costa Rica Estudiante- Docente
Me llevo bien con mis compañeros Me llevo bien con mis colegas	0.002	0.577	0.037	0.035
Trato bien a mis compañeros	0.001	0.029	0.010	0.004
Mis maestros me tratan bien Trato bien a mis estudiantes	0.004	0.005	0.004	0.023

Alfa 0.05      U de mann-Whitney      No significativas

Tabla 7. Fuente elaboración propia

La grafica 19 muestra la percepción de docentes y alumnos con respecto al trato del director al estudiante.

Los estudiantes mexicanos se sienten mejor tratados que los costarricenses, es decir, la mayor parte de respuestas para México se concentra con la opción “siempre”, mientras que para Costa Rica en la opción “casi siempre”, llama la atención que un porcentaje de 3.2% en Costa Rica responde “pocas veces” y el mismo porcentaje responde “nunca”, en México el 2.8% respondió “pocas veces” estas cifras deberían ser cero, ya que ningún estudiante debería percibir que nunca o pocas veces se le trata bien. La mayoría de los docentes reportan que los estudiantes son bien tratados por el director (opción de respuesta “siempre”), aunque en un mayor porcentaje que los maestros mexicanos reportan que “casi siempre”, para esta figura en México el 4.9% y en Costa Rica el 2.9% respondieron “pocas veces”.

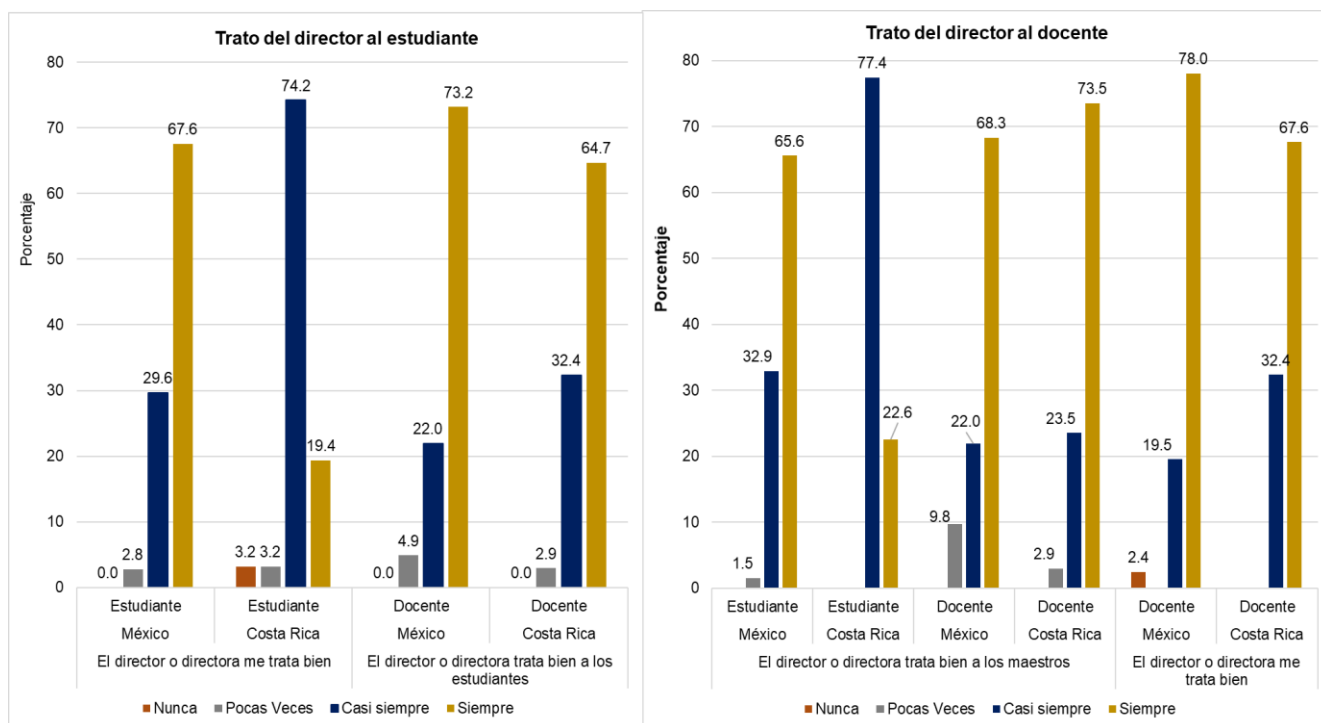
Las diferencias por país entre estudiantes y entre docentes fueron estadísticamente significativas, para ambas figuras en México se tiene una mejor percepción al respecto del trato del director a los alumnos, las diferencias entre alumnos y profesores también fueron significativas, los docentes valoran mejor el trato a los alumnos que los propios estudiantes (tabla 8).

La valoración del trato por parte del director al docente es muy similar al que se percibe hacia el alumno, los estudiantes mexicanos responden que el director trata bien a los maestros “siempre” con mayor frecuencia y los costarricenses “casi siempre”, el 1.5% de los estudiantes mexicanos reporta que “pocas veces” (gráfica 20).

Las respuestas de los maestros en ambos países son más altas a la opción “siempre”, la opción “casi siempre” es un poco más pronunciada para Costa Rica. Un porcentaje del 2.4% de docentes en México respondió “nunca”, por lo que, de igual forma que con los estudiantes se considera que ningún maestro debería percibir que nunca se le trata bien.

Para profesores y alumnos en México se tiene una mejor percepción al respecto del trato del director a los docentes, en relación a las diferencias entre docentes y estudiantes también fueron significativas, los docentes valoran mejor el trato que les da

el director, los estudiantes tienen una percepción menos favorable sobre la interacción director-docente (tabla 8).



Gráfica 19. Fuente elaboración propia

Gráfica 20. Fuente elaboración propia

**Trato del director a los estudiantes y docentes**

	País Estudiantes	País Docentes	México Estudiante- Docente	Costa Rica Estudiante- Docente	Estudiantes México - Costa Rica	Docentes México - Costa Rica
El director o directora trata bien a los estudiantes El director o directora me trata bien (estudiante)	0.010	0.032	0.044	0.010	0.015	.048
El director o directora trata bien a los maestros (estudiante) El director o directora me trata bien (docente)	0.002	0.002	0.015	0.023	0.032	0.035

Alfa 0.05

U de mann-Whitney

■ No significativas

Tabla 8. Fuente elaboración propia

Con lo presentado en este apartado podemos decir en términos generales que el trato entre los actores mencionados en las preguntas es bueno, esto es fundamental para construir una convivencia pacífica y democrática, el hecho de que los estudiantes perciban que se encuentran en un ambiente que no les es hostil es fundamental para su desarrollo cognitivo y moral, los estilos de convivencia influyen en la concepción que se tiene de la autoridad, el ejercicio del poder, las formas de relacionarse y establecer vínculos afectivos con los otros. Quienes se encuentran en la comunidad escolar modelan y moldean las conductas de los alumnos, por ello es importante regular las interacciones de manera armónica, actuando con juicio crítico para enseñarles a construir autonomía moral y conciencia social.

Aunque la percepción en ambos países es buena, es necesario acentuar que la mirada de los alumnos en Costa Rica es menos favorable, esto podría indicarnos una actitud más crítica de los estudiantes sobre el trato que reciben de sus docentes y directivos.

Es fundamental no perder de vista que existe una relación entre escuelas con menores índices de violencia y una mejor relación con los docentes (Di Leo, 2008).

#### - Reglas

Para abordar este aspecto de la convivencia resulta imperioso remitirse a Habermas, para quien es absolutamente necesario que las normas resulten aceptables a los ojos de quienes serán sus destinatarios, si se quiere que estas sean no sólo moralmente válidas, sino también socialmente creíbles y por consecuencia políticamente practicables (Habermas, 2008).

Las normas imponen límites a la actuación de las personas comprometiéndolas a ciertas pautas de comportamiento, idealmente deben estar encaminadas a lograr el bien común, en general las reglas están inspiradas sobre ideas sobre la vida buena que un grupo considera esenciales, sin embargo, cuando las normas no se aprecian como justas o ejercidas de forma equitativa el sujeto al que le son impuestas puede hacer uso de su reflexividad y criticidad para oponerse a ellas, en la tensión con la normatividad imperante está la oportunidad para desarrollar el juicio moral.



La gráfica 21 exhibe las respuestas para estudiantes y docentes a la afirmación: “Las reglas en mi escuela son justas”, los profesores mexicanos y costarricenses respondieron de manera muy similar, las opciones “siempre” y “casi siempre” presentan un porcentaje el mismo porcentaje de respuestas en Costa Rica (50%) y casi equivalente en México (53.7% y 43.9% respectivamente), un porcentaje menor de docentes en México (2.4%) respondió “pocas veces”, las diferencias entre ambos países no son estadísticamente significativas (tabla 9).

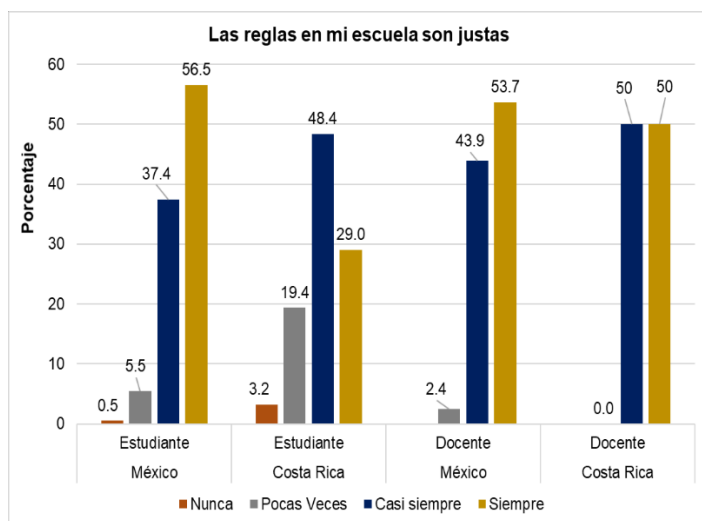
Los estudiantes en Costa Rica responden “casi siempre” con mayor frecuencia que “siempre”, contrario a los mexicanos que responden “siempre” en mayor medida y “casi siempre” en segundo lugar. El 19.4% de los alumnos costarricenses respondió pocas veces y el 3.2% nunca, en México “pocas veces” fue respondido 5.5% y “nunca” 0.5%.

Las diferencias entre estudiantes de un país y otro son significativas, mientras que entre alumnos y profesores mexicanos no hay diferencias significativas, para el caso de profesores y estudiantes de Costa Rica las diferencias son estadísticamente significativas, los profesores tienen una percepción más favorable en relación con los alumnos (tabla 9).

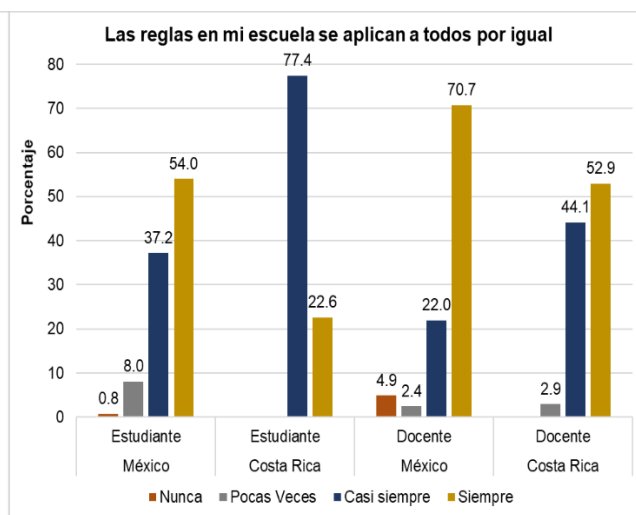
Se graficaron las respuestas a la afirmación “Las reglas en mi escuela se aplican a todos por igual” (gráfica 22), tanto para estudiantes como docentes mexicanos la respuestas son más frecuentes a la opción “siempre”, aunque los docentes presentan una valoración más favorable, la diferencia entre las dos figuras resultó significativa (tabla 9).

En Costa Rica las respuestas de los docentes se concentran mayormente en la opción “siempre”, mientras que en los estudiantes en “casi siempre”, para ambos las diferencias resultaron estadísticamente significativas. Las diferencias entre alumnos por país son significativas, lo mismo que para profesores, México evalúa más favorablemente (tabla 9).

Cabe mencionar que el 8% de los estudiantes mexicanos responde “pocas veces” y el 0.8% “nunca”, diferencia que contrasta contra un 0% en Costa Rica para ambas opciones.



Gráfica 21. Fuente elaboración propia



Gráfica 22. Fuente elaboración propia

	Percepción sobre las reglas			
	México Estudiante- Docente	Costa Rica Estudiante- Docente	México   Costa Rica Estudiantes	México   Costa Rica Docentes
Las reglas en mi escuela son justas	0.039	0.021	0.018	0.377
Las reglas en mi escuela se aplican a todos por igual	0.021	0.031	0.034	0.013

Alfa 0.05

U de mann-Whitney

■ No significativas

Tabla 9. Fuente elaboración propia

– Manejo de conflictos

Los conflictos son parte de la convivencia, convivir implica vivir unos con otros y establecer interacciones basadas en códigos culturales e históricos a partir de los

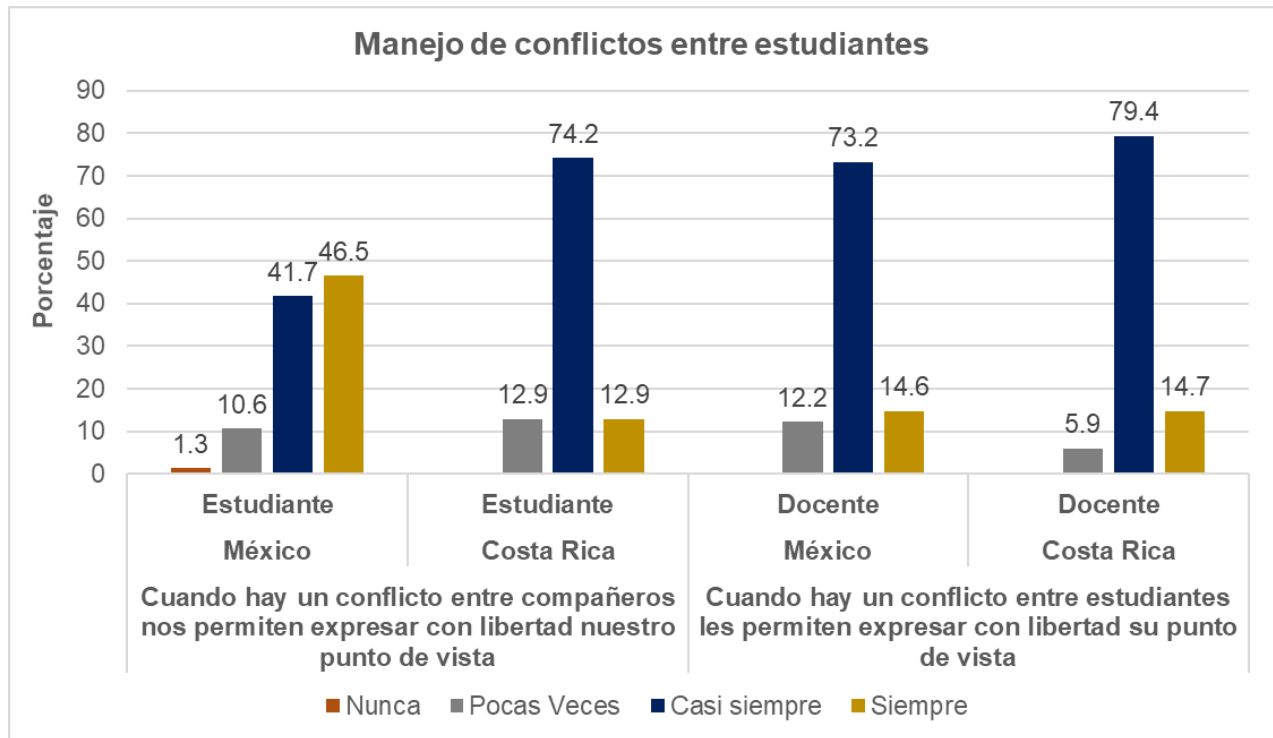
cuales hacemos valoraciones y tomamos decisiones que pueden generar tensiones, el conflicto es pues un proceso dinámico y forma parte de la vida de los centros educativos. Tener la oportunidad de poder resolver los conflictos de manera constructiva puede favorecer la construcción de relaciones pacíficas y orientadas al bien común, en los conflictos es posible crear oportunidades para poder ejercer una democracia participativa y tomar acuerdos desde una postura solidaria donde esté presente el reconocimiento de los derechos de los otros en este momento histórico y en para las generaciones futuras.

