

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS



EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN EN CULTURA POLÍTICA EN LICENCIATURAS
DEL CAMPO EDUCATIVO

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA

C. MEZA RUBIO ANA KARINA

DIRECTORA

DRA. GONZÁLEZ MACHADO EMILIA CRISTINA

MEXICALI, B.C

DICIEMBRE DEL 2019

Dedicatoria

A mi abuelo Astolfo. Porque gracias a las tardes y noches de compartir la música que acompañó a los períodos de guerra y posguerra, me soné desde muy temprana edad defensora de un mundo tan contradictoriamente maravilloso.

A la memoria de:

Israel Meza Rubio. Porque las estirpes condenadas a cien años de soledad sí tienen una segunda oportunidad sobre la tierra.

Y

Mtra. Guadalupe Villaseñor Amezquita. Para ella y para todas las mujeres que supieron latín. También para las que vienen y aprenderán mucho más de lo que nosotras nunca podremos.

«Ave atque vale»

Catulo.

Agradecimientos

A la Universidad Autónoma de Baja California y en especial a la Facultad de Ciencias Humanas por ser un espacio en donde a través de la experiencia aprendí la importancia de ser congruente y comprometida en la lucha para que el dolor y lo injusto no se miren con indiferencia.

A mi directora de tesis, la Dra. Emilia Cristina González Machado. Por convertirse en guía y modelo a seguir en el ámbito científico, profesional y personal. Agradezco su apoyo, pero sobre todo su reconocimiento como una futura colega.

A mis lectores: Dra. Alma Arcelia Ramírez Iñiguez, Dr. Pedro Antonio Be Ramírez, Dra. Karla Yudit Castillo Villapudua. En particular a la Mtra. Porfiria Bustamante, quien, a pesar de ser mi profesora durante un breve tiempo, resultó fundamental en mi decisión de formarme ya no como profesional de la educación, sino como pensadora. Gracias por brindarme tiempo de sus estudios de Doctorado para guiarme en mi trabajo académico y manera implícita en mis aspiraciones personales.

Al Mtro. Israel Moreno Salto, quien fue mi gran apoyo en este proceso: no se han inventado las palabras necesarias para expresar la gratitud por tan grandes enseñanzas en tan poco tiempo. Abrazo enorme desde el otro lado del océano. Espero alcanzarte algún día.

A mi familia y hogar: Guadalupe, Julieta, Elsa, Abraham, Maximiliano, Paulina e Israel. Porque, a pesar de que con su amor y constancia me brindaron una vida más privilegiada de la que me correspondía por origen, me permitieron conocer y comprometerme con otras realidades más allá de mi espacio y tiempo. De igual manera me siento enormemente agradecida con la familia que uno escoge, es decir, las amistades. Peculiarmente con aquellas que construí en este camino de cuatro años de Licenciatura: Alejandra, Karina, Karla y Orlando.

También a Felipe Moya Delgado, quién me ha brindado primero su tiempo y después sus espacios para formarme desde hace seis años. El primer profesor que se convirtió en amigo.

Por último, agradezco a Dante Alighieri porque cuando a los dieciséis años leí: «Cuando cualquiera de estas llaves falla, y no da vueltas en la cerradura, esta entrada no se abre» y «Entrad, pero os advierto que vuelve afuera aquel que atrás mirase» no me imaginaba que esos versos serían las dos lecciones más importantes de mi vida y las aprendería al tiempo que comenzaba este trabajo.

Índice de contenido

CAPÍTULO I.....	1
1.1 Antecedentes.....	1
1.1.1 Cultura Política en el contexto socio-histórico.	1
1.1.2 Formación en Cultura Política en el contexto nacional.	5
1.1.3 La formación en Cultura Política en la de educación superior.	6
1.2 Planteamiento del problema	7
1.3 Pregunta de investigación.....	9
1.3.1 Preguntas Secundarias.	9
1.4 Justificación.....	9
1.5 Contexto.....	11
1.5.1 Universidad Autónoma: Licenciatura en Ciencias de la Educación.	11
1.5.2 Escuela Normal: Licenciatura en Educación Especial, Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria.	12
1.5.3 Universidad Pedagógica: Licenciatura en Intervención Educativa.	14
1.6 Objetivo	16
1.6.1 Objetivos específicos.	17
1.7 Limitaciones	17
CAPÍTULO II Marco conceptual y estado del arte.....	18
2.1 Conceptualización de Cultura Política	18
2.3.1 Cultura Política desde el enfoque politológico.	20
2.3.2 Cultura Política desde el enfoque socio-antropológico.	23
2.3.3 Cultura Política desde el Enfoque marxista.	29
2.4 La Cultura Política en procesos formativos de educación formal.	31
2.4.1 Enfoque politológico.....	31
2.4.2 Enfoque socioantropológico.	31
2.4.3 Enfoque marxista.	32
2.5 Cualidades de la Cultura Política.....	32
2.5.1 Experiencias y ejercicios políticos extraclase.....	37
2.5.2 Relaciones interpersonales.....	37
2.5.3 Competencias de formación política.....	38
2.5.4 Prácticas democráticas.....	40
2.6 Revisión de la literatura.....	40

CAPITULO III	45
Metodología	45
3.1 Paradigma de investigación	45
3.2 Enfoque, diseño y alcance de investigación	46
3.3 Técnica e instrumento.....	47
3.4 Población y muestra.....	48
3.5 Procedimiento.....	49
3.6 Análisis de datos	50
CAPITULO IV	54
Resultados	54
4.1 Qué es Cultura Política	54
4.2 Ejercicios políticos extraclase	56
4.3 Relaciones interpersonales	61
4.4 Competencias de formación política	65
4.5 Prácticas democráticas.....	72
CAPITULO V	80
Discusión y conclusiones	80
REFERENCIAS.....	86
ANEXOS	98
Anexo 1. Instrumento	98
Anexo 2. Frecuencias de variables	102
Anexo 3. Competencias de formación política basadas en los textos de Wittkamper y Kühberger	108
Anexo 4. Variables	109
Anexo 5. Ficha de investigación para aplicación del instrumento.	115

Índice de tablas

Tabla 1. Objetivos de los perfiles de egreso de las licenciaturas adscritas a la Escuela Normal con características propias de Cultura Política.	14
Tabla 2. Dimensiones de la Licenciatura en Intervención Educativa con características propias de Cultura Política.....	16
Tabla 3. Definiciones de Cultura Política desde el enfoque politológico.	20
Tabla 4 Definiciones de Cultura Política en el enfoque socio antropológico.	24
Tabla 5 Fundamentaciones teóricas de las categorías de Cultura Política.	34
Tabla 6 Características de los participantes.	49
Tabla 7 Proceso de selección de variables a analizar.	52
Tabla 8 Cruce de variables: conocer lo qué es Cultura Política y nivel de escolaridad de los padres.	54
Tabla 9 Cruce de variables: conocer lo qué es Cultura Política y licenciatura.	55
Tabla 10 Cruce de variables: conocer lo qué es Cultura Política y tipo de institución.	56
Tabla 11 Frecuencias de la categoría ejercicios políticos extraclase.	57
Tabla 12 Cruce de variables: durante mis estudios se promueve la participación en la presentación de iniciativas ante los poderes de gobierno y tipo de institución.	58
Tabla 13 Cruce de variables: durante mis estudios se promueve la participación en protestas, manifestaciones o demostraciones y tipo de institución.	59
Tabla 14 Cruce de variables: se impulsa a los estudiantes para que expresen opiniones y cuestionamientos con respecto al ámbito político-educativo por medio de redes sociales y licenciatura.	59
Tabla 15 Cruce de variables: se promueve la organización y participación en eventos que permiten compartir y discutir mis opiniones políticas y educativas con otros y licenciatura.	60
Tabla 16 Frecuencias de la categoría relaciones interpersonales.	62
Tabla 17 Cruce de variables: las diferencias de pensamiento entre los profesores se dan en un marco de reconocimiento y respeto de los derechos de cada uno y tipo de institución.	63
Tabla 18 Cruce de variables: los directivos fomentan el desarrollo de relaciones de poder justas y tipo de institución.	63
Tabla 19 Cruce de variables: las relaciones interpersonales en el campo educativo son reconocidas como relaciones de poder y licenciatura	64

Tabla 20 Cruce de variables: las relaciones interpersonales en el campo educativo son reconocidas como relaciones de poder y tipo de institución.	65
Tabla 21 Frecuencias de la categoría competencias de formación política.	66
Tabla 22 Cruce de variables: la bibliografía de los programas de estudios invita a reflexionar de manera crítica sobre los efectos de las decisiones educativas en el campo político y licenciatura.	69
Tabla 23 Cruce de variables: los temas educativos son reconocidos como temas políticos y tipo de institución.	70
Tabla 24 Cruce de variables: los temas educativos son tratados como un medio para la redistribución de poder entre los miembros de la sociedad y licenciatura.	71
Tabla 25 Cruce de variables: los contenidos de las asignaturas me permiten relacionar controversias actuales de la política con fenómenos educativos y tipo de institución.	71
Tabla 26 Frecuencias de la categoría prácticas democráticas.	72
Tabla 27 Cruce de variables: como estudiante en educación obtengo las herramientas metodológicas y didácticas para educar a otros en los valores democráticos fundamentales, como: educar para la cooperación y tipo de institución.	76
Tabla 28 Cruce de variables: los proyectos realizados para las asignaturas me permiten reflexionar sobre los valores básicos del sistema democrático y licenciatura.	77
Tabla 29 Cruce de variables: la metodología utilizada en clases me capacita para entrar en controversias políticas y educativas conflictivas y poder llegar a compromisos con la situación política- educativa actual y tipo de institución.	78
Tabla 30 Cruce de variables: los proyectos realizados en las asignaturas se orientan hacia la solución teórica y práctica de problemas actuales colectivos y licenciatura.	79

CAPÍTULO I

Se puede decir que cuando las teorías cambian, se desmoronan, cuando las escuelas y las filosofías, cuando oscuros callejones estrechos de pensamiento, nacional, religioso, económico, crecen y se desintegran, el hombre extiende una mano, avanza tambaleante y penosamente...a veces en dirección equivocada.

John Steinbeck.

1.1 Antecedentes

1.1.1 Cultura Política en el contexto socio-histórico.

Estudiar y debatir de política no es cuestión reciente. De esta afirmación, se encuentran evidencias en la Antigua Grecia. A través de las experiencias de esta civilización surge el concepto de política y en torno a este se sistematizó un vasto pensamiento acerca de su significado, proceso que puede constatarse en las obras de Homero y Hesíodo, la formación de las ciudades estado y en los presocráticos, cuya aportación trascendental en el pensamiento político consiste en la propuesta de una dialéctica entre la realidad y modelos ideales con la finalidad de plantear acciones para el gobierno y sus ciudadanos (Medina, 2011). Sin embargo, con el curso de la historia nos encontramos hoy en día ante un imaginario cada vez más polisémico del concepto.

En relación con lo expuesto, una preocupación latente en la época contemporánea se asocia con el debate alrededor de los objetivos que las sociedades deben alcanzar apoyados en la Cultura Política, noción que “tiene sus orígenes en Platón y Aristóteles, y continúa a lo largo de la historia del pensamiento político con autores clásicos como Montesquieu, Rousseau y Tocqueville” (Mateos, 2018, p.189) y cuya discusión surge con más fuerza al concluir a la segunda guerra mundial, período el cual además de una reestructuración económica, política, social, geográfica y cultural, exigió un análisis crítico del sistema y el individuo, al ser necesario cuestionarse cómo fue posible que habiéndose conquistado la democracia y habiendo sido el estandarte de la

ilustración y la filosofía occidental (Uribe, 2012) se otorgó paso al el totalitarismo y los campos de concentración en Europa (Álvarez, 2009). Estos procesos sociales, culturales, económicos y políticos del siglo XX resultaron en intentos de ordenamiento internacional que se fijaron como tareas: (a) velar por el cumplimiento de los derechos humanos y (b) llevar a cabo políticas para el progreso económico, científico y tecnológico. Siendo así, se enfatiza el discurso de la importancia de la educación para el desarrollo de las sociedades y sus miembros, concretándose en diversos documentos normativos de carácter internacional, entre los cuales el de más relevancia sigue siendo la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), representado un parteaguas en la historia mundial (Velásquez, 2013) y del cual: (a) su artículo No. 26 señala que el objeto de la educación debe enfocarse a desarrollar de manera plena la personalidad humana y fortalecer el respeto a los derechos humanos, así como a las libertades fundamentales y favorecer entre las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos, la comprensión, tolerancia y amistad (p.54); (b) surge “el fundamento ético de un nuevo paradigma educacional, de una educación liberadora y transformadora, de una educación para la ciudadanía democrática” (Magendzo, 2015, p.48); (c) se desprende el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1976) y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1976). Ambos teniendo como fundamento y objetivo la realización del “ideal del ser humano libre en el disfrute de las libertades civiles y políticas y liberado del temor y de la miseria” (ONU, p.1), cualidades de Cultura Política.

En esta tendencia, la todavía República Federal de Alemania llegó a un consenso con respecto a las bases para que los individuos de la sociedad se apropiaran de una Cultura Política con miras hacia la democracia y la justicia social. Tales fundamentos pueden ser resumidos en tres: (a) el reconocimiento de que solo en un contexto democrático y liberal en el que los ciudadanos como individuos o como grupo posean la libertad de influir activamente en la Cultura Política se puede hablar de un camino viable hacia la consolidación de la misma; (b) para que los ciudadanos

puedan intervenir en esto es necesario que sean formados en competencias específicas; (c) esta formación debe ser entendida como una “disciplina específica, históricamente concreta y vinculada al Estado” con una función emancipadora al tener como deber auxiliar al ser humano en su autodeterminación (Wittkamper, 1978). A su vez, Smith (2000) sostiene que es el espacio social de la educación formal, por sobre cualquiera, el ámbito de intervención que pretende de manera deliberada construir el futuro. Por lo tanto, debe tener repercusión tanto en la transmisión de valores como en la formación de actitudes respecto al poder y la vida política. De igual forma, distintos organismos civiles, empresariales y gubernamentales se han proclamado comprometidos con la planeación y el desarrollo de proyectos que implican “procesos de formación de la autonomía y de competencias democráticas que son útiles para vivir en sociedades complejas y globales” (Lobatón, 2016, p.270).

En este mismo escenario, en la década de los noventa en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1998) se reconoce que “la educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades” (p.3) y en la que se reafirmó la importancia de la Educación Superior para la búsqueda de soluciones a problemas como la sobrepoblación, el medio ambiente, la paz, la comprensión internacional, la democracia y los derechos humanos (Tünnermann, 2010). Posteriormente se lleva a cabo en el año 1996 la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, en la que a través del reconocimiento a la relación entre la democracia y la paz se adopta una perspectiva de desarrollo humano sostenible basado en justicia, equidad, solidaridad y libertad. Esto, teniendo como una de sus estrategias a la educación superior (ídem.)

Ya comenzado el siglo XXI se establece en La Conferencia Regional sobre la Educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe (2001) que la educación formal debe virar hacia que hagan posible la construcción de sociedades democráticas y transformadoras” (UNESCO, 2001). Consecutivamente, en la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (2009) se establece a la educación superior como “el espacio idóneo para analizar rigurosamente los muchos problemas que enfrentan las naciones y para colaborar en las soluciones más adecuadas para ellos, a partir de las funciones de docencia, investigación, difusión de la cultura y transferencia de conocimientos” (Fernández, 2017, p.184). Además, a través de la investigación, la enseñanza y el servicio a la comunidad debe centrarse aún con más énfasis en la promoción del pensamiento crítico y la ciudadanía activa, con la finalidad de contribuir al desarrollo sostenible, la paz y el bienestar, contribuyendo a la formación de ciudadanos con principios éticos y comprometidos con los valores de la democracia.

En la segunda década de los 2000, en septiembre del año 2015 la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprueba la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, definiéndose como una “agenda civilizatoria, que pone la dignidad y la igualdad de las personas en el centro” (ONU, 2015, p.5). En esta, junto con actores de la sociedad civil, el mundo académico y el sector privado, los 193 Estados Miembros de las Naciones Unidas llevaron a cabo una negociación de carácter abierto, democrático y participativo en la que se definieron 17 objetivos y entre los cuales son inherentes a una formación en Cultura Política, los siguientes: (a) reducción de desigualdades; (b) paz, justicia e instituciones sólidas (*ídem.*)

Los referidos sirven para entender los intentos de afianzamiento a un nuevo paradigma que reconoce la relación existente entre “la educación, las identidades políticas y la formación ciudadana en la construcción de Cultura Política” (Henao y Álvarez, 2015, p.153). Como se observa, en la segunda mitad del último siglo diversas instituciones y grupos plantearon la

relevancia de la educación como herramienta fundamental para “participar efectivamente en una sociedad libre”, así como fomentar los valores de la comprensión y tolerancia, entre otros. Tales objetivos resultan inherentes a características propias de la Cultura Política, la cual para desarrollarse necesita basarse en competencias: (a) sociales; (b) comunicativas; (c) culturales; (d) disciplinarias; (e) de juicio político; (f) de acción política, y (g) metódicas (Wittkámper, 1978; Kühberger, 2010).

1.1.2 Formación en Cultura Política en el contexto nacional.

En México, cualidades de las distintas corrientes teóricas de la Cultura Política se reflejan en el discurso educativo por lo menos desde el siglo XIX, predominando entre estas la democracia, justicia, equidad, ciudadanía y bien común como ideales a perseguir (Buenfil, 2011). Su consolidación a través de planes y políticas educativas de impacto nacional se vislumbra con los primeros gobiernos del México independiente (González, 2009) y se concreta en la etapa posrevolucionaria con la creación de la Secretaría de Educación Pública, contexto en el cual la predominaba un enfoque nacionalista que se perpetuaba a través de la escuela y las denominadas misiones culturales.

Gradualmente, en su discurso la educación se mostró “abocada a la tarea de contribuir a que los hombres se formen a sí mismos dentro de un camino en el que se convenzan de que vale la pena pagar el precio de la libertad y la justicia” (Gutiérrez y Rodríguez, 1997, p. 13), por sobre una identidad nacional. En la década de los noventa, con la implementación del constructivismo a los programas de estudios las asignaturas asociadas al civismo, característica de la Cultura Política, comienzan a ser de interés en la educación básica (González, 2009). De esta manera y teniendo en cuenta lo señalado en la Declaración de México sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe (2001), “las condiciones socio-políticas del continente reclaman impulsar un proyecto educativo que incluya la democracia y el desarrollo atendiendo la memoria

política, y por ende histórica” (Argüello, 2011, p.149) en la primera década del siglo XX se observó un incremento de esfuerzos políticos dentro de la educación formal por impulsar “una concepción activa-participativa del ciudadano soportada en la capacidad ética (reflexiva), la autonomía moral y la actitud corresponsable” (González, 2009, p.3). Oportunidades cruciales para lograr este objetivo se presentaron con las reformas educativas de los sexenios correspondientes a Vicente Fox y Felipe Calderón. Así, en el año 2003 fue incorporado al currículo de secundaria la asignatura Formación Cívica y Ética. Su objetivo era fortalecer en los adolescentes la formación cívica; no obstante, la propuesta terminó por ser insuficiente. Posteriormente, en el marco del modelo por competencias y con la reforma de la secundaria impulsada a partir del ciclo escolar 2007-2008 se plantea la formación de ciudadanos participativos en una sociedad de carácter democrático como competencia. No obstante, González (2003) señala que “el modelo de ciudadanía que se promueve es de corte pasivo, mismo que no demanda el desarrollo de habilidades o competencias para la participación política y la práctica democrática” (p. 42).

1.1.3 La formación en Cultura Política en la de educación superior.

En el escenario de la Educación Superior, a las universidades se les ha conferido ciertas facultades relacionadas con el proceso de formación en Cultura Política a través de distintos proyectos y metodologías que surgen principalmente de prioridades relacionadas con el contexto tanto político como económico. Hecha esta salvedad, surge el proyecto Tuning América Latina (2007), en cuya línea denominada competencias genéricas se enlistan: (a) responsabilidad social y compromiso ciudadano, y (b) compromiso con su medio socio-cultural, ambas bases para la consolidación de una Cultura Política que proporcione la posibilidad de generar sociedades más democráticas y justas. De igual forma, con respecto a la disciplina de la educación menciona entre sus competencias específicas: (a) orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad; (b) genera e implementar estrategias educativas que respondan a la diversidad

sociocultural; (c) interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo. En el mismo marco, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2018) declara que las instituciones de Educación Superior tienen como retos: “involucrarse activamente en la formación de profesionales sensibles a los problemas sociales y generar, aplicar y transferir conocimiento que logre objetivos con valor social” y llevar a cabo el desarrollo de un “modelo de responsabilidad social con estándares, indicadores y mecanismos de evaluación que facilite su implementación y permita dar seguimiento a los resultados alcanzados en cada uno de sus componentes y sus respectivos impactos en el desarrollo local y regional” (p.79).

1.2 Planteamiento del problema

Hoy en día escuchar o leer el concepto “política” en el campo educativo suele generar opiniones encontradas y pensamientos difusos tanto en los actores educativos como en la sociedad debido a la asociación del término con partidos políticos, gobiernos, conflictos y controversias. Al respecto, Gutiérrez (1984) argumenta “...la dimensión sociopolítica, lejos de contaminar y “dañar” al proceso educativo, ayuda más bien a convertirlo en un poderoso agente de transformación de realidad social (p.9). Por mencionar un ejemplo, Plá (2018) sostiene que existe un intento por despolitizar al ciudadano mediante mecanismos y esfuerzos institucionales grabados en el ADN del Modelo Educativo 2016: *La Escuela al Centro*. Proyecto que no contempla en absoluto temas de “...pobreza, redistribución de la riqueza, justicia social, las luchas campesinas, indígenas u obreras” (p.244). Explica el autor que este esfuerzo consiste en una estrategia afirmativa, cuyo fin es reparar los resultados desiguales, en lugar de atacar las causas estructurales que los producen en primera instancia. Acorde con este punto, Karsz (2004) argumenta que “en no pocas ocasiones los procesos de escolarización y de desarrollo curricular han servido más para justificar y perpetuar diferencias y etiquetaciones o acallar conciencias, que para asegurar un justo equilibrio entre

equidad y calidad” (Citado en Domingo, 2011, p.137). Esta situación es sumamente problemática, porque despolitizar no es sinónimo de neutralidad u objetividad, la despolitización es *per se* un posicionamiento político.

Lo anterior representa un reto para los futuros actores educativos de México. Es decir, quienes tienen la oportunidad de laborar en diferentes áreas del sector educativo, tales como: (a) diseño de planes y programas de estudio; (b) tareas políticas y/o administrativas; (c) docencia, al desarrollar estas funciones y entendiendo la política como aquella se ocupa de la formación y organización de relaciones, estructuras, procesos y prácticas sociales enfocadas en cumplir propósitos de distinta índole, abonan de manera directa o indirecta a la organización de la sociedad al realizar tareas implícitamente políticas. Dada la injerencia que tienen los agentes educativos a través de sus diversas funciones laborales en la agenda política social, es importante conocer cuáles son las propiedades de las distintas acepciones de Cultura Política que desarrollan durante su formación inicial profesional, es decir, en sus estudios de licenciatura a través no solamente de conocimientos establecidos en el currículo formal, sino también por medio de experiencias, prácticas y expresiones.

Se observa que los currículos de licenciaturas cuyo objetivo es formar agentes educativos en Baja California (UABC, 2012; UPN, 2002; DGESE, 2012): (a) son limitados respecto a unidades propias o exclusivas en donde se busque favorecer específica y estrictamente experiencias y competencias relacionadas con el desarrollo de la Cultura Política; (b) cuentan con mecanismos que, aunque valiosos, resultan insuficientes al no explorar integralmente la formación del estudiante, específicamente para lo concerniente a este estudio, desde una perspectiva de cualidades y actitudes.

Dado lo anterior, se plantean los siguientes cuestionamientos:

1.3 Pregunta de investigación

- ¿En qué consisten las dinámicas de frecuencia con que se desarrollan prácticas, expresiones y conocimientos asociados a las distintas acepciones de Cultura Política en las instituciones de educación superior y licenciaturas formadoras de agentes educativos en Baja California?

1.3.1 Preguntas Secundarias.

- ¿Cuáles son y en qué consisten las cualidades y características de Cultura Política que se desarrollan con mayor y menor frecuencia en instituciones de educación superior formadoras de agentes educativos en Baja California?

- ¿Cuáles son y en qué consisten las cualidades y características de Cultura Política que se desarrollan con mayor y menor frecuencia en licenciaturas formadoras de agentes educativos en Baja California?

1.4 Justificación

Los tiempos en donde principios universales regían el acontecer tanto de las sociedades como de sus individuos, han sido reemplazados por múltiples escenarios caracterizados por fluidez de información e ideas y, por consiguiente, falta de certezas. En estas circunstancias, la política está redefiniéndose asiduamente a través de aportes filosóficos relacionados con cualidades del populismo entendido desde sus diversas acepciones (Rabotnikof, 2018). De manera que en la actualidad una de las interpretaciones del concepto referido que ha tomado fuerza en los últimos años es aquella en donde este “ha dejado de interpretarse como la preocupación moral por los más desfavorecidos para identificarse en forma exclusiva con la retórica exasperada antiestablishment” (*ibíd.*, p.13). Por lo tanto, los populistas tanto de derecha como de izquierda, “tratan de aumentar su aceptación a través de la polarización, donde nosotros (los populistas) somos “los buenos” y la oposición no es una competencia leal sino “los enemigos”” (Pontón, 2016, p.165). Al respecto,

Rodríguez-Garavito (2016) menciona que “la proliferación de gobiernos y movimientos populistas representan serios riesgos y desafíos para los derechos humanos en todo el mundo, desde India hasta Venezuela, desde Estados Unidos hasta Turquía, desde Hungría hasta Rusia y desde Filipinas hasta Polonia” (Citado en Rodríguez y Gómez, 2018, p.11). Consecuentemente, si antes era imprescindible, ahora resulta urgente el quehacer intelectual y político de los agentes educativos, pues también son agentes políticos y, por lo tanto, deben educar en contra de la violencia institucionalizada, el egoísmo estructural, la explotación, y las relaciones y estructuras que producen injusticias. No hacerlo sería claudicar vergonzosamente de las obligaciones y compromisos profesionales; sería también renunciar al propio desarrollo personal y social, y sería, en fin, privar a los estudiantes de los instrumentos de análisis –políticos, económicos, sociales y culturales- que habrán de necesitar (Gutiérrez, 1984).

Se entiende entonces que los actores involucrados en los procesos educativos tanto en el ámbito político, administrativo y docente, son pieza clave para el cumplimiento de sociedades más libres y justas. Así, dar cuenta de las características de Cultura Política que durante su formación inicial profesional desarrollan estos agentes es una tarea que, a pesar de poseer una relevancia trascendente, es en el escenario global y regional actual donde surge la necesidad de comenzar a hacer preguntas concretas al respecto.

