

Horizontes educativos interdisciplinarios

Horizontes educativos interdisciplinarios

Agustina Ortiz Soriano
Mario Alberto Reyes Téllez
(compiladores)



Universidad de La Ciénega del
Estado de Michoacán de Ocampo

Sergio Miguel Cedillo Fernández
Rector

Dalia Paola Canela Espinoza
Secretaria de Planeación

Gloria Janneth López Mercado
Secretaria Académica

Alicia Lizbeth Herrera Martínez
Secretaria de Administración

Consejo Editorial UCEMICH

Rodolfo Vera García
Gabriela Guadalupe Esquivel Barajas
Eduardo Chávez Flores
Spencer Radames Ávalos Aguilar
Héctor Avalos Flores
César Shimizu Durán
Omar Ernesto Roque Bernal

Responsable de publicaciones UCEMICH
José David Calderón García

Este libro fue dictaminado por pares académicos bajo un proceso doble ciego.

Primera edición, 2022.

D.R. © Universidad de La Ciénega
del Estado de Michoacán de Ocampo
Avenida Universidad 3000, Col. Lomas de la Universidad
Sahuayo, Michoacán, C.P. 59103
Teléfonos: 353-532-0762 / 353-532-0575 / 353-532-0913
<https://ucemich.edu.mx>

ISBN: 978-607-8776-93-1

Editorial Página Seis, S.A. de C.V.
Teotihuacan 345, Ciudad del Sol,
C.P. 45050, Zapopan, Jalisco
Teléfonos: (33) 3657-3786 y 3657-5045

Impreso y hecho en México / *Printed and made in Mexico*

Índice

Presentación	9
Luis Omar Montoya Arias	
Apartado I	
Formas y pensamientos en la esfera educativa	
Perspectiva pedagógica sobre el valor histórico de los libros de texto gratuitos en México	13
Karla Liebed Solís García	
Inclusión e integración para los discapacitados motrices en las instituciones educativas, desde el Modelo arquitectónico de accesibilidad universal	35
Andrea Gómez Contreras	
Apartado II	
Estudios ensayísticos. Filosofía y educación	
El papel de la educación en la filosofía práctica de Kant	53
Agustina Ortiz Soriano	
La superioridad de los placeres derivados del intelecto en el utilitarismo de John Stuart Mill	65
Carlos David Zafra Reyes	

Apartado III

Análisis educativos y estudios relaciones en nivel secundaria

Estudio comparado de los contenidos de historia en nivel secundaria	77
Francisco Ezequiel Zamudio Landeros	
Procesos socioformativos y violencia escolar. El caso de la telesecundaria ESTV16 621 de Ojo de Agua, comunidad del municipio de Venustiano Carranza, Michoacán	99
Mario Alberto Reyes Téllez y José Alfredo Cruz Mercado	
De los autores	115

Presentación

Luis Omar Montoya Arias

El presente libro es un trabajo colectivo, dirigido por profesores investigadores de la Universidad de La Ciénega, en Michoacán, México. Es un esfuerzo colectivo que incluye trabajos de valía, como «Perspectiva pedagógica sobre el valor histórico de los libros de texto gratuitos en México», de Karla Liebed Solís García; «Inclusión e integración para los discapacitados motrices en las instituciones, desde el Modelo arquitectónico de accesibilidad universal», de Andrea Gómez Contreras; «El papel de la educación en la filosofía práctica de Kant», de Agustina Ortiz Soriano; «La superioridad de los placeres derivados del intelecto en el utilitarismo de John Stuart Mill», de Carlos David Zafra Reyes; «Estudio comparado de los contenidos de historia en nivel secundaria», de Francisco Zamudio; y «Procesos socioformativos y violencia escolar», de Mario Alberto Reyes Téllez y José Alfredo Cruz Mercado.

Los trabajos que dan vida al manuscrito ofrecen visiones críticas sobre la educación y discuten problemas actuales dentro del ámbito educativo, como la discapacidad y la violencia. Agustina Ortiz nos brinda la visión filosófica del fenómeno educativo. Liebed Solís y Francisco Zamudio, ambos vinculados a la Universidad Pedagógica Nacional, otorgan al lector la posibilidad de escudriñar en el problema de la historia, tan importante en el contexto sociohistórico del México de Andrés Manuel López Obrador. Desde Lázaro Cárdenas, en ningún otro sexenio la historia había sido tan importante.

El trabajo que presentamos promete cumplir con la tarea académica de brindar nuevos planteamientos y reforzar los ya trabajados en otros libros.

La educación es asunto de todos los campos del conocimiento; lo abarca todo. Aquel profesor de universidad, de licenciatura y de posgrado también es un especialista en educación. Esta no se agota en el uso de herramientas pedagógicas, sino que exige su estudio científico. Celebro la existencia de este libro, fruto del trabajo desinteresado y comprometido de un grupo de científicos mexicanos. Felicidades a todos los participantes.

Gracias a usted, respetado lector, por dedicar unas tardes de su vida a la lectura de este manuscrito.

Apartado I

Formas y pensamientos en la esfera educativa

Perspectiva pedagógica sobre el valor histórico de los libros de texto gratuitos en México

Karla Liebed Solís García

La creación de los libros de texto gratuitos (LTG) ha significado y demostrado ser una de las más nobles acciones educativas para combatir los bajos índices de alfabetización de nuestro país, así como un auxiliar para erradicar en mayor parte la desigualdad en cuanto a la distribución de recursos o materiales educativos que se han presentado a lo largo de la historia del sistema educativo de México. El acontecimiento que permitió esta transformación fue la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg), a finales de la década de los cincuenta. Sin embargo, también existe una cara oculta, compuesta de incertidumbre sobre el contenido de los LTG.

Sobre los contenidos de los libros en general, recordemos que el autor Roger Chartier (2005), en su obra *El mundo como representación*, menciona que:

El escrito impreso juega un doble papel: articula el reparto entre los gestos y los comportamientos que son lícitos y los que no lo son o han dejado de serlo; difunde, fuera del marco estrecho de la corte, la nueva urbanidad, enseñada en las escuelas y presentada en el repertorio de la librería de divulgación que se dirige a los lectores más numerosos y populares. (p. 2)

Lo anterior describe el caso de los LTG, pues tienen una doble función en la sociedad. Su primer quehacer es permitir que todos los niños y niñas, a través de ellos, sepan leer y escribir. Su segunda función es ser un medio

para difundir un tipo de ideología por medio de los contenidos seleccionados para así construir la hegemonía del Estado a través de la formación académica de sus ciudadanos. El acceso al libro significó que los sectores de escasos recursos compartieran uno de los privilegios que, por años, las clases altas atesoraban del resto de la población.

Por otra parte, los LTG poseen —al igual que todos los objetos impresos— distintos tipos de valor. La clasificación que se presenta en este trabajo fue pensada a través de los diferentes procesos históricos de los LTG. El valor histórico, el valor pedagógico, el valor social y el valor cultural son las principales cualidades que poseen los LTG, pues al formar parte de una sociedad con habitantes que no son estáticos y se encuentran en constante dinamismo, generan cambios sociales que repercuten en la educación.

El surgimiento de los libros de texto gratuitos en México (1959)

No hay aprendizaje sin lectura y no hay lectura sin libros.

JUAN LUIS ARZOZ ARBIDE

Pocos conocemos la historia de nuestro país, y muchos otros desconocen la historia de la educación. Los libros de texto gratuitos (LTG), durante décadas, han sido un instrumento pedagógico fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas de nuestra nación. Los acontecimientos que permitieron su surgimiento se derivan a finales de la década de los cincuenta, en la que: «La población no podía acceder a los libros y materiales necesarios para la enseñanza, había altos índices de deserción escolar e insuficiencia de infraestructura, de materiales y de profesores» (Villa, 2009, p. 46).

Dado este contexto, la estrategia que tomó el Estado para resolver estas problemáticas educativas fue llevar a cabo el proyecto pensado por el entonces secretario de educación pública Jaime Torres Bodet, quien apoyó el acceso al libro para todas las niñas y niños de nivel primaria. Así fue como inició la labor social que ayudaría al sector educativo.

Para combatir esas deficiencias, López Mateos se comprometió a editar y distribuir los materiales educativos necesarios en todas las primarias del país, para lo cual aprobó, el 9 de febrero de 1959, la iniciativa de su Secretario de Educación de atribuir a la SEP el derecho de diseñar los libros escolares de acuerdo con los planes y programas vigentes, y de editarlos y distribuirlos junto con los cuadernos de ejercicios a todos los niños en México. (Villa, 2009, p. 46).

Fue así como durante la presidencia de Adolfo López Mateos (1958-1964) y bajo su aprobación que el Estado creó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) en el año de 1959. Esta acción representó una figura importante del Estado mexicano, pues las ineficiencias en el pasado que se habían presentado para solucionar las necesidades educativas de la población no resolvían la totalidad de los problemas en materia educativa. Sin embargo, esta iniciativa de otorgar libros escolares cubría necesidades educativas básicas como el acceso al libro y la gratuidad de la educación. Esto último se contemplaba en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el Artículo tercero y en el Artículo 22 de la Ley Orgánica de la Educación Pública de aquella época, el cual decretaba que: «Toda la educación que el Estado imparta será obligatoria y gratuita. [...] El Estado proporcionará gratuitamente a los educandos, dentro de las posibilidades del presupuesto, la ayuda necesaria para facilitar su educación y los útiles indispensables para la enseñanza» (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, citado por Juan Hernández, 1986, p. 26).

El resguardo que tomó el Estado sobre garantizar la educación proporcionó la seguridad de que la instrucción fuera obligatoria y gratuita. Este hecho histórico implicó que el Estado se comprometiera a hacer un arduo trabajo social, económico, político y educativo en cuanto a la facilitación y diseño del material educativo, junto con su respectivo método de enseñanza, para llevar a cabo el mejor logro de aprendizaje y cumplir lo establecido en el artículo tercero.

A fines de los años cincuenta para hacer realidad la gratuidad de la educación pública, no era suficiente abrir escuelas e invertir en la formación

de los maestros. También era necesario que el estado asumiera su función de distributiva que suponía un esfuerzo de inversión orientado a compensar las diferencias socioeconómicas y que produjera un mejor reparto del saber. (Villa, 2009, p. 45)

Las disputas en cuanto a quién tendría el control de la educación en México habían sido una batalla que había perdurado bastante tiempo, la producción de los LTG encabezada por el Estado «calmó» forzosamente a una de las instituciones que por décadas había tenido el dominio total del sistema educativo: la iglesia. El principal logro que llevó a cabo dicho momento histórico fue que, por primera vez en la historia de México, no habría distinción entre niños y niñas de escuelas primarias públicas y privadas, rurales y urbanas, debido al material educativo que el Estado se pondría a entregar. Por el carácter gratuito, único y obligatorio del libro de texto, todos los estudiantes, por grados y asignaturas, recibirían los mismos impresos. Los docentes deberían hacer uso del material didáctico estrictamente, sin hacer empleo de material externo al programa otorgado.

La iglesia, durante la Colonia, tuvo a su cargo el control de dos sectores clave en la sociedad civil: la salud y la educación. Sin embargo, desde la llegada del liberalismo, el Estado comenzó a controlar cada vez más estos dos sectores. A principios de los años sesenta asume la edición de los libros en los que todos los niños han de estudiar. (Villa, 1998, p. 17)

La iglesia se había manifestado rotundamente en contra de los libros de texto gratuitos por tratarse de una medida que favorecía a las clases sociales más desprotegidas. De esta manera, el conflicto ya no giraría solamente en torno al carácter obligatorio de los libros, sino también en el carácter laico de la educación. El movimiento del liberalismo implicó y permitió la apertura de nuevas ideas sobre el cómo actuar ante la educación, así mismo, intervino en el cumplimiento de las leyes impartidas para el progreso social. «La circulación multiplicada de lo escrito impreso transformó las formas de sociabilidad, autorizó pensamientos nuevos, modificó las relaciones con el poder» (Chartier, 2005, p.50).

La Conaliteg rompió la frontera educativa sobre la movilidad y circulación del conocimiento impreso en los LTG. De acuerdo al pensamiento de Chartier, considero que el libro es un valioso material que debe estar en constante renovación según las necesidades que exige la sociedad actual. Con el paso de los años la sociedad cambia y es necesario instruir a los estudiantes para que puedan ser personas competentes dentro de esta. Por lo tanto, es vital que los LTG estén a la altura para cumplir con este objetivo. Los textos gratuitos han sido compañeros inseparables de millones de niños y niñas mexicanos a lo largo y ancho del territorio nacional, desde las grandes ciudades hasta las comunidades más alejadas.

Los textos gratuitos son buenos auxiliares para el docente. Son uno de los principales objetos clave para encaminar el desempeño en el aula, pero también se deben utilizar diversas estrategias complementarias para la labor educativa de enseñar. Se debe enseñar a leer, enseñar a analizar el entorno, enseñar a pensar, enseñar a analizar textos; y otros saberes y conocimientos necesitan de diferentes herramientas para desarrollarse. Los LTG gratuitos tienen un contenido ilustrativo muy amplio, y son útiles para la comprensión de diferentes entornos, así como para transportar las mentes de los educandos a diferentes épocas y espacios geográficos ampliando su conocimiento sobre las diferentes formas de vivir, los cambios en la sociedad, entre otros.

No existe texto fuera del soporte que lo da a leer (o a escuchar) y que no hay comprensión de un escrito cualquiera que no dependa de las formas en las cuales llega al lector. De aquí, la distinción indispensable entre dos conjuntos de dispositivos: aquellos que determinan estrategias de escritura y las intenciones del autor, y los que resultan de una decisión del editor o de una obligación del taller. (Chartier, 2005, p. 55)

Los LTG, durante décadas, han sido responsabilidad totalmente de la Conaliteg; posteriormente, se dividieron sus funciones a la Secretaría de Educación Pública (SEP). Estos libros se han creado, editado y elaborado en su mayoría a partir de las constantes y renovadas políticas de cada reforma educativa. El desarrollo del contenido de estos objetos impresos asume un compromiso para el mejoramiento en la calidad de la enseñan-

za básica y, posteriormente, en otros niveles educativos, así como un enriquecimiento en el sistema educativo.

Desde su creación hace cincuenta años, la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos ha contribuido de manera importante y fundamental en el esfuerzo por alcanzar una distribución más efectiva de las oportunidades escolares entre los mexicanos, mediante la educación de la niñez y la juventud. (Villa, 2009, p. 51)

La trascendencia que ha tenido este proyecto en nuestro sistema educativo se ha caracterizado por su solidez en cuanto al compromiso para combatir los bajos índices de alfabetización —por medio del acceso a uno de los principales objetos de enseñanza, que son los LTG—, así como otorgarle la gratuidad para romper las barreras de equidad. Por ello, ha sido una de las acciones educativas que ha permanecido durante un sinnúmero de periodos sexenales.

El valor de gratuidad se nota al responder a las necesidades educativas, garantizando un cumplimiento del artículo tercero al llevar a cabo el precepto de educación gratuita al alcance de todos —por lo menos en este nivel educativo— y asumiendo su condición de obligatorio con una distribución a nivel nacional.

Libros de texto gratuitos: elaboración y distribución

Hagan lo que hagan, los autores no escriben libros. Los libros no están escritos. Son fabricados por escribas y otros artesanos, por mecánicos y otros ingenieros y por impresoras y otras máquinas.

ROGER CHARTIER

Remitiéndonos al pasado, analizaremos un poco sobre el decreto de creación de la Conaliteg, y cómo por medio de las transformaciones sociales se modificó la manera de elaboración, distribución y edición de los libros de texto a su cargo.

En el artículo 2.º del decreto de creación de la Conaliteg (citado en Villa, 2009, p. 208), se especifica que sus funciones, facultades y deberes serán:

I. Fijar con apego a la metodología y a los programas respectivos, las características de los libros de texto destinados a la educación Primaria

Es decir, los LTG debían elaborarse de acuerdo a los estándares estipulados en los planes y programas de estudio, las metodologías debían estar encaminadas al paradigma educativo de acuerdo a las políticas educativas del momento y seguir los fines en los planes educativos.

II. Proceder, mediante concursos o de otro modo si los concursos resultaran insuficientes, a la edición —es decir, redacción, ilustración, compaginación, etc.— de los libros de texto mencionados en la fracción precedente

En este apartado se exponen los famosos concursos en donde un buen número de maestros, pedagogos y escritores participaron para realizar la primera generación y posteriores ediciones de este tipo de libros. El primer concurso se llevó a cabo por Martín Luis Guzmán, quien fue el primer titular de la Conaliteg. Este personaje fue quien convocó a este y otros concursos de la misma índole para asegurar que los participantes que elaboraran los libros desempeñaran un excelente trabajo, con el fin de ofrecer impresos de calidad. Otro de los objetivos de estos concursos fue el garantizar una educación digna, pues la mayoría de los participantes eran especialistas en cada una de las áreas.

La CONALITEG tenía entre sus funciones, además de producir y distribuir los libros, concebir y emitir las convocatorias para la redacción de los libros y cuadernos de trabajo, así como lograr las normas y los guiones técnico-pedagógicos que guiarían a los autores y que marcarían los estándares con lo que los libros deberían redactarse. (Villa, 2009, p. 52)

Aparte de las funciones de producir y distribuir los libros, la Comisión tenía en sus manos la gran labor de estructurar los contenidos para los seis

grados de primaria. Este hecho significó el derecho legítimo de definir los contenidos y las orientaciones pedagógicas con las que los estudiantes serían educados. Cabe destacar que todos los participantes que querían ser parte de este proyecto para contribuir en la escritura de los libros debían ser mexicanos, no se aceptarían a extranjeros o a naturalizados. Por primera vez, los autores serían cien por ciento nativos.

III. Nombrar, previo acuerdo del Secretario de Educación Pública, el personal que la capacite para cumplir eficazmente su misión, y formular, también con la anuencia de aquel funcionario, las normas y procedimientos que deban regirla en sus actividades.

IV. Acudir, cuando lo juzgue prudente, oportuno y útil, a la ayuda que pueda prestarle la iniciativa privada, cuyo concurso habrá de considerarse siempre como expresión del deseo, generoso y desinteresado, de participar en un designio patriótico; y

V. Gestionar ante las autoridades competentes las medidas adecuadas para impedir que los libros materia de este decreto sean motivo de lucro para nadie —salvo el legítimo beneficio o estipendio de escritores, dibujantes, grabadores, impresores, etc.— o que se convierta en artículo de comercio franco o clandestino, o que salgan del país o que de algún otro modo se presten a que se obtenga de ellos, con falsas razones, cualquier fruto ajeno al propósito original que se les señale.

De acuerdo a lo anterior, en los apartados III y IV, el discurso está encaminado a la participación de otro sector de la población. Para ejemplificarlo, recordemos que se llevó a cabo otro tipo de convocatoria abierta a empresas, en su mayoría privadas, con motivo de que la Comisión carecía de infraestructura para la edición de los libros. El director de dicho organismo «[...] elaboró una convocatoria, invitando a los impresores y encuadernadores de todo el país a que participaran en la edición de los 16 millones de libros de texto y de cuadernos de trabajo gratuitos» (Hernández, citado en Villa, 2011, p. 47).

Lo expuesto en la convocatoria consistía en dar a conocer a los impresores y encuadernadores «el número de ejemplares de que constaría la edición de cada libro y cuaderno para los seis grados de la educación primaria; se les pedían cotizaciones para celebrar contratos de impresión y encuadernación» (Hernández, citado en Villa, 2011, p. 47). Por otro lado, también se anexaba una advertencia: «La Comisión solo tomaría en cuenta las cotizaciones de aquellos talleres cuyo equipo fuera capaz de imprimir y encuadernar en 90 días» (Hernández, citado en Villa, 2011, p. 47).

Estas especificaciones de la convocatoria se publicaron en periódicos y revistas el 11 de julio de 1959, con el fin de cumplir en tiempo y forma lo expuesto por el presidente en su informe del 1.º de septiembre de 1959. Los resultados de este anuncio fueron positivos, ya que en octubre de ese mismo año la Comisión seleccionó a catorce empresas. Gracias a las acciones de Martín Luis Guzmán y todo el equipo de edición y elaboración, el 12 de febrero de 1960 se le entregaron los primeros ejemplares de libros de texto gratuitos al presidente Adolfo López Mateos.

La Comisión comprendía cuantiosas actividades por hacer. En los cinco rubros se aprecia que sus funciones principales giraban en torno a que los libros estuviesen al alcance del pueblo, así como a impedir cualquier acto delictivo, corrupto o lucrativo que fuese antagónico a la plena distribución de los libros. Otra de las soluciones sociales señaladas fue el ayudar a los padres de familia que presentaban la imposibilidad de comprar los libros escolares debido a la baja economía. Uno de los quehaceres más importante para que los LTG cumplieran sus funciones era:

Lograr la producción de los libros de texto gratuitos, objetivo principal de la Comisión, implica la integración de recursos materiales, humanos y financieros mediante el proceso productivo de las artes gráficas. Los elementos que destacan en la edición de un libro son los insumos materiales, la maquinaria y los niveles técnicos especializados del personal, pues de ellos dependen factores importantes como cumplir con la cantidad de libros requerida en el tiempo establecido y con la calidad en el producto. (Carrillo, citado en Villa, 2009, p. 49)

Por último, el hecho de estar destinados a la educación primaria y estipular en el artículo 3.º, apartado II, que la Conaliteg estaría conformada por un cuerpo de doce colaboradores pedagógicos, estimaba que los libros se elaborarían por especialistas enfocados a la educación, otorgando credibilidad hacia la erradicación de la ignorancia y poner en su lugar, a través de los LTG, un conocimiento que asistiera y mejorara la situación del país y de sus ciudadanos. Estos fueron los inicios y las primeras labores para llevar a cabo este proyecto educativo, la siguiente cita muestra el sentimiento de Martín Luis Guzmán, en un fragmento de su primer informe como cabeza de la Comisión:

Son los libros más humildes, pero a la vez los más simbólicos que una nación adulta podía ofrecer gratuitamente a sus hijos [...] son los más simbólicos, porque en ellos se declara que en un país amante de las libertades como es México, el repartir uniforme e igualitariamente los medios y los hábitos de leer, es algo que nace de la libertad misma. (Meza, 1988, p. 21)

Guzmán expresa en su mensaje los esfuerzos realizados para poder cumplir el objetivo de llevar a cada estudiante de nivel primaria los libros de texto. Asimismo, reafirma el valor simbólico de estos libros, pues permitirán que muchas personas accedan por medio del libro a la lectura y, aunado a esto, ratifica su valor de gratuidad.