A finde valorar el manejo de conflictos en los espacios escolares se planteó para los alumnos un reactivo con la afirmación “Cuando hay un conflicto entre compañeros nos permiten expresar con libertad nuestro punto de vista”, una versión similar se preguntó a profesores: “Cuando hay un conflicto entre estudiantes les permiten expresar con libertad su punto de vista” , las respuestas se presentan en la gráfica 23.

Los estudiantes mexicanos respondieron “siempre” o “casi siempre” de manera más o menos equitativa, el 10.6% respondió pocas veces y el 1.3% nunca. Los costarricenses respondieron en su mayoría “casi siempre”, un porcentaje del 12.9% respondió “siempre” y el mismo porcentaje “pocas veces”. Las diferencias entre estudisntes por país son significativas (tabla 10).

Los docentes responden de manera similar en México y Costa Rica, las diferencias no son estadísticamente significativas, las respuestas, en mayor medida, caen en la opción “casi siempre”, los docentes en México reportan “pocas veces” en un 12.9%, los de Costa Rica en un 5.9%.

Entre profesores y alumnos costarricenses no hay diferencias significativas, entre ambas figuras en México si las hay los alumnos perciben que pueden expresar su opinión más de lo que los docentes reflejan en sus respuestas (tabla 10).



Gráfica 23. Fuente elaboración propia

	Manejo de conflictos entre estudiantes			
	México Estudiante- Docente	Costa Rica Estudiante- Docente	México   Costa Rica Estudiantes	México   Costa Rica Docentes
Cuando hay un conflicto entre compañeros nos permiten expresar con libertad nuestro punto de vista	0.019	0.222	0.013	0.547
Cuando hay un conflicto entre estudiantes les permiten expresar con libertad su punto de vista	0.041	0.021	0.034	0.014

Alfa 0.05      U de mann-Whitney      No significativas

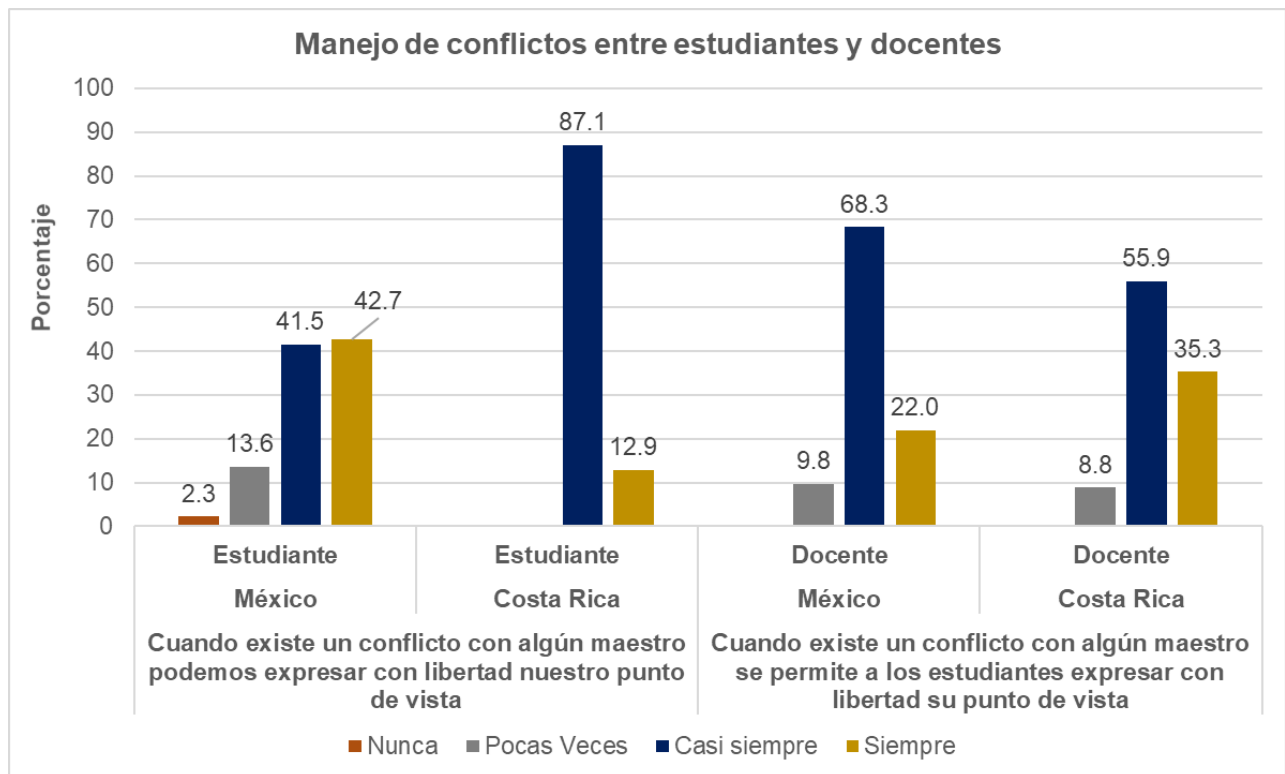
Tabla 10. Fuente elaboración propia

En lo que respecta al manejo de conflictos entre estudiantes y docentes la gráfica 24 muestra que los estudiantes mexicanos perciben que pueden expresar con libertad su punto de vista cuando se hay un conflicto con algún maestro, pues sus respuestas se distribuyen de manera más o menos equitativa entre las opciones “casi siempre” y “siempre”, en cambio cerca del 90% de los estudiantes de Costa Rica responde “casi

siempre”. México presenta respuestas a las opciones pocas veces (13.6%) y nunca (2.3%). Para ambos países las diferencias son estadísticamente significativas.

En lo que respecta a los profesores, tanto en México como en Costa Rica, la mayor cantidad de respuestas se concentró en la opción “casi siempre” y después siempre, con diferencias estadísticamente significativas en para los dos países, en este caso más favorables para Costa Rica, pues sus respuestas a la opción siempre equivalieron al 35.3%, la opción “pocas veces” fue más elegida por maestros mexicanos 9.8% vs 8.8% para Costa Rica.

Es importante acentuar que las diferencias entre estudiantes y docentes fueron significativas estadísticamente en ambas naciones, los profesores perciben mayormente que los estudiantes pueden expresar su opinión, no así los alumnos (tabla 11).



Gráfica 24. Fuente elaboración propia

	<b>Manejo de conflictos entre estudiantes y docentes</b>			
	<b>México Estudiante- Docente</b>	<b>Costa Rica Estudiante- Docente</b>	<b>México   Costa Rica Estudiantes</b>	<b>México   Costa Rica Docentes</b>
Cuando existe un conflicto con algún maestro podemos con libertad nuestro punto de vista	0.009	0.002	0.013	0.047
Cuando existe un conflicto con algún maestro se permite a los estudiantes expresar con libertad su punto de vista	0.014	0.002	0.034	0.014


Alfa 0.05      U de mann-Whitney       No significativas

Tabla 11. Fuente elaboración propia

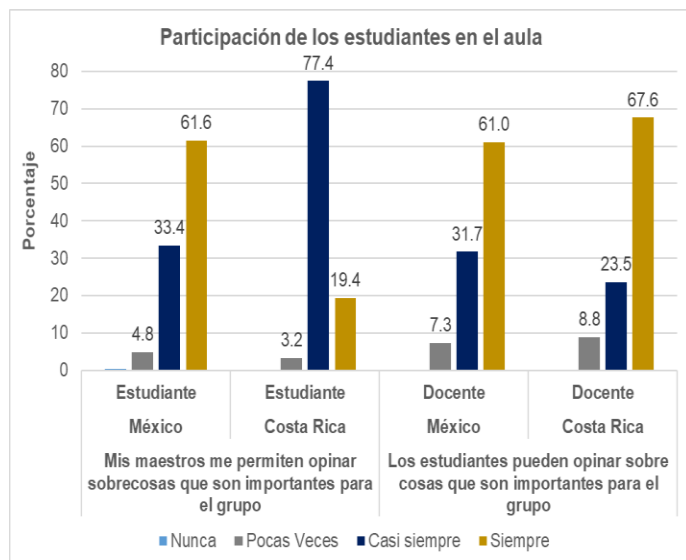
– Participación

En las gráficas 25 y 26 tenemos la opinión de los estudiantes con relación a la oportunidad que tienen para participar en cosas importantes para su grupo o escuela, en las dos situaciones México responde “siempre” con mayor frecuencia que Costa Rica, las respuestas en este último país se dan en mayor porcentaje a la opción “casi siempre”, un porcentaje menor al 5% responde en ambos países “pocas veces” para asuntos relacionados con el grupo, mientras que en cuestiones que atañen a la escuela el 13.1% de los alumnos mexicanos y solo el 3.7% de los costarricenses responde “pocas veces”.

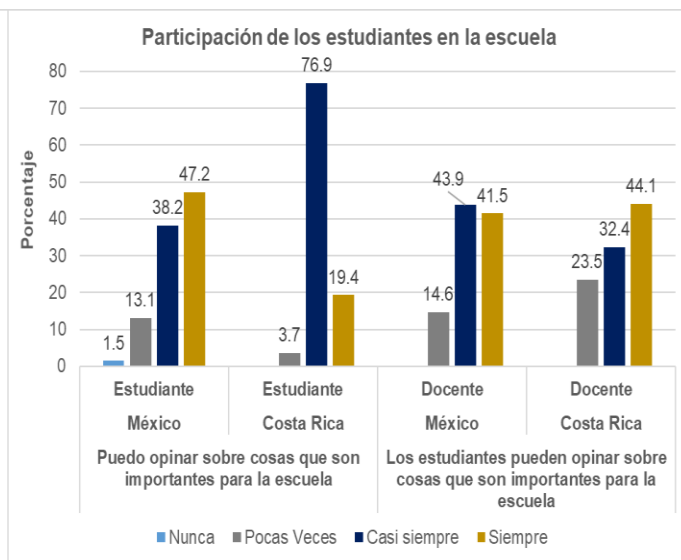
Las diferencias entre estudiantes de uno y otro país son estadísticamente significativas bajo las dos condiciones de participación.

Los docentes reportan mayor permisividad en la participación en cosas que son importantes para el grupo, para aspectos relacionados con la escuela las respuestas se distribuyen de manera más o menos equivalente entre las opciones “siempre” y “casi siempre” para ambos tipos de participación, esto se corrobora en el hecho de que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los países desde el punto de vista del profesorado.

Con respecto a la percepción sobre la participación tanto en el aula, como en la escuela no existen diferencias entre los maestros y alumnos mexicanos, esto no es así para el caso de Costa Rica, los docentes opinan que los estudiantes pueden participar en una mayor proporción, en ambas clases de participación las diferencias son significativas, aunque más robustas para lo que incumbe a la escuela.



Gráfica 21. Fuente elaboración propia



Gráfica 22. Fuente elaboración propia

	Participación en el aula y la escuela			
	México Estudiante- Docente	Costa Rica Estudiante- Docente	México   Costa Rica Estudiantes	México   Costa Rica Docentes
Mis maestros me permiten opinar sobre cosas que son importantes para el grupo   Los estudiantes pueden opinar sobre cosas que son importantes para el grupo	0.209	0.002	0.013	0.347
Puedo opinar sobre cosas que son importantes para la escuela   Los estudiantes pueden opinar sobre cosas que son importantes para la escuela	0.512	0.032	0.023	0.314

Alfa 0.05

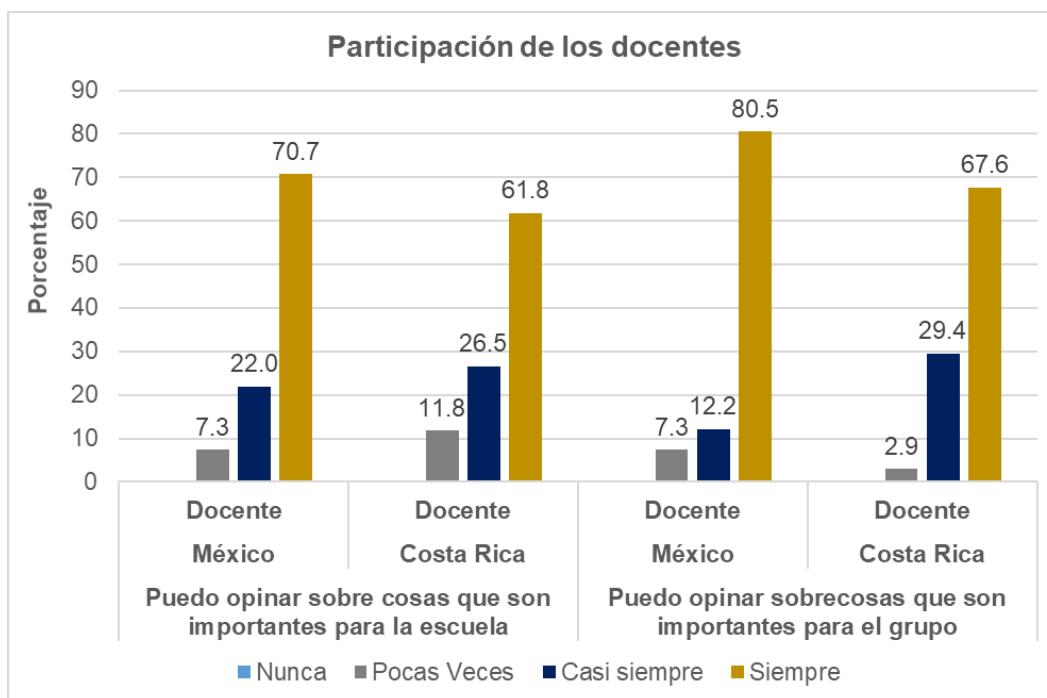
U de mann-Whitney

■ No significativas

Tabla 12. Fuente elaboración propia

Tocante a la participación de los docentes en asuntos relacionados con el grupo y la escuela, en ambos Estados y espacios los docentes pueden participar “siempre” en la mayoría de las ocasiones, aunque los maestros de Costa Rica presentan un menor porcentaje des respuestas que los mexicanos a esta opción es alta para ambos casos. Cabe hacer mención de que un porcentaje del 7.3% en México respondió pocas veces en las dos afirmaciones, en Costa Rica esta opción se eligió para la participación en cosas importantes de la escuela un 11.8% y del aula un 2.9%.

Las diferencias en ambos países para las dos preguntas planteadas es estadísticamente significativa.



Gráfica 23. Fuente elaboración propia



<b>Participación en el aula y la escuela - Docentes</b>	
<b>México   Costa Rica</b>	
Puedo opinar sobre cosas que son importantes para la escuela	0.347
Puedo opinar sobre cosas que son importantes para el grupo	0.314


Alfa 0.05      U de mann-Whitney       No significativas

Tabla 13. Fuente elaboración propia

## **Eje Analítico Autonomía**

Para lograr una aproximación cuantitativa construida a partir de los referentes teóricos que sirven de marco en este trabajo se diseñaron cuatro reactivos o preguntas, uno que se utilizó para estudiantes y docentes y dos más para los docentes.

Para poder analizar e interpretar los resultados que se presentarán en este eje, es necesario clarificar la lógica de construcción de cada una de las preguntas, todas tienen la misma estructura, sin embargo, la afirmación a la cual dieron respuesta y las opciones de respuesta son ligeramente diferentes, pues se cambia la perspectiva desde la que debe responder el sujeto.

El primer reactivo indagaba las razones por las que los estudiantes y docentes se comportan bien, textualmente se leía: Me comporto bien porque...