Dentro de la investigación educativa se observa una tendencia de estudios que se orientan hacia los componentes que forman a la Cultura Política, pero no de forma íntegra y explícita a este concepto. Entre estas variables, destacan: (a) el civismo y la formación ciudadana ;(b) la formación o educación política. Estas, a su vez se analizan a partir de: (a) la educación básica; (b) el currículo y/o las competencias; (c) didáctica (d) labor y formación docente (Parry, 1999; White, 1977; Emler y Frazer, 1999; González, 2003, 2009; Santisteban, 2004; Elizondo y Rodríguez, 2009; Quiroz y Jaramillo, 2009; Frazer, 2010; Avellaneda, 2013).

1.5 Contexto

El contexto al que se adscribe este trabajo otorga la posibilidad de identificar y caracterizar la Cultura Política de los estudiantes matriculados en instituciones y licenciaturas formadoras de agentes educativos en Baja California por medio de una revisión teórica y empírica. Los tipos de institución de educación superior estudiadas son: (a) Escuela Normal; (b) Universidad Autónoma; (c) Universidad Pedagógica. Por su parte, las licenciaturas exploradas son: (a) Ciencias de la Educación; (b) Educación Preescolar; (c) Educación Primaria; (d) Educación Especial; (e) Intervención Educativa. A la brevedad, se exponen los componentes encontrados en las fundamentaciones, objetivos y/o perfiles propios de cada licenciatura que se encuentran vinculados a la Cultura Política.

1.5.1 Universidad Autónoma: Licenciatura en Ciencias de la Educación.

La Universidad Autónoma de Baja California (UABC) nace con la promulgación de su Ley Orgánica el día 28 de febrero de 1957, cuyo artículo 2 enuncia que la institución: “se inspirará en los principios de libertad de cátedra y de libre investigación y acogerá en su seno, con propósitos exclusivos de docencia e investigación, todas las corrientes del pensamiento y las tendencias de carácter científico y social” (Ley Orgánica de la UABC, 1957, p.1). En consonancia, cincuenta años más tarde, en su Plan de Desarrollo Institucional 2019- 2023, la UABC se compromete en su misión a: “formar integralmente ciudadanos profesionales, competentes en los ámbitos local, nacional, transfronterizo e internacional, libres, críticos, creativos, solidarios, emprendedores, con una visión global y capaces de transformar su entorno con responsabilidad y compromiso ético” (UABC, 2019, p.91). Asimismo, dentro de sus valores institucionales destacan: (a) democracia; (b) justicia; (c) libertad; (d) respeto; (e) solidaridad. Asimismo, sus ejes transversales: (a) autonomía y gobernanza; (b) responsabilidad social y (c) equidad, todos conceptos aunados a la Cultura Política.

La UABC hoy en día cuenta con tres campus: (a) Mexicali; (b) Tijuana y (c) Ensenada, 62 licenciaturas que comprenden diversidad de disciplinas y para el ciclo escolar 2018-2 su matrícula constaba de 62,865 alumnos. Es dentro de este universo, que se encuentra la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE).

La LCE, impartida en Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la UABC, es creada en el año de 1978, en Mexicali. El proyecto surge por iniciativa del Dr. Enrique Pérez, en colaboración con un grupo de estudiantes que decidieron permutar de la Facultad de Pedagogía hacía la escuela de nueva creación denominada Escuela de Ciencias de la Educación. La LCE se ha impartido en diversas modalidades y espacios geográficos. Actualmente cuenta con 62 generaciones de egresados que han ocupan distintos espacios laborales en el campo de la docencia, investigación y administración de sistemas educativos. La matrícula, para el ciclo 2018-2, en la FCH era de 2,338, encontrándose 600 alumnos inscritos en la LCE distribuidos en 2 modalidades, 2 turnos, 6 semestres y 18 grupos.

Por su parte, en el perfil de egreso de la licenciatura referida, se menciona que el graduado se caracterizará por ser el profesional que en su formación integra: “el estudio, reflexión y acción sobre la realidad educativa, así como dar sustento al quehacer educativo en su universalidad, con el propósito de contribuir al desarrollo e impulso de estrategias para la solución de problemas” (UABC, 2012, p.87). Además, describe a un egresado con sentido ético, científico, crítico y humanista.

1.5.2 Escuela Normal: Licenciatura en Educación Especial, Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria.

De acuerdo con Cordero, Figueroa, Gastélum y Rivera (2019) la formación inicial de maestros en México se rige por la Secretaría de Educación Pública (SEP), mientras que la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación coordina a las Escuelas

Normales Estatales. Las Escuelas Normales (EN), instituciones cuyo objetivo es formar docentes de educación básica, se encuentran presentes a lo largo y ancho de toda la República mexicana. Las autoras sostienen, con base en el artículo 12 de la Ley General de Educación, que las Escuelas Normales son de carácter federal y centralizado, lo cual implica que los criterios, lineamientos, el calendario escolar, así como los planes y programas de estudio a los que las normales se adhieren son aplicables en todo el país.

La Subsecretaría de Educación Superior en el documento titulado *Plan Integral. Diagnóstico de las Escuelas Normales* (Citado en Cordero, Figueroa, Gastélum y Rivera, 2019), para el año 2015 habría en la República Mexicana 261 Escuelas Normales de carácter público, clasificadas en: (a) Federales; (b) Federales Transferidas y (c) Estatales. Simultáneamente, se dividen en: (a) Artística; (b) Intercultural bilingüe; (c) Educación Especial; (d) Educación Física; (e) Superiores; (d) Centros de Actualización del Magisterio; (f) Rurales; (g) Experimentales; (h) Urbano Federales; (i) Estatales; (j) Centros regionales de educación normal; (k) Beneméritas; (l) Centenarias. La oferta educativa de estas instituciones se conforma por: (a) Inicial; (b) Preescolar; (c) Preescolar Intercultural bilingüe; (d) Primaria; (e) Primaria intercultural bilingüe; (f) Educación especial; (g) Educación Física; (h) Educación artística; (i) Docencia tecnológica y (j) Licenciatura en Educación secundaria con sus distintas especialidades.

Por otra parte, a través de la historia de las Escuelas Normales en México, es posible apreciar que en estas: “existe una realidad socio-histórica y política que forma parte de su constitución y transformación, en la cual los programas institucionales para formar profesores cobran sentido” (Navarrete, 2015, p.31). En razón de lo anterior, en la actualidad buscando “responder a la transformación social, cultural, científica y tecnológica que se vive en nuestro país y en el mundo” (DGESPE, 2012) se plantea a estas instituciones como “espacios de generación y aplicación de nuevos conocimientos, de producción de cultura pedagógica y de democracia

institucional” (*ídem.*) Hecha esta salvedad, a continuación, se ilustran los objetivos de los respectivos perfiles de egreso de las tres licenciaturas que de la Escuela Normal fueron analizadas en este estudio: (a) Educación Especial; (b) Educación Preescolar; (c) Educación Primaria, cuya concreción implica el desarrollo de la Cultura Política. Resulta importante subrayar que los puntos que se muestran son únicamente aquellos que en las tres licenciaturas coincidieron.

Tabla 1.

Objetivos de los perfiles de egreso de las licenciaturas adscritas a la Escuela Normal con características propias de Cultura Política.

	Educación Especial.	Educación Preescolar.	Educación Primaria.
Habilidades intelectuales específicas.	Valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional.		
	Ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.		
Competencias didácticas.	Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los educandos.		
Identidad profesional y ética.	Asume valores como: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, equidad, democracia, solidaridad, aceptación, tolerancia, honestidad, responsabilidad y apego a la legalidad y verdad.		
	Asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.		
	Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad.		
	Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive.		
	Reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.		
	Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas.		
Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela.	Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país, como una característica valiosa de nuestra nación.		
	Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja.		
	Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y tiene la disposición para contribuir a su solución con la información necesaria.		

Fuente: DGESEPE.

1.5.3 Universidad Pedagógica: Licenciatura en Intervención Educativa.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es una institución pública de educación superior, creada por decreto presidencial el 29 de agosto de 1978, estableciéndose como finalidad

la formación de profesionales de la educación a nivel licenciatura y posgrado para atender las necesidades del Sistema Educativo Nacional y de la sociedad mexicana en general. Posteriormente, en el año de 1992, en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, las Unidades UPN que se encontraban fuera de la Ciudad de México pasaron a depender financiera y administrativamente de los gobiernos de los estados respectivos. A pesar de lo anterior, los planes y programas de estudio se encuentran unificados en las pedagógicas de todo el país. La UPN se conforma por 70 unidades, 208 subsedes y tres universidades pedagógicas descentralizadas, en las que se ofertan las siguientes licenciaturas: (a) Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena; (b) Licenciatura en Educación; (c) Licenciatura en Intervención Educativa; (d) Licenciatura en Educación Primaria; (e) Licenciatura en Educación Preescolar; (f) Licenciatura en Desarrollo Comunitario; (g) Psicología Educativa; (h) Pedagogía; (i) Educación e Innovación Pedagógica; (j) Desarrollo Comunitario; (k) Administración Educativa.

Destacan para efectos del presente análisis, los siguientes principios: (a) “orientar sus acciones a la formación de docentes para coadyuvar al mejoramiento de la educación básica y al desarrollo de un nuevo tipo de individuo y de sociedad” (UPN, 2002, p.16); (c) “atender, prioritariamente, a las necesidades educativas de comunidades en situación de pobreza, grupos sociales marginados y con necesidades educativas específicas” (*ídem.*)

Respecto a la Licenciatura en Intervención Educativa, esta tiene como objetivo: “formar un profesional de la educación capaz de desempeñarse en diversos campos del ámbito educativo, a través de la adquisición de las competencias generales y que le permitan transformar la realidad educativa por medio de procesos de intervención” (*ibíd.*, p.29). Una de las competencias profesionales que se espera del egresado es que sea capaz de crear ambientes de aprendizaje, los cuales: “responderán a las características de los sujetos y de los ámbitos donde se espera influir profesionalmente, con una actitud crítica y de respeto a la diversidad” (*ídem.*)

Los fundamentos de la Licenciatura en Intervención Educativa se dividen en cuatro: (a) social; (b) profesional; (c) epistemológica; (d) psicopedagógicas. A la brevedad, en la tabla 2 se muestran las cualidades inherentes a una formación en Cultura Política que dentro de tales dimensiones se identifican.

Tabla 2.

Dimensiones de la Licenciatura en Intervención Educativa con características propias de Cultura Política.

Licenciatura en Intervención Educativa.	
Dimensión social.	Es un profesional de la educación que interviene en problemáticas sociales y educativas que trasciende los límites de la escuela y es capaz de introducirse en otros ámbitos y plantear soluciones a los problemas derivados de los campos de intervención.
Dimensión socio-profesional.	Este profesional diversificará su labor, atendiendo no solamente el ámbito del aula, sino también las necesidades del sector social, relacionadas, con la atención de individuos y grupos con requerimientos específicos como la alfabetización, la educación para la vida, inclusión social, etc. Flexible ante la diversidad de necesidades sociales y educativas. Capaz de trabajar en equipo. Capaz de comunicarse y poseer sensibilidad social. Solidario y con un fuerte compromiso social. Tolerante, cooperativo y dispuesto a mejorar la convivencia humana. Respetuoso ante la diversidad.
Dimensión epistemológica.	Se concibe al sujeto en la trama de relaciones de la globalización donde la identidad personal y nacional son deconstruidas y reconstruidas a cada momento. Se enfatiza la solución de problemas sociales y del mercado, más que en los problemas de las disciplinas.
Dimensión psicopedagógica.	El aprendizaje es un proceso de construcción: interno, activo e individual e interactivo con el medio social y natural. Se propicia el respeto a las capacidades adquiridas por los educandos en su vida cotidiana y el desarrollo de nuevas capacidades a través de todas las áreas del currículo.

Fuente: UPN.

1.6 Objetivo

- Dar cuenta de las dinámicas de frecuencia con que se desarrollan prácticas, expresiones y conocimientos asociados a la Cultura Política en las instituciones y licenciaturas formadoras de agentes educativos en Baja California.

1.6.1 Objetivos específicos.

- Analizar las cualidades y características de Cultura Política que se desarrollaron con mayor y menor frecuencia en instituciones formadoras de agentes educativos en Baja California.
- Analizar las cualidades y características de Cultura Política que se desarrollaron con mayor y menor frecuencia en licenciaturas formadoras de agentes educativos en Baja California.

A grandes rasgos esta investigación se plantea: (a) dar cuenta de las experiencias asociadas a la formación en Cultura Política que se desarrollan en instituciones y licenciaturas formadoras de agentes educativos en Baja California, y (b) contribuir al desarrollo de conversaciones y debates en relación a los retos que auguran estos temas.

1.7 Limitaciones

Una de las principales limitaciones a las que se enfrentó el presente estudio es la característica de la muestra. Se trabajará únicamente con estudiantes inscritos en el ciclo 2018-2, acotándose a un tiempo y contexto sumamente delimitados.

Por otra parte, la definición de Cultura Política desarrollada en esta tesis se enmarca en el paradigma occidental del concepto de Política, cuyas características fueron desarrolladas en el marco teórico y conceptual de este documento. Como consecuencia, se descartan las características del concepto en cuestión por medio de cualquier otro paradigma desarrollado. Por último, algunas fuentes primarias no son de fácil acceso, por lo que se recurrió en su interpretación desde fuentes secundaria.

CAPÍTULO II

Es posible que oigas cosas feas en la escuela: pero haz una cosa por mí, si quieres: levanta la cabeza y no levantes los puños.

Harper Lee.

Marco conceptual y estado del arte

En el presente capítulo se conceptualiza la Cultura Política a partir del estudio general de distintas acepciones (politológica, interpretativa y marxista) y sus respectivos aportes. Consecutivamente, se organiza en cuatro componentes las cualidades y características de la Cultura Política que partir de los cuerpos teóricos analizados sirvieron como sustento para este estudio. Por último, se describen algunos estudios relacionados con Cultura Política en un marco general y en el ámbito educativo a nivel internacional, nacional y latinoamericano.

2.1 Conceptualización de Cultura Política

En la sección previa se realizó una breve contextualización de la formación en Cultura Política en el marco educativo internacional y nacional desde el punto de vista social, legal y político- institucional, con el propósito de comprender las principales nociones desde la que esta ha sido entendida y, por consiguiente, implementada. Como se observó, aproximadamente en los últimos setenta años este concepto se ha apropiado, aunque indirectamente, de manera gradual en espacios del ámbito político y educativo. A pesar de esto, es necesario hacer hincapié en que no se presentan políticas impulsoras de una Cultura Política claramente especificada y delimitada en su naturaleza y propósitos, pues únicamente se han impulsado sus elementos de manera aislada y limitada. En virtud de lo anterior, a continuación, se conceptualiza a la Cultura Política a partir del estudio general de sus distintas interpretaciones.

Definir Cultura Política es una tarea compleja. Implica primeramente reconocer su naturaleza polisémica y multidimensional, entendiendo que sus diversas acepciones son

formuladas y condicionadas a partir de los contextos culturales, sociales, históricos, económicos y políticos en el que se desarrollaron, por lo tanto, no es inmutable. Antes de exponer y discutir las distintas concepciones de Cultura Política y los elementos que las conforman, se considera oportuno rescatar que independientemente de su interpretación se presentan coincidencias respecto a cualidades de esta variable, entre las que destacan: (a) "...mantiene relaciones complejas de interacción con la economía, la estructura social y la esfera político-institucional" (Jorge, 2015, p.371); (b) se construye de manera social por medio de la comunicación y convivencia con los grupos de los cuales el individuo forma parte en su vida cotidiana, a través de medios diversos y de igual forma mediante el régimen político y gubernamental (Lozano, 2018); (c) como consecuencia, "adquiere una gran importancia la socialización, la educación y la exposición a los medios de comunicación, de las experiencias personales con las instituciones y los actores políticos" (Mateos, 2018, p.193); (d) por su naturaleza es una fuerza de carácter pedagógico cuya función educativa resulta vital tanto para el aprendizaje como para instaurar modos de alfabetización cultural en diversidad de esferas sociales e institucionales por medio de las cuales los individuos se definan y definan su relación con el mundo social (Henaó y Álvarez, 2015). Teniendo en cuenta tales propiedades, una manera general de entender a este concepto sería, de acuerdo con Morán (1997):

Como el resultado, por un lado, de la historia colectiva del sistema político y, por otro, de las experiencias personales de los propios individuos. La Cultura Política engloba al conjunto de significados compartidos de la vida política y los recursos utilizados para pensar sobre lo político, lo que significa que es algo más que la suma de las opiniones privadas de los individuos. Supone, además, la propia definición de los individuos como actores políticos, la forma en cómo la gente construye su visión de lo político y su posición dentro del mismo (p.7).

2.3.1 Cultura Política desde el enfoque politológico.

Se identifica en el espacio teórico del estructural- funcionalismo y el conductismo. En este enfoque se habla de, “orientaciones específicamente políticas, posturas relativas al sistema político y sus diferentes elementos, así como actitudes con relación al rol de uno mismo dentro de dicho sistema” (Henaó y Álvarez, 2015, p.249). A continuación, se ilustran las distintas definiciones de Cultura Política que en el marco de este paradigma se encontraron:

Tabla 3.

Definiciones de Cultura Política desde el enfoque politológico.

Autor.	Definición de Cultura Política.
Talcott Parsons (s.f).	Sentimientos subjetivos, actitudes y conductas que caracterizan las orientaciones políticas individuales y colectivas en un sistema político.
Gabriel Almond y Sidney Verba (1963).	Conjunto de orientaciones cognitivas (básicamente conocimientos y creencias), evaluaciones (opiniones y juicios) y actitudes (tendencias psicológicas que permiten a los individuos hacer valoraciones) que una población manifiesta frente a diversos aspectos de la vida política y el sistema político.
Jacqueline Peschard (1997).	Conjunto de percepciones y orientaciones encaminadas a la acción política que era susceptible de ser revelada, a través de encuestas y cuestionarios. Es decir, como un conjunto de valores, símbolos, imágenes y representaciones que los individuos tienen de su sistema político y de su papel en él.
Candido Monzón, Miguel Roiz y Mercedes Fernández (1997).	Distribución de las pautas de orientación hacia los objetos políticos entre los miembros de una nación.
Mateos Díaz (2018).	Conjunto de interconexiones lógicas entre las preferencias, los intereses y las concepciones de las necesidades y los recursos, así como la contribución de cada uno a la hora de perpetuar un estilo de vida como una parte del contexto político de la sociedad.

Fuente: elaboración propia.

2.3.1.1 Aportaciones del enfoque politológico.

Es a partir de la obra pionera *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations* (1963) de Gabriel Almond y Sidney Verba que el estudio de esta variable comienza a tomar más fuerza. Mateos (2018) comenta que “el interés de estos autores, residía en buscar la relación entre las variaciones de las bases culturales de diferentes sociedades y el desarrollo o, estabilidad de los sistemas políticos democráticos” (p.190).

De acuerdo con la definición de estos dos autores (tabla 3), es observable una inclinación a considerar a la Cultura Política “como una orientación que incluye los procesos de cognición, intelección y adaptación de los individuos a situaciones externas y a los valores de la cultura general” (Rodríguez, 2017, p. 210). Según Almond y Verba (1963) al hablar de *orientación* se hace referencia a aquellos aspectos internalizados de objetos y relaciones. Es tal conceptualización junto la idea de objetos políticos, una de las principales aportaciones de este enfoque. Los objetos políticos se constituyen por: (a) el sistema político global (Estado, nación, marco constitucional); (b) la percepción de uno mismo en el sistema; (c) los objetos políticos «inputs» (estructura, procesos de decisión y roles políticos) y (d) los objetos políticos «outputs» (decisiones de tipo administrativo o de gobierno).

Otra de las principales contribuciones de estos autores fue la caracterización de tres tipos de Cultura Política: (a) parroquial; (b) súbdito y (c) participativa. En la primera de ellas, “no hay roles políticos especializados (...) para los miembros de estas sociedades, las orientaciones políticas hacia dichos roles no se hallan separadas de sus orientaciones religiosas y sociales. El individuo no espera nada del sistema político” (Almond y Verba, 1963, p.34). Por su parte, la Cultura Política de súbdito se presenta una “gran frecuencia de orientaciones hacia un sistema político diferenciado y hacia los aspectos administrativos del sistema, pero las orientaciones respecto a objetos específicamente políticos y hacia uno mismo como participante activo se

aproximan a cero” (*ídem.*) Finalmente, en la participativa “los miembros de la sociedad tienden a estar explícitamente orientados hacia el sistema como un todo y hacia sus estructuras y procesos políticos y administrativos: en otras palabras, hacia los dos aspectos, input y output, del sistema político” (*ídem.*)

Cabe destacar también el aporte de Brian Girvin (1989) al proponer tres dimensiones de política: (a) macro, que da cuenta de los símbolos, valores y creencias que definen a la identidad colectiva y que generalmente son resistentes al cambio; (b) micro, compuesto por aquellas variables relacionadas a la actividad política cotidiana; (c) meso, alusivo a todos los elementos que tienen que ver con las reglas del juego establecidas y su cumplimiento, haciendo posible la relación entre el sistema político y los individuos (p.35).

Por su parte, Jorge (2015) clasifica los estudios de este enfoque en distintos campos temáticos, destacando por sus aportes los siguientes: (a) capital social y (b) posmodernización.

El mayor representante del campo cuyo énfasis es el capital social es Putnam, quien en la década de los noventa introduce la noción de capital social a partir de una investigación sobre los factores que determinan los resultados democráticos de las sociedades (Urteaga, 2013). De acuerdo con este autor, el capital social puede ser definido como: “las características de la organización social, tales como las redes, las normas y la confianza, que facilitan la coordinación y la cooperación para un beneficio mutuo” (Putnam, 1993, p.90). Siendo así, está implícito que el capital social resulta fundamental para la participación política y el desarrollo tanto económico como social e individual. Su postulado es que si las instituciones democráticas presentan un buen desempeño es debido a la existencia de una comunidad que valora la solidaridad, la participación cívica y la integridad (*ibíd.*), es decir una comunidad cívica, la cual “no sería un producto del desarrollo económico sino de todo el recorrido histórico de una sociedad” (Jorge, 2015, p.276).

Posteriormente surge de la mano de Inglehart (1988) el campo enfocado en la posmodernización, en el que los cambios culturales se entienden a través de la influencia que en estos tienen las transformaciones económicas. Mateos (2018) sostiene que para este autor “los diferentes elementos de modernización derivados de las transformaciones económicas y tecnológicas provocaron un paulatino paso de valores materialistas a otros postmaterialistas” (p.199). Así, se basó no solamente en el desarrollo democrático, sino también económico y concluyó que los factores culturales, económicos, políticos e instituciones por sí solos no son decisivos (Inglehart, 1988).

Para concluir, se rescatan los siguientes puntos en este enfoque: (a) se habla de la Cultura Política “de la sociedad, de la nación, del país, anclada en valores, actitudes y comportamientos individuales comunes (unicidad) que se repiten y que privilegian los aspectos de estabilidad, solidaridad y equilibrio entre sus integrantes” (Smith, 2000, p.4); (b) tiene “una posición institucionalista respecto a los fenómenos políticos y a su ámbito de estudio, que responde a una metodología básicamente cuantitativa y en la que algunos van a asumir la denominación de “cultura cívica” (Bard, 2016, p.138); (c) “se centra en tratar de dar cuenta en qué medida la cultura cívica-política, posibilita el desarrollo de la democracia en un país, pero sobre todo tiende a procurar su estabilidad” (Ortiz, 2008, p.42); (d) el análisis de la Cultura Política atiende al comportamiento de los individuos frente a la estructura y proceso político, y los resultados de la investigación son susceptibles de comparación (Gómez, 2002, p.5).

2.3.2 Cultura Política desde el enfoque socio-antropológico.

Este enfoque se enmarca teóricamente en el interpretativismo y por consiguiente realiza estudios de carácter cualitativo tales como la entrevista sociolingüística y la observación etnográfica, así como las entrevistas en profundidad, las historias de vida, entre otros. Se presenta

como una tendencia relativamente reciente en la que se intenta explicar la manera en la que las tradiciones culturales y la interiorización de valores responden a un tipo de conducta política. A la brevedad se presentan algunas definiciones dentro de esta categoría.

Tabla 4

Definiciones de Cultura Política en el enfoque socio antropológico.

Autor.	Definición de Cultura Política.
Giglia y Winocur (2002).	Complejo universo de percepción, transformación y producción alternativa de significados y contenidos específicos, ligados a situaciones y a pertenencias sociales determinadas.
Krotz (1997).	Universo simbólico asociado al ejercicio y las estructuras de poder en una sociedad dada.
Varela (2005).	Conjunto de signos y símbolos compartidos (transmiten conocimientos e información, portan valoraciones, suscitan sentimientos y emociones, expresan ilusiones y utopías) que afectan y dan significado a las estructuras de poder.
Quevedo (1997).	Conjunto de las formaciones simbólicas e imaginarias mediante las cuales los individuos viven y se representan las luchas por el poder y las competencias por el dominio de los sistemas decisorios de una sociedad.
López de la Roche (1993).	Conjunto de conocimientos, sentimientos, representaciones, imaginarios, valores, costumbres, actitudes y comportamientos de determinados grupos sociales, partidos o movimientos políticos dominantes o subalternos, con relación al funcionamiento de la acción política en la sociedad, a la actividad de las colectividades históricas, a las fuerzas de oposición a la relación con el antagonista político, entre otros.
Herrera y Pinilla (2001)	Conjunto de prácticas y representaciones en torno al orden social establecido, a las relaciones de poder, a las modalidades de participación de los sujetos y grupos sociales a las jerarquías que se establecen entre ellos y a las confrontaciones que tiene lugar en los diferentes momentos históricos.

Fuente: elaboración propia.

2.3.2.1 Aportaciones del enfoque socio-antropológico.

La popularidad de la obra que para algunos convierte a sus autores en los fundadores del estudio de la Cultura Política (García, 2006) hace surgir una variedad de críticas que han suscitado distintos abordajes al estudio de la Cultura Política. Entre las principales se encuentran: (a) se le consideraba un estudio que parte “de un modelo occidental de orientación norteamericana capitalista y democrático-liberal” (Gómez, 2002, p.3) ; (b) su carácter “metodológicamente cuantitativos y basados en la psicología conductista, vinculados a los estudios de la ciencia política dominante, preocupados por la estabilidad democrática y la conservación de la armonía sistémica (Bard, 2016, p.150); (c) “niega el papel de las élites dominantes en la difusión de los mitos democráticos y que la cultura cívica y otros estudios de civismo sirven para describir los valores dominantes” (Ortiz, 2008, p.44); (d) “no se han considerado los aspectos históricos de la identidad ni se asume que la cultura cívica podría no incluir los valores democráticos, ni una identidad nacional” (Millán, 2008, p.45); (e) “resulta difícil establecer cuál es la dirección de la relación, es decir, si la confianza social y política tiene un impacto en la eficacia institucional o si es ésta la que determina algunos patrones de capital social” (Mateos, 2018, p.196).