Uno de los acontecimientos más relevantes que se le hizo a la Comisión fue convertirla por decreto presidencial en un organismo descentralizado. Como en cada época y espacio, las transiciones temporales siempre están presentes. Así, a principios de la década de los ochenta, las funciones de la Conaliteg dan un pequeño giro:

En 1980, con el propósito de dar mayor congruencia a las funciones de la SEP relacionadas con la planeación y el diseño de los contenidos de planes y programas de estudio, se emitió un nuevo decreto presidencial que transforma a la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos en organismo público descentralizado y acota sus funciones a la producción y distribución de los libros de texto gratuitos y materiales educati-

vos, en apoyo a las tareas sustantivas de la SEP. (*Diario oficial*, citado en Meza, 1988, p.52)

Este cambio significó que las actividades de la Conaliteg y de su nuevo rol ante la SEP dividiría sus quehaceres en cuanto a los libros de texto gratuitos. El primer organismo quedaría a cargo de la producción y distribución a nivel nacional, mientras que la segunda institución determinaría de acuerdo al plan y programas el contenido pedagógico de los libros de texto gratuitos. La gran labor que se emplea en la distribución de los libros de texto gratuitos ha tenido cambios positivos a lo largo de su historia, las estrategias se han adaptado de acuerdo a las transformaciones sociales encabezadas por la modernidad.

Para hacer llegar a todas las escuelas de la República las cajas con los Libros de Texto, Cuadernos de Trabajo e Instructivos, la CONALITEG gestionó con la Dirección General de Correos, dependiente de la Secretaría de Comunicaciones y Transportes, la creación de una oficina distribuidora, encargada del despacho de los materiales escolares, con la ventaja de que tal oficina utilizaba todos los medios de transporte de que disponía para hacer llegar los LTG a las escuelas del país: automotores, ferrocarriles, marítimos, aéreos, fluviales y lacustres, así como peatones y acémilas [...] (Hernández citado en Villa, 2009, p. 62)

Estos cambios se dieron a principios de la década de los setenta y perduraron hasta principios de los ochenta, ya que en este periodo la Comisión contó con instalaciones propias para resguardar todos los libros. La gestión con la Dirección General de Correos para construir una oficina distribuidora de los materiales, la colaboración y participación de diferentes tipos de transporte coadyuvaron a lograr la meta de llevar los LTG a todos los destinos del territorio mexicano a tiempo y en las más óptimas condiciones. De hecho, unas de las reseñas de esta labor, que transita por miles de kilómetros, ha tenido apoyo para su distribución por parte de algunos sectores civiles.

Actualmente, además de producir los Libros de Texto Gratuitos —que si bien es el trabajo más arduo, no es el único—, la Comisión imprime una

amplia y especializada gama de libros y materiales para los diferentes niveles de la educación básica —preescolar, primaria, secundaria—, así como para las modalidades de telesecundarias y escuelas indígenas (en 42 lenguas diferentes) (Villa, 2009).

El fin principal de esta manera de hacer la distribución, construyendo y tejiendo una amplia red de distribución, es que la totalidad de estudiantes tengan en tiempo y forma sus libros para su quehacer en las instituciones educativas. La responsabilidad de la Comisión en cuanto a la distribución de los LTG ha sido uno de los actos más difíciles y, tal vez, el menos reconocido a nivel nacional.

La Conaliteg y la SEP han cumplido su rol cada ciclo escolar, las ediciones, las reimpressiones, la distribución, la elaboración cubren el total de la matrícula de los estudiantes registrados. Incluso la Comisión y la SEP elaboraron dentro de la misma línea de los LTG otro tipo de contenido para fomentar la educación inclusiva. «Edita libros en formatos especiales como los hechos en sistema Braille, desde 1966 —en español primero después en lenguas indígenas— y los llamados macro tipo para débiles visuales» (Villa, 2009, p.51).

La cobertura de libros que produce la Comisión y elabora la SEP es, sin duda alguna, una de las políticas educativas más amplias y con mayor incidencia en nuestro país y, sobre todo, en las aulas escolares, pues al subsistir durante varios sexenios presidenciales, ha demostrado ser un proyecto sólido. La extensión de los LTG destinados a las poblaciones indígenas y a los estudiantes que son débiles visuales e incluso ciegos ha significado un gran logro para implementar la educación inclusiva.

Una escuela, como comunidad de inclusión, se conforma en un sistema en el que la diferencia es admitida como valor propio de la diversidad humana, y se acepta a la persona por su condición de miembro (integrante e integrado), con todo lo que represente su hecho y circunstancia. En esta comunidad, los mecanismos de compensación, apoyo y de recursos solo son elementos del sistema con los que dar respuesta adecuada a las necesidades que presentan sus individuos, de tal forma que, en el caso de los alumnos con discapacidad, se desarrolle el principio de igualdad en condiciones de normalización. (Luque, 2009, pp.3-4)

Dentro de las aulas educativas convive una gran diversidad de estudiantes que ejercen su derecho y obligación de asistir a las escuelas para recibir una educación de calidad, sus principales ejes son cubrir nuestras necesidades educativas, respetar origen étnico, idioma o discapacidad. En este sentido, los LTG expandieron su actuar a diferentes sectores de la población, y el uso de los recursos y materiales educativos han sido herramientas fundamentales para que niñas y niños hagan válido su derecho a la educación sin ningún tipo de discriminación.

Desde 1996 se publican libros de texto gratuitos en Braille para niños y jóvenes invidentes, cuyo formato es considerablemente diferente a los convencionales, pues un solo libro de una asignatura implica de dos a tres tomos. Además, se elaboró en ese sistema un diccionario para la educación básica, con cerca de diez mil palabras, en diez tomos, así como lecturas clásicas, de aventuras y la colección de los Libros del Rincón. En 2007 inició la edición para secundaria. También, de manera periódica, se producen otros títulos que se otorgan gratuitamente, orientados a complementar el aprendizaje de los alumnos y las actividades de los maestros. (Villa, 2009, p. 60)

Las adaptaciones de elaboración que se hicieron a estos libros cubren las necesidades educativas especiales vinculadas con algún tipo de discapacidad, así como las necesidades de las personas provenientes de otras etnias, rompiendo así la barrera de lenguaje. Los LTG son materiales adaptados para el beneficio de la enseñanza, enfocados a la realidad social, física y cultural de sus estudiantes.

Es de suma importancia hacer énfasis a las adaptaciones curriculares y metodológicas necesarias para generar este avance educativo. La educación, al ser un derecho universal para todos y todas, debe renovar y transformar las formas de enseñanza plasmados en estos documentos, pues «el currículo es un instrumento que promueve la igualdad de oportunidades y no barreras que limiten el aprendizaje, la participación y la convivencia» (Luque, 2009, pp. 3-4).

El currículo suele ser el esqueleto y el conjunto de planes, programas, metodologías, proyectos, entre otros, que se utilizan como guías para edu-

car. Al tener un papel de suma importancia, el currículo debe adaptarse a la comunidad estudiantil, favoreciendo e incluyendo la participación de todos los estudiantes. Esto para llevar a cabo y ofrecer una educación de calidad, ya que «la función de los libros de texto es incuestionable como herramienta fundamental para el desarrollo de las comprensiones lectoras y el aprendizaje en todos los campos del conocimiento» (Arzos, 2011, p. 38).

El medio principal para llegar a la comprensión de nuestro contexto social, educativo, político, económico y cultural es a través del lenguaje. Este, al estar constituido a nivel nacional por objetos impresos, como lo son los LTG, plasman estructuras para conceder una significación de nuestra propia realidad social.

Libros de texto gratuitos en México: sus diversos tipos de valor

El concepto de Libro de Texto Gratuito se ha ampliado y diversificado. Ya no son únicos, aunque en primaria sí son obligatorios. A pesar de todo, en muchos hogares siguen siendo los únicos libros a los que accede la familia.

LORENZA VILLA LEVER

La significación que tienen los textos impresos depende del valor que la sociedad les otorgue y de la percepción que generen los receptores a través de una aprobación positiva de un colectivo, sociedad o población. Asimismo, el reconocimiento que se les da a estos libros tienen por virtud grandes posibilidades de convertirse en un bien simbólico. Por lo tanto, visualizo a los LTG como bienes simbólicos, pues se singularizan del resto de los libros. su peculiaridad reside en que son parte de un servicio educativo público, gratuito y obligatorio, cediéndoles un valor social por la gran labor educativa que brindan a los estudiantes de nivel básico.

El recorrido histórico de los LTG amplía el conocimiento sobre la ardua lucha del acceso a libros para hacer efectivo el derecho a la educación y llevar a la práctica el concepto de gratuidad.

La facultad de saber leer y saber escribir; la producción y la posesión más densas de lo escrito, manuscrito o impreso; la difusión de la lectura silenciosa, que permite una relación íntima y secreta entre el lector y su libro sin que ello signifique la desaparición de otras prácticas (la lectura en voz alta, la lectura para otros, la lectura pública: todas ellas, condiciones necesarias para que pudieran expandirse los derechos y los atractivos de la vida privada. (Chartier, 2005, p. 3)

Los beneficios que tienen los LTG como instrumento de aprendizaje para los estudiantes han extendido su labor educativa incluso a las generaciones adultas gracias a su fácil obtención, ya que estos libros no solo son usados por los estudiantes, sino también por los miembros de las familias. En las clases sociales encontramos que cada una tiene hábitos, usos y significaciones diferentes respecto a los bienes simbólicos. Por ejemplo, el valor que le dan a los libros y a los libros de texto gratuitos entre la clase alta y la clase baja será predominante diferente. Quizá, la primera clase visualizará a los LTG como textos escolares pero no como los únicos para llevar a cabo la tarea de educar. Mientras que la segunda clase los atesorará por ser los únicos libros a los cuales pueden acceder —por problemáticas económicas— o simplemente como los libros con los cuales sus hijos estudian en cada ciclo escolar.

Cualquier libro para niños es portador de ciertas implicaciones sociales y políticas y transmisor de ideología [...] Los libros, como objetos de valor, están inmersos en una compleja trama de representaciones en las que intervienen, por una parte, las condiciones sociales de producción [...] que van a impregnar de determinado sentido al libro; por otra parte, el conjunto de mensajes manifiestos y latentes que contienen: a través del lenguaje, las imágenes, los temas, las alusiones que dan y el contexto en que los ubican al interior del texto mismo. Es decir, los libros, como elemento de comunicación, de transmisión incluyen una serie de representaciones sociales encaminadas a modelar comportamientos y a orientar conductas, coherentes con la ideología que sustentan. (Villa, 1988, p.18)

Los libros poseen intenciones implícitas reflejadas en su contenido, persuaden al lector para llevar a cabo comportamientos determinados por los elaboradores del contenido del impreso. Mientras que las intenciones explícitas expresan la situación de la sociedad actual, es la representación de una población que se encuentra en un proceso evolutivo, que está o no en constante cambio. Los LTG permean su influencia a sus lectores, en este caso a los estudiantes, cultivan en la mayoría de ellos una identidad nacional específica, así como un prototipo de su imaginario colectivo.

Los LTG han sido considerados por muchos como aquellos instrumentos viables para el desempeño de las tareas educativas, pues son impresos que al ser económicamente baratos para el Estado enfrentan los retos que ha presentado el sistema educativo durante años. Recordemos que los LTG tienen como objetivo ser producidos y distribuidos de manera gratuita, junto con otros materiales para los maestros. Estas circunstancias establecen argumentos importantes que le dan sentido a la entrega nacional de los LTG, ya que todo estudiante los recibe de forma gratuita, porque todos los estudiantes los requieren para su formación —especialmente estudiantes de escuelas públicas—, y se entregan a todos, porque todos los alumnos reciben este apoyo material y económico para garantizar su acceso a los servicios educativos en las condiciones más óptimas.

Estos materiales son considerados por Limón y Cuéllar (2011) como:

Herramienta de aprendizaje en la educación básica, los LTG representan la traducción mediada y regulada, por expertos en el campo de la educación, del currículo formalmente definido. [...] Los contenidos básicos son aquellos que armonizan el encuentro entre el estudiante y su aprendizaje; que le permiten apropiarse del sentido de mundo y le ayudan a desarrollar una actitud abierta (aprender para comprender) hacia el conocimiento. (p. 62)

Dentro de este supuesto pedagógico, pienso que la labor educativa y el valor pedagógico mismo de estos objetos, vistos como una de las herramientas de aprendizaje fundamentales en nuestro sistema educativo, tendrían que llevar a cabo un trabajo ético y moral. La elaboración de estos libros —con los que se enseña a la niñez y juventud mexicana— deberían

estar compuestos por contenidos lo más objetivos posibles, con actividades vinculadas a su entorno natural y en los actuales avances tecnológicos, con ejercicios de fácil comprensión, los contenidos necesarios sobre las diversas disciplinas o áreas de conocimiento, entre otros. Todos estos sustentados en los paradigmas o teorías educativas más aceptadas por la comunidad de especialistas en educación.

Los mismos autores comparten una definición desde el sentido técnico-pedagógico del libro de texto: «Los libros de texto deben ser instrumentos que orienten el proceso de enseñanza-aprendizaje y en donde se refleje la filosofía que subyace en el discurso pedagógico: los fines de la educación de cada sociedad» (Limón y Cuéllar, 2011, p. 29).

Los contenidos de los LTG no tendrían que ser definidos para fines de provecho político o económico. La educación tiene la obligación de formar a ciudadanos responsables, personas que sean activas y participen en los diferentes sectores sociales, culturales, económicos y políticos del país, así como motivar que sean capaces de demandar sus derechos, pero también llevar a la práctica sus obligaciones. Una de las principales labores en las aulas escolares es impartida por los docentes, los agentes educativos que son encomendados para utilizar y mediar el aprendizaje por medio de los LTG. Estas herramientas son solo una de las muchas estrategias de aprendizaje que existen, son solo una parte que muestran cómo se pueden transmitir saberes o conocimientos.

Pienso que lo más factible es que la comunidad de académicos deberían utilizar múltiples estrategias y herramientas para complementar el contenido curricular que en cada bloque o ciclo escolar se debe completar. Si esto se llevara de una manera equilibrada, ellos y ellas también serían reconocidos por su valor de educar y su valor de enseñar. La vocación y la profesionalización son primordiales para esta tarea educativa, así como la actualización e innovación.

Es un instrumento cultural que tiene como principal objetivo la recreación y transmisión de valores, saberes y haceres; esto lo diferencia del libro del común, de estructuración de conocimiento o de exposición de concepciones. Podría decirse que el libro de texto ofrece una experiencia

especial y de transición hacia el libro propiamente dicho como generador de cultura. (Guerrero, citado en Pérez, 2000, p. 17)

Los libros de texto son instrumentos que tienen plasmados un tipo de formación cultural, pues transmiten valores, saberes y más. Los LTG son un recurso metodológico universal usado en México, y del mismo modo transmite un cierto tipo de contenido. Ambos tipos de libros auxilian al proceso como generadores de cultura mediante su uso en el proceso de enseñanza aprendizaje. La gran diferencia que hacen los autores es que los libros de texto, sean gratuitos o no, se distinguen del libro común. El género del libro, quiénes son sus elaboradores, el contenido seleccionado y expuesto, el discurso utilizado, la extensión, qué o quiénes financian su producción, la forma en la que llega a sus lectores, el costo o la gratuidad, implican una serie de intenciones evidentes, puesto que en su mayoría son recursos usados por instituciones para enseñar a un gran número de estudiantes. «A causa de carácter único y obligatorio, los libros ofrecen, más allá de su intención manifiesta un mensaje muy preciso a través del cual se inculca a los niños un cierto modelo de representaciones sociales» (Villa, 1988, p. 16).

La SEP selecciona el contenido de lecturas, la iconografía, los ejercicios, el discurso o narración de las instrucciones, todas estas para imponer o inculcar un tipo de modelo de representación con el cual los niños se identificarán durante sus primeros años de formación académica. La educación como bien universal e individual es uno de los valores más nobles e indispensables, en tanto que colabora positivamente en la construcción y desarrollo de cada ser humano, permitiéndole alcanzar, a través de las propias capacidades, su desarrollo integral. Los LTG son parte de la historia de la educación, pues son los objetos que llevan la comunicación de lo escrito a millones de estudiantes. «La disponibilidad y accesibilidad de los libros de texto, suele acompañar la obtención de mejores resultados escolares y puede ser especialmente beneficioso para los más desfavorecidos» (Arzos, 2011, p. 673).

Los libros de educación básica son otorgados por el estado como un beneficio social, así como para cumplir con el programa de educación y mejorar la calidad de esta. En consecuencia, el objetivo principal es que los niños reciban sus libros de texto al inicio del ciclo escolar. Para ello, el proceso de

distribución deberá contribuir a la suficiencia, eficiencia y entrega en buenas condiciones de los LTG y materiales educativos a los puntos destinados.

Por otra parte, los libros producidos en papel se están acercando al futuro digital. En la última década se ha reflexionado una posible renovación en cuanto al procedimiento para publicar los LTG y las guías o materiales para los maestros en plataformas digitales.

Si se toman en cuenta los avances pedagógicos, la posibilidad del trabajo cooperativo e interactivo, la evolución de las tecnologías y la publicación masiva de Libros de Texto Gratuitos, es necesario pensar en que en un futuro se tendrá que combinar el papel con las nuevas tecnologías y propiciar la relación entre el libro y la Internet. (Villa, 2009, p. 177)

Esta hazaña va encaminada a la era digital, sin embargo, dentro de este supuesto la SEP deberá cubrir otras necesidades más amplias. No solo tendría que intervenir en el ámbito educativo, sino también en lo económico, con apoyo del Estado. La mayoría de las familias mexicanas no cuentan con la mayoría de objetos o servicios básicos, como conexión a internet, computadoras, tabletas, etc. El libro convencional impreso puede ser leído por cualquier persona que sepa leer, el libro digital requiere de un conocimiento previo o mínimo de las nuevas tecnologías tanto para una mejor lectura como para las múltiples funciones de subrayado, escritura de notas, etc.

El libro digital siempre estará con ediciones electrónicas y orientación web. Quizá, los precios bajarán considerablemente al disminuir costos por almacenamiento, transportación y el desperdicio anual de cientos o miles de ejemplares. Digitalizar los LTG puede auxiliar en la reducción de problemáticas actuales de los libros impresos. La primera es la disminución del uso de papel, disminuyendo el impacto ambiental. La segunda es que se pueden distribuir rápidamente por internet, reduciendo el costo de almacenamiento y transportes para llevarlos a su destino. Por último, se pueden actualizar en cualquier momento, además de que pueden contener un mayor número de páginas e información.

La educación debe adaptarse como cualquier otra disciplina, evolucionar y acoplarse a las necesidades de nuestra época. Debemos tener en cuenta que lo más importante es el contenido de los LTG y que este llegue

a sus lectores. Además de elaborar, editar y mantener actualizados en formatos accesibles los LTG que proporcione a la educación del país, la SEP y el Estado deberán procurar que cualquier mexicano tenga acceso a estos materiales. Asimismo, si desean llevarlo a cabo en los años posteriores, deben procurar la enseñanza por medio de cursos de manejo de las nuevas tecnologías a toda la población estudiantil, así como a los demás agentes de la educación.

Conclusiones

La acción multidisciplinaria en las investigaciones enriquece el conocimiento de los objetos de estudio. En el caso de los LTG, permitió y posibilitó —a partir de la Pedagogía y de la Historia, tomando como línea de investigación la Historia de la Educación— aprender nuevos saberes y conocimientos. Investigar desde diferentes ópticas de la investigación posibilita aperturas en este quehacer. Intenté plasmar mi perspectiva narrando hechos o sucesos del pasado, presente y futuro para vitalizar la importancia de estos objetos impresos como los principales pero no únicos medios de enseñanza.

Como profesional en educación y amante de la historia de estos fenómenos educativos, pienso que la historia coadyuva en la comprensión del pasado para conocer nuestro presente y saber actuar en el futuro, y así prevenir o remediar a tiempo las repercusiones de estos lapsos.

De acuerdo a lo expuesto, concluyo desde mi perspectiva pedagógica que desde la creación de los LTG ha habido cambios significativos en la labor de educar. La llegada de estos objetos ayudó al proceso de alfabetización. Se apoyó el acceso al libro, en especial a familias de escasos recursos; también se brindó contenido de lecturas para remediar los atrasos educativos que por décadas estancaron el desarrollo de nuestra nación. Por ende, la igualdad, equidad y laicidad fueron los conceptos más emblemáticos en este proceso, pues en gran parte del territorio nacional se cubrió la educación a nivel primaria y, posteriormente, a otros sectores.

Los libros LTG son el resultado de diferentes esfuerzos pedagógicos, políticos y sociales, por lo que su presencia en la vida educativa temprana

es sustancial para la niñez mexicana, pues son los instrumentos básicos de trabajo para el profesorado.

Por último, estos libros han fungido como fuentes primarias de investigación para universitarios de diferentes carreras, otorgándoles así un mérito más: su valor histórico para el desarrollo de diferentes trabajos recepcionales, con los que aportan a las comunidades de investigación nuevos conocimientos sobre diferentes ejes. Los LTG son patrimonio histórico, y no deben quedarse en el olvido ni debe darse por sentada su existencia.

Fuentes consultadas

- Arzos, J. (2011). El libro de texto en México. En R. Barriga (Ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos* (pp. 663-694), Ciudad de México: El Colegio de México/Secretaría de Educación Pública y Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Chartier, R. (2005). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa.
- Hernández, J. (1986). *La Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos en el Sexenio del Presidente Adolfo López Mateos*. Ciudad de México: Facsimilar.
- Luque, D. (2008). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXIX(3-4), 201-223.
- Meza, A. (1988). Los libros de texto. En P. Lapatí (Coord.), *Un siglo de educación en México II* (pp. 46-58). Ciudad de México: FCE, Consejo Nacional para las Culturas y las Artes.
- Limón, M., y Cuéllar, J. (2011). *Los libros de texto gratuitos: Una política de estado en México. Perspectiva de medio siglo*. Ciudad de México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg).
- Pérez, M. (2000). *Análisis de los Libros de Texto Gratuitos de Educación Primaria*. Ciudad de México: UNICEF, SEP.
- Villa, L. (1988). *Los libros de texto gratuitos: la disputa por la educación en México*. Ciudad de México: Plástica mexicana.
- Villa, L. (2009). *Cincuenta años de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*. Ciudad de México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg).

Inclusión e integración para los discapacitados motrices en las instituciones educativas, desde el Modelo arquitectónico de accesibilidad universal

Andrea Gómez Contreras

Introducción

Durante su vida, el ser humano ha tenido que relacionarse con diferentes sujetos con quienes comparte características y situaciones como la posición económica, el estatus social, género, raza, lengua, religión, entre otros. Pero recurrentemente se excluye y oculta de manera sistemática la interacción con aquellos que poseen algún tipo de discapacidad, lo que condujo a la formación de sociedades estáticas y decadentes; las llamo así porque no propiciaron la integración de todos sus miembros en las diferentes esferas sociales.

En pleno siglo XXI solo se han aminorado las cuestiones de exclusión hacia este grupo social, pero aún quedan tareas por hacer que garanticen de manera fáctica su incorporación a las diferentes esferas que permitan el desarrollo humano de cada una de las personas que lo conforman.

Una de las esferas que es crucial para la inclusión, desarrollo y florecimiento de los seres humanos es la educativa, ya que en ella se aprenden a desplegar una serie de habilidades y capacidades indispensables para el desarrollo de la vida personal y profesional. Sin embargo, esta esfera ha quebrantado el reconocimiento de uno de los grupos sociales vulnerables, a saber, los discapacitados motrices. Por tanto, tomando en cuenta que la primer condición de *estar en el mundo del ser humano* es el espacio-tiempo, en la actualidad, esta esfera educativa no ofrece los elementos arquitectónicos indispensables en sus instituciones para la inserción, integración

y permanencia de estos sujetos, limitando de esta manera su desarrollo humano.

