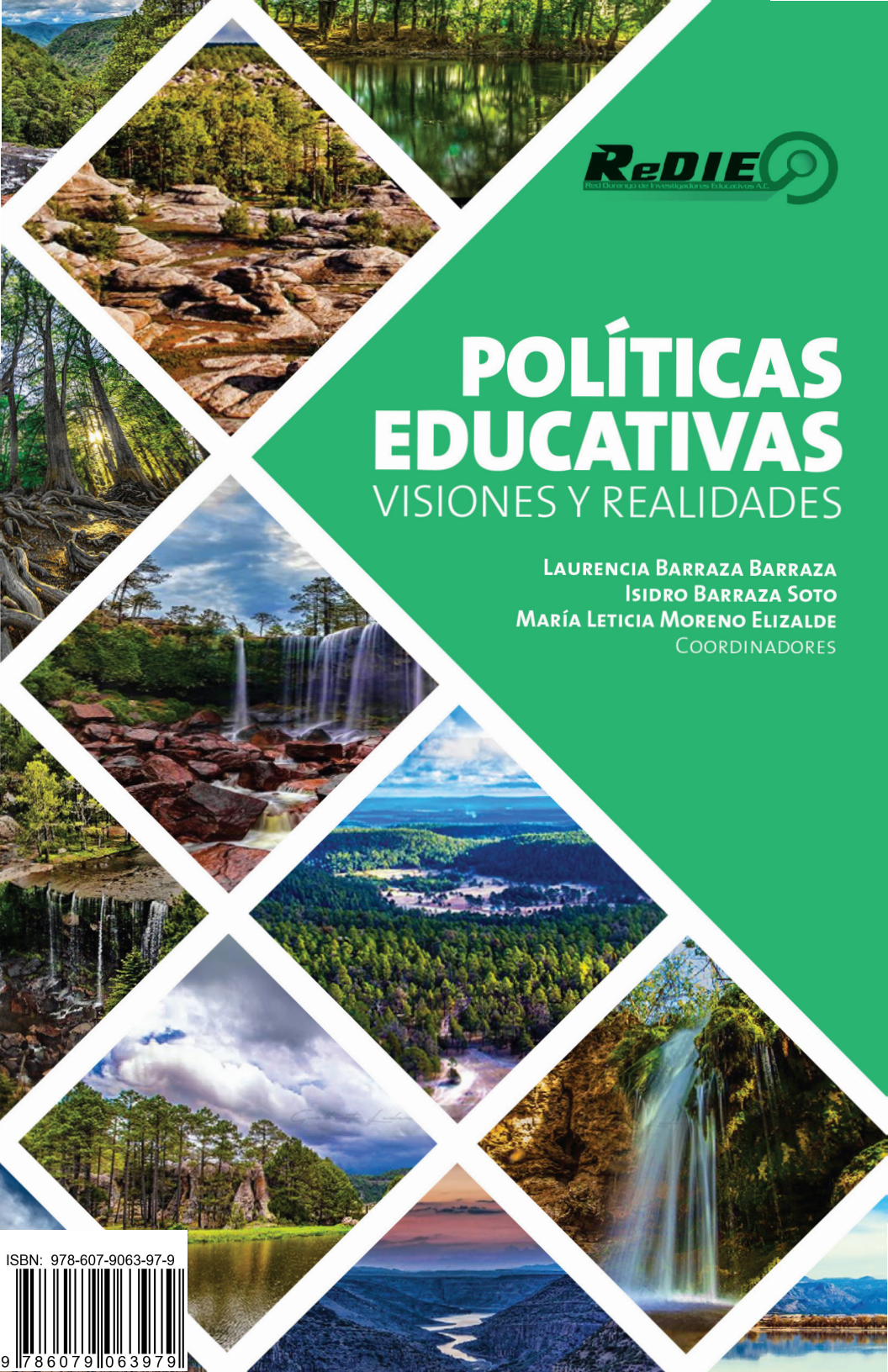




POLÍTICAS EDUCATIVAS

VISIONES Y REALIDADES

LAURENCIA BARRAZA BARRAZA
ISIDRO BARRAZA SOTO
MARÍA LETICIA MORENO ELIZALDE
COORDINADORES



ISBN: 978-607-9063-97-9



POLÍTICAS EDUCATIVAS: VISIONES Y REALIDADES

©2018 Coordinadores: LAURENCIA BARRAZA BARRAZA, ISIDRO BARRAZA SOTO, MARÍA LETICIA MORENO ELIZALDE

EDITOR: RED DURANGO DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS A. C.

ISBN: 978-607-9063-97-9

Editado en México

Primera edición, octubre de 2018

Fotografías de portada: Gualberto Ledesma Avitia, Manuel Meraz Sarabia

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores.



POLÍTICAS EDUCATIVAS: VISIONES Y REALIDADES

LAURENCIA BARRAZA BARRAZA
ISIDRO BARRAZA SOTO
MARÍA LETICIA MORENO ELIZALDE

COORDINADORES

PRÓLOGO	11
INTRODUCCIÓN	35
POLÍTICAS EDUCATIVAS: EQUIDAD E INCLUSIÓN, RESPONSABILIDAD SOCIAL, DERECHO A LA EDUCACIÓN Y CULTURA DEL RIESGO	39
RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA NUEVA PERSPECTIVA PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE DRA. MARÍA LETICIA MORENO ELIZALDE	56
DIFERENCIAS EN EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD POR ORIGEN SOCIAL: LICENCIATURAS EN EL ÁREA ECONÓMICO-ADMINISTRATIVA PERLA ALICIA MARTÍNEZ MELÉNDEZ MARÍA ISABEL ENCISO ÁVILA	70
APORTACIONES METODOLÓGICAS Y CARTOGRÁFICAS APLICADAS AL ANÁLISIS DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LA LICENCIATURA EN GEOGRAFÍA. FACULTAD DE GEOGRAFÍA DE LA UAEM FERNANDO CARRETO BERNAL CARLOS REYES TORRES BONIFACIO DOROTEO PÉREZ ALCÁNTARA	82
EL DERECHO A LA EDUCACIÓN: FUENTES PARA SU COMPRENSIÓN JOSÉ BONIFACIO BARBA CASILLAS	102
EDUCAR EN Y PARA LA PREVENCIÓN DEL RIESGO. UNA NECESIDAD DESPUÉS DEL 19 DE SEPTIEMBRE MARTÍN MUÑOZ MANCILLA	106
MÁS ALLÁ DE LA INSEGURIDAD LAURENCIA BARRAZA BARRAZA ISIDRO BARRAZA SOTO	128

PRÓLOGO

La educación y la justicia social en el contexto de la multiplicidad de diferencias y el pluralismo epistemológico

Aldo Ocampo González

Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de
Educación Inclusiva (CELEI), Chile

Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente
mención 'Cum Laude', Universidad de Granada, España.

E-mail: aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

Las injusticias y sus múltiples modalidades de operación se han incrementado sustantivamente. A pesar de evidenciarse un incremento significativo en la producción de ámbitos temáticos vinculados a la inclusión y la justicia –social y educativa–, es necesario crear *condiciones analítico-metodológicas* que permitan comprender el funcionamiento *regenerativo y performativo del poder*, específicamente, de sus múltiples formas de intervención y operación en la realidad. A esto, he denominado '*formatos del poder*', es decir, diversas expresiones de éste, tales como, opresión, segregación, discriminación silenciada, dominación, exclusión estructural, etc. ¿Qué sucede entonces?, ¿qué consecuencias prácticas y teóricas se observan?, ¿a qué concepción de justicia suscribe hoy la Educación Inclusiva?, ¿de qué manera hoy, la Educación Inclusiva es capaz de subvertir los efectos opresivos que se inscriben en las trayectorias de la multiplicidad de estudiantes?, ¿qué condiciones analíticas y recursos metodológicos apoyan dicha empresa?, ¿cómo encaran, estudian o modifican cada uno de éstos conceptos en la experiencia escolar y, específicamente, en la construcción de justicia?

Sin duda, reflexionar en torno a los dilemas y las condiciones de posibilidad de la justicia –en su dimensión social y educativa– como parte del campo teórico-metodológico de Educación Inclusiva y, particularmente, de la multiplicidad, sugiere reconocer su *condición co-extensiva* al campo de lo ‘político’ (Young, 2002). ¿Cómo se expresan los reclamos y sus sistemas de razonamiento al interior del campo de la Educación Inclusiva? Epistemológicamente, dicha co-extensividad, sugiere someter a traducción –creando condiciones de legibilidad–, las contribuciones de los nuevos movimientos sociales de izquierda (Brah, 2011) y de algunos movimientos sociales críticos de los últimos años. Hecho que coincide epistemológicamente, con la determinación de diversos *enredos genealógicos* que constituyen parte de las memorias epistémicas de la Educación Inclusiva. De esta forma, la pluralidad de contribuciones procedentes de diversos movimientos sociales críticos, se convierten en una de las principales condiciones de producción de este campo, esto es, la *dimensión extra-teórica*.

Un proyecto con éstas características, implica tomar prestadas herramientas conceptuales y miradas analíticas procedentes de campos alejados en su actividad científica a la educación, encontrando aportes que nos permiten subvertir creativamente su orden de producción hegemónico. De modo que, otra de sus condiciones de producción queda definida por la *dimensión extra-disciplinar*. El interés por la construcción de justicia a través de la educación, nos insta a develar qué tipos de prácticas de inclusión y exclusión hemos validado, aceptado y sancionado en omisión a una estructura de conocimiento clara y oportuna en torno a su objeto de conocimiento. La construcción de justicia no se encuentra disociada de campos y acciones definidas heurísticamente como sociales, culturales, políticos, ideológicos, metodológicos y epistemológicos. Siendo éstos dos últimos, donde se observan mayores debilidades para problematizar su función analítica. ¿Qué marcos teóricos y políticos permiten abordar la relación entre ‘inclusión’ y ‘justicia educativa’? Sin duda, las nociones de diferencia, alteridad en

potencia, reconocimiento-redistribución, multiplicidad, lo común y lo heterogéneo, subyacen en lo más profundo de la conciencia discursiva de la justicia social y, por ende, de la justicia educativa. A su vez, son propiedades centrales del campo epistemológico de la Educación Inclusiva.

Los sistemas de razonamientos vigentes a los que recurre la inclusión a través de su actividad política y epistemológica, conducen a un reduccionismo positivo de la justicia, traducido en ejes de tematización que redundan en la unidad y en el valor de lo común a lo idéntico, reforzando el propósito fundacional de la política occidental, centrada en lo colectivo y en lo homogéneo, por sobre de lo diferente –forma cada–. La Educación Inclusiva en este contexto enfrenta el desafío de crear estrategias para comprender el funcionamiento de las relaciones estructurales y de las estructuras institucionales de la sociedad y del sistema educativo en particular, evaluando la normatividad que permea los procesos de construcción de justicia social y educativa. Uno de los aspectos de más dilemáticos que enfrenta la comprensión de las injusticias –concebidas en plural– educativas y sociales, reside en el concepto de ‘grupo social’. Particularmente, éste, carece de ámbitos de inteligibilidad en la filosofía política y en la filosofía en general, volviéndose problemático, específicamente, expresa un conjunto de debilidades a nivel de *ontología social* del concepto. En él, las diferencias agudizan procesos históricos de diferenciación que afectan a determinados colectivos, dando paso a un *ideal arbitrario de asimilación* que refuerza la incapacidad del sistema social y educativo para pensar en términos de multiplicidad, producto de un interés individualista que captura dichas fuerzas. Para Young (2002) la noción de ‘grupo social’ establece las siguientes consideraciones analíticas: a) promueve mecanismos de identificación de grupos y personas, b) producto de sus interacciones emergen múltiples sistemas de diferenciación y c) cada grupo opera relacionalmente, es decir, se identifican al establecer vínculos y diversas situaciones de intercambio.

El estudio de la justicia educativa sugiere comprender la naturaleza metodológica que sustenta el funcionamiento la multiplicidad de formas de injusticias y desigualdades – todas ellas, albergadas a través del concepto de ‘formatos del poder’–, sugiere un análisis profundo y detallado acerca de los fundamentos y las acciones marginadoras que afectan a la totalidad de la población concebida como *singularidades múltiples*. De esta forma, el adjetivo ‘inclusivo’ y el principio moral de la ‘justicia’, se proponen explorar los significados que cada una de ellas adopta en su relación y movilización entre diversos campos intelectuales, discursos y movimientos sociales, describiendo sus puntos de captura y objetos vinculados a dicha empresa. Coincidiendo con Brah (2011) el discurso de lucha por la justicia basada en el *reconocimiento* y la *redistribución* se convierte en un tema central en las agendas y políticas por la interculturalidad, los Estudios Queer, Feministas, Post-coloniales, Antirracistas, etc. Todo ello, permite afirmar que, las discusiones sobre justicia educativa e inclusión, no constituyen temáticas auténticas del campo, sino más bien, una empresa que revisita discusiones y tópicos analíticos clásicos y permanentes articulados por diversos campos del conocimiento. Sin embargo, concuerdo con Fraser (1995), respecto de la necesidad de abordar cuidadosamente ambas nociones, a través de *distinciones analíticas* que permitan reconocer acciones engañosas a través de cada uno de éstos principios. Es interés del campo auténtico de la Educación Inclusiva, subvertir el conjunto de condiciones que crean y garantizan la regeneración permanente de condiciones de injusticia que afectan relacionalmente a una multiplicidad de personas.

Antes de ofrecer cualquier tipo de respuesta a cada uno de estos tópicos, es menester promover una discusión meta-teórica sobre cada una de sus aristas de articulación, con el objeto de evaluar la pertinencia de los enfoques, las herramientas metodológicas, los objetos y los discursos que en él, se entrecruzan. Al igual que el campo epistemológico

de la inclusión, éste, queda definido por el movimiento, la constelación, encuentro y la captura de elementos de diversa naturaleza, forjando un pensamiento de *carácter temporal* para discutir determinadas cuestiones centrales, propiedad del desarrollo humano. El espacio político de la Educación Inclusiva queda definido por la *multiplicidad* y el *pensamiento relacional*. En él, interesa reclamar el significado de la inclusión, lo político, la multiplicidad, el pluralismo, lo común, lo redistributivo, la diferencia, preferentemente. Interroga la empresa liberal que sustenta el abordaje de la diferencia y la justicia, atendiendo a los efectos acomodacionistas y a la centralidad de las actuaciones en políticas afirmativas y compensatorias, devenidas en un problema técnico de inclusión y construcción de justicia. En ella, la inscripción de ciertos grupos en la categoría de ‘vulnerabilidad’ o ‘diferencia’, conduce a la proliferación, en cierta medida, de condiciones de subordinación, dando paso a los denominados llamados *vacíos de la diversidad*. Su encuadre cultural queda definido entonces, mediante un ‘ideal asimilacionista’ condensado en la mayoría de las políticas públicas sobre inclusión y creación de formas condicionales para la incrementar justicia educativa. En él, se trata por igual a todas las personas –promoviendo acríticamente una lectura de la realidad y del conjunto de operaciones de la justicia–, contribuyen a la reproducción implícita de ciertas desventajas permanentes que modelizan el funcionamiento de las relaciones estructurales y reglas institucionales de operación de la sociedad, articulando “*un sentimiento de superioridad que hace que estos «iguales» al ciudadano ordinario acaben en realidad siendo «diferentes»*” (De Jouvenel, 1988, p.108). Todo ello, conduce a una visión políticamente neutral sobre el potencial subversivo y transformador que reside en la inclusión –concebida como proceso–.

La lucha por la inclusión para su materialización supone un estado de conciencia que nos permita leer la realidad desde otros ángulos y posiciones.

En esta visión de la justicia, la educación y la inclusión, es posible observar reglas institucionales formalmente neutras –que tributan con los intereses de la cultura dominante en sus diversas operaciones–, perpetuando las desventajas de diversos grupos concebidos como multiplicidad de diferencias. En ella, la diferencia se concibe en términos de abyección, agudizando el poder el estigma –indicador interseccional de devaluación y ausencia de reciprocidad–. Interesa documentar de esta forma, su permeabilidad y funcionalidad en las interacciones cotidianas que tienen lugar en la vida de la escuela, en las trayectorias sociales y escolares de cada singularidad, en las micro-prácticas sociales y culturales; unidades relacionales donde la opresión y la dominación actúa regenerativamente, al tiempo que las políticas y los diversos códigos de ordenación declaran la intención de tratar a todos como iguales. Éstos, sin duda, son algunos efectos contra-productentes de las políticas de afirmación positiva, convertidas en prácticas de inclusión ficticias, que contribuyen a la proliferación silenciosa e invisible de un *significado opresivo* sobre su tarea, conduciendo a un proceso absolutista de inclusividad y reconocimiento de la diferencia. Todo ello, exige la creación de un significado emancipatorio de la diferencia, la justicia y la inclusión. Para lo cual, habrá que efectuar un complejo sistema de ecología de saberes y traducción de dichos aportes, resignificando ciertos conceptos y recursos metodológicos, con el objeto de interpelar los significados y explicaciones legitimadas en torno a la exclusión, la opresión –trabas de autodesarrollo– y la dominación –trabas de autodeterminación–, preferentemente. Discusiones de esta naturaleza, han de concebirse como ejes centrales de tematización en la cristalización de nuevos formatos para asumir las reformas educativas. Sin duda, las ideas enunciadas pueden describirse en términos de un *significado esencialista* sobre inclusión, diferencia y pluralismo.

¿Por qué razón lo común y la mismidad se tornan problemáticas en este campo interpretativo?, lo común a juicio de Lazzarato (2006) se convierte en una modalidad de

homogenización orientada a una concepción de '*totalidad en bloque*', interesada por asegurar y otorgar a todos lo mismo. Argumentos que son apoyados por Young (2002), específicamente al señalar que, lo 'común' describe en términos de desviación a aquellos colectivos que difieren del status de identificación proporcionados por la norma que delimita analíticamente la noción de grupos sociales. Inscribe así, sus posiciones por fuera de una ciudadanía plena, puesto que, aboga por un sujeto de naturaleza universal. Es posible concluir que, la inclusión, el pluralismo, la justicia y la diferencia – preferentemente –, operan a través de una ideología 'objetivista', en ella, sólo los estudiantes excluidos o en riesgo, son definidos como diferentes, negando que, diversidad y diferencia – categorías análogas e interdependiente – se encuentran en lo más profundo de la naturaleza y experiencia humana. La cuestión es, afirmar o reprimir cada una de las categorías antes mencionadas. De ahí, el principal nudo analítico.

Es tarea crítica de la Educación Inclusiva promover un marco de inteligibilidad para concebir lo común al interior de un pluralismo crítico y transformacional. ¿Qué tipo de conciencia forja la Educación Inclusiva a través discusiones como ésta? Otra de sus tareas críticas consiste en crear principios institucionales de funcionamiento de la sociedad y del sistema educativo que aseguren la plena participación de todos concebidos como multiplicidad de diferencias. Metodológicamente, emerge el desafío de caracterizar las reglas de funcionamiento institucional de un sistema educativo centrado en la justicia, la inclusión, la diferencia y el pluralismo. En tal caso, éste, debe concebirse en términos de un *dispositivo performativo*, esto es, la captura de elementos de naturaleza heterogénea que contribuyan a alterar y modificar las prácticas, significados y concepciones existentes en torno a inclusión y justicia social. El *dispositivo performativo* se convierte en especie de tropismo en la consolidación de condiciones ligadas a la producción y la práctica del derecho 'en' la educación, puesto que, gira sus efectos hacia otros rumbos.

En este trabajo abordo la comprensión de la Educación Inclusiva y la justicia educativa bajo la metáfora de ‘dispositivo performativo’, esto es, la capacidad de alterar las prácticas y concepciones a través de las cuales se justifica y organiza su lucha, cuya finalidad se orienta a la superación de los diversos tipos de asimilación y producción de estigma, que sustentan silenciosamente la discriminación institucional y las modalidades a través de los cuales, determinados grupos son instituidos como diferentes mediante procesos histórico-culturales de diferenciación.

En torno al reconocimiento y la redistribución: tensiones analítico-metodológicas

Antes de ofrecer cualquier argumento en torno al debate de la redistribución y del reconocimiento, es menester entender, estructural y culturalmente, el núcleo de las injusticias en cada grupo social y su relación con la educación. A juicio de Fraser (1995), la justicia en determinados grupos dependerá del reconocimiento y en otras, de la redistribución. Algunos de ellos, sus condiciones de transformaciones quedan sujetas a modos específicos de valorización cultural. Ésta concepción niega el reconocimiento positivo, genera nuevas suertes de discriminación, tiende a *“valorar la «grupalidad» del grupo mediante el reconocimiento de su especificidad”* (Fraser, 1995, p.12). El problema de la multiplicidad de diferencias es que en ella, confluyen analíticamente ambas aristas, generando un problema de justicia bivalente, caracterizado por el reconocimiento y la redistribución, cuyos abordajes se tornan inadecuados. Se requiere de fórmulas sociales que coloquen en operación ambas nociones. La construcción de justicia social y educativa para la diferencia se convierte en un problema bivalente de tipo paradigmático. El espacio escolar es bivalente en la construcción de condiciones de justicia social, confluyen

en él, tensiones político-económicas y culturales. Se entrelazan sistemas de diferenciación de diversa naturaleza: injusticias distributivas e injusticias de reconocimiento. Hay cuestiones de valorización cultural que se colocan en juego a la hora de articular la tarea educativa. Tensiones que definen el carácter dilemático y contingente del derecho 'en' la educación.

Los problemas educativos ligados a la construcción de justicia establecen una intrínseca dependencia entre patrones de reconocimiento y distribución. Sugiere una revolución de consciencia en la forma de organizar la sociedad y la captura de diversos proyectos de emancipación social. Así, el derecho a la educación se convierte en un *fenómeno bivalente*, puesto que, inscribe su fuerza de actuación a través de una dimensión político-económica –ámbito de distribución– y cultural –ámbito del reconocimiento–. Es menester transformar ambos elementos de análisis en la construcción y/o consolidación de un proyecto político centrado en la multiplicidad de diferencias, con el objeto de fortalecer las capacidades hermenéutico-analíticas de la inclusión en tanto categoría de análisis. Es desafío forjar un lector crítico en torno a las tensiones *estructurales* y *culturales*, propiedades centrales de la inclusión. Asimismo, crear condiciones de justicia educativa de carácter re-distributiva, amparada en la transformación de la *economía política*, ámbito no discutido en los programas de investigación sobre Educación Inclusiva. Sólo se observa un reconocimiento positivo de sus sujetos a través de la pluralidad de racionalidades que confluyen en el estudio del derecho a la educación.

Un programa de justicia educativa se propondrá valorizar la especificidad de los grupos. Este es un campo del derecho bivalente, concierne simultáneamente a la política de la re-distribución y del reconocimiento, sus implicancias se dirigen a crear soluciones económico-políticas y estrategias de valorización cultural, respecto de la especificidad de cada grupo en su paso por la escuela y su participación en la vida en sociedad. Éstas, son algunas de las principales

deudas pendientes que enfrenta el campo de la Educación Inclusiva. Observo a través de los planteamientos de Fraser (1995) y Young (2002), la necesidad de promover políticas de transformación –dimensión que expresa la naturaleza de la inclusión–. En efecto, es menester subvertir el funcionamiento de las reglas político-económicas, siendo éste dominio, el que genera procesos de diferenciación invariable entre diversos grupos sociales. A juicio de Young (2002), a través de este tópico es posible develar el problema de la ontología social que afecta a la comprensión de los grupos sociales en el contexto de la justicia social y educativa.

A consecuencia de ello, Fraser (1995) indica que, las soluciones a la injusticia de valoración cultural intensifican invariablemente la diferenciación de los grupos sociales. Históricamente, las soluciones en materia de justicia social y educativa han enfatizado en un *problema técnico*, caracterizado por la absorción de grupos que históricamente han estado en los márgenes de la sociedad –imponiendo una construcción eurocéntrica de tipo ficticia sobre el centro y la periferia–. Es necesario crear formas alternativas para promover la justicia, específicamente a través de las condiciones de reconocimiento y redistribución. ¿Cómo operan la afirmación y la transformación en relación al reconocimiento y a la redistribución?, ¿cómo se expresan las soluciones afirmativas a las injusticias?, ¿qué modalidades de operación expresan las soluciones transformadoras a ésta?

Coincidiendo con Fraser (1995) las estrategias afirmativas de combate a la injusticia se caracterizan como *“aquellas que tratan de corregir los efectos injustos del orden social sin alterar el sistema subyacente que los genera”* (p.18), mientras que, las de carácter transformador conducen a *“soluciones que aspiran a corregir los efectos injustos precisamente reestructurando el sistema subyacente que los genera”* (Fraser, 1995, p.18). Las primeras, conducen a un efecto de ficcionalización, dando paso a la emergencia de políticas de acomodación y asimilación, gobernada a través de la metáfora

‘se incluye a lo mismo’, omitiendo el carácter regenerativo y performativo de la multiplicidad de formas de injusticias presente en la realidad social y escolar. La *inclusión a lo mismo* se caracteriza por articular procesos de incorporación de grupos sociales excedentes a las estructuras sociales y educativas, sin provocar un cambio sustantivo en sus modalidades de funcionamiento y relación. En esta modalidad, no interesa intervenir en los formatos del poder, sino que, aumentar el número de personas al interior de un espacio dominante por las fuerzas de la cultura dominante. Adquiere un carácter reformista, pues, lucha por la ampliación y/o consecución de nuevos derechos, desde el interior del modelo hegemónico. Otras manifestaciones de esta tipología de estrategias son, la promoción del respeto, aceptación y valorización –pasiva– de la diferencia, argumentando que han sido invisibilizadas, homogenizadas y marginadas, manteniendo intactos los contenidos programáticos que reafirman dicha situación. En suma, sin ser pesimista, la totalidad del discurso de la inclusión se inscribe en este mecanismo de funcionamiento, conllevando a una visión de ‘inclusión’ alojada al interior del capitalismo (Ocampo, 2017), del colonialismo y del imperialismo.

El sentido transformador por su parte, no intenta ser radical, sino más bien, se orienta a la articulación de procesos donde la ‘diferencia’ sea consolidada como tal. Se interesa por promover espacios para la deconstrucción de sus formas históricamente asentadas. La transformación apela a la creación de un tercer espacio, un lugar fuera de todo lugar –denominado ‘*especie heterotópica*’–, capaz de hacer florecer cada uno de los principios que demanda la construcción de justicia educativa y social. La creación de un tercer espacio, concebido como un no-lugar, fuera de todo lugar, apoya la creación de nuevos modos de funcionamiento –específicamente, estructurales–, redefine sus condiciones de modelización estructural, atendiendo al desgaste que éstas expresan. Las acciones emprendidas producto de la incapacidad de entender el término ‘inclusión’ y de los errores

de aproximación a su objeto –fracasos cognitivos– develan un conjunto de estrategias de reconocimiento inadecuado, sustentada en el problema ontológico que afecta a la noción de *grupos sociales* y a sus mecanismos de relación/vinculación entre ellos, cuyo marco explicativo queda definido a partir de condiciones de diferenciación. La concepción afirmativa de las estrategias combativas ante la injusticia opera en la *interioridad*, se torna funcional, acrítica y técnica, actúa mediante la abducción desmedida de conceptos.