Como consecuencia, surgieron estudios que se distanciaron a tal grado de las formulaciones originales que terminaron por adherirse a la perspectiva socioantropología (Schneider y Avenburg, 2015), siendo esta “de carácter culturalista, que mira la política en sus diversas expresiones según los grupos sociales y espacios no necesariamente formales, de perfil interpretativo, que responde a una visión amplia de la Cultura Política, denominada enfoque interpretativista” (Bard, 2008, p.138).

Wildavsky (1987) piensa respecto a la construcción de la Cultura Política que se trata de un proceso en el cual “se aprende a tomar decisiones en medio de las relaciones de poder existentes y no como concepto estático que haga posible la clasificación entre sociedades, sugiriendo que en

cada nación hay una mezcla de culturas con elementos comunes” (Citado en Henao y Álvarez, 2015, p.151). El mismo autor (1997) “las preferencias que se expresan en el sistema institucional de la política no son ajenas a la vida política cotidiana de los sujetos donde se construye y reconstruye la vida en común” (Citado en Bard, 2016, p.146).

La obra de Lechner aporta un extenso análisis de la Cultura Política durante la década de los ochenta y los noventa. Sostiene en *El malestar con la política y la reconstrucción de los mapas políticos* (1997) respecto a los métodos de investigación del enfoque politológico que: “el análisis de tales datos puede ofrecer, en efecto, antecedentes relevantes acerca de la percepción que las personas encuestadas tienen de la democracia y, en general, de la política. Pero ello no abarca sino la punta del iceberg que es la Cultura Política” (p.19). Por lo tanto, entre sus principales ideas se encuentran: (a) el tratamiento de lo cotidiano para entender las relaciones de poder y el ejercicio de la autoridad (*ibíd.*, 1988); (b) las construcciones simbólicas como un factor fundamental en la política, pues mediante ellas se estructura y ordena la sociedad; (c) Se analiza “la experiencia diaria de la gente, sus miedos y sus deseos...el sustrato cognitivo-afectivo de la democracia” (*ibíd.*, p. 19).

Ideas similares caracterizan los estudios de Quevedo, cuya aportación se destaca por su énfasis en la relación entre Cultura Política y medios de comunicación. En *Videopolítica y cultura en la Argentina de los noventa. Culturas políticas a fin de siglo* (1997) describe cómo en la década de los ochenta el uso la publicidad y el marketing político “significó una ruptura en el terreno de las estrategias de imagen en la construcción de los presidentes y, más tarde, en un vínculo mantenido entre el gobierno con los medios y la sociedad en su conjunto” (Castro, 2011, p.226). Bajo esa premisa argumenta que: (a) “los discursos dominantes no se basan sólo en generar las condiciones de legitimidad, sino también en prohibir otros discursos alternativos, lo cual puede generar diversas reacciones” (Millán, 2008, p. 50).

En la década de los noventa López de la Roche plantea que los estudios que apuestan por la cotidianidad por ser el espacio donde se “construyen modelos de orden, actitudes en torno al ejercicio de la autoridad y a la relación de poder y con lo establecido” (López de la Roche, 2000, p.98), resultan pertinentes para analizar la configuración de la Cultura Política. De acuerdo con su definición de Cultura Política (ver tabla 4) se entiende que esta se construye “a partir de las prácticas y concepciones en torno a la sociedad y el Estado, donde los sujetos asumen las formas de relaciones de poder, de participación y de organización, como también las maneras de afrontar el conflicto socio-político” (Henao y Álvarez, 2015, p.152).

Dentro del marco de la cotidianidad de los sujetos, Krotz (1997) considera que no es suficiente solamente conocer qué es lo que se sabe y se siente, pues “la cabal comprensión de los sujetos sociales que crean y reproducen, mantienen y cambian la sociedad y la cultura, no puede lograrse sin conocer lo que anhelan, desean y sueñan” (p.48). Por lo anterior, su interés reside en “el punto de vista del actor en el marco de su vida cotidiana, con el propósito de entender los procesos de construcción de sentido y las prácticas sociales vinculadas con lo político” (Flores y Noriega, 2016, p.36) Siendo así, de acuerdo con Schneider y Avenburg (2015) y Millán (2008) Krotz propone distintos abordajes de estudio de entre los cuales se rescatan: (a) el proceso de construcción de la legitimidad; (b) el análisis de la Cultura Política centrado en los actores y las subjetividades de la vida política, no solo en las estructuras de poder y que puede ir desde el interés por los actores políticos hasta las instituciones. Sin embargo, la contribución más relevante de este autor es el argumento de la aparición de una cuarta dimensión adicional a las tres propuestas por Almond y Verba: la de la utopía. En este caso al hablar de utopía se remite “a expresiones de inconformidad con el presente y a las esperanzas con el futuro; esto es, reside en una evaluación de las condiciones presentes, en la construcción de una inconformidad y en la visualización de un proyecto” (Castro, 2011, p.230). Por lo tanto, resulta sumamente útil para “dilucidar aspectos

nuevos de la Cultura Política, porque esboza un elemento que puede dar movilidad a las nociones de cultura analizando los descontentos, rechazos, enjuiciamientos y proposiciones que no se tomaron en cuenta en los estudios politológicos clásicos” (*ídem.*)

En contraste, Varela apuesta por un análisis distinto e imaginando a la cultura “como un código que le sirve al actor para la reflexión sobre su acción social y lo sitúa en el mundo social” (Castro, 2011, p.241) comparte que: (a) “podemos y debemos buscar el significado de los signos y símbolos para dar cuenta cabal de una situación social, pero no le pidamos a la cultura una explicación causal de los fenómenos sociales” (Varela, 2005, p.27); (b) aunque es frecuente que varios factores intervengan simultáneamente en la producción de los fenómenos sociales, el analista tiene que proponer un orden de prioridades en la explicación del fenómeno (*ibíd.*, p.157); (c) los símbolos y signos abarcan cuatro componentes: conocimientos e información, valores, sentimientos y emociones así como ilusiones y utopías y, estos trabajan de distinta forma dependiendo de factores como la educación formal y los medios de comunicación, por mencionar solo algunos (Castro, 2011).

Morán (2006) expone que la constitución de la Cultura Política es de “significados compartidos y diferenciados sobre la vida política en grupos determinados; es decir, el conjunto de recursos empleados para pensar sobre el mundo político, lo que significa que es algo más que la suma de opiniones de los sujetos” (Citado en Bard, 2016, p. 146). De igual forma, es un “recurso básico que utilizan los individuos para guiar su acción, proporcionándoles a su vez, un significado, sobre todo, para el análisis de los procesos de transformación y cambio (Morán, 1996, p. 2).

En síntesis, el enfoque antropológico: (a) “derivada de la fenomenología y del interaccionismo simbólico, esta corriente no aborda la Cultura Política específicamente, pero se interesa por los códigos culturales que surgen del sentido y significado social que comparte una sociedad” (Bard, 2016, p.142); (b) el rasgo que define la interpretación es un concepto de Cultura

Política como ‘significado’ de la vida política, o el aspecto significativo de la política” (Welch, 1993, p.5) (c) Se sustenta en la idea de que detrás de las acciones de los individuos subyacen ciertos sentidos, lo cual muestra que las acciones de los sujetos no son casuales o meramente accidentales (Ortiz, 2008, p. 47); (d) por lo tanto, la acción política de los individuos “responde y es objetivación del conjunto de ideas sobre la autoridad y el poder que están contenidas en el acervo social y que se fueron sedimentando históricamente en él” (Heras, 2002, p.9).

2.3.3 Cultura Política desde el Enfoque marxista.

Antes de desarrollar las aportaciones de este enfoque que resultan pertinentes en esta investigación, es menester aclarar dos puntos: (a) en esta visión teórica el estudio de la Cultura Política pasa a segundo plano al ser entendida como “una parte de la superestructura de una sociedad; las normas culturales y los valores estaban determinados por la base social y económica de una sociedad” (Gibbins, 1989, p. 4); (b) como consecuencia, a diferencia de los enfoques anteriormente presentados no se desarrollan definiciones propias y explícitas de Cultura Política. Sin embargo, forma parte del cuerpo teórico por sus valiosos análisis en cuestión de procesos formativos.

En la década de los ochenta y noventa durante la instalación del neoliberalismo surgen enfoques cuyo objeto de estudio se centra en las estructuras económicas de la sociedad y su influencia en la conciencia de los sujetos (Bard, 2016) entre ellos, el marxismo. Siendo así, aparecen, aunque limitados, estudios de Cultura Política desde esta perspectiva la cual de acuerdo con Peschard (2001) “enfatisa que la Cultura Política depende finalmente de la ideología de las clases dominantes, clases que se encargan de imponer una visión de la realidad” (Citado en Millán, 2008, p.43).

2.3.3.1 Aportaciones del enfoque marxista.

La preocupación de esta postura no reside en las significaciones, orientaciones y comportamiento político correspondiente a las intervenciones humanas, pues estudia el poder y la dominación desde su incorporación a instituciones y posiciones estructuradas, en las cuales los procesos de subjetividad y autoconstitución dependen de la lógica dominante del capital (Smith, 2000). En esta línea se inscribe el pensamiento de Gramsci, Giroux, Bordieu, Bernstein y Passeron, por mencionar a algunos. Respecto a la cultura Giménez (2005) enuncia: “es la gran ordenadora de la vida social en la medida en que proporciona representaciones de la realidad (modelos de) y orientaciones para la acción (modelos para)” (Citado en Flores y Núñez, 2016, p.34). Llevando a cabo un puente teórico con Giroux (2001), quien señala:

La cultura se vuelve política no sólo porque esta vehiculizada por los medios de comunicación y otras formas institucionales que procuran conseguir determinadas formas de autoridad y legitimar relaciones sociales específicas, sino también como conjunto de prácticas que representa y ejerce poder y por lo tanto perfila las identidades particulares, moviliza una gama de pasiones y legitima formas precisas de Cultura Política (p.17)

Se entiende entonces que cultura y política son inseparables y, además, resultan imprescindibles para: (a) la legitimación y la reproducción del orden establecido, o (b) gestar cambios de tipo social con el objetivo de posibilitar un sentido crítico de la vida pública (Henaó y Álvarez, 2015). Siendo así, de acuerdo con Portelli (1977) se podría interpretar a este proceso como la búsqueda de un “liderazgo moral, intelectual, económico y político que ejerce un grupo o clase social sobre otros grupos y clases sociales”. Es decir, se denominaría como hegemonía, la cual necesita a través de la sociedad civil y política (donde una regula y la otra coacciona para

mantenerlo), que la representación de la realidad que hace el grupo o clase dominante, se mantenga (Citado en Flores y Núñez, 2016, p.34).

2.4 La Cultura Política en procesos formativos de educación formal.

En la sección anterior se realizó un recorrido por las principales aportaciones teóricas desde tres perspectivas que han analizado a la Cultura Política desde el surgimiento de su estudio. A partir de tales, es posible apreciar la postura de la educación dependiendo de la visión a la que se adscriba o predomine. Retomando los hallazgos de Smith en su artículo *Educación, socialización política y Cultura Política* (2000) el cual se plantea como uno de sus propósitos: “revisar cómo se ha planteado el análisis de la influencia de la educación formal en la Cultura Política de las sociedades” (p.1), se presentan las características de la educación de acuerdo con cada uno de los tres enfoques.

2.4.1 Enfoque politológico.

Los estudios que analizan la relación entre educación y Cultura Política basándose en esta corriente consideran que: (a) su preocupación se encuentra en los valores más generales de la sociedad y en reafirmar la cultura global; (e) a través de la educación se busca la identificación con una cultura nacional teniendo apena en cuenta las dinámicas que se pueden establecer entre grupos diferentes de esa sociedad.

2.4.2 Enfoque socioantropológico.

Se ha planteado el análisis de la influencia de la educación formal en la Cultura Política con base en señalamientos tales como: (a) los resultados de las imposiciones y resistencias culturales que ejercen los sujetos en el espacio educativo, a pesar de generalmente favorecer la reproducción de la cultura dominante es capaz de admitir salidas de carácter transformador. Sin embargo, esto será posible por quienes estén involucrados en el proceso y otros actores con una visión alternativa; (c) se particulariza a los sujetos y se entiende las múltiples posiciones de los mismos. La Cultura

Política se basa en una pluralidad tanto de posiciones como de relaciones, incluso siendo conflictivas.

2.4.3 Enfoque marxista.

De acuerdo con Giroux (2001) la cultura es pensada como una fuerza pedagógica debido a que “es crucial para establecer formas de alfabetización cultural en diversas esferas sociales e institucionales a través de las cuales las personas se definan a sí mismas y definan su relación con el mundo social” (Citado en Henao y Álvarez, 2015, p.153). Smith (2000) identifica las siguientes características de este enfoque: (a) su principal preocupación es la manera en la que la política y los mecanismos de dominación influyen en las relaciones que tienen las escuelas, el padrón industrial y las características de las interacciones en los salones de clase; (b) entre sus objetivos está el exponer la educación se encuentra imposibilitada para construir sujetos inventores de su acción; (c) predomina una idea de que la educación es uno de los mecanismos que reproduce las características de la sociedad desigual; (d) en el proceso escolar se reafirma una Cultura Política dominante y se devalúa la de otros grupos.

2.5 Cualidades de la Cultura Política

Esta investigación se sustenta en componentes conceptuales y teóricos de los distintos paradigmas ya expuestos. De la noción política retoma cualidades como: (a) el concepto de cultura cívica (Almond y Verba, 1963) como elemento fundamental para el desarrollo del sistema político democrático, considerándola como “aquella que exige de los ciudadanos una participación activa dentro del sistema político, basándose en un cálculo racional e informado y no emocional” (Heras, 2002, p. 183); (b) una concepción de valores emancipadores que asume que de la capacidad de los ciudadanos de “hacerse valer” y de plantear desafíos a las elites se obtienen los fundamentos para la profundización de la democracia; (Jorge, 2015,p.314); (c) “énfasis en cómo, a través de

significados intersubjetivos compartidos, los actores entienden y actúan “políticamente” en sus mundos cotidianos” (Schneider y Avenburg, 2015); (d) la idea, de acuerdo con Jorge (2010), de un replazo generacional hacia un sistema de valores de emancipación cuyas prioridades sean la confianza generalizada, la igualdad, la diversidad, la libre elección, la participación en las decisiones y el respeto (*ibíd.*, 2015, p. 303).

De la noción socioantropológica se incorporan: (a) la importancia de estudiar las construcciones simbólicas, el sistema de valores y los imaginarios colectivos; (b) el reconocimiento de los medios como un vehículo eficiente para alcanzar el poder, a través de la construcción de imágenes, uso de la palabra y espacio público; (c) el conocimiento de los anhelos, deseos y sueños para llegar a una entender cabalmente a los actores sociales, encargados de crear, reproducir, mantener y cambiar la sociedad (Castro, 2011).

Por último, del paradigma marxista se basa en: (a) los planteamientos de Giroux (2001) en los que se explica el papel que las esferas públicas, tales como los lugares de trabajo, los medios de comunicación y los partidos políticos, tienen en la formación de ciudadanos y la adquisición de reglas establecidas para la vida social, incidiendo así en la construcción de la Cultura Política de los individuos y los grupos sociales; (b) la idea de que “la escuela impone habitus que expresan interés de clase y lo hace mediante el ejercicio de la violencia simbólica” (Smith, 2000, p.7).

A continuación, en la tabla 5 se ilustran estas cualidades organizadas en 4 categorías.

Tabla 5

Fundamentaciones teóricas de las categorías de Cultura Política.

Categorías de Cultura Política.	Fundamentación teórica.
<p>Experiencias y ejercicios políticos extraclase. (a) protestas, propuestas o manifestaciones; (b) participación en elecciones para gobernantes; (c) organizar, expresar y discutir opiniones políticas y educativas a través de eventos presenciales y medios alternativos, como redes sociodigitales.</p>	<p>Wittkämper (1978); Kühberger (2010); Almond y Verba (1963); Putnam (1993); Quevedo (1997); Wildavsky (1987).</p>
<p>Relaciones interpersonales. (a) Relaciones y diferencias entre actores educativos dentro de un marco de reconocimiento, respeto y justicia de los derechos de cada uno; (b) las relaciones interpersonales en el campo educativo son reconocidas como relaciones de poder.</p>	<p>Kühberger (2010); Wittkämper (1978); Hansen (1970); Segovia (1975); Bizberg (1997); Lechner (1997); Ross (2010); Putnam (1993); López de la Roche, 2000).</p>
<p>Competencias de formación política. (a) Realizar y analizar las relaciones, los efectos y las controversias de los temas educativos en la sociedad, la política y la economía de manera crítica; (b) identificar las cuestiones educativas como un medio para la redistribución de poder entre los miembros de la sociedad; (c) estudiar las tensiones entre los distintos temas, enfoques y/o proyectos educativos; (d) analizar las relaciones entre los medios de comunicación y los temas educativos; (e) identificación y análisis de los efectos no intencionados de la educación; (f) reflexión de mi injerencia como actor educativo en las consecuencias políticas, económicas y culturales de la educación; (g) examinación de opiniones, posturas y creencias distintas a las propias; (h) los temas relacionados con política son manejados y/o discutidos con un enfoque ético; (i) los fenómenos educativos son estudiados desde otros enfoques además del institucional; (j) los temas educativos son tratados como un medio para la reorganización de la sociedad.</p>	<p>Wittkämper (1978); Kühberger (2010); Touraine (1997); Almond y Verba (1963); (Inglehart, 1988;1998); Quevedo (1997); Krotz (1997); (Varela, 2005); Morán (2006); Lechner (1997).</p>
<p>Prácticas democráticas. (a) desarrollo de la sensibilidad para comprender y representar a los desfavorecidos; (b) educar a otros en los valores democráticos fundamentales; (c) reflexionar sobre valores básicos del sistema democrático; (d) resolución de problemas a través del trabajo en equipo; (e) solución teórica y práctica de problemas actuales colectivos; (f) compromiso, comunicación y tolerancia; (g) comprensión de las lógicas y mecanismos de la escena política-educativa en diferentes comunidades; (h) adquisición de herramientas para desarrollar opinión política propia; (i) entrar en controversias políticas y educativas conflictivas y poder llegar a compromisos con la situación política-educativa actual.</p>	<p>Krotz (1997); Wittkämper (1978); Kühberger (2010); Giroux (1994, 2001); (Varela, 2005); Morán (2006); Wildavsky (1987); Lechner (1997).</p>

Fuente: elaboración propia.

Como se mencionó, el presente estudio se basa en conceptos y características de los tres enfoques presentados en esta sección, mismos que se organizaron en cuatro categorías: (a) ejercicios políticos extraclase; (b) relaciones interpersonales; (c) competencias de formación política; (d) prácticas democráticas. En la tabla 5 se ilustran los componentes y cualidades empleadas y se asocian con los autores cuyas investigaciones los engloban. Con el propósito de ahondar en este punto, a continuación, se desglosan de manera detallada las fundamentaciones teóricas referidas.

De manera general, cada uno de las cuatro categorías que orientan este estudio se fundamentan en dos autores que estudiaron la formación en Cultura Política desde el ámbito de la educación formal: Wittkámper (1978) y Kühberger (2010) — aunque este último a partir del análisis que de su obra realiza Ramiro Gastón Lobatón-Patiño (2016) —.

Wittkámper presenta cuatro competencias que la teoría de la educación política señala como fundamentales: (a) competencia de especialización. Esta va desde lo más básico como la capacidad de rellenar una papeleta electoral hasta el conocimiento acerca de la interrelación de las distintas instituciones de un Estado democrático; (b) competencia social. Se refiere a capacidad de conjugar esferas aisladas en un cuadro de conjunto que suele corresponder con la generalidad de la verdad del propio Estado; (c) competencia comunicativa. Implica aplicar y realizar su competencia de especialización y su competencia social también en la comunicación con los demás, como interlocutor en las discusiones y como creador de opinión; (d) competencia cultural. Significa poseer la capacidad y el valor de autorrealizarse y de tomar una decisión democrática completamente individual para su persona (Wittkámper, 1978).

Por su parte, Lobatón (2016) realiza una aproximación a los fundamentos teóricos de la formación política. En consecuencia, identifica cuatro dimensiones de competencias en la formación política a través del pensamiento de Kühberger (2010): (a) las competencias del juicio

político; (b) las competencias de la acción política; (c) las competencias metódicas; (d) las competencias relacionadas con el “saber de la especialidad”. De estos marcos se desprenden una serie de competencias.

Las competencias de juicio política son las siguientes: (a) contemplar los fenómenos políticos desde diferentes dimensiones; (c) reflexionar sobre los efectos de las decisiones políticas y también por los efectos no intencionados que están relacionados; (d) analizar controversias políticas actuales, que están en relación con el desarrollo económico, político y social; (e) ver la interpretación concreta de los campos de la política, la economía, la sociedad y el derecho en relación con la educación política básica de la gente; (f) reflexionar críticamente acerca de los valores básicos del sistema democrático; (g) comprender las lógicas y los mecanismos de la escena política de los medios.

Las competencias de acción política son cinco: (a) representar convincentemente sus propias opiniones políticas, así como la posición de la minoría; (b) estar capacitado para entrar en controversias políticas conflictivas y poder llegar a compromisos; (c) expresar su opinión política a través de la formulación y argumentación de preguntas políticas, económicas y sociales a través de cartas, páginas en Internet y otros medios; (d) ponerse en el lugar del otro y reflexionar sobre las diferencias culturales, sociales e históricas.

En relación a las competencias metódicas se exponen los siguientes: (a) lectura, planificación y organización personal; (b) técnicas de trabajo —interpretación de cuadros y caricaturas, técnicas de presentación de pesquisas o sondeos, así como la interpretación de textos, la producción de medios y la planificación y realización de proyectos —; (c) trabajo en equipo.

2.5.1 Experiencias y ejercicios políticos extraclase.

El primer componente en el que se basa esta investigación es denominado “experiencias y ejercicio políticos extraclase”, aludiendo a las actividades que el estudiante realiza fuera de espacio escolar, aunque influenciado por este. Como se describe en la tabla 5, las características que pertenecen al componente en cuestión se engloban en: (a) protestas, propuestas o manifestaciones; (b) participación en elecciones para gobernantes; (c) organizar, expresar y discutir opiniones políticas y educativas a través de eventos presenciales y medios alternativos, como redes sociodigitales.

Los autores empleados en los que se fundamentan las cualidades referidas son: (a) Almond y Verba (1963). En su obra presentan tres formas de Cultura Política, de las cuales, la tercera denominada participante, caracterizada porque “los individuos están insertos en el sistema, y participan con tal de influir en la formulación de la política. Quienes se identifican con este tipo de relación social apoyan o rechazan al gobierno, con base en la legitimidad” (Castro, 2011, p.218); (b) Quevedo (1997). Este autor hace énfasis en la relación que existe entre los medios de comunicación y la Cultura Política, visualizándolos como un espacio de poder (Schneider y Avenburg, 2015; Castro, 2011); (c) Wildavsky (1987) debido a su definición de Cultura Política (ver tabla 4); (d) Putnam (1993) debido a la importancia que para este autor tiene el capital social en el desarrollo de las sociedades.

2.5.2 Relaciones interpersonales.

El segundo componente hace referencia a las relaciones interpersonales que se dan en el espacio de la educación formal. Las propiedades que conforman este componente son: (a) relaciones y diferencias entre actores educativos dentro de un marco de reconocimiento, respeto

y justicia de los derechos de cada uno; (b) las relaciones interpersonales en el campo educativo son reconocidas como relaciones de poder.

Los autores en los que se basa este elemento de análisis son: (a) Hansen (1970), para este autor “las experiencias de socialización primaria, tanto en la familia como en la escuela, resultan centrales para la interiorización de los patrones de desconfianza y hostilidad” (Castro, 2011, p. 220); (b) Segovia (1975), quien señala que al incorporarse a la sociedad las personas adoptan valores y patrones de comportamiento a través de sus grupos de referencia; (c) Lechner (1997), propone ahondar, entre otros, en las representaciones simbólicas. Advierte que a partir de estas la realidad se hace asequible y se les otorga sentido a las relaciones sociales; (d) Ross (2010), sostiene “la necesidad de poner énfasis en cómo, a través de significados intersubjetivos compartidos, los actores entienden y actúan “políticamente” en sus mundos cotidianos” (Schneider y Avenburg, 2015, p. 115); (e) Bizberg (1997), propone una serie de lineamientos para el estudio de la Cultura Política, entre los que menciona que es importante comprender que “los procesos transmitidos por medio de la socialización no son normas inscritas en la personalidad y que la determinan a actuar en forma automática, sino que son matrices de significados que permiten interpretar la realidad cotidiana” (Castro, 2011, p.223); (f) Putnam (1993) por su definición de capital social (ver sección 2.3.1.1); (g) Lechner a razón de entender las relaciones interpersonales dentro de la escuela como poseedoras de construcciones simbólicas; (h) López de la Roche (2000) debido a su argumento de la cotidianidad como espacio de construcción de Cultura Política.

2.5.3 Competencias de formación política.

En el tercer componente se engloban las competencias de formación política enunciadas por Wittkämper (1978) y Kühberger (2010). Sin embargo, también se incluyen aquí los autores que señalan la tarea de la educación formal y la pedagogía como herramienta para la construcción

de una Cultura Política. Estos son: (a) Henry Giroux (1986). Este expone que la educación deberá ser la responsable de esta formación y, por ende, además de que se encontrará con una escuela tradicional que no da respuesta a las nuevas demandas, requerirá que su renovación se base en desarrollar nuevos objetivos en la educación, así como una nueva visión del ejercicio docente; (b) Touraine (1997). Se rescata su idea de una nueva escuela:

[...] Esta escuela de la formación técnica y la autorreflexión dista mucho de ser un agente de integración comunitaria e inculcación de valores y normas del grupo. También está muy alejada de las tendencias que reducen la vida escolar a la yuxtaposición de una cultura utilitarista, en el sentido más mediocre, el de la preparación para exámenes, y una cultura de grupo que sólo se alimenta con los productos de la cultura de masas (Citado en Smith, 2000, p.12).