Se solicitó que jerarquizaran entre 4 opciones de respuesta, cada opción era una razón que implica aspectos de las teorías de Kohlberg y Habermas, pues la elección involucra distintos niveles de autonomía moral.

Habermas replantea la teoría de Kohlberg, asumiendo que la moral no se puede reducir exclusivamente a un problema de fundamentación cognitiva, pues también necesita, para ser efectiva en la praxis social, de un lazo de obligación comunitario, en este caso

la solidaridad, para entablar el diálogo y la disponibilidad a entenderse, de ahí que considere el aspecto de adopción de perspectivas que también reconstruye de la propuesta de Selman (1989).

Las opciones de respuesta asociadas a las teorías mencionadas se muestran en tabla 14, la opción “así evito el regaño o castigo”, está asociada al nivel preconvencional implica una perspectiva egocéntrica donde la interacción es autoritaria, tenemos un individuo heterónomo.

La opción 3 “Así me lo indican”, muestra una respuesta que estaría ligada al nivel convencional, dentro de este nivel estaría específicamente en la etapa tres Etapa 3 Kohlberiana: Concordancia interpersonal o “buen chico-buena chica”, la interacción está orientada por normas, la ética se basa en el consentimiento de los otros así que se actúa en función de ellos.

En lo que respecta a la opción 2 “obedecer las reglas es importante” seguimos en el nivel convencional, pero etapa 4, en este caso también el sujeto se orienta por normas, pero hay una perspectiva de colectividad, la orientación es a la ley y el orden, hacia la autoridad y las reglas fijas, es decir, existe la obligación y el deber de respetar las leyes y reglas para contribuir a la sociedad, grupo o institución.

Finalmente, la opción: “así lo decido” ubica a los sujetos en el nivel post-convencional, las decisiones morales se toman a partir de valores, principios y derechos que son o podrían ser admitidos por el grupo, la perspectiva es de hablante-mundo y la interacción es discursiva, puede haber excepciones a las normas si éstas no concuerdan con los derechos de los individuos (etapa 5), o bien con principios universales (etapa 6), la autonomía se alcanza en la etapa 6.

<b>Autonomía</b>		<b>Me comporto bien porque...</b>	<b>Niveles Kohlberg - Habermas</b>
Opciones de respuesta	↑	Así lo decido	Post-Convencional 5-6 /Discurso/ Integración de perspectivas de hablante y mundo
		Obedecer las reglas es importante	Convencional 4/Interacción orientada por normas/Perspectiva de colectividad
		Así me lo indican	Convencional 3/Interacción orientada por normas/perspectiva de grupos primarios
	↓	Así evito el regaño o castigo	Preconvencional 1-2/Interacción autoritaria-cooperación orientada por intereses/perspectiva egocéntrica
<b>Heteronomía</b>			

Tabla 14. Fuente elaboración propia con base en el texto de Habermas (2008)

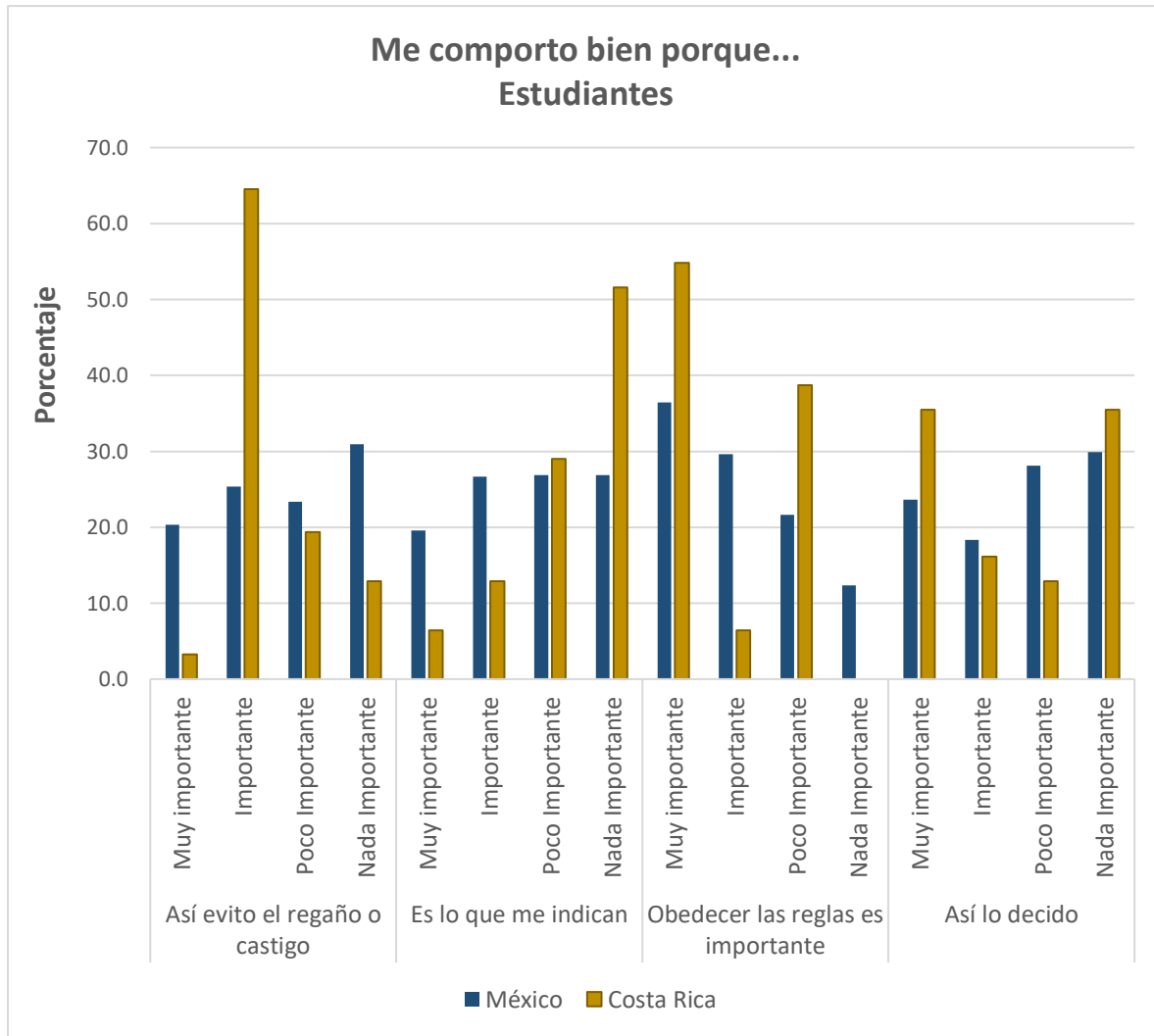
Con respecto a los otros dos reactivos que fueron aplicados a los docentes uno de ellos evalúa la percepción de los docentes con respecto al comportamiento de sus estudiantes, el reactivo es el siguiente: “Mis estudiantes se comportan bien porque...” y las opciones son: 1) así evitan el regaño o castigo, 2) es lo que les indican, 3) obedecer las reglas es importante, 4) así lo deciden. En este reactivo se hace un cambio de perspectiva y se elige en función de lo que se piensa de los otros, desde la teoría de Selman (1976), también usada por Habermas para reconstruir la de Kohlberg el desarrollo del conocimiento social, o también llamado teoría de la mente, se produce cuando el sujeto capaz de entender que las otras personas tienen un mundo psicológico interior similar y a la vez diferente al suyo, adoptar perspectivas diferentes.

El último reactivo tiene que ver con las expectativas, se les preguntó a los docentes que respondieran a la afirmación: “pido a mis estudiantes que se comporten bien porque...” 1) así evitan el regaño o castigo, 2) es lo que les indican, 3) obedecer las reglas es importante, 4) por decisión propia. Los estudiantes formarán lo que esperan de sus estudiantes, así que valorar cómo los perciben y lo que promueven en ellos permite tener un panorama más amplio del papel del docente en la formación de sujetos autónomos.

La gráfica 24 muestra las respuestas de los estudiantes a la afirmación, me comporto bien porque..., es importante volver a enfatizar que el reactivo es de jerarquización por lo tanto el porcentaje tiene que ver con la opción que consideran más o menos importante, es decir, el orden de importancia que atribuyen a cada opción, no con la elección de una de ellas.

Como se puede observar los estudiantes de ambos países consideran que obedecer las reglas es lo más importante, lo cual los ubica en el nivel convencional etapa 4, que es consistente con la teoría de Kohlberg y los hallazgos de diversas investigaciones que muestran que los adolescentes de las edades que estamos estudiando se ubican, en su mayoría, en el nivel convencional, sin embargo, los planteamientos de Habermas difieren un poco en este sentido, pues no considera que el desarrollo moral deba seguir obligadamente un avance ligado puramente a lo evolutivo.

Un dato que llama la atención es que la opción, así lo decido, es señalada como poco o nada importante, entonces es más importante obedecer que decidir. Otro aspecto a destacar es que comportarse bien porque “es lo que me indican” resulta para la mayoría nada importante, lo que indica comportarme en función de los otros (etapa tres del nivel convencional), es decir, está rebasado por muchos estudiantes, el que no esté por completo superada se hace muy evidente en el caso de los costarricenses, donde al parecer es importante para muchos de ellos evitar el regaño o castigo que los ubica en el nivel preconventional, pareciera que hay una transición que oscila entre el nivel pre y el posconventional omitiendo el paso por la etapa tres, lo que sugiere que las etapas no necesariamente son lineales, crítica que el mismo Habermas (1991) hace a la teoría de Kohlberg, mencionando incluso que las etapas en el nivel posconventional “desde los puntos de vista de la psicología evolutiva cognitivista hay razones que abogan en favor de abandonar el postulado de etapas morales naturales (esto es, consideradas como <<naturales>>)” (pág. 75).



Gráfica 24. Fuente elaboración propia

Las diferencias entre mexicanos y costarricenses solo son significativas para la opción “es lo que me indican”, aunque en la representación gráfica no parecen muy marcadas, lo son, siendo los estudiantes de Costa Rica quienes en mayor medida consideran más importante comportarse bien por esta razón, aunque como se mencionó en comparación con las demás opciones esta resulta, en términos generales, menos importante. Para el caso de las otras tres opciones de respuesta o hay diferencias estadísticamente significativas, lo que quiere decir que las distribuciones en las respuestas de ambas muestras se comportan de forma similar como se muestra en la tabla 15.

Diferencias entre estudiantes		
<b>Me comporto bien porque...</b>	Así evito el regaño o castigo	.224
	Es lo que me indican	.001
	Obedecer las reglas es importante	.177
	Así lo decido	.550

Alfa 0.05      U de Mann-Whitney      ■ No significativas

Tabla 15. Fuente elaboración propia

Se analizaron las diferencias por género para las muestras por país (gráfica 25 y tabla 16), no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en México, pero en Costa Rica en todas las opciones de respuesta se presentan diferencias estadísticamente significativas, en la opción así evito el regaño o castigo, las mujeres la señalan como importante en mayor proporción que los hombres, lo que las ubica a una parte de ellas en el nivel preconventional, sin embargo, son las mujeres quienes tienen mayor número de respuestas que señalan la opción de decidir como la más importante, por tanto, también buena parte de ellas están en el nivel posconventional, al mismo tiempo para las mujeres es nada o poco importante comportarse bien porque se los indican, esto es, no hay muchas mujeres que estén ubicadas en el nivel convencional etapa 3.

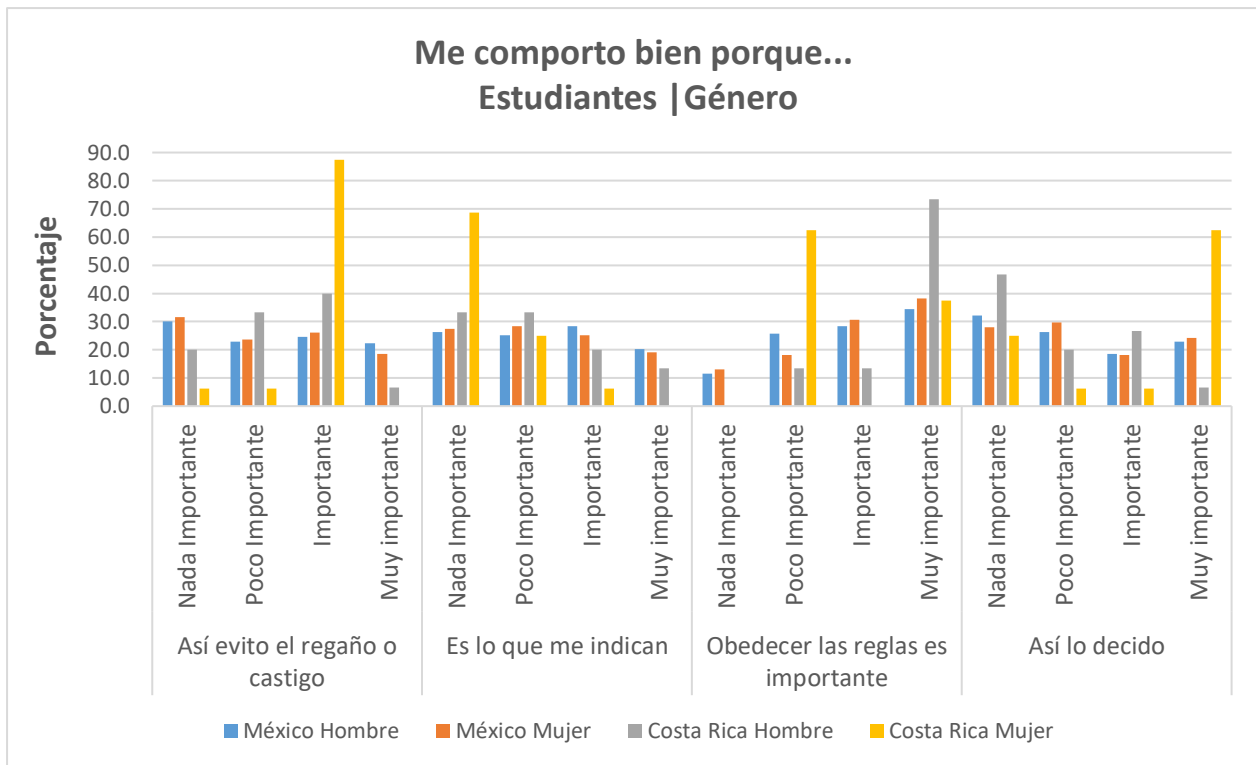
Para los hombres las barras que resultan más sobresalientes son las que tienen que ver con la obediencia, para un porcentaje importante de ellos es muy importante y son quienes menos le dan importancia a decidir, tampoco les resulta importante lo que les indican, por lo que están ubicados en el nivel convencional etapa 4, cabe señalar que sus respuestas son más homogéneas en todas las opciones.

Si bien parece que un porcentaje importante de mujeres en Costa Rica está en el nivel preconventional, también al parecer se ubican más rápidamente que los hombres en el posconventional, lo que es consistente con la literatura que se ha generado desde la perspectiva de Gillian y con las cognitivas que indican que las mujeres tienen un proceso de desarrollo cognitivo más rápido que el de los hombres.

En cuanto a la comparación entre países, en este caso hombres con hombres no hay diferencias estadísticamente significativas excepto para la opción “obedecer las reglas es importante” que al parecer es más importante para los costarricenses, las respuestas de los hombres en México son muy semejantes en todas las opciones, aunque de igual forma, viendo las respuestas en conjunto, se ubican en la etapa 4 y, a más de ellos (aunque no demasiados) les parece más importante decidir que a los costarricenses.

En lo tocante a las diferencias entre mujeres en ambos países hay diferencias significativas en todas las opciones excepto para la de “obedecer las reglas es importante”, las barras que representan estas respuestas son muy similares, en la opción “así lo decido” hay un mayor número de respuestas que la catalogan muy importante para Costa Rica, de igual forma que en los hombres las respuestas de las mujeres mexicanas se distribuyen con uniformidad, aunque tenemos una ubicación mayor en el nivel convencional etapa 4 y muy pocas en el nivel preconventional donde al parecer también se encuentran un buen número de mujeres costarricenses.