Las acciones transformadoras destinadas a combatir la multiplicidad de injusticias –patologías sociales crónicas configurantes de la conciencia discusiva de lucha de la historia de la conciencia–, en su mayoría, afirma Fraser (1995) han estado asociadas al Socialismo. No es objeto de este trabajo, profundizar en ello, sino más bien, explicar sus matices, obstrucciones y contingencias en la construcción de un mundo más justo. Interesa combatir los dispositivos estructurales que generan desventaja. Sin duda, éste, es otro punto débil en la comprensión analítico-metodológica de la Educación Inclusiva. De no atender oportunamente a estas cuestiones, orienta su actividad hacia el ofrecimiento de

[...] redistribuciones superficiales una y otra vez. El resultado es que la clase más desaventajada queda marcada como inherentemente deficiente e insaciable, siempre necesitada de más y más. Con el tiempo dicha clase puede incluso llegar a ser considerada privilegiada, destinataria de un tratamiento especial y de una generosidad inmerecida. Un enfoque destinado a combatir injusticias de distribución puede, en este sentido, acabar creando injusticias de reconocimiento (Fraser, 1995, p.21).

El sentido transformador en el contexto del derecho ‘en’ la educación, orienta su actividad a la creación de estrategias

de combate de las injusticias reconocimiento y redistribución, puesto que, a través de esta dimensión, el derecho se torna bivalente, es decir, inscribe su naturaleza en una dimensión estructural y cultural. Su debilidad a juicio de Fraser (1995) consiste en favorecer

[...] una concepción universalista del reconocimiento, el idéntico valor moral de todas las personas. No obstante, a diferencia de la redistribución afirmativa, su práctica no tiende a socavar esta concepción. Por tanto, estas dos perspectivas dan lugar a lógicas distintas en relación a la diferenciación de grupo. Mientras las soluciones afirmativas pueden producir el efecto perverso de promover la diferenciación de clase, las soluciones transformadoras tienden a desdibujarla. A esto se suma que los dos enfoques dan lugar a dinámicas subliminales de reconocimiento diferentes. La redistribución afirmativa puede estigmatizar a los marginados, sumando el insulto del reconocimiento inadecuado a la ofensa de la privación. La redistribución transformadora, por el contrario, puede promover la solidaridad, contribuyendo a combatir algunas formas de reconocimiento inadecuado (p.22).

Es menester atender cuidadosamente a los mecanismos inadecuados de reconocimiento y redistribución que tiene lugar en el marco de ambas modalidades, puesto que, la multiplicidad de sujetos que alberga el discurso de la Educación Inclusiva, concebida como una totalidad basada en términos de singularidades múltiples, experimentan formas de injusticias que consideran ambas modalidades. Es de significativo alcance crear dispositivos que permitan subvertir diversas modalidades y estrategias de interferencia en la implementación de condiciones de justicia basadas en el reconocimiento y en la redistribución. Éstas, desde el punto

de vista del estado liberal, articulan mediante mecanismos de redistribución por cuotas, avalando los sistemas de diferenciación de grupos particulares. El desafío consiste en crear herramientas metodológicas para aprender a determinar las formas de reconocimiento inadecuado que afectan a determinados grupos. A efectos de este trabajo, interesa promover herramientas para provocar una transformación profunda sobre el conjunto de relaciones estructurales, deconstruyendo las formas habituales de aproximarse a los ejes de diferenciación que afectan a cada grupo social. El ejercicio del derecho en la educación se articula hacia la superación de prácticas que sustenta ideales arbitrarios de diferenciación.

La política de la redistribución afirmativa a juicio de Fraser (1995) se caracteriza por un reparto desmedido de los bienes entre una multiplicidad cerrada de grupos. Esta concepción, desde la perspectiva de Lazzarato (2006) se alinea con los *'todos colectivos'*, en ella, el ejercicio de los derechos se establece mediante condiciones universalizadoras, ofreciendo a todos lo mismo –concepción universalista del reconocimiento–. Esto, deviene en una estrategia inadecuada de redistribución, reconocimiento, justicia social y la gestión de oportunidades. En este sentido, se requiere una política de reconocimiento y redistribución compleja, esto es, capaz de satisfacer a la multiplicidad de sujetos según sus necesidades –universo mosaico–.

Esta visión es coherente con los *'todos distributivos'*, cuya espacialidad es gobernada a través de la *política de lo menor*, es un *espacio político de la monadología*. En ella, interesa crear condiciones que permitan subvertir la matriz de distinciones y devaluaciones, implica ocuparse en profundidad de cada uno de los ejes de producción de las relaciones estructurales. Ofrece pautas para dismantelar las lógicas de funcionamiento de la justicia social y educativa alojadas al interior del capitalismo y de las relaciones patriarcales. Su interés se orienta al dismantelamiento del conjunto de lógicas contraproducentes que afectan al ejercicio del derecho en la educación.

La ambivalencia del derecho ‘en’ la educación – reconocimiento y redistribución– concebido en términos de ‘fenómeno estructural y cultural’, ha de dar cuenta de los niveles de profundidad en los que se absorbe la idea de justicia al interior de las fuerzas del capitalismo, al tiempo que, a través de la compensación y la asimilación arbitraria deja intacta las estructuras profundas de funcionamiento de las desigualdades, sus ámbitos genealógicos, metodológicos, etc., sus reasignaciones superficiales y la proliferación de diversos sistemas de estigmatización. Todo ello, reafirma, la necesidad de crear una nueva espacialidad capaz de albergar otros funcionamientos estructurales. Concuero con Fraser (1995) respecto de la articulación de una empresa que permita reducir y evitar la propagación simplista de mecanismos y estrategias del par dialéctico *redistribución-reconocimiento*. Frente a éstas tensiones, cabe señalar que, la precariedad de la estructura de conocimiento que sustenta los planteamientos actuales sobre Educación Inclusiva, son incapaces de responder al conjunto de tensiones descritas en este apartado. Asimismo, presenta debilidades para ofrecer una explicación vanguardista a cuestiones candentes propias de la justicia social y la política.

Reflexiones finales

Los antecedentes y dimensiones abordadas en este trabajo, constituyen objetivos centrales de la justicia social y la justicia educativa, puntualizando en el aseguramiento de condiciones de plena participación de todas las personas – concebidas como singularidades múltiples o multiplicidad de diferencias–, independientemente de sus posiciones sociales. Un análisis con tales características apela a una concepción del espacio social y educativo basada en una concepción ontología pluralista. Es tarea crítica de la Educación Inclusiva, contribuir a la construcción de una discusión política del presente, orientada

a promover capacidades analítico-hermenéuticas atentas a las múltiples estrategias de regeneración de sus formatos del poder. Una racionalidad con éstas características ha de evitar que el derecho se torne ‘ciego’, en relación a las condiciones de aseguramiento de la educación de las diferencias, frenando la permeabilidad del paternalismo, la exclusión, el rechazo y el tratamiento arbitrario a una multiplicidad de colectivos cada vez más creciente. La ceguera hacia la diferencia a través de la ideología objetivista que expresa la inclusión y el derecho ‘en’ la educación, coloca a diversos colectivos de estudiantes en situación de desventaja, ya sea por sus capacidades sociales y culturales, las que pueden disentir o bien, alejarse de las validadas por la cultura escolar y sus marcos de valores hegemónicos. Mediante esta metáfora es posible observar que tales marcos de valores conducen a la asimilación perceptible de ciertos colectivos con la cultura dominante, evitando la cristalización de una modalidad subversiva para practicar la educación y la justicia. El ideal de asimilación –arbitrario en el abordaje de la diferencia–, dando paso a una visión técnica, a través de ella, se niega, invisibiliza el interés por la creación de ‘recursos metodológicos’ para entender la desventaja, la opresión y la dominación.

En este contexto, se requiere de una escuela hospitalaria, capaz de leer el presente y críticamente subversiva sobre sus actuaciones, cuya consciencia permita transitar desde prácticas basadas en el liberalismo –eliminando las diferencias asociadas a cada grupo– a la cristalización de un espacio político y pedagógico de ‘lo menor’. En ella, *“puede ser que la realidad exista bajo un aspecto distributivo, bajo el aspecto, no de un todo, sino de una serie de forma que tiene, cada una, su individualidad”* (Lazzarato, 2006, p.25). Una praxis social y política de lo menor, deviene en

[...] la posibilidad de pensar el universo bajo la “forma cada” (*eaches, everys, anys*”) y ya no bajo la forma de la “unidad colectiva”, la posibilidad de una

doctrina que admite la multiplicidad y el pluralismo “significa simplemente que las diversas partes de la realidad *pueden mantener relaciones exteriores*” (Lazzarato, 2006, p.32).

Insistiendo en la necesidad de ampliar el ámbito interpretativo del ‘valor distributivo’ y su contribución al campo político de la Educación Inclusiva, es posible observar en los legados del pragmatismo, herramientas para subvertir sistemas de razonamientos cerrados y homogeneizadores que afectan al funcionamiento de la totalidad. Noción clave en la articulación del derecho en la educación. Coincidiendo con James (1914), concibo el campo de aseguramiento del derecho ‘en’ la educación y los dispositivos de justicia educativa, desde una perspectiva que reconoce la realidad social y educativa no como un todo cerrado, universal u homogéneo, sino más bien, “*de una serie de formas que tienen, cada una, su individualidad*” (James, 1914, p.122). Así, la condición distributiva de los derechos –en especial, de la educación–, se adscribe en el pluralismo y la multiplicidad, mientras que, el valor colectivo adscribe a “*la lógica de la totalidad y de lo universal*” (Lazzarato, 2006, p.22). James (1914), insiste sobre el valor distributivo agregando que,

[...] Percibiremos, pienso, de manera cada vez más clara, que la existencia de las cosas, una por una, es independiente de la posibilidad de reunir las todas a la vez, y que un cierto número de hechos existe al menos únicamente bajo la forma distributiva de un conjunto de «cada unos», de cada unos en plural que, incluso si existen en número infinito, no necesitan en ningún sentido inteligible ni experimentarse a sí mismos, ni ser experimentados por otro ser en tanto que miembros de una totalidad (James, 1914, p.23).

En este contexto, el aseguramiento del derecho ‘en’ la educación es coherente con la *‘forma cada’*, es decir, orienta sus actividad hacia la organización de matrices que permitan satisfacer las necesidades de cada individuo, considerados como singularidades múltiples, estableciendo relaciones de diverso tipo en su ejecución y en la manera de ampliar el horizonte de oportunidades. Esto es coherente con el campo epistemológico de la Educación Inclusiva, caracterizado por el establecimiento de *mil modos de asociación* entre sus diversos componentes, cuya actividad no se encierra en una relación unívoca y homogeneizante. Abordar el derecho ‘en’ la educación desde la perspectiva de *‘forma cada’*, deviene en la articulación de una estrategias que “*«sin perder su identidad, una cosa puede adjuntarse a otra o dejarla partir», puede entrar en una composición, en una unidad, sin por ello estar completamente determinada por esta unidad, por esta composición*” (Lazzarato, 2006, p.23). Los derechos en el marco de la inclusión se operacionalizan sin oprimir, negar o totalizar a la singularidad. El *pensamiento relacional* se compone en el estudio de los diversos ejes de desigualdades múltiples a partir de un conjunto de relaciones variadas y flotantes. En el pensamiento categorial, las partes se encuentran co-implicadas y funcionan en la cohesión, “*en la «forma cada» hay discontinuidades y disyunciones reales y en consecuencia «siempre hay algo que se escapa», dice James. Lo que se escapa es lo que hace el movimiento, lo que crea, lo que innova*” (Lazzarato, 2006, p.24).

El ‘espacio educativo’ y el ‘espacio político’ de la inclusión se estructuran a partir de una ontología pluralista, demandando una nueva forma de practicar la educación, la organización de la enseñanza y, en particular, el ejercicio político y democrático. Es un espacio atravesado por fuertes modalidades de vinculación y separación –dialéctica–. De este modo, una racionalidad pluralista aplicada a la comprensión del derecho en la educación, “*no niega los procesos de unificación y de composición sino que, al reconocer que las vías por las que se realiza la continuidad de las cosas son innumerables y*

contingentes, se plantea las siguientes preguntas: «El mundo es uno: pero, ¿de qué manera es uno? ¿Qué especie de unidad posee? ¿Y qué valor práctico tiene su unidad para nosotros?» (Lazzarato, 2006, p.25).

El ejercicio del derecho 'en' la educación reclama una multiplicidad de relaciones a considerar, específicamente, diversas maneras de ser uno. Sin duda, movilizar una racionalidad de esta naturaleza a través de los procesos de escolarización, se opone a los instrumentos que sustentan los marcos normativos de evaluación de la calidad educativa, el tipo de recursos disponibles para leer la realidad de cada escuela, el cruce diversos tiempos que en ella confluyen, el cronosistema, los mapas abstractos del desarrollo que sustentan los modos interpretativos del aprendizaje, el sujeto educativo, etc. Tradicionalmente, la lucha por el aseguramiento del derecho 'en' la educación, han operado a través de procesos de unificación –universalismo–, convirtiéndose en medidas parciales. Así, la Educación Inclusiva reclama la configuración del derecho a la educación, a través de un sistema de unificación estipulado *“a partir de la forma red y los «sistemas» constituyen un «número incalculable de redes» que se superponen unas con otras”* (Lazzarato, 2006, p.26). La clave en el ensamblaje de los procesos educativo consiste en asumir que *“en el universo de la multiplicidad, las diferentes maneras de ser «uno» implican una multiplicidad de modalidades a través de las cuales se practican estas unificaciones”* (Lazzarato, 2006, p.26).

Interesa promover un cambio en la manera de gestionar la igualdad de oportunidades, comenzando por transformar los marcos de valores y supuestos intelectuales que condicionan las reglas de funcionamiento institucional de la sociedad y el sistema educativo, identificando sus puntos de captura y obstrucciones, etc. El derecho a la educación se convierte en un bien intangible. Frente a esto, cabe preguntarse: ¿qué supone distribuir el derecho a la educación en el contexto de la educación inclusiva?, ¿qué herramientas metodológicas apoyan esta empresa en el contexto de la

justicia educativa y social? Una respuesta se encuentra en la naturaleza redistributiva, en la comprensión del espacio basado en una *política menor*. Sugiere la redefinición de las relaciones sociales, siendo éstas, dimensiones que permiten y/o restringen el autodesarrollo y la autodeterminación. En efecto, es desafío de la investigación comprender los procesos institucionales sistemáticos que impiden que a través de la educación se construyan nuevos mundos, cada vez más coherente con lo que cada singularidad expresa, requiere y es.

Las transformaciones que se propone movilizar la Educación Inclusiva, inhiere en un cambio de naturaleza político y estructural. La cristalización de la justicia educativa demanda la emergencia de un nuevo terreno, estado de conciencia y una revolución cultural y estructural –principales ámbitos de definición del fenómeno de la inclusión–. Coincidiendo con Young (2002) la importancia, sentido y alcance de la justicia en ‘educación’, no se reduce a la distribución, sino que a la multiplicidad de procesos sociales, culturales, políticos, económicos y estructurales que sustentan la opresión y sus diversas modalidades de operación, las que se inscriben en las trayectorias sociales y educativas de cada estudiante. Es menester explorar analítica y metodológicamente, los obstáculos que presenta el ideal de equidad, igualdad, gratuidad, ejercicio del derecho en la educación, multiplicidad de diferencias e inclusión, no sólo epistémica y metodológica, sino a través de las categorías a través de las que se sustentan dichos objetivos rectores de la educación en el siglo XXI.

¿Qué diferencias y particularidades habría de considerar para promover una comprensión de las cuestiones públicas en la formación de una conciencia crítica sobre inclusión y justicia educativa, en el marco de una discusión democrática oposicional y subversiva? Hills Collins (2009) en su libro “*Another Kind Of Public Education: race, schools, the media and the democratic possibilities*”, presenta herramientas que permitan incrementar la conciencia y el compromiso con formas democráticas que apoyan la *política de lo menor*, otorgando herramientas para

superar diversas modalidades de intervención institucional, cultural y estructural que, reproducen silenciosamente, trabas en el auto-desarrollo y la auto-determinación. Un espacio educativo de lo menor, se propone hacer ver de qué forma, el racismo y la resistencia funcionan a través de una variedad de medios tácitos, afectando los procesos de subjetivación y a la escolarización. Es tarea crítica de la inclusión, visualizar y crear nuevas condiciones democráticas en la movilización de los procesos de escolarización y el abordaje de la diferencia.

Las tareas críticas que enfrenta la Educación Inclusiva en el contexto de la justicia: a) reconocer que temáticas se convierten en discusiones clásicas y sistemas de revisitación permanentes abordados por diversos campos de confluencia que participan de su construcción, b) crear dispositivos que permitan interrogar acerca de las posibilidades que proporcionan los marcos y los vocabularios existentes, de no ser así, se propone ofrecer respuestas oportunas para ello. c) Develar las formas en que se entrelaza la educación, la inclusión y la justicia, la forma en las injusticias y los diversos agenciamiento y sistemas de resistencias operan a través de una variedad de medios, d) los mecanismos que limitan o expanden oportunidades y posibilidades a través de la intervención institucional y la gestión escolar en el marco de la creación de nuevas oportunidades u horizontes sociales. En suma, coincido con Hill Collins (2009), respecto de la necesidad de visualizar nuevas posibilidades democráticas para practicar la educación y la justicia centrada en la multiplicidad de diferencias.

En efecto, es menester consagrar un análisis social con implicancias prácticas sobre la multiplicidad de condicionantes que afectan al ejercicio del derecho en la educación. Para lo cual, es necesario desmitificar mediante un conjunto de distinciones analítico-metodológicas las diversas formas de injusticia y, especialmente, las operatorias de los formatos del poder. Es necesario crear un *nuevo lenguaje* para analizar cada una de éstas tensiones, con especial énfasis en cuatro dominios tales como: *estructural, disciplinario, cultural e interpersonal*.

Por todo ello, concibo la inclusión como un sistema de contra-vigilancia cultural, política, ética y pedagógica.

Finalmente, emerge del desafío de explicar por qué razón el concepto de inclusión y justicia no cumplen a cabalidad su propósito, entre ellas, encontramos algunas explicaciones a nivel teórico y político. Así como, sus diversos errores de aproximación a su objeto. Tradicionalmente, los investigadores que articulan su actividad en el campo de la inclusión y, especialmente de los reclamos de las diversas modalidades de injusticia, tiende a concebir sus formas y actividades sobre un cuestionamiento profundo de las políticas liberales. Este discurso se torna ambiguo, requiriendo ser examinado oportunamente. Es menester *re-enfocar* la crítica, con el objeto de explorar nuevas vinculaciones y focalizaciones entre la crítica social y educativa, intentado evitar ser focalizado como un dispositivo aristocrático de reproducción. ¿A qué miserias nos pueden conducir los conceptos de inclusión y justicia educativa desde una perspectiva liberal y alojada al interior del capitalismo hegemónico? Lo que coexiste es una visión liberal de inclusión y justicia. Razón por la cual, necesitamos de nuevos modos epistemológicos para inscribir su tarea y sentido político. Finalmente, concluyo este manuscrito planteando las siguientes interrogantes: ¿a través de qué luchas es posible derrotar la lógica neoliberal que permea la tarea de la inclusión, el pluralismo y la justicia?, ¿qué elementos hacen funcionar teórica y políticamente la inclusión en contra del capitalismo?

Referencias

- Brah, A. (2011). *Cartographies of Diaspora, Contesting Identities*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- De Jouvenel, B. (1988). *Sobre el poder: historia natural de su crecimiento*. Madrid: Unión Editorial.
- Fraser, N. (1995). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era «postsocialista». Recuperado 25 de agosto de 2018 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3831908>
- Hill Collins, P. (2009). *Another Kind Of Public Education: race, schools, the media and the democratic possibilities*. Boston: Beacon Press.
- James, W. (1914). *Philosophie de l'expérience*, París: Flammarion.
- Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la Educación Inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento*. Granada: Ediciones Universidad de Granada.
- Young, I.M. (2002). *Justicia y Política de la Diferencia*. Valencia: Cátedra.

INTRODUCCIÓN

Este libro es producto de los trabajos presentados en el Sexto Coloquio de Investigación Educativa, realizado por la Red Durango de Investigadores Educativos (REDIE), corresponde a la línea de política educativa. Se abordan tres temas: Equidad e inclusión, Responsabilidad social, Derecho a la educación y Cultura del riesgo o gestión del riesgo.

Se integró a partir de un conjunto de investigaciones en el área de políticas educativas que describen, interpretan y/o explican realidades, evalúan los cursos que han seguido algunas políticas educativas para dar cuenta del estado que guardan y las dificultades para su implementación; además, muestran los vacíos de conocimiento, que, a su vez, se convierten en oportunidades para nuevas indagatorias.

Los capítulos que lo integran provienen de investigadores de siete Instituciones de Educación Superior: Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad de Guadalajara, Universidad Juárez del Estado de Durango, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Escuela Normal de Coatepec Harinas, Centro de Actualización del Magisterio de Durango e Instituto Educativo GUBA.

Las aportaciones de los autores versan sobre diversas temáticas, que se organizan en seis capítulos, los cuales se describen brevemente.

Perla Alicia Martínez Meléndez / María Isabel Enciso Ávila, en el capítulo **Diferencias en el acceso a la universidad por origen social: Licenciaturas en el área económico-administrativa**, presentan los resultados parciales de una investigación sobre la equidad en el acceso a la educación superior en un Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara (CUCEA) a partir de los calendarios de egreso 2011 a 2013. El propósito fue identificar el origen social de los estudiantes de CUCEA que logran ingre-

sar y también egresar de la carrera; este centro se considera uno de los más selectivos en el ingreso de sus aspirantes al analizar el origen social por género y por carrera, en el que las mujeres presentan un índice de origen social alto en las Licenciaturas en Administración Financiera y en Economía, y en el caso de los varones, la Licenciatura en Administración Financiera también son la mayoría de origen social alto, pero menor que el del caso de las mujeres, y la Licenciatura en Negocios Internacionales revela un mayor origen social para el mismo género masculino.

Fernando Carreto Bernal / Carlos Reyes Torres / Bonifacio Doroteo Pérez Alcántara, en el capítulo **Aportaciones metodológicas y cartográficas aplicadas al análisis de las trayectorias escolares la licenciatura en geografía. Facultad de geografía de la UAEM** describe los resultados de la investigación educativa realizada en el análisis de las trayectorias escolares (TE) para la caracterización geográfica de la Cohorte 2012-2017 de la Licenciatura en Geografía de la UAEM, inscritos en las líneas de acentuación de Ordenación del Territorio y la de Riesgos e Impacto Territorial. Se construyó el modelo teórico metodológico explicativo con tres fundamentos, la metodología de análisis de trayectorias escolares desde los referentes de R. Chain (1995) V. Tinto (1989) y De Garay (2006), por otra parte se incorpora el modelo CIPP (Contexto, Insumo, Proceso y Producto) de Stfufellbeam (2011). Finalmente, se incorpora la variable cartográfica para representar los patrones de comportamiento espacial de los resultados obtenidos, destacando la relación que guarda el lugar de origen, la institución de procedencia, la opción de ingreso, el resultado del EXANI II, respecto al nivel de éxito en las Trayectorias Escolares referidas.

María Leticia Moreno Elizalde, en el capítulo **Responsabilidad social en la Educación Superior: Una nueva perspectiva para el desarrollo sostenible**, identifica el grado de percepción que tienen los docentes desde dos ámbitos de la institución: Ámbito educativo y Ámbito organizacional, con la finalidad de conocer el grado de iniciativas de la responsabilidad social en la educación superior para el desarrollo sosten-

nible. Se analizan los resultados significativos respecto a cada uno de los ítems dentro de dos dimensiones de la responsabilidad social universitaria: Campus responsable y Formación profesional y ciudadana (Vallaes, de la Cruz, & Sasia, 2009), donde se perciben impactos negativos en la presencia de temáticas ciudadanas y de responsabilidad social en el currículo; así como la falta de un aprendizaje profesional basado en proyectos sociales que no permiten llevar a cabo el desarrollo sostenible desde el ámbito organizacional y educativo.

José Bonifacio Barba Casillas, en el capítulo **El derecho a la educación: Fuentes para su comprensión**, expone la comprensión del significado y alcances del mencionado derecho, presentando un panorama de sus fuentes internacional y nacional. El método seguido es el documental con perspectiva histórica. Se encontró que este derecho surge del campo de los Derechos Humanos y se ha ido precisando jurídicamente en la formación de México y en su constitucionalismo. En el ámbito internacional, la Declaración Universal de los Derechos Humanos representa una innovación jurídica y un impulso político al reconocimiento de la educación como derecho de todos. A partir de esta Declaración, se ha construido un complejo de instrumentos internacionales de reconocimiento y protección del citado derecho que representa una nueva conciencia de la dignidad humana y de las condiciones para la formación de las personas. En México, puede reconstruirse el derecho a la educación desde la Constitución de Cádiz hasta la de 1917 y sus reformas. Se concluye que la formación de México y su transición a la democracia, así como la protección del derecho a la educación, tienen un soporte significativo en las fuentes de este derecho.

Martín Muñoz Mancilla, en el capítulo **Educación en y para la prevención del riesgo. Una necesidad después del 19 de septiembre**, analiza la manera en que los alumnos y docentes se desarrollan en la cultura escolar después del sismo del 19 de septiembre para poder dar cuenta de la necesidad de incorporar una formación para educar en y para la prevención de

riesgo antes los futuros y posibles desastres naturales. La metodología elegida fue etnográfica, dado que permite dar voces a los sujetos participantes; es decir, otorgar voz a los silenciados a fin de poder hacer visible lo que en las apariencias es invisible y así poder comprender y escribir sobre lo no escrito. Las estrategias de investigación utilizadas fueron: la observación, la elaboración de registros, la entrevista y el grupo focal, para posteriormente construir matrices de análisis y así poder construir temas abarcativos para la producción de textos.

Laurencia Barraza Barraza e Isidro Barraza Soto en el capítulo **Más allá de la inseguridad** presentan un marco de referencia construido desde el campo de la ética con la finalidad de explicar si la inseguridad y la violencia que se ha presentado en México en los últimos años tiene influencia en la estructura valoral de los niños. En la revisión teórica que realizan encontraron tres conceptos potentes para el desarrollo de la investigación, estos son: “ethos”, “ética mínima” y la “ética regionalizada o sectorizada”. La obra, aquí presente, es una aportación al conocimiento y contribuye a la reflexión, al análisis crítico y al planteamiento de nuevas propuestas de investigación en torno a la equidad e inclusión educativas, responsabilidad social de las universidades y la sostenibilidad universitaria, derecho a la educación y cultura del riesgo o de la gestión del riesgo.

Finalmente agradecemos a los autores, dictaminadores y colegas de la Red Durango de Investigadores Educativos (REDIE) por hacer realidad este libro. Esperamos que contribuya a sembrar ideas, inquietudes y reflexiones sobre las acciones que nos corresponden en el diseño, implementación y evaluación de las políticas educativas, pero sobre todo proporcione un marco propicio para su investigación.