(c) También se añade la aportación de Almond y Verba (1963) respecto a los objetos políticos (Estado, nación, marco constitucional, estructura, procesos de decisión, roles políticos, decisiones de tipo administrativo o de gobierno). En este caso específico, la identificación de ellos a partir de las competencias de formación política; (d) Inglehart (1988) debido a su teoría de la posmodernización, entre cuyos elementos se encuentra la influencia que las transformaciones económicas tienen en los espacios sociales y culturales, entre ellos las escuela; (e) Quevedo (1997) por la determinación que tienen los medios de comunicación en la comprensión de los procesos educativos; (f) Krotz (1997) a razón del énfasis en conocer los sentimientos y anhelos de las personas, lo cual no es posible sin espacios y oportunidades de diálogo en la educación formal; (g) Varela (2005) de acuerdo con este autor los conocimientos e información, valores, sentimientos y emociones se desarrollan de distinta manera dependiendo de distintos factores, entre ellos la educación formal; (h) Morán (2006) debido a que piensa en la Cultura Política como un conjunto de recursos empleados para pensar sobre lo político. Una parte de esos recursos se encontrarían en

la escuela; (i) Lechner (1997) por considerar a las construcciones simbólicas como factor político necesario para constitución de la sociedad.

2.5.4 Prácticas democráticas.

“La educación política es educación para la democracia. Es un conocimiento social basado en la racionalidad, la comunicación y la acción social” (Santisteban, 2004, p.1). Los autores cuyas ideas fueron empleadas en esta sección son: (a) Krotz (1997). Incluye la dimensión denominada utopía y la entiende como aquella que: “remite a expresiones de inconformidad con el presente y a las esperanzas con el futuro; esto es, reside en una evaluación de las condiciones presentes, en la construcción de una inconformidad y en la visualización de un proyecto” (Castro, 2011, p.230); (b) Giroux (1994) expresa: “las escuelas pueden ser repensadas como esferas públicas, como zonas fronterizas de cruce comprometidas activamente en producir nuevas formas de comunidad democrática organizadas como puestos de interpretación, negociación y resistencia” (Citado en Smith, 2000, p.11).

2.6 Revisión de la literatura

Una revisión conceptual de la Cultura Política implica un considerable esfuerzo de síntesis debido a la cantidad y a la calidad de los materiales que han aportado al actual estado del arte y, además, dicho esfuerzo no tendría sentido si no se hiciera con un propósito específico (Heras, 2002). Previamente se han realizado referencias respecto a que en el ámbito educativo los estudios se enmarcan de manera predominante en la educación básica. Cabe mencionar que estas investigaciones, como tal, solamente hacen alusión al concepto a través de sus cualidades y componentes, tales como el civismo, la formación ciudadana y la formación política —por mencionar algunos— analizadas desde: (a) instituciones educativas; (b); el currículo; (c) didáctica. Resultan insuficientes las investigaciones que se orientan a caracterizar las experiencias de

formación en Cultura Política dentro de la educación formal y las escuelas formadoras de agentes educativos. En esta sección, se exponen los estudios que han explorado específicamente la Cultura Política en el espacio de la educación formal. Antes de continuar es importante hacer énfasis en los siguientes puntos: (a) existe una desproporción de investigaciones a nivel latinoamericano y nacional en comparación con el panorama internacional, específicamente europeo y estadounidense. Esto, debido a que los estudios de Cultura Política no cobran fuerza en nuestro continente hasta finales de los años ochenta y años después surgen algunos enfocados a la educación.

Destacan los estudios delimitados en Alemania. Dicho lo anterior, dentro de los primeros trabajos realizados en los años setentas, se encuentra el trabajo de Gerhard W. Wittkämper (1978). En este trabajo documental se desarrolla por puntos algunos problemas trascendentales acerca de la Formación Política en relación con la Cultura Política de un joven Estado democrático. El autor sintetiza las distintas concepciones de formación política que la nación alemana ha desarrollado a partir de la segunda guerra mundial y al respecto puntualiza en cuatro aspectos: (a) este tipo de formación se opone a la decadencia de los vínculos sociales y humanos; (b) ha de proporcionar algún tipo de conocimiento y determinadas habilidades, que presuponen la función como ciudadano del Estado; (c) una de sus obligaciones es ilustrar acerca de la multiplicidad de instituciones democráticas; (d) tiene una función emancipadora al ayudar al ser humano en el camino a su autodeterminación y (e) dentro de la educación superior debe preparar para una formación de tipo científica.

En relación con la función del profesor, argumenta que este debe incorporar en su práctica tanto el comportamiento dominante como aquel en el que se muestre dispuesto a admitir iniciativas de los alumnos. Esto, debido a que en la formación política el docente debe representar en sí mismo a la democracia. Por otra parte, considera que la formación docente debe tener como pilares un

conocimiento científico especializado que además de la pedagogía debe provenir prioritariamente de la ciencia política, la sociología y la economía y en un segundo plano de la historia y la filosofía política.

Por otra parte, enuncia los problemas generales pedagógicos y didácticos que se enfrentan cuando “una Cultura Política se decide a implantar la Formación Política con el objetivo de fortalecer la competencia democrática” (Wittkámper, 1978, p.36). Menciona como los más importantes: (a) orientaciones de investigación diferenciadas en la didáctica; (b) problemas de objetividad y problemas lingüísticos; (c) definir cuál es el principio de especialidad de la formación política.

Por último, menciona cuatro problemas de la didáctica especializada: (a) intencionalidad. Es imprescindible definir los objetivos de la formación política en los ámbitos cognoscitivo, pragmático, emocional y social; (b) temáticas; (c) métodos y (d) medios.

Estrechamente relacionada con el estudio de Wittkámper, en el continente americano, Ramiro Gastón Lobatón-Patiño (2016) a través del método crítico-hermenéutico, realiza un vasto y sistemático repaso sobre “la investigación científica de la disciplina de la formación política que se desarrolla en Alemania y que estudian los futuros profesores que impartirán clases de formación ciudadana” (Lobatón, 2016, p. 257). Aborda el ámbito de estudio científico de la formación analizando la formación política, la didáctica política y la praxis. Lo anterior, en primera instancia, realizando una aproximación a los fundamentos teóricos de la formación política; posteriormente analiza la didáctica política como ciencia sinóptica y sus conceptos base; por último, expone los principales campos de investigación de la didáctica política en Alemania y sus resultados.

Plantea los siguientes cuestionamientos: (a) ¿qué se entiende por formación política?; (b) ¿qué busca alcanzar realmente la formación política?; (c) ¿cuál debía ser la ciencia que rija la directriz de la formación política? Con el objetivo de responderlas, en primera instancia enmarca a

la formación política “dentro de una formación ciudadana democrática y subraya la importancia de la capacidad analítica del estudiante como ciudadano” (Lobatón, 2016, p.258).

El estudio plantea que la formación política en Alemania busca que los estudiantes desarrollen la capacidad de formar un juicio político propio, tomar decisiones y actuar de manera responsable en una sociedad democrática. Además, apuesta por una concepción de ciudadanía democrática y crítica. No obstante, menciona la formación política le otorga mayor importancia al aspecto cognitivo, siendo necesario promover competencias políticas relacionadas con lo social y lo intercultural.

Una aportación valiosa a nivel Latinoamérica es la de Henao Franco y Álvarez (2015) presentan un análisis conceptual de la Cultura Política y la democracia en Colombia con el objetivo de entender el ideal de formación ciudadana históricamente. De igual forma, realizan una reflexión de la Cultura Política del siglo XIX a través de la escuela colombiana, caracterizada por sus prácticas autoritarias. Siendo así: (a) en primera instancia definen a la Cultura Política a través de sus distintas corrientes; (b) reflexiona en el contexto colombiano la Cultura Política del siglo XIX que se caracterizó por unas prácticas autoritarias que aún prevalecen y como en los años más recientes se han dado condiciones legales para el ejercicio de una democracia participativa; (c) concluyen que los diferentes partidos políticos, movimientos sociales y grupos sociales han plasmado históricamente su ideal de ciudadano, generando un campo de tensiones en la educación colombiana.

Por su parte, a nivel nacional, Rosario González Hurtado (2009) realiza un estudio en el que aborda la formación ciudadana a partir de la noción de Cultura Política y sostiene que por lo menos, en lo referente a Educación Básica el enfoque predominante en México sigue siendo la construcción de una identidad nacionalista y patriótica, llevándose a cabo una transmisión del comportamiento del ciudadano y la obediencia a las leyes, reduciendo el desarrollo de capacidades

para la construcción de una democracia y el ejercicio de los derechos. Respecto a la Educación Superior se identifica la aportación de Elí Orlando Lozano González (2018). En esta, se analiza la Cultura Política de estudiantes de universidades interculturales ubicadas en las regiones centro, sureste y golfo de México, brindando información respecto al conocimiento de política que tienen, la percepción y el nivel de confianza en las figuras de autoridad y sus actitudes ante los partidos políticos, el voto y las elecciones.

CAPITULO III

“La verdad es indivisible, resplandece con su propia luz, y no admite particiones dictadas por nuestros intereses y por nuestra vergüenza.

Umberto Eco.

Metodología

A continuación, se describe la metodología desarrollada para responder a las preguntas y alcanzar los objetivos del estudio en cuestión. En primer lugar, se detalla: (a) el paradigma de investigación; (b) el enfoque, diseño y alcance. En segundo lugar, se describe: (a) población y (b) muestra. En tercero, se presenta la técnica de investigación y se realiza una descripción del instrumento utilizado, que consiste en un cuestionario compuesto por 57 ítems de tipo dicotómico y de opción múltiple, con escala tipo Likert. En cuarto lugar, se describe el procedimiento de la aplicación del instrumento y por último el procesamiento de los datos.

3.1 Paradigma de investigación

Se tomó como referente epistemológico el paradigma investigativo denominado teoría crítica, también conocido como sociocrítico (Alvarado y García, 2008; Contreras, 2011), cuyo objetivo es “la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas, partiendo de la acción reflexión de los integrantes de la comunidad” (Alvarado y García, 2008, p.189). La dimensión educativa que este ejercicio indagó de manera particular es la política a través del estudio de las experiencias de formación de Cultura Política, entiendo estas como “un “código subjetivo” que media entre el individuo y la vida política y a través del cual construye su percepción de lo político y norma su comportamiento” (Duarte y Jaramillo, 2009, p.138) y que como consecuencia terminaran por constituir “sus actitudes respecto a su sistema político, así como lo que saben de él, su manera de identificarse con él y su forma de evaluarlo (Heras, 2002, p.281).

Siendo así, el estudio se inscribió en el paradigma referido explorando las experiencias formativas de los estudiantes de licenciaturas del campo educativo con respecto a las cualidades asociadas a la Cultura Política propuestas por la literatura especializada en el tema. Al participar en estos análisis críticos, se deben señalar contradicciones y espacios de posible acción haciendo posible dilucidar las formas en que la política y la práctica educativas están conectadas con las relaciones de explotación y dominación. Es decir, se examina críticamente las realidades actuales con un marco conceptual político que enfatiza los espacios en los que las acciones contrahegemónicas pueden desarrollarse (Apple, Au y Gandin, 2009).

3.2 Enfoque, diseño y alcance de investigación

Se optó por el enfoque mixto tomando en cuenta que su postulado, en palabras de Moss (1996) radica en: “la retroalimentación de los métodos cualitativos y cuantitativos dentro de una perspectiva metodológica única y coherente, que permitiría un nivel de comprensión del objeto investigativo (y, por ende, de los resultados) más cercana a la complejidad de fenómeno” (Citado en Núñez, 2017, p.634). De acuerdo con la clasificación de métodos mixtos se plantea un diseño exploratorio secuencial que “implica una fase inicial de recolección y análisis de datos cualitativos seguida de otra donde se recaban y analizan datos cuantitativos” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.551), con finalidad derivativa en la cual “la recolección y el análisis de los datos cuantitativos se hacen sobre la base de los resultados cualitativos” (ibid., p.551). Más específicamente, en esta investigación se recabaron y analizaron datos cualitativos de las que se obtuvieron categorías específicas de contenido que fueron utilizadas para construir un instrumento cuantitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Cabe mencionar que a pesar de que emplearon técnicas de análisis estadístico para su entendimiento, “la base ontológica es que la realidad se construye socialmente, por lo que la realidad se erige pedazo a pedazo y se conoce por recortes específicos, lo que nos lleva a un paradigma crítico” (González, 2018, p.159). Por otra

parte, en esta investigación “las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizaron sin intervención o influencia directa, y dichas relaciones se observaron tal como se dieron dado en su contexto natural” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p.207), por esta característica se trató de una investigación no experimental. El diseño de investigación fue transversal al haberse realizado en un único momento temporal determinado y aunque su alcance fue descriptivo presentó de igual forma un leve alcance correlacional.

3.3 Técnica e instrumento

Para la recolección de datos fue seleccionada como técnica de investigación la encuesta y el instrumento aplicado fue un cuestionario de 57 ítems (ver anexo 1) (Rojas, 2013). Referente a la consistencia interna del instrumento este fue administrado en tres secciones: (a) datos personales, (b) conocimiento-percepciones y (c) experiencias formativas. En la primera sección (datos personales) se integraron 12 ítems de carácter dicotómico y de opción múltiple; Además, esta sección se conformó por las variables independientes tales como sexo, edad, promedio, etc. La segunda sección, conformada por 3 ítems de carácter dicotómico, tuvo como finalidad explorar los conocimientos o percepciones básicas que dominaba el estudiantado respecto a Cultura Política. Por último, en la sección denominada experiencias formativas se desglosaron, a través de cuarenta y tres ítems de escala tipo likert, las cuatro categorías de Cultura Política cuyo conjunto se denominó categorías de Cultura Política y que se dividen en: (a) ejercicios políticos extraclase; (b) relaciones interpersonales; (c) competencias de formación política y (d) prácticas democráticas (ver tabla 5).

Por lo que corresponde a las características de las variables y sus escalas de medición, estas son de tipo cualitativas o categóricas. Respecto a la escala de medición, once son nominales y cuarenta siete ordinales. De las variables nominales, una es de respuesta breve, dos de respuesta

dicotómica y ocho son politómicas. Por su parte, cuatro de las variables ordinales son politómicas y las restantes cuarenta y tres son de escala tipo likert.

La validez de contenido se justificó primeramente en la revisión teórica y de la literatura para diseñar el instrumento. En cuanto a la validación y confiabilidad, la consistencia interna correspondiente a la sección del instrumento cuya escala de medición es de tipo *likert* (43 ítems), obtuvo un alpha de cronbach de .91, considerada como aceptable (Cohen, Manion y Morrison, 2007).

3. 4 Población y muestra

La población objetivo fueron los estudiantes inscritos durante el ciclo escolar 2018-2 en licenciaturas cuyo campo de ocupación es la (a) educación preescolar, (b) primaria, (c) especial, (d) intervención educativa y ciencias de la educación de instituciones públicas en el estado de Baja California. Por cuestiones éticas asociadas a temas de anonimato y confidencialidad de identidad, se reservan los nombres de las instituciones participantes fuera del municipio de Mexicali. Sólo es posible revelar que se sitúan en los municipios de Tijuana y Ensenada.

Como consecuencia de las limitaciones de recursos monetarios y tiempo laboral para poder obtener una muestra estratificada de las diferentes instituciones que imparten licenciaturas en el campo de la educación, la investigación se limitó a un muestreo intencional y de voluntarios, por lo tanto, constituyó una muestra no probabilística (Bryman, 2012; Cohen, Manion y Morrison, 2007).

La muestra (n=306) se compuso de estudiantes de quinto y séptimo semestres de cuatro instituciones en tres municipios del estado de Baja California. A continuación, la Tabla 6 muestra las características de los participantes de acuerdo con ocho variables independientes.

Tabla 6
Características de los participantes.

Variable	Categoría	N	%	Variable	Categoría	n	%
Sexo	Femenino	252	82.4	Semestre	Quinto	199	65.0
	Masculino	54	17.6		Séptimo	107	35.0
	Total	306	100		Total	306	100
Municipio	Tijuana	170	55.6	Tipo de Escuela	Normal	139	45.4
	Mexicali	73	23.9		U. Pedagógica	94	30.7
	Ensenada	63	20.6		U. Autónoma	73	23.9
	Total	306	100		Total	306	100
Edad	18 a 20	105	34.3	Promedio De Estudios	7.1 a 8.0	28	9.2
	21 a 23	150	49.0		8.0 a 9.0	109	35.6
	24 y más	51	16.7		9.1 a 10	169	55.2
	Total	306	100		Total	306	100
Licenciatura	Preescolar	69	22.5	Escolaridad de uno de los padres	Sin Estudios	24	7.8
	Primaria	39	12.7		Primaria	23	7.5
	Especial	46	15.0		Secundaria	61	19.9
	Intervención	79	25.8		Preparatoria	96	31.4
	Cs. De la Ed.	73	23.9		Licenciatura +	102	33.3
	Total	306	100		Total	306	100

Fuente: elaboración propia.

Durante los meses de noviembre y diciembre del 2018 se visitó a las escuelas para hacer la presentación del proyecto e invitación a participar. En un segundo momento se habló directamente con los estudiantes para invitarlos a responder el instrumento.

3.5 Procedimiento

Tras la aplicación piloto en el instrumento se modificaron únicamente aspectos de forma y continuación se procedió a aplicarlo a gran escala a partir de finales de noviembre y a principios del mes de diciembre. Se debe mencionar que durante las aplicaciones se siguieron tres pasos: (a) se explicó brevemente la estructura del cuestionario y la forma de llenado para después preguntar si aún persistían dudas y aclarar las que se presentaran; (b) se hizo énfasis en los términos de anonimato y confidencialidad a los que el trato de la información se sometió; (c) se concedió un lapso de diez a quince minutos para que los participantes respondieran el cuestionario.

La primera aplicación se efectuó en el municipio de Mexicali en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. El instrumento se aplicó de manera

impresa a estudiantes de quinto y séptimo semestre de la carrera de Ciencias de la Educación. En las instituciones de Ensenada y Tijuana, se hicieron los trámites correspondientes de solicitud de permiso para aplicación del instrumento. Las gestiones se facilitaron mediante el encargo del programa de tutorías de las escuelas.

3.6 Análisis de datos

En este apartado se presenta panorámicamente el trabajo tanto de organización como de análisis de datos obtenidos en el trabajo de campo. En primera instancia se plantean las estrategias de organización. En segunda instancia, con el objetivo de detallar el proceso mediante el cual se respondió a las preguntas y se efectuaron los objetivos planteados en esta investigación, se describe: (a) creación de la base de datos y depuración, (b) selección y recodificación de variables y (c) análisis estadísticos, tales como: (a) análisis de frecuencias, y posteriormente pruebas estadísticas como: (b) Chi-cuadrado de independencia, y (c) pruebas *post hoc* con base en el cálculo de residuales. Es imprescindible indicar que dado que al trabajar con variables de tipo nominal y ordinal y al no tener una varianza homogénea, los criterios para realizar análisis paramétricos no se cumplen (Sampieri, Hernández y Baptista, 2006, p.452) y por lo tanto se trabajó con pruebas no paramétricas.

Para integrar la base de datos se exportó la previamente realizada en Excel a *Statistical Package of Social Sciences* (SPSS) en su versión 23. Una vez generada la exportación se señaló el tipo de medida de las variables y se depuró de valores perdidos.

Seguidamente, las variables de la tercera sección (experiencias formativas) fueron recodificadas para poderse trabajar. Es necesario hacer énfasis en que los 43 ítems de este apartado eran de escala tipo likert. De las cinco posibles respuestas: (a) nunca; (b) casi nunca; (c) a veces; (d) casi siempre y (e) siempre, se seleccionaron cuatro que se tuvieron que configurar antes de exportarse a SPSS resultando al final en tres: (a) casi nunca/nunca; (b) a veces; (c) casi

siempre/siempre. Se fundieron las variables para poder cumplir con los presupuestos de ejecución de la prueba chi-cuadrado, en donde es necesario que existan por lo menos 5 casos en cada categoría. Si se dejaban las variables en original se corría el riesgo de caer en errores tipo 1 o tipo 2.

Depurada y recodificada la base de datos se procedió a seleccionar las variables a estudiar. A continuación, estas se ilustran en la tabla 7.

Tabla 7

Proceso de selección de variables a analizar.

Criterio de selección.	Categoría.	Variable seleccionada.
Análisis de frecuencias	Ejercicios políticos extraclase.	Participación en eventos como manifestaciones, protestas o demostraciones. Organización y participación en eventos que permiten compartir y discutir mis opiniones políticas y educativas con otros.
	Competencias de formación política.	La bibliografía de los programas de estudios invita a reflexionar de manera crítica sobre los efectos de las decisiones educativas en el campo político y viceversa. Los contenidos de las asignaturas permiten relacionar controversias actuales de la política con fenómenos educativos.
	Prácticas democráticas.	Los proyectos realizados en las asignaturas se orientan hacia la solución teórica y práctica de problemas actuales colectivos. Como estudiante en Educación obtengo las herramientas metodológicas y didácticas para educar a otros en los valores democráticos fundamentales, como: educar para la cooperación.
Revisión de la literatura	Ejercicios políticos extraclase.	Elaboración y presentación de iniciativas ante cuerpos de gobierno. Se impulsa a los estudiantes para que expresen opiniones y cuestionamientos con respecto al ámbito político-educativo por medio de redes sociales.
	Relaciones interpersonales.	Las diferencias de pensamiento entre los profesores se dan en un marco de reconocimiento y respeto de los derechos de cada uno. Los directivos fomentan el desarrollo de relaciones de poder justas y (b) tipo de institución. Las relaciones interpersonales en el campo educativo son reconocidas como relaciones de poder.
	Competencias de formación política.	Los temas educativos son tratados como un medio para la reorganización de la sociedad. Los temas educativos son reconocidos como temas políticos.
	Prácticas democráticas.	Los proyectos realizados para las asignaturas me permiten reflexionar sobre valores básicos del sistema democrático. La metodología utilizada en clases me capacita para entrar en controversias políticas y educativas conflictivas y poder llegar a compromisos con la situación política-educativa actual.

Fuente: elaboración propia.

Fueron utilizados dos criterios: (a) con la finalidad de identificar casos de interés se llevó a cabo un análisis de frecuencias con las variables de la sección experiencias formativas (ver anexo 2). En este paso no se encontraron aspectos de interés científicos en la categoría de relaciones interpersonales; (b) considerando el marco teórico se seleccionaron dos variables de cada categoría de acuerdo con su relevancia teórica. Esto, tomando en cuenta características de Cultura Política que fueran importantes en relación con experiencias formativas.

Por último, se llevaron a cabo análisis no paramétricos: (a) Para el análisis bivariado se utilizó la tabulación cruzada o tablas de contingencia y para encontrar la asociación entre variables se utilizó la prueba de Chi-cuadrado con un valor de $p \leq 0.05$ como nivel de significancia; (b) con el objetivo de precisar las relaciones encontradas se realizaron pruebas *post hoc* con base en el cálculo de residuales.

CAPITULO IV

Resultados

El presente capítulo está estructurado en cinco apartados. Primeramente, (a) se explora la cantidad de participantes que afirman conocer lo que es Cultura Política. Posteriormente, se discuten resultados de las cinco categorías en las que se agruparon las cualidades de la Cultura Política: (b) ejercicios políticos extraclase; (c) relaciones interpersonales; (d) competencias de formación política; (e) prácticas democráticas. La selección de componentes que conforman cada categoría de análisis se hizo con base en la revisión teórica de las cualidades asociadas con la Cultura Política. También otros se seleccionaron porque instigan curiosidad científica con respecto a este campo. Es menester reiterar que los resultados se obtuvieron a través de: (a) análisis frecuencias; (b) pruebas de Chi-cuadrado y (c) pruebas *post hoc*. Se emplearon distintas variables independientes para realizar las pruebas, no obstante, se hizo énfasis en dos. (a) licenciatura. Esta variable se compone de cinco grupos; ciencias de la educación, educación preescolar, educación primaria, educación especial e intervención educativa. (b) modalidad de Institución. Esta variable se compone por tres grupos; universidad autónoma, universidad pedagógica y escuela normal. Se hizo énfasis en estas variables independientes porque uno de los intereses primarios de esta investigación es conocer el posicionamiento de los estudiantes de Ciencias de la Educación en contraste con los de otras licenciaturas pertenecientes al campo educativo.

4.1 Qué es Cultura Política

Tabla 8

Cruce de variables: conocer lo qué es Cultura Política y nivel de escolaridad de los padres.

	Sin estudios	Primaria	Secundaria	Preparatoria	Licenciatura	Total
Si	3	3	23	37	45	111
	12.5%	13.0%	37.7%	38.5%	44.1%	36.3%
No	21	20	38	59	57	195
	87.5%	87%	62.3%	61.5%	55.9%	63.7%
Total	24	23	61	96	102	306

Fuente: elaboración propia.

Se analizó la cantidad de participantes que afirman conocer lo que es Cultura Política. En este tema, el 36.3% (111) de los estudiantes respondieron que sí conocen lo que es, mientras que el 63.7% (195) contestaron que no. Esta distribución de frecuencias representa un hallazgo relevante, por lo tanto, se examinó a mayor detalle. Se aplicó una prueba de Chi-cuadrado de independencia para determinar la asociación entre la variable (a) nivel de escolaridad de alguno de los padres, con la variable (b) conozco lo que es la Cultura Política. Los resultados sugieren que existe una relación significativa, $\chi^2 (4, n=306) = 14.22, p=0.00$. Para conocer la dirección de esta relación se desarrolló una prueba *post-hoc* con base en el cálculo de residuales.

Los datos señalan que el porcentaje de estudiantes que dicen conocer lo que es Cultura Política es menor en los grupos de participantes cuyos padres de familia no tienen estudios o sólo cuentan con estudios de primaria, en contraste con los estudiantes cuyos padres tienen nivel de estudios de secundaria, preparatoria o licenciatura. Es posible apreciar un leve incremento porcentual de estudiantes que dicen conocer lo que es Cultura Política de acuerdo con el nivel de estudios de alguno de los padres de familia.

Tabla 9

Cruce de variables: conocer lo qué es Cultura Política y licenciatura.

	Educación preescolar	Educación primaria	Educación especial	Intervención educativa	Ciencias de la educación	Total
Si	15 21.7%	16 41.0%	14 30.4%	40 50.6%	26 35.6%	111 100%
No	54 78.3%	23 59.0%	32 69.6%	39 49.4%	47 64.4%	195 100%
Total	69	39	46	79	73	306

Fuente: elaboración propia.

Se aplicó una prueba de Chi-cuadrado de independencia para determinar la asociación entre las variables (a) conozco lo que es Cultura Política y (b) licenciatura. Los resultados sugieren que existe una relación significativa, $\chi^2 (4, n=306) = 14.42, p= 0.00$. Para conocer la dirección de esta relación se desarrolló una prueba *post-hoc* con base en el cálculo de residuales. Los resultados señalan que tanto el grupo de participantes de la licenciatura en ciencias de la educación (35.6%),

como el grupo de la licenciatura en intervención educativa (50.6%) que afirman conocer lo que es Cultura Política, dista de manera significativa de los participantes de la licenciatura en educación preescolar (21.7%).