La arquitectura de las instituciones educativas se concibe como un elemento que de manera indirecta impide el desarrollo pleno de los seres humanos al excluirlos de la esfera educativa. Con el propósito de hacer cumplir el derecho a la educación que poseemos todos, propongo el Modelo arquitectónico de accesibilidad universal para la inclusión de discapacitados motrices en las instituciones educativas, el cual consiste en la ampliación de los espacios y la colocación de aditamentos necesarios para contribuir en la inserción y permanencia de este grupo en la educación.

Cabe señalar que de llevarse a cabo este modelo, se saldaría la deuda de reconocimiento e inclusión que tenemos con los discapacitados motrices en materia de educación, garantizando igualdad de oportunidades entre los miembros de la sociedad y potencializando así el florecimiento humano.

Metodología

Para el desarrollo de este modelo, a través de una metodología mixta, se utilizó como herramienta de análisis el método hermenéutico-fenomenológico, que consiente justificar la plena exigencia del reconocimiento del ser humano dentro de la esfera educativa.

De igual manera, se utiliza el método cuantitativo con el manejo de las medidas correspondientes a la arquitectura universal inclusiva encontradas en el reglamento para proyectar sin barreras arquitectónicas de 1991. Esta metodología mixta nos permite conocer y determinar la realidad concreta de la problemática que enfrentan los discapacitados motrices y, a su vez, la posibilidad de realizar un modelo que contribuya en pro de la equidad entre los miembros de la sociedad.

Desarrollo

La esfera educativa es considerada parte esencial en el desarrollo del ser humano, pues en sus instituciones se gestan círculos de interacción social debido a que son uno de los principales espacios donde, parafraseando a Nussbaum (2012), el ser humano debe gozar de la vida, la salud e integri-

dad física, así como del despliegue de capacidades como el sentido, imaginación, emociones, pensamiento y razonamiento.

Sin embargo, no todas las instituciones educativas cuentan con los espacios y aditamentos adecuados para la integración e inclusión de un estudiante con discapacidad motriz. De acuerdo con los datos de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID, 2014), apenas el 46.5 % de los niños y jóvenes entre tres y veintinueve años de edad que presentan algún tipo de condición acuden a la educación, es decir, menos de la mitad de la población total. En gran medida, esto puede originarse debido a la falta de espacios arquitectónicos que propicien la interacción, y, de manera específica, a la falta de reconocimiento del otro. En este caso, el *otro* al que nos referimos para esta investigación es el discapacitado motriz. Dadas estas condiciones (*supra*) que enfatizan la carencia de reconocimiento hacia los discapacitados motrices como parte de la sociedad, podemos proponer bajo el concepto de *justicia distributiva*, abordado por Fraser (2008), que las instituciones educativas sean creadas bajo un diseño o espacio arquitectónico con accesibilidad universal, donde sea posible integrar a los discapacitados motrices para potencializar su florecimiento humano.

Antes de abordar el concepto de Fraser, es necesario comprender qué es el florecimiento humano para poder justificar la urgencia de la inclusión de los discapacitados motrices en la educación. Según Thomas Pogge (2002), el florecimiento humano expresa la métrica más amplia, omnicomprendensiva, de la calidad de las vidas humanas. Bajo este término es que se debe involucrar dentro del escenario educativo a todos los miembros de la sociedad, dado que se considera que los conocimientos que se adquieren dentro de la institución son esenciales para que el individuo logre ser activo. Es decir, que pueda participar dentro de las diferentes actividades sociales, lo cual conduciría directamente a colocarnos en los parámetros de justicia y, por ende, de calidad de vida.

Para Fraser (2008) la justicia debe partir de la política, fundamentada en la naturaleza de la jurisdicción, es decir, las leyes y normas que rigen la sociedad, de manera *que se atienda la complejidad social orientándose a la pluralidad*.¹ A partir de esta postura objetiva de justicia, es factible la

1 Las cursivas son mías.

igualdad entre nosotros, pudiendo así reclamar legítimamente el derecho a la educación que poseemos de manera inalienable por pertenecer al género humano.

El reclamo a garantizar el derecho de acceso a la educación se basa en las normas y leyes que rigen la sociedad. Esta perspectiva amplía la visión de la diversidad social, lo que permite reconocer a todos los sujetos como seres que tienen derecho a tener derechos.

Desde el concepto de *justicia distributiva*, abordado por Fraser (2012), y el reconocimiento legal y humano de todos los sujetos de la sociedad, se vuelve una necesidad pagar la deuda con los discapacitados motrices en cuanto a la falta de su reconocimiento e inclusión en las instituciones educativas. Considerando que la primera condición de estar en el mundo del ser humano es el espacio-tiempo, es necesario reconocer a los discapacitados motrices a través de espacios arquitectónicos universales que permiten su acceso y permanencia en la esfera educativa. De manera que la igualdad de oportunidades de desarrollo sean las mismas para todos los sujetos.

La arquitectura universal, según Huerta (2004), debe entenderse como «un espacio que brinde a todos la misma o equivalente oportunidad de moverse, tener acceso y permanecer» (p.17). Es decir, la arquitectura universal debe propiciar el desplazamiento de todas las personas, en especial de aquellas que cuentan con dificultades para hacerlo, como los discapacitados motrices, de manera que se genere equidad en las oportunidades de inserción y permanencia como una condición para favorecer el desarrollo pleno.

Bajo este concepto de arquitectura universal, Huerta (2004) señala que es imprescindible considerar los siguientes principios:

1. Flexibilidad de uso
2. Tamaño y espacio para acercamiento, manipulación y uso
3. Accesibilidad de la sociedad

El primer principio, flexibilidad de uso, se enfoca en la colocación y funcionalidad de aditamentos como rampas, barras de apoyo y elevadores, los cuales deben ser considerados como alternativas para facilitar el desplazamiento y salvaguardar la seguridad de las personas que asisten a

la institución. Cabe mencionar que cada uno de los aditamentos debe cubrir una serie de características específicas que los vuelven utilizables, las cuales son mencionadas puntualmente en el Reglamento para proyectar sin barreras arquitectónicas (1991), de acuerdo con cada uno de los aditamentos mencionados.

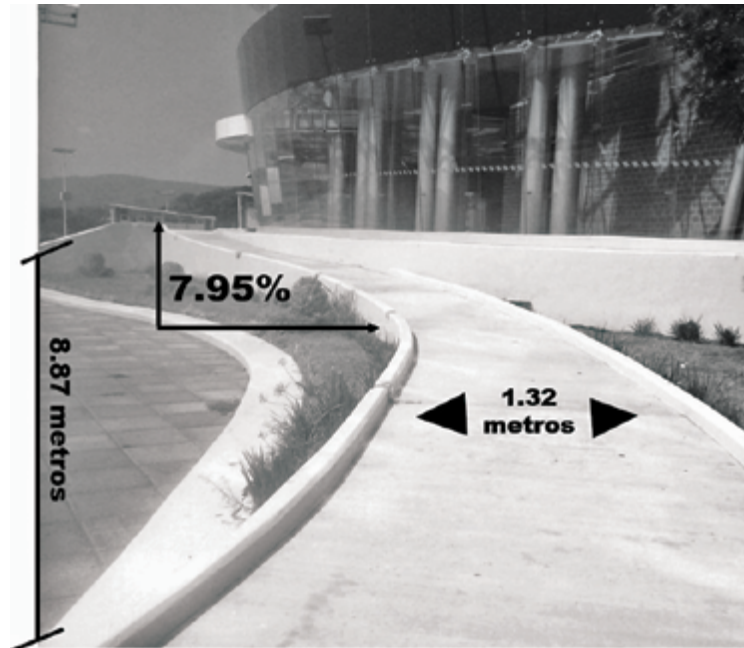
En cuanto a las rampas, señala las siguientes características a cumplir:

1. Deberán ser construidas con materiales antideslizantes y resistentes.
2. La anchura mínima será de 1.30 metros. En el caso que permita el paso simultáneo, la anchura deberá ser de 1.80 metros.
3. Las rampas extensas deberán tener descansos de 1.50 a 2.00 metros cada 9.00 metros.
4. La pendiente no deberá exceder del ocho por ciento (8%), según sus medidas.
5. Toda rampa con una longitud mayor de 1.50 metros deberá contar con barras de apoyo colocadas en ambos lados.

De acuerdo con las características requeridas, esta rampa se considera funcional e indispensable, pues cumple con cada uno de los requisitos abordados. De esta manera, facilita el desplazamiento de los discapacitados motrices que se hallan sobre una silla de ruedas o utilizan adiciones como muletas, bastón o andaderas, contribuyendo a que logren ingresar dentro de la institución educativa, promoviendo así el derecho a la educación que como seres humanos tenemos.

Cabe mencionar que esta universidad pública cuenta con dos aditamentos que propician el desplazamiento de los discapacitados motrices que la asisten: el primero es la rampa, mostrada en la imagen; y el segundo será abordado posteriormente. Sin embargo, no son suficientes para contribuir en la inserción y permanencia de todos los discapacitados motrices, debido a que son los únicos aditamentos en toda la institución.

Fotografía 1. Medidas reales, rampa de universidad pública.



Archivo propio.

Otro de los aditamentos necesarios para propiciar arquitectura universal dentro de las instituciones educativas son las barras de apoyo, las cuales deben cumplir los siguientes requisitos:

1. Deberán ser fuertes y fáciles de asir, su sección tendrá una forma amoldable a la mano.
2. Deberán ser colocados a todo lo largo de escaleras o rampas a una altura de 0.90 metros.
3. En caso de que las barras de apoyo (pasamanos) se encuentren adyacentes a un muro, la separación entre ambos no deberá ser menos de 0.05 metros, para facilitar el agarre.
4. Aquellas escaleras o rampas de una anchura mayor de 1.80 metros deberán estar provistas de una barra de apoyo central (Reglamento para proyectar sin barreras arquitectónicas, 1991).

Fotografía 2. Medidas reales, barras de apoyo institución primaria.



Archivo propio.

Las barras de apoyo colocadas sobre la rampa de la institución, mostradas en la imagen, se consideran utilizables conforme a los requisitos, pues contribuyen a que el discapacitado motriz que asiste en este espacio pueda mantener el equilibrio de su cuerpo acompañado de cualquier adición. Estas, de acuerdo con las características mencionadas, pueden ser colocadas en rampas, pasillos, paredes o elevadores para facilitar el desplazamiento del discapacitado motriz, pues funcionan como un soporte.

En el caso de esta institución, aun cuando las barras de apoyo cubren las características requeridas, no llega a ser funcional en cuanto al desplazamiento del discapacitado motriz, pues antes de poder utilizar el aditamento, es necesario pasar por un terreno escabroso donde es imposible desplazarse con adiciones como muletas, bastón o sillas de ruedas, ya que implica el riesgo de resbalar y caer. Aunado a lo mencionado, cabe señalar que es el único aditamento en toda la institución; por estas particularidades no se puede considerar como inclusiva.

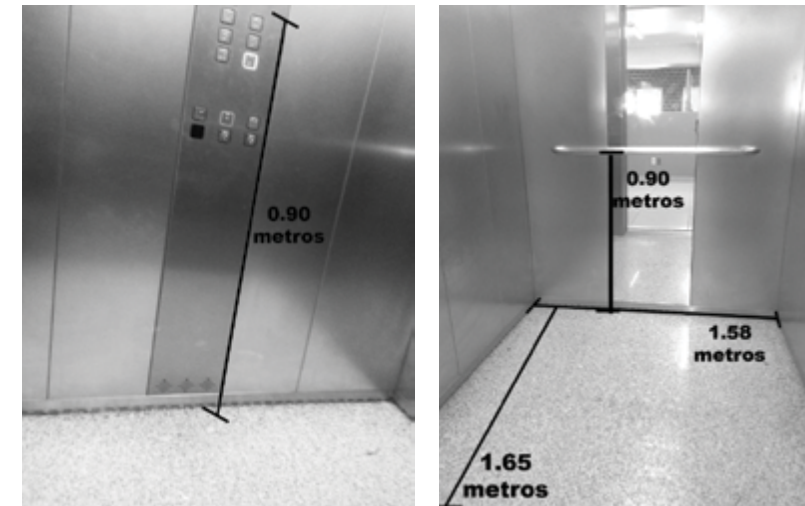
El último aditamento —pero no el menos importante— son los elevadores o ascensores; estos deben cubrir las siguientes características:

1. La cabina del ascensor no deberá ser menor de 1.10 metros por 1.40 metros para permitir la colocación de la persona con discapacidad en silla de ruedas y su ayudante.
2. La puerta será corrediza, preferiblemente automática.
3. La máxima separación entre la cabina del ascensor y el piso será de 0.02 metros. Se colocarán barras de apoyo a 0.90 metros de altura en los lados interiores del ascensor, separadas a 0.05 metros de los muros laterales.
4. Ningún botón deberá estar ubicado a una altura mayor de 1.50 metros. La altura recomendada es de 1.20 metros.
5. El tiempo de cierre de los ascensores no deberá ser menor de 3 segundos.
6. No se recomienda el uso de alfombras en el piso de la cabina del ascensor.
7. En los edificios con más de un ascensor, uno de ellos por lo menos deberá cubrir con todo lo estipulado (Reglamento para proyectar sin barreras arquitectónicas, 1991).

Este es el segundo aditamento de la universidad pública. El ascensor cumple con las características antes señaladas. Se considera indispensable y funcional, debido a que propicia el desplazamiento de los discapacitados motrices hacia los diferentes pisos o niveles de la institución, es decir, mediante este aditamento no se limita al discapacitado motriz a permanecer únicamente en un área.

Sin embargo, cabe señalar que los aditamentos de esta institución, a saber, rampa (*supra*) y elevador, se encuentran ubicados únicamente el edificio central, donde los beneficiados directos son en un 80% el personal administrativo, directivo y profesores con cubículo. Parece ser, por las características de la institución, que la inclusión se jerarquiza, ya que solo la elite es quien se beneficia con estos aditamentos.

Fotografía 3. Medidas reales, ascensor universidad pública.



Archivo propio.

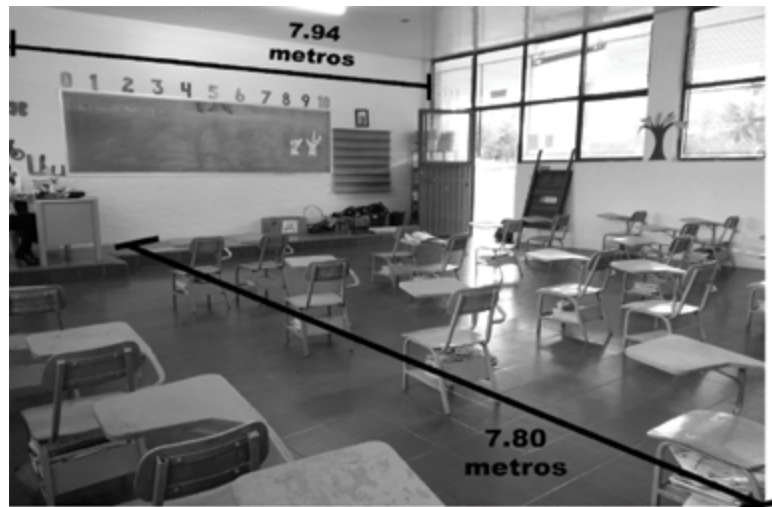
En conjunto, los aditamentos mencionados —rampas, barras de apoyo y elevadores—, al ser colocados correctamente, forman parte esencial de la arquitectura universal. Sin embargo, Huerta (2004) señala un segundo principio fundamental para propiciar el ingreso y permanencia de los discapacitados motrices, a saber, y es el tamaño y espacio para acercamiento, manipulación y uso. Este principio encauza las medidas *ad hoc*, según la dimensión del cuerpo.

Conforme a lo mencionado por Huerta (2004) y de acuerdo con el Reglamento para proyectar sin barreras arquitectónicas (1991), en cuanto al tamaño y espacio, las puertas de ingreso al aula deben tener como mínimo 1.10 metros de ancho para facilitar la inserción de los discapacitados motrices que utilizan adiciones como muletas, bastón o silla de ruedas y su acompañante. La Ley general para la inclusión de personas con discapacidad de los Estados Unidos Mexicanos (2011) señala que: «En las instituciones de educación regular se debe permitir el ingreso de cuatro personas con discapacidad motriz por aula». Sin embargo, en las instituciones pocas veces se lleva a la práctica esta ley, debido a que sus estructuras archi-

tectónicas no son las adecuadas para propiciar la inserción y permanencia del discapacitado motriz.

Para que las aulas de clase cumplan con los requisitos de arquitectura universal, deben respetar un área mínima de 0.75 m^2 , debido a que es la medida aproximada que ocupa un estudiante con discapacidad motriz acompañado de cualquier adición que dé soporte a su cuerpo. Regularmente, podemos identificar que en las instituciones se tiene una sobrecarga de estudiantes, ya que se atienden alrededor de treinta por aula. Esto disminuye la posibilidad de cumplir los requisitos de la arquitectura universal, ya que los espacios por persona se reducen a solo 0.55 m^2 , como se puede observar en la siguiente imagen:

Fotografía 4. Medidas reales, aula institución primaria.



Archivo propio.

Las dimensiones de esta aula —por la numerosa cantidad de estudiantes que asisten a la institución— son insuficientes para propiciar el ingreso y permanencia del discapacitado motriz, aunado a que el mobiliario no es el adecuado para que un estudiante que utiliza adiciones como muletas, bastón o silla de ruedas pueda usarlo.

Otro aspecto que considerar dentro del segundo principio mencionado por Huerta (2004) es el alcance y manipulación de uso. De acuerdo con las medidas del Reglamento para proyectar sin barreras arquitectónicas (1991) todos los objetos y superficies de apoyo, deben ser colocados a una altura de 0.90 metros, de manera que el discapacitado motriz pueda, sin dificultad, acceder a ellos. Un ejemplo de la necesidad de cumplir las medidas de alcance y manipulación se puede percibir en la siguiente fotografía:

Fotografía 5. Medidas reales, área de cocina institución primaria.



Archivo propio.

Esta es el área de cocina de una institución primaria. Para atender a los estudiantes la puerta se cierra y el servicio es a través de la ventana, la cual está colocada a 1.10 metros de altura. Esto la vuelve disfuncional en cuanto a la arquitectura universal, debido a que es imposible que un discapacitado motriz adquiera el servicio básico de alimentación.

Huerta (2004) menciona un tercer principio imprescindible para la arquitectura universal que denomina *accesibilidad de la sociedad*. Este se refiere a «aquellas ciudades que no han crecido orgánicamente y mantienen impedimentos, trabas u obstáculos físicos que limitan o impiden la libertad de movimiento para las personas con discapacidad» (p. 135). Esta

definición debe ser cuidadosamente utilizada, pues al mantener la generalidad del concepto de accesibilidad de la sociedad se dispersa la atención del grupo que realmente la requiere, como son los discapacitados motrices.

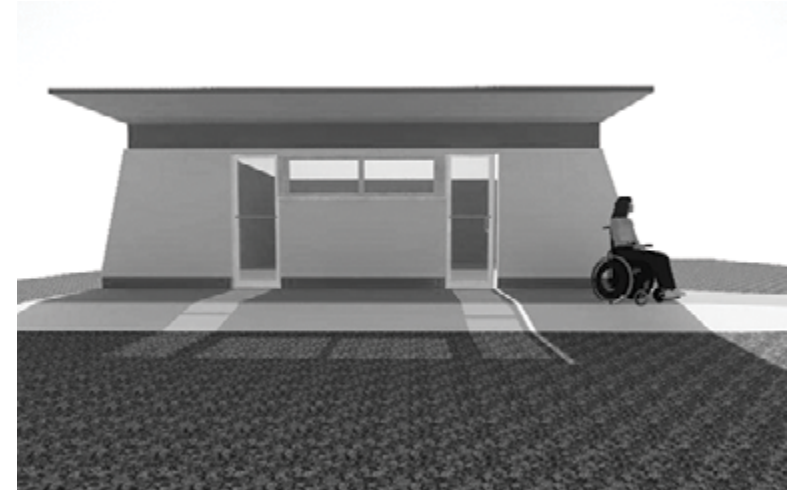
Si consideramos los elementos que señala la arquitectura universal en conjunto con los aditamentos, nuestras instituciones deberían responder a este tipo de diseño:

Render 1. Puerta principal institución de educación primaria.



Cortesía del arquitecto Ángel, 2018.

Render 2. Acceso a sanitarios, institución de educación primaria.



Cortesía de arquitecto Ángel, 2018.

Render 3. Aula de clase, institución de educación primaria.



Cortesía de arquitecto Ángel, 2018.

Estas imágenes muestran los principios básicos e inherentes de la propuesta de diseño arquitectónico universal dentro de las instituciones de educación para la inclusión de los estudiantes con discapacidad motriz. Debido a que responden a los principios de la arquitectura universal, garantizan la inclusión de los discapacitados motrices a través de aditamentos como rampas, barras de apoyo y elevadores, en conjunto con espacios arquitectónicos con medidas de accesibilidad universal. Asimismo, dan lugar a la inclusión, integración y, por ende, al reconocimiento de los discapacitados motrices, ya que, al ser *ad hoc* a sus necesidades, facilita su inserción y permanencia. Así, ejerce la *justicia distributiva*, pues con este diseño se propicia igualdad de oportunidades entre los miembros que asisten a la institución para el florecimiento humano de todos.

Conclusión

Si el modelo arquitectónico de accesibilidad universal para la inclusión de discapacitados motrices en las instituciones educativas que propongo se llevara a cabo —respetando los puntos señalados y abordados en cuanto a los requisitos que deben cubrir los aditamentos y espacios arquitectónicos de las instituciones—, realmente tendríamos escuelas incluyentes. Esto se debe a que, al cumplir cada una de las características, garantizamos —mediante la arquitectura con accesibilidad universal— facilidad de ingreso y permanencia en la educación a los discapacitados motrices.

Esta propuesta puede aplicarse en cualquier institución educativa, porque responde a dos aspectos esenciales que todos los seres humanos deben poseer a lo largo de la vida, a saber: reconocimiento y garantía de su derecho a la educación. Dado que considera las necesidades vitales de los discapacitados motrices para que puedan involucrarse de manera activa en la institución, lo que forma un margen de igualdad de oportunidades entre los sujetos que asisten y se potencializa su desarrollo como seres humanos. De no llevarse a cabo esta propuesta, permaneceríamos en un sistema educativo que excluye y limita a los discapacitados motrices del imprescindible derecho a la educación, debido al diseño arquitectónico de sus instituciones. Al no contar con los aditamentos y espacios adecuados, su inserción y permanencia sería imposible; por ende, el discapacita-

do motriz, al no tener acceso a la educación, quedaría privado totalmente del florecimiento humano.