Dra. Laurencia Barraza Barraza

Dr. Isidro Barraza Soto

Dra. María Leticia Moreno Elizalde

Coordinadores

POLÍTICAS EDUCATIVAS: EQUIDAD E INCLUSIÓN, RESPONSABILIDAD SOCIAL, DERECHO A LA EDUCACIÓN Y CULTURA DEL RIESGO

Este libro está integrado a partir de un conjunto de investigaciones enclavadas en el área de las políticas educativas. A este respecto Pérez-crespo (2011) hace una revisión sobre el estado del arte respecto a la investigación sobre las políticas educativas, donde destaca que “el término “política educativa” es tan amplio que da cabida a cualquier cosa” (p.688). Derivado de esto, en el 2008, propuso que “política es un curso de acciones implícitas y explícitas surgido primordialmente desde el gobierno, pero recreado de manera constante por los diversos actores sociales y políticos con el propósito de cumplir las finalidades que el estado va fijando” (Pérez-crespo, 2008, en Pérez-crespo 2011, p. 688). En este artículo también señala que existen vacíos en este tema de investigación, indica no ha sido abordado el tema desde perspectivas como:

La utilización sistemática, explícita y crítica de marcos de análisis de política pública como el modelo por etapas, institucionalismo, elección racional institucional, flujos múltiples (multiple streams), relaciones intergubernamentales, incrementalismo, transferencia de políticas (policy transfer o policy diffusion), redes (policy networks), coaliciones promotoras (advocacy coalitions), o conceptos frecuentemente utilizados en la jerga del campo de política pública como gobernanza (governance), “gorrones” (free riders), cesto de basura (gargabe can), triángulo de hierro (iron triangle), ventanas de oportunidad (opportunity window), o satanización (devil shift) (Flores-Crespo, 2011, p. 689).

Betancourt y Mancebo (2012, p. 7) definen las políticas educativas como:

“Las acciones o inacciones (siempre que haya comportamiento intencional) en el campo educativo, que se resuelven en decisiones de una autoridad con competencia legal en la materia, pero además involucran a múltiples actores sociales y políticos en su ciclo (agenda, formulación, implementación, evaluación)”.

Más adelante aseveran:

En definitiva, las políticas educativas siempre son “hipótesis de trabajo” porque se interviene en el campo educativo en función de las causas que se entiende están en el origen del problema, de acuerdo a las perspectivas y diagnósticos disponibles y a las reglas de juego imperantes en una sociedad específica y en un momento histórico determinado (p.8).

En su trabajo analizan un conjunto de investigaciones en el tema de las políticas educativas desde cuatro ejes: “la política y las políticas educativas, gobernanza del sector educación, políticas de educación media en clave de igualdad de oportunidades y recursos financieros y su papel en el desarrollo de las políticas educacionales” (Betancourt y Mancebo, 2012, p.10).

Gómez Collado (2017) indica que “las políticas educativas son todas las leyes creadas por el Estado para garantizar la educación a nivel nacional” (p.149) éstas son elaboradas en función de necesidades y administradas para alcanzar beneficios sociales y donde el estado asigna los recursos. Agrega que se diseñan para resolver los problemas que enfrenta la educación y alcanzar el logro de los objetivos de calidad, eficiencia y eficacia.

En su trabajo destaca dos conclusiones relacionadas con la equidad e inclusión. 1) “El nivel de aprendizaje, la co-

bertura y la equidad son tres grandes facetas de la calidad educativa que se tendrán que atender simultáneamente a fin de garantizar la calidad educativa. 2) La inclusión de programas compensatorios para reducir las brechas de desigualdad entre los diferentes niveles educativos” (p.161).

El campo de las políticas educativas es muy amplio y diverso, sin embargo, las que se han instrumentado en México desde hace por lo menos treinta años, están dirigidas a la mejora de la calidad educativa, así se aprecia en diferentes documentos emitidos por el gobierno o por las secretarías de estado particularmente la Secretaría de Educación Pública. Podemos señalar por lo menos cuatro documentos en los que se especifica la calidad educativa como meta. Entre éstos se encuentra el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEBN) firmado en el año 1992, por, Compromiso Social por la Calidad de la Educación (2002), Alianza por la calidad de la Educación (2008). En Educación Superior se encuentra el documento denominado “La Educación en el siglo XXI” (2000).

A partir de la mejora de la calidad de la educación, las políticas educativas han estado dirigidas y centradas en este aspecto, sin embargo, el abanico es amplio y diversos y como lo señala Flores-crespo (2011) parece que todo puede ser incluido.

En la diversidad y amplitud del campo se trazan políticas educativas agrupadas en ejes o ámbitos, para efectos de la organización de este libro, hemos agrupado los capítulos en función de las siguientes líneas: Responsabilidad social, equidad e inclusión educativas, derecho a la educación y cultura del riesgo. Los temas que se abordan son: Responsabilidad social en las Universidades como nueva perspectiva para el desarrollo sostenible, Oportunidades de acceso por origen social a las universidades, Trayectorias escolares, ubicados en Educación Superior y dos de carácter general: El impulso a la cultura de la prevención del riesgo y el derecho a la educación.

Responsabilidad social

Casi una década después, en 2008, la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), celebrada en Cartagena, enmarcó la concepción de la Educación Superior como bien público, y como un instrumento estratégico de desarrollo sustentable y de cooperación interinstitucional e internacional, todo ello como prácticas de integración regional que buscan la conformación de un Espacio Común del Conocimiento y Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO, 2008).

Por su parte, los organismos internacionales que impulsan la gestión universitaria, y las últimas conferencias regional y mundial de educación superior, convocadas por la UNESCO (2008-2009), mencionan a la responsabilidad social de la universidad, con mucha frecuencia y convicción. Sin embargo, existe carencia de documentación científica sobre la Responsabilidad Social Universitaria, que permita caracterizarla y saber cómo se está llevando en el día a día de la gestión universitaria.

En este sentido, el concepto de la responsabilidad social y de la sostenibilidad universitaria se enmarca en un compromiso transversal, plural, progresivo y multidimensional, dentro de las actividades del mundo universitario y de su proyección social. Debe realizarse de manera transversal, y ha de adaptarse a los diferentes contextos y a las características de cada universidad.

El compromiso con la responsabilidad social y el desarrollo sostenible constituye un eje central de la Tercera Misión del sistema universitario y de sus universidades. El objetivo se centra en la contribución universitaria a un modelo de innovación y de desarrollo social, cultural, económico y ambiental socialmente responsable y sostenible.

La Organización de las Naciones Unidas ha lanzado importantes programas referidos a la responsabilidad social y al desarrollo sostenible, centrados en la educación. Uno de los más relevantes es el *Decenio de las Naciones Unidas de la Edu-*

cación para el Desarrollo Sostenible, proclamado en 2002 para el período 2005-2014 por la Asamblea General de la ONU en su Resolución 57/254.

Este programa hace hincapié en el papel crucial de la educación y de la formación para la consecución de una comunidad mundial más sostenible. Concretamente, se invita a los gobiernos a que *“consideren la posibilidad de incluir (...) medidas para aplicar el Decenio en sus respectivos sistemas y estrategias educacionales (...)”*. También se señala que el Decenio *“aspira a integrar los valores, las actividades y los principios vinculados intrínsecamente al desarrollo sostenible en todas las formas de la educación y el aprendizaje, y a impulsar los cambios en las actitudes, los comportamientos y los valores necesarios para forjar un futuro social, ambiental y económicamente más sostenible”*.

Además, se propone que estos objetivos se lleven a cabo promoviendo la cooperación de las partes interesadas y del conjunto de la sociedad. Por último, entre los rasgos característicos de la educación para el desarrollo sostenible se señala que se basa en principios y en valores, y que *“se ocupa del estado satisfactorio de los tres ámbitos de la sostenibilidad (ambiente, sociedad y economía) y que tiene en cuenta el contexto, los problemas mundiales y las prioridades locales”*.

Otro referente internacional importante en relación con el papel de la educación en el desarrollo sostenible es UNESCO, órgano encargado de la gestión del *“Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible”*. Ya en 1998, en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, promovida por esta organización, se señaló *“la necesidad de reforzar y fomentar aún más las misiones y valores fundamentales de la Educación Superior, en particular, la misión de contribuir al desarrollo sostenible y la mejora del conjunto de la sociedad”*.

La UNESCO define el desarrollo sostenible como *“el aprendizaje a lo largo de la vida para adquirir valores, conocimientos y competencias que ayuden a los niños, jóvenes y*

adultos a hallar nuevas soluciones para los problemas sociales, económicos y medioambientales que les afectan”. La importancia de promover la máxima participación en la responsabilidad social, de una parte, y de otra, la necesidad de que esta responsabilidad no sólo impregne los compromisos en materia social, económica y ambiental, sino que, además, afecte al corazón de las misiones de las instituciones de educación superior, aparecen claramente reflejadas en los documentos de la UNESCO, y constituyen denominadores comunes que se reiteran en otras iniciativas y programas, ayudando así a dibujar el modelo de responsabilidad social que se persigue en este informe.

Como se señala en la Estrategia a Medio Plazo de la UNESCO 2008-2013, el desarrollo y la prosperidad económica dependen de la capacidad de los países para educar a todos los miembros de sus sociedades y ofrecerles un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Una sociedad innovadora prepara a su población no sólo para aceptar el cambio y adaptarse al mismo, sino también para controlarlo e influir en él. La educación enriquece las culturas, crea entendimiento mutuo y sustenta a las sociedades pacíficas. Lo que guía a la UNESCO es su afán por defender la educación como derecho humano y como elemento esencial para el desarrollo integral del potencial humano.

De lo anterior, la UNESCO (2015) subraya que las personas deben aprender a comprender el complejo mundo en el que viven. Tienen que ser capaces de colaborar, manifestarse y actuar en aras de un cambio positivo. Podemos llamar a estas personas “ciudadanos de sostenibilidad” (Wals, 2015).

Por ello, la UNESCO insiste que los ciudadanos de sostenibilidad necesitan algunas competencias clave que les permitan participar constructiva y responsablemente en el mundo de hoy. Las competencias describen los atributos específicos que los individuos necesitan para la acción y la autonomía en distintos contextos y situaciones complejas. Incluyen elementos cognitivos, afectivos, volitivos y motivacionales. Por lo tanto, son una interacción entre el conocimiento, las capacidades

y las habilidades, los intereses y las disposiciones afectivas. Las competencias no se pueden enseñar, sino que los mismos alumnos deben desarrollarlas. Se adquieren durante la acción, sobre la base de la experiencia y la reflexión (UNESCO, 2015).

Por ello, en septiembre de 2015, los 193 estados miembros de las Naciones Unidas adoptaron un plan para lograr un mejor futuro para todos, planteando el camino para en los próximos 15 años erradicar la pobreza extrema, luchar contra la inequidad e injusticia, y proteger el planeta. En el centro de la “Agenda 2030” están los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y 169 objetivos específicos que abordan los principales desafíos económicos, sociales, ambientales y de gobernanza de nuestro tiempo.

La Agenda Mundial de Educación 2030 en calidad de organización de las Naciones Unidas especializada en educación, la UNESCO (2017) ha recibido el encargo de dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030. Este programa forma parte de un movimiento mundial encaminado a erradicar la pobreza mediante la consecución, de aquí a 2030, de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación, fundamental para alcanzar todos estos objetivos, cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4, que se ha propuesto “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2017).

Existe consenso en el rumbo deseado para el mundo. Las nuevas metas globales son el resultado de un proceso inclusivo, dónde los gobiernos han involucrado a las empresas, sociedad civil, instituciones de educación superior y a los ciudadanos desde el inicio.

De igual forma, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que conforman la Agenda 2030 presentan un nuevo contrato entre las naciones del planeta caracterizado por la transversalidad de los tres pilares del desarrollo sostenible: económico, social y ambiental. Este nuevo acuerdo macro está formulado en torno a cinco ejes: planeta, personas, prosperi-

dad, paz y alianzas, y está articulado en 17 Objetivos. La educación es una de las piedras angulares de los ODS.

Los ODS reconocen la importancia de la educación para el desarrollo sostenible a través del ODS 4.7 que reconoce asegurar que para el año 2030, todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, de acuerdo con la SDSN (2017).

Por lo que debemos ser conscientes de que el cambio al que se está llamando a las instituciones educativas en participación con la sociedad viene motivado ante una situación de cambio global que provoca la necesidad de revisar los planteamientos del proceso de enseñanza y aprendizaje para responder a las nuevas necesidades sociales.

Equidad e inclusión educativas

Respecto a la equidad e inclusión educativas, Rodríguez Soleira (2015) realizó un análisis sobre esta política tomando como referente el Plan Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018, destaca que a lo largo del documento están presentes como ejes de la equidad educativa “el incremento de la cobertura y el apoyo a grupos vulnerables” (p. 22). Indica que uno de los retos para lograr la equidad es el incremento en la cobertura de la educación básica, media superior y superior y la manera de solucionarlo tendría que haber incremento en la oferta educativa sobre todo en los dos últimos niveles educativos e implementar acciones para disminuir el abandono escolar. De igual forma, en el análisis plantea que el PSE identifica que existe brecha en el logro académico entre estudiantes que asisten a diversas modalida-

des educativas y que provienen de contextos económicos diferentes, sin embargo, las acciones propuestas no son suficientes para reducirlas. Concluye con la siguiente afirmación:

En síntesis, en el programa se hace un diagnóstico, se reconoce que hay grandes retos y se dice que hay interés de atenderlos, pero cuando se analiza la forma en que se formulan metas medibles se aprecia que el único aspecto en el que se proponen acciones importantes es cuando se plantea incrementar la cobertura de la educación media superior y superior.

Silva Laya (2015) al revisar el Plan Sectorial de Educación y cruzar la información con el Plan Nacional de Desarrollo, sobre la equidad e inclusión encuentra que desde el planteamiento de las metas existe inequidad, como se presenta en la tabla 1. Aquí se pregunta a qué se debe la baja de expectativas en el crecimiento de la tasa de cobertura de los jóvenes que pertenecen a los sectores más pobres, expone que tal vez las razones obedecen a que “sus trayectorias educativas revelan dificultades para completar los niveles educativos previos y para ser absorbidos por las instituciones de educación superior (IES)” (p.44).

Tabla 1.

Algunas metas establecidas para educación superior

Indicador	Situación 2013	Meta 2018	Núm.
1. Tasa bruta de escolarización (tbe)	32.1%	40%	7.9
2. tbe para jóvenes del 1° al 4° decil de ingresos	14.7%	17%	2.3

Fuente: SEP, 2013, p. 89

Con este ejemplo se evidencia la inequidad desde el trazo mismo de la política y pone en entre dicho la prioridad de este sexenio en los asuntos de la equidad. La autora concluye que “en el Programa Sectorial de Educación se desdibuja la función social de la educación y es difícil vislumbrar si habrá caminos posibles para llegar a esta inclusión con responsabilidad social” (p.48).

Por otra parte, la UNESCO (2017) presentó un documento en el que se presenta la Agenda 2030, donde respecto a la educación se plasma “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p.3). En este mismo sentido plantea dos metas: 1) Acceso igualitario a la educación técnica/profesional y superior. Para 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria. 2) Igualdad entre los sexos e inclusión. Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad” (UNESCO, 2017, p. 6).

Derecho a la educación

Sobre el derecho a la educación se encontró que Ramírez Raymundo (2015) discute este tema e indica “este derecho no sólo consiste en tener una banca en un salón de clases; implica permanecer en ella y tener una trayectoria exitosa en la que se aprendan cosas importantes para la vida” (p.9). Plantea que los problemas básicos de México para hacer realidad este derecho, son: 1) La satisfacción del derecho a la educación manifestado en el proceso de escolarización, en aspectos tales como: acceso, las condiciones del desarrollo del proceso escolar y los

aprendizajes que logran los estudiantes. 2) La baja calidad de los aprendizajes de la mayoría de los estudiantes. Asevera “que están lejos de alcanzar las metas de la educación obligatoria en campos fundamentales como el lenguaje, las matemáticas o las ciencias” (p.9). Asimismo, argumenta que “el desafío sustancial de la política educativa debería ser la satisfacción de este derecho para todos en dos dimensiones: el acceso y las condiciones de escolarización, por una parte, y en la calidad de lo que se aprende, por otra” (p.9).

Ruiz Muñoz (2015) en el tema del derecho a la educación advierte que éste ha sido consignado desde 1948 en la Declaración Universal de los Derechos humanos, centra su atención en el Plan Sectorial de Educación 2013-2018 donde advierte que el Estado omite su responsabilidad en el tema del derecho a la educación y enfatiza que existe el derecho a recibir una educación pública laica, gratuita y de calidad. Concluye que la repetición que la educación debe ser accesible e inclusiva da cuenta de lo excluyente y discriminatorio que es nuestro sistema educativo.

Cultura del riesgo

Sobre la cultura del riesgo, Zambrano-Hernández y Gómez-Serna (2015) realizaron una investigación con enfoque cualitativo, con el objetivo de “reconocer y comprender las prácticas culturales y sentidos referidos a la gestión del riesgo sísmico de un grupo poblacional que ha vivido diversas situaciones de este tipo” (p.388). centraron su análisis en el contexto histórico de las comunidades y reportan que las prácticas culturales relacionadas con la gestión del riesgo son creaciones de significado que se configuran a partir del saber popular y con su particular modelo de internalización cultural de cara al fenómeno sísmico, asimismo se perciben resistencias a la apropiación de nuevo conocimiento técnico- científico por

considerar que no tiene un verdadero respeto por la inclusión de su tradición cultural. Concluyen que la gestión del riesgo se construye de manera colectiva como una cultura de las buenas costumbres.

En este mismo tema Campos González (2017) realizó un estudio cualitativo en dos escuelas chilenas con el objetivo de “analizar la percepción social de la comunidad escolar de barrios patrimoniales frente al riesgo sísmico, a partir de lo cual inferir diferencias y similitudes entre las escuelas estudiadas, reconociendo el nivel de resiliencia de estas comunidades escolares” (p.9). Encontró que es necesaria una preparación más acabada de los establecimientos educacionales frente a eventos de riesgo sísmico, la participación de todos los actores de la comunidad escolar no es equitativa y existen diferencias en las formas en que las escuelas estudiadas enfrentan la resiliencia. Una de las conclusiones a las que llega es:

existe un grado de organización inter institucional para coordinar la emergencia, capacitación para elaborar los planes de emergencia, pero se requiere generar espacios de capacitación continua para generar una cultura para enfrentar eventos relacionados con el riesgo sísmico porque los planes de emergencia, solo se acogen a protocolos de cómo actuar frente a un evento y no contemplan un aprendizaje para fortalecer la gestión del riesgo sísmico en las escuelas (p. 86).

Palazuelos (2017) realiza un análisis del caso de México, tomando como referencia el terremoto de septiembre, hace una comparación con la cultura del riesgo que han desarrollado países como Japón y Chile, el énfasis del trabajo está en pasar del contexto de gestión del desastre, al de gestión del riesgo de desastre, empleando los aprendizajes y la información obtenida en el sismo de septiembre de 2017, en la prevención y en la reducción del riesgo prevaleciente e “inspirando” dichas acciones en la experiencia de otros países.

Termina proponiendo una lista de diez pasos, entre los que están:

“La educación, la participación, el involucramiento de la ciudadanía, y la preparación a nivel “micro” juegan un papel poderoso a la hora de enfrentar el riesgo, pues de esta manera se hace con mejor conocimiento de causa, aplicando medidas no genéricas (que pudieran resultar ineficientes para casos específicos). Aprender de la experiencia propia y de la de los demás, hará que el riesgo se enfrente con más herramientas y que se tomen atajos para reducirlo lo más posible” (p.17).

Algunas apreciaciones

A manera de cierre, podemos señalar que en el siglo XXI se presentan múltiples retos para que la universidad latinoamericana pueda responder a un nuevo estilo de desarrollo y pueda enfrentarse a una serie de indicadores intrínsecos que la presionan. Lograr ese nuevo estilo pasa por tener la capacidad de definir una visión y política claras, liderazgo en la gestión universitaria, y sobre todo responsabilidad social encaminada a la calidad, la pertinencia y el desarrollo social.

En este contexto, la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) surge como alternativa para emprender una nueva etapa donde se tenga como base un nuevo paradigma de aprendizaje y gestión del conocimiento a lo largo de toda la vida, y asumiendo la responsabilidad social como premisa para construir sociedades inclusivas del conocimiento, y un desarrollo sustentable para todos los países de la región (Aponte, 2008).

Los desafíos de la RSU podrían de forma específica promover nuevas formas de creación y de transmisión de saberes; la flexibilización de los estudios; la desestructuración del currículo; la incorporación de nuevos componentes curricula-

res, por el incremento y la diversificación de las demandas; la aparición de nuevas modalidades institucionales de transferencia de saberes, por el cambio en los espacios geográficos de las instituciones, por el grado de flexibilización y mercantilización de las nuevas modalidades institucionales (Rama, 2006).

En esta dirección, hay que señalar que la responsabilidad social de las universidades y la sostenibilidad universitaria forman parte ineludible de su dimensión social y de su compromiso con el conjunto de la sociedad, así como con el desarrollo sostenible.

La RSU y sostenibilidad debe entenderse como una re-conceptualización del conjunto de la institución, a la luz de los valores, objetivos, formas de gestión e iniciativas que suponen un mayor compromiso con la sociedad y con la contribución a un modelo de desarrollo equilibrado y sostenible.

Mientras que la equidad y la inclusión tendrán que trascender el espacio discursivo para ocupar un papel central en la práctica social, diseñar e implementar políticas educativas tendientes a disminuir las brechas de diversa índole y a hacer realidad la igualdad de oportunidades de acceso a la educación en sus diferentes niveles y modalidades, entre otras muchas vertientes. Un asunto pendiente es el derecho a la educación, consagrado en la Constitución, sin embargo, la historia y la investigación señalan que éste se desdibuja, sobre todo, en las políticas educativas ancladas en la tradición neoliberal.

Sobre la cultura del riesgo se advierte un imperativo “educar de manera colectiva” con la finalidad de prevenir y actuar de manera asertiva en caso de desastres, se propone pasar de una cultura del desastre a una de gestión del riesgo.

El análisis de la información y los reportes de investigación incluidos en este libro evidencian que los temas de equidad e inclusión educativas, responsabilidad social de las universidades y la sostenibilidad universitaria, derecho a la educación y cultura del riesgo o de la gestión del riesgo son aspectos pendientes en el cumplimiento de las políticas educativas, asimismo son campos fértiles para la investigación y evaluación educativas.

Referencias bibliográficas

- ANUIES (2000). La Educación Superior en el Siglo XXI. México: Autor. Recuperado de: <http://planeacion.uaemex.mx/Inf-BasCon/LaEducacionSuperiorenelSigloXXI.pdf>
- Aponte, E. (2008). Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: Tendencias y escenarios alternativos en el horizonte 2021. In A. Gazzola, & A. (. Didriksson, Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Bogotá: Panamericana formas e impreso S.A.
- Betancourt, N. y Mancebo, M. E. (2012). Políticas educativas en tiempos de cambio. Actores, programas e instituciones en Uruguay y la región. En *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, vol. 21, núm. 1, pp. 7-12. Uruguay: Instituto de Ciencia Política. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2973/297325499001.pdf>
- Campos González, M. P. (2017). Percepción Social del Riesgo Sísmico en escuelas de los barrios patrimoniales Yungay – Matta. Chile: Universidad de Chile. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/144157/percepcion-social-del-riesgo-sismico.pdf?sequence=1>
- Conferencia Mundial sobre Educación Superior. (1998). *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. UNESCO: París.
- Conferencia Mundial sobre Educación Superior. (2009). *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- Gómez Collado, M. E. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. En *Innovación educativa*. Vol. 17, núm. 74. (pp. 143-164). Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n74/1665-2673-ie-17-74-00143.pdf>
- IESALC-UNESCO. (2008). www.iesal.unesco.org.ve. Recuperado de <http://www.iesal.unesco.org.ve>
- Palazuelos Covarrubias, I. (2017). De la reconstrucción a la gestión del riesgo. Prevención de riesgos sísmicos con base en la experiencia propia, la de Japón y la de Chile. En *Mirada*

- Legislativa*. No. 135. Recuperado de: <http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/3774/Mirada%20Legislativa%20135.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez-Crespo, P. (2011). Análisis de política educativa. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa (REMIE)*. Vol. VI. No 50. México: COMIE. pp. 687-698. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14019000002.pdf>
- Rama, C. (2006). Las nuevas tendencias de la Educación Superior en América Latina. León. Recuperado de <http://oducal.uc.cl/>
- Ramírez Raymundo, R. (2015). El cambio educativo necesario Los desafíos de la política. En *La política educativa del sexenio 2013-2018. Alcances y límites*. México: Universidad Iberoamericana. (pp. 9-16). Recuperado de: http://ibero.mx/campus/publicaciones/La-politica-educativa-del-sexenio-2013-2018/pdf/La_politica_educativa.pdf
- Rodríguez Solera, C. R. (2015) Equidad e inclusión educativa. En *La política educativa del sexenio 2013-2018. Alcances y límites*. México: Universidad Iberoamericana. (pp.22-25). Recuperado de: http://ibero.mx/campus/publicaciones/La-politica-educativa-del-sexenio-2013-2018/pdf/La_politica_educativa.pdf
- Ruiz Muñoz, M. M. (2015). El programa sectorial de educación 2013-2018: La inscripción del derecho a la educación. En *La política educativa del sexenio 2013-2018. Alcances y límites*. México: Universidad Iberoamericana. (pp.26-30). Recuperado de: http://ibero.mx/campus/publicaciones/La-politica-educativa-del-sexenio-2013-2018/pdf/La_politica_educativa.pdf
- SEP (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México: Autor.
- SEP (2002). Compromiso Social por la Calidad de la Educación. México: SEP.
- SEP. (2008). Alianza por la Calidad de la Educación. México: Autor.
- Silva Laya, M. (2015). La educación superior: énfasis renovados, repetidas estrategias. En *La política educativa del sexenio 2013-2018. Alcances y límites*. México: Universidad Iberoamericana. (pp.43-48). Recuperado de: http://ibero.mx/campus/publicaciones/La-politica-educativa-del-sexenio-2013-2018/pdf/La_politica_educativa.pdf
- Sustainable Development Solutions Network (SDSN). (2017). *Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector*.

- Australia: New Zealand and Pacific Edition.
- UNESCO (2005). *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014: Plan de aplicación internacional*. Proyecto. París: UNESCO.
- UNESCO (1998). *La educación superior y el desarrollo humano sostenible. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. (Conferencia Mundial sobre la educación superior. París: ED 98/CONF 202/7.2.
- UNESCO. (2015). *Repensar la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/>
- UNESCO (2017). *La educación transforma vidas*. Francia: Autor. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002472/247234s.pdf>
- UNESCO (2017). *La educación, tema central de la Agenda 2030. La educación transforma vidas*. Francia: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002472/247234s.pdf>
- Wals, A.E.J. (2015). *Más allá de dudas no razonables. Educación y aprendizaje para la sostenibilidad socioecológica en el Antropoceno*. Wageningen, Universidad de Wageningen. Obtenido de https://arjenwals.files.wordpress.com/2016/02/8412100972_rvb_inauguratiewals_oratieboekje_vo2.pdf
- Zambrano-Hernández, L. A y Gómez-Serna E. A. (2015). Prácticas culturales y gestión del riesgo sísmico: la cultura de las buenas costumbres. En *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, Vol. 33. No. 3, pp. 388-396. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rfnsp/v33n3/v33n3a08.pdf>

Responsabilidad social en la Educación Superior: Una nueva perspectiva para el desarrollo sostenible

Social responsibility in Higher Education: A new perspective for sustainable development

Dra. María Leticia Moreno Elizalde
Universidad Juárez del Estado de Durango
letymoreno_e@msn.com

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo identificar el grado de percepción que tienen los docentes desde dos ámbitos de la institución: Ámbito educativo y Ámbito organizacional, con la finalidad de conocer el grado de iniciativas de la responsabilidad social en la educación superior para el desarrollo sostenible. Se exponen de manera inicial el estado de conocimiento, así como la formulación de preguntas, y objetivos; posteriormente los lineamientos teóricos, la metodología, así como los datos cuantitativos relevantes de la investigación. Finalmente, se analizan los resultados significativos respecto a cada uno de los ítems dentro de dos dimensiones de la responsabilidad social universitaria: Campus responsable y Formación profesional y ciudadana (Vallaes, de la Cruz, & Sasia, 2009), donde se perciben impactos negativos en la presencia de temáticas ciudadanas y de responsabilidad social en el currículo; así como la falta de un aprendizaje profesional basado en proyectos sociales que no permiten llevar a cabo el desarrollo sostenible desde el ámbito organizacional y educativo.