Lo que es consiste para ambos países y géneros es que la obediencia es más importante para los sujetos que se ubican en la etapa 4, lo cual es explicable desde la teoría de Kohlberg pues son adolescentes, sin embargo, es en esta etapa donde podemos empezar a formar ciudadanos más autónomos, con sentido crítico y reflexivo, lo cual es posible e incluso se ha probado con el efecto Blatt (1989), donde se demuestra que la discusión moral contribuye a que los sujetos avancen de una etapa a otra, el diálogo, la acción de comunicarse y negociar permite el desarrollo moral, al respecto también la Habermas (2008) coincide.



Gráfica 25. Fuente elaboración propia

		Diferencias por Sexo				
		Estudiantes				
Me comporto bien porque...		Hombres-Mujeres México	Hombres-Mujeres Costa Rica	Hombres-Hombres México-Costa Rica	Mujeres-Mujeres México-Costa Rica	
		Así evito el regaño o castigo	.714	.047	.807	.002
		Es lo que me indican	.432	.028	.383	.007
		Obedecer las reglas es importante	.508	.018	.007	.829
Así lo decido	.953	.013	.728	.043		

Alfa 0.05 U de Mann-Whitney No significativas

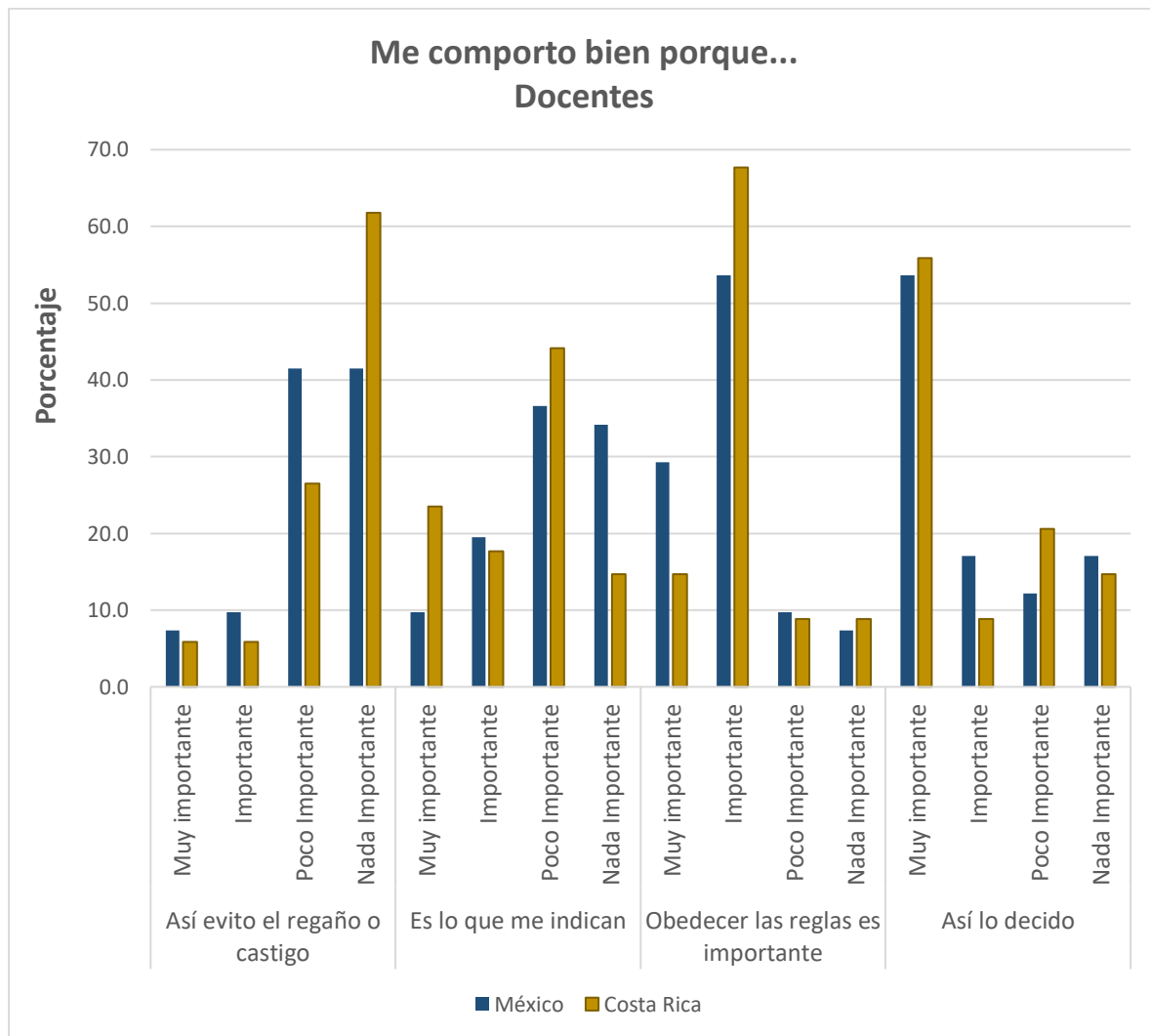
Tabla 16. Fuente elaboración propia

Los resultados con docentes se presentan en la gráfica 26, destaca que los docentes consideran como muy importante decidir, aunque las elecciones a poco o nada importante también se presentan y en conjunto requieren de ser resaltadas pues aun cuando estamos hablando de adultos, con mayor preparación, algunos de ellos con



posgrado y la mayoría con mucha experiencia en la docencia piensan que las decisiones propias no importan.

Destaca que en ambos países los docentes señalan la opción relacionada con obedecer las reglas como importante, sobresaliendo de las demás opciones de respuesta, si se consideran agrupadas con quienes las señalaron como muy importantes se hace evidente que gran cantidad de los docentes que participaron en el estudio se encuentran en el nivel convencional (etapa 4). Evitar el regaño o castigo es seleccionada como la opción menos importante, lo que ubica a los docentes más allá del nivel preconventional.



Gráfica 26. Fuente elaboración propia

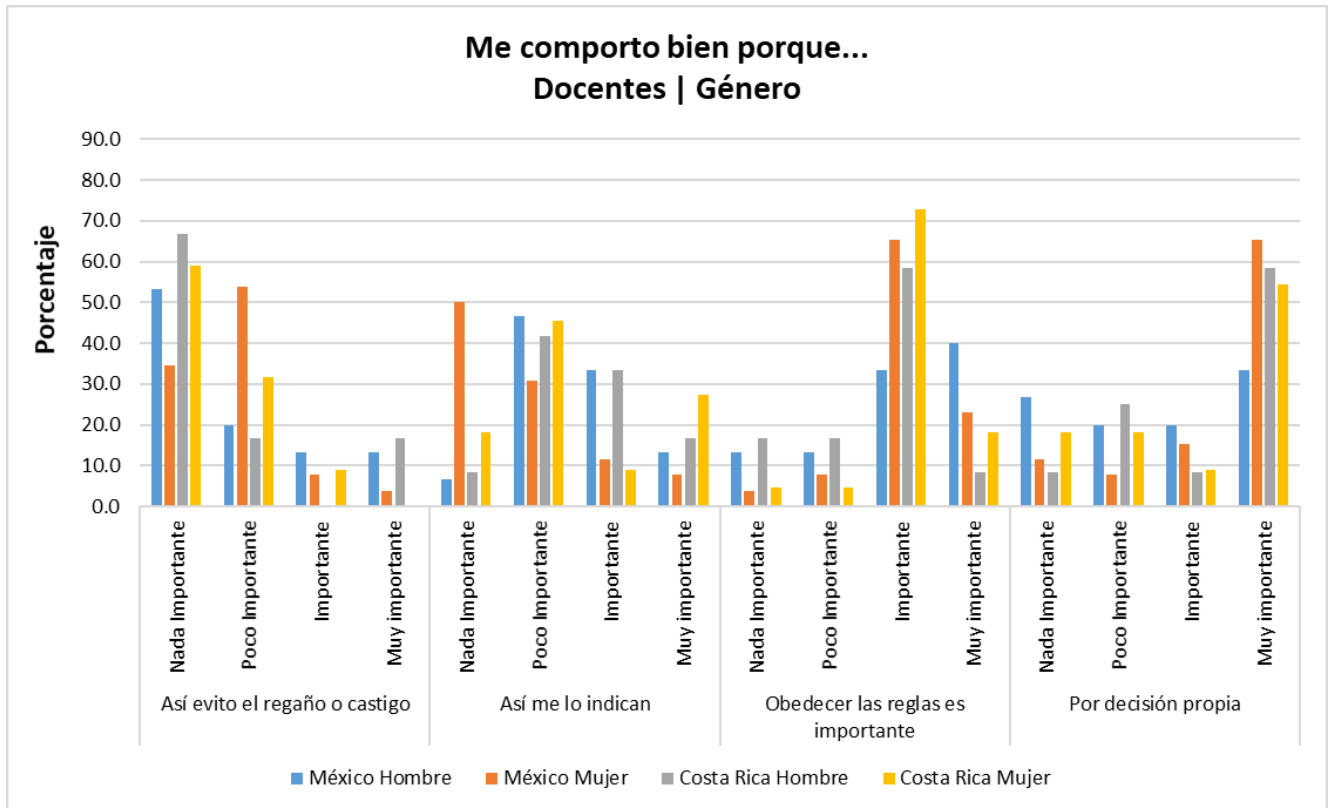
El análisis de los docentes categorizados por género (gráfica 27 y tabla 17) evidencia para el caso mexicano que no hay diferencia estadísticamente significativa entre hombres y mujeres para las opciones así evito el regaño o castigo y así me lo indican que, en términos generales no son consideradas importantes, las mujeres consideran importante obedecer las reglas y en general los hombres presentan un porcentaje mayor de respuestas a muy importante, también la catalogan como importante. En lo que respecta a decidir las mujeres la consideran más importante que los hombres, en este caso analizando las respuestas de los hombres en conjunto se ubican más en el nivel convencional, etapa 4, mientras que las mujeres presentan un número más o menos equitativo en el nivel convencional (etapa 4 también) y en el posconvencional.

Las opciones así evito el regaño o castigo y así me lo indican presentan diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en el caso de Costa Rica, pero, aunque las distribuciones son diferentes las respuestas que las consideran importantes o muy importantes son bajas. Ambos sexos consideran importante obedecer las reglas, en este caso no se presentan diferencias significativas en sus respuestas, las respuestas que consideran muy importante decidir son altas en ambos casos y no presentan diferencias, las respuestas ubican tanto a hombres como mujeres de manera aproximadamente similar en los niveles convencional (etapa 4) y posconvencional.

Las distribuciones entre hombres mexicanos y costarricenses presentan diferencias solo para las repuestas asociadas a los niveles convencional, etapa 4 y posconvencional, los hombres de Costa Rica consideran más importante decidir en relación con los mexicanos. En cuanto a la obediencia, los costarricenses consideran importante esta opción y aunque lo mexicanos también lo hacen en menor medida, podemos decir que más hombres de la muestra costarricense están en el nivel posconvencional.

En lo que respecta a la distribución de las respuestas entre mujeres de un país y otro, solo hay diferencias para la respuesta obedecer las reglas es importante, que es ligeramente mayor en Costa Rica con una carga mayor de respuestas a la respuesta que la categoriza como importante, las respuestas a las opciones así evito le regaño o

castigo y así me lo indican se distribuyen de forma similar y en las dos muestras son nada o poco importantes, en los dos casos es posible observar que tenemos, más o menos una distribución equitativa de mujeres en los niveles convencional (etapa 4 y posconvencional), siendo mayor en el nivel convencional porque la opción elegida en lo que concierne a decidir fue muy importante.



Gráfica 27. Fuente elaboración propia

		Diferencias por Sexo Docentes			
		Hombres y Mujeres México	Hombres y Mujeres Costa Rica	Hombres-Hombres México-Costa Rica	Mujeres-Mujeres México-Costa Rica
Me comporto bien porque...	Así evito el regaño o castigo	.720	.042	.720	.036
	Así me lo indican	.324	.014	.224	.011
	Obedecer las reglas es importante	.037	.217	.037	.335
	Así lo decido	.020	.104	.020	.023

Alfa 0.05 U de Mann-Whitney No significativas

Tabla 17. Fuente elaboración propia

Un dato que es muy importante señalar después del análisis hecho con estudiantes y docentes es que las diferencias entre ambos son no significativas en las opciones relacionadas con los niveles convencional y posconvencional (tabla 18), esto puede ser resultado de la gran cantidad de docentes que están ubicados en el nivel convencional y consideran que la obediencia es importante y decidir no lo es, lo cual coincide en sentido inverso, con los estudiantes ubicados en el nivel posconvencional, donde decidir es importante y el porcentaje considerable de ellos que menciona obedecer como lo importante.

<b>Diferencias entre estudiantes y docentes</b>			
Me comporto bien porque...			
Así evito el regaño o castigo	Es lo que me indican	Obedecer las reglas es importante	Así lo decido
.034	.001	.177	.550

Alfa 0.05      U de Mann-Whitney      ■ No significativas

Tabla 18. Fuente elaboración propia

Cabe señalar que se hicieron análisis por años de experiencia y nivel de escolaridad, pero no se encontraron diferencias, este último dato contrasta contra los hallazgos de otras investigaciones, tal vez la razón de tal discrepancia se debe a algunos aspectos que resultaron complicados de controlar durante el estudio pues es muestreo no fue aleatorio sino intencional y la muestra de docentes en ambos países no es muy grande.

Después del análisis de los docentes en ambos lo que se destaca es que la obediencia es para una buena proporción de docentes, sin distinción por sexo, los sujetos que se ubican en la etapa 4 nivel convencional, esto es consistente con otras investigaciones que utilizan otros métodos e instrumentos para medir desarrollo moral, por ejemplo, Barba (2002) y Anaya Rodríguez y Ocampo-Gómez (2016), también concuerda con los resultados de Kohlberg quien encuentra que son pocos los individuos que alcanzan el nivel post-convencional, y menos aun los que llegan al estadio 6, lo que soporta la

crítica de Habermas y de otros teóricos e investigadores al supuesto carácter natural de sus estadios, aspecto que mencionamos también con los resultados de los estudiantes.

El segundo reactivo aplicado a los docentes implica un cambio de perspectiva, tratar de ubicarse en el lugar de los estudiantes para percibir las razones de su comportamiento. La gráfica 28 muestra que los docentes consideran que la conducta de sus estudiantes obedece de manera muy importante a sus decisiones y a la obediencia (señalada como importante), nuevamente cabe destacar que para un buen porcentaje docentes en ambos países los adolescentes no deciden, pues un buen número de repuestas se concentraron en nada importante o poco importante.

Hubo diferencias estadísticamente significativas entre docentes de México y Costa Rica (tabla 19), en lo que concierne a las opciones de obediencia y decisión, los profesores mexicanos consideran que sus estudiantes eligen con mayor proporción que los costarricenses, en el caso de la categoría relacionada con obedecer, es al revés, Costa Rica señala que sus alumnos se comportan de manera importante por obediencia a las reglas, los mexicanos también eligen mucho esta opción pero menos que los costarricenses.