Tabla 10

Cruce de variables: conocer lo qué es Cultura Política y tipo de institución.

	Universidad autónoma	Escuela normal	Universidad pedagógica	Total
Si	26	40	45	195
	35.6%	28.8%	47.9%	63.7%
No	47	99	49	111
	64.4%	71.2%	52.1%	36.3%
Total	73	139	94	306

Fuente: elaboración propia.

Por último, se aplicó una prueba de Chi-cuadrado de independencia para determinar la asociación entre las variables (a) tipo de institución de educación superior y (b) conozco lo que es Cultura Política. Los resultados sugieren que existe una relación significativa, $\chi^2 (2, n=306) = 8.86$, $p=0.01$. Para conocer la dirección de esta relación se desarrolló una prueba *post-hoc* con base en el cálculo de residuales. Los resultados señalan que el grupo de participantes de la universidad autónoma cuyos alumnos afirman conocer lo que es Cultura Política (35.6%) y de escuela denominada universidad pedagógica (47.9%) dista del grupo del tipo de escuela denominada normal (28.8%).

4.2 Ejercicios políticos extraclase

La Tabla 11 muestra las frecuencias de la categoría denominada ejercicios políticos extraclase. Se puede observar una tendencia de respuesta hacia la opción “casi nunca-nunca” en aproximadamente todos los ítems ilustrados a continuación.

Tabla 11
Frecuencias de la categoría ejercicios políticos extraclase.

No.	Ítems	Casi nunca/ nunca	A veces	Casi siempre/siempre
Durante mis estudios se promueve la participación en:				
1	Elecciones para gobernantes	109 (35.6%)	89 (29.1%)	108 (35.3%)
2	Presentación de iniciativas ante poderes	206 (67.3%)	66 (21.6%)	34 (11.1%)
3	Campañas para informar a miembros de comunidad respecto a distintos temas	167 (54.6%)	100 (32.7%)	39 (12.7%)
4	Protestas, demostraciones o manifestaciones	174 (56.9%)	90 (29.4%)	40 (13.1%)
5	Eventos para compartir mis opiniones político-educativas	108 (35.3%)	108 (35.3%)	89 (29.1%)
6	Expresar opiniones a través de redes sociodigitales	149 (48.7%)	94 (30.7%)	61 (19.9%)
7	Designación de autoridades escolares	188 (61.4%)	61 (19.9%)	56 (18.3%)
8	Revisión y actualización del plan y programas de estudio.	197 (64.6%)	44 (14.4%)	63 (20.6%)

Nota aclaratoria: Los porcentajes que no suman 100% muestran los casos faltantes.

Fuente: elaboración propia.

Los análisis de frecuencias permiten encontrar lo siguiente: (a) respecto al ítem que explora la promoción para participar en la presentación de iniciativas ante los poderes de gobierno, el 67.3% (206) de los participantes expresaron a través de sus elección de respuesta que esto casi nunca o nunca sucede; (c) el 54.6% (167) de los encuestados contestaron que nunca o casi nunca se promueve la realización de campañas para informar a miembros de sus comunidades respecto a distintos temas de interés público; (b) un porcentaje del 56.9% (174) de los estudiantes optaron por el inciso casi nunca o nunca en la pregunta correspondiente al fomento de participación en protestas, demostraciones o manifestaciones; (c) se observa el mismo porcentaje del 35.3% (108) que seleccionaron tanto la opción nunca o casi nunca como la opción a veces en ítem referente a la organización y participación en eventos que permiten compartir y discutir mis opiniones políticas y educativas con otros; (f) al consultar si se les estimula a expresar opiniones a través de redes sociodigitales se muestra una tendencia del 48.7% (149) de alumnos cuya respuesta fue nunca o casi nunca, 30.7% (94) comparten que esto sucede a veces.

Por último, el 61.4% de los participantes mencionaron que nunca o casi nunca se promueve su participación en la designación de autoridades escolares y 64.6% que nunca o casi nunca se contaba con procedimientos que les permitieran participar en la revisión y actualización del plan y programas de estudio. En estos casos, cabe la posibilidad de que, durante su estancia en la institución, no les haya tocado un cambio de administración o de planes y programas de estudios. Lo que a su vez genera otras preguntas, dado que los cuerpos directivos formalmente deben renovarse o reelegirse cada 3 años. Lo que implica que, si no hubo cambio de administración, por lo menos les debió haber tocado un proceso de reelección. Si este fuese el caso, de nueva cuenta destaca que el 61.4% de participantes consideró que nunca o casi nunca se promovió su participación en este proceso.

Tabla 12

Cruce de variables: durante mis estudios se promueve la participación en la presentación de iniciativas ante los poderes de gobierno y tipo de institución.

	Siempre/casi siempre	A veces	Nunca/casi nunca	Total
Universidad autónoma	17 23.3%	23 31.5%	33 45.2%	73 100%
Escuela normal	15 10.8%	32 23.0%	92 66.2%	139 100%
Universidad pedagógica	2 2.1%	11 11.7%	81 86.2%	94 100%
Total	34 11.1%	66 21.6%	206 67.3%	306 100%

Fuente: elaboración propia.

Se aplicó una prueba de Chi-cuadrado de independencia para determinar la asociación entre las variables (a) durante mis estudios se promueve la participación en la presentación de iniciativas ante los poderes de gobierno y (b) tipo de institución. Los resultados sugieren que existe una relación significativa, $\chi^2 (4, n=306) = 34.59, p=0.00$. Para conocer la dirección de esta relación se desarrolló una prueba *post-hoc* con base en el cálculo de residuales. Se encontró que el grupo de participantes de universidad autónoma quienes respondieron que siempre o casi siempre se

promovió su participación en la presentación de iniciativas ante los poderes de gobierno (23.3%) se distinguen en esta categoría entre la escuela normal (10.8%) y la universidad pedagógica (2.1%).

Tabla 13

Cruce de variables: durante mis estudios se promueve la participación en protestas, manifestaciones o demostraciones y tipo de institución.

	Siempre/casi siempre	A veces	Nunca/casi nunca	Total
Universidad autónoma	21	23	28	72
	29.17%	31.94%	38.89%	100%
Escuela normal	14	30	94	138
	10.14%	21.74%	68.12%	100%
Universidad pedagógica	5	37	52	94
	5.32%	39.36%	55.32%	100%
Total	40	90	174	304
	13.2%	29.6%	57.2%	100%

Fuente: elaboración propia.

Posteriormente, en una prueba de Chi-cuadrado de independencia (χ^2 4, n=306= 32.55, p=0.00), la universidad autónoma (29.17%) se distingue en la categoría de siempre – casi siempre respecto a la promoción para participar en protestas, manifestaciones o demostraciones, en contraste con la normal (10.14%) y la universidad pedagógica (5.32%).

Tabla 14

Cruce de variables: se impulsa a los estudiantes para que expresen opiniones y cuestionamientos con respecto al ámbito político-educativo por medio de redes sociales y licenciatura.

	Educación preescolar	Educación primaria	Educación especial	Intervención educativa	Ciencias de la educación	Total
Siempre/casi siempre	6	8	2	11	34	149
	8.70%	20.51%	4.35%	13.92%	47.89%	49.0%
A veces	16	5	12	40	21	94
	23.19%	12.82%	26.09%	50.63%	29.58%	30.9%
Nunca/casi nunca	47	26	32	28	16	61
	68.12%	66.67%	69.57%	35.44%	22.54%	20.1%
Total	69	39	46	79	71	304
	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: elaboración propia.

En segunda instancia se asoció a dos componentes con el tipo de licenciatura. El primer cruce realizado fue entre las variables (a) se impulsa a los estudiantes para que expresen opiniones y cuestionamientos con respecto al ámbito político-educativo por medio de redes sociales y (b) tipo de licenciatura. La prueba de Chi-cuadrado encontró una asociación significativa, χ^2 (4, n=306) =

79.47, $p=0.00$. Con el objetivo de profundizar en este hallazgo se llevó a cabo una prueba *post-hoc* con base en el cálculo residuales. En relación al impulso que se les otorga a los estudiantes para que expresen opiniones y cuestionamientos con respecto al ámbito político-educativo por medio de redes sociales, se observan lo siguiente: (a) la licenciatura en ciencias de la educación destaca por ser la que cuenta con un mayor porcentaje de participantes cuya respuesta fue la opción siempre o casi siempre (47.89%); (b) la licenciatura en ciencias de la educación presenta mayor porcentaje de alumnos que seleccionaron la opción nunca-casi nunca (22.54%), distanciándose de manera significativa de la licenciatura en educación preescolar (68.12%) y la licenciatura en educación especial (69.57%); (c) se encuentra que en la opción a veces la licenciatura en intervención educativa es la que posee una frecuencia sobresaliente (50.63%).

Tabla 15

Cruce de variables: se promueve la organización y participación en eventos que permiten compartir y discutir mis opiniones políticas y educativas con otros y licenciatura.

	Educación preescolar	Educación primaria	Educación especial	Intervención educativa	Ciencias de la educación	Total
Siempre/casi siempre	14 20.29%	13 33.33%	2 4.35%	30 37.97%	30 41.67%	108 35.4%
A veces	20 33.33%	11 28.21%	12 26.09%	42 53.16%	20 27.78%	108 35.4%
Nunca/casi nunca	32 46.38%	15 38.46%	32 69.57%	7 8.86%	22 30.56%	89 29.2%
Total	69 100%	39 100%	46 100%	70 100%	72 100%	305 100%

Fuente: elaboración propia.

Se aplicó una última prueba de Chi-cuadrado de independencia para determinar la asociación entre las variables (a) se promueve la organización y participación en eventos que permiten compartir y discutir mis opiniones políticas y educativas con otros (b) tipo de licenciatura. Los resultados sugieren que existe una relación significativa, $\chi^2 (4, n=306) = 61.56, p=0.00$. Con el objetivo de profundizar en este hallazgo se llevó a cabo una prueba *post-hoc* con base en el cálculo residuales. Se observan los siguientes hallazgos: (a) la licenciatura en ciencias de la educación cuenta con el mayor porcentaje de encuestados que seleccionaron la opción siempre o

casi siempre (41.67%), mientras que la licenciatura en educación es la que presenta un menor frecuencia en esta respuesta (4.35%); (b) los alumnos de la licenciatura en educación especial respondieron en su mayoría (65.57%) que nunca o casi nunca se promueve la organización y participación en eventos que permiten compartir y discutir mis opiniones políticas y educativas con otros, distanciándose con la licenciatura en intervención educativa cuya frecuencia en la opción nunca o casi nunca es en comparación significativamente baja (8.86%); (c) los mayoría de los encuestados en la licenciatura en intervención educativa optaron por la respuesta a veces (53.16%).

4.3 Relaciones interpersonales

La Tabla 16 ilustra las frecuencias obtenidas en los diversos componentes que forman la categoría nombrada relaciones interpersonales. Se puede observar una tendencia de respuesta hacia la opción “casi siempre/siempre” en los ítems ilustrados a continuación.

Tabla 16
Frecuencias de la categoría relaciones interpersonales.

No.	Ítems	Casi nunca/ nunca	A veces	Casi siempre/ siempre
Durante mis estudios:				
1	Las relaciones entre los profesores y estudiantes se dan en un marco de reconocimiento y respeto de los derechos de cada uno.	4 (1.3%)	27 (8.8%)	275 (89.9%)
2	Las diferencias de pensamiento entre los profesores se dan en un marco de reconocimiento y respeto de los derechos de cada uno.	6 (2.0%)	28 (9.2%)	272 (88.9%)
3	Las diferencias de pensamiento entre mis profesores y el cuerpo directivo se dan en un marco de reconocimiento y respeto de los derechos de cada uno.	6 (2.0%)	55 (18.0%)	244 (79.7%)
4	Los docentes fomentan el desarrollo de relaciones de poder justas.	9 (2.9%)	59 (19.3%)	238 (77.8%)
5	Los directivos fomentan el desarrollo de relaciones de poder justas.	27 (8.8%)	61 (19.9%)	218 (71.2%)

Nota aclaratoria: Los porcentajes que no suman 100% muestran los casos faltantes.

Fuente: elaboración propia.

El análisis de frecuencias arrojó los siguientes puntos: (a) en el caso de el ítem referente a si la diferencia de pensamiento entre los profesores se da en un marco de reconocimiento y respeto de los derechos de cada uno, pues un 88.9% (272) de los alumnos respondieron que siempre o casi siempre esto sucede; (b) respecto al fomento del desarrollo de relaciones de poder justas por parte de los directivos, se presentó una tendencia del 71.2% (218) a la respuesta siempre o casi siempre, aunque dentro de la categoría fue este el ítem que presentó un mayor porcentaje a la opción nunca o casi nunca, con una frecuencia del 8.8% (37).

Tabla 17

Cruce de variables: las diferencias de pensamiento entre los profesores se dan en un marco de reconocimiento y respeto de los derechos de cada uno y tipo de institución.

	Siempre/casi siempre	A veces	Nunca/casi nunca	Total
Universidad autónoma	64	7	2	73
	87.67%	9.59%	2.74%	100%
Escuela normal	117	18	4	139
	84.17%	12.95%	2.88%	100%
Universidad pedagógica	91	3	0	94
	96.81%	3.19%	0.00%	100%
Total	272	28	6	306
	88.9%	9.2%	2.0%	100%

Fuente: elaboración propia

Se llevó a cabo una prueba de Chi-cuadrado de independencia para encontrar la relación entre las variables (a) las diferencias de pensamiento entre los profesores se dan en un marco de reconocimiento y respeto de los derechos de cada uno y (b) tipo de institución, encontrándose una asociación significativa: $\chi^2 (4, n=306) = 9.54, p=.049$. Para identificar esta relación se desarrolló una prueba *post-hoc* basada en el cálculo de residuales. Los resultados apuntan a que, en este componente, el grupo de alumnos de universidad pedagógica quienes respondieron que siempre o casi siempre (96.81%) sobresale entre la escuela normal (84.17%) y la universidad autónoma (87.67%).

Tabla 18

Cruce de variables: los directivos fomentan el desarrollo de relaciones de poder justas y tipo de institución.

	Siempre/casi siempre	A veces	Nunca/casi nunca	Total
Universidad autónoma	54	12	7	73
	73.97%	16.44%	9.59%	100%
Escuela normal	90	30	19	139
	64.75%	21.58%	13.67%	100%
Universidad pedagógica	74	19	1	94
	78.72%	20.21%	1.06%	100%
Total	218	61	27	306
	71.2%	19.9%	8.8%	100%

Fuente: elaboración propia.

Posteriormente, se encontró una asociación significativa $\chi^2 (4, n=306) = 12.44, p=.014$, al realizar una prueba de Chi-cuadrado entre las variables (a) los directivos fomentan el desarrollo de relaciones de poder justas y (b) tipo de institución. Los hallazgos permiten observar que la universidad pedagógica es la que presenta menor porcentaje de participantes que seleccionaron la opción nunca o casi nunca (1.06%) respecto al fomento de desarrollo de relaciones de poder justas por parte de los directivos, mostrando una disparidad con la escuela normal (13.67%) y la universidad autónoma (9.59%). Por otra parte, la cantidad de encuestados que optaron por la respuesta siempre o casi siempre es mayoría en los tres tipos de institución, siendo, a pesar de esto, la escuela normal la que presenta un porcentaje menor (64.75%).

Tabla 19

Cruce de variables: las relaciones interpersonales en el campo educativo son reconocidas como relaciones de poder y licenciatura.

	Educación preescolar	Educación primaria	Educación especial	Intervención educativa	Ciencias de la educación	Total
Siempre/casi siempre	37 54.41%	23 60.53%	24 52.17%	67 84.81%	41 56.94%	192 63.4%
A veces	17 25%	9 23.68%	17 36.96%	11 13.92%	26 36.11%	80 26.4%
Nunca/casi nunca	14 20.59%	6 15.79%	5 10.87%	1 1.27%	5 6.94%	31 10.2%
Total	68 100%	38 100%	46 100%	79 100%	72 100%	303 100%

Fuente: elaboración propia.

Se realizó una prueba de independencia de chi-cuadrado para examinar la relación entre: (a) las relaciones interpersonales en el campo educativo son reconocidas como relaciones de poder y (b) tipo de licenciatura. La relación entre estas variables fue significativa, $\chi^2 (4, n=306) = 32.60, p=.000$. La prueba *post hoc* con base en cálculo de residuales reveló que se observa un porcentaje más alto de alumnos que respondieron siempre o casi siempre en la licenciatura en intervención educativa (56.94%), mientras que simultáneamente es la licenciatura que porcentualmente muestra una cantidad menor de participantes que respondieron nunca o casi nunca (1.27%). En comparación, la licenciatura en educación preescolar presenta un porcentaje más alto de

encuestados que expresan que nunca o casi nunca las relaciones interpersonales en el campo educativo son reconocidas como relaciones de poder (20.59%).

Tabla 20

Cruce de variables: las relaciones interpersonales en el campo educativo son reconocidas como relaciones de poder y tipo de institución.

	Siempre/casi siempre	A veces	Nunca/casi nunca	Total
Universidad autónoma	41	26	5	72
	56.94%	36.11%	6.94%	100%
Escuela normal	75	37	25	137
	54.74%	27.01%	18.25%	100%
Universidad pedagógica	76	17	1	94
	80.85%	18.09%	1.06%	100%
Total	192	80	31	303
	63.4%	26.4%	10.2%	100%

Fuente: elaboración propia.

Por último, al examinar la asociación entre: (a) las relaciones interpersonales en el campo educativo son reconocidas como relaciones de poder y (b) tipo de institución, una prueba de independencia de chi-cuadrado reveló una relación significativa $\chi^2(4, n=306) = 28.75, p=.000$. La prueba *post hoc* con base en cálculo de residuales permitió observar que el porcentaje de participantes de la escuela normal que seleccionaron siempre o casi siempre (54.74%) se encuentra en desventaja en comparación con el porcentaje de alumnos de la universidad pedagógica que optaron por la misma respuesta (80.85%). De manera similar, se muestra una semejanza notable entre la escuela normal (18.25%) y la universidad pedagógica (1.06%) respecto al porcentaje de matriculados que respondieron que durante su formación nunca o casi nunca las relaciones interpersonales en el campo educativo son reconocidas como relaciones de poder.

4.4 Competencias de formación política

La Tabla 21 ilustra las frecuencias obtenidas en los quince componentes que forman la categoría nombrada competencias de formación política.

Tabla 21
Frecuencias de la categoría competencias de formación política.

No.	Ítems	Casi nunca/nunca	A veces	Casi siempre/siempre
1	En las asignaturas se estudian las tensiones entre los distintos temas, enfoques y/o proyectos educativos.	15 (4.9%)	70 (22.9%)	220 (71.9%)
2	En las asignaturas se estudian los efectos no intencionados de la educación.	47 (15.4%)	109 (35.6%)	146 (47.7%)
3	En las asignaturas se establecen relaciones entre los temas educativos y la economía.	51 (16.7%)	133 (43.5%)	121 (39.5%)
4	En las asignaturas se establecen relaciones entre los temas educativos y la política.	49 (16%)	100 (32.7%)	155 (50.7%)
5	En las asignaturas se establecen relaciones entre los temas educativos y sus efectos en la sociedad.	8 (2.6%)	44 (14.4%)	252 (82.4%)
6	En las asignaturas se analizan las relaciones entre los medios de comunicación y los temas educativos.	50 (16.3%)	85 (27.8%)	169 (55.2%)
7	En las asignaturas se promueve la examinación de opiniones, posturas y creencias distintas a las propias.	21 (6.9%)	75 (24.5%)	209 (68.3%)
8	Los temas relacionados con política son manejados y/o discutidos con un enfoque ético.	48 (15.7%)	75 (24.5%)	182 (59.5%)
9	Además del punto de vista institucional, los fenómenos educativos son estudiados desde otros enfoques.	48 (15.7%)	119 (38.9%)	136 (44.4%)
10	Los contenidos de las asignaturas permiten relacionar controversias actuales de la política con fenómenos educativos.	40 (13.1%)	118 (38.6%)	147 (48.0%)
11	La bibliografía de los programas de estudios invita a reflexionar de manera crítica sobre los efectos de las decisiones educativas en el campo político y viceversa.	50 (16.3%)	131 (42.8%)	122 (39.9%)
12	Los temas educativos son reconocidos como temas políticos.	87 (28.4%)	111 (36.3%)	102 (33.3%)
13	Los temas educativos son tratados como un medio para la redistribución de poder entre los miembros de la sociedad.	60 (19.6%)	132 (43.1%)	113 (36.9%)
14	Los temas educativos son tratados como un medio para la reorganización de la sociedad.	39 (12.7%)	82 (26.8%)	184 (60.1%)
15	Los contenidos de las asignaturas me permitieron reflexionar acerca de mi injerencia en las consecuencias políticas, económicas y culturales de la educación.	29 (9.5%)	115 (37.6%)	161 (52.6%)

Nota aclaratoria: Los porcentajes que no suman 100% muestran los casos faltantes.

Fuente: elaboración propia.

Por medio del análisis de frecuencias se muestran diversos hallazgos y cuestiones interesantes. Al preguntárseles si durante su formación inicial profesional se estudian las tensiones entre los distintos temas, enfoques y/o proyectos educativos, un porcentaje del 4.9% compartió que

esto nunca o casi nunca sucede, evidenciando una disimilitud con respecto al 71.9% que optaron por la respuesta siempre o casi siempre. Respecto al segundo componente, se encuentra, en conformidad a las respuestas de los participantes, un 15.4% que expresó nunca o casi nunca en las asignaturas se estudian los efectos no intencionados de la educación, mientras que 35.6% eligió la respuesta a veces y un 47.7% la opción siempre o casi siempre. Posteriormente, se cuestiona si en las asignaturas se establecen relaciones entre los temas educativos y la economía. Se encontró que el 39.5% de los encuestados respondió que siempre o casi siempre, porcentaje superado por el 43.5% que seleccionó la opción a veces. En comparación, 50.7% manifestaron que siempre o casi siempre en las asignaturas se establecían relaciones entre los temas educativos y la política, mientras que una minoría del 16.0 % expresaron que nunca o casi nunca. También se encuentra que un porcentaje del 82.4% respondieron que siempre o casi siempre en las asignaturas se establecen relaciones entre los temas educativos y sus efectos en la sociedad, destacando sobre un porcentaje del 2.6% en la opción nunca o casi nunca.

De manera similar se preguntó a los participantes si en las asignaturas se analizan las relaciones entre los medios de comunicación y los temas educativos. La mayoría del 55.2 coinciden en que siempre o casi siempre esto ocurre, distanciándose del 16.3% cuya respuesta fue nunca o casi nunca. En otro orden de ideas, un 6.9% comparte que nunca o casi nunca en las asignaturas se promueve la examinación de opiniones, posturas y creencias distintas a las propias, defiriendo con el 68.3% que optaron por responder que siempre o casi siempre esto acontece. Por otro lado, referente a si los temas relacionados con político son manejados y/o discutidos desde un enfoque ético se observa que la mayoría del 59.5% concuerda en que siempre o casi siempre es así. Posteriormente, se cuestiona la frecuencia con la que los fenómenos educativos son estudiados desde otros enfoques además del institucional. El 15.7% de los estudiantes respondieron que nunca o casi nunca, el 38.9% contestó que a veces, y el 44.4% dijeron que siempre o casi siempre. Por lo

que se refiere a si los contenidos de las asignaturas permiten relacionar controversias actuales de la política con fenómenos educativos, nuevamente se observa un porcentaje menor de estudiantes cuya respuesta fue nunca o casi nunca (13.1%), siendo superado por el 48.9% de matriculados que contestaron siempre o casi siempre. A su vez, la mayoría del 60.1% respondieron que siempre o casi siempre los temas educativos son tratados como un medio para la reorganización de la sociedad. De manera similar un 52.6% de participes coinciden en que siempre o casi siempre los contenidos de las asignaturas me permitieron reflexionar acerca de su injerencia en las consecuencias políticas, económicas y culturales de la educación, en contraste con un 9.5% que respondió que nunca o casi nunca.

Por último, se identifican tres hallazgos de suma relevancia. En primer lugar, la mayoría porcentual (42.8%) respondió que a veces la bibliografía de los programas de estudios invita a reflexionar de manera crítica sobre los efectos de las decisiones educativas en el campo político, y aunque no se distancia significativamente del porcentaje de alumnos que respondieron siempre o casi siempre (39.9%), llama la atención este predominio. En segundo lugar, se indagó la frecuencia con la que los temas educativos son reconocidos como temas políticos. De acuerdo con los participantes, el 28.4% comentó que nunca o casi nunca sucede esto, 36.3% respondió que a veces, mientras que el 33.3% mencionó que siempre o casi siempre; se identifica de nueva cuenta una ventaja de la opción a veces sobre la opción siempre o casi siempre. De la misma forma, la frecuencia con la que la respuesta a veces fue seleccionada por los estudiantes (43.1%) supera la frecuencia de la opción siempre o casi siempre (36.9%) al preguntárseles si los temas educativos son tratados como un medio para la redistribución de poder entre los miembros de la sociedad.

Estos puntos llaman la atención porque es fundamental que los estudiantes reconozcan que los temas educativos son políticos. Por ejemplo: lo que se enseña, para qué se enseña, a favor de qué o de quienes, mediante qué métodos y estrategias, son temas pedagógicos. No obstante, de

manera simultánea también son temas políticos y por lo tanto sus resultados rebasan los procesos de enseñanza y/o aprendizaje. Estos asuntos trascienden las escuelas y generan consecuencias, se graban en los colectivos, relaciones y estructuras sociales. Por ello, es fundamental que los estudiantes estén plenamente conscientes e informados de la existencia de enfoques alternos o adicionales a los institucionales. Si bien se debe respetar la institucionalidad y asumirse como una vía hacia la organización y el desarrollo, es indispensable que en el campo educativo impere la razón científica.

Tabla 22

Cruce de variables: la bibliografía de los programas de estudios invita a reflexionar de manera crítica sobre los efectos de las decisiones educativas en el campo político y licenciatura.

	Educación preescolar	Educación primaria	Educación especial	Intervención educativa	Ciencias de la educación	Total
Siempre/casi siempre	19 28.36%	12 30.77%	12 26.09%	37 46.84%	42 58.33%	122 40.3%
A veces	28 41.79%	16 41.03%	23 50.00%	39 49.37%	25 34.72%	131 43.2%
Nunca/casi nunca	20 29.85%	11 28.21%	11 23.91%	3 3.80%	5 6.94%	50 16.5%
Total	67 100%	39 100%	46 100%	79 100%	72 100%	303 100%

Fuente: elaboración propia.

Se realizó una prueba de independencia de chi-cuadrado para examinar la relación entre (a) la bibliografía de los programas de estudios invita a reflexionar de manera crítica sobre los efectos de las decisiones educativas en el campo político y (b) tipo de licenciatura. La relación entre estas variables fue significativa, $\chi^2 (4, n=306) = 38.38, p=.000$. Con el objetivo de indagar en esta relación se llevó a cabo una prueba *post hoc* con base en cálculo de residuales.