Fuentes consultadas

- Fraser, N., y Honneth, A. (2008). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- Huerta, J. (2004). *Discapacidad y Accesibilidad*. Lima: Comisión de Estudios de Discapacidad.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Pogge, T. (2002). *La pobreza en el mundo y los derechos humanos*. Oxford: Polity Press, Blackwell Publishers.

Apartado II
Estudios ensayísticos.
Filosofía y educación

El papel de la educación en la filosofía práctica de Kant

Agustina Ortiz Soriano

Introducción

Sin duda alguna, muchos de los retos a los cuales tenemos que enfrentarnos actualmente tienen que tocar en algún momento el ámbito educativo. Para Kant es claro que el hombre y la humanidad en general solo podrán alcanzar el sumo bien político a través del desarrollo de las diversas disposiciones que la naturaleza le ha conferido. Estas las debe ir adquiriendo y conquistando a través de todo el proceso del desarrollo de la humanidad a través de la historia.

En el texto de la *Antropología práctica*, Kant lanza la siguiente pregunta: ¿cuáles son, pues, los medios para mejorar la sociedad civil y su Constitución política? La respuesta del autor es contundente: «1) La educación, 2) la legislación, y 3) la religión» (Kant, 2004, p. 89).

El lugar que tiene la educación en el proyecto kantiano y la relevancia de la filosofía práctica es de suma importancia, puesto que la educación debe auxiliarse de la legislación para limitar la libertad de los hombres, y de la religión como aquel ámbito esencial de elección de toda voluntad libre. Las dos últimas cuestiones no he de abordarlas en este trabajo, por lo que me limitaré al aspecto de la educación.

Es importante mencionar que cuando Kant (2004) señala que la educación, la legislación y la religión son los medios para mejorar la sociedad civil, hay una adición en el texto que señala lo siguiente: «las tres han de tener carácter público y amoldarse a la naturaleza» (p. 131).

La educación cobra especial importancia debido a que es por medio de ella que se humaniza al hombre, debemos de tomar en cuenta que «la educación es, realmente el primer punto de entrada en lo público».

El papel de la educación en la filosofía práctica de Kant

Uno de los grandes problemas que devienen en retos y siempre preocupan a la humanidad en su conjunto es el tema de la educación. En Kant encontramos una postura muy peculiar, tomando en cuenta que siempre se le ha prestado mayor atención a sus llamadas «obras mayores», dejando de lado algunos escritos no menos importantes, como es el caso de la pedagogía. Cabe señalar que *Lecciones de pedagogía* es una obra que Kant no vio editarse, y que se escribe a partir de las notas de la clase que impartió en la Universidad de Königsberg. Las tesis sobre educación aparecen en varias obras publicadas.

Kant parte de la tesis de que el hombre es la única criatura que ha de ser educada, y emite la siguiente definición de educación: «For by education we must understand nurture (the tending and feeding of the child), discipline and teaching together with culture» (Kant, 1900, p. 6).¹

La educación será considerada por Kant como uno de los problemas más grandes a los que se pueda enfrentar el hombre, justamente por las dimensiones y las características de las áreas sobre las que tiene que incidir. Más aún, considerando que se estará en relación directa con otras personas, con otros seres humanos que son fines en sí mismos, cuya libertad y autonomía no se puede violentar ni transgredir; aunque al mismo tiempo se tenga que incidir en ellos para que puedan ser civilizados y moralizados.

El árbol plantado solo en un campo, crece torcido y extiende sus ramas a lo lejos; por el contrario, el árbol que se alza en medio de un bosque, crece derecho por la resistencia que le oponen los árboles próximos y busca sobre sí la luz del sol. (Kant, 2004, p. 87)

¹ «Porque por educación debemos entender la crianza (el cuidado y la alimentación del niño), la disciplina y la enseñanza junto con la cultura» (traducción del editor).

Nuevamente aparece en el discurso la figura de la insociable sociabilidad (*ungesellige Geselligkeit*) como aquella interacción con los hombres en la que la misma oposición ofrece la posibilidad de perfeccionamiento y desarrollo de las disposiciones que la naturaleza les ha conferido.

¿Cómo ha de propiciarse entonces esa perfección y de qué lado cabe esperarla? No existe otro camino salvo el de la educación. Ésta ha de adecuarse a todos los fines de la naturaleza y de la sociedad, tanto civil como doméstica. Sin embargo, la educación que recibimos en casa y en la escuela resulta todavía muy deficiente, tanto en lo que concierne al cultivo del talento, de la disciplina y del adoctrinamiento, como en lo referente a la formación del carácter con arreglo a principios morales. (Kant, 2002)

La educación se presenta como un proceso dialéctico, ya que para Kant (1900) la educación: «En parte enseña algo al hombre y, en parte lo educa también» (p. 6). De aquí surge la tesis que postula a la educación como un arte: la educación es un arte porque no es el resultado de una acción inmediata, sino que tiene un largo proceso. Aunado a esto, se ha de señalar que no es obrando aisladamente con los hombres como se podrán desarrollar las disposiciones naturales. Como no somos los únicos seres sobre la tierra, tenemos que estar constantemente en relación y correspondencia con los otros. Para que podamos tener un grado mínimo de comunicación e inteligibilidad tenemos que conocer los supuestos bajo los cuales se mueven y rigen los otros seres humanos. Así, como sociedad, debemos tener un objetivo en común, debemos trabajar considerando a toda la sociedad o humanidad en su conjunto.

No se puede trabajar aisladamente. En vista de que no somos los únicos seres sobre la tierra, tenemos que estar constantemente en relación y correspondencia con los otros y, como parte de una misma especie, debemos tener una meta en común. Es innegable que la humanidad, en su conjunto (americanos, europeos, africanos, asiáticos, etc.), orienta sus esfuerzos hacia la educación de las personas, pues es la manera más segura y confiable de apartarla de la barbarie y del salvajismo. Kant (1900) menciona que: «Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser» (p. 7).

El hombre no puede actuar únicamente por impulsos, pues estaría colocado al lado de las otras especies. La educación es uno de los criterios de diferenciación básica de los hombres, es por esto que solo los hombres son los que educan a los hombres. Esta tarea no puede ser desempeñada por nadie más que por el género humano, el cual «debe sacar poco a poco de sí mismo, por su propio esfuerzo, todas las disposiciones naturales de la humanidad» (Kant, 1900, p. 4).

La naturaleza le ha conferido al hombre una serie de disposiciones como el derecho, la moralidad, la libertad, etc., las cuales deben tener como eje rector, como directriz, a la razón, que es propia de los seres humanos; no a los instintos ni a los impulsos, características que se comparten con otros seres como los animales. Pero la razón es otra de las disposiciones que el hombre tiene que ir desarrollando y perfeccionando. Para poder seguir el hilo de la argumentación kantiana, es necesario tomar en cuenta los principios que se establecen en su pedagogía.

¿A qué exigencias ha de responder entonces la formación del hombre, a las de la naturaleza o a las de la sociedad civil? Ambas cosas han de ser tenidas en cuenta por la educación, regla primordial en la formación de hombre civilizado. En la educación pueden distinguirse dos grandes apartados: el desarrollo de las disposiciones naturales y la implantación del arte en su más amplio sentido. El primero representa la formación del hombre propiamente dicha, su configuración, el segundo se plasma en enseñanza e instrucción. Quien forma a los niños puede ser llamado preceptor (*gouverneur*), para distinguirlo del mero informante o instructor. (Kant, 2003, p. 452)

Se necesita que el hombre sea educado para que pueda desarrollar esas *disposiciones naturales* y, valiéndose de ellas, pueda él mismo, en el despliegue y uso de su libertad, considerar la estructuración de un plan de conducta. Es necesario que este plan tenga en consideración a los otros, pero que al mismo tiempo responda a las necesidades y exigencias de las personas.

Ahora bien, la educación es un largo proceso, es un proceso *ad infinitum*, motivo por el cual intervienen varias generaciones. Esto se debe a que, por nuestra naturaleza finita, necesitamos del conocimiento de nuestros

antecedentes para que podamos avanzar. Si no hubiese manera de partir del conocimiento de nuestros antepasados, simplemente estaríamos dando vueltas en círculos, debido a que estaríamos siempre buscando respuestas y soluciones a los mismos problemas, y atendiendo las necesidades de los hombres de la misma manera. Por lo que estaríamos siempre en la misma posición; no habría progreso. La educación comprende a la disciplina y la instrucción, y no es posible encontrar un punto final en ella (Kant, 1900). De manera general, podemos decir que la meta de toda educación es «el desarrollo de las disposiciones naturales», la cual se lleva a cabo por parte de los padres, quienes buscan la adecuación de los hijos al «mundo actual, aunque esté corrompido» (p. 8).

Kant (1900) establece cuatro niveles por medio de los cuales se debe educar al hombre, a saber: 1. la disciplina; 2. el cultivo; 3. la civilización, (o prudencia); y 4. la moralización. La educación se presenta como una de las tareas otorgadas de manera *a priori* al hombre, debe desplegarse entre sus semejantes y, de manera específica, con sus hijos.

De este deber resulta también necesariamente el derecho de los padres a la *tutela* y a la formación del hijo, mientras no sea dueño todavía del uso de sus miembros corporales y de su entendimiento, además, de alimentarlo y cuidarlo, educarlo tanto *pragmáticamente*, para que en futuro pueda mantenerse y ganarse la vida por sí mismo, como *moralmente*. (Kant, 1999, p. 281)

La disciplina convierte la animalidad en humanidad. Por esto es que la disciplina ha de ser meramente negativa, ya que somete al hombre a las leyes de la humanidad. Esta última es la que hará que los hombres sientan su coacción, por lo que habrá de realizarse temprano en ellos. Aquí Kant no adopta una actitud moralista, sino que habla con sobriedad un lenguaje cognitivo y no tanto un lenguaje normativo, evitando así una moralidad apresurada. Habla un lenguaje cognitivo porque dice que es a temprana edad cuando el niño aprende mejor las cuestiones por las que ha de regirse, pero no lo apega tanto a la moral, ya que Kant señala que no es prudente hablarle a tan temprana edad a los niños de algo que para ellos no tendría aún una significación que anidara en su subjetividad.

Es relevante señalar la importancia de la disciplina a temprana edad, puesto que la disciplina somete al hombre a las leyes de la humanidad y comienza a hacerle sentir su coacción. Pero «esto ha de realizarse temprano. [...] porque en otro caso es muy difícil cambiar después al hombre; [...]» (Kant, 1990). La educación ha de respetar la libertad, en tanto que esta haga lo propio con la de los demás.

- *El Cultivo*: La cultura comprende la instrucción y la enseñanza. Proporcionan la habilidad, que es la posesión de alguna facultad por la cual se alcanzan todos los fines propuestos.
- *La civilización o prudencia*: La prudencia aquí indica que es necesario que el hombre se adapte a la sociedad humana para que sea querido y tenga influencia. Aquí entraría un cierto tipo de enseñanza que se llama *civilidad*, la civilidad exige buenas maneras, amabilidad y una cierta prudencia. En este rubro de la educación es donde se debe tener especial cuidado e interés por parte de los padres, ya que: «No pueden destruir a su hijo como a un *artefacto* suyo (ya que un ser semejante no puede estar dotado de libertad) y como a una propiedad suya, ni tampoco abandonarlo a su suerte, porque con él no trajeron sólo un ser al mundo, sino también un ciudadano del mundo» (Kant, 1999).
- *Moralizado*: El hombre no solo debe ser hábil para todos los fines, sino que ha de tener también un criterio con arreglo al cual solo escoja los buenos. Estos fines son los que necesariamente aprueba cada uno y que al mismo tiempo pueden ser fines para todos.

De esta tarea se ocupa también la doctrina del método de la segunda *Crítica*, al desarrollar el método no de la filosofía moral, sino de la educación moral. De modo que la enseñanza de la ética que se ofrece en muchos países podría aprender de ella. El fin es muy exigente: «Produciendo poco a poco en nosotros el más grande, pero puro interés moral», en lo sagrado del deber. «But frequent concern with this incentive and the at-first minor attempts at using it give hope of its effectiveness, so that gradua-

lly the greatest but still purely moral interest in it will be produced in us» (Kant, 1989, p. 159).²

En la educación pueden distinguirse dos grandes apartados: el desarrollo de las disposiciones naturales y la implantación del arte en su más amplio sentido. El primero representa la formación del hombre propiamente dicha, su configuración; el segundo se plasma en enseñanza e instrucción. Cabe, entonces, hacerse la siguiente pregunta: ¿A qué exigencias ha de responder entonces la formación del hombre, a las de la naturaleza o a las de la sociedad? La respuesta, sin duda alguna, es a ambas cosas, ya que han de ser tenidas en cuenta para la educación, regla primordial en la formación del hombre civilizado.

La formación, civilización, cultivo y perfección del hombre será posible en la medida en que se establezcan, de manera objetiva y racional, las condiciones para que el desarrollo de sus facultades, habilidades y capacidades estén orientadas hacia un proyecto en el cual la participación de todos los hombres sea inevitable. Esto en la medida en que, finalmente, todos los seres humanos nos movamos en los espacios públicos. De ahí que se busque la construcción de un reino de los fines a través del cosmopolitismo.

Me permitiré citar a Rodríguez Aramayo para afinar mejor esta idea:

¿Cómo se ha de propiciar entonces esa perfección y de qué lado cabe esperarla? No existe otro camino que la educación. Ésta ha de adecuarse a todos los fines de la naturaleza y de la sociedad, tanto civil como doméstica. Sin embargo, la educación que recibimos en casa y en la escuela resulta todavía muy deficiente, tanto en lo que concierne al cultivo del talento, de la disciplina y del adoctrinamiento, como en lo referente a la formación del carácter con arreglo a principios morales. (Rodríguez, 2002, p. 302)

Es necesario que los proyectos de educación actual sienten sus bases en un proyecto, programa y modelo educativo en el cual se eduque al niño con ciertos principios morales, buscando inculcarle la empatía hacia los otros. En los currículos escolares se debe buscar la construcción de una

² «Pero la preocupación frecuente con este incentivo y los primeros intentos menores de usarlo dan esperanza de su efectividad, de manera que gradualmente el mayor, pero produciendo poco a poco en nosotros el más grande, pero puro interés moral» (traducción del editor).

ciudadanía cosmopolita que responda a necesidades y categorías que atañen y corresponden al ámbito de lo humano, de lo universal, no ya a particularismo. Los particularismos excluyen y forman conciencias sectarias del mundo, y son el mejor caldo de cultivo para crear antagonismos entre los mismos agentes sociales. Nos impiden tener una mirada de reconocimiento, solidaridad y fraternidad con los otros seres humanos.

Si bien la empatía no equivale a la moral, puede proporcionarle ciertos elementos esenciales. A medida que se va formando la capacidad de interés por el otro, aumenta el deseo de controlar la propia agresividad. El niño reconoce que los otros seres no son sus esclavos, sino que son personas separadas con derecho a vivir su vida. (Nussbaum, 2010, p. 64)

Se hace indispensable que los futuros ciudadanos sean educados desde los principios de una educación cosmopolita, en tanto esta promueve la comprensión e interés por las necesidades de los demás. Asimismo, es importante que los vea como personas con sus mismos derechos, pues uno de los principios centrales de la educación es la consideración de los otros como fines en sí mismo, como seres con los mismos derechos que se comparten entre todo el género humano.

Kant, en su obra *Si el género humano se halla en constante progreso hacia lo mejor*, se cuestiona sobre quién debe tomar la iniciativa; y el cargo de acometerla trae consigo el perfeccionamiento de los hombres. Esto nos conduce a un progreso, entendiendo por progreso no algo meramente material, sino como el ya señalado proyecto de perfeccionamiento de la humanidad, a lo que responde lo siguiente:

Esperar que mediante la educación de la juventud, con la instrucción doméstica y más tarde escolar, de la escuela elemental a la superior, en una cultura espiritual y moral fortalecida por la enseñanza religiosa, se llegase a formar no solo buenos ciudadanos, sino dados al bien, capaces de sostenerse y progresar siempre, he aquí un plan cuyo logro parece difícil. Porque no solo ocurre que el pueblo considera que el costo de la educación de su juventud, que él sostiene, debiera cargar sobre el Estado, y éste apenas si tiene algo disponible para retribuir a maestros activos y

entregados a su oficio (como se lamenta Büsching) pues todo lo necesita para la guerra; sino también que toda esta maquinaria de la educación no muestra coordinación alguna si no es planeada reflexivamente desde arriba y puesta en juego con arreglo a ese plan y mantenida regularmente conforme a él; para lo cual sería necesario que el Estado se reformase a sí mismo de tiempo en tiempo y ensayando la evolución en lugar de la revolución, progresara de continuo hacia mejor. (Kant, 1999, p. 38)

La construcción de sociedades realmente incluyentes, que apuesten por una posición de simetría en términos reales entre todos los miembros de la sociedad, no está dentro de las prioridades del Estado. La educación actual debe tomar la enorme tarea de volver la mirada a su posición primigenia de formadora del carácter de los hombres, de ser aquella herramienta que posee la característica de humanizarnos y sentir empatía por el otro, de comprometerse realmente con un desarrollo humano y no meramente buscar desarrollo en aquellas esferas que tengan que ver con rentabilidad y producción económica. Como bien lo señala Charentenay:

En efecto, lo que está en juego en la educación supera ampliamente las necesidades técnicas de la adaptación al mundo moderno. El fin primordial de la educación no es hacer al individuo apto para producir. A las capacidades de leer y de escribir se une un derecho esencial que está vinculado a la dignidad de la persona en el mundo moderno. La falta de educación margina a sectores enteros de las sociedades. (Charentenay, 1992, p. 96)

El desarrollo de habilidades y capacidades de los seres humanos que se ofrece en las escuelas poco tiene que ver con un reposicionamiento de la dignidad de las personas, con la consideración de la humanidad en cada uno de los seres humanos con los que convivimos en los diferentes escenarios en los que nos desenvolvemos diariamente. Antes bien, la importancia que se ha dado al escenario económico ha propiciado a que se nos reduzca a meros objetos capaces de hacer funcionar los procesos de producción en términos de rapidez y eficiencia, pues lo que importa es el desarrollo y crecimiento de la esfera económica, la cual ha sido capaz de subordinar a la misión y objetivos de la educación.

La tarea esencial de la educación en estos tiempos tiene que ver con reposicionar al sujeto en el centro de las actividades educativas, que en dichas tareas se trabaje para enfrentar y, en la medida de lo posible, anular la pasividad. Se debe traer nuevamente la vieja sentencia de «ten el valor de pensar por ti mismo», darse cuenta de que las relaciones actuales están teñidas de diversas formas y modos de pensamiento.

La creciente globalización que trajeron consigo la internacionalización y los movimientos migratorios exige trascender miradas y lealtades locales. Lo que emerge es lo múltiple, lo plural; debemos apostarle a trabajar en la construcción de pensamientos de sujetos que sean capaces de adoptar la mirada de ciudadanos del mundo con capacidad de sensibilidad, empatía y comprensión hacia los otros. Debemos considerarnos como seres que pueden complementarse y trabajar en aras de un fin común.

Se non siamo educati a vedere noi stesse agli altri in questo modo, immaginando la reciproche capacità di pensiero e emozioni, la democrazia è destinata a entrare in crisi perché si basa sul rispetto e sull'attenzione per gli altri. Questi sentimenti a loro volta si basano sulla capacità di vedere le altre persone come essere umani e non come oggetti. (Rosale, 2013, p. 33)³

La educación que puede proporcionarnos los elementos necesarios para hacer frente a estos males es la educación cosmopolita de corte kantiano, pues es capaz de promover el desarrollo humano en una esfera en la que la formación ciudadana es uno de los principios centrales, así como la capacidad racional, deliberativa y de análisis que sustenta y articula el quehacer del ser humano.

Conclusiones

Kant señala en la pedagogía que las dos cosas más difíciles que el hombre ha descubierto son el arte del gobierno y el de la educación, sin embargo,

³ «Si no estamos educados para mirar a los demás de esta manera, imaginando la capacidad recíproca del pensamiento y las emociones, la democracia está destinada a entrar en crisis, porque se basa en el respeto y la atención a los demás. Estos sentimientos, a su vez, se basan en la capacidad de ver a otras personas como seres humanos y no como objetos» (traducción del editor).

a dos siglos de que Kant expusiera esta sentencia, aún se discute sobre estas ideas, que lejos de perder impacto cobran más fuerza.

Para Kant la educación no es tanto un asunto de eficiencias, de tecnología o de rendimiento económico, antes bien, la educación debe contribuir a la realización de la humanidad. Y esta realización de la humanidad, desde mi punto de vista, se puede lograr a través de la educación cosmopolita, la cual se presenta como una alternativa para que la humanidad llegue a alcanzar su destino, así esto podría considerarse una utopía.

La situación actual de la humanidad demanda educar a los niños para que puedan traspasar las fronteras geográficas, hacer desaparecer obstáculos que el mismo hombre ha construido —como la intolerancia, la exclusión, la guerra— y enfrascarnos en un proyecto de sociedad que sea cada vez más humana y menos agresiva tanto para los sujetos, en particular, y para la humanidad, en lo general.

Fuentes consultadas

- Charentenay, P. (1992). *El desarrollo del hombre y de los pueblos*. Bilbao: Sal Terrae.
- Kant, I. (1900). *Kant on education (Ueber Pädagogik)*. Traducción de Annette Churton. Boston: D.C. Heath & CO. Publishers.
- Kant, I. (1989). *Critique of Practical Reason*. Traducción de Lewis White Beck. Nueva York: Macmillan Publishing Company.
- Kant, I. (1999). *La metafísica de las costumbres*. Estudio preliminar de Adela Cortina Orts. Traducción y notas de Adela Cortina Orts y Jesús Conill Sancho. Madrid: Tecnos.
- Kant, I. (1999). Si el género humano se halla en constante progreso hacia lo mejor. Kant. En *Filosofía de la historia*. Prólogo y traducción de Eugenio Ímaz. Ciudad de México: FCE.
- Kant, I. (2002). *Lecciones de ética*. Traducción de Roberto Rodríguez Aramayo. Barcelona: Editorial Crítica.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Kant, I. (2004). *Antropología práctica*. (Según el manuscrito inédito de C.C. Mrongovius, fechado en 1785). Edición preparada por Roberto Rodríguez Aramayo. Madrid: Tecnos.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Barcelona: Paidós.

Rossi, R. A. (2013). Giustizia sociale e dignità umana: il problema pedagogico della democrazia in Martha Nussbaum. *Nuova Secondaria Ricerca*, (2), 28-35.

La superioridad de los placeres derivados del intelecto en el utilitarismo de John Stuart Mill

Carlos David Zafra Reyes

Introducción

El utilitarismo es una doctrina ética que no solo ha tenido un gran impacto en la filosofía, pues campos tan diferentes como el de la economía, la investigación médica, el derecho o la educación siguen acudiendo al principio de utilidad para justificar decisiones y acciones. La solidez y la sencillez de sus principios han permitido que esta corriente ética siga vigente y siga siendo considerada por muchos la mejor alternativa para fundamentar las ideas en los debates sobre distintos problemas morales. Por consiguiente, el interés de presentar este trabajo es el de dar a conocer las ideas principales de esta doctrina ética y efectuar un breve análisis crítico de algunos de sus principios, especialmente aquellos que se encuentran en la obra de su representante más importante: John Stuart Mill, a quien se le atribuye el mérito de haber sabido presentar de una forma más elaborada y humanizada esta filosofía moral tan influyente en la actualidad en su obra *El utilitarismo*.