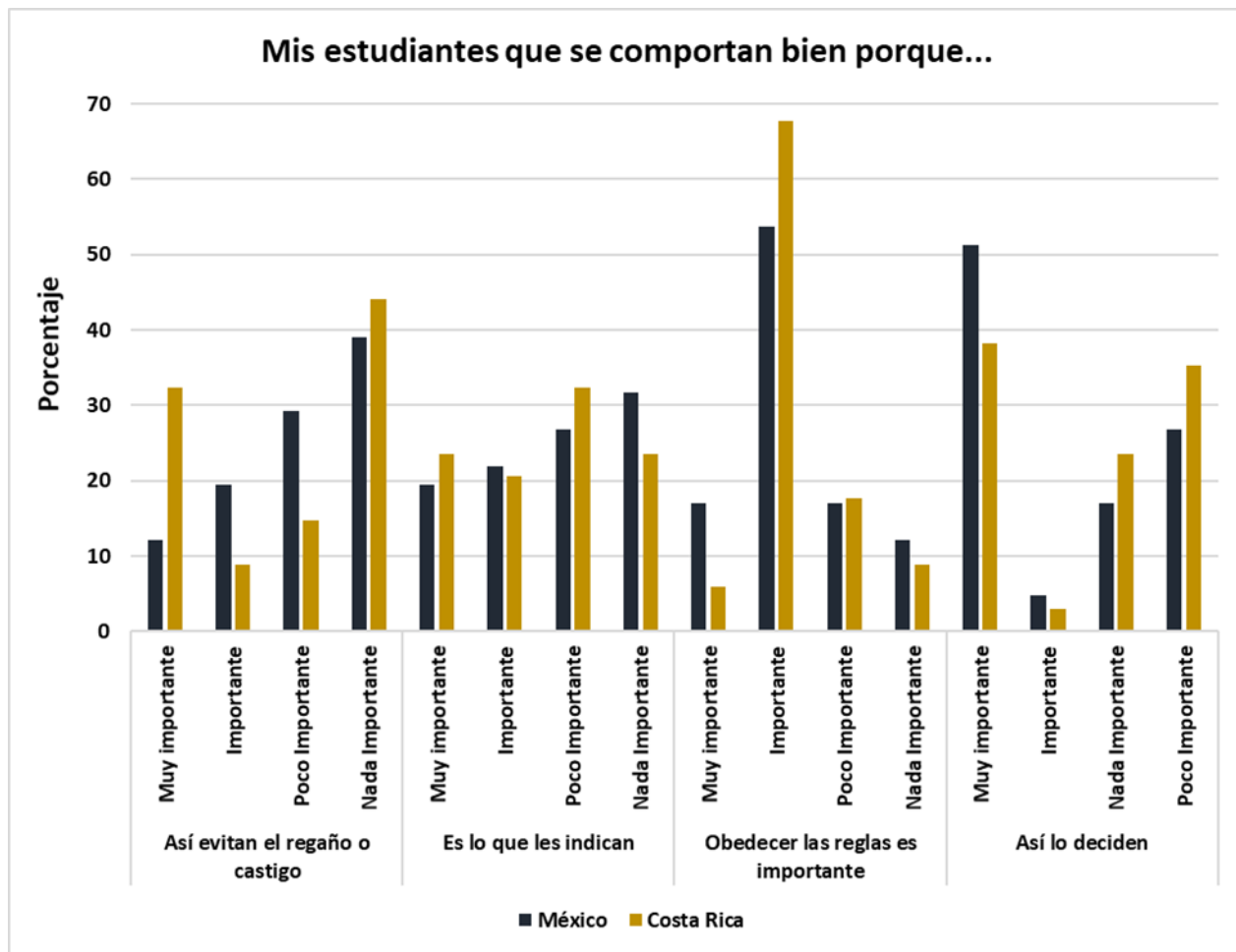
Parece que los docentes perciben más autónomos a los estudiantes, de lo que los estudiantes reportan ser, lo cual puede tener cierta desventaja. Si perciben al adolescente como capaz de tomar sus propias decisiones entonces puede ser que no se esfuercen en desarrollar esta habilidad en ellos, pues está dada, Habermas (1991) menciona:

[...] faltan las instituciones que hacen socialmente expectable una formación discursiva de la voluntad común en lo tocante a determinados temas en determinados lugares; a menudo faltan los procesos de socialización en los que se adquieren las disposiciones y capacidades necesarias para participar en argumentaciones morales (pág.50).

Si bien, son muchos los factores que pueden estar implicados en la falta de formación moral en las instituciones, en este caso, en las instituciones escolares, el docente como actor central en cualquier proceso de formación deberá procurar recursos para promover el desarrollo moral, lo que puede dificultarse si ellos mismos son convencionales y perciben que sus estudiantes no requieren de este tipo de lecciones.

Por otra parte, cabe la posibilidad de que suceda lo contrario si los perciben como incapaces de decidir entonces la disciplina, la obediencia y la vigilancia tendrá un papel central, entonces aquí tenemos una pregunta de investigación que abre una posibilidad para profundizar estudiar desde otro enfoque este hallazgo, cabría indagar cómo incide lo que el docente piensa acerca de sus estudiantes en lo que enseña sobre autonomía y desarrollo moral y cómo lo enseña, es decir, las teorías implícitas de la mente o mentalidades de los docentes y la práctica de la formación moral de sus estudiantes.

Las teorías implícitas influyen en la forma en que los profesores interpretan la información social en el aula, así como en las elecciones pedagógicas que hacen y comunican continuamente a los estudiantes (Rattan, Good y Dweck, 2012; Rissanen, Kuusisto, Hanhimäki, & Tirri, 2016), estas mentalidades también influyen en sus esfuerzos por enseñar moralidad (Rissanen, *et al.*, 2018) las señales sutiles comunicadas a los estudiantes pueden afectar el desarrollo de las teorías implícitas de los estudiantes, lo que luego afecta el desarrollo de sus capacidades éticas.



Gráfica 28. Fuente elaboración propia

Diferencias entre estudiantes y docentes			
Mis estudiantes se comportan bien porque...			
Así evitan el regaño o castigo	Es lo que les indican	Obedecer las reglas es importante	Así lo deciden
.158	.121	.024	.017

Alfa 0.05

U de Mann-Whitney

■ No significativas

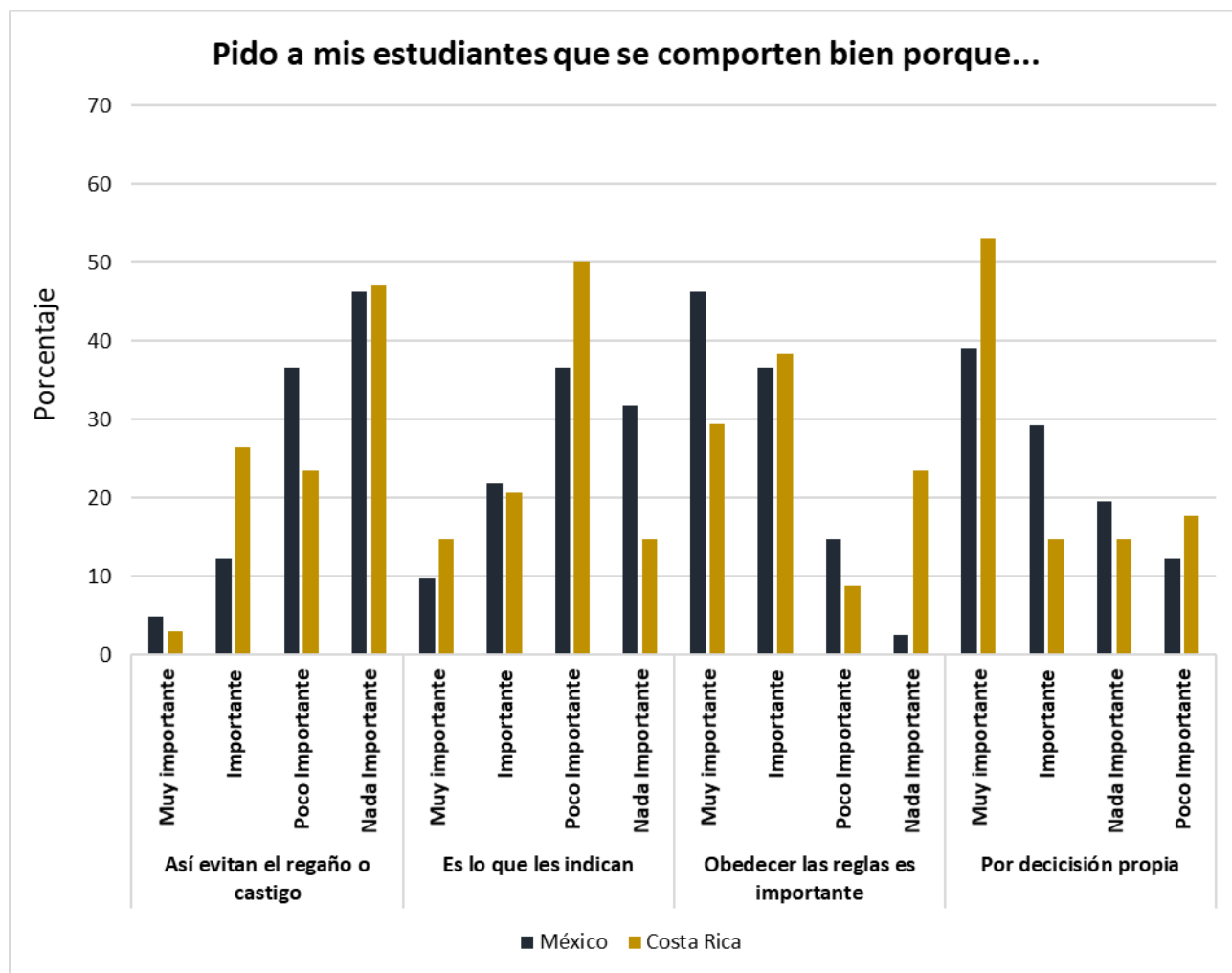
Tabla 19. Fuente elaboración propia

El análisis presentado en la gráfica 29 en conjunto con los resultados de la tabla 20 se relaciona con lo que el profesor promueve en los estudiantes y, en cierta forma, con lo que espera de ellos, la afirmación que deben responder con base en las opciones que se han venido manejando en los reactivos anteriores es: Pido a mis estudiantes que se comporten bien porque...

En la opción sobre decisión, Costa Rica en relación con los docentes mexicanos presenta más respuestas en la categoría muy importante, esta diferencia es estadísticamente significativa, sin embargo, en los dos contextos parece que decidir es algo que es importante o muy importante, en esta pregunta, a diferencia de las anteriores es donde se ha mostrado un mayor porcentaje de respuestas a estas dos categorías. No obstante, también un número considerable de respuestas señalan la obediencia como muy importante o importante, para los docentes mexicanos parece tener un poco más de importancia que para los costarricenses, la diferencias entre ellos es significativa, sin embargo, enfatizamos que en ambos contextos la importancia que le otorgan es muy alta.

Los datos parecen contradictorios, por un lado, es importante que decidan, pero también que obedezcan, el análisis cualitativo permitirá profundizar un poco más en esta incongruencia, los estudiantes pueden elegir, sólo si lo hacen en el marco de la normatividad, lo que vuelve esta elección una ilusión, finalmente no deciden, las reglas están dadas, la autonomía involucra descentración y decisión, tomar postura aun cuando eso implique oponerse a los sistemas normativos establecidos y asumidos por los otros como legítimos, creer que se elige y se permite a los estudiantes elegir muestra ausencia alienación al sistema y falta de pensamiento crítico.





Gráfica 29. Fuente elaboración propia

Diferencias por país			
Pido a mis estudiantes que se comporten bien porque...			
Así evitan el regaño o castigo	Es lo que les indican	Obedecer las reglas es importante	Por decisión propia
.557	.168	.015	.038

Alfa 0.05

U de Mann-Whitney



No significativas

Tabla 20. Fuente elaboración propia

Habermas (2008) hace una distinción entre identidad preconvencional y posconvencional, para aclarar esta distinción nos apoyaremos que Yurén (2008). En una construcción de identidad preconvencional habría un proceso de habituación a los valores, la identificación con ellos se da por exposición reiterada, en una identidad posconvencional el proceso de identificación con los valores es:

[...] el resultado de la reflexión y la decisión que conduce al sujeto a examinar críticamente la eticidad prevaleciente, adhiriéndose conscientemente a algunos valores y rechazando otros. En este proceso de reflexión, de ponderación, decisión y construcción autónoma de pautas de valor, tiene lugar la constitución de sujeto como agente moral y la construcción de una identidad moral (pág. 35).

## Conclusiones

A partir de los supuestos presentados y de las preguntas planteadas para el desarrollo de la presente investigación, se ha determinado como propósito de este apartado la articulación de los tres niveles de construcción del estudio, los cuales se han ido presentando a lo largo del trabajo, 1) nivel macro, referente a las políticas y programas; 2) meso, concerniente al currículum; y 3) micro, derivado de las percepciones de docentes y estudiantes, los cuales a su vez, han sido desarrollados desde una perspectiva comparada.

De acuerdo con las fases del método comparado, propuestas por Bereday, a lo largo del documento se llevó a cabo la descripción, donde se recogieron, sistematizaron y presentaron los hallazgos, para posteriormente hacer la interpretación con base en los elementos teóricos y la literatura pertinente relacionada con las temáticas. En la fase de yuxtaposición, se fueron estableciendo en cada capítulo, los criterios para comparar y con ello poder pasar a la última fase, que es propiamente la de comparación, que se llevó a cabo con base en guías o mejor dicho, como hipótesis o supuestos que orientarán la discusión y los procesos de indagación. Cabe señalar que estas comparaciones se fueron presentando en cada capítulo, atendiendo a la temática y nivel tratado.

Desde el nivel macro, que refiere a las políticas, es posible identificar que en ambos países se tocan “todos” los aspectos señalados por los organismos supranacionales en la segunda mitad del siglo XX. Esta recuperación y apropiación se ha dado con mayor énfasis a partir de los discursos desarrollados en los años 80, por organismos supranacionales como la OCDE, la UNESCO, la ONU, cuyas declaratorias han permeado considerablemente en las políticas educativas nacionales, convirtiéndose en orientadores del quehacer de los países adscritos. Debido a que el discurso refiere al

uso del lenguaje de los individuos en relación con su formación cultural, social y política, y que esta última resulta de la interacción entre las instituciones nacionales y los organismos internacionales, se encontró que en los dos países de estudio los discursos son parecidos, en el ámbito político y curricular, incluso entre los agentes que componen la comunidad escolar, entre otros. Por la que es posible identificar que México y Costa Rica presentan no sólo términos similares, sino con el mismo sentido e intencionalidades en sus sistemas educativos.

Como hipótesis de indagación, se generó el supuesto de que las presiones generadas desde los organismos internacionales conllevan una tensión entre la emergencia de cambios en los discursos políticos nacionales y los ajustes a nivel curricular que se dan de manera intempestiva, sin posibilidad de asimilación, apropiación y articulación con las prácticas escolares, lo que impacta en los tipos de convivencia que se generan en los espacios escolares y por ende, en la formación que se brinda a los estudiantes.

Como segundo supuesto de comparación, se afirma que la escuela, a través del currículum y su implementación en las prácticas, promueve una particular estructura normativa de valores o creencias, sin proveer a los estudiantes de elementos y estrategias que les permitan reconfigurarla cuando su configuración se vea rebasada por la realidad contextual.

En el ámbito curricular, es posible afirmar que los indicadores tanto de México como de Costa Rica acentúan fuertemente los aspectos relacionados con la formación de habilidades cognitivas, especialmente el costarricense. En este último, si bien se tocan aspectos relacionados con aprender a ser y convivir, en el perfil de egreso es claro que lo cognitivo tiene mayor representatividad. El discurso del currículum mexicano tiene un énfasis importante en el respeto a las diferencias de género, de aspectos como lengua y la cultura; y aunque en el caso de Costa Rica se hace mención a ello, frecuencia y detalle se realizan con menor medida.

En términos de ciudadanía y derechos humanos, el currículum mexicano presenta mayor peso en la participación. Sin embargo, esto se relaciona más con la participación en la sociedad como agentes productivos, es una participación propuesta para los fines que se imponen en el marco de normas que están dadas, más afines a un moralismo

alienante, pues los fines que los mismos individuos definen como ciudadanos, no es un proceso para la toma de decisiones y acuerdos. Cabe señalar que, a pesar de que se tocan aspectos como la ética del cuidado, la participación no se enfoca en establecer una definición de lo que es el bien común y el establecimiento de cómo y a partir de qué surge el reconocimiento de la responsabilidad hacia los otros.

En Costa Rica se entiende una propuesta de participación más democrática, sin embargo, en este caso, se abordan tantos temas, que no se alcanza la profundidad necesaria para poder entender con claridad cómo están definiendo los conceptos centrales, estos además, se encuentran saturados de elementos de los discursos supranacionales.