La prueba *post hoc* con base en cálculos residuales permitió detectar que la licenciatura en educación preescolar tiene un porcentaje mayor de matriculados que consideran que nunca o casi nunca la bibliografía de los programas de estudios invita a reflexionar de manera crítica sobre los efectos de las decisiones educativas en el campo político (29.85%), en contraste con la licenciatura

en intervención educativa, cuyo porcentaje de alumnos que seleccionaron tal opción (3.80%) es mucho menor.

Tabla 23

Cruce de variables: los temas educativos son reconocidos como temas políticos y tipo de institución.

	Siempre/casi siempre	A veces	Nunca/casi nunca	Total
Universidad autónoma	35	20	16	71
	49.30%	28.17%	22.54%	100%
Escuela normal	31	45	59	135
	22.96%	33.33%	43.70%	100%
Universidad pedagógica	36	46	12	94
	38.30%	48.94%	12.77%	100%
Total	102	111	87	300
	34.0%	37.0%	29.0%	100%

Fuente: elaboración propia.

Posteriormente, al examinar la asociación entre (a) los temas educativos son reconocidos como temas políticos y (b) tipo de institución, se encontró significancia, $\chi^2(4, n=306) = 35.47$, $p=.000$. Para definir esta relación una prueba *post hoc* con base en cálculo de residuales fue realizada. La prueba *post hoc* con base en cálculo de residuales proporciona datos resaltables. En primera instancia, se observa un porcentaje más alto en la opción siempre o casi siempre entre los alumnos de la universidad autónoma (49.30%). Por el contrario, en la escuela normal se observa el porcentaje más bajo en la misma respuesta (22.96%). En segunda instancia, cabe destacar que los encuestados de la universidad pedagógica coinciden en su mayoría en que a veces los temas educativos son reconocidos como temas políticos (48.94%). Por último, es notable una disparidad entre el porcentaje de educandos de la escuela normal que optaron por la respuesta nunca o casi nunca (43.70%) y los matriculados de la universidad pedagógica que seleccionaron la misma opción (12.77%).

Tabla 24

Cruce de variables: los temas educativos son tratados como un medio para la redistribución de poder entre los miembros de la sociedad y licenciatura.

	Educación preescolar	Educación primaria	Educación especial	Intervención educativa	Ciencias de la educación	Total
Siempre/casi siempre	22	15	11	31	34	113
	31.88%	38.46%	23.91%	39.24%	47.22%	37.0%
A veces	20	18	22	43	29	132
	28.99%	46.15%	47.83%	54.43%	40.28%	43.3%
Nunca/casi nunca	27	6	13	5	9	60
	39.13%	15.38%	28.26%	6.33%	12.50%	19.7%
Total	69	39	46	79	72	305
	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: elaboración propia.

Una prueba de independencia de Chi-cuadrado entre las variables: (a) los temas educativos son tratados como un medio para la redistribución de poder entre los miembros de la sociedad y (b) licenciatura, reveló que se asocian significativamente, $\chi^2 (4, n=306) = 35.14, p=.000$. Se encontró que la licenciatura en educación preescolar cuenta con el porcentaje más alto de matriculados que coinciden en que nunca o casi nunca los temas educativos son tratados como un medio para la redistribución de poder entre los miembros de la sociedad (39.13%). En comparación, en la licenciatura en intervención educativa es una minoría la que conforma el porcentaje de alumnos que expresan esto nunca o casi nunca sucede (6.33%).

Tabla 25

Cruce de variables: los contenidos de las asignaturas me permiten relacionar controversias

	Siempre/casi siempre	A veces	Nunca/casi nunca	Total
Universidad autónoma	51	19	2	72
	70.83%	26.39%	2.78%	100%
Escuela normal	46	57	36	139
	33.09%	41.01%	25.90%	100%
Universidad pedagógica	50	42	2	94
	53.19%	44.68%	2.13%	100%
Total	147	118	40	305
	48.2%	38.7%	13.1%	100%

actuales de la política con fenómenos educativos y tipo de institución.

Fuente: elaboración propia.

Por último, se llevó a cabo una última prueba de Chi-cuadrado de independencia para localizar la asociación entre las variables: (a) los contenidos de las asignaturas me permiten relacionar controversias actuales de la política con fenómenos educativos (b) tipo de institución. Los resultados sugieren que existe una relación significativa, $\chi^2 (4, n=306) = 50.44, p=0.00$. Con el objetivo de indagar en este hallazgo se llevó a cabo una prueba *post-hoc* con base en el cálculo residuales. Se observa que, en comparación con la escuela normal y la universidad pedagógica, la universidad autónoma cuenta con un mayor porcentaje de participantes que afirman que siempre o casi siempre los contenidos de las asignaturas les permiten relacionar controversias actuales de la política con fenómenos educativos (70.83%), mientras que el menor porcentaje de elección a esta misma respuesta (siempre- casi siempre) lo tiene la escuela normal (33.09%). Por otra parte, en la respuesta nunca o casi nunca la escuela normal ostenta la mayoría porcentual (25.90%), en comparación con la universidad pedagógica (2.13%).

4.5 Prácticas democráticas

Tabla 26

Frecuencias de la categoría prácticas democráticas.

No.	Ítems	Casi nunca/nunca	A veces	Casi siempre/siempre
1	La metodología utilizada en clases fomenta la resolución de problemas a través del trabajo en equipo.	6 (2.0%)	44 (14.4%)	255 (83.3%)
2	Los proyectos realizados en las asignaturas se orientan hacia la solución teórica y práctica de problemas actuales colectivos.	5 (1.6%)	42 (13.7%)	258 (84.3%)
3	Las estrategias de enseñanza y/o aprendizaje promueven el compromiso entre sus participantes.	6 (2.0%)	22 (7.2%)	277 (90.5%)
4	Las estrategias de enseñanza y/o aprendizaje promueven la comunicación entre sus participantes.	5 (1.6%)	22 (7.2%)	278 (90.8%)
5	Las estrategias de enseñanza y/o aprendizaje promueven la tolerancia entre sus participantes.	6 (2.5%)	34 (11.1%)	265 (86.6%)
6	A través de las estrategias de enseñanza y/o aprendizaje implementadas en clase adquiero	33 (10.8%)	103 (33.7%)	169 (55.2%)

	herramientas para desarrollar mi propia opinión política.			
7	A través de las estrategias de enseñanza y/o aprendizaje desarrollo la sensibilidad para ponerme en los zapatos de los desfavorecidos (económica, cultural, política, física, emocional, cognitiva y socialmente).	15 (4.9%)	53 17.3%	237 77.5%
8	A través de las estrategias de enseñanza y/o aprendizaje desarrollo la sensibilidad para representar a los desfavorecidos (económica, cultural, política, física, emocional, cognitiva y socialmente).	15 (4.9%)	65 (21.2%)	225 (73.5%)
9	Los proyectos realizados para las asignaturas me permiten reflexionar sobre valores básicos del sistema democrático.	22 (7.2%)	73 (23.9%)	210 (68.6%)
10	Las prácticas realizadas en instituciones educativas durante mi formación profesional me ayudan a comprender las lógicas y mecanismos de la escena política-educativa en diferentes comunidades.	25 (8.2%)	60 (19.6%)	220 (71.9%)
11	La metodología utilizada en clases me capacita para entrar en controversias políticas y educativas conflictivas y poder llegar a compromisos con la situación política-educativa actual.	51 (16.7%)	94 (30.7%)	160 (52.3%)
12	Como estudiante en Educación obtengo las herramientas metodológicas y didácticas para educar a otros en los valores democráticos fundamentales, como: educar para la cooperación.	12 (3.9%)	28 (9.2%)	265 (86.6%)
13	Como estudiante en Educación obtengo las herramientas metodológicas y didácticas para educar a otros en los valores democráticos fundamentales, como: las relaciones humanas.	8 (2.6%)	23 (7.5%)	274 (89.5%)
14	Como estudiante en Educación obtengo las herramientas metodológicas y didácticas para educar a otros en los valores democráticos fundamentales, como: la honestidad y la tolerancia.	6 (2.0%)	21 (6.9%)	278 (90.8%)
Nota aclaratoria: Los porcentajes que no suman 100% muestran los casos faltantes.				

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 26 se ilustran los datos obtenidos de los catorce componentes que conforman la categoría titulada prácticas democráticas. En la primera pregunta se observa que el 83.3% considera que siempre o casi siempre la metodología utilizada en clases fomentaba la resolución de problemas a través del trabajo en equipo, contrastando de manera notable con el porcentaje del 2.0% que optó por responder que nunca o casi nunca esto sucede. Esta tendencia de gran

desemejanza entre la opción siempre o casi y la opción nunca o casi nunca se repite en todos los ítems, siendo más evidente en los seguidamente expuestos.

Mientras que 84.3% de los participantes coinciden en que siempre o casi siempre, tan solo un 1.6% de los estudiantes comparten que nunca o casi nunca los proyectos realizados en las asignaturas se orientan hacia la solución teórica y práctica de los problemas actuales colectivos. De igual manera una minoría del 1.6% manifiesta mediante sus respuestas que nunca o casi nunca las estrategias de enseñanza y/o aprendizaje promueven la comunicación entre sus participantes, discrepando con un 7.2% quienes expresan que a veces y con un porcentaje del 90.8% que opinan siempre o casi siempre la comunicación se promueve mediante estrategias de enseñanza y/o aprendizaje. Tal magnitud de discrepancias se observa también entre el 2.0% que opina nunca o casi nunca la estrategia de enseñanza y/o aprendizaje promueven el compromiso entre sus participantes y el 90.5% que dijo siempre o casi siempre tal suceso acontecía. Similarmente, un 86.6% considera que siempre o casi siempre las estrategias de enseñanza y/o aprendizaje promueven la tolerancia entre sus participantes y en comparación tan solo un 2.5% percibe que nunca o casi nunca.

Al preguntárseles si como estudiantes del campo educativo obtenían las herramientas metodologías y didácticas para educar a otros en los valores democráticos fundamentales tales como educar para la cooperación, se encontró que el 86.6% de los matriculados consideran que siempre o casi siempre las obtenían, mientras que 9.2% compartieron que a veces y una minoría del 3.9% que nunca o casi nunca. Por otro lado, 89.5% afirma estar obteniendo las herramientas metodológicas y didácticas para educar a otros en los valores democráticos fundamentales, como lo son las relaciones humanas. En comparación, 2.6% respondieron que nunca o casi nunca las obtienen. Una distancia más significativa se encuentra entre el 90.8% que seleccionó la opción siempre o casi siempre y el 2.0% que compartió nunca o casi nunca como estudiantes del campo

educativo obtenían las herramientas metodológicas y didácticas para educar a otros en los valores democráticos fundamentales, en este caso la honestidad y la tolerancia.

Aunque en el resto de los ítems la minoría se sigue concentrando en la opción nunca o casi nunca, la disimilitud entre esta opción y el resto se encuentra distribuida de manera más equilibrada a diferencia los anteriormente desarrollados. Por ejemplo, 55.2% respondió que siempre o casi siempre, 33.7% que a veces y un 10.8% que nunca o casi nunca al cuestionárseles si a través de las estrategias de enseñanza y/o aprendizaje implementadas en clase adquirirían herramientas para desarrollar mi propia opinión política. En otro orden de ideas, 4.9% consideró que nunca o casi nunca a través de las estrategias de enseñanza y/o aprendizaje desarrolló la sensibilidad para ponerse en los zapatos de los desfavorecidos (económica, cultural, política, física, emocional, cognitiva y socialmente), mientras que un 17.3% piensa que a veces y un 77.5% coinciden en que siempre o casi siempre. 68.6% de los participantes dice que los proyectos realizados para las asignaturas siempre o casi siempre les permiten reflexionar sobre los valores básicos del sistema democrático, por su parte, 23.9% estiman que a veces y 7.2% que nunca o casi nunca. Posteriormente, se indagó si las practicas realizadas en instituciones educativas durante la formación profesional ayudaban a los educandos a comprender las lógicas y mecanismos de la escena política-educativa en diferentes comunidades. A esto, se encontró un porcentaje del 71.9% de alumnos que respondió que siempre o casi siempre y en comparación un 8.2% compartió que nunca o casi nunca. Referente a la metodología se preguntó si la utilizada en clases los capacitaba para entrar en controversias políticas y educativas conflictivas y para poder llegar a compromisos con la situación política-educativa actual. En las respuestas se halló un 16.7% que al respecto opinó nunca o casi nunca, 30.7% que a veces y un 52.3% coincidió en que siempre o casi siempre. Por último, 4.9% de los participantes manifestó que nunca o casi nunca a través de las estrategias de enseñanza y/o aprendizaje desarrollaron la sensibilidad para representar a los desfavorecidos

(económica, cultural, política, física, emocional, cognitiva y socialmente), distanciándose del 21.2% cuya elección fue la respuesta a veces y el 73. % que expresó siempre o casi siempre desarrolló tal sensibilidad.

Tabla 27

Cruce de variables: como estudiante en educación obtengo las herramientas metodológicas y didácticas para educar a otros en los valores democráticos fundamentales, como: educar para la cooperación y tipo de institución.

	Siempre/casi siempre	A veces	Nunca/casi nunca	Total
Universidad autónoma	61	9	2	72
	84.72%	12.50%	2.78%	100%
Escuela normal	111	18	10	139
	79.86%	12.95%	7.19%	100%
Universidad pedagógica	93	1	0	94
	98.94%	1.06%	.00%	100%
Total	265	28	12	305
	86.9%	9.2%	3.9%	100%

Fuente: elaboración propia.

El primer análisis que se realizó es una prueba Chi cuadrado de independencia para relacionar las variables: (a) como estudiante en educación obtengo las herramientas metodológicas y didácticas para educar a otros en los valores democráticos fundamentales, como: educar para la cooperación y (b) tipo de institución. Los resultados arrojaron una asociación significativa, χ^2 (4, n=306) = 19.85, p=0.00. Con la finalidad de precisar esta relación se realizó una prueba *post hoc* con base en cálculo de residuales. Siendo así, se encontró que la escuela normal cuenta con el menor porcentaje de alumnos que seleccionaron la opción siempre o casi siempre (79.86%), mientras que el porcentaje más alto de participantes que respondieron siempre o casi siempre se halló en la universidad pedagógica (98.94%). Cabe mencionar que la universidad pedagógica cuenta con un porcentaje menor de matriculados (1.06%) que consideran que solo a veces como estudiantes en educación obtenían las herramientas metodológicas y didácticas para educar a otros en los valores democráticos fundamentales, como educar para la cooperación, distinguiéndose de la escuela normal (12.95%) y la universidad autónoma (12.50%).

Tabla 28

Cruce de variables: los proyectos realizados para las asignaturas me permiten reflexionar sobre los valores básicos del sistema democrático y licenciatura.

	Educación preescolar	Educación primaria	Educación especial	Intervención educativa	Ciencias de la educación	Total
Siempre/casi siempre	42 60.87%	28 71.79%	20 43.48%	66 83.54%	54 75.00%	210 68.9%
A veces	17 24.64%	9 23.08%	21 45.65%	12 15.19%	14 19.44%	73 23.9%
Nunca/casi nunca	10 14.49%	2 5.13%	5 10.87%	1 1.27%	4 5.56%	22 7.2%
Total	69 100%	39 100%	46 100%	76 100%	72 100%	305 100%

Fuente: elaboración propia.

En segundo análisis se buscó la relación entre la variable (a) los proyectos realizados para las asignaturas me permiten reflexionar sobre valores básicos del sistema democrático y (b) tipo de licenciatura, hallándose una relación significativa, $\chi^2 (4, n=306) = 30.38, p=0.00$. Posteriormente una prueba *post hoc* con base en el cálculo de residuales para indagar en tal resultado. Las pruebas revelaron que en la opción de respuesta siempre o casi siempre existe una distancia porcentual considerable entre la licenciatura en intervención educativa y la licenciatura en educación especial. En el primer caso es la licenciatura cuya tendencia hacia la respuesta brevemente referida presenta un mayor porcentaje (83.54%), mientras que en el segundo es la licenciatura con el menor porcentaje de participantes (43.48%) que coincidieron en que siempre o casi siempre los proyectos realizados para las asignaturas les permiten reflexionar sobre los valores básicos del sistema democrático. La licenciatura en educación especial también sobresale por ser aquella con el mayor porcentaje de alumnos que optaron por la alternativa a veces (45.65%).

Tabla 29

Cruce de variables: la metodología utilizada en clases me capacita para entrar en controversias políticas y educativas conflictivas y poder llegar a compromisos con la situación política-educativa actual y tipo de institución.

	Siempre/casi siempre	A veces	Nunca/casi nunca	Total
Universidad autónoma	52	14	6	72
	72.22%	19.44%	8.33%	100%
Escuela normal	51	49	39	139
	36.69%	32.25%	28.06%	100%
Universidad pedagógica	57	31	6	94
	60.64%	32.98%	6.38%	100%
Total	160	94	51	305
	52.5%	30.8%	16.7%	100%

Fuente: elaboración propia.

El tercer análisis buscó la relación entre la variable (a) la metodología utilizada en clases me capacita para entrar en controversias políticas y educativas conflictivas y poder llegar a compromisos con la situación política-educativa actual y (b) tipo de institución, se descubrió significancia, $\chi^2(4, n=306) = 36.91, p=0.00$. Posteriormente se llevó a cabo una prueba post-hoc con base en el cálculo de residuales. Las pruebas permitieron localizar los puntos a continuación desarrollados. En primer lugar, se encontró que la universidad autónoma presenta el mayor porcentaje de estudiantes que optaron por responder siempre o casi siempre (72.22%), diferenciándose del porcentaje de la escuela normal en este mismo aspecto (36.69%). De igual manera se identifica una distancia notable entre el porcentaje de alumnos de la universidad pedagógica cuya respuesta fue nunca o casi nunca (6.38%) la metodología utilizada en clases me capacita para entrar en controversias políticas y educativas conflictivas y poder llegar a compromisos con la situación política-educativa actual, y el porcentaje de participantes de la escuela normal que de igual forma consideran lo anterior nunca o casi nunca sucede.

Tabla 30

Cruce de variables: los proyectos realizados en las asignaturas se orientan hacia la solución teórica y práctica de problemas actuales colectivos y licenciatura.

	Educación preescolar	Educación primaria	Educación especial	Intervención educativa	Ciencias de la educación	Total
Siempre/casi siempre	51 73.91%	35 89.74%	32 69.57%	77 97.47%	63 87.50%	258 84.6%
A veces	15 21.74%	4 10.26%	13 28.26%	2 2.53%	8 11.11%	42 13.8%
Nunca/casi nunca	3 4.35%	0 0%	1 2.17%	0 0%	1 1.39%	5 1.6%
Total	69 100%	39 100%	46 100%	79 100%	72 100%	305 100%

Fuente: elaboración propia.

Por último, se encontró una relación significativa $\chi^2 (4, n=306) = 27.19, p=0.00$ al realizar una prueba Chi cuadrado de independencia a las variables: (a) los proyectos realizados en las asignaturas se orientan hacia la solución teórica y práctica de problemas actuales colectivos y (b) tipo de licenciatura. En consecuencia, una prueba *post hoc* con base en el cálculo de residuales para determinar esta asociación. Dentro de los resultados de la prueba *post hoc* es posible distinguir una diferencia porcentual entre la licenciatura en educación especial y la intervención educativa en dos cuestiones: (a) mientras que la licenciatura en educación intervención educativa es aquella con el mayor porcentaje de matriculados cuya respuesta fue siempre o casi siempre (97.47%), la licenciatura en educación normal posee el porcentaje menor (65.57%); (b) 28.26% de la matrícula encuestada inscrita a la licenciatura en educación especial compartió que a veces los proyectos realizados en las asignaturas se orientan hacia la solución teórica y práctica de problemas actuales colectivos, siendo la licenciatura con el porcentaje más bajo. En comparación, el porcentaje de los estudiantes de la licenciatura en intervención educativa que seleccionaron la misma opción es el mayor entre las cinco licenciaturas (2.53%).

CAPITULO V

Si esconde usted su ignorancia, nadie le atacará y nunca llegará a aprender.

Ray Bradbury.

Discusión y conclusiones

En el presente apartado se discute la relación entre las preguntas y los objetivos de estudio que se enunciaron en el planteamiento del problema y los resultados que se presentaron en el capítulo anterior. En conformidad con los hallazgos de la prueba post-hoc con base en el cálculo de residuales, la prueba Chi cuadrado de independencia y la literatura analizada, se exponen las diferencias de experiencias asociadas a la formación en Cultura Política que las escuelas de formación inicial profesional de futuros agentes educativos en el estado de Baja California presentan de acuerdo a las variables independientes exploradas: tipo de escuela y tipo de licenciatura, puntualizando tales con base en el marco teórico y conceptual. Es necesario enfatizar que los descubrimientos que se exponen en este capítulo se plantean englobando los componentes analizados e ilustrados en el capítulo anterior en sus respectivas categorías, basándose en que las frecuencias que fueron desarrolladas siguen en su mayoría la misma tendencia de acuerdo a las variables de licenciatura y tipo de institución. Por último, se exponen las principales conclusiones y se sugieren líneas de investigación para estudios posteriores.

Henao y Álvarez (2015) argumentan que “el proceso formativo es portador de valores, ellos se aprenden en las prácticas educativas, las que, además, tienen proyección en las prácticas sociales y viceversa” (p. 156). En razón de lo expuesto, en este trabajo la pedagogía es reconocida y entendida como una: “práctica moral y política que siempre se halla implícita en las relaciones de poder porque ofrece versiones y visiones particulares de la vida cívica, la comunidad, el futuro, y el modo en que podríamos construir representaciones de nosotros mismos” (Giroux, 2013, p.15). Al respecto, Apple (1986) enuncia que los educadores, como seres políticos, enfrentan como uno

de sus problemas básicos el “empezar a captar modos de entender cómo los tipos de símbolos y recursos culturales que las escuelas seleccionan y organizan están dialécticamente relacionados con los tipos de conciencia normativa y conceptual requeridos por una sociedad estratificada” (p. 12). Por lo anterior, la educación es inherente a la formación en Cultura Política.

En este marco, la presente investigación realizó el siguiente cuestionamiento: ¿En qué consisten las dinámicas de frecuencia con que se desarrollan prácticas, expresiones y conocimientos asociados a la Cultura Política en licenciaturas del campo educativo en Baja California? Buscando responderla, se planteó como objetivo general dar cuenta de las dinámicas de frecuencia con que se desarrollan prácticas, expresiones y conocimientos asociados a la Cultura Política en licenciaturas del campo educativo en Baja California.

El objetivo general plantea dar cuenta de las dinámicas de frecuencia con que se desarrollan prácticas, expresiones y conocimientos asociados a la Cultura Política en licenciaturas del campo educativo en Baja California.

En cuanto al primer objetivo específico que busca analizar las cualidades y características de Cultura Política que se desarrollaron con mayor y menor frecuencia en instituciones formadoras de agentes educativos en Baja California, los resultados permiten observar que la variable tipo de institución marca diferencias significativas respecto a la categoría de Cultura Política que se está desarrollando, así como al enfoque desde el cual se entiende esta.

Siendo así, resulta interesante encontrar que siendo la Universidad Pedagógica el tipo de institución que cuenta con la mayor frecuencia de estudiantes quienes afirman conocer lo que es Cultura Política es a su vez la que destaca por ser el tipo de escuela con menor frecuencia en cuanto a la promoción y participación en actividades extraescolares ligadas a la Cultura Política. Lo anterior puede indicar varias cuestiones, por ejemplo, que sus respuestas iniciales se hayan visto comprometidas por un sesgo de deseabilidad social.

En contraste, la Escuela Normal fue el tipo de institución en la cual la minoría de los encuestados respondieron que siempre o casi siempre se promovían actividades políticas extraescolares relacionadas con la Cultura Política y también la que menor frecuencia de alumnos compartieron no conocer lo que es Cultura Política. A pesar de lo anterior, también fue el tipo de institución que contó con la mayor frecuencia de discentes que seleccionó la opción casi siempre o siempre en ocho de trece componentes que conforman la categoría competencias de formación en Cultura Política y en doce de catorce componentes en la sección prácticas democráticas.

En lo que concierne a la Universidad Autónoma, a pesar de no destacar por sobre la Universidad Pedagógica y la Escuela Normal en ninguna de las cuatro categorías en las que este estudio clasificó las características de Cultura Política, presentó un porcentaje significativo de alumnos que respondieron siempre o casi siempre en dos: (a) competencias de formación política y (b) prácticas democráticas.

Cabe mencionar, respecto a los ejercicios políticos extraclase, la Universidad Autónoma destaca en cuatro ítems: (a) en mi escuela se promueve la organización y participación en eventos que permiten compartir y discutir mis opiniones políticas y educativas con otros; (b) durante mi formación profesional se impulsa a los estudiantes para que expresaran sus opiniones y cuestionamientos con respecto al ámbito político- educativo por medio de redes sociales; (c) mi escuela promueve la participación de los estudiantes en los procesos correspondientes a la designación de autoridades institucionales; (d) durante los procesos relacionados con la revisión y actualización del plan y programas de estudios se contaba con procedimientos que permitían a la comunidad estudiantil ser participe. Esto último sugeriría que en la Universidad Autónoma se fomentan espacios de diálogo, herramienta inherente para el desarrollo del pensamiento crítico que a su vez es característica de una Cultura Política democrática porque “implica considerar que mi pensamiento, explicación y acción en el mundo en tanto educador, educando o ciudadano, no están

disociados de la existencia de «los otros» sino que, por el contrario, están en permanente interrelación con aquéllos” (Ovelar, 2005, p.199).

Con relación al segundo objetivo específico, el cual sugiere analizar las cualidades y características de Cultura Política que se desarrollaron con mayor y menor frecuencia en licenciaturas del campo educativo en Baja California, es interesante ver que los estudiantes de las licenciaturas en educación primaria, educación preescolar y educación especial, son a quienes menos se les promueve a participar en actividades extraescolares asociadas a la Cultura Política. Sin embargo, ambas licenciaturas se enfocan en niveles donde es necesaria la Cultura Política para lograr avances en temas de justicia social como reconocimiento y representación (Fraser,2006). Además, ninguna de las tres licenciaturas despunta por su frecuencia en alguna de las cuatro categorías de Cultura Política aquí desarrolladas, siendo la licenciatura en educación especial la que tiene frecuencias más bajas de alumnado que respondió siempre o casi siempre en la mayoría de los ítems. Por otra parte, la licenciatura en ciencias de la educación, programa que no está 100% dirigido a la docencia, destaca en entre otras licenciaturas por la promoción que reciben sus estudiantes para participar en estos temas.