Palabras clave: Percepción, docentes, dimensiones, impactos.

Abstract

This work aims to identify the degree of perception that teachers have from two areas of the institution: educational and organizational scope, in order to know the degree of social responsibility initiatives in higher education for sustainable development. The state of knowledge is exposed initially, as well as the formulation of questions and objectives; later the theoretical guidelines, the methodology, as well as the relevant quantitative data of the investigation. Finally, the significant results are analyzed with respect to each of the items within two dimensions of university social responsibility: Responsible Campus and Professional and Citizen Training (Vallaes, de la Cruz, & Sasia, 2009), where negative impacts are perceived in the presence of citizen issues and social responsibility in the curriculum; as well as the lack of a professional learning based on social projects that do not allow to carry out the sustainable development from the organizational and educational scope.

Key words: Perception, teachers, dimensions, impacts.

Introducción

En la organización universitaria la responsabilidad social es una misión inherente a su propia naturaleza, porque la tarea educativa es esencialmente social y en muchos aspectos ha sido su sentido y significado en la sociedad; sin embargo hoy en día se le exige a la universidad acentuar su liderazgo social saliéndose de sus fronteras para impactar el entorno en todos sus ámbitos. La universidad ha acumulado múltiples esfuerzos en ese sentido y actualmente tiene el desafío de corresponsabilizarse aún más por construir su pertinencia en todos los sentidos. En segundo lugar, la sostenibilidad ha comenzado a ser otro de los temas relevantes en la actualidad. En este sentido,

la importancia de la responsabilidad social ha aumentado en los últimos años, debido a que se considera un elemento fundamental para asegurar el desarrollo sostenible (Panwar, Hansen & Anderson, 2010).

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (2009), la UNESCO, atendiendo a las demandas y las propuestas de las universidades, comunidades académicas y gobiernos para establecer los principios que redefinen la misión y el quehacer de las Instituciones de Educación Superior (IES) en los nuevos escenarios, consideró la responsabilidad social como uno de los pilares de la nueva agenda mundial de la educación superior para potenciar su contribución en la erradicación de la pobreza y el desarrollo sustentable (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES, 2012).

Señalar la visión holística de la educación proporcionada por la Conferencia Internacional de Educación (2008) y la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (2009), donde la responsabilidad social queda vinculada a la participación de las universidades y al fomento de políticas integradoras que atiendan a necesidades de aprendizaje promoviendo valores éticos y en especial lo referente a su contribución al desarrollo sustentable o mejoramiento del conjunto de la sociedad.

Estos antecedentes, entre otros, marcaron el inicio de una reforma educativa en el mundo en el tema de responsabilidad social y sostenibilidad. Asimismo, la Asamblea General de las Naciones Unidas (2002) en su Resolución 57/254, proclamó el periodo 2005-2014 como el Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible. De esta forma, designó a la UNESCO organismo rector y coordinador de la promoción del Decenio; éste tiene por objeto integrar los principios, valores y prácticas del desarrollo sostenible en todos los aspectos de la educación y el aprendizaje, con miras a abordar los problemas sociales, económicos, culturales y medioambientales del siglo XXI. Esto ha llevado a plantearse la necesidad de reenfocar el rol social universitario como mecanismo inductor de mejora continua

Por otra parte, la ONU (2015) logra un consenso de un documento titulado: *Transformar Nuestro Mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, el cual contempla 17 Objetivos con 169 metas que refrenda el compromiso de las naciones frente a los enormes desafíos en materia económica, social y medioambiental en favor de la inclusión social, la prosperidad compartida, la protección medioambiental, el respeto a los derechos humanos con la intención de fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia.

En este sentido las universidades deberán implementar principios concretos de sostenibilidad en su misión, currícula, programas de investigación y vida en el campus. Asimismo, las universidades deberán realizar progresos en el aspecto medioambiental, enfocadas en la docencia e investigación; y prácticas ambientales en el campus.

Sin embargo, las universidades han mostrado pocas acciones en el aspecto social y económico para el desarrollo sostenible (Vallaey, 2016).

Por ello, el objetivo de este trabajo es realizar un estudio descriptivo desde la percepción de los docentes de la Facultad de Economía, Contaduría y Administración (FECA) de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED) para analizar el grado de iniciativas de la responsabilidad social en la educación superior para el desarrollo sostenible, con respecto a dos ámbitos de la institución: educativo y organizacional (Vallaey et al, 2009).

Planteamiento del Problema

Hoy en día se le exige a la universidad acentuar su liderazgo social saliéndose de sus fronteras para impactar el entorno en todos sus ámbitos. En este sentido, Vallaey (2007), subraya que las universidades no pueden quedarse alejadas de la reflexión sobre responsabilidad social, no sólo porque ellas también son

organizaciones, sino, porque, además, les toca formar a los futuros profesionales que laborarán en las empresas, a los futuros ciudadanos que tendrán que promover democráticamente los derechos humanos, y a los futuros funcionarios que tendrán a su cargo el bien común en nuestro mundo globalizado.

Es en este contexto es importante conocer si las instituciones de educación superior en México se han alineado a estas demandas sobre promover la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y la sustentabilidad dentro de su quehacer, además de si estas iniciativas están dentro de un modelo formal a seguir y conocer el grado de avance en las diferentes universidades en México.

En relación a esto, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la percepción de los docentes de la FECA UJED sobre la responsabilidad social para el desarrollo sostenible; con respecto a dos dimensiones de RSU: Campus responsable y Formación profesional y ciudadana?

Del plantamiento anterior surge el siguiente objetivo de investigación: Identificar las percepciones de los docentes sobre la responsabilidad social para el desarrollo sostenible; en relación a dos dimensiones de RSU: Campus responsable y Formación profesional y ciudadana.

Marco Teórico

Según Vallaey (2014) el concepto de responsabilidad social ha venido forjándose poco a poco durante la segunda mitad del siglo XX, principalmente en torno a los efectos colaterales de las empresas sobre la sociedad, y a la manera de gestionar dichos efectos de modo ético y sostenible, en el contexto de una mundialización industrial social y ambientalmente arriesgada.

Los Impactos de la Organización Universitaria

Para explicar qué es la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y distinguirla de la Responsabilidad Social Empresarial, es preciso reconocer cuáles son sus principales actividades y cuáles son los impactos específicos que genera la Universidad al operar en su entorno. La RSU debe considerar los impactos que la institución genera en su entorno. Estos impactos pueden ser agrupados en cuatro ámbitos: organizacional, educativo, cognitivo y social, como se muestra en la figura 1.

De acuerdo con la figura 1, el eje vertical es común a cualquier tipo de organizaciones (todas generan impactos laborales, ambientales y sociales), mientras que el eje horizontal corresponde específicamente a las instituciones de aprendizaje y conocimiento (podríamos designarlo como eje académico).

Es decir, los impactos que provienen de la organización misma, desde su campus y su personal (impactos laborales y medioambientales); los impactos que devienen de la formación que imparte hacia los estudiantes; los impactos que devienen de los conocimientos que construye desde sus centros de investigación y sus presupuestos epistemológicos, subyacentes a sus decisiones académicas, y, finalmente, los impactos que brotan de sus relaciones con el entorno social, sus redes, contrataciones, relaciones de extensión y de vecindario, participaciones sociales, económicas y políticas.



Figura 1. Tipos de impactos universitarios en el entorno

Fuente: Vallaeys, De la Cruz y Sasía (2009)

Por su parte, Vallaeys et al. (2009) identifican cuatro ejes de la RSU, los que se desprenden de los impactos generados por el quehacer universitario señalados anteriormente: Campus responsable, Formación profesional y ciudadana, Gestión social del conocimiento y Participación social, como muestra la figura 2.



Figura 2. Ejes de responsabilidad social universitaria

Fuente: Vallaeys, De la Cruz y Sasía (2009)

Metodología

El diseño de esta investigación es una orientación cuantitativa, de tipo descriptivo; no experimental, transversal porque las variables que se estudian se miden en un solo momento en el tiempo (Landerero et al, 2012).

El presente estudio se desarrolla en la FECA UJED con la participación de los docentes. En su caso, la muestra de los docentes es la siguiente: $N = 182$ docentes, con un error de estimación en 0.05 puntos, y con un Nivel de Confianza = 1.96 tomado del valor de z con un nivel de confianza de 95%.

Los instrumentos utilizados fueron encuestas con formato de respuesta tipo Likert (Vallaeys et al, 2009).

Resultados

Para el tratamiento cuantitativo de los datos obtenidos se utilizaron técnicas estadísticas descriptivas de media aritmética para caracterizar la percepción de cada dimensión de estudio. En esta primera fase de la investigación se propone establecer las subdimensiones desde los indicadores de cada dimensión del estudio, como muestra la tabla 1.

Para el análisis de la *Dimensión Campus responsable*, la tabla 2 refleja las percepciones de los docentes desde las subdimensiones y puede apreciarse a “Derechos humanos, equidad de género y no discriminación” como una de las subdimensiones mejores evaluadas, con una media de 4.1 (parcialmente de acuerdo). Esto refleja desde la percepción de los docentes que la institución en cierta forma promueve los derechos humanos, la equidad de género y no discriminación y forma ciudadanos que tendrán a su cargo el bien común de nuestro mundo globalizado.

Sin embargo, los docentes otorgan valoraciones bajas con medias de 3.9 y 3.8 en los indicadores: “desarrollo personal y profesional; buen clima de trabajo y aplicación de los derechos laborales”; y “comunicación y el marketing responsables” respectivamente. Ello pone de manifiesto que los docentes están parcialmente en desacuerdo sobre la existencia de un buen clima laboral en la institución; así como la necesidad de mejora de la comunicación y marketing responsables.

Tabla 1
Operacionalización de las Variables

Ámbito	Dimensión RSU	Subdimensiones	Medición	Indicadores
Organizacional	Campus responsable	1. Derechos humanos, equidad de género y no discriminación.	Escala likert 1-5	20
		2. Desarrollo personal y profesional, buen clima de trabajo y aplicación de derechos laborales.		
		3. Medio ambiente (campus sostenible).		
		4. Transparencia y democracia (buen gobierno).		
		5. Comunicación marketing responsables.		
Educativo	Formación profesional y ciudadana	1. Presencia de temáticas ciudadanas y de responsabilidad social en el currículo.	Escala likert 1-5	10
		2. Articulación entre profesionalización y voluntariado solidario.		
		3. Aprendizaje profesional basado en proyectos sociales.		
		4. Integración de actores sociales externos en el diseño de las mallas curriculares.		

Fuente: Elaboración propia a partir de Vallaey (2009).

Dentro de los indicadores menos reconocidos por los docentes se encuentra el “medio ambiente” con una media de 3.0. Los valores medios obtenidos en “Medio ambiente (campus sostenible)”, reflejan la falta de articulación en la gestión de las funciones sustantivas de la institución, así como una brecha entre las declaraciones de la misión, visión y valores institucionales de responsabilidad social universitaria, la cual es una misión inherente a la propia naturaleza de cada organización universitaria. Asimismo, “Transparencia y democracia (buen gobierno)” obtiene una valoración baja con una media de 3.2.

De los resultados anteriores, se puede afirmar que el ámbito organizacional de una universidad con responsabilidad social se debe concebir como una propuesta deseable y posible para emprender cambios y transformaciones en la estructura académica y administrativa de la universidad, como gestión de impacto y política de calidad ética (Ramos, 2012).

Tabla 2

Dimensión de RSU: Campus responsable

DIMENSIÓN RSU	SUBDIMENSIONES	Media aritmética DOCENTES
Campus Responsable	Derechos humanos, equidad de género y no discriminación.	4.1303
	Desarrollo personal y profesional, buen clima de trabajo y aplicación de los derechos laborales.	3.9832
	Medio ambiente (campus sostenible).	3.0168
	Transparencia y democracia (buen gobierno).	3.2824
	Comunicación y marketing responsables.	3.8487

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, la tabla 3 muestra los resultados de las subdimensiones de la *Dimensión Formación profesional y ciudadana*, donde intervienen los docentes. En general, estos resultados presentan valoraciones bajas donde “Presencia de temáticas ciudadanas y de responsabilidad social en el currículo” es valorada con una media de 3.5; y por su parte, el indicador “Articulación entre profesionalización y voluntariado solidario” es valorado por los docentes como parcialmente en desacuerdo con una media de 3.0. Asimismo, se obtuvo un promedio de 3.9, correspondiéndole al “Aprendizaje profesional basado en proyectos sociales”; y el indicador “Integración de actores sociales externos en el diseño de las mallas curriculares”, se encuentra como el menos reconocido, por los docentes, con una media de 2.7.

Estos resultados determinan la escasa formación ética y ciudadana, así como la participación en proyectos sociales mediante los cursos; así como la participación en el voluntariado solidario, y reuniones con actores sociales externos para discutir la pertinencia social del currículo. Resultados coincidentes con los encontrados por Montalvo et al. (2016), quienes demuestran una falta de ética profesional y cívica, de gestión de la responsabilidad social; así como la unión entre profesionalización y voluntariado solidario.

Tabla 3
Dimensión de RSU: Formación Profesional y Ciudadana

DIMENSIÓN RSU	SUBDIMENSIONES	Media aritmética DOCENTES
Formación Profesional y Ciudadana	Presencia de temáticas ciudadanas y de responsabilidad social en el currículo.	3.5609
	Articulación entre profesionalización y voluntariado solidario.	3.0756
	Aprendizaje profesional basado en proyectos sociales.	3.9944
	Integración de actores sociales externos en el diseño de las mallas curriculares.	2.7689

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Los resultados de este estudio descriptivo sobre la RSU en relación a la dimensión Campus responsable, reflejan un nivel alto con respecto al indicador, “Derechos humanos, equidad de género y no discriminación” desde la perspectiva de los docentes. Asimismo, los indicadores en relación con “desarrollo personal y profesional, buen clima de trabajo y aplicación de los derechos laborales”, y “Comunicación y marketing responsables” resaltan como menos valorados por parte de los docentes. Asimismo, el indicador menos reconocido por los docentes se encuentra el “medio ambiente” con una media de 3.0.

Por su parte, en la dimensión Formación profesional y ciudadana, se evidencia un nivel bajo por parte de los docentes en el indicador “Integración de actores sociales externos en el diseño de las mallas curriculares”, con una media de 2.7; así como “Articulación entre profesionalización y voluntariado solidario” con una media de 3.0. De igual forma, el indicador mejor evaluado por los docentes, “Aprendizaje profesional basado en proyectos sociales”, obtuvo un promedio de 3.9. En suma, la información que se ofrece sobre la dimensión de Campus responsable y Formación profesional y ciudadana permiten identificar el grado de percepción que tienen los docentes desde dos ámbitos de la institución: educativo y organizacional con la finalidad de conocer el grado de iniciativas de la responsabilidad social en la educación superior para el desarrollo sostenible.

Los resultados servirán como información para la orientación a corto y largo plazo de los objetivos estratégicos, y la elaboración de un sistema de indicadores y objetivos medibles de la responsabilidad social que se integren a la estrategia global de la institución. Ello permitirá pasar de las declaraciones formales a la identificación de las acciones y las estrategias conducentes al logro institucional para mejorar la responsabilidad social universitaria para el desarrollo sostenible.

Referencias Bibliográficas

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES. (2012). *Inclusión con Responsabilidad Social: Una Nueva Generación de Políticas de Educación Superior*. Mexico: ANUIES.
- Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo -CNUMAD-. (1992). En *conferencia de las Naciones Unidas sobre el medio ambiente y el desarrollo*. Río de Janeiro, Brasil.
- Conferencia Mundial sobre Educación Superior. (1998). *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. París: UNESCO
- Conferencia Internacional de Educación. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf
- Conferencia Mundial sobre Educación Superior. (2009). *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Recuperado de 2012 de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- Landero, R., y González, M. (2012). *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*. México. Editorial Trillas.
- Montalvo, J. A., Villanueva, Y., Armenteros, M. C., Reyna, G. M. and Duque, J. R. (2016) La Responsabilidad Social Universitaria En Coahuila, México: Estudio Exploratorio. *Revista Global de Negocios*, v. 4 (1) p. 1-19, 2015. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2659342>
- ONU (2015). Proyecto de documento final de la cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la agenda para el desarrollo después de 2015. Anexo: Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Recuperado el 12 de febrero de 2016 de http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/69/L.85&Lang=S
- Panwar, R., Hansen, E., & Anderson, R. (2010). Students' Perceptions Regarding CSR Success of the US Forest Products Industry. *Social Responsibility Journal*, 6 (1), 18-32.
- Ramos, C. (2012). Cultura innovativa para la universidad de servicio en el marco de la responsabilidad social universitaria. *Opcción*, N° 68. Maracaibo Venezuela. pp. 287-302.
- UNESCO. (2004). Higher Education for Sustainable Development:

- 2005-2014. Paris: UNESCO. Recuperado de UNESCO-Education for Sustainable Development: www.unesco.org/education/desd.
- UNESCO. (2010). Universities for Sustainable Development. Declaration by the German Rectors' Conference and the German Commission for UNESCO on Higher Education for Sustainable Development. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz & Deutsche UNESCO-Kommission e.V.
- Vallaey, F. (2016). Responsabilidad social universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, p. 11, Recuperado de <http://goo.gl/HQ8Gza>.
- Vallaey, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)* Vol. 5(12). Recuperado en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S200728722014000100006&script=sci_arttext
- Vallaey, F., de la Cruz, C. y Sasia, P. (2009). *Responsabilidad Social Universitaria. Manual primeros pasos*. México D.F.: McGraw Hill.
- Vallaey, F. (2007). Responsabilidad Social Universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente. *Conferencia presentada en el Taller de Responsabilidad Social Universitaria para el área de Formación Social*. ITESEM(http://www.itesm.mx/va/FEV/dico7/directores_carrera/Responsabilidad_Social_Universitaria.pdf).

Diferencias en el acceso a la universidad por origen social: Licenciaturas en el área económico-administrativa

Differences in access to the university by social class: Bachelor Degrees in the economic-administrative area

Perla Alicia Martínez Meléndez

Universidad de Guadalajara

p_life83@hotmail.com

María Isabel Enciso Ávila

Universidad de Guadalajara

encisoa@hotmail.com

Resumen

En este texto se presentan los resultados parciales de una investigación sobre la equidad en el acceso a la educación superior en un Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara a partir de los calendarios de egreso 2011 a 2013. Cuyo propósito fue identificar el origen social de los estudiantes de CUCEA que logran ingresar y también egresar de la carrera, este centro se considera uno de los más selectivos en el ingreso de sus aspirantes, al analizar el origen social por género, por carrera, de este Centro Universitario, en el que las mujeres presentan un índice de origen social alto en las Licenciaturas en Administración Financiera y en Economía, y en el caso de los varones, la Licenciatura en Administración Financiera también son la mayoría de origen social alto, pero menor que el del caso de las mujeres, y la Licenciatura en Negocios Internacionales revela un mayor origen social para el mismo género masculino.

Palabras Claves: Origen social, acceso a la educación superior, selección.

Abstract

This text presents the partial results of a research on equity in access to higher education in a University Center of Economics and Administrative Sciences (CUCEA) of the University of Guadalajara, based on the calendars of graduation from 2011 to 2013, whose purpose was identify the social origin of CUCEA students who manage to enter and also graduate from their careers. This University Center is considered one of the most selective in the entry of its applicants, when analyzing the social class by gender and career of this University Center, in which women have a high social class index in the Bachelor's degrees in Financial Administration and Economics, and in the case of men, the Bachelor of Financial Administration also has a high social class, but less than the case of women, and the Bachelor of International Business also reveals a higher social class for the same male gender .

Key words: Social class, access to higher education, selection.

Planteamiento del problema

Valorar en qué medida el origen social de los jóvenes condiciona sus oportunidades de acceso a la universidad es un tema tradicional en las ciencias sociales y muy de actualidad en la evaluación de las políticas públicas relacionadas con la educación superior en particular por la equidad en el acceso. Se han establecido acciones para mantener la igualdad de condiciones en el acceso, dando prioridad a mostrar los méritos de los participantes; por ello las pruebas estandarizadas.

El papel de la escuela en nuestras sociedades ha sido uno de los temas centrales de las ciencias sociales, en general, y de la sociología, en particular. La movilidad social, vista por la posibilidad de acceso como primera generación en cursar

la educación superior es un punto que podremos observar en la segunda área de conocimiento con mayor demanda por los aspirantes como es la de economía y administración, después de salud.

En este trabajo se aborda el origen social de los estudiantes del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara, mediante un estudio de caso, para describir cuáles son los factores que condicionan el acceso y el egreso de los estudiantes, en un centro universitario que es altamente selectivo. Este centro metropolitano concentra aproximadamente 7 mil aspirantes a licenciatura con un cupo limitado a dos mil por ciclo escolar; por tanto los de mejores condiciones académicas y socioeconómicas tienen mayor posibilidad de ingreso.

Para determinar el origen social se ha considerado tomar en cuenta el nivel de estudios de los padres (Enciso, 2013) porque constituye un indicador más estable del origen social que las categorías socio-profesionales, puesto que el nivel de educación de los padres refiere el origen familiar de los estudiantes a su edad temprana, en términos de capital cultural; y es relativo a las oportunidades educativas disponibles para cada generación. En cambio, el indicador de ocupación reflejaría una situación que puede modificarse con mayor facilidad que el nivel educativo; los padres pueden variar su puesto de trabajo durante su vida profesional, pero alcanzan un determinado nivel educativo en la juventud y es difícil que lo modifiquen posteriormente.

Desarrollo

Hablar de igualdad de oportunidades debemos referirnos, necesariamente, a las probabilidades en que los establecimientos educativos definan los términos de la competencia escolar en función de las dotes académicas de los individuos con inde-

pendencia de su origen social o cultural. En el mismo sentido, la igualación de oportunidades sociales de participación en la enseñanza superior ha sido generalmente vista como la distribución de posibilidades de acceso a las universidades entre todos los sujetos que cuentan con los conocimientos y antecedentes escolares suficientes para formar parte de estas instituciones; de nuevo con independencia de su origen social, nivel de ingresos o cualquier otra condición fuera del terreno estrictamente académico (Bracho, 1998).

La equidad en educación superior

Este principio se ha convertido en una constante en la política educativa en México. Parece haber una preocupación por atender las graves desigualdades y rezagos que han caracterizado al sistema educativo. Los últimos tres programas sectoriales de educación han contemplado la equidad como un objetivo estratégico. En el nivel superior, las principales acciones se dirigen al incremento de la matrícula y a la ampliación de oportunidades para jóvenes con desventajas socio-económicas. Pese a las políticas que pretenden democratizar este bien público, el sistema educativo sigue excluyendo a miles de jóvenes provenientes de sectores de pobreza y a otros tantos no les brinda la atención adecuada (Silva, 2014).

En el ámbito de la política educativa la noción de equidad se ha asimilado con la de “igualdad de oportunidades”, que significa que cualquier individuo pueda recibir tanta educación como cualquier otro, con independencia de características como el ingreso familiar, la raza o el sexo (San Segundo, 1998).

La equidad no es únicamente una cuestión de acceso, el objetivo debe ser la participación y conclusión con éxito de los estudios al tiempo que la garantía del bienestar del alumno. Consideramos que “la equidad en educación superior signifi-

ca distribuir los recursos y procesos educativos de manera que los jóvenes provenientes de los estratos sociales más desfavorecidos tengan acceso a una educación de calidad y desarrollen procesos de aprendizaje significativos que les permitan beneficiarse de la misma para mejorar sus condiciones de vida”. La equidad en educación superior debe tender a una distribución desigual a favor de los menos favorecidos, y no a un reparto de este bien público basado en una igualdad formal (Silva, 2014).

La necesidad de fortalecer el concepto de equidad es evidente. La distribución justa de la educación superior no se agota en la apertura de escuelas ni en el apoyo a través de becas. Se requiere mucho más para nivelar el terreno. Es preciso reconocer las desigualdades existentes y compensar las desventajas que han acumulado los jóvenes a lo largo de su trayectoria social y escolar. En suma, la definición y operacionalización de la equidad educativa exige pensar en cómo la escuela debe abrir las puertas y atender efectivamente a los jóvenes provenientes de estratos de bajos recursos. La distribución de este bien público, atendiendo proporcionalmente las necesidades de este sector, es una condición *sine qua non* de cualquier política de equidad.

Origen social de los Estudiantes Universitarios, Casillas (2007) señala que en la sociología de la educación hay un debate sobre el origen social de los estudiantes, dicho debate sirve de línea de demarcación entre dos grandes ideas: por un lado están quienes consideran, que la escuela es un espacio de justicia social, donde se da la igualación de oportunidades y se premia el mérito individual. Según esta idea, la escuela favorece la movilidad social, pues permite a los más meritorios integrantes de las clases desfavorecidas ser reconocidos e integrados a los beneficios de las clases altas. En el lado contrario, criticando este papel igualador de la escuela y su aportación a la naturalización de las diferencias, se desarrolló una perspectiva crítica que puso el acento en el papel de reproducción de las desigualdades sociales.

Para esta idea, aun cuando el acceso sea generalizado y no haya una exclusión de entrada, la escuela se encarga de ir

diferenciando a los escolares según su mérito y su desempeño académico; lo que en realidad oculta un proceso de diferenciación social de acuerdo con sus orígenes sociales, es decir, no queda claro que el origen social constituye un factor determinante para el acceso a la educación superior.

El propósito, del trabajo de Casillas (2007), es en base a una propuesta metodológica que busca operacionalizar la noción de capital cultural para hacer observables las disposiciones sociales y culturales de los alumnos. Se propone una metodología que busca alentar las comparaciones interinstitucionales, utiliza información oficial con la que cuentan las instituciones de educación superior en México. Se realiza una tipología de estudiantes universitarios donde se ponen en juego estos preceptos para el caso de la Universidad Veracruzana (UV). El capital familiar, es el conjunto de disposiciones sociales, atributos y recursos que poseen los estudiantes de acuerdo con su origen social y familiar. Concluye que las determinaciones sociales y familiares tienen un peso específico, pero son los antecedentes escolares (que a su vez encubren determinaciones sociales y familiares) los que primordialmente funcionan como un factor de diferenciación para garantizar el ingreso a la universidad y para asegurar una mejor trayectoria.

El fenómeno de la desigualdad educativa estuvo asociado desde hace cuatro décadas a las disímiles oportunidades de acceso a la educación, partiendo de que el derecho de los individuos de contar con educación no se había cumplido. Desde esta perspectiva, las investigaciones documentaron las desigualdades en el acceso en los distintos niveles educativos, mientras que las políticas públicas se encaminaron a ampliar la cobertura del sistema educativo.

Las teorías que sostienen que las desigualdades que se presentan en la escuela tienen un origen externo a ésta, conforman un variado abanico que va desde las corrientes psicológicas que se basan en los factores internos del individuo como puede ser la personalidad, las capacidades o las habi-

lidades; hasta las corrientes sociales que conciben que son los factores precisamente sociales, culturales y familiares, o bien la raza, el sexo y el estatus social los que tienen un gran peso para definir el éxito o el fracaso educativo de los alumnos. (Guzmán y Serrano, 2011).