En ambos países se detectó que la formación no se orienta hacia la construcción del bien común como resultado del consenso a partir de las necesidades compartidas, sino para aceptar aquello se considera como bueno y realizar todas las acciones que convienen para lograr esta aceptación, siendo casi evidente la carencia de una voluntad colectiva. De este modo, la ciudadanía está acotada, dando mayor peso a la eticidad sobre la moralidad; esto se hace evidente en conceptos presentes en el discurso, tales como “apego”, “adhesión” y “respeto” por las normas. La libertad y la agencia están minimizadas en los currículums, no se forma para llevar a cabo el ejercicio de una agencia que en verdad transforme la sociedad en función de lo más justo o guíe al estudiante a la movilización creativa de sus saberes en aras de dicha transformación.

El currículum hace referencia a la autonomía, y la relaciona con la capacidad crítica, pero se detectó que se trata de una crítica relativa que deberá tomar como base la información, lineamientos y principios que están dados para su realización dogmática y en apego a la institución. De estas contradicciones es posible inferir que el objetivo se encauza hacia la heteronomía y no a la autonomía.

En lo que respecta a docentes y estudiantes, se encuentran mayormente en un nivel heterónomo. Para comprender los resultados mostrados es necesario reiterar que no todos los adultos llegan a los últimos estadios del desarrollo moral (post-convencional). En el aspecto cognitivo, no siempre se da el razonamiento al nivel superior ante los problemas que se plantean, aun cuando exista capacitación para ello; de igual manera,

podemos pensar que, ante situaciones conflictivas o dilemas morales que se plantean en la convivencia diaria en las escuelas, no siempre se genera una acción con el nivel de desarrollo moral paralelo a la capacidad para ejercerlo.

Mediante el análisis hecho hasta el momento, en los niveles macro, meso y micro, y de acuerdo con el nivel de profundidad en el que nos encontramos, a diferencia de Habermas y Kohlberg, pensamos que aunque se haya alcanzado el nivel post-convencional, incluso en la etapa 6 de autonomía moral, ante ciertas circunstancias, una persona puede actuar de forma convencional, siguiendo las reglas, aun en contra del bienestar común. Lo cual quiere decir que habría cierta reversibilidad en las etapas, y que su desarrollo no es lineal y escalafonario. No se pretende argumentar que regresamos a ser heterónomos o convencionales si hemos generado las estructuras para ser autónomos, como no podríamos decir que un niño se vuelve menos inteligente, pero quien alcanza la autonomía está en posibilidad de decidir comportarse según determina el nivel convencional, según la convivencia se lo exija, claro está que esto sería de una forma más consciente, que implica la toma de decisiones y la capacidad de agencia.

Ejemplo de lo anterior, es lo que se ha denominado egocentrismo generacional; por citar algunas situaciones en las que es posible encontrar estas prácticas, están las discusiones familiares, que con frecuencia suele darse una tendencia a ver la propia situación o la situación actual como más crítica que cualquier problema pasado o futuro, debido a la limitación del ser humano para procesar información temporal, que le lleva a centrarse en el presente. Aun cuando los adultos en una disputa familiar sean autónomos, no logran, en muchos de estos casos, descentrarse y adoptar una perspectiva diferente a la presente.

Se infiere entonces, que en las escuelas tenemos una convivencia carente de solidaridad, un pensar en el otro desde el marco de las leyes y el respeto, tanto en las percepciones de los docentes y estudiantes como en los discursos curriculares. Esta ausencia de solidaridad, que debería ser acción social para el bienestar colectivo, una agencia constructiva por el otro, es deficiente y la formación actual en las escuelas nos queda a deber.

Cabe señalar, que existen profesores que se encuentran en el nivel convencional, sin embargo, el discurso curricular exige de ellos guiar a los estudiantes hacia niveles superiores; de modo que la formación de ciudadanos autónomos y críticos está a cargo de quienes reproducen un discurso heterónimo, restando lugar a la participación colectiva. Si retomamos los planteamientos de Habermas (2008), para construir una idea de lo que sería formar en moralidad podríamos decir que: favorecer el desarrollo moral implica la generación de un ambiente de interacción en comunidad, donde se privilegie el diálogo, la reflexión y la solidaridad, proponiendo y construyendo formas de convivir dirigidas al bienestar común.

Para finalizar, los discursos predominantes en los diferentes niveles del currículum son el resultado de una fracasada adaptación de imposiciones a nivel macro, que exigen un giro hacia una metodología desde la filosofía de la liberación, propuesta por Dussel en los años 70, pues se trata de una mirada desde las necesidades propias de Latinoamérica y que podrían contribuir a la construcción de sociedades que se construyan desde adentro, este planteamiento queda abierto para guiar futuras investigaciones.

## Referencias

- Alutiz, J. C. (2002). Las fuentes normativas de la moralidad pública moderna. Contribuciones de Durkheim Habermas y Rawls [Tesis Doctoral]. Pamplona, España: Universidad de Navarra. Obtenido de [http://www.unavarra.es/puresoc/es/t\\_alutiz.htm#presen](http://www.unavarra.es/puresoc/es/t_alutiz.htm#presen)
- Alvarado, L. M., Palomino, J. G., & Cartillo, E. F. (2012). Programa vivencial educación en valores para mejorar la convivencia democrática de personal social en estudiantes del cuarto grado de la Institución Educativa 81014 Pedro Mercedes Ureña – Trujillo. *UCV - Scientia* 4(2), 2012., 4(2).
- Álvarez, S. (2015). La autonomía personal y la autonomía relacional. *Análisis Filosófico*, XXXV(13-26).
- Amadio, M., Opertti, R., & Tedesco, J. (2015). *El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: Para una agenda curricular del siglo XXI*. (UNESCO, Ed.) Obtenido de IBE Working Papers on Curriculum Issues Nº 15: [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wpci-15-curragenda\\_21stcentury\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wpci-15-curragenda_21stcentury_spa.pdf)
- Anaya-Rodríguez, R., & Ocampo-Gómez, E. (2016). Formación de Ciudadanía en la Escuela dentro de la Transición Democrática: ¿Promover Escalas de Valores o el Desarrollo del Razonamiento Moral? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 5-35.
- Aproximaciones procesuales y estructura- les al estudio de las representaciones sociales. (2000). *Papers on Social Representations. Textes sur représentations sociales (Londres)*, 1-15.
- Ardila, R. (1989). Lawrence Kohlberg (1927-1987). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 21(1), 107-108.
- Asamblea Nacional Constituyente. (s.f.). *Contitución Política de Costa Rica*. Obtenido de <http://pdba.georgetown.edu/Parties/CostaRica/Leyes/constitucion.pdf>
- Banco Mundial. (2019). *Gasto público en educación, total (% del PIB)*. Obtenido de <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS>
- Barba, B. (2002). Influencia de la edad y de la escolaridad en el desarrollo del juicio moral. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(2). Obtenido de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412002000200002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000200002)
- Barraza, E., Galdames, M., Rosales, V., Vásquez, F., Villar, E., & San Martín, V. (2012). Desarrollo del juicio moral en el ámbito de la educación. *Convergencia Educativa*(1), 23-33.
- Barrios, A. (2016). Concepciones de conflictos interpersonales y desarrollo moral en la educación infantil brasileña. *Revista de Psicología*, 34(2), 261-291.
- Batson, C. D., Lishner, D. A., & Stocks, E. L. (2014). *The Empathy–Altruism Hypothesis*. Online, Oxford Handbooks. Obtenido de <file:///C:/Users/Adriana%20Estrada/Desktop/Estado%20del%20conocimiento/ArtículosRevisados/Para%20Revisar/Batson%202012.pdf>
- BBC News Mundo. (2018). *Cuánto ha ganado la economía de Costa Rica gracias a su decisión de abolir el ejército hace 70 años*. Obtenido de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-46407922>



- Benavides, M. A. (2019). *La autonomía curricular: hallazgos de su evaluación*. Obtenido de Nexos: <https://educacion.nexos.com.mx/la-autonomia-curricular-hallazgos-de-su-evaluacion/#:~:text=La%20autonom%C3%ADa%20curricular%20se%20define,alumnos%2C%20as%C3%AD%20como%20de%20las>
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2016). A Research Synthesis of the Associations Between Socioeconomic Background, Inequality, School Climate, and Academic Achievement. *Review of Educational Research, 87*(2).
- Blog de Salvaroj*. (2014). Obtenido de Reflexiones sobre la educación en tiempos de crisis: <http://www.salvarojeducacion.com/2014/08/el-docente-como-lider-del-aula.html>
- Bonilla, Á. R. (2005). Análisis comparativo de cinco teorías sobre el desarrollo moral (Tesis de maestría no publicada). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana .
- Bullying sin Fronteras. (2019). *Bullying. MÉXICO. Estadísticas 2017-2018. Informe Dr. Javier Miglino y Equipo Internacional B.S.F.* Obtenido de <https://bullingsinfronteras.blogspot.com/2017/03/bullying-mexico-estadisticas-2017.html>
- Cam, Z., Cavdar, D., Seydogullari, S., & Cok, F. (2012). Classical and Contemporary Approaches for Moral Development. *Educational Sciences: Theory & Practice, 12*(2), 1222-1225.
- Caponi, O., & Mendoza, H. (1997). El neoliberalismo y la educación. *Acta Odontológica Venezolana*. Obtenido de <https://www.actaodontologica.com/ediciones/1997/3/art-2/>
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 6*(2), 13-35.
- Cárdenas, J. F. (2016). Reformas estructurales y neoliberalismo. En J. F. Cárdenas, *El modelo jurídico del neoliberalismo* (pág. México). UNAM.
- Caro, C., Ahedo, J., & Esteban, F. (2018). La pPropuesta de educación moral de Kohlberg y su legado en la universidad: actualidad y prospectiva. *Revista española de paedagogía, LXXVI*(269), 85-100.
- Carrasco, C., Álvarez, J. P., Asún, D., Baltar, M. J., Bustos, C., Ortíz, S., & Smith, D. (2014). Violencia de Reglamento. Análisis de los Reglamentos de convivencia escolar en dos escuelas con alto nivel de violencia reportada de estudiantes a profesores de la Región de Valparaíso, Chile. *Revista de Estudios Cotidianos – NESOP, 2*(2), 117-137.
- Casarini, M. (2012). *Teoría y Diseño Curricular*. México: Trillas.
- Centros para el control y prevención de enfermedades. (2020). *Cómo protegerse y proteger a los demás*. Obtenido de Enfermedad del coronavirus 2019 (COVID-19): <https://espanol.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/prevent-getting-sick/prevention.html>
- CEPAL. (2018). *Panorama Social de América Latina*. Obtenido de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44395/11/S1900051\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44395/11/S1900051_es.pdf)
- Cerezo, F. (2011). Políticas de convivencia escolar: percepción y eficacia desde la perspectiva familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14*(1), 313-323.
- Chaparro, A. A., Caso, J., Fierro, C. M., & Díaz, C. (2015). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. *Perfiles Educativos, XXXVII*(149), 20-41.
- Chávez, C., Gómez, A., Ochoa, A., & Zurita, Ú. (2016). La Política Nacional de Convivencia Escolar de México y su impacto en la vida en las escuelas de educación básica. *Revista Posgrado y Sociedad, 14*(1), 1-13.

- CIE-11 para las estadísticas de mortalidad y morbilidad (CIE-11 EMM). (2018). Obtenido de <https://icd.who.int/browse11/l-m/es>
- CNDH. (2019a). *Dirige CNDH Recomendación A La SEP, SFP y Gobierno de Tabasco, por casos de violencia contra 20 estudiantes menores de edad en 10 escuelas de educación básica ubicadas en Hidalgo, Tabasco y Ciudad de México*. Obtenido de Comisión nacional de Derechos Humanos. Dirección general de Comunicación.: [file:///C:/Users/PADES17/Downloads/Com\\_2019\\_007.pdf](file:///C:/Users/PADES17/Downloads/Com_2019_007.pdf)
- CNDH. (2019b). *Ante persistente hostilidad por bullying homofóbico y transfóbico en planteles educativos, CNDH presenta manual de sensibilización para prevenirlo*. Obtenido de Comisión nacional de Derechos Humanos. Dirección de Comunicación Social. : [file:///C:/Users/PADES17/Downloads/Com\\_2019\\_072%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/PADES17/Downloads/Com_2019_072%20(1).pdf)
- Compromiso Social. (2019). *La Calidad de la Educación*. Obtenido de Gasto público en educación en México, 2013-2018: <http://compromisoporlaeducacion.mx/gasto-publico-en-educacion-en-mexico-2013-2018/>
- Consejo Estatal de Población, Hidalgo. (2017). Obtenido de <http://coespo.edomex.gob.mx/>
- Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia; Patronato Nacional de la Infancia y Fondo de las Naciones Unidas para la. (2017). *Plan Nacional para el Desarrollo de Estrategias de Prevención y Erradicación de la Violencia Contra Niños, Niñas y Adolescentes Costa Rica (2017-2019)*. Obtenido de UNICEF Costa Rica: <https://www.unicef.org/costarica/media/341/file/Plan-nacional-para-desarrollar-estrategias-de-prevencion-y-erradicacion-de-la-violencia.pdf>
- Contreras, F. R. (2006). Estudio crítico de la razón instrumental totalitaria en Adorno y Horkheimer. *Revista Científica de Información y Comunicación*, 63-84.
- CPEUM. (2019). *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado el 07 de 01 de 2020, de Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_090819.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_090819.pdf)
- Cubillos, E. (s.f.). Estrategias en el aula de clase promotoras de la autonomía. *Actualidades Pedagógicas*, 62, 85-105.
- Dávila, Ó., & Ghiardo, F. (2012). Trancisiones a la vida adulta: generaciones y cambio social en Chile. *Ultima Década*(37), 69-83.
- De Sousa, B. (2014). *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. España: Ediciones Akal, S. A.
- Decety, J., & Cowell, J. M. (2015). Precursors to morality in development as a complex interplay between neural, socioenvironmental, and behavioral facets. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(41).
- Decety, J., & Yoder, K. J. (2016). Empathy and motivation for justice: Cognitive empathy and concern, but not emotional empathy, predict sensitivity to injustice for other. *Soc Neurosci*, 11(1), 1-14.
- Decety, J., & Yoder, K. J. (2017). The emerging social neuroscience of justice motivation. *Trends in Cognitive Sciences*, 21(1), 6-14.
- DEGESPE. (s.f.). *Plan de estudio 2012*. Obtenido de SEP: [https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/malla\\_curricular](https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular)
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors, *La educación encierra un tesoro* (págs. 91-103). México: Santillana ediciones UNESCO.
- Di Leo, P. F. (2008). Violencias y escuelas: despliegue del problema. En A. L. Kornblit, *Violencia escolar y climas sociales* (págs. 17-42). Buenos Aires: Biblos.
- Diario Oficial de la Federación. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Obtenido de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5326569&fecha=13/12/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5326569&fecha=13/12/2013)

- Diario Oficial de la Federación. (2014). *Acuerdo número 09/09/14 por el que se establece el Plan de Estudios del Servicio Nacional de Bachillerato en Línea, Prepa en LíneaSEP*. Obtenido de [https://www.prepaenlinea.sep.gob.mx/images/assets/assets\\_V5/downloads/Acuerdo090914.pdf](https://www.prepaenlinea.sep.gob.mx/images/assets/assets_V5/downloads/Acuerdo090914.pdf)
- Díaz, M. (2017). Escuela, educación moral y ciudadana posibilidad de un nuevo camino para la paz en Colombia. *Revista de educación y pensamiento*, 120-129.
- Díaz-Guerrero, R. (1982). *Psicología del mexicano*. México: Trillas.
- Díaz-Guerrero, R. (1994). *Psicología del mexicano: descubrimiento de la etnopsicología* (6a ed.). México: Trillas.
- Díaz-Loving, R., Armenta-Hurtarte, C., Reyes, N. E., & Moreno, M. (2015). Creencias y Normas en México: Una Actualización del Estudio de las Premisas PsicoSocio-Culturales. *Psyche*, 24(2), 1-25.
- Duque, C. A. (2014). La ética del discurso ante el desafío del (neo) populismo en Latinoamérica y la radicalización de la democracia. *Cs(13)*, 47–84.
- Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Economy Weblog . (2009). *¿Qué es el Índice de Desarrollo Humano (IDH)*. Obtenido de <https://economy.blogs.ie.edu/archives/2009/10/%C2%BFque-es-el-indice-de-desarrollo-humano-idh/>
- El currículum de educación secundaria en Costa Rica. Logros y retos. (2017). *RMIE*, 22(72), 89-108.
- Elorrieta-Grimalt, M. P. (2012). Análisis crítico de la educación moral según Lawrence Kohlberg. *Educación y Educadores*, 15(3), 497-512.
- Embajada de Costa Rica. (s.f.). *Forma de Gobierno*. Obtenido de [http://costaricaembassy.be/costa\\_rica/gobierno/](http://costaricaembassy.be/costa_rica/gobierno/)
- Escobar, J. P. (2016). Pedagogía Crítica como Medio para Desarrollar la Autonomía Moral. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 27(1), 57-73.
- Excelsior. (2019). *México, primer lugar en Bullying; afecta a 40% de los alumnos*. Obtenido de <https://www.excelsior.com.mx/nacional/mexico-primer-lugar-en-bullying-afecta-a-40-de-los-alumnos/1299072>
- Expansión/Datosmacro.com. (2019). Obtenido de <https://datosmacro.expansion.com/idh/mexico>
- Expansión/Datosmacro.com. (2020). Obtenido de <https://datosmacro.expansion.com/demografia/indice-paz-global>
- Federación de enseñanza de CC. OO. de Andalucía. (2010). La evaluación en el sistema educativo actual. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza(7)*, 1-6. Recuperado el 08 de abril de 2018, de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7101.pdf>
- Federación, Diario Oficial de la Federación. (2018). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Obtenido de [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_servicio\\_profesional\\_docente.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf)
- Fenstermacher, G. D., Osguthorpe, R. D., & Sanger, M. N. (2009). Teaching morally and teaching morality. *Teacher Education Quarterly*, 36, 7-19.
- Fierro, C., & Carbajal, P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: Gedisa.
- Fierro, C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 40, 1-18.
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-19.