Por lo que se refiere a la licenciatura en intervención educativa es la que posee mayor frecuencia de encuestados que seleccionaron la opción casi siempre o siempre en dos categorías: (a) relaciones interpersonales y (b) prácticas democráticas. Considerando que es la Universidad Pedagógica el tipo de institución con menor frecuencia en cuanto a la promoción y participación en actividades extraescolares ligadas a la Cultura Política, tal hallazgo invitaría a cuestionar si en esta licenciatura la formación en Cultura Política se limita al plano teórico. Sin embargo, las dos categorías previamente mencionadas se componen en su mayoría de características propias del enfoque estructuralista, el cual repiensa a las escuelas como “esferas públicas, como zonas fronterizas de cruce comprometidas activamente en producir nuevas formas de comunidad

democrática organizadas como puestos de interpretación, negociación y resistencia” (Giroux, 1994, p.123). Siendo imprescindible entonces ir más allá del ámbito áulico.

En conclusión, se encontró que la frecuencia con la que se favorece la participación en ejercicios políticos extraclase es considerablemente menor al favorecimiento de competencias de formación política. De acuerdo con las definiciones de Cultura Política y sus respectivas características esto parece indicar una tendencia a la formación en Cultura Política desde el enfoque estructuralista en su mayoría, aunque también con elementos del enfoque socioantropológico. En este enfoque son considerablemente menores los elementos del enfoque político que se encuentran tal categoría. Esto puede ser de gran importancia, pues por una parte se estaría sugiriendo en la formación inicial profesional de futuros agentes educativos una Cultura Política pensada desde y para la democracia que:

Resiste la creciente despoltización de la ciudadanía, ofrece un lenguaje para desafiar a la política de ajuste, y rechaza la definición de educación mediante la lógica de la privatización, la transformación en producto, el dogma religioso, y la racionalidad instrumental (Giroux, 2013, p.19).

No obstante, al no estarse desarrollando de manera significativa las características del enfoque político, el cual entiende a la Cultura Política como “aquellos contenidos del pensamiento social que envuelven concepciones sobre los objetos políticos y que en algún momento muestran sus efectos orientando acciones o conductas sociales vinculadas con éstos” (Guillén, 1994, p.87) se podría estar dejando de lado la competencia de especialización y la competencia social, que incluyen: la capacidad de rellenar una papeleta electoral, el conocimiento acerca de la interrelación de las distintas instituciones de un Estado democrático, los procedimientos de dominación estatal, la capacidad de conjugar esferas aisladas en un cuadro de conjunto que suele corresponder con la generalidad de la verdad del propio Estado, entre otras (Wittkámper, 1978).

Los resultados ahondan en la importancia que tiene en la actualidad el promover de manera clara y concisa, es decir, planteada desde el currículo, una formación en Cultura Política que reconozca “la multiplicidad de realidades, donde el sujeto y la cultura definen la heterogeneidad de lo social” (Paulston, 1994) y se proponga que los agentes educativos no solo reflexionen, sino que de igual forma pongan en práctica la “importancia política y pedagógica de luchar por el significado y la definición de democracia y sitúen este tipo de debate dentro de una noción amplia de derechos humanos, cláusulas sociales, libertades civiles, equidad y justicia económica” (Giroux, 2013, p.20).

Finalmente, es importante seguir explorando Cultura Política que se desarrolla en la educación formal más allá de lo curricular, que se centra únicamente en los aspectos institucionales y cívico, que, aunque como ya se mencionó son indispensables, resultan conocimientos escasos para el establecimiento de sociedades más críticas, justas y democráticas. Respecto a la educación superior, además harían falta estudios que plantearan pasar de la teoría a la práctica y la práctica más allá del aula, “provocar a los estudiantes a reflexionar, analizar, involucrarse en el diálogo crítico, abordar cuestiones sociales importantes y cultivar una serie de capacidades que les permitan ir más allá del mundo que ya conocen” (Giroux, 2013, p.19).

REFERENCIAS

- Almond, G., y S. Verba. (1963). *The Civic Culture*. Newbury Park, USA: SAGE.
- Alvarado, L., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9 (2), 187-202. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/410/41011837011.pdf>
- Álvarez, M. (2009). La política de la libertad en la posguerra europea y la transición española a la democracia. *Foro de Educación*, 7 (11), 9-37. Recuperado de <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/123>
- ANUIES. (2018). Visión y acción 2030. Una propuesta de la ANUIES para la renovación de la educación superior en México. Recuperado de <https://www.uv.mx/crss-anuies/files/2018/01/ANUIES.-Vision-y-Accion-2030.pdf>
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Apple, M., Au, W., y Gandin, L. (2009). *Mapping Critical Education*. En *The Routledge International Handbook of Critical Education*. New York: Routledge.
- Argüello, A. (2012). La educación en derechos humanos como pedagogía de la alteridad. Cinco tesis a partir de la historia de vida de Rodolfo Stavenhagen. *Perfiles Educativos*, 34 (138), 148-166. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13224551010>
- Avellaneda, Y. (2013). Formación política en y desde la escuela. Aportes para construir la relación infancia-escuela-política. *Praxis & Saber*, 4(8), 201 - 223. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4805887>
- Bard, G. (2016). Culturas políticas. (Re)significando la categoría desde una perspectiva de género. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 61(227), 137-166. Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-19182016000200137&lng=es&nrm=iso

Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. New York: Oxford University Press.

Buenfil, R. N. (2011) Discussing Democracy in the Area of Education. *Interamerican Journal of Education for Democracy*, 4 (1), 30-51.

Casimiro, A. (2015). ¿Todavía es posible hablar de un currículum político? En de Alba, A., y Casimiro, A. (Coords.), *Diálogos curriculares entre México y Brasil* (43-63). Ciudad de México: iisue-unam.

Castro, P. (2011). Cultura Política: una propuesta socio-antropológica de la construcción de sentido en la política. *Región y Sociedad*, 23(50), 215-247. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252011000100009

CEPAL. (2015). Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/S1801141_es.pdf?sequence=24&isAllowed=y

Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.

Contreras, L. (2011). Tendencias de los paradigmas de investigación en educación. *Investigación y Postgrado*, 26(2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/658/65830335004.pdf>

Cordero, G., Figueroa, K., Gastélum, G., y Rivera, K. (2019). La Benemérita Escuela Normal Estatal Profesor Jesús Prado Luna como ejemplo del modelo de formación de las escuelas normales en México. En Díaz, O., Torres, R., y Muñoz, J. (Coords.), *Caracterización de los modelos de formación inicial en universidades de Colombia. Argentina. Honduras.*

México. Ecuador. España. Países bajos y Francia (209-224). Valencia: Instituto Universitario de la Creatividad e Innovaciones Educativas.

DGESPE. (2012). Planes de estudio. Recuperado de <https://www.dgespe.sep.gob.mx/planes>

Duarte, A., y Jaramillo, M. (2009). Cultura Política, participación ciudadana y consolidación democrática en México. *Espiral*, 16 (46), 137-171. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/espiral/v16n46/v16n46a5.pdf>

Easton, D. (1965). *A Systems Analysis of Political Life*. New York: John Wiley and Sons.

Elizondo, A., y Rodríguez, L. (2009). LOS MAESTROS Y LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55111725009.pdf>

Fernández, E. (2017). Una mirada a los desafíos de la educación superior en México. *Innovación educativa*, 17 (74), 183-207. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000200183

Flores, M.A., y Núñez, G. (2016). Cultura Política y el suceso trágico de la guardería ABC en Hermosillo, Sonora. *Política y cultura*, (45), 31-50. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S018877422016000100031&lng=es&nrm=iso

Fraser, N. (2006). La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. En Fraser, N., y Honneth (Coords.), *¿Redistribución o conocimiento?: un debate político* (17-88). Madrid: Morata.

Frazer, E. (1999) Introduction: The idea of political education. *Oxford Review of Education*, 25 (1-2), 5-22. R

García, R. (2006). Crítica de la teoría de la Cultura Política. *Política y Cultura*, (26), 133-155. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26702607>

- Gibbins, J. (1989). *Contemporary Political Culture: Politics in a Modern Age*. Londres: SAGE.
- Giglia, A. y Winocur, R. (2002). Posibilidades y alcances de las técnicas antropológicas para el estudio de la Cultura Política. *Algunos enfoques metodológicos para estudiar la Cultura Política en México* (91-127). México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Giroux, H. (1994). *Jóvenes, diferencia y educación posmoderna*. En Nuevas Perspectivas en Educación. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 17 (1 y 2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153129924002.pdf>
- Girvin, B. (1989). Change and continuity in liberal democratic political culture. En Gibbins, J. (Coord.), *Contemporary political culture. Politics in a postmodern age*. Londres: SAGE.
- González, E. (2018). Prácticas y contextos socioeducativos de jóvenes en educación superior: modelo explicativo. En *Diversidad metodología en investigación psicosocial*. Ciudad de México: UABC.
- González, R. (2003). Del patriotismo a la ciudadanía participativa. La formación cívica en las escuelas mexicanas. *Renglones*, (55), 38-45. Recuperado de https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/330/55_05_del_patriotismo.pdf;jsessionid=2F0FA081AA0E3942FAD21A1CA0254920?sequence=2
- González, R. (2009). La Cultura Política: una mediación en la formación ciudadana desde la escuela. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (33), 1-15. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665109X2009000200007
- Guillén, T. (1994). La Cultura Política desde la frontera norte de México. Elementos para un debate. *Estudios Fronterizos*, 34, 85-116. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5196144>

- Gutiérrez, F. (1984). *Educación como Praxis Política*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Gutiérrez, L., y Rodríguez, F. (1997). El Pensamiento Educativo en el México Posrevolucionario. *Revista de la Educación Superior*, 26 (103). Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista103_S2A2ES.pdf
- Henaó, F., y Álvarez, M. (2016). La formación en Cultura Política en el contexto histórico colombiano. *Historia y Espacio*, 11 (45), 147-74. Recuperado de http://historiayespacio.univalle.edu.co/index.php/historia_y_espacio/%20article%20view%20/1194
- Heras, L. (2002). Cultura Política: el Estado del arte contemporáneo. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 9 (30). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10503014>
- Hernandez, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2006). *Metodología de la investigación*. [4ª Ed.]. México: McGraw-Hill
- Hernandez, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. [6ª Ed.]. México: McGraw-Hill
- Herrera, M. C., y Pinilla, A. (2001). Acercamientos a la relación entre Cultura Política y educación en Colombia. En Herrera M. C. y Díaz, C. J. (Comp.), *Educación y Cultura Política. Una Mirada Multidisciplinaria*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Plaza & Janés.
- Inglehart, R. (1988). Cultura Política y democracia estable. *REIS*, 42, 45-65.
- Jorge, J. (2015). La Cultura Política argentina: una radiografía. *Question. Revista especializada en Periodismo y Comunicación*, 1 (48), 372-403. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/50808/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Krotz, E. (1997). La dimensión utópica en la Cultura Política: perspectivas antropológicas. En Winocur, R. (coord.), *Cultura Política a fin de siglo*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Lechner, N. (1997). El Malestar con la política y la reconstrucción de los mapas políticos. En Winocur, R. (Coord.) *Culturas políticas a fin de siglo (15-35)*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Ley Orgánica de la Universidad Autónoma del Estado de Baja California. Periódico oficial, Baja California, México, 28 de febrero de 1957.
- Lobatón-Patiño, R. (2016). El ámbito científico de la formación política: elementos conceptuales y líneas de investigación. *Educación y Educadores*, 19 (2), 254-273.
- López de la Roche, F. (1993). Tradiciones de Cultura Política en el siglo XX. En Cárdenas, M. (Ed.), *Modernidad y sociedad política en Colombia*. Bogotá: IEPRI-FESCOL-Foro Nacional por Colombia.
- Lozano, E. O. (2018). La Cultura Política de estudiantes de universidades interculturales en México. *Región y Sociedad*, 30(73), 1-26. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S187039252018000300008&lng=es&nrm=iso
- Magendzo, A. (2015). Educación en Derechos Humanos y Educación Superior: una perspectiva controversial. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (70), 47-69. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/340/34046812004.pdf>
- Mateos, A. (2018). Cultura Política. En Curso de Ciencia Política (189-211). Ciudad de México: Senado de la República.

- Medina, I. (2011). Significados de la política en la Grecia clásica. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(52). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/279/27918415003.pdf>
- Montero, J. R., Gunther, R., y M. Torcal. (1998). Actitudes hacia la democracia en España. Legitimidad, descontento y desafección. *REIS*, (83), 9-49. Recuperado de http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_083_03.pdf
- Montero, J. R., Zmerli, S., y Newton, K. (2008). Confianza social, confianza política y satisfacción con la democracia. *REIS*, (122), 11-54. Recuperado de http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_122_011238570387245.pdf
- Morán, M. (1997) Elites y Cultura Política en la España democrática. En del Castillo, P. (Coord.), *Cultura Política. Enfoques teóricos y análisis empíricos* (185-222). Valencia: Tirant Lo Blach.
- Núñez, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742017000200011&script=sci_abstract&tln g=es
- Navarrete, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. *Siglo XX. Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/869/86941142002.pdf>
- Norris, P. (1999). *Critical Citizens: Global Support for Democratic Governance*. New York: Oxford University Press.
- ONU. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

- ONU. (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Recuperado de <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>
- ONU. (1976). Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Recuperado de <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CCPR.aspx>
- Ovelar, N. (2005). Educación, política y ciudadanía democrática. A través de la especial mirada de Paulo Freire. *Revista de Pedagogía*, 26 (76). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/659/65913205002.pdf>
- Parry, G. (1999). Constructive and Reconstructive Political Education. *Oxford Review of Education*, 25 (1-2), 23-38.
- Paulston, G. (1993). Mapping ways of seeing in educational studies. *La Educación*, 37 (114), 1-18.
- Peschard, J. (1997). Cultura Política y comportamiento electoral en el Distrito Federal. *Revista Mexicana de Sociología*, (1), 37-52.
- Plá, S. (2018). La despolitización del ciudadano. Crítica al Modelo Educativo 2016 desde la pedagogía por la justicia social. En Ducoing, P. (Ed.), *Educación Básica y Reforma Educativa* (pp.243-267) Ciudad de México: iissue-unam.
- Pontón, J. (2016). El populismo: ¿una amenaza a la democracia en América Latina? Un diálogo con Kurt Weyland. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, (55). Recuperado de <https://revistas.flacsoandes.edu.ec/iconos/article/view/2204>
- Putnam, R. (2001). La comunidad próspera. El capital social y la vida pública. *Zona Abierta*, 94/95, 89-104.
- Quiroz, R., y Jaramillo, O. (2009). Formación ciudadana y educación cívica: ¿cuestión de actualidad o de resignificación? *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (14). Recuperado de

<http://eprints.rclis.org/24932/1/93.%20Formaci%C3%B3n%20ciudadana%20y%20educaci%C3%B3n%20c%C3%ADvica-%20C2%BFcuesti%C3%B3n%20de%20actualidad%20o%20de%20resignificaci%C3%B3n-.pdf>

Rabotnikof, N. (2018). Populismo: conceptos, vocabularios y experiencias. *Diánoia*, 63(81), 3-22.

Recuperado de <http://dianoia.filosoficas.unam.mx/index.php/dianoia/article/view/1571>

Rodríguez, A. (2017). Reflexiones sobre el concepto Cultura Política y la investigación histórica de la democracia en América Latina. *Revista Historia Y MEMORIA*, (14). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3251/325149932007.pdf>

Rodríguez, C., y Gómez, K. (2018). Responding to the populist challenge: a new playbook for the human rights field. En Rodriguez, C., y Gomez, K. (Eds.), *Responding to the populist challenge: a new playbook for the human rights field* (11-57). Bogotá: Dejusticia.

Rojas. (2013). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Ciudad de México: Plaza y Valdés.

Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En Vera, M. y Pérez, D. (Coords.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Universidad de Alicante.

Schneider, C., y Avenburg, K. (2015). Cultura Política: un concepto atravesado por dos enfoques. *Revista POSTData: Revista de Reflexión y Análisis Político*, 20 (1), 109-131. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/522/52239303005.pdf>

Siyum, B. A., y Mewcha, A. G. (2015). Teachers in Politics: Impact of Political Party Membership on Teachers' Freedom and Stability. The Case of Nigste-Saba High School, Adwa, Tigray, Ethiopia. *Journal of Education and Practice*, 6 (13), 223- 235. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080520.pdf>

- Smith, M. (2000). Educación, socialización política y Cultura Política. Algunas aproximaciones teóricas. *Perfiles Educativos*, (87). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982000000100005
- Torcal, M. (2008). El origen y la evolución del apoyo a la democracia en España. La construcción del apoyo incondicional en las nuevas democracias. *Revista Española de Ciencia Política*, (18), 29-65. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/recp/article/view/37457/20975>
- Tünnermann, C. (2010). Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina. *Universidades*, (47), 31-46. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/373/37318570005.pdf>
- Tunning. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Recuperado de http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf
- UABC. (2012). Proyecto y modificación del programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://fch.mx1.uabc.mx/wp-content/uploads/2015/04/proyecto-modificacion-educacion.pdf>
- UABC. (2019). Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023. Recuperado de http://pedagogia.mx1.uabc.mx/transparencia/PDI/PDI_UABC_2019-2023.pdf
- UNESCO. (1966). Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219410>
- UNESCO. (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO. (2001). Conferencia regional sobre educación en derechos humanos en América Latina y el Caribe. Recuperado de

https://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/2_2010/AspecTeoMetodologico/Material_Educativo/Declaracion-Mexico.htm

UNESCO. (2009). Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

UPN. (2002). Programa de reordenamiento de la oferta educativa de las unidades UPN. Recuperado de http://upnmorelos.edu.mx/2012/normatividad/documento_general_LIE2002.pdf

Uribe, D. [Cultopedia]. (2012, septiembre, 25). Los procesos de Nuremberg [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=E2MDeG2YjbA>

Urteaga, E. (2013). La teoría del capital social de Robert Putnam: Originalidad y carencias. *Reflexión Política*, 15(29). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/110/11028415005.pdf>

Varela, R. (1996). Cultura Política. En Tejera, H (Coord.), *Antropología política: enfoques contemporáneos*, (37-53). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, Plaza y Valdés Editores.

Varela, R. (2005). *Cultura y poder: Una visión antropológica para el análisis de la Cultura Política*. Barcelona/México: Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana.

Velásquez, J. D. (2013). El derecho natural en la declaración de los derechos humanos. *Revista Facultad de Derecho y ciencias políticas*, 43 (119), 735- 772. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rfdcp/v43n119/v43n119a08.pdf>

Welch, S. (1993). *The Concept of Political Culture*. New York: St. Martin's Press.

Welton, M. (2014). The educator needs to be educated: reflections on the Political pedagogy of Marx, Lenin and Habermas. *International Journal of Lifelong Education*, 33 (5), 641-656.

Wildavsky, A. (1987). Choosing preferences by constructing institutions: a cultural theory of preference formation. *American Political Science Review*, 1987, (81), 3-21.

Wittkämper, G. (1978). La importancia de la formación política para la Cultura Política. *Revista de estudios políticos*, (6), 29-46.

Yepes, J.C. (2010). Los educadores y la política. Intelectualidad, academia y política: Una trama de relaciones en la encrucijada frente al desarrollo. *Revista Jurídica*, (12), 327-336.

Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3343297>



ANEXOS

Anexo 1. Instrumento

Universidad Autónoma de Baja California Facultad de Ciencias Humanas

Estimado participante; el presente cuestionario tiene como objetivo conocer y recolectar tus percepciones sobre formación política durante tus estudios universitarios. Los datos registrados serán para uso exclusivamente académico. Tu identidad permanecerá confidencial y anónima. Es posible que los resultados globales del estudio se presenten en conferencias y publicaciones, sin embargo, no se hará mención de la identidad de los participantes. Así mismo, los datos recabados serán utilizados para la tesis de licenciatura titulada “Formación política de los Licenciados en Ciencias de la Educación”. Al contestar este cuestionario autorizas el uso de esta información para los fines antes mencionados.

Instrucciones: Por favor selecciona una sola respuesta por cada una de las preguntas que se te presenta a continuación. Selecciona marcando con una “x” la opción que corresponda.

Primera sección. Datos personales.

1. **Municipio:** 1. Mexicali 2. Tijuana 3. Ensenada
2. **Sexo:** 1. Femenino 2. Masculino
3. **Edad:** 1. 18 a 20 2. 21 a 23 3. 24 a 26 4. 27 a 29 5. 30 y más.
4. **Semestre:** 1. Tercero 2. Cuarto 3. Quinto 4. Sexto 5. Séptimo 6. Octavo
5. **Turno:** 1. Matutino 2. Vespertino 3. Ambos
6. **Promedio General:** 1. 61 a 70 2. 71 a 80 3. 81 a 90 4. 91 a 100
7. **Licenciatura:** 1. Ciencias de la Educación
8. **¿Trabajas?:** 1. Sí 2. No
9. **¿Tienes hijos?:** 1. Sí 2. No
10. **Nivel máximo de estudios de alguno de los progenitores:** 1. Primaria 2. Secundaria 3. Preparatoria 4. Licenciatura 5. Posgrado 6. Sin estudios
11. **Modalidad:** 1. Escolarizado 2. Semiescolarizada.
12. **Área del conocimiento por la cual tiene preferencia:**
 1. Formación Pedagógica 2. Administración y Gestión Educativa.
 3. Planeación y Diseño Curricular 4. Investigación Educativa

Segunda sección.

1. **Sé lo que es Cultura Política:** 1. Sí 2. No

Si respondiste “Sí”, pasa a la pregunta 2, si respondiste “No”, pasa a la pregunta 3.

2. **Expresa lo que entiendes por Política:**
-

3. **Como estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación soy un agente político:**
1.Si 2. No
4. **Como Licenciado en Ciencias de la Educación voy a ser un agente político:**
1.Si 2. No

Tercera Sección

La presente sección contiene una serie de enunciados relacionados con la formación política. Lee cada enunciado atentamente e indica con qué frecuencia tal experiencia forma parte de tu formación profesional.

Experiencias y Ejercicios Políticos Extraclase.	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
1. Durante mi formación profesional se promueve la participación del alumnado en las elecciones para gobernantes.					
2. Durante mi formación profesional se promueve la elaboración y presentación de iniciativas ante cuerpos de gobierno.					
3. Durante mi formación profesional se promueve la realización de campañas para informar a miembros de nuestras comunidades acerca de distintos temas de interés público.					
4. Durante mi formación profesional se promueve la participación en protestas, manifestaciones o demostraciones.					
5. En mi escuela se promueve la organización y participación en eventos que permiten compartir y discutir mis opiniones políticas y educativas con otros.					
6. Durante mi formación profesional se impulsa a los estudiantes para que expresaran sus opiniones y cuestionamientos con respecto al ámbito político-educativo por medio de redes sociales.					
7. Mi escuela promueve la participación de los estudiantes en los procesos correspondientes a la designación de autoridades institucionales.					
8. Durante los procesos relacionados con la revisión y actualización del plan y programas de estudios se contaba con procedimientos que permitían a la comunidad estudiantil ser participe.					
Relaciones interpersonales.	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
9. Las relaciones entre los profesores y estudiantes se dan en un marco de reconocimiento y respeto de los derechos de cada uno.					
10. Las diferencias de pensamiento entre mis profesores se dan en un marco de reconocimiento y respeto de los derechos de cada uno.					
11. Las diferencias de pensamiento entre mis profesores y el cuerpo directivo se dan en un marco de reconocimiento y respeto de los derechos de cada uno.					
12. Los docentes fomentan el desarrollo de relaciones de poder justas.					
13. Los directivos fomentan el desarrollo de relaciones de poder justas.					
14. Las relaciones interpersonales en el campo educativo (docente-estudiante, estudiante-estudiante, docente-comunidad) son reconocidas como relaciones de poder					
Competencias de formación política.	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
15. En las asignaturas se estudian las tensiones entre los distintos temas, enfoques y/o proyectos educativos.					

16. En las asignaturas se estudian los efectos no intencionados de la educación.					
17. En las asignaturas se establecen relaciones entre los temas educativos y la economía.					
18. En las asignaturas se establecen relaciones entre los temas educativos y la política.					
19. En las asignaturas se establecen relaciones entre los temas educativos y sus efectos en la sociedad.					
20. En las asignaturas se analizan las relaciones entre los medios de comunicación y los temas educativos.					
21. En las asignaturas se promueve la examinación de opiniones, posturas y creencias distintas a las propias.					
22. Los temas relacionados con política son manejados y/o discutidos con un enfoque ético.					
23. Además del punto de vista institucional, los fenómenos educativos son estudiados desde otros enfoques.					
24. Los contenidos de las asignaturas permiten relacionar controversias actuales de la política con fenómenos educativos.					
25. La bibliografía de los programas de estudios invita a reflexionar de manera crítica sobre los efectos de las decisiones educativas en el campo político y viceversa.					
26. Los temas educativos son reconocidos como temas políticos.					
27. Los temas educativos son tratados como un medio para la redistribución de poder entre los miembros de la sociedad.					
28. Los temas educativos son tratados como un medio para la reorganización de la sociedad.					
29. Los contenidos de las asignaturas me permitieron reflexionar acerca de mi injerencia en las consecuencias políticas, económicas y culturales de la educación.					
Prácticas democráticas.	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
30. La metodología utilizada en clases fomenta la resolución de problemas a través del trabajo en equipo.					
31. Los proyectos realizados en las asignaturas se orientan hacia la solución teórica y práctica de problemas actuales colectivos.					
32. Las estrategias de enseñanza y/o aprendizaje promueven el compromiso entre sus participantes.					
33. Las estrategias de enseñanza y/o aprendizaje promueven la comunicación entre sus participantes.					
34. Las estrategias de enseñanza y/o aprendizaje promueven la tolerancia entre sus participantes.					
35. A través de las estrategias de enseñanza y/o aprendizaje implementadas en clase adquiero herramientas para desarrollar mi propia opinión política.					
36. A través de las estrategias de enseñanza y/o aprendizaje desarrollo la sensibilidad para ponerme en los zapatos de los desfavorecidos (económica, cultural, política, física, emocional, cognitiva y socialmente).					
37. A través de las estrategias de enseñanza y/o aprendizaje desarrollo la sensibilidad para representar a los desfavorecidos (económica, cultural, política, física, emocional, cognitiva y socialmente).					

38. Los proyectos realizados para las asignaturas me permiten reflexionar sobre valores básicos del sistema democrático.					
39. Las prácticas realizadas en instituciones educativas durante mi formación profesional me ayudan a comprender las lógicas y mecanismos de la escena política-educativa en diferentes comunidades.					
40. La metodología utilizada en clases me capacita para entrar en controversias políticas y educativas conflictivas y poder llegar a compromisos con la situación política-educativa actual.					
41. Como estudiante en Educación obtengo las herramientas metodológicas y didácticas para educar a otros en los valores democráticos fundamentales, como: educar para la cooperación.					
42. Como estudiante en Educación obtengo las herramientas metodológicas y didácticas para educar a otros en los valores democráticos fundamentales, como: las relaciones humanas.					
43. Como estudiante en Educación obtengo las herramientas metodológicas y didácticas para educar a otros en los valores democráticos fundamentales, como: la honestidad y la tolerancia.					