Stuart Mill trató de proponer un utilitarismo menos frío y más humano que el de su maestro Jeremy Bentham, con quien coincidía en que las acciones son correctas en la medida en que promueven la felicidad e incorrectas en cuanto tienden a lo contrario. Sin embargo a Mill le pareció que el planteamiento de su maestro sobre la felicidad como placer era demasiado rudimentario, pues Bentham valoraba los distintos placeres solo de manera cuantitativa. Una de las principales tareas de este trabajo es analizar si Mill logra el objetivo de diferenciarse y superar el utilitarismo de Bentham a partir de un hedonismo más sofisticado en el que se proclamen la supe-

rioridad de los placeres derivados del intelecto, la imaginación o los sentimientos morales y se pongan en un nivel más bajo los placeres corporales.

El placer y la ausencia de sufrimiento

John Stuart Mill (1806-1873) ha sido uno de los más destacados defensores de la ética utilitarista, corriente que apareció en Inglaterra a fines del siglo XVIII y se desarrolló durante el siglo XIX, teniendo como principales exponentes —además de Stuart Mill— a Jeremy Bentham y James Mill. Tanto el utilitarismo de John Stuart Mill como el utilitarismo en general son considerados una ética de las consecuencias. Un acto será bueno (útil) si tiene buenas consecuencias. La intención de las personas pasa a segundo término, es decir, independientemente de que el agente moral se haya propuesto o no que un acto suyo sea ventajoso para él, para los demás o para toda la comunidad, si el acto es beneficioso por sus consecuencias será útil, y, por consiguiente, bueno. Pero como las consecuencias solo podemos conocerlas después de realizado el acto moral, los utilitaristas proponen una valoración o un cálculo previos de los efectos o consecuencias probables.

John Stuart Mill define al *utilitarismo* como:

El credo que acepta como fundamento de la moral la Utilidad, o el Principio de la mayor Felicidad, mantiene que las acciones son correctas en la medida en que tienden a promover la felicidad, incorrectas en cuanto tienden a producir lo contrario a la felicidad. Por felicidad se entiende el placer y la ausencia de dolor; por infelicidad el dolor y la falta de placer. (Mill, 1984, p. 45)

El placer y la ausencia de sufrimiento son las únicas cosas deseables como fines. Y todas las cosas deseables lo son, ya bien por el placer inherente a ellas mismas o como medios para alcanzar un placer o evitar un dolor posteriormente. El mejor placer, el placer máximo o felicidad, debe constituir la meta del vivir humano, deben dar sentido a los demás placeres, pero también a los sufrimientos y dolores, a los sacrificios momentáneos que tendrán un valor cuando estén encaminados a la consecución de un placer más intenso, más vivo y más profundo. «La doctrina utilitarista

mantiene que la felicidad es deseable, y además la única cosa deseable, como fin, siendo todas las demás cosas solo deseables en cuanto medios para tal fin» (Mill, 1997, p. 56). Y el hombre que sucumbe ante la tentación de placeres menores pasajeros e inmediatos, que le distraen de la búsqueda de la felicidad —la cual implica placeres permanentes y profundos—, no solo obra neciamente, sino de forma inmoral también.

Jeremy Bentham, maestro de John Stuart Mill y a quien se considera el padre del utilitarismo, hace una polémica afirmación relacionada con el tema de las formas de felicidad, pues asegura que están en el mismo nivel los llamados «placeres superiores», los cuales provienen del intelecto, y los «placeres inferiores», que provienen del cuerpo, si ambos proporcionan la misma cantidad de placer. El *pushpin* (juego de tachuelas que se consideraba entretenimiento popular de la época) tiene tanto valor como el disfrute de los goces provenientes de actividades «elevadas» como las artes, las ciencias, la música y la poesía, pues no se puede considerar superior una actividad a otra si ambas proporcionan la misma intensidad y la misma duración de placer.

La idea de que la vida no posee ninguna finalidad más elevada que el placer ha sido objeto de innumerables críticas. Algunos han llegado a decir que una doctrina que defiende semejante idea es solo digna de los puercos, palabra que utilizaban algunos para referirse a los seguidores del filósofo griego Epicuro, quien también identificaba el placer con la felicidad. Mill considera degradante la comparación de la vida epicúrea con la de los puercos, porque los placeres de un animal no pueden satisfacer la concepción de felicidad de un ser humano. Stuart Mill trata de distanciarse de la postura de Bentham proponiendo un utilitarismo más refinado y afirma que los placeres derivados del intelecto, la imaginación o los sentimientos morales son superiores a aquellos placeres obtenidos de la pura sensación.

«Es mejor ser un humano insatisfecho que un cerdo satisfecho; mejor ser Sócrates insatisfecho que un necio satisfecho. Y si el loco o el cerdo tienen una opinión diferente, es porque sólo conocen su propio lado de la cuestión» (Mill, 1984, p. 140). Los seres humanos poseen, según Mill, facultades más elevadas que sus apetitos animales, y una vez que son conscientes de la existencia de estas facultades no consideran como felicidad nada que no incluya su satisfacción.

La felicidad como fin último

Mill llega a sostener que no existe en la realidad nada que sea deseado excepto la felicidad. Incluso quienes creen desear la virtud por sí misma, independientemente de si los hace feliz o no, viven engañados, pues lo que realmente desean es el placer que les proporciona el saber que poseen la virtud y huyen del dolor que les produce la conciencia de carecer de ella.

Ante opiniones que consideran que la felicidad es imposible de alcanzar, Mill responde que si por felicidad se entiende una emoción altamente placentera, resulta bastante evidente que esto es imposible. Un estado de placer exaltado no puede durar mucho tiempo, una buena vida debe consistir en:

Pocos y transitorios dolores, por muchos y variados placeres, con un decidido predominio del activo sobre el pasivo, y teniendo como fundamento de toda felicidad no esperar de la vida más de lo que la vida pueda dar. Una vida así constituida ha resultado siempre, a quienes han sido lo suficientemente afortunados para disfrutar de ella, acreedora del nombre de felicidad. (Mill, 1984, p. 63)

Su utilitarismo, asegura Mill, no es una postura egoísta sino universalista. Él afirma que los detractores del utilitarismo raras veces le hacen justicia y reconocen que la felicidad que constituye el criterio utilitarista de lo que es correcto en una conducta no es la propia felicidad del agente, sino la de todos los afectados. El utilitarismo es universalista porque pone en el mismo plano los intereses ajenos y los personales. «Entre la felicidad personal del agente y la de los demás, el utilitarista obliga a aquél a ser tan estrictamente imparcial como un espectador desinteresado y benevolente» (Mill, 1984, p. 62).

Mill nos dice que en la regla de oro de Jesús de Nazaret encontramos todo el espíritu de la ética utilitaria: «Compórtate con los demás como quieras que los demás se comporten contigo» y «ama al prójimo como a ti mismo». Esta postura encaja perfectamente con la moral utilitaria. Recomienda que las leyes y organizaciones sociales armonicen en lo posible la felicidad o los intereses de cada individuo con los intereses del conjunto. También pide que la educación y la opinión pública, que tienen un poder

tan grande en la formación humana, utilicen de tal modo ese poder que establezcan en la mente de todo individuo una asociación indisoluble entre su propia felicidad y el bien del conjunto. Además de que se debe buscar que «en todos los individuos el impulso directo de mejorar el bien general se convierta en uno de los motivos habituales de la acción» (Mill, 1984, p. 63).

Si bien es cierto que Mill trata de mostrar que su utilitarismo se basa en un comportamiento encaminado hacia el bien colectivo, en una parte de su obra parece dar un giro hacia un inevitable individualismo egoísta. Mill responde a una crítica que le plantean sus lectores en el sentido de que es una exigencia excesiva el pedir que la gente actúe siempre inducida por la promoción del interés general de la sociedad. Responde que entiende que las acciones en que una persona tiene en sus manos el hacer el bien, a gran escala, son excepcionales y que, por lo tanto, lo que se debe tomar en cuenta antes de actuar es la utilidad privada, el interés y la felicidad propia y de las personas cercanas. Parece entonces que la felicidad que debe preocupar a cada persona no es principalmente la felicidad colectiva, sino la propia felicidad y la de los seres queridos; y parece que el pensamiento universalista que Mill se proponía dar a conocer se transformó en egoísmo.

El acto correcto es el que produce un buen resultado

Una característica muy importante del utilitarismo es, como se explicó anteriormente, su idea de que la acción correcta es aquella que aporta buenas consecuencias. De este consecuencialismo ético que se encuentra en el utilitarismo se desprende la idea de que el acto correcto en cualquier situación es el que producirá el mejor resultado total, juzgado desde un punto de vista impersonal que trata uniformemente los intereses de todos. John Stuart Mill declara que a través de nuestras acciones debemos tratar de alcanzar la mayor felicidad para el mayor número de personas, identificando a la felicidad, como ya se dijo, con el placer.

Para el consecuencialismo, a diferencia de una ética como la del filósofo alemán Immanuel Kant u otras éticas normativas —que consideran la intención como el rasgo definitorio de la moralidad de una acción y que defienden la idea de que algunos principios morales son correctos independientemente de sus resultados— lo que interesa son las consecuencias

de las acciones. Los consecuencialistas proponen al hombre regir su conducta pensando en los resultados, a veces sin importar qué tenga que sacrificarse, pues lo que se busca es obtener los mejores «estados de cosas».

Un duro ataque contra el utilitarismo está dirigido contra su rechazo —como consecuencialismo que es— a la idea de que hay cosas que son buenas por sí mismas. Sobre este punto, el filósofo norteamericano John Rawls desarrolla algunas ideas contra esta tesis. Sin embargo, antes que nada hay que destacar que Rawls ha puesto de manifiesto su admiración al utilitarismo y la importancia que da a esta doctrina ética: «Mi propósito es elaborar una teoría de la justicia que represente una alternativa al pensamiento utilitarista en general» (Rawls, 1979, p. 40). La crítica de Rawls al utilitarismo gira en torno al tema de la justicia, afirma que el utilitarismo reduce todo el problema de la justicia a un solo criterio, el de la maximización de satisfacciones. Recordemos que para el utilitarismo lo bueno para la sociedad es lo que es bueno para cada uno de sus miembros, partiendo de que los intereses de todos cuentan por igual. De aquí se sigue que el principio fundamental del utilitarismo, la utilidad o bienestar social, el bien común, equivale a la suma de utilidades o bienestar de cada uno de los ciudadanos. El objetivo de la sociedad será el de realizar el mayor bien agregado de todos los miembros. Así, una sociedad será mejor cuando sus instituciones se articulen de modo que proporcionen la mayor suma de satisfactores.

A pesar de las ventajas que Rawls encuentra en esta propuesta, nos dice que pensar que el fin único de la sociedad es alcanzar el máximo saldo neto de beneficios puede ser peligroso. Un utilitarista podría justificar las pérdidas de algunos porque las ganancias mayores de otros son compensadas, o que la violación de derechos de unos pocos puede justificarse porque se obtienen beneficios para la mayoría.

El utilitarismo tiene algunas salidas para evitar este tipo de consecuencias moralmente indeseables. Stuart Mill intentó mostrar que la verdadera felicidad o utilidad personal y colectiva no se encuentra en la mera satisfacción de los placeres individuales, sino que existen placeres que están relacionados con el bienestar de los demás que un individuo inteligente debería tomar en cuenta para alcanzar su felicidad. Nadie puede ser realmente feliz si sabe que se está sacrificando el bienestar de otros por la felicidad pro-

pia. Sin embargo, este objetivo utilitarista de alcanzar el máximo neto de beneficios nos puede llevar a no tomar en cuenta cómo se distribuye el beneficio entre cada una de las personas y solo considerar el beneficio total.

Rawls rechaza categóricamente esta idea, ya que para él cada miembro de la sociedad tiene una inviolabilidad fundada en la justicia y la dignidad, y sobre la cual ni siquiera el bienestar de todos puede prevalecer, y que una pérdida de libertad por parte de algunos no se rectifica con una mayor suma de satisfacciones disfrutada por muchos.

Es por esta razón por la que la justicia niega que la pérdida de libertad para algunos se vuelva justa por el hecho de que un mayor bien es compartido por otros. No permite que los sacrificios impuestos a unos sean compensados por la mayor cantidad de ventajas disfrutadas por muchos. Por tanto, en una sociedad justa, las libertades de la igualdad de ciudadanía se dan por establecidas definitivamente; los derechos asegurados por la justicia no están sujetos a regateos políticos ni a cálculo de intereses sociales. (Rawls, 1979, p. 17)

La calidad de los placeres

El utilitarismo de Mill, pues, es cualitativo, basado sobre la consideración de que hay actividades más elevadas que son preferibles, en términos generales, a otras. Y esas actividades de mayor rango son intelectuales, aquellas en que se emplean las «facultades más elevadas». Recordemos que Bentham sostuvo que el juego del *pushpin* es tan bueno como la poesía si proporciona la misma intensidad y la misma duración de placer. Si preferimos la poesía a un juego con tachuelas, si consideramos que es algo más valioso en lo cual emplear nuestro tiempo, tiene que ser porque da más placer. ¿Siempre preferimos aquello que nos proporciona mayor placer? Para el filósofo canadiense Will Kymlicka, la explicación de Bentham es una explicación dudosa acerca de por qué preferimos algunas actividades a otras. «Resulta un tópico, pero tal vez un tópico cierto, aquel según el cual los poetas acostumbran encontrar dolorosa y frustrante la actividad de escribir, pero que a pesar de ello siguen considerando valiosa su actividad» (Kymlicka, 1995, p. 25).

Un argumento original en contra de elegir al placer como fin último de todas nuestras conductas lo expone el filósofo Robert Nozick en su ejemplo de la máquina que nos inyecta drogas con las que experimentamos un estado mental placentero indescriptible. De ser cierto lo que dice el utilitarismo o cualquier otro tipo de hedonismo, todos iríamos a conectarnos al aparato (Nozick, 1974, p. 42). Sin embargo, Nozick considera que muy probablemente la elección de las personas no sea la de conectarse al aparato, pues la gente no podría aceptar pasivamente el placer que proviene de una máquina, ya que las personas también valoran el esfuerzo y las dificultades de alcanzar lo que desean a pesar de lo doloroso que esto pueda resultar. No es absurdo pensar que la gente puede preferir una vida real llena de problemas a una vida simulada llena de placer y felicidad.

Conclusión

Cabe destacar que John Stuart Mill no dejó del todo claro por qué su utilitarismo es diferente al de Bentham, pues según Mill, su utilitarismo es cualitativo, basado sobre la consideración de que hay actividades superiores que son preferibles —en términos generales— a otras. Y esas actividades de mayor rango son intelectuales, aquellas en las que se emplean las facultades más elevadas. Si el principio fundamental del utilitarismo de Mill sigue siendo el placer y la ausencia de dolor y no admite otro criterio, no se aprecia cómo pueda tener un fundamento totalmente diferente al del utilitarismo de Bentham. Por lo tanto, tiene sentido la crítica que el filósofo G. E. Moore hace de las concepciones de Mill sobre el placer como lo único deseable por sí mismo (Moore, 2002).

Para Mill, lo bueno sería aquello que, de hecho, es deseado por todos los seres humanos. Moore encuentra en esta idea la llamada *falacia naturalista*, pues Mill ha asociado lo que es con lo que debe ser. Mill hace una proposición ética cuando nos dice que debemos desear algo, pero nos dice que debe ser porque, en el fondo, realmente lo deseamos. Moore considera que en realidad esto no es una proposición ética, sino una mera tautología. Al intentar decirnos qué es lo que debemos hacer, Mill solo se ha limitado a decirnos lo que realmente hacemos.

Fuentes consultadas

- Ballester, M., y Ujaldón, E. (2007). *Lecturas sobre la libertad desde la literatura y la filosofía*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Guisán, E. (1995). *Introducción a la ética*. Madrid: Cátedra.
- Kant, I. (1999). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Barcelona: Ariel.
- Kymlicka, W. (1995). *Filosofía contemporánea, una introducción*. Barcelona: Ariel.
- Mill, J. S. (1981). *Sobre la libertad*. Ciudad de México: Alianza Editorial.
- Mill, J. S. (1984). *Utilitarismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mill, J. S. (1991). *Bentham*. Madrid: Tecnos.
- Mill, J. S. (1997). *El utilitarismo*. Madrid: Alianza.
- Moore, G. E. (2002). *Principia Ethica*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Nozick, R. (1974). *Anarchy, State, and Utopia*. Nueva York: Basic Books.
- Rawls, J. (1979). *Teoría de la justicia*. Ciudad de México: FCE.

Apartado III
Análisis educativos
y estudios relaciones
en nivel secundaria

Estudio comparado de los contenidos de historia en nivel secundaria

Francisco Ezequiel Zamudio Landeros

Desde el 2012, uno de los temas más controvertidos ha sido la educación. Como producto del Pacto por México y su Reforma Educativa, el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad implica una serie de cambios, tanto de forma como de fondo, en el plan y los programas de estudio del nivel básico, pese a que, de algún modo, sigue la línea ya establecida en el modelo vigente.

Dentro de dichas modificaciones encontramos las propias de la asignatura de Historia, y es aquí donde se centrará el análisis que da vida al siguiente escrito. Este curso, que forma parte del currículo de secundaria, presentará novedades tales como la reducción de contenidos en pos de la profundización del estudio de algunos temas que se consideran relevantes para la formación del ciudadano ideal para el siglo XXI y el retroceso en cuanto a cuestiones cognitivas reflejados en los enunciados que conforman los aprendizajes esperados.

El estudio en cuestión se dará en virtud de los siguientes apartados: en primer lugar, se hará un repaso histórico de los orígenes directos e inmediatos del nuevo modelo educativo; posteriormente, se analizará el estado que guarda la asignatura de Historia, tanto en el programa aún vigente como en el modelo que entró en vigor el ciclo escolar anterior; a continuación, se hará un análisis comparativo de los contenidos respecto de ambos paradigmas; acto seguido, se hará un estudio partiendo del apartado anterior para, finalmente, llegar a las conclusiones sobre el tema.

Antecedentes generales

El Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad —en adelante Modelo Educativo— no es más que la materialización del elemento pedagógico de la llamada Reforma Educativa, surgida del Pacto por México —acuerdo político generado durante la transición de gobierno de Felipe Calderón a Enrique Peña Nieto—.

Dicho convenio contemplaba una serie de reformas en función de cinco acuerdos. Uno de ellos, Acuerdos para una Sociedad de Derechos y Libertades, incluía el rubro Educación de Calidad y con Equidad, el cual vislumbraba la elevación de la calidad educativa con el propósito de preparar mejores ciudadanos y personas más productivas.

Si bien dentro de sus principales acciones y objetivos no se hacía explícita la reforma a planes y programas de estudio, el acuerdo en cuestión manifestaba la intención de las autoridades por impulsar un cambio legal en materia educativa (Pacto por México, 2018). Este cambio se hizo patente cuando la calidad educativa fue elevada a rango constitucional y, posteriormente, se incluyó en la Ley General de Educación. Esto derivó en el mandato de revisar el modelo educativo vigente en su conjunto, incluyendo planes y programas de estudio, así como los materiales y los métodos educativos (SEP, 2017a, p. 214).

La revisión en cuestión inició en 2014, con la celebración de foros de consulta regionales que dieron pie a tres reuniones nacionales donde se compartieron las conclusiones correspondientes. A partir de estos resultados, en septiembre de 2016 se presentó un planteamiento para actualizar el modelo educativo, que constaba de tres documentos: Carta sobre los Fines de la Educación en el Siglo XXI, El Modelo Educativo 2016 —en adelante, Modelo 2016— y Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria —en adelante, Propuesta— (SEP, 2017a).

El primero de ellos daba cuenta del tipo de mexicanos que busca formar el Modelo Educativo. El segundo, explicaba dicho modelo a partir de cinco grandes ejes. Y, finalmente, el tercero instrumentaba un planteamiento curricular para la educación, a partir de la estructura de los contenidos y los principios pedagógicos que les sirven de base (SEP, 2017a).

Tal y como se dio el primer proceso descrito anteriormente, estos documentos fueron sometidos a análisis y discusión por la Secretaría de Edu-

cación Pública, con el propósito de incluir a todos los actores involucrados en el proceso educativo. Para ello, entre el 20 de julio y el 30 de septiembre de 2016, se llevaron a cabo quince foros regionales con representantes de diferentes sectores, doscientos foros estatales, discusiones en los Consejos Técnicos Escolares de la educación básica y en las Academias de la educación media superior y una consulta en línea. Por su parte, a la par del proceso descrito, el Consejo Nacional de Participación Social en Educación (CONAPASE) llevó a cabo una consulta en línea con padres de familia, cuyos resultados fueron analizados por la misma institución (SEP, 2017a, p. 214).

Los resultados de esta nueva consulta fueron recopilados y analizados por el Programa Interdisciplinario sobre Política y Prácticas Educativas (PIPE), así como por el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), quienes sacaron a la luz tanto los aciertos como las áreas de oportunidad de los tres documentos. Entre los primeros destacó la selección de los aprendizajes clave y de las segundas, la necesidad de mejorar la calidad y la articulación entre niveles (SEP, 2017a, p. 214).

A partir de lo anterior, el Modelo Educativo fue enriquecido con la mejora en la relación horizontal entre los aprendizajes esperados de cada nivel educativo y la vinculación entre estos y los contenidos de los planes y programas de estudio. Asimismo, se perfeccionó la gradualidad entre los niveles educativos (SEP, 2017a, p. 214).

Como se puede apreciar, el Modelo Educativo fue resultado de un pacto político y de un proceso que, de alguna manera, recogió las demandas de la sociedad y de los actores del proceso educativo. Dentro de su contenido destaca lo relacionado con los aprendizajes esperados de cada nivel educativo y su relación, primero, con cada nivel educativo y, segundo, con los contenidos de planes y programas de estudio de todas las asignaturas, entre ellas Historia.

La Historia y el Modelo Educativo

Para abordar el estado que guarda la Historia dentro del Modelo Educativo, es menester dejar claro el papel que juega todavía en el Plan de Estudios 2011 Educación Básica —en adelante, Plan 2011— y en Programas

de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Historia —en adelante, Programa 2011—. Esto para, posteriormente, analizar su rol en el Modelo 2016 y la Propuesta, con el fin de llegar al Modelo Educativo y a los Aprendizajes clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica —en adelante, Plan y programas 2017—.

La Historia: Plan y Programa 2011

En el Plan 2011, el estudio de la Historia se aborda desde la Primaria —4.º y 5.º grados— hasta la secundaria —2.º y 3.º—, teniendo un enfoque formativo que considera a la disciplina como un objeto de interpretación —no hay verdades absolutas ni protagonistas únicos— y, por lo tanto, de renovación. En ese sentido, afirma que su aprendizaje debe permitir al alumno comprender el mundo en el que se desenvuelve y darle importancia a lo que sucede día a día, y —al mismo tiempo— usar la información críticamente para desempeñarse como un ciudadano consciente (SEP, 2014).