- Freire, P. (2017). Del derecho a criticar - Del deber de no mentir al criticar. En F. Paulo, *Política y Educación* (págs. 66-72). México: Siglo XXI, editores.
- Furlán, A., & Magaril, G. (2017). La convivencia como condición de viabilidad de las escuelas secundarias. *Educación, formación e investigación*, 3(5), 280-288.
- Garcés, L. F., & Giraldo, C. (2014). La justicia aristotélica: virtud moral para el discernimiento de lo justo. *Indivisa, Bol. Estud. Invest*(14), 44-52.
- Garrido, L. (2011). Habermas y la teoría de la acción comunicativa. *Razón y palabra*(75).
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de cultura económica.
- Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Obtenido de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle\\_popup.php?codigo=5299465](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5299465)
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. (2007). *Programa Escuela Segura*. Obtenido de <http://basica.sep.gob.mx/site/proes>
- Gobierno de México. (2020a). *¿Qué es el coronavirus?* Recuperado el 24 de 03 de 2020, de <https://coronavirus.gob.mx/covid-19/>
- Gobierno de México. (2020b). *Presentan Salud y SEP medidas de prevención para el sector educativo nacional por COVID-19*. Obtenido de <https://www.gob.mx/salud/prensa/presentan-salud-y-sep-medidas-de-prevencion-para-el-sector-educativo-nacional-por-covid-19>
- Gómez, Á. (2012). Filosofía párctica y educación moral: más allá de objetivismos y subjetivismos morales. *Phainomenon*, 11(1), 11-21.
- González, V., García, R., & Aguaded-Gómez, I. (2014). La formación en competencias mediáticas: una cuestión de responsabilidad ética. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 79(28.1), 17-28.
- Guglielmino, M., & Díaz, G. (2005). El currículo en la trama de construcciones socioculturales. *Novedades educativas*(180), 24-26.
- Habermas, J. (1987a). *Teoría de la acción comunicativa, volumen 1: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1987b). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen 2: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1991). *Aclaraciones a La Ética Del Discurso*. (T. e. Redondo, Trad.) Recuperado el 2020 de febrero de 01, de [https://aprendizaje.mec.edu.py/aprendizaje/system/content/0c59c97/content/Habermas,%20J%C3%BCrgen%20\(1929-XXXX\)/Habermas,%20J%C3%BCrgen%20-%20Aclaraciones%20a%20la%20%C3%A9tica%20del%20discurso.PDF](https://aprendizaje.mec.edu.py/aprendizaje/system/content/0c59c97/content/Habermas,%20J%C3%BCrgen%20(1929-XXXX)/Habermas,%20J%C3%BCrgen%20-%20Aclaraciones%20a%20la%20%C3%A9tica%20del%20discurso.PDF)
- Habermas, J. (2008). *Conciencia Moral y Acción Comunicativa*. Madrid, España: Trotta.
- Habermas, J. (2010). *Facticidad y validez: Sobre el Derecho y el Estado Democrático de Derecho en Términos de Teoría del Discurso*. España: Trotta.
- Hernández, R. (2016). *Colectivo Pedagógico Región Zamora*. Obtenido de Agencia WEBX : <https://educador-popular5.webnode.mx/la-educacion-neoliberal-en-mexico/>
- Hernández-Mendo, A., & Planchuelo, L. (2014). El incremento del desarrollo moral en las clases de educación física. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 9(2), 369-392.

- IDB Improving Lives. (2019). *América Latina y el Caribe en PISA*. Obtenido de <https://www.iadb.org/es/sectores/educacion/america-latina-y-el-caribe-en-pisa/home>
- Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. (2001). *Revista Educación*, 25(2), 59-65.
- INEE. (2013). *Acerca del INEE*. Recuperado el 08 de abril de 2018, de <http://www.inee.edu.mx/index.php/acerca-del-inee/que-es-el-inee>
- INEE. (2013). *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México*. Recuperado el 08 de abril de 2018, de <http://www.inee.edu.mx/index.php/517-reforma.../marco.../1604-ley-del-inee>
- INEE. (2015). *Desempeño de los estudiantes, al final de la Educación Media Superior en PISA 2012*. Obtenido de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Desempeno-de-estudiantes.pdf>
- INEE. (2016). *La Educación Obligatoria en México. Informe 2016*. México: INEE.
- INEE. (2016a). *Reporte general de resultados de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) 2014/Primaria*. Obtenido de ECEA: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/ecea/resultadosECEA-2014actualizacion.pdf>
- INEE. (2016b). *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias ECEA 2014*. Obtenido de Evaluación de las condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/244/P1D244.pdf>
- INEE. (2017b). *Modelo de Evaluación del desempeño docente 2017*. Obtenido de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación: <http://www.inee.edu.mx/index.php/nuevo-modelo-spd-2017>
- INEE. (2018). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. Obtenido de Instituto Nacional para La Evaluación de la Educación: [https://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04\\_informe/index.html](https://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04_informe/index.html)
- INEE. (2019). *Evaluación del currículo de educación ciudadana en la educación obligatoria*. Obtenido de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1F232.pdf>
- INEE. (2019). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación básica y media superior*. Obtenido de <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/panorama-educativo-de-mexico-2018-educacion-basica-y-media-superior/>
- INEE. (2017c). *¿Por qué y para qué replantear la Evaluación del desempeño docente?* Obtenido de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación: [http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/spd/nuevo\\_modelo/documentos/Por\\_que\\_y\\_Para\\_que.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/spd/nuevo_modelo/documentos/Por_que_y_Para_que.pdf)
- INEGI. (2015). *Encuesta Intercensal*. Obtenido de <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>
- Información Imágenes.net. (s.f.). *Mapa de América con Nombres*. Obtenido de <https://informacionimagenes.net/mapa-de-america-con-nombres/>
- Innova Cesal. (2011). *Estrategias para la evaluación de aprendizajes: pensamiento complejo y competencias*. Recuperado el 17 de abril de 2018, de [file:///C:/Users/Adriana%20Estrada/Desktop/Evaluación/Segunda%20sesión/InnovaCesal\\_Estrategias%20para%20la%20evaluacion\\_2011.pdf](file:///C:/Users/Adriana%20Estrada/Desktop/Evaluación/Segunda%20sesión/InnovaCesal_Estrategias%20para%20la%20evaluacion_2011.pdf)
- Institute for Economics and Peace. (2018). *Global Peace Index*. Obtenido de <http://visionofhumanity.org/app/uploads/2018/06/Global-Peace-Index-2018-2.pdf>

- Institute for Economics and Peace. (2020). *esglobal*. Obtenido de ¿Puede la COVID19 poner en peligro la paz global?: <https://www.esglobal.org/puede-la-covid19-poner-en-peligro-la-paz-global/>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2016). Obtenido de <http://www.inec.go.cr/>
- Jares, X. R. (2002). Aprender a Convivir. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 44, 79-92.
- Kant, I. (2003). *Crítica de la razón práctica*. Buenos Aires, Argentina: La página.
- Kant, I. (2007). *Fundamentación de la Metafísica de las Constumbres*. (P. M. Barbosa, Ed.) San Juan, Puerto Rico.
- Kant, I. (2009). *Crítica de la razón pura*. México: Fondo de cultura económica.
- Knowles, R. (1992). The acting person as moral agent: Erikson as the starting point. En G. McLean, & R. Knowles, *Foundations of moral education* (págs. 219-250). Washington, D.C: The Council for Research in Values and .
- Kohlberg, L. (1973). The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgment. *The Journal of Philosophy*, 70(18), 630-646.
- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco, CA: Harper & Row Pubs.
- Kohlberg, L. (1989). La comunidad justa en el desarrollo moral. Teoría y práctica. En L. Kohlberg, *El sentido de lo humano. Valores, psicología y educación*. Bogotá, Colombia: Gaceta.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. España: Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L., Power, F. C., & Higgins, A. (2008). *La Educación Moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Kröyer, O. N., Muñoz, M., & Ansorena, N. (2012). Normativa y reglamentos de convivencia escolar, ¿una oportunidad o una carga para la escuela? *Educere*, 16(55), 373-384.
- Landeros, L., & Chávez, C. (2015). *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México*. Recuperado el 30 de 01 de 2018, de Instituto Nacional para la Evvaluación de la Educación: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/232/P1C232.pdf>
- Larios, E. (2017). Educación en valores. *RAITES*, 3(6), 69-87.
- Lecaros, A. (2016). Hacia una autonomía encarnada consideraciones desde un éthos de la finitud y la vulnerabilidad. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 16(2), 162-187.
- Ley General de Educación. (1993). Recuperado el 11 de Diciembre de 2019, de [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf)
- Litichever, L. (2014). De cómo decir las normas. Un análisis de los reglamentos de convivencia. *KAIROS. Revista de temas sociales*(34), 1-19.
- Litichiever, L. (2012). ¿Qué se regula hoy en las escuelas? Una mirada sobre las prescripciones de los reglamentos de convivencia . *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-10.
- Londoño, C. A. (2007). Avatares del constructivismo, de Kant a Piaget. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*(10), 73-96.
- Martínez, H. (2006). Kant: una ética para la modernidad. *Diálogos de saberes*(24), 181-194.
- Mena, M. I., & Huneus, M. R. (2017). Convivencia Escolar para el aprendizaje y buen trato de todos: Hacia una mejor comprensión del concepto. *Cultura Educación y Sociedad*, 8(2), 9-20.

- Milenio . (2014). *México es el primer lugar de bullying a escala internacional*. Obtenido de Milenio:  
<https://www.milenio.com/politica/mexico-es-el-primer-lugar-de-bullying-a-escala-internacional>
- Milicic, N., & Arón, A. M. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psykhé*, 9(2), 117-123.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte de España. (2015). *El bienestar de los estudiantes: resultados de PISA 2015*. Obtenido de <https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa-2015/informebienestar042517.pdf?documentId=0901e72b8249f043>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s.f.). *Lineamientos Curriculares para el área de Ética y Valores Humanos. Orientaciones para la Formulación de los Currículos en Constitución Política y Democracia*. Obtenido de Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura :  
<https://www.oei.es/historico/valores2/boletin6f.htm#marco>
- Ministerio de Educación Pública. (2016). *Protocolo de actuación en situaciones de bullying. San José, Costa Rica: Autor*. Obtenido de  
<http://www.mep.go.cr/sites/default/files/protocolo%20de%20actuaci%C3%B3n%20en%20situaciones%20de%20bullying.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. (2021). *Programa Convivir*. Obtenido de <https://www.mep.go.cr/programas-y-proyectos/programa-convivir>
- Molina, A. (2011). *Prácticas y espacios para la formación ciudadana: una revisión desde el programa de Formación Cívica y Ética en educación secundaria*. México: UAEH.
- Molina, A. (2013). Formación Ciudadana y Agencia. El caso de jóvenes hijos de migrantes mexicanos en Estados Unidos. En T. Yurén, & C. Mick, *Educación y Agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos* (págs. 301-325). México: Juan Pablos Editor.
- Molina, A. (2017). Educación y derechos humanos: declaraciones internacionales y estrategias educativas implementadas en México 1993-2017. Coloquio Internacional Sobre Desarrollo Sustentable. Pachuca, Hidalgo: UAEH.
- Molina, A. (2019). *Molina, A. (2019). ¿Y los niños cuándo? Una revisión de procesos para la formación ciudadana*. México: UAEH.
- Molina, A., Heredia, E., & Ponce, C. (2013). Educación y valores en el ámbito de la formación ciudadana y los derechos humanos. En A. Hirsch, & T. Yurén, *La investigación en México en el campo educación y valores 2002-2011* (págs. 211-271). Ciudad de México: ANUIES-COMIE.
- Morales, M., & López, V. (2019). Políticas de Convivencia Escolar en América Latina: Cuatro Perspectivas de Comprensión y Acción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(5), 1-28.
- Moreno, A. (2008). Jürgen Habermas: entre la ética del discurso y la ética de la especie. *Tópicos*, 35, 93-112.
- Moreno, L. F. (2007). *La adopción de perspectivas como elemento central del desarrollo moral. Su relación con la cooperación en el aula*. Recuperado el 01 de febrero de 2018, de  
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at06/PRE1178240916.pdf>
- Munari, A. (1994). Piaget Biografía. *Perspectivas: revista trimestral de educación (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación)*, XXIV(1-2), 1-14.
- Muñoz-Joven, L. A. (2015). El desarrollo de la conciencia del Juicio moral de Lawrence Kohlberg. *Criterio Libre Jurídico*, 12(1), 37-50.