Metodología

Una primera precisión necesaria es que la población de referencia de la encuesta no son los que ingresaron en la UdeG sino aquellos que ingresaron y egresarán; están a unos créditos de terminar sus estudios 90% avance; cabe señalar que la operacionalización del concepto de origen social, equidad, se hace mediante la escolaridad de los padres, considerando la escolaridad más alta de alguno de ellos, categorizada de la siguiente manera: *Bajo*, sin escolaridad, primaria completa e incompleta; *Medio*, secundaria, bachillerato, normal básica y estudios técnicos con primaria y secundaria; *Alto*, técnicos con bachillerato, normal, profesional y posgrado.

Es importante destacar que la respuesta de los titulados universitarios sobre el nivel de estudios de sus padres, que utilizamos como indicador de origen social de los graduados, es del 99%, con lo cual se ha podido establecer una buena base para realizar el análisis que se presenta a continuación.

Para el análisis se usan los datos proporcionados por la Coordinación de Innovación Educativa y Pregrado, con la encuesta “Censo de Candidatos a egresar, Universidad de Guadalajara, Calendarios 2011 a 2013”. Es necesario aclarar que se toman a los estudiantes que están próximos a egresar en estos ciclos, lo cual no implica que todos ingresaron en el mismo calendario por la diferencia en ritmos de avance en créditos y las posibilidades de reprobación o rezago en el avance. Lo que implica que consideramos un doble filtro en la selección de los participantes, es decir no sólo superan el primer filtro de ingresar a la universidad

con los procesos de selección; sino que han logrado concluir sus estudios.

Se toma el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA), por dos razones; la primera, por tener mayor número de encuestados (8023) con relación a la muestra total de la universidad, y en segundo lugar, por ser uno de los centros con tasas altas de no admisión (60%), lo que implica puntajes más altos de ingreso y por tanto un nivel alto de selectividad.

Resultados

La matrícula al ingreso es mayoría femenina por arriba del 70% y en la población de estudio pese a que sigue siendo mayoría la proporción disminuye al 60%, lo que implica que el sexo si influye en el egreso. De acuerdo con la escolaridad de los padres se puede distinguir que los estudiantes son de primera generación con educación superior, en el caso de las mujeres es el 60%, mientras que en los hombres es el 55%.

En la tabla 1 se refleja el origen social en cada carrera del CUCEA, en la que se observa que la Licenciatura en Administración Financiera muestra un origen social alto de 48% y la Licenciatura en Negocios Internacionales con un 50%.

Se identifica una relación entre las tasas de no admisión más altas en las carreras que ingresan y egresaran con origen social alto, como la de negocios internacionales que implica un nivel cultural y manejo de idiomas por el propio perfil con mejores condiciones.

Mientras que en Economía pese a tener una tasa de no admisión del 30%, se tiene un 58% de estudiantes que serán la primera generación de su familia en graduarse de una carrera universitaria.

Tabla 1
Origen social por programa

Programa	Bajo	Medio	Alto	Total
Administración Financiera y Sistemas	135	104	220	459
	29%	23%	48%	100%
Administración	531	372	534	1437
	37%	26%	37%	100%
Administración Gubernamental y Políticas Públicas Locales	97	70	86	253
	38%	28%	34%	100%
Contaduría Pública	660	354	520	1534
	43%	23%	34%	100%
Economía	80	55	97	232
	34%	24%	42%	100%
Gestión y Economía	3	3	4	10
	30%	30%	40%	100%
Mercadotecnia	306	303	520	1129
	27%	27%	46%	100%
Negocios Internacionales	312	309	619	1240
	25%	25%	50%	100%
Recursos Humanos	144	87	125	356
	40%	24%	35%	100%
Sistemas de Información	98	92	138	328
	30%	28%	42%	100%
Turismo	300	299	446	1045
	29%	29%	43%	100%
Total	2666	2048	3309	8023
	33%	26%	41%	100%

Fuente: Censo de candidatos a egresar

Las condiciones de ingreso de los estudiantes en el primer filtro que es el acceso, manifestaron el 75% que la carrera fue su primera opción; sin embargo, el 22 por ciento ingreso después de al menos dos intentos. En cuanto al segundo filtro, el de permanencia en la institución se puede observar (tabla 2), que el medio para sostener sus estudios si está marcado por el origen social, pocos recurren a beca como medio para sostener estudios; pero la mayor proporción es en el origen social bajo, que su otra alternativa es trabajar, el apoyo de los padres está presente en todos los niveles pero con mayor proporción en los de origen social alto, los cuales trabajan en menor proporción.

Tabla 2

Origen social y tipo de financiamiento en los estudios

Origen social	Apoyos externos (Beca/ Crédito)	Dependiente del núcleo familiar (Padres, conyugue o pareja)	Dependiente parcial del núcleo familiar y trabajo	Independiente (ingresos propios)	Total
Bajo	75	919	1035	637	2666
	3%	34%	39%	24%	100%
Medio	45	778	845	380	2048
	2%	38%	41%	19%	100%
Alto	35	1559	1261	454	3309
	1%	47%	38%	14%	100%
Total	155	3256	3141	1471	8023
	2%	41%	39%	18%	100%

Fuente: Censo de candidatos a egresar

Reflexiones

El origen social de la familia de los estudiantes que ingresan a la universidad tiene un peso relevante, ya que en él vienen inmersos factores que influyen en el acceso a la educación superior; muchos de estos factores está el económico, que es el principal, debido a la situación económica del país en el que no se cuenta con los recursos para continuar los estudios superiores; falta de una alimentación adecuada, está el familiar cuando no hay apoyo suficiente, problemas familiares, también empiezan a trabajar ya sea en el negocio familiar o en algún otro lugar y descuidan los estudios, aspectos culturales, el que no haya cerca de la localidad una universidad, implica mayores gastos, y más difícil ese traslado para una mujer, que en zonas rurales no se les permite esa libertad para la continuación de sus estudios.

Además que en la universidad al seleccionar a los aspirantes con mayores promedios está de cierta manera aceptando a los que tienen mejores condiciones económicas, porque son lo que tienen una mejor alimentación; por lo tanto, una mejor calidad de vida y un mejor desempeño académico, por lo que ya no sería un ingreso tan equitativo, y deja en desventaja a los que no están en esas condiciones.

Por lo tanto, el origen social es una condicionante que influye en el acceso y el egreso de los estudiantes en el nivel universitario, pese a que se tiene un sistema basado en el mérito; cuando es altamente selectivo los que tienen mejores condiciones socioculturales acceden con mayor facilidad, que aquellos que son la primera generación en tener estudios superiores. En cuanto al sexo por carrera se puede observar que hay diferencias en la presencia de origen social por carrera; por lo general, las mujeres provienen de hogares con origen social más alto, a diferencia de la carrera de contaduría probablemente por ser una carrera tradicional. En los hombres destacan dos carreras administración gubernamental y recursos humanos que su origen social es medio.

Bibliografía

- Acosta, A., Planas, J. (2014) *La Arquitectura del Poliedro. Itinerarios universitarios, equidad y movilidad en México*. Universidad de Guadalajara. México.
- Casillas, M., et al. (2007). *Revista de la Educación Superior* Vol. XXX-VI (2), No. 142, Abril-Junio, pp. 7-29.
- Enciso, M. I., (2013). El origen social de los graduados y la equidad en el acceso a la universidad. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XLII (1), No. 165. Enero-Marzo de 2013, pp. 11 -29 Disponible en: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista165_S1A2ES.pdf
- Guzmán, C. y Serrano, O. V. (2011). Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM *Revista de la Educación Superior* [en línea] 2011, XL (1) (Enero-Marzo) Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60420223002>
- Ibarrola, M, García Muñoz, H., Schmelkes, S., Bracho, T., Rodríguez Gómez, R., (1998). Educación y desigualdad social *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [en línea], 3 (julio-diciembre) Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000607>
- San segundo, M. (1998). Igualdad de oportunidades educativas. *Economías Revista Vasca de Economía*, núm. 40. pp. 82-103.
- Silva-Laya, M., (2014), *Equidad en la educación superior mexicana: el reto persistente Universidades* [en línea], (Enero-Marzo) Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37332547004>

Aportaciones metodológicas y cartográficas aplicadas al análisis de las trayectorias escolares de la licenciatura en geografía. Facultad de geografía de la UAEM

Methodological and cartographic contributions applied to the analysis of the school trajectories of the degree in geography. School of geography of the UAEM

Fernando Carreto Bernal

fcarretomx@yahoo.com

Carlos Reyes Torres

Bonifacio Doroteo Pérez Alcántara

Resumen

El propósito de la ponencia es ofrecer las aportaciones cartográficas y metodológicas sobre los resultados de la investigación educativa realizada en el análisis de las trayectorias escolares (TE) para la caracterización geográfica de la Cohorte 2012-2017 de la Licenciatura en Geografía de la UAEM, inscritos en las líneas de acentuación de Ordenación del Territorio y la de Riesgos e Impacto Territorial. Con la pregunta de investigación como guía ¿Cuáles son los factores que inciden en las TE del alumno en su tránsito por la licenciatura y línea de acentuación? Se construyó el modelo teórico metodológico explicativo con tres fundamentos, la metodología de análisis de trayectorias escolares desde los referentes de R. Chain (1995) V. Tinto (1989) y De Garay (2006), por otra parte se incorpora el modelo CIPP (Contexto, Insumo, Proceso y Producto) de Stfufellbeam (2011). Finalmente, se incorpora la variable cartográfica para representar los patrones de comportamiento espacial de los resultados obtenidos, destacando la relación que guarda el lugar de origen, la institución de procedencia, la opción de ingreso, el resultado del EXANI II, respecto al nivel

de éxito en las Trayectorias Escolares referidas. La estructura del documento se plantea en tres apartados, el primero describe los fundamentos teórico, metodológicos y procedimentales, en el segundo se describe la cohorte como muestra a través de los datos obtenidos de control escolar y del instrumento de la encuesta aplicada, en el tercero se expresa la caracterización geográfica de la relación del origen de los estudiantes con los resultados de sus trayectorias escolares.

Palabras clave: Metodología, trayectorias escolares, expresión cartográfica.

Abstract

The purpose of this work is to offer the cartographic and methodological contributions on the results of educational research carried out in the analysis of school trajectories for the geographical characterization of the generational cohort 2012-2017 of the Bachelor's Degree in Geography of the Autonomous University of the State of Morelos, enrolled in the accentuation lines of Territorial Planning and of Risk and Territorial Impact. With the research question as a guide, what are the factors that affect the student's school trajectories in their transit through the bachelor's degree and accentuated line? The explanatory methodological theoretical model was built on three foundations: from the methodology of R. Chain (1995) V. Tinto (1989) and De Garay (2006) for the analysis of school trajectories, from the Stufellbeam model (2011) CIPP (Context, Input, Process and Product), and finally, the cartographic variable is incorporated to represent the patterns of spatial behavior of the results obtained, highlighting the relation that keeps the place of origin, the origin of the institution, the option of admission to the university, the result of the EXANI II, regarding the level of success of these referred School Trajectories. The structure of the document is presented in three sections, the first describes the theoretical, methodological and procedural foundations, the second describes

the gerenal cohort as a sample through the data obtained from school control and the survey instrument applied, in the third, the geographical characterization of the relationship of students' origin with the results of their school trajectories is shown.

Key words: Methodology, school trajectories, cartographic expression.

Primera parte: El fundamento teórico, metodológico y procedimental

La perspectiva teórica desde la cual se analiza el comportamiento de las trayectorias escolares de los alumnos de la licenciatura en geografía en la cohorte 2012 – 2017, se sintetiza en las siguientes fases metodológicas.

Primera fase: para el estudio de las trayectorias escolares, se consideró a R. Chain (1995) V. Tinto (1989) y De Garay (2006) como los referentes en la materia a nivel nacional, de los cuales se tomó en cuenta el proceso de análisis de las trayectorias en tres fases; la primera, es sobre el estudiante insumo como ingreso a la institución que oferta la licenciatura de interés del alumno, considerando sus características socio académicas y económicas. En la segunda, se considera el tránsito de los estudiantes por el plan de estudios, durante los núcleos, básico, sustantivo e integral, considerando los indicadores de rendimiento académico, abandono y deserción escolar, en la tercera el egreso respecto a los criterios de eficiencia terminal.

Segunda fase: se considera el modelo de evaluación CIPP de Stufellbeam, (2011), que contempla cuatro fases en el estudio y evaluación educativa, y que en este caso se asume para evaluar las trayectorias escolares, el primero de ellos es **el contexto** en donde se confluyen los actores sociales que interactúan en la institución educativa, el segundo, **el Insumo**, que

considera tanto el diseño del proyecto educativo en cuestión, como el perfil de ingreso del alumno, así como la infraestructura y equipamiento que contiene el espacio institucional. Por su parte **el Proceso** que se refiere a las fases y/o momentos académico y administrativo por el que el alumno se somete para asimilar la formación en la carrera correspondiente. Finalmente, **el Producto**, que se obtiene una vez cubierto el plan de estudios, destacando los saldos de rendimiento académico de los alumnos participantes en cuanto a su eficiencia terminal matizada por la deserción y abandono escolar.

Tercera parte metodológica se consideró el método cartográfico para representar la localización geográfica del área de estudio, la ubicación de instituciones de origen, el área de influencia y los puntos de origen y desplazamiento.

Por su parte, los materiales utilizados para el análisis fueron los datos estadísticos recabados de control escolar, referidos a historiales académicos de la cohorte 2012 - 2016, así como una encuesta para recuperar información que no se obtuvo en control escolar.

Dimensiones	Factores	Categorías	Subcategorías
	Escolares	Rendimiento Escolar -Semestral -Por alumno -Durante la carrera -Por asignatura -Por generación y por semestre -General por área	Tasa de aprobación Eficiencia Terminal/ Egreso/Titulación Tasa de Retención Promedio al ingreso
		Deserción	Tasa de Deserción Generacional/Semestral/ Opción de ingreso
Social	Socioeconómico	Abandono -Apoyos económicos (becas)	Causas externas -Problemas personales -Económicos -Cambio carrera -Expectativas de vida -Incorporación laboral
Espacial	Lugar de origen Ubicación de Escuela de NMS	Territorial	Accesibilidad

Figura 1. Categorías de Análisis de las Trayectorias Escolares

Fuente: Elaboración propia Carreto, 2016.

Características de la institución educativa de referencia

La Facultad de Geografía de la UAEM, en dónde se ubicó el objeto de estudio de la investigación, es una institución educativa de nivel superior con más de cuatro décadas de historia, que por su trayectoria y desarrollo académico es considerada como una de las principales instituciones de su género en México.

Tabla 1

La Facultad de Geografía de la UAEM como universo de estudio presenta la siguiente oferta educativa con su respectiva población estudiantil y docente.

DISTRIBUCION					
ALUMNOS	SEMESTRE			TURNO	
		H	M	MATUTINO	VESPERTINO
LICENCIADO EN GEOGRAFÍA	315	169	146	200	115
LICENCIADO EN GEOINFORMATICA	157	101	56	157	0
LICENCIATURA EN GEOLOGÍA AMBIENTAL Y RH	35	18	17	0	35
ESPECIALIDAD EN CARTOGRAFÍA AUTOMATIZADA, TELEDETECCIÓN Y SISTEMAS DE INFORMACIÓN GEOGRÁFICA	19	9	10	VESPERTINO	
MAESTRÍA EN ANÁLISIS ESPACIAL Y GEOINFORMATICA	32	16	16	VESPERTINO	
DOCTORADO EN GEOGRAFÍA	5	3	2	VESPERTINO	
TOTAL	563	316	247		
DOCENTES					
CATEGORÍA	Tiempo completo			28	
	Medio tiempo			2	
	Técnico académico			3	
	Asignatura			24	
TOTAL				57	

Elaboración propia con base a los datos institucionales

A la fecha, la oferta educativa está reconocida por diferentes organismos evaluadores, como los programas de Geografía y de Geoinformática por los CIEES, la Especialización en Cartografía Automatizada, Teledetección y Sistemas de Información Geográfica (ECATSIG), la Maestría en Análisis Espacial y Geoinformática y el Doctorado en Geografía, están inscritos en el Padrón Nacional de Posgrado (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

La muestra de análisis se refiere a los estudiantes de la cohorte 2012-2017, en las trayectorias escolares de las líneas de acentuación de “Ordenación del Territorio” y de “Riesgos e Impacto Ambiental” de la licenciatura en Geografía, UAEM.

Tabla 2

Relación de alumnos por área de acentuación de la cohorte 2012-2017

Área de acentuación	Sexo	Egreso	Deserción	Abandono	Rezago
Riesgos e Impacto Amb	Masculino	14	2	2	1
	Femenino	8			1
Sub Total		22	2	2	1
Ordenamiento territorial	Masculino	5	2	1	
	Femenino	9			
Sub Total		14			
Total		36			

Fuente: Elaboración propia con base a los datos institucionales

Segunda parte: Descripción gráfica de las trayectorias escolares

Instituciones educativas del NMS de donde egresaron los estudiantes que decidieron estudiar geografía.

Instituciones de procedencia de NMS

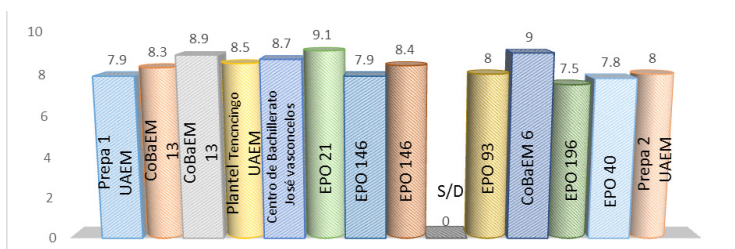
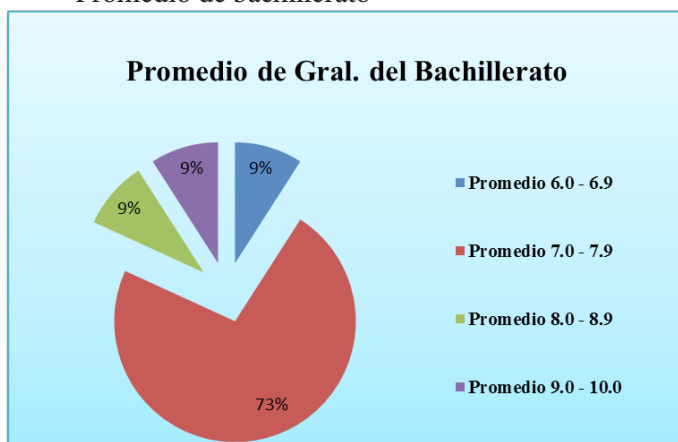
Las instituciones de NMS que destacan son los COBAEM, EPO, CBT, Preparatoria abierta y planteles de la UAEM. Es importante mencionar en su mayoría los alumnos provienen de Escuelas Preparatorias Oficiales (EPO) y han ingresado de segunda opción son alumnos que obtuvieron bajos índices de promedio aprobatorio en la prueba EXANI II. Cabe mencionar que hay alumnos que fueron aceptados sin tener una calificación aprobatoria.

Rendimiento académico

Resultados del proceso de evaluación integral de ingreso a la Facultad de Geografía

Los resultados establecen que el perfil del alumno insumo presenta un promedio de las evaluaciones de CENEVAL en un intervalo de 3.5 a 7.5 (en su mayoría con evaluación reprobatoria) y de la UAEM de 4.8 a 7.6 (en su mayoría aprobatoria).

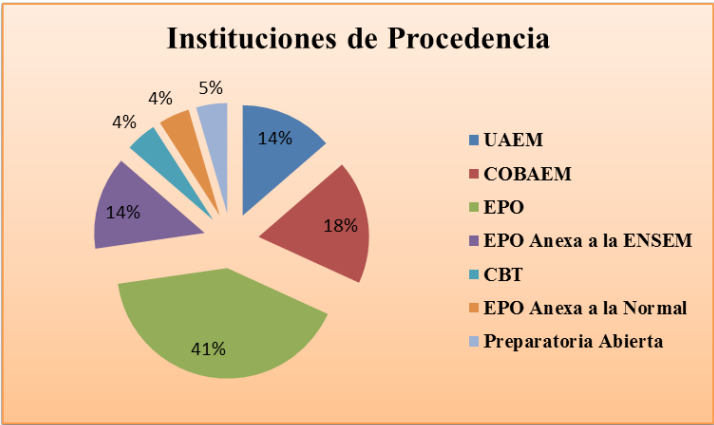
Promedio de bachillerato



Trayectorias obtenidas

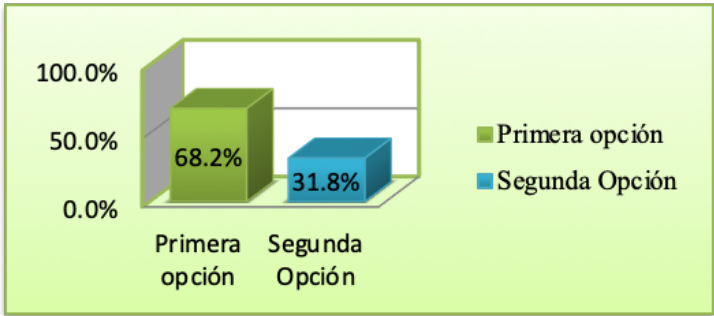
De acuerdo al análisis realizado a partir de la trayectoria escolar, se consideró fundamental recabar información no documentada en los registros escolares, es decir, directamente con los estudiantes de la cohorte 2012-2016 que cursaron las Líneas de acentuación.

Instituciones de procedencia



Fuente: elaboración propia con datos Proporcionados por el departamento de control escolar, Facultad de Geografía, 2016).

Opciones de ingreso de la cohorte analizada

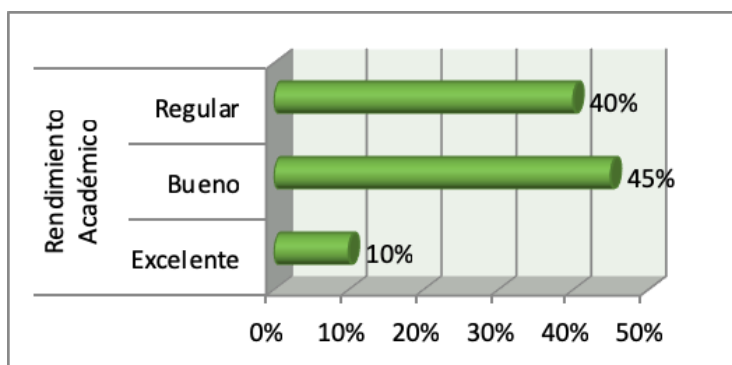


Fuente: elaboración propia con datos Proporcionados por el departamento de control escolar, Facultad de Geografía, 2016).

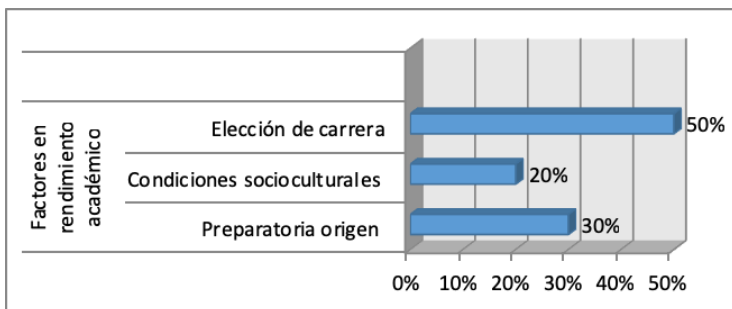
Rendimiento Escolar de la Cohorte 2012-2017 (General de la Cohorte = 8.2)

Abandono		Deserción
TE_2014 A	TE_2015 A	TE 2016 A
6.8	7.3	7.6

Fuente: elaboración propia con datos Proporcionados por el departamento de control escolar, Facultad de Geografía, 2016).



Factores de rendimiento académico

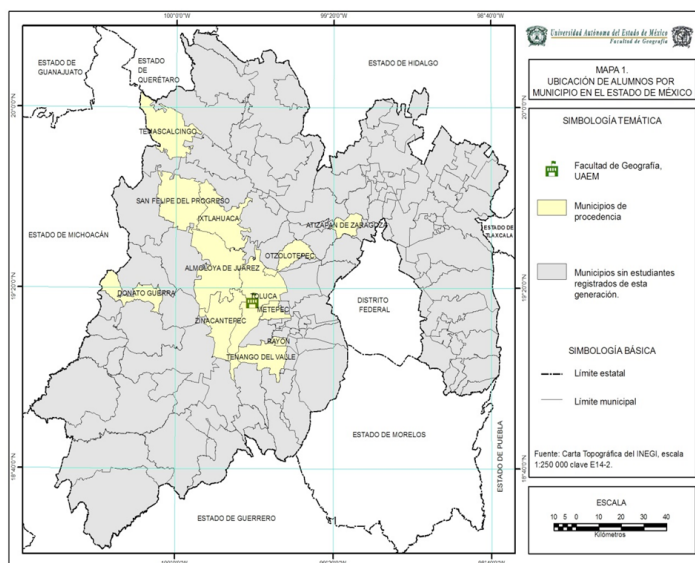


Tercera parte: Expresión cartográfica de los resultados del modelo CIPP (Contexto, Insumo, Proceso y Producto)

Localización del área de estudio

El mapa 1. Consiste en mostrar espacialmente la localización del lugar de procedencia, para ello fue necesario tomar como principal punto de referencia la Facultad de Geografía, permitiendo identificar cada uno los municipios del alumno, así mismo se puede observar la distancia que tiene que recorrer para llegar a la facultad.

Mapa 1. Localización del área de estudio.

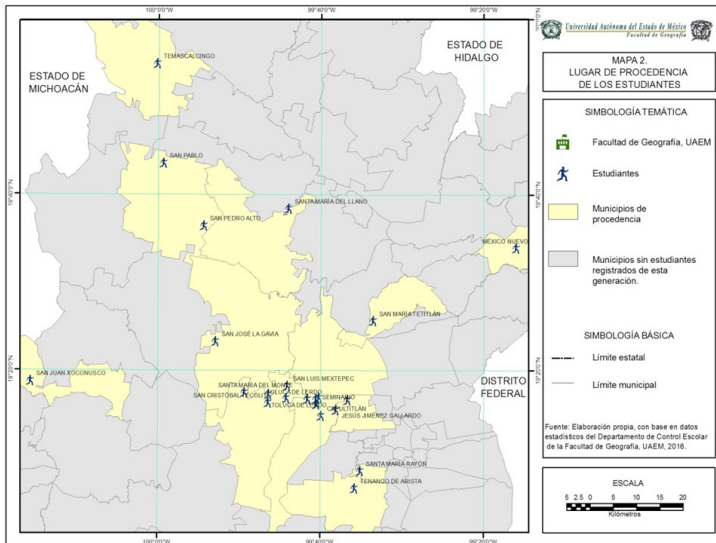


Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por el departamento de control escolar

Lugar de origen de los estudiantes

El mapa 2. Muestra de manera más precisa las localidades de cada alumno y por lo que se puede observar la mayoría se encuentran en la parte centro del Estado de México y los demás municipios se encuentran en colindancia, lo cual les facilita a los estudiantes trasladarse a la facultad ya que disminuyen el tiempo de traslado, aunque también se puede observar que hay alumnos que viene de localidades y municipios lejanos y la accesibilidad les es un poco menos favorable para trasladarse.