Por su parte, el Programa 2011 establece que el enfoque didáctico de la asignatura se centra en fomentar la comprensión —temporal y espacial— de los sucesos y procesos históricos, en lugar de priorizar la memorización de datos. Asimismo, se busca que los estudiantes analicen el pasado en función del presente, a partir de cuatro ámbitos de análisis (económico, político, social y cultural), y se sientan parte de él como sujetos históricos. Para lograr lo anterior, es necesario el desarrollo del pensamiento histórico (SEP, 2011, p. 139).

Así, para conseguir lo previamente reseñado, el Programa 2011 indica que el estudio de la Historia —tomando en cuenta el desarrollo cognitivo de los alumnos— se llevará a cabo en función de tres competencias: comprensión del tiempo y del espacio históricos, manejo de información histórica y formación de una conciencia histórica para la convivencia.

En cuanto a los contenidos, el Programa 2011 parte de un criterio cronológico que divide el estudio del pasado en periodos, poniendo más énfasis en lo acontecido en el siglo XX para que, a partir de ahí, los jóvenes del siglo XXI comprendan los problemas del mundo (SEP, 2011, p. 139).

En este tenor, se tienen cinco bloques de estudio que integran un conjunto de Aprendizajes esperados¹ —conocimientos básicos que los alumnos deben lograr— y contenidos —temas históricos organizados en tres apartados: panorama del periodo, temas para comprender el periodo y temas para analizar y reflexionar² por cada bloque— (SEP, 2011).

Atendiendo específicamente a los contenidos, en 4.º y 5.º grados de primaria se estudia la historia de México, con el propósito de obtener ideas generales del pasado de nuestro país y de desarrollar nociones sobre el tiempo histórico y el manejo de fuentes de información. En 6.º grado se aborda la historia del mundo —hasta el siglo XVI— (SEP, 2014), dando énfasis a la simultaneidad, a las nociones de cambio y permanencia y a la multicausalidad (SEP, 2011). En cuanto a la distribución del tiempo, la asignatura ocupa dos y media horas semanales en todos los grados, para dar un total de cien horas anuales (SEP, 2014).³ Así, «[al] término de la educación primaria, los alumnos habrán avanzado en el desarrollo del pensamiento histórico al tener un esquema mental de ordenamiento cronológico que les permite establecer relaciones de causa-efecto y simultaneidad» (SEP, 2011, p. 17).

Este trabajo referido deberá afianzarse en secundaria. En este nivel, se aborda la historia mundial en 2.º grado —donde se cubren más de cuatro siglos, del XVI a lo que va del XXI— y la historia nacional en 3.º —desde las culturas prehispánicas hasta nuestros días—, dando realce a la abstracción del tiempo histórico y al uso del pensamiento formal en la reflexión que el alumno haga sobre su realidad (SEP, 2011).

De este modo, al finalizar el nivel básico, los alumnos podrán contextualizar, comprender y explicar cuestiones históricas, así como valorar la participación de los grupos humanos en la historia (SEP, 2017).

1 Los Aprendizajes esperados pueden ser entendidos como «los conocimientos básicos que se espera que los alumnos construyan en términos de conceptos, habilidades y actitudes», así como referentes «para el diseño de estrategias didácticas, la intervención docente y la evaluación». (SEP, 2011, p. 26)

2 Para Historia I, que se imparte en 2.º grado de secundaria, se agrega un apartado de Antecedentes, donde se hace una recapitulación de los temas analizados en 6.º de Primaria.

3 Se toma como referencia lo establecido para una Escuela de tiempo completo. Existen dos modalidades más: jornada ampliada y de medio tiempo, donde la distribución es de una hora y media a la semana, y sesenta anuales, por grado.

En cuanto a la distribución de tiempo en secundaria, la asignatura ocupa cuatro horas semanales en los dos grados, para dar un total de ciento sesenta horas anuales (SEP, 2014).

La Historia: Modelo 2016 y Propuesta

Como parte del proceso reseñado en los Antecedentes generales, el Modelo 2016 —retomando implícitamente lo ya establecido en el Programa 2011— indicaba que el aprendizaje no debe basarse en la memorización de hechos, conceptos o procedimientos, elementos a los cuales la enseñanza les dedicaba todavía mucho tiempo. Por el contrario, para lograr un aprendizaje más profundo, deberían desarrollarse las capacidades de pensamiento crítico, análisis, razonamiento lógico y argumentación (SEP, 2016a).

Siguiendo esta línea general, la Propuesta afirmaba que la Historia daría la posibilidad a los alumnos de desarrollar el pensamiento histórico, de acercarse a los procesos históricos relevantes de nuestro país y el resto del mundo, y comprender que el presente está ligado con el pasado, partiendo del análisis de los ámbitos económico, político social y cultural (SEP, 2016b).

En cuanto al enfoque didáctico, se promovería la enseñanza de una historia formativa, la creencia firme de entender el conocimiento histórico como un producto en constante construcción —donde no existen verdades absolutas—, el desarrollo del pensamiento histórico para entender el presente a partir del pasado y el favorecimiento del desarrollo del pensamiento crítico (SEP, 2016b).

Para lograr esto se establecieron dos ejes —Historia de México e Historia del Mundo— y diversos periodos —cinco para el primer eje referido y nueve para el segundo, cada uno de ellos con sus respectivos Aprendizajes clave,⁴ a saber— (SEP, 2016b, p. 140):

I. Eje Historia de México:

- Pueblos originarios
- Conquista y Virreinato
- México independiente

⁴ Los *Aprendizajes clave* son el «conjunto de contenidos, prácticas, habilidades y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento de la dimensión intelectual y personal del estudiante» (SEP, 2017a, p. 199).

- Porfiriato y Revolución
- México moderno

II. Eje Historia del Mundo:

- La aparición de la escritura
- La Edad Antigua en Europa y el Cercano Oriente
- La Edad Media en Europa
- Inicios de la Edad Moderna y la Ilustración
- Expansión económica y cambio social en el siglo XIX
- El primer cuarto del siglo XX
- La Segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría

De este modo, Historia de México se abordaría en 4.º y 5.º grados de primaria y en 1.º y 2.º grados de secundaria, mientras que Historia del Mundo sería objeto de estudio en 6.º grado de primaria y 3.º de secundaria. En cuanto a la distribución de tiempo, se establecía un periodo lectivo semanal y cuarenta anuales para cada uno de los grados en primaria; dos periodos lectivos semanales y ochenta anuales para primer grado de secundaria; y cuatro periodos lectivos semanales y ciento sesenta anuales para segundo y tercer grados de secundaria (SEP, 2016b).

La Historia: Modelo Educativo y Plan y programas 2017

Como resultado del análisis y revisión del Modelo 2016 y la Propuesta, se dio el Modelo Educativo, el cual —a pesar de seguir la lógica del modelo propuesto previamente— plantea una serie de cambios en lo referente a la Historia, sobre todo en cuanto a la organización de los contenidos, que forman parte del planteamiento curricular (SEP, 2017a).

El currículo está orientado a proyectar los cuatro pilares de la educación planteados por Delors (aprender a conocer y a aprender; aprender a ser; aprender a convivir; y aprender a hacer) a partir de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que el propio programa establece, incluyendo el desarrollo de la metacognición y el desarrollo de la capacidad de seguir aprendiendo a lo largo de la vida (SEP, 2017a). Así, las disciplinas en función de las cuales se organiza el aprendizaje —entre ellas, las Ciencias Sociales, donde se ubica la Historia— siguen estando vigentes y

son necesarias, pues son la base de los conocimientos básicos y, a su vez, nos permiten comprender el mundo en el que vivimos. Por ello, si bien son necesarios los conocimientos basados en la memoria, se concibe a la memorización de hechos o conceptos —que ocupa mucho espacio en la enseñanza— como insuficiente. Al mismo tiempo, se apuesta por el desarrollo de capacidades del pensamiento creativo, análisis, razonamiento lógico y argumentación para que el aprendizaje pueda ser aplicado y resulte significativo (SEP, 2017a).

De igual modo, retoma los *Aprendizajes clave*, entendiéndolos como el referente para organizar el currículo de la educación básica (componentes curriculares). Estos se concentran en los Campos de Formación Académica —en adelante, Campos—, las Áreas de Desarrollo Personal y Social y los Ámbitos de Autonomía Curricular (SEP, 2017a). Es en los Campos donde encontramos a la Historia como parte de la exploración y comprensión del mundo natural y social (SEP, 2017b).

Estos Aprendizajes clave —para su organización y su inclusión dentro de los programas de estudio— deben estar formulados «en términos del dominio de un conocimiento, una habilidad, una actitud o un valor» (SEP, 2017b, p. 110). Es decir, se concretan en Aprendizajes esperados, que definen lo que los estudiantes deben aprender en cada ciclo escolar y, a su vez, se organizan —a lo largo de los tres niveles educativos— en las categorías llamadas *organizadores curriculares*.

En el caso de la Historia, dichas categorías establecen el trabajo en cinco ejes que organizan el aprendizaje y se ordenan por grado a partir de sus respectivos temas, a saber (SEP, 2017b):

- I. Construcción del conocimiento histórico (todos los grados en los dos niveles)
- II. Civilizaciones (4.º y 6.º de primaria y 2.º de secundaria)
- III. Formación del mundo moderno (4.º y 6.º de primaria y 2.º de secundaria)
- IV. Formación de los Estados Nacionales (5.º de primaria; 1.º y 3.º de secundaria)
- V. Cambios sociales e instituciones contemporáneas (5.º de primaria y 1.º y 3.º de secundaria)

En cuanto a la distribución de tiempo, se retoma lo planteado desde la Propuesta 2016, con sus respectivos cambios en la distribución de contenidos. En 4.º y 5.º grados de primaria y 2.º y 3.º grados de secundaria se abordará Historia de México, mientras que en 6.º de primaria y 1.º de secundaria, Historia del Mundo (SEP, 2017b).

A partir de lo anterior, en función del enfoque pedagógico, se promueve la enseñanza de la historia formativa, que busque analizar el pasado para entender el presente, construir un mejor futuro y dejar atrás la repetición de información histórica. Esto para proyectarse a un aprendizaje reflexivo acerca del pasado, así como para ser responsable y comprometido en el presente. Asimismo, se afirma que no hay una sola interpretación de los hechos históricos y que es importante desarrollar el pensamiento crítico. Finalmente, se reconoce que el desarrollo del pensamiento histórico favorece en los alumnos (SEP, 2017b):

La ubicación espacio-temporal, la contextualización, la comprensión de la multicausalidad, el reconocimiento de los cambios y las permanencias, así como la vinculación entre los ámbitos políticos, económicos, sociales y culturales que conforman los procesos históricos. Para ello se privilegia la formulación de preguntas o situaciones problemáticas, a partir del análisis de una amplia variedad de fuentes y acontecimientos históricos que ayudan a la formación de una conciencia histórica y que favorecen la reflexión acerca de la convivencia y los valores democráticos de hoy. (pp. 384-385)

Derivado de lo anterior, podemos percatarnos de que el enfoque de la Historia establecido en los tres conjuntos de documentos es, esencialmente, el mismo y que parte de una premisa: el estudio del pasado en función de las necesidades presentes y con miras a proyectar un futuro. Asimismo, se deja claro el carácter formativo de la asignatura, partiendo de la comprensión espacio-temporal de los hechos históricos, donde se vinculan los ámbitos político, económico, social y cultural. Por otro lado, las novedades no son muchas, pues la más destacada es la inclusión del eje Construcción del conocimiento histórico en el Plan y programas 2017.

Por su parte, entre los cambios encontramos la forma de organizar el currículo, su extensión y su distribución a lo largo de la primaria y la secundaria. Estas modificaciones inciden directamente en los contenidos de la materia. Y es precisamente en los contenidos en donde nos enfocaremos en los siguientes apartados, específicamente en lo que respecta al nivel secundaria.

Historia: contenidos comparados

Como quedó establecido en el apartado precedente, uno de los elementos que sufrió modificaciones respecto de la asignatura de Historia fue la organización del currículo, la cual tiene como componente fundamental los contenidos, es decir, el qué se enseña. En este sentido, tanto el Modelo Educativo como el plan y programas 2017 presentan un estado particular, en comparación con el Plan 2011: su reducción en virtud de la profundización.

Desde las consultas de 2014 y la Propuesta 2016, se hacía hincapié sobre lo extenso del currículo, en general, y se planteaba no quedarse en la mera acumulación de contenidos. Al mismo tiempo, se planteaba privilegiar la profundización, así como aumentar y solidificar la comprensión de los Aprendizajes clave en todas las asignaturas, entre ellas, Historia (SEP, 2016b). Así, el Modelo Educativo —y, por lo tanto, el Plan y programas 2017— retoman esta idea de profundizar en los aprendizajes y en el conocimiento. En este tenor, atendiendo a recomendaciones pedagógicas, se busca favorecer el desarrollo de las habilidades cognitivas superiores en lugar de abarcar muchos temas y de pretender responder a múltiples demandas para formar ciudadanos responsables e íntegros.

Derivado de este planteamiento, se busca que el docente enfatice en los aprendizajes imprescindibles para que los alumnos alcancen el perfil de egreso, a partir de la identificación de los contenidos fundamentales, que se basa en cuatro criterios: enfoque competencial, naturaleza de los contenidos y formación integral, información versus aprendizaje y balance entre cantidad de temas y calidad de los aprendizajes (SEP, 2017b). Nosotros nos centraremos en los últimos tres.

El primero dio como resultado el asegurar la presencia de contenidos disciplinares que, tradicionalmente, se obtienen en la escuela, entre los que se encuentran aquellos relacionados con los fenómenos sociales. El segundo, dar relevancia a la metacognición y a los contenidos que den lugar a aprendizajes relevantes y duraderos que desafíen al tiempo y que no se vean afectados en demasía por la variabilidad humana y que, a su vez, permitan que los alumnos accedan a otros contenidos. El tercero, recuperando lo descrito líneas arriba respecto de la extensión del currículo, privilegiar los temas fundamentales que fomenten una mejor calidad de conocimiento y entendimiento (SEP, 2017b).

Siguiendo estos lineamientos, es que se llegó a la modificación —reducción— del currículo en el Modelo Educativo y el Plan y programas 2017. Para tener una mayor claridad de dicha modificación, se hará una comparación entre lo establecido en el Programa 2011 y su contraparte del 2017.

Primero de secundaria

Como se indicó, una de las novedades del Modelo Educativo y, por ende, en el Plan y programas 2017, es la inclusión de la asignatura de Historia Mundial en primero de secundaria.⁵

El primer eje, denominado Formación de Estados Nacionales, incluye los temas: Pasado-presente; Panorama del periodo; Revoluciones, burguesía y capitalismo; Industrialización y la competencia mundial; y Las grandes guerras; así como las UCA: La Independencia de las Trece Colonias de Norteamérica, y Guetos y campos de concentración y exterminio (sep, 2017b).

Por su parte, en el segundo eje (Cambios sociales: instituciones e instituciones contemporáneas) se contemplan Pasado-presente, Panorama del periodo, Organismos e instituciones para garantizar la paz, La Guerra Fría y el conflicto de Medio Oriente, El fin del sistema bipolar y La globalización (SEP, 2017b).

⁵ A diferencia del Plan y programas 2017, el programa vigente de Historia no contempla dicha materia en 1.º de secundaria; sin embargo, los contenidos que pretenden abordarse con el Modelo Educativo forman parte del programa vigente de 2.º de secundaria. Dada la estructura del Plan y programas 2017, para efectos de la comparación, solo se tomarán en cuenta las lecciones y/o temas que se relacionen directamente con el contenido del programa actual.

De igual modo, en el eje Construcción del conocimiento histórico se encuentran: ¿Cómo han cambiado y qué sentido tienen hoy los conceptos de frontera y nación? ¿Y La Unión Europea?

En comparación con el Programa 2011, este retoma en esencia todos los temas del primer eje aludido en sus bloques del 2 al 4. En cuanto al segundo eje, estos temas se abordan en los bloques 4 y 5. Por su parte, el Programa 2011 no contempla un apartado de la naturaleza del tercer eje; sin embargo, sí toma en cuenta temas en los que este se enfoca dentro del bloque 5, aunque no de manera tan específica, como en el caso de la Unión Europea (SEP, 2011).

Cabe señalar que, a diferencia del Programa 2011, el Plan y programas 2017 se centra en cuestiones políticas y económicas, dando poco énfasis a los aspectos culturales y económicos. Asimismo, su centro de análisis es la historia europea, al dar más protagonismo a los procesos y acontecimientos de esa región del planeta. Del mismo modo, cabe resaltar que el Programa 2011 no contempla formalmente ningún contenido que sea el equivalente del tema Pasado-presente.

Segundo de secundaria

Como se indicó, el Modelo Educativo y el Plan y programas 2017 en segundo de secundaria comienzan a abordar la historia mexicana, aspecto que es cubierto en el Programa 2011 en tercero. De ello se deriva que la comparación a realizar se haga entre dos grados distintos, atendiendo a los contenidos.

El eje Construcción del conocimiento histórico incluye los temas: Pasado-presente, La variedad de las fuentes históricas, Hechos, procesos y explicación histórica y El conocimiento histórico en un país colonizado (SEP, 2017b).

Por su parte, el segundo eje, Civilizaciones, tiene la siguiente estructura: Pasado-presente, Panorama del periodo, Los indígenas en el México actual, La civilización mesoamericana y otras culturas del México antiguo, UCA: La vida urbana en Mesoamérica y Los reinos indígenas en vísperas de la Conquista española (SEP, 2017b).

En cuanto al tercer eje, Formación del mundo moderno, está compuesto por Pasado-presente, Panorama del periodo, Política e instituciones del

virreinato, El complejo minería-ganadería-agricultura, UCA: La vida cotidiana en la Nueva España y El patrimonio cultural y artístico de la etapa virreinal.

En comparación con el Modelo Educativo, el Programa 2011 no tiene contenidos relacionados con el primer eje, Construcción del conocimiento histórico. Lo mismo sucede con los indígenas en el México actual del segundo eje, Civilizaciones, cuyos temas Panorama del periodo, La civilización mesoamericana y otras culturas del México antiguo, UCA: La vida urbana en Mesoamérica y Los reinos indígenas en vísperas de La Conquista española, sí tienen su contraparte con el Bloque 1. Esto último se repite con el tercer eje, toda vez que sus temas corresponden con los establecidos en los bloques 1 y 2 (SEP, 2011).

A diferencia de lo que ocurre en el primer caso, aquí encontramos un equilibrio entre los cuatro ámbitos de análisis: política, economía y cultura. Como se señaló previamente, en este caso el Programa 2011 tampoco contempla de manera formal ningún contenido que sea el equivalente del tema pasado-presente.

Tercero de secundaria

En el caso de este grado, ambos modelos coinciden; sin embargo, el Plan y programas 2017 inicia en un periodo posterior al Programa 2011. En su primer eje, Formación de los Estados Nacionales, el Plan y programas 2017 incluye los temas: Pasado-presente, Panorama del periodo, Independencia, soberanía y nación, El Estado, la Constitución y las Leyes de Reforma, La identidad nacional y Poder desigual y sociedad desigual (SEP, 2017b).

Por su parte, el eje Cambios sociales e instituciones contemporáneas contempla los temas: Pasado-presente; Panorama del periodo; Revolución y justicia social; El Estado y las instituciones; Democracia, partidos y derechos políticos; Fortalecimiento de la democracia; y El arte y la literatura en México de 1960 a nuestros días; y las UCA: La Revolución mexicana y La década de 1960. Progreso y crisis (sep, 2017b).

Finalmente, el tercer eje, Construcción del conocimiento histórico, está conformado por los temas Permanencia y cambio en la historia y Los principales obstáculos al cambio en México (SEP, 2017b).

En cuanto al primer eje, el Programa 2011 contempla sus temáticas dentro de las lecciones de los bloques 2 y 3, sin embargo, no establece formalmente contenidos relacionados con La identidad nacional. Por su parte, respecto del segundo eje, los temas corresponden a los bloques 4 y 5. En lo que toca al tercero, el Programa 2011 no enuncia temas que correspondan a Permanencia y cambio en la historia, hecho que sí sucede con los demás al incluir temas en el bloque 5 (SEP, 2011).

Cabe resaltar que si bien en ambos modelos hay cierta correspondencia en el análisis de los cuatro ámbitos, en esta ocasión la importancia del arte se retoma a partir de 1960. De igual manera, como se señaló en los dos grados anteriores, el Programa 2011 tampoco contempla formalmente ningún contenido que sea el equivalente del tema Pasado-presente. En lo que respecta a los tres grados, es notable la reducción de contenidos temáticos en el Plan y programas 2017 respecto del Programa 2011, así como el estudio asincrónico de los temas, pues en este se hace de manera cronológica, mientras que en aquel este aspecto no se da de manera tan evidente.

Análisis

Tras comparar los contenidos del Plan y programas 2017 y el Programa 2011, toca el tiempo de analizar el producto del ejercicio previo. Para ello se hará un examen que atenderá a cuestiones de forma y de fondo, en donde se tomarán en cuenta elementos pedagógicos y de la teoría histórica.

Forma

Para llevar a cabo el análisis de este segmento nos centraremos en el aumento de horas lectivas en secundaria, con la inclusión de la asignatura en cuestión en primer grado, así como en la organización curricular respectiva y en la disminución de contenidos en su relación con los Aprendizajes esperados.

En primer lugar, como resulta evidente de la comparativa previa, nos encontramos con la inclusión de la materia en 1.º de secundaria, aspecto no contemplado en el programa vigente que da continuidad al estudio de la disciplina en educación básica, llevándolo de 4.º grado de primaria a

3.º de secundaria. Si bien ello resulta positivo, prefigura un inconveniente respecto de los periodos lectivos asignados.⁶

Por otro lado, está la organización curricular de los contenidos de la asignatura que nos convoca.

En este sentido, salta a la vista la eliminación de los bloques —presentes en el Programa 2011— y su sustitución por ejes —en el Plan y programas 2017— en los tres niveles de secundaria. Hasta el día de hoy, se trabaja con cinco bloques divididos en ocho apartados —Panorama del periodo, seis temas rectores, además de los temas para analizar y reflexionar—. Por su parte, el nuevo programa contempla tres ejes, los cuales están divididos en temas cuyo número varía en atención a lo requerido por cada uno de dichos ejes.

Ambas organizaciones curriculares respetan la misma cronosofía (Ricoeur, 2010),⁷ tanto para la historia mundial como para la historia de México. Sin embargo, el documento de 2017 es menos lineal al respecto, pues se manifiesta un ir y venir en el análisis del conocimiento histórico en función de los temas.