- OCDE. (2015). *PISA 2015. Resultados Clave*. Obtenido de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- OCDE. (2018). Obtenido de <https://www.oecd.org/centrodemexico/estadisticas/>
- Ochoa, A., & Díez-Martínez, E. (2013). El reglamento escolar como eje de análisis de la convivencia en la escuela. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(81), 667-684.
- Ochoa, F. J. (2018). La formación de la autonomía moral desde el preescolar. *VARONA, Revista Científico-Metodológica*, 66, 1-11.
- OECD. (2018). *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS)*. Obtenido de <http://www.dgadae.sep.gob.mx/Talis/index.aspx#:~:text=TALIS%20es%20un%20estudio%20peri%C3%B3dico.%20M%C3%A9xico%20ha%20participado,desde%20su%20primera%20edici%C3%B3n%20en%202008%20y%202013.>
- OMS. (2020). *Desarrollo en la Adolescencia*. Recuperado el 27 de Junio de 2020, de Organización Mundial de La Salud. Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente: [https://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/dev/es/](https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/)
- ONU. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Obtenido de Agenda 2030: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19): orientaciones para el público*. Recuperado el 14 de 03 de 2020, de <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public>
- Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (2012). *Education for life and work. Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Obtenido de [https://hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/Education\\_for\\_Life\\_and\\_Work.pdf](https://hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/Education_for_Life_and_Work.pdf)
- Pérez, C., Vázquez, V., & López-Francés, I. (2012). Autonomía y responsabilidad como valores clave para la elaboración de normas de convivencia en la ESO. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura*, 13(2), 299-323.
- Piaget, J. (1977). *Biología y Conocimiento*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1964). *Psicología del Niño*. España: Morata.
- Pineda-Alfonso, J. A., & García, F. F. (2014). *Convivencia y disciplina en el espacio escolar: discursos y realidades*. (U. d. Barcelona, Ed.) Obtenido de XIII Coloquio Internacional de Geocrítica. El control del espacio y los espacios de control: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Jose%20Antonio%20Pineda%20Alfonso.pdf>
- Presidencia Municipal, Pachuca. (s.f.). Obtenido de <https://www.pachuca.gob.mx/lacasadetodos/>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2018). *Índices e indicadores de desarrollo humano. Actualización estadística de 2018*. Obtenido de [http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018\\_human\\_development\\_statistical\\_update\\_es.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update_es.pdf)
- Programa Estado de la Nación. (2019). *Estado de la Educación Costarricense*. Obtenido de <https://www.uned.ac.cr/viplan/images/cppi/documentos/ESTADO-EDUCACION-2019-WEB.pdf>



- Ramos, G. (2015). Percepciones y autopercepción de los docentes de secundaria: su dimensión intelectual y profesional en la práctica pedagógica. Hidalgo, México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Rattan, A. A., Good, C., & Dweck, C. S. (2012). "It's ok—Not everyone can be good at math": Instructors with entity theory comfort (and demotivate) students. *Journal of Experimental Psychology*, 48, 731–737.
- Real Academia Española. (2020). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de <https://www.rae.es/>
- realinfluencers. (2018). *8 metodologías que todo profesor del siglo XXI debería conocer*. Obtenido de <https://www.realinfluencers.es/2017/03/02/8-metodologias-profesor-siglo-xxi-deberia-conocer/>
- Rest, J. (1983). Morality. En J. Flavell, & E. Markham, *Manual of child psychology*. New York: Academic Press.
- Rest, J. (1984). The major components of morality. En W. Kurtinez, & J. Gewirtz, *Morality, moral behavior and moral development* (págs. 24-38). Toronto: Wiley-Interscience publication. .
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Rissanen, I., Kuusisto, E., Hanhimäki, E., & Tirri, K. (2018). Teachers' Implicit Meaning Systems and Their Implications for Pedagogical Thinking and Practice: A Case Study from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4), 487-500.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década. Proyecto de Juventudes*, 41, 153-178.
- Satow, L. (2000). *Klassenklima und Selbstwirksamkeitsentwicklung. Eine Längsschnittstudie in der Sekundarstufe I*. Recuperado el 01 de 02 de 2018, de Freie Universität Berlin: [http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS\\_thesis\\_00000000271](http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_00000000271)
- Secretaría de Educación Jalisco. (2008). *Curso taller para la elaboración de reactivos y pruebas objetivas secretaria de educación jalisco*. Obtenido de [http://sistemas.sej.jalisco.gob.mx:8080/Library/Taller\\_reactivos\\_DGEE.pdf](http://sistemas.sej.jalisco.gob.mx:8080/Library/Taller_reactivos_DGEE.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Prepa en Línea SEP*. Obtenido de Servicio Nacional de Bachillerato en Línea: <https://www.prepaenlinea.sep.gob.mx/>
- Senado de la República. (2012). *Reforma Educativa Marco Normativo*. Obtenido de [http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs\\_INEE/Reforma\\_Educativa\\_Marco\\_normativo.pdf](http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs_INEE/Reforma_Educativa_Marco_normativo.pdf)
- Senado de la República. (s.f.). *La organización Política de México*. Obtenido de [http://www.senado.gob.mx/64/politica\\_ninos/república](http://www.senado.gob.mx/64/politica_ninos/república)
- SEP. (2011). *Los elementos formativos del currículo desde el enfoque formativo de la evaluación*. Obtenido de <http://www.seslp.gob.mx/consejostecnicosescolares/PRIMARIA/6-DOCUMENTOSDEAPOYO/LIBROSDEEVALUACION2013/3-LOSELEMENTOSDELCURRICULO.pdf>
- SEP. (2011c). *Las artes y su enseñanza en la educación básica*. Obtenido de <http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sep-2011-las-artes-y-su-ense%C3%B1anza-en-la-educaci%C3%B3n-b%C3%A1sica>
- SEP. (2012). *Conoce el marco para la convivencia escolar*. Obtenido de [https://www2.sepdf.gob.mx/convivencia/conoce\\_marco/index.jsp](https://www2.sepdf.gob.mx/convivencia/conoce_marco/index.jsp)
- SEP. (2012). *Educación artística (música, expresión corporal y danza)*. Obtenido de Plan de estudios 2012: [https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/educacion\\_artistica\\_mecd\\_lepri.pdf](https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/educacion_artistica_mecd_lepri.pdf)
- SEP. (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. Recuperado el 30 de Septiembre de 2018, de

- [https://www.educacionespecial.sep.gov.mx/pdf/doctos/2Academicos/h\\_4\\_Estrategias\\_instrumentos\\_evaluacion.pdf](https://www.educacionespecial.sep.gov.mx/pdf/doctos/2Academicos/h_4_Estrategias_instrumentos_evaluacion.pdf)
- SEP. (2014). *Orientaciones para establecer la ruta de mejora escolar*. Obtenido de Subsecretaría de Educación Básica: <http://www.seslp.gob.mx/consejostecnicosescolares/PRIMARIA/6-DOCUMENTOSDEAPOYO/OrientacionesparaestablecerlaRutadeMejora.pdf>
- SEP. (2016). *Artículo del secretario de educación pública, Mtro. Aurelio Nuño Mayer*. Obtenido de <https://www.gob.mx/sep/articulos/la-escuela-al-centro-19049>
- SEP. (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. Obtenido de <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>
- SEP. (2017). *Ley General de Educación*. Recuperado el 16 de marzo de 2018, de Diario Oficial de la Federación: [http://www.sep.gov.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_edu](http://www.sep.gov.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_edu)
- SEP. (2018). *Construye-T*. Obtenido de <http://www.construye-t.org.mx/>
- SEP. (2018-2019). *Documento Base del Programa Nacional de Convivencia Escolar para Autonomía Curricular Ciclo 2018-2019*. Obtenido de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/333283/DOCUMENTO\\_BASE\\_DEL\\_PROGRAMA\\_NACIONAL\\_DE\\_CONVIVENCIA\\_ESCOLAR\\_PARA\\_AUTONOMIA\\_CURRICULAR\\_2018\\_2019.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/333283/DOCUMENTO_BASE_DEL_PROGRAMA_NACIONAL_DE_CONVIVENCIA_ESCOLAR_PARA_AUTONOMIA_CURRICULAR_2018_2019.pdf)
- SEP. (s.f.). *Convenio de Coordinación entre SEP y los 31 estados para prevenir el acoso y la violencia en las escuelas*. Obtenido de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/263746/Protocolos\\_SLP.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/263746/Protocolos_SLP.pdf)
- SEP. (s.f.). *Lo que debes saber, datos y cifras*. Obtenido de [http://sep.gob.mx/es/acosoescolar/Datos\\_y\\_Cifras](http://sep.gob.mx/es/acosoescolar/Datos_y_Cifras)
- Serrano, E. (2005). La Teoría Aristotélica de la Justicia. *Isonomía*(22), 123-160.
- SITEAL-UNESCO-SEP. (2018). *La estructura del sistema educativo mexicano*. Obtenido de [https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/siteal\\_mexico\\_0101.pdf](https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_mexico_0101.pdf)
- Solares, & Blanca. (1996). La teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas. Tres complejos temáticos. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 41(163), 9-33.
- Solé, J. (2015). *Kant. El giro copernicano en la filosofía*. Editor digital: Titivillus ePub base r1.2.
- Soler, M. (2010). Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos. Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA. *Signos*, 2, 363-375.
- Sommerville, J. A., Schmidt, M. F., Yun, J.-E., & Burns, M. (2013). The Development of Fairness Expectations and Prosocial Behavior in the Second Year of Life. *Infancy*, 18(1), 40-66.
- Tecnológico de Monterrey . (2016). *Aprendizaje Basado en Problemas, Técnicas Didácticas*. Obtenido de Dirección de Investigación e Innovación Educativa: [http://www.itesca.edu.mx/documentos/desarrollo\\_academico/Metodo\\_de\\_Aprendizaje\\_Basado\\_en\\_Problemas.pdf](http://www.itesca.edu.mx/documentos/desarrollo_academico/Metodo_de_Aprendizaje_Basado_en_Problemas.pdf)
- Tomasello , M., & Vaish, A. (2013). Origins of Human Cooperation and Morality. *Annual Review of Psychology*, 64, 231-255.
- Turiel, E. (2015). Moral development. En E. Turiel, *Handbook of child psychology and developmental science* (Vol. 1. Theory and Method). John Wiley & Sons.
- UAEH. (2013). Programa de asignatura, Optativa II: Subjetividad.

- UAEH. (2015). *Modelo Educativo*. Obtenido de División de docencia:  
[https://www.uaeh.edu.mx/modelo\\_educativo/docs/sin\\_modelo\\_educ\\_pag.pdf](https://www.uaeh.edu.mx/modelo_educativo/docs/sin_modelo_educ_pag.pdf)
- UAEH. (2018). *Doctorado en Ciencias de la Educación, Plan de Estudios*. Recuperado el 04 de abril de 2018, de  
[https://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/oferta/doctorados/doc\\_educacion.html](https://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/oferta/doctorados/doc_educacion.html)
- UDLA. (2020). *Índice Global de Impunidad 2020*. Obtenido de <https://www.udlap.mx/cesij/files/indices-globales/0-IGI-2020-UDLAP.pdf>
- UDLAP. (2018). *La impunidad subnacional en México y sus Dimensiones IGI-MEX 2018*. Obtenido de  
[https://www.udlap.mx/igimex/assets/files/2018/igimex2018\\_ESP.pdf](https://www.udlap.mx/igimex/assets/files/2018/igimex2018_ESP.pdf)
- UNESCO. (2007). *Educación de Calidad para Todos. Un Asunto de Derechos Humanos*. Obtenido de Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe:  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150272>
- UNESCO. (2011). *La UNESCO y la educación. Toda persona tiene derecho a la educación*. Obtenido de  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212715\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212715_spa)
- UNESCO. (2014). *Declaración de Lima*. Recuperado el 12 de Febrero de 2020, de  
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Declaracion-de-Lima-31-10-2014-ESP.pdf>
- UNESCO. (2017). *Declaración de Buenos Aires. Reunión regional de ministros de educación de América Latina y el Caribe*. Obtenido de  
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Declaracion-de-Buenos-Aires-ES-2017.pdf>
- UNESCO. (s.f.). *Política y planificación de la educación*. Obtenido de <https://es.unesco.org/themes/politica-planificacion-educacion>
- UNESCO; UNICEF; BM, PNUD; ONU mujeres; ACNUR. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Educación 2030. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. (UNESCO, Ed.) Recuperado el 12 de Junio de 2019, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656S.pdf>
- UNICEF. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado el 20 de Noviembre de 2019, de UNICEF:  
<http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- UNICEF. (2006). El derecho a la educación, una tarea pendiente para América Latina y el Caribe. *desafíos*, 3, 1-12.
- UNICEF. (2008). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*. Recuperado el 07 de 11 de 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158893s.pdf>
- UNICEF. (2015). *El argumento en favor de la inversión en educación y la equidad. Resumen Ejecutivo*. Obtenido de [https://www.unicef.org/ecuador/La\\_educacion\\_y\\_la\\_equidad\\_2015.pdf](https://www.unicef.org/ecuador/La_educacion_y_la_equidad_2015.pdf)
- UNICEF. (2016). *Poner fin al tormento: enfrentando el acoso de la escuela al ciberespacio*. Obtenido de [file:///C:/Users/Adriana%20Estrada/Desktop/Reconstrucci%C3%B3n%20de%20Tesis/ending\\_the\\_torment\\_sp.pdf](file:///C:/Users/Adriana%20Estrada/Desktop/Reconstrucci%C3%B3n%20de%20Tesis/ending_the_torment_sp.pdf)
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2020). *Código de Ética e Integridad del personal y el alumnado de la UAEH*. Obtenido de [https://www.uaeh.edu.mx/defensor\\_univ/codigo-etica.html](https://www.uaeh.edu.mx/defensor_univ/codigo-etica.html)
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, División de Docencia. (2015). *Modelo Educativo*. Obtenido de [https://www.uaeh.edu.mx/modelo\\_educativo/docs/sin\\_modelo\\_educ\\_pag.pdf](https://www.uaeh.edu.mx/modelo_educativo/docs/sin_modelo_educ_pag.pdf)

- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. División de Docencia. (2009). *Modelo Curricular Integral*. Obtenido de <https://docplayer.es/14650402-Modelo-curricular-integral-uaeh.html>
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. (2005). *Modelo Educativo*. Obtenido de [http://www.archivos.ujat.mx/abogado\\_gral/legislacion\\_univ2012/MODELO%20EDUCATIVO.pdf](http://www.archivos.ujat.mx/abogado_gral/legislacion_univ2012/MODELO%20EDUCATIVO.pdf)
- Universidad Veracruzana. (s.f.). *Concepto de educación. Lectura 2*. Obtenido de Universidad Veracruzana: <https://www.uv.mx/personal/rdegasperin/files/2011/07/Antologia.Comunicacion-Unidad1.pdf>
- Vélez, J. A. (s.f.). Apuntes sobre la teoría del cambio conceptual [Tesis de maestría no publicada]. 2013. Medellín, Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Obtenido de <file:///C:/Users/Adriana%20Estrada/Desktop/SigloXXIMAestríaTeoríaCurricular/Cambioconceptual.pdf>
- Villa, J. A. (2015). Vida buena y acción en la ética de Paul Ricoeur. *Tópicos, Revista de Filosofía*(49), 163-207.
- Villoro, J. (2017). *La utilidad del deseo*. México: Anagrama.
- Yáñez, J. (2000). El debate Kohlberg-Gilligan, algo más que un problema de género. En Á. I. Robledo, & Y. Puyana, *Ética: masculinidades y feminidades*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteris. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314.
- Yoder, K. J., & Decety, J. (2018). The neuroscience of morality and social decision-making. *Psychol Crime Law*, 24(3), 279-295.
- Yurén, T. (2004). El estado del conocimiento. Su estatuto y sus efectos epistémicos y sociales. *Symposium: Le rôle des travaux de synthèse dans le développement de la recherche en Education*. AECSE Congrès 2004.
- Yurén, T. (2008). Eticidad y formación sociomoral: de la teoría a las implicaciones en educación. En T. Yurén, *Aprender a aprender y a convivir. Fundamentos teóricos de una estrategia educativa para familias jornaleras migrantes*. México: Juan Pablos.
- Yurén, T. (2013a). *Ciudadanía y educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política*. Morelos, México: Juan Pablos Editor.
- Yurén, T. (2013b). Educación para la agencia. Miradas diversas, preocupaciones compartidas. En T. Yurén, & C. Mick, *Educación y Agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos* (págs. 23-51). México: Juan pablos Editor.
- Yurén, T. (2020). Formas de Reconocimiento. *Documento elaborado para el seminario "Técnicas y uso de la investigación interdisciplinar en educación superior"*.
- Yurén, T. (2022 (en prensa)). El Alter Futuro en la construcción Presente del Ethos Justo.
- Zamudio, A. M., & Castorina, J. A. (2016). La cuestión del a priori: de Kant a Piaget. *Schème. Revista Eltrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 8(2), 4-27. Obtenido de <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/6638>
- Zurita, Ú. (2011). Los desafíos del derecho a la educación en México a propósito de la participación social y la violencia escolar. *RMIE*, 16(48), 131-158.
- Zurita, Ú. (2012). Las escuelas mexicanas y la legislación sobre la convivencia, la seguridad y la violencia escolar. *Educación y Territorio*, 2(1), 19-36.
- Zurita, U. (2013). Políticas, programas, legislación, proyectos y acciones gubernamentales y no gubernamentales. En A. Furlán, & T. C. Spitzer, *Convivencia, disciplina y violencia en la escuelas 2002-2011* (págs. 457-520). Ciudad de México: Anuiés-Comie.