Mapa 2. Localización de los Lugares de procedencia.



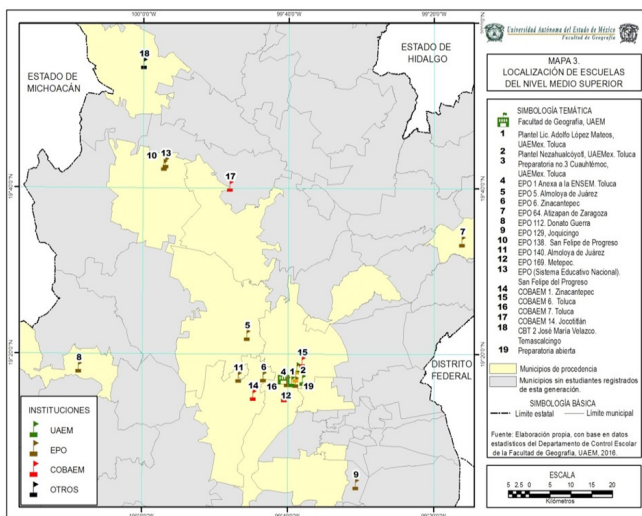
Fuente: Elaboración propia con base a datos proporcionados por el departamento de control escolar.

Escuelas de NMS de donde proceden los alumnos

El mapa 3. Da a conocer las localización de las escuelas del nivel medio superior de donde proceden los alumnos y po-

demos identificar que la mayoría está en una zona cercana a su localidad principalmente en existe una mayor concentración en el Municipio de Toluca y en colindancia Zinacantepec con mayor índice alto de alumnos los cuales cursaron la Preparatoria en la misma institución. Es importante mencionar que hay alumnos no cursaron la preparatoria cercana a su localidad.

Mapa 3. Localización de las Escuelas del Nivel Medio Superior.



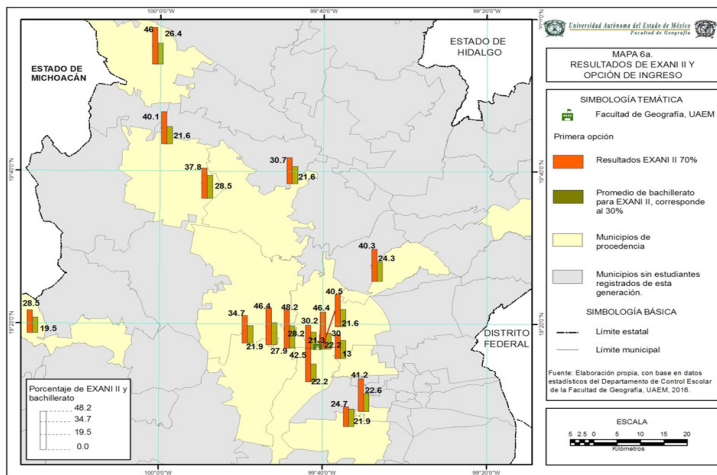
Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por el departamento de control escolar.

Resultados de EXANI II y opción de ingreso a la licenciatura en Geografía

El mapa 4. Muestra los resultados de la primera opción de ingreso de los alumnos al nivel superior, los datos se obtuvieron con la finalidad de dar a conocer los resultados del EXANI II tomando en cuenta una escala de 70 % en la evaluación y un 30% al promedio con el egresaron del nivel medio superior. Es importante mencionar que la mayoría de

los alumnos obtuvieron un índice alto en la evaluación porque el promedio con el que fueron egresados de la preparatoria le permitió salir con un índice alto la evaluación.

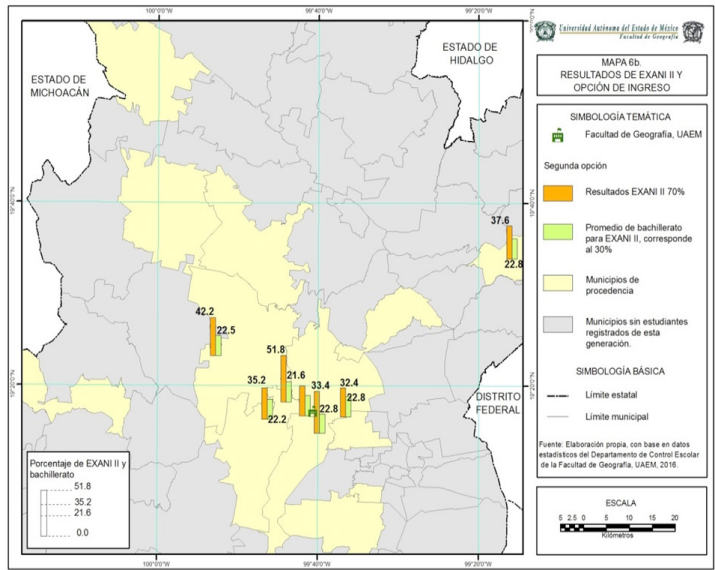
Mapa 4. Resultados de EXANI II, Promedio de bachillerato y primera opción



Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por el departamento de control escolar.

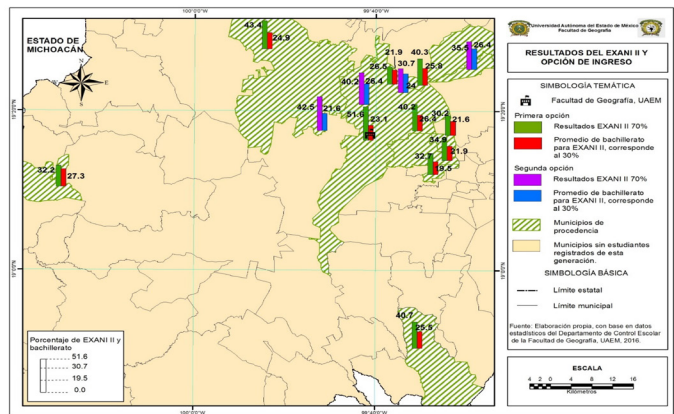
El mapa 5, se muestran los resultados de la segunda opción de ingreso de los alumnos al nivel superior, los datos se obtuvieron con la finalidad de dar a conocer los resultados del EXANI II tomando en cuenta una escala de 70 % en la evaluación y un 30% al promedio con el egresaron del nivel medio superior. Es importante mencionar en su mayoría los alumnos fueron aceptados en el nivel superior debido a que obtuvieron un índice alto en la evaluación porque el promedio con el que fueron egresados de la preparatoria le permitió que alcanzan pasar con promedio de índice bajos y en otros caso fueron aceptados sin aprobar la prueba EXANI II ya que obtuvieron una calificación reprobatoria.

Mapa 5 Resultados de EXANI II y Opción de Ingreso.



Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por el departamento de control escolar

Mapa 6. Rendimientos en los Resultados de Ingreso EXANI II y Opción de Ingreso a la Licenciatura



Resultados y conclusiones

Los resultados que se presentan forman parte del proyecto de investigación en Red intitulado, Las Trayectorias Escolares en las licenciaturas de las ciencias sociales y naturales de la UAEM, con clave de registro en la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados (SIEA) de la UAEM 3700/2014/CIC, planteado por la Red de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa de la UAEM (RedCAIE UAEM) y coordinado por la Red de Investigación Educativa en Ciencias Sociales y Naturales (RedIE CSyN), adscrito a la Facultad de Geografía cuyo Cuerpo Académico en Educación y Enseñanza de la Geografía (CAEyEG), fungió como proponente y su líder como responsable técnico.

De forma específica la Facultad de Geografía se asumió por el (CAEyEG), el compromiso de implementar el proyecto de investigación intitulado; Caracterización geográfica de las trayectorias escolares en las líneas de acentuación de Ordenación del territorio y Riesgos e Impacto Ambiental, en la cohorte 2012-2016. Cuyo propósito se abocó en analizar los factores que inciden en el ingreso, desarrollo y egreso de las cohortes objeto de estudio, así como la disposición de información académica en las instancias correspondientes.

El uso de la metodología en su tres fases permitió comprender en primera instancia, las condiciones del alumno insumo, su rendimiento académico en su tránsito y la eficiencia terminal, permitiendo identificar las características de los alumnos y su comportamiento académico que se tuvo durante su trayecto escolar.

El inicio de esta investigación se realizó con la finalidad de conocer los factores que han influido en el aspecto académico y socioeconómico del trayecto escolar del alumno mediante un enfoque por competencias en una cohorte 2012-2016 del Turno Matutino y Vespertino de la Licenciatura en Geografía. Los datos relevantes de los alumnos fueron; las condiciones socioeconómicas, el aprovechamiento académico, el rendimiento

escolar, deserción y abandono. De acuerdo con el estudio realizado, la elaboración cartográfica fue un instrumento permitió identificar con mayor precisión los factores socioeconómicos y académico del alumno que influyen en su trayectoria escolar, permitiendo relacionar espacialmente su medio físico y social.

Referencias bibliográficas

- Barrón, C; García, O. (2011). Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía. *Perfiles Educativos*, pp. 94-113. ISSN: 0185-2698.
- Chain, R. (1995). *Estudiantes Universitarios: trayectorias escolares*. Universidad Veracruzana - Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- De Garay, S. A. (2006). *Las Trayectorias Educativas en las Universidades Tecnológicas. Un acercamiento al modelo educativo desde las prácticas escolares de los jóvenes universitarios*. México: SEP.
- De Garay, S., A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. ANUIES, México.
- Carreto, F. (2014) *Las Trayectorias Escolares en las licenciaturas de las ciencias sociales y naturales de la UAEM, 2003-2014*. Proyecto con registro UAEM clave 3700/2014/CIC.
- Carreto, F. (2013). Metodología para la evaluación del Modelo de Formación Profesional de la UAEM en el Proyecto educativo de la Facultad de Geografía de la UAEM. *Congreso Internacional de Educación Currículum*. 26 al 28 de septiembre. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Carreto, F. Pérez, B (2013). El Modelo de Innovación Curricular en el Plan de Estudios E de la Licenciatura en Geografía de la UAEM, 2003 - 2013. CEMYS, *Congreso Virtual Internacional sobre Educación Media y Superior Guadalajara, Jalisco*, México: 10 al 14 de junio de 2013.
- Carreto, F. Reyes, C. Pérez, B. (2013). Evaluación integral para la reestructuración del Plan de Estudios E de la Licenciatura en Geografía de la Facultad de Geografía UAEM. *Congreso Mexicano de Investigación Educativa COMIE*. 18 al 22 noviembre. México: Universidad de Guanajuato. Guanajuato. (En proceso de aceptación).
- ANUIES (2001). *Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*. México: ANUIES
- Dzay, F. y Narváez, O. (2012). *La deserción escolar desde la perspectiva estudiantil*. México: Manda, ISBN: 978-607-9181-20-8, 77-104p.

- González, A; Bañuelos, D. Castro, E. (2011). Trayectorias escolares. El perfil de ingreso de los estudiantes de Ciencias Químicas: un primer abordaje para contrastación ulterior con otras disciplinas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México). ISSN: 0185-1284.
- Pérez, B. (2007). *Estudio de seguimiento de egresados de las generaciones 2005 y anteriores*. Facultad de Geografía. México: UAEM.
- Pérez, Carreto y Torres (2011). *Experiencias del trabajo docente en la Facultad de Geografía de la UAEM, en el marco de la innovación curricular*. Argentina: Dunken.
- Reyes, C. (2009). La deserción en la Licenciatura en Geografía de la UAEM, un análisis desde las trayectorias escolares. Cohorte 2004-2009. *Tesis doctoral*. Centro de Estudios Superiores en Educación (Cese), México.
- Reyes, C. (2013). *Análisis FODA del Plan de Estudios E de la Licenciatura en Geografía, Facultad de Geografía*. México: UAEM.
- Reyes y Pérez (2011). Devenir histórico de la Licenciatura en Geografía de la UAEM. En *Experiencias del trabajo docente en la Facultad de Geografía de la UAEM, en el marco de la innovación curricular*. Argentina: Dunken.
- Reyes, C. (2011). *La deserción en la Licenciatura en Geografía de la Universidad. Autónoma del Estado de México, un análisis desde las trayectorias*. Toluca México.
- Stfufellbeam, D.L. y Shinkfield A.J. (2011). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. En *Temas de educación*. Paidós/M.E.C.
- Tinto, V. (1989) *Una reconsideración de las teorías de la deserción estudiantil*. En *trayectoria escolar en la educación superior*. ANUIES-SEP. México
- UAEM (2003) *Plan de Estudios “E” de la Licenciatura en Geografía de la Facultad de Geografía*, Toluca, México: Autor.
- UAEM (2012) *Reacreditación de la Lic. En Geografía. Participación de alumnos egresados de la Facultad de Geografía*. Toluca, México: Autor

El derecho a la educación: Fuentes para su comprensión

The right to education: Sources for understanding

José Bonifacio Barba Casillas
Universidad Autónoma de Aguascalientes
jbbarba@correo.uaa.mx

Resumen

El derecho a la educación es trascendental para el desarrollo de las personas y las sociedades, pero es poco estudiado, si bien ha ganado importancia en la acción social, en las políticas educativas y en los instrumentos internacionales de protección de los Derechos Humanos. El propósito del trabajo es impulsar la comprensión del significado y alcances del mencionado derecho, presentando un panorama de sus fuentes internacional y nacional. El método seguido es el documental con perspectiva histórica. Se encontró que este derecho surge del campo de los Derechos Humanos y se ha ido precisando jurídicamente en la formación de México y en su constitucionalismo. En el ámbito internacional, la Declaración Universal de los Derechos Humanos representa una innovación jurídica y un impulso político al reconocimiento de la educación como derecho de todos. A partir de esta Declaración, se ha construido un complejo de instrumentos internacionales de reconocimiento y protección del citado derecho que representa una nueva conciencia de la dignidad humana y de las condiciones para la formación de las personas. En México, puede reconstruirse el derecho a la educación desde la Constitución de Cádiz hasta la de 1917 y sus reformas. No obstante el desmantelamiento del Estado de bienestar, la exigencia social de vivir el Estado constitucional impulsó el mayor reconocimiento de la educación como derecho fundamental. Se concluye que la formación de México y su transición a la democracia, así como la protección del derecho

a la educación, tienen un soporte significativo en las fuentes de este derecho.

Palabras clave: derecho a la educación, derechos humanos, fuentes de información.

Abstract

The right to education is transcendental for the development of people and societies, but it is little studied, although it has gained importance in social action, in educational policies and in international instruments for the protection of Human Rights. The purpose of this work is to promote understanding of the meaning and scope of the aforementioned right, presenting a panorama of its international and national sources. The method followed is the documentary with historical perspective. It was found that this right arises from the field of Human Rights and has been defined legally in the formation of Mexico and its constitutionalism. In the international scope, the Universal Declaration of Human Rights represents a legal innovation and a political impetus for the recognition of education as a right of all. From this Declaration, a complex of international instruments for recognition and protection of the aforementioned right has been constructed, representing a new awareness of human dignity and the conditions for the formation of people. In Mexico, the right to education can be reconstructed from the Cadiz Constitution to the 1917 Constitution and its reforms. However, the dismantling of the welfare state, the social demand to live the constitutional state led to greater recognition of education as a fundamental right. It is concluded that the formation of Mexico and its transition to democracy, as well as the protection of the right to education, have a significant support in the sources of this right.

Keywords: right to education, human rights, sources of information.

Introducción

Ante las necesidades de las personas y de la sociedad, la educación es aún insuficiente y tiene eficacia limitada en sus fines y valores de diversa naturaleza –económicos, sociales, políticos, cognitivos, morales, etc.-. Por ejemplo, no se ofrece con criterio de equidad, que es un valor moral. En contraparte, el derecho a la educación (DEd) ha ganado importancia en la acción social, en las políticas educativas y en los instrumentos internacionales de protección de los Derechos Humanos (DH). Aunque se ha acrecentado la importancia doctrinal y las políticas educativas del DEd, su alcance en la transformación del sistema educativo es limitado.

Junto a lo anterior, ocurre otro fenómeno: el derecho de la educación (DdeE) en general y el DEd –origen del primero-, en específico, son poco estudiados y analizados en el campo del derecho y en el de la educación. Los estados del conocimiento de la investigación educativa coordinados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, exponen los pocos estudios sobre el DdeE.

En la medida en que el régimen autoritario del partido hegemónico –por su pretensión de representar los ideales de la Revolución mexicana- dominó el sistema político, pudo parecer innecesario promover el DdeE como disciplina, pero el impulso de la transición a la democracia trajo aparejado el desarrollo de esta rama del derecho y de las ciencias de la educación, unidas a la demanda social de garantizar el DEd conforme a sus principios constitucionales y legales. Algunas expresiones relevantes de avance son el proyecto de investigación sobre el DEd que se desarrolla en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México (Ruiz, 2012a, b); el hecho de que la reforma constitucional del 2011 –*la reforma de los DH*- fortaleció al DEd creando un vínculo esencial entre los artículos primero y tercero de la Constitución (Carbonell y Salazar, 2001), y el enfoque de derechos que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educa-

ción ha desarrollado desde su informe de 2009 (INEE, 2010).

Con fines de enseñanza o de apoyo a la administración, han existido varios compendios de legislación educativa o DdeE: Gámez (1983, 1998); Valadés, Sánchez-Castañeda y Márquez (2011); Vega (2003). De manera típica los Planes Generales de Desarrollo –desde José López Portillo a Enrique Peña–, y los Programas Sectoriales de Educación correlativos, así como los documentos de planeación general y programación de la educación en las entidades de la República, enumeran a título de fundamento, los ordenamientos jurídicos a los que la planeación debe atender.

Los trabajos anteriores, por el tipo de actividad a que están orientados, son esencialmente referenciales o compiladores de información, no se ocupan de analizar los significados axiológicos de los contenidos de la Constitución o de la legislación que refieren, con el propósito de comprender sus antecedentes, principios y valores.

Algunos trabajos que impulsaron el cambio de perspectiva social y epistemológica en el campo de las ciencias sociales y la teoría educativa y que han contribuido a dar atención integral al DdeE y al DEd son los siguientes: la investigación de González Casanova sobre la democracia en México (1976), que originó una revisión crítica de las estructuras sociales, económicas y políticas del país como obstáculos a la realización de la democracia procedimental y sustantiva; los estudios de Pablo Latapí sobre la educación y la justicia (1994, 1993) y sobre el derecho a la educación (2009), que responden a su preocupación fundamental sobre el vínculo entre la educación, el derecho a ella de los mexicanos y la justicia social como principio fundamental de la Constitución; el análisis general del DdeE hecho por Valadés (1981).

La promulgación de la Ley General de Educación en 1993 como elemento del proyecto de modernización del país, dio origen a trabajos que analizaron sus características y contenidos (Barba, 1994; Díaz, 1995). Estos trabajos rompieron la tradición de referirse al DdeE como elemento de un código es-

tático, e impulsaron la visión de una norma activa que sustenta el cambio en la educación, como medio de la transformación de las estructuras sociales, económicas y políticas.

Esta historia reciente del campo del DdeE, las limitaciones actuales en la realización del DEd, la demanda social creciente por su plena realización y el énfasis de la orientación doctrinal de la política educativa por el mencionado derecho, conducen a la necesidad de comprenderlo, conocer sus fuentes y su pertenencia al conjunto de los derechos fundamentales (DDFF). Por ello, dentro del proyecto de investigación sobre la construcción del DEd en México, este trabajo tiene el propósito de presentar el avance de una fase consistente en ayudar a comprender el significado y alcances del DEd presentando un panorama de sus fuentes en su ámbito internacional y en el nacional.

Método

El trabajo se realizó con investigación documental atendiendo tanto a los instrumentos del derecho de la educación hoy vigentes, que son el fundamento de las políticas educativas, como a la perspectiva histórica del mismo derecho, que informa de otro acervo de fuentes relevantes. Un elemento del método de indagación es situar la búsqueda en el marco de la cultura y sus dimensiones y de la formación de México.

Resultados

La cultura, su dimensión jurídica y los sistemas escolares

El sentido del DdeE sólo se muestra de forma integral en la comprensión de la cultura como creación humana. En ella, la educación es un medio fundamental para la transmisión de los

bienes culturales y su renovación o adaptación (Abbagnano y Visalberghi, 1975; Toynbee, 1966). La cultura, de acuerdo con León-Portilla (citado en Barba 2016) se comprende como:

El conjunto de atributos y elementos que caracterizan a un grupo humano, así como cuanto se debe a su creatividad. En lo que concierne a aquello que lo caracteriza, sobresalen sus formas de actuar y vivir, valores y visión del mundo, creencias y tradiciones. En lo que toca a su capacidad creadora, son clave sus sistemas de organización social, económica y religiosa, sus formas de comunicación, adquisición y transmisión de conocimientos, adaptación al medio ambiente y aprovechamiento de sus recursos. En este sentido, todo lo que hace y crea un grupo humano es, en última instancia, cultura.

Los elementos de la cultura se organizan en siete dimensiones, una de las cuales es la jurídica, que significa que un conjunto de valores sociales son reconocidos como fundamentales y se les transforma en componentes del orden constitucional de la sociedad con los procedimientos que tal orden establece como legítimos. Este proceso es el que ocurre en la creación de los derechos en general y del de educación, en particular. En el orden constitucional moderno, el DdeE, integrado a la indivisibilidad de los derechos, es la base para la creación de la institución escolar y los sistemas que organizan sus tipos y funciones. La construcción de la dimensión jurídica ocurre en interacción con las dimensiones social, filosófica, político-gubernamental, religiosa, económica e internacional.

1. De la filosofía de la educación a la juridificación

En la reflexión que se da en una sociedad sobre la conservación de los bienes y valores de su cultura y su transmisión –una actividad filosófica-, por medio de la institución escolar, es un asunto esencial en el debate para establecer los

finés de la educación, es decir, la orientación de la formación humana. Al crearse el Estado de derecho, aquellos valores culturales son incorporados al orden jurídico como base del DdeE por contener los elementos del DEd.

La transición que se da de la filosofía al derecho no hace que la primera deje de ser necesaria; al contrario, es una actividad crítica que ayuda de forma permanente a dos tareas: comprender el DEd y justificarlo, por un lado; y por el otro, la renovación del texto constitucional para que se adecue a las necesidades de la sociedad. La diferencia será que el derecho adquiere coercitividad, con obligatoriedad para ciudadanos y gobernantes. Así, cada sociedad le da a su Constitución un sentido de patrimonio cultural que se incorpora a los procesos educativos. En la historia reciente, el constitucionalismo se ha abierto al multiculturalismo y a la exigencia de eliminar toda forma de exclusión (Carbonell, 2001) y el multiculturalismo ha progresado en la práctica educativa (Bertely et al., 2013).

2. Fuentes del derecho educativo

a) El ámbito occidental y mundial

La construcción de los derechos humanos en Occidente tiene una fuente primaria en la lucha por limitar la autoridad del rey en Inglaterra desde el siglo XIII y avanzará hasta acontecimientos como la Declaración de Virginia (1776) al crearse los Estados Unidos de América y la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano en Francia (1789) (Alfaro, 2006).

Estos acontecimientos serán difusores del nuevo Estado de derecho que multiplicaron las nuevas repúblicas americanas independizadas del imperio español. Una característica central del nuevo Estado es su declaración de derechos (González y Castañeda, 2011:14) y tal movimiento jurídico influyó en México (Galeana, 2010; Soberanes, 2012).

Los conflictos entre las naciones en el siglo XIX y el XX condujeron a la creación de instituciones y procedimientos para garantizar la paz, la seguridad y el desarrollo, que se ex-

presaron en la Sociedad de las Naciones (1919) y en la Organización de Naciones Unidas (1945) (Bravo, s. f.; Fernández, 2014).

En el ámbito internacional, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) representa una innovación jurídica y un impulso político al reconocimiento de los derechos en general y al de educación en particular, como derecho de todos los individuos (Caballero, 2009; Estrada, Fernández y Serrano, 2014). A partir de esta Declaración, se ha construido un conjunto complejo de instrumentos internacionales de reconocimiento y protección del citado derecho que representa una nueva conciencia de la dignidad humana y de las condiciones necesarias para la formación de las personas. Además de la Declaración son fundamentales el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Castañeda, 2015), ambos adoptados en 1966 y en vigor desde 1976.

b) La región latinoamericana

Con la creación de las Naciones Unidas inició un nuevo proceso de internacionalización de los DH que se desplegó con nuevos organismos y procesos de reconocimiento y protección. Fue un paso innovador porque el derecho internacional ya no se ocupó sólo de las relaciones entre los Estados, sino que se ensanchó “para tratar también los derechos de los individuos” (Sepúlveda, 1991: 17).

En la región interamericana el reconocimiento y protección de los derechos se ha dado por Instituciones como la Organización de los Estados Americanos (1949) y su Corte, e instrumentos como la Convención Americana sobre Derechos Humanos (1969). Destaca en la Carta la atención a los DH y el amplio cuidado del derecho a la educación.

Para la región iberoamericana es muy importante considerar que además de la tradición ilustrada de los DH existe una tradición propia, que recoge su lucha por la justicia. Se remonta al siglo XVI, con la disputa sobre la legitimidad de la conquista y la defensa de la dignidad e igualdad de los habi-

tantes de América y subsiste hoy en los procesos de liberación (De la Torre, 2014).

c) México

El DdeE en México tiene dos fases: una es la anterior al sistema de Naciones Unidas, es propia de su constitucionalismo, y otra la que se deriva de la integración del país a tal sistema y al sistema interamericano de DH.

En la historia del país, la definición del DdeE surge en el campo general de los DH –junto con la antropología y la filosofía política que los sostiene-, y se ha ido precisando jurídicamente en la formación de México y en su constitucionalismo y legislación educacional (Barba, 2014, 2017; Márquez, 2011).

El reconocimiento de los DH y del de educación puede reconstruirse desde la Constitución de Cádiz hasta la de 1917 y sus **últimas** reformas al artículo 3°. A pesar del desmantelamiento del Estado de bienestar, la exigencia social de hacer realidad el Estado constitucional impulsó el mayor reconocimiento de la educación como derecho fundamental.

La tipología de derechos en la Constitución se presenta resumida en el tabla 1, mencionando primero los artículos fuente de cada tipo de derechos y a continuación su amplia especificación o particularización.

Tabla 1

Tipología de los Derechos Humanos

Categoría	Especificaciones de los derechos
Derechos de Igualdad	Artículos fuente del Derecho: C1 (Libertad personal); C3 (Libertad de educación); C5 (Libertad de ocupación); C6 (Libertad de expresión); C7 (Libertad de imprenta); C8 (Libertad de petición); C9 (Libertad de asociación); C10 (Libertad de posesión de armas); C11 (Libertad de tránsito); C24 (Libertad de credo) Especificaciones: 34
Derechos de Libertad	Artículos fuente del Derecho: C1 (Prohibición de esclavitud); C4 (Igualdad varón y mujer); C12 (Invalidez títulos de nobleza) Especificaciones: 40
Derechos de Seguridad Jurídica	Artículos fuente del Derecho: C14 (Irretroactividad de la ley); C16 (Protección legal de la persona); C17 (Garantías de acceso a la justicia); C18 (Garantías en materia penitenciaria); C19, C20, C21 (Garantías de orden penal) Especificaciones: 119
Derechos Sociales	Artículos fuente del Derecho: C3 (Derecho a la educación); C4 (Derecho a la salud, ambiente, menores, vivienda, agua) C123 (Derechos de los trabajadores) Especificaciones: 51
Derechos Colectivos	Artículo fuente del Derecho: C2 (Derechos de los indígenas) Especificaciones: 5

Fuente: Elaboración propia

Todos los tipos de derechos tienen especificaciones, la mayoría de la cuales se dedican a precisar sujetos específicos

de un derecho (sujetos vulnerables, Fernández, 2014), a señalar situaciones particulares de su aplicación o mencionar alguna de sus garantías. El DEd, por ejemplo, está contenido en el artículo 1° y sus principios y valores se exponen en el 3°, uno de los cuales lo vincula con todos los derechos. Las especificaciones también se ocupan de la educación en los artículos 31, 2 (indígenas), 6 (radiodifusión y educación cívica), 18 (educación en las prisiones) 41 (educación cívica por el INE), 73 (facultades del Congreso) 123 (salario y educación de los hijos).