Agradecemos tu participación en el presente estudio. Si deseas conocer los resultados finales, por favor a continuación escribe tu correo en el espacio proporcionado: _____ . En caso de cualquier duda o queja, favor de contactar a Ana Karina Meza Rubio (tesista y pasante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación) al siguiente correo: kmeza32@uabc.ed.mx o a la Dra. Emilia Cristina González Machado (directora de tesis) al correo: cristina.gonzalez@uabc.edu.mx.

Anexo 2. Frecuencias de variables

Ejercicios políticos extraclase

Ítem	Escala	F	%	Ítem	Escala	F	%
Participación del alumnado en las elecciones para gobernantes.	Nunca/ casi nunca	109	35.6	Organización y participación en eventos que permiten compartir y discutir mis opiniones políticas y educativas con otros.	Nunca/ casi nunca	108	35.3
	Algunas veces	89	29.1		Algunas veces	108	35.3
	Casi siempre/ siempre	108	35.3		Casi siempre/ siempre	89	29.1
Total		306	100	Total		305	99.7
Elaboración y presentación de iniciativas ante cuerpos de gobierno.	Nunca/ casi nunca	206	67.3	Se impulsa a los estudiantes para que expresen opiniones y cuestionamientos con respecto al ámbito político-educativo por medio de redes sociales	Nunca/ casi nunca	149	48.7
	Algunas veces	66	21.6		Algunas veces	94	30.7
	Casi siempre/ siempre	34	11.1		Casi siempre/ siempre	61	19.9
Total		306	100	Total		304	99.3
Campañas para informar a comunidades acerca de distintos temas de interés público.	Nunca/ casi nunca	167	54.6	Participación de los estudiantes en los procesos correspondientes a la designación de autoridades institucionales.	Nunca/ casi nunca	188	61.4
	Algunas veces	100	32.7		Algunas veces	61	19.9
	Casi siempre/ siempre	39	12.7		Casi siempre/ siempre	56	18.3
Total		306	100	Total		305	99.7
Participación en eventos como manifestaciones, protestas o demostraciones.	Nunca/ casi nunca	174	56.9	Se contaba con procedimientos que permitían a los estudiantes participar en la revisión y actualización del plan y programas de estudio.	Nunca/ casi nunca	197	64.4
	Algunas veces	90	29.4		Algunas veces	44	14.4
	Casi siempre/ siempre	40	13.1		Casi siempre/ siempre	63	20.6
Total		304	99.3	Total		304	99.3

Relaciones interpersonales

Ítem	Escala	F	%	Ítem	Escala	F	%
Las relaciones entre los profesores y estudiantes se dan en un marco de reconocimiento y respeto de los derechos de cada uno.	Nunca/ casi nunca	4	1.3	Las diferencias de pensamiento entre los profesores se dan en un marco de reconocimiento y respeto de los derechos de cada uno.	Nunca/ casi nunca	6	2.0
	Algunas veces	27	8.8		Algunas veces	28	9.2
	Casi siempre/ siempre	275	89.9		Casi siempre/ siempre	272	88.9
Total		306	100	Total		306	100
Las diferencias de pensamiento entre mis profesores y el cuerpo directivo se dan en un marco de reconocimiento y respeto de los derechos de cada uno.	Nunca/ casi nunca	6	2.0	Los docentes fomentan el desarrollo de relaciones de poder justas.	Nunca/ casi nunca	9	2.9
	Algunas veces	55	18.0		Algunas veces	59	19.3
	Casi siempre/ siempre	244	79.7		Casi siempre/ siempre	238	77.8
Total		305	99.7	Total		306	100
Los directivos fomentan el desarrollo de relaciones de poder justas.	Nunca/ casi nunca	27	8.8		Nunca/ casi nunca		
	Algunas veces	61	19.9		Algunas veces		
	Casi siempre/ siempre	218	71.2		Casi siempre/ siempre		
Total				Total			

Competencias de formación política

Ítem	Escala	F	%	Ítem	Escala	F	%
En las asignaturas se estudian las tensiones entre los distintos temas, enfoques y/o proyectos educativos.	Nunca/ casi nunca	15	4.9	En las asignaturas se establecen relaciones entre los temas educativos y sus efectos en la sociedad.	Nunca/ casi nunca	8	2.6
	Algunas veces	70	22.9		Algunas veces	44	14.4
	Casi siempre/ siempre	220	71.9		Casi siempre/ siempre	252	82.4
Total		305	99.7	Total		304	99.3
En las asignaturas se estudian los efectos no intencionados de la educación.	Nunca/ casi nunca	47	15.4	En las asignaturas se analizan las relaciones entre los medios de comunicación y los temas educativos.	Nunca/ casi nunca	50	16.3
	Algunas veces	109	35.6		Algunas veces	85	27.8
	Casi siempre/ siempre	146	47.7		Casi siempre/ siempre	169	55.2
Total		302	98.7	Total		304	99.3
En las asignaturas se establecen relaciones entre los temas educativos y la economía.	Nunca/ casi nunca	51	16.7	En las asignaturas se promueve la examinación de opiniones, posturas y creencias distintas a las propias.	Nunca/ casi nunca	21	6.9
	Algunas veces	133	43.5		Algunas veces	75	24.5
	Casi siempre/ siempre	121	39.5		Casi siempre/ siempre	209	68.3
Total		305	99.7	Total		305	99.7
En las asignaturas se establecen relaciones entre los temas educativos y la política.	Nunca/ casi nunca	49	16.0	Los temas relacionados con política son manejados y/o discutidos con un enfoque ético.	Nunca/ casi nunca	48	15.7
	Algunas veces	100	32.7		Algunas veces	75	24.5
	Casi siempre/ siempre	155	50.7		Casi siempre/ siempre	182	59.5
Total		304	99.3	Total		305	99.7

Competencias de formación política

Ítem	Escala	F	%	Ítem	Escala	F	%
Además del punto de vista institucional, los fenómenos educativos son estudiados desde otros enfoques.	Nunca/ casi nunca	48	15.7	Los temas educativos son tratados como un medio para la redistribución de poder entre los miembros de la sociedad.	Nunca/ casi nunca	60	19.6
	Algunas veces	119	38.9		Algunas veces	132	43.1
	Casi siempre/ siempre	136	44.4		Casi siempre/ siempre	113	36.9
Total		303	99.0	Total		305	99.7
Los contenidos de las asignaturas permiten relacionar controversias actuales de la política con fenómenos educativos.	Nunca/ casi nunca	40	13.1	Los temas educativos son tratados como un medio para la reorganización de la sociedad.	Nunca/ casi nunca	39	12.7
	Algunas veces	118	38.6		Algunas veces	82	26.8
	Casi siempre/ siempre	147	48.0		Casi siempre/ siempre	184	60.1
Total		305	99.7	Total		305	99.7
La bibliografía de los programas de estudios invita a reflexionar de manera crítica sobre los efectos de las decisiones educativas en el campo político y viceversa.	Nunca/ casi nunca	50	16.3	Las relaciones interpersonales en el campo educativo (docente-estudiante, estudiante-estudiante, docente-comunidad) son reconocidas como relaciones de poder.	Nunca/ casi nunca	31	10.1
	Algunas veces	131	42.8		Algunas veces	80	26.1
	Casi siempre/ siempre	122	39.9		Casi siempre/ siempre	192	62.7
Total		303	99.0	Total		303	99.0
Los temas educativos son reconocidos como temas políticos.	Nunca/ casi nunca	87	28.4	Los contenidos de las asignaturas pertenecientes al área de conocimiento "planeación y desarrollo curricular" me permitieron reflexionar acerca de mí injerencia en las consecuencias políticas, económicas y culturales de la educación.	Nunca/ casi nunca	29	9.5
	Algunas veces	111	36.3		Algunas veces	115	37.6
	Casi siempre/ siempre	102	33.3		Casi siempre/ siempre	161	52.6
Total		300	98.0	Total		305	99.7

Prácticas democráticas.



Ítem	Escala	F	%	Ítem	Escala	F	%
Los proyectos realizados para las asignaturas me permiten reflexionar sobre valores básicos del sistema democrático.	Nunca/ casi nunca	22	7.2	Como estudiante en Educación obtengo las herramientas metodológicas y didácticas para educar a otros en los valores democráticos fundamentales, como: educar para la cooperación.	Nunca/ casi nunca	12	3.9
	Algunas veces	73	23.9		Algunas veces	28	9.2
	Casi siempre/ siempre	210	68.6		Casi siempre/ siempre	265	86.6
Total		305	99.7	Total		305	99.7
Las prácticas realizadas en instituciones educativas durante mi formación profesional me ayudan a comprender las lógicas y mecanismos de la escena política-educativa en diferentes comunidades.	Nunca/ casi nunca	25	8.2	Como estudiante en Educación obtengo las herramientas metodológicas y didácticas para educar a otros en los valores democráticos fundamentales, como: las relaciones humanas.	Nunca/ casi nunca	8	2.6
	Algunas veces	60	19.6		Algunas veces	23	7.5
	Casi siempre/ siempre	220	71.9		Casi siempre/ siempre	274	89.5
Total		305	99.7	Total		305	99.7
La metodología utilizada en clases me capacita para entrar en controversias políticas y educativas conflictivas y poder llegar a compromisos con la situación política-educativa actual.	Nunca/ casi nunca	51	16.7	Como estudiante en Educación obtengo las herramientas metodológicas y didácticas para educar a otros en los valores democráticos fundamentales, como: la honestidad y la tolerancia.	Nunca/ casi nunca	6	2.0
	Algunas veces	94	30.7		Algunas veces	21	6.9
	Casi siempre/ siempre	160	52.3		Casi siempre/ siempre	278	90.8
Total		305	99.7	Total		305	99.7

Ítem	Escala	F	%	Ítem	Escala	F	%
La metodología utilizada en clases fomenta la resolución de problemas a través del trabajo en equipo.	Nunca/ casi nunca	6	2.0	Las estrategias de enseñanza y/o aprendizaje promueven la tolerancia entre sus participantes.	Nunca/ casi nunca	6	2.5
	Algunas veces	44	14.4		Algunas veces	34	11.1
	Casi siempre/ siempre	255	83.3		Casi siempre/ siempre	265	86.6
Total		305	99.7	Total		305	99.7
Los proyectos realizados en las asignaturas se orientan hacia la solución teórica y práctica de problemas actuales colectivos.	Nunca/ casi nunca	5	1.6	A través de las estrategias de enseñanza y/o aprendizaje implementadas en clase adquiero herramientas para desarrollar mi propia opinión política.	Nunca/ casi nunca	33	10.8
	Algunas veces	42	13.7		Algunas veces	103	33.7
	Casi siempre/ siempre	258	84.3		Casi siempre/ siempre	169	55.2
Total		305	99.7	Total		305	99.7
Las estrategias de enseñanza y/o aprendizaje promueven el compromiso entre sus participantes.	Nunca/ casi nunca	6	2.0	A través de las estrategias de enseñanza y/o aprendizaje desarrollo la sensibilidad para ponerme en los zapatos de los desfavorecidos (económica, cultural, política, física, emocional, cognitiva y socialmente).	Nunca/ casi nunca	15	4.9
	Algunas veces	22	7.2		Algunas veces	53	17.3
	Casi siempre/ siempre	277	90.5		Casi siempre/ siempre	237	77.5
Total		305	99.7	Total		305	99.7
Las estrategias de enseñanza y/o aprendizaje promueven la comunicación entre sus participantes.	Nunca/ casi nunca	5	1.6	A través de las estrategias de enseñanza y/o aprendizaje desarrollo la sensibilidad para representar a los desfavorecidos (económica, cultural, política, física, emocional, cognitiva y socialmente).	Nunca/ casi nunca	15	4.9
	Algunas veces	22	7.2		Algunas veces	65	21.2
	Casi siempre/ siempre	278	90.8		Casi siempre/ siempre	225	73.5
Total		305	99.7	Total		305	99.7

Anexo 3. Competencias de formación política basadas en los textos de Wittkamper y Kühberger

Conocimientos y comprensiones fundamentales en una disciplina concreta.	Pensamiento crítico.
<p>1.1 Participación Ciudadana y Responsabilidad Social.</p> <p>1.2 Actividad política y la participación en la vida constitucional.</p> <p>1.3 Que puedan libremente, como miembros de la comunidad política, participar en las elecciones, en actividades políticas y protestas legales, argumentando sus posiciones.</p> <p>1.4 Expresar su opinión política a través de la formulación y argumentación de preguntas políticas, económicas y sociales a través de cartas, páginas en Internet y otros medios.</p> <p>1.5 Contemplar los fenómenos políticos desde diferentes dimensiones, particularmente desde la dimensión de contenido de la política, desde el aspecto institucional y jurídico y desde el aspecto de las relaciones de poder y las tensiones entre las partes opuestas.</p> <p>1.6 Analizar controversias políticas actuales, que están en relación con el desarrollo económico, político y social.</p> <p>1.7 Relacionar las circunstancias políticas, los problemas y las decisiones para reflexionar críticamente acerca de los valores básicos del sistema democrático. Comprender las lógicas y los mecanismos de la escena política de los medios.</p>	<p>2.1 Reflexionar sobre los efectos de las decisiones políticas, así como sobre las posibilidades, preguntarse también por los efectos no intencionados que están relacionados.</p> <p>2.2 Reflexionar acerca de su comportamiento de consumidor en relación con las decisiones económicas.</p> <p>2.3 Contar con procedimientos que les permitan participar en el discurso con otros y reflexionar sobre las bases de las informaciones.</p> <p>2.4 Adquisición/evaluación de la información sobre asuntos pertinentes políticos, sociales y jurídicos que muestran la posición, el dominio de las diversas formas de participación en el discurso político, etc.</p> <p>2.5 Articular intereses, decisiones y opiniones.</p> <p>2.6 Emancipación crítica.</p>
Sentido comunitario y cooperación.	Participación ciudadana y responsabilidad social.
<p>3.1 Voluntad de compromiso, capacidad de comunicación y tolerancia, es decir, la aceptación.</p> <p>3.2 Representar convincentemente sus propias opiniones políticas, así como la posición de la minoría.</p> <p>3.3 Estar capacitado para entrar en controversias políticas conflictivas y poder llegar a compromisos.</p> <p>3.4 Ponerse en el lugar del otro y reflexionar sobre las diferencias culturales, sociales e histórica.</p> <p>3.5 Conciencia del conflicto y al conocimiento del conflicto.</p> <p>3.6 Educar a éstos en los valores democráticos fundamentales, esto es, educar para la cooperación, las relaciones humanas, la honestidad y la tolerancia.</p> <p>3.7</p>	<p>4.1 Actividad política y la participación en la vida constitucional.</p> <p>4.2 Que puedan libremente, como miembros de la comunidad política, participar en las elecciones, en actividades políticas y protestas legales, argumentando sus posiciones.</p> <p>4.3 Expresar su opinión política a través de la formulación y argumentación de preguntas políticas, económicas y sociales a través de cartas, páginas en Internet y otros medios</p>

Anexo 4. Variables

Libro de códigos.						
Variables dependientes 			Variables independientes 			
No.	Variable.	Categoría.	Tipo de variable	Código	Columna.	Análisis.
1	Municipio.	Mexicali	Nominal	1	1	
2	Sexo.	Femenino Masculino	Nominal	1 2	2	
3	Edad.	18 a 20 21 a 23 24 a 26 27 a 29 30 y más.	Ordinal	1 2 3 4 5	3	
4	Semestre.	Tercero. Cuarto. Quinto. Sexto. Séptimo. Octavo.	Nominal	1 2 3 4 5 6	4	
5	Turno.	Matutino Vespertino Ambos	Nominal	1 2 3	5	
6	Promedio general.	61 a 70 71 a 80 81 a 90 91 a 100	Ordinal	1 2 3 4	6	
7	Licenciatura.	Ciencias de la Educación	Nominal	1	7	
8	Situación laboral.	Trabaja. No trabaja.	Nominal	1 2	8	
9	Hijos.	Sí No	Nominal	1 2	9	
10	Nivel máximo de estudios de alguno de los progenitores.	Primaria Secundaria Preparatoria Licenciatura Posgrado Sin estudios	Nominal	1 2 3 4 5 6	10	
11	Modalidad.	Escolarizado Semiescolarizado	Nominal	1 2	11	
12	Área del conocimiento por la cual tiene preferencia.	Formación Pedagógica Administración y Gestión Educativa Planeación y Diseño Curricular Investigación Educativa	Nominal	1 2 3 4	12	
13	Conocimiento de Cultura Política.	Si No	Nominal	1 2	13	

14	El estudiante se percibe como agente político	Sí No	Nominal	1 2	14
15	Como licenciado se percibe como agente político.	Sí No	Nominal	1 2	15
16	Promoción de la participación del alumnado en las elecciones para gobernantes	Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre	Ordinal	1 2 3 4 5	16
17	Promoción de la elaboración y presentación de iniciativas ante cuerpos de gobierno.	Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre	Ordinal	1 2 3 4 5	17
18	Promoción para la realización de campañas de información acerca de distintos temas de interés público.	Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre	Ordinal	1 2 3 4 5	18
19	Promoción de la participación en protestas, manifestaciones o demostraciones.	Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre	Ordinal	1 2 3 4 5	19
20	Promoción para la organización y participación en eventos que permiten compartir y discutir mis opiniones políticas y educativas con otros.	Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre	Ordinal	1 2 3 4 5	20
21	Impulso a los estudiantes para que expresaran sus opiniones y cuestionamientos con respecto al ámbito político-educativo por medio de redes sociales.	Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre	Ordinal	1 2 3 4 5	21
22	Promoción a la participación de los estudiantes en los procesos correspondientes a la designación de autoridades institucionales.	Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre	Ordinal	1 2 3 4 5	22
23	Procedimientos para la participación de la comunidad estudiantil en procesos de revisión y actualización de plan y programas de estudios.	Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre	Ordinal	1 2 3 4 5	23
24	Relaciones entre profesores y estudiantes en un marco de reconocimiento y respeto de sus derechos.	Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre	Ordinal	1 2 3 4 5	24

25	Reconocimiento de diferencias de pensamiento entre profesores en un marco de reconocimiento y respeto de los derechos de cada uno.	Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre	Ordinal	1 2 3 4 5	25
26	Reconocimiento de diferencias de pensamiento entre profesores y cuerpos directivos en un marco de reconocimiento y respeto de los derechos de cada uno.	Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre	Ordinal	1 2 3 4 5	26
27	Fomento de relaciones de poder justas por parte de los docentes.	Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre	Ordinal	1 2 3 4 5	27
28	Fomento de relaciones de poder justas por parte de los directivos.	Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre	Ordinal	1 2 3 4 5	28
29	Estudio de las tensiones entre los distintos temas, enfoques y/o proyectos educativos por medio de las asignaturas.	Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre	Ordinal	1 2 3 4 5	29
30	Estudio de los efectos no intencionados de la educación a través de las asignaturas.	Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre	Ordinal	1 2 3 4 5	30
31	Relación entre temas educativos y económicos en las asignaturas.	Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre	Ordinal	1 2 3 4 5	31
32	Relación entre temas educativos y políticos en las asignaturas.	Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre	Ordinal	1 2 3 4 5	32
33	Relación entre temas educativos y sus efectos en la sociedad en las asignaturas.	Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre	Ordinal	1 2 3 4 5	33
34	Análisis de las relaciones entre los medios de comunicación y los temas educativos en las asignaturas.	Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre	Ordinal	1 2 3 4 5	34
35	Promoción de la examinación de opiniones, posturas y creencias	Nunca Casi nunca A veces	Ordinal	1 2 3	35

	distintas a las propias a través de las asignaturas.	Casi siempre Siempre		4 5	
36	Temas relacionados con política discutidos y/o manejados con enfoque ético.	Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre	Ordinal	1 2 3 4 5	36
37	Fenómenos estudiados no solamente desde el punto de vista institucional.	Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre	Ordinal	1 2 3 4 5	37
38	Relación de fenómenos educativos con controversias actuales de la política a través de los contenidos en las asignaturas.	Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre	Ordinal	1 2 3 4 5	38
39	Reflexión crítica sobre los efectos de las decisiones educativas en el campo político y viceversa a través de la bibliografía de los programas de estudio.	Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre	Ordinal	1 2 3 4 5	39
40	Reconocimiento de los temas educativos como temas políticos.	Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre	Ordinal	1 2 3 4 5	40
41	Manejo de temas educativos como un medio para la redistribución de poder entre los miembros de la sociedad.	Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre	Ordinal	1 2 3 4 5	41
42	Manejo de temas educativos como un medio para la reorganización de la sociedad.	Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre	Ordinal	1 2 3 4 5	42
43	Reconocimiento de las relaciones interpersonales en el campo educativo como relaciones de poder.	Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre	Ordinal	1 2 3 4 5	43
44	Las asignaturas del área de planeación y desarrollo curricular como herramienta de reflexión sobre la injerencia del educando en las consecuencias políticas, económicas y culturales de la educación.	Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre	Ordinal	1 2 3 4 5	44
45	Fomento de la resolución de problemas en equipo a	Nunca Casi nunca A veces	Ordinal	1 2 3	45

	través de la metodología utilizada en clases.	Casi siempre Siempre		4 5	
46	Proyectos de asignaturas orientados hacia la solución teórica y práctica de problemas actuales de carácter colectivo.	Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre	Ordinal	1 2 3 4 5	46
47	Promoción del compromiso del estudiante a través de las estrategias de enseñanza y/o aprendizaje.	Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre	Ordinal	1 2 3 4 5	47
48	Promoción de la comunicación entre los estudiantes a través de las estrategias de enseñanza y/o aprendizaje.	Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre	Ordinal	1 2 3 4 5	48
49	Promoción de la tolerancia entre los estudiantes a través de las estrategias de enseñanza y/o aprendizaje.	Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre	Ordinal	1 2 3 4 5	49
50	Desarrollo de una opinión política propia a través de las estrategias de enseñanza y/o aprendizaje implementadas en clase.	Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre	Ordinal	1 2 3 4 5	50
51	Desarrollo de la sensibilidad para ponerme en los zapatos de los desfavorecidos a través de las estrategias de enseñanza y/o aprendizaje	Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre	Ordinal	1 2 3 4 5	51
52	Desarrollo de la sensibilidad para representar a los desfavorecidos a través de las estrategias de enseñanza y/o aprendizaje.	Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre	Ordinal	1 2 3 4 5	52
53	Reflexión de los valores democráticos básicos del sistema a través de proyectos realizados en asignaturas.	Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre	Ordinal	1 2 3 4 5	53
54	Comprensión de las lógicas y mecanismos de la escena política- educativa en diferentes comunidades a través de prácticas realizadas.	Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre	Ordinal	1 2 3 4 5	54
55	Capacitación para formar parte de controversias políticas y educativas actuales de carácter conflictivo y llegar a compromisos al respecto a	Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre	Ordinal	1 2 3 4 5	55

través de la metodología en clases.					
56	Obtención de herramientas metodológicas y didácticas para educar a otros en educación para la cooperación.	Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre	Ordinal	1 2 3 4 5	56
57	Obtención de herramientas metodológicas y didácticas para educar a otros en relaciones humanas.	Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre	Ordinal	1 2 3 4 5	57
58	Obtención de las herramientas metodológicas y didácticas para educar a otros en honestidad y tolerancia.	Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre	Ordinal	1 2 3 4 5	58

Anexo 5. Ficha de investigación para aplicación del instrumento.

Ficha de Investigación: Procesos de Formación en Cultura Política.

Escuchar o leer el concepto de Política en el campo educativo es capaz de generar opiniones y sentimientos complejos. Lo anterior puede deberse a que, el término de Política se le asocia substancialmente con partidos políticos, gobiernos, conflictos y controversias. En centros escolares es frecuente escuchar la frase; “*eso es un asunto político*”, para referirse a una situación tensa o lucha de poder entre personas o grupos de la institución.

No obstante, el concepto de Política es polisémico, es decir; tiene diferentes significados. De hecho, las distintas acepciones, elementos y cualidades del concepto de Política, rebasan por mucho el uso y la interpretación sesgada que se tiene comúnmente. Para Robertson (2016), de manera orgánica; la Política se ocupa de la formación y organización de relaciones, estructuras, procesos y prácticas sociales enfocadas en cumplir propósitos de distinta índole.

A partir del concepto de Política propuesto por Robertson (2016), es posible reconocer al docente como un agente político por naturaleza, ya que su intervención pedagógica contribuye de manera sustancial, directa y minuciosa a la organización y formación de relaciones, estructuras, procesos y prácticas sociales de sus educandos, que a su vez tendrán injerencia en el desarrollo y cumplimiento de propósitos sociales. Gutiérrez (1984: 60) argumenta que el docente como agente político debe educar en contra de la violencia institucionalizada, el egoísmo estructural, la explotación, y las relaciones y estructuras que producen injusticias. Afirma que no hacerlo sería claudicar vergonzosamente de las obligaciones y compromisos profesionales; sería también renunciar al propio desarrollo personal y social, y sería, en fin, privar a los estudiantes de los instrumentos de análisis –políticos, económicos, sociales y culturales- que habrán de necesitar. Además, argumenta que hoy más que nunca la tarea política del educador es necesaria. Sin ella, se hará cada día más difícil el cambio social.

Derivado de los motivos que se exponen en los párrafos anteriores, surge el interés por desarrollar una investigación exploratoria para conocer las experiencias de los estudiantes respecto a la formación política que desarrollan durante sus estudios profesionales. Dicho lo anterior, solicitamos su valioso apoyo para la aplicación de un cuestionario anónimo y confidencial. Los resultados serán empleados para fines exclusivamente académicos. Su colaboración contribuye de manera fundamental a la generación de conocimiento sobre la formación docente en México. A continuación, se proporcionan algunos detalles de la investigación.

Nombre de Investigación: Procesos de Formación Política estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Objetivos Fase I: 1) Explorar la frecuencia con que se favorecen algunas habilidades y conocimientos asociados con la formación política en los estudiantes de Ciencias de la Educación. 2) Determinar el tipo de relaciones existentes entre las cualidades de los estudiantes de Ciencias de la Educación y el desarrollo de algunas habilidades y conocimientos asociados a la Formación Política.

Participantes y Muestra: Estudiantes de 5to, 6to, 7mo y 8vo que deseen participar.

Tipo de Participación: Cuestionario con respuestas de opción múltiple. Anónima y confidencial.

Tiempo de Participación: 5 a 10 minutos.

Nombre de investigador (a): C. Ana Karina Meza Rubio. **Correo:** Kmeza32@uabc.edu.mx

Supervisor (a): Dra. Emilia Cristina González Machado (UABC- Mexicali).