Finalmente, repararemos en la disminución de contenidos y en lo correspondiente al número de aprendizajes esperados. La disminución de contenidos, en primera instancia, se ve reflejada en el hecho de que hasta hoy, como se señaló líneas arriba, cada bloque está integrado por ocho apartados. Es decir, son ciento veinte lecciones en total —cuarenta lecciones, con sus temas correspondientes, por grado— que serán sustituidas por quince temas en 1.º, dieciséis en 2.º y diecisiete en 3.º, dejando un total de cuarenta y ocho temas. Ambos, para su análisis, parten de Aprendizajes esperados, los cuales, en contraste, son más numerosos en el Plan y programas 2017, donde se pueden encontrar entre uno y cinco por tema, cuando en el Programa 2011 solo el Panorama del periodo contaba con dos, y el resto de las secciones con uno solo.

⁶ De este aspecto se escribirá más adelante, cuando se aborden las cuestiones de fondo.

⁷ Ricoeur, siguiendo a Pomian, entiende por cronosofía a «las grandes periodizaciones de la historia [...] y sus intentos por establecer una correspondencia con la cronología», la cual consiste en saber «ordenar la sucesión de las eras y de sus divisiones [...] ignorando] la separación entre la naturaleza y la historia: permite hablar de historia cósmica, de historia de la tierra, de historia de la vida; la historia humana no es más que un segmento». Así, la cronosofía se entiende como la creación de «múltiples familias de pensamiento que manejan los tiempos según tipologías admirables que oponen tiempo estacionario a tiempo reversible, el cual puede ser cíclico o lineal». (Ricoeur, 2010, pp. 201-202)

Como es evidente, desde el punto de vista formal, el Modelo Educativo —incluyendo su plan y programas— cumple con el cometido de reducir el número de temas a abordar en Historia, cuyo propósito —como quedó plasmado líneas arriba— es profundizar en las temáticas que se creen necesarias para formar a los ciudadanos mexicanos del siglo XXI. Sin embargo, dicha reducción podría ponerse en entredicho por el mero hecho de que los Aprendizajes esperados aumentan y esto no es un asunto menor, así que lo examinaremos en el siguiente epígrafe, que versará sobre el fondo del asunto que nos atañe.

Fondo

Para analizar el presente apartado, nos centraremos en los siguientes aspectos: 1) los temas, 2) los Aprendizajes esperados y 3) el tiempo lectivo.

Respecto del numeral uno, tomaremos como punto de partida el hecho de que el Modelo 2017 considera esencial —como lo mencionamos líneas atrás— la inclusión y el estudio de los temas que el estudiante necesita para insertarse en la realidad de este momento histórico, enmarcado en la configuración de una sociedad que requiere de ciudadanos globales. Dentro del entorno conformado en virtud de la globalización, la diversidad regional juega un papel clave toda vez que un país —para poder encajar dentro de este rompecabezas mundial— debe ser consciente de su lugar, tanto en lo individual —como nación— como en lo colectivo dentro de la(s) región(es) a las que pertenece, y de todo lo que ello implica —entre otras cosas, el pasado propio y el pasado compartido—.

Lo anterior se reviste de importancia debido a que el Modelo Educativo borra del programa de estudio, explícitamente y casi por completo, todo lo referente a América Latina, en lo que toca a Historia del Mundo. Dicha temática, considerada dentro de la currícula de 2.º de secundaria en el Plan 2011, es fundamental para tener una visión más completa sobre el devenir de las sociedades humanas en nuestro planeta. Si bien el estudio de los temas que se comenzaron a manejar en el ciclo 2018-2019 son necesarios, no contemplaron una gran variedad de elementos de estudio que vinculen directamente a nuestra realidad con el pasado de nuestro segmento continental. Quizá, solo se podría paliar esta situación —utili-

zando alguno de los temas establecidos como punto de partida— si el docente frente a grupo cuenta con los conocimientos, las herramientas y la disposición de hacerlo.

En términos generales, se llega al extremo de la occidentalización del tiempo histórico en detrimento de las otras masas continentales, que solo aparecen en escena desde la óptica europea. Todo aquello relacionado con el ámbito de análisis cultural corre con la misma suerte, pues se omitió todo lo acontecido en esta área desde el siglo XVI hasta 1960. Dicho de otra forma, antes del arte contemporáneo parece no haber existido ni el arte renacentista, ni el romanticismo, ni el neoclasicismo, ni los orígenes del arte abstracto. Estaríamos apelando, una vez más, a la pericia y al buen criterio del profesor titular de la asignatura para incluir esos contenidos en el análisis histórico.

Y la navaja reductora también llega a otros temas específicos con las mismas consecuencias. Respecto de la inclusión por parte del profesor, se anula formalmente el surgimiento de la clase obrera y los movimientos dentro de esta, ligados a las diferentes corrientes socialistas, así como los cambios que generó dicho proceso en los medios rurales y urbanos. Se evapora el análisis de las revoluciones sociales al inicio del siglo XX (mexicana, rusa y china), fundamentales para entender los cambios que se presentaron en esa centuria y los antecedentes de la Gran Guerra; la Segunda Guerra Mundial se reduce a los orígenes de esta en función del fascismo y el holocausto, omitiendo su inicio y su desarrollo como producto de una lucha entre potencias. Para analizar el proceso de globalización no se alude al neoliberalismo y se deja implícito el análisis de problemas sociales y ecológicos, que son de suma importancia para entender gran parte de los retos que actualmente enfrenta la humanidad, los cuales deben ser resueltos por esos ciudadanos globales que se pretende formar.

Estos recortes contrastan con la inclusión de contenidos eminentes: los guetos y campos de exterminio en la Segunda Guerra Mundial (como Unidad de Construcción de Aprendizaje [UCA]), y La Unión Europea (SEP, 2017b).⁸ Sin embargo, estos temas caen de nuevo en la europeización del

⁸ Es definida como una estrategia didáctica emblemática dentro del nuevo modelo, donde se busca la profundización multirreferida a través del estudio y la investigación por parte de los estudiantes (SEP, 2017b).

pasado. Por otro lado, en lo que al numeral dos se refiere, los cambios comienzan a tener un tinte más ostensible, pues tienen implicaciones en el terreno de la pedagogía, específicamente en cuanto al desarrollo cognitivo. En este sentido, el punto de partida será analizar comparativamente —a la luz de la taxonomía de Bloom— los Aprendizajes esperados.

La teoría aludida tiene un cariz centrado en lo que podría definirse como la operacionalización de los objetivos educativos a partir de su complejidad cognitiva, cuyo propósito es proveer de elementos fiables para la formulación de objetivos educativos, así como para evaluar al alumnado y los resultados de la práctica educativa. Esta postura establece una clasificación de las operaciones cognitivas en seis niveles de complejidad creciente, los cuales dependen del desempeño de estudiante en el o los niveles anteriores (Eisner, 2000). Así, los niveles cognitivos propuestos por Bloom son: 1) Conocimiento, 2) Comprensión, 3) Aplicación, 4) Análisis, 5) Síntesis y 6) Evaluación (FESC-UNAM, 2018).

De acuerdo con esta taxonomía, los Aprendizajes esperados de 1.º de secundaria del Plan y programas 2017, en su mayoría, se encuentran en las categorías de conocimiento de 1, 2, 3 y 4. Solo en los últimos tres temas encontramos objetivos cognitivos de los niveles 5 y 6. Por su parte, el Programa 2011 presenta el mismo panorama; sin embargo, muestra un espectro más amplio de categorías de conocimiento y, a su vez, incluye las dos últimas —5 y 6— a lo largo de los cinco bloques.

Por otro lado, para 2.º de secundaria, el Plan y programas 2017 está conformado por Aprendizajes esperados —al igual que con el primer grado— que caen dentro de la esfera de los primeros cuatro niveles —principalmente, el 1 y el 2—, siendo muy pocos los que cabrían dentro de los últimos dos. Lo mismo sucede en 3.º de secundaria; sin embargo, en ambos grados —2.º y 3.º— con referencia al Programa 2011, en cada bloque se contemplan aprendizajes propios de los seis niveles, hecho que no se replica en el arquetipo de la reforma, donde abundan objetivos académicos de los primeros cuatro niveles, en contraste con la poca presencia de los correlativos pertenecientes a los últimos dos.

Así, desde el aspecto cognitivo, el nuevo modelo no representa un cambio o un avance significativo; más bien implica un retroceso en cuanto a la

inclusión de operaciones cognitivas de los niveles 5 y 6, y a la gradualidad de la inserción de las mismas.

Finalmente, adentrémonos en el análisis del tiempo lectivo, dirigiendo nuestra mirada al caso específico del curso de Historia de 1.º de secundaria, producto del Modelo Educativo. Como ya se ha señalado, se trata de una novedad, toda vez que no forma parte del programa vigente y, asimismo, retoma contenidos propios del mapa curricular de 2.º de secundaria del Programa 2011.

Lo que se busca es que se analice en dos periodos lectivos a la semana lo que hasta el ciclo 2018-2019 tomaba cuatro. Para conseguir ese cometido, se requerirá —como ya se ha insistido— de la pericia y experiencia del docente, quien tendrá poco tiempo para lograrlo. Este hecho jugará en contra de la profundización en el estudio de los temas que se persiguen.

Como podemos percatarnos, en cuanto al fondo se refiere, los cambios que se presentan irán en detrimento de los contenidos, los cuales fueron recortados sin un sentido claro y, en el aspecto cognitivo, no presentan ningún avance.

Conclusiones

A través de la presente reflexión, podemos caer en la cuenta de los siguientes aspectos:

1. El Modelo Educativo —y, por añadidura, su plan y programas— es un producto del Pacto por México, un acuerdo promovido y avalado por la cúpula política en virtud de intereses ligados a la economía de mercado y el intento de insertar a nuestro país en dicha dinámica.
2. Los cambios nacidos de dicho modelo educativo en lo concerniente a Historia tienen como referencia la reducción de contenidos en beneficio de la profundización en el estudio de los temas que, en virtud de dicha política, lleven a los alumnos a convertirse en el ciudadano que pueda ser capaz de formar parte de la realidad que caracteriza al siglo XXI. Sin embargo, este ajuste elimina temas de importancia regional, lo cual impedirá que los estudiantes tengan una visión más completa del desarrollo de las sociedades humanas a lo largo del tiempo.

3. En el terreno cognitivo, la asignatura de Historia del Modelo Educativo no se traduce en un cambio de gran calado. Incluso podría tomarse como un retroceso toda vez que —a la luz de la taxonomía de Bloom— se privilegian los primeros cuatro niveles en detrimento de los dos últimos.

Es necesario y éticamente correcto reconocer que este ejercicio intelectual es solo un asomo al estudio de este aspecto de la realidad educativa que ya tenemos encima.

Se quedan muchas cosas en el tintero y está abierto a debate, en espera de profesores, investigadores e interesados en general, que se preocupen por el devenir de esta temática. Para muestra basta un botón: para el ciclo escolar 2018-2019 se dio inicio a la implementación del Modelo Educativo y, en el caso de secundaria, se comenzó con primer grado, donde se aborda Historia Mundial —arrancando en el siglo XVII—, la cual tuvo como antecedente lo que se debería estudiar en 6.º de primaria, cuyo mapa curricular en esta asignatura llega hasta el siglo XV. Es decir, los alumnos que se encontraron en este supuesto llegaron al siguiente nivel con un vacío respecto del análisis de contenidos del periodo aludido. Ello debería haber obligado a las instituciones educativas a planear e implementar acciones remediales para paliar esta situación, tarea que no es poca cosa. Este tipo de situaciones seguirán siendo el pan de cada día de los profesores en el presente ciclo escolar (2019-2020), ya que la reforma educativa recién aprobada no ha contemplado cambios sustanciales al currículo del Modelo Educativo; antes bien, le dan continuidad a la espera de las modificaciones pertinentes que se harán en los próximos años.

Este ejemplo reviste de importancia tareas intelectuales como la presente, tarea que todos y cada uno de los involucrados en educación básica deberían llevar a cabo dentro de su campo de acción.

Fuentes consultadas

Eisner, E. W. (2000). Benjamin Bloom (1913-1999). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 30(3), 423-432. Recuperado de <<http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/blooms.pdf>>.

Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán-Universidad Nacional Autónoma de México (FES-CUAUTITLÁN). (2018). Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán. Recuperado de <<http://www.cuautitlan.unam.mx/descargas/edudis/recursos-academicos/taxonomiadebloom.pdf>>.

Investigación Educativa. (2012). Investigación Educativa. WordPress. Recuperado de <<https://investigacioneducativaidsm.files.wordpress.com/2012/10/taxonomc3ada-de-bloom.pdf>>.

Pacto por México. (2018). Pacto por México. Todos trabajando por ti. México. Recuperado de <<http://pactopormexico.org/>>.

Ricoeur, P. (2010). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: FCE.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Historia*. Ciudad de México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2014). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. Ciudad de México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2016a). *El Modelo Educativo 2016*. Ciudad de México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2016b). *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria*. Ciudad de México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017a). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. Ciudad de México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017b). *Aprendizajes clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Ciudad de México: SEP.

Procesos socioformativos y violencia escolar. El caso de la telesecundaria ESTV16 621 de Ojo de Agua, comunidad del municipio de Venustiano Carranza, Michoacán

Mario Alberto Reyes Téllez
José Alfredo Cruz Mercado

Introducción

La educación en México se ha conceptualizado de diferentes maneras. Una de ellas la define como un escenario formal en el que se desarrollan y reproducen distintas actividades, las cuales buscan la formación crítica de los sujetos dentro de un espacio institucionalizado. Lo anterior a través de modelos curriculares establecidos por instituciones gubernamentales, formas pedagógicas descritas y un sistema de evaluación, que contribuyen a la obtención de un producto reconocido por el Estado.

Es en estos espacios educativos, donde se practican y desarrollan múltiples actividades, productos de la sociedad, familia y contexto donde viven los niños y los jóvenes. Es justo en estos contextos, en los que se dibujan diferentes factores de riesgo, que al paso de los años se generen ciudadanos profesionales, no profesionales y criminales.

En el caso de la región Ciénega de Michoacán, se han presentado distintos cambios en la estructura de orden y seguridad social. Tal es el caso de robos, secuestros, muertes, asesinatos, conflictos de cárteles, entre otros. Estos escenarios de crimen e inseguridad se han reproducido en la cotidianidad de las personas —al grado de naturalizar e idealizar a este tipo de personas—, especialmente en el caso de los niños de la región.

No obstante, dentro de las ciudades-comunidades de Jiquilpan, Sahuayo y Venustiano Carranza, existen estudios que se han desarrollado en torno a la violencia escolar. Sin embargo, en los temas referentes al clima

y la violencia escolar, como un vínculo que permite la generación de identidades que se construyen y se deconstruyen dentro del recinto educativo, los estudios son escasos.

Por lo anterior, uno de los lugares donde se objetivan estas circunstancias son los centros escolares, espacios *ad hoc* que contribuyen a la socialización, aprendizaje y convivencia entre pares. Durante estas secuencias prácticas, se reproducen distintos comportamientos (positivos o negativos) que buscan el reconocimiento y la visualización del otro.

Este reconocimiento que se indaga implica códigos o conductas que se materializan en los comportamientos sociales, interiorizando y objetivando las acciones que realizan los otros en tiempos y espacios específicos. Cabe mencionar que no todos los hechos tienen un objetivo benéfico para la sana convivencia, sino que existen conflictos que pueden ocasionar daños físicos o psicológicos en los sujetos, deteriorando los procesos socioformativos de las personas.

Asimismo, las implicaciones que tiene la violencia escolar en los sujetos forma parte de una asociación directa con la educación que se gesta en las familias y en la sociedad, alterando las formas de comportamiento y convivencia entre los sujetos.

Clima escolar

Hablar de clima escolar es explicar un concepto complejo y con muchos enfoques de análisis, ya que como lo menciona Rodríguez (2004), la noción de clima escolar tiene como precedente el concepto de *clima organizacional*. Esto resulta del estudio de las organizaciones en el ámbito laboral, a partir de finales de la década del 60, y surge como parte del esfuerzo de la psicología social por comprender el comportamiento de las personas en el contexto de las organizaciones, aplicando elementos de la Teoría General de Sistemas.

Según Joaquín Samayoa, en su trabajo «Los pilares de la calidad educativa» (2008), podríamos identificar seis factores que intervienen en el clima escolar:

1. Motivación (expectativas elevadas, metas alcanzables, apoyo, exigencia y reconocimiento de logros)
2. Disciplina y ejercicio de autoridad (normas razonables, cumplimiento de la norma y autoridad sin abuso de poder)
3. Amabilidad, respeto y actitud de servicio (crítica, autocrítica positiva y colaboración)
4. Ambiente físico agradable (cuidado y mantenimiento de la infraestructura, limpieza e higiene y seguridad)
5. Liderazgo pedagógico (educación pertinente y relevante, planificación didáctica coherente, buen uso de la evaluación, aprendizaje continuo, humanismo y cultura)
6. Apertura a la comunidad (acercamiento a las familias, actividades extraescolares y orientación a los estudiantes)
7. Es decir, el clima escolar alude a todo lo que pasa en el centro escolar. En otras palabras, son los significados objetivos y subjetivos de las relaciones sociales que se establecen en la escuela y que se producen en el patio escolar, en las aulas, entre compañeros, entre docentes y alumnos, y entre docentes y directivos.

En este mismo sentido de ideas, al referirse al clima escolar, diversos autores atribuyen características sustanciales de análisis, como en el caso de CERE (1993), que define este concepto como

[...] el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos. (p. 30)

Por otra parte, Arón y Milicic (1999) lo definen como la percepción que los miembros de la institución escolar tienen respecto del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales. Haciendo énfasis en que las percepciones implican los procesos socioeducativos cotidianos que realiza la comunidad educativa.

Así mismo, Cornejo y Redondo (2001) señalan que el clima social escolar se refiere a «[...] la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan». Aquí, de nuevo, se repite la percepción de la interacción interpersonal; sin embargo, Rodríguez (1994) menciona que no solo está dado por las percepciones, sino también por las dinámicas que se generan con los estudiantes, su familia y entorno. Además, las percepciones mismas de los estudiantes como actores y destinatarios en relación al aula y a la escuela —menciona el mismo Rodríguez (2004)— indica que las

[...] percepciones compartidas por los miembros de una organización respecto al trabajo, al ambiente físico en que éste se da, las relaciones interpersonales que tienen lugar en torno a él y las diversas regulaciones formales que afectan a dicho trabajo, estas percepciones tienen un gran impacto sobre el comportamiento de los miembros de la institución, teniendo consecuencias en la disposición a participar activa y eficientemente en el desempeño de las labores, influyendo además, en el grado de compromiso e identificación de los miembros con la institución. (p. 161)

Como se ha estado revisando, es de suma importancia la percepción social y las dinámicas del ambiente en el contexto escolar para desarrollar un trabajo pedagógico adecuado. Al respecto, Arón y Milicic (1999) mencionan que un clima escolar positivo deriva de una percepción escolar que facilita el desarrollo personal, que muchas veces depende de y coadyuva a facilitar el aprendizaje de todos los que integran la comunidad de aprendizaje. Los miembros del sistema se sienten agradados y tienen la posibilidad de desarrollarse como personas, lo que se traduce en una sensación de bienestar general, sensación de confianza en las propias habilidades, creencia de la relevancia de lo que se aprende o en la forma en que se enseña, identificación con la institución, interacción positiva entre pares y con los demás actores. Los estudiantes se sienten protegidos, acompañados, seguros, queridos y valorados por sus capacidades y habilidades.

En contrasentido, un ambiente escolar negativo y con una percepción que no favorece el desarrollo de los actores de la comunidad educativa ge-

nera estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de agotamiento físico (Arón y Milicic, 1999).

Desde esta perspectiva, Raczynski y Muñoz (2005) mencionan que un clima negativo desvía la atención de los docentes y directivos, pues es una fuente de desmotivación, disminuye el compromiso de estos con la escuela, así como las ganas de trabajar. Asimismo, genera desesperanza en cuanto a lo que puede ser logrado e impide una visión a futuro de la escuela. Tanto directivos como docentes se sienten vigilados, lo que disminuye la participación creativa de sus labores.

En el caso de los estudiantes, el convivir en un clima escolar negativo les provoca apatía por la escuela, temor al castigo y a la equivocación (Ascorra, Arias y Graff, 2003). Además, estos climas vuelven invisibles los aspectos positivos, por lo tanto, provocan una percepción sesgada que amplifica los aspectos negativos, volviendo las interacciones cada vez más estresantes e interfiriendo una resolución de conflictos constructiva (Arón y Milicic, 1999).

El clima escolar se valora por las características de las relaciones entre sus miembros y los sentimientos de aceptación y de rechazo de los demás. Un buen clima escolar induce a una convivencia más fácil y permite abordar los conflictos en mejores condiciones. Es un factor que incide en la apropiación de conocimientos y fomenta la empatía con el quehacer educativo de la enseñanza que imparte.

Clima escolar y aprendizaje

Por otra parte, centrándonos en los procesos de aprendizaje, se pueden distinguir diversos microclimas principales y determinantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta investigación nos centraremos en el clima de aula, que es fundamental por los procesos de las relaciones interpersonales que se presentan de manera cotidiana y que transforman al estudiante (Ascorra, Arias y Graff, 2003).

El clima de aula es aquel en el que los estudiantes y profesores conviven una gran cantidad de tiempo y es donde se desarrollan las actitudes y aptitudes personales de los niños y niñas. En el clima de aula los estudiantes perciben apoyo y solidaridad de parte de sus pares y profesores, se

sienten respetados en sus diferencias y equivocaciones. Martínez (1996) define a este espacio como:

[...] el clima atmósfera o ambiente del aula como una cualidad relativamente duradera, no directamente observable, que puede ser aprendida y descrita en términos de las percepciones que los agentes educativos del aula van obteniendo continua y consistentemente sobre dimensiones relevantes de la misma como son sus características físicas, los procesos de relación socio afectiva e instructiva entre iguales y entre el estudiante y profesor, el tipo de trabajo instructivo y las reglas y normas, que lo regulan. Además de tener una influencia probada en los resultados educativos, la consecución de un clima favorable constituye un objetivo educativo por sí mismo. (p. 118)

Además de que en el nivel pedagógico sienten que lo que aprenden es útil y significativo, tienen percepción de productividad, de una atmósfera cooperativa y de preocupación. Sienten que los profesores están centrados en sus necesidades y que hay una buena organización de la vida de aula (Johnson, Dickson y Johnson, 1992, citados en Arón y Milicic, 1999). Un aula con alta organización permite a los estudiantes sentirse tranquilos y seguros, y genera un ambiente favorable para el aprendizaje. Los análisis de las interacciones entre docentes y alumnos dan cuenta de que el clima escolar está relacionado con la organización del aula (Pianta y Hamre, 2009, citados en UNESCO, 2013). La organización de aula incluye el manejo de conducta del profesor y la manera en que los estudiantes responden a las reglas y normas de la clase, que son evidentes en las actividades, participaciones y convivencia dentro del aula de clase.