La tipología de los derechos es extensa y compleja porque expresa diversidad de necesidades sociales o factores de conflicto que originaron especificaciones o nuevas garantías. Una de las innovaciones importantes en el derecho internacional y mexicano de los DH es el derecho de grupos (Fernández, 2014; García y Morales, 2013).

La ubicación del DEd en el conjunto de los derechos es importante por el principio de indivisibilidad de los DH, primero, y segundo, porque la ciudadanía los implica a todos como fundamento cognitivo y valoral de la formación de sujetos críticos.

Conclusiones

Existe un conjunto amplio de fuentes doctrinales e institucionales sobre los DH, el DEd y el DdeE y su valoración es importante para comprender el progreso moral internacional y nacional en la protección jurídica de la formación de los ciudadanos. La formación de México y su transición actual a la democracia, con el énfasis en la protección del DEd, tienen un soporte significativo en las fuentes de los DH y de aquel derecho particular.

Referencias

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1975). *Historia de la pedagogía*. México: FCE.
- Alfaro, A. (2006). *Origen y legislación de los derechos humanos. Compendio*. México: Universidad Popular de la Chontalpa.
- Barba, B. (1994). La nueva Ley General de Educación. *Sinéctica*, 4, 8-16.
- Barba, B. (2014). Axiología constitucional y proyecto educativo de México, *Perfiles Educativos*, 36(146), 116-133.
- Barba, B. (2017). La dimensión jurídica como base del servicio educativo en la formación del Estado mexicano, 1821-2013. *Praxis Educativa*, 9(17), 159-166.
- Barba, B. (2016). Valores de la educación, axiología constitucional y formación ciudadana. Dimensiones culturales para su estudio y comprensión histórica, *Sinéctica*, 46, 1-24.
- Bertely, M., Dietz, G., y Díaz, M. G. (Coords.) (2013). *Multiculturalismo y educación. 2002-2011*. México: ANUIES-COMIE.
- Bravo, A. (s. f.). *La Sociedad o Liga de las Naciones*. Recuperado de: <https://historiadecimoib.wikispaces.com/file/view/Sociedad+de+las+naciones.pdf>
- Caballero, J. L. (Coord.) (2009). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos: Reflexiones en torno a su 60 Aniversario*. México: Porrúa.
- Carbonell, M. (2001). *La Constitución en serio. Multiculturalismo, igualdad y derechos sociales*. México: Porrúa-UNAM/IIJ.
- Carbonell, M., y Salazar, P. (Eds.). (2011). *La reforma constitucional de derechos humanos: un nuevo paradigma*. México: UNAM/IIJ.
- Castañeda, M. (Comp.) (2015). *Compilación de tratados y observaciones generales del sistema de protección de derechos humanos de Naciones Unidas*. México: CNDH.
- De la Torre, J. A. (2014). *Tradición iberoamericana de derechos humanos*. México: Porrúa/Centro de Investigación e Informática Jurídica.
- Díaz, J. (Coord.). (1995). *Comentarios a la Ley General de Educación*. México D. F.: Centro de Estudios Educativos, A. C.

- Fernández, C. (2014). *El Derecho Internacional de los Derechos Humanos en Perspectiva Histórica*. México: Porrúa/Instituto Mexicano de Derecho Procesal Constitucional.
- Estrada, G., Fernández, C. y Serrano, F. (Eds.) (2014). *Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Manual*. México: Porrúa-Facultad de Derecho/UNAM.
- Galeana, P. (Ed.) (2010). *El constitucionalismo mexicano. Influencias continentales y trasatlánticas*. México: Senado de la República-Siglo XXI.
- Gámez, L. (1983). *Prontuario de Legislación Educativa* (3rd ed.). México: GALPE.
- Gámez, L. (1998). *Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano*. México: Ediciones Quinto Sol.
- García, S. y Morales, J. (2013). *La reforma constitucional sobre derechos humanos (2009-2011)* (3ª edición). México: Porrúa-UNAM.
- González Casanova, P. (1976). *La democracia en México* (Octava). México: ERA.
- González, M. del R., & Castañeda, M. (2015). *La evolución histórica de los derechos humanos en México*. México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Recuperado a partir de http://www.cdmorelos.org.mx/biblioteca/DH_84.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2010). *El derecho a la educación en México. Informe 2009*. México: INEE.
- Latapí, P. (1992). Libertad religiosa y legislación escolar. Las recientes reformas constitucionales de México ante el derecho internacional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXII(1), 11-38.
- Latapí, P. (1993). Reflexiones sobre la justicia en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXIII(2), 9-41.
- Latapí, P. (2009). El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 255-287.
- Márquez, S. (2011). *Evolución Constitucional Mexicana* (2ª edición). México: Porrúa.
- Ruiz, M. M. (2012a). Derecho a la educación: política y configuración discursiva. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 39-64.

- Ruiz, Mercedes. (2012b). El retorno al derecho a la educación. Cosmopolitismo y agenciamiento. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 351-359.
- Sepúlveda, C. (1991). *Estudios sobre derecho internacional y derechos humanos*. México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Soberanes, J. L. (2012). *El pensamiento constitucional en la Independencia*. México: Porrúa.
- Toynbee, A. J. (1966). Conclusiones. En E. D. Myers, *La educación en la perspectiva de la historia* (pp. 356-383). México: FCE.
- Valadés, D., Sánchez-Castañeda, A., y Márquez, D. (2011). *Compendio de Derecho de la Educación: Legislación, Jurisprudencia y Bibliografía*. México: Porrúa.
- Valadés, D. (1981). *Derecho de la educación*. México: UNAM/IIJ.
- Vega, L. (Coord.) (2003). *La educación y sus normas jurídicas. Compendio Jurídico Digital*. México: SEP, edición digital.

Educar en y para la prevención del riesgo. Una necesidad después del 19 de septiembre

Educate in and for risk prevention. A need after September 19

Por: Martín Muñoz Mancilla

Escuela Normal de Coatepec Harinas

martinmum_m@yahoo.com.mx

Resumen

El propósito de este trabajo es analizar la manera en que los alumnos y docentes se desarrollan en la cultura escolar después del sismo del 19 de septiembre para poder dar cuenta de la necesidad de incorporar una formación para educar en y para la prevención de riesgo antes los futuros y posibles desastres naturales. La metodología elegida fue etnográfica, dado que permite dar voces a los sujetos participantes; es decir, otorgar voz a los silenciados a fin de poder hacer visible lo que en las apariencias es invisible y así poder comprender y escribir sobre lo no escrito. Para este enfoque se retoman autores como Peter Woods (1987), Goetz y Lecompte (1988), Clifford (2001), y Geertz (2003). Las estrategias de investigación utilizadas fueron: la observación, la elaboración de registros, la entrevista y el grupo focal, para posteriormente construir matrices de análisis y así poder construir temas abarcativos para la producción de textos, tal y como el que se presenta en este escrito. Entre los hallazgos encontrados se destaca que, en su mayoría, a los simulacros no se les otorgaba la debida importancia; sin embargo, éstos fueron trascendentes para la sobrevivencia, dado que se habían simulado apenas unas horas antes de que ocurriera el sismo como tal. De ahí que una de las necesidades prioritarias del sistema educativo sea la urgente de necesidad de educar en y para el riesgo para formarse en la prevención y sobrevivencia dada la inseguridad y la incertidumbre que se vive ante futuros fenómenos naturales.

Palabras clave: Formación, educación, prevención en riesgo.

Abstract

The purpose of this paper is to analyze the way in which students and teachers behave within the school culture after the earthquake of September 19, to be able to account for the need to incorporate training, to educate in and for the prevention of risk before future and possible natural disasters. The chosen methodology was ethnographic in order to allow voices to the participants; that is, give voice to the subjects in order to be able to make visible what is invisible in appearances, and thus be able to understand and write about what has not been written. For this approach, authors such as Peter Woods (1987), Goetz and Lecompte (1988), Clifford (2001), and Geertz (2003) are considered. The research strategies used were: observation, the preparation of records, the interview and the focus group, to later build analysis matrices and thus be able to construct comprehensive topics for the production of texts, such as the one presented in this paper. . Among the findings, it is pointed out that, for the most part, the simulations were not given much importance; however, these were transcendent for survival, since they had been simulated just a few hours before the earthquake occurred as such. Hence, one of the priority needs of the education system is the urgent need to educate in and for risk to train in prevention and survival given the insecurity and uncertainty that exists in the face of future natural phenomena.

Key words: Training, education, risk prevention.

Presentación

Es ampliamente difundido a través de los medios masivos de comunicación y reconocido por la sociedad en general que, el caso de nuestro país, por la ubicación y características en las que se encuentra establecido, pudiera sufrir diversas catástrofes, tales como: terremotos, sismos, huracanes, tormentas, inundaciones, desbordamientos de ríos, deslizamientos de tierras, etc. Sin embargo, pese a que en el discurso se dice que se hacen esfuerzos para que las personas que viven en zona de alto riesgo tomen las medidas preventivas, difícilmente a la educación en y para la prevención de riesgos a las catástrofes, se le ha otorgado la seriedad y la importancia correspondiente, tanto en las instituciones educativas, como en la misma vida familiar y social.

Ante esta situación prevaleciente de indiferencia, de que no pasa nada, y de que todo está bien, vino a cuestionarse nuevamente a partir del sismo del 19 de septiembre de 2017, cuando volvió a causar el grave pánico que se había sufrido décadas atrás; sin embargo, es necesario reconocer que las nuevas generaciones que no habían vivido de manera directa los estragos de un sismo como tal, tendían a no otorgar la importancia requerida a las diversas estrategias de prevención.

Entre las medidas de prevención tomadas a la ligera, se pueden ejemplificar algunos casos: por ejemplo: se realizaban los simulacros únicamente por cumplir con los protocolos (mediante el sonido de alarmas improvisadas, sin aparatos de sonido ideales para que se escuchara la información en los lugares aledaños, incluso, en algunos casos, ni siquiera tenían marcados los puntos de reunión, etc.).

Sin embargo, pese a la austeridad y falta de seriedad que se les daba ha sido ampliamente reconocido por la sociedad en general que gracias a la educación en y para la prevención del riesgo que se promovió mediante los simulacros, fue sin duda alguna, lo que favoreció que no hubiera mayores pérdidas humanas.

En el caso de las instituciones educativas las condiciones fueron muy similares a la sociedad en general; la alarma consistía en el sonido de algún instrumento, ya sea de timbre, silbato o campana, que de alguna manera anunciaba que era momento de salir rápidamente en búsqueda de un lugar seguro; es decir, la evacuación de alumnos y maestros de los centros educativos era medianamente organizado a fin de que la comunidad escolar supiera qué hacer en el caso real de un sismo.

Ante esta incertidumbre, la inseguridad y pánico que se vive ante posibles sismos, resulta necesario promover cierta conciencia a las nuevas generaciones con la finalidad de otorgar importancia a la educación en y para el riesgo, a fin de que sepan qué hacer cada uno en su contexto. Para una exposición lógica y congruente se dividió el texto en las siguientes temáticas. Metodología, Antecedentes: Los sismos del 57 y del 85. Cómo se vivió el sismo del 19 de septiembre de 2017. Conclusiones: Importancia de la educación en y para la prevención, y Referencias utilizadas, tal y como se expone en los siguientes apartados.

Metodología

¿Cómo vivieron los maestros y alumnos en las instituciones educativas el sismo del 19 de septiembre del año 2017? ¿Qué ventajas, debilidades y contradicciones se vivieron entre los simulacros y la realidad? O planteada en términos preventivos: ¿De qué manera se pudiera educar en y para la prevención de riesgo en esta nueva época caracterizada por la inseguridad y la incertidumbre?

Estas fueron las interrogantes que se plantearon para el desarrollo del trabajo y que permitieron construir el siguiente supuesto: “El sismo del 19 de septiembre de 1985, dejó secuelas en la sociedad difíciles de superar, dada la gran cantidad

de pérdidas humanas y de infraestructura; las nuevas generaciones que no habían vivido una experiencia de tal magnitud en su mayoría no comprendían la importancia de la prevención del riesgo, restándole seriedad a los simulacros. Treinta y dos años después, lo anterior evidenció la urgente necesidad de educar a las nuevas generaciones en y para la prevención del riesgo para una mayor sobrevivencia en la lucha por la vida y así evitar mayores pérdidas humanas ante posibles sismos”.

Después de haber planteado las interrogantes y de haber construido el supuesto se propuso el siguiente objetivo: Analizar la manera en cómo se vivió el sismo del 19 de septiembre de 2017 al interior de algunas instituciones educativas para obtener elementos que permitan dar cuenta de la urgente necesidad de educar en y para la prevención de riesgos, tal y como se exponen los eventos previos en el siguiente apartado.

Antecedentes: Los sismos del 57 y del 85

De acuerdo con Bloch (1952), se hace necesario conocer el pasado no sólo como anecdotario, sino como conocimiento de un tiempo y un pensamiento histórico que permita obtener elementos para comprender, interpretar y valorar el presente y así poder vislumbrar el futuro. En ese sentido, el hacer un rastreo de sismos de 1957 y 1985, es con la intención no sólo de conocer lo acontecido, sino de aprender de ese pasado y crear conciencia para la prevención para el presente y el futuro, dada la inseguridad e incertidumbre que existe del riesgo de más y mayores sismos.

El pasado 28 de julio se habían cumplido 60 años del terremoto de 1957; se destaca este tiempo a fin de inferir la media o promedio entre todos y cada uno de los sismos. Ese desafortunado evento tuvo una magnitud de 7.7; oficialmente fallecieron 700 personas y hubo 2500 heridos; tuvo su epicentro en el puerto de Acapulco, en las costas del estado de Gue-

rrero.

El 19 de septiembre de 1985; es decir, 32 años después, se dio nuevamente otro sismo, con una magnitud de 8.1 y tuvo su epicentro en las costas de Michoacán, específicamente en el Océano Pacífico, cerca de la desembocadura del Río Balsas. Según datos oficiales, murieron 3192 personas. Al comparar ambos sismos, se pueden deducir varios elementos. Primero: casi tres décadas entre uno y otro. Segundo: causan severos estragos en la población, lo que provoca no sólo muertes, sino también heridos, pérdidas de hogares, de patrimonios, infraestructura, etc. Tercero: ambos tuvieron su epicentro cerca del Océano Pacífico. Cuarto: la gente tiende a solidarizarse en caso de desgracias. Quinto: la prensa oficial tiende a minimizar los hechos. Sexto: a decir de quienes fueron damnificados, realmente llegan pocos apoyos, pese a la difusión de gran ayuda de países e instituciones.

Ante estos antecedentes, resulta pertinente conocer de viva voz de quienes vivieron el sismo del 2017, la manera en que se dio, qué hicieron, cómo lo vivieron y sobre todo, qué elementos les faltaron en caso de que el sismo se hubiera prolongado, tal y como se expone en el siguiente apartado.

El sismo del 19 de septiembre de 2017: realidades y paradojas

El 19 de septiembre transcurría el día como cualquier otro, como diría Bradbury (2008), transcurrían las escenas con las imágenes que se observan cotidianamente y casi siempre coinciden las mismas personas, los mismos hechos en los mismos lugares; es decir, realmente en la dinámica similar a todos los días son pocos los sucesos novedosos dado que predomina no sólo la indiferencia, sino el centrarse a ver pantallas y el uso de auriculares.

Fue hasta las 13:14 cuando de repente empezó un sis-

mo que a decir de los diferentes medios de comunicación tuvo su epicentro en Axochiapan, estado de Morelos, con una magnitud de 7.1; oficialmente fallecieron solamente 360 personas, según la revista *Proceso*; sin embargo, en los estados circunvecinos de Morelos, Puebla, México, Guerrero, además de la Ciudad de México, hubo severos daños a escuelas, edificios, templos, iglesias, así como construcciones antiguas y algunas recientes que estaban mal construidas.

Lo más triste y deprimente es que cientos de familias perdieron su vivienda y pese a que los medios de información destacaban y difundían diversas imágenes de las zonas con la mayor riqueza como la Colonia Roma, la del Valle, etc., paradójicamente, hubo zonas pobres como Xochimilco, Iztapalapa y demás que llegó muy poca ayuda a quienes realmente lo necesitaban. Decía una compañera maestra: “Fuimos a llevar botellas de agua y ropa a Xochimilco y pude constatar con mucha tristeza que en esta zona falta prácticamente todo” (E1ML-FS21092017).

De manera semejante, en diversos municipios de estado de Morelos y de México se encontraron situaciones similares. Ejemplo de ello se puede evidenciar como “el caso de San Miguel Tecomatlán, pueblo mexiquense que se destaca por su alta panadería, la cual se vende en varios estados, y para el día de muertos ya tenían una gran cantidad de pedidos; sin embargo, el sismo derrumbó no sólo sus casas, sino también sus hornos que, por generaciones, ha sido su fuente de trabajo; de ahí su angustia ante falta de apoyos para poder reconstruirlos rápidamente” (E2EPS20092017).

El caso de Ecatzingo de Hidalgo, municipio del estado de México, donde la población se dedica principalmente a la agricultura; se encuentra cercano al Popocatepetl y al estado de Morelos; quedó devastado y paradójicamente ante tantas donaciones que han otorgado algunos países, a decir de uno de sus pobladores: “llegó muy poco, por no decir, casi nada” (E3MCS19092017).

Fueron muchas las paradojas y contradicciones que se

dieron en este desafortunado evento, desde pequeñas despesas que fueron entregadas por la sociedad civil a las delegaciones o presidencias municipales, las que los etiquetaban con sellos del DIF o con el logotipo de algún partido político, hasta los grandes donativos que hicieron algunos países y personajes públicos; se cuestiona la manera en que se han administrado.

Dice un dicho mexicano, “en río revuelto ganancia de pescadores,” de ahí que pese a que la gran mayoría tiene buenas intenciones y ayuda de manera desinteresada, existen personas que aprovechan estos eventos para obtener ganancias, incluso, cometer delitos. Cabe destacar el caso del Sacrosanto -un templo religioso, muy famoso, respetado y venerado en Amecameca, estado de México-, al que se le derrumbó una torre que tenía una campana. A decir de los lugareños, tocaba muy fuerte y hermoso; sin embargo, por su peso ni entre diez hombres la podían levantar; fue robada la noche del sismo. ¿Cómo? ¿Quién sabe?, nadie vio nada” (E4AHP23092017).

Sin embargo, ante tantas paradojas, se destaca la solidaridad del pueblo mexicano para ayudar a sus semejantes en caso de desgracias. “Vimos cómo iban familias a dejar víveres y cómo de manera directa padres e hijos los repartían con los necesitados y les daban palabras de aliento para salir adelante” (E1LFS21092017).

Incluso, ante la desconfianza de las autoridades, hubo grupos de personas que se organizaban y llevaban víveres y apoyos directamente a regiones donde más lo necesitaban; incluso hacían hasta seis horas de traslado; fueron otras instituciones, como las autoridades religiosas y diversos grupos organizativos las que crearon los lazos de unión entre donantes y necesitados; es decir, se rebasó a las autoridades políticas para hacer llegar ayuda de manera directa y desinteresada. Como publicó Juan Villoro en el Diario Reforma: “Donde la tierra se abre, la gente se junta.”

Por lo que se puede destacar que la sociedad en general se compromete de manera individual y colectiva, así como de manera desinteresada en apoyo de los más necesitados;

paradójicamente, algunos medios oficiales de comunicación difundieron simulacros y simulaciones que distorsionaron la realidad, tal y como se presenta en el siguiente apartado.

Pertinencia de los simulacros

Sin duda alguna, los simulacros de evacuación en casos de sismos fueron los que salvaron muchas vidas, a decir de un alumno universitario de la Ciudad de México: “cuándo empezó a moverse el salón de clase y a sonar la alarma, de manera inmediata, los integrantes del grupo empezamos a salir de manera organizada y trasladarnos a las plazas donde una persona, desde un sonido, daba indicaciones, tal y como lo había hecho dos horas antes durante el simulacro” (E5JMR24092017).

Una alumna de secundaria decía algo semejante, “el 19 de septiembre por la mañana hicimos el simulacro de evacuación en caso de sismos, pero lo hicimos muy relajados y lentamente; en cambio horas después, cuando fue el de verdad todos nos asustamos y corrimos rápidamente, ya que sabíamos hacia a dónde teníamos que correr para poder estar a salvo” (E5AMR25092017).

Sin embargo, no todo fue un final feliz; también hubo desgracias que pudieron haber sido catástrofes, tal y como lo sustentó un egresado de esta institución educativa: “Dios sabe cuándo hace las cosas; el sismo fue exactamente en el tiempo que es el cambio de turno matutino por vespertino; es decir, tembló cuando los alumnos del matutino salen para que ingresen los del vespertino; de no haber sido así, hubiera habido muchas muertes, ya que se cayeron varias paredes de nuestra escuela” (E6EVP26092017).

Estas desgracias fueron de manera similar al colegio Rébsamen, al puente del Tec de Monterrey y a tantas y tantas aulas, bardas y escuelas que en apariencia estaban muy bonitas de fachada y eran de construcción recientes, así también como

aquellas obras ya muy antiguas y descuidadas por falta de un adecuado mantenimiento, dan cuenta de la corrupción que se ha dado en la construcción de la infraestructura educativa. Lamentablemente, una bonita fachada, una bonita pintura y unos buenos acabados las hacen ver bien, disimulando el estado real de las obras.

Como diría Ingenieros (1920), la simulación ha sido importante para la sobrevivencia en la lucha por la vida, por ejemplo: los animales del desierto utilizan su camuflaje para sobrevivir y que sus depredadores los confundan por su color entre café y amarillo; los del polo norte lo hacen de blanco; sin embargo, el único que simula de manera intencional con su pensamiento, lenguaje, sentido y actos, ha sido el hombre.

A diferencia de Baudrill (1987), quien sustenta que el simulacro se trata de la simulación en el caso de las masas y el disimulo en el caso de las mayorías silenciosas; es decir, las masas simulan tener lo que no poseen y ser lo que no son; es decir, se camuflan en masa, una masa vacía de sentido. El simulacro oculta la verdad; es la verdad la que oculta que no hay verdad. Tal y como el caso que querían montar de Frida Sofía, para aprovecharse de la inseguridad e incertidumbre que se vive hacia un futuro incierto e inseguro, donde se añoran las políticas del Estado de bienestar, en búsqueda de un bien común que había caracterizado décadas anteriores.

Conclusiones: Importancia de la educación en y para la prevención del riesgo

Del terremoto de 1985 al de 2017 habían transcurrido treinta y dos años; es decir, desde el año de 1957 habían transcurrido sesenta años, dando un promedio de tiempo entre cada sismo de treinta años; es decir, aproximadamente cada tres décadas se ha dado un fuerte sismo que causan estragos en nuestro país. En esta lógica se hace urgente y necesario educar a las

nuevas generaciones en y para el riesgo.

Para concluir, cabe destacar que se revisaron diversos documentos, tales como: Alayo (2007), Ministerio de Ambiente y Desarrollo Territorial (2009), con quienes también se coincide en la pertinencia de fortalecer estructuralmente la educación en y para el riesgo, dadas las condiciones prevalecientes y los constantes riesgos que se avecinan, no sólo de sismos, sino también de otros fenómenos naturales. Únicamente con éste tipo de formación se podrá no sólo reducir el número de víctimas, sino también se dará una mayor seguridad y se difundirán mayores valores para mejorar el futuro de nuestras nuevas generaciones.

Referencias utilizadas

- Alayo, L. (2007). La educación para los desastres. En *Revista Iberoamericana de educación* No. 44/2. OEI.
- Baudrill, (1987). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.
- Bloch (1952). *Introducción a la historia*. México: Breviarios del FCE.
- Bradbury, R. (2008). *Fahrenheit 451*. México: Debolsillo.
- Clifford, J. (2001). *Dilemas de la cultura antropológica. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Goetz, J. y Lecompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. España: Morata.
- Ingenieros, J. (1920). *La simulación en la lucha por la vida*. Argentina: Talleres gráficos.
- Ministerio de Ambiente y Desarrollo Territorial (2009). Educación ambiental para la participación en la Gestión Integral del riesgo. Bogota: MAdDS.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. España: Paidós.

Más allá de la inseguridad

Laurencia Barraza Barraza
Directora General del Instituto Educativo “GUBA”
laura_bza@hotmail.com

Isidro Barraza Soto
Docente Investigador del
Centro de Actualización del Magisterio
barrazasi@yahoo.com.mx

Resumen

En este reporte presentamos un conjunto de ideas teóricas enclavadas en el campo de la ética; se deriva de una investigación en proceso, teniendo como finalidad detectar los cambios en los valores morales que se han generado en los niños de educación primaria a partir de los actos de violencia y la inseguridad surgida en los últimos años. Es un estudio cualitativo, que utiliza el estudio de caso como método, la entrevista como técnica, sistematiza la información a partir de la “suma categórica y la interpretación directa. Para validar la información utiliza la triangulación. Aquí presentamos solamente lo concerniente al marco referencial que construimos en el afán de apoyarnos para la búsqueda de información y para la interpretación de la misma. Analizamos el campo de la ética y la moral, detectamos que hay por lo menos tres conceptos potentes para este estudio: “ethos”, “ética mínima” y la “ética regionalizada o sectorizada”.

Palabras clave: Moral, ética, ethos

Abstract

In this essay, we present a set of theoretical ideas in the ethics field, derived from an in-progress research whose main goal is to detect the changes that violence and insecurity developed

in the last years might have produced in moral values in elementary school students. Both this essay and the in-progress research are a qualitative study that applies the case study as a method, the interview as a technique, and systematizes the information starting from “the categorical sum and direct interpretation”. Data triangulation is applied in order to validate the information. This essay only presents the supportive reference framework built for information search and interpretation. When analyzing the ethics and moral field, we detect at least three strong concepts in this study: “ethos”, “minimal ethics” and “regionalized or sectorized ethics”.

Key words: Moral, ethics, ethos

Introducción

Esta investigación tuvo sus inicios bajo el supuesto: “la inseguridad pública afecta los aprendizajes de los estudiantes de educación primaria”; sin embargo, al realizar un acercamiento al campo, mediante entrevistas que les aplicamos a estudiantes de este nivel, descubrimos que para “los niños de primero y segundo grado de primaria, los sucesos de violencia que se generaban a partir de las condiciones de inseguridad pública en el estado, les causaban cierto temor, pero sobre todo, los había “acostumbrado” a este tipo de hechos que juzgaban cotidianos y habían disminuido su capacidad para juzgar entre lo bueno y lo malo, entre lo aceptable e inaceptable socialmente”. Este hallazgo nos llevó a modificar el rumbo de la indagación para buscar: ¿De qué forma la inseguridad pública contribuye en el cambio de los esquemas valorales de los niños de educación primaria? centrándonos principalmente en los que están de primero a tercer grado de primaria.

El método que decidimos utilizar fue el Estudio de Casos; su elección se debió a que nos permite profundizar uti-

lizando la comparación entre los aspectos que se encuentren en cada uno de los casos. El estudio de casos según Stake (2007, p. 11) “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias imperantes”. En la investigación no sólo deseamos identificar los factores que está influyendo sino comprender los efectos que están causando socialmente.

Para acercarnos al objeto de estudio, decidimos realizar algunas búsquedas de literatura, enclavadas en el área de la ética, encontrando algunos aspectos que nos ayudan en el desarrollo de la investigación. En este sentido el avance que presentamos aquí es teórico; en la modalidad de “Ponencias de ensayo y lo ubicamos en la línea de temas emergentes”.

El ensayo está estructurado desde marcos conceptuales generales para arribar a las particularidades. Consta de cuatro apartados. En el primero se discuten las diferencias que existen entre la ética y la moral, en el segundo se abordan las corrientes idealista, materialista y pragmática enfatizando sus características, en el tercero se describen algunos aspectos de la moral en la sociedad global para terminar se elaboran algunas conclusiones relacionadas con la utilidad de esta revisión teórica para el objeto de investigación que nos ocupa.

La ética y la moral marcos para analizar los cambios sociales

Hablar de valores morales es remitirnos al campo de la ética, porque es la que se encarga de estudiar la acción moral. Esto significa que le importa poner al descubierto los cómo y explicar, hasta cierto punto, los porqués de las acciones.

En este trabajo de investigación estamos buscando en primera instancia, conocer las ideas que tienen los niños respecto a la inseguridad, en específico, a la violencia. Sabemos que los niños están en etapas formativas, ligadas al intelecto y a la socialización. Desde las teorías del aprendizaje con enfoque

cognoscitivo, sabemos que ellos desarrollan sus capacidades intelectuales mediante la interacción con los objetos de conocimiento, que se apoya en referentes concretos para posteriormente llegar a la abstracción. En estos recorridos de ida y vuelta se ponen en acción esquemas de reflexión que apoyan el aprendizaje.

Desde el enfoque sociocultural, se afirma que los objetos de conocimiento tienen historia, que provienen de culturas. Es decir, no son herramientas ahistóricas, sino que tienen significado a la luz del contexto en el que aparecen y se utilizan. De esta forma, el contexto se convierte en un factor importante y potente para el aprendizaje.

El lenguaje es una herramienta de carácter superior que ayuda en el desarrollo intelectual, pero a la vez se convierte en una herramienta mediadora entre el desarrollo y el pensamiento; es la que permite verbalizar el pensamiento. Carrera y Mazzarella (2001), a este respecto, concluyen que: “El aprendizaje estimula y activa una variedad de procesos mentales que afloran en el marco de la interacción con otras personas, interacción que ocurre en diversos contextos y es siempre mediada por el lenguaje” (p. 42).

Si nos situamos en esta dimensión teórica, podríamos suponer que el desarrollo de la moral es inherente a los procesos de aprendizaje; es difícil separar los aprendizajes de las ciencias del campo de la ética; es prácticamente imposible por la exigencia de la mediación. Los valores morales se perciben y transmiten en los contextos que sirven como fuentes mediadoras. Para explicar la formación o transformación valoral de los niños, recurriremos a las siguientes preguntas: ¿Cómo se construye lo moral? ¿Qué posturas filosóficas existen al respecto? ¿Cuál de estas posturas es tendencia en nuestros días? ¿Qué principios se promueven en un mundo globalizado y con tendencia neoliberal? ¿Cómo repercuten estos principios en las percepciones de los niños sobre la violencia y la inseguridad? ¿Qué principios de éstos se perciben en la formación valoral de los niños de educación primaria?

Para iniciar este análisis, recurrimos a teóricos que han estudiado el campo de la ética y la moral. La mayor parte de ellos se inclinan por presentar las diferencias y similitudes que encuentran entre la moral y la ética. Entre estos autores se encuentra Shiskhin (1970), quien al discutir los conceptos de moral y ética indica:

Se acostumbra entender por moral al conjunto de principios o normas (reglas) de comportamiento de las personas que regulan las relaciones de éstas entre sí y también respecto a la sociedad, a una clase determinada, al Estado, la patria, la familia, etc. A la luz de estas normas o reglas, ciertas acciones se consideran morales mientras que otras no. Unas son buenas y otras son malas [...] Como conjunto de normas o reglas también se suele usar el concepto de Ética (p. 9).

Shiskhin (1970) asevera que son vocablos que se usan para designar un mismo contenido, sin embargo, el término ética proviene del griego *ethos* y moral del latín *moris*. Ambos conceptos significan lo mismo: costumbre, hábito. Éstos formaban la moral de nuestros antepasados. Aquellos que todavía no conocían la división de la sociedad en clases. Cuando la sociedad se divide en clases, la moral ya no se reduce a costumbres y hábitos, sino que responde a una forma específica de *consciencia social* donde existe ideología, esto conduce a una *consciencia moral* asociada a principios o normas que identifican a clases sociales, por lo que no es homogénea. Por lo tanto, las normas de comportamiento forman el núcleo de la moral. De ahí que *la moral se asocie con el conjunto de normas de comportamiento*.

Las normas de comportamiento se forman bajo la influencia -directa o indirecta- del desarrollo económico. En la sociedad dividida en clases lo hace “a través de la psicología social y de las diversas formas de ideología” (Shiskhin, 1970, p.10) [...] “Éstas ejercen una gran influencia sobre la moral práctica,

la que existe bajo la forma de caracteres, hábitos, costumbres, juicios y estimaciones que las personas usan en su vida cotidiana (p. 11) y no está exenta de ideología. Generalmente se contrapone al deber ser de una sociedad, no concuerda con las normas y reglas prescritas, ya sea desde la religión o desde el derecho.

Mientras que Zan (2004), al analizar la moral y la ética, precisa que en apariencia refieren a lo mismo; sin embargo, son distintas, en virtud de que la moral refiere a “una dimensión que pertenece al mundo vital y que está compuesta de valoraciones, actitudes, normas y costumbres que orientan o regulan el obrar humano” (p.19). Mientras que la ética se entiende como “la ciencia o disciplina filosófica que lleva a cabo el análisis del lenguaje moral y que ha elaborado” (p.19). Concluye que la ética puede considerarse una ciencia que pertenece al campo de la filosofía y “lo moral” es su objeto de estudio” (p.19).

En esta misma línea plantea cómo diversas perspectivas teóricas han llegado a descubrir y discutir la diferencia entre la moral y la ética; por ejemplo, filósofos contemporáneos -Ricour, Habermmas, etc- conciben la moral como la tematización de los principios universales de la moralidad y a la ética como la tematización del *ethos* histórico de cada comunidad (Zen, 2004, p.20).

Moralidad alude a la forma incondicionada del deber, de la obligación, de la rectitud, la justicia y la solidaridad en las relaciones con los demás; al respeto de la dignidad de la persona, de la pluralidad de las culturas, de las formas de vida y los derechos humanos fundamentales [...] El *ethos*, en cambio, en cuanto tema de la ética, se puede describir como un conjunto de creencias, actitudes e ideales que configuran un modo de ser de la persona, o la “personalidad cultural básica de un grupo humano (Zen, 2004, p. 21).

Cortina (2000) señala que la ética y la moral con frecuencia se confunden en un eclecticismo; afirma:

La ética se distingue, en principio, por no atenerse a una imagen de hombre determinada y aceptada como ideal por un grupo concreto [...] como teoría filosófica de la acción tiene una tarea específica que cumplir [...] Tiene que ocuparse de lo moral y dar razón filosófica de la moral [...] el quehacer ético consiste en acoger el mundo moral en su especificidad y en dar reflexivamente razón de él (pp. 18-19).

Hasta aquí podemos señalar que aunque existe una relación muy estrecha entre la moral y la ética, para su estudio se separan, la moral se ubica dentro del campo práctico, del mundo vivido, referida a los hábitos, costumbres, leyes y preceptos que rigen a un grupo social, relacionada con el *ethos* familiar y social. Todo este conjunto se convierte en el tipo ideal sobre el que habrá de juzgarse lo bueno y lo malo, lo aceptado y lo sancionado. Mientras que la ética como disciplina filosófica le corresponde explicar los cómo y por qué de las acciones morales.

Para la investigación la distinción entre estos conceptos tiene relevancia, porque el objeto sobre el que estamos actuando está en el mundo de la práctica, situado y juzgado a la luz de los preceptos, normas y leyes establecidas por una sociedad. Nos interesa observar las conductas y sus cambios a la luz de los sucesos “extraordinarios” -convertidos en ordinarios-, acontecidos en un grupo social. Recurrimos al campo de la ética para intentar comprenderlos y explicarlos. Cortina (2000) indica que pasar del campo moral al ético “implica un cambio de nivel reflexivo” (p. 18).

La ética desde el idealismo y el materialismo

El idealismo y el materialismo son dos posturas en pugna; de manera general, el primer enfoque centra su atención en “el espíritu, la consciencia, de la que se deduce la naturaleza” “apelan a las ideas eternas, al espíritu absoluto, a la ley moral eternamente viva en nosotros y al sentimiento moral”. Y el segundo en “la materia, la naturaleza, de la que se deduce la consciencia” (Shishkin, 1974, p.19).

La corriente idealista agrupa a los idealistas objetivos y los subjetivos. Los primeros: Consideraban las ideas morales como existentes fuera de la consciencia del individuo aislado y de toda la humanidad, como algo que habita en un mundo ideal, extraño al mundo real, terreno” [...] los idealistas subjetivos reducían la moral a la consciencia del individuo, a sus sentimientos (Shishkin, 1974, p.19).

En esencia, en el idealismo el deber ser se ubicaba en el mundo de las ideas, en lo abstracto, como algo ya dado. Es decir, no admite el cuestionamiento. El individuo lo acepta y vive conforme estos ideales. Se presenta como un “tipo ideal” que traza estilos de vida sublimando al espíritu –alma- por encima del cuerpo. Así, las leyes morales adquieren un carácter divino. Presentándose en la práctica una disrupción entre la creencia y el hecho. Entre el deber ser y el ser. Esta corriente está fuertemente apoyada en la moral religiosa.

De acuerdo con Shishkin (1974) la corriente materialista luchó contra la moral religiosa y rechazó a Dios como origen de la moral; dedicó un lugar excelente para las necesidades materiales -comer, vestir, vivienda-. Dirigía la felicidad de los hombres hacia la vida terrena y no a la espiritual o de un mundo más allá. Uno de sus primeros representantes fue Epicuro, cuya tesis era: “el objetivo final de las tendencias humanas es

el placer, que es inherente a la naturaleza del hombre. La tendencia humana es al logro del placer y a evitar el sufrimiento tanto físico como espiritual”. Exigía la elección racional de los placeres tomando como punto de referencia la naturaleza del hombre y el refrenamiento de los deseos absurdos y antinaturales.

Otro personaje ubicado en esta corriente fue Giordano Bruno (1548-1600), quien “fundamentó desde el punto de vista ético la lucha de la razón contra el obscurantismo feudal”. “fundamentó desde el punto de vista ético el derrocamiento de las autoridades impuestas por la Iglesia y ensalzaba el pensamiento racional del hombre” (Shishkin (1974, p. 30).

Las aportaciones de Spinoza también se ubican en la corriente materialista; este pensador planteaba su ética extremadamente racionalista, señalando:

Del mismo modo que el hombre en el conocimiento de la naturaleza, al pasar de lo “vago y lo confuso”, del conocimiento sensorial a lo claro y preciso del saber racional, es capaz de comprender la esencia de las cosas (la substancia y sus atributos), también en el mismo comportamiento práctico alcanza la moral suprema a medida que subordina sus pasiones al control de la razón (Shishkin (1974, p. 31).

El autor que estamos analizando plantea que el materialismo alcanzó su esplendor en el siglo XVIII, cuando se convirtió en el arma ideológica de la joven burguesía francesa. Entre sus representantes más destacados estaban: Holbach, Helvacio y Diderot. Los materialistas buscaban

[...] los fundamentos de la moral no en el cielo, sino en la tierra, en los intereses reales de las personas. Afir-
maban que las normas y las reglas de la moral corres-
ponden a las condiciones en que las personas viven y
actúan [...] Todas las opiniones, virtudes y vicios del

hombre se los debe al medio ambiente. Si se modifica el medio, cambiará el hombre, y para cambiar el medio hay que tener en cuenta, la “naturaleza” del hombre” (Shiskhin 1974, p. 32).

Los materialistas franceses consideraban que el interés personal y social debía articularse mediante la promulgación de leyes racionales y una educación adecuada.

En esta corriente se ubica el marxismo, que tiene entre sus máximos representantes a Marx, Engels y Lenin. Trajo consigo un cambio en las formas de entender la moral: aquí se plateaba la *moral del proletariado*; implicaba asumir una postura ideológica que provenía de las relaciones de producción. No asumía un sistema absoluto de la moral válido para todas las épocas y todos los pueblos.

El marxismo halló la causa final de los cambios de las normas de comportamiento, costumbres, etc., en el desarrollo de la modificación de las relaciones económicas, las cuales, ya sea directa o indirectamente, influyen en las peculiares condiciones históricas de vida de cada pueblo, sobre la moral de las personas (Shiskhin (1974, p. 46).

La corriente materialista busca explicar lo moral desde el ámbito racional, apoyada en supuestos de orden científico en el campo social, por lo que está en contra de dogmatismos y aspectos que están fuera de la realidad de los sujetos, centra su atención en el *ethos* porque juzga que al modificarse influye en los cambios de la moral de los pueblos. Enfatiza el dominio ideológico impuesto por las clases dominantes, el que responde a la conservación de status. En esta lógica, el marxismo asume este postulado y encuentra en las relaciones de producción la explicación y es a partir de aquí que busca la transformación.

Cortina (2000) señala que estamos ante una ética geográfica. En los países del Este, la ética marxista-leninista, en

los anglosajones el utilitarismo y el pragmatismo, en América Latina la ética de la liberación y en el Oeste europeo, la ética del diálogo es la predominante. Asimismo plantea que en buena medida, hoy se tiene una ética domesticada y que las diferentes tendencias han ido adoptando actitudes similares en puntos nodales. Apoyada en estas ideas realiza una síntesis de las diferentes corrientes éticas, destacando los puntos que tienen en común.

Sobre el utilitarismo plantea que es una de las doctrinas más antiguas, su nacimiento se remonta a la Grecia de Epicuro, por lo que su énfasis está en la felicidad individual y se apoya en la “constatación psicológica: el móvil de la conducta de los seres vivos es el placer, infiriendo que la felicidad consiste en el máximo placer posible” (p. 25).

Cortina (2000) destaca que una característica de esta corriente es que “no identifica el ámbito moral con la realización del ideal de hombre (p. 26). Cita:

La tarea moral no consiste en nuestro tiempo en “la tarea del héroe” que lleva al máximo su humanidad. Nuestra ética no es “ética de la perfección” sino “de la satisfacción”, del máximo de satisfacción posible con respecto a deseos, necesidades, intereses y preferencias que son un hecho insobornable (p. 26).

Otro rasgo que distingue al utilitarismo es la satisfacción social; en este rasgo, según Cortina, existe coincidencia con el resto de los enfoques éticos, y es un agregado del utilitarismo anglosajón y se soporta en la idea de que

...lo que los seres vivientes desean es el placer, en los hombres no sólo existen sentimientos egoístas, sino también altruistas; sentimientos sociales de los que, una vez cautivados, un hombre no querría prescindir, y que le muestran que el fin último no es el placer individual, sino el social (Cortina, 2000, p. 26).

De acuerdo con la autora, uno de los problemas que enfrenta el utilitarismo es el concepto de justicia, porque no es lo mismo el placer y el dolor distribuido en distintos momentos de la vida de una persona, que repartirse entre distintos individuos; argumenta que la utilidad de la felicidad no es igual para todos, por lo que genera desigualdad. Otro enfoque presentado por Cortina (2000) es el marxismo-leninismo; advierte que este enfoque nace más como una provocación moral; asevera que Marx y Engels en ningún modo elaboraron una ética comunista, sino que ellos trataron a la historia como una ciencia por lo que excluye juicios de valor; sin embargo advierte que la moral no es pura ideología, cita:

Junto a la moral de las clases dominantes, que defienden los intereses de clase, es posible rastrear una “moral humana común”, una moral que defiende los intereses de la especie humana y que está representada por la moral de los trabajadores a lo largo de la historia: la moral comunista [...] ella defiende los ideales de libertad, igualdad, fraternidad, pero despojándoles de deformaciones, porque los intereses de esta clase coinciden con los de la humanidad (Cortina, 2000, p. 28).

Cortina encuentra que la ética del marxismo-leninismo coincide con el resto en que es normativa, busca la satisfacción de los intereses sociales, identifica los intereses morales con los intereses objetivos y éstos con los intersubjetivos. Entre los problemas que enfrenta este enfoque plantea dos: “la libertad y el acceso a la verdad moral” (p. 29).

El otro enfoque señalado por Cortina (2000) es el de la Ética dialógica, cuyas raíces se encuentran en los diálogos socráticos. Al igual que el resto, es normativa pero intenta recuperar al sujeto como “interlocutor competente en una argumentación” (p. 29). Quienes se adscriben a esta corriente consideran que son los sujetos quienes deben configurar la realidad moral, argumentan que es la decisión intersubjetiva

de quienes son afectados por una decisión objetiva la que determina la realidad moral.

Son los afectados quienes tienen que decidir qué intereses deben ser primeramente satisfechos, pero para que tal decisión pueda ser racional, argumentable, no dogmática, el único procedimiento moralmente correcto para alcanzarla será el diálogo que culmine en un consenso entre los afectados (p. 30).

Finalmente, la autora analiza el enfoque de la ética de la liberación, la que coincide con los demás enfoques en la necesidad de utopía, objetividad, exigencia de normatividad y fundamentación. Su tesis se apoya en que: “son los mismos sujetos afectados quienes tienen que asumir la dirección del proyecto moral” (p. 30). Uno de los rasgos que la identifica es que “aparece como una propuesta de subvertir totalmente el orden socio-político establecido por razones morales” (p. 30).

Cortina (2000) cierra este apartado afirmando:

Cualquier diálogo grupal o nacional que no tenga en cuenta los intereses de los mundialmente afectados, que no acepte en su seno como interlocutores igualmente facultados a cuantos van a sufrir la consecuencia de la decisión, es inmoral e inhumano por naturaleza y expresa una forma de vida inmoral e inhumana por naturaleza (p. 31).

Sádaba (2006) habla de teorías que justifican la acción moral, las concepciones de bueno, malo. Las plantea como justificaciones: teológica, intuicionista, organicista, emotiva; concluye que dos teorías son las más importantes: utilitarismo y deontologismo. Las describe de la siguiente forma: desde la teología la justificación del bien y del mal es desde la voluntad de Dios. La intuicionista está fundamentada en la intuición de las personas para detectar lo que es bueno o malo. La organi-

cista, la cual algo es bueno o malo, según repercute en la sociedad. Aquí los individuos son parte del todo. Señala que los juicios morales son vehículos que transportan y transparentan las emociones de los sujetos. En cuanto al deontologismo, afirma que algo es bueno porque debe hacerse y se centra en los deberes. El utilitarismo plantea que algo debe hacerse porque es bueno y fija su atención en las consecuencias de una acción.

Podemos notar que los enfoques desde donde se puede analizar la moral están anclados en aspectos normativos que son referencia para establecer criterios de juicio, asimismo, focalizan el bien social como la meta alcanzar e intentan articular los principios de objetividad con la intersubjetividad. Sin embargo, existen diferencias importantes en cuanto a la praxis de este conjunto de características y criterios que los identifican.

Advertimos que el utilitarismo es una corriente que impregna gran parte de las acciones individuales y ciudadanas en nuestro país, debido a que estamos ubicados en un área geográfica cuyos límites son estrechos con los Estados Unidos que es uno de los máximos representantes de este enfoque. Aunque en el discurso, todavía advertimos resquicios de una ética de la liberación, sobre todo porque pertenecemos al área de América Latina donde es representativa; sin embargo, el mundo, casi en su totalidad, ha mirado hacia esquemas pragmáticos y utilitaristas aunque las “deformaciones” sociales gritan realidades objetivas que a veces nos negamos a ver.

La violencia, la inseguridad y muchos otros problemas de orden social están anclados a estos enfoques de percepción de la moral; en este sentido, coincidimos con Cortina (2000), en que debe haber una ética mínima que nos ayude a tener y establecer códigos comunes, en una sociedad globalizada.

Otro autor que plantea la necesidad de revisar los conceptos de ética y moral que hemos acuñado, es Blames (2000) quien sostiene:

Los que confunden la moralidad con la utilidad, sea que hablen de la pública o la privada, caen en el inconveniente de reducir a la moral a una cuestión de cálculo, no dando a las acciones ningún valor intrínseco, apreciándolas sólo como resultado. Esto no es explicar el orden moral; es destruirle, es convertir las acciones en actos puramente físicos, haciendo del orden moral una palabra vacía (p. 20).

La moral de la sociedad global

Es cierto que en diferentes épocas y momentos de la humanidad el desarrollo científico y tecnológico ha revolucionado al mundo no solamente en situaciones de conocimiento e información, sino también en aspectos que están directamente relacionados con las formas de proceder y de hacer en una sociedad. Sin embargo, es menester analizar cuidadosamente los cambios que se han operado en la sociedad a partir de la “caída de los muros”, es decir, cuando las fronteras se derriban no en el sentido estricto del término, sino haciendo alusión a ese conjunto de creencias compartidas a partir de espacios virtuales.

Para algunos la globalización representa la oportunidad para integrarnos como sociedad global, para otros ha venido a generar disrupciones regionales propiciando cambios y transformaciones que no siempre están de acuerdo a los principios e ideales construidos. Este fenómeno ha puesto al descubierto que efectivamente existe una clase dominante que intenta imponer sus creencias y su moral por encima de aquellos que no cuentan con los recursos suficientes para generar tendencias e identidades. Así, la circulación de información e imágenes se han convertido en sucesos cotidianos, que han perdido capacidad para sorprender a sus usuarios; a su vez, han contribuido a *cauterizar la consciencias*, porque la capacidad para discernir se desdibuja, dejando ver amalgamas que no siempre coinciden con los principios mo-

rales contruidos por las sociedades. Existen corrientes de pensamiento que juzgan imprescindible para la armonía social y el desarrollo económico, cultural y social, volver a la práctica de valores morales imprescindibles para la vida en comunidad. Desde un enfoque empresarial, Küng (2012) sostiene que cada vez más personas están conscientes de que la crisis económica y financiera está vinculada con valores y normas éticas comunes. Asevera: “Sin moral las leyes no pueden subsistir, y ninguna disposición legal se puede llevar a efecto en ausencia de una consciencia moral basada en ciertos principios éticos elementales” (p. 27).

Conclusiones

Existe acuerdo entre los autores sobre la importancia que tiene la moral en la orientación de las sociedades; ratifican el imperativo “desarrollar una conciencia moral” apoyada en principios éticos; para algunos es indispensable que tengamos una ética mínima que nos permita tener códigos comunes; es decir, que los juicios emitidos sobre lo bueno y lo malo sean compartidos.

Otros plantean que la ética se ha regionalizado contribuyendo a tener interpretaciones diversas y aplicación de valores morales distintos. En esta revisión notamos énfasis en el “ethos”, al que podemos traducir como el contexto en sus diferentes dimensiones y factores; para efectos de esta investigación es importante, porque analizamos las ideas que presentan las nuevas generaciones respecto a la práctica de los valores morales.

El contexto presenta modificaciones en cuanto a las formas de concebir los derechos y las relaciones sociales; los espacios sociales están “contaminados” con las acciones que provienen de actos de violencia y en un escenario de inseguridad; sin embargo han pasado a formar parte de la vida cotidiana y tienden a visualizarse en un espectro con parámetros de

“normalidad”. La idea de felicidad promovida y con frecuencia compartida, podríamos ubicarla en el pensamiento Epicuro; al parecer hoy, los aspectos que impregnan los valores morales se asocian a estas concepciones donde enfatizan la satisfacción personal y se desdibuja el nosotros en el yo.

Referencias bibliográficas

- Blames, J (2000). Ética. Elephant. Bajado de www.elephant.com
- Cortina, A. (2000). Ética mínima. Introducción a la Filosofía práctica. España: Tecnos.
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vigotsky: enfoque sociocultural. En Revista *Educere*. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Küng, H. (2012). La crisis económica global hace necesaria una ética global. En *Valores y ética para el siglo XXI*. BBVA. Disponible en: https://www.bbvaopenmind.com/wp-content/uploads/2013/02/valores_y_etica_esp.pdf
- Sádaba, J. (2006). Ética contada con sencillez. Madrid: MAEVA.
- Shishkin, A. F. (1974). *Teoría de la moral*. Colección 70. España: Grijalbo.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. España: Morata.
- Zen, J. (2004). *La ética, los derechos y la justicia*. Uruguay: Fundación Konrad-Adenauer Uruguay.



Dra. Laurencia Barraza Barraza

Doctora en Educación, Maestra en Educación, Campo Práctica Educativa, Especialista en Formación docente, Licenciada en Educación Primaria y en Ciencias sociales. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores, SNI I. Secretaria de la Red Durango de Investigadores Educativos (REDIE) y de la Red Nacional de Formación Docente (RENAFOD). Directora General del Instituto Educativo GUBA y Docente de Educación Superior. Ha participado como ponente en diversos congresos nacionales e internacionales, publicado artículos en revistas indexadas extranjeras y nacionales con temáticas vinculadas a participación social, gestión y administración, liderazgo, formación y práctica docente. De igual forma ha publicado algunos libros entre los que están: Fragmentos: Historia educativa y Temas de intervención didáctica.



Dr. Isidro Barraza Soto

Profesor de Educación Primaria, (1977). Licenciado en Lengua y Literatura Española, por la Escuela Normal Superior de Durango (1984). Maestro en Administración Pública por la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Juárez del Estado de Durango (2004). Doctor en Administración por la Universidad Autónoma de San Luís Potosí, (2009) y Maestro en Educación por la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID), sede Durango y Universidad del Tercer Milenio.



Dra. María Leticia Moreno Elizalde

Doctora en Ciencias de la Educación, Maestra en Comunicación y Tecnología Educativa, Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesa, Certificada en Metodología de la Lengua Inglesa y la Enseñanza del Inglés con Propósitos Específicos por el Consejo Británico y la Universidad de Southhampton y Certificada como docente en inglés de negocios internacionales por ANFECA, con Reconocimiento como Perfil deseable PRO-DEP por la SEP. Miembro de la Red de Durango de Investigadores Educativos (ReDIE), la Red Mexicana de Investigadores en Estudios Organizacionales (REMINEO), y miembro de la Red de Dirección Estratégica en la Educación Superior (RED DEES). Ha publicado artículos en revistas indexadas nacionales e internacionales, así como libros y capítulos de libro de diferentes temáticas, ha participado en congresos nacionales e internacionales como ponente, con la línea de investigación: Gestión de la responsabilidad social de las organizaciones como estrategia de innovación e impactos en el entorno regional, nacional e internacional. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado UJED-CA-101 Gestión y Desarrollo de las Organizaciones. Docente a nivel licenciatura y maestría, profesora-investigadora de tiempo completo en la Universidad Juárez del Estado de Durango adscrita a la Facultad de Economía, Contaduría y Administración. México.