Es significativo indicar que para fomentar un clima de aula favorable es importante la relación entre pares. En un clima escolar positivo, la relación entre pares se caracteriza por el compañerismo, lo que implica ser cercanos y apoyarse entre sí, mostrando interés, por ejemplo, en las actividades que realizan los demás (Ascorra, Arias y Graff, 2003). En la escuela —como un lugar donde se convive con diversas personas, diversas cosmovisiones y actitudes— es compleja una relación de pares que ofrezca oportunidades para el crecimiento y genere motivación por asistir a la

escuela y aprender. Esto favorece lo que se ha llamado el *apego escolar* de los estudiantes, que significa generar vínculos de cercanía e identificación con las escuelas (Alcalay, Milicic y Torreti, 2005). Se ha estudiado que ello favorece el que los estudiantes se mantengan en la escuela y asistan sistemáticamente a clases (Arón, 1999).

Diversos autores mencionan que un clima escolar positivo es una condición necesaria para lograr buenos aprendizajes. Entre ellos, Juan Casassus (2001) señala que un clima escolar positivo se correlaciona con altos logros y motivación de los estudiantes, así como productividad y satisfacción de los profesores. Este autor señala que el factor más gravitante de lo que ocurre en el aula es el clima emocional. Cabe señalar que una apropiada relación alumno-profesor, aunada a la relación entre los alumnos y el medio, genera un espacio estimulante tanto para los aprendizajes educativos como para la convivencia social. «[...] La generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es esencial para promover el aprendizaje entre los estudiantes» (Valdés y cols., 2008, p. 45).

Clima escolar y violencia

La violencia escolar entre pares propicia resultados académicos bajos y refleja un clima escolar negativo. Se ha comprobado que en escuelas y aulas con violencia más frecuente existe un deterioro del capital social y falta de habilidades para solucionar conflictos pacíficamente. En estos contextos, los estudiantes obtienen menores resultados académicos (Díaz-Aguado, 2005, citado en Román y Murillo, 2011).

En algunas ocasiones, las escuelas pueden ser lugares inhóspitos para los estudiantes, ya que se sienten poco acogidos por sus compañeros y por los docentes. Si bien la presencia de violencia escolar en la escuela representa una manifestación extrema de una mala convivencia, este no es el único elemento que afecta la convivencia. Esta también se ve afectada, por ejemplo, cuando el docente ignora o no da respuestas a las preguntas de los estudiantes; o cuando los alumnos se resisten a integrar a las actividades a uno o más compañeros. En muchos otros casos, la convivencia se afecta por la omisión de acciones o actitudes que favorezcan una integración armónica de la comunidad escolar (Cornelius-White, 2007, citado en Arón, 1999).

Arón y Milicic (1999) distinguen climas sociales tóxicos y nutritivos que frenan o fomentan el desarrollo socioafectivo de los estudiantes. Un clima social tóxico caracteriza a la institución escolar como un lugar en el que se percibe injusticia, priman las descalificaciones, existe una sobre-focalización en los errores, sus miembros se sienten invisibles y no pertenecientes, las normas son rígidas, se obstaculiza la creatividad y los conflictos son invisibilizados o abordados de forma autoritaria.

En este sentido, Román y Murillo (2011) nos mencionan que la violencia, el *bullying* o el maltrato escolar son fenómenos complejos que emergen en el contexto de la convivencia y, por tanto, se enmarcan en las normas, rutinas, procesos, sistemas de interacción e intercambio, subjetividades y pautas culturales propias de cada institución escolar. A estas prácticas subyacen conductas, creencias y actitudes de todos los actores involucrados, sean estas de afecto, valoración, satisfacción, amistad, colaboración o tolerancia, así como de desafección, prejuicios, discriminación, exclusión o intolerancia. Además, señalan que

De tal forma que la presencia del «matonaje» y su expresión serán parte esencial del tipo de convivencia, el clima escolar y de aula que se respire y perciba en la escuela, factores que afectan e inciden no solo en el bienestar de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, sino también en sus desempeños y prácticas. La universalidad y magnitud del *bullying* escolar y, fundamentalmente, sus consecuencias en el desarrollo socioafectivo y cognitivo de los alumnos, lo ubican en un lugar prioritario a la hora de analizar el clima y la convivencia escolar, factores clave para el aprendizaje y el pleno desarrollo de los estudiantes». (p. 39)

El fenómeno de la violencia escolar se ha focalizado en las prácticas y comportamientos vinculados e implicados en el fenómeno del acoso entre iguales, en especial en las conductas agresivas y violentas y la problemática de victimización en sus diferentes expresiones y consecuencias psicológicas y sociales para los afectados (Perren y Alsaker, 2006).

Pero, desde una mirada sociológica, se ha profundizado en la identificación de factores sociales ligados a la pobreza, exclusión social, delincuencia juvenil, consumo de alcohol y drogas, así como cultura juvenil con

el propósito de reconocer y prevenir su incidencia y disminuir las conductas de riesgo (Martínez-Otero, 2005).

Por otra parte, la violencia y el maltrato entre pares constituyen un fenómeno transversal y frecuente, que afecta a un importante porcentaje de estudiantes como víctimas (en mayor medida), victimarios o agresores, o como observadores o espectadores del *bullying* entre sus compañeros (Ortega, 2005).

Entre las formas de maltrato más comunes y frecuentes, Román y Murillo (2011) han identificado distintos tipos de insultos, apodos y sobrenombres, golpes, agresiones directas, robos, amenazas, rumores y la exclusión o el aislamiento social. Últimamente, ha aumentado de manera importante el llamado *bullying* cibernético, mediante el cual se maltrata y denigra al estudiante de distintas formas a través de teléfonos celulares, páginas web, blogs, redes sociales u otros medios compartidos y utilizados por los escolares en internet (Skrzypiec, 2008).

El género y la edad inciden en la expresión y magnitud que alcanza el acoso entre compañeros. Así, los estudiantes varones se ven envueltos mayormente en situaciones de maltrato físico (golpes), mientras que las mujeres ocupan preferentemente el maltrato social o psicológico (Skrzypiec, 2008). Tal escenario puede generar apatía por la escuela, así como miedo al castigo y la equivocación (Ascorra, Arias y Graff, 2003). Por el contrario, un clima escolar nutritivo se caracteriza por la percepción de justicia, énfasis en el reconocimiento, tolerancia a los errores, sentido de pertenencia, normas flexibles, espacio para la creatividad y enfrentamiento constructivo de conflictos (Arón y cols., 1999b).

Marshall (2003) señala que múltiples investigaciones sobre clima escolar demuestran que las relaciones interpersonales positivas y oportunidades de aprendizaje óptimas para todas las poblaciones demográficas escolares, incrementan los niveles de éxito y reducen el comportamiento desadaptativo de estas.

El concepto de *violencia escolar* ha recibido diferentes definiciones, con notables divergencias según disciplinas, presupuestos teóricos, objetivos de investigación, etc. Por ejemplo, uno de los puntos de desacuerdo es la opción por una definición extensa o restringida de violencia. La forma más restringida de entender la violencia supone identificarla con actos de

violencia entre personas concretas, fundamentalmente actos de violencia física. De esta manera, podríamos definir violencia como el «uso intencional de la fuerza física en contra de un semejante con el propósito de herir, abusar, robar, humillar, dominar, ultrajar, torturar, destruir o causar la muerte» (Zurita, 2009, p. 11).

En este mismo sentido, Gómez (2012) nos menciona que la violencia que se vive en las aulas ha pasado a formar parte del trato común entre los alumnos y maestros. Ha dejado de ser motivo de asombro, menos aún de sorpresa, y al aceptarse como algo normal, no solo se promueve, sino que también se perpetúa.

La violencia en Michoacán, de acuerdo con el presidente de la Comisión Estatal de Derechos Humanos (CEDH), José María Cazares Solórzano, 10 de cada 100 alumnos en Michoacán, durante el 2014, sufrieron *bullying* o acoso escolar. Respecto al tipo de agresiones, manifestó que, en general, están relacionadas con quitar cosas, golpear, amenazar con y sin arma, echar cosas sobre las personas, levantar la falda, criticar, matar, asaltar a mano armada, tratar de echar a alguien al inodoro, tomar fotografías de la agresión, exigir dinero, cortar plantas, poner el pie para que se caigan, rechazo al «raro» y negarse a incluir a otros en el juego (Galeote, 2016).

En la región de la Ciénega de Michoacán la violencia se ha visto enraizada como una situación normal o cotidiana, ya que desde la crianza está presente la violencia como forma natural de educar. Sin embargo, este problema va en aumento, pues, como lo señala Gómez (2012), los niños aprenden lo que viven. Los aprendizajes son múltiples y variados, pero en esta parte solo nos interesa resaltar un aspecto de las pautas de crianza que todos los padres de familia ponen en práctica, procurando que sus hijos se eduquen bien.

Poco es lo que se sabe acerca de cómo es la educación y las sanciones que se aplican a los niños en los hogares de nuestro país. Si bien la familia es una parte central de la formación de valores, la escuela sería —en el desarrollo de un niño— la otra institución en la que pasa la mayor parte de su tiempo y en la que prosigue la formación de su personalidad, pero tampoco podemos decir con certeza qué es lo que ocurre tras sus muros.

Contextualización de la comunidad Ojo de agua

La comunidad pertenece al municipio de Venustiano Carranza, Michoacán. Se encuentra a una mediana altura de 1550 metros sobre el nivel del mar. Cuenta con 275 viviendas: la mayoría tienen instalaciones sanitarias; 171 son conectadas al servicio público; y 174 tienen acceso a la luz eléctrica. La población total es de 907 habitantes, de los cuales 456 son hombres y 451, mujeres.

En materia educativa, el grado de escolaridad es de 6.97 (6.53 en hombres y 7.36 en mujeres). De la población, a partir de los 15 años, 122 no tienen escolaridad, 277 tienen escolaridad incompleta, 57 tienen escolaridad básica y 25 cuentan con una educación post-básica; la mediana de escolaridad entre la población es de 4 años.

Enfocándonos en la telesecundaria de la comunidad de Ojo de agua, esta se encuentra ubicada a las orillas de la comunidad (al suroeste de la población). La construcción del edificio escolar tiene algunos espacios de concreto y terracería. Está pegada a una ladera del cerro y no se encuentra cercada de todo su perímetro. La matrícula escolar es de 60 estudiantes, de los cuales asisten 59: 25 son hombres y 34, mujeres.

Paradójicamente, las instituciones educativas, además de ser espacios de transmisión, producción de conocimientos y saberes, también tendrían que contribuir a la reflexión y la transformación de la realidad; en este caso a la disminución o eliminación de la violencia. Sin embargo, diversos estudios muestran que la educación formal es un productor y reproductor de roles y estereotipos que, en ocasiones, fomentan la marginación, discriminación e incluso la violencia de género, sobre todo, en contextos conservadores.

Debido a que en los jóvenes la percepción social de la violencia, es más permisiva, se asume que la juventud puede llegar a utilizar la violencia como algo natural y culturalmente aprendido en la vida cotidiana. Lo anterior permite establecer una ruta de estudio que busca conocer cuáles son los factores que detonan las formas violentas, tanto simbólicas como reales y subjetivas en una comunidad perteneciente al municipio de Venustiano Carranza, Michoacán: Ojo de agua.

Se trabajó con la Escuela Telesecundaria ESTV 16621, la cual presenta una serie de características sociodemográficas que nos llevan a consi-

derarla como universo empírico de acción. Tan solo se puede mencionar que, por lo general, las telesecundarias atienden la demanda educativa de la población que no tiene acceso a escuelas secundarias generales o técnicas, por lo que principalmente se ubican en comunidades rurales o de alta marginación. Este tipo de servicio educativo se distingue por hacer uso de medios electrónicos y de comunicación (televisión, señal satelital y videos).

La presente investigación estará enfocada en analizar las cargas ideológicas que representan la violencia por medio de sesiones que incentiven el diálogo, intercambio de opiniones y reflexiones críticas de los estudiantes de la telesecundaria. Esto con el fin de que identifiquen las prácticas cotidianas que se gestan en su comunidad, de tal manera que fomenten mejores relaciones socioafectivas entre los estudiantes.

Las formas en que se representa la violencia son diversas: la estructural, vinculada a la desigualdad económica; la político-militar; los exterminios por diferencias étnico-religiosas; la social, caracterizada por los homicidios, suicidios, violaciones y asaltos; y la familiar, que se da entre los miembros de un hogar.

De manera general, la Organización Mundial de la Salud (citado por Organización Panamericana de la Salud, 2002), define a la *violencia* como «El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones» (p. 5).

Esta definición comprende tanto la violencia interpersonal como el comportamiento suicida y los conflictos armados, es decir, es amplia. Sin embargo es importante notar que la violencia implica una posición de poder y de intencionalidad como sus elementos constitutivos.

Para esta investigación se utilizó la sistematización de experiencias, que es un método que responde a una perspectiva cualitativa interpretativa, la cual implica

la interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso como se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo. (Jara, 2004, p. 22)

La sistematización produce conocimientos desde la experiencia, pero con el propósito principal de trascenderla. Asimismo, recupera lo sucedido y lo reconstruye históricamente, pero para interpretarlo y obtener aprendizajes. Esta metodología valora los saberes de las personas que son sujetos de las experiencias y construye una mirada crítica sobre lo vivido, permitiendo orientar las experiencias en el futuro con una perspectiva transformadora.

Resultados

Los elementos socioprácticos permiten evidenciar las formas exteriorizadas del pensamiento a través de distintas acciones o hechos que realizan las personas. Durante la primera etapa del diagnóstico se observaron formas de agresión por parte de las mujeres hacia los hombres y de hombres hacia las mujeres, sobre todo, a través de golpes y palabras ofensivas al género opuesto. La mayoría de ellas relacionadas con las actividades que desempeñan dentro del hogar y fuera de él.

Uno de los elementos que contribuyen a la manifestación de la violencia es la convivencia cotidiana que se disfraza de la amistad y el compañerismo de los estudiantes. No obstante, este mismo elemento se observó dentro de la comunidad entre jóvenes y adultos, lo cual permite interpretar, en un primer momento, que son patrones aprendidos y practicados dentro de la sociedad y escuela. Permean la sana convivencia entre mujeres y hombres, distinguiendo a los sujetos por las actividades que realizan en el hogar.

Otro de los resultados que se obtuvieron fue la repetición de patrones que son enseñados en los hogares y practicados en la telesecundaria. Uno de los aspectos que potencializan la naturalización de roles de género es el sistema patriarcal que viven y experimentan en sus hogares.

Uno de los pensamientos que se replican en los discursos de los estudiantes de ambos sexos es que las mujeres deben atender a los hombres:

Las mujeres tienen que atender a los hombres, porque ellas son las que se encargan de las casas. Ellas no tienen por qué decir que no, si lo ha-

cen los papás la[s] regañan o les dan putazos, así que deben de obedecer. (Diario de campo)

La cita anterior muestra un sistema de pensamiento aplicable en diferentes pueblos cercanos a esta comunidad, donde se cree que la mujer no debe de estudiar porque se va casar y no será útil la educación recibida, pues se dedicará a ser ama de casa. Esto marca una de las ideologías que prevalecen en el discurso y acción de los sujetos.

Otro resultado importante fue la identificación de formas concretas de violencia ejercida entre los estudiantes. Uno de los testimonios evidencia lo anterior: «Los niños son más bruscos y nos pegan a las niñas. Nosotros les pegamos, pero ellos nos pegan más fuerte... Nos han dicho que los niños no deben pegarle a las niñas, pero ellos nos pegan».

De los resultados se dieron a partir de las observaciones realizadas y las charlas informales que se tuvieron con algunos de los estudiantes, se pudo percibir que los estudiantes hombres no creen que una mujer pueda ser trabajadora y fuerte, puesto que son más débiles y sensibles que los hombres. Manifestaban que los hombres pueden salir y llegar a su casa en la madrugada, mientras que a las mujeres se les negaban los permisos y en caso de salir tienen restringido el horario de regreso.

En cuanto a otros tipos de violencia, se destaca una violencia dinámica y cambiante que se vincula con un estilo de crianza, que debe ser trabajada con distintas estrategias que permitan el desaprender las acciones conflictivas. Este último punto es fundamental para la transformación socioeducativa de los estudiantes de la región. Una de las características que deben destacarse son los roles de acción que realizan los profesores, pues se perciben como agentes que deben resolver/parar los conflictos.

Conclusiones

Es importante mencionar que uno de los elementos que se evidenciaron y algunos aspectos marcados como violentos son los roles de género. Estos no solo se adquieren a través de la oralidad, sino de las prácticas que experimentan las mujeres y hombres en sus hogares, es decir, el sistema de aprendizaje de los roles de género de las jóvenes de Ojo de agua se po-

siciona en un tipo de educación oral y práctica. Esto contribuye a la naturalización y *modus operandi* de las personas.

El aprendizaje directo y la violencia son parte de las pautas de crianza; los padres de familia, abuelos y familia enseñan a los niños y niñas a actuar de acuerdo a su género. Los niños realizan actividades relacionadas con la fortaleza y el trabajo constante, elementos que son enseñados por la repetición verbal de hechos: «Los hombres deben de trabajar para mantener a su familia». Asimismo, los sujetos de Ojo de agua llevan a sus hijos al campo de cultivo o Ciénega a trabajar.

Por otra parte, se encontró que algunas acciones o actividades que tienen que ver con otros tipos de violencia o acoso escolar fueron mínimas, que no afectan el trabajo cotidiano de los estudiantes. Esto tiene que ver con el hecho de que es una comunidad educativa pequeña y, como se mencionó anteriormente, los profesores resuelven cualquier conflicto que se pudiera presentar.

Por último, la educación amplía los horizontes formativos de los estudiantes, impactando en la objetivación y subjetivación de estos. En este sentido de ideas, queda claro que los docentes de la telesecundaria de la comunidad Ojo de agua realizan un amplio trabajo al deconstruir aspectos negativos del clima escolar. Esto hace que la violencia escolar quede como un problema subsanado y que no afecta la convivencia escolar, a pesar de los hechos violentos que se viven de manera cotidiana en la comunidad y que han podido sortear al no impactar en la convivencia escolar en la Telesecundaria.

Fuentes consultadas

- Alcalay, L., Milicic, N., y Torretti, A. (2005). Alianza Efectiva Familia-Escuela: Un Programa Audiovisual Para Padres. *Psyche (Santiago)*, 14(2), 149-161. doi:10.4067/So718-22282005000200012
- Arón, A., y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal: Un programa de mejoramiento*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Ascorra, P., Arias, H., y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfóques Educativos*, 5(1), 117-135.

- Casassus, J. (2001) Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). Recuperado de <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estión_problemas_gestion_educativa_casassus.pdf>.
- CERE (1993). «Evaluar el contexto educativo», Documento de estudio. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura, Gobierno Vasco.
- Cornejo, R., y Redondo, M. J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, 15, 11-52.
- Gómez, F. (2012). La intervención sistémica. Un nuevo paradigma filosófico y pedagógico. En L. Ballester, y A. J. Colom (Eds.) *Intervención sistémica en familias y en organizaciones socioeducativas* (pp. 37-61). Barcelona: Octaedro.
- Jara, O. (2004). Para sistematizar experiencias. Guadalajara: Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (IMDEC), Alforja.
- Martínez, M. (1996). *El clima de la clase*. Barcelona: Wolters Klumer.
- Martínez-Otero, P. V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación. España*, 38, 221.
- Marugan Pintos, B. (2013). Violencia de género. *Eunomía Revista en Cultura de la Legalidad*, (4), 226-233.
- Organización Panamericana de la Salud. (2002). *Informe Mundial sobre Violencia y la Salud*. Washington, D. C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Poblete, R. (2011). Género y educación: trayectoria de vida para ellos y ellas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(1), 63-78.
- Raczynski, D., y Muñoz, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. Santiago: Maval Ltda.
- Rodríguez, D. (2004). *Diagnóstico organizacional*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Román, M., y Murillo, J. (2011). América Latina: Violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, 104, 37-54.
- Samayoa, J. (2008). Los pilares de la calidad educativa. Recuperado de <<http://www.laprensagrafica.com/opinion/1090902.asp>>.

De los autores

Agustina Ortiz Soriano

Doctora en Educación. Actualmente se desempeña como investigadora y profesora de diversas asignaturas en licenciatura y posgrado en la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo (UCEMICH). En la actualidad es encargada de la Coordinación de la Maestría en Ciencias de la Educación, y realiza investigaciones sobre filosofía del derecho, derechos humanos y filosofía de la educación.

Andrea Gómez Contreras

Licenciada en Innovación Educativa por la Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo, trabaja en pro de la inclusión de los discapacitados motrices en la esfera educativa. Ha participado en congresos y simposios relacionados con la investigación para la mejora educativa en México y Europa. Actualmente es coordinadora y docente en la Universidad Interamericana para el Desarrollo UNID.

Carlos David Zafra Reyes

Maestro en filosofía por la Universidad de Guanajuato y licenciado en filosofía por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (UAM-I). En la actualidad se desempeña como profesor de filosofía en el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos Wilfrido Massieu, del Instituto Politécnico Nacional (IPN)

Francisco Ezequiel Zamudio Landeros

Cuenta con maestría en Innovación en la Escuela por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Actualmente se desempeña como profesor en licenciatura en la subsede Dolores Hidalgo Unidad 111 Guanajuato, de la UPN, en el área de Ciencias Sociales. Asimismo, es docente en educación básica, en nivel secundaria y en el Colegio Particular Independencia, de las asignaturas de Geografía e Historia.

José Alfredo Cruz Mercado

Profesor Investigador en la Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo. Maestro en Investigación Educativa por la Universidad de Guadalajara. Las líneas de investigación que trabaja son violencia y clima escolar, estudios culturales, entre otras.

Karla Liebed Solís García

Egresada de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Miembro del Área Académica 5: Teoría Pedagógica y Docente; y del Cuerpo Académico: Historia de la Educación y Educación Histórica UPN-CA-113. Interesada en estudios sobre historia de la educación, libros de texto gratuitos, procesos de enseñanza aprendizaje, política educativa e idiomas. Ha participado en congresos y simposios relacionados con la investigación histórica y la investigación educativa. Miembro de la Red de Especialistas en Docencia, Gestión e Investigación Educativa (REDOGIE), la cual publicó su primer artículo de investigación. Actualmente es instructora inicial de matemáticas con estudiantes de multigrado en un Centro KUMON.

Mario Alberto Reyes Téllez

Psicólogo por la Universidad Nacional Autónoma de México. Estudió la maestría en Pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM, y realizó una estancia de Investigación en la Universidad Central de Venezuela. Profesor fundador de la UCEMICH, ha participado en la formación del modelo educativo de la institución, así como en el desarrollo

curricular y programa educativo de la Licenciatura en Innovación Educativa. Ha publicado diversos trabajos con temáticas sobre Teorías del aprendizaje, didáctica e intervención educativa y violencia escolar, entre otros.

Horizontes educativos interdisciplinarios,
compilado por Agustina Ortiz Soriano y Mario Alberto
Reyes Téllez, se terminó de imprimir en abril
de 2022 en Teotihuacan 345, Ciudad del Sol
C.P. 45050, Zapopan, Jalisco, México
Tels. (33) 3657-3786 y 3657-5045
www.pagina6.com.mx • p6@pagina6.com.mx

Fotografía de cubierta:

