



**Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Xochimilco
División de Ciencias Sociales y Humanidades
Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación**

**La Representación de Valores en los Libros de Texto Gratuito de
Preescolar**

T E S I S

**Para obtener el Grado de
Maestro en Desarrollo y Planeación de la Educación**

Presenta:

Lic. Braulio Francisco Ruiz Díaz

Asesor de Tesis:

Dr. Leonel Pérez Expósito

Ciudad de México, Enero del 2019

Asesor de Tesis:

Dr. Leonel Pérez Expósito

Sinodales de Tesis:

Dra. Noemí Luján Ponce

Dra. Inés Dussel

Dr. Adolfo Olea Franco

AGRADECIMIENTOS

Doy gracias por el cariño y apoyo siempre presente e incondicional a mis padres, Cecilia Díaz y Richard Ruiz; sin ellos no sería lo que soy, y estoy orgulloso de ser quien soy gracias a ustedes. Agradezco al doctor Leonel Pérez por su tiempo, por sus valiosas sugerencias bibliográficas y por sus pertinentes comentarios a lo largo de estos dos años de asesoramiento. A la ayuda, apoyo y tiempo que me brindaron mis estimados lectores, a los cuales les ofrezco una disculpa por las molestias que pudieran haberles ocasionado leer un trabajo un tanto voluminoso. Mis lectores la Dra. Inés Dussel, a la Dra. Noemí Luján y al Dr. Adolfo Olea, muchísimas gracias. Valoro el apoyo económico brindado por CONACYT durante estos dos años, lo cual me ha permitido concluir este trabajo conforme a lo planeado. Esta tesis la dedico a todos ustedes: familia, asesor, lectores, amigos cercanos y compañeros de la maestría, con ustedes he compartido momentos interesantes y reflexivos, pero también divertidos y siempre llenos de alegría, esas historias e instantes en la memoria que trascienden más allá del papel.

ÍNDICE

RESUMEN/ABSTRACT	6
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1. LA IDEOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN: REPRODUCCIÓN O LIBERACIÓN	38
1.1. EL CÓMO SE RELACIONA CON LA HEGEMONÍA Y LA DOMINACIÓN	39
1.1.1. Las Ideologías	45
1.1.2. La Legitimación.....	48
1.1.3. La dicotomía inherente a la escuela	50
1.2. LA EDUCACIÓN, LA MORAL Y LOS VALORES	58
1.2.1. ¿Qué es la moral?	60
1.2.2. ¿Qué es un valor?	65
CAPÍTULO 2. EL PAPEL DE UN SIGLO DE EDUCACIÓN EN MÉXICO.....	68
2.1. FORMAS DEL DISCURSO EDUCATIVO: LOS PROYECTOS HEGEMÓNICOS DE ESTADO	69
2.2. LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITO Y LA EDUCACIÓN PREESCOLAR	78
CAPÍTULO 3. ELEMENTOS METODOLÓGICOS DEL ANÁLISIS.....	90
3.1. REPRESENTACIÓN DE VALORES	93
3.1.1. Anclaje y objetivación	94
3.1.2. Valores periféricos y la importancia del control de la representación	96
3.2. ELEMENTOS TÉCNICOS DEL ANÁLISIS: GRAMÁTICA DE LA IMAGEN Y ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO.....	99
3.3. PRESENTACIÓN DE LAS UNIDADES DE ANÁLISIS.....	104
CAPÍTULO 4. LOS VALORES REPRESENTADOS EN LOS LIBROS DE PREESCOLAR	113
4.1. PRIMER BLOQUE: AUTO REFERENCIALIDAD E INDIVIDUALISMO	122
4.2. SEGUNDO BLOQUE: PENSAMIENTO ESTRATÉGICO, RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y EXPERIMENTACIÓN	139
4.3. TERCER BLOQUE: CONSUMISMO, COMPETENCIA Y MERCANTILIZACIÓN	148
4.4. CUARTO BLOQUE: FLEXIBILIDAD, MOVIMIENTO Y RELATIVISMO	168
4.5. QUINTO BLOQUE: DIVERSIDAD, TOLERANCIA, RESPETO Y FAMILIA.....	179
4.6. SEXTO BLOQUE: DIÁLOGO, ARMONÍA, CONFLICTO Y RESPONSABILIDAD	193
4.7. SÍNTESIS DE LOS VALORES REPRESENTADOS.....	207

4.8. EXCURSO: PREDILECCIÓN POR PIELES CLARAS, EXCLUSIÓN Y CULTURA CLÁSICA.....	217
CAPÍTULO 5. IDEOLOGÍAS CON LAS CUALES SE RELACIONAN LOS VALORES.....	228
5.1. NEOLIBERALISMO	235
5.2. PRAGMATISMO Y CONSTRUCTIVISMO.....	258
5.2.1 Educación Centrada en el Alumno y Centrada en el Desempeño	270
5.2.2. Habilidades socioemocionales-Aprendizaje significativo.....	277
5.3. EDUCACIÓN PARA LA PAZ.....	283
5.4. SÍNTESIS: ARTICULACIÓN Y CONFLICTO ENTRE IDEOLOGÍAS	293
CAPÍTULO 6. RESPONDIENDO A LAS PREGUNTAS.....	306
6.1. VALORES DE MAYOR PROMINENCIA	307
6.2. PRINCIPALES FRENTE IDEOLÓGICOS: SUS PUNTOS EN COMÚN.....	320
6.3. LO QUE SE LEGITIMA, LO QUE SE CENSURA Y LO QUE SE EXCLUYE	333
6.3.1. Lo legitimado	334
6.3.2. Lo censurado	338
6.3.3. Lo excluido.....	340
6.4. UNA <i>OPINIÓN</i> AL RESPECTO	342
REFERENCIAS Y RECURSOS EMPLEADOS.....	348

ANEXOS

ANEXO 1. ENFOQUES DE LA ÉTICA Y SU ESTUDIO DE LA MORAL	359
ANEXO 2. LA DIVERSIDAD DE PROYECTOS EDUCATIVOS EN EL SIGLO XX	373
ANEXO 3. DEMOCRACIA: ¿POLÍTICA O POLÍTICA DE CONSUMO?.....	381
ANEXO 4. LA NUEVA REFORMA EDUCATIVA, ¿NEOLIBERAL?	388
ANEXO 5. LIBERALISMO.....	412
ANEXO 6. MARCO DE VIOLENCIA: EDUCACIÓN PARA LA PAZ	434
ANEXO 7. NACIONALISMO Y LOCALISMO.....	443
ANEXO 8. DISCURSO POSMODERNO.....	457
ANEXO 9. PROYECTO DEMOCRÁTICO.....	465

RESUMEN

Este estudio realiza un análisis de la representación de valores en los libros de texto gratuito de preescolar vigentes del año 2014-2018, mediante las técnicas de investigación como el análisis semiótico icónico y el análisis crítico del discurso; abarcando imágenes y texto en el análisis. Entre los valores representados se encuentra por ejemplo gran presencia del individualismo, la autorreferencialidad, la flexibilidad y el diálogo. Así también en este trabajo se genera una discusión sobre la relación que puede existir entre los valores representados en estos libros e ideologías en específico. Las ideologías con las que se encuentra más notoria relación son el neoliberalismo, el pragmatismo y el constructivismo.

ABSTRACT

This work focuses on the values represented in the free early education textbooks that were used in the 2014 to 2018 time period. The research was based on iconic semiotic analysis and critic analysis of discourse techniques. That is to say, it englobes analysis of both images and written text. Among the values that predominate in the books were: individualism, referentiality, flexibility, and dialog. A posible relation between the values represented and certain ideologies is discussed in particular, to neoliberalism, pragmatism, and constructivism.

INTRODUCCIÓN

Los libros de texto gratuitos son uno de los pilares fundamentales sobre los cuales descansa el sistema educativo de nuestro país, ya que mediante estos instrumentos para construir conocimiento se han forjado en la infancia los valores y la identidad nacional. Su importancia radica en que a través de ellos el Estado ha logrado, en el pasado, acercar el conocimiento a millones de mexicanos que vivían marginados de los servicios educativos, y en el presente, hacer del libro un entrañable referente gráfico, literario, de apoyo para el estudio de cultura nacional y universal para todos los alumnos.

Secretaría de Educación Pública,
Presentación del *Libro de la Educadora*

Desde el año 2012 a la fecha ha habido muchos vuelcos, polémicas y disputas en el campo de la educación en México. Se llevaron a cabo varias reformas constitucionales entorno a la educación y a la labor docente, se creó un modelo educativo tras dichas reformas y se modificaron los libros de texto gratuito, entre ellos están nuevas ediciones a los libros para preescolar. Como mostraré más adelante con algunos ejemplos, los libros de texto gratuito se han vuelto campo de disputa para mostrar una visión de la realidad, son un medio objetivo para la formación de cierto tipo de seres humanos bajo ideales más o menos específicos. Entre estos contenidos son representados valores y elementos valorados que permiten la aproximación al mundo para entenderlo de cierta forma. La forma de concebir la belleza, lo justo, lo bueno, lo malo, lo correcto y, en general, lo “normal” pasan por juicios valorativos, los libros de texto son en este sentido una propedéutica para enjuiciar el mundo que rodea y rodeará al niño en su presente y futuro. La ampliación de la matrícula educativa y el interés mundial de organismos internacionales por llevar la educación formal a etapas más tempranas de la vida deberían tener repercusiones en la forma de evaluar la realidad, de enjuiciar el mundo.

La investigación que el lector tiene ante sí surge de la preocupación por conocer qué valores están representados en los nuevos libros de texto gratuito para el nivel preescolar

que debutaron para el ciclo escolar 2014-2015 y que se conservaron hasta el año 2018 (para el ciclo 2018-2019 se han cambiado estos libros, los cuales merecerán su correspondiente análisis). La pregunta que plantea y guía en primera instancia este trabajo es conocer cuáles son los valores representados en los libros de texto gratuito de preescolar. *A posteriori*, tras haber contestado la primera pregunta, de forma secuencial también ha sido de mi interés saber a qué referentes ideológicos se relacionan dichos valores representados. Intentando articular el mero análisis del contenido con formas específicas de entender la realidad, la investigación busca conjugar lo empírico y lo teórico en un nivel de análisis más amplio que involucre las representaciones de los libros con la teoría y el contexto social a nivel nacional y mundial. A través de esta introducción presentaré de forma sintética el problema alrededor de la educación, los valores y los libros de texto escolar, así también el cómo se articulan estos tres elementos en unidades de sentido más amplias que denomino *ideologías*. En un segundo momento me aboco a presentar una breve síntesis de los hallazgos, a explicar los argumentos que justifican esta investigación, la estructura capitular y temática del trabajo, así como la metodología empleada para realizar el análisis de la representación de valores en los libros de preescolar.

A pesar de que el foco está sobre los libros escolares, es necesario que me sustraiga un poco de este enfoque tan preciso para entender lo que está más allá de ellos y, que a su vez, los envuelve y condiciona. Los seres humanos nos movemos en el mundo a partir de referentes de sentido sobre la realidad, mediante construcciones mentales y hábitos que nos permiten aprehender el mundo y darle coherencia. Algunos de los elementos centrales son las construcciones valorativas sobre este mundo; en otros términos son los valores y aquello valorado lo que nos condiciona a decir esto y no aquello, a actuar de ésta y no de otra forma, a perseguir en la vida tal y no cual cosa. El mundo que vivimos lo *vivimos* mediante segregaciones, jerarquizaciones y enjuiciamientos que no pocas veces son inconscientes a nosotros, muchas veces provienen de nuestra socialización temprana, ya sea en la interacción con familiares, amigos, escuela y décadas a la fecha adquiere un papel muy importante los medios tecnológicos y de comunicación.

Una *ideología*, entendida ésta como un sistema que agrupa con cierta cohesión valores, ideas y prácticas, se representa en la cotidianidad mediante las disposiciones valorativas de esta forma de entender la realidad al momento en que se traducen en

valoraciones de cada individuo sobre su forma de actuar, pensar, sentir, elegir y vivir. Entonces surge la duda de cómo es que llegan estas disposiciones valorativas a los individuos que componen una sociedad. Aquí entra al escenario la educación. Como es la educación formal la que interesa en este trabajo, pongo mi centro en este ámbito, pero no está de más apuntar que la educación excede a la educación formal para masas, como he mencionado la familia, las amistades, los medios de comunicación, la tecnología y la publicidad (las famosas *industrias culturales*) tienen un peso igual o mayor que la misma escuela a la hora de formar estas disposiciones valorativas.

Tras esta consideración se entiende que la educación busca conformar y transformar individuos, su misión es encaminar la sociedad hacia algún lugar, de ahí que se hayan presentado tantas polémicas y conflictos desde el siglo XIX hasta nuestros días por disponer de la dirección a dónde encaminar este barco llamado Educación. A lo largo de dos siglos, desde que la educación dirigida a las masas comenzó a ser considerada una bandera del *Progreso*, han prevalecido distintas disputas de diversa intensidad por tomar el timón del barco (desde debates de ideas hasta conflictos armados): liberales contra religiosos, científicos naturales contra teólogos, nacionalistas contra neoliberales, románticos contra pragmatistas son algunos ejemplos de enfoques en conflicto.

Dentro de la educación están los materiales que se emplean para transmitir conocimientos, ideas y disposiciones a la juventud, entre ellos están los icónicos libros de texto. Como el centro de este trabajo son los libros de texto gratuito, hablaré un poco sobre ellos. Los libros de texto escolares muestran una visión (o visiones) de lo humano y de la naturaleza, están imbuidos de ideas que se consideran conocimiento y de valores que categorizan y evalúan la “realidad”. Estos libros que llevan los niños a lo largo de su vida escolar les muestran lo que se debe saber, lo que se debe ser, lo que es la verdad, lo que es lo correcto y lo que es considerado normal y anormal. Todo conocimiento calificado como válido o “verdadero” por esencia descalifica a otro conocimiento como falso, erróneo o incorrecto. Lo mismo sucede con los valores: califican las situaciones y los actos de justos e injustos, de correctos e incorrectos, de deseables e indeseables, etcétera. Todo libro de texto escolar tiene esta clase de elementos, desde el momento de seleccionar contenidos y descartar otros, elegir unas imágenes y no otras, el empleo del tal o cual lenguaje refiere a una carga valorativa de los que diseñan y elaboran los libros. Por todo ello los libros de

texto naturalmente no están libres de las polémicas que desata el tema de cuál educación. Mencionaré un par de ejemplos icónicos que se suscitaron en México por los libros de texto.

El primero de estos es la polémica y censura que desató la modificación de los libros de historia durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, mientras Ernesto Zedillo era Secretario de la Secretaría de Educación Pública. Se buscaba, en palabras de Gilberto Guevara Niebla, mostrar una visión más “objetiva” de la historia. Entre este nuevo trato a la historia que conocerían los niños estaba un manejo diferente a algunos de los grandes mitos nacionales, como la exclusión de la historia del “Pípila” y de los “niños héroes”, a la vez se dio una valorización menos negativa del *Porfiriato*, pero sorprendentemente por primera vez también se hace mención de la *Matanza* del 2 de Octubre de 1968 en Tlatelolco a manos del Ejército Mexicano. Este último episodio despertó una reacción negativa por parte del Ejército, el cual consideraba era tratado de forma injusta. Estos libros fueron retirados de circulación y millones de pesos –y de papel- se fueron a la basura. El otro ejemplo es más reciente, me refiero a la polémica que han despertado los nuevos libros de texto de primaria que incluyen temas como la aceptación a la diversidad sexual y a formas diferentes de conformar una familia. Sectores denominados “conservadores”, generalmente bajo fundamentos religiosos, han protestado en contra de esta visión que acepta la homosexualidad y la composición familiar entre parejas del mismo sexo. Agrupaciones como Red Familia que aglutina a muchísimas asociaciones de padres de familia ha sido de los principales opositores organizados contra los contenidos que evocan la diversidad sexual y familiar.

Estos casos son representativos en México, pero a lo largo de la historia de la masificación educativa y la gratuidad de la educación por parte del Estado ha sucedido y suceden a lo largo de todo el mundo. Pongamos un caso de España, específicamente el de Cataluña. El debate entre independentistas y españolistas se retrae a muchos siglos, sin embargo el tema está en boga de años a la fecha, los libros de historia escolar no han sido la excepción. Los libros que maneja Cataluña (en España no existen libros para toda la nación, sino que cada Comunidad Autónoma tiene la potestad de legislar sus contenidos educativos) han generado ruido por su supuesto contenido independentista. El Sindicato AMES, de origen catalán, ha realizado diversas denuncias y estudios (2017a; 2017b)

respecto a libros de primaria que dan una versión “ideológica partidista” de la historia en diversas lecciones de sus libros. La comparativa realizada por el estudio es entre el contenido de los libros de esos mismos grados de primaria pero respecto a los manejados en Madrid. Lo interesante de este ejemplo no es qué postura es la justa o “correcta”, sino que ilustra el campo de tensión entre dos formas de concebir la misma historia, pero vista desde distinto lente determinado por los intereses políticos de ambos sectores.

El contenido de los libros de texto escolar tiene un componente explícito, que por lo general es intencional, pero también tienen un componente implícito, que puede ser intencional pero que por lo general pasa desapercibido por los mismos elaboradores; en otras palabras se presenta una realidad que se percibe fácilmente del discurso de los libros, pero hay componentes que pueden ser de igual peso que sutilmente se deslizan entre líneas de los contenidos. Los discursos y los textos hablan, pero la organización de tales discursos y las imágenes también lo hacen. De ello trata este trabajo, de estas realidades que muestran los libros de texto a nivel explícito como oculto, lo tácito y lo implícito, dichas realidades las denomino *representaciones* (término que como explicaré retomo de Serge Moscovici). Ahora bien, de entre estas *representaciones* de la realidad me aboco a lo largo de este escrito a analizar aquellas *representaciones* que sirven para evaluar y categorizar, su función es congregar y disgregar, excluir e incluir, se sustentan en ideas abstractas que se denominan *valores* los cuales permiten a las personas comprender la realidad humana en dicotomías y matices.

Como se puede observar en el epígrafe extraído del *Libro para la educadora* se reconoce que los libros de texto gratuitos han sido una pieza clave en la educación no solamente en el sentido de adquirir conocimientos, sino también en la conformación de un ideario colectivo, compuesto por ideales y valores que han permitido la conformación de una identidad nacional. En efecto, los libros educativos gratuitos que elabora el Estado mediante la Secretaría de Educación Pública (de la mano con diversos órganos subalternos a esta instancia) han tenido como misión no solamente la instrucción y el aprendizaje de un conocimiento considerado válido o *científico*, también tienen su impacto en la representación de la realidad humana, pueden afectar las disposiciones, los hábitos y las formas de enjuiciar durante la cotidianidad en un espectro que puede variar del corto hasta el muy largo plazo. El fragmento expuesto dice que “se han forjado en la infancia los

valores y la identidad nacional”, interpretándose como una misión cumplida. Me pregunto entonces qué intentarán ahora forjar los libros de texto gratuito, más específicamente aquellos libros de recién creación para un nivel básico donde no se contaba con materiales oficiales gratuitos a nivel federación.

Al momento de hablar de la educación me gusta recurrir a la noción que tiene Peter Sloterdijk (2006) de la educación dirigida. Considero que ella puede ayudarnos a entender de forma sencilla la implicación de la educación escolar y su vínculo con los libros de texto, esta idea de la educación la conservo a lo largo del trabajo. Sloterdijk nos dice que toda educación es una forma de domesticar al ser humano, de dirigirlo hacia un ideal de contención, acción y comportamiento que puede asignar la sociedad y los actores involucrados al nivel más directo. La educación es el garante de la reproducción social mediante las unidades que la componen, pero también es el medio de reforma y resistencia ante las mismas prácticas sociales que buscan imperar. La educación no es reproductora ni liberadora, al mismo tiempo reproduce y libera. Esta antinomia y contradicción es el campo de conflicto por legitimar e imponer significados en las instituciones sociales donde los individuos se incorporan a la vida social.

Estos significados se objetivan en prácticas dentro de instituciones, en las aulas como prácticas pedagógicas y en los reglamentos normativos; en el empleo de distintas tecnologías; en los conocimientos considerados legítimos, verdaderos y válidos de enseñar; en los materiales didácticos como los libros de texto, láminas, acetatos y producciones audiovisuales; en las disposiciones de conducta y valoración de los individuos ante su cotidianidad social. La escuela para las masas surge entonces como la *panacea* que la *Ilustración* proclama para transformar la sociedad al liberar al individuo de las ataduras y atavismos del fanatismo, la ignorancia y la superstición que conducen a la intolerancia, el fanatismo y la violencia irracional. La educación para las masas busca llevar la luz a los individuos para liberarlos de la oscuridad, este es el principio rector de la formación racionalmente dirigida para ajustar, deformar y cultivar las mentes y actitudes humanas. Es por ello que la educación ha sido vista durante toda la *Modernidad* como la punta de lanza del *Progreso*, como el baluarte de los pueblos *civilizados*.

El lector sabrá muy bien que la idea de desarrollo y progreso siguen vigentes hoy en día en los imaginarios colectivos cuando escuchamos la palabra educación. No nos

cansamos de escuchar por todo medio de comunicación, en las casas, en las tertulias con amigos, intelectuales y académicos que la educación es el medio para el progreso, para sacar al país del atolladero, para ser un país de primer mundo. Esto se escucha en México, pero seguramente resuena en casi todo país que se siente sumido en la pobreza, el rezago económico y la falta de expectativas a futuro. La educación no ha perdido su aura de *panacea* para los pueblos, tampoco para algunos intelectuales dirigentes. Todas estas expectativas tan elevadas que se le adhieren *a priori* a la educación no están mal fundadas, pero el ángulo de abordaje del sentido común es el equivocado.

Por otro lado aparece la educación escolarizada para masas como un medio para el desarrollo y el *Progreso*. Ilustraré este interés por masificar la educación mediante las siguientes cifras. Parto de la tendencia global para después aterrizar en algo más local, o sea, las cifras en México. Se ha mantenido un interés constante por ampliar el *acceso* a la educación en todos los niveles a lo largo del siglo XX y que se sostiene en lo que va del presente siglo. Se ha considerado la masificación del acceso a la educación como un indicador de desarrollo nacional, especialmente la masificación de la educación básica (inclusive extendiendo el periodo de años que comprende la educación básica y obligatoria que debe impartir el Estado). Moviéndonos más hacia el presente, ésta postura de masificación de la educación ha alcanzado cifras sorprendentes en los últimos veinte años. Según datos de la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) en su estudio “State of Education”, en el año 2010 casi la mitad de los niños en rango de edad estaban en la escuela Pre-primaria, desde el año 2000 ha aumentado de 112 a 164 millones, lo que significa un aumento del 45% en solamente diez años. América Latina es la zona evaluada por la UNESCO que tiene un mayor índice de estudiantes en Pre-primaria, alcanzando en algunos países el 70%, entre los más altos se encuentra México. Si bien se observa que el aumento de matriculados en la educación Primaria ha aumentado gradualmente y con movimientos poco importantes. Las cifras de nivel primaria son las que menos se han alterado en las últimas décadas tanto a nivel mundial como nacional en comparación con los demás niveles, puesto que la masificación de la matrícula es muy elevada desde hace tiempo, siendo algunos países de América Latina, como ejemplos están México, Perú, Uruguay y Cuba, así como buena parte de Europa Occidental y en Asia a

Corea del Norte y Japón, como algunos de los países que logran casi el total de cobertura (UNESCO; 2012).

Estas estadísticas mundiales pueden rastrearse y corroborarse en el mismo panorama nacional desde el portal web del SNIEE de la SEP (SEP, 2015a) en el archivo “Serie Histórica y Pronósticos”. Nos podemos percatar que a nivel mundial la educación a nivel preescolar ha aumentado considerablemente sus matriculados, teniendo altos índices en América Latina. Veamos más de cerca el panorama general de México. Desde 1991 ha incrementado el cúmulo de matriculados de 2,734,054 a 4,786,956 en el año 2014, lo que refleja un aumento de 75 puntos porcentuales; mientras que el número de escuelas que imparten en dicho nivel pasaron de 46,736 a 91,141, que es un 95% mayor que en el periodo inicial de medición.

Además, estudios de la Unesco (2012), como “State of Education”, revelan que México es de los principales países no “desarrollados” que tiene más del 78% de los niños en edad de preescolar matriculados en preescolar, siendo uno de los cinco países que alcanzan estos porcentajes en América, cifra sorprendente considerando que México es un país con una alta densidad poblacional. Mas el escenario difiere –o quizá más bien adquiere sentido- en relación a la proporción de niños respecto a profesor de este nivel, teniendo cada profesora de 19 a 25 niños por grupo, lo que es una proporción muy elevada.

Estos datos pueden resumirse en lo siguiente: más niños en pre-escolar equivale a más tiempo en la escuela y menos tiempo con la familia; esto conduce a que estarían siendo socializados en la escuela por más tiempo y menos tiempo en el ambiente familiar. Lo anterior debería tener implicaciones importantes para la formación de valores, especialmente con la estipulación constitucional de la educación preescolar como obligatoria y la incorporación de libros recientemente en este nivel.

Surgen muchas interrogantes sobre estas cifras, sobre el crecimiento sostenido y el sentido que éste conlleva. El primer motivo del crecimiento ya lo he mencionado, tiene que ver con el aura y mistificación que se le ha atribuido a la educación como medio para alcanzar el desarrollo y el *Progreso*. El segundo motivo tiene que ver mucho con el enfoque de este trabajo: la educación busca crear disposiciones en la juventud, conocimientos básicos e ideales colectivos. En México la masificación se vuelve prioridad de Estado tras la conformación del Estado Revolucionario con miras tanto a legitimar al nuevo Estado que

surge tras la guerra como para crear cohesión social en un país que estaba desgarrado por una década de conflicto armado. Se recurre al mito revolucionario, al nacionalismo recalcitrante que estaba en boga en gran parte del mundo y se elabora poco a poco un ideal de cultura mexicana que aspiraban todos a compartir. Con José Vasconcelos al frente de la recién creada Secretaría de Educación Pública se persigue llevar los primeros niveles de la educación básica a cada rincón del país con jornadas de alfabetización y bibliotecas con literatura “clásica”. Para un país pluriétnico y plurilingüístico un paso inicial, pero fundamental, para la homogeneización, la cohesión y la transmisión de mensajes colectivos a la nación era el que toda la población compartiera la misma lengua, de ahí la importancia de la masificación de alcance de escuelas como la castellanización.

Este proceso de cohesión bajo el principio del nacionalismo se sostuvo y alcanza su punto más importante con el “Plan de Once Años” de Jaime Torres Bodet como Secretario de Educación Pública, donde se incorporan los libros de texto gratuito nacionales para el nivel primaria. Este fue un paso crucial en la apropiación del control de los significados y de la verdad por parte del Estado, puesto que antes eran casas editoriales las que diseñaban y elaboraban los libros, sin pleno control por parte del gobierno en turno. Con los libros de texto gratuito es la SEP quien diseña, aprueba y pule los contenidos en historia, educación ciudadana, en la representación de roles de género, de la familia, de la nación, del mundo exterior, de la historia llamada “universal” y del contexto nacional. El crecimiento de la matrícula en términos relativos y absolutos en todos los niveles educativos lleva consigo el garante de que por lo menos en la educación básica estarán formalmente a la mano de los alumnos los contenidos que se quiere incorporen todos los estudiantes en el país.

La educación escolarizada para las masas sí puede intervenir (y de hecho, lo hace) en la formación humana, tanto por conocimientos, actitudes, prácticas y formas de enjuiciar el mundo, pero no porque de ello sea capaz quiere decir que más cobertura educativa se traducirá en todo el bien que creemos nos puede llevar la escuela. Primero hay que entender que la escuela no es un espacio donde se graban como *cassette* los contenidos de planes y programas de estudio, como tampoco los alumnos aprenden de la misma manera los contenidos de los libros. Contrario a ello, cada individuo procesará de forma diferente el conocimiento a pesar de que estén cincuenta alumnos en el mismo salón de clases bajo la misma lección. Segundo es claro que uno de los agentes más valiosos del proceso de

enseñanza son los profesores, de ellos depende mucho de lo conseguido de los objetivos de la educación, pero no simplemente consta de sus capacidades y técnica didáctica sino también interviene la postura política del propio profesor al momento de discernir qué vale la pena enseñar y qué métodos son los adecuados para hacerlo. Tercero, y más importante para nuestras grandes esperanzas en la educación, es que no hay una única educación, la escuela es un espacio de contradicción y conflicto en todo nivel del sistema, a nivel comunitario, estatal, nacional y global, está mediada por intereses políticos que trascienden el simple foco local, se halla inmiscuida en una circunstancia y en una arena de poder a nivel internacional. Más y mejor educación bajo cierto enfoque no es directamente proporcional a los resultados que conducirán en el bienestar social, ello es así porque nadie es completamente bueno ante los ojos de todo, como tampoco todos concebimos la realidad y la vida desde la misma óptica. Algunos valorarán los resultados macroeconómicos, otros los micro y nano; algunos pondrán su énfasis en el desarrollo de cualidades morales y virtudes; otros acentuarán el conocimiento acumulativo y libresco; unos pensarán en la nación, otros en lo global; y así hay muchos intereses que colisionan todo el tiempo en la arena política y social.

Esta investigación toma en consideración estos puntos, teniendo presente la complejidad política y los intereses de poder que transversalmente cruzan a la educación escolar para masas, nos daremos cuenta de que la pregunta *cuál educación* siempre es la central al momento de hablar sobre el tema. Los libros de preescolar que hace pocos años han salido para todos los niños que cursen el nivel público deben de tener una idea concreta de *cuál educación* buscan dar, cuáles disposiciones, actitudes, conocimientos y representaciones de valores intentan inculcar en este proceso de domesticación humana que es la educación.

Ahora bien, si tenemos en cuenta que la educación no es un espacio neutro unidireccional que conduce irremediamente al *Progreso*, sino que es una arena donde existe conflicto y relaciones de poder, es pertinente creer que son los que mayor poder tienen en este campo de conflicto por legitimar significados los que influirán en mayor medida en el momento de dar respuesta a la pregunta *educación cuál*. La educación que termina por objetivarse en proyectos, programas, textos, recetas pedagógicas y organización sistémica suele ir de la mano con los grupos en el poder en turno y con el

ambiente social en la interacción entre los niveles macro, meso, micro y nano sociales; o sea desde los niveles que componen lo global hasta el centro escolar en una esfera de influencia generalmente vertical pero también con cierto reflujo de abajo a arriba. De aquí es de donde se desprende una de las principales problemáticas de esta investigación: si por lo general la imposición de significados en la educación proviene de las esferas, instituciones y actores con mayor poder dentro del sistema, teniendo en cuenta que recientemente se han sacado nuevos libros de texto gratuito, incluidos entre ellos por primera ocasión libros oficiales de preescolar ¿qué aspectos y formas de ver la realidad están legitimando en estos libros? Un trabajo al respecto nos servirá como un buen ejemplo.

El artículo “La cotidianidad mexicana en las imágenes de los libros de texto” de Mayra Margarito (2012) es un claro ejemplo de los mundos de sentido que se representan en los libros de texto gratuito en México. Ella realiza un análisis de algunas imágenes de distintos libros de texto en las ediciones de 1960, 1971, 1992 y 1997. Busca cómo es representada la familia, la escuela, la cotidianidad en México y las funciones y roles de género en las imágenes de estos libros. Hace un contraste entre cómo se representan estos elementos en las diversas ediciones. El cambio es sorprendente, por ejemplo respecto a la representación de la escuela se observa la presencia de una escuela generalmente rural en la edición de 1960, es interesante notar que ésta era una época donde se buscaba integrar lo rural con lo urbano; mientras que en aquella de 1997 la representación de la escuela es muy urbana, algo que comulga con la visión “modernizadora y liberal” que planteaba en ese entonces el gobierno de los Presidentes Carlos Salinas (1988-1994) y Ernesto Zedillo (1994-2000). Es curioso observar que a pesar de apostar en las ediciones de los años noventa por un perfil de la sociedad más liberal, se sigue representando a la mujer realizando el mismo rol social que en la edición de 1960, ello ayuda a comprender la complejidad que se entretiene entre la construcción de sentidos explícitos con los elementos sutiles dentro de un discurso y cómo puede influir las representaciones culturales arraigadas en una sociedad. Si relacionamos este trabajo con el ejemplo de la polémica desatada por los últimos libros de texto gratuito respecto a la diversidad sexual y familiar, se puede comprender que a lo largo del tiempo se mantuvo una representación casi inalterable de la estructura familiar hasta hace pocos años.

Como se puede observar de los ejemplos sobre la polémica que despiertan los contenidos de los libros de texto gratuito (la representación del ejército, de la familia, de la nación y de la sexualidad) la educación escolar es un terreno donde prácticas sociales y la construcción de significados se cruzan con intereses políticos y relaciones de poder. México transitó de una política educativa liberal en el siglo XIX a una de tipo nacionalista con por momentos aires liberales y socialistas durante buena parte del siglo XX, ello hasta finales de la década de los ochenta. Es desde finales del siglo XX hasta nuestros días con la presidencia de Enrique Peña Nieto que la política educativa vira de nuevo a una de tipo liberal ajustada a una economía de mercado global. Los libros de texto gratuito son editados en sus contenidos, modulando el lenguaje de fuerte acento nacionalista por exposiciones por momentos críticas, por momentos tendenciosas, con un acento más abierto y liberal de la sociedad, la sexualidad, la familia, la ciudadanía, la moral y la historia.

En todo este marco se formuló el trabajo, entre revisión de la literatura e investigación histórica surgió la respuesta a modo de hipótesis de que los valores que serían representados en los libros de preescolar se relacionarían con una visión neoliberal de la realidad. Esa hipótesis, le adelanto al lector, se confirma dimensionándola en su justa medida en este trabajo, sin embargo al realizar el análisis de la representación de valores en los libros me percaté que la complejidad iba más allá de la representación de una ideología, me topé con contradicciones, elementos armonizados y con elementos sutiles muy difíciles de analizar sin apuntar hacia una idea arbitraria de lo valorado. Antes de exponer cómo se organiza el trabajo, los elementos metodológicos que permitieron realizarlo y los argumentos que justifican esta investigación quiero dar algunos apuntes que fueron los que me llevaron a formular dicha hipótesis y que son parte del contexto de la problemática, ello permitirá al lector comprender de antemano el porqué se presenta en los primeros dos capítulos las nociones teóricas de hegemonía y neoliberalismo, así como la relación de ambos con la educación.

En este contexto queda claro el papel que pueden tener los libros de texto gratuito en la intención por legitimar una serie de valores, ideas y prácticas que pueden reforzar o transformar un sistema político y un orden social existente. La educación sirvió en los años veinte y treinta a la consolidación de un nuevo orden estatal derivado de una cruenta guerra. Hoy en día la educación comienza a verse como un taller de capacitación de mano de obra

en potencia ante un mercado laboral centrado en la competitividad, se inclina hacia la formación de individuos autorregulados, competitivos y competentes en los requerimientos que demanda el mercado laboral local y mundial. Esta ideología no sólo a nivel educativo escolar sino también a un nivel psicológico y social tiene repercusiones no tan gratas para los individuos que expongo más que nada a inicios del capítulo 5. El neoliberalismo tiene como eje central la *libertad del individuo*, valorizando a este de forma positiva como un *individuo individualizado*. El *individuo individualizado* es un proyecto de elaboración que se le encarga a cada uno elaborar, pero en un marco de flexibilidad, competencia y riesgo es imposible la objetivación de tal proyecto. El sistema de libre competencia y libertad de elección individual no ofrece certezas ni garantías a los individuos, somos cada uno los responsables de generar nuestro propio plan de vida, pero se nos exige reinventarnos a lo largo de nuestra vida potencialmente productiva para tener éxito, se nos pide decidir por nosotros mismos qué es lo correcto y lo incorrecto pero que no seamos tan rígidos para poder ajustarnos a las circunstancias, está en nuestras manos capacitarnos para el trabajo, tener las habilidades necesarias para sobrevivir y ajustarnos a las expectativas cambiantes que tiene el mundo de nosotros.

Al final el neoliberalismo liberaliza en el discurso tantos aspectos de la vida que el último responsable de su circunstancia y devenir es el propio individuo: belleza, atractivo, riqueza, éxito, fama, poder, labia, intelecto, moral, autocontrol, inteligencia emocional, son entre otras cosas formas de autorresponsabilizar al individuo cuando muchos de estos elementos trascienden por mucho sus capacidades de acción; en otras palabras, se desvían los males sistémicos a la responsabilidad individual. Están muy en boga las cintas fílmicas y los libros de autoayuda que muestran casos de gente que pudo ante la adversidad salir adelante y tener éxito, estas historias buscan reflejar que el problema no es la circunstancia, sino el deseo del propio individuo de lograr lo que se propone, cuando la gente no logra tales ambiciones es calificada de mediocre, perdedor o incompetente, puesto que los ejemplos muestran que sí se puede. Todo esto lo menciono por la inconformidad que puede generar personalmente esta visión del mundo: en primer lugar es desde el establecimiento del *neoliberalismo* como la *ideología hegemónica* de los Estados centrales para el mundo que la riqueza se ha concentrado como nunca antes en la historia en menos personas, cuando la población a nivel mundial creció exponencialmente y los pobres aumentaron sin

parangón; el dirimir la responsabilidad de un sistema brutal de competencia desigual al mérito y la capacidad de los individuos en una supuesta “igualdad” legal que simplemente acrecienta a miles de millones los perdedores a unos poquísimos millones los ganadores (los que se quedan con la gallina de los huevos de oro rondarán en un puñado de miles); finalmente las altas exigencias en el individuo para ser competitivo en cada aspecto de su vida (capital sexual, capital social, capital cultural, capital económico, capital emocional, y muchos capitales más) sumado a la exigencia de adaptabilidad y flexibilidad ante el cambio no otorgan ninguna certidumbre a un individuo que se explota sin saber claramente a dónde se dirige su vida, ello se traduce como bien expone Byung-Chul Han (2012; 2013) y Zygmunt Bauman (2013; 2017) en *anestesia moral*, *indiferencia*, fuertes *depressiones*, síndrome de *implosión*, la explosión de la *violencia*, el *suicidio*, el aumento de manías obsesivas, problemas de identidad y un sinnúmero de trastornos psicológicos derivados de la inestabilidad de un sistema que fomenta la incertidumbre.

En México el *neoliberalismo* en la educación entra desde el sexenio del presidente Carlos Salinas, pero el corporativismo y el sindicalismo eran tan fuertes que los avances en materia de liberalización fueron pocos, por no decir que se utilizaron más bien como botín político, ejemplo de ello fue el escalafón y la creación de la *carrera magisterial*. Poco a poco se ha operado en materia educativa incorporando en el sistema modelos pedagógicos más liberales y flexibles, inyectados de principios constructivistas y pragmatistas con un fuerte acento en la experiencia, el énfasis el niño y en la decisión individual. Como constará el lector en el Capítulo 5 estas nuevas pedagogías están presentes en los libros y uno de sus componentes es que valoran las habilidades que deberían de permitir un aprendizaje y desarrollo intelectual y moral autónomo más que la acumulación de conocimientos específicos, es por ello que el rol del profesor pasa de detentar la verdad a proveer experiencias que desarrollen habilidades en concreto.

Hasta este punto se vuelve necesario aclarar y problematizar –vaya paradoja– algunas cosas que justifican el estudio de los valores representados en los libros de preescolar. Una de ellas es el contexto en que son elaborados y vueltos oficiales estos libros. A finales del año 2012 llega a la Presidencia Enrique Peña y se hace una coalición multipartidista para como *bloque* discutir y aprobar un paquete de reformas constitucionales en ámbitos nodales: hacienda, educación, energía, recursos naturales,

telecomunicaciones y sistema electoral. Este bloque se llamó “Pacto por México”, el cual inició su andar con la reforma a la educación, cuyas modificaciones constitucionales se llevaron a cabo casi al vapor. El acento estaba en la conformación del Servicio Profesional Docente como órgano de evaluación del *desempeño* docente cuyos estándares estarían establecidos por el órgano autónomo denominado Instituto Nacional de Evaluación de la Educación, así como también se modifica el artículo 3ero para agregar el adjetivo de “educación de calidad” a aquello que se ve obligado el Estado a ofrecer. La reapropiación por parte de la SEP del control de plazas que viene dado por el concurso de oposición y el Servicio Profesional Docente que antes estaban en manos de los sindicatos magisteriales dio mayor fuerza al sistema por encima de la discrecionalidad local. El *neoliberalismo*, a diferencia del *liberalismo clásico* radical, no desestima del todo el poder del Estado, por el contrario lo considera necesario no solamente para velar por la libertad de empresa y el derecho, sino para intervenir en las áreas que le convenga al sistema dentro de las fronteras y más allá en un sistema de economía mundial. En este sentido los medios de control más estrictos por parte del Estado de los trabajadores de educación pública no están peleados con los intereses del libre mercado si permiten una capacitación de mano de obra más adecuada a los requerimientos del mercado geoproductivo internacional.

Cuatro años después de aprobada las reformas referentes al sistema educativo se hacen públicos una serie de documentos que supuestamente dan sustento programático a las reformas, ofreciendo una “nueva forma” de educación ajustada a los “retos del siglo XXI”. Con fuerte influencia de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y del Banco Mundial, se muestra un documento denominado *Nuevo Modelo Educativo* en 2016, que posteriormente saldría pulido en 2017 y que se llama *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*, que tiene una fuerte carga del planteamiento de educación por competencias, competencias que se asemejan con los requerimientos del mercado laboral global que menciona en sus documentos el Banco Mundial (2003; 2018). Basta con mostrar la siguiente cita del entonces Secretario de la OCDE, Ángel Gurría, respecto a los compromisos de México con ese organismo para mejorar la educación:

Los resultados de México en diferentes pruebas internacionales — como PISA — y nacionales — como ENLACE y EXCALE—, han reflejado la dimensión del reto educativo que enfrenta el país en un contexto económico y social cada vez más competitivo y globalizado. Hoy es una gran satisfacción para la OCDE constatar cómo México está enfrentando estos retos, asumiéndolos como una gran oportunidad.

Nos da mucho gusto confirmar que el Gobierno de México está consciente que el desarrollo económico empieza en el aula, y que la educación debe ser la prioridad número uno en todo gobierno, porque es la principal fuente de crecimiento económico y progreso social.

Un estudio reciente de la OCDE, titulado “El Alto Costo del Bajo Desempeño Educativo”, hace una estimación contundente en este sentido: si México lograra reducir las disparidades en el desempeño escolar y lograr un mínimo de 400 puntos en la prueba PISA para todos sus alumnos, podría registrar un aumento del PIB del 1200% en el año 2090. Esto sería un avance enorme.

[...] Permítanme dejarlos con una reflexión final: de acuerdo con estudios recientes de la OCDE, México tiene la población que más tiempo dedica al trabajo entre los países de esta Organización, pero al mismo tiempo tiene la productividad laboral más baja, el ingreso per cápita más bajo y los ingresos fiscales respecto al PIB más limitados de la OCDE. Gran parte de este desfase tiene una explicación y una solución que podemos resumir en una palabra: ¡educación!. (OCDE, 2010: *portal web*).

Este fragmento nos permite ver cuán desproporcionadas e irresponsables son las expectativas de crecimiento de un país si hacen cosas que son casi imposibles de lograr bajo las condiciones socio históricas específicas de México. La receta se le vende a todo el mundo como la *panacea*: mejorar en el rendimiento de pruebas internacionales aseguran se reflejará en un crecimiento económico medible. Bajo estos lemas y bonitos discursos se exhorta a los países miembros a adoptar los ajustes adecuados en sus sistemas educativos que vienen “ofrecidos” por estos organismos de financiamiento con los que casi todos los países en el orbe están endeudados. México es el país más endeudado con el Banco Mundial con más de 15 mil millones de dólares y para colmo México es uno de los países

con mayor deuda pública a nivel mundial con 312 mil millones de dólares¹. México es uno de los pocos países que reiteradamente desde los ochenta a la fecha ha contraído deuda pública externa de forma creciente y sostenida, lo que lo vuelve un blanco fácil para las condiciones de negociación de la deuda ante los acreedores que tienen una agenda de política económica bien delimitada (eje en la *teoría monetarista*).

Las reformas, y el *Modelo Educativo* que secundó estas reformas, junto con las presiones globales de la agenda educativa internacional, parecen apuntar hacia una visión de la educación que tiene fuertes tintes neoliberales. Surge de este contexto el supuesto de que los valores que se encontrarán representados en los libros de preescolar corresponderán con la ideología *neoliberal*, lo cual se desarrolla y corrobora entre el Capítulo 5 y el Capítulo 6.

Aunque ya se mencionó de alguna u otra manera, en este punto considero que es pertinente comenzar a explicar de forma más concreta qué de las *ideologías* interesa a esta investigación. Toda ideología se compone de ideas y valores en abstracto, son ellos los que le dan congruencia lógica a sus postulados, sin llegar a ser sistemas de ideas y valores libres de contradicción. Como apunté al inicio lo que hice fue investigar los valores, aunque también incluyo lo valorado así como algunas ideas, representados en los libros de preescolar, para en un segundo momento realizar el puente entre estos valores para ver si en efecto el *neoliberalismo* es una ideología con prominencia en los libros de preescolar. Realizo al final del trabajo una interpretación sobre si los valores representados encontrados legitiman en algún sentido a la ideología neoliberal y a ciertas prácticas sociales a fin.

Hasta hace poco empleé el término *disposiciones valorativas*, con este concepto englobo a los *valores* como también a aquello que es valorado y desvalorado en concreto. Como expongo más adelante en el Capítulo 1, basándome en principio en la noción de Pablo Latapí (2003), entiendo por *valor* un concepto que enjuicia a cierta realidad de forma como una variable dicotómica que tiene graduación entre cada polo; o sea cada valor tiene sus dos caras necesarias para generar un juicio que no es otra cosa que una forma de evaluar y entender. Por ejemplo, el valor del *bien* no puede entenderse sin su contraparte el

¹ Cifras del portal web del *Banco Mundial* y del portal web *México Máfico*.

mal, lo mismo sucede con la *valentía* cuyo dobléz es la *cobardía*. Por otro lado los *elementos valorados* son aquellas cualidades, sucesos o cosas que son apreciadas en discurso y/o en hecho, por poner un ejemplo sencillo un programa curricular con gran presencia en horas de matemáticas se puede decir que existe una fuerte valoración por las matemáticas. Lo que se analiza en los libros de preescolar es la presencia de *disposiciones valorativas*: valores y elementos valorados. Pero ello no puede rastrearse tal cual, en abstracto, no podemos buscar la *bondad* presentada en los libros de forma tal cual, los valores están mediados en su manifestación e incorporación al pensamiento, son *representados*, o sea adquieren concreción pero no son la única manifestación de sí mismos como valores, sino una serie de manifestaciones que dan materialidad al valor.

En este punto ya estamos adentrándonos en aspectos metodológicos del trabajo. La teoría de las *representaciones sociales* de Serge Moscovici ha sido de gran ayuda para crear esta *liaison* entre el aparato teórico, las ideologías, los valores y su presencia en los libros de preescolar. En esta concepción se entiende a una representación social como un proceso básico humano cognitivo para comprender la realidad que se nos presenta como algo extraño, como algo *no familiar (unfamiliar)*. Los seres humanos mediante el lenguaje y el pensamiento creamos categorías y sistemas de agrupación para encajonar y dar sentido a aquello que no conocemos o entendemos. Son procesos cognitivos que buscan dar sentido a un algo concreto que no sepamos qué es, agrupándolo en categorías o dentro de estereotipos, como también el sentido inverso, que es darle materialidad a una idea en específico de la cual no tengamos referentes concretos. A la primera forma se le denomina *anclaje (anchoring)* y a la segunda se le llama *objetivación (objectivation)*. En este trabajo se presenta la modalidad de representación de valores desde el proceso de *objetivación*. Es a tan tierna edad que los niños *objetivan* gran parte de sus representaciones acerca de su mundo, sus nociones previas suelen ser básicas, fantásticas y fluctuantes, los valores que puedan concebir deben de tener pocos referentes concretos a los cuales dirigirles. Así lo que se espera hallar en los libros de preescolar no son valores en abstracto, sino la representación de valores que generaran una imagen concreta de tal o cual valor que han sido fundamentales a la hora de crear las *liaisons* con las ideologías.

Teniendo marcada esta distinción y asociación, puedo presentar una síntesis de las disposiciones valorativas que hallé representadas en los libros de preescolar. Tenemos que

la centralidad del niño como *individuo individualizado* en el planteamiento pedagógico, o sea la valorización de éste como ser *libre y subjetivo*, es uno de los pilares transversales a través del discurso escrito, también con cierta presencia, aunque no tan abundante, en las imágenes. Esta subjetividad valorizada se refleja en importancia que se le da al *gusto*, las *opiniones* y las *emociones* de los niños, todas estas individuales, al momento de realizar las actividades que involucran a los libros *Mi álbum* de preescolar. La *autorreflexión* de la propia imagen corporal y de estas formas de subjetividad son vínculos que remiten a la *autorreferencialidad*, y todo ello en conjunto, sumado a la importancia y centralidad de los niños como *individuos*, son formas de representar en *forma* el valor del *individualismo*. Como se constatará en el Capítulo 5 estos valores forman el núcleo duro de la *ideología neoliberal*, aunque también de *ideologías* menos *abarcadoras* como lo son el *pragmatismo* y el *constructivismo*. Otros valores que van en la misma sintonía, de gran presencia en los libros mediante diversas formas de representación, y que se estrechan de forma central con estas *ideologías* son la *flexibilidad*, el *trabajo en equipo* (no solidaridad), el *pensamiento estratégico* o *adaptativo* y la valorización de la *experiencia*.

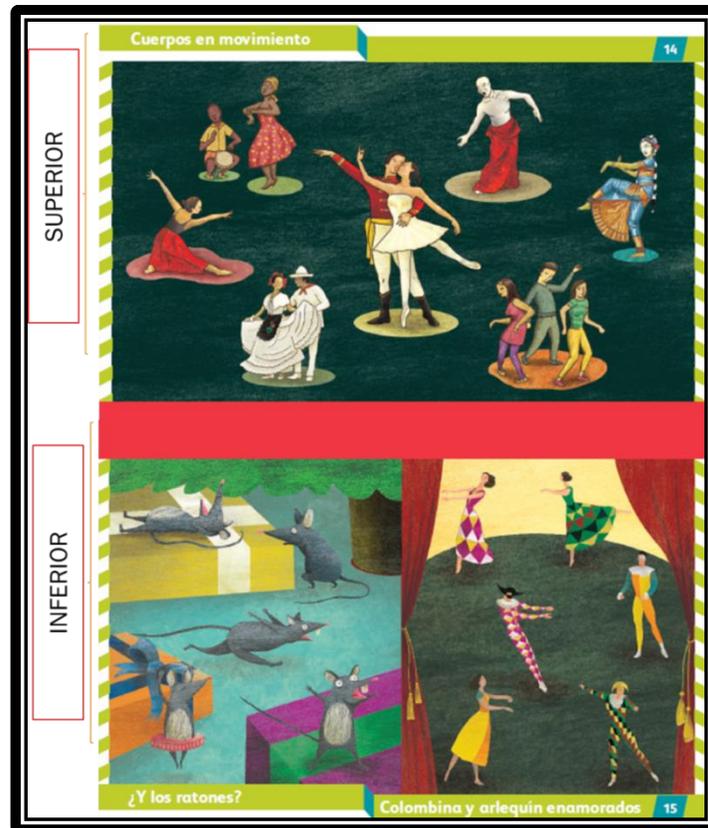
Como sostengo en el planteamiento de este trabajo, las ideologías no son bloques homogéneos y armónicamente funcionales, no son relojes suizos, tienen pliegues y contradicciones, lo mismo sucede con los discursos aparentemente *hegemónicos*: no simplemente reproducen, también producen y dejan entrever, en mayor y menos medida, la complejidad social histórica junto con sus incongruencias y conflictos. Los libros de preescolar tienen presencia de valores que no necesariamente van de la mano con los valores centrales de la ideología *neoliberal*, entre ellos hay una gran presencia del *diálogo*, tanto para el *trabajo en equipo*, que se estrecha con la economía de mercado actual, pero también, y con mayor presencia, en el *diálogo para la resolución de conflictos*. En este caso se recurre a una propuesta que deriva del *constructivismo* para prevenir la violencia que se denomina *educación para la paz*. En este punto se articulan valores muy enfatizados en los libros como la *tolerancia*, el *respeto* y la *aceptación de la diversidad*. También se encuentra representada a lo largo de casi todas las imágenes escenas de convivencia armónica, en ocasiones bajo el principio del orden, otras bajo composiciones caóticas, no sólo entre personas, sino también entre animales. La familia es un eje de valor medular en los libros, gran parte de las actividades se remiten a la familia de los niños, involucrando la

participación del núcleo familiar en algunas actividades, como la reflexión por parte de los niños de sus mismas familias. La familia en los libros llega inclusive por instantes a cuestionar la organización “tradicional” (socialmente considerada como “ideal”) de los roles de géneros, aunque de forma más palpable en las imágenes suelen reproducirse los clásicos estereotipos estéticos del hombre y la mujer. Finalmente hay de ligera a nula valoración de lo considerado “*nacional*”, casi todo se remite a valorar el aspecto local². Valores de menor presencia pero con cierta reiteración en su representación son la mercantilización, el consumismo y la competencia. De todas estas disposiciones valorativas analizo algunas de las diversas formas en que son representadas en el Capítulo 4.

Un aspecto importante del análisis icónico y discursivo es lo sutil de las representaciones simbólicas. Una de las partes que más me sorprendieron mientras realizaba la etapa de análisis fue toparme con varias incongruencias y contradicciones en el discurso, generalmente estas se revelaban al momento de contrastar lo visual con lo escrito. Pondré en este espacio tres ejemplos. Los dos primeros tienen que ver con un planteamiento que oficialmente en el texto nos habla de apertura, equidad y no a la discriminación, pues bien, en los libros me he topado con una presencia muy escasa de personas con piel de tono oscuro y de personas con alguna discapacidad. Como muestro en el *Excurso* al final del Capítulo 4, el porcentaje de personas con estas condiciones es marginal, por ejemplo las personas con pieles claras ronda la proporción de 9 a 1 frente a las pieles oscuras, y las personas con discapacidad (alguna limitante motora) sólo son mostradas en secciones seleccionadas del libro, siempre espacialmente aislados de la convivencia “normal” con otras personas. Observo una ausencia total de niños o adultos con alguna enfermedad visible, deformidad o condición mental congénita. El tercer ejemplo es de menor peso, pero igualmente incongruente. En el modelo educativo se da como punto del perfil de egresado del preescolar la familiarización con el *uso* de medios tecnológicos, pero en ninguna actividad ni en ninguna imagen están representados ya no simplemente los celulares, no hay televisores ni computadoras, además en ningún momento se sugiere a la educadora introducir el tema de la tecnología, una incongruencia incomprensible.

² Sobre las contradicciones que pueden ilustrarse en este punto el *Excurso* del capítulo 4 muestra la incongruencia entre un planteamiento supuestamente localista que se confronta con la reproducción de referentes culturales considerados “universales” como es el arte “clásico”.

Tras este minúsculo resumen de algunos hallazgos, explicaré, primero, los elementos metodológicos que involucraron al análisis que llevaron a estos hallazgos, así como las piezas que corresponden al trabajo en su conjunto; segundo, la estructuración lógica y capitular del escrito. Metodológicamente la investigación se posiciona desde el paradigma epistémico interpretativo desde una postura crítica. Los estudios de la Escuela de Frankfurt sobre las *industrias culturales* y la *cultura*, así como los estudios de la teoría crítica en educación, entre los que recurro básicamente a Michael Apple, Henry Giroux y Pierre Bourdieu, los cuales han pugnado por disolver esta división epistémica entre paradigma crítico, positivo e interpretativo. Estos estudios interpretativos problematizan sobre los símbolos en la educación, la cultura escolar y las ideologías en las escuelas desde una postura política desde un análisis crítico. En esta investigación se realiza un estudio interpretativo desde el análisis crítico y con una postura política que pone en duda los beneficios colectivos y sociales que puede ofrecer un sistema de *hegemonía neoliberal*. Como estrategias de investigación recurro tanto al método *dialéctico deductivo* de Hegel como al análisis *semiótico*. Hegel dice que la forma de pensamiento más compleja es el *concepto*, éste, a manera similar a la base de las representaciones sociales, permite categorizar, reunir y disgregar elementos, es la forma de darle orden y sentido al mundo, pero este sentido está en devenir contante y se desenvuelve en una dialéctica de forma *deductiva*. El conocimiento conceptual y teórico que tenemos acerca de la realidad se ve contrastado todo el tiempo con la realidad material, lo mismo sucede con la ciencia, no sólo ocurre con la vida cotidiana. Este trabajo funciona de esta manera: de un conocimiento que tenemos de la realidad gracias a la investigación histórica, a la contextualización y a la teoría he podido formular una hipótesis que como respuesta tentativa se corrobora con el análisis que he de realizar de los libros de preescolar. Este análisis es la aproximación a lo concreto, un descenso del terreno de las ideas a la empiria; en un tercer momento tras el análisis se procede a la síntesis de los elementos analizados para crear un conocimiento mejor del que se tenía al comienzo acerca del fenómeno, en este caso se puede corroborar si la hipótesis puede sostenerse y corroborarse como una respuesta sólida. Esta es la lógica del trabajo, pero ahora vayamos al contenido.



Páginas 14 y 15 de *Mi álbum de segundo de preescolar*

El análisis semiótico permite darle contenido a esta forma de la lógica *deductiva-dialéctica* en la que se articula la investigación. En la búsqueda de comprender e interpretar los libros de preescolar, los cuales se componen por dos libros con básicamente texto y tres libros que tienen prácticamente puras imágenes, es el análisis de unidades *significantes* (poseedoras de sentido, como son los íconos, las imágenes complejas, los textos) y la interacción de estas unidades el enfoque que sirvió para encontrar los valores representados en los libros de preescolar.

Estos libros de preescolar son cinco. Son tres libros para los niños, uno para cada año escolar, denominados *Mi álbum*. Estos libros tienen básicamente puras imágenes. Los *Mi álbum* son libros rectangulares de considerable tamaño, de aproximadamente 41x27cm. Todas las hojas del lado superior son imágenes que abarcan toda la página, en algunas en la parte inferior se tiene también una imagen completa, en ocasiones cuando se encadenan actividades la página de arriba es completa y la de abajo se compone por dos láminas. En el

primer *Mi álbum* sólo hay láminas en la parte superior, en la parte inferior no hay imágenes, en los otros dos *Mi álbum* sí hay imágenes en ambas páginas. Aquí muestro un ejemplo extraído del libro de segundo de preescolar, donde la página superior es una composición única mientras que la inferior son dos láminas. El *Libro de la Educadora*, como lo dice el nombre, está dirigido a la educadora, en él se encuentran las premisas básicas del modelo pedagógico, el cómo se deben de utilizar los libros, las actividades que se habrán de realizar con las láminas de los *Mi álbum* y cómo debe ser el trato con los niños. El quinto libro es una especie de manual que está dirigido no sólo a los padres de los niños, sino a todos los familiares que conviven directamente con ellos. Se llama *Libro para las familias* y explica de forma sencilla lo que se espera de los familiares en el proceso educativo, así como en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños a partir de la convivencia en familia.

En cuestiones de metodología finalmente mencionaré las técnicas de investigación que sirvieron para responder las cuestiones generales que dan sentido a este trabajo como a los objetivos particulares, de los cuales hablaré muy pronto. Respecto al análisis semiótico para identificar e interpretar representación de valores empleé muchos elementos de la propuesta de Norman Fairclough (2003; 2009) de su *análisis crítico del discurso*, ello principalmente para el análisis de los libros con contenido eminentemente escrito como el que nos ofrece el *Libro de la Educadora* y el *Libro para las familias*. Para los *Mi álbum* utilicé muchas de las herramientas y pautas de análisis de la gramática de la imagen de Gunther Kress y Theo Van Leeuwen (2006). En el Capítulo 4 explico más a detalle cuáles fueron los elementos recuperados, de qué constan y cómo fueron aplicados, mostrando un ejemplo del análisis realizado.

Para realizar ambas formas de análisis me serví de una hoja de Excel para revisar a partir de las categorías de estas técnicas cada una de las láminas de los tres *Mi álbum*, así también generé una columna para analizar el contenido del *Libro de la Educadora* respecto a la actividad designada en este libro para cada una de las láminas. En la *Tabla 0* muestro la estructura de del cuadro de análisis que realicé en Excel donde almacené toda la información de vasto proceso de recolección de información.

Tabla 0. Cuadro de análisis

Nombre de lámina	Elementos semióticos				Finalidad educativa	Comentarios
	Imagen		Discurso			
	Análisis	Valores	Análisis	Valores		

La primera columna es para el nombre de cada lámina, las cuales fueron colocadas en orden subsecuente según su aparición en los libros de preescolar *Mi álbum* partiendo desde primer grado hasta el tercero. La siguiente columna se encamina a los elementos del análisis semiótico, que son tanto el discurso escrito como la imagen. La columna “imagen” son las láminas como tal, la que dice “discurso” es el texto escrito del *Libro de la educadora* donde se habla acerca de esa lámina en particular y de las actividades a realizar. En ambas modalidades se realiza el análisis correspondiente y se anotan en la columna de junto (lado derecho) los valores que fueron identificados. En siguiente columna se anota la “finalidad educativa”, que es un apartado en el *Libro de la Educadora* donde se acota formalmente para qué habría de servir la actividad a realizar con la lámina. Finalmente agrego una columna donde agrego comentarios sobre elementos que pudieron llamar mi atención durante el análisis o más allá de esa lámina en específico. Fueron 105 las láminas que componen los tres *Mi álbum*, todas ellas fueron sometidas al análisis de la imagen; el *Libro de la Educadora* por otro lado se compone 120 páginas que son principalmente texto, éste habla acerca de cómo aprenden y son los niños, también expone cómo trabajar con los *Mi álbum* en actividades específicas. La imagen de portada del *Libro para las familias* también fue analizada, el contenido de este librito de 41 páginas y la parte del *Libro de la Educadora* que no tiene relación estrecha con las láminas fueron analizados por separado a esta tabla de análisis, siguiendo categorías similares al análisis crítico del discurso.

Este nivel del trabajo enfocado a la recolección de información, de igual forma su procesamiento inicial, conllevó gran parte de elaboración de este trabajo. El análisis de lámina por lámina, así como de toda actividad para cada lámina, requirió mucho trabajo y dedicación en tiempo. De ahí procedí a codificar las láminas en códigos sencillos para poder sistematizar los hallazgos y frecuencias de los valores, la cual está presente en el Capítulo 4 como *Tabla 7 Cuadro de códigos*. Entonces continué con el procesamiento avanzado de la información en otra tabla donde se organizaban y sintetizaban los hallazgos de los valores en cantidad; esta tabla se encuentra en el Capítulo 4 como *Tabla 8 Frecuencia de valores*. Teniendo sistematizados de esta manera los hallazgos de la representación de los valores, seleccioné aquellos que interpreté más pertinentes para mostrar los valores de mayor prominencia y frecuencia en las láminas de los *Mi álbum* y en sus actividades correspondientes. Tras la selección creé bloques de valores que encontré aparecían en láminas similares y entonces comencé con la redacción del Capítulo 4.

Para dar el siguiente paso en el trabajo de investigación, teniendo ya conocimiento y sistematización de qué valores estaban representados en los libros de preescolar, hice un proceso de reflexión sobre hacia dónde apuntaban las ideas y valores hallados en estos libros. Agrupo los valores que encontré representados con los referentes ideológicos que interpreté se vinculaban (pueden haber otros). La *Tabla 10 Relación de valores e ideologías*, en las primeras páginas del Capítulo 5, muestra los valores que fueron hallados que corresponden a tal o cual ideología. Posteriormente procedo a debatir sobre estas ideologías y sobre por qué tal o cual representación de *X* valor puede estar relacionada con *Y* ideología. En este punto debería estarse obteniendo en buena medida la respuesta a la segunda pregunta del trabajo, sobre la posibilidad de que los valores representados estuvieran apuntando a una ideología en específico, en el caso de este trabajo se confirma que hay una prominencia de muchos de los valores ejes de la ideología *neoliberal*.

Evitando extender de más este prolegómeno, explicaré el cómo se articula el contenido del trabajo y hablaré de la materia que trata cada uno de los capítulos del escrito. El esqueleto del trabajo lleva la lógica del análisis *deductivo dialéctico*: se parte de los conceptos, se contrasta con lo concreto y se retorna al terreno de las ideas con un conocimiento mejor sobre la realidad. El capítulo primero sería una especie de espacio de reflexión teórico conceptual sobre el fenómeno (T), el segundo capítulo continúa esta

lógica entremezclándose con un desenvolvimiento histórico y contextual del fenómeno (TC); el tercer capítulo es metodológico y permite la *liaison* con lo concreto; el cuarto capítulo se enfoca en lo concreto (C); el quinto y sexto capítulos son de retorno a la reflexión teórica (T¹). El trabajo se traduciría en el siguiente proceso: T-TC-C-T¹.

En el primer capítulo profundizo más acerca de los conceptos y teorías que ayudan a problematizar y entender el sentido de la cuestión. En él abordo algunos conceptos de la teoría de Antonio Gramsci como lo son *Hegemonía, ideología, legitimación y sentido común*. De la mano recorro a autores que focalizan estos conceptos en el terreno educativo, como los son Henry Giroux, Michael Apple, como también recorro a la noción de *ideología* de Clifford Geertz para desarrollar el concepto de *ideología* que marca la pauta en el trabajo. Introduzco la discusión sobre la escuela en el terreno del control de los significados, como *aparato ideológico del Estado* encaminado a la *producción y reproducción* social, pero también como espacio de *resistencia y liberación*. En un segundo apartado profundizo sobre la relación entre la educación, la moral y los valores, ello para entender la importancia que tiene la educación en la formación de individuos que habrán de interpretar, valorar y actuar en la realidad según principios valorativos y prácticos. Elementos complementarios a este capítulo los expongo en el Anexo 1.

En el segundo capítulo se desciende del terreno teórico abstracto a un terreno teórico más contextualizado, con elementos históricos y procesos específicos. Ahí hablo sobre el papel que ha tenido la educación y sobre la función social que se le ha otorgado desde el México independiente, pero especialmente centro la exposición desde que se creó la Secretaría de Educación Pública, momento en que la educación se centraliza, se masifica y se controlan los contenidos según proyectos de nación dentro de la cúpula del Estado. La necesidad de homogeneizar la formación, por ende también el perfil de la población del país, conlleva a la creación los libros de texto gratuito a inicios de los años sesenta. En este capítulo prosigo con la discusión abordando las polémicas que suscitaron la creación de los libros de texto gratuito obligatorios para la educación básica y el papel social que se les ha asignado para la formación de los individuos. En los Anexos 2, 3 y 4 profundizo el contexto social y el ambiente que impera alrededor de la creación de estos libros de texto gratuito.

El tercer capítulo es esencialmente metodológico. En él expongo las técnicas, principios y categorías de análisis que empleé para abordar los cinco libros de preescolar: los tres *Mi álbum*, el *Libro de la Educadora* y el *Libro para las familias*. Tal cual mencioné líneas arriba, fueron la *gramática de la imagen* de Kress y Leeuwen (2006) y el *análisis crítico del discurso* de Fairclough (2003) los elementos técnicos que sirvieron más que otra cosa al momento de analizar imágenes, texto y su relación entre sí. Estas categorías para el análisis las muestro en dos tablas y explico brevemente en qué consisten. En este capítulo desarrollo la noción de *representación social*, así como el enfoque de este trabajo que es la *representación de valores*. En seguida realizo una introducción a las unidades de análisis, o sea los libros de preescolar, exponiendo los fundamentos de estos y el contenido del *Libro para las familias* y el *Libro de la Educadora*, mostrando al final un ejemplo del análisis de imagen que se realizó a lo largo del proceso de investigación, en este caso el ejemplo es la imagen de portada del *Libro para las familias*.

El cuarto capítulo es el más extenso del trabajo, es así porque al final de cuentas es el resultado primero del análisis de cada una de las láminas de los tres *Mi álbum* y el texto correspondiente en el *Libro de la Educadora*. En este punto muestro cómo sistematicé la información y procedo a exponer los seis bloques de valores que diseñé por cuestiones prácticas y por la ligazón de sentido que hallo entre ellos. En cada bloque expongo algunos ejemplos de cómo son representados los valores, tanto en texto como en imagen. Entre los valores representados con mayor prominencia y presencia que hallé están el *individualismo*, la *flexibilidad*, el *trabajo en equipo*, el *diálogo*, la *resolución de problemas*, la *familia*, la valoración de lo *subjetivo*, de la *experiencia* y del *pensamiento estratégico*. A lo largo de este capítulo muestro ejemplos de estos y más valores, como también los resultados del análisis que conllevaron a considerarlos representación de tales valores. Finalmente en el capítulo muestro dos apartados para concluir: un apartado donde se agrupan los hallazgos de forma sintética y un apartado a manera de excursión donde expongo la presencia de *elementos valorados* de gran presencia como la exclusión, la valorización de la piel blanca y de la cultura europea denominada “clásica”.

El quinto capítulo vuelve a dar un salto hacia el cielo. En este apartado de considerable extensión me dedico a correlacionar los valores representados con posibles referentes ideológicos a los que pueda estar respondiendo. Desarrollo una discusión sobre

por qué tales valores pueden ser expresión de tal o cual *ideología*. Realizo la distinción entre *ideologías abarcadoras* e *ideologías mediadoras*, esta distinción ayuda a comprender el terreno ideológico por niveles según la realidad a la que busquen dar sentido. Aquí muestro *ideologías mediadoras* focalizadas a aspectos específicos de la convivencia humana como es el aprendizaje (*pragmatismo* y *constructivismo*), así como a propuestas y modelos pedagógicos específicos (ejemplos hallados son la educación centrada en el alumno, la educación en competencias y la educación para la paz). Considerando que pueden rastrearse vínculos con más ideologías como el *utilitarismo* y el *anarquismo*, las *ideologías* a las que se remiten los valores que pongo a discusión son el *neoliberalismo*, el *constructivismo* y el *pragmatismo*. Otras ideologías que se vinculan a los valores representados son abordadas o ampliadas en la sección Anexos: entre las ampliadas está el neoliberalismo (Anexo 5) y la educación para la paz (Anexo 6), esta última siendo una propuesta, no una ideología; entre las ideologías tratadas por separado en los Anexos 7, 8 y 9 presento el *nacionalismo*, el *localismo*, los discursos *posmodernos* y la educación *democrática*. Los valores representados que fueron expuestos en el Capítulo 4 permiten corroborar una gran presencia de las premisas *neoliberales*, gracias a pensadores sobre la materia como Han, Bauman, Sennett, Lipovetsky y Baudrillard es que se desentraña el significado de esta ideología y sus formas de expresión en la sociedad, donde gran parte de los valores representados tienen cierta relación con estas formas en que se manifiesta el *neoliberalismo* hoy en día. Finiquito el capítulo con un apartado de síntesis parecido al realizado en el capítulo anterior.

El sexto y último capítulo funge tanto a manera de síntesis global como conclusión del trabajo. En él me propongo dirigir la exposición a dar respuesta explícita a las diversas interrogantes que planteé antes de comenzar el análisis de la representación de valores. Lo que intento responder a lo largo de todo el trabajo y en lo que pongo especial énfasis en este capítulo son a las interrogantes complementarias que focalizaron de manera más específica el análisis y se desprenden de cada una de las preguntas centrales. Estas preguntas son respondidas de forma implícita a lo largo del Capítulo 4 y 5, sin embargo considero que retomar las interrogantes de forma más directa en el capítulo final sirve para sintetizar los hallazgos. El total de las preguntas son las siguientes (marco en negritas las preguntas centrales del planteamiento):

Primera pregunta central (pregunta *a priori*): **¿Cuáles son los valores representados en los libros de preescolar?** Para responder de forma más profunda a dicha interrogante, que asume un enfoque descriptivo, planteo los siguientes cuestionamientos para profundizar en el análisis de la representación de valores. En la búsqueda por responder estas tres preguntas las técnicas y categorías de análisis asumen un rol central. Las interrogantes complementarias serían saber:

- ❖ ¿Cómo son representados dichos valores?
- ❖ ¿Cuáles son los valores de mayor prominencia?
- ❖ ¿Los valores representados en los libros de preescolar tienen una articulación sólida entre sí o aparecen de forma disgregada?

Segunda pregunta central (pregunta *a posteriori*): **¿Los valores representados en los libros de preescolar podrían estar legitimando alguna (o algunas) ideología en particular?** Articulada esta pregunta más directamente con el análisis a partir del aparato teórico y contextual (ya no tanto respecto a las técnicas y categorías de análisis que ayudaron a responder las preguntas anteriores) que elaboro en los primeros dos capítulos, desprendo una serie de preguntas complementarias que focalizan la atención de la discusión:

- ❖ ¿Cuáles son los principales frentes ideológicos que pueden hallarse en los libros?
- ❖ ¿Cómo es la relación que existe entre los valores representados de los principales frentes ideológicos subyacentes en los libros?
- ❖ ¿En qué valores e ideas convergen y divergen los frentes ideológicos a los que se vinculan los valores representados?
- ❖ ¿A qué clase de visión sobre democracia estarían apuntando los valores representados?
- ❖ ¿Qué clase de prácticas sociales están legitimando y deslegitimando los valores representados?

El último capítulo aborda primero de forma sintética los valores de mayor prominencia y la forma en que son representados, después se habla de las principales *ideologías* con las cuales correlacionamos dichos valores y la relación que puede existir entre ellas. Continúo explicando qué en estos libros es *legitimado*, qué es *excluido* y qué es *censurado*, tanto a nivel explícito como implícito u oculto. Concluyo este trabajo con un breve excursus donde expongo una reflexión muy personal sobre los hallazgos, sobre lo que arroja la investigación y sobre los libros en sí.

En la sección Anexos ofrezco ampliación sobre algunos temas que son abordados a lo largo del trabajo pero que por practicidad, para no desviar demasiado al lector, he decidido manejarlos por separado. Conforme el lector avance en la lectura se topará con pequeñas referencias en el texto que le sugerirán recurrir a un número específico de anexo para profundizar en alguna cuestión referente a la materia manejada en el apartado o capítulo.

Finalmente considero importante mencionar el valor que puede tener esta investigación para diferentes campos y actores relacionados con la educación. Uno de esos es el campo de las ciencias sociales. En este trabajo manejo un enfoque teórico que vincula conceptos y aparatos teóricos de distintos autores en distintos niveles, hago comulgar la teoría de las ideologías y la hegemonía de Antonio Gramsci con la teoría de las representaciones sociales, y estas dos teorías las focalizo en relación con los valores: representación de valores y valores de ideologías. No es común encontrar trabajos que creen un puente entre representaciones sociales con dinámicas históricas y sociales tan amplias desde un marco de teoría macro como es la teoría de la hegemonía, donde se incluyen las ideologías. La apropiación de los conceptos es un elemento que considero fundamentalmente valioso de esta investigación. Por otro lado la metodología a nivel de técnicas de investigación abarca dos niveles de análisis poco trabajados en el campo de los estudios educativos: el análisis de textos escritos como de imágenes en busca de representaciones de valores. En este sentido el trabajo de investigación tanto por su nivel teórico como por su nivel metodológico y técnico puede ser de utilidad para emprender futuras investigaciones en el ámbito de los libros de texto como de representación de valores entre imágenes y textos.

Otro de estos campos que pueden verse beneficiados es el campo de los estudios en educación. En México el nivel preescolar es estudiado muy poco en comparación con la educación primaria y la educación superior. Si tomamos en consideración que los libros son de reciente creación tenemos un objeto de estudio prácticamente nada estudiado junto con un nivel educativo que recibe poca atención en la academia. El enfoque de la formación de valores vuelve trascendental la reconsideración de este nivel, de las prácticas dentro del aula y del análisis de los libros de texto gratuito de preescolar para tener consciencia de si el camino que se está emprendiendo es el deseable. La lectura de esta investigación intentará dar luz sobre los contenidos de estos libros, tanto en su nivel explícito como en el nivel oculto e implícito.

De la mano a este análisis podría ayudar a hacer consciencia sobre el sentido del contenido a profesores, investigadores educativos, autoridades competentes en el nivel preescolar y a cualquier interesado medianamente en la educación formal. Busco ayudar a entender la pregunta *educación cuál*, de hacia dónde busca dirigirse en estos momentos ese barco llamado Educación. Para ello intento en el capítulo final evaluar los libros de forma sintética, retomando aquellos elementos que desde mi posición considero *claros* (bondades) y *oscuros* (elementos no tan deseables) de los libros de preescolar. Aquí yace una arista valiosa para teoría crítica. Al intentar no quedarme en el nivel descriptivo e interpretativo apolítico del texto, sino que transito de lo descriptivo a lo interpretativo apolítico y de ahí a lo interpretativo crítico, discuto no solamente en el nivel del contenido de los libros sino que establezco un puente entre lo social macro (un contexto global) y lo social meso (un contexto nacional), muestro el contenido más prominente y valorados de los libros, la armonía y la contradicción inherente a cualquier producto humano. Diseccionando los libros doy al lector una radiografía general, mas no demasiado superficial, de los valores de estos libros. Esto último debería permitir evaluar desde una postura política si los valores que de forma explícita y oculta subyacen en los libros son los que queremos formar en los niños de generaciones venideras.

CAPÍTULO 1.

LA IDEOLOGÍA EN LA EDUCACION: REPRODUCCIÓN O LIBERACIÓN

Siguiendo una lógica para abordar la materia de arriba hacia abajo, el camino tomado es como el de un salto en paracaídas. El personaje intrépido inicia su trayecto partiendo de las nubes, haciendo un salto, para ello antes ha tenido que abandonar el ras del suelo, en el que se halla inmerso en su cotidianidad. Observando tras el brinco un paisaje increíble en su forma extensa, armoniosa y compleja, bajando poco a poco, cada vez con menos horizonte a la vista, con una comprensión tal que le permite saber qué había, pero ahora con una claridad cada vez mayor de lo visible. El individuo que salta llega a un punto donde tiene que abrir su paracaídas, lo que detiene su continuo avance a gran velocidad. Se encuentra poco delante de la mitad del camino, contemplando con mayor calma lo que aún está a la vista, aproximándose con otros ojos al punto de comienzo: la tierra. La primera parte del descenso corresponde este capítulo, partimos de las nubes, ese cielo, antítesis de la tierra, pero binomio necesario en que el uno sin el otro no podrían tener cabida.

En un lenguaje menos alegórico, parto de la teoría, de la abstracción, de la generalidad de una situación para, en un segundo momento, realizar un enfoque cada vez mayor en la especificidad. Como cuando llegamos a un lugar nuevo, ya sea una plaza o una ciudad, lo primero que hacemos es echar un vistazo, familiarizarnos con el espacio, sus características más básicas y sus dimensiones, para posteriormente pasar a los detalles y matices, dejando el paso de la forma para ir al contenido, teniendo en cuenta -claro está- que la forma siempre es una variante de contenido, más sutil, por supuesto. Epistemológicamente se hablaría de una aproximación metodológica *deductiva*, un método *idealista* que parte de presupuestos teóricos para aproximarse con nociones relativamente sólidas para comprender la “materialidad”, u objeto de estudio. El objeto de estudio son los *libros de texto gratuito de preescolar*, que como menciono en la Introducción, se componen por cinco unidades: tres para cada grado dirigido al niño llamados *Mi álbum*, uno para la

educadora denominado *Libro de la educadora* y uno para la familia, con un nombre homónimo³. Así que contemplando que se seguirá este camino de “paracaidismo” comenzaré abordando algunos temas que se relacionan con la educación en general: la educación específicamente en su forma escolarizada regida por el Estado, sobre cómo ello se articula con los valores, la ideología, el conflicto y el orden social. El punto de partida general son algunos de los presupuestos teóricos de Antonio Gramsci, que fue quizá el más importante teórico marxista de su tiempo, el cual realizó una teorización que no era totalmente materialista, sino que concebía a la *superestructura* no como un simple producto de la *estructura* sino también como un espacio de construcción de la estructura, de consolidación y legitimación del orden social, como también de transformación a partir de una filosofía política práctica. Partiendo de las ideas de Gramsci, busco enfocar el debate de la *ideología* y *hegemonía* dentro del campo educativo, intentando comprender de forma general qué papel puede fungir la educación en sus diversas modalidades en la conformación, reproducción y resistencia de un orden social, así como su vínculo con la moral y los valores.

2.1. EL CÓMO SE RELACIONA CON LA HEGEMONÍA Y LA DOMINACIÓN

Para comprender el *corpus* teórico es imprescindible comenzar por abordar el concepto de *hegemonía*, tanto así porque es el concepto más abarcador del trabajo como también por el hecho de que la hipótesis de la investigación deriva de forma deductiva de la teoría gramsciana y de la escuela crítica de la educación. Este capítulo da los elementos teóricos base de dicha hipótesis, el siguiente capítulo continúa bajo la misma línea conceptual, pero ahora entremezclándose con el momento socio-histórico que da fundamento a este presupuesto. El concepto *hegemonía* tiene mucho peso en el pensamiento de Antonio Gramsci, pero para comprender la esencia del concepto es conveniente retrotraerse al sentido etimológico de la palabra, que deriva de la palabra *eghestai* que significa conducir,

³ En el Capítulo 3 trato con más detalle estas unidades de análisis.

“ser guía”, también se ve reflejada en una forma verbal *eghemoneno* que significa igualmente *conducir, guiar, comandar*; cuya relación más directa con el término hegemonía se refiere al comando del ejército, al comandante como *eghemone* o *eghemonia* como el comando del ejército supremo. Se le denominaba de esta manera durante la guerra del *Peloponeso* porque se desarrolló entre las ciudades más poderosas económica y militarmente de la región homónima: Esparta y Atenas. Ambas ciudades combatieron durante más de 25 años, donde Esparta resultó finalmente victoriosa. A cada una de estas ciudades se le denominaba *hegemónica*, ya que era el centro del ejército de cada una de las alianzas, era la metrópoli que conducía y guiaba como centro a cada bando. Como se puede observar, existe una relación clara entre los conceptos *eghestai, eghemoneno* y *eghemonia* con el sentido que se le dio en los hechos a una ciudad rectora de una alianza militar. El término deriva del ámbito militar y se vincula con la noción de *poder*.

La hegemonía sería una forma de *dominación*, pero no simplemente en el sentido físico sino también a un nivel más amplio, inclusive sutil. Impregna no sólo al Estado como estructura política, sino que abarca lo que Gramsci denomina *sociedad civil*, o “aparatos privados de hegemonía”, entre los que están la Iglesia, la prensa y la escuela. No se necesita de un poderío físico como el control de la *muerte* en el sentido de M. Foucault para que haya *dominación*, también puede haber una *dominación* aceptada, legitimada por los mismos dominados. Para Gramsci la *hegemonía* es la influencia de las clases dominantes sobre el espíritu y la consciencia sobre el resto de las clases subordinadas llevando a estas últimas a aceptar los intereses de la clase dominante como suyos, como si fuera su visión del mundo, a un límite lógico o sentido común que comulga con la *estructuras* sociales de poder y *estructuras* económico-productivas específicas.

Como se verá en el siguiente apartado, la *hegemonía* se da respecto a una ideología que se asume como *ideología de clase*. Desde esta óptica las ideologías responden a intereses de clase, que generalmente son enmascarados los intereses ideológicos de las clases subalternas por la conversión de los postulados ideológicos en *sentido común* colectivo a todas las clases la visión del mundo de las clases dominantes, lo que legitima el orden existente y las prácticas que lo sustentan.

La estructura y las superestructuras forman un "bloque histórico" o sea que el conjunto complejo, contradictorio y discordante de las superestructuras es el reflejo del conjunto de las relaciones sociales de producción. De ello surge: sólo un sistema totalitario de ideologías refleja racionalmente la contradicción de la estructura y representa la existencia de las condiciones objetivas para la subversión de la praxis. Si se forma un grupo social homogéneo al 100 % por la ideología, ello significa que existen al 100 % las premisas para dicha subversión, o sea que lo "racional" es real activa y actualmente. El razonamiento se basa en la reciprocidad necesaria entre estructura y superestructura (reciprocidad que es, por cierto, el proceso dialéctico real) (Gramsci, 1971: 46-47).

Como se extrae de este fragmento, una ideología que logra un éxito total se debe a que las condiciones materiales e históricas corresponden en gran medida con las ideas y las prácticas que dicha ideología legitima. Cuando una ideología se impone ante el resto estamos hablando de una *hegemonía ideológica*, que se conecta con la idea de *dominación*, que a la vez se vincula con la cuestión del *poder*. Sobre esta relación nos dice Max Weber que el poder es la "probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social", en este sentido el concepto de *poder* y de *dominación* son vinculantes, para que haya una *dominación* debe existir una relación donde la parte que obedece carece del *poder* que tiene la parte que manda.

En Gramsci la *hegemonía* es la situación constitutiva de la *dominación* al momento de ser llevada a un grado de elevada profundidad, cuando el *poder* de imponer significados es tal, que dichos significados comulgan con una *estructura* histórica social precisa. Como bien lo maneja Antonio Gramsci, la hegemonía constituye el *límite lógico* de la realidad de los individuos que se encuentran bajo su dominio. A diferencia de la ideología en un sentido laxo o superficial, la ideología como hegemonía se distingue por el grado de saturación de consciencia de una sociedad; no se queda en el reino de las ideas, se traduce en las prácticas sociales y estas prácticas corresponden con las ideas. Me remito a la siguiente cita -de considerable extensión- sobre un artículo de Raymond Williams (1976) para poner de relieve cuáles son los elementos característicos de la hegemonía como forma de dominación para, posteriormente, dilucidar de lo general a lo particular, de lo abstracto a

lo concreto, cómo se relacionan conceptos como ideología y hegemonía con la educación moral:

La hegemonía supone la existencia de algo que es verdaderamente total, que no es meramente secundario o superestructural, como el sentido débil de la ideología, sino que se vive a tal profundidad, que satura la sociedad en tal medida y que, tal como lo dice Gramsci, constituye incluso el límite lógico para la mayoría de las personas bajo su dominio [...] Es un cuerpo completo de prácticas y expectativas; nuestra asignación de energía, nuestro entendimiento ordinario del hombre y su mundo. Es una serie de significados y valores que, en la medida de que son experimentados como prácticas, aparecen como recíprocamente confirmantes. Constituye así un sentido de la realidad para la mayoría de las personas de una sociedad [...] sólo podemos entender una cultura efectiva y dominante si entendemos el proceso social real del que depende: me refiero al proceso de incorporación. Los procesos de incorporación tienen un gran significado [...] Las instituciones educativas suelen ser los principales agentes transmisores de una cultura dominante efectiva [...] el punto central es siempre la selectividad; el modo en que, de todo un área posible del pasado y presente, se elige poner el énfasis en determinados significados y prácticas, mientras se desestiman y excluyen otros. Aún más decisivo es que algunos de estos significados sean reinterpretados, diluidos o puestos en formas que apoyen, o al menos no contradigan, a otros elementos de la cultura dominante efectiva (Williams citado en Apple, 1979: 16-17).

Los intelectuales de la Escuela de Frankfurt retoman a A. Gramsci en sus nociones de ideología y hegemonía, dándole gran importancia al ámbito cultural. El trabajo de T. Adorno en conjunto con M. Horkheimer (1944) en *Dialéctica de la Ilustración* expone cómo la *cultura* se convierte en *industria* de bienes que legitiman la lógica del capital y sus instituciones. Adorno acuña el término *Industria cultural*, que hace referencia a la producción dirigida de referentes culturales traducidos en pensamiento y práctica a partir de los medios. Un ejemplo detonante de la industrialización de la cultura se vio la influencia durante las dos grandes guerras mundiales de la propaganda masiva mediante discursos

sencillos, imágenes emotivas y estridentes visualmente, así como también resultaron ser de vital influencia la radio con Adolf Hitler, Vera Lynn y Charles De Gaulle, como el cinematógrafo en la segunda guerra mundial dirigiendo mensajes ajustados sobre los aliados y los enemigos a las masas con películas como *Casablanca*, *Titánic* y *49th Parallel* para “ganar los corazones de la gente para la causa”. Nos dice Henry Giroux sobre el término de Adorno:

Señaló no sólo la concentración de grupos políticos y económicos que reproducían y legitimaban los sistemas de creencias y valores dominantes, sino que también se refirió a los mecanismos de racionalización y estandarización tal como se infiltran en la vida cotidiana (Giroux, 1983: 45).

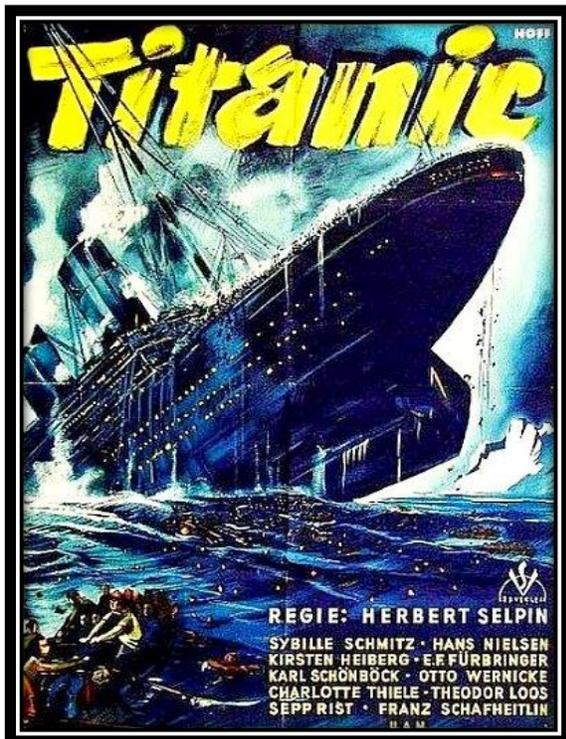
Sucede que existe una nueva forma de dominación que trasciende el control de los cuerpos por el control de las mentes, pasando de un poder despótico a uno sutil y cutáneo. Nos dice sobre este asunto el mismo Giroux que el *poder* no se ejerce más por las clases dominantes mediante la violencia del ejército y la policía, al menos ya no se sustenta esencialmente en aquello que llamó Weber el *Monopolio de la violencia legítima*, sino que ahora es reproducido el poder mediante una *hegemonía ideológica*. Para lograrlo es necesario colonizar las esferas culturales; en otros términos, se requiere conquistar la producción y reproducción de significados de las instituciones que educan a los individuos, que forman su carácter y moralidad, como son la familia, la escuela, el lugar de trabajo, la Iglesia y, con cada vez mayor peso, los medios de comunicación. La colonización de estos espacios significa la colonización de los espacios de formación del individuo, la formación de sentido común, del límite lógico de las masas; ésta es la base que permite lograr el *consentimiento* y legitimar la dominación. Para Giroux la escuela es un lugar creado para la *dominación*, busca eminentemente la reproducción del orden social legitimando las prácticas e ideas que lo sustentan; pero, irónicamente, también resulta ser un espacio ideal para la *resistencia* por su carácter formativo.



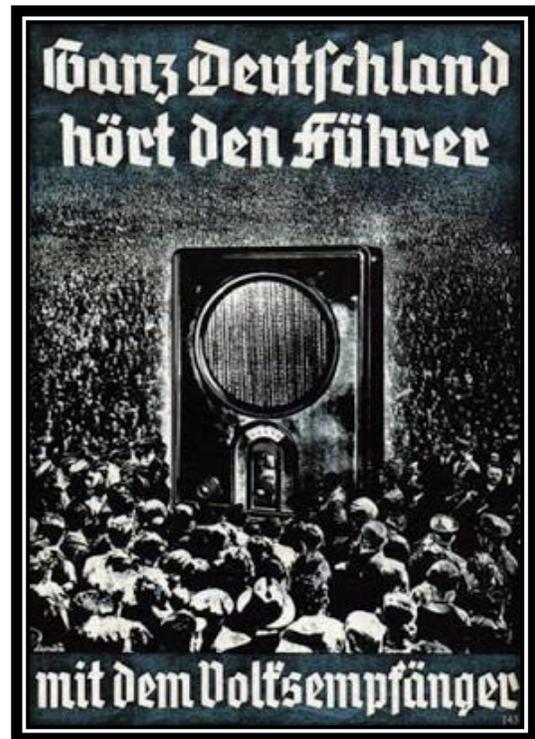
Poster de la película *Casablanca* de Michael Curtiz: propaganda de Hollywood contra el nazismo



El general francés Charles De Gaulle mandando por radio un mensaje desde Londres la "Francia libre"



Poster de la película *Titánic* de Herbet Selpin: propaganda contra los ingleses



Publicidad de una marca de radio durante el nazismo: "Toda Alemania escucha al Führer con la Volksempfänger"

1.1.1. Las Ideologías⁴

Como eje del trabajo corresponde en este punto tratar el tema de las ideologías para tener una idea de a qué remite este concepto. Mencionaré algunas formas en que distintos teóricos conciben a la *ideología*, será útil emplear en específico estas definiciones porque al final aquí se concibe que las ideologías se conforman por todos estos elementos. En primer lugar podría decir que la ideología se refiere a la producción, interpretación y efectividad del significado. Nos diría Giroux (1983) que cualquier ideología tiene dos momentos: uno *positivo, iluminante*, que contiene elementos de reflexión y fundamentos para la *praxis social*; uno *negativo, distorsionante*, que nubla la reflexión, generalmente es la que se consolida como hegemónica y busca ser reproducida. Contrario a muchos enfoques marxistas que clasifican a la *ideología* como una falsa consciencia, como una opacidad de la realidad, el antropólogo Clifford Geertz (1973) considera que la ideología es más bien *un sistema de interacción de símbolos* que dan sentido a situaciones que sin ellas no podrían ser comprendidas; en otros términos, hacen comprensible la complejidad de la realidad social. Esta conceptualización de la ideología tiene un alcance más amplio, lo que va en ton del enfoque la investigación. Como la sociedad puede ser comprendida desde distintos ángulos, como puede ser la mirada religiosa de un *cosmos*, un enfoque del ser humano como ser sociable por naturaleza, o un enfoque que convive al humano como ser individual que se confronta a los intereses de otros individuos de igual condición, es normal concebir que no existe una única *ideología*, o sea no hay una forma exclusiva para comprender el mundo, ya que hay varios sistemas de símbolos que lo hacen comprensible.

Ahora bien, es importante considerar que en Gramsci la ideología generalmente remite al aparato ideológico de clases que se construye en el conflicto y en la correspondencia entre los niveles *estructura-superestructura*, que él denomina *ideologías orgánicas*, como también existen las *ideologías arbitrarias*, que son sistemas de pensamiento que bien podrían ser denominados *utópicos*, por su carácter idealista, lo que nos remite al rechazo de Gramsci y el marxismo en general por aquel socialismo que denominaron “utópico” F. Engels y K. Marx, como al socialismo de J. Proudhon y M.

⁴ Aquí abordaré sólo cuestiones generales y elementales de las ideologías que servirán de marco introductorio a la cuestión, será en el Capítulo 5 cuando retome esta materia para darle mayor énfasis analítico.

Bakunin que igual eran rechazados por carecer según su óptica de bases materiales. Sobre esto nos dice Gramsci:

Un elemento de error en la consideración del valor de las ideologías, me parece, se debe al hecho (hecho que, por otra parte, no es casual) de que se da el nombre de ideología tanto a la superestructura necesaria a determinada estructura, como a las lucubraciones arbitrarias de determinados individuos. El sentido peyorativo de la palabra se ha hecho extensivo y ello ha modificado y desnaturalizado el análisis teórico del concepto de ideología. El proceso de este error puede ser fácilmente reconstruido: 1) *se* identifica a la ideología como distinta de la estructura y se afirma que no son las ideologías las que modifican la estructura, sino viceversa; 2) se afirma que cierta solución política es "ideológica", esto es, insuficiente como para modificar la estructura, aun cuando cree poder hacerlo; se afirma que es inútil, estúpida, etc.; 3) se pasa a afirmar que toda ideología es "pura" apariencia, inútil, estúpida, etcétera. Es preciso, entonces, distinguir entre ideologías históricamente orgánicas, es decir, que son necesarias a determinada estructura, e ideologías arbitrarias, racionalistas, "queridas". En cuanto históricamente necesarias, éstas tienen una validez que es validez "psicológica"; "organizan" las masas humanas, forman el terreno en medio del cual se mueven los hombres, adquieren conciencia de su posición, luchan, etc. En cuanto "arbitrarias", no crean más que "movimientos" individuales, polémicas, etc. (tampoco son completamente inútiles, porque son como el error que se contrapone a la verdad y la afirma) (Gramsci, 1971: 56-57).

Entonces se puede comprender el concepto de ideología como un conjunto de valores, ideas y prácticas que se articulan (manteniendo cierta ligazón lógica, que pueden ser contingente o necesaria) para dar sustento a una posición respecto a determinadas situaciones, conjunto que circunscribe con mayor o menor fuerza lo que habrá de considerarse como realidad. Las ideologías responden a distintas preguntas básicas sobre el ser humano, como: ¿qué es lo humano? ¿Qué es la vida? ¿Qué es el individuo? ¿Qué es la sociedad? ¿Qué es lo correcto? ¿Qué es lo incorrecto? ¿Qué es la felicidad? Entre muchas otras. Estas preguntas son de fundamento, pero las ideologías se traducen también en interrogantes prácticas

mucho más concretas que derivan de las ideas fundamentales, este punto es medular para comprender cómo es que diversas ideologías pueden vincularse, traslaparse o anteponerse por sus valores nucleares. Lo importante para la existencia de una ideología no es tanto su estatuto como hegemónica sino la relativa cohesión de sus supuestos teóricos y prácticos frente a ejes sociales históricamente específicos como la política, la economía, el individuo, la comunidad, la moral y la epistemología. Ahora, si bien no es requisito para una ideología su hegemonía, sí han existido históricamente diversas ideologías que han pugnado por consolidarse como hegemónicas, patrocinadas esencialmente por una clase que domina y una casta de intelectuales que la sustentan y justifican. La definición de Henry Giroux sobre ideología parece complementar este respecto:

La ideología se refiere a la producción, consumo y representación de ideas y comportamientos, que pueden distorsionar o aclarar la naturaleza de la realidad. Como conjunto de significados e ideas, las ideologías pueden ser coherentes o contradictorias; pueden funcionar dentro de la esfera de la consciencia y de la inconsciencia; y finalmente, pueden existir en el nivel del discurso crítico así como la esfera de la experiencia de lo dado por hecho y en la conducta práctica (Giroux, 1983: 184).

Tras todo lo anterior entiendo en esta investigación a las *ideologías* como sistemas de ideas, prácticas y representaciones que permiten a las personas aproximarse al mundo que los rodea, inclusive determinan la simple comprensión y existencia de ese mundo. Estos sistemas no son atemporales ni universales, son determinaciones socio históricas que conviven con relaciones de poder y el devenir histórico y técnico. Tampoco son unilaterales, tienen elementos claros como elementos contradictorios, el mismo cambio social propicia la reformulación constante de estos sistemas, generalmente al nivel de las prácticas sociales. Finalmente las *ideologías* existen en conflicto, es una lucha constante por imponer *significados* en la arena del *sentido común*, serán las relaciones de poder y la realidad socio histórica la que permitirá a alguna de éstas el concebirse como una *ideología hegemónica*.

Siguiendo la lógica del paracaidista, estos apartados irán igualmente de lo abstracto a lo más concreto, por lo que iniciamos hablando en este apartado de la ideología. En el siguiente trataré el tema de la legitimación para, finalmente, enfocar la relación entre *hegemonía, ideología y legitimación* con la educación.

1.1.2. La Legitimación

Cualquier ideología que aspire a la hegemonía buscará legitimarse a través de los mecanismos e instituciones sociales que sirvan para generar consenso, algunos de ellos son la sociedad civil, el sistema de partidos, el aparato legal, los medios de comunicación, los centros educativos, la publicidad y los centros de investigación y difusión de la cultura. La legitimación de una ideología depende tanto del argumento explícito e implícito de la clase que la sostiene como también -y principalmente- de la asunción consciente o tácita de dichas ideas por parte de las clases dominadas. La conversión de los postulados y justificaciones en realidades significativas y su aplicación a la vida práctica son los que vuelven legítima una ideología: se configuran hábitos que delimitan la interacción social. Sin embargo, debe verse el campo de las ideologías como un espacio dialéctico entre *estructura* y *superestructura*. Una ideología no se hace legítima al legitimarse, o sea al introyectarse, como tampoco una estructura socio histórica no se legitima por el mero hecho de existir, más bien es el conjunto de ambos factores: la ideología legitima el orden social, así como la corroboración del orden social da sentido a los postulados de una ideología, por ende tienen posibilidad de convertirse en *sentido común*. McClure y Fischer tienen una definición muy interesante de la legitimación elaborada desde diversos paradigmas sociológicos:

La ideología se ocupa de la legitimación: la justificación de la acción del grupo y su aceptación social. Esto es así tanto si los autores hablan de la racionalización de los intereses invertidos, de los intentos de mantener un papel social particular, o de una actividad justificativa y apologética [...], interesada por el establecimiento y defensa de unos modelos de conducta. En cada caso los autores tratan como cuestión primordial la legitimación del modo en que se organiza socialmente una actividad

[...] Cuando las presuposiciones básicas subyacentes a una disposición social parecen encontrarse seriamente en peligro, la necesidad de legitimación resultante puede tomar la forma de una preocupación por lo sagrado [...] 'la ideología trata de santificar la existencia poniéndola en última instancia bajo el dominio de los principios rectos' (McClure & Fischer, 1969: 7).

Para que una ideología pueda legitimarse (y la misma ideología legitime un orden social) requiere, en primer lugar, que sus principios básicos se objetiven en la consciencia de los miembros de una sociedad y se cristalicen en formas de interacción que desvinculen ante la sociedad a la ideología como un interés de clase y se muestre, por el contrario, como una realidad incuestionable, de preferencia inclusive como algo inevitable y deseable. En segundo lugar, para que el punto anterior se lleve a cabo, la ideología debe legitimar su forma de concebir la realidad a través de mecanismos de socialización regulados (o no regulados intencionalmente) como la educación, los medios de comunicación y el estado de derecho.

Aquello que legitima a las sociedades capitalistas después de la industrialización son dos aparatos Estatales que autorregulan la conducta. Por un lado está el aparato *repressivo* (que como dice W. Benjamin es una violencia que conserva el derecho), que se compone por el ejército, la policía, los órganos judiciales y el sistema penitenciario. Todos ellos son los garantes del orden mediante la coerción, son ese monopolio legítimo de la violencia. Por otro lado están los medios sutiles para conseguir el *consenso*, que son denominados por Althusser (1970) como *aparatos ideológicos del Estado*, los cuales se componen por la familia, la escuela, los medios de comunicación y el aparato legal. Entre los aparatos *ideológicos* que legitiman las relaciones de producción está la escuela, un espacio que sirve para inculcar las disposiciones emocionales, disciplinares y morales para lograr reproducir el orden social. Claro que en Althusser y en Bourdieu la cuestión de la *reproducción* en la escuela parece un circuito cerrado, a lo que Giroux arremete cuando concibe a la escuela como un potencial espacio de *contestación y resistencia*, no simplemente de adoctrinamiento ideológico.

Entonces, se diría que para que una ideología sea legitimada por las clases sociales subalternas que son ajenas a esta forma de entender la realidad, es necesario que sean interiorizados y asumidos los valores de dicha ideología como si les fueran propios, que se

vean como algo natural o inevitable, preferentemente que sean vistos como neutrales, o sea no como parte de una ideología. Entonces es cuando estaríamos hablando que una ideología se ha vuelto hegemónica, y esto se logra mediante una instrucción (adocctrinamiento) y la educación a más temprana edad posible. Según Michael Apple (1979) el adocctrinamiento religioso, así como la asunción de los valores de una ideología, se dan en mejor forma a partir de la educación escolar temprana, lo mejor sería partir desde el jardín de niños (preescolar) que es cuando los valores se asumen inconscientemente y determinan en buena medida nuestra forma de ver y vivir la vida como adultos. En otras palabras, la primera infancia resulta ser un momento medular para la legitimación ideológica. Cuando lleguemos al Capítulo 3 de este trabajo abordaré la cuestión de las *representaciones sociales*, que permite entender el sentido de controlar la legitimidad de significados desde temprana edad.

1.1.3. La dicotomía inherente a la escuela

Es posible que el lector se pregunte cómo es que la escuela se envuelve dentro de toda esta urdimbre. Aunque ya se hizo mención de la escuela como *aparato ideológico del Estado* (noción de Althusser que es criticada por los intelectuales de la Escuela de Frankfurt y por el Neomarxismo), así como en la introducción se abordó de alguna forma esta materia, hay que ahondar más en la cuestión. Antes que nada hay que decir que la escuela es un espacio polémico, que dentro de toda sociedad tiene un lugar particular y nunca es homogéneo ni atemporal. En la escuela se expresa de forma sorprendente las contradicciones y los conflictos sociales, todo concentrado en prácticas, valores y conocimientos los cuales: pretende producir y a la vez reproducir; busca preservar y a la vez liberar; busca ajustar, reajustar y desajustar. Todo depende del ángulo ético y político con el que se mire una sociedad de condiciones concretas.

La idea de la escuela se remonta a épocas muy remotas, generalmente se relaciona con la educación dirigida, como también con espacios físicos o simbólicos que circunscriben el pensamiento de los individuos (hay escuelas de pensamiento y filosofías que son llevadas a la práctica). Desde la Grecia presocrática los llamados sofistas, desde

Protágoras que educaban a sus clientes para tener éxito en la política a partir del arte retórico, hasta el modelo de *mayéutica* de Sócrates basado en la reflexión y en la pregunta para hacer claro lo que está tácito y confuso; así como la educación centrada en las élites, como los escribas de las grandes civilizaciones indoeuropeas, las escuelas sacerdotales y militares, aquellas de Mesoamérica precolombina como el Calmecac y el Tepochcalli Azteca son formas de educación centrada en las clases dirigentes de civilizaciones e imperios para preservar el poder y crear diferenciación social, generalmente vinculadas con visiones complejas del orden *cósmico*. Podría decirse que la educación dirigida, más allá de la cotidianidad familiar, ha sido vista como un proceso de iniciación donde el individuo se trasciende y entra a una nueva esfera de luz y complejidad. Por ejemplo, la academia de Platón tenía en su portón un mensaje que rezaba: “no entre nadie que no sea geómetra”; ello es un mensaje más cotidiano en el mundo de la formación social especializada a lo largo de la historia, la educación dirigida según clases, castas o estirpes trae un mensaje similar implícito. A los líderes de grandes países e imperios se les enseñaba el arte de la política y de la guerra. Los líderes de cualquier grupo religioso debían transitar por un largo proceso de instrucción y un acontecimiento o rito de iniciación para lograr ser parte de un grupo que denomina A. Giddens (2001) como los *Guardianes*. La educación del pueblo (el resto de las clases sociales no dirigentes), se encaminaba a los oficios y la agricultura, donde el aprendiz aprendía en la práctica del maestro artesano durante muchos años. La educación en sociedades no modernas sigue el modelo de E. Durkheim, concibiendo que la educación moral es determinada por un núcleo de instituciones, como son la familia, la iglesia y el trabajo, las cuales pueden estar yuxtapuestas y cuya separación resulta arbitraria.

La educación funge como punto de partida a la civilidad y al sentimiento de pertenencia común, donde la familia actúa como pilar hegemónico de la reproducción y continuación del orden social hasta que, como bien apunta Durkheim, la sociedad se complejiza a tal grado que requiere de una institución aparte de la familia para garantizar el principio de civilidad, principalmente cuando el orden social va en una ruta distinta a la *ideología del Estado*. Desde el *Siglo de las Luces* la educación formal escolarizada para las masas adquirió una función fundamental en la configuración de una sociedad que partiera del principio de civilidad de la ideología del Estado democrático. La instrucción, la disciplina y la pedagogía se constituyeron como las *técnicas* para moldear a individuos que

provenían de comunidades “ignorantes”, influidos por el *fanatismo religioso*, imbuidos en el error y la superstición. Sólo se consolidaría la democracia, retomando a Spinoza, si se crea una sociedad civil que persiga lo bueno a partir de la razón, si pudieran los hombres gobernar conscientemente sus pasiones se podría superar el estado de servidumbre respecto a éstas y vivir en clara democracia; este es el punto en donde habría de recaer la educación.

El Estado laico es aquel que ha desacralizado la religión y su poder en el mundo *temporal*. El *desencantamiento del mundo* según Max Weber (1919) fue impulsado por el espíritu del humanismo, el liberalismo, la ciencia y el proceso de individualización de la sociedad moderna. La razón, la libertad, el orden y el progreso se consolidan como los fundamentos de la ideología moderna que busca introyectar sus valores en la sociedad mediante la instrucción pública de los mismos. Es mediante la educación a cargo del Estado laico que se prevé producir y reproducir los valores de la laicidad y la democracia, esto se pretendía lograr en los siguientes niveles: la organización del sistema educativo (burocracia, normatividad y canales de interacción verticales y horizontales), los programas curriculares oficiales, los libros de texto (gratuitos o no), la práctica pedagógica docente y el currículum oculto. Mediante dichos circuitos habría de garantizarse el *principio de estatalidad* generándose una *moral cívica* que responda a la *ideología* pugnada por el Estado.

El interés global por la masificación del acceso a la educación considerada como básica se debe en parte a esto mismo que nos dice Durkheim de la complejización de las sociedades y las funciones del individuo en el mantenimiento del orden social. Como se vio anteriormente, Durkheim consideraba que las sociedades modernas o industriales tienden a complejizarse en sus funciones, al grado de hacer una analogía de la sociedad con un organismo vivo, donde cada individuo realiza una gama de tareas o funciones que mantienen al organismo social sano. A diferencia de las sociedades tradicionales donde los miembros realizaban funciones relativamente sencillas y homogéneas (poco especializadas), y donde la familia extendida era el núcleo de la sociedad y de su reproducción a partir de una moral religiosa; las sociedades modernas están altamente especializadas, por lo que la familia ha dejado de ser el centro social puesto que su atomización impide que la educación moral en la familia abarque la complejidad social y la necesidad de una moral de tipo laico con base la razón y la ciencia. En estas sociedades es

donde surge la escuela o *educación dirigida* (John Dewey) que permitiría introducir a los niños y jóvenes en el complejo organismo social, para que adquirieran una moral laica y científica, que permita la solidaridad orgánica (por conocimiento del papel de cada uno en el organismo social), para así prevenir los males inherentes de una sociedad individualista, compleja y racional, como lo sería la *anomia*.

A su vez, siguiendo algunas ideas de Durkheim, John Dewey afirma la necesidad de una educación dirigida que facilite la introducción al mundo moderno tan variado, complejo y abrumador a los jóvenes miembros para que adquirieran los valores, conocimientos y hábitos a los que no tendría posibilidad de acceder en un ambiente social tan limitado, como pueden ser el ambiente familiar o el laboral. Siguiendo a Dewey (1912) en su obra *Educación y democracia* se puede comprender el persistente interés por ampliar la matrícula como también el prolongar el periodo de estancia escolar e inserción a la escuela desde etapas cada vez más tempranas. Estudios cognitivos, afectivos y psicológicos afirman que el potencial cognitivo y moral de un adulto dependerán de los estímulos, los ejemplos y las situaciones a las que se haya enfrentado en su pequeña infancia. Por lo que, si los niños están entrando más pequeños (de tres a cuatro años) a un programa educativo, es muy posible que en este ambiente social adquirieran los hábitos y valores que posteriormente le harán concebir la realidad a partir de dicha formación.

Como nos muestra Foucault (1975) en *Vigilar y castigar* es mediante la pedagogía y la disciplina que se puede *formar* a los individuos a voluntad. La educación, esa luz que habría de librar a las sociedades de la tiranía de la ignorancia, era convertida en el totalitarismo de los Estados. La educación a cargo del Estado, aquella que se llamaría escuela, permitía formar a las masas en ciertas disposiciones conductuales y en habilidades específicas. Los proyectos de cada Estado Nación emergente en el mundo del siglo XIX echaban a andar su imaginación con modelos pedagógicos innovadores, buscando en primera instancia alfabetizar en una lengua común, para después crear el vínculo histórico territorial en las mentes de los individuos. La era de los nacionalismos emergentes, la historia simplificada, la pobre dicotomía entre héroes y villanos, batallas gloriosas y un porvenir juntos. Rápidamente la educación dejó de ser una posibilidad de interés a las élites para la emancipación del individuo, antes bien la instrucción y la ideologización de las masas desde pequeños permitieron consolidar un *nosotros* de escalas territoriales y

diversidades étnicas sin paragón en la historia. Fue la educación escolarizada la que permitió la consolidación de los Estados nación como entidades políticas relativamente estables. Se volvió poco a poco parte del *sentido común* el pertenecer a un país, ser ciudadano y guerrero de dicha nación. En América Latina abundan los himnos nacionales de tipo militar, las convocan a unirse contra enemigos externos, todo ello surge tras la necesidad de cohesionar aquello que no lo estaba, pero que sí estaba en inestabilidad constante por luchas separatistas internas a lo largo del continente e invasiones vecinas o europeas.

Es en esta tónica que la educación se conforma como una *institución* que busca reproducir la estructura y orden social. Uno podría suponer que cada cambio de plan de estudios y materiales representa un ajuste que se correlaciona con las condiciones sociales imperantes. A lo largo del siglo XX los planes de estudios variaron según el ambiente interno de cada país y, según el caso, también dependiendo del acontecer en ese *Moderno Sistema Mundial* como resulta ser el Capitalismo, que Immanuel Wallerstein ha estudiado durante varias décadas. Así, por ejemplo, el camino para alcanzar a los países *centrales* y *semiperiféricos*, o *industrializados*, era introducir una política de desarrollo tecnológico de tipo industrial para dejar paulatinamente el sector primario de producción como rector de la economía. En México durante el periodo denominado *Porfiriato* se fomentó la inversión extranjera para desarrollar la industria y los sistemas de comunicación ferroviarios. Siguiendo una tónica similar, pero considerando a la educación como impulso importante, después de la guerra revolucionaria gran parte de los enfoques educativos se encaminaron a la educación técnica y al desarrollo tecnológico industrial, basado en minería, petróleo y electricidad. La idea del progreso se vincula en el Occidente Moderno con la máquina, la electricidad y el movimiento. Solo hace falta darle un vistazo a la película “El hombre de la cámara” de Dziga Vertov para darse una idea cómo se visualizaba el progreso a inicios del siglo XX.

Tras estos prolegómenos al asunto de ¿y qué con la escuela?, se puede decir sin mayor reparo que la misión de la escuela en el sistema imperante es en gran medida la conservación y distribución del capital económico y cultural. La escuela, nos diría Michael Apple y Nancy King (1986), juega un papel importante en la distribución de elementos

normativos y disposicionales necesarios para que la *desigualdad parezca natural*. Se nos habla de una estabilidad que requiere la internalización de un *sentido común*.

Los tipos de símbolos y recursos culturales que las escuelas seleccionan y organizan están dialécticamente relacionados con los tipos de conciencia normativa y conceptual ‘requeridos’ por una sociedad estratificada (Apple, 1986: 12).

El debate en torno a la escuela ha llegado al punto de consenso global de más años de escolarización, pero ahora desde más temprana edad. Parece que las habilidades y referentes normativos básicos son adquiridos en la temprana infancia y tienen un impacto pronunciado en el comportamiento futuro de los individuos.

La estabilidad ideológica y social descansa en parte en la internalización, en el fondo mismo de nuestro cerebro, de los principios y normas de sentido común que rigen el orden social existente. Indudablemente esta saturación ideológica será más efectiva si se lleva a cabo en una fase temprana de la vida. Por lo que se refiere a la escuela, esto significa que cuanto antes mejor (Apple & King, 1986: 63).

Si las escuelas son instituciones que crean y recrean la conciencia para perpetuar el control social sin la necesidad de recurrir a *aparatos represivos*, entonces su estudio resulta imprescindible para comprender los mecanismos de formación de conciencia, pero también para comprender los espacios, esos puntos ciegos de la cámara, para ejercer una *resistencia*. Lo mismo podría decirse respecto a lo expresado por Apple “significa que cuanto antes mejor”. Sin embargo no es una tarea sencilla si se desconoce el contenido del *currículum*, así como sus fundamentos y miras respecto a la estructura productiva, así como el denominado *currículum oculto*, que son los reglamentos escolares y las prácticas dentro del aula que reproducen hábitos y legitiman ciertos tipos de capital cultural y social. La escuela como *reproducción* requiere que lo expuesto parezca “natural”, como el “único mundo posible”. Este es un terreno en que la ideología busca legitimarse y legitimar la estructura

concibiéndola como algo necesario e inevitable, lo mejor sería que se considerara incluso como deseable. El siguiente fragmento nos resume un poco lo expuesto, resaltando aspectos como la legitimidad del conocimiento y la cultura de ciertos grupos bien posicionados socialmente:

La escuela no sólo controla personas; también ayuda a controlar significados. Como conserva y distribuye lo que se percibe como ‘conocimiento legítimo’ –el conocimiento de ‘todo debemos tener’-, la escuela confiere legitimidad cultural al conocimiento de grupos específicos. Pero esto no es todo, pues la capacidad que tiene un grupo para convertir su conocimiento en ‘conocimiento para todos’ está en relación con el poder de ese grupo en la arena política y económica más amplia [...] Están dialécticamente entrelazados de modo que el control y el poder económico está conectado con el poder y control social (Apple & Franklin, 1986: 88).

El interés en la educación escolarizada, buscando ampliar la cobertura y el promedio de años cursados, encuentra en la segunda mitad del siglo XX e inicios del XXI su máxima expresión. Organismos internacionales como la UNICEF, el Banco Mundial y la OCDE realizan estudios constantemente para monitorear y realizar diagnósticos de la educación a nivel mundial. Se ha transitado del simple interés por alfabetizar y ampliar la matrícula a un enfoque centrado en los contenidos, en la calidad y en la organización de los sistemas educativos. La óptica de estos organismos, muchos de ellos importantes por su capacidad para financiar políticas públicas de los Estados, se ha convertido en la tabla que mide los conocimientos legítimos, los métodos de enseñanza adecuados, la organización del sistema educativo adecuada y cuándo se considera existe verdadero aprendizaje.

A partir de lo anterior la cuestión se enmarca de la siguiente manera sintética: en el nivel general se concibe que los grupos en el poder buscan legitimar su visión de la realidad, así como su posición social y prácticas que sustentan el orden imperante; para ello el principal conducto a emplear sería la búsqueda de la asunción de sus ideas y valores por parte del resto de los grupos subordinados en el escalafón social. Para lograrlo se han empleado diversos recursos, de entre los que destacan los medios de comunicación masivos, la

publicidad, la familia y la escuela, los cuales han fungido como *Instituciones* (en el sentido de Michel Foucault) para normalizar el sentido común a partir de una ideología. Esta lógica no estará completa si no se considera que, como bien lo apunta Gramsci, el interés por legitimar una ideología de grupo o clase no pertenece solamente al grupo dominante, sino que, como apunta también Giroux, el escenario social es un campo de lucha por imponer significados y donde la reproducción y la resistencia están presentes en cada esfera, lo que le confiere su carácter *dialéctico* y de *contradicción* (Theodor Adorno). Por lo tanto tenemos que tener en cuenta que la escuela si bien es una *Institución* y un mecanismo de gran importancia para la *reproducción* y la *legitimación* de una ideología y prácticas de la clase dominante al presentarlas como algo neutral, natural y objetivo, también la escuela está impregnada por una serie de ideologías, conflictos y resistencias de distintas índoles que pueden contraponerse y/o apoyar el orden social.

Precisamente entre esta complejidad y urdimbre se encuentra el presente trabajo. A estas alturas aún estamos por las nubes, pero como podrá notar el lector hemos transitado de un punto de partida muy alto como es el concepto de *hegemonía* a uno más concreto como el de la *institución escolar*; pasando por la *ideología* y la *legitimación* entre ambos. Al teorizar la escuela como un espacio dual donde se reproduce y ajusta la cultura y orden material dominante, como también se logran conquistas y se mantienen resistencias, habrá que comprender más qué es aquello que denominan *lucha por el significado*, qué es aquello en lo que buscan incidir y cómo se logra. Una respuesta adelantada que aventuro es que la educación escolar busca crear las disposiciones morales de los individuos, creando referentes valorativos que normalicen ciertos conocimientos, tipos de conducta y cultura, para lograrlo, principalmente en la primera infancia (jardín de niños), se vuelve necesario trabajar con elementos simples como trabajar con imágenes y materiales para generar las representaciones de los valores que se buscan reforzar en los individuos.

1.2. LA EDUCACIÓN, LA MORAL Y LOS VALORES

Para comenzar a hablar sobre los valores y la moral considero útil para los fines del trabajo ubicar antes que nada a la educación como un instrumento de reproducción y de liberación; como diría Peter Sloterdijk (2006) en *La reglas para el parque humano*, la educación busca *domesticar* al hombre según el proyecto de *humanización* que se tenga como ideal. Así los seres humanos son susceptibles a adoptar diversas formas antitéticas que Aristóteles llamaría *éthos* o costumbre. En Aristóteles el *éthos* se comprende como la acción de habitar haciendo lo acostumbrado en cierto lugar, es el *carácter* de un pueblo; en otros términos más claros es un morar según la costumbre de un lugar. Este morar carece de reflexión, es necesario para lograr la vida en común en el que se forma al individuo pasivamente en la sociedad (ya sea mediante la familia, la escuela o el trabajo). De ello podemos comprender el porqué hay pueblos que tienen un carácter guerrero, donde el honor y la valentía tienen un papel esencial y la violencia es el pan de cada día si se rompe el pacto *simbólico del intercambio* (Mauss, 1925).

La teoría occidental moderna sobre el Estado (desde Maquiavelo hasta Hobbes, Locke y Rousseau) concibe que éste se ha fundado por la necesidad, ya sea por imposición de unos cuantos o por consenso de toda una comunidad. La constitución del Estado se contrapone con la existencia de un hipotético “estado de naturaleza”, es su antítesis, donde los hombres se rigen por la ley propia se transita por necesidad de conservar la vida a un Estado que monopoliza el “derecho natural” a la violencia para preservar la paz y el bienestar de la mayoría. Hobbes diría que “el hombre es el lobo del hombre” (*homo homini lupus*), éste vive en estado de violencia constante pues es *malo* por naturaleza, en su necesidad de protegerse y preservar su vida llega al consenso de salir del “estado de naturaleza” para asegurar su vida y posesiones a cambio de regirse por una coacción externa normalizada a todos los integrantes del Estado. Rousseau hablaría de un hombre *bueno* por naturaleza, semejante al niño o al “buen salvaje”, y como éstos es susceptible de caer en el error y en el engaño, por lo que, si es violento, se debe a la falta de orientación (*lumiere*); para salir de este estado de confusión los hombres fundan el Estado como la forma de regular la conducta individual mediante una *voluntad general*, si un individuo

puede engañarse de la verdad al caer en el fanatismo o en las pasiones, el total como voluntad habría de guiarse por el camino de la razón. Spinoza dice que en el “estado de naturaleza” no existe el delito pues cada quien decide lo bueno y lo malo para sí, o sea que cada cual se mueve más por sus *afectos* que por la *razón*, por lo que la única ley es la individual; sin embargo, para Spinoza la potencia de cada cosa consiste en preservar su ser, y existen afectos contrarios a la conservación (la violencia y la venganza, por poner unos ejemplos), para preservarse renuncian a la venganza por propia mano para imponerse un castigo mayor externo, fundase el *Estado civil* donde se consensa mediante todos lo que es *bueno* y lo que es *malo*, por ende ya existe el *delito*.

Todas estas teorías sobre el “estado de naturaleza” y el *contractualismo*, que han servido como fundamento al Estado moderno, con el común denominador de que éste se funda en el *consenso*. Es necesario salir del estado de *todos contra todos* para fundar el orden civil, el cual requiere de la renuncia de la violencia a propia mano para someterse a un aparato jurídico que normalice la convivencia al dictar de forma general lo bueno y lo malo, haciendo punible lo malo y, en ciertos casos, recompensable lo bueno. Sin embargo, el castigo nunca ha sido garante de la civilidad, al contrario parece fungir como medida precautoria más que una solución. El Estado Civil⁵ requiere de una moral cívica que garantice el principio de estatalidad, para ello el Estado recurre a la *Educación escolar* como medio de cohesión social. La educación no sería asumida como un fin en sí mismo, sino como medio, su fundamento es utilitario o *teleológico*.

En este apartado discutiré sobre estos principios que dan cohesión a los proyectos políticos y a la sociedad, aquello que regula las conciencias a partir de normas prácticas de conducta y formas específicas de enjuiciar la realidad. Estoy hablando del dúo *moral* y *valor*. Cada uno de estos elementos serán los subapartados que siguen en el trabajo antes de

⁵ Ya el mismo Estado desde de sus cimientos está impregnado por *moralidad* y *política* en la *Carta Magna*, donde se pueden vincular principios de una o varias *ideologías* que no necesariamente coexisten en armonía. La Carta Maga pugna en el ámbito más general por un ideal de sociedad que se persigue y que se expresará en leyes secundarias y en el aparato jurídico. El sistema de organización política (democracia, aristocracia y monarquía) refleja también un ideal y una concepción de lo bueno, justo y correcto. La democracia representativa como forma de gobierno se ha consolidado como la más difundida en el mundo contemporáneo y se considera casi unánimemente como la mejor forma a asumir. Como toda forma de gobierno la democracia lleva implícitos ciertos valores que son constitutivos para la vida civil: la igualdad, el diálogo, la fraternidad, la libertad y, recientemente, la equidad. Todos estos valores, más algunos otros, se relacionan en cierta forma con el ideal de justicia; podría decirse que la justicia se presenta si existen estos elementos constitutivos de la vida civil democrática.

proceder al Capítulo 2. Comenzaré buscando responder a las preguntas “¿Qué es la moral?” y “¿Qué es un valor?”, de esta forma se tendrá las nociones suficientes para comprender la trascendencia de estas materias en torno a la educación y a los libros de texto. Finalmente en el tercer apartado realizo un análisis de la ideología *neoliberal* y cómo desde este enfoque se concibe a la educación. Por si al lector le interesase profundizar en estas cuestiones, dejo en el Anexo 1 una discusión acerca de la relación y diferencia entre ética y moral, útil para poder comprender el sentido del estudio de los valores y sus representaciones.

1.2.1. ¿Qué es la moral?

Para responder a la pregunta “¿qué es la moral?”, debemos comenzar por entender a la sociedad como un sistema en devenir constante compuesto por entramados de relaciones interindividuales y simbólicas que trasciende a los individuos, pero que sin estos no podría existir; en otros términos, la sociedad es algo más que la suma de sus partes, pero sin las partes es imposible que se reproduzca o perviva, esto se debe a lo que algunos autores llama *reproducción* (Pierre Bourdieu), etapas de *socialización* (Peter Berger y Thomas Luckmann) y asumir *roles sociales* (Talcott Parsons). Algunos de los principales mecanismos mediante los cuales la sociedad logra reproducir lo que en términos de G. H. Gadamer (1960) sería la *Tradición*, a niveles económicos, políticos, ideológicos y religiosos, sería la *educación*. La educación en términos de Luckmann y Berger (1966) se dividiría en dos etapas, una que denominan *socialización primaria* compuesta principalmente por la educación y socialización llevada a cabo dentro de la familia y la institución escolar básica; mientras que la segunda etapa, correspondiente a la *socialización secundaria*, se enfoca en un grado de especialización que definirá una visión de la realidad desde un ángulo determinado, como podría ser la formación de un médico o de un psicólogo para comprender el mundo. Si es cierto el pensamiento de Aristóteles y Ibn Jaldún (1377) de que la educación desde la niñez habrá de ser la que determinará en buena medida la conducta futura del joven y adulto, entonces tendría un grado de importancia

superlativo el tipo de *socialización primaria* en la producción y reproducción de ciertas conductas y perfiles de individuos.

John Dewey (1916) comparte la perspectiva organicista de Durkheim, enfoque interpretativo muy en boga en aquellos años, hablándonos en analogía de cómo tanto en el organismo físico como el social tiende a su continuación y reproducción. En el caso del organismo social son el *ambiente social*, la *comunicación* y, englobando a ambas, la *educación* (en el sentido formal e informal) los elementos constitutivos de la preservación de lo social más allá de la vida de sus individuos. La dinámica va encaminada a introducir a los miembros jóvenes del grupo en el ambiente cultural para permear en ellos el lenguaje, los significados y la moral en que ya han sido introducidos los más *viejos*, cuya tarea es iniciar a los más *jóvenes*.

Con la renovación de la existencia física se realiza, en el caso de los seres humanos, la recreación de las creencias, los ideales, las esperanzas, la felicidad, las miserias y las prácticas. La continuación de toda experiencia, mediante la renovación del grupo social, es un hecho literal. La educación, en su sentido más amplio, es el medio de esta continuidad de la vida [educación no constreñida a la enseñanza dirigida]. Cada uno de los elementos constitutivos de un grupo social, tanto en una ciudad moderna como en una tribu salvaje, nace inmaduro, indefenso, sin lenguaje, creencias, ideas ni normas sociales. Cada individuo, cada unidad de portadores de la experiencia vital de su grupo desaparece con el tiempo. Y sin embargo, la vida del grupo continúa (Dewey, 1916: 14).

Dewey comparte otros elementos con el pensamiento de Durkheim, entre los cuales destaca el concepto de sociedad compleja y diversificada como le resultan ser las sociedades modernas. Para él la educación en el ambiente doméstico (por más extendido que éste sea) no logra absorber adecuadamente el cúmulo de información necesaria para transmitir al miembro *joven* del grupo los elementos necesarios para enfrentarse y poder continuar un orden social tan complejo, por lo que surge la eminente necesidad de crear la educación con

un fundamento de *dirección*⁶ de los miembros *jóvenes* para lograr asimilar paulatinamente el *medio ambiente social* en algo que denomina Dewey *medio ambiente especial*. Este *medio especial* sería la educación *escolar*, que tiene el carácter de simplificar lo complejo para comprender la totalidad:

Las relaciones de nuestra vida social presente son tan numerosas y se hallan tan entrelazadas, que un niño colocado en la posición más favorable no podría participar fácilmente en muchas de las más importantes, No participando en ellas, no se le puede comunicar su sentido ni llegar a formar parte de su propia disposición mental. [...] La primera misión del órgano social que llamamos escuela es ofrecer un ambiente simplificado. Aquélla selecciona los rasgos que son más fundamentales y capaces de hacer reaccionar a los jóvenes. Después, establece un orden progresivo, utilizando los factores primeramente adquiridos como medios para obtener una visión de los más complicados (Dewey, 1916: 29).

Todo lo anterior, especialmente la exposición sobre Dewey, nos conduce a lo mencionado por Emile Durkheim sobre la importancia de la educación en la prevención de aquellas conductas que pudieran resultar nocivas para el “correcto” funcionamiento del *organismo social*. De forma general, Durkheim considera que los ámbitos de socialización principales son la *familia*, la *escuela* y el *trabajo*, sus obras *La división social del trabajo* (1893), *La educación moral* (1902), *El suicidio* (1897) y *Las formas elementales de la vida religiosa* (1912) dan cuenta de la centralidad que poseen estos ámbitos en la formación de individuos *cohesionados*. Para lograr la armonía y la *cohesión social*, Durkheim distingue entre dos tipos de normas que deberían funcionar como mecanismos regulatorios para el correcto funcionamiento del *organismo*: las normas jurídicas, que habrían de determinar las conductas desviadas a evitar e imprimirían castigos según el grado de atentado hacia la sociedad, por otro lado, una buena norma jurídica permitiría regular la interacción entre individuos para evitar que se presenten situaciones que él denomina bajo el concepto de

⁶ Opta Dewey intencionalmente por la palabra *dirigir* sobre la de *controlar* por su inminente connotación que refiere a imposición o irreflexión por una parte externa sobre el *joven*.

anomia; por otro lado se encuentran las normas de carácter *moral* que, si bien provienen de la educación recibida y por lo tanto podrían definirse como *heterónomas* en términos de I. Kant (1788), tienen el carácter teleológico de ser *autónomas* en el individuo, o, lo que es lo mismo, no requieren de ninguna coacción externa para tener vigencia, bastan con fungir como regulaciones internas en el individuo, vuelto *sujeto* de ellas para que éste pueda controlar sus acciones frente a deseos y situaciones que podrían propiciar una conducta considerada socialmente nociva.

Las normas de carácter *moral* son principalmente inculcadas en el ambiente familiar y escolar, sin embargo, el que un individuo esté expuesto a una socialización dentro de estas organizaciones sociales, no quiere decir que ha recibido las normas morales que podrían considerarse adecuadas para evitar conductas que Durkheim condenaría como anómicas (crimen, aislamiento, suicidio, etcétera.), si la mera reproducción permitiera garantizar una *cohesión* y un desarrollo armónico de la sociedad, sería una pérdida de tiempo el simple hecho de plantearse la cuestión de los valores sociales si todos estuviésemos expuestos al mismo grado de *socialización primaria*. En términos del filósofo Norbert Bilbeny podemos comprender lo que implica la moral:

La moral corresponde a aquel conjunto de actos y actitudes de una persona, o de un grupo de personas humanas, que éstas juzgan apropiadas respecto a seres humanos o no, con los que mantienen un vínculo, o que son objeto de su consideración como tales seres. Por ‘apropiados’ ha de entenderse aquí ‘buenos’-es lo más común-, pero también ‘correctos’, ‘justos’, ‘lícitos’, ‘válidos’ y otros conceptos similares, según cada situación o cultura (Bilbeny, 2012: *pos* 124).

La moral radica en la conciencia del individuo, su seguimiento o desobediencia amerita sanciones por parte de la misma conciencia como, según el grado de cohesión social de la moral, también del grupo al que pertenece el individuo. A diferencia de las normas jurídicas que radican en la conciencia del individuo de la norma, cuya infracción amerita un castigo tipificado desde una agencia externa al individuo.

Jan Assman nos da una pista de por dónde podría ir el asunto que relaciona la moral y la violencia. En sus obras *Moisés el Egipcio* (2003) y *La distinción mosaica* (2006) argumenta que la moral religiosa de tipo *monoteísta* que surgió a partir del Judaísmo (transmitida al Cristianismo y al Mahometismo) tiene un gran potencial de *intolerancia* y *violencia*, cosa poco antes vista en pueblos *politeístas*, ello se debe a la postura de un *único Dios verdadero*, el cual ha dictado la *verdad* y pide que el pueblo “elegido” (en el Judaísmo) o el “mundo” (en el Cristianismo y el Mahometismo) se sanitice de todo aquello que atente o sea *otro* frente a la *verdadera fe*. El germen de la violencia como conducta no deseada socialmente puede tener origen en la misma *moral*, lo cual no impide que la *moral* -si se le quiere llamar de esta forma- *formal* de la sociedad pugne por la no violencia. Un breve pero claro ejemplo de lo anterior son John Locke, Voltaire y J. J. Rousseau que pugnaban por la *tolerancia* y la *no violencia* en una sociedad de *moralidad violenta e intolerante*.

Entonces el planteamiento de Durkheim de una educación moral centralizada en la institución escolar respondía al desarrollo moderno de las sociedades a partir de la *Ilustración* y la *industrialización*. Con la especialización de la sociedad y la atomización de la familia, resultaba necesaria una institución que garantizara los valores morales de igual complejidad al del organismo social, por lo que la escuela debería de adoptar un rol cada vez inferior de la familia en la finalidad de *socializar* a los individuos. El ideal de la *Ilustración* de superar el *error*, la *ignorancia* y el *prejuicio*, sumado a las luchas populares en la persecución de alcanzar ascender en la estratificación social, ha masificado la educación hasta considerar en muchos países como obligatoria al nivel bachillerato/preparatoria y al alcanzar en muchos países un grado elevadísimo de niños matriculados en la educación pre-escolar. Ante este escenario, la educación escolar debería de pugnar desde la perspectiva de Durkheim por una educación moral dirigida que permitiera una convivencia armoniosa, puesto que el rol educativo de la familia resulta ser cada vez menor y el trabajo queda aplazado con el aumento de años de escolaridad promedio.

Esbozado de forma general lo que comprende la cuestión moral, que no es poca cosa por lo que estamos revisando, ahora hay que entender su papel y relación con la educación. La moral es inculcada formal e informalmente en cada canal de socialización

del individuo: familia, escuela, grupos de amistad, trabajo, actividades culturales, etc. Digo que es formal porque dichos grupos e interacciones se proponen educar moralmente al individuo: la iglesia, los padres y la escuela buscan inculcar ciertos valores de manera consciente y socialmente reconocida; por otro lado, digo que es informal porque, sin un reconocimiento social y poca (o nula) consciencia de los actores dentro de estas instituciones sociales, el individuo se configura moralmente a partir de la práctica, del propio ejemplo que observan los niños, del discurso e inclusive en la forma en que se prescribe la interacción entre individuos.

En la escuela, por ejemplo se puede presentar que existe una materia de educación moral que suele conocerse como “civismo y ética”, ésta pretende formar moralmente a los estudiantes de forma explícita, pero también se presenta a lo largo del currículum formal y oculto un conjunto de valores no explícitos que pueden influir –quizá más contundentemente que lo explicitado- de forma tácita en la conformación moral de los estudiantes. En la escuela laica se presentan por esencia una serie de valores de una escuela ideológica que pasan desapercibidos o se toman como formas neutrales por el mismo hecho de que se han vuelto hegemónicas. No estoy tratando de tomar partido sobre si el laicismo es la mejor forma de concebir la escuela, sino más bien de poner en cuestión lo que se ve como incuestionable; lo mismo sucede con la educación dentro de un contexto neoliberal y globalizado: se dan por sentadas formas de gestión y organización del currículum escolar como las más científicas, por lo tanto se dan aires de objetivas, que presumiblemente tienen una carga valorativa en los contenidos educativos más allá del trabajo de la educación “cívica y ética” en una materia, sería más bien una cuestión transversal del currículum.

1.2.2. ¿Qué es un valor?

Tras haber respondido la duda sobre la moral, podemos continuar con una unidad más focalizada, pero no por ello más sencilla: hablo del *valor*. Un valor es aquello que se valora, que es objeto de juicio, que discierne su valía. El valor se identifica con una jerarquía que estima: lo bueno, lo justo, lo mejor, lo correcto; así como la consideración de lo que es sano, gracioso, pregonable y objeto de disfrute. Cada valor *positivo* tiene su *negativo*, en este caso lo *valorado como bueno* tiene irremediabilmente una contraparte que se valora

como *malo*, así con el resto de los ejemplos. Pablo Latapí en su importante estudio sobre los valores y la educación moral en México (2003) acierta al distinguir entre valores y valores morales, teniendo en cuenta que no todo valor resulta de interés a la moral, que requiere de la actividad práctica. El valor moral exige que el individuo lo asuma y se haga responsable de su cumplimiento, en psicología se estaría tratando de un valor garantizado como norma por el *súper-yo* como instancia generadora de castigo (culpa) cuando se infringe la máxima moral.

Desde una perspectiva fenomenológica se pueden destacar siete características de los valores: -Son esencialmente relacionales: aparecen por la relación de alguna cualidad del objeto con el sujeto, el cual percibe un bien en esa relación. -Son percibidos generalmente como polares, a cada valor positivo se opone uno negativo (o contravalor); así, a lo bello se contraponen lo feo, a lo sano lo enfermo, a lo justo lo injusto. -Son graduales; admiten grados en la apreciación o en sus referentes externos (más o menos “valiente”). -Pueden clasificarse según su índole: materiales, estéticos, personales, sociales, religiosos, morales, etc.; o también según la fuerza de la adhesión que reclaman: absolutos o relativos, fundamentales o accidentales, etcétera. -Tienden a ser percibidos como relacionados entre sí y aun integrados a una jerarquía establecida espontáneamente, que determina la preeminencia de unos sobre otros. -Cuando son rasgos asimilados por la persona llegan a caracterizarla y se consideran rasgos estables. -Son demandantes, al menos muchos de ellos: presionan nuestra voluntad y apelan a nuestra capacidad de decidir, de modo que no podemos permanecer indiferentes ante ellos (Latapí, 2003: *pos* 1255).

En este trabajo distinguimos no solamente entre moral, valores morales y valores, sino también entre aquello que es simplemente valorado y desvalorado en el discurso. Por ende en el trabajo no sólo presentamos valores conforme a lo expuesto por Latapí, sino también aquello que tiene gran valor en el material analizado. Realizado el matiz anterior, corresponde entender el papel de los valores en la cuestión práctica de los individuos. La moral se entiende como el conjunto de valores que han de guiar la acción del individuo más

allá de la coerción legal que pudiese ameritar el realizar o no determinada acción. Entendida la moral como los valores concretos (que pueden ser autónomos o heterónomos) que guían la actividad práctica del individuo, hay que saber que este conjunto de valores crea un universo más o menos organizado de jerarquías que se remiten al juicio del individuo. Así la moral delimita formas valorativas usualmente dicotómicas que se gradúan a partir del juicio según una situación concreta: la moral habla de lo que es bueno y malo, correcto e incorrecto, verdadero y falso, egoísta y altruista; sin embargo también establece dentro de su conjunto una serie de valores centrales que dan sentido esta serie de categorías, como por ejemplo podrían ser el valor de la honestidad, del trabajo arduo, de la solidaridad, de la civilidad, de la violencia o no violencia, de la paz, de la equidad, del amor fraternal e inclusive de la competencia.

CAPÍTULO 2.

EL PAPEL DE UN SIGLO DE EDUCACIÓN EN MÉXICO

Sentimos un jalón en la espalda. Por un instante se nos escapa el aire por el fuerte freno que impone la resistencia del paracaídas. Seguimos en lo alto, pero ya no tan alto. Lo más general ha sido avistado, todo desde lejos y arriba permite una mirada contemplativa, panorámica de aquello que nunca vemos, o vemos diferente, desde el suelo. ¿Quién sospecharía que lo que se ve desde abajo cambiaría tanto de perspectiva visto desde arriba? Se dice que los gobernantes, emperadores y reyes, construían sus residencias y palacios en colinas, en la parte más alta de las ciudades, para ver mejor que nadie el total de su territorio (además de que la defensa de las fortalezas pendiente abajo resultaba ventajosa). Ver desde abajo es considerado, desde una postura elitista, como la vida en el engaño. Pero si bien la vista a ras de suelo puede entremezclar nuestras ideas con el sentido común, el ver todo desde las alturas reduce la claridad y la especificidad. El gobernante que no baja a la tierra, se codea con los villanos, conoce lo que piensan y lo que consideran problemas en su acontecer diario, será un gobernante incapaz de comprender su reino; a su vez el súbdito (o ciudadano) que no contemple el acontecer social más allá de la cotidianidad y el sentido común, difícilmente comprenderá la complejidad del mundo en el que vive. En la misma dinámica se halla el paracaidista: estaba en la tierra, pero se encuentra en el cielo en camino a la suelo. Ahora, después de un horizonte amplio de contemplación y reflexión, estamos cada segundo más cerca del suelo. A esta altura contemplamos aquello que denomino la *especificidad sociohistórica*.

Vamos camino a tierra. Transitamos sin frontera clara de paisajes sublimes e imponentes a paisajes detallados y llenos de matiz. Es un país el que se contempla: México. Un espacio geográfico con gigante historia que habré de delimitar esencialmente al último siglo. Curiosamente hace 101 años se firmó un Nuevo Pacto Social (*contrato* para los *contratistas*), el establecimiento de una Constitución que respondía en buena medida a las exigencias que hicieron estallar un conflicto armado de casi una década de duración. Es el

siglo donde la política social da un giro de 360°, una sociedad de economía liberal con un Estado represor, a una economía proteccionista, de auto abasto agrario e industrial, igualmente con un Estado represor, con la leve diferencia de que este nuevo Estado se erigió mediante el corporativismo, agrupando a todos los sectores sociales en inicio, después generando el *clientelismo* y *nepotismo* que perdura hasta nuestros días.

En este capítulo la *especificidad sociohistórica* será el espacio previo al análisis de la representación de valores en los libros de preescolar, momento en que se tocará tierra. La intención de este capítulo es ilustrar el estrecho vínculo que existe entre una serie de realidades nacionales y globales que se imbrican, contraponen y empalman en la legitimación de valores, moral e ideologías específicas a lo largo del siglo XX e inicios del XXI. Para no extender en demasía este espacio he decidido exponer específicamente dos puntos que se desarrollan como dos apartados: la relación de los proyectos de Estado con la educación escolar y los libros de texto gratuito. En los Anexos 2, 3 y 4 le ofrezco al lector una profundización mayor en relación a la *especificidad sociohistórica*. En el Anexo 2, en relación al primer apartado, se extiende la recapitulación de los proyectos educativos de Estado. Como puente entre el primer apartado, el segundo apartado y el capítulo 1 realizo en el Anexo 3 una reflexión sobre el proyecto democrático por el que pugna el *neoliberalismo*. Finalmente en el Anexo 4 realizo un análisis de la Reforma Educativa implementada desde diciembre de 2012 y del Modelo Educativo que derivó de ella, ello con miras a que el lector pueda responder a la pregunta del millón: ¿es una reforma y modelo *neoliberal*?

2.1. FORMAS DEL DISCURSO EDUCATIVO: LOS PROYECTOS HEGEMÓNICOS DE ESTADO

Para comprender la trascendencia de los proyectos de Estado y de la importancia para estos de una *educación moral* dirigida, de ese control de los corazones y las voluntades, de las ideas y el *sentido común*, se considera pertinente partir haciendo una revisión histórica

transversal donde dialoguen simultáneamente los contextos en dos niveles: internacional y nacional. De esta manera resultará más sencillo entender que existe una articulación entre contexto sociohistórico local y global ante la *hegemonía ideológica*. Si consideramos que la Modernidad y el Capitalismo tienden a la conexión del mundo y a la unificación de procesos, en lo que Immanuel Wallerstein denominaría Moderno Sistema Mundial (1979; 1984; 1998; 2011), entonces esta propuesta sería más que pertinente para hacer una revisión histórica del fenómeno de la educación moral. Iniciaré haciendo un recorrido general e histórico de la educación, principalmente en su papel respecto a la moral y los valores, para entonces irnos adentrando en el contexto histórico mexicano, abordando diversos paradigmas, planes y proyectos educativos, para lograr finalizar contextualizando la realidad más cercana a nuestros días.

En un primer momento la educación moral era un proceso exclusivo de las instituciones familiares y religiosas, su carácter expansivo de corte cristiano se dio a partir de la institucionalización de la religión de Cristo como la oficial dentro del Imperio Romano durante el mandato de Constantino. A partir de este momento se da la separación del Imperio entre el Papa, portavoz de la voluntad y guardián de las sagradas escrituras, y, por otro lado, el César, guardián del mundo terrenal que estaba bendecido por el máximo pontífice y *médium* entre el reino de Dios y el reino Humano (separación que involucró diversos conflictos entre ambos polos). Si bien la religión en la historia humana pre-moderna ha sido el eje central de la moralidad, hay que entender el origen de la moral religiosa que impregnó el mundo mesoamericano con la llegada de Colón, Cortés y Pizarro. La mal llamada Edad Media (el término en sí es más que ambiguo) se caracterizó por la proliferación de la religión Cristiana Católica por toda Europa, la consolidación de sus valores morales a nivel continental y la emergencia de un sistema teológico político (la *esfera Globo* como la denomina P. Sloterdijk) que legitimaba el sistema de dominación feudal a partir del consentimiento de la figura del Papa en el Vaticano. Para entender de forma más clara el papel de la religión en las sociedades pre-modernas, es relevante recuperar una cita de Peter Berger (1967) en su obra *El dosel sagrado*:

Las instituciones religiosas eran realmente *instituciones* en el estricto sentido de la palabra, es decir, organizaciones ordenadoras del pensamiento y de la acción. El

mundo que una institución religiosa definía era *el* mundo, que no se mantenía solamente por los poderes mundanos de la sociedad y sus instrumentos de control social, sino fundamentalmente por el “conceso” de sus miembros. Salir de ese mundo tal como estaba religiosamente definido era adentrarse en las tinieblas del caos, caer en la anomia y posiblemente volverse loco (Berger, 1967: 194,195).

Este sistema religioso estrictamente establecido en Europa fue trasladado casi en su totalidad al Nuevo Mundo a partir del siglo XVI. La derrota de la Hispania musulmana por parte de la parte católica volvió a España y Portugal las puntas de lanza de la colonización religiosa, de la lucha campeadora contra los herejes y la evangelización de América. Hay que agregar que la imposición cultural-religiosa por parte de españoles y lusitanos no fue un hecho unilateral sin resistencias: se generó un sincretismo religioso y cultural que volvió sostenible el control colonial por parte de las metrópolis hispánicas. Octavio Paz, (1950) en su *Laberinto de la soledad*, y Carlos Fuentes (1992), en *El espejo enterrado*, dan algunas muestra del resultado de este sincretismo cultural religioso gestado durante la colonia y preservado en muchas formas hasta nuestros días.

La *hegemonía* de la moral católica se mantuvo intacta en la América española y en los países católicos europeos; sin embargo, el proceso de secularización de la religión cristiana que comienza con el Renacimiento y continúa con la crítica de Martín Lutero al clero Católico. Las subsiguientes luchas protestantes cristianas dieron origen a una alteración moral de las sociedades europeas, especialmente, y esto es importante, los países de mayor desarrollo económico, manufacturero e intelectual. Sobre este punto es de considerar la *Carta sobre la tolerancia* de John Locke, de donde saco la siguiente reflexión sobre la crítica racional a la religión imperante hasta esos días:

Me pregunto ahora ¿es más compatible con la Iglesia de Cristo, que los hombres impongan sus propias invenciones e interpretaciones a otros como si provinieran de la autoridad divina; y establezcan, mediante leyes eclesiásticas, qué cosas son absolutamente necesarios para la profesión del cristianismo fuera de las Sagradas Escrituras mencionan o por lo menos ordenas expresamente? (Locke, 1689: 10).

Estas ideas sobre la tolerancia, el individualismo y la laicidad no llegaron a la América Colonial sino hasta la famosa Ilustración francesa o periodo de las Luces. Fue especialmente fue Voltaire con su *Tratado sobre la tolerancia* el que detonó un giro en el mundo moral a nivel occidental. Su tenaz crítica al fanatismo religioso vivido en Francia conmovió al mundo y dio pie a la formulación del pensamiento ilustrado que culminaría con la Revolución de Independencia Norteamericana y la época de las *Luces* y del *terror* en Francia. El imperio de la razón que se formuló en le época permeó la escala de valores a nivel casi global entre las élites e intelectuales. Las colonias americanas españolas no se vieron ajenas a este proceso y *transvaloración*. La crítica de la moral ilustrada es directamente a una moral religiosa que había sido cerrada, intolerante, negativa, fanática y, con especial énfasis en este concepto, irracional:

El gran remedio para disminuir el número de maniacos, si alguno queda, es entregar esa enfermedad del espíritu [habla del *fanatismo*] al régimen de la razón, que ilustra lenta pero infaliblemente a los hombres. Esta razón es dulce, es humana, inspira la indulgencia, ahoga la discordia, afirma la virtud, vuelve digna de amor la obediencia a las leyes, más todavía de lo que las mantiene la fuerza (Voltaire, 1763: 108).

Las ideas del *buen salvaje* y del *niño inocente* que planteó Rousseau sobre la tendencia del Hombre al bien son el eje de la nueva educación moral a nivel mundial. Si el fanatismo, el error y el vicio son originados por la ignorancia y por la falta o incorrecto uso de la razón, será tarea de la educación escolar (M. Foucault denominaría *educación disciplinaria*), el inculcar en los niños los valores de la razón, la igualdad, la libertad y la fraternidad humanas.

Estos planteamientos de la *Ilustración* fueron adoptados en buena medida por la casta llamada Criolla -no creo que pueda denominarse de otra forma- para la construcción de Estados y conciencias nacionales. Los jesuitas fueron de los pioneros en la América Colonial en recuperar el sentimiento de pertenencia local por los que pugnó en buena

medida la Revolución Francesa y norteamericana. Su pensamiento ayudó a establecer una jerarquía de valores nacionales y universales que compartían los liberales partidarios de la secularización e Ilustración. El periodista y novelista mexicano José Joaquín Fernández de Lizardi fue de los principales intelectuales mexicanos en el periodo colonial y poscolonial que se preocuparon por una nueva educación de la nación a partir de los valores propuestos por los intelectuales y las pedagogías emanadas por la ilustración; al igual que éstos, consideraba que las jerarquías extranjeras y eclesiásticas habían colmado de ignorancia y supersticiones a la población, conduciéndolas a comportamientos viciosos y anómicos, por lo que la nueva educación moral tendría que erradicar estos elementos para crear una nación realmente libre y racional.

Nos dice Lorenzo Meyer (1995) que la perspectiva liberal fue el motivo fundamental en la lucha por la emancipación del autoritarismo en favor de las libertades fundamentales para alcanzar la independencia política para construir un estado democrático y una identidad propia. La integración y formación cultural de México -ya estamos aterrizando en lo local- fue el proceso de construcción del Estado, el cual, bajo su vertiente liberal, tiene un contenido moral y de cambio social directamente vinculado con la educación para la formación de nuevos valores y principios éticos (Barba, 2006), principalmente el *laicismo*, que se convirtió en un *dogma*, en el símbolo de la mentalidad progresista:

La expresión de la ‘cultura laica’ reivindica el primado de la razón sobre el misterio, de la ciencia sobre la verdad revelada por medio de la fe [...] Defender el laicismo en la educación era ser patriota y persona de avanzada (Ornelas, 1995: 57).

La razón política ilustrada y liberal postula la soberanía, una condición humana original establecida como fundamento moral de las relaciones sociales y del poder. La soberanía expresa un atributo social que surge de la dignidad e igualdad esenciales e inherentes a todo individuo. Por tal razón es que en la soberanía se proyecta el Estado democrático como realización social de los Derechos Humanos legitimados en tanto criterios éticos y, por consecuencia, educativos. Así, la justicia vincula política, ética y educación (Barba, 2006).

El valor fundamental de la moral del liberalismo, por claro que suene, es la *libertad*. Sus valores complementarios son el *individualismo moral*, el *igualitarismo*, la especie humana como *universalismo* y la idea de mejoramiento continuo de las instituciones sociales (Gray, 1992). Sin embargo, la historia de México no se puede reducir a la línea de política y moral liberal, también existió el contrapeso de la postura denominada a veces denominada “conservadora”, otras “revolucionaria”, que en muchos episodios se configuró como mayoría (Guerra de Reforma, Guerra Cristera, el *Plan de Ayala*, etc.).

Bonifacio Barba (2006) en su artículo “La educación moral como asunto público” destaca cuatro etapas que han construido varios historiadores sobre el liberalismo mexicano. La primera etapa que la visualiza Reyes Heróles (1982) de 1808, cuando se exteriorizan las ideas liberales, a 1824, año en que se redacta la primera constitución federal, en esta época predominará el aspecto doctrinario del liberalismo. La segunda etapa, siguiendo con Reyes, es el periodo de aniquilación de las estructuras restantes de la colonia para la construcción de un país laico, democrático y moderno a partir de la inclusión de los principios liberales más radicales en la constitución de 1857 que se consolidaría con la restauración de la República y la Reforma alrededor de 1873. El periodo porfirista fue para Reyes un estancamiento de los principios liberales; mientras que la Revolución mexicana ensanchó el ideal liberal al atemperar el individualismo económico con su corriente social (Reyes, 1994). Lorenzo Meyer hace una crítica del autoritarismo ideológico en que derivó la revolución a partir de la institucionalización de la misma en el partido único (Partido de la Revolución Institucional), abandonando los ideales sociales del liberalismo revolucionario (Meyer, 1993). Será a partir de Miguel de la Madrid hasta la fecha que la postura económica del liberalismo va a predominar en la política nacional.

Bonifacio Barba nos ofrece (en la misma obra mencionada) una tabla (Tabla 1) elaborada a partir de la obra *La filosofía de la educación en México* de María Teresa Yuren (1994) que muestra una visión muy clara de los diferentes valores y principios que han guiado los grandes proyectos educativos durante los siglos XIX y XX, ello nos ayuda a entender en torno a qué ha girado la educación moral en la política educativa en México, claro está que son planteamientos verticales, pero nos ofrecen la visión de las diferentes posturas generales.

Tabla 1. Proyectos Educativos y Valores

Proyecto educativo		Criterio axiológico	Principios educativos
Proyecto ilustrado: ruptura con la filosofía de la educación colonial 1810-1832		Autonomía: emancipación e independencia	-Confianza en la razón humana. -La ilustración como base de la libertad. -Promover una moral social.
Proyecto educativo civilizatorio 1833-1867		Civilización: secularización de la sociedad y economía capitalista	-Libertad de enseñanza. -Obligatoriedad y gratuidad de la educación. -Difundir los derechos humanos y los medios para aprender y mejorar las costumbres. -Formar un espíritu público (ciudadanos leales), inculcar los deberes sociales (formación cívica y moral) y formar ciudadanos industriuosos.
Primer Estado nacional: proyecto educativo del 'orden y progreso' 1867-1910		Orden y progreso: la libertad como fin	-El criterio axiológico dio un nuevo sentido a los principios educativos liberales. -Gratuidad, obligatoriedad del nivel elemental, uniformidad, utilidad y cientificidad. -Libertad de enseñanza, en tanto no perjudique el orden social. -Secularizar el proceso educativo, laicidad.
Segundo Estado nacional	Proyecto educativo de la Revolución: popular y nacionalista 1911-1940	Justicia social: reivindicación y redención	-Liberar al pueblo del fanatismo religioso. -Forjar una cultura nacional. -Mejoran las condiciones de vida y la productividad
	Proyecto educativo economicista 1940-1988	Desarrollo: crecimiento económico	-Unidad nacional: armonía social. -Confraternidad universal. -Democracia. -Desarrollo económico. -Justicia social: revalorada en los 70's (promover actitudes solidarias para la unidad nacional) y los 80's (combatir desigualdades), aunque no se modifican las estructuras económicas.
	Proyecto educativo modernizador 1989	Equidad: educación para todos	-Justicia. -Derechos humanos. -Democracia. -Participación social. -Calidad y competitividad.

Tabla elaborada por Barba (2006) a partir de Yurén (1994).

Tabla 2. Proyectos Educativos En El Siglo XX

Proyecto educativo	Características
Educación nacionalista José Vasconcelos 1921-1924	<ul style="list-style-type: none"> -Formar la nueva conciencia de la nación en cada ciudadano. -Educación humanista integral: emancipar la cultura nacional, unir educación con el trabajo práctico y productivo. -Educación apoyada en la participación social. -Atención a la educación rural, indígena y técnica.
Educación rural e indígena 1921-1942	<ul style="list-style-type: none"> -Resolver los problemas de la educación del pueblo campesino: educación basada en sus necesidades económicas y culturales al tiempo que se promovía la integración nacional. Tuvo un auge en los años 30.
Educación socialista 1934-1942	<ul style="list-style-type: none"> -Vincular la educación con el trabajo productivo socialista. -Escuela socialista: emancipadora, única, obligatoria, gratuita, científica, nacionalista, técnica e integral.
Educación técnica 1915-1998	<ul style="list-style-type: none"> -Proyecto económico nacionalista: apoyo al desarrollo industrial del país. -Educación: medio de movilidad social.
Unidad nacional 1940-1958	<ul style="list-style-type: none"> -Preponderancia de la educación urbana modernizadora con los antecedentes de la centralización de la educación. -Criterios orientadores: pedagogía social, escuela unificada y escuela activa. -Formar el personal calificado para la industrialización.
Plan de Once Años 1959-1970	<ul style="list-style-type: none"> -Derecho a la educación: asegurar la cobertura en la educación primaria. -Educación técnica. -Unidad nacional: inculcar amor a la patria.
Reforma, descentralización y modernización de la educación 1970-1995	<ul style="list-style-type: none"> -Crisis del sistema político y demanda social de educación de calidad. -Objetivos: incrementar calidad, modernizar la estructura y organización del sistema educativo.

Tabla elaborada por Barba (2006) mediante Álvarez (1999).

Presento también la Tabla 2 elaborada por Álvarez (1999), en la cual se muestran siete diferentes proyectos educativos que se llevaron a cabo en la política educativa por parte del Estado a lo largo del siglo XX. Pérez Rocha (1983) reflexiona y considera que aquello que aglomera a estas posturas ideológicas es la subordinación de la educación a los intereses de desarrollo capitalista; la educación socialista se le puede considerar la revolucionaria liberal. La lista termina con el periodo Presidencial de Ernesto Zedillo en el cual se agrega la asignatura de “Educación cívica y ética” en los planes de Educación Secundaria en los tres grados; este hecho resultó un cambio cualitativo en lo explícito de la educación cívica y moral dentro de los contenidos curriculares, sin embargo, como apuntaría Latapí, el planteamiento se quedó corto e inconexo con la moral reflexionada que es la ética.

Por otro lado, uno de los mayores estudios y aportes en el campo de la moral en México es aquel realizado por Pablo Latapí Sarre en su obra *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. En esta obra Latapí hace un análisis de la moral, los valores, de la formación en valores y la formación moral en diferentes niveles y etapas educativas. Por ejemplo, hace un recorrido de cómo a través de los diversos proyectos del México independiente se abordaron éstos elementos y bajo qué enfoque y limitaciones; estudia los proyectos y reformas de tipo formal, pedagógico y curricular implementados a partir de las reformas más recientes a su trabajo (hasta el año 2002); así, presenta algunos de los escenarios conflictivos con los que se topa la realidad mexicana de su tiempo y que podemos rescatar en nuestro contexto actual. Una de sus principales posturas es que la formación moral dentro de las aulas debe estar sustentada en argumentos y justificaciones teóricas e intelectuales, no simplemente en el *relativismo moral*:

La educación moral tiene un imprescindible componente intelectual, que es precisamente la disciplina de la ética en cuanto a reflexión sobre la moralidad, la cual debe presentarse a los alumnos en forma sistemática y bien argumentada [...] que fundamente la obligación moral [...] la explicación de la naturaleza y las condiciones del acto moral, el significado de la conciencia moral de la persona, la relación de esta conciencia con las normas sociales y con las leyes, las diversas clases de leyes y la obligatoriedad de las mismas [etcétera] (Latapí, 2002: *pos* 388).

Latapí, a partir de Barba (1985), nos ofrece los elementos ideológicos y valorales subyacentes dentro del artículo tercero de nuestra Constitución, que es el principal referente sobre las pautas generales a seguir en cuestiones de educación. Cuatro son los valores que subyacen en el artículo 3° Constitucional: “a) Desarrollo armónico de las facultades del ser humano”; “b) Primacía del conocimiento científico y laicismo”; “c) Nacionalismo y amor a la patria” que se compondría por: “comprensión de nuestros problemas, defensa de nuestra independencia política y promoción de la economía, aprovechamiento de nuestros recursos, continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, solidaridad internacional y autoridad social del Estado”; “d) Democracia como mejoramiento económico, social y cultural: dignidad de la persona, integridad de la familia, interés general de la sociedad, fraternidad, igualdad de derechos y justicia” (Latapí, 2002: *pos* 268).

En este momento debe quedar algo claro la relación que existe entre la moral, los valores, la educación y los proyectos políticos. Ahora corresponde poner la óptica en la objetivación de una visión de la realidad mediante la educación escolar dirigida por el Estado, hablo del surgimiento de los *libros de texto gratuito*. Ello es la materia del siguiente apartado.

2.2. LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITO Y LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

La creación de los libros de texto gratuito a nivel nacional es un acontecimiento de vital importancia en la historia de la educación en México. Aunque existía previamente a su creación cierto control en la certificación, aprobación y diseño de materiales por parte de la SEP, también es verdad que dicha capacidad estaba limitada y no proporcionaba las condiciones necesarias para el cumplimiento del derecho a recibir la educación básica de forma gratuita como señala el artículo tercero constitucional. Durante el siglo XIX y primera mitad del XX hubo inconvenientes con la producción de libros educativos

gratuitos, libros que produjera el Estado con carácter nacional, esto se debía principalmente por las inquisiciones entre el federalismo y el centralismo, el derecho de los estados y municipios a elegir los materiales que consideraran adecuados para las necesidades y especificidades locales, así como los intereses de las casas editoriales que hacían buen negocio con la edición de libros de texto para primaria y secundaria, que algunos autores de la época afirman estaban en manos de españoles (García, 1953). La idea de los textos gratuitos nacionales para primaria estaba sobre la mesa desde el sexenio y el periodo denominado *Maximato* de Plutarco Elías Calles (1924-1928 como presidente; 1928-1934 como “Jefe Máximo” del partido), cuyas intenciones tuvieron que verse eclipsadas por el clima anti religioso que había desatado su radicalismo ateo (principalmente por la “Ley de Calles” que restringía el culto católico), cuya respuesta por parte de la facción conservadora fue un levantamiento armado en aquello que se denominó “Guerra Cristera” y que habría de durar más tiempo que lo que presumió el gobierno del Presidente Emilio Portes Gil en 1929 con la firma de acuerdos de paz con la Iglesia Católica mexicana.

El proceso de centralización de la educación y homogeneización de las mentes a nivel nacional hacia una ideología nacionalista, que comenzó con vigor durante el sexenio de Álvaro Obregón con José Vasconcelos como punta de lanza, habría de dar pasos oscilantes e inseguros tras la Secretaría de Narciso Bassols en 1931 (que rompe con la “cultura clásica” de Vasconcelos por una “cultura industrial” y racionalista), Gonzalo Vázquez (1935-1939), Luis Sánchez Portón (1940-1941), Octavio Véjar (1941-1943), la primera etapa de Jaime Torres Bodet (1943-1946), Manuel Gual (1946-1952) y Ángel Ceniceros (1952-1958). Durante este periodo no se da un salto cualitativo como el dado desde la creación de la SEP o la polémica “educación socialista”. Como explica Martínez Rizo (1998), la planeación educativa durante esos años era escasa, había poco control sobre lo realizado y nulos índices de medición de la política educativa. La crisis comienza cuando el Estado Benefactor mexicano, durante el famoso “Milagro Mexicano” que se produjo gracias a la crisis mundial derivada de la Segunda Guerra Mundial, genera condiciones de vida mejores en cada vez más población, ésta comienza a crecer demográficamente y a requerir mayores servicios públicos que Constitucionalmente les debe proporcionar obligatoriamente el Estado por el hecho de ser ciudadanos. Todas estas condiciones condujeron a un aumento exponencial en la demanda de matrícula escolar básica.

Al finalizar el gobierno de Ruiz Cortines, a pesar del gran esfuerzo en materia educativa, el acelerado incremento demográfico hacía que el presupuesto del Estado -el 72% era destinado al pago de salarios-, no bastara para dar los servicios que la población requería, lo que ocasionaba grandes rezagos; así por ejemplo, casi tres millones de niños en edad escolar quedaban fuera de las escuelas, la eficiencia terminal era del 16% a nivel nacional y en el medio rural era del 2%. La escolaridad promedio de los adultos era de dos años y ejercían sin título más de 27 mil maestros. Además, había intereses particulares de autores, editorialistas, libreros y aún de inspectores escolares -dueños de editoriales o autores- que recomendaban sus propios textos a los directores de las escuelas para que los incluyeran en las listas que presentaban a los padres de familia al iniciarse el año escolar y que porque los encarecían, limitaban su acceso a las clases populares (Carmona, disponible en <http://www.memoriapoliticademexico.org/Efemerides/2/12021959.html>).

El asunto resulta de gran preocupación para los gobiernos de los años cincuenta, especialmente por aquel que vio más palpables los efectos, como lo fue Adolfo López Mateos durante su periodo de presidente (1958-1964). Históricamente hasta esas fechas la asistencia a educación básica básica era baja, y de los pocos que asistían, los cuales eran principalmente áreas urbanas, apenas había libros de lectura disponibles para el 11% en el año 1959 de los niños. Lorenza Villa (2009), en su trabajo que conmemora los 50 años del CONALITEG, nos dice que “la población no podía acceder a los libros y materiales necesarios para la enseñanza, había altos índices de deserción escolar e insuficiencia de infraestructura, de materiales y de profesores” (Villa, 2009: 46). Además de la poca cantidad de libros producidos por las editoriales avaladas por la SEP, estos libros resultaban de precio bastante elevado. De un manuscrito de aquellos años de Juan Hernández Luna (1971) se extraen las cifras de la Tabla 3.

Tabla 3. Población escolar en cada grado de primaria y total de libros de lectura editados en 1959

Grado escolar	Población escolar	Núm. de ejemplares libros de lectura
Primero	2 096 217	240 000
Segundo	1 162 164	170 000
Tercero	845 843	82 000
Cuarto	558 876	55 000
Quinto	377 278	45 000
Sexto	310 100	33 000
Total	5 350 478	625 000

Cifras de Hernández (1975) extraído de Villa (2009: 40).

El Presidente López Mateos ante esta situación, previendo un crecimiento en la demanda educativa, coloca por segundo periodo en su historia a Jaime Torres Bodet como el Secretario de la SEP, ello con un motivo nada desdeñable. Torres Bodet después de su primer cargo como secretario de la SEP (etapa donde tras infructuosos intentos no logró consolidar el proyecto de los libros de texto gratuitos) dedicó su carrera profesional a los organismos y educación internacional. De 1948 a 1952 fue nombrado Director General del organismo internacional en educación de mayor renombre hasta la fecha, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés). Su escarapate internacional en puestos de importancia global en el ámbito educativo le permitió palpar de primera mano las políticas educativas a nivel mundial que eran consideradas de “vanguardia” y aquellas que otorgaban mayores éxitos en sus contextos. Cuando llega a la SEP como Secretario tiene una visión de planeación a largo plazo. Analizando con sus camaradas de la Secretaría se llegó a la conclusión de que era necesario un plan de dos sexenios, algo inaudito hasta entonces, que permitiera abarcar la demanda creciente y cumplir con los objetivos básicos del derecho a la educación. El producto fue el *Plan de once años* o “Plan Nacional para el Mejoramiento y la Expansión

de la Educación Pública”. Buscando comulgar las cualidades de un ideal de educación con la cantidad, o sea la matrícula, intentando garantizar el derecho a la educación planteada en el artículo 3ro, el plan se componía de seis puntos: el primero planteaba la demanda actual y futura de la educación básica; el segundo del cálculo de material (escuelas y aulas) y de personal para el plan; el tercero de las necesidades materiales, educación rural, equipamiento y la capacitación de profesores; los siguientes tres puntos se refieren a los costes del plan.

Una de las partes del plan fue la creación en 1959 de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito (CONALITEG) que se encargaría de agrupar casas editoriales importantes para la producción centralizada de libros de texto de tipo gratuito. Según Ornelas (1995) este hecho generó un reconocimiento en el mundo capitalista por su carácter novedoso y vanguardista. Sin embargo, como él también apunta, en el seno interno este hecho generó grandes reticencias, especialmente por los sectores más conservadores y por las casas editoriales que veían golpeados sus ingresos. Dolaricia Carmona en su portal *Memoria política de México* nos explica brevemente cuál fue el clima que suscitó algo tan innovador pero a la vez tan polémico como fueron los libros de texto gratuito:

Al iniciarse la edición y la distribución de los textos gratuitos habrá reacciones de los libreros que ven afectados sus intereses económicos, de la Barra Mexicana de Abogados y del Partido Acción Nacional, los cuales organizarán campañas y protestas porque según ellos los nuevos libros niegan el derecho “natural” de los padres a educar a sus hijos, son antidemocráticos porque presentan como única la verdad oficial y antipedagógicos, ya que reducen al maestro a mero repetidor de lecciones. También se señalará que las decisiones en relación con los libros de texto fueron tomadas por las autoridades sin previa consulta a los maestros. Inclusive en las páginas de los diarios, cuyos directores forman parte de la CONALITEG, como Excélsior y El Universal, se publicarán ataques violentos de la derecha contra los libros de texto gratuitos.

Pero pronto quedará claro que los libros de texto gratuitos si bien son obligatorios, no son únicos ni exclusivos, de modo que no excluyen otros textos de consulta que presenten diversas corrientes del pensamiento; y que simplemente

establecen el contenido mínimo de la educación primaria, sin negar la función del maestro, la escuela y la familia (Carmona, disponible en <http://www.memoriapoliticademexico.org/Efemerides/2/12021959.html>).

El problema central que suscitaron los libros de texto gratuitos por el decreto de 1959 se refiere a la crítica al artículo tercero por parte de grupos conservadores. El clero católico, la Asociación Nacional de Padres de Familia, grupos empresariales y editoriales protestaron en contra de la *obligatoriedad* de los libros que publicará la SEP mediante el CONALITEG. Inclusive en las instituciones privadas de educación básica se sostuvo el imperativo de obligatoriedad. Por otro lado se consideraba que unos libros que serían únicos para todos fomentarían la uniformidad de conciencias y destruiría la libertad de pensamiento. Claro que el Presidente López Mateos y Torres Bodet tenían una visión moral que querían llevar a la educación, poseían una serie de principios dimanados de la Ilustración pero cargados de un tinte nacionalista que buscaban transmitir mediante la homogeneización de contenidos para lograr la unidad moral de la *nación*. Como vimos con Sloterdijk (2006) la educación es un proyecto de crianza humana. Loaeza nos habla de algunos de los ideales que sostenían estos personajes, para ellos “la patria era tradición, la escuela su vínculo privilegiado, y la infancia el periodo decisivo para la adquisición y el desarrollo del sentimiento patriótico. Al igual que Torres Bodet, López Mateos veía en la escuela la defensa patriótica de la tradición nacional, y en los maestros, sus paladines, ‘obreros de la Independencia’ y ‘ejecutores de la Revolución’” (Loaeza, 1988: 224); además, al entonces Presidente le interesaba que los libros “no contuvieran expresiones que susciten rencores, odios, prejuicios y estériles controversias”. Como se aduce de estos pensamientos los artífices que hicieron posibles estos libros tenían plena consciencia de la importancia que podía tener la consolidación de contenidos de acceso nacional gratuito en la conformación moral e intelectual del país.

La creación de los libros de texto gratuito marca una ruptura, un antes y un después en la educación en México. De 1960, cuando se repartió inicialmente el par de libros para el primer grado de educación primaria (*Mi libro y Mi cuadernillo*), hasta hoy 2018, prevalece el debate y conflicto por imponer los significados en estos materiales, que han ayudado a

formar una serie de ideas acerca de lo que es la nación, la sociedad y el individuo durante más de medio siglo. Como los calurosos debates e intrincadas polémicas desatadas por los libros, puede comprenderse tras el capítulo anterior lo que implicaba dentro de la lógica de las *ideologías* y la *hegemonía* que se crearan libros que detenten ante los niños aquello que se un grupo consideraba como el conocimiento legítimo, la verdad, o por lo menos lo que convenía que las nuevas generaciones aprendieran como realidad. Esto comenzó con el primer año, y conforme pasaba el tiempo se incorporaron los libros correspondientes para los seis grados de primaria. La creación de estos libros buscaba una homogeneización nacional, un currículum nacional que se concretizara con lecciones y materiales a los que todos deberían de remitirse. El siguiente fragmento de un discurso pronunciado por Jaime Torres en 1959 respecto al mexicano ideal que buscaban formar, como podrá observarse está cargada de un discurso nacionalista y enfocado en el desarrollo nacional a partir del desarrollo de los futuros ciudadanos comprometidos con su territorio:

Al considerar las metas educativas que la Constitución señala, pensamos en el tipo de mexicano que habremos de preparar en nuestros planteles. Un mexicano en quien la enseñanza estimule armónicamente la diversidad de sus facultades: de comprensión, de sensibilidad, de carácter, de imaginación y de creación. Un mexicano dispuesto a la prueba moral de la democracia. [...] Un mexicano interesado, ante todo, en el progreso del país, apto para percibir sus necesidades y capaz de contribuir a satisfacerlas merced al aprovechamiento intensivo, previsor y sensato de sus recursos. Un mexicano resuelto a afianzar la independencia política y económica de la patria, no con meras afirmaciones verbales de patriotismo, sino con su trabajo, su energía, su competencia técnica, su espíritu de justicia y su ayuda cotidiana y honesta a la acción de sus compatriotas (Bodet, 1965: 975).

Este no resultó ser el único episodio que despertó reticencias, tenemos por lo pronto los casos de 1972 y 1992. Por parte del ala denominada “conservadora” se generó un clima de hostilidad y crítica negativa en relación a la reforma a los programas, planes de estudio y a los libros de texto gratuito de 1960 y la realizada en el año 1972 durante el sexenio del Presidente Luis Echeverría. El centro de la discusión en esta segunda por parte de la

Asociación Nacional de Padres de Familia y el clero católico ortodoxo se debía al manejo del tema de la sexualidad en los libros de ciencias naturales y algunos ejercicios del libro de matemáticas que de forma simple dejaba entrever la teoría del *plusvalor*⁷. El caso de 1992 ya lo mencioné en la Introducción, aquella querrela originada por algunos pasajes de los libros de historia que disgustaron al Ejército, además de la lógica de su narrativa histórica que parecía legitimar, según críticas de los partidos opositores, el proyecto salinista. En la Tabla 4 muestro los tres momentos del conflicto y los principales grupos sociales involucrados.

Después de superada la dura crítica a la creación de los Libros de Texto Gratuito, el enfoque de las polémicas pasó de la producción de libros hacia los contenidos. La polémica ya no estaba en si el Estado debía producir o no libros gratuitos para todos los estudiantes, sino en qué debían presentar dichos libros. En este sentido la existencia del CONALITEG dejó en poco tiempo de ser cuestionada⁸.

Si dejamos por un momento el marco en que se halla la elaboración de estos libros, y nos enfocamos en los libros como tal, encontraremos que el símbolo que representa al CONALITEG está presente en todos los libros de texto de entonces hasta la actualidad. Dicha imagen tiene un contenido simbólico muy importante. Siguiendo la lógica que realizamos en nuestro análisis⁹, podría decirse que la imagen es de estructura conceptual simbólica; en otras palabras, es una imagen que desarrolla un concepto, una idea en un sentido abstracto, recurriendo a la articulación de otros elementos para darle un sentido al concepto que de forma disgregada cada uno de estos elementos adquiriría un sentido completamente diferente. La imagen se compone por tres elementos esenciales: un árbol con frutos rojos; dos niños, uno varón y una mujer; un grupo de seis libros en la parte inferior. Estos tres elementos se articulan para darle un sentido al concepto educación

⁷ Comentario del líder “moral” del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Jonjitud Barrios: “No es la educación sexual –dice el líder del SNTE–, ni son las preocupaciones del libro de Ciencias Sociales, sino lo que dice en la página 59 el libro de matemáticas que se entrega al educando de enseñanza primaria, el verdadero objeto de los ataques. Ahí se da a conocer en una forma muy sencilla el proceso de elaboración de un satisfactor, de un producto, y las utilidades que produce. El alumno percibe con toda claridad hacia dónde y hacia quién va a dar la mayor ganancia en el proceso de producción” (Diario *El Día*, 6 de febrero, 1975).

⁸ Hoy en día el CONALITEG ya no edita y produce los contenidos de los libros, sino que ahora se encarga de la producción y distribución de los libros. Es la SEP la que se dedica a convocar y delimitar por qué línea irán los contenidos.

⁹ Para profundizar con respecto a estos elementos de análisis, si lo desea el lector puede remitirse al Capítulo 3.

Tabla 4. Polémicas en torno a los libros de texto gratuito y los sectores involucrados

Cambios en los Libros de Texto Gratuito	Centro del cambio	Sectores de la sociedad en contra	Sectores de la sociedad a favor
1959	Gratuidad y obligatoriedad de libros de texto producidos por el Estado en educación Primaria. Se preserva el enfoque laico	Sociedad mexicana de Autores de Libros Escolares, clero católico, Unión Nacional de Padres de Familia, grupos de empresariales, Partido Acción Nacional	Sindicatos vinculados al Estado, SEP,
1972	Modificación a programas, planes de estudio y libros de primaria. Introducción de educación sexual y elementos de crítica social.	Facciones del clero ortodoxo católico. Unión Nacional de Padres de Familia. Partido Acción Nacional.	Facción del clero católico vinculada a la Teología de la Liberación, SEP, altos funcionarios públicos, Universitarios, Sindicatos de maestros, obreros y campesinos.
1992	Modificación de planes y programas de estudio. Modificación de los libros de historia de México.	Ejército y partidos opositores al PRI en el Congreso (PRD y PAN).	PRI, SEP y diversos grupos intelectuales.

escolar, a la idea de formación dirigida. El árbol sin duda es el eje de la imagen, tiene un tronco delgado, no muy alto de color café, un follaje muy verde y se muestran con claridad frente a sus hojas siete frutos rojos, que podría intuirse se trata de manzanas aunque su forma es completamente redonda, precisa mente por la relación de escala entre los frutos y los niños dan información para sospechar que se trata de ese fruto. En la historia de civilizaciones en todo el mundo, a través de historias y mitos sagrados, el papel del árbol como fuente de vida, como vínculo con lo humano¹⁰. El árbol es visto como fuente de vida; sus frutos como recompensa o prohibición. Todo fruto es siempre visto como algo que alimenta o una tentación que ofrece algo pero que conlleva un riesgo implícito.

¹⁰ Peter Sloterdijk (1998) en su primer tomo de *Esferas* nos muestra cómo en algunas culturas el árbol es asumido como el *genio* del individuo, algo así como su otro-yo/no-yo vinculante que se remite a la primera esfera, la uterina, donde el feto establece un diada con la placenta como su contacto inmediato. En algunas de estas culturas se enterraba la placenta donde había un árbol o se plantaba un árbol donde la placenta, creando un vínculo entre el individuo y su genio (la placenta trasfigurada en planta).



Imagen de CONALITEG,
presente en todos los libros de texto gratuito

En la imagen hay un niño y una niña representados, cada uno de un lado del árbol (la niña del lado izquierdo, representada con falda y cabello largo; el niño del lado derecho, representado con pantaloncillo y pelo corto), estirando uno de sus brazos en dirección a los frutos más próximos a ellos que ofrece el árbol. En la parte inferior hay seis libros, que se conectan con las raíces del árbol. Como su fuente de nutrición, simbólicamente el árbol se alimenta de los libros, del conocimiento y esto se ofrece como una recompensa a los niños, como un producto terminado y listo para ser digerido; es un bien que nos dan los libros. Pero si observamos más a detalle, son seis los libros que se conectan con el árbol del conocimiento, como los seis grados de la educación primaria, no sería descabellado suponer que esos libros corresponden a cada grado. También se debe notar que la educación se abre

en esta imagen a la mujer, puesta al mismo nivel que el hombre, simplemente distinguidos ambos por la representación social común de cómo mostrar a un niño y a una niña. Los colores de la vestimenta de los niños sutilmente evocan los colores de la bandera nacional, y el árbol en el centro tiene un tanto del color del águila del escudo. Ambos portan playera y zapatos blancos, pero la niña lleva una falda verde mientras que el niño un pantaloncillo rojo, al tiempo que el fondo “vacío”, en blanco, resalta el verde a la izquierda, el blanco con café (el escudo) en el centro y el rojo del lado derecho. La vinculación del hombre y la mujer a través de la educación (alimentada por el libro de texto gratuito) da como resultado una nación. Estos tres elementos son rodeados por las palabras Comisión Nacional (del lado izquierdo escrito de abajo hacia arriba) de Libros de (exactamente arriba del árbol) Texto Gratuito (del lado derecho de arriba a abajo), lo que enmarca el sentido de la siguiente manera: CONALITEG es la encargada del diseño de los libros que alimentarán a los niños, la nuevas generaciones, a la patria compuesta tanto hombres como mujeres educados.

Pasa largo tiempo hasta que en 1993 se hace obligatoria la educación secundaria con Ernesto Zedillo como Secretario de la SEP. Una década después, en 2002 con Tamez Guerra como Secretario de la SEP, se aprueba en el Congreso la educación obligatoria del nivel preescolar. En ambos inicialmente no fueron considerados libros de texto gratuito, a pesar de ser niveles que debía impartir obligatoriamente el Estado de forma gratuita. Finalmente en 2012 se aprueba que la educación media superior sea obligatoria, sus libros de texto sufren lo mismo que los casos anteriores en su inicio. En lo que respecta al nivel preescolar, en el año 2015 cuando se lleva a cabo la publicación de nuevos libros de texto gratuito nacional para el nivel preescolar, que además, como apunta como objetivo el Programa Institucional de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos 2014-2018 (SEGOB, 2014), ya están en formato digital (PDF) y se habrían de articular de forma orgánica y transversal con los objetivos de los programas y planes de estudio de primaria y secundaria.

Estos nuevos libros de preescolar se caracterizan por ser coloridos, cargados de imágenes y muy poco texto (oraciones sencillas con lenguaje sencillo). Podría decirse que los libros dirigidos a los niños (uno para cada año de preescolar), todos llamados *Mi álbum*, son esencialmente visuales, por lo que están dirigidos a una población considerada como “normal”, o con discapacidades que no tengan algún impedimento visual. De los tres libros

para los niños, se agregan otro par: uno para la educadora, llamado *Libro de la educadora*, y otro para los familiares del niño, llamado *Libro para las familias*. El primero prescribe la conducta que debe seguir la educadora y señala cómo trabajar con los libros *Mi álbum*. El segundo normaliza cómo deben de actuar los padres de familia para lograr el desarrollo deseado para el niño.

A partir del siguiente capítulo me adentraré a explicar, primero, los elementos de análisis que empleé para abordar los libros de preescolar; segundo, a partir de bloques temáticos expongo los valores representados con mayor prominencia a lo largo de los cinco libros de preescolar; tercero, de estos valores hallados en los libros paso a vincularlos con sus posibles referentes ideológicos.

CAPÍTULO 3.

ELEMENTOS METODOLÓGICOS DEL ANÁLISIS

De aquí en adelante serán trabajados los aspectos fundamentales de la investigación; hablo de aquello que alimenta a la discusión teórica previa así como del subsiguiente diálogo que sostendremos a partir del análisis del contenido de estos libros (en este caso la representación de valores) ante la misma teoría. Utilizando un poco, sin ser demasiado minuciosos al respecto, la lógica dialéctica de la construcción del conocimiento en Hegel, como recordará el lector en la Introducción, he esquematizado la dinámica de la investigación de la siguiente manera: de una idea sobre la realidad (teoría, o T) procedemos a abordar la realidad en concreto (empírica, o C) para así, de forma deductiva-inductiva (como un ciclo en desarrollo constante), retornar con un conocimiento acrecentado sobre la realidad (teoría acrecentada, o T¹)¹¹. Lo central del trabajo no es ahondar en este método de concebir la relación hombre-mundo, por lo cual solo mencionaré someramente la lógica de la que parte el abordaje estructural del trabajo. Si nos remitimos a la alegoría del paracaidista se trataría de dar varios saltos: subir y bajar, bajar y subir. Solo partiendo de esta premisa puede el lector saber que la investigación partió de una idea sobre aquello que podría estar desenvolviéndose en la realidad, no de forma inductiva, de ahí el interés en la lucha por el sentido (nos referimos a la articulación entre ideología, legitimación y hegemonía). Por lo que he presentado hasta este punto en el trabajo, vería el intrépido paracaidista que se encuentra mucho más cerca del suelo, a unos cuantos cientos de metros, con el paracaídas abierto y descendiendo con mayor lentitud, lo que le permite contemplar con tranquilidad y detalle, tras haber tenido una perspectiva panorámica extensa pero no tan detallada del horizonte, los lugares más cercanos al punto en que se hará contacto con el suelo.

El trabajo analítico ha requerido una enorme dedicación, principalmente por la profundidad que puede yacer en cada unidad semiótica (imagen o discurso escrito), como

¹¹ Al final el proceso dialéctico se reduce a la siguiente fórmula: T-C-T¹.

también por la cantidad de los hallazgos combinado con la cualidad nada desdeñable de los mismos. Se intentó en todo momento no abandonar la calidad del análisis por la extensión de los materiales revisados, pero por las limitantes que confiere un programa de maestría (esencialmente por tiempos y recursos) no es viable abordar el análisis y la discusión la cantidad que el material ofrece. Por lo anterior dejo explícito que lo presentado en este escrito no abarca todos los hallazgos ni todas las formas en que se representan los valores, sino que se han seleccionado los elementos de mayor prominencia y, también sobre de estos, se profundizará lo pertinente con la sensata cantidad de ejemplos.

El tener presente lo anterior nos permite concebir las limitantes de esta investigación, lo que no es desdeñable porque ello ofrece la oportunidad de ser lo suficientemente humildes para no realizar afirmaciones tajantes sobre la realidad, evitar generalizaciones o mezclar campos de entendimiento que exceden al contenido de los libros. Lo que se denomina como realidad social siempre está teñida de matices, de momentos de armonía y contradicción inevitables, inherente todo a la propia dinámica social y humana, sin ello habrían leyes sociales universales, se cumpliría el sueño del positivismo de Augusto Comte y no se tendría necesidad de quebrarse la cabeza, pero las ciencias sociales han demostrado que ninguna sociedad es reducible a leyes, inclusive para los esquemas interpretativos resulta difícil abordarla, ¿qué se diría de una investigación que pretende revelar la verdad social, una incondicional que trascienda la prueba del caso y sea aplicable universalmente? Por desgracia –o fortuna- la ciencia

Social se ha vuelto más humilde en ese sentido, de ahí que los nuevos paradigmas dentro del enfoque interpretativo sean cada vez más conscientes de las limitantes de cada método, de cada instrumento de recolección y de análisis. Todo lo anterior no es un preludio a una postura tibia e insegura de lo que será presentado, sólo es un llamado a la prudencia y a la consideración de que lo aquí expuesto y discutido no trasciende la esfera de los libros de texto, sólo una serie de investigaciones transversales dentro de las aulas pueden ofrecer un retrato más amplio de la dinámica de construcción de valores, por lo pronto se espera que el presente trabajo brinde un panorama de aquello valorado como deseable e indeseable, y a qué frentes ideológicos dichos valores podrían estar abonando.

Teniendo presente lo anterior, podré por fin arribar al nivel medular del trabajo para articular el espacio teórico previo, muy general y por momentos abstracto, con una

vinculación lógica orgánica, pero que siempre encuentra un sistema tan amplio dificultades en el estudio concreto. Este capítulo, de carácter más técnico y metodológico, estará dedicado a ser este vínculo entre la teoría general y el estudio empírico; es decir, que esta parte debe ofrecer las *liaisons* pertinentes para realizar la articulación con el objeto de estudio. Podría decirse, retornando a nuestra alegoría del paracaidista, que presentamos la técnica correcta para aproximarnos al punto de contacto para que el viaje al suelo sea lo suficientemente suave para no terminar desechos contra el piso -o con una buena cantidad de huesos rotos. Con cada línea que escribo –y lee el lector- se está mucho más cerca del terreno, de aquello concreto que queremos analizar y comprender.

En el segundo capítulo he revisado la relación entre educación y proyectos ideológicos de Estado, así como una breve aproximación al nuevo modelo educativo; mientras que en el primer capítulo intenté comprender la dinámica de las ideologías y de la moral como mediación de la “realidad” y en la vida práctica. Ambas formas se vinculan y no pueden ser separadas arbitrariamente. Tanto las ideologías como la moral poseen postulados o imperativos de conducta, como también apuestan por convertirse en *sentido común*. Pero lo que no ha quedado claro es el cómo tales ideas e imperativos son incorporados e introyectados, cómo es que un valor puede ser comprendido y adoptado si, por ejemplo, se habla de la amistad o la valentía. Mucho se puede teorizar y discutir sobre el concepto, pero si no se tiene un referente claro con qué comprenderlo, fácilmente quedará en el armario de las anécdotas sin importancia. Así, para entender que un valor no se manifiesta en abstracto retomo la teoría de las *representaciones sociales* para aclarar cómo es que un valor adquiere consistencia a partir de manifestaciones particulares. Por otro lado, en un segundo momento, abordaré los elementos técnicos que me han servido para realizar la aproximación y análisis de tales representaciones de valores. Finalmente terminaré este capítulo examinaré los libros de preescolar a manera de introducción previa al análisis de la representación de valores, principalmente estaré revisando el *Libro de la educadora* (primera parte del libro) y el *Libro para las familias*, de paso aprovecho para emplear diversas categorías del análisis crítico del discurso y mostrar un ejemplo de análisis icónico.

3.1. REPRESENTACIÓN DE VALORES

Para vislumbrar el trasfondo del concepto de *representación social*, es importante primero entender que las ideologías se componen de valores, elementos que bien podríamos llamar entes valorizados (que no necesariamente son valores) y los cuales necesariamente congregan y disgregan elementos pero cuyo sentido requiere adquirir sustancia en referentes empíricos. Estas formas concretas de los valores, entes valorados e ideas requieren de un proceso de simplificación que articule lo abstracto con lo particular. Al proceso psicológico en que las personas comprendemos el mundo en la simplificación lo denomina S. Moscovici como *representaciones sociales*. Como el concepto lo dice, la *representación social* vuelve a presentar un algo, y ese algo ya no es el mismo a cuando se presentó. En un sentido profundo, cuando se nos presenta algo debe por *necesidad* sernos algo inusual, novedoso y, en términos de Moscovici, *no familiar*, de lo contrario no se estaría *presentando*. Sólo cuando sabemos qué es eso que está ante nosotros es cuando ese objeto es *representado*, en otras palabras ya podemos nombrarlo, tiene un *nombre* que lo *representa*, se puede circunscribir dentro de un catálogo de categorías y estereotipos que congregan y disgregan como son los conceptos (como diría Hegel). Por ende es que, retomando a Clement Rossett (1979), lo *único* es meramente aquello que es en sí en su unicidad, cuando no puede ser explicado, no puede ser nombrado, no puede ser *representado*; cuando logramos hacerlo le hemos abstraído su unicidad a partir de los elementos que identificamos comunes a otros objetos. La única forma de comprender el caos del mundo, primero natural, luego social, es mediante la clasificación, la agrupación y la simplificación. La sociedad se encarga de crear los espacios, esas figuras abstractas, para comprender el mundo que de lo contrario siempre nos sería novedoso y *no familiar*.

Para terminar pronto, cualquier forma de lenguaje es *a priori* una estandarización de sentido. La posibilidad comunicativa reside esencialmente en su propia potencia y acto. La comunicación requiere del lenguaje, como todo lenguaje es comunicativo; igualmente cualquier símbolo es lenguaje, y cualquier símbolo comunica. Lo mismo podemos decir de cualquier producto hecho por el ser humano, hay una transmisión de sentido en cualquier *tejné*. El límite de la comprensión humana es la propia condición humana. Ni los

soliloquios ni el *narcisismo* se puede remitir a una ausencia comunicativa, puesto que al final somos hijos de los símbolos, vivimos en ellos. Por ende resulta imprescindible tener presente la mayoría del tiempo que nos sea posible que la objetividad y neutralidad sólo son posibles tras la cosificación de nuestro sistema de símbolos, cuando *enajenándonos* a las representaciones sociales creemos que lo representado es lo *presentado*, la cosa *ahí*, el objeto. De ello resulta incomprensible hablar de *ideologías* como falsedades, puesto que depende más de su capacidad para dar sentido a lo *presente* el que adquiriera una solidez y legitimidad, pero ello no implica una *verdad*, a menos claro que asumamos que la relación entre el ser humano y el mundo sea directa, no esté mediada por nada y, por lo tanto, tengamos acceso a la esencia de las cosas; o que partamos de una verdad revelada como hacen la mayoría de las religiones.

Contrario a lo que puede deducir el lector de este enfoque, no se tiene una posición atomista o relativista radical del mundo. Considero que en la vida debe de tomarse postura, no ser indiferente, que es necesario establecer criterios valorativos y morales a partir de la reflexión ética para guiarnos en la vida, pero también debemos de ser lo suficientemente humildes y sensatos como para considerar que no tenemos la última palabra en nada. En los siguientes subapartados trabajaremos un poco acerca de este concepto de *representación social* que nos aporta Moscovici. Con ello podremos comprender que los valores, lo valorado y las ideas en las ideologías funcionan como *representación* de lo *presentado*, aglutinando la empírea en un sistema que aspira a darle sentido a un sistema de símbolos y signos.

3.1.1. Anclaje y objetivación

Como he manejado hasta el momento, la *Representación Social* es una forma de comunicarse y entender lo que ya conocemos; en otras palabras es una forma de darle sentido o significado al mundo, en este caso se trata de *reproducirlo*, pues no tenemos acceso a un mundo objetivo real sin mediaciones (como son el lenguaje, la cultura, los valores, los ideales, el sentido, etc.). Se compone de dos caras la representación: una icónica (imagen, ícono o suma de íconos) y otra simbólica (sentido), sin las cuales no puede

existir. Toda reacción que recibimos a partir de algún hecho o fenómeno del exterior es relacionado con algún tipo de definición *a priori* común a todos los miembros de una comunidad a la que se pertenezca. De esto se desprenden dos elementos funcionales de las representaciones según Moscovici: 1) hacen *convencional* a un objeto, o sea que le dan forma, lo definen y categorizan para dentro de una serie de modelos compartidos por un grupo, hacerlos familiares; 2) *prescriben* puesto que se imponen irresistiblemente antes de ser reflexionados. Proviene del pasado y condicionan inevitablemente lo que pensamos, vemos y sentimos. Diría Moscovici que el *pasado es más real que el presente*:

Nobody's mind is free of the effects of the prior conditioning which is imposed by his representations, language and culture. We think, by means of the language; we organize our thoughts, in accordance with a system which is conditioned, both by our representations and by our culture (Moscovici, 1989: 23).

Las representaciones sociales son un concepto extraído de una postura de la psicología social que ha inaugurado Serge Moscovici en los años setenta. Moscovici retoma de Emile Durkheim el concepto de *Representaciones colectivas* para darle una connotación más dúctil y evolutiva. Así, mientras Durkheim (1912) en su obra *Las formas elementales de la vida religiosa* consideraba a las *Representaciones Colectivas* como los modelos sociales psicológicos que permitían conservar y estabilizar a la sociedad de las desviaciones individuales en búsqueda de cohesión para un correcto funcionamiento del organismo social, por el otro lado Moscovici se interesa más por el cambio de dichas representaciones a partir de la heterogeneidad y diversos polos de poder en la reciente modernidad. Lo que genera el cambio en las representaciones es la tensión entre las existentes frente a su capacidad de comprender lo existente. La representación juzga, y todo juicio establece una jerarquía valorativa, por lo tanto es imposible pensar que un individuo puede aspirar a ser *neutral*, inclusive desde la primera infancia nos vemos condicionados por la interacción con

nuestros padres y a través del ambiente familiar y escolar vamos refinando los modelos y prototipos mediante los cuales comprenderemos la “realidad”.

Podemos a partir de Moscovici definir dos mecanismos por los cuales una representación social se queda en la memoria: el primero es el *anclaje* (*anchoring*) y el segundo es la *objetivación* (*objectivation*). El *anclaje* busca reducir (ajustar) las imágenes, ideas o experiencias extrañas a categorías pre-existentes, bajo la lógica de que las representaciones sociales busca hacer familiar lo no-familiar, al clasificar aquello que no estaba clasificado o nombrado, se le puede representar mediante prototipos. El anclaje es una forma de generalizar lo extraño para encajarlo en un contexto familiar para poder comprenderlo. La *objetivación* parte de la lógica inversa, satura de materialidad (imagen/ícono) a una idea (sentido/símbolo) que nos resulta extraña o no-familiar; se trata de materializar la abstracción para que se conciba como real más allá del pensamiento. La siguiente cita de Moscovici (1989) sintetiza varios puntos tratados sobre las representaciones sociales:

The act of re-presentation as a means of transferring what disturbs us, what threatens our universe, from the outside to the inside, from far off to near by [...] the unusual becomes usual, where the unknown can be included in an acknowledge category [...] the images, ideas and language shared by a given group always seem to doctate the inicial direction. The basic tensión between the familiar and the unfamiliar is always settled in our consensual universes [...] Before seeing and hearing a person we have already judged him, classified him and created an image of him (Moscovici, 1989: 39).

3.1.2. Valores vinculantes y la importancia del control de la representación

Tras todo lo expuesto es necesario hacer explícitos algunos puntos sutiles, pero de suma importancia. Uno de ellos es recalcar que las *ideologías* no son sistemas homogéneos de ideas y valores, más bien se componen de forma irregular, en ocasiones inclusive sin cierta claridad jerárquica, de estos elementos. Irónicamente las ideologías valorizan algunos de sus valores por encima de otros, y no es que las ideologías sean sujetos activos, pero dentro

de sus aparatos de ideas se tiene preminencia de algunos puntos sobre de otros. Al contrario de la matemática y la aritmética, con los axiomas que las sustentan y dan orden, las *ideologías* no tienen un sustento uniforme, ello se debe a que su formulación depende del devenir histórico, inclusive dicho movimiento temporal puede ser el que determine la prominencia de una valor sobre de otro, como de la centralidad de una idea como núcleo a una idea como periferia.

Habría que agregar que además de los valores periféricos existen otro grupo de valores que oscilan entre la periferia y la centralidad en las *ideologías*, que son los *valores vinculantes*. Esta forma de valor por sí misma sólo tiene sentido en un nivel de categorización y abstracción mayor al simple análisis de la representación de valores en imágenes y discurso escrito, ya que trabaja en el ámbito de las agrupaciones y sistemas de pensamiento e *ideologías*. El *valor vinculante* es aquel valor que comulga en dos o más referentes *ideológicos*, mas no por ello genera un vínculo *necesario* entre los referentes vinculados por el valor. En este sentido podría decirse que un *valor vinculante* es *débil* cuando su conexión con otras *ideologías* es frágil, especialmente en la consideración de los valores de la *ideología* en su conjunto; sería un *valor vinculante fuerte* cuando dicho valor es central en ambas *ideologías* además que el sistema en su conjunto no contradice el enfoque de la otra parte. Con ello queda claro que no se espera hallar –de hecho así es– sistemas homogéneos, tampoco relaciones entre ideologías de forma armónica y menos una agrupación de ideologías antitéticas.

De esto se espera que en los libros de preescolar se hallen representados una gran gama de valores, con diferentes formas de *representación*, algunos con mayor prominencia y presencia que otros. Tras realizar el análisis de los valores representados se procede a un proceso de discusión y categorización de dichos valores entre formas de pensamiento y referentes *ideológicos*, de donde se toma en cuenta que no todos los valores son exclusivos de X o Y ideología, como tampoco tienen todos los valores que sustenten sus ideas centrales y legitiman las relaciones sociales existentes son de prominencia vital para una ideología en específico, mientras sí puede ser un valor esencial de otra ideología que no necesariamente pudiera estar legitimando una práctica social concreta. Son precauciones que se consideran para el trabajo y que no está de más comentar con el lector.

Norman Fairclough (2001) nos habla acerca de bajo qué circunstancias son llevados a la práctica los discursos en un proceso que él denomina *dialéctico*. Este proceso consta de tres aspectos, en los cuales los discursos: pueden ser *representados* (*enacted*) como nuevas formas de actuar e interactuar; pueden ser *inculcados* (*inculcated*) como formas de ser (formulación de identidades e identificación); pueden ser *materializados* (*physically materialized*) como formas de organizar el espacio. La relación de estos tres elementos debe de ser de consideración para este trabajo.

Otro punto a tratar en este apartado es la relevancia que tiene el control de la producción de significados. Como menciona Norbert Elías (2012) es la diferencia económica y social, así como la cohesión de grupo la que confiere mayor *poder* a un grupo o clase social para imponer en el resto tanto su idea de supremacía como sus propios referentes para interpretar la realidad. Cuando un grupo tiene *poder*, cuando domina y tiene el control de los aparatos mediáticos (o predomina en ellos), su *discurso* suele aparecer como legítimo. La legitimidad de la *palabra*, de la *estética*, de la mera *existencia*, es algo que se muestra a lo largo de la historia con aristocracias que devienen divinas por el halo divino que le otorga una interpretación religiosa, o una leyenda o un mito fundacional de un pueblo. Lo mismo sucede con la jerga de la *meritocracia*, de la *supremacía de la raza blanca* o la racionalidad del occidental blanco anglosajón o germano, preferentemente de sexo masculino. Michel Foucault (1970) nos habla de discursos que se sustentan en la *Institución*, esos espacios simbólicos que normalizan la conducta y las ideas. Para él son las *Instituciones* las que excluyen los discursos (*les mots interdits*), prohibiéndolo o legitimándolo. Y es que el discurso “no es simplemente lo que manifiesta (encubre) el deseo; es también el objeto del deseo; pues el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse” (Foucault, 1970: 15). Las *instituciones* legitiman y se adueñan del discurso, tras una presunción de veracidad y objetividad presentan su discurso como *El Conocimiento* en libros de texto, mediante casas editoriales, revistas de ciencia, discursos pedagógicos, etc.

No todas las partes del discurso son igualmente accesibles e inteligibles; algunas están claramente protegidas (diferenciadas y diferenciantes) mientras que otras

aparecen casi abiertas a todos los vientos y se ponen sin restricción previa a disposición de cualquier sujeto que hable (Foucault, 1970; 39).

Sabían bien los antiguos gobernantes que el conocimiento, su producción y conservación era la clave de un poderío. Sólo los iniciados, los grandes sacerdotes y los nobles tenían acceso a los textos sagrados, a los documentos de trascendencia para reinados e imperios. Sólo una parte del discurso, impregnada por una la ideología mística, llegaba a la gente, la legitimación era digerida previamente para hacerse comprensible para las masas analfabetas; sin embargo la base de la ideología era comprensible en las clases dominantes. En el caso de los libros de preescolar es fácil suponer que habría elementos explícitos que expresen los valores y sus representaciones, pero la mirada analítica puede desentrañar aquello que no está a simple vista, porque no se menciona o se enmascara tras el lenguaje de forma tácita.

Finalmente debe entonces afirmarse que una posición de poder ofrece en mayor o menor medida un control de los mecanismos de legitimidad discursiva que refuerzan la *ideología* de la (o las) clase dominante. De la escuela y los libros de texto se esperaría que posean discursos que apuntan en este sentido; sin embargo no hay que olvidar que ningún discurso es perfecto, y como todo *discurso* e *ideología* se componen por *representaciones* para comprender lo *presente*, también hay formas alternativas para *representar* la “realidad” que pueden servir como *resistencia*, como *praxis transformadora*, toma de conciencia y actitud crítica.

3.2. ELEMENTOS TÉCNICOS DEL ANÁLISIS: GRAMÁTICA DE LA IMAGEN Y ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO

Ahora bien, como se mencionó someramente en la Introducción, la forma metódica mediante la cual se abordó el *texto* (tanto imagen como discurso escrito) de forma directa, lo que se quiere decir es de la forma más descriptiva y esquemática posible, fue utilizando

Categorías Teóricas retomadas principalmente de la propuesta de Análisis Crítico del Discurso de Norman Fairclough (2003; 2009), especialmente respecto al análisis discursivo escrito. Sobre la imagen me valí de diversos elementos de la gramática de la imagen de Gunther Kress y Theo Van Leeuwen (2006). El siguiente par de tablas muestran qué elementos fueron utilizados en la aproximación empírica para el análisis del discurso icónico y escrito: la Tabla 5. es acerca de las categorías de análisis discursivo de Fairclough; la Tabla 6. corresponde a Kress y Leeuwen.

Si bien en un momento se concibieron *a priori* estos elementos para aproximarse al análisis de unidades semióticas, es claro, especialmente en el análisis gramatical de la imagen, que no bastan para los propósitos del trabajo; en este caso la representación de los valores. Lo que sí aportan son puntos de sostén y referencia para acercarse a los *textos* de forma ordenada, pero jamás substituyendo la apertura al sentido que escapa a una serie de categorías analíticas previamente delimitadas. La Tabla 3 hace explícita cada categoría, si bien de forma rudimentaria, considero que basta para hacerse una idea de la organización del análisis. Por otra parte tenemos en la siguiente tabla un tanto más de complejidad, ya que en ocasiones no basta con un esquema y/o tabla para encasillar el sentido (cosa que tampoco sucede con el análisis crítico del discurso de Fairclough, pero sí resulta más sencillo su manejo por la propia esquematización y clasificación que realiza el autor).

Cabe hacer notar que la gramática de la imagen de Kress y Van Leeuwen (2006) se centra en la construcción de sentido en la imagen occidental, o sea, una serie de consideraciones a tomar en cuenta en la imagen prototípica que los autores entendieron como prevaleciente en el occidente moderno contemporáneo; sin embargo, aceptan que dicha construcción gramatical puede variar según cada cultura, especialmente ante aquellas que divergen del enfoque moderno que caracteriza la publicidad (por poner un ejemplo). En nuestro caso, muchas de las imágenes de las láminas de *Mi álbum* divergen en el sentido moderno de la imagen, asumen enfoques más flexibles y de corte que podría denominarse *posmoderno* que neutralizan ciertas características para abordar la imagen, principalmente la categoría del *valor de la imagen*, que considera que cierta distribución en el espacio visual de la imagen explica aspectos ideales, nuevos, reales y tácitos de la realidad, lo cual es rara vez observable en estas imágenes que se caracterizan por ser composiciones caóticas e inclusive ruidosas.

Tabla 5. Elementos para el análisis del discurso

Elementos de análisis	Evento social	De qué eventos sociales parte el texto
	Género	Géneros textuales que desarrolla, encadena y combina
	Intertextualidad	Voces que se incluyen o excluyen
	Diferencia	Presentación de lo diferente
	Asumción	Lo que se asume como real
	Relación semántica y gramatical	Entre oraciones y cláusulas
	Tipo de discurso e intercambio	La existencia o no de combinación de discursos y su tipo de relación
	Representación de los eventos sociales	Los eventos sociales que se incluyen y excluyen; así como los elementos que resaltan
	Estilo	Asunción de identidades
	Modalidad	Cómo se gradua lo presentado como realidad
	Evaluación	Los valores a los que se suscriben los autores (explícita e implícitamente)

Ya que la obra de gramática visual de los autores aborda de forma detallada cada uno de las categorías expuestas en la Tabla 6, lo que considero preferible es explicar de forma sintética los elementos del análisis y algunos de sus derivados operacionales (última columna). Lo que nos lleva a distinguir dos formas de estructura visual de una imagen, aquellas que son *narrativas* y las que son *conceptuales*. Las primeras son poco comunes en las láminas de los libros, ya sea por su caos que imposibilita concebir una dirección narrativa de lectura específica, o por el hecho de realmente asumir un concepto en desarrollo. Esta *estructura narrativa* se compone de uno o dos actores. El *actor* desarrolla una acción, lo que muestra explícitamente una direccionalidad en la imagen, mientras que existe la posibilidad de un *reactor*, un *participante* (término que explicitan los autores como el más adecuado para referirse a los personajes en la imagen), que genera una acción en reacción a lo que realiza el

Tabla 6. Elementos de análisis visual

Elementos de análisis	Tipo de estructura	Narrativa
		Conceptual
	Estructura Conceptual	Clasificatoria
		Analítica
		Simbólica
	Tipos de Interacción	Contacto
		Distancia
		Actitud
	Modalidad	Saturación de color
		Diferenciación de color
		Modulación de color
		Profundidad
		Contextualización
		Representación
		Iluminación
		Brillo
	Composición	Valor de la información
		Prominencia
		Enmarcado
	Materialidad	Superficie
Sustancia		
Herramienta		

actor (se intuye que puede haber más de un reactor, pero no más de un actor, a menos que se presente una estructura narrativa dentro de una conceptual).

Por otro lado, la estructura conceptual pretende desarrollar una idea, para lo cual tiene diversas modalidades que los autores plantean: las estructuras conceptuales pueden ser analíticas, o sea componerse por un todo que se disgrega en unidades parte de él, lo que

llaman el *todo* (*carrier*) y las *partes* (*possessive attributes*), este tipo de proceso conceptual no necesita tener una estructura específica ni obvia, mientras el mensaje de la idea pueda derivarse de la imagen (aunque sí otorga más fuerza el que exista una estructura clara); tenemos una estructura conceptual *clasificatoria*, que es una imagen que expone un concreto en forma de esquema o diagrama, a lo que dan tres modalidades: *taxonomía*, *mapa de flujo* y *red*, cada una de estas formas nos dice algo sobre la forma en la que se concibe el concepto y, de forma menos contundente, la manera en que se ve la realidad; finalmente tenemos una estructura conceptual simbólica, donde la imagen asume elementos metafóricos (constructos culturales de importancia) que dan significación a la imagen más allá de la simple descripción *superficial*.

Las siguientes cuatro categorías funcionan como moduladores de la realidad expuesta en la imagen: El tipo de interacción de la imagen con su contexto interno y externo (se considera al observador como un *participante* en potencia con la imagen), la *modulación* que no es otra cosa que cómo se expone la imagen como realidad, colores, profundidad, sombras, detalle y prominencia¹². Finalmente tenemos la composición de la imagen, que es cómo se estructura la información y los *participantes* dentro de ella; también la materialidad, que al igual que el concepto de *género*, circunscribe cierto sentido y potencialidad de sentido al elemento material (medio) que porta la imagen, en este caso todos son libros de texto gratuito en papel mate, de poco más de 41cm de largo por 27cm de ancho (libros *Mi álbum*). También se cuenta conversiones digitales de los libros, sin embargo difícilmente los niños de preescolar trabajarían con dichos formatos, más bien estas modalidades apuntan a la gratuidad universal que se pregona de los libros, sumado al mayor de acceso a estos recursos en años recientes.

Retomando el asunto del análisis semiótico, estas categorías mencionadas son la base de aproximación a la imagen, pero, como se podrá concluir sin mucha reflexión, dichas categorías no son lo suficientemente profundas para abordar el complejo sentido de una representación de valores, que si bien pueden algunas de ellas, en delimitadas láminas, expresarlo, son contados los casos. Lo que sí es que funcionan como un importante y valioso punto de partida para el acercamiento. Así, poniendo de relieve lo último, tenemos que una

¹² Aquello que cumpla con elementos detallados y colores realistas obtendrá una fuerza mayor de realidad, aunque en el caso de otro tipo de enfoques que divergen el a gramática moderna occidental tratada por los autores, es factible que la modalidad como realidad no tenga necesariamente el peso que se le atribuye, de ahí que el color y la lógica de la imagen puedan tener influencia en cómo concebir la realidad

imagen de modalidad baja, con colores muy variados, matizados y poca centralidad de colores primarios, con representación de una realidad incongruente y una relación de profundidad y sentido que esté en disonancia con nuestro endurecido sentido común adulto, nos provee una visión del mundo flexible, más libre e imaginativa, acorde a algunos planteamientos artísticos como el Modernismo, las Vanguardias y la Posmodernidad, por mencionar algunos. Lo contrario a esta circunstancia sería una imagen detallada, con colores congruentes con el ambiente cotidiano que simula, personas de proporciones físicas “normales”, iluminación acorde al ambiente y profundidad ajustada, ellos se reflejaría en una imagen de fuerte modulación de sentido en una visión sólida o terrestre (retomando la acepción de Z. Bauman y C. Schmit) del mundo, lo que reforzaría la idea subyacente a la imagen.

Es importante mencionar, para evitar confusiones futuras, que al tener dos formas de discurso muy diferentes (mas no por ello contrapuestas), como lo son una serie de imágenes y textos escritos, lo presentado de los hallazgos incluirán ambas formas de evidencia. Como la imagen es menos obvia que un texto (no estamos hablando de tratados filosóficos ni de lírica, sino de textos claros y prescriptivos), es común que el lector se tope con largos periodos de explicación sobre una imagen que representa diversos valores, y después un corolario con un texto que obvia un valor (o viceversa) por lo que el trabajo se compone de un juego de ir y venir de imágenes y textos, fragmentos y análisis. Se considera prudente seguir esta línea puesto que, de otra manera, el asunto se volvería más monótono y parchado de lo que debería. Espero en ese sentido no defraudar de más al lector, haciendo una presentación por lo pronto sencilla pero concisa y lo suficientemente convincente de lo encontrado referente a valores.

3.3. PRESENTANDO LAS UNIDADES DE ANÁLISIS

En este punto hablaré un poco acerca del material analizado. Éste material titulado *Mi álbum* comprende más de cien láminas (divididas en los tres álbumes de preescolar) con las que interactuarían directamente los niños, un libro dirigido a la *educadora* de más de 150 páginas, uno denominado *Libro de la educadora*, y otro libro (más que un libro, un

manual) de mucha menor extensión que está dirigido a las *familias*, llamado *Libro para las familias*. Existe una articulación fuerte entre el sentido de los tres tipos de libros, los tres presentan una visión del niño similar, con enfoques pedagógicos y epistemológicos consecuentes entre sí. De todos éstos se ha obtenido una cantidad de información valiosa y abundante que nos puede dar una imagen bastante cercana del tipo de niños que se estarían formando si los contenidos fueran irrevocablemente un medio de reproducción ideológica¹³. Ello nos conduce a comprender que el *género*¹⁴ al que pertenecen los libros de texto gratuito (de todos los niveles) tiene las limitantes de ser un documento oficial, no un correlato de aquello que se enseña y valora en los salones de clase; son una cuestión formal, materiales prescriptivos con elementos intencionales y algunos otros (debido las instancias de evaluación por las que son sometidos se supone que son las menos) seguramente no bajo plena consciencia por parte de sus autores.

Los cinco libros son producidos por instancias pertenecientes y/o vinculadas a la Secretaría de Educación Pública (SEP), específicamente a la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), con ayuda de la editorial “La Caja de Cerillos Ediciones S.A. de C.V.”. La primera edición de este paquete de libros fue publicada principalmente para el ciclo escolar 2014-2015, y cuenta con una segunda edición desde el año 2015 para los ciclos siguientes donde prevalece prácticamente el mismo equipo de elaboración con la salvedad del cambio en la cúpula de la SEP (Secretario de la SEP y SEB). Siguiendo a Fairclough (2009) los textos pertenecen al *evento social* de instrucción o educación pública obligatoria, que habría de abarcar formalmente al total de la población en edad de matricularse. En su elaboración los libros pasan por distintas instancias de supervisión y edición de los contenidos, ya sean por el estilo, cuestiones lingüísticas, diseño gráfico estético y espacial, etc., lo que permite prever que el contenido dentro del cuerpo del texto e imagen no es homogéneo, más sí debe presentar una línea coherente y concertada conscientemente al estar expuesto a instancias de revisión por parte del CONALITEG.

¹³ Como esto no es así, para conocer a fondo lo que termina por formarse en cada aula y escuela, debe entenderse que la educación está mediada por una serie de contextos como lo son lo local que se relaciona con lo nacional y mundial, además de la importancia de la familia y los círculos cercanos al niño, también está la figura del profesor (en este caso *educadora*) que media de forma importante la aplicación del currículo, que puede ser nula, irregular, distorsionada, centrada en él pero nunca una reproducción literal del mismo

¹⁴ Concepto que utiliza Norman Fairclough en su análisis crítico del discurso para comprender las limitaciones de aquello que él denomina “Texto”, que no es otra cosa que el medio del discurso (ejemplo de ello sería las limitaciones que se deben de tener en cuenta tiene el análisis de una entrevista, una fotografía o un discurso político en público); o en otros términos, el significante que porta un signo que es significado.

Por otro lado el *texto* corresponde con el proceso de masificación de la educación básica obligatoria gratuita impartida por el Estado (al inicio era el sector de educación primaria el considerado obligatorio, después se sumó la secundaria, con el nuevo siglo se incorporó el preescolar, y, hace menos de una década, también la educación media). El currículo de la educación básica aspira a ser transversal con once *campos formativos* continuos y encadenados a lo largo de toda la educación obligatoria por objetivos y finalidades que siguen una lógica constructivista¹⁵, lo que no evita que pueda existir cierta heterogeneidad entre los textos en cuestiones quizá marginales o de poca importancia. Finalmente hay que tomar en consideración que la educación enfocada en las masas (que persigue, primero, universalizar el acceso, segundo, ampliar la estancia), por lo pronto en gran número de naciones, ha seguido históricamente una lógica de adoctrinamiento, instrucción o formación (en el sentido foucaultiano) bajo el enfoque de proyecto de nación, o proyecto global, que pretende circunscribir un límite lógico (sentido común) en la población expuesta a dicha formación. La cuestión de la *domesticación* humana y de los contenidos ideológicos dentro de la finalidad de la educación oficial es uno de los eventos sociales esenciales a considerar en esta investigación, obviando que la contraposición de discursos en los libros siempre es latente, por no decir presente.

La escolarización también se considera un factor civilizatorio y modernizador que establece conocimientos clave (considerados “verdaderos y/o válidos”) que son homologados por pruebas de conocimiento internacionales como PISA y TALIS (o pruebas de acceso a educación media como lo es el COMIPEMS y las distintas pruebas para acceder a una carrera universitaria) cuyos resultados son publicados por país para exponer cuáles son los puntos fuertes y débiles de cada nación respecto a la instrucción o enseñanza de dichos conocimientos considerados “básicos”. Así, los planes y programas de estudio se suscriben en metas (como *perfil de egresado*) que se reparten en *campos curriculares transversales* a lo largo de toda la educación básica y media (en el caso específico de preescolar lo denominan “Finalidad educativa”) que se corresponden con los temas a evaluar de las pruebas internacionales.

Evitando ahondar demasiado en esas cuestiones (puesto que no es interés directo para esta investigación), procedo a introducir los libros que son materia de análisis.

¹⁵ La profundización sobre este tema se realiza en el Capítulo 5.

Tenemos que el *Libro de la educadora* parece ser el eje de los cinco libros. Este libro se encadena con otra serie de textos o materiales de nivel preescolar, como los tres *Mi álbum* de preescolar (que son los libros de trabajo oficiales de los niños), un libro prescriptivo dirigido a los padres de familia, además de una serie de materiales didácticos que complementan a las actividades propuestas en los otros libros¹⁶. Tanto este libro, como aquellos destinados a los niños, pertenecen a los libros de texto gratuito oficiales, para escuelas públicas y disponibles a su vez en versión electrónica, igualmente gratuitos y de acceso libre a cualquier persona en el portal de internet de la SEB. Se trabaja con ellos en bloque, el *Libro de la educadora* es en parte una guía para manejar los contenidos de los libros de los alumnos, así como la forma adecuada de llevar a cabo las actividades sugeridas; en otras palabras tiene elementos normativos como también algunos espacios de libertad y albedrío para que el docente emplee sus materiales.

Podría decirse que el libro se compone por tres secciones. La primera es una presentación no sólo del libro, sino de todo el nivel preescolar, trata sobre qué es un niño y cómo aprende, respecto a la labor de la educadora en el aprendizaje del niño (son los primeros tres capítulos del libro que aquí estamos analizando). En ella encontramos un lenguaje *epistémico* y *prescriptivo*, aunque la segunda parte no desentona. El texto es categórico respecto a los elementos generales que considera, en otras palabras es una estructura afirmativa y contundente: nos dice cómo es que aprende el niño, cómo hay que valorar lo que produce y qué es importante que aprenda (resolución de problemas, pensamiento matemático y expresión oral/escrita), todo ello siempre de forma positiva y asertiva. Por otro lado la especificidad para lograr dichos objetivos se deja al arbitrio de la educadora, de la cual se espera muestre bastante flexibilidad mientras se logren la serie de objetivos planteados (un medio en específico es irrelevante, salvo en el caso de la resolución de conflictos, mientras se logre el objetivo). El texto por otro lado es extremo, en una vertiente es extremadamente prescriptivo, en otra es muy flexible; en algunos momentos le otorga la completa responsabilidad a la educadora, en otros simplemente aparece como un acompañante del aprendizaje (facilitador).

¹⁶ Estos materiales no figuran entre las unidades de análisis porque consideré tenían un papel marginal desde el mismo planteamiento en el *Libro de la Educadora*.

La primera sección se compone por apartados que abordan un tema específico en el siguiente orden: la relación entre los niños y la escuela; el papel de la escuela en la educación; la relación educadora y niños; el papel de los materiales. La segunda sección se compone de las actividades didácticas a realizar con el libro *Mi álbum* del segundo grado de preescolar, así como algunas actividades complementarias a las láminas. La tercera sección es el equivalente de la segunda pero respecto al tercer grado de preescolar (estas dos secciones son analizadas en el siguiente capítulo).

Por su parte, se puede decir que el *Libro para las familias* es texto de escasas páginas, de género pedagógico de tipo prescriptivo, con un lenguaje muy conciso e igualmente sencillo. En la misma tónica que el resto pertenece a los libros de texto gratuito de preescolar (también disponible en versión digital en el portal de la SEB). Emplea un lenguaje suave y cordial que suele ser de *demanda modulada*. Está cargado de oraciones afirmativas que estipulan cuál es la verdad, por lo que asume el texto un estilo prescriptivo, donde el libro adquiere una posición de verdad epistémica sobre el lector, lo que intentaría sería detentar poder sobre los padres, que de no seguir lo ahí estipulado, se estaría incurriendo en un craso error que afectaría el desarrollo potencial de su hijo.

Las imágenes presentadas en este libro se relacionan directamente con fragmentos de las imágenes de algunas láminas de los libros *Mi álbum*. En general, en el libro se prescribe un modelo de familia ideal, por ende rechaza y proscribire cualquier divergencia que se anteponga a este modelo, a pesar de tener cierta apertura en el título (al ser *Libro para las familias* uno prevé que se tiene tolerancia a la diferencia). Sobre este asunto el Esquema 1., en seguida presentado, nos muestra cuáles son las imágenes de las láminas que acompañan cada título de los apartados, y su correspondencia con las láminas de los libros *Mi álbum*. El apartado “La escuela y las familias en la educación de los pequeños” y aquel denominado “Experiencias para ampliar el conocimiento sobre el mundo social y natural” tienen

Esquema 1. Ilustraciones en los apartados



composiciones visuales de la lámina “Familias” del segundo *Mi Álbum* de Preescolar. El apartado “La relación con la maestra y con la escuela” trae consigo un fragmento de la lámina “¿Escuchas la imagen?”. El apartado “¿Cómo aprenden los niños?” tiene ilustraciones de la lámina “Una semana de actividades” de *Mi Álbum* de tercer grado de preescolar. El apartado “La convivencia en familia” tiene la imagen íntegra de la lámina “En casa” del tercer *Mi Álbum*. La única imagen que no aparece en los álbumes de preescolar, como ya se mencionó, es la de la portada, la cual analizaremos con más detalle a continuación y que nos servirá para introducir el tipo de análisis icónico que se llevó a cabo con el total de las láminas de los *Mi álbum*. Quizá sea relevante que el lector mantenga en su mente las imágenes que aquí se muestran, puesto que cuatro de ellas son partes del análisis del Capítulo 4.

Procedo a analizar a manera de ejemplo la imagen de portada del *Libro para las familias* la cual, además de otras cosas, sirve como ejemplo para el análisis visual que abundará en el siguiente apartado. El lector encontrará muchas categorías de análisis que explico brevemente a pie de página para no entorpecer de más la lectura. Parto por considerar que el título del libro (*Libro para las familias*) tiene una relación con la imagen de la portada de tipo *elaboración*, y dentro de este tipo, sería una *ilustración*¹⁷, ya que el título antecede a la imagen y la imagen se ajusta al sentido del título (es un libro para las familias y nos muestran tres familias: madre e hijo varón, padre e hija, en la portada del libro que están leyendo el padre y a hija está la imagen de una "abuelita" y una niña; para agregar se tiene un padre o madre pájaro con su pichón). Se muestra una imagen de tipo *conceptual analítica*¹⁸ con varias familias (el título lo corrobora) de distinto tipo (habla de una institución flexible, no monolítica ni homogénea, aunque sí aparecen los miembros tradicionales). La imagen no tiene una estructura definida pero sí posee una serie de elementos conceptuales, como son la convivencia y la familia. El contacto es de *oferta*¹⁹ (al igual el título) la distancia respecto al observador es *íntima*²⁰, la perspectiva²¹ es *frontal* con la imagen de la madre y el hijo (la madre mira a los ojos al niño) y con cierto *poder al observador*²² y oblicuidad con el resto de la composición. Parecen ser tres planos distintos

¹⁷ La gramática de la imagen de Kress y Leeuwen (2006) nos habla de dos tipos de relación texto-imagen. Una forma es la que denominan *Relay*, que aparece cuando el texto y la imagen se relacionan de forma complementaria, esto quiere decir que la imagen nos dice algo diferente al texto, extiende su sentido y viceversa con el texto respecto a la imagen. La otra forma es la *Elaboration*, que, como dice la palabra, elabora o complementa lo que dice el uno del otro (ejemplo: título de la fotografía es "Niño comiendo", la imagen es en efecto un niño comiendo), en este sentido tiene cierta importancia si el texto antecede a la imagen o la imagen al texto; en el primer caso tenemos una *Elaboration* de tipo *ilustrativa* (*illustration*), en el segundo es una *Elaboration* de *anclaje* (*anchorage*).

¹⁸ Este asunto ya lo expliqué un poco atrás en el texto.

¹⁹ Dos tipos de contacto: *oferta*, que es una imagen con *participantes* que no miran al observador; *demanda*, que hay uno o varios *participantes representados* que miran directo al observador. El tipo de contacto inmiscuye o distancia al observador de lo que se presenta en la imagen.

²⁰ Tres tipos de distancia del encuadre visual: *íntima*, *Impersonal* y *social*; pueden añadirse el *close up*, la *panorámica*, etc., aquí lo importante es que, al igual que el contacto, la cercanía genera involucramiento al observador, aunque dependiendo de la imagen y sus intenciones es la pertinencia de la intimidad o alejamiento (cuando el contexto o ambiente tiene importancia, es mejor un punto distanciado, cuando cierto *participante representado* es considerado valioso, ya sea por su expresión o alguna acción que realiza, se recurre a distancias cercanas a él).

²¹ La *perspectiva* es el ángulo de la composición. Puede ser *frontal* u *oblicua*, la una involucra según Kress y Leeuwen al mirador, mientras que la otra genera rechazo.

²² La composición de la imagen otorga poder o igualdad según el ángulo ascendente o descendente de la *perspectiva*, o sea, si la imagen está en un plano de arriba hacia abajo, el observador tiene *poder* de juicio, si sucede lo opuesto (de abajo hacia arriba), la imagen *impone* sobre el observador, si la imagen no lleva alguna inclinación, tenemos una supuesta anulación de *poder*, o *equidad* entre la imagen y el observador.

Imagen de portada *Libro para las familias*



en la escena, o diferentes escenas montadas, no parecen estar en el mismo ambiente espacial. Respecto a la *modalidad*, habría que decir que la imagen tiene cierto lujo de detalle en los trazos, colores, sombras, especialmente en los actores y participantes, el fondo tiene un carácter accesorio poco detallado. Los participantes tienen un perfil modulado de tipo realista (intentan simular un humano hasta cierto punto real, aunque no pierden su perfil caricaturesco) con algunos elementos abstractos como el presente en la parte inferior izquierda que muestra algo parecido a una especie de figura redondeada con forma de cruz que tiene los colores de la bandera (verde, blanco y rojo). El cabello del niño y de la madre es muy detallado y realista. La imagen tiene una composición de lectura yendo del título hacia abajo, donde la prominencia está en la madre con el hijo varón, ésta está viendo directamente al niño a los ojos (la mamá aparece como central en la familia y está más involucrada con los hijos, especialmente emocionalmente). A continuación colocamos la imagen de portada tal cual como se muestra en *Libro para las familias*.

El siguiente paso es la interpretación de lo observado a un grado menos descriptivo y esquemático, más *profundo* sin ser demasiado minucioso, considerando elementos del análisis semiótico de la imagen que presentamos en el párrafo anterior (esa *descripción densa* de la que nos hablaría Geertz). La imagen muestra ciertas modalidades de familia donde convive el adulto con el niño. En la imagen del hombre y la niña ambos parecen estar leyendo un libro (quizá caperucita roja por el dibujo en la pasta frontal, pues está una niña y una anciana muy contentos, la niña con un gorro rojo). El hombre tiene un perfil, precisamente por su atuendo, de hombre de campo (un supuesto que se corrobora con las láminas de los álbumes que siguen este formato de representación). Esta vector tiene una relación importante con algunos elementos del contenido que fomentan que los padres lean con sus hijos cuentos. Si bien los personajes representados no son de piel blanca como tal, su tez sí es bastante clara. La expresión anímica prevaeciente es de alegría. Se deduce por la imagen que la familia se compone por padre, madre y abuelos, claro está que por los hijos también. Valores tradicionales de la familia con gran involucramiento emocional por parte de los padres en la vida de los hijos, cierta flexibilidad al presentar el concepto familia como plural, no como singular. Puede también sospecharse que el intercambio o juego de parejas padre/hija y madre/hijo tienen quizá la finalidad de no ver la relación entre familiares en un sentido de reproducción de género (ejemplo sería que las niñas estuvieran con la madre para aprender las cosas de mujeres y los varones con el padre para que vean qué es ser hombre), si esto fuera así tendríamos expresados ciertos valores del liberalismo social como la flexibilidad de los roles de género. Para no exagerar en la profundización de este ejemplo, procedo a concluir con este capítulo para iniciar con el Capítulo 4 de considerable contenido y extensión, donde llevaré a cabo en formato similar (enfaticando en algunos casos ciertas categorías que considero importantes) el análisis de diversos *textos* en la búsqueda de *representación de valores*.

CAPÍTULO 4.

VALORES REPRESENTADOS EN LOS LIBROS DE PREESCOLAR

Después de haber realizado al final del capítulo anterior una presentación y breve análisis de la primera parte del *Libro de la educadora* y del *Libro para las familias*, que espero no haya sido ni muy extenso ni tampoco demasiado somero, procederé a una de las partes más voluminosas del trabajo. La etapa que correspondería a nuestra metáfora llena de adrenalina sería la del aterrizaje. Tenemos el paracaídas y la técnica adecuada para aproximarnos al suelo, de ello trata este capítulo: analizar la *representación de valores*. El análisis de la representación de valores se realiza con énfasis en las láminas de los tres *Mi álbum*, los cuales tienen su correspondencia con el *Libro de la educadora* que explica cómo habrá de utilizarse cada lámina. Este nivel es mucho más cercano a la construcción de *representación de valores* de los niños que el *Libro para las familias* y la primera parte del *Libro de la educadora*, ya que es lo que se espera se ponga en práctica por parte de la educadora y, respecto a los niños, lo que realicen y aprendan.

No expongo toda la información disponible ni analizada, considero resulta poco práctico y seguramente terminaría por ser algo indigesto para el lector. Decidí seleccionar tras el análisis aquellos elementos que considero son los más relevantes e ilustrativos, ya sea porque son ejemplos representativos de algún valor, o porque los valores hallados son reiterados a lo largo de los libros. Para que lo anterior, el hecho de que no puedan ser presentados todos los hallazgos con sus referentes empíricos, no se torne objeto de sospecha de “cuchareo” de información (que no sería otra cosa que selección de datos a conveniencia y omisión de otros que debilitarían la hipótesis), codifiqué los hallazgos y los procesé en las siguientes tablas para que el lector pueda observar, en caso de que le genere algún interés, la presencia de valores en las distintas láminas. Así, tengo tres tablas que he denominado Tabla 7 Cuadros de códigos, las cuales abarcan cada uno de los *Mi álbum*. Del lado izquierdo de cada tabla tenemos el nombre de la lámina, para ejemplificarlo, la prime-

Tabla 7. Cuadros de códigos²³

<i>Mi álbum 1er grado</i>		
Lámina	Código imagen	Código actividad
Mi mundo de fantasía	6a	6b
La familia	7a	7b
Nos apoyamos	8a	8b
Feria	9a	9b
Insectos y Bichos	10a	10b
¿Qué hacen?	11a	11b
Tradiciones	12a	12b
Jardín de arte	13a	13b
Músicos	14a	14b
Al aire libre...	15a	15b
Vida marina	16a	16b
De paseo...	17a	17b
Mercado	18a	18b
Mis amigos	19a	19b
Viajo con los libros	20a	20b
Este año termina (amigos)	21a	21b
Este año termina (escuela)	22a	22b

<i>Mi álbum 2do grado</i>		
Lámina	Código imagen	Código actividad
Encuétralo	28a	28b
Juegos	29a	29b
Calendario de la diversión	30a	30b
Colecciones	31a	31b
Tángram	32a	32b
Cuerpos en movimiento	33a	33b
¿Y los ratones?	34a	34b
Colombina y arlequín enamorados	35a	35b
En el salón...	36a	36b
Me comprometo a...	37a	37b
Buzón de los buenos amigos	38a	38b

²³ El cuadro de códigos comienza su numeración con el número 6 por cuestiones de practicidad. Como recordará el lector en la Introducción del trabajo mencioné que para la recopilación y sistematización de información me serví de hojas de Excel, en este caso la numeración sigue la codificación de estas hojas, donde la primera lámina comienza en la columna 6.

Los sonidos en el zoológico	39a	39b
La historia que más me gustó	40a	40b
Los sonidos que no me gustan	41a	41b
Adivinanzas	42a	42b
¿Quién avanza más?	43a	43b
Familias	44a	44b
Mi familia	45a	45b
Donde vivimos...	46a	46b
¿Qué hacen?	47a	47b
Nuestras costumbres	48a	48b
Tesoros de familia	49a	49b
Colaboro	50a	50b
Regalo especial	51a	51b
Me gusta	52a	52b
¿Cuántos fueron a la clínica?	53a	53b
¿Cómo suena?	54a	54b
Lee los sonidos	55a	55b
¿Cómo se ve?	56a	56b
Mi obra	57a	57b
Mi creación	58a	58b
El acuario	59a	59b
La guitarrista	60a	60b
Carta de colores	61a	61b
¿A qué jugamos?	62a	62b
Ordena la secuencia	63a	63b
Más tángram	64a	64b
Vamos a comprar	65a	65b
Una gota de tigre	66a	66b
Haz uno igual	67a	67b

<i>Mi álbum 3er grado</i>		
Lámina	Código imagen	Código actividad
¿En dónde está?	83a	83b
¿Escuchas la imagen?	84a	84b
Exposición de la Mona Lisa	85a	85b
Sonidos y música	86a	86b
Registramos sonidos	87a	87b
La clínica veterinaria	88a	88b
Receta de masilla	89a	89b

Como dicen los clásicos	90a	90b
Avanza más y ganarás	91a	91b
Imítalos	92a	92b
¿Cómo llego?	93a	93b
¿En qué posición?	94a	94b
Sopa de letras	95a	95b
Lo que nos gusta	96a	96b
De compras en la juguetería	97a	97b
¿Qué pudo pasar?	98a	98b
Nos hace felices	99a	99b
Autorretrato	100a	100b
Mi autorretrato	101a	101b
Lo que más me gusta de mí	102a	102b
2 más 2 son 4, y ¿3 más 1?	103a	103b
Semana de actividades	104a	104b
¿Qué opinas?	105a	105b
Dialoguemos	106a	106b
La flor de cempasúchil	107a	107b
Palabras en poemas	108a	108b
De la música me gusta	109a	109b
Pienso en...	110a	110b
¿Con qué monedas pagamos?	111a	111b
Collage	112a	112b
Mi registro de animales	113a	113b
Pablo, el arlequín	114a	114b
¿Cómo se mueve?	115a	115b
En el espejo	116a	116b
En casa	117a	117b
Lo hago igual	118a	118b
Mi arlequín	119a	119b
¿Cómo se siente el arlequín?	120a	120b
Dibujo a mi amigo	121a	121b
Mi actividad favorita	122a	122b
Caras y gestos	123a	123b
Mis amigos	124a	124b
Este año termina: estos son mis amigos	126a	126b
Este año termina: cómo me imagino la primaria	127a	127b

ra lámina de *Mi álbum* de 1ero de preescolar se llama “Mi mundo de fantasía”, a esta lámina le he asignado el código 6, este código a su vez se divide en dos: un 6a que significa que tal valor se halló en la lámina (imagen) del libro *Mi álbum*, y un 6b, que representa la actividad didáctica asignada para esa lámina en el *Libro de la educadora*; en otras palabras, la letra “a” equivale a valor representado en la imagen de *Mi álbum*, mientras que la letra “b” corresponde a un valor representado en el texto escrito en el *Libro de la educadora*. Cabe aclarar que las láminas del libro de 1ero de preescolar no cuentan con actividades especificadas en el *Libro de la educadora*, sin embargo mantenemos la codificación para mantener constancia en el formato²⁴.

Resumiendo el contenido de estos tres cuadros de códigos de la Tabla 7, tenemos 101 láminas codificadas, que significan 101 composiciones visuales que fueron analizadas por lo menos bajo las categorías de gramática semiótica y análisis crítico del discurso como fue mencionado con anterioridad. Además, cada una de ellas recibió una interpretación del contenido en unas tablas de análisis realizadas en un archivo de tipo *Excel*, en ausencia de algún otro organizador de datos cualitativos a la mano. Aquí sólo presento lo que considero pertinente, con la mayor precaución y sensatez posible. A pesar de que el planteamiento teórico del problema nos habla de lucha por imponer significados (en este caso la escuela), y se toma como hipótesis que hay una ideología que pugna por consolidar su hegemonía en todos los ámbitos sociales al perseguir convertirse en *sentido común* (legitimando una visión de realidad que justifica una estructura y prácticas sociales, que en este caso el supuesto se refiere a la ideología neoliberal), no haré lo que podría hacerse por mor a confirmar la hipótesis del planteamiento de la teoría sobre hegemonía; si esa fuera la intención, sería algo fácil de conseguir, mas poco sincero, por no decir que reflejaría una cuestionable moral del investigador. En lugar de ello, intento mostrar con cierta apertura un poco (pues no hay espacio para más) de los distintos valores encontrados. Este abanico de valores puede observarse en el siguiente cuadro, que ya incluye los códigos de las láminas. Procedo a explicar la tabla.

En toda la Tabla 8 (que se compone de dos tablas que abarcan dos páginas) tenemos seis filas de valores (50 valores y/o elementos valorizados en total, algunos de ellos se

²⁴ Esto lo explico porque es posible que el lector al observar el cuadro de valores se percate que ningún valor fue hallado en los códigos de las actividades designadas para las láminas del libro de 1ero de preescolar.

refieren no tanto a valores sino, como en el caso de “hombre/mujer”, a cómo son representados los roles del hombre y la mujer en escenas específicas), además de otras seis filas que se intercalan después de cada fila de valores. Esta segunda categoría de filas se compone por los códigos que representan las tres tablas anteriores (Tabla 8). Encontrará el lector en el cuadro inferior de cada valor una serie de números con letras, estos números hacen referencia a los códigos (nombre de la lámina) y las letras inmediatas a si el valor fue hallado representado en la imagen o en el discurso de la actividad a realizar con la lámina en el *Libro de la educadora*, como se mencionó líneas arriba. Ilustrémoslo con un ejemplo. Si tomamos el valor “auto referencialidad”, tenemos en el mencionado cuadro inferior varios códigos, estos códigos son las láminas en las que se encontró con cierta claridad el valor de la “auto referencialidad”. Hallamos el código 37a que, dirigiéndonos a la lista de códigos, nos dice que este valor se halló en la lámina “Me comprometo a...”, en este caso la letra “a” se refiere a la imagen de la lámina; también se puede encontrar el código 48b que es la lámina “Nuestras costumbres”, dicho valor fue hallado en el discurso dirigido a la lámina en el *Libro de la educadora*. Ahora bien, también tenemos un código no explicitado, un 38ab, este código sólo quiere decir que en la lámina codificada como 38 que corresponde al “Buzón de los buenos amigos” se encontró representado este valor tanto en la imagen como en el discurso escrito. Para hacer más evidente este tipo de códigos mixtos, se ha añadido un subrayado a cada código “ab” para facilitar su localización. Cabe aclarar que no todos los cuadros de esta tabla corresponden a valores en sí, ni a cosas valoradas, sino también a cómo se representa un concepto en específico, como por ejemplo el lector verá que hay un cuadro que se titula “Educadora”, que aglutina representaciones de la idea que se tiene en el discurso sobre la educadora; así como también hay otro denominado “Representación hombre/mujer”, cuadro que igual recopila las láminas que representan al hombre y a la mujer como seres distintos realizando roles específicos según el personaje representado sea hombre o mujer²⁵.

Al darle un vistazo superficial a las Tabla 8 nos damos cuenta rápidamente que hay algunos valores con pocos códigos (algunos con simplemente uno) y otros con bastantes. La lista de valores con una o dos representaciones podría extenderse, el que no los

²⁵ La distinción sexual está ausente en el discurso escrito en el *Libro para la educadora*, sin embargo la representación estética respecto a niño-niña y hombre-mujer está presente en los tres *Mi álbum* de forma reiterada y transversal, lo que nos refleja construcciones claras de género de lo masculino y lo femenino.

incluyera fue principalmente porque tenían una presencia secundaria, a diferencia de por ejemplo la valorización de la ecología, que es uno de los elementos centrales de la lámina 59b, o el “respeto por la ley”, que es algo muy evidente en la lámina 37b.

Se intentará exponer ejemplos de cada uno de estos valores. Al instante asalta a la mente la idea de que esto puede ser excesivo. 50 ejemplos con su explicación y análisis serían una barbaridad, una cosa temeraria. Esta preocupación tendría su justificación si no aclarara que hay láminas donde hay fuerte presencia de distintos valores, de hecho ninguna lámina presenta unívocamente una idea, sino que es una composición donde conviven (en armonía, disenso o conflicto) una serie de valores. Tras acotado esto, el número de ejemplos se reduce, aunque no lo suficiente para ser algo óptimo, sin embargo se acepta el reto; espero que el lector también lo haga.

Formé siete bloques para trabajar el análisis en grupos de discurso e imagen similares con la finalidad de evitar una diáspora que confunda en lugar de sumar a la comprensión. El primer bloque de contenidos analizados hacen referencia los valores como el *individualismo* y la *auto referencialidad* principalmente. El segundo bloque es más compacto que el primero, en éste se halló valorados la *resolución de problemas*, el *pensamiento estratégico* y la *experimentación*. El tercer bloque es también extenso, abarca como eje valorado el *consumismo*, la *competencia* y la *mercantilización*. El cuarto, quinto y sexto bloques son de similar extensión. El cuarto abarca valores como la *flexibilidad*, el *movimiento* y la *imaginación*. El quinto valores como la *tolerancia*, el *respeto* y la forma en que se concibe la buena familia y se fomenta la *diversidad*. En el sexto tiene mucho peso el *diálogo*, la *convivencia en armonía*, el *consenso* y se desarrolla una ética que se denomina *para (y en) la paz*. Finalmente, a manera de excurso, muestro posiblemente la cara menos grata de los libros, donde expongo cómo los libros representan una visión *racista*, *excluyente* y por momentos *elitista* de la realidad.

Tabla 8. Frecuencia de valores

Consenso	Dialogo	Riesgo/reto	Éxito/logro	Auto referencialidad	Resolución de problemas	Experimentación	Conocimiento previo	Gratificación/reconocimiento
30b, 36b, 37b, 65b	34b, 36b, 50b, 54b, 63b, 65b, 87b, 92b, 98b, 99ab, 105ab, 106a, 118b, 119b	88b, 113b	43b, 57b, 61b, 63a, 91ab	34a, 37a, 38ab, 45a, 48b, 50a, 52b, 56a, 57a, 58a, 100ab, 101ab, 102a, 109b, 113a, 116a, 118b, 119a, 121a	57b, 53b, 58a, 85b, 87b, 88b, 105a, 113b	29b, 34a, 59b, 60b, 92b, 101b, 103b, 109b, 113b, 119b	40b, 47b, 62b, 101b, 111ab	19b, 38a, 51b, 52b
Movimiento	El otro	Convivencia armónica	Trabajo en equipo	Colaboración	Emodones	Expresión/participación	Reflexión	Autoestima
33b, 34b, 35b, 83a, 92ab, 93b, 104b, 110a, 114ab, 115b, 116a, 119b	51b, 58b, 89b, 116ab, 120a	8a, 11a, 15a, 17a, 18a, 37b, 52b, 59a, 105ab, 106b, 110a, 113a, 118b	8a, 28b, 34b, 39b, 41b, 54b, 58b, 83ab, 87b, 92b, 11b, 113b, 116b, 119b, 122b	36b, 50b, 105ab	33b, 38a, 49a, 51a, 52a, 54b, 56a, 60b, 84b, 98a, 114b, 115b, 120a, 123a, 122b	34a, 44b, 46b, 47b, 48b, 51b 52b 56a, 60b, 62b, 63b, 86b, 88b, 92b, 96b, 105ab, 110b, 114a, 115b, 116b, 119b, 124a	29b, 36b, 37a, 38b, 50b, 85b, 86b, 88b, 92b, 96b, 97b, 100b, 105ab, 110b, 115b	38ab, 51b 56b, 102b, 122b
Cambio de rol	Perfeccionamiento	Relativismo	Tolerancia	Diversidad	Pensamiento estratégico	Pensamiento matemático	Educadora	Flexibilidad
33b, 35b, 93b, 117a	58b, 59b, 87b, 93b, 113b, 116b	6a, 41b, 49b, 55b, 56a, 60b, 84ab, 86a, 87a, 98b, 100a, 103b, 108b, 111a, 117a	46b, 48b, 49b, 50b, 61b, 98b, 94ab, 105b, 106b	44a, 46b, 48b, 49b, 60b, 83b, 84b, 87a, 89b, 98b, 114a, 123a, 124a	30b, 43b, 58b, 64b, 85b, 87b, 88b, 91ab, 93b, 113b, 118b	8a, 31ab, 39b, 53b, 59b, 62b, 64b, 65b, 88a, 97a, 111b, 118b	8a, 37b, 60b 122b	6a, 14a, 34a, 35b, 42b, 45a, 50a, 64b, 65b, 84b, 88b, 92ab, 93b, 108b, 114a, 115b, 116ab, 118b, 119b, 120b, 122a

Competencia	Respeto por la ley	Democracia por votos	Autocontrol	Individualismo	Mando/obediencia	Consumo	Conflicto	Imaginación
19a, 43b, 47b, 58b, 91ab, 124ab	37b	59b	106b	9a, 14a, 32b, 37a, 49b, 50a, 51b, 52b, 89b, 94b, 98b, 99b, 100ab, 101ab, 102ab, 118b, 121b	28b, 34b, 83b, 91b, 116b, 119b	9a, 14a, 17a, 18a, 19a, 20a, 39a, 60b, 65ab, 88b, 97ab, 111ab	9a, 36b, 105ab, 106b	11a, 40b, 41a, 42b, 46b, 55b, 58b, 66a, 84b, 87a, 93b, 107b
Familia	Convivencia en familia	Solidaridad	Libertad	Gusto	Organización de información	Responsabilidad	Juego/diversión	Pertenencia
7a, 44a, 48b, 50a	11a, 13a, 18a, 42b, 46a, 110a, 122b	8a, 36b, 50a, 105a, 117a	9a, 14a, 51b, 60b, 65b, 115b	38b, 40b, 41b, 52b, 61b, 62b, 84b, 92b, 93b, 96ab, 99ab, 100a, 101a, 102ab, 109b, 122b	29b, 63b, 85b, 89b, 90b, 104b, 113b	30b, 36b, 37a, 59b, 106b	15a, 17a, 42b, 66b, 108b	12a, 22a, 44b, 46a, 48b, 50b, 66b, 86b, 99b, 107a
		Equidad	Amistad	Representación hombre/mujer	Respeto	Ecología		
		10a, 16a, 47a, 50a	38a, 52a, 105a, 120b, 121a, 124ab	47b, 53b, 95a, 105b, 117a	49b, 105b, 106b	59b, 112b		

4.1. PRIMER BLOQUE: AUTO REFERENCIALIDAD E INDIVIDUALISMO

Este primer bloque se enfocará en tratar dos los valores de gran presencia en los libros de preescolar, los cuales están estrechamente vinculados, y en cierta forma son un binomio complementario. Me refiero al *auto referencialidad* y al *individualismo*. Puede existir individualismo sin *auto referencialidad*, pero toda auto referencialidad individual remite al individualismo. También puede existir *auto referencialidad* que no sea *individualista*, como puede ser un auto afirmación de un colectivo o cultura, de una entidad abstracta o simplemente de una idea. En este trabajo se abordará la *auto referencialidad* en un sentido del *ente humano*, o sea no de lo humano, sino de la particularidad de la individualidad. Se encontraría valorada la *auto referencialidad* como una evocación tácita o explícita hacia uno mismo, en este caso un discurso, actividad o imagen que remitan a una *auto confrontación* por parte del niño. Pero si la *auto referencialidad* es el acto de volcarse hacia *sí mismo*, de *ensimismarse* de forma reflexiva, emocional, visual y/o expresiva, entonces ¿qué es entonces el *individuo*? ¿Qué sería el *individualismo*?

Para no llevar la discusión a un terreno *ontológico*, digamos que el individuo es la unidad que compone la sociedad, esta unidad varia en su *individualidad* en relación a la *independencia* que presupone de la sociedad en la que subyace. La Ilustración fue un vuelco del individuo *socializado* al individuo *individualizado*, fue una forma de emancipar el pensamiento del individuo (que antes era predeterminado por la costumbre y la religión) a un pensamiento que debía liberarse de la tiranía del fanatismo del grupo social, pues fue la *intolerancia* religiosa lo que motivó la crítica a la *praxis social*. Superar la superstición, la ignorancia y el fanatismo se conseguiría al liberarnos de las construcciones sociales y comenzar a pensar por uno mismo, de ahí viene el mote del movimiento, *llevar luz a la oscuridad*, iluminar la noche del prejuicio y el fanatismo para alcanzar la verdad del ser humano a través de la *reflexión* y la *razón*. La sociedad desde el enfoque del *liberalismo social* es una jaula que constriñe la libertad del individuo, lo constriñe en sus deseos, en su capacidad de razón y en su *voluntad*, sólo conociendo los constructos sociales que nos

manipulan el hombre puede ser libre, sólo así el individuo puede librarse, *individualizándose*.

De esto se desprende que *el liberalismo* a secas es la *ideología* de la *Libertad*. El centro de lo humano es el *individuo individualizado*, o sea, liberado de las ataduras sociales, donde el “giro copernicano” traslada el énfasis de lo externo, como lo social y objetivo, a lo interno, como lo sensible y subjetivo. El Estado, la Sociedad y la Religión son instituciones que se contraponen –según este planteamiento- a la libertad, aunque estas ofrezcan la seguridad que da un mundo con significados asignados *a priori* al individuo. Se dice que la Modernidad es un proceso que dimana desde el Renacimiento y que va encaminado a *desencantar el mundo* (M. Weber), desacralizándolo y llevándolo a la *razón*, que sólo yace en el *individuo* cuando reflexiona y se libera del prejuicio social. Nos dice Z. Bauman en su obra *Modernidad líquida* acerca de la *individualización del individuo*:

La ‘individualización’ consiste en transformar la ‘identidad’ humana de algo ‘dado’ en una ‘tarea’, y en hacer responsables a los actores de la realización de esta tarea y de las consecuencias de su desempeño [...] La necesidad de *transformarse* en lo que uno *es* constituye la característica de la vida moderna (Bauman, 1999: 37).

De la referencia de Bauman al proyecto de la *modernidad* podemos extender un vínculo a lo previamente mencionado: el *individualismo* es la liberación de la determinación por parte de la sociedad de la vida, carácter, creencias y expectativas de cada individuo según su sexo, edad, clase y etnia, por ello es que una de las alianzas más fuertes de la *modernidad* sean el *liberalismo* con el *individualismo*. Así, el individuo emancipado de lo social tiene, gracias a las puertas de la *libertad*, un mundo de posibilidades abierto para la construcción y reinención de sí mismo, de su vida, identidad, roles y pautas de acción. Uno de los signos para identificar la representación del *individualismo* como valor sería la escasa o nula presencia de grupos sociales *meso* (localidad o comunidad) y *macro* (nación, estado, religión) como referencia o pauta de acción, el poco involucramiento de los individuos entre sí como colectivos estables, así como el trato efímero e individualizado. Un elemento constitutivo del *individualismo* es la preminencia de lo *subjetivo* por encima de lo

*objetivo*²⁶, si bien el alcance de la valorización de lo subjetivo varía entre ideologías, podemos entenderlo como la valorización del producto de la subjetividad. La valorización del gusto individual, la opinión individual y las sensaciones que producen estímulos externos sobre el individuo adquieren un gran peso. Se esperaría que el *individualismo* sea representado en actividades donde el niño tiene libertad de acción, puede tener la discreción para ajustar las cosas a su individualidad, se le da centralidad a las emociones, al gusto, a la experiencia y a lo que opina, se valoraría que este expusiera su subjetividad. El *individualismo* suele volver la realidad algo relativo, lo que se puede traducir en el debilitamiento de la construcción de *objetividad* y escenarios estandarizados de entendimiento, irónicamente la *representación del individualismo* apuntaría a debilitar el peso del resto de las *representaciones sociales* necesarias para la estructuración de horizontes comunes. Como verá el lector a lo largo de este trabajo, estos elementos esperados se presentan y en buena proporción en los libros de preescolar.

Habiendo introducido un poco qué se puede entender por *individualismo* y *auto referencialidad*, puedo iniciar con la representación de dichos valores. Comienzo el análisis con la lámina “Buzón de los mejores amigos”, cuya imagen se halla enseguida de este párrafo. Esta lámina pertenece a *Mi álbum* de segundo año de preescolar. De forma preliminar se encontró la presencia de los siguientes elementos valorados: se valora el *reconocimiento* del individuo como ente único, se valora el *gusto*, la *auto referencialidad*, la *autoestima*, la *expresión de la opinión* y la *amistad*. Aquí estamos retomando tanto la imagen como significante en relación con la actividad planteada en el *Libro de la educadora*. La finalidad educativa de dicha lámina es la siguiente: “Fortalecer el autoconocimiento y la autoestima, al apreciar rasgos característicos que les agradan de otros niños”.

Como se puede constatar rápidamente en la página siguiente, la imagen no dice mucho por sí misma. Es una composición con estructura narrativa donde ambos participantes representados fungen como actores y reactores de forma recíproca. Tenemos un niño varón que está escribiendo en una hoja de papel y cubre su contenido con su brazo izquierdo, mismo lado donde está sentada una niña que parece cubrir de forma parecida su hoja con el brazo derecho (también puede ser que cubra su rostro, esto no queda claro), lado

²⁶ La *razón* sería una forma del *individualismo* desde ámbito objetivo.

donde está el niño varón. Tras revisar la actividad propuesta para esta lámina, se deduce de la imagen que ambos niños representados están realizando una ilustración de la actividad a emprender. En una hoja de papel cada cual deberá anotar cualidades que le gustan de otro niño, de ahí que no quieran que el otro sepa lo que dibujan en sus hojas. Tenemos una imagen que antecede al título, con una relación entre ellos de tipo *relay*, o sea existe una correspondencia entre título, imagen y texto. Así tenemos dos participantes representados que realizan la actividad propuesta en el libro: están sentados sobre una mesa y se tiene como fondo un pequeño librero, simulando un espacio escolar. Arriba de éstos hay un cuadro blanco grande donde se proyecta realizar la actividad. Hasta el momento sólo podemos deducir de la imagen por el título que la actividad trata sobre la amistad, aquella que es considerada como “buena”, un buen amigo es aquel que...

A parte del título de la lámina la imagen por sí sola no nos dice mucho, recurro al *Libro de la educadora* y la actividad propuesta para la lámina. Ésta nos dice:

Invite a los niños a conversar sobre lo que más les gusta de la forma de ser de los niños de otro equipo [...] pídale que en el papel (1/4 de hoja tamaño carta) dibujen aquello que les gusta de la forma de ser de un compañero del otro equipo. Es importante estar atenta a que cada alumno dibuje una cualidad de un niño diferente para asegurarse de que todos los niños del grupo reciban un reconocimiento personal (p. 52).

El *individuo* es valorizado como unidad, todo remitido al gusto y la opinión sin ninguna aspiración a aprobación grupal ni más objetividad que la argumentación por lo expresado. Se generan ideas sobre los demás desde la perspectiva propia, que es la del *gusto*, lo que transforma al otro en un espejo de sí mismo como individuo y es reconocido por ese mismo otro individuo que realiza el proceso.

Encontramos también que se valoriza la expresión personal sobre los compañeros (lo que requiere cierto proceso de *reflexión* y concientización de aquello que quizá no se

había pensado) con la condicionante de que lo que se diga sea algo positivo y ayude a dar reconocimiento; vaya, que haga sentir bien al otro. Es muy interesante considerar más a fondo la importancia que se da en esta actividad a la necesidad de ser *reconocido* por otro individuo, todos los niños *individualizados* por la cuestión del *gusto*. El vínculo que se establece entre *autoestima* y *reconocimiento* es quizá uno de los fundamentos de la competencia, el deseo de que los demás reconozcan nuestras cualidades individuales detona un auto apreciación que funciona como termómetro de equivalencias: mientras más se me reconoce, mayor será mi autoestima. Podemos intuir que este reconocimiento personal se centra en la generación de un *Yo auto referenciado*, así como en el fortalecimiento de la *autoestima*, sustentado en la obtención de reconocimiento por parte del de los demás (promueve el deseo de ser reconocido, cabe preguntarse si esta es la única manera en que se sustenta la autoestima).

En un sentido más profundo, los niños aparecen como espejos positivos de un par en específico. Todos deben tener un espejo que les hable bien de sí mismos, enfatizando su individualidad. Para que esto no quede en la vaguedad, en una instancia de la actividad los niños deben de explicar el porqué de la cualidad descrita. La actividad puede ser un buen punto de partida si se tiene el objetivo de que todo niño busque el reconocimiento como la fórmula para mejorar la autoestima; haciendo sentir desde muy temprano a cada niño el placer de ser reconocido por alguna cualidad particular. Toda esta actividad remite a que el *individuo* es importante, pero también enfatiza la diferencia entre los mismos individuos.

La lámina además expresa sentidos que no remiten únicamente a este par de valores, como es la notoria presencia de la idea de la *amistad*. El valor de la amistad que se representa en esta actividad consiste en dar a cada niño integrante del grupo (sin excepción) un comentario positivo sobre sus cualidades, circunscribiendo la noción de la amistad en un sentido bastante limitado; en otras palabras, el “buen amigo” es aquel que te hace sentir bien y debe hacer sentir bien, lo que excluye cualquier referencia negativa, no se valora lo que no nos agrada de otra persona, por el contrario un "buen amigo" es el que te reconoce tus buenas cualidades y no te cuestiona. La actividad se cierra a una postura excesivamente positiva, no plantea que alguien pudiese considerar que nada le gusta del niño que le tocó para hablar bien de él, sino que por el contrario se tiene que identificar lo “bueno” inclusive donde es posible no lo vea así un individuo; en otros términos se trata de ver siempre lo

bueno. Ahora, si bien es cierto que la positividad puede ser un escenario que fomenta la concordia, tampoco debe cerrarse el análisis a reconocer únicamente lo expuesto en los libros, sino también (especialmente) lo ausente, en este caso, hay una notoria ausencia de crítica y negatividad en esta aproximación de la noción de amistad.

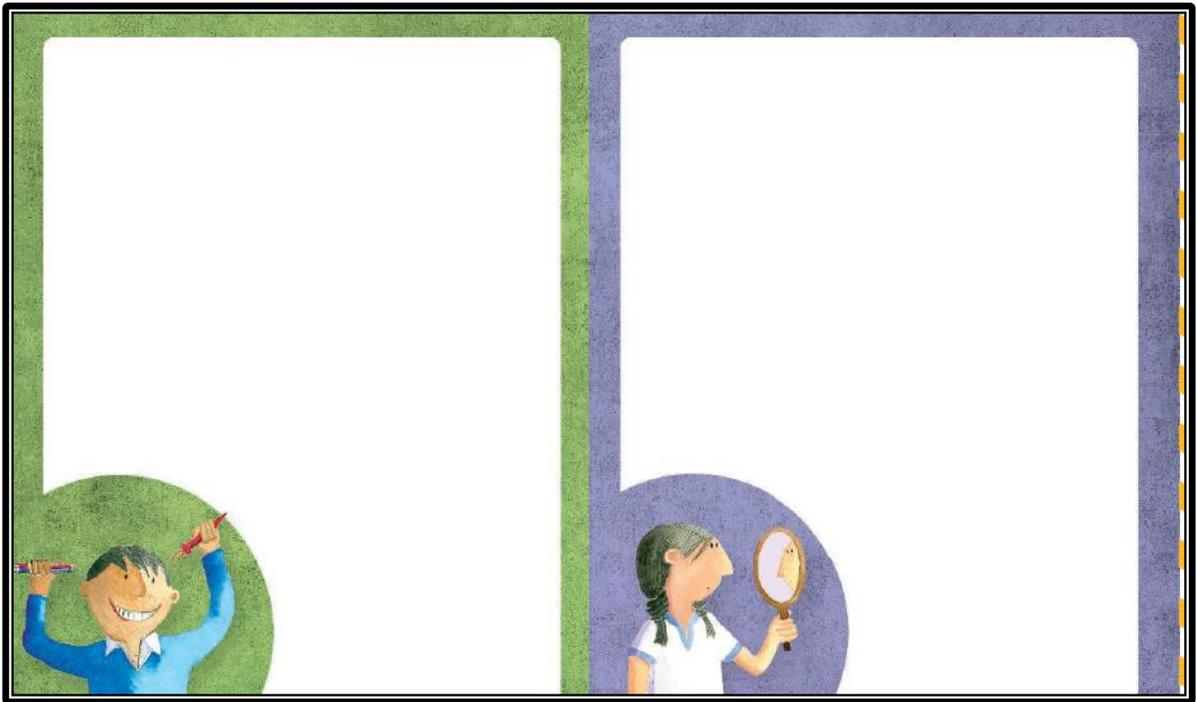


El siguiente par de láminas tienen una fuerte carga de *auto referencialidad e individualismo* de forma más explícita que la representación anterior de estos valores. Trabajaré las dos láminas en conjunto, ya que son actividades seriadas en finalidad y sentido, llevan una lógica constructivista que son resultado de la lámina *Autorretrato*, donde se introduciría al niño sobre qué es un retrato de sí mismo. Esta serie de actividades buscan ayudar a conformar la imagen que pueda tener el niño de sí mismo, una especie de autoconocimiento estético a partir de la imagen proyectada. Si lo hilamos con la lámina anterior, la auto proyección del niño partiría del reconocimiento de una cualidad positiva que fue detectada. La lámina “Autorretrato” sirve para introducir en un sentido conceptual la idea de imagen propia y su representación estética, pero se transita a un nivel más práctico, donde el niño habrá de realizar su propio retrato, ya no dependiendo del gusto ajeno. Estas actividades pertenecen al libro *Mi álbum* de tercer grado de preescolar. La finalidad educativa de “Mi autorretrato” es “representar su imagen a través de una producción plástica”; mientras que la de “Lo que me gusta de mí” es “representar la imagen que tiene de sí mismo, a través del dibujo”.

Comenzamos viendo que ambas láminas parten con una especie de ejemplo o idea que remite a la actividad en la imagen, generalmente situada en la parte inferior del álbum (de papel)²⁷. La idea del autorretrato concibe la construcción de la representación individual a partir de uno mismo, generalmente mediante el sentido de la vista. La tarea consta de uno mismo retratándose, un medio claro para lograrlo es el espejo, como se observa con la niña de la lámina “Lo que me gusta de mí”. El espejo es un símbolo del individualismo, así como de la *modernidad* principalmente durante el siglo XX, como también de la *auto*

²⁷ Abierto es la hoja inferior la que incluye las actividades y los espacios en blanco, mientras que la hoja o lámina superior es una lámina completa que sirve a las inferiores como referencia, ejemplo: de la lámina "autorretrato" se tiene un punto de partida necesario para "Mi autorretrato" y "Lo que me gusta de mí".

Láminas: “Mi autorretrato” y “Lo que me gusta de mí”



referencialidad (así lo reflejan muchas interpretaciones de la historia de Narciso). Uno mismo capturará su imagen física. La imagen habrá de construirse mediante mi propia visión sobre mí mismo proyectada en un espejo (también podría emplear, si quisiera, la educadora un celular para tomar *selfies* y utilizarlas como modelo). El uso del lenguaje del título nos confiere a algo particular (mi, mío) de una realidad (retrato) hecho por uno mismo (auto), lo que refiere a que uno mismo puede capturar su propia realidad lo que funge como postulado del individualismo y la independencia respecto a los demás.

Tener varias posibilidades enriquece las producciones de sus alumnos [se refiere a posibilidad de materiales]. Considere las que existan en su comunidad para los propósitos de la elaboración del autorretrato (p. 143).

En “Mi autorretrato” se valora la diversidad de opciones, en este caso de materiales disponibles. Como se constata de los análisis hechos previamente respecto a los libros y sus

fundamentos, la variedad de experiencias mejora el desarrollo de los pequeños, por lo menos en los cuatro campos de habilidades que se pretenden desarrollar explícitamente. También se valoriza la variedad de posibilidades como algo que es bueno para producir algo mejor., valorizado el pensamiento estratégico a partir del ajuste sobre lo que hay (condiciones materiales sobre ideales). Se plantea el perfeccionamiento del trabajo (“¿te gustó el autorretrato? ¿qué le mejorarías?”), esto puede suponer un ánimo por el pulimiento de la imagen corporal, así como no estar a gusto con lo que veo y cómo me expongo a los demás (consciencia de cómo soy y cómo me veo físicamente ante los demás refuerza el narcisismo). La pregunta nos dice “¿qué le mejorarías?”, da por hecho que algo tiene que mejorarse. No dice un modulado ¿le mejorarías algo? Que da pauta a una respuesta negativa. Se ofrece la posibilidad que en grupo se pongan de acuerdo para exponer las obras a otros grupos, familia, etc., lo que reitera la exposición del yo. En la siguiente cita hallamos valoración de la imagen corporal, gusto propio hacia algo del aspecto corporal "solicite a sus alumnos observar nuevamente la lámina ‘Autorretrato’ y poner especial atención a la niña que hace su autorretrato. Comenten si está contenta ¿por qué lo creen?, ¿qué creen que le gusta de su rostro?" (p. 142).

Por otro lado, la actividad “Lo que me gusta de mí” persigue entre otras cosas "que expresen lo que más les gusta de sí mismos e identifiquen lo que los hace únicos" (p. 144); también se espera que considere la educadora que "lo que cada niño diga de sí mismo es información valiosa" (p. 144). De nuevo –y esta será la tónica hasta el final- se representa positivamente al individuo; en este caso se representa algo de nosotros que nos gusta, que nos agrada, podría decirse en forma simple que lo que nos hace únicos es lo que nos gusta, eximiendo aquello que no nos gusta o no le gusta a los demás de nosotros (una especie de soliloquio). De nuevo se positiva la individualidad mediante el gusto, lo que conduce a que la representación del niño se subsuma a aquello que le gusta, se puede extraer de nuestra representación aquello que nos gusta y aquello que no. Resulta ser un enfoque centrado en la expresión del individuo sobre cualquier tema: lo que piensa, opina y siente, sin restricciones mientras tenga que ver con el tema. También se valora la exposición de lo producido ante los pares y la retroalimentación de los mismos, como una instancia evaluativa de tipo horizontal, que más que tener sanción escolar, tiene más bien un sentido

de *reconocimiento* a lo expuesto. Socialmente se pueden sacar muchas ideas de qué es lo que valora o le gusta de sí mismo el niño (un estudio sobre esto sería valioso).



Seguiré bajo la misma dinámica en la siguiente imagen, que puede encontrarse en la página 31 de *Mi álbum* de segundo de preescolar: analizar dos imágenes en conjunto. Hay que resaltar que en estas cuatro láminas trabajadas en par tienen en los títulos un gran peso los pronombres posesivos y pronombres personales átonos, en este sentido tenemos tres “mi” y un “me”, una cantidad nada irrisoria si consideramos que los títulos de las láminas son cortos, y, en estos casos, los pronombres son referenciales al sujeto en primera persona, es por ellos que desde el título se halla la presencia de *auto referencialidad*, que si retomamos algunos conceptos del análisis gramatical de Krees y Van Leeuwen, podemos decir que esta forma de nombrar la lámina ejerce mayor involucramiento por parte del observador (en este caso el niño) sobre el contenido, al estar demandándolo, parecido a cuando un *participante representado* nos mira en una imagen; en otros términos, el título que refiere al observador en primera persona le habla al observador directamente como si fuera él mismo.

Habiendo apuntado lo anterior, puedo proceder con el siguiente par de láminas, denominadas “Mi obra” y “Mi creación”. Entre ellas, a forma de avance, se encontraron valoradas muchas ideas, como son el *logro individual (reconocimiento)* y *colectivo*, la *motivación*, la *libertad*, la *expresión*, el *individuo*, la *resolución de problemas*, así como algo del *pensamiento estratégico*, el *trabajo en equipo* y el *perfeccionamiento* mediante la práctica *ensayo-error*. Pueden enumerarse varios valores más, pero sin duda estos son los más patentes en las dinámicas y las láminas. A través de las finalidades educativas de ambas láminas, podemos darnos cuenta de la correlación entre ambas: “Expresar ideas a través del dibujo y la pintura” para “Mi obra”; “Expresar ideas mediante el modelado, el dibujo y la pintura” para “Mi creación”. Es claro que las actividades buscan desarrollar habilidades paulatinamente más complejas para expresar aquello que tiene el niño en mente, en este caso un pensamiento proyectivo que se concretiza en una obra material.

Láminas: “Mi obra” y “Mi creación”



Sobre la lámina “Mi obra”, tenemos dos planos simultáneos donde los actores (un niño a la derecha y una niña a la izquierda), realizan la acción de pintar y pensar de forma creativa correspondientemente. La meta de la composición sería la creación de una obra de arte propia, ello se deduce del título, que *elabora ilustrando* la imagen: el niño está pintando con una especie de lápiz (aunque tiene una paleta de pintura sobre la mano) sobre un óleo muy al estilo tradicional, mientras que la niña (haciendo referencia a la escena anterior), está de espaldas al observador, y de frente a una mesa con diversas frutas que podrían considerarse como “comunes” (un plátano, dos manzanas rojas y dos limones) sobre ella (viendo seguramente cómo acomodar la fruta para darle alguna especie de forma).

Por otro lado “Mi creación”, lámina de la derecha, se compone por dos niveles que, como denominarían Kress y Van Leeuwen, son formas de lectura de la lámina: una instancia superior que funge como *ideal*, y una inferior, que lo hace como *realidad*; la superior es donde reside una pintura realista con diferentes vasijas, y un nivel inferior con una mesa donde se realizará una etapa de la actividad propuesta en el libro de la educadora.

La siguiente cita, extraída del *Libro de la educadora*, respecto a la lámina de la derecha nos dice:

Es importante que cuando los niños se expresen mediante el lenguaje artístico tenga sentido hacerlo [Se habla de un pensamiento más complejo que deriva de esta actividad y que denominan "educar el ojo"], o sea tomar decisiones en relación con las formas y su arreglo, como en esta propuesta de apreciación y diseño artísticos [...] También se fortalecen sensaciones de logro y confianza en sí mismos, porque pueden realizar una tarea como la de pintar. Además, cuando realizan esta tarea en grupo, descubren que su forma de expresarse no es única y aprenden a valorar el esfuerzo y las ideas de los otros (p. 79).

Este fragmento va un poco más en concordancia con las finalidades de otras láminas que buscaban un reconocimiento en el *otro*, a diferencia de aquéllas, aquí sí queda explícito el mecanismo que lo busca. Se da por hecho que el poder realizar una tarea genera confianza porque se siente como un *logro*. Se educa a los niños mediante esta actividad a que para hacer algo deben estar motivados y tener un sentido para ellos lo que hacen y producen. La creación y dominio de algo fortalece la sensación de logro y fortalece la confianza en sí mismos (el logro como generador de autoestima). La actividad es realizar (en equipo de cuatro) con frutas de la comunidad (los recursos disponibles) una composición que después será dibujada en el espacio del Álbum. Se plantea la situación como un reto (problema) que debe ser solucionado, para ello los niños siguen una fase de planeación de cómo se organizarán y colocarán las frutas.

La profesora debe promover la tolerancia y paciencia ante la frustración, "haciendo que vean cómo se puede ir mejorando en las producciones cuando uno hace lo mejor que puede" (p. 99). La experimentación con diversos materiales y perspectivas fomentan la diversidad, como también la flexibilidad. Continúa diciéndole a la educadora que "tenga presente lo valioso que es el proceso que siguen, no sólo el producto" (p. 99), lo que se traduce en que no sólo el fin sino el medio (ejecución) es importante en la estrategia y la planeación.

La tónica de “Mi creación” no es distinta a su comparsa. Nos dice que "apreciar las producciones de otros les brinda [a los niños] herramientas para comparar, distinguir, opinar, describir acerca de lo propio y lo de los demás [...] les ayudan a entender que con los mismos elementos se pueden hacer diversas producciones" (p. 82). La actividad busca "fomentar su ingenio", haciendo que se las arreglen para lograr lo que imaginan, algo muy del pensamiento pragmatista, que fomenta la resolución de problemas en consideración del ambiente y los recursos disponibles. Tenemos en el texto varios supuestos de tipo existencial, en palabras del libro, los niños "anticipan, imaginan y resuelven problemas para expresar lo que han previsto" (p. 100), otro sería que "comente [la educadora] al grupo que las producciones no necesariamente tienen que ser copia exacta de la realidad y que quien es el autor de una obra (en este caso, cada niño), le imprime su estilo personal" (p. 82), estas frases, además exponen la diferencia a partir de la particularidad y la unicidad (toda producción artística es diferente porque le imprimimos un sello propio, que al ser todos diferentes por necesidad debe ser diferente el producto), por ende resulta imposible una réplica exacta de la realidad. La obra no tiene que ser una copia exacta, de preferencia debe imprimirsele un estilo personal. Hay una libertad que reside implícita

. Se fomenta la posibilidad de utilizar colores y utensilios de distintos tipos, lo que nos regresa a la idea de diversidad y experimentación. En equipo se juntan las figuras de los integrantes para realizar una composición y dibujarla (se hace un montaje); lo visual puede ajustarse según lo que se desea exponer (como en los juegos publicitarios o en las *selfies* digitales que pueden retocarse). Se promueve la diversidad pero también la comparación entre lo producido; así también la mejora constante en lo producido. La diversidad se sustenta en la gama de alternativas y en la estrategia (término no empleado pero que con claridad podemos percibir) donde tenemos a un grupo de niños que están en las mismas circunstancias y pueden tomar distintos caminos y alternativas para llegar a diferentes resultados sin estar en un error.



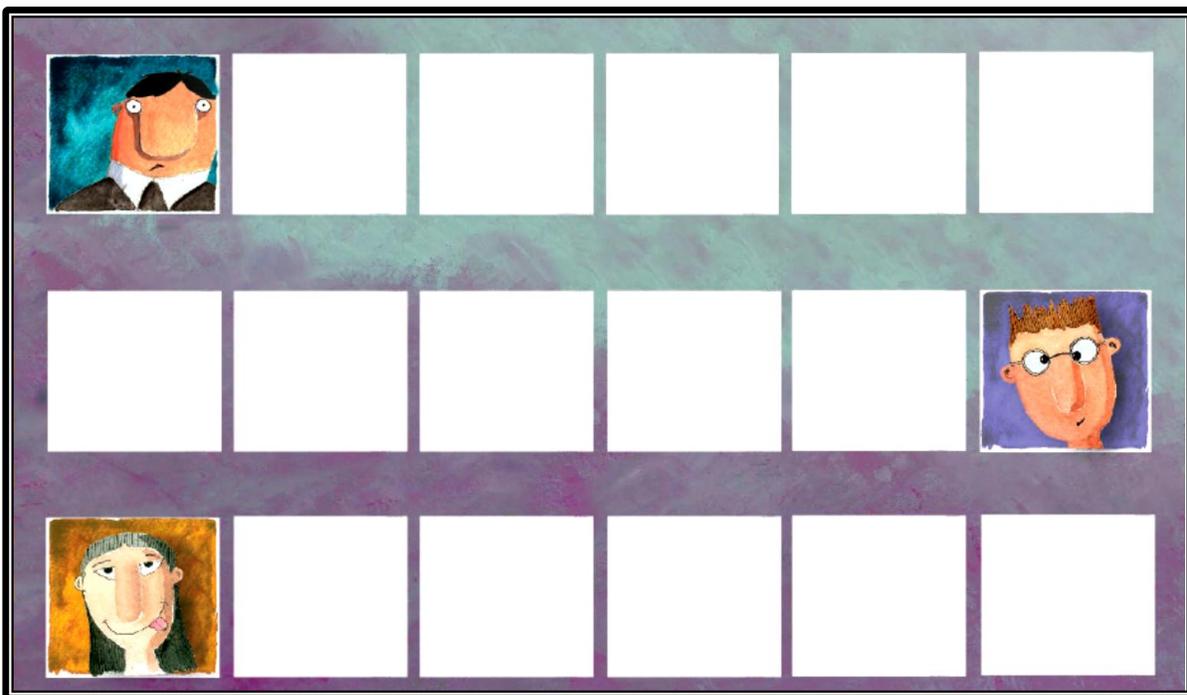
El contenido de la lámina “Caras y gestos” reside principalmente en la actividad que plantea el *Libro de la educadora*. La lámina se halla al final de *Mi álbum* de tercer grado de preescolar. Valores como la *reflexión* y la valorización de las *emociones* adquieren centralidad en la actividad, así como *auto referencialidad* que genera la reflexión de los sentimientos ajenos a partir de los propios. La lámina construye representaciones a partir de la relación de la expresión facial con las emociones o estados de ánimo. El *close up* encamina la mirada hacia el detalle facial del que, abstraído de fondo, sólo quedan los participantes y sus gestos, involucrando al observador a partir de un *contacto de demanda* (participantes representados que miran al observador). La variedad de los rostros y formas de la cabeza nos habla un poco acerca de la diversidad. Se pone énfasis en la interpretación de las emociones a partir de las representaciones del ánimo en la expresión corporal y facial.

La actividad acentúa la diferencia entre las emociones, a su vez que busca establecer que existe una conexión entre las emociones y los gestos. Se puede sintetizar la lámina con la finalidad educativa: “Interpretar estados de ánimo y describirlos, a partir de la observación de imágenes”. Siguiendo la finalidad educativa, corrobora el texto que la dinámica consiste en identificar los gestos de la lámina y relacionarlos con algún estado de ánimo, para posteriormente realizar recortes de rostros hallados en revistas, colocándolos en los cuadros en blanco de la lámina, anexando cuerpo a los rostros, cuerpos que deben ser dibujados. Concretada esta etapa se procede a que algunos niños expongan lo que denomina el libro “producciones”²⁸, explicando qué es lo que sienten sus creaciones:

En la exposición [de las emociones que plasmaron en la actividad], lo central es apoyarlos para que hablen de sus emociones y de los otros, qué les gusta, disgusta, los hace sentirse tristes, alegres, animados o preocupados" (p. 179).

²⁸ Es más que frecuente encontrar dentro del léxico de estos libros términos como *recurso*, *registro* y *producto*, jerga muy presente en el lenguaje empresarial. No afirmo que haya una inminente conexión, pero la recurrencia no puede dejar de mencionarse.

“Caras y gestos”



En el discurso son incluidas tanto las emociones que suelen considerarse negativas, y que suelen también estar ausentes o quedar en segundo plano, como aquellas protagonistas y positivas, pero las emociones positivas son abordadas como prioritarias en el primer bloque de la actividad, mientras que, en el segundo (bajo la modalidad de demanda modulada) se *sugiere* abordar las emociones y sentimientos negativos, así "después de la primera actividad, puede organizar sesiones para hablar de lo que los hace sentirse tristes, enfadados, con miedo, llorar y otras que los niños manifiesten" (p. 180). La posibilidad de realizarse la actividad en su versión negativa, al quedar al arbitrio de la educadora, pierde importancia en el planteamiento de la actividad. Por su parte la temporalidad no queda en absoluto clara, no se sabe si es una actividad de una sesión o de varias sesiones, lo que sí es cierto es que el *Libro de la educadora* (en gran parte de las actividades) exige a la educadora realizar las actividades en más de una sesión, dándoles su tiempo, empleando la pausa, asumiendo una perspectiva educativa más *formativa* (le da importancia al proceso) que *resultadista* (que valora más que otra cosa lo conseguido).

Finalmente, la actividad valoriza que los niños reflexionen sobre las emociones y la forma de representación gestual de los demás, así como de las emociones que yacen detrás de los gestos. Se valoriza como necesario que los niños expresen sus emociones a los demás; como también que los niños "tengan oportunidades sistemáticas para dialogar sobre sus emociones" (p. 179). No queda muy claro cuál es el sistema (la sistematización de oportunidades para dialogar), pero sí se explicita que deben desarrollarse varias sesiones de diálogo sobre emociones, por lo que, a pesar de ser la última lámina como tal del libro, debe de desarrollarse con mucha antelación antes del final del ciclo escolar. Sobre estas sesiones, nos dice el *Libro de la educadora*:

Considere como producto del trabajo de estas sesiones de diálogo, el registro que los niños hagan en su lámina. Cerciórese de que en el primer cuadro (en blanco), los niños registren cómo se sintieron el día que realizaron la actividad de las caras [se refiere a "Caras y gestos"]; en los siguientes, deberán registrar una cara, según las emociones que vayan experimentando (p. 218).

Tenemos entonces un grupo de láminas centradas en un *auto referencialidad* eminentemente *individualista*, centrada en el gusto y las emociones positivas que deben ser expresadas y escuchadas por los demás, donde el otro asume un rol secundario como agente de reconocimiento para generar autoestima. En esta lámina hallamos cierto equilibrio entre la *auto referencialidad* que lleva consigo la reflexión sobre emociones propias²⁹, así como el interés por el otro; aunque si bien toda la actividad se centra en lo que opina cada niño.



Para dar conclusión a este primer bloque, cerramos con la lámina "Mis amigos", ubicada al final de los libros *Mi álbum* de cada grado de preescolar y carece de finalidad educativa (es

²⁹ Cabe mencionar que la *emoción* es un concepto diferente del de *sentimiento*. Como bien acota Byung Chul Han, la emoción es pasajera, se remite a sensaciones externas con referentes empíricos constatables, además de que su duración depende de la extensión temporal del estímulo; mientras que el *sentimiento* no tiene un objeto causal determinado, es un estado, por lo que su duración no puede ser estimada.

explicada la actividad dentro de la primera parte del *Libro de la educadora*). Esta lámina es la única que se repite en los tres libros dirigidos a los infantes, pero las imágenes presentadas en la lámina difieren entre cada uno de ellos, aunque tales diferencias de los *personajes representados* sólo varían ligeramente. En las tres encontramos una o dos personas con algún problema físico (silla de ruedas o muletas), mas nunca un estado congénito que afecte el sistema cognitivo (síndrome de Down sería un ejemplo), como tampoco una deformidad notoria ni alguna situación que abarque algo más allá de una limitante parcial física (como podría ser la parálisis cerebral). También hay variedad de ropas y colores, lo que nos habla de diversidad, convivencia armónica, tolerancia. De forma sutil vemos referencia a la exclusión y al aislamiento (en todas las láminas que hay niños con discapacidad -que son muy pocas- aparecen solos, no conviviendo con demás niños, que bien podría representar también la independencia de los demás, pero es algo muy superficial e irrisorio) curiosamente coexisten estos valores con el objetivo explícito de la inclusión. Como se mencionó quedan excluidos niños con discapacidades intelectuales, deformidades físicas notorias, etcétera, además que son de las únicas láminas que incluyen a personas de estas características. Hay cierta variedad de tonos de piel, de hecho cabe resaltar como notorio, al igual que la cuestión de la inclusión de la “discapacidad”, que es de las pocas láminas que ofrecen mayor variedad racial entre sus *participantes representados*, no es una variedad exuberante, pero mayor que la mayoría de las láminas, ya que, como se mencionará más adelante en el excursu, hay una predominancia tajante respecto a personas de tez clara (la mayoría de ellos eminentemente blancos).

La imagen se estructura *analíticamente*, donde el *todo* representa a la amistad y las *partes* son cada uno de los amigos potenciales que serán dibujados por el niño en cada espacio en blanco. Son 40 espacios en blanco, lo que nos habla de 40 amigos que podrían ser incluidos en dichos espacios. Cada semana el niño debe dibujar a su mejor amigo, después la profesora le pregunta las razones por las cuales tal niño fue el seleccionado como “mejor amigo” para esa semana. La cantidad de cuadros nos habla de cantidad de amigos más que sobre sus cualidades (no se cuentan pero el espacio de estos cuadros inclina a que sean llenados, el cuadro vacío es un amigo potencial no conseguido) lo que puede derivar en competencia entre niños por tener más amigos.

Lámina “Mis amigos” del Mi álbum de segundo grado



La reflexión como valor está presente, dicha reflexión debe seguir a un proceso de argumentación que será expresado ante la educadora. La dinámica de la lámina se asemeja a una red social como *Facebook* donde el niño puede elegir quién es su amigo y quién no, puede cambiar a sus amigos sin restricciones, de hecho, la lámina así lo fomenta, puesto que en la imagen no se repite ningún *personaje*. De hecho, el título de la lámina es *auto referencial* con adjetivos posesivos, asumiendo una relación de *elaboración ilustrativa*: éstos son *mis* amigos. Quizá aquí el valor predominante no sea la *auto referencialidad*, pero sí está presente, y es interesante ver cómo convive con otros valores de mayor peso; así pasamos de láminas con una presencia de centralidad de dicho valor, a una con presencia pero de tipo marginal.

El que la actividad se repita cada semana también fomenta el cambio, la *flexibilidad* y lo *efímero* en la amistad; ¿cuál sería el sentido de hacer dicha dinámica si se espera que siempre sea el mismo amigo el que ocupa el puesto de mejor amigo, cuando esto inhibiría

la actividad de reflexión y argumentación? Como el niño debe argumentar sus decisiones tiene sentido suponer que se desarrolla una dinámica de competitividad por ser el mejor amigo de tal o cual, generalmente del más popular, para ganarse el argumento de ser el mejor amigo, como quedará plasmado en el libro. Esto podría vincularse igualmente con el deseo de obtener *reconocimiento* como medio para la sensación de *logro* y mejorar la *autoestima*. Como a lo largo de todos los libros se fomenta la diversidad, el movimiento y el cambio, puede suponerse (no pasa de una suposición) que se valorizará con mayor fuerza aquel niño que presente mayor diversidad de amigos, obviamente esto se daría tácitamente, porque en la actividad jamás se plantea. Esto nos evoca también el cambio y movimiento que promueven algunas redes sociales como el *Whatsapp*, que tiene la opción de anotar una serie de “estados” con vigencia de un día; aquí el amigo podría tener una vigencia semanal, su potencial “fecha de caducidad” sería una semana, ello nos remite al *consumismo*, que como manejaré en el Tercer Bloque, se sustenta en la desechabilidad y en lo efímero. Surgen angustiantes dudas ante los principios *ideológicos* subyacentes a esta lámina ¿para qué plantearse cada semana cuál es mi mejor amigo? ¿Tan frágil puede ser un lazo sentimental?

4.2. SEGUNDO BLOQUE: PENSAMIENTO ESTRATÉGICO, RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y EXPERIMENTACIÓN

En este bloque, como su título lo indica, ilustraré principalmente cómo se representa el pensamiento estratégico, la resolución de problemas y la experimentación en los libros de preescolar. Compongo este apartado con dos láminas como imagen, junto con el discurso de su correspondiente actividad, y de los discursos de dos actividades en solitario, que considero poco relevante el acompañamiento con su imagen por la poca información que llega a proporcionar.

Antes que nada sería necesario explicar un poco qué es eso del pensamiento estratégico. No es una categoría desplegada en el discurso del libro, sino una idea que se ha notado subyace tácitamente en el *texto*. La estrategia puede definirse como la consideración racional de los recursos (materiales y simbólicos) con miras prácticas, así como del contexto en que se halla inmerso, para alcanzar una meta (o serie de metas). Pues bien, como nos cuenta Jeffrey Bracker (1980) esta idea es muy común en el área militar desde hace muchos siglos, pero desde la segunda guerra mundial ha abundado literatura acerca de la estrategia en el mundo empresarial, ya fuera como *planeación estratégica*, más reciente como *administración estratégica*, y últimamente se habla de *pensamiento estratégico* (De la Rosa, *et. Al.*: 2013). El *pensamiento estratégico* vendría a ser la consideración global de la estrategia, que abarca tanto la planeación como la adaptación al cambio, un pensamiento complejo que no cierra sus miras a una fórmula estratégica específica, sino que considera un abanico indeterminado de posibilidades de acción. El mundo empresarial adoptó desde inicios del siglo pasado la noción de *estrategia* como herramienta para un sistema de economía liberal cada vez más competitivo, de ahí a la fecha la estrategia ha evolucionado, pero sigue muy presente en este espacio. La valorización del *pensamiento estratégico* se puede prever como la flexibilización de unos medios ortodoxamente legítimos para alcanzar fines, como puede ser resolver un problema matemático como también el desarrollo de una actividad manual donde hay un objetivo claro pero se le da apertura al niño para que ajuste su acción a los medios y habilidades que éste posee.

Vimos en el Capítulo 2³⁰ algunos elementos de la resolución de problemas como un requerimiento mundial en los planes educativos, aquí habría que explicitar un poco qué se entiende por “resolver problemas”. En un sentido básico un problema es algo que nos pone en un aprieto, puede ir desde tener hambre hasta jugarse la vida en un campo de batalla, inclusive cosas más simples como el simple desconocimiento del resultado de algo, como puede ser un problema matemático. La resolución de un problema, aunque la afirmación sea tautológica y analítica, es la desaparición del problema en sí, o sea se obtiene el resultado o desaparece la situación que nos tenía en aprietos. Cualquiera de ambas modalidades pueden aparecer en los libros, sin embargo es más común que se manejen situaciones donde el único aprieto sea el desconocimiento del resultado (cómo llegar a él)

³⁰ Confrontar apartados 2.4.3 y 2.5.

en alguna actividad, que suele ir desde un problema matemático hasta el llevar a cabo una actividad sin que la educadora provea a los niños de la respuesta o los medios específicos para resolverla. Como el lector podrá constatar, la resolución de problemas generalmente se conecta con el *pensamiento estratégico*, especialmente en casos donde los medios para llegar al resultado no están claros.

Finalmente tenemos la valorización de la *experiencia*. Para captar la valorización de esto debemos comprender que hay dos formas en que puede presentarse: que se valore que el niño *experimente*, podríamos denominar *experimentación*, que tiene gran vínculo con lo anterior y se estrecha con la lógica de ensayo y error donde la incertidumbre es un componente esencial (no se experimenta en casos donde se sabe qué va a suceder); tenemos también la valorización de la *experiencia* como algo acumulativo en dos niveles: acumulación cualitativa y cuantitativa (calidad de estas experiencias ante el número de ellas). La acumulación de vivencias le puede dar una perspectiva y forma de resolver las cosas al individuo. La experiencia cualitativa tiene un carácter principalmente subjetivo y narrativo. Son ambas formas de experiencia las valoradas y se vinculan con la resolución de problemas porque se piensa marcarán una pauta para la formulación de una estrategia, como es valorado en el *Libro de la educadora* como la fórmula mágica del modelo.

Comencemos con la revisión de la actividad de la lámina “Carta de colores”. La finalidad educativa de la actividad es “producir colores y tonalidades a partir de combinaciones”. En ella se hallaron valorados la *experiencia*, la *diversidad*, el *logro*, el *gusto*, el *perfeccionamiento*; por otro lado, se fomenta el valor del *respeto* y la *tolerancia*. La dinámica trata de que los niños jueguen con los colores y prevean qué color sale de la mezcla, "la finalidad de la actividad es que los niños tengan experiencias para ensayar combinaciones con los colores propuestos hasta obtener el tono deseado [...] deles el apoyo que requieran, pues de no hacerlo, se perderá la oportunidad de que los niños experimenten la sensación de logro"(p. 112). Aquí se valoriza la diversidad de posibilidades como algo deseable, así como las mezclas, en la busca de medios para alcanzar un fin (lograr un color en específico). Hay una aceptación y apertura hacia la presencia de la diferencia mediante la mezcla; además se acentúa dicha diferencia al generar equipos según el gusto por cierto color. De otras láminas muy coloridas se selecciona algún color que les haya gustado más y se busca mediante mezclas reproducirlo (eje constante es trabajar con lo que les gusta). En

una actividad se promueve hacer a los niños conscientes tanto de su color de piel como la de los demás (también a partir de observar las láminas), evitando comentarios racistas, clasistas y homofóbicos, aunque las láminas ya muestran una clara tendencia a ciertos tipos de piel, lo que genera cierta incongruencia entre el discurso del *Libro de la educadora*, y la abundante cantidad de *participantes representados* con predominancia a pieles claras y blancas³¹.

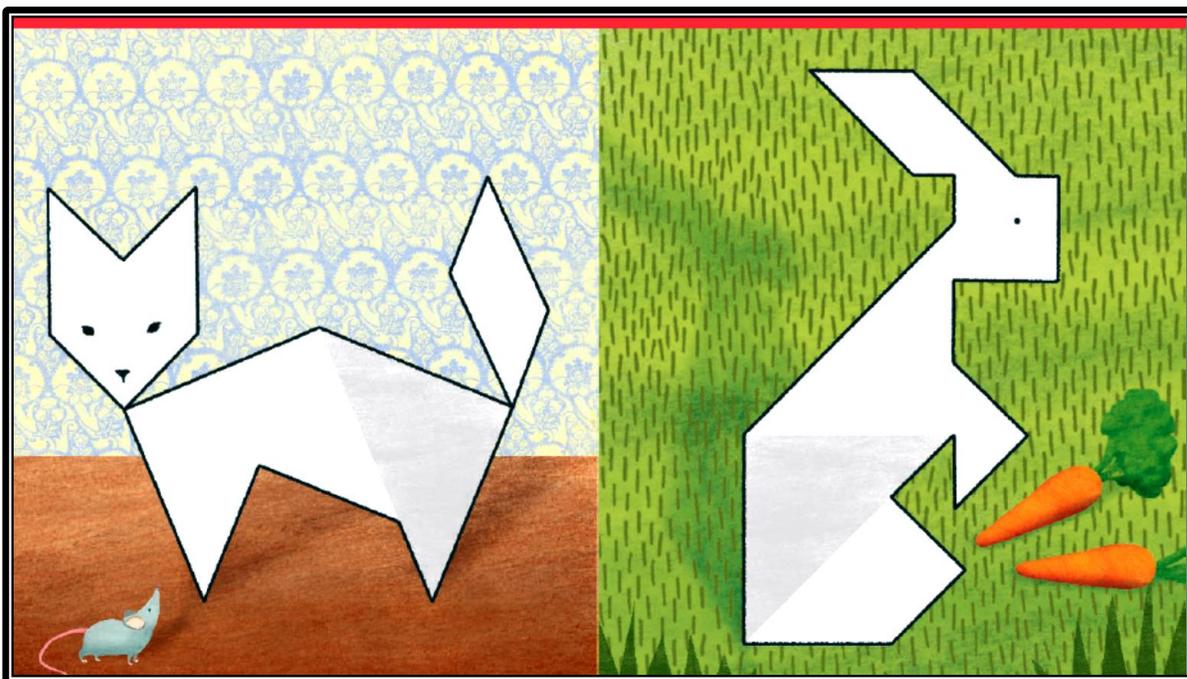
La siguiente lámina es “Más tángram”. De ésta actividad sí incluyo la imagen, más que nada para hacer comprensible la actividad. La finalidad educativa muestra valoración por el pensamiento abstracto, matemático y espacial: “Identificar características de las figuras, al tener que reproducir configuraciones geométricas”. La lámina recibe dicho nombre porque al inicio del libro *Mi álbum* de segundo grado (esta aparece al final del mismo libro), hay una lámina con una actividad similar pero más sencilla llamada “Tángram”. Como continuación de esa lámina, el mismo título evoca dicha actividad.

El discurso para dicha actividad ofrece mucha más información. La siguiente cita nos revela la prevalencia del interés por la experiencia y la flexibilidad de medios para alcanzar un fin:

Entre más experiencias tengan los niños en la construcción de modelos con las piezas del Tángram, mejor percibirán la relación entre las pizas individuales y la figura que con ellas se forma [...] es importante tener presente que no hay una forma única de acomodo de las piezas para lograr un determinado modelo. Deje que los niños prueben y descubran esa diversidad de posibilidades (pp. 94, 95).

³¹ Más adelante abundaré con respecto al tema del *racismo* en el Excurso al final del capítulo.

“Más Tángram”



La primera parte es una oración condicional, la cual afirma que la acumulación de experiencias aumenta el desempeño en ciertas áreas, se retoma una máxima de "la práctica y la repetición hacen al maestro", por lo que se valoriza la acumulación de experiencias como detonante para mejorar cualidades y habilidades, aunque queda de lado la cuestión de la calidad de estas experiencias, por el simple componente aditivo y acumulativo. La segunda parte de la cita acepta la diversidad de posibilidades, pero a la vez se *normaliza* dicha diferencia y diversidad como algo natural, considerando principalmente la edad tan temprana de los niños. La dinámica deja entrever que se considera que la capacidad se desarrolla al confrontar al niño a situaciones problemáticas o retos que no habían enfrentado, en este caso se había resuelto un *Tángram*, pero no bajo estas circunstancias, el niño debe de ajustarse a las circunstancias y encontrar el modo a partir de lo que ya conoce (pensamiento flexible y adaptativo).

El discurso también nos habla de un proceso de aprendizaje individualizado a partir de la percepción. "Recuerde", nos dice el libro, "que la percepción es individual y, por ello,

para realizar estas actividades es conveniente que cada niño o, a lo mucho, cada pareja cuente con un tangram" (p. 118). En este tipo de actividad se prevé que los niños deben llegar solos, bajo sus propios medios y recursos, a la solución. Se les puede asesorar pero no dar la respuesta (lo importante no es la respuesta, sino que se llegue a ella por intento propio), esto nos refiere un poco a la flexibilidad propia *pensamiento estratégico*: ajustarse a las circunstancias y ambiente para buscar los medios que se cristalicen en el resultado deseado.



La tercera lámina de este bloque es “Mi registro de animales”, cuya finalidad educativa es “buscar formas de organizar y presentar la información, al tener que responder preguntas”. Esta lámina, además de los valores de láminas anteriores, presenta una forma deseable para organizar la información por parte del niño. El título y la actividad propuesta se corresponden, con un título *demandante auto referencial* de tipo *elaboración*. Básicamente esta es una actividad de conteo. Se tiene una imagen con distintos animales y una tabla a un costado para realizar una tabla de frecuencias. Es una actividad que acentúa la diferencia para crear agrupaciones (representación del pato, del puerco, etc.; se utiliza el término *especies* para congregar) para después reducir la diferencia al grupo y comparar frecuencias (suprimir la diferencia de la unidad por la diferencia en cantidad). De esto se asume que la mejor manera para realizar el conteo de un grupo específico es utilizar en este caso una tabla de frecuencias de determinada forma (llenar un cuadro por cada unidad); en otras palabras *sistematizar la información*.

[...] deje que traten de responder las preguntas [preguntas por ejemplo de ¿cuántos puercos hay?] y se den cuenta de lo difícil que es hacerlo si no cuentan con algo que les ayude a organizar la información. Invite a algunos equipos a exponer ante el grupo los procedimientos que siguieron, los problemas que tuvieron y cómo trataron de resolverlos [...] propicie que sean los niños quienes decidan lo que deben hacer en la tabla para organizar la información [...] Es importante que los niños

tengan múltiples oportunidades en la elaboración de tablas para aprender a organizar y analizar información diversa y, principalmente, contestar preguntas (pp. 164-165).

De esta cita encontramos que se valoriza la autoevaluación y la exposición del proceso realizado, la estrategia, el ajuste según las circunstancias, la creatividad (todo en un sentido pragmatista); que sea el individuo o el equipo el que sepa resolver problemas con los recursos disponibles (entre ellos retomando su experiencia previa, estrategia e imaginación) y que utilice estos recursos de forma más eficaz y eficiente (sistematizar información ayuda a realizar la actividad más fácil y rápido). Hay un trabajo en equipo, se valora además la cantidad de experiencias y su variedad, así como el orden y la sistematización de la información.



La lámina “Receta de masilla” presenta de forma más detallada un esquema para organizar la información. La finalidad de la lámina es “Usar el conteo y otros recursos personales al resolver situaciones problemáticas que implican relaciones aditivas”. La actividad con la lámina consta de elaborar una receta que requiere distintos pasos. Primero se conciben los ingredientes, después se desglosa la preparación de forma secuencial. La imagen se compone por dos cuadros grandes en blanco, el primero, de lado izquierdo, tiene la leyenda "ingredientes" a su vez que el segundo, el del lado derecho, dice "modo de preparación". Debajo de cada uno de estos cuadros hay algunas imágenes que ilustran la receta de macilla, que sería el *todo* (*carrier*), bajo la lógica de una relación de *elaboración* respecto a la imagen y el título, en este caso es de tipo *anclaje* (imagen antes del título), pero de *ilustración* respecto a las leyendas dentro de la imagen (por ejemplo la leyenda "ingredientes" está antes de las imágenes de la lámina). Una receta lleva una lógica de pensamiento que prevé alcanzar un resultado mediante la consideración de recursos (instrumentos y materia prima en este caso) como de una serie de indicaciones a seguir para conseguir tal fin.

La actividad considera como importante la condición social de los niños en el aula de clases, una especie de preocupación por la equidad. En caso de que sean de bajos recursos económicos las familias de los niños, debe buscarse soluciones alternas a los materiales originales, esto queda a discreción de la educadora. En otros términos, tenemos una actividad que reconoce la diferencia económica social, y se acepta para la elaboración de las fichas, por otro lado también se reconoce a la pobreza como un obstáculo para realizar dicha actividad. Se ofrecen algunas soluciones para solventar esta diferencia económica que puede permitirles a unos realizarla (algunas escuelas) y a otros no:

[...] es fundamental ser sensible a las condiciones económicas de las familias. Para algunas puede ser complicado obtener o aportar estos recursos. Si es el caso en su grupo, consígalos (mediante donaciones de algunas tiendas, negocios o personas de la comunidad) o cómprenlos en la escuela con recursos que provengan de aportaciones voluntarias (p. 118).

Por otro lado, la siguiente cita nos ofrece un panorama de cómo la postura que asume el texto es flexible, reflexiva y acentúa positivamente la diferencia y la otredad:

[...] pida a los niños que vean las recetas de sus compañeros de equipo, ¿en qué se parecen?, ¿en qué son diferentes?, ¿por qué son (o no son) diferentes? Ponga atención a lo que pasa en los equipos, para que, particularmente a algunos niños, les solicite comentar qué observaron en las recetas de sus compañeros (p. 119).

Finalmente puedo decir que se valora el registro de información como fuente útil a lo largo del tiempo, siguiendo instrucciones, obedeciendo órdenes y procedimientos lineales, así como se fomenta la diversidad de resultados (la masilla es personalizada, en sí se llega al se llega al mismo resultado pero no es igual al de los demás en forma) y vías para llegar a ellos La noción de *propiedad particular* se vuelve patente cuando nos dice "explique a los

4.2.3. TERCER BLOQUE: CONSUMISMO, MERCANTILIZACIÓN Y COMPETENCIA

La extensión del presente bloque es, al igual que la del primero, de siete láminas a analizar en conjunto con sus correspondientes actividades del *Libro de la educadora*. Aquí trataré de forma centrada el valor del *consumismo*, la *competencia* y la *mercantilización*. Comenzando por explicar qué se entiende por *consumo*, diría que es un proceso donde un objeto (en calidad material o simbólica) es utilizado por un usuario (*consumidor*) con el fin de satisfacer algún tipo de “necesidad”³². Dicho proceso es un ciclo abstracto infinito, parecido a lo que realiza el *Homo laborans*, que trabaja incansablemente en un ciclo por lograr su reproducción física sin trascenderla, sólo dicha necesidad se colma cuando la necesidad del estímulo cesa. El consumo de alimentos es un ciclo sin fin, pero hay una distancia entre la alimentación por vivir y la alimentación por placer, así como de la alimentación como manía, sin embargo las barreras entre cada uno son difusas. El *consumo* como tal no es algo novedoso, pero la democratización de la dinámica de consumo de forma acentuada sí lo es, dicha dinámica se denomina *consumismo*, y se integra por tres fases: una necesidad (dicha necesidad puede provenir del estímulo mismo, como puede ser la publicidad), satisfacción de la necesidad lograda gracias a un medio o estímulo (mercancía como objeto material o simbólico) y la desechabilidad del medio debido a su incapacidad por sostener el placer inicial (satisfacción o insatisfacción de la necesidad). El *consumismo* es el fomento de esta lógica, promoviendo que el ciclo se repita con mayor velocidad y frecuencia, haciendo que las necesidades y los estímulos sean mayores en su apetito, generando a su vez grandes expectativas de satisfacción de los medios disponibles (como mercancías), y satisfaciendo el estímulo de forma deficiente o de forma demasiado momentánea. El filósofo Byung Chul Han nos ofrece una explicación actualizada sobre el sentido del *consumismo*, en este caso, el consumo de *emociones*:

³² El rango de necesidades es realmente muy amplia, desde las discusiones por definir cuál es el punto de una necesidad natural y cuándo es una necesidad superflua o creada; como fuera que se vea, el usuario consume aquello que considera le generará alguna satisfacción a una necesidad por ligera o profunda que sea.

El capitalismo del consumo introduce emociones para estimular la compra y generar necesidades. El *emotional design* modela emociones, configura modelos emocionales para maximizar el consumo. En última instancia, hoy no consumimos cosas, sino emociones. Las cosas no se pueden consumir infinitamente, las emociones, en cambio, sí. Las emociones se despliegan más allá del valor de uso. Así se abre un nuevo campo con carácter infinito (Chul Han, 2014).

Uno de los componentes del *consumismo* es el vínculo que establece entre el consumo y la mercantilización. Dentro de un sistema económico y productivo cuyo sustento es la acumulación, como es el sistema de producción capitalista, la repetición del ciclo *consumista* es vital para su reproducción. A lo largo de este sistema históricamente existe una tendencia que pasa del autoconsumo al heteroconsumo, lo que lleva consigo la necesidad del empleo de un medio vinculante de valor entre los objetos, como es el equivalente general “Dinero”. Las sociedades donde más ha impregnado el valor del *consumismo* son aquellas donde el heteroconsumo., la fijación de precios, la valoración del dinero y la mercantilización de casi cualquier objeto o servicio se ha vuelto el pan de cada día. En la modernidad la mercancía dinero adquiere un lugar preponderante en la economía y el mercado, siendo el eje mediador de transacciones de objetos llamadas de compra y venta. Este tipo de transacciones son la forma más evidente donde se da el consumo, son la vitrina más obvia del consumo de estímulos y necesidades mercantilizadas; en otras palabras el ciclo *consumista* de necesidades, emociones y estímulos del que hemos hablado requiere inevitablemente de consumidores y de proveedores. La sociedad de las *vitrinas*, los *malls* gigantes y las hiper tiendas web como *Amazon* o *ebay* son la representación más objetivada del valor de la *mercantilización*. Sin embargo hay modalidades más sutiles de *consumismo* que siguen la lógica acelerada de consumo pero no están mediadas por compra de mercancías necesariamente, sino que se extrapola la esfera de consumo efímero a cada renglón de la vida, desde las relaciones laborales hasta las relaciones sentimentales y las construcciones morales, como bien lo ilustran Bauman (2007b), Lipovetsky (1983) y Han (2013). Por ende en las láminas que analizo en este bloque considero la posible representación del ciclo de consumo, lo efímero de las muestras del consumo, la presencia de espacios dedicados precisamente al consumo que no se enfocan únicamente al consumo

material, sino también al consumo de emociones y estímulos, así como la consideración de la presencia de la *mercantilización* expresado en situaciones que involucren transacciones de compra y venta como también la valorización del manejo del dinero.

Por su parte, el valor de la *competencia* es una forma secularizada de aquello que en antaño en la guerra se denominaba *enemigo*, pero sin las atribuciones de relación identitaria que una relación de enemistad pueden contraer en el individuo. Por el contrario, el *competidor* lo es tal cuando funge como un obstáculo en la consecución de un objetivo, principalmente cuando este también pugna por el mismo objetivo, y bajo la ley: “sólo hay un número de ganadores limitado” (generalmente solo hay uno), el resto son simples perdedores. La categoría de competidor no se refiere a individuos particulares, sino a la posición que estos tienen respecto a mi objetivo en particular, en el momento en que yo renuncio a dicho objetivo, o lo hace el otro, deja de existir la competencia entre ellos, por lo que es una figura de forma inmanente donde se representa la *competencia* como dinámica. Como se dijo, la competencia es una forma secularizada de la guerra, se establecen ciertas reglas para regular cómo conseguir el objetivo deseado por los competidores, se establecen ciertos canales legítimos para alcanzar el éxito, sin embargo dichos canales tienen aberturas y ambigüedades, el deseo de éxito y de consecución de un objetivo puede ser tal que son factibles el empleo de medios ilegítimos con tal de la victoria.

Un ejemplo clarísimo de la competencia, más allá de la lucha comercial, son los deportes, especialmente los Juegos Olímpicos. La visión de armonía, paz y justa competencia enarbola la bandera de unión de los seis continentes (seis círculos conectados entre sí). En los Juegos Olímpicos la competencia entre naciones suplanta la guerra entre las mismas, sirviendo como medio de expiación a los atletas individuales³³. La medalla de oro equivale al éxito u objetivo pretendido, y para alcanzarlo, los individuos que representan a sus países deben seguir las reglas del *juego* (disciplina o deporte) para alcanzarlo. El medallero, por otro lado, es la competencia en abstracto entre las entidades en abstracto (países), muestran bandera y número de medallas para decir quién es el mejor, aquí todo matiz y cualidad individual quedan borrados por la cantidad de éxitos. Pero este trabajo no trata del análisis de la competencia en los juegos olímpicos, más bien se recurre al caso como ejemplo de competencia más allá de la competencia empresarial o económica.

³³ Una metáfora ingeniosa la presentó la trilogía de libros *Los juegos del hambre* de Suzanne Collins.

Habiendo apuntado por dónde va la idea de la *competencia* y el *consumo*, se puede continuar con el análisis de las láminas de este bloque. Ocho serán las actividades que revisaré, de las cuales incluyo siete imágenes que ayudan a ilustrar (muchas de ellas refuerzan y añaden información) aquello que se afirma en el discurso. Porque el orden de las cosas dice mucho (inclusive el aparente desorden), considero que presentar las láminas en la secuencia en que aparecen en los *Mi álbum* en este apartado es lo más sensato, porque a diferencia de los demás bloques, la extensión de este puede volver caótico una presentación en otra lógica. Las láminas seguirán el siguiente orden: del primer *Mi álbum* tenemos “Feria” y “Músicos”; del segundo *Mi álbum* únicamente la lámina “Vamos a comprar”; mientras que del tercer *Mi álbum* queda el resto en secuencia con “Clínica veterinaria”, “Avanza más y ganarás”, “Sopa de letras”, “De compras en la juguetería” y “¿Con qué monedas pagamos?”.



Comenzamos entonces con la lámina “Feria”, perteneciente al primer libro (sin una finalidad educativa específica en el *Libro de la educadora* al igual que todas las láminas de este primer *Mi álbum*), como tampoco una actividad, por lo que considero las imágenes del primer *Mi álbum* tienen mucho más peso significativo por sí solas que aquellas de los libros que son acompañados con una actividad delimitada. La composición tiene una idea *narrativa* al mostrarse un día en la feria; pero como tal su estructura es *conceptual* de tipo *analítico* porque aparte de ser un “día en una feria” los participantes no apuntan a una meta específica. Así el proceso “un día en la feria” funge como un *todo* cuyos *atributos* (lo que están haciendo los participantes representados) lo viven de distintas maneras (subirse a los juegos mecánicos, comer golosinas, comprar juguetes, concursas o ir a la casa del terror), ello sin una estructura ni articulación definida. Como se observa sin mucho esfuerzo, los participantes representados interactúan entre sí de forma disgregada o en parejas, cada quien “jala para su lado”, no hay un *nos* que pueda observarse de la lámina, mas sí una serie de individuos que comparten el mismo espacio, algunos en grupos muy reducidos de amigos. Hay un vector de prominencia que se orienta en primera instancia al niño y la niña

que comen juntos algodón de azúcar; en segundo plano dos niños varones que se pelean por un objeto y un varón que es objeto de alguna especie de molestia o burla por parte de una niña.

Yéndonos más a lo interpretativo, la imagen presenta al observador una feria que se asemeja más a un parque de diversiones típico norteamericano como “Six flags” (por el tipo de juegos y atracciones difíciles de instalar en una simple feria de barrio, pueblo o región), que a una feria mexicana (cabe mencionar que hay ferias de gran extensión en México, como la *Feria de San Marcos* o la *Feria de León*, que tienen instalaciones de gran tamaño, así como juegos mecánicos enormes, sin embargo el montaje de una montaña rusa como la representada es sólo concebible en un parque estilo la *Feria de Chapultepec* o *Six Flags*). La ausencia de adultos en compañía de los niños es de resaltar (sólo una madre en el fondo con un niño pequeño), el resto de la escena son niños libres realizando lo que les place, divirtiéndose, peleándose y consumiendo emociones intensas con una fecha de caducidad delimitada (todos los juegos tienen una duración en tiempo). El espacio ambientado bajo la lógica del *consumismo* es patente: cosas efímeras destinadas a diversión y estímulos frágiles, como golosinas, juegos mecánicos encaminados a una fugaz excitación, gente haciendo fila para obtener algo de placer y diversión, todo dirigido al consumo de estímulos tan característico del capitalismo *híper consumista*, donde lo efímero es axioma y se consumen emociones. El papel de los adultos parece ser de meros proveedores de servicios en las taquillas, en los negocios de alimentos y en “el tira al blanco”.

Como se palpa sin esfuerzo, los valores del *consumismo*, el *individualismo* y de la *libertad* son observables a lo largo y ancho de la composición. Los participantes representados están *individualizados*, esto se articula con la *libertad del niño* por encima de una *vigilancia* y el *control adulto*, se valoriza también el *juego* y la *diversión*. Se observa como presente una especie de conflicto entre dos niños varones (que a lo largo de las láminas suele mostrarse casi siempre que aparece como pleito entre varones) pero queda en segundo frente plano a la escena principal en que un niño y una niña disfrutan juntos (ambos con su propio algodón de azúcar, porque los niños en conflicto lo hacen respecto a un mismo objeto, mejor cada quién con lo suyo para evitar conflictos).

“Feria”



Otra lámina que evoca también el valor del *consumismo*, pero de una forma menos explícita, sino más profunda, es la lámina “Músicos”. Esta lámina trae a la mente esas convenciones donde cada empresa o vendedor coloca su *stand* para promocionar sus productos buscando atraer al consumidor (o atraer inversionistas y empresarios). Aquí tenemos algo parecido, pero aquí se trata de un “festival musical”. Tenemos una imagen *analítica* donde el *todo* (*carrier*) es la música, a su vez que las *partes* (*attributes*) son los estilos de música donde los espectadores fungen como parte del ambiente, o como meros espectadores (quizá consumidores en un supermercado eligiendo el producto que prefieren). La relación entre las partes y el todo carece de estructura pero todo parece apuntar a que se trata de géneros musicales y los *estereotipos* visuales y estéticos que estos acarrearán. El contacto es de oferta, la distancia es impersonal y de poder de mirada se da al observador, lo que nos habla de un involucramiento frío donde se da poder de juicio al observador. Es difícil establecer una perspectiva visual fija, pero todos los músicos están de

frente al observador. La información objetiva es que la música se presenta como una cuestión de diversidad y *gustos* que pueden convivir en una misma sala (en realidad tiene poco sentido acústico lo presentado porque no se puede apreciar una música específica si suenan otros cinco géneros al mismo tiempo en 40 metros a la redonda). La imagen nos muestra una democratización del consumo y coloca a los distintos géneros musicales representados en un estado de igualdad (ninguno proporcionalmente es más prominente que el otro). La acción de la escena es que cada quién disfruta de lo que quiere y le gusta (se consume la música), nadie contempla ni escucha algo que le molesta, lo que nos remite a la lámina anterior: mucha gente en un mismo lugar pero que aparece aislada entre sí, los *personajes representados* están *individualizados*; en términos más prosaicos, cada quien hace y escucha lo que le place. La escena es excesivamente colorida, abarca muchos matices y tonos brillantes, cosa que nos remite a la *diversidad*. Todo es muy brillante, bien iluminado y con nulos contrastes de sombras y luz. Busca presentar profundidad pero está mal expuesta en cuanto a las escalas.

Tenemos una lámina donde el músico es presentado como un ente abstracto que se concretiza en diferentes géneros musicales. Estos géneros son colocados a un nivel igualitario donde lo único que los diferencia es la vestimenta y las emociones que en la gente despiertan (la salsa se disfruta bailando al igual que la electrónica). En general la música parece evocar sensaciones de bienestar y alegría en la expresión facial y corporal de los presentes; la música es representada como algo *emotivo*, como algo que despierta *sensaciones placenteras*. Cada quién parece aislado (sin estarlo físicamente) en una isla musical de la que puede desplazarse si gusta hacia otro grupo o género, esto nos habla de *libertad*, como también evoca la subjetividad, el *cambio* y la *flexibilidad*. Parece que el gusto es lo único que delimita la elección donde uno puede elegir sin barreras físicas, un gusto que puede relacionarse con las sensaciones que genera. El *consumismo* se nota en la ausencia de barreras para el consumo: si uno se aburre de lo que escucha, se mueve de isla, así como funciona en plataformas de consumo musical como *Spotify*. Se ve a la música como algo homogéneo, limitando las diferencias a cuestiones estéticas como la indumentaria y al gusto individual. El valor de la libre elección individual donde todas las opciones son colocadas al mismo nivel son valores claros del neoliberalismo como consumo democrático, sin barreras ni distinciones de clase.

“Músicos”



Entre los tres *Mi álbum*, tenemos la presencia de la *mercantilización* en seis láminas con presencia del dinero, como también relaciones de *compra y venta*. La finalidad explícita de estas láminas y actividades es que el niño aprenda a conocer los números y a realizar transacciones monetarias hipotéticas y, de camino, a realizar cálculos³⁴. La lámina “Vamos a comprar” es una de ellas. Su finalidad educativa es “usar el conteo u otros recursos para resolver situaciones de compra y venta”, lo que va en consonancia con lo que acabo de mencionar. Ahora, veamos un poco qué nos presenta la imagen.

Tenemos una relación entre el título y la imagen de tipo *relay*, con una estructura *analítica*. El todo (*carrier*) es el negocio de fruta, las partes (*possive attributes*) son los diferentes tipos de fruta, los letreros de precio, la báscula, el vendedor y el puesto en sí. La

³⁴ Aquí agrego un poco de humor al trabajo, no es que realmente vaya en ese orden de prioridades, al menos explícitamente la prioridad es el pensamiento matemático.

suma de todas estas partes crea un negocio de vender fruta. Existe una interacción entre los elementos representados con cierta relación de tipo *exhaustiva*³⁵: las frutas expuestas se relacionan con los letreros de precio (que llevan el nombre de la fruta), lo que los hace un bloque inseparable para esta escena. El contacto es de demanda ya que el vendedor está mirando al frente, lo que involucra al observador. La distancia es social, la perspectiva frontal y quizá el vendedor está en un ángulo ascendente que otorga poder a la imagen sobre el observador (algo no visto hasta esta lámina)³⁶. El rostro del vendedor es poco detallado y carece de expresión (como si fuera ornamental), al igual que muestra una ausencia de fondo detallado (verde que se degrada hasta llegar al negro) y por lo tanto nula profundidad. La escena nos habla de un negocio que vende fruta y cada fruta tiene su precio, no queda claro si el precio es por peso o unidades, quizá sería en unidades ya que se puede contar sin problema cada una de las frutas expuestas (no se amontonan, están bien colocadas y con suficiente saturación); si esto fuera así, no tendría sentido la existencia de la báscula. El foco está en la fruta y sus letreros que gritan el nombre de ésta y su precio en pesos.

El título "Vamos a comprar" nos sugiere de forma imperativa (asumiendo un "nos") que "vayamos a comprar", lo que involucra al grupo de niños (o lo asume de forma imperativa impersonal); no es "qué se puede comprar" ni un descriptivo "comprando", el tono imperativo sugiere un estado anímico positivo que involucra a todos los compañeros. A diferencia de láminas anteriores³⁷ se aprovecha la escena para relacionar a la fruta con su nombre (la sandía tiene en su letrero de precio "sandía"), no solamente colocarle un precio a la fruta. El equivalente general "dinero" sirve para igualar todas las mercancías (en este caso la fruta) a un valor genérico (el peso), de esta forma se crea la idea de que un objeto puede tener un valor monetario (o de cambio) sin antes reflexionar al respecto³⁸.

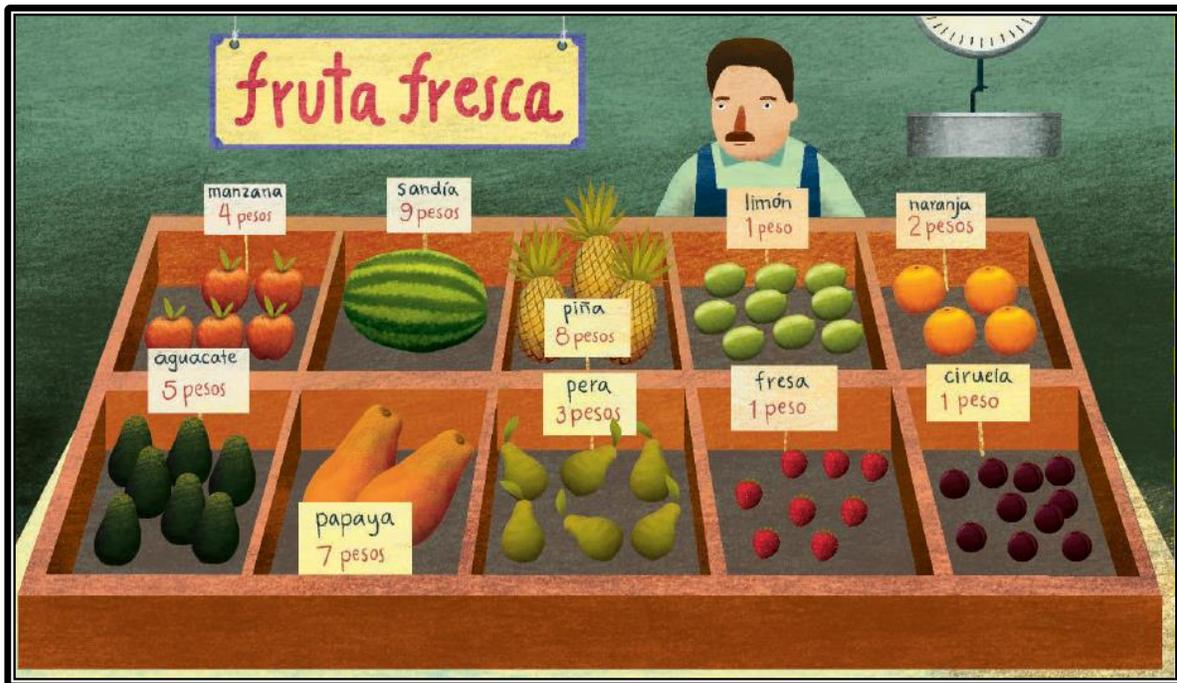
³⁵ La relación exhaustiva nos dice que hay una relación clara y consistente entre las partes.

³⁶ De hecho, es muy raro de ver en casi todas las láminas, no lo tomo como algo importante porque comparado con el resto de las láminas que involucran consumo, no hay una prevalencia de este modelo.

³⁷ Me refiero a la lámina "Mercado" del primer *Mi álbum*.

³⁸ Si se asumiera de forma *crítica* como dicen los planteamientos del modelo, uno se preguntaría cosas como: ¿Qué significa que una manzana valga 4 pesos y una piña 8? ¿Esto quiere decir que una piña tiene el valor de 2 manzanas? ¿Puedo llegar con dos manzanas a comprar una piña?

“Vamos a comprar”



Relativo a la actividad, desde muy pequeños ya existe el interés para que los niños comiencen a manejar cifras para comprender el dinero en situaciones mercantiles (comprar y vender). Se trabaja la lámina progresivamente (más de una sesión), donde la primera se trabaja con monedas de denominación de un peso para en otros momentos posteriores comenzar a aumentar la complejidad utilizando monedas de mayor denominación (se deben utilizar monedas de denominación real: un peso, dos pesos, cinco pesos, diez pesos). La actividad plantea la suma, utilizando cantidades de dinero exactas (tienen cinco pesos, ¿qué pueden comprar?); presenta límites al gasto y les permite ir proyectando estratégicamente qué se puede hacer y qué no con los recursos a la mano. "Solicite a los niños que registren sus respuestas para que puedan compararlas con las de sus compañeros. Si hay diferencias, anímelos a explicar por qué creen que su resultado es correcto" (p. 120). Esta cita nos remite a la esencia de un diálogo argumentado por encima de un resultado en abstracto, lo que nos habla de la importancia que tiene el *dialogo* y la *exposición* de argumentos, al final tiene que ganar el mejor argumento sobre cuál es la respuesta correcta. Por otro lado, la

educadora debe asumir un rol (que es constante en el planteamiento normativo) de *facilitadora*:

Solicite a los niños que registren sus respuestas para que puedan comentarlas con sus compañeros. En grupo, solicite a algunos niños (con soluciones diferentes) que comenten cómo resolvieron. Cabe destacar que es fundamental que los niños registren a su modo sus respuestas, sin que usted intervenga para decirles cómo hacerlo (pueden usar marcas que después cuenten; dibujar las monedas, anotar el número correspondiente al valor de una moneda, y a partir de ahí contar el valor de una moneda, y a partir de ahí contar el valor de otra, entre otras formas de solución y registro) (p. 97).

Encontramos valorada la flexibilidad y la diversidad en los medios, pero también al exponer los resultados, así como la individualidad en la resolución de problemas, acentuando que cada quien lo hace de forma diferente (no se pone en cuestión el resultado si es correcto o no). Se incorpora un elemento próximo como es el empleo de monedas de tipo real, lo que retoma la posible experiencia previa del niño con el dinero en casa y le otorga un sentido más realista y pragmático a la actividad. Esta actividad retoma una situación cotidiana de la vida adulta (comprar y vender, aunque en este sentido no se ve tan adulta), los niños activamente resuelven según sus "recursos" individuales sumados en equipo problemáticas de tipo numérico.



La siguiente lámina nos muestra el valor de la *competencia*. Como el ejemplo de los Juegos Olímpicos, el juego es una forma de competir. En la competencia siempre se busca ganar, que equivale a vencer a los demás (que ellos pierdan). La lámina es un típico juego de mesa. Se pretende que con el juego y la competencia inmanente a ella los niños pongan a *prueba* el conteo y reconocimiento de números.

La lámina lleva una estructura conceptual de tipo clasificatoria lineal, lo que quiere decir que los elementos del juego se presentan de forma subsecuente y progresiva. Se podría decir que es clasificatoria porque todo es presentado de forma frontal, plano y con un fondo accesorio; parecida al mapa de flujo que muestra un proceso, en este caso es un juego. Su inicio es la casilla de “salida” donde todos los participantes parten, el que llegue primero a la meta siguiendo las reglas, gana. Para ello se entiende que deben recorrer las 30 casillas numeradas desde el uno y que poseen una imagen que bien puede ser decorativa o tener alguna razón pedagógica (como que el niño que caiga en dicha casilla diga el nombre de la figura representada). El contacto de la imagen con el observador es a partir del título *demandante*: “avanza más y ganarás” (dirigido al observador de forma declarativa, quizá hasta imperativa). Todas las figuras representadas que son animales están de perfil, en dirección de flujo hacia donde se debe avanzar en el juego. Las casillas con la leyenda "avanza" sumado a una cifra dentro de una estrella (ejemplo: avanza 8) están de un color rojo intenso que claramente llama la atención; contrario a ello hay casillas de retroceso que dicen "retrocede" más una cifra con una flecha, estas casillas están en negro. La meta emula aquellos papelitos recortados que emulan la celebración de cuando se gana.

La relación del título y la imagen nos dice mucho. El título es claro: el que avanza más es el que ganará, en este sentido se tienen dos ideas: la de acumulación o adición y la de victoria o éxito. El libro da por sentado el sentido del éxito y el fracaso, o sea no se toma la molestia en prever la explicación de estas ideas. En este sentido se motiva el avance mediante un premio *puro* que es medio y fin al mismo tiempo. Este premio es que se ganó y los demás no. El juego tiene trampas y premios, hay casillas que te hacen retroceder y otras avanzar, en este caso las casillas para avanzar tienen un llamativo color rojo y una estrella amarilla, las de retroceso tienen un lúgubre color negro con una flecha en dirección de retroceso de color amarillo. La interpretación sugiere que lo llamativo es avanzar y es lo deseable porque el que avanza gana (hay cuatro casillas con la leyenda "AVANZA"), mientras que es oscuro y poco atractivo retroceder (sólo hay dos casillas de "RETROCEDE") porque (aunque no aparezca la palabra) el que retrocede pierde o, por lo menos, no gana.

Por otro lado, la actividad propuesta para la lámina que ya revisamos, nos dice que como finalidad educativa el juego busca “utilizar el conteo y/o el cálculo mental, al tener

“Avanza más y ganarás”



que ubicar la casilla de llegada en un juego de tablero”. Considera la actividad que “es importante que explique a los niños qué significa retroceder” (p. 123), es mencionado como algo importante, aunque no se especifica qué es retroceder (en el contexto del juego, partiendo del título, se infiere que si el que avanza más, gana, el que retrocede -opuesto a avanzar- estará más lejos de ganar). El discurso de victoria y derrota, avanzar y retroceder, y sus correspondencias entre sí es un aspecto de la competencia como valor. Una de las variantes del juego les pide a los niños hacer tarjetas con dos números en ellas, un la parte superior un número y en la inferior otro número (del uno al seis en ambas partes), los niños toman la tarjeta y eligen con cuál de ambos números avanzan y con cual retroceden, esto fomenta el pensamiento pragmático estratégico a partir de una situación (“estoy en tal casilla, si tomo tal número para avanzar caigo en tal casilla, si retrocedo con tal número de la tarjeta caería en esta otra, lo que me conviene es...”). No quiero tampoco ser tajante respecto al peso de un juego de mesa en la construcción de valores tan complejos como la formación de individuos *competitivos*, pero sí es una leve introducción al sentido de ganadores y perdedores, en el caso del juego se trata simplemente de ganar por ganar, ya

que no es un medio para obtener otra cosa. El juego en sí es una clara representación de la *competencia*.



Las siguientes tres láminas retoman la *mercantilización* que se observó anteriormente, siguiendo una idea y dinámica parecidas a las de “Vamos a comprar”. La primera de estas tres es la lámina “De compras en la juguetería”. Es comprensible que se recurra a situaciones hipotéticas potenciales del mundo real para ejercitar las estructuras cognitivas del pensamiento abstracto y matemático, aunque debe de considerarse que muchas de estas actividades recurren a situaciones eminentemente de compra y venta, no se maneja el dinero en otras situaciones. Su finalidad es “establecer la relación entre el valor de las monedas y los artículos que puede comprar con ellas”, esta finalidad va más vinculada con el concepto dinero como un *equivalente general*.

La imagen nos muestra una juguetería como el todo, cuyos atributos presentes en la lámina serían los juguetes, los muebles, las etiquetas de precios y la vendedora. La relación título e imagen es de *elaboración e ilustración*. La lámina se compone de dos partes: la izquierda es la juguetería, la de la derecha es un espacio en blanco con un letrero en la parte superior con una pregunta (¿qué puedo comprar con una moneda de 10 pesos y cuánto me darían de cambio?) y en la parte inferior una cinta con la serie de números del uno al veinte. Hay diversos juguetes, casi todos de perfil. La vendedora parece ser una niña o una mujer muy joven (tomando como referencia el resto de las láminas). El énfasis está en los juguetes y en los precios, la vendedora está viendo a la registradora esperando a cobrar o quizá mira a ningún lugar concreto, lo que tendría poca importancia respecto al observador. Los juguetes quedan separados por repisas y por la etiqueta de precios que le otorga un valor a cada objeto por separado. Leer la imagen desde la izquierda sirve para contemplar la escena, pero sólo es cuando se llega a la parte izquierda superior cuando la lectura de la imagen cobra significancia. Un detalle que quizá puede pasar desapercibido pero considero importante, y es el que la vendedora parezca ser una niña, esto podría estar reforzando el involucramiento de manera simbólica a los niños en un ambiente de laboral (es normal que un niño venda cosas, como es normal que un niño realice compras).

“De compras en la juguetería”



El *Libro de la educadora* dice que se debe realizar una doble actividad de compra, la primera es ajena a la lámina y es "organice con los niños un mercado en el aula, con productos a los que les pongan precio y usen monedas elaboradas con cartoncillo para comprar. Usen monedas de 1 peso, 2 pesos, 5 pesos y 10 pesos" (p. 134), esta cita nos habla de una serie de actividades que cosifican y naturalizan que las cosas tienen un precio en dinero y pueden por lo tanto ser compradas mediante éste. Al utilizar monedas con la denominación que existe en el país se ofrece una experiencia más ajustada y realista al contexto de los niños. La exposición y argumentación de los resultados "compartir con el grupo los resultados, cómo lo hicieron y las formas de registro debe ser una actividad permanente" (p. 136), fomenta la reflexión sobre aquello que se realiza, lo cual se suma al desarrollo del lenguaje para exponerlo en público.

Por otro lado, la actividad didáctica referida a la lámina acentúa la diferencia particular al momento en que se normaliza mediante un equivalente general como es el precio (dinero), preguntas como estas: "¿Qué juguetes hay?, ¿cuánto cuesta...? (Pregúnteles por cada juguete para saber si identifican el número que indica el precio). ¿Cuáles son los

juguetes que cuestan más? ¿Cuáles cuestan menos? ¿Cuáles juguetes cuestan lo mismo?"(p. 135). También la *flexibilidad* y el *diálogo* como valores están presentes "es importante que comente con todos sus alumnos las respuestas que dan, pregunte si alguien no está de acuerdo con la respuesta. Promueva la participación de todos los niños antes de pasar a las siguientes actividades" (p. 135), por ende se fomenta la participación inclusiva donde la educadora tiene el papel de motivadora.



La siguiente lámina es “La clínica veterinaria”. Aquí tenemos valorizada la *resolución de problemas*, el *pensamiento matemático*, la *mercantilización* a partir de situaciones de compra, el *dinero* como equivalente de los objetos y el *individualismo*. La finalidad educativa es “usar el conteo y otros recursos personales al resolver situaciones problemáticas que implican relaciones aditivas”, con recursos personales se refieren a las capacidades propias para ingeniárselas en la resolución de los problemas.

Comenzando con la imagen, tenemos una relación entre el título y la lámina de *elaboración e ilustración* (el título antecede a la imagen y la imagen elabora el título). El *todo (carrier)* es la veterinaria como espacio, la cual se compone por los *atributos o partes* que son los animales, los muebles, productos para animales, jaulas, cajones, personal, clientes, y demás participantes representados. En primer plano están dos niños de frente comprando al parecer unos frascos con lombrices (otro error: frente a ellos está una caja registradora, ésta está mirando hacia los niños -o sea las teclas- mientras que la parte de la caja que muestra el precio apunta hacia el observador de la lámina, no hacia el comprador, que en este caso son los niños). Sin duda la lámina presenta una finalidad de pensamiento matemático puesto que hay precios, animales de diversos tamaños y productos lo suficientemente bien distribuidos espacialmente como para ser contados sin dificultad. Los animales están distribuidos por bloques espaciales que funcionan como separaciones, en ocasiones están enmarcados por cajones, jaulas o peceras (perros en un cajón, patos parados como estatuas en la sección izquierda al medio, igual las gallinas), sólo pájaros, conejos y peces están claramente enmarcados. La imagen se lee de arriba a abajo, del título arriba a la izquierda a la derecha de arriba donde está la información de precios y de la veterinaria; de

“La clínica veterinaria”



ahí se procede a la parte inferior derecha donde con mayor prominencia están los niños antes mencionados.

Se expone una situación de compra-venta donde niños están involucrados directamente, mientras que en el fondo otro niño que lleva a un becerro contempla la lista de precios (posible cliente). Se normaliza que niños pequeños acudan solos a comprar, a pesar de que esto sucede en algunos lugares, no es regla común. La lámina trabaja entre el juego de abstracciones numéricas y abstracciones de la representación de formas (patos, perros, aves, etc.) Los tonos de piel son claros, si se ha notado, todas las personas representadas en este bloque tienen pieles claras. El estado de ánimo de los niños es de calmado a alegre, también el trabajador está alegre. Todo es expuesto en orden y armonía, inclusive los animales están tranquilos y quietos en unas cajas que en la realidad difícilmente podrían ser contenidos (ni qué decir de patos y gallinas que ni siquiera están contenidos).

El *Libro de la educadora* presenta una actividad en dos etapas: una de problemas de conteo y otra de problemas que involucran transacciones de compra y venta. El niño

pasivamente recibe los problemas planteados por la profesora, activamente los resuelve sin ayuda de ésta³⁹.

Observe qué recursos usan. Apóyelos pero no les dé la respuesta. Tampoco les diga qué tienen que hacer. En grupo, pregunte qué resultados obtuvieron y pida a algún niño que explique lo que hizo para encontrarlo. Si hay otros resultados, dé oportunidad a que también expliquen, Promueva que se den cuenta de cuál es el resultado y de que puede haber varias formas de llegar a él (p. 117).

Se trata de una actividad individual donde el niño debe llegar al resultado "buscar formas de resolverlo haciendo uso de recursos propios". Se plantea que no hay una única vía para llegar al resultado, no así del resultado, que es uno, o sea que los medios son flexibles para llegar a un fin, en este caso lo que le haya servido a cada quien es el camino correcto. Los ejemplos de los problemas son oraciones condicionales, el siguiente ejemplo es el de la mayoría de las situaciones "si el veterinario vende dos pájaros al señor José, ¿cuántos pájaros quedarían en la jaula?" (p. 116). La siguiente oración condicional y proscriptiva corresponde al razonamiento de la elaboración de estructuras mentales y a la apropiación del conocimiento como significativo, o sea que todo individuo que se vea enfrentado a esta lámina debe poder llegar al resultado "el razonamiento numérico ocurre cuando es el niño quien encuentra la posible solución al problema planteado, por lo que es importante no darles la respuesta" (p. 115).



Concluimos este bloque con la lámina “¿Con qué monedas pagamos?”, ubicada casi al final del libro de tercero. La finalidad de esta lámina es “Usar técnicas y recursos gráfico-plásticos para expresar ideas”. La imagen vuelve a presentar la imagen de las monedas muy

³⁹ El lector se dará cuenta que muchas de estas láminas tienen representados valores que serán analizados al momento de abordar el siguiente bloque.

parecidas a aquellas que se usan en México (peso mexicano), también muestran una diferencia en tamaño que corresponde a sus homólogas reales.

Como estructura conceptual clasificatoria tenemos la mitad izquierda de la lámina compuesta por un "menú" con la imagen, nombre y precio de diferentes platillos, los cuales se clasifican y diferencian según su valor monetario. Del centro a la derecha se tienen cinco combinaciones de estos platillos y las monedas de diferente denominación (monedas iguales a las empleadas en México del peso a los diez pesos) que sobrepasan valor total de la suma de los productos (ejemplo: la milanesas y el agua de fruta son platillos del menú por separado que están juntos en este caso, junto a ellos hay un grupo de monedas de diferentes denominaciones). El título es *demandante* pues involucra al observador en "¿con qué monedas pagamos?", lo cual se relaciona con la suma de precios de los productos, así como la suma de monedas. Se vuelve a utilizar el valor monetario como referencia del valor de los objetos a partir de elementos comunes de la cultura mexicana (platillos típicos de una fonda) y empleando referentes monetarios reales como las monedas de México. Se presenta un animal vestido como humano (ropa De chef)⁴⁰, las aves bien podrían representar la libertad y lo abstracto de un animal como humano es algo del pensamiento flexible e imaginativo.

En la actividad elaborada para esta lámina, se prevé que se resuelvan problemas matemáticos mediante los propios recursos. La diferencia queda normalizada y suprimida (fetichizada) por el equivalente numérico del dinero. Se dice a la educadora: "parta de que todos los niños saben algo sobre el dinero". Formúleles preguntas como: ¿para qué sirve el dinero?, ¿qué monedas conocen?, ¿con cuál moneda pueden comprar más: con una de 2 pesos o con una de 1 peso?, ¿por qué?" (p. 161). Esta cita es algo incongruente porque da un punto de partida a la educadora como que los niños deben de saber algo sobre el dinero cuando ya se han trabajado previamente por lo menos dos láminas referentes al dinero y compras. Si fuera coherente con el planteamiento que busca retomar los conocimientos previos, se retomaría la experiencia de las láminas anteriores, no se verían como acciones

⁴⁰ Aquí digo vuelve porque en varias láminas, especialmente en *Mi álbum* de tercer grado, se repite el animal humanizado, caminado erguido y utilizando ropa, generalmente es un ave.

“¿Con qué monedas pagamos?”

Menú

Espagueti 3 pesos	Agua de fruta 2 pesos	Polillo 2 pesos
Tortilla 1 peso	Tacos dorados 5 pesos	Pierna de pollo con mole 7 pesos
Milanesa 6 pesos	Plátanos con crema 4 pesos	Helado 5 pesos
Sopa de verduras 2 pesos	Gelatina 3 pesos	Flan 4 pesos
	Arroz 3 pesos	

Fonda El Pollito

The menu board is displayed on a purple background. To the right of the menu, there are five horizontal blue lines, each representing a different food item from the menu. Below each line, there are several gold coins of different denominations (1, 2, 5 pesos) that sum up to the price of the item. For example, the first line shows a plate of spaghetti with 3 coins (one 1 peso and two 2 pesos) and a glass of fruit water with 2 coins (one 1 peso and one 2 pesos).

aisladas en el discurso (digo en el discurso porque implícitamente dichas actividades están interrelacionadas por valores, significados y objetivos). Como sea, el hecho de que se considere la experiencia del niño con el dinero es algo que viene planteado en los fundamentos del modelo de preescolar que ya hemos revisado.

Por otro lado se postula tácitamente que existe equivalencia entre objetos diferentes (obviamente tienen que ser diferentes, pero entonces ¿cómo puede haberla? Ello claro se da por sentado desde un inicio) mediados por un equivalente que abstrae todas las especificidades hasta confluir en la abstracción mínima como puede ser el precio, que es un valor numérico y por lo tanto puede ser tratado bajo los postulados de la aritmética. Esta idea ya la he mencionado, cualquier educación que se haga llamar crítica, o que pretenda crear sujetos críticos, no puede partir por planteamientos de este tipo, dando por supuesto todo el *sentido común* de las prácticas cotidianas para reproducirlo en una educación temprana como la preescolar.

En todos los problemas es importante que los niños compartan las respuestas y expliquen cómo los resolvieron, ya que pueden hacer diversas combinaciones de monedas. Esto les ayudará a ampliar su conocimiento sobre el valor de las monedas y las relaciones de equivalencia (p. 163).

Si bien todo parece mediado por el dinero y la equivalencia que de éste se presupone, la actividad también busca que el proceso deje de ser algo mecánico y desorganizado para que adquiera un carácter más reflexivo, el hecho de intentar expresarlo a los demás requiere un esfuerzo de reflexión y organización de ideas más allá de la realización de la simple actividad. Podemos añadir que hay presencia de trabajo en equipo, se valora la expresión de la opinión del niño y, por lo mencionado más arriba, su conocimiento previo.

4.4. CUARTO BLOQUE: FLEXIBILIDAD, MOVIMIENTO Y RELATIVISMO

De aquí en adelante los tres bloques faltantes tendrán una orientación similar entre sí. En lo que compete al cuarto bloque, analizaremos cinco láminas que muestran afinidad con los valores como la *flexibilidad*, el *movimiento* y el *relativismo*. Este último puede parecer más una postura ante la realidad que un valor, pero engloba una idea general que puede asumirse como un valor, y es que la “realidad” no es algo unívoco, sino que existen *realidades* que varían de sentido, puede ser según su contexto, inclusive, en posturas más radicales, estas *realidades* se reducen al *individuo*, al *perspectivismo*, o en el caso más extremado, al *sinsentido* con lo cual cualquier cosa queda en duda como *verdad*. Cuando el relativismo se cierne al individuo, generalmente se aborda la cuestión de la realidad a partir de la *opinión*, la *perspectiva* y el *gusto*.

El *movimiento* como algo valorizado se conecta con otras ideas en una relación casi *necesaria*, como son el *cambio* y la *fluidez*. Por otro lado, cualquier idea positiva como el movimiento lleva implícita su negatividad: el reposo, la ausencia de *locomoción*. Todo *movimiento* abarca las categorías de *espacio* y *tiempo* en el sentido sensitivo: tenemos un traslado que tiene una duración, de hecho es un juicio analítico esta afirmación. El concepto de *flexibilidad* es algo más sencillo, la siguiente definición que nos aporta Richard Sennett me parece concisa para entender el alcance de la idea, él trabaja este concepto dentro del ámbito laboral contemporáneo:

Flexibilidad designa la capacidad del árbol para ceder y recuperarse, la puesta a prueba y la restauración de su forma. En condiciones ideales, una conducta humana flexible debería tener la misma resistencia a la tensión: adaptable a las circunstancias cambiantes sin dejar que éstas lo rompan (Sennett, 1998: 47).

Lo que nos dice Sennett bien puede servirnos para realizar una ligazón entre los tres conceptos, ya que el *relativismo* es una forma *flexible de la realidad* (y sentido), como la idea de *flexibilidad* subyace un principio de *movimiento* (y resistencia). Son estas tres cosas que he hallado valoradas en el siguiente bloque de láminas.

Comenzamos por analizar la lámina que con mayor fuerza presenta un *relativismo de sentido*, a saber, “Mi mundo de fantasía”. Con esta lámina se comienza el primer *Mi álbum* de preescolar, e inclusive es la imagen que se toma para la portada del libro. La escena se halla en el interior de una casa donde el *sinsentido* es el sentido, los *participantes representados* son quimeras (mezcla de animales en partes) y monstruos, dos de ellos actuando como humanos (ambos están leyendo, uno lleva puesto un traje). Sin estructura entre los *atributos* (acciones disgregadas) ni relación entre ellos. El título de la actividad es *auto referencial*, hace referencia a que el mundo imaginario de los *participantes representados* (criaturas imaginarias) pertenecen al *participante interactivo* (niños con la imagen).

“Mi mundo de fantasía”



La imagen muestra un grado elevado de *relativismo* de sentido partiendo de un ambiente "común" (la sala de una casa) donde criaturas fantásticas realizan actividades "cotidianas" poniendo en jaque el sentido básico como el de la gravedad y la orientación de las cosas (árboles rosas boca abajo, un monstruo caminando en el techo, lámparas colgando del suelo y no del techo). Se podría extraer de la imagen que en el mundo del niño no estarían definidas las nociones sociales básicas que componen el orden y la realidad; por el contrario, el mundo del niño aún es un caos donde no existen leyes que den orientación a las cosas. Los colores luminosos y de tonos pastel muestran una visión posmoderna; a esto se suma a la falta de un sentido lineal y lógico típico de una *modernidad sólida*, así como la falta de una lectura clara de la imagen sugiere un alto grado de flexibilidad para ver el mundo.



La segunda lámina es del libro *Mi álbum* de segundo de preescolar, por lo que ésta si tiene consigo una actividad definida para la imagen. La finalidad educativa de “Colombina y arlequín enamorados” es “expresar y ejecutar secuencias de movimientos para desplazarse y llegar a un punto dado”. En esta finalidad encontramos la idea explícita de *movimiento*. Siguiendo el planteamiento de las láminas revisadas hasta el momento, así como de los fundamentos de los libros, la expresión y la ejecución deberán de asumirse de forma *flexible*, adaptada al individuo, pero que considere el entendimiento hacia los demás (poder exponer argumentar lo realizado).

Procediendo a la imagen tenemos que la acción se da en un supuesto escenario teatral (un telón abierto) donde hay tres hombres (arlequines) y tres mujeres (colombinas). Se retoma una historia clásica europea para la escena y actividad⁴¹. Relacionada explícitamente con la actividad anterior (“¿Y los ratones?”) e implícitamente con las actividades referentes a la expresión corporal y al movimiento, evoca tradiciones y personajes de la literatura y cultura italiana, como lo son el Arlequín y la Colombina. Estos participantes representados están saturados de colores amarillos, naranjas, morados y verdes, cada pareja de hombre-mujer lleva una combinación de colores similares pero diferentes al resto de las parejas. No hay profundidad, escasa sombra e iluminación homogénea.

Respecto a la actividad, la diferencia se presenta como asumir una *otredad* (rol imitando, arlequín o colombina), en este caso los niños imitan la diferencia de movimientos asumiendo el papel de un personaje establecido. Se dice que través de representar el personaje los niños se atreven a hacer cosas que no se atrevían a hacer. Se valora la confianza y seguridad para moverse (que es relacionado con seguridad y confianza emocional), tratando de representar al personaje para encontrar a su par, realizando secuencia de movimientos asumiendo el rol e imaginando el tipo de movimiento que haría para llegar a su pareja. "La gama de experiencias que brinde en relación con la expresión

⁴¹ Aunque no se ha creado un apartado específico para esto, cabe mencionar que los tres *Mi álbum* tienen fuertes referencias *intertextuales* con arte y cultura europea que, y pongo entre comillas, comúnmente se denomina “arte clásico”. Esta idea de “arte clásico” que es cierto tipo de arte y procede de Europa occidental, tiene mucha presencia en las láminas que tienen alguna finalidad con la expresión corporal y artística. El simple hecho que a este tipo de obras se les denomine clásicos *a priori* y que se le diga a los niños que ellos son los “clásico”, ya es un punto de partida para reproducir irracionalmente algo que nadie parece poner en cuestión y, a diferencia de estas obras, el resto de las muestras culturales son vistas como *folklore* local o internacional, jamás como clásicos, lo que legitima como arte *trascendental* para todas las épocas cierto tipo de cultura.

“Colombina y arlequín enamorados”



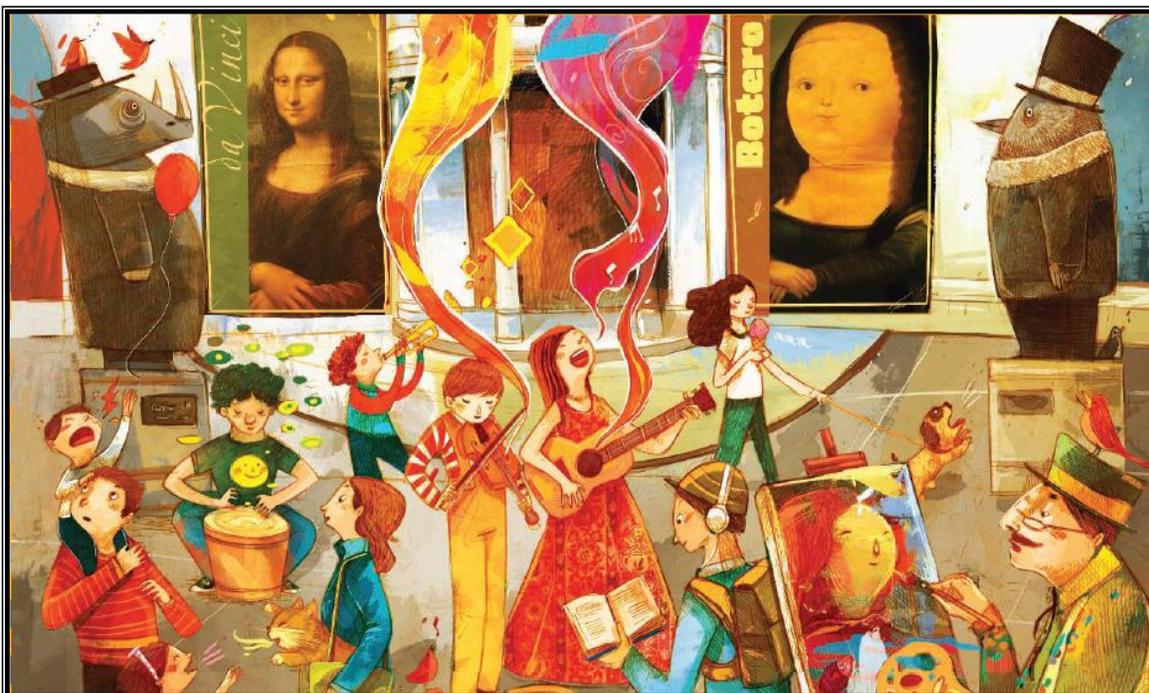
corporal y dancística hará que los niños sean más participativos, ya que esto brinda confianza y seguridad para moverse" (p. 48), en esta oración se asume que la diversidad de experiencias fortalece la confianza, lo que se traduce en mayor participación y seguridad (situado respecto al movimiento pero la lógica se extrapola al resto de los libros); y viceversa, la seguridad y confianza permite estar abierto a participar, lo que abre la oportunidad a nuevas experiencias La secuencialidad es un elemento recalcado. En resulen se valora como deseable el desarrollo de capacidades de movimiento, asunción de diversos roles (en este caso imaginativos hipotéticos), la flexibilidad y la espontaneidad se anteponen a la rigidez y la disciplina.



Las siguientes láminas son extraídas de *Mi álbum* de tercer grado de preescolar. Comenzamos con la lámina “¿Escuchas la imagen?”, que tiene ciertos elementos en común con la lámina “Mi mundo de fantasía”, como lo son el *relativismo* y la *flexibilidad de sentido*, pero en un nivel mucho menos radical. La actividad se propone “Asociar sonidos a imágenes en una obra pictórica y usar trazos, colores y texturas en una pintura de su propia creación”, lo que nos da una lámina para el desarrollo de la *expresión artística*.

La composición tiene un contacto de *oferta* en la mayoría de la lámina, mas las imágenes de la Gioconda de Botero y Da Vinci dirigen su mirada al observador, o sea *demandan*, lo que jala la atención hacia ellas. La acción que se desarrolla parece ser en el exterior de un museo donde algunos participantes llevan a cabo manifestaciones musicales y artísticas (un señor pinta a una mujer no presente, mientras que cuatro niños tocan instrumentos: percusión, viento y cuerdas), el resto simplemente está paseando por el lugar (que además es caótico). Una de las cosas que más resaltan son las formas irregulares y coloridas que emanan de los instrumentos musicales; en sentido literal se diría que la imagen habla, suena y nos dice que el sonido puede representarse visualmente. La imagen nos dice que hay diferentes tipos de sonidos que se modulan y extienden según su origen, así la onda de extensión del sonido representado por el violín es mucho mayor a los golpes en el tambor que son representados con pequeños pero abundantes círculos. La relación título-lámina conduce a transportar nuestras representaciones de la realidad a la lámina, así podremos darle imaginariamente sonido, narrativa, sentido y movimiento a una imagen estática. Hay una cantidad muy elevada de gama de colores con gran diferenciación, saturados los colores cálidos de los participantes del centro de la lámina. Podemos decir que el color es realista, existe profundidad, importante juego de contrastes y sombras. Es confuso dónde se desarrolla la escena, los elementos del fondo (cuadros de la Gioconda y las estatuas de animales vestidos como señores con traje y sombrero) no parecen ir en la misma lógica que los elementos más cercanos. La imagen da la impresión de caos, promiscuidad (no en el sentido moralista del término), un desorden donde los referentes espaciales son confusos y el sentido de la escena es desordenado, abierto, muy *flexible* y *expresivo*. Las cosas son relativizadas y puestas de cabeza (una imagen se puede escuchar, un rinoceronte puede vestir de traje y sombrero, el sonido se puede representar gráficamente). Los niños que hacen música muestran gestos de calma y alegría, contrasta con el adulto más grande de la

“¿Escuchas la imagen?”



escena que está pintando con un gesto de seriedad y concentración. La escena se desarrolla claramente en un medio muy urbanizado.

Podemos llevarnos cinco páginas hablando de la imagen, su abundancia de contenido visual es algo que da mucho a analizar y reflexionar, pero mejor veamos qué intención tiene esta lámina. Primero, el título emplea un lenguaje abstracto y metafórico, el texto es mucho más concreto y, por ende, añade mucha información sobre la actividad (y ajusta en su sentido al título). La actividad propone a la educadora formular una serie de preguntas reflexivas a los niños, ella *relativiza* y *flexibiliza* las representaciones *ancladas*, así por ejemplo: "Un sonido agradable es siempre agradable?, ¿puede ser desagradable a veces?, ¿cómo puede ser? [...] ¿Un sonido desagradable es siempre así?, ¿un sonido desagradable puede ser agradable? ¿cómo?" (107). Los autores asumen una postura relativista que pone en duda la postura del niño (primero dice de la lámina los sonidos que piensa le agradan y desagradan, después se le cuestiona si lo que piensa siempre es así, por qué sí, o por qué no). Se demanda de forma modulada proscriptiva que se evite generar

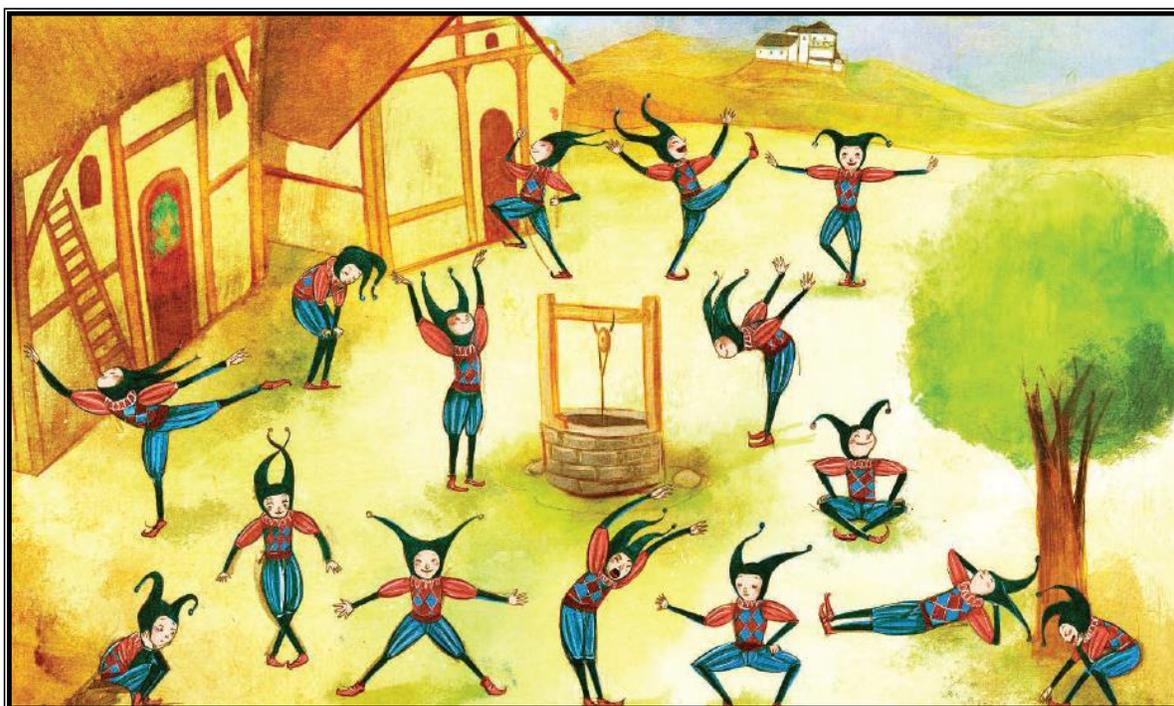
sonidos desagradables por salud (¿los que la profesora considere desagradables o cuáles?, no hay ejemplos mencionados).

Valores como el *individualismo* (la referencia al gusto), la *flexibilidad de sentido* ("¿escuchas la imagen?"), la valorización de la separación dicotómica según categorías individuales como agradable y desagradable (se extrapola a la opinión del grupo mediante tablas en el pizarrón), se utiliza el conteo: ¿qué columna -de sonidos agradables o desagradables- tiene más sonidos? ¿cuál menos?, al observar la lámina uno se percata del ambiente alegre y positivo de la imagen, es de esperarse hipotéticamente según lo observado en la imagen que prevalezca una mayor presencia de lo agradable, o sea hay más positivo que negativo. Reflexión. Se valoriza el proceso, no la resolución de la actividad "considere que lo importante es lo que los niños hacen, no llegar al final de las actividades" (p. 107). Así también se valoriza el arte occidental, en este caso se incluye una obra de Botero, pintor Colombiano, sin embargo la referencia es la Mona Lisa del pintor italiano Leonardo DaVinci, obra considerada clásica, esto es así cuando se observa como sugerencia de complementariedad que se vea la obra de Andy Warhol sobre la Mona Lisa. La actividad de las pinturas muestra rostros diferentes de un mismo modelo (el original, el de Botero, el de Warhol y el del niño), ¿cuál es el válido? aquí todos aparecen como originales y válidos, lo que es un valor de la *unicidad* pero también de *flexibilidad* y la *reflexión*.



El siguiente par de láminas se avocan principalmente al *movimiento* y la *flexibilidad*, ello es patente en las imágenes de "Pablo, el arlequín" y "En el espejo". Ambas láminas (junto con la lámina que está entre ellas que se llama "¿Cómo se mueve?") llevan una secuencia donde se explora el conocimiento del cuerpo, las posibilidades de movimiento del niño y la flexibilidad, las láminas del mismo libro de tercer grado de preescolar, como son "Imítalos", "¿Cómo llego?" y "¿En qué posición?" van en una lógica casi idéntica, aunque el trazo del dibujo difiere de manera importante (pero son igual arlequines los personajes representados en las láminas).

“Pablo, el arlequín”



Comenzando con “Pablo, el arlequín”, tenemos una lámina de tonos cálidos. Su finalidad es “Usar la expresión corporal en secuencias de movimientos y describirlas”, habría que considerar la *expresión* (que incluye emociones) como un valor sumado a la *flexibilidad* y al *movimiento*. El concepto o *todo* (*carrier*) es el movimiento en abstracto, mientras que los *atributos* son los movimientos representados, o sea las manifestaciones del concepto. La escena es una aldea "medieval" donde aparece varias veces pablo en diferentes posiciones. La constante es el personaje e, irónicamente, el cambio de posición corporal. Los tipos de movimiento no están separados por márgenes, lo que nos habla de fluidez. Las posiciones hablan de equilibrio, flexibilidad y diversidad. La gesticulación de Pablo se relaciona con la postura. De 15 posturas diferentes 12 tienen gestos de ánimo alegre, dos de tristeza y uno de enojo. Lo anterior nos remite a una correlación entre las emociones positivas y el *movimiento*, más que a las negativas que son esporádicas. Como se dijo, tenemos una imagen con ambiente de tonos cálidos, poco con poca variedad de colores y muy iluminada (algo saturada de luz y calidez).

Los niños activamente trabajan en equipo, proyectan su avance emulando a los arlequines y al espacio expresado en la lámina, haciendo énfasis en la descripción física de

una persona (postura, posición, gestos), mediante la observación e imitación de posturas corporales. Para el movimiento y desplazamiento se asume un rol (*imitación*) de comportamiento físico y emocional delimitado por el arlequín seleccionado. Para la actividad se requiere que se genere un plan y se ejecute (pensamiento estratégico proyectivo: ¿si fueras tal personaje que está en tal posición cómo le harías para desplazarte y llegar a tal arlequín?).



La última lámina de este bloque, “En el espejo”, se observa una presencia más sutil de los valores de la lámina anterior, con mayor prominencia de la *auto referencialidad* y el *individualismo*. El simple título nos da una pista al respecto. El interés explícito de la lámina es “Comunicar emociones mediante la expresión corporal”. Encontramos recurrencia en casi todo aquello valorado en la lámina anterior, pero en enfoque va hacia la expresión y las emociones.

Cuando procedemos a ver la imagen, tenemos una estructura *narrativa*, donde el *actor* son el arlequín y el niño, a la vez ambos son *reactores* entre sí (ambos parece que se imitan, pero como son distintos, no queda claro quién es el reflejo de quién, podría pensarse en *relativismo*), la *acción* es que están posando ante un espejo. Del lado más cercano al observador está el mismo arlequín Pablo que hace una postura ante el espejo, del otro lado se refleja un niño diferente a él que hace la misma postura. Por la perspectiva sería el arlequín el participante y el niño el reactor o reflejo, pero el fondo reflejado en el espejo es totalmente diferente al espacio donde está el arlequín, es más detallado y modulado, el espacio del arlequín está vacío, sólo hay un suelo naranja. La lámina se titula "En el espejo", lo que nos sugiere que el espejo tiene primacía para la actividad y la imagen; también podría interpretarse que el título es metafórico, el texto añade información para circunscribir el sentido del título (el espejo refiera a imitación).

En equipo, a un integrante se les encarga conseguir un referente para imitar una postura corporal que considere representa un estado anímico específico, el resto de los niños del equipo ofrecen su retroalimentación si consideran que *logra* o no su presentación representar dicho estado anímico. Posteriormente el resto de los niños hacen los mismo

“En el espejo”



hasta que todos hayan asumido el rol de actor y evaluador. La actividad acentúa la diferencia en la relación entre posturas corporales y estados emocionales, también se acentúa la diferencia en "puntos de vista o representación del estado anímico" cuando el resto del equipo interviene en comentar cómo podría expresar una postura dicha emoción: "es importante promover un intercambio acerca de lo expresado por el niño y lo que los demás observaron. De ser necesario, el equipo puede sugerir al niño qué hacer para transmitir lo que desea comunicar" (p. 170).

De esta lámina se deduce la valorización de la opinión del otro para mejorar lo expresado (retroalimentación), ello en un trabajo en equipo, imitando posturas corporales y expresando emociones, aquello nos conduce al concepto de *relativismo* y *flexibilidad* en los medios (no hay una forma única para expresar una emoción, se espera que no presenten lo mismo). Finalmente podría decir que se valoriza la evaluación entre el trabajo de pares

(evaluación horizontal), aunque hay que hacer notar que no hay pautas definidas para la evaluación, todo queda al criterio de los niños, donde el papel de la profesora es plantear la actividad y fungir como guía.

4.5. QUINTO BLOQUE: DIVERSIDAD, TOLERANCIA, RESPETO Y FAMILIA

La siguiente quinteta de láminas se centra principalmente en la representación de la familia, en los roles de ésta distribuye a sus miembros una serie de modelos ideales que se aspira los niños adopten en su comportamiento cotidiano en casa (algo parecido a lo expuesto en el *Libro para las familias*, solo que en ese caso era respecto a los familiares frente al niño). La familia podemos concebirla como la institución de socialización más próxima al individuo, Dewey dice que los jóvenes “novicios” en el mundo social habrían de ser introducidos a éste mediante la educación del grupo familiar y la educación formal dirigida en sociedades complejas. Durkheim dice pocos años antes algo parecido, la institución familiar es el pilar del desarrollo moral, especialmente en sociedades tradicionales, mientras que es en sociedades *complejas* donde la educación escolar asume un rol moral importante (sin la familia dejar de serlo) para la formación del carácter de los niños. La familia es el primer vínculo social de los niños, se le conciba a partir del lazo sanguíneo o afectivo, la familia son los integrantes humanos que forman activamente (no necesariamente con esta intención) los referentes simbólicos, los hábitos así como el límite lógico y afectivo de los niños.

Tradicionalmente las familias (versión patriarcal europea) se componen por un padre, una madre e hijos. A esto se le suele denominar *familia nuclear*. Por lo general se le denomina familia a aquellas personas que tienen un vínculo sanguíneo entre sí, se considera a primos, tíos, abuelos, sobrinos y nietos como parte de la familia, lo que se denomina *familia extendida*, término que también suele usarse cuando varios de estos miembros menos directos a la *familia nuclear* conviven en un mismo espacio (*casa*).

El valor de la *tolerancia* es un tanto más complicado, a diferencia de la familia, que es un concepto, la *tolerancia* es un valor. Su origen nos remite a las luchas religiosas en la Europa del siglo XVII, cuando protestantes y católicos entre sí combatían encarnizadamente, como también segregaban y perseguían a las minorías de la religión opuesta. Trabajos pioneros que plantearon la *tolerancia*, por su parte también la *intolerancia*, fueron John Locke y Voltaire, ambos haciendo un llamado a la *tolerancia*, rechazando aquello que veían era resultado del fanatismo religiosos, y que los llevaba a la *intolerancia*. El concepto de tolerancia parece asumir una actitud pasiva, de soportar a aquel con el que no se comulga. El valor de la *tolerancia* deriva del liberalismo social, donde se reprocha a la ignorancia religiosa (que impregnaba a todo lo social) el subsumir bajo el imperio de la irracionalidad colectiva (protestantes o católicos) al individuo, que dejaba de pensar por sí mismo al dejarse llevar por el *prejuicio social*. Al respecto nos dice John Locke:

No es la diversidad de opiniones, que jamás podrá ser evitada, sino el rechazo de la tolerancia frente aquellos que tienen opiniones diferentes, que bien podrían haber sido respetadas, lo que ha producido todas las discordias y guerras religiosas en el mundo cristiano (Locke, 1689: 28).

La noción del *respeto* es fundamental en cualquier intento de establecer una *tolerancia* ante la divergencia de creencias, sentidos, cultura u opiniones. El *respeto* es una cualidad que se le otorga al otro (un otro que puede incluir objetos, entes sociales, metafísicos así como deidades y, obviamente, personas concretas) de mantenerse a distancia, pero el que asume el papel activo es el que respeta, no el respetado (aunque el hecho de ser respetado puede deberse a una cuestión de mérito, estatus social o carácter). Uno genera distancia con el objeto o persona, lo que reconoce su unicidad. Sobre estas cuestiones tratará este bloque.



Comenzamos con la lámina “Familias”, que corresponde al *Mi álbum* de segundo grado de preescolar, y también es la imagen de portada del mismo. La finalidad educativa es “Identificar características, diferencias y formas de vivir entre familias”. La lámina es de estructura *analítica*, de una relación del *todo* (familia) y las *partes* (tipos de familia) de tipo exhaustiva. Se presentan seis escenas en rectángulos donde se detectan diferentes tipos de familia cuyas composiciones y elementos particulares simbólicos evocan el tipo de escenario. La información que nos proporciona son las particularidades de cada familia según su origen étnico, su contexto natural y social, su profesión, etc. El ambiente es generalmente de solemnidad para darle cierto aire de respeto (pocas composiciones hasta el momento muestran tantos rostros serios).

Se procede a interpretar los elementos de cada una de las imágenes. La primera es una familia indígena que vive en un área rural, el ambiente es el interior de una casa donde las mujeres usan atuendos “típicos” y se dedican a la cocina mientras el varón (esposo o hijo mayor) lleva puesta una vestimenta mucho más occidental quizá porque es el que trabaja fuera del hogar. En la escena está comiendo mientras las mujeres cocinan (parece la madre ya de tercera edad y su hija, quizá la esposa o hermana del varón adulto). Hay una pala en el fondo y una sandía, quizá son campesinos, hay dos niños que siguen la misma vestimenta de los adultos (la niña ropa típica y el varón camisa y mezclilla); el arreglo de la imagen es una estufa de leña o carbón con un gran comal encima, chiles rojos colgados en el fondo y se come en platos amplios de barro. La siguiente familia -yendo en la línea de arriba hacia la derecha- es una familia de granjeros, esto se induce por el ambiente natural (zona árida-desértica); por otro lado se deduce que está ambientado en alguna parte del norte de la República o quizá en el Bajío; la escena presenta una vaca y su becerro, junto a estos animales hay tres hombres (dos con sombrero y uno con bigote) y una niña pequeña acariciando el pecho de la baca. La tercera familia no se ambienta en un espacio natural específico, mas sí en uno simbólico, hay una fotografía de un hombre en la pared (la imagen es en la sala con un sillón) y junto a esta fotografía están las banderas tanto de México como de Estados Unidos, lo que nos hace presuponer que el padre de la familia migró y viven los dos niños con su madre y del apoyo que manda el padre económico (hay el sobre de una tarjeta postal y la niña tiene una foto en la mano; también hay uno de esos típicos peces parlanchines mecánicos muy comunes en Estados Unidos). La cuarta familia

es la primera de la segunda fila, nos ambienta en una ciudad (bien puede ser la capital u otra urbe grande), un padre va cargando a su hija en los hombros mientras pasea a un perro, en el fondo hay negocios típicos como los tacos al pastor, las cafeterías estilo París que están en media calle y muchos letreros y espectaculares de negocios. La quinta familia es una de pescadores, se hallan en la playa, junto al padre hay una canoa o lancha con una red y en la arena un cajón con pescados, junto a él está una mujer (seguramente su pareja) con dos niños pequeños, un bebé jugando en la arena y otro bebé recién nacido en los brazos de la mujer; en el fondo se ve el mar y dos lanchas pescadoras. La última familia es de jornaleros agrícolas, están en un área de cultivo una mujer, un hombre y una niña, los tres están ayudando parece ser a recoger jitomates.

La imagen da muchísima tela de donde cortar y discutir, por un lado evoca el pluralismo en las estructuras familiares de tipo tradicional en México (familias indígenas, familias en las ciudades, familias jornaleras o campesinas, familias granjeras, familias de la costa y familias de migrantes), dicho pluralismo se limita al tipo de familia arquetípica de Padre, madre e hijos (inclusive la extendida que comprende abuelos y rara vez tíos en la escena), por otro lado las familias homosexuales quedan excluidas. Se valora la diferencia a partir de la particularidad, esto se palpa con el hecho de que cada familia difiere en su tono de piel (son morenos los integrantes de la familia indígena, de los jornaleros, de los pescadores; son de pieles un poco más claras la gente citadina -cosa dudosa- y la gente del norte). La dinámica familiar genérica de cada tipo de familia es muy ilustrativa: en la casa indígena las mujeres se dedican al hogar, cuidar niños pequeños, gallinas y a cocinar; en la familia granjera son los hombres los que están presentes en la escena trabajando; en la escena de la familia de padre migrante es la mujer la que se queda en casa cuidando a los hijos; en la ciudad el padre convive con sus hijos por las calles; en la playa la pareja representada es joven, tiene cuatro hijos pequeños, el padre pesca y la madre cuida a los niños; la familia de jornaleros hasta los niños tienen que trabajar por cuestiones económicas. Frente a lo idealista de algunas composiciones previas, este grupo de imágenes (la citadina puede bien ser excluida) muestran una realidad más franca respecto a la diversidad "familiar" en México. Hay presencia de la división del trabajo como valor tradicional donde el varón trabaja fuera de la casa y la mujer dentro de la casa.

“Familias”



Las oportunidades que dé a los niños para hablar acerca de sus familias son importantes para que cada uno empiece a reconocer las características que lo hacen ser parte de un grupo y las que lo distinguen de los demás. Comprender cómo funcionan las familias les ayuda a entender las relaciones de convivencia entre sus integrantes (p. 60).

Este fragmento sacado del *Libro de la educadora* con relación a la actividad con la lámina nos habla de que se valora que el niño reflexione sobre los lazos con su familia y contexto local, ello para generar un sentimiento consciente de *pertenencia*. La segunda frase impulsa la creación de una representación social de las familias a partir de la reflexión que hacen los integrantes sobre cómo se compone una familia de tal o cual manera y por qué es así. Cuando los niños hablan de sus familias deberían identificar las características que lo hacen formar parte de un grupo en específico, que es distinto de los demás (creación de una

identidad en el *nos-mi familia* y *el otros-familias* diferentes a la mía). "Comprender cómo funcionan las familias les ayuda a entender las relaciones de convivencia entre sus integrantes" (p. 73), cómo funcionan pero dicha convivencia no quiere decir que sea armónica ni que esté ausente la tensión. El discurso es claramente reflexivo, en el cual el niño toma activamente la construcción de una representación o concepto (familia), donde median las imágenes presentadas y la experiencia del niño con su propia familia, sobre esto nos dicen que "en el proceso de construcción de la identidad personal, cada niño se va formando un concepto de cómo es (cuáles son sus características físicas y cualidades), de cómo son sus familiares y qué características comparte con ellos" (61). En esta frase explícitamente se habla de identidad personal, lo cual refiere a *individualidad*, sin embargo, por el resto de la dinámica y discurso, se deja entrever la conformación de una *identidad personal* a partir de lo *colectivo*, no referenciada en la *mismidad* del individuo, sino a partir de considerar la *otredad próxima*.



El siguiente par de láminas, las cuales mostramos juntas (al igual como son presentadas en la misma página del libro), van en consonancia con la lámina que acabamos de revisar, incluso aquella que sigue a este par en *Mi álbum* de segundo de preescolar también va inmediatamente. La finalidad de "Nuestras costumbres" es "reflexionar acerca de las costumbres familiares propias y las de sus compañeros", mientras que la de "Tesoros de familia" es "percatarse de ciertas diferencias entre las familias, al indagar sobre motivos y objetos que son valorados en ellas". Se observa que ambas oraciones van en la misma lógica discursiva, comprender lo propio y escuchar lo propio de los demás para comprender que todos somos diferentes y, al mismo tiempo, parecidos. Todos tenemos *costumbres*, y todos también alguna cosa que *atesoremos* (en este caso un tesoro familiar), lo que debería de fomentar el punto en común, pero cada quien con su propia particularidad.

El título "Nuestras costumbres" sugiere apropiación (nosotros puede incluir a los niños del grupo por la actividad de exponer costumbres o puede remitirse a la familia de cada uno). Son tres elementos en la composición: un espacio blanco que demanda ser llenado de la mitad para arriba y dos fotografías en la parte inferior (fotografías vistas

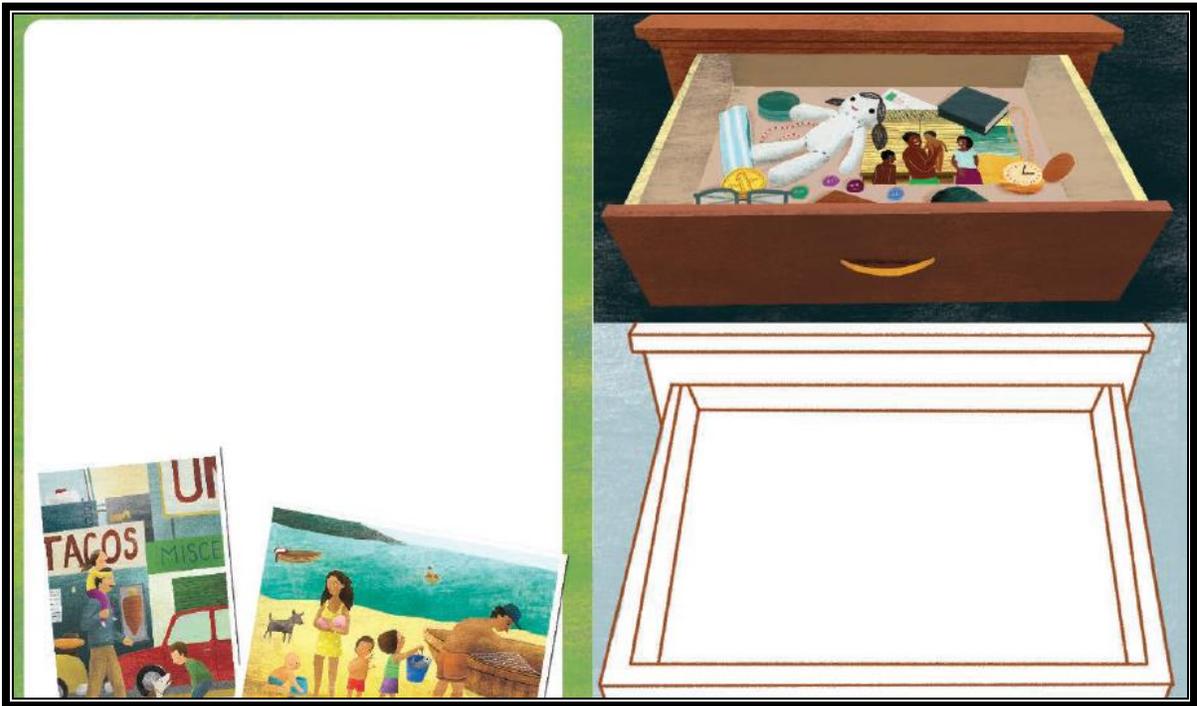
previamente de la familia en la ciudad y en la costa). En esta lámina las imágenes presentadas son acompañamientos reciclados de la lámina “Familias”⁴² para ambientar el espacio, su función respecto a la actividad y el título es limitada, por no decir que marginal.

Por otro lado la relación entre imagen y el título de “Tesoros de familia” es de *elaboración y anclaje*. El *todo* es aquello que la familia considera como un tesoro, y como *partes* están los objetos particulares que lo conforman. Sobre cuestiones más técnicas, el contacto es de oferta en la parte superior pero de demanda en la inferior (el cajón vacío nos ve para ser llenado). La distancia es íntima respecto al cajón vacío, frontal con poder al mirador (ángulo descendente). Un cajón es realista (superior) y el otro es abstracto (inferior). La imagen nos dice que cada familia posee una serie de objetos que tienen un valor emocional que son guardados en un lugar específico como un cofre del tesoro. La imagen se compone por dos partes: un cajón en la parte superior realista con objetos de distinta índole que sirve como referencia (representación) de cómo es un tesoro familia; la segunda mitad es un cajón similar, pero abstracto donde sólo resaltan las líneas que dan forma al cajón y el resto del cajón es blanco. Se espera que el niño dibuje algún objeto u objetos que sean considerados tesoros familiar.

Principalmente es “Nuestras costumbres” la que se relaciona con las láminas "Familias", "Mi familia" y "Donde vivimos", que se encuentran situadas en el libro entre este par de láminas y “Familias”. La actividad planteada es simple, cada quien dibuja una costumbre familiar en su álbum y la exponen ante el grupo. Se evoca en la actividad el discurso familiar mediado por el niño, en este caso una costumbre que considere particular y valiosa. La diferencia asume un cariz positivo de reconocimiento, aceptación y diálogo, cada familia tiene tradiciones diferentes y se expresan en múltiples formas, esto habría de hacer único a cada individuo. Sobre esta vertiente de la individualidad a partir de la pertenencia, el libro nos dice:

⁴² La lámina previa analizada.

Láminas: “Nuestras costumbres” y “Tesoros de familia”



En esta etapa de su vida, los niños están empezando a entender cosas que los hacen únicos, como costumbres y tradiciones características de su familia [...] Solicite a cada alumno dibujar en su lámina 'nuestras costumbres' alguna de las tradiciones familiares. Organice el trabajo para que en grupo comenten su producción e identifiquen semejanzas y diferencias de lo que es importante para cada familia y lo que hacen a propósito de ello (p. 65).

El discurso asume que todos somos únicos y diferentes, tanto por la familia como por sus tradiciones (la *circunstancia* entre la que entran los *usos* según Ortega y Gasset), pero dichas diferencias y unicidades pueden plantearse en el terreno del reconocimiento mutuo y el diálogo. Se acentúa la dialéctica y síntesis de individuo y grupo (el individuo reflexiona sobre la unicidad del grupo para volver sobre su persona bajo una postura de comprensión más completa de su unicidad).

La lámina del lado derecho reconoce de forma positiva la diferencia entre objetos a partir de la carga emotiva y simbólica que le atribuye cada individuo al objeto, al contrario se busca que no se considere por su valor de cambio o de uso⁴³: "evite hablar de valor monetario, pues se trata de mencionar lo que es valioso emocionalmente en cada familia y por qué es importante" (p. 66). Se asume que la diferencia entre lo que considera valioso depende del gusto individual y del ambiente cultural, se pide resolver esta diferencia mediante el diálogo para llegar a un consenso. También se asume *a priori* que los niños tienen objetos que atesoran, como se asume que está bien la valoración de objetos más allá del valor monetario o de uso.

La siguiente cita nos ofrece la visión e importancia que le dan al *respeto* como valor:

las cosas que pueden ser valiosas para unos niños, para otros no lo son. Estas apreciaciones son parte de las diferencias individuales, de la cultura familiar y del medio en el que se desenvuelven. Conversar sobre estas cuestiones es una valiosa oportunidad de conocer mejor a sus alumnos, para que ellos se relacionen entre sí y aprendan a percibir y a respetar las diferencias entre las personas y entre los grupos (p. 83).

Se concibe que a partir de la exposición de la diferencia y el diálogo se puede transitar de un posible estadio de diferencia que genera conflicto, a uno de diferencia que subyace en la *tolerancia*, a un estadio final de *respeto* en la *diferencia*.



La lámina "Colaboro" viene justo después de "Tesoros de familia" en el libro *Mi álbum* de segundo de preescolar. La finalidad educativa es "reflexionar sobre la colaboración de los integrantes de la familia para el bienestar y la convivencia", esta finalidad va en

⁴³ Sobre esta cuestión en particular, Jean Baudrillard realiza un análisis muy complejo sobre el valor de los objetos, la obra es *El sistema de los objetos*.

consonancia con el ambiente de la imagen, pero la actividad que se realiza diverge de lo que podría extraerse de la finalidad y la lámina, más bien la lámina es una excusa para reflexionar sobre la dinámica familiar del niño. Tenemos una escena hogareña donde cada uno de los *participantes representados* (integrantes de una familia) bien podrían asumir el título de la lámina como la guía de su acción (colaboro). La meta sería una convivencia más justa, equitativa y horizontal en el seno familiar. El ambiente es una cocina comedor donde se mezclan elementos modernos (estufa que parece eléctrica), con tradicionales mexicanos (ollas de barro en las paredes, sillas de plástico, cucharas y palas de madera así como un mantel colorido). Aquí todos colaboran –va implícito en la imagen-, todos se involucran en los elementos necesarios para que se lleve a cabo una comida en familia (la mujer cocina, el abuelo lleva los platos, el hombre cuida la comida en la estufa, los niños mayores colocan cubiertos y platos en la mesa y la niña menor está parada frente al padre como aguardando que le diga en qué puede ayudar). La imagen se lee del centro a la periferia, poniendo énfasis en los niños que ayudan. Se promueve el valor de la familia de tipo nuclear unida, que colabora por una convivencia igualitaria y armónica; los roles de división del trabajo son flexibilizados aunque se mantiene la idea después de las láminas vistas que son los niños y los varones los que deben ser solidarios con el rol tradicional de la mujer (cuidar a los hijos y realizar las labores del hogar como cocinar). La lámina se refuerza con aquella donde los alumnos se comprometen a ayudar en la escuela y en el hogar (lámina “Me comprometo a...”).

El texto no refuerza necesariamente lo expuesto en la lámina. La actividad busca que los niños observen la lámina y la comparen descriptivamente con lo que realizan cada integrante de la familia en su casa (cuáles son los roles). "El hecho de que los niños se sientan considerados, escuchados y capaces de colaborar contribuye a su seguridad y confianza y, en consecuencia, a logro de una progresiva autonomía" (p.85). Hallamos implícita la división tradicional de la división de roles, lo que podemos hacer es ser solidarios con la persona que tiene cierto rol en el hogar, se sigue moduladamente un planteamiento polémico sobre lo expuesto, pero queda bajo el criterio de la profesora (se deslinda de tocar un tema "delicado" o "tabú):

“Colaboro”



Escuchar las ideas de sus compañeros permite a los niños saber que no todos realizamos las mismas actividades y que pueden ser distintas entre una familia y otra [...] Si lo considera pertinente, en otra ocasión puede focalizar la conversación en el cambio de roles, es decir, si lo que hace una mamá lo puede hacer un papá y viceversa (p. 84).

La segunda parte del fragmento establece la posibilidad de poner en discusión *la flexibilidad de roles en la familia*, bajo una estructura de *demanda modulada*, otorgándole la responsabilidad a la educadora (este es de los pocos espacios donde se sigue la posibilidad de una actividad reflexiva crítica, aunque queda relegada). La primera cuestión trata acerca de la diferencia, lo que habla de una postura de aceptación y normalización de las diferencias de roles que pueden ser polemizadas en el planteamiento de la segunda parte del fragmento. Se expresa que la colaboración es importante para la convivencia en

familia, en este caso se asume una postura de beneficio colectivo sobre un beneficio inmediato individual.

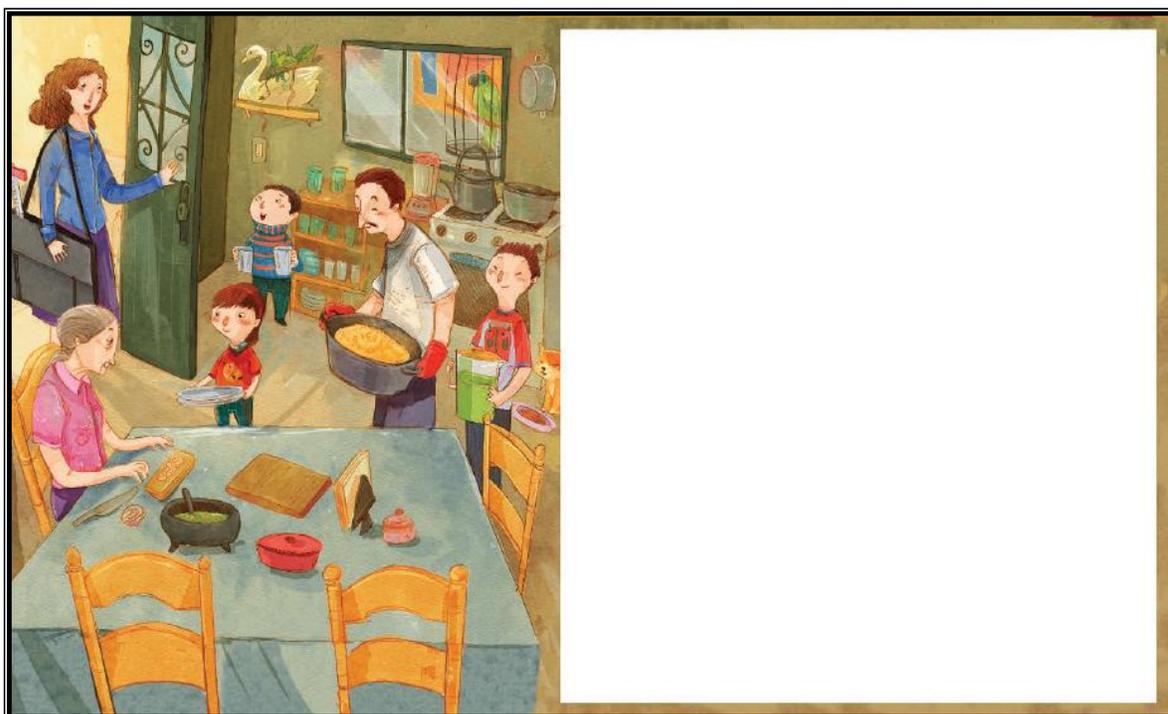


Hasta ahora en el quinto bloque había presentado láminas y actividades correspondientes al segundo *Mi álbum* de preescolar, esto no es arbitrariedad no coincidencia, este libro es el que mayor presencia tiene de referencias a la familia, y su enfoque está muy centrado en la pertenencia y la identidad familiar. De hecho, es el mismo ilustrador (Juan Carlos Palomino García) quien las elaboró. La siguiente lámina, que es la última del bloque (de las láminas finales de *Mi álbum* de tercer grado), es notoria la diferencia en el estilo de dibujo, y los personajes expresan menor solemnidad que en las láminas pasadas. La finalidad educativa es “identificar formas de participación que en la familia contribuyen a la colaboración, el respeto y el orden”, las primeras dos ideas de esta oración se entienden con facilidad, pero la tercera, el *orden*, es difícil de extraer tanto de la lámina como de la actividad, quizá con *orden* se refieren a un tipo de convivencia *armónica* dentro de la familia.

El *todo* en la imagen es la casa como un espacio social, las *partes* son los individuos que viven en ella y con ellos los roles que desempeñan. La relación título e imagen es de elaboración e ilustración. La lámina completa se divide por la mitad, del lado izquierdo tenemos la escena de una casa por dentro y la mitad derecha es un rectángulo en blanco. El lado derecho es demandante, mientras que el izquierdo es de oferta (el cuadro blanco demanda ser llenado con la actividad, mientras que el izquierdo no ve al observador). La distancia es social e impersonal, la perspectiva es frontal (la mesa esta frontal, la casa tiene una perspectiva oblicua) y con poder al observador, quizá dando la potestad de generar un juicio u opinión respecto a la situación que se plantea en la imagen.

La acción se desarrolla en el interior de una casa. Una mujer (se deduce que es la pareja del señor que tiene la olla de comida, así como también se puede extraer que es la madre) llega por la puerta principal, se da a entender que llega del trabajo; por su parte la abuela pica ce bolla en una tabla, el padre carga una olla con comida y los niños (dos varones y una niña) llevan trastes y agua con dirección a la mesa para la comida. La escena nos habla de apoyo

“En casa”



en las actividades realizadas en casa, donde encontramos el valor de la solidaridad y flexibilidad de roles en la familia tradicional. La mujer es la que llega del trabajo y la comida ya está lista, ella tiene un portafolio con una regla “T” que sugiere que es arquitecta o ingeniera. Al igual que la lámina “Colaboro”, se resalta el apoyo de todos los integrantes de la familia en las labores domésticas, especialmente se resalta al padre y a los niños que ayudan en la cocina mientras que la madre llega del trabajo. La casa es hasta cierto grado de bajos recursos, los personajes son de tez muy clara. Los personajes están alegres, todo parece mostrar una escena de *convivencia armónica*, sin fricciones ni emociones catalogadas como *negativas*.

La actividad va en consonancia con la lámina. Se pide a los niños reflexionar sobre su familia y lo que ofrece la lámina. Se pide a la educadora que la familia converse con los niños sobre aquello que hace cada miembro en casa. Es diáfano que la actividad reconoce y acepta la diferencia de forma positiva, así "esta actividad le permite conocer más sobre la dinámica de las familias de sus alumnos y a ellos avanzar en su aprendizaje acerca de la diversidad de formas de vida en las familias" (p. 171), dicha diversidad de formas se limita

a la experiencia expuesta por los alumnos así como a lo presentado en la lámina, por ende quedará fuera aquello que no sea común para los niños (puede ser que las parejas gay sean algo que no se presente en su comunidad o sea mal visto). Se da por sentado que con las preguntas referentes iniciales "¿qué hacen las personas de esta familia? [...] ¿En sus familias es igual?" (p. 171), se propiciará un intercambio donde los niños hablarán de la "importancia de participar en las labores de la casa para mantenerla en orden y limpia, en beneficio de todos".

Podemos observar en el discurso un intento por volver *relativa* una institución social que ha sido muy estable en el imaginario colectivo –no tanto porque así lo haya sido en la realidad- como es la familia nuclear y los roles típicos que se adjuntan a cada integrante (se vulnera el bloque monolítico del *meta relato* de la familia arquetípica), también porque se fomenta el apoyo a labores que antes estaban estructuradas según roles sociales que incluyen el género, ahora ajustadas a un bien consciente (beneficio de todos), este hecho es utilitarista pero en un sentido de grupo, una búsqueda de *felicidad general*. La convivencia es presentada como una actividad horizontal donde todos participan activa y conscientemente para lograr un beneficio común.

Del análisis anterior es claro que valores como la flexibilidad de instituciones sociales como la familia, el *comunitarismo* asociado con la reflexión y la utilidad, la *diversidad* (cada familia tiene sus dinámicas propias), la *exposición*, el *diálogo* y la *participación* donde los padres de familia se involucran en la educación de sus hijos desde el comienzo de su educación. Se valora el orden material y la pulcritud como algo deseable, lo armónico e igualitario en cuestión de roles. También se pretende hacer consciente al niño de los roles sociales de su familia, después se comparan con los de la familia en la lámina (el ideal).

4.6. SEXTO BLOQUE: DIÁLOGO, ARMONÍA, CONFLICTO Y RESPONSABILIDAD

En este penúltimo bloque de revisión de la representación de valores vamos a abordar algunas cuestiones algo más heterogéneas, de hecho el título del bloque nos conduce a una antinomia, la de *conflicto-armonía*, aquí entendemos el último de estos como la forma de convivencia que se pugna en los libros, una *convivencia armónica*, el *conflicto* es algo que no encaja con algo *armónico*, es su opuesto, un desequilibrio en la convivencia, no puede concebirse algo en *armonía* si hay *conflicto*. Aquí, en esta dualidad, es donde entra la *reflexión*, pero especialmente el *diálogo* como medio formal para la resolución de problemas *interpersonales*, como forma para solucionar y evitar *conflictos*. Recalco aquí que son conflictos y problemas *interpersonales* (o *interindividuales* si se quiere), porque toda rispidez planteada en los libros se remite exclusivamente a ello, opiniones encontradas, gustos contrapuestos, inquietudes emocionales o abuso escolar (aquello que denomina la jerga de moda como *bullying*). El último valor es el de *responsabilidad*, que se refiere al peso que recibe el individuo por los actos que ha realizado, así como por el valor de la palabra que ha dado.

Aunque en este bloque vamos a revisar cinco láminas que nos remiten claramente a este tipo de valores, es bueno decir que prácticamente todo el contenido y discurso de estos libros refuerzan el valor del *diálogo* como medio para la *convivencia armónica (finalidad)* y para solucionar cualquier tipo de *conflictos* entre individuos. Se asume que el *diálogo* es una herramienta poderosa que puede solventar casi cualquier tipo de problemáticas entre personas.



Si comenzamos con una lámina de primero de preescolar, tendríamos que incluir la lámina “Nos apoyamos”, ésta es un ejemplo perfecto de aquello que se persigue y concibe como ideal de *convivencia armónica y feliz*. Dentro de la imagen hay individuos que están realizando acciones disgregadas, como la niña que apoya al niño que está triste (o enojado)

“Nos apoyamos”



del lado izquierdo o los niños que leen juntos del mismo libro en la parte inferior izquierda. Valores como el respeto y el apoyo mutuo se elaboran a partir de la convivencia en el salón, como es ilustrado donde los *atributos posesivos* (las *partes* del *todo*), por ejemplo, hay una manta en la pared con la leyenda “Todos nos respetamos” (me gustaría saber si el niño de tres años sabe qué significa la idea del *respeto*). La imagen presenta una saturación del color con una alta diferenciación y modulación. Vemos una gran gama de colores pastel híbridos, preponderancia de azules y verdes que traen a la mente la tranquilidad del cielo y agua, como la armonía de la naturaleza; así como también un fondo detallado y articulado. Como la imagen no está acompañada de una actividad, se sacan conclusiones a partir de lo observable. La imagen presenta un ideal de la convivencia en el salón escolar, donde valores como el apoyo, representado con el niño y la niña del lado izquierdo de la composición, así como el trabajo en equipo observable en las actividades de los niños, la armonía y el respeto se llevan a cabo por parte de los mismos alumnos de forma fluida, sin resistencias, como algo natural. La profesora aparece como la figura en el centro de la

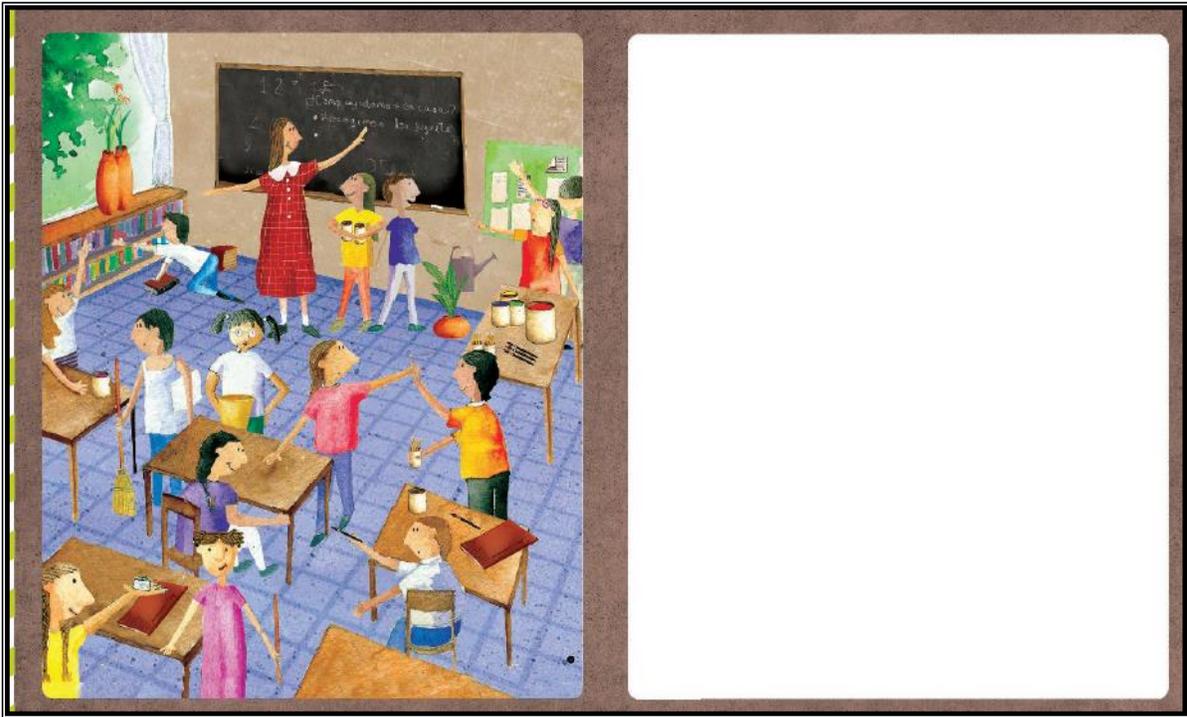
composición, sin embargo su rol en el desarrollo de la idea "Nos apoyamos" es marginal y se remite a lo presencial (un salón de clases no sería tal sin la presencia del profesor). La presencia de árboles y montañas verdes por la ventana del salón muestran una intención de tranquilidad y armonía que se homologa con colores verdes de diferentes grados de intensidad (tipo pastel) que nos hablan de diversidad, especialmente de armonía, respeto y equilibrio.



Considero que resulta conveniente haber comenzado con la lámina anterior, a manera de introducción, es sencilla, directa, simple, nos muestra el ideal de convivencia. Ahora, en la siguiente lámina, que es "En el salón..." encontramos un ideal de *convivencia armónica* más desarrollado y operativo, que se extrapola de la lámina a la realidad escolar mediante una actividad. Valores como la *responsabilidad*, el *consenso* y el trabajo en equipo adquieren un peso específico en la consecución de la convivencia deseada. La finalidad educativa nos dice que se busca "reflexionar sobre la importancia del trabajo colaborativo cuando se realiza una tarea común", esa tarea común lleva a un bien colectivo.

Yéndonos a lo que hay en la composición, tenemos que la acción de *apoyo mutuo* es desarrollada por el total de los *participantes representados (actores)*, cuya *meta* es la convivencia armónica y funcional para el colectivo. Muchas de las acciones tienen reacciones (los participantes que tienen la boca abierta con gesto de leve sorpresa están observando a otro participante que está contento), lo que nos da una situación algo caótica. Tenemos como escenario un salón de clases, pero está escrito en el pizarrón "¿cómo ayudamos en casa?" lo que extrapola el ambiente de apoyo y responsabilidad individual a ambientes extraescolares (no solo el salón). El contacto es de *demanda*, aunque no todos los niños miran hacia el observador sí dos niñas en medio de la composición dirigen su mirada al frente (lo que refuerza más el compromiso de la imagen con el participante interactuante). La acción que se desarrolla es de todas las partes del todo (los niños en el salón) se apoyan y realizan actividades buscando el provecho de la convivencia y un ambiente más pulido y organizado. La profesora parece seguir el papel de guía mientras son

“En el salón...”



los niños los que realizan las actividades de forma casi natural. Tenemos un ambiente es colorido (no van uniformados los niños), el piso es color azul (lo que nos evoca orden y tranquilidad), no se recurre a gran variedad de tonos (sólo hay colores degradados mediante el uso del blanco), los colores utilizados son realistas en la composición (menos el piso azul que es algo atípico). Las figuras no están muy matizadas, ni son proporcionales en algunos casos, parece resaltar más lo que representa simbólicamente la escena que los elementos particulares (el concepto sobre las partes).

De la mera imagen podemos decir que valora el apoyo mutuo, la limpieza, el orden, la armonía y el trabajo en equipo. La pregunta “¿Cómo ayudamos en casa?” redactada en el pizarrón por la profesora (escrita a una altura lo suficientemente elevada como para pensar que lo hizo un niño, además de que la educadora tiene el gis en la mano) busca que los niños sean reflexivos sobre cómo pueden mejorar el ambiente de convivencia en otros lugares si se comprometen a realizar ciertas actividades y a tomar conductas positivas. Por su parte, el discurso de la actividad enfatiza que los niños reconozcan la diversidad de conductas para que se reflexione sobre ellas. Se fomenta la diferencia a partir del diálogo,

aunque es una diferencia de conductas claramente positivizadas. Está el énfasis en la importancia y funcionalidad del *apoyo mutuo* y los ambientes organizados y armónicos. "La colaboración se traduce en beneficio para todos y en relaciones más cordiales y armónicas" (57), por lo que deben de ponerse de acuerdo los niños para realizar actividades por el bien común del grupo y a hacerse *responsables* de los compromisos que han contraído entre sí. Las tareas se dividen y esto refleja la importancia de la *división del trabajo*. En dado caso de que haya un problema, se sugiere conducir la disenso para llegar a una solución basada en lo factible y en el sentido común (¿qué sentido común tiene un niño? o es el sentido común de la profesora?). El conflicto o desacuerdo debe terminar en una solución funcional para ambas partes.

Acuerden responsabilidades y obligaciones. Tome en cuenta las ideas de los niños y los acuerdos que establezcan acerca de quién puede colaborar con quién y de qué tarea se encargarán. En caso de haber desacuerdos, ayúdelos a encontrar soluciones con base en el sentido común, la factibilidad y congruencia entre las acciones propuestas y la finalidad que buscan (p. 50).

Este fragmento de la actividad extraído del *Libro de la educadora* nos ofrece mucha información, ya que asume las *diferencia personales* y/o el *conflicto* (lo llaman "desacuerdo" para suavizarlo, no es conflicto sino una *falta de acuerdo*, un *sin acuerdo*) como una posibilidad de diálogo para resolver tales diferencias, esto se asemeja a las nuevas formas de educación ciudadana mediante el diálogo y la participación, educación para la paz y educación formalista de ética estructuralista, cosa que retomaremos más adelante. Hay un ideal de democracia bastante limitada, la maestra debe tomar en cuenta los acuerdos de los niños, pero ella es la soberana al tener la potestad de discernir qué tomar y qué no tomar en cuenta de dichos acuerdos, aunque se recomienda se tolere lo que deciden los niños. Se proyecta por otro lado un salón de clases donde la profesora tiene un rol secundario y los alumnos de forma activa trabajan de forma colaborativa para una serie de fines comunes. Los niños deben seguir este modelo ideal donde se establece de forma activa, la maestra como guía, una serie de compromisos mediante el diálogo, mientras que

los niños asumen un rol activo y participativo que tiene trascendencia en el espacio escolar, también se extrapola al familiar al evocar momentos en que ellos hayan ayudado en casa.

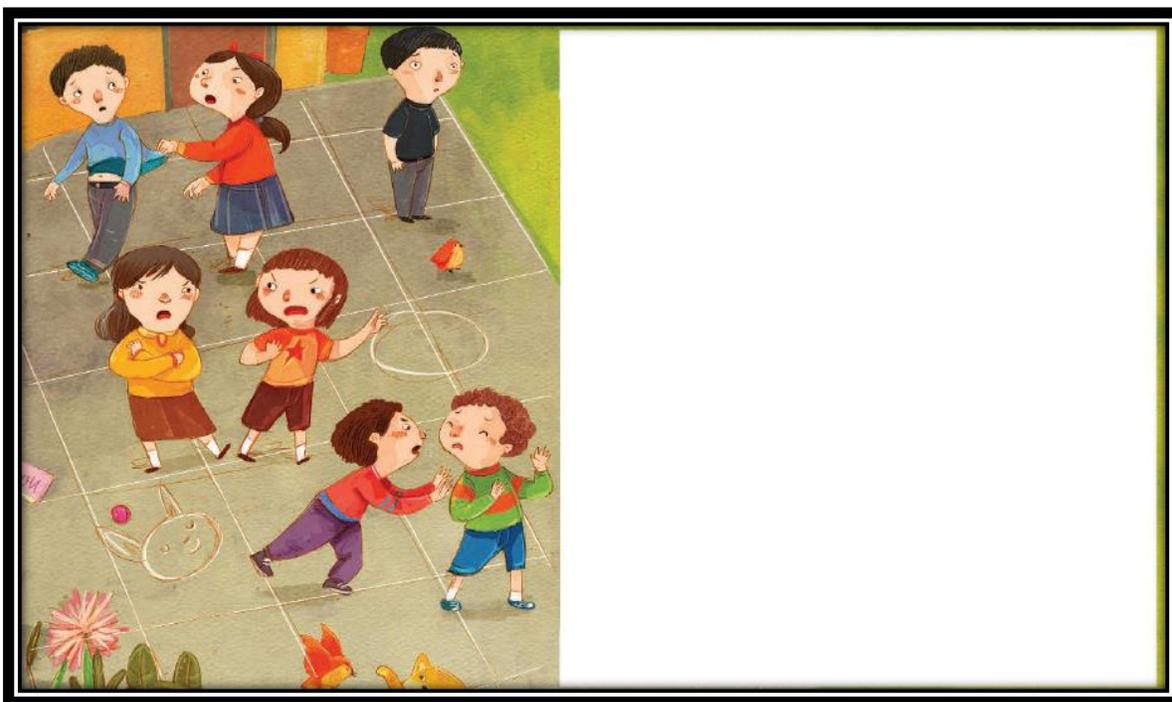


Transitamos de la *Tesis*, imagen ideal de la convivencia, a su *Antítesis*, a su imagen anti ideal de convivencia. Aquí el *conflicto*, el abuso escolar y el aislamiento son la forma de convivencia que no es deseable, valorada como incorrecta y, por ende, evitable. Como se mencionó al inicio del bloque, esta *antinomia armonía-conflicto* es solventada en favor de la *armonía* mediante el valor del *dialogo*, como medio para alcanzar la *convivencia armónica*. El planteamiento remite al *utilitarismo* de Stuart Mill, la mayor felicidad colectiva es el bien a perseguir; las emociones, si contrastamos las dos láminas anteriores con la imagen de “Dialoguemos”, nos queda más que claro que en una los individuos gozan y están felices (o alegres por lo menos), mientras que en la segunda, todos lucen enojados, molestos o tristes, lo cual el *utilitarismo hedonista* calificaría como lo evitable⁴⁴.

Si procedemos a abordar la imagen encontramos una relación entre el título y la imagen de *relay*, porque se agregan mutuamente información la imagen y el título el uno al otro. El concepto subyacente en la imagen parece ser las relaciones interpersonales consideradas como “no deseables”, como aquello que debe ser evitado, en este caso se presenta al *conflicto*, abuso y a la segregación con un cariz desdeñable. Se tienen cuatro escenas, tres son parejas de participantes: una niña molestando a un niño y a un niño que molesta a otro niño varón (ambas representan al *bullying*), en el centro hay dos niñas discutiendo con rostros de enojo; la cuarta escena es un niño en solitario con ropa negra (el negro es un color casi ausente en los libros, generalmente cuando aparece se le relaciona con algo negativo) y rostro desanimado. Todo esto es presentado en la mitad izquierda de la lámina, del lado derecho hay un rectángulo en blanco. El niño en solitario, que representa el aislamiento y/o la segregación, está mirando al observador, demandándole simpatía, invo-

⁴⁴ Esta cuestión será abordada más adelante cuando se trabaje la relación entre valores e ideologías.

“Dialoguemos”



lucramiento; distancia es social, perspectiva oblicua (rechazo) y con poder al observador, lo que sugeriría que se rechaza la escena y se otorga al observador la potestad de emitir juicio.

La lámina tiene una conexión directa con la lámina “¿Qué opinas?” (la cual analizaremos al final del bloque), o sea que reafirma que el conflicto está mal y debe solucionarse mediante el diálogo, la soledad y el rechazo también, el *bullying* también está mal. Se establece que el respeto a las diferencias y la tolerancia es el camino para una buena convivencia, por lo que se rechaza la vía negativa (la aquí presentada) como una forma de convivencia aceptable, entonces cualquier diferencia interpersonal debería ser resuelta mediante el diálogo. Todo ello nos conduce a que lo que sucede en la lámina se puede -y debe- evitar.

Es común que los niños a la edad que cursan preescolar tengan diferencias. En esta etapa y con ambientes sanos aprenden a regular su conducta y a convivir. Solicite a sus alumnos explicar: -¿Qué piensan de que esto pase [las cosas expuestas en la lámina]? Escúchelos atentamente. Su intervención es fundamental en la formación

del respeto a los derechos de todos. -¿Qué hará cada quién para hacer que todos convivan en un ambiente tranquilo y cordial en su salón y en la escuela? Solicite a sus alumnos que escriban en su álbum lo que harán para que el salón y en la escuela todos convivan en un ambiente tranquilo y cordial (p. 152).

El conflicto es visto como un negativo indeseable para la finalidad que es la convivencia "sana", los niños activamente exponen sus opiniones y experiencias para generar respeto y tolerancia en el grupo (y desarrollar una actitud moral a futuro). Podemos decir que esta lámina junto con su actividad valora el *diálogo* como medio para dirimir problemas entre individuos, se responsabiliza al niño respecto a la convivencia con su grupo y, en general, con la escuela; se valora la convivencia pacífica y armónica, presencia de la tolerancia a la diferencia individual y la opinión de los demás; en contraparte se rechaza el desacuerdo y la vía conflictiva para solucionar un problema, el abuso sobre los demás.



La lámina “Nos hace felices” combina el sentido emocional y afectivo individual con la vinculación afectiva de pertenecer a un grupo. Se manejan tres niveles: el individual (¿qué me hace feliz?), el grupal familiar (¿qué hace feliz a mi familia?) y el social de un grupo afectivo menos primario (¿qué cosas nos hacen felices como grupo?). La finalidad de la lámina no va en el sentido explícito de la lámina, de hecho, parece ser un vehículo para un fin muy distinto: “usar el lenguaje oral y escrito para expresar y registrar ideas”. Son tres rectángulos en su gran parte en blanco con una imagen en la parte inferior y una oración escrita en la parte superior, cada uno busca responder o crear una lista: el primero es "¿qué me hace feliz?", se tiene a un niño solitario con una mariposa en la cabeza y con un gesto de alegría; el segundo es "en mi familia nos hace felices:", aparece una familia arquetípica de padre, madre e hija, los tres están alegres, especialmente la niña que aparece como la actora y sus padres como reactivos a su alegría; el tercer rectángulo dice "cinco cosas que nos hacen felices en el grupo" donde hay una imagen de un niño y una niña observando con

una lupa un grillo o saltamontes. La imagen se lee de arriba a abajo, para saber lo que hace feliz al grupo se debe saber qué me hace feliz.

Sin haber planteado qué es la felicidad, y qué remite o no a ella, (cosa que conduce a un debate filosófico), puede caer fácilmente el niño en la creencia de que la felicidad es lo que se avoca simplemente al placer o al gusto (casi todas las láminas se remiten a aquello que les gusta) en el sentido sensorial. Se plantea que el individuo vive en un mundo social donde las diferentes instancias, instituciones o grupos sociales alteran el rol individual; en otras palabras no necesariamente hace feliz a la familia lo que me hace feliz a mí, lo que llevaría a intentar reflexionar más allá de la individualidad. Se piensa tanto en el individuo como en el colectivo, sin embargo sigue remitiéndose a una cuestión positiva, gran parte del libro se avoca a ello, mientras que emociones como la tristeza o el conflicto son expuestos esporádicamente y como algo desdeñable o anormal.

La lámina es muy clara acerca de por dónde podría venir la actividad, de hecho, la lámina bien proyecta la actividad. El niño activamente se encarga de reflexionar sobre lo que le hace feliz (se asume de antemano el concepto que bien podría ser un cliché o algo que se confunde con el placer y el gusto), se encarga de recabar información sobre los miembros de su familia y dialogar en equipo sobre sus gustos. Sobre el quinto cuadro (“Cinco cosas que nos hacen felices en el grupo”) se realiza una tabla de frecuencias en el pizarrón y, bajo la ley de mayorías, los puntos más repetidos serán las cinco cosas que gustan al grupo.

Resaltar la diferencia a partir de los puntos en común es uno de los elementos perseguidos con esta dinámica que vincula a la individualidad y al colectivo:

En el primero [cuadro], '¿Qué me hace feliz?', los niños se referirán a sí mismos [...] En el segundo espacio es para que, en su casa, tomen la opinión de sus familiares y registren qué los hace felices [...] La actividad permite identificar en qué coinciden las cosas que hacen felices a los niños y a sus familias. En el aula pídeles comentar en equipos lo que registraron con sus familias y en qué se parece lo que anotó cada niño sobre sí mismo y lo que registraron en la familia[...] En el tercer espacio se pueden registrar las ideas coincidentes en relación con lo que los hace felices (p. 140).

“Nos hace felices”



Se asume que la felicidad es un concepto cuya expresión concreta es individual, contextual y relativa. Es individual porque la discusión sobre aquello que hace feliz se centra en la opinión individual de cada uno (incluyendo los integrantes de la familia y los del equipo). Es contextual porque se asume implícitamente que según la institución o agrupación social variarán algunos puntos en común. Es relativa porque en la última frase "hacia el fin del ciclo escolar pueden ver de nueva cuenta sus registros y comentar si han cambiado o si permanecen las ideas respecto a lo que los hace felices" (p. 140). Dentro de esto el tiempo es un factor que flexibiliza la postura, así como también se busca hacer notar la diferencia entre cada uno.



La siguiente lámina es “¿Qué opinas?”, una de las más complejas de todos los libros, no por tener un contenido abstracto o rebuscado, sino por la cantidad de información y cargas valorativas que se pueden extraer de la imagen. Su finalidad es “reflexionar acerca de los aspectos que favorecen la convivencia entre los integrantes de un grupo”, lo que nos induce a ver la imagen como un espacio con diversas formas de convivencia, donde se favorece la convivencia *armónica*⁴⁵, nos mostrará formas que son valoradas como correctas y como indeseables en la *convivencia*, donde el niño ejercerá un juicio que se denominará como opinión, la cual, como ya se ha visto, viene influenciada por fuertes cargas de valores en el resto de las láminas anteriores (esta está casi al final del tercer *Mi álbum*) que inducen tácitamente a ver lo que se quiere que se vea, pero distorsionándolo a una cuestión de visión individual.

El centro nodal o el *carrier* sería la *convivencia* (insisto ¿qué tipo de convivencia?). Como partes o actores de la red tenemos a varias personas que interactúan entre sí en pequeños grupos (máximo tres, mínimo uno). Entre ellos se prevé que el niño opine (a partir del título) sobre estos tipos de interacción. El *contacto* es de *oferta*, la *distancia* impersonal y la *perspectiva frontal* y con *poder al mirador* (el niño opinará y dará su juicio al respecto). Son trece vectores donde se lleva a cabo cierto tipo de acciones: por ejemplo en el plano más prominente (cercano al observador) hay un hombre que sustrae la cartera del bolso de una señora. Se hace distinción de las acciones a partir de los gestos de los integrantes de la acción o reacción: como ejemplo tenemos en la parte central superior a un par de niños que se ríen de un niño gordo y alto con una nariz muy grande, los niños que se burlan están riendo (cierta expresión de alegría) mientras que el niño del que se burlan luce con desánimo; por otro lado los grupos de acciones consideradas positivas tienen a sus actores generalmente contentos.

⁴⁵ Aunque en la finalidad de la lámina no se habla de *convivencia armónica*, sino llanamente de *convivencia*, considero que hay que distinguir que existen formas de convivencia que no son como la ideal aquí planteada, precisamente porque se idealiza como fin a perseguir un tipo de *convivencia* en específico, es de comprenderse que implícitamente se está rechazando que cualquier modalidad que difiera de ésta no es *convivencia*.

La lámina tiene un gran peso valorativo e interpretativo que debe tomarse muy en cuenta. La selección de conductas es intencional y además la lámina tiene la intención de que el niño opine y se genere un juicio de dichas conductas. A lo largo del libro las emociones y gestos de alegría se han valorizado, en este punto debe de fungir como referencia estos estados de ánimo para definir lo positivo y lo negativo; lo deseable y lo indeseable; lo bueno y lo malo. Veamos cada caso y conducta. Comenzamos por la izquierda, hay dos vectores: una niña tirando basura en el bote de basura inorgánica, ella luce satisfecha: ha tirado la basura en el lugar designado; el otro actor es un niño que está devolviendo a un polluelo al su nido donde está su madre, el niño luce alegre. La responsabilidad ambiental y ayudar a los indefensos aparecen como valores y acciones positivas o deseables. Recorriéndonos ligeramente a la derecha hay un hombre persiguiendo un mapache (o un gato), el hombre tiene una mirada siniestra, inclusive sobre su rostro se posa la sombra de un árbol, remitiéndonos de nuevo a lo oscuro como representación de lo malo; lo que nos puede hablar de que el abuso de los débiles es negativo. Arriba de este hombre, sobre la fuente que está en el centro de la escena, hay un niño y una niña, ésta empuja a aquél para que se caiga dentro de la fuente, el niño luce asustado y la niña alegre. Nos puede decir que hacer bromas quizá puede ser divertido para el que juega la broma pero para el afectado no lo es. Más arriba, en la parte centro inclinado a la izquierda hay un niño que se asoma por la ventana, contempla la escena, quizá al ave inmediata del exterior, ello puede representar la soledad o timidez ya que apenas asoma sus manos y parte de su cabeza por la ventana. Totalmente en el centro, tenemos a un hombre y una mujer, ella tiene en sus manos quizá una carta que parece hacerla llorar, el hombre reacciona sorprendido y tiene un gesto de preocupación por su estado de ánimo. En el centro tenemos muchos vectores, en la parte superior está el niño del que se burlan otros dos, como se dijo el niño molestado está triste, lo que nos dice que el burlarse de otros por sus cualidades o forma física afecta a esa persona. En la parte inferior del centro hay dos escenas, una de dos niñas platicando armónicamente (ambas están alegres), la otra es la del hombre que le roba a la mujer del bolso su cartera, es de notar que el hombre tiene igual una mirada malvada, es lúgubre, lleva un sombrero poco común y es el de piel más oscura de la escena. Del lado izquierdo hay cuatro acciones. En la parte inferior dos niños gritándose en tono de pleito, ambos tienen gestos de enojo. En el centro de la izquierda hay un niño que tira una lata hacia la

adultos sí, lo que nos habla de quizá inocencia y ausencia de maldad en los niños. El único actor con piel ligeramente oscura es el ladrón, el resto son de piel muy clara.

Esta dinámica se asemeja a los dilemas morales y el diálogo para la reflexión y el desarrollo ético de la *educación para la paz*. Los niños son activos al dialogar y emitir juicios propios sobre las acciones de la lámina, la profesora es pasiva y tolerante con lo que los niños argumentan. Se valora el diálogo, la reflexión, la expresión y respeto de la opinión propia y de los demás, el respeto, la convivencia armónica, el *conflicto* como algo desdeñable y que debe ser solucionado mediante el propio diálogo. Este fragmento contiene también una serie de supuestos, tiene explicitados una serie de valores muy concretos como los que he mencionado:

El diálogo con los niños tiene el propósito de que reflexionen y expresen lo que piensan para conocer su opinión y analizar en qué coinciden o son diferentes, no para juzgar lo que desde un punto de vista preestablecido está 'bien' o 'mal' [...] expresar lo que piensan y escuchar lo que dicen otros con respecto a una misma situación favorece que los niños contrasten sus puntos de vista [...] Expresar lo que piensan y escuchar lo que dicen otros con respecto a una misma situación favorece que los niños contrasten sus puntos de vista. Fomente el respeto a las ideas de los demás, la argumentación, la identificación de semejanzas y diferencias entre las opiniones. Un ambiente favorable fomenta la colaboración, el respeto, la tolerancia y el bien común, y se puede establecer en el espacio de convivencia que es el grupo de compañeros en la escuela para aprender en él de la acción cotidiana (pp. 149, 150).

4.7. SÍNTESIS DE LOS VALORES PRESENTADOS

Previo a continuar con el siguiente capítulo, conviene detenernos un momento para recapitular sobre aquello que hemos presentado en los seis bloques de este capítulo. Seguiré la misma secuencia trabajada hasta el momento, agregando ciertos comentarios a lo expuesto. Fueron más de cien láminas las revisadas, algunas de ellas comprendían una hoja completa de los *Mi álbum*, otras compartían las hojas en duetos, generalmente actividades relacionadas. Las láminas de página completa generalmente eran composiciones complejas, muchas veces daban pie a láminas más pequeñas para continuar con actividades de forma constructiva (la lámina grande introduce el tema y las pequeñas lo acotan o realizan actividades relacionadas). Además de todas estas láminas, tenemos las actividades correspondientes a realizar con las imágenes que vienen especificadas en el *Libro de la educadora*. Estas actividades se componen de texto, señalan directrices de comportamiento para la educadora así como prescriben cómo trabajar con el álbum y qué otras actividades realizar para ofrecer suficientes experiencias a los niños. De entre todo este material diseccionado se buscó encontrar cuáles valores estaban representados, así como de elementos valorados tanto en las imágenes como en el discurso. En este punto intenté no priorizar la búsqueda específica de cierto tipo de valores, sino la intención siempre fue mostrar la cara general de los valores que representaban los libros. Ejemplo de ello es que valores como el individualismo y la auto referencialidad coexisten con valores como la consciencia de pertenencia, la convivencia armónica y el diálogo. Ahora bien, que existan antinomia presentes entre valores, o ciertas paradojas o incongruencias no quiere decir que dichos elementos sean irresolubles. La predominancia de ciertos valores, ya sea por recurrencia y/o prominencia, es algo que distingue el peso y por ende jerarquiza el análisis. En ello he de centrarme en este cierre del cuarto capítulo.

Iniciemos con el primer bloque, el cual se enfoca especialmente en los valores del individualismo y la auto referencialidad. Este par de valores por prominencia y recurrencia son de gran peso en los libros de preescolar, principalmente el valor del *individualismo*. En este punto hay que entender que el individualismo no se toma en el análisis como algo positivo y negativo, simplemente se observa su representación. En forma simple el

individualismo es la valoración del individuo como un ser único, que debe ser autónomo e independiente, se le ve a cada individuo como algo importante a partir de sus diferencias y particularidades, por ende se le da mucho realce a la subjetividad por encima de lo socialmente objetivo. El individualismo está representado en gran cantidad de actividades cuyo centro está en la reflexión individual, en la centralidad del gusto, la experiencia, las sensaciones y el placer en cada niño. El eje del modelo pedagógico de estos libros es el niño, la relación se establece educadora-niño"; en otros términos la educadora interactúa no con un grupo de forma vertical, sino de forma horizontal, casi siempre individualizada o ante equipos. Los equipos por lo general son formados a partir de puntos en común: gustos y opiniones de los niños son clave en la hora de generar los equipos, lo que le da realce de nuevo al factor subjetivo a la hora de llevar a cabo las actividades con las láminas.

Por otro lado la *auto referencialidad* tiene cabida especialmente en dos modalidades: autoconciencia colectiva, o sea como auto referencia a la pertenencia de un grupo (como es el ejemplo de reflexionar sobre mi familia), y la auto referencia como la referencialidad a uno mismo como individuo. Ambas modalidades están presentes, aunque en este primer bloque tratamos la auto referencialidad individual. La reflexión sobre el gusto, la opinión y la experiencia propia es una forma metacognitiva de reflexionar sobre la propia individualidad. Otra forma más clara en las láminas es el lenguaje empleado para titular algunas actividades. La recurrencia en los títulos a pronombres y adjetivos posesivos en primera persona es una modalidad de representar este valor. Ejemplos son varios, pongamos unos ejemplos de láminas: "Mi creación", "Lo que me gusta de mí", "Mi autorretrato", "De la música me gusta...", "Pienso en...", etcétera. La presencia de espejos en las imágenes es otra forma de representar al individualismo y la auto referencialidad. Hay un estrecho vínculo entre las culturas que han desarrollado una valoración aguda de la individualidad con la presencia del espejo⁴⁶, aquí se utiliza claramente el espejo en las actividades para que el niño se conozca y cree una imagen de sí mismo. Actividades como "En el espejo", "Lo que me gusta de mí", "Autorretrato" son ejemplos donde el espejo tiene un papel protagónico.

⁴⁶ Para un ejemplo de ello está la obra *El sistema de los objetos* de Jean Baudrillard donde muestra cómo el espejo tiene un sentido en el mundo moderno.

Debo decir que también hay muchos títulos de láminas que evocan un lenguaje impersonal, como “El acuario”, “El guitarrista” y “La clínica veterinaria”, así como otras que involucran al individuo de forma impersonal o colectiva: “Registramos sonidos”, “Avanza más y ganarás”, “Encuétralo”, “Nos hace felices”, “Dialoguemos”, entre muchísimas otras. Es valioso para el trabajo hacer notar esto porque nos permite tener una mirada más completa de los libros. Ello no quiere decir que valores como el individualismo o la auto referencialidad se marginen, simplemente en cuestión de los títulos, por reiteración no podemos decir que sean especialmente abarcadores, aunque sí se puede decir que lo son por prominencia en los otros ámbitos que he mencionado.

En el segundo bloque abordo en concreto el valor de la experimentación (o valorización de la misma), el pensamiento estratégico y la resolución de problemas. Estas tres ideas y habilidades están representadas en las actividades y en el discurso, más que en las imágenes. Su vínculo es bastante estrecho entre sí porque se relacionan orgánicamente con el planteamiento pedagógico, o sea con los fundamentos del modelo educativo que en el siguiente capítulo quedarán más claras sus nociones base. El pensamiento estratégico es la reflexión sobre circunstancias, ambiente y medios como recursos para la consecución de un fin. La resolución de problemas es salir de una situación que plantea la necesidad de una solución que no se tiene clara. La experimentación y la experiencia son dos cuestiones que se hallan a la par en los libros: se valora que los niños experimenten y también la experiencia previa que tienen los niños. Todo ello se maneja en las actividades como un todo funcional. Los niños son imbuidos en situaciones y actividades con soluciones no obvias, llamadas problemas. Estas situaciones problemáticas deben ser solucionadas por medios propios (del niño en solitario o por equipos), o sea su capacidad de proyectar soluciones, considerando experiencias previas, sometidos además a experimentación directa del niño frente al problema, deben de servir para obtener un resultado ante el problema. La idea que subyace es el planteamiento del individualismo: todos somos diferentes, por ende es ingenuo pensar que un único camino para la solución funcionará de igual manera para todos. El trasfondo de la valorización de estos elementos es la flexibilidad (de la cual hablaré más adelante), el interés por la innovación (soluciones nuevas y creativas para problemas viejos y nuevos) y el pragmatismo (del cual profundizaré en el siguiente capítulo).

Las actividades planteadas en el *Libro de la educadora* para los niños tienen casi siempre esta dinámica: se introduce una problemática a los niños y se les pide que lleguen al resultado sin darles mayor información de cómo hacerlo. Se pide además que la educadora intervenga activamente preguntándoles a los niños por qué hacen tal o cual cosa, siempre promoviendo la reflexión y el cálculo (no en un sentido únicamente matemático). Lo curioso de estas actividades no es tanto que hayan alcanzado el objetivo como tal, sino que lo hayan intentado y entiendan el proceso que llevaron a cabo. Las dinámicas no remiten a un relativismo en medios y un relativismo en cuanto a resultados, se tiene muy en claro cuál es el resultado sutil que se quiere lograr en la habilidad, y tiene que ver con la valorización del pensamiento estratégico, la adaptabilidad y la experimentación.

El tercer bloque comprende valores cuya presencia no es obvia ni tampoco tienen una gran predominancia ni prominencia, en términos simples son valores de representación sutil. Se entiende al consumismo como la dinámica acelerada de consumo, esta dinámica se centra en el punto de lo efímero y perene del estímulo que ofrece un objeto para colmar una necesidad. Pero además el consumismo se caracteriza por extrapolar esta dinámica a otras esferas que no tienen que ver necesariamente con el consumo de mercancías: puede vincularse a relaciones interpersonales y sociales. El consumismo tiene como presupuesto que las cosas son desechables, la duración es un factor limitante de ciclo consumista. Por otro lado la competencia es un valor que se expresa mediante la valorización del éxito, como en la visión del mundo en ganadores y perdedores. En el tercer bloque fueron más desarrollados estos valores, por lo que aquí solamente menciono algunas nociones básicas.

Son acotadas las láminas que pueden remitirnos a estos valores en concreto. Sería bueno comenzar por hablar de la lámina “Mis amigos”. Esta lámina fue tratada en el primer bloque respecto al valor del individualismo, pero existe en la lógica de la actividad un aura que nos remite al comportamiento consumista que acabo de mencionar extrapola el campo del consumo de mercancías. Esta actividad está al final de los tres *Mi álbum*. Trata de que los niños cada semana dibujen a su mejor amigo, para ello la imagen se compone por muchos recuadros donde el niño dibujará a su amigo. El hecho de que la actividad plantee que un mejor amigo pueda cambiar cada semana, además que se le pide al niño que justifique por qué tal o cual niño es ahora su mejor amigo, nos muestra una visión flexible y volátil de la amistad. Simulando el cuadro del “empleado del mes”, un amigo tiene que

hacer méritos que el otro vea para ser considerado el mejor amigo. En este sentido el valor de la amistad es representado como un vínculo racionalizado y frágil. Hay interesantes similitudes con la dinámica consumista de la que nos habla Han, Bauman y Lipovetsky, como su gran afinidad con la red social *Facebook* donde uno puede agregar o eliminar “amigos” sin ningún problema. Como mencioné líneas más arriba, la representación de estos valores no es obvia ni prominente, por lo que si bien existen similitudes que pudieran sugerir x o y valor, tampoco debemos darle demasiado peso.

Láminas que involucran la compra de alimentos y objetos que puedan interesar al niño, así como “Músicos” y “La feria” nos remiten al valor del consumismo. El sentido es igualmente sutil. Las láminas presentan una realidad donde las cosas que nos pueden atraer se compran y se venden, donde el que compra y vende no tiene restricción a edades: los niños simulan el juego de compra y venta, pero también las imágenes muestran niños vendiendo y niños comprando. Existe una normalización de las transacciones de compra-venta, tal es el punto que son mostrados como compradores y vendedores potenciales. Estas láminas son de pensamiento matemático pero utilizan como medio láminas que expresan el valor de la *mercantilización*; es curioso que sólo se tengas dos o tres modalidades diferentes al juego de comprar-vender para realizar operaciones.

La lámina “La feria” nos muestra un parque de diversiones estilo norteamericano donde los niños yacen libres de los adultos y se les ofrecen experiencias excitantes: casas de terror, juegos mecánicos, golosinas y juegos como atínale al blanco. El consumismo en esta lámina sí es más patente, tenemos una composición en un parque encaminado al consumo efímero, cargado de emociones fuertes y adrenalina, golosinas y carente de limitantes (aquí visualizado el límite quizá con los adultos, por ello su casi ausencia).

Por otro lado “Músicos” es una lámina que nos muestra quizá una visión de la realidad de una sociedad libre, relativa y consumista. Tenemos una especie de convención de música donde diferentes intérpretes exponen su música sobre unos escenarios, en esta lámina todos los escenarios están dentro de la misma sala. La lámina nos expresa diversidad y tolerancia, pero también flexibilidad y una fuerte carga de valorización del gusto. Las personas consumen la música que les gusta, sin ningún problema pueden elegir, no tienen ninguna limitante más que lo que ellos deseen escuchar entre las opciones

disponibles. Todo ello se asemeja a las plataformas de música como *Spotify*, donde el cliente puede escuchar lo que le dé la gana y aislarse en su isla codificada por el gusto.

Finalmente respecto al tercer bloque tenemos el valor de la competencia. A lo largo de los libros se recomienda a familiares y educadora el reconocimiento de los logros y éxitos del niño, ello como desencadenante de autoestima. Si la sensación de logro se vinculan al autoestima y estado anímico positivo, entonces la ausencia de logro se vincula en correspondencia con baja estima y ánimo negativo. Ello puede ser importante en la construcción de la idea de éxito y logro, el valor de lograr algo por el hecho de que nos genera bienestar, por ende sería deseable. Las láminas “Avanza más y ganarás” y “¿Quién avanza más?” son pequeñas competencias de juego de mesa donde los niños compiten por ganar. Aquí la victoria no atribuye nada más que el mero hecho de ganar, pero si un logro es sinónimo de buen ánimo, si se reconoce a tal niño como el ganador, el presupuesto debería conducir a que ganar se traduce en buen ánimo y autoestima. El fracaso y el perder no tienen ningún contenido en los libros, quedan como la contracara del éxito y la victoria. Reitero, y lo seguiré haciendo hasta el cansancio, que los valores representados en estas láminas son múltiples y no por que exista la presencia de alguno en particular significa que se están formando individuos consumistas ni competitivos, simplemente se observa la presencia de elementos que nos pueden remitir a tal o cual valor, su peso para determinar la personalidad y conducta en la vida real es imposible de extraer de este análisis.

El bloque cuatro de valores representados es uno de tipo transversal al igual que los primeros dos bloques. Imbuidos en la finalidad de desarrollo de las habilidades expresión artística y habilidades motrices, el movimiento, la flexibilidad y el relativismo son valores constantes a lo largo de los tres *Mi álbum*. Los valores tienen un sentido más claro que los valores previos analizados. La valorización del movimiento es la aparición de actividades e imágenes que incluyan fluidez, desplazamiento y cambio. La flexibilidad es la cualidad de un objeto o persona de ser alterado por el ambiente o un estímulo externo sin romperse. El relativismo es la disolución de referentes concretos fijos, en otros términos es la ausencia de una objetividad clara por perspectivas atomizadas, individualizadas, subjetivas y contextuales. Una postura contraria al relativismo es la ciencia positiva y la matemática, son formas de pensamiento que objetivan la realidad para explicarla. Una postura relativista podría ser la idea de que cada cabeza es un mundo, o la teoría del caos.

Como mencioné, las actividades de expresión artística y motriz incluyen siempre el movimiento y la flexibilidad, también tienen una dosis de autoexploración y autoconocimiento del cuerpo. Se espera que los niños se conozcan a sí mismos, sepan de qué es posible su cuerpo. Todas las láminas del Arlequín trabajan con desplazamientos, posturas corporales y movimientos fluidos. La flexibilidad y movimiento también están expresados en las actividades de forma más mediata, como son el trabajo en equipo. En el trabajo en equipo los niños forman equipos generalmente a partir del gusto o porque comparten algo en común referente a la temática de la actividad, estos equipos se forman de forma rápida y son disueltos justamente en el momento en que se concluye la dinámica prevista. Se busca que los niños sean flexibles acostumbrándose a interactuar y trabajar con cualquier niño en el salón, al final de cuentas es una actividad cuya duración es corta. La diversidad de actividades en equipo, la fluidez y fácil disolución de estos nos habla de movimiento y cambio.

Por otro lado el relativismo tiene un fuerte vínculo con la flexibilidad y el movimiento, en este caso se trata de flexibilidad y cambio de sentido. El relativismo nos remite por un lado a un posicionamiento, como sería esto se puede entender de esta forma si nos posicionamos de esta manera, es un *en relación a qué*. Pero también está una modalidad más extrema de relativismo que también se denomina *perspectivismo* y *atomismo*. Esta forma de relativismo radical está estrechamente relacionada con la ausencia de sentido, el sinsentido, la imaginación y la opinión. Ninguno de estos elementos aspira a configurarse como una verdad, no buscan la objetividad ni la universalidad. Así encontramos láminas como “Mi mundo de fantasía”, “Escuchas la imagen” y “Registramos sonidos” donde se rompen los paradigmas de objetividad y sentido común adultos. Animales humanizados vistiendo ropa humana, sonido que se muestra visualmente, ausencia de leyes físicas, emociones que pueden representarse gráficamente igualmente que sonidos. Además de promover la imaginación por parte de los niños, se relativiza la visión de algo veraz y objetivo al darle gran importancia a la opinión del niño sobre casi cualquier asunto trabajado. Esto nos conduce irremediabilmente al siguiente bloque de láminas, es un vínculo con la valorización de la diversidad, la diferencia y el valor de la tolerancia.

El bloque cinco aglomera la representación de valores de diferente índole, precisamente es la valorización de la diversidad, la tolerancia, el respeto y finalmente la

familia. La diversidad parece explicarse en sí misma, por otro lado el valor de la tolerancia y el respeto necesitaron mayor profundización. La tolerancia la entendimos como una conducta individual más pasiva que activa respecto al otro. El que tolera soporta en cierta medida algo de otro que puede no parecerle o agradarle. Por otro lado el respeto parece ser un canal de doble flujo. El que respeta activamente le otorga al otro un lugar, un distanciamiento, mientras que el otro activamente también participa en el momento en que se da a respetar, que puede entenderse como se da su lugar. Esto de la distancia puede tener muchas implicaciones culturales, qué tanto tiene que hacer un individuo para darse su lugar y merecer respeto es algo difícil de establecer. También en este bloque vimos valorada a la familia como círculo emocional y de pertenencia más fuerte y próximo al niño.

La valorización de la diferencia queda expresada en casi todas las láminas: personas con diferentes rostros, ropas, diversidad de escenarios, colores, texturas, actividades, culturas y por momento confluencia de diversidad de piel. La diversidad también es representada en la valorización de la opinión, la expresión y sensaciones de cada niño. Bajo la mirada del individualismo cada individuo es distinto y tiene un valor en sí por ser tal. El lugar de importancia que se le da a cada niño hace énfasis en la diferencia en cuestiones subjetivas como el gusto individual, lo que opina cada quién de los temas que plantea la educadora, y las sensaciones que una situación o experiencia le generan. No se espera que los niños muestren gustos y opiniones similares, sino que habrá divergencias que permitirán a los niños entender que hay un sinnúmero de cosas que nos hacen diferentes a todos.

Las actividades que abordé como “Familias”, “Colaboro”, “En casa”, “Tesoros de familia” y “Nuestras costumbres” muestran a la familia como recurso para exponer la diferencia entre cada niño, a la vez que se hace reflexionar a cada niño de lo que lo hace único, el lugar que tiene en su familia y las diferencias que tiene con respecto a los demás. La familia es uno de los recursos centrales para abordar el terreno de la identidad, la diferencia y la pertenencia en los niños, esto es de esperarse porque es el núcleo de socialización más próximo y claro para un niño pequeño. El que se considere valiosa a la familia en estos libros a un nivel protagónico muestra un demarcado interés por racionalizar y reforzar un lazo emocional y de pertenencia con una esfera social básica.

La introyección progresiva de que todos somos diferentes en opiniones, gustos, habilidades y familias debería de conducir primero a una actitud tolerante, después a una de

respeto, al menos así lo concibo, sin embargo en el discurso parecen empleados los términos como sinónimos. Ambos valores no son monedas de cambio iguales. El respeto es más un espacio de reconocimiento y distanciamiento deliberado desde ambas partes con respecto al otro y sí mismo, la tolerancia es una aceptación del otro con tintes de estoicismo. Las dinámicas de las actividades apuntan hacia la aceptación de la diferencia pero rara vez se apunta a esta dualidad activa que requiere el respeto, especialmente en la variante del respeto a uno mismo. Los valores que componen este bloque, principalmente la diversidad, la tolerancia y el respeto, nos conducen al siguiente bloque como una totalidad en red que se interconectan entre sí y que sin uno de ellos parece no funcionar bien el conjunto.

El sexto bloque analiza la representación de valores como la responsabilidad, la convivencia armónica, el valor del diálogo y valoriza de forma negativa el conflicto. La responsabilidad es en latín “responder”, lo que implica responder u obligarse a algo. La responsabilidad es que me hago cargo de una situación, objeto o persona, como también como respondo a un acto hecho o consecuencia. El diálogo es el habla entre dos personas, se entiende esta habla en un nivel de cierta igualdad. La convivencia armónica es una forma de convivir que aspira al orden, la paz y la tranquilidad. El conflicto es una situación donde dos partes están contrapuestas por algún motivo.

Primero quiero comenzar con el valor de la responsabilidad, que también tiene una presencia transversal. Hay varios individuos responsabilizados. Las familias y la educadora aparecen como principales responsables de la educación de los niños, son responsables del autoestima del niño, de la cantidad y calidad de experiencias de aprendizaje que les provean y de la valorización de sus emociones y opiniones. Por otro lado, la educadora no es responsable de detentar conocimientos específicos, sino de proveer como se mencionó de experiencias a los niños para que ellos sean los que construyan su conocimiento. En este sentido los niños se muestran como responsables del aprovechamiento de tales experiencias, pero es una responsabilidad curiosa porque si bien depende del niño si aprende ante buenas experiencias, también se menciona que todos aprendemos en tiempo y formas diferentes, lo que responsabiliza a la diferencia individual en última instancia de los resultados. En láminas como “me comprometo a...” se construyen acuerdos para tener una mejor convivencia, donde son los niños los protagonistas de elaboración de los

compromisos, en esta actividad se espera que sea el niño quien asuma de forma autorregulada la responsabilidad de su palabra.

Siguiendo la pauta del bloque anterior, se encuentra que hay un ideal de convivencia establecido: uno armónico, ordenado, positivo, feliz, donde todos se apoyan y ayudan, nadie se molesta, todos se toleran y aceptan sus diferencias. Esta convivencia sólo se puede imaginar posible en una lógica individualista si existe la presencia de valores como la tolerancia, la diversidad, la flexibilidad y el relativismo. Pero además es necesaria una vía de solución legítima para situaciones que pongan en riesgo la convivencia armónica mencionada. Este medio legítimo es el *diálogo* y la *reflexión*, la situación que pone en riesgo la convivencia armónica es el *conflicto*. El conflicto es visto como algo indeseable *per se*, por ende en todas las láminas con conflictos entre individuos se exhorta a reflexionar al niño sobre lo que observa. Como los sentidos y juicios hasta el momento en los libros y actividades se enfocan totalmente para lo armónico y positivo, debería de esperarse que el niño evalúe “por sí solo” el conflicto como algo indeseable. El conflicto es representado con personas molestas, también con aislamiento y particularmente el *Bullying*. Como se tiene bien identificado lo indeseable, también se contempla un medio para solucionar conflictos como el deseable y correcto. No se contempla ningún otro medio. El diálogo y reflexión son claves para supuestamente llegar a solventar las diferencias entre dos individuos. En este sentido, el conflicto siempre es representado como un problema entre dos individuos: niño con niño, niña con niño, niña con niña, aunque curiosamente no vemos una escena de un niño molestando a una niña. El diálogo y la reflexión se deben sustentar en los valores trabajados, como son la tolerancia, la aceptación y normalización de las diferencias individuales y la flexibilidad.

Cabría terminar este capítulo mencionando que la idea de la *libertad* se encuentra en forma prominente representada en gran parte de estos libros. No es abordada en ninguno de los bloques puesto que esta idea específica de libertad se compone por muchos de los elementos valorados en los libros. Podría concebirse a la libertad en estos libros como la capacidad autonómica de los individuos para gestionar su aprendizaje mediante recursos propios, ajustándose a la individualidad más que a canales y medios establecidos para alcanzar un resultado en específico. Se concibe que es cada individuo el que debe generar sus juicios de valor, evaluar su entorno, además permitírsele la oportunidad de expresar sus

opiniones, gustos y argumentos sin ser juzgado ni censurado. La libertad presentada se sustenta en el reconocimiento del otro como un individuo diferente, sólo mediante la tolerancia se puede presentar un ambiente de expresión y positividad que conduzca al desarrollo armónico. También se le atribuye mayor libertad a la educadora para desarrollar dinámicas más allá de las láminas, pero también se le resta autoridad, incrementando la responsabilidad que ligeramente los libros pierden al sugerir como importantes los trabajos más allá de los libros.

Esta es una forma muy sintética de la idea de libertad que se construye a lo largo de los libros a partir de lo representado, esta idea quedará más clara en el siguiente capítulo cuando veamos cómo se relacionan los valores expuestos hasta el momento con los valores de diversas ideologías. Se verá entonces que este ideal de libertad comulga con muchos presupuestos y valores de la ideología neoliberal, pero que al mismo tiempo ofrece campos de acción común valiosos para solventar algunos de los males que han impregnado a la educación en México desde hace muchas décadas.

4.8. EXCURSO:

PREDILECCIÓN POR PIELES CLARAS, EXCLUSIÓN Y CULTURA CLÁSICA

He decidido añadir este último bloque a manera de excursión porque considero hay elementos presentes en las láminas que muestran cierta incongruencia con algunos postulados del planteamiento tanto del Modelo educativo, como del *Libro de la educadora* y *Libro para las familias*. No es otra cosa que el tema de la *exclusión* a individuos de cierto tipo, como son niños (o personas) con discapacidad, gente gorda u obesa, personas con alguna condición física particular que se considera fuera de lo normal (como falta de algún miembro, deformidad facial o alguna condición congénita como síndrome de Down). También está patente un *racismo* preocupante que se vincula con el concepto de *racialización* y una estética de tipo publicitaria que embellece la imagen presentando pieles claras, muchas de ellas blancas.

Para abordar estas materias he empleado no solamente la técnica de análisis propuesta y utilizada hasta el momento, como son el análisis de valores en la representación social a partir de un análisis semiótico, sino que también una técnica de análisis de contenido desde un enfoque cuantitativo. Sobre la marcha mientras realizaba el análisis semiótico me percaté que había una notable prominencia y predilección a lo largo de los cinco libros por cierta clase de personas en específico. Para retratar dicha situación me dediqué a contabilizar los personajes representados en el total de libros *Mi álbum* y ello me ha permitido ilustrar la valoración de pieles claras, la *racialización*, así como la exclusión de gente con discapacidad. En la Tabla 8 muestro las cantidades y porcentajes de este tipo de análisis.

En este bloque, para terminar, también veremos que hay una fuerte prominencia de las actividades artísticas que utilizan a cierto tipo de arte para realizar sus dinámicas, ello se halla presente en las láminas, hablo de la cultura que denominamos *mecánicamente* sin reflexionar como *cultura clásica*. En un sentido *a priori* se da por sentado que cierto tipo de arte y expresión artística proveniente de Europa, generalmente arte cuya procedencia oscila entre el Renacimiento y el siglo XIX, es aquel atemporal, universal, denominado *arte clásico*, todo aquello que no provenga de esta región del mundo en dichas épocas, pueden ser considerados como *arte local* o *folklore*. Aunque sí hay láminas que abordan otro tipo de cultura, como también se sugiere trabajar con música de la región, por poner un ejemplo, no podemos dejar a un lado el hecho de que una educación que se presupone a sí misma como formadora de individuos “críticos” y “reflexivos” no puede dar de forma *a priorística* sin ningún fundamento que X tipo de arte es el *clásico*, porque dar por sentado algo desde pequeño (por ende no ponerlo en duda) es todo lo contrario a la reflexión y, además, alejado de un planteamiento crítico. No existe ninguna queja respecto a esta forma de arte, personalmente lo considero en muchas de sus manifestaciones bello, en otras sublime, y en muchas un modelo a seguir, pero ello no debe de limitar que se apunte que se está asumiendo de forma acrítica una forma de cultura que se lleva reproduciendo desde hace varios siglos, como es el *eurocentrismo* en el arte.

Procediendo a lo que introducimos para este bloque, comenzaré mostrando algunas láminas que *racializan* la *desigualdad social* y también generan un *estigma* o *prejuicio racial*. En seguida muestro las láminas “Mercado” y “¿Qué opinas?”, la segunda la acabamos de

revisar en el Sexto bloque, en ellas encontramos dos pautas de *racialización*. Antes que nada hay que mencionar qué se entiende por *racialización*, para ello recurro al Federico Navarrete (2016) que nos ofrece un interesante trabajo sobre racismo en México y sus orígenes. Él nos dice sobre este concepto lo siguiente:

El verbo ‘racializar’ (*racialize*) acuñado por los estudiosos del racismo en Estados Unidos, se refiere precisamente a la manera en que las desigualdades y las diferencias sociales y culturales son inscritas en los cuerpos de las personas, asociadas con su aspecto físico, convertidas en diferencias supuestamente ‘naturales’ y que son responsabilidad de las personas mismas. En este sentido, se puede decir que las razas no son reales en la biología, pero que el racismo sí existe en nuestra realidad social y cultural, gracias a la ‘racialización’ (Navarrete, 2016: 46).

Lo que nos dice Navarrete es que la sociedad crea la representación de las razas, atribuyéndoles cualidades a las personas a partir de su origen étnico, nacionalidad o color de piel. Lo mismo se puede decir de sus creencias, al final de cuenta son una agrupación de prejuicios que generalmente no tienen fundamento alguno más que una historia de intolerancia y búsqueda por subsumir a los grupos que se consideran inferiores porque carecen de poder⁴⁷. En el par de imágenes siguiente no se encuentra algo contundente como para alarmarse, pero sí está patente de forma sutil esta *racialización*.

En el primero de los puntos se observa en la lámina “Mercado” del primer *Mi álbum* de preescolar, en ella el lector podrá constatar que hay un hombre de piel oscura y con bigote en la parte superior izquierda de la lámina, este hombre, por su vestimenta y actitud (está frente a un negocio de fruta con los brazos extendidos como motivando a que la gente se acerque a comprarle fruta) se induce que es un vendedor o tendero de fruta. En el punto

⁴⁷ Norbert Elías en sus trabajos como “Relación entre establecidos y marginados” nos habla un poco de cómo los individuos con poder y gran cohesión a partir de su conciencia de grupo, utilizan el prejuicio, la segregación y el estigma para hacer sentir inferiores a los grupos con menor poder, imputándole a estos grupos cualidades que se consideran bajas y menos loables a las que ellos se atribuyen

Mercado



inferior izquierdo y central a la derecha tenemos dos niñas de un tono de piel similar al señor, es fácil suponer que ambas son hijas del señor (o de algún otro vendedor de fruta) porque ambas llevan fruta en sus manos, la del lado inferior izquierdo lleva una rebanada de sandía y la está comiendo, la otra le está ofreciendo una manzana a un hombre que aparenta ser de avanzada edad.

En esta lámina se *racionaliza* cierto tipo de profesiones (vendedor de frutas en un *tianguis*) y clases sociales (aunque puede ser sonar a prejuicio, pero podría considerarse que dichos personajes representados pertenecen a una clase con recursos módicos) con la piel oscura. Se podrá objetar que la mujer con mayor prominencia en la lámina es de piel blanca y también es tendera de fruta. Ello es totalmente cierto, negarlo sería una necesidad, pero hay que observar el resto de los personajes representados, y lo que se observa es que todos tienen un tono de piel muy claro. Los potenciales clientes son blancos, no hay ninguno de ellos que tenga piel morena, que sea negro o de ojos rasgados. Todo ello nos lleva a sospechar que se está *racionalizando* la piel oscura con cierto tipo de clase social. Pero bueno,

pasemos de esta lámina suponiendo que es una casualidad el hecho de que fuera sorteado dicho vendedor como de piel oscura y que los clientes fueran blancos.



La segunda lámina ejemplo es “¿Qué opinas?”, que ya fue abordada previamente en el bloque anterior. ¿Por qué retomarla? Porque como se mencionó levemente, hay una manifestación que me resultó extraña. Para facilitar la ubicación del vector del que trato, en la imagen agregué en esta zona un rectángulo rojo y una flecha señalando la acción. Tenemos una imagen con 22 personas representadas, de las cuales 21 son de piel eminentemente blanca, y hay uno con un tono de piel más oscura. Si observamos lo que hay en el interior del cuadro, tenemos que el único hombre con piel ligeramente oscura está robando la cartera del bolso de una mujer que va transitando (ésta no se percata del acto, porque parece que el ladrón es muy ladino). Si relacionamos la cantidad de personajes de piel blanca, y que el único que es de piel un poco oscura es un ladrón, nos hace sospechar sobre dos cuestiones: se está *racializando* la piel morena y oscura con el crimen, o se está vinculando los colores oscuros con algo negativo, en este caso con un acto indebido. Como sea, representaciones tan sutiles, pero tan importantes no pueden dejarse de mencionar.

Para los escépticos sobre la *racialización* en las láminas de los libros de preescolar, que consideren que se trata de una exageración, tengo algunas cifras que seguramente les resultarán sorprendentes. Muestro un cuadro con dichas cifras para que el lector se haga una idea de las dimensiones del *racismo* tan sutil pero preocupante que manejan estos libros. Primero se debe mencionar que la presencia de personajes humanos representados con pieles claras y blancas es muchísimo mayor que la de personas morenas. Abordando los libros un modelo estético que da pro minencia a lo blanco sobre lo oscuro, que idealiza la blancura como lo *bueno*, lo *deseable*, lo *bello*, por múltiples razones sociohistóricas, hallamos un mundo en los libros donde la mayoría son los claros, la minoría los oscuros, donde se niegan las personas de ojos rasgados y de origen oriental ancestral, que niega la gordura y obesidad infantil y adulta, y que niega también la discapacidad. En la siguiente Tabla 8. queda ilustrado lo anterior.



Hablemos sobre el contenido de esta Tabla 8. Para no extenderse demasiado, hablaré de los porcentajes totales de los tres libros en conjunto, y matizaré en casos puntuales. Tenemos en los libros *Mi álbum* un total de 595 personas representadas⁴⁸, de éstas, considerando el color de piel, encontramos que el 91.5% de este total son personas de tez clara (que llega a ser completamente blanca en muchos casos), solamente el 7% son de tez morena y el 1.5% podría decirse que son de rasgos y piel de raza negra⁴⁹. Estos números son completamente alarmantes. México es un país pluriétnico, multirracial, donde la predominancia del color de piel va del moreno que podríamos llamar claro, hasta el color moreno muy oscuro, con cierto equilibrio en algunos estados del norte del país entre pieles

⁴⁸ Es una cifra aproximada, no puedo afirmar con contundencia que sea exacta porque hay láminas como “Feria” donde hay muchísimas personas representadas, las cuales quizá no fueron contadas con total exactitud, sin embargo, la variación que pueda presentarse no excede una cifra de un dígito.

⁴⁹ Ofrezco una disculpa si hablo aquí de raza negra, como justificación argumento que aquí no considero simplemente la piel como indicador, sino también otros elementos como el cabello. Por poner un ejemplo, en la lámina que acabamos de revisar, cuyo nombre es “mercado”, las niñas y el señor tendero tienen un tono de piel bastante oscuro, pero su cabello es claramente lacio, lo que nos puede estar diciendo que su color de piel se deriva más que de un origen africano a uno indígena, por ese motivo, como se ve en la Tabla 8, en el cuadro de personas con piel negra no contabilicé a nadie en el *Mi álbum* de primer grado de preescolar.

Tabla 9. Totales según color de piel, discapacidad y gordura

Libro	Piel clara	Piel morena	Piel negra	Total de personas representadas	Persona con "discapacidad"	Persona con gordura u obsidad
<i>Mi álbum primero de preescolar</i>	189	19	0	208	2	3
<i>Mi álbum segundo de preescolar</i>	152	14	9	175	1	0
<i>Mi álbum tercero de preescolar</i>	204	8	0	212	2	6
<u>Totales y porcentajes</u>	545 (91.5%)	41 (7%)	9 (1.5%)	595	5 (1%)	9 (1.5%)

oscuras y claras, con presencia de gente que llamamos blanca, pero con una densidad mucho menos en términos generales. Cuales sean las cantidades exactas, quienquiera que conozca un poco de este país, sabría que lo reflejado en este libro no se aproxima en nada a la realidad. La predominancia de espacios urbanizados, la relación de pieles oscuras con gente de menores recursos económicos, con la poblaciones indígenas y con delincuentes simplemente niega la realidad de un país complejo que es simplificado por un mundo ideal incongruente que pugna por la equidad pero muestra predilección por la raza blanca. El siguiente fragmento de Navarrete es tan contundente como desolador:

Al asociar la pobreza y la desigualdad con la piel morena, se vuelve inevitable también que las comencemos a considerar como naturales e inevitables. Si la mayoría de los morenos son pobres y la mayor parte de los pobres son morenos, no es difícil pensar que esta condición es inherente a su aspecto físico, a su forma de ser y de vivir. De esta forma la marginación deja de ser un problema de la sociedad,

de todos nosotros, y se convierte en un problema propio de ellos, los que son diferentes a nosotros (Navarrete, 2016: 90).

En un país crasamente racista, donde se *racializa* el delito y la clase social, uno esperaría que una educación que presupone como uno de sus fundamentos la búsqueda de *equidad*, intentaría mitigar estos prejuicios en las nuevas generaciones mostrando equidad en sus imágenes, no reproduciendo los modelos de la publicidad que excluyen en casi su totalidad a la gente morena (y de los morenos que presenta la publicidad son seleccionados con lujo de detalle, o dependiendo del tipo de comercial o personaje representado en él⁵⁰). A pesar de que este trabajo no trata específicamente sobre el racismo, me gustaría añadir el siguiente par de ideas del mismo Navarrete para entender un poco el porqué considero que el racismo del libro se vincula con una lógica publicitaria aspiracional. La siguiente cita la extrae Navarrete de un portal de internet, que define lo que es la *publicidad aspiracional*, que en el mundo de la publicidad en México se considera a los morenos como que “no son aspiracionales”:

La denominada publicidad ‘aspiracional’ se basa en tratar de convencer al posible consumidor sobre la bondad de un producto o de un servicio, situando a éste en un contexto idealizado. Se trata de intentar asociar la compra del producto con la obtención de esa situación ideal que puede estar relacionada con un estatus social superior, con la fama, con la belleza física o con un lugar idílico (del portal web *gerencie*, citado por Navarrete, 2016: 60).

En el caso de los libros, se puede retomar esta idea como la forma de volver estéticamente bellos los libros para que sean atractivos para el niño (bajo los prejuicios raciales de los adultos, que aún no ha incorporado los niños, a menos que la televisión y la familia ya los hayan cimentado), libros muy alegres y positivos, que buscan vender el valor del *diálogo* y

⁵⁰ Sobre esto, es común ver en la publicidad a una persona campesina, pobre, delincuente o de profesión considerada de baja remuneración y cualificación como alguien de piel morena; mientras que el resto son personas de piel clara, ojos claros, dentadura blanquísima y, en no pocos casos, de cabello rubio o pelirrojo.

la *concordia*, lo *armónico* y lo *deseable*, en este contexto queda excluida en buena medida las personas de pieles oscuras, ¿será porque no son aspiracionales? ¿Existe el prejuicio de que la gente morena es *moralmente inferior*? La respuesta me intriga, especialmente si consideramos lo que Navarrete nos dice que significa ser blanco en México:

Ser blanco en nuestro país [se refiere a México] se asocia con ser bonito y deseable, pero también con ser rico, con tener capacidad de consumo, con ser moderno, con ser cosmopolita, con ser sofisticado [...] un atributo físico que vinculamos de manera mágica con una cantidad sorprendente de poderes económicos, sociales y culturales, incluso sexuales. Según esta creencia, la blancura es capaz de transmitir por embrujo su fuerza a aquello que toca [...] y a quienes ‘lo consumen’ (Navarrete, 2016: 158).

Tras leer este fragmento, revisar los argumentos del autor y contrastar con los valores en los libros y las cifras que apenas mostramos en la tabla anterior, es legítimo pensar que se vinculan dichos valores a la blancura, inconsciente o no por parte de los ilustradores, filtrado por los revisores, sabiendo implícitamente que mientras mayor número personas blancas en las láminas se considerará más “decente” la imagen, sea cual sea el motivo que condujo a que el 91.5% de las personas representadas sean blancas, es claro que dicha prominencia genera un vínculo visual con los valores representados, y como la tónica general de los libros es positiva, se podría decir, con sus justas reservas, que se está positivizando la blancura de piel.

Retomando la Tabla 9, también observamos una ausencia casi total de personas con discapacidad, personas con algún nivel de gordura y una ausencia total de personas que muestren algún signo de enfermedad. Tampoco logro observar en alguna lámina algo que infiera homosexualidad, al contrario, la representación del género masculino y femenino están bien arraigados a sus referentes sexuales, mostrados como mujeres con pelo largo y falda, hombres con pelo corto y pantalón. Sobre las pocas personas con discapacidad que se presentan, estas se hallan en las primeras láminas de *Mi álbum* de primero de preescolar, en láminas como “La familia” y “Al aire libre”, como en las láminas “Mis amigos” que se ha-

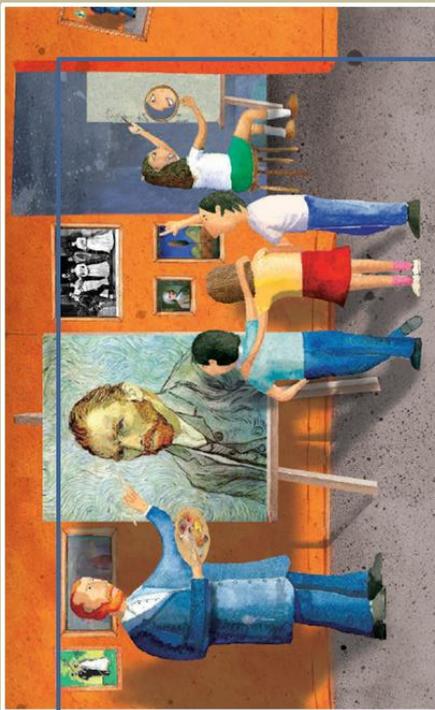
Esquema 2. Láminas sobre el “arte clásico”



¿Cómo se ve?



Cuerpos en movimiento



Autorretrato



Como dicen los clásicos

llan al final de los tres libros de preescolar. El referente a la discapacidad que es incluido son personas con alguna limitante motriz en las piernas, por lo que sólo se distinguen personas en silla de ruedas o con muletas. No hay ninguna persona que deje entrever una discapacidad considerada cognitiva o congénita, algo que sugiera ceguera o problemas de audición, nada en lo absoluto.

Las personas con algún grado de gordura son mínimas también, la mayoría con un nivel moderado. En la lámina “¿en dónde está?” es que se encuentran 4 de las nueve personas con gordura de todos los libros, y ello es así porque se trata de personajes que son payasos. El ambiente sanitizado de las imágenes muestra un mundo liso, puro e idealista, pero un idealismo que habría que preguntarse si es realmente el *correcto* para una sociedad que dista mucho de ese ideal, y que nunca podrá alcanzar (por lo menos en el sentido racial).

Para la última parte de este bloque vemos la abundancia de referencias hacia aquello que denominan “cultura clásica”. Las siguientes imágenes del Esquema 2. son láminas que trabajan las habilidades de expresión artística y que hacen referencia a cierto tipo de cultura como *clásica*. Las siguientes cuatro láminas presentadas en el Esquema 2. abarcan algunas de las composiciones que retoman obras del arte europeo. En la lámina “Autorretrato” se retoma la obra pictórica *Autorretrato* de Vincent Vang Gogh, pintor francés muy famoso. En “¿Cómo se ve?” se recurre a un par de obras del italiano Giuseppe Arcimboldo, utilizadas para realizar composiciones artísticas y presentar una postura perspectivista. “Como dicen los clásicos” es una lámina que, al igual que la siguiente, afirma que lo presentado es clásico, es una lámina que se compone por tres escenas que hacen alegoría a tres cuentos denominados “clásicos”: *El gato con botas*, *La bella durmiente* y *Hansel y Gretel*. Finalmente tenemos la lámina “Cuerpos en movimiento”, de las primeras láminas de *Mi álbum* de segundo grado, ésta presenta siete representaciones de bailes, el del centro lo denominan “danza clásica” (no habla de *Ballet*), donde está representado el *Cascanueces*, esta escena de la “danza clásica” está en el centro de la composición y con mayor prominencia que las seis representaciones restantes. Alrededor de doce manifestaciones de arte europeo que suele denominarse clásico se hallan en las imágenes, ya sea por personajes que evocan alguna tradición o historia, o porque hay una alguna obra en específico mostrada.

CAPÍTULO 5.

IDEOLOGÍAS CON LAS CUALES SE RELACIONAN LOS VALORES

En este capítulo me abocaré a realizar el vínculo entre los valores que hallé representados tanto en los libros con contenido escrito como en aquellos compuestos esencialmente por láminas, y a algunos referentes *ideológicos* a los cuales podrían estar vinculados. No está de más reiterar que no todos los valores encontrados (todos los valores anotados en la Tabla 8, al inicio del apartado anterior), los he encajonado en alguno de los referentes ideológicos generales que trabajé en este espacio, como tampoco hago referencia a todas las *ideologías* que podrían estar inmiscuidas en los *textos*, sino que a partir de los hallazgos realicé una categorización de los valores en los referentes ideológicos, de los cuales en la Tabla 10 muestro los que tienen mayor prominencia, ya sea por la cantidad de valores que hacen referencia a ellos como la prominencia y repetición de dichos valores. Tampoco está de más recordar que las *ideologías* no son homogéneas ni únicas en sus ideas, algunas de ellas se traslapan en muchas ideas y valores, respecto a sus formas de ver el mundo, la sociedad y al individuo, por lo que no debe resultar extraño o confuso que en dicha tabla se vean repetidos algunos valores en diversas *ideologías*.

Concibo que lo mejor en este momento es rememorar un poco qué se entiende en esta investigación por el concepto de *ideología*. En forma sintética se presentaron tres concepciones acerca de la *ideología*, una de Giroux, otra de Gramsci y una última de Geertz. Las propuestas de Giroux y Gramsci van en la misma tónica: conciben al espacio ideológico como una arena de lucha por imponer significados, por consolidar un sentido común que permita normalizar y comprender la realidad de cierta forma. Ambos de tinte marxista y crítico nos hablan de ideologías de clase, ideologías hegemónicas y hegemonías utópicas, todas estas formas se encuentran circunscritas en una serie de contextos imbuidos por intereses de clase y relaciones de poder que están en pugna constante en los diferentes espacios sociales, donde desglosan acciones reproductoras y pero permiten también la

resistencia. Una ideología se compondría tanto por un aparato de ideas y representaciones, como por un sistema de hábitos, medios legítimos y prácticas sociales. Geertz ofrece una postura ante el concepto que se asemeja mucho a su enfoque de la *cultura*, y es que él entiende a las *ideologías* como sistemas de interacción de símbolos que permiten comprender el mundo que nos rodea. La definición de Geertz nos permite entender el concepto también a un nivel menos macro social, pero no por ello menos político y con menor influencia entre las relaciones de poder, por lo que ambos enfoques no son contradictorios sino más bien complementarios. Esta visión de complementariedad sería la forma en que entiendo a la *ideología*: un sistema de ideas que se compone por símbolos, prácticas, fines y medios que buscan dar un sentido orgánico a la realidad natural y social, que aspiran a establecerse como sentido común en la búsqueda por imponer sus significados frente a otros frentes ideológicos en pugna. Considero importante a las miras de esta investigación romper con el estereotipo de la *ideología* vista simplemente como falsa consciencia y a la ideología como postura desde un interés de clase obvio. Las ideologías también tienen que ver con la legitimación de prácticas, saberes y conocimientos, tradiciones y medios, ideales colectivos y moralidad, la misma ciencia y la filosofía no se salvan de tener sistemas de ideas que priorizan y valorizan cierto tipo de conocimientos, medios y prácticas en la arena política.

Este es el momento del trabajo donde es pertinente especificar que las ideologías, como sistemas de ideas y valores que dan significado a ciertas realidades, se presentan en diferentes niveles. Constatará el lector en los siguientes apartados que hay ideologías de alcance significativo específico ceñido a cierta explicación de la realidad como las hay de alcance más abarcador y abstracto. Una *ideología abarcadora* como puede ser el *liberalismo* (o *neoliberalismo*) no es un sistema de valores e ideas que se muestre de forma pura, resulta tan abarcador y abstracto en sus principios que difícilmente puede alcanzar práctica sin una serie de *ideologías de mediano alcance* (o *ideologías mediadoras*) que compartan valores vinculantes fuertes con la *ideología abarcadora*. Es importante matizar que la afinidad de valores e ideas no significa subordinación o correspondencia necesaria, puede bien ser una relación de contingencia. Las *ideologías de mediano alcance*, como en el caso de este trabajo es el *constructivismo*, se aterrizan mediante teorías, propuestas, normas y acciones. Es común que las *ideologías de mediano alcance* se empalmen y

entremezclen con otras ideologías, ya sea al nivel de los valores o en el nivel de las teorías y propuestas.

La consideración anterior es importante y debe tenerla presente el lector de aquí en adelante, porque habrá de encontrarse formas de concebir la realidad que generalmente quedan excluidas por el sentido común como ideologías. Como esta investigación no retoma el prejuicio de la ideología como error o falsa consciencia, las ideologías que hallamos se relacionan con valores y elementos valorados en los libros de preescolar no busco valorizarlas ni analizarlas a partir de la veracidad o no de sus fundamentos, sino simplemente polemizo desde sus valores y la relación que encuentro entre ellos y otros frentes ideológicos.

Acotado lo anterior, puedo proceder de nuevo al segundo nivel de ascenso, pasamos de lo más específico a lo más abstracto, o sea nos subimos una vez más al avión. Son tres las *ideologías* que trataré en este apartado. Una es una *ideología abarcadora*, como es el *neoliberalismo*; las otras dos son el *constructivismo* y el *pragmatismo*, estas como *ideologías mediadoras*. Las *ideologías mediadoras* se articulan con propuestas y teorías específicas que he logrado identificar tras el análisis, la propuesta de la *educación para la paz* es abordada al final de este capítulo. Esta propuesta encaminada a la resolución de conflictos se construye desde diversas teorías, paradigmas e ideologías, en este caso las *ideologías* eje de esta propuesta son las halladas y expuestas previamente en este capítulo. En los Anexos 6, 7, 8 y 9 dejo al lector otras formas ideológicas que se vinculan a los valores representados: en el Anexo... se aborda la democracia, en el Anexo... los discursos posmodernos, en el Anexo... el Nacionalismo y el Localismo. Algunas de estas ideologías abordadas en los Anexos tienen valores de mucha mayor prominencia y constancia que otras, ello se mencionará en su trato particular, no se da *a priori* que estén en un mismo nivel dentro de los libros, pero sí ofrecen un matiz general de los referentes de los libros. Sobre este punto se puede adelantar que existe una cohesión más fuerte entre varias de estas *ideologías*, a veces porque estas ideologías retoman explícitamente ideas de otras *ideologías* para reforzar sus fundamentos, en otras ocasiones quizá por mera contingencia. Como se presentan ideologías encontradas gracias a los valores que pueden compartir, también hay valores entre ideologías que son antinómicos, antitéticos y por ende generan una tensión en el discurso; ello también será tratado. De cualquier manera, si el lector

decidiese no consultar los Anexos, de cualquier forma en el apartado de síntesis de este capítulo hago mención de todos estos elementos.

A lo largo del apartado abordo y discuto en torno a las ideologías halladas y cómo éstas se vinculan con tales valores. Realizo una reflexión crítica acerca de las formas en que dicha relación se establece, junto con sus por qué y cómo. Así, transitará el lector por cada una de las *ideologías*, tratando el cómo son abordadas en el libro y su importancia en el planteamiento implícito y explícito del discurso visual y escrito. Haré acotaciones pertinentes y vinculaciones entre los referentes ideológicos, construyendo relaciones entre ellas, polemizando acerca de los fundamentos y pretensiones históricas y sociales de dichas *ideologías*.

Como se mencionó en apartados anteriores, el método *dialéctico deductivo* permite a este trabajo oscilar entre la teoría como esquema de comprensión imperfecta, transitar a la empiria con el lente de la teoría (sin dejar que ese lente se vuelva un bucle cerrado y perfecto que limite la comprensión), para alcanzar un mejor conocimiento teórico de una realidad de la que antes sólo teníamos una idea imperfecta. Sobre esto, en el sentido del trabajo, se tenía una idea de qué eran las ideologías, los valores, la educación y la representación social, ello me permitió aproximarme a un objeto específico tras problematizar sobre un asunto que sería imposible comprender sin una serie de valoraciones o supuestos previos (los problemas no yacen en la realidad como entidades apartadas de los sujetos, sino que son construidos en un aparato conceptual a partir del sujeto, sea éste consciente o no del proceso), al hacerlo me enfoqué en cómo eran representados los valores en cierto material educativo (libros de preescolar), bajo la premisa de que una supuesta *ideología hegemónica* (en este caso el *neoliberalismo*) que plausiblemente podría estar buscando una *legitimación* mediante la educación formal para establecer su forma de ver la *realidad*, legitimando ciertas prácticas sociales, convirtiéndola en *sentido común*. Entonces el presupuesto inicial era que se estaría utilizando la educación preescolar como medio para legitimar una forma de ver la realidad, una *ideología*, si ello fuera cierto, se podría corroborar analizando los valores representados en los libros de preescolar. En este punto se procedió a elaborar la fase del análisis empírico, del cual ya hemos mostrado una síntesis de los hallazgos. La siguiente etapa, como se puede inferir por

lo dicho, es el retorno a la teoría inicial para realizar una reflexión crítica entre la teoría y los hallazgos, para obtener una mejor visión de la realidad.

Como punto de partida comenzaré por abordar a la *ideología neoliberal*. Siendo esta la que despierta mayor interés por los presupuestos teóricos que hemos planteado más arriba, es pertinente mostrar cómo cierto número y categorías de valores son representadas y traen a colación implícitamente una visión del mundo *neoliberal*. Si observamos detenidamente la Tabla 10 en la columna de *neoliberalismo*, damos una revisión a los valores que se considera lo componen, y nos remitimos a la tabla de valores donde se observa qué láminas se relacionan con los valores, podremos observar que gran parte de los valores que podrían remitir al *neoliberalismo* tienen más de doce manifestaciones en los libros analizados, por ejemplo el *individualismo* tiene por lo menos 18 manifestaciones registradas, y eso sólo considerando las láminas y actividades dirigidas para las láminas en el *Libro de la Educadora*.

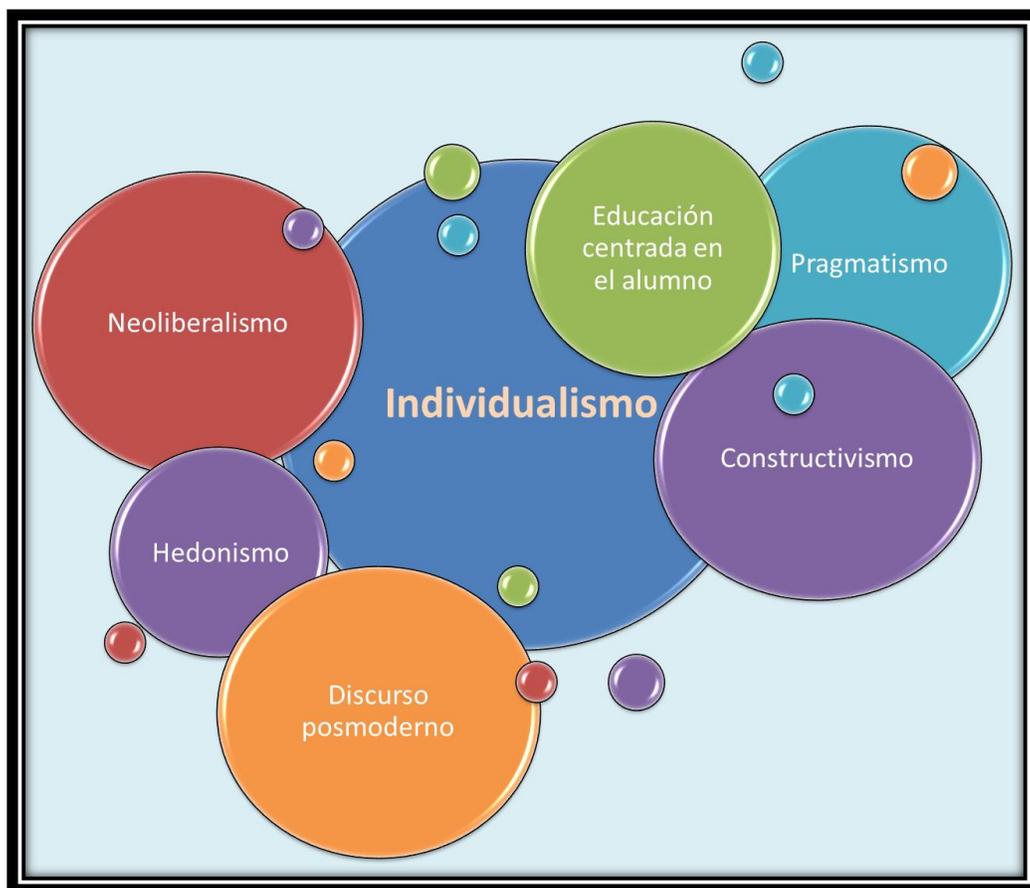
El *individualismo* no se remite únicamente al *neoliberalismo*. Como replica Giroux, las *ideologías* no son formas de comprender la realidad que se articulan unidireccionalmente ni están libres de incongruencias; por el contrario, son conjuntos de ideas sobre la realidad que en un *núcleo duro* tienen cierta homogeneidad y consistencia, pero mientras nos desplazamos de los fundamentos base a ideas medias y periféricas, tenemos que las *ideologías* son más flexibles de lo que aparentan, no son formas acabadas y, como son los individuos y los procesos sociales los que terminan por darles forma, determinarlas y llevarlas a la práctica, varían según el momento histórico y las circunstancias meso y micro sociales.

Sobre la vinculación entre valores e ideologías, el Esquema 3 es una buena forma de ilustrar dichas formas de relación. En este ejemplo tomamos al valor del *individualismo*, el cual se relaciona con seis formas de ver la realidad, que no son necesariamente contrapuestas. Tenemos que del lado derecho de la imagen al *neoliberalismo* y al *hedonismo*, también algunas formas de *discurso posmoderno* se vinculan con este valor, pero si se presta atención, dichas tres esferas que componen la imagen están ensimismadas, esto no es fortuito, por el contrario lo he representado así porque existe un vínculo entre estas *ideologías* que están relacionadas no solo por el valor del *individualismo*, sino que

Tabla 10. Relación valores e ideologías

Neoliberalismo	Pragmatismo	Discorso postmoderno	Nacionalismo	Localismo	Educación ética de democracia	Constructivismo
Individualismo (Autoreferencialidad, autorresponsabilización, libertad)	Individualismo	Relativismo	Cultura como gran relato	Cultura contextualizada	Diálogo	Aprendizaje etápico mediante la experiencia
Flexibilidad (Flujo, adaptabilidad, cambio)	Aprendizaje mediante la experiencia	Colores pastel y gran diversidad de colores	Referencia a elementos culturales particulares vistos como pertenencia del país	Referencia a elementos locales	Consenso para establecer normas	Contrucción de habilidades y entendimiento a partir de estructuras secuenciales
Competencia (rendimiento, profesiones, trabajo en equipo, éxito, roles de mando y obediencia, seguir instrucciones)	Valorización del contexto	Caos	Pertenencia mediante historia y/o territorio al país	Consciencia de pertenecer a un territorio	Conflicto	Aprendizaje enfocado en el individuo
Consumismo (registro, cambio, sensaciones, desecharabilidad y lógica de medios para satisfacer deseos)	Resolución de problemas/ descubrimiento	Imaginación	Pertenencia a partir de tradiciones	Consciencia de particularidades locales	Pluralismo	Aprendizaje mediante la acción directa en situaciones nuevas
Positividad (armonía, gratificación, emociones positivas, orden, limpieza)	Medios personales para obtener resultados (consideración del ambiente y recursos)	Diversidad		Consciencia de pertenecer a un grupo	Acepción de la diferencia	Experimentación
Riesgo	Reflexión de lo realizado	Flexibilidad de roles, cuerpo y sexualidad			Tolerancia	
Gusto	Pensamiento estratégico	Valorización del arte abstracto			Pensamiento crítico	
Expresión de la opinión		Expresión de la opinión			Amistad	
Hedonismo (juego, diversión, placer)		Individualismo			Equidad	
Reconocimiento		Placer			Participación	
Libertad		Libertad			Responsabilidad individual y grupal	

Esquema 3. Relación entre el valor *Individualismo* con referentes ideológicos



el *neoliberalismo* y el *discurso posmoderno* se entrelazan mediante el *hedonismo* de una forma hasta cierto punto orgánica. Por el otro lado, la imagen del lado derecho tiene otras tres esferas que siguen la misma conducta de aquéllas del lado izquierdo, son de carácter más cognitivo y pedagógico y tienen una forma de concebirse a partir del *individuo*, estas son *constructivismo*, *pragmatismo* y *la educación centrada en el alumno*, las cuales tienen puntos en común muy fuertes, en este libro aparecen con una estrecha ligazón. Podría objetarse que las *habilidades sociales* también se relacionan con estas formas *ideológicas* y también se vinculan con una predominancia del individuo en su forma de concebir el mundo social, sin embargo, considero que queda más o menos claro en qué se va a abocar el presente apartado.

Contrario a lo que aparece en el Esquema 3, la estructura del apartado abordará los referentes ideológicos uno por uno, no así los valores como está en el esquema, de lo contrario el trabajo se extendería en demasía y se generaría más confusión que certeza. Se discutirá qué valores componen cada referente ideológico en particular, el porqué se compone por dichos valores y bajo qué fundamentos, para de ahí realizar vinculaciones entre *ideologías*, así como *contradicciones* y *conflicto*. Entonces, como se mencionó más arriba, partiré por analizar por qué los valores representados *legitiman* la ideología *neoliberal*.

5.1. LA PRESENCIA DEL NEOLIBERALISMO⁵¹

Hoy creemos que no somos un sujeto sometido, sino un proyecto libre que constantemente se replantea y se reinventa. Este tránsito del sujeto al proyecto va acompañado de la sensación de libertad. Pues bien, el propio proyecto se muestra como una figura de coacción, incluso como una forma eficiente de subjetivación y de sometimiento. El yo como proyecto, que cree haberse librado de las coacciones externas y de las coerciones ajenas, se somete a coacciones internas y a coerciones propias en forma de una coacción al rendimiento y la optimización.

Byung-Chul Han, *Topología de la violencia*

En esta epígrafe el filósofo coreano Byung-Chul Han (2014) diagnostica que la filosofía individualista, que fomenta la expresión, responsabilización y flexibilización del individuo, es una forma de poder que dimana de un proyecto neoliberal de consumo nutrido a partir del *narcisismo*. También podemos encontrar similitudes entre el escenario que plantea y el proyecto de individuos que subyace en los libros de preescolar. Han nos habla de un *sujeto* que se siente como un *proyecto libre* que se *inventa* y *reinventa* a sí mismo por el hecho de ser libre, aunque en principio podría sonar a un elemento de *potencia* y no de *acto*, el diagnóstico de este pensador no es *augural*, sino parte de que así es en realidad, así es *hoy* (hace no muchos años que publicó dicha obra), ello es importante porque desde esta visión el proyecto *neoliberal* ha logrado establecer el *consenso* y, por ende, estaríamos hablando de una *hegemonía neoliberal*. Sería bueno matizar que Han escribe su obra en Berlín, por lo que la sociedad que él presencia puede estar más allegado el valor del individualismo que en nuestra sociedad, no es de sorprender que en países con menos grado de desarrollo material y gran cantidad de desigualdad, el individualismo no ha alcanzado la fuerza de los países más desarrollados.

⁵¹ En el Anexo 5 Profundizo en la materia de la ideología *neoliberal* que aquí a bordo de forma acotada a aquellos valores representados y elementos valorados que hallé en los libros de preescolar, por ende en el anexo el lector encontrará un abordaje más general de esta ideología. En ese espacio le ofrezco al lector una revisión histórica del *liberalismo*, una definición tipológica del *liberalismo* y la vinculación del *neoliberalismo* con las políticas educación en décadas recientes. Este Anexo puede relacionarse sin problemas con el Anexo 4, donde analizo el modelo educativo que emanó de la reforma educativa en 2012.

Retomando la idea anterior, tenemos una curiosa relación entre la constante *reinención* del individuo como *proyecto*, que se siente libre de *coacciones* externas y *coerciones* ajenas, y el planteamiento pedagógico de los libros que hemos revisado. Los libros nos hablan de la *centralidad* del niño en el proceso de aprendizaje, el cuál aprende al ser sometido a experiencias diversas para que aprenda a desarrollar habilidades en distintos contextos, donde la educadora no es la portadora de la verdad, más que una *maestra* la educadora es una *mediadora*, una *acompañante*, una *facilitadora*, por ende su rol no es de ostentar un *poder disciplinario*, sino un *poder permisivo*. Nos dice Han (2014) que el *poder* no tiene por qué estar opuesto a la *libertad*, no es una *antinomia*, sino que el poder puede hacer uso de la *libertad* para legitimarse. De ahí que distinga entre dos tipos de *poder* que dimanen de la modernidad del siglo XX a la fecha: el *poder disciplinario* y el *poder permisivo*. Dentro de mi consideración, una de las principales aportaciones del filósofo Han a la comprensión del mundo contemporáneo es la actualización que hace el autor de grandes pensadores que marcaron un parteaguas con sus esquemas interpretativos, como Z. Bauman, R. Sennett, J. Baudrillard, C. Schmitt y M. Foucault. En este sentido, Han retoma el concepto de *violencia* y *poder disciplinario* y los trasciende en una nueva realidad histórica que, si bien no matiza el autor (dejando entre ver que todo se manifiesta igual en todas partes), sí ofrece herramientas para retomar una idea que pierde fuerza por el tiempo pero se revitaliza en nuevas teorías. Foucault limitó su diagnóstico del poder al *disciplinario*, esa violencia que *deformaba* para ajustar a los individuos a la *rutina laboral* y normalizaba el comportamiento social, como sucedía en la fábrica o en la preparación para desde la escuela para formar individuos que trabajaran disciplinadamente en tareas en un mismo lugar, repetidamente y sin objetar. Esta es la *violencia negadora* que da preceptos y prohibiciones. Ahora –Han diría *Hoy en día*- *los dispositivos de poder neoliberal* han virado este tipo de *violencia* anticuada y poco rentable en las condiciones productivas actuales, más flexibles e inestables, colmadas siempre de riesgo y alta competencia, para dirigirla al *individuo* a un nivel *psicológico*, hacia el *poder permisivo*:

Su particular eficiencia [del poder permisivo] se debe a que no actúa a través de la prohibición y la sustracción, sino de complacer y colmar. En lugar de hacer a los hombres *sumisos*, intenta hacerlos *dependientes* [ajustando la *psique*] [...] No nos

impone ningún silencio. Al contrario: nos exige compartir, participar, comunicar nuestras opiniones, necesidades, deseos y preferencias; esto es, contar nuestra vida. Este poder amable es más *poderoso* que el poder represivo. Escapa a toda visibilidad. La presente crisis de libertad consiste en que estamos ante una técnica de poder que no niega o somete la libertad, sino que la explota [...] El botón de *Me gusta* es su signo [...] El neoliberalismo es el *capitalismo del me gusta* (Han, 2014 *ebook*).

Frases como “deje que el niño pruebe y experimente”, o como “es fundamental que los niños registren a su modo sus respuestas, sin que usted intervenga para decirles cómo hacerlo”, también “es importante tener presente que no hay una forma única de acomodar las piezas para lograr un determinado modelo” “deje que los niños prueben y descubran esa diversidad de posibilidades”; “poco a poco, los niños tendrán más confianza para externar sus opiniones”. Estas frases del *Libro de la Educadora*, y muchísimas más que abundan a lo largo de éste y el *Libro para las familias*, se combinan con los títulos de las láminas que recurren frecuentemente al gusto, como “Lo que me gusta de mí”, “De la música me gusta” y “Me gusta” son algunos ejemplos de las láminas que refieren en sus títulos el gusto, junto con otras 14 actividades que registré abordan en su discurso la cuestión del gusto, la expresión y las emociones.

El *poder disciplinario* de Foucault (1975) es un poder que impone la vida; es la administración de los cuerpos para un sistema de producción mecánica que cuyos ejes son el *automatismo* y las *normas definidas*. La *disciplina* se desarrolla en entornos de reclusión (*Instituciones*) como la escuela, la familia, la fábrica, el hospital o la cárcel. A diferencia del mundo que Z. Bauman denomina como *Modernidad sólida*, el mundo de la *modernidad líquida* (o *hiper modernidad*, como la llama por ejemplo Gilles Lipovetsky) presenta una crisis de los entornos cerrados, de lo que Peter Sloterdijk llama del *humanismo* el *espacio parquizado*. Son para Han las formas de producción en red, flexibles, inmateriales y aceleradas las que requieren de la apertura de los espacios, es el empresario quien delimita su espacio a partir de su movimiento, como una *serpiente*. Para Han es “la motivación, el proyecto, la competencia, la optimización y la iniciativa son inherentes a la técnica de dominación psicopolítica del régimen neoliberal” (Han, 2014, *ebook*).

La relación entre estos elementos con la ideología *neoliberal* no es tajante, porque hay formas de ver la realidad como el *pragmatismo*, el *constructivismo* y varios discursos de la *posmodernidad* que se refieren casi idénticamente a estos valores. La cuestión sería saber qué tanta relación pudiese existir no a nivel valor, sino a nivel fundamentos entre *neoliberalismo* y las *ideologías* mencionadas.

Una de las tesis centrales de este trabajo de investigación es verificar si en efecto el *neoliberalismo* busca ser legitimado al convertirse en el *sentido común* mediante la reformulación de la *educación formal básica*. Este supuesto parte de la idea de que el *consenso* no se ha logrado, sino apenas se estaría incorporando con fuerza al sector educativo. Así que lo que nos digan algunos autores sobre el tema puede ser tomado más como una referencia de cómo se manifiesta el fenómeno en sociedades donde dicha *ideología* ha colonizado la forma de ver la realidad, que como un reflejo de la misma.

El Esquema 4 nos permite observar el grupo de valores que rodean a la *ideología neoliberal* y le dan sentido a su planteamiento que concibe al individuo y a la libertad como ejes centrales, la *libertad* como un valor en relación con la *libertad de decisión*, *empresa* y *asociación*. De este grupo de valores que presento alrededor del *neoliberalismo* en el esquema, los valores centrales serían el *individualismo*, que no es otra cosa que la centralidad del individuo en contraposición a la *sociedad* y/o *Estado*; la *competencia*, como escenario donde los individuos llevan a cabo la *guerra secularizada* por obtener mejores beneficios frente a los demás en un campo con normas del juego más o menos definidas⁵²; el *consumismo*, como uno de los valores que articulan la *competencia* con el *individualismo* en un sentido *mercantil*. Como ya se mencionó, el *neoliberalismo* es un *liberalismo* de tipo *económico*, que impregna y retoma posturas *liberales* sociales, filosóficas y políticas para reforzar y legitimar su enfoque económico. No es raro encontrar una *ideología* como el *neoliberalismo* que aspira a convertirse en una *hegemonía* mundial y consolidar un *bloque histórico* donde pululan discursos sobre los *derechos humanos*, la *tolerancia*, la *diversidad*, la *equidad* y la *igualdad* porque se apropia de dichos discursos para legitimar una forma de

⁵² El que no se sigan las reglas o, como diría Robert Merton, los *medios sociales legítimos para una meta* es algo inherente a la *competencia*, la meta es tan y más importante que los medios que constantemente aquellos que logran romper las reglas del juego justo y logran sus metas de forma más eficaz y eficiente que sus competidores, sin los que se quedan con la mayoría del pastel. No es que sea un *cinismo*, sino que mientras se pueda hacer trampa sin que se sepa, o se tenga el *poder* para ocultarlo, o se haya interiorizado socialmente como algo normal en el *sentido común*, no se verá como algo injusto.

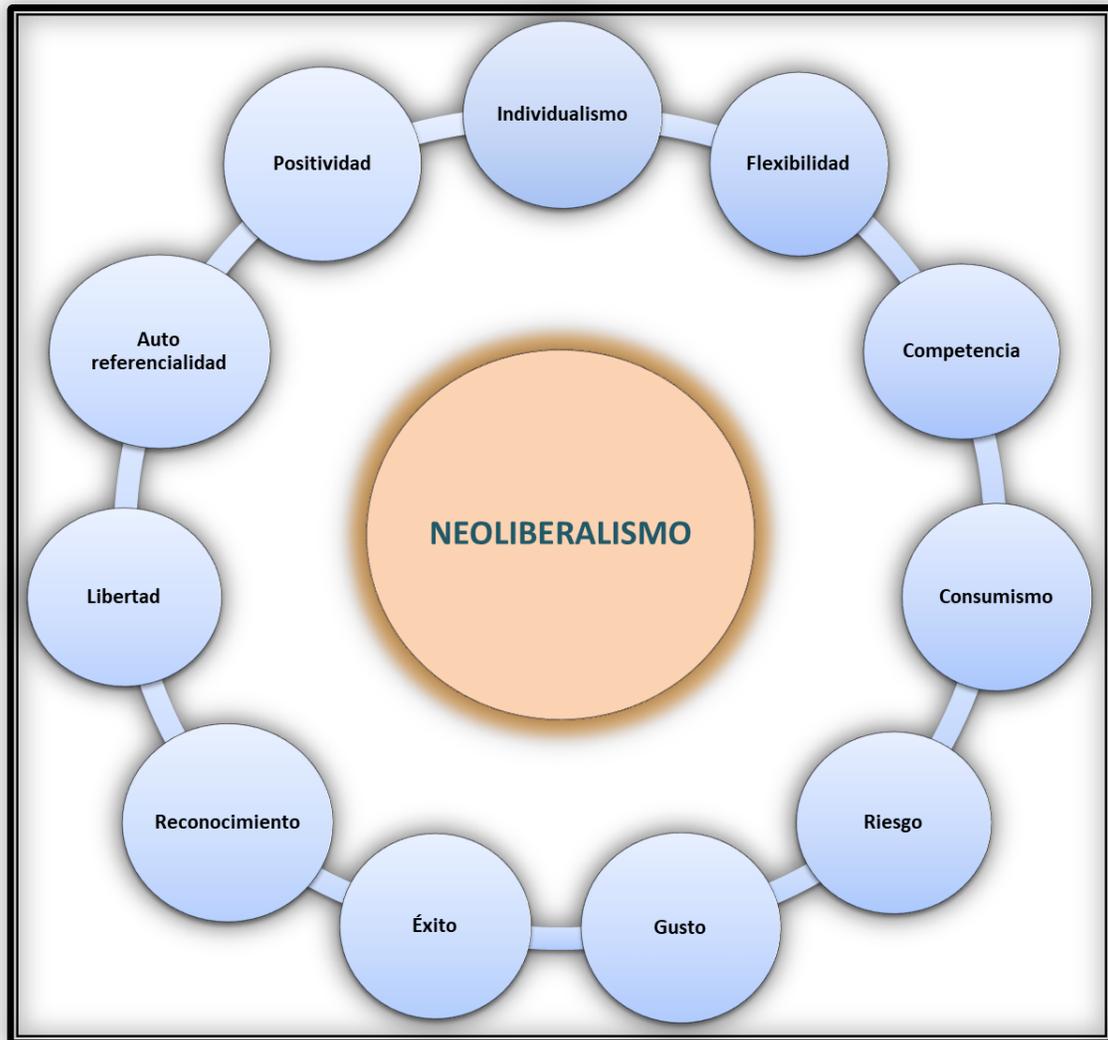
organizar el mundo basada en sistema económico de libertad de comercio. Esta resulta ser una de las incongruencias de los enfoques *liberales económicos*, intenta hacer convivir elementos *antitéticos* y por ello se generan tantas tensiones en su seno, de ahí que veamos manifestaciones cada día más drásticas de *violencia, depresión e inconformidad* a nivel mundial, porque el discurso del que se apropia promete demasiado para lo que en realidad le interesa concretar.

La representación que vimos de las *emociones* y el *gusto* son dos cosas que valora esta ideología como importantes en dos sentidos: la emoción y el gusto para generar estímulos fugaces que fomenten el consumo; la emoción y el gusto para reducir a la perspectiva y sensibilidad individual, relativizando cualquier idea al convertirla en *opinión*. Algunos de estos valores subyacen en los valores del esquema anterior, en una especie de *categoría axial* descendente. El llevar gran parte de la vida a la auto referencia, al ámbito de la opinión y de la emoción, se traslada en buena medida de la actividad personal cognitiva al nivel de el *ensimismamiento* del que nos habla Ortega y Gasset. Cuando uno se *ensimisma* es porque no abre su mismidad a la *otredad*, para volver al *sí mismo* transformado. Por eso es que Han hace mucho énfasis en la diferencia entre *sentimiento* y *emoción*: el *sentimiento* es *constatativo, narrativo*, no tiene un referente material inmediato que lo estimule, por ende su duración es extensa; mientras que la *emoción* es breve, fugaz e inestable, depende de la situación y surge de estímulos.

La psicopolítica neoliberal se apodera de la emoción *para influir en las acciones a nivel prerreflexivo*. Por medio de la emoción llega hasta lo profundo del individuo. Así, la emoción representa un medio muy eficiente para el control psicopolítico del individuo (Han, 2014: *ebook*).

Si Han no es exagerado en su diagnóstico, tendríamos que la prominencia del discurso emocional va articulado en parte por la necesidad de dar primacía a los estados emocionales, los cuales son efímeros y fluctuantes; además, si estos son vinculados con deseos, necesidades y apetitos, a la vez que estos últimos son vinculados con referentes

Esquema 4. Valores del neoliberalismo



mercantiles específicos para cumplirlos, se tendría esta explotación infinita de la que nos habla Han. No hay que ser un experto en *mercadotecnia* y *psicología publicitaria* para absoluto que los libros de preescolar están diseñados en forma conspirativa por las élites económicas y los organismos internacionales que impulsan estas políticas para aumentar el consumo. Se tiene información contundente que afirma que en buena parte que aquello que se denomina *aprendizaje significativo* se relaciona estrechamente con los sentimientos y las emociones. Lo que sí debe de acotarse es que muchos de los valores presentados en los

libros, de forma no esporádica, tienen una relación estrecha con el *neoliberalismo*, tanto por fuentes directas e indirectas.

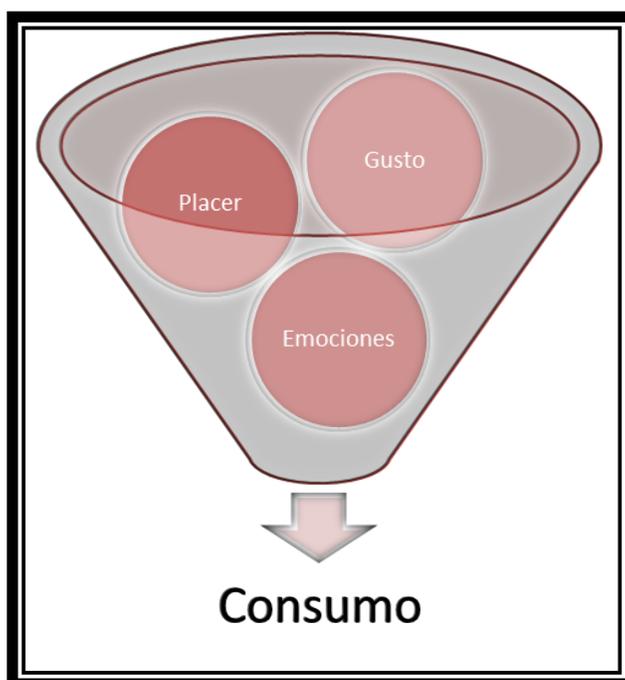
La valorización del *gusto* tiene un carácter más directo con el consumo. Además de su referencia eminentemente individual (como decía acertadamente Kant: hay tantos gustos como seres racionales en el Universo), tiene un fundamento muy sensible que suele relacionarse con el *placer*, si no es que resulta indisoluble el binomio. Pensemos un poco al respecto. Cuando alguien dice que le *gusta* algo, es porque ese algo le genera alguna especie de sensación placentera (¿se podría decir de un platillo de comida que le gusta que no le parece rico?), parece que en cierta forma el *gusto* es un juicio *analítico*. Si el *gusto* y el *placer* van de la mano, entonces podemos generar un triángulo con las emociones, de las cuales el *placer* formaría parte.

La siguiente cita de la última obra de Zygmunt Bauman (2017) refiere a cómo este ambiente social excesivamente *auto referencial* se traduce como una necesidad del mercado laboral de manera explícita. Ello sumado a individuos acostumbrados al *movimiento, adaptabilidad y cambio*, dan un perfil deseado en un mundo donde nada es estable, nada más que la incertidumbre:

Las idiosincrasias personales –los apegos y las alergias emocionales, las simpatías y las antipatías, las preferencias y las repulsiones, los gustos y las aversiones- tienden a ser tratadas como partes integrales de la descripción de los puestos de trabajo y como criterios principales utilizados en la evaluación del rendimiento del empleado. La variedad es un objetivo declarado y perseguido con esa política, al tiempo que se censuran la homogeneidad y las rutinas repetitivas, rechazadas porque se perciben como algo contraproducente y nada rentable (Bauman, 2017: 58).

La *auto referencialidad* expuesta en las láminas, tales como “Autorretrato”, “Mi autorretrato”, “Mi creación”, “Mi obra” y “¿Cómo se mueve?”, así también la constante referencia al *autoestima*, el *logro*, el *reconocimiento*, el *gusto* y las *emociones* son valores que se remiten al individuo. El enfoque pedagógico *constructivista* y la *educación centrada*

Esquema 6. Consumismo



en el alumno no son otra cosa que enfoques de enseñanza donde el eje del aprendizaje es el individuo. El *individualismo* es un nodo capital del *neoliberalismo*, es la contraparte al *comunitarismo* y al *socialismo*, es la *apoteosis* que se vincula comúnmente con la *libertad*. Sin embargo, no se puede afirmar que el conjunto de las láminas remiten al individuo únicamente, porque hay contraejemplos, como son las láminas donde se hace referencia a grupos de pertenencia, principalmente la familia, y el reforzamiento emocional de los lazos con dichos grupos, como son las láminas de “Esta es mi escuela”, o “Nuestras costumbres”. Es una contradicción que podrían argumentar se debe a un anclaje emocional en la unidad de socialización más próxima, como es la familia, para darle un resquicio de seguridad y estabilidad al individuo excesivamente *auto referenciado*, el cual permitiría solventar las dificultades más graves que presenta una sociedad de *híper atomizada*, que algunos autores llama *narcisos* (Han, 2016; Sennett, 1980; Bauman, 2007b, 2013; Lipovetsky, 2016). La *auto referencialidad* se correlaciona con el *individualismo*; un grado exagerado de *auto referencialidad* conlleva a un grado exagerado de *individualismo*, algo más allá de la

preocupación que E. Durkheim y J. Ortega y Gasset sentían por el aislamiento *individualista y auto referencial* de sus tiempos, algo que se vuelca en *narcisismo*.

Lo cierto es que los narcisos de nuestro tiempo son forzados por la cultura en la que nacen a no hacer prácticamente otra cosa que esforzarse al máximo por ‘reconocerse a sí mismos’. Cada uno de ellos (Bauman, 2017: 124).

Más adelante agrega Bauman, citando a Deborah Lupton, en su misma obra de *Retrotoía*, y es sorprendente el parecido entre este fragmento con lo que hemos hallado en los libros de preescolar, lo siguiente:

Podríamos ‘conceptualizar el autoseguimiento’ definiéndolo como una práctica de *yoidad* que se ajusta a expectativas culturales relativas a la autoconciencia, la reflexión y la asunción de responsabilidad por la gestión y el gobierno de uno mismo, y por la mejora de las oportunidades vitales, personales propias. El autoseguimiento representa, pues, la apoteosis del ideal neoliberal del ciudadano emprendedor (Bauman, 2017: 145).

El *autoseguimiento* del que habla Bauman es el *sujeto de rendimiento y autoexplotación* de Han, ambos concebidos desde sus respectivos parapetos teóricos, pero apuntan hacia el mismo punto: un sujeto que psicologiza las necesidades del mercado laboral y consumista como algo propio, como acto de libertad y voluntad. Desde los ojos de Bauman el *narcisismo* producto de un exceso de *ensimismamiento* genera seres indolentes ante los sentimientos ajenos, una apatía *política* y una indiferencia *moral*. Bauman y Donskis (2013) lo consideran un proceso que lleva cierto tiempo, que llama *adiaforización del comportamiento*. La adiafora es la capacidad del individuo de comportarse indiferente ante lo que sucede, como si las cosas no tuvieran importancia, y esto se debe a la constante variedad y aceleración de estímulos a los que se ve sometido el individuo en el mundo de

consumo, ante esto sólo emociones cada vez más fuertes despiertan una reacción. Quizá en este sentido los libros de preescolar tienen un mérito al otorgar valor a las emociones y sentimientos de los demás, así como al papel del individuo con la colectividad más próxima a la cotidianidad, una manera posible de solventar una de las consecuencias que conjuran estos autores de aquello que ven en sus sociedades. Es imposible saber cuáles puedan ser las consecuencias de este conjunto de elementos, lo que aquí puedo hacer es reflexiona sobre el contenido y el *discurso*, siempre teniendo en cuenta que lo que hay en el *texto* no se lleva a la práctica de forma directa, pues es un contenido mediado por personas (familia, educadoras y niños), así como circunstancias locales específicas.

La *flexibilidad*, como hemos visto, es uno de los valores con mayor reincidencia en los libros. El pensamiento flexible, la solución de problemas con medios flexibles, incluso personalizados, la flexibilidad de sentido, la flexibilidad de roles, la flexibilidad del cuerpo, el movimiento y el cambio de experiencias son formas en que un valor tan abstracto logra concretarse, las manifestaciones específicas ya han sido mencionadas. Como se dijo en su momento, la *flexibilidad* es como la resistencia de una rama para adaptarse al cambio sin romperse, esta idea viene acompañada con otra homóloga: la *adaptación*. La adaptación es una forma de ser flexible, en el sentido evolucionista aquel que no se adapta, muere o está condenado a sufrir ante un ambiente hostil. El *liberalismo* radical de H. Spencer en Inglaterra retomaba la teoría evolucionista de Darwin (retomaba e interpretaba lo que convenía), para afirmar que en la sociedad los individuos deben de adaptarse y salir adelante por méritos propios, mientras que la sociedad y el mundo animal son un campo de lucha por la supervivencia, el individuo estaba sólo, el ayudar a los individuos no era un acto de buena fe, sino una contraindicación a la naturaleza. El caso de Spencer es sin duda uno de los más extremados del *liberalismo*, fundamentaba sus presupuestos en la biología y los traslada a su teoría social como *iusnaturalismo*. Si bien dichas posturas radicales tienen pocos partidarios hoy en día, la escuela de Spencer tuvo fuertes seguidores a lo largo del siglo XIX, sirvió para justificar el racismo racionalista a partir de la ciencia biológica y fenotípica para formular una teoría que debatiera la intervención del Estado en la ayuda a los pobres y el mantenimiento de criminales.

La *flexibilidad* como valor en el *neoliberalismo* se vincula orgánicamente con otros valores, como la valoración del *riesgo*, el *cambio*, la *competencia* y el *perfeccionamiento*.

Si los individuos han de ser flexibles en una sociedad *atomizada*, entonces deben de estar dispuestos a enfrentar la incertidumbre, el riesgo y tener capacidad de *resiliencia*. Este último concepto es una idea muy en boga que se vincula con la capacidad del individuo de salir adelante en situaciones difíciles, sin dejar que dichas circunstancias marquen de forma negativa su vida. La *resiliencia* es la adaptación pero llevada a un grado de *pulimiento*, es salir de algo difícil pero como algo mejor. Bajo la lógica de “lo que no te mata te hace más fuerte”, la *flexibilidad* neoliberal exige imperiosamente a los individuos ser *resilientes* al entorno hostil de una sociedad con baja cohesión, vacía de referentes simbólicos sólidos y de un mercado laboral salvaje.

El movimiento, la flexibilidad y la improvisación en las láminas de los libros de preescolar, con medios no determinados, sino todo abierto a la *posibilidad*, la *elección*, la *experimentación* y a la *diversidad* de opciones no encamina a los niños a la configuración de una *identidad*, un *carácter*, un *yo estable*. El *carácter* según Han y Sennett evocan una *narrativa*, un proceso de *experiencia* que altera al individuo en procesos a largo plazo, no por la fugacidad de las relaciones, de los trabajos en equipo que varían según actividad y día, no haciendo una evaluación de nuestro mejor amigo cada semana. En este sentido, la preocupación de Sennett por lo inmediato como desencadenante de una falta de *carácter* puede extrapolarse a los libros. ¿Qué hay de firme y constante en los libros? Quizá el único punto fuerte frente a esta crítica sería la referencia a la familia como institución de pertenencia, como una dinámica para generar cohesión en un mundo cargado por *anomia*, violencia, suicidio, depresión y adicciones como canales para afrontar la frustración y el vacío en la vida. Nos dice Sennett que el *lema* de este tiempo es “*nada a largo plazo*”:

El carácter se centra en particular en el aspecto duradero ‘a largo plazo’, de nuestra experiencia emocional. El carácter se expresa por la lealtad y el compromiso mutuo, bien a través de la búsqueda de objetivos a largo plazo, bien por la práctica de postergar la gratificación en función de un objetivo futuro. De la confusión de sentimientos en que todos vivimos en un momento cualquiera, intentamos salvar y sostener algunos; estos sentimientos sostenibles serán los que sirvan a nuestro carácter. El carácter se relaciona con los rasgos personales que valoramos en nosotros mismos y por los que queremos ser valorados. ¿Cómo decimos lo que es

de valor duradero en nosotros en una sociedad impaciente y centrada en lo inmediato? (Sennett, 1998: 10).

La excesiva referencia a las emociones instantáneas que producen estímulos externos, por más que hayan transitado por un proceso de reflexión, y la centralidad del gusto en las actividades de los libros reafirman la ausencia de estabilidad en la consolidación de un *Yo firme* por la constante fluctuación que deriva de las sensaciones. Otro punto que puede respaldar los procesos a largo plazo, y no tanto la relación *eficacia-eficiencia*, es que muchas de las actividades deben llevar el tiempo prudente para su realización, generalmente éste excede a una sesión, por lo que debe desarrollarse la actividad a lo largo de varias sesiones para consolidar el objetivo. Si la idea subyacente es que hay procesos que requieren tiempo, repetición, paciencia y maduración, hay un elemento a favor frente a la serie de fluctuaciones que podemos hallar.

El *trabajo en equipo* es una de las habilidades más valoradas en los libros, estos ofrecen actividades en su mayoría a realizar en equipos desde parejas a grupos bastante grandes. La idea es el cambio de roles según la actividad, la expresión de las ideas, organizarse entre sí para resolver un problema y la apertura al diálogo cuando haya desacuerdo. El Banco Mundial (2018) reconoce que los individuos deben aprender en la escuela habilidades no sólo básicas, sino también desarrollar habilidades complejas como la *resolución de problemas* y la capacidad de *trabajar en equipo*, dichas habilidades son necesarias para el mercado laboral, no solamente un conocimiento básico de matemáticas y lenguaje escrito. Para este organismo la educación tiene un papel para la movilidad social a través de la capacitación para generar mano de obra más capacitada y así, en una lógica donde se presupone que mejores cualificaciones traerán mejores sueldos y ello se reflejaría en una mejora en su calidad de vida, lo que se debería de traducir en menor desigualdad y pobreza sociales; así para este organismo “la educación promueve el capital humano, mejora las oportunidades económicas, promueve la salud y aumenta la capacidad de tomar decisiones eficaces”, por otro lado, a un nivel *societal* “la educación aumenta las oportunidades económicas, promueve la movilidad social y hace que las instituciones funcionen de manera más eficaz” (Banco Mundial, 2018: 27). Esta correlación estadística

entre mayor cualificación, mayor ingreso, y por ende mayor progreso social, no es nueva en el Banco Mundial, sin embargo en México nunca había habido tantas personas con posgrados como tampoco antes había habido tan bajos salarios para gente tan preparada. La fórmula puede tener sentido en las tendencias generales, pero no es una regla, y cada vez su validez es más endeble. La educación a la que se refiere el Banco Mundial, uno de los organismos que más se relaciona en la literatura latinoamericana con el ajuste al sistema político de las naciones a un modelo *neoliberal*, apunta lo siguiente:

El futuro del trabajo valorará el aprendizaje. El ritmo acelerado de los avances tecnológicos ha producido grandes cambios en la naturaleza del trabajo [...] los adelantos acelerados aumentarán la rentabilidad de aprender la manera de aprender [aquí se refieren a aprender que se debe aprender para toda la vida], para lo que se necesitan competencias básicas que permitan a las personas físicas evaluar las situaciones nuevas, adaptar su forma de pensar, y saber de dónde obtener información y cómo darle sentido (Banco Mundial, 2018: 27).

En síntesis, esta cita nos dice que la educación debe ajustarse a las demandas del mercado laboral, un mercado flexible, que exige formas de pensar nuevas según las nuevas situaciones, que necesita el aprendizaje constante en la fluctuación y la capacidad de búsqueda y eficacia en el proceso de información para la toma de decisiones. En un planteamiento de este tipo, aunque el discurso en el documento del Banco Mundial suena ameno e inclusive convincente, es claro que cuando se habla de “promesa de la educación” no hacen nada más que hablar de mano de obra capacitada para un mundo laboral que la requiere de cierta forma, y ello ayudaría a mejorar la posición social de las personas como si de 100 millones de habitantes de las cuales 99 millones de personas capacitadas muy bien, todas pudieran alcanzar la misma taza de ingreso. Es obvio que así no funciona un sistema que concibe pocos ganadores y muchísimos perdedores. A Sennett, Han y Bauman les preocupa esta flexibilidad de individuo que exige el mercado laboral:

Estos lazos débiles están integrados en el trabajo en equipo, en el cual el equipo pasa de una tarea a otra y el personal que lo forma cambia durante el proceso [...] ¿Cómo pueden perseguirse objetivos a largo plazo en una sociedad a corto plazo? ¿Cómo sostener relaciones duraderas? ¿Cómo puede un ser humano desarrollar un relato de su identidad e historia vital en una sociedad compuesta de episodios y fragmentos? (Sennett, 1998: 23,25).

Es en su libro *La corrosión del carácter* que R. Sennett realiza un estudio ameno e interesante sobre la estructuración del trabajo en una época que Z. Bauman denomina *modernidad líquida*. Esta nueva forma de estructurar el trabajo en una sociedad que se asume como *global, interconectada e informacional*, repercute en las necesidades de los empleadores a la hora de seleccionar al perfil de ingreso de sus aspirantes. Sennett concordaría con Han cuando dice que la vieja ética del trabajo, aquella que requería *disciplina* y valoraba la *gratificación postergada*, ha transitado a una nueva ética centrada en el *trabajo en equipo*. Esta nueva forma de ética laboral requiere capacidades verbales y matemáticas, manejo de tecnología, saber escuchar, expresar ideas, enseñar a los demás y ser *facilitador en un equipo*; es necesario que los empleados sepan cómo *interpretar diversos roles de una empresa*. La flexibilidad de roles, saber obedecer y dar órdenes, como el saber seguir e interpretar instrucciones son elementos presentes en diversas actividades como las láminas “Encuétralo” que nos dice que "para favorecer el desarrollo de las relaciones espaciales es necesario que los niños vivan experiencias en las que sigan instrucciones o las den a otros para localizar un objeto" (p.32); así como la lámina “¿En dónde está?”, cuya actividad nos dice que "en un principio, la educadora dará las consignas para que los niños ubiquen un objeto; gradualmente, en la medida en que vivan experiencias de este tipo, serán los niños quienes puedan pensar y dar consignas para que otros las sigan" (p 104), se plantea un papel pasivo inicial de los niños, por lo pronto activo de la educadora; conforme se hacen repeticiones de este tipo de experiencias el niño asume un papel activo (dar órdenes para ubicar) y también conserva el pasivo (las obedece). Láminas espaciales y que involucran movimientos remiten constantemente a la *imitación* y a la relación fluctuante de *mando-obediencia*. Este tipo de estructuras fluctuantes con un poder que se pregona “horizontal” configura un vacío de autoridad donde “es la presión de

los colegas la que ha de hacer el trabajo del jefe”. De forma clara el siguiente fragmento condensa lo que entiende Sennett por esta nueva ética del trabajo:

Celebra la sensibilidad de los demás; requiere ‘capacidades blandas’, como ser un buen oyente y estar dispuesto a cooperar, sobre todo, el trabajo en equipo hace hincapié en la capacidad de adaptación del equipo a las circunstancias [como las actividades que piden a la educadora que no intervenga y sólo observe cómo se las arreglan los niños para llegar al resultado por sus medios]. Trabajo en equipo es la ética del trabajo que conviene a una economía política flexible [...] es un *ethos* del trabajo que permanece en la superficie de la experiencia (Sennett, 1998: 104).

La coincidencia es demasiada. Sennett está describiendo cualidades que él ha observado son recurrentes y necesarias en las nuevas formas en que se estructura el mercado laboral, nunca menciona la educación en este sentido, sin embargo la similitud es enorme con gran parte del planteamiento de los libros de preescolar, casi todas (si no es que todas) las cualidades enunciadas en la frase anterior de Sennett son cualidades valoradas en estos libros, puede que la finalidad no vaya encaminada al mercado laboral, pero la concordancia ahí está. Si el *neoliberalismo* ve a la educación como un *gran taller* para la capacitación de mano de obra, en este sentido los fundamentos del preescolar en su nuevo diseño estarían cumpliendo con gran cantidad de las habilidades básicas requeridas para un mercado flexible y basado en el trabajo en equipo.

Cabría tratar un par de puntos más acerca de cómo lo representado en los libros apunta a una *ideología neoliberal*, me refiero al *racismo* y a la *positividad* que se presenta a lo largo de las imágenes y el discurso escrito. En su obra *La salvación de lo bello* Han (2015) plantea que la sociedad contemporánea apunta con un *imperativo social positivo* hacia lo *pulido, liso y pulcro*. Han nos dice que la sociedad actual, donde hay una *hegemonía neoliberal* caracterizada por el consumo acelerado y la flexibilidad, las cosas tienden a positivarse hasta un grado mórbido. Cuando se trató en el Excurso del Capítulo 4 el tema del *racismo* y la predominancia de pieles claras (91.5% de las personas representadas), se explicó la implicación psicológica que confería la blanquitud a los

ideales de belleza, en la valoración personal y la *racialización*, pues podría decirse que los libros asumen una lógica parecida a la publicitaria, ser estéticamente atractivos, de entre tales atractivos destaca la piel lo más clara posible.

Como la cultura dominante desde el Renacimiento ha sido la que proviene de Europa, y esta región se compone en su gran mayoría de gente de piel clara y blanca, mientras que gracias al *darwinismo social* se buscó legitimar que la raza blanca (especialmente la sajona protestante) era superior al resto de las civilizaciones en razonamiento, habilidad, capacidad moral e inteligencia, toda esta serie de prejuicios raciales fueron implantados a lo largo y ancho del mundo. El hecho de ser un país no blanco era un atributo de inferioridad que se convertía en *estigma*, sólo asumiendo la identidad que se le confería a la civilización blanca del norte de América y de la Europa occidental se podría acercar un poco dicha nación a la *racionalidad*, para lo cual se tenía que negar el ancla étnica y cultural propia si se deseaba subir al barco del *progreso*; en otras palabras, *blanquear* las prácticas sociales para asemejarse a las Europeas del occidente era la mejor manera de salir del tribalismo y el retraso. Un aparato ideológico que fue construido durante cinco siglos desde el Renacimiento legitimó a la raza blanca como la superior. Basándose en inducciones simplistas, se argumentó que el mundo blanco europeo, principalmente el español, italiano, anglosajón y holandés, después el alemán y francés, eran los herederos de la civilización Romana, tenían la religión verdadera de su lado y el desarrollo material superior era ejemplo de su posición evolutiva por encima del resto de las razas en el mundo. Se asignaron atributos específicos a cada raza en el mundo, metiéndolos en *relatos* maniqueos donde se conglomeraban a los orientales asiáticos en un cajón (a veces se separaba a los japoneses) llamándolos raza amarilla, a los nativos americanos como raza india, a los africanos del centro y sur como raza negra, también estaban los árabes y los blancos inferiores (generalmente así considerados los europeos orientales). Según el caso, los atributos generales dados a las “razas” variaban en cualidades, defectos y virtudes, se estipulaban características físicas e intelectuales, generalmente o muy inferiores o cercanas a los del hombre blanco, nunca poseían virtudes al nivel del Europeo occidental, especialmente al anglosajón protestante; por el contrario, se veía en el resto de las “razas” un conglomerado de defectos físicos, espirituales, intelectuales y morales que justificaban su inferioridad técnica, su salvajismo y fanatismo.

El desarrollo de la ciencia a partir del método científico resultó ser la bandera del progreso humano, la luz la razón del hombre civilizado, libre de prejuicio y de las ataduras de sociedades de tipo comunitaria. Todas las virtudes del esquema europeo se le atribuían al hombre blanco, digo hombre porque a la mujer siempre se le demeritó en dichas virtudes (aunque en relación con las mujeres, la escala de razas era parecida, sólo que frente al hombre, la mujer de cada raza resultaba inferior).

El racismo cromático (entremezclado sutilmente con el cultural) se extiende y reproduce mecánicamente hasta nuestros días, y en la publicidad se asoma dicho racismo de forma descarada. Como dice M. Apple (2001), lo blanco (la *nívea*) suele verse acríticamente como algo *neutro*, en las escalas de colores siempre se asume el blanco como algo puro, limpio y pulido. La gente que aparece en la televisión o en la publicidad es la referencia cotidiana, es el modelo aspiracional, es la *norma*, es la gente “normal”. Para Apple se ve como natural lo que hace el blanco, así como también sus políticas son la norma a seguir por el resto del mundo, el *blanco puede hablar por todos porque el blanco es neutro*.

La relación de la blancura con cierto tipo de cultura nos refiere inevitablemente a aquello que se notó previamente sobre la prominencia de cierto tipo de cultura artística como “clásica”. Sólo el arte europeo es catalogado como clásico, o sea como representaciones atemporales y universales, que merecen ser conocidas por todo el mundo, no importa a qué cultura pertenezcas, debes conocer tu cultura local, pero también la cultura *clásica*, para por principio del descarte, se asuma la propia como local y no universal. Si bien esto no refiere al *neoliberalismo*, si explica la relación entre la prominencia del ideal de *blanquitud* y la valoración de la cultura artística europea como superior.

La poca presencia de gente gorda, con discapacidad, en estado emocional considerado negativo y ninguna persona enferma en las láminas, por más inclusión y equidad que se promueva en el *Nuevo Modelo Educativo* nos retrae esta cuestión a un pulimiento visual de la sociedad, un ideal estético aséptico. Como ya se mencionó al final del capítulo anterior, sólo el 1.5% de las personas representadas tienen algún grado de gordura (aquí me limito simplemente a lo visual y a la percepción, el número podría variar, pero no sería una cantidad que supere un dígito), mientras que solo hay 5 personas que

muestran una discapacidad (menos del 1%), la diferencia sólo se presenta cuando se maneja el tema de la diversidad familiar, en láminas muy acotadas, el resto funciona bajo una normalidad donde lo común es la delgadez, la blanquitud y la ausencia de negatividad (entre las que se incluye la discapacidad y la enfermedad) y de pieles oscuras. La poca inclusión patente en el libro muestra más de adónde apuntan las representaciones sociales de los autores de las ilustraciones que de un modelo de sociedad inclusivo.

La positividad de los libros es una característica que se relaciona tanto con la forma publicitaria que recurre a emociones positivas para lograr una motivación. Los *Mi álbum* exaltan las emociones y sentimientos positivos, mientras que por ausencia o prevalencia de lo positivo se deslegitiman los negativos. Así, cuando transcurrimos varias láminas la prevalencia de emociones como la alegría y caras sonrientes se contrapone con las pocas láminas que muestran estados como el desánimo, seriedad o tristeza, cuando sucede esto se reflexiona sobre qué pudo haber motivado tal estado, como en la lámina “¿Qué puedo pasar?”, donde se tienen representadas dos princesas: una feliz y otra enojada, los niños deben de expresar por qué piensan que una está feliz y la otra triste. En esta actividad, por ejemplo, se representa el enojo como algo cerrado en sí mismo, con una princesa con los brazos cruzados, con ropa estrecha, mientras que la princesa alegre lleva una indumentaria más ligera, abierta, liberal. Es curioso observar que seguido a esta lámina, justo en la misma página, está la lámina “Nos hace felices”, volviendo a dar importancia a la alegría sobre algún estado negativo. Es claro que se valora en el individuo la alegría, el entusiasmo, la participación y la iniciativa, mientras que a nivel grupal se fomenta la convivencia armónica y el diálogo. La representación de la positividad como abertura, y de la negatividad como cerrazón es una constante en estos libros, lo cual es patente en las láminas de arlequines de *Mi álbum* de tercero de preescolar. La poca presencia de la negatividad en el libro muestra lo poco que se valoran este tipo de emociones en la vida, con una visión de la realidad excesivamente estimulante y motivante, poco espacio se le puede dar a los tropiezos y al dolor en una sociedad que vive anestesiada.

Láminas “¿Qué pudo pasar?” y “Nos hace felices”



La *competencia* como valor está inherentemente reflejada en las competencias a nivel individual que se fomentan para concretar cierto tipo de individuos para ajustarse a cierto tipo de vida, como explícitamente en el par de láminas que evocan la competencia directamente como *juegos de mesa*. Uno de estos juegos ya fue mencionado en el segundo Bloque del Capítulo 4, el otro es más sencillo, igual es una actividad donde avanzan fichas hasta llegar a una meta. Se puede observar que el valor de la *competencia* no tiene centralidad, al contrario, la convivencia armónica y el diálogo sí la tienen. Si llega a estar expresado el valor de forma más sutil, quizá con mayor fuerza pero menor contundencia, sería en la formación de las habilidades y competencias necesarias para ser personas *competitivas* en el mercado laboral, adquiriendo las características necesarias como las muchas que hemos mencionado en este apartado.

Quizá una de las manifestaciones que podrían relacionarse con la *competencia* sería el valor del *perfeccionamiento*. Especialmente en las actividades que requieren trabajo plástico, crear composiciones y secuencias artísticas, la educadora debe fomentar que los niños reflexionen acerca de cómo podrían hacerle para mejorar su “producción” (palabra

muy socorrida), lo que nos expone una diáfana intención por el mejoramiento del trabajo propio. La cuestión como tal no suena nada mal, siempre es mejor pensar en hacer mejor las cosas, especialmente si ha habido errores o se hizo mal algo, pero resulta en estos casos una petición *a priori*, o sea que no se menciona debe considerar la opinión de la profesora para recomendar o no, según la calidad de lo producido, no se habla de si debe de meditar en cómo mejorar, sino es una necesidad grupal que cada individuo reflexione sobre su trabajo y prevea cómo mejorarlo. La representación de *perfeccionamiento* es secundaria, solo en seis láminas queda dicho valor expresado, además de que contiene un fuerte vínculo con el pragmatismo. La siguiente cita de Han de su obra *Topología de la violencia* nos habla un poco de lo riesgoso que puede ser el auto pulimiento sin una meta definida, que él denomina *sujeto del rendimiento*:

El sujeto del rendimiento, en realidad, compite consigo mismo y cae en la compulsión destructiva de superarse a sí mismo. El rendimiento no se fija en relación con el otro. Ya no se trata de superar al otro o de vencerlo. La lucha pasa por uno mismo. Pero el intento de vencerse a uno mismo, de querer superarse a uno mismo resulta *mortal*. Es nefasta la competencia que busca *superar la propia sombra* [...] el super-yo se positiviza en un *yo-ideal* [...] Pero en vistas de la imposibilidad de acceder al yo-ideal, uno se percibe como deficitario, como fracasado, y se somete al autorreproche (Han, 2016: *ebook*).

Al mismo diagnóstico llegan Bauman y Sennett, se exige al trabajador que sea competitivo, que tenga las competencias y el hambre por aprender más y más, reinventarse, *deconstruirse*, ir y venir, ser flexible, autónomo, libre, exitoso, seguro, arriesgado, estéticamente atractivo, sexualmente apetecible y, como cereza del pastel, ser feliz. La hiper responsabilización del individuo por todo su ambiente y su circunstancia es insostenible (como dice Han: “resulta *mortal*” para el sujeto). Todo ello no está presente en los libros, solo vagas referencias que podrían tomarse a la ligera o tomarse como precaución para evaluar los libros de primaria para ver si hay un reforzamiento o fue simplemente contingente.

Si la *competencia* no tiene gran prominencia en el discurso, el *consumismo* vaya que denota una variedad de representaciones muy interesantes. La lámina de *mis amigos* fomenta la flexibilidad de las relaciones, en un ambiente social cada vez más volátil, con dinámicas fluctuantes y variadas en el aula, no hay mucho impulso por generar una identidad estable, más allá de la vinculación familiar. Como se dijo atrás, la lógica del consumismo es acelerada, busca la desechabilidad y la propicia al minusvalorar lo viejo y enaltecer lo nuevo, la duración es un obstáculo a derribar, lo mismo que la constancia y el carácter firme. Han también tiene un diagnóstico para lo efímero en el *sujeto del rendimiento*:

El sujeto del rendimiento tiene que ser un *hombre flexible*. Esta transformación está relacionada con lo económico. Una identidad rígida atenta contra la aceleración de las relaciones de producción actuales. La duración, constancia y continuidad obstaculizan el crecimiento. El sujeto de rendimiento se encuentra en un estado de incertidumbre permanente, que no deja lugar a una ‘ubicación’ definitiva, a un perfilamiento claro del yo. El sujeto de rendimiento ideal sería una persona *sin carácter, libre de carácter*, disponible para todo, mientras que el sujeto de obediencia y de disciplina mostraría un carácter firme (Han, 2016).

Los individuos formados para estar abiertos a todo, a cualquier experiencia, son personas frágiles porque carecen de una negatividad que los ancle en un sentido. La moralidad es algo complicado de concebir en un individuo que se ajusta como el agua (quizá como un gas) a un ambiente y cambia según las circunstancias. Bauman dice que el *imperativo ético* de nuestro tiempo, vinculado eminentemente con el *hedonismo individualista*, es “*puedo, entonces debo*”, esta clase de ausencia de fronteras es precisamente lo que fomenta el discurso del *consumismo*, derechos mas no obligaciones⁵³, estímulos y acceso a las mercancías que los satisfacen (siempre parcialmente, sino se rompe el ciclo).

En este apartado el *neoliberalismo* fue el eje de nuestro análisis. Partimos de los valores que se hallaron representados y establecí un vínculo con esta ideología. Se matizó

⁵³ Georg Simmel aborda de forma interesante la correlación *derecho-obligación* en su ensayo “El pobre”.

según cada caso en qué grado la presencia de dichos valores representaba un peso en los libros, como también qué tanto podía relacionarse explícitamente con las necesidades y prácticas que busca *legitimar* al *neoliberalismo*. Se observó que el *individualismo*, la *auto referencialidad*, la *flexibilidad*, el *cambio*, las *emociones*, el *gusto* y el *consumismo* son elementos presentes en los libros de preescolar. Los libros siguen una lógica similar a la publicitaria, están atiborrados de mensajes placenteros, es muy *auto referencial* en su lenguaje, se remite a los placeres y al gusto, como también lustra de asperezas lo visual, cargando las imágenes de múltiples colores, diversidad de formas, pero homogeneidad estética de las personas representadas: gente de piel clara frente a piel oscura en más de 9 a 1, de poca a nula presencia de personas con discapacidad, igual casi nula participación de gente con sobrepeso, ausencia de gente enferma y signos que nos remitan a concebir familias homosexuales; así como todos los niños son representados con pelo corto y pantalón, mientras que todas las niñas con cabello largo y falda. Los libros aspiran a generar personas motivadas, reflexivas, individualizadas y autónomas, pero que sepan trabajar en equipo, abiertas al cambio, al perfeccionamiento del trabajo realizado, con capacidad para llegar a acuerdos entre pares y a ser responsables de los acuerdos que se toman en la escuela. Esta es solamente una cara de la moneda de los libros, que si bien es la más prominente tras lo analizado, también hay que decir que no es homogénea.

Se decidió comenzar el análisis de los referentes ideológicos con el neoliberalismo no solamente porque es el interés del trabajo conocer si se está legitimando la *ideología neoliberal* al representar sus valores, también lo hice de esta manera porque si se revisan los valores trabajados como pertenecientes a esta ideología, y se consultan las tablas de las láminas donde son representados, nos damos cuenta que es la *ideología con mayor presencia* en los libros de preescolar. No sería adecuado aventurar una conjetura a estas alturas para afirmar que la *ideología neoliberal* busca ser *legitimada* en la educación de preescolar, si bien existe evidencia para aproximarnos a esa afirmación, sería inadecuado concluir sin antes haber dado un vistazo y discutido un poco sobre los valores de los demás referentes ideológicos que fueron identificados. Lo que sí puedo decir, algo se deja entrever en el Esquema 4, es que hay una relación de complementariedad de entre la gran parte de estos referentes, en cierta forma los valores y fundamentos de cada uno ayudan parcialmente a reforzar los planteamientos del *neoliberalismo*. Ello se verá en su momento

en cada caso. Mas no con ello afirmo que dichas *ideologías* justifiquen al *neoliberalismo*, sino que hay una relación que ayuda a reforzarlo, sea directa o indirectamente. Tras haber leído este apartado, el lector podrá comenzar a deducir cuáles son esas relaciones.

5.2. PRAGMATISMO Y CONSTRUCTIVISMO

El pragmatismo es una de las escuelas de pensamiento modernas que vieron su nacimiento en los Estados Unidos. Desde un enfoque educativo, el *pragmatismo* fue impulsado William James, Charles Sanders Pierce y posteriormente por John Dewey en la primera mitad del siglo XX. Uno de los más icónicos pragmatistas, cuya óptica la centro en la educación, fue precisamente Dewey. Para este pensador, los seres vivos controlan las energías del ambiente, para él “la vida es un proceso de auto renovación mediante la acción sobre el medio ambiente” (Dewey, 1916: 15). Desde su óptica lo humano (haciendo una analogía constante con lo biológico, algo nada raro para la época) es renovación constante, continuidad y cambio, ajuste al ambiente en un flujo incesante de reproducción que podríamos llamar *parcial*, o sea no es total la reproducción, porque la experiencia de los miembros jóvenes de un grupo social codetermina la reproducción de las creencias y conocimientos comunes. La *comunicación* en esta tónica tiene un papel preponderante, “la comunicación que asegura la participación en una inteligencia común es la que asegura disposiciones emocionales e intelectuales semejantes, como modos de responder a las expectativas y a las exigencias” (Dewey, 1916: 16).

Al igual que la *educación moral* de Durkheim, es gracias a la socialización que los individuos en una sociedad adquieren las normas prácticas necesarias para vivir en la *normalidad*. También converge con Durkheim cuando afirma que las sociedades modernas tienden a complejarse por la división del trabajo y el crecimiento de las ciudades, por ende no pueden socializar a los miembros jóvenes como se hacía en las sociedades *tribales* o pequeñas comunidades (Durkheim diferencia entre sociedades complejas de *solidaridad*

orgánica y comunidades simples de *solidaridad mecánica*), que recurren al ejemplo y a la práctica en la vida cotidiana para educar; por el contrario, resulta necesario cierta introducción general para una sociedad compleja y heterogénea, diversa en prácticas, hábitos y conocimientos. Sin embargo, Dewey teme –lo observa en la educación– que dicha introducción termine por ser *libresca*, distanciada, *muerta*, ausente de un sentido, si no se lleva en algún momento a la práctica o se le da un sentido profundo, este conocimiento nunca se convertirá en parte del *carácter*.

Son las sociedades que mediante la educación (cualquier forma de socialización la concibe como *educación*) ven en la juventud un medio para alcanzar un fin, como puede ser en las sociedades modernas el avance de la civilización, donde se acumulan los conocimientos y prácticas, “este movimiento acumulado de acción hacia un resultado ulterior es lo que se entiende por crecimiento” (Dewey, 1916: 46). Las sociedades crecen, pero también los individuos. Sólo mediante la direccionalidad se podría conseguir de forma constructiva un fin civilizatorio. Al igual que Jean Piaget, Dewey nos dice que el paso necesario para el *crecimiento* es el paso previo de la *inmadurez*, esta condición es el punto de partida para el desarrollo, cosa difícil de concebir si los seres humanos tuviéramos determinadas nuestras *categorías de entendimiento* de forma *a priorística* (como la *razón pura* que concibe Kant). La forma de conseguir un fin superior social mediante la educación de las nuevas generaciones es en la conformación de su *espíritu*:

El *espíritu* como una cosa concreta es precisamente el poder de comprender las cosas en la forma del uso que de ellas se hace; un espíritu socializado es el poder de comprenderlas en forma de uso a que se aplican en situaciones conjuntas o separadas. *El espíritu en este sentido es el método de control social* [...] Cuando los niños van a la escuela tienen ya espíritu, tienen conocimiento y disposiciones de juicio a que puede apelarse mediante el uso del lenguaje. Pero este ‘espíritu’ lo constituyen los hábitos organizados de respuesta inteligente que han requerido previamente poner las cosas en conexión con el modo en que la usan los demás (Dewey, 1916: 39).

Reflexionando un poco sobre las palabras de Dewey, intentando extrapolar su sentido a un contexto más actual, menos rígido al momento histórico en que escribió, deberíamos plantearnos cuáles son dichas disposiciones de juicio, ese *espíritu* que se forma fuera y dentro de la escuela. Si tomamos en consideración las tendencias ambientales mundiales a las que se inclina el mundo a partir de la *globalización*, el *neoliberalismo* y el flujo *informativo* podríamos decir que para afrontar ese ambiente se están desarrollando las habilidades que se trataron en el apartado anterior. La perspectiva de Dewey de *control social* parece muy directa, obvia para un mundo donde los controles se han vuelto *transparentes*, pero no por ello han dejado de existir. Lo que sí observamos con Dewey y su filosofía *pragmatista* (que no es otra cosa que en la inmediatez buscar los medios adecuados cuyo uso en cierto ambiente conduzcan de la mejor manera a un fin), es una vinculación directa con los valores y tipo de educación que requiere el *neoliberalismo*. No estoy afirmando que Dewey sea *neoliberal* (el pensarlo sería un tontería), que si bien es una perogrullada decir que tiene un sesgo *liberal*, las condiciones mercantiles de su época no requerían la mano de obra con las características que él enuncia para la educación.

La educación no debería preparar para el *futuro*, nos dice Dewey, debería por el contrario estar enfocada en las condiciones inmediatas y en el corto plazo, considerar lo presente para hacer *más aptos a los individuos*. Confiado demasiado en la idea de *progreso irreversible*, retomando ideas del siglo XIX como los estadios de desarrollo humano, Dewey cree que con el simple hecho de fomentar el *crecimiento de los individuos* se fundirá el presente con el futuro de forma positiva. La escuela en este sentido debe de ofrecer un ambiente donde la experiencia sea tan variada, rica y significativa para una vida en continuo desarrollo. Esta idea nos trae a la mente la tan gastada *competencia de aprender a aprender*, o la de *aprender para toda la vida*. La *educación es crecimiento*, y al ser la *vida misma* un constante *crecer*, el fin de la *educación* es ella misma, la *vida*. Para mantener en los individuos el *crecimiento*, para no desligarlos de la esencia de la *vida*, la educación debe fomentar que se mantenga fresca la capacidad de desarrollo que denomina *plasticidad*, que bien se puede entender por el valor de la *flexibilidad* que ya enunciamos antes:

Es esencialmente la capacidad para aprender de la experiencia; el poder para retener de una experiencia algo que sea eficaz para afrontar las dificultades de una situación ulterior. Esto significa el poder para modificar las acciones sobre la base de los resultados de experiencias anteriores, o sea el poder *desarrollar disposiciones*. Sin él es imposible la adquisición de hábitos (Dewey, 1916: 48).

Dewey tiene una aproximación ambigua ante la formación de *hábitos*, por un lado los ve como un elemento de la *potencia* para el *crecimiento continuado* desde el elemento intelectual que lo ha formado, sin embargo, tiene una actitud de aversión hacia ellos porque nos dice que el *hábito pone fin a la plasticidad*. Esto, nos dice, es algo común en la gente adulta, que endurecidos en la rutina y en sus *hábitos* están impedidos a abrirse a nuevos estímulos para interpretar de forma pragmática las situaciones en busca de mejores medios para alcanzar fines. Lo mismo considera sucede en una educación excesivamente libresca, rutinaria y rígida, ausente de experimentación y ceñida a la teorización.

Las acciones de la infancia instintivamente móviles y áridamente variadas, el amor por nuestros estímulos y nuevos desarrollos, pasan demasiado fácilmente a una ‘estabilización’ que significa aversión al cambio y tendencia a descansar en los resultados adquiridos. Solamente un ambiente que asegure el pleno uso de la inteligencia en el proceso de formación de los hábitos puede contrarrestar esta tendencia [...] El método miope que recurre a la rutina y a la repetición mecánica para asegurar la eficacia externa del hábito, de la destreza motriz sin el acompañamiento del pensamiento señala una deliberada clausura del ambiente para el crecimiento (Dewey, 1916: 52).

El modelo de educación de Dewey es algo claramente presente en los fundamentos de los libros de *preescolar*. La relación es diáfana, desde que expresa necesidad por la *experimentación*, la variedad de *experiencias* y la búsqueda propia por parte del niño de medios para alcanzar fines, como la reflexión constante de todo lo realizado, que llama Dewey *inteligencia*, para lograr perfeccionar los medios, buscando alternativas para lograr

mayor *eficiencia* y *eficacia*, son estos algunos puntos nodales de los libros de preescolar y sus planteamientos pedagógicos. Frases como “es importante tener presente que no hay una forma única de acomodo de las piezas para lograr un determinado modelo” a lo que la educadora debe dejar que “los niños prueben y descubran esa diversidad de posibilidades” (p. 95), o en el discurso de la lámina “La clínica veterinaria” que dice que “el razonamiento numérico ocurre cuando es el niño quien encuentra la posible solución al problema planteado, por lo que es importante no darles la respuesta” (p. 115), y en esa misma actividad dice el *Libro de la Educadora* que para llegar al resultado el niño debe “buscar formas de resolverlo [el problema matemático] haciendo uso de recursos propios”, para lo que le dice a la educadora que:

Observe qué recursos usan. Apóyenlos pero no les dé la respuesta. Tampoco les diga qué tienen que hacer. En grupo, pregunte qué resultados obtuvieron y pida a algún niño que explique lo que hizo para encontrarlo. Si hay otros resultados, dé oportunidad a que también expliquen, promueva que se den cuenta de cuál es el resultado y de que puede haber varias formas de llegar a él (p. 117).

La actividad de la lámina “Mi registro de animales” lleva una lógica similar para la construcción del conocimiento. Se pide a los niños que busquen a partir de sus medios (recurrentemente las actividades son en equipos pequeños y se contrastan en grupo los resultados), cómo llegar a la solución. El *reto* al que se ven sometidos los niños, así como la *experimentación* de nuevos *problemas*, es la clave para esta forma de *aprendizaje*. De nuevo se le exhorta a la educadora que no intervenga en el proceso más que como una guía distanciada, que lo haga no como una experta, sino como una mediadora, pues se teme que la educadora arruine el proceso al ofrecer caminos estandarizados socialmente para la solución de problemas, lo que, desde lo que hemos visto con Dewey, marcaría un debilitamiento de la *plasticidad*, del ímpetu de *crecimiento*:

Deje que traten de responder las preguntas [preguntas por ejemplo de ¿cuántos puercos hay?] y se den cuenta de lo difícil que es hacerlo si no cuentan con algo que les ayude a organizar la información. Invite a algunos equipos a exponer ante el grupo los procedimientos que siguieron, los problemas que tuvieron y cómo trataron de resolverlos [...] propicie que sean los niños quienes decidan lo que deben hacer en la tabla para organizar la información [...] Es importante que los niños tengan múltiples oportunidades en la elaboración de tablas para aprender a organizar y analizar información diversa y, principalmente, contestar preguntas (pp. 164-165).

La escuela para Dewey es un ambiente social especial encargado de fomentar la adquisición de habilidades y hábitos que permitan el *crecimiento* del individuo en la sociedad, en este caso se infiere que un *hábito* debe ir de la mano del *pensamiento* en toda actividad realizada, sólo de esta forma se puede evitar caer en la repetición y en la formación de *hábitos* que se vuelvan mecánicos e irreflexivos; por otro lado la educación dirigida debe introducir, dentro de esta *fórmula pedagógica*, al individuo a la *complejidad*, que es irrefutable que la sociedad contemporánea es aún más compleja que aquella que vivió Dewey. Una escuela *pragmatista* tendría tres funciones:

Primera.- Dado que la civilización moderna es muy compleja, la escuela tiene la tarea de simplificar lo complejo, para ello debe convertir el ambiente escolar en un ambiente social simplificado, seleccionando los rasgos *elementales* y *fundamentales* para irlos desarrollando -aquí yace una de las similitudes con el *constructivismo*- en orden progresivo. Esta función debe establecer “utilizando los factores primeramente adquiridos como medios para obtener una visión de los más complicados” (Dewey, 1916: 29);

Segunda.- La escuela no debe meramente simplificar, también debe purificar los elementos que se consideren mejores de aquellos que se consideren triviales, perversos y perjudiciales. Este punto quizá explica, más allá de la lógica del *consumo* y la *publicidad*, el porqué los *Mi álbum* tienen láminas excesivamente

cargadas de positividad, reflejando siempre como algo deseable la convivencia armónica y la resolución de “desacuerdos” mediante el diálogo, censurando por otro lado al educador como una figura de autoridad, sino prescriptivamente exigiendo una educadora acompañante, una *guía*. Para Dewey la misión de la educación dirigida es contrarrestar los influjos *del medio social ordinario*, lo que refuerza la contradicción del discurso inclusivo, tolerante y diverso que pugna tanto el *discurso* de los libros como el del *Nuevo modelo educativo*. Sobre esto de la selección de contenido y disposiciones ambientales simplificadas, nos dice Dewey:

Al seleccionar lo mejor para su uso exclusivo, lucha por reforzar el poder de esto mejor. Al seleccionar lo mejor para su uso a medida que una sociedad se hace más ilustrada, comprende que es responsable *no sólo* de transmitir y conservar la totalidad de sus adquisiciones existentes, sino también de hacerlo por una sociedad futura mejor. La escuela es el agente principal para la consecución de este fin (Dewey, 1916: 29).

El planteamiento es de pulimiento y perfeccionamiento social a partir del individuo, un fundamente del individualismo pero donde la sociedad tiene un papel importante en su formación. Sin embargo, debe insistirse que los libros de preescolar muestran una realidad muy idealizada, demasiado *purificada* de aquello que se considera *negativo* o nocivo, pero entonces debemos preguntarnos si ese poder por reforzar lo mejor no está reproduciendo el *racismo* y la *discriminación* física si excluye de su discurso a las personas enferma, con alguna discapacidad y las personas de piel oscura.

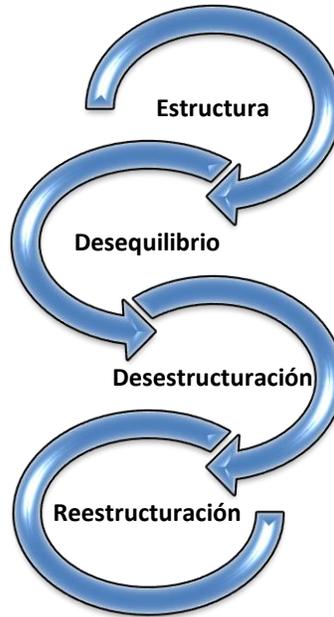
Tercera.- La escuela, finalmente, debe permitir al individuo liberarse de las limitaciones del grupo social en que ha nacido, trascenderlo al comprender la complejidad de un ambiente social que incluye muchos grupos diversos. La sociedad sería equivalente a muchas sociedades más o menos conexas. Este punto es quizá el menos presente en los libros, porque si bien sí se hace hincapié en el individuo y en las sensaciones, también se hace mucha referencia al grupo de

nacimiento, el vínculo social primario que es la familia. No se habla de *nación*, ni se reflexiona sobre valores *patrios* ni de ideales comunes, sólo la lámina “Tradiciones” evoca de forma básica un vínculo social entre diversas regiones del país, pero su abordaje es mínimo, por el contrario, casi todo el discurso se vincula con el ambiente familiar y comunitario inmediato: música local o regional, tradiciones familiares, recuperar la experiencia, etcétera.

Hay muchos puntos en común entre el *constructivismo* de Jean Piaget y el *pragmatismo* de John Dewey. El enfoque del *constructivismo* es más epistémico que *fenoménico*, y quizá ahí reside la mayor distancia entre ambos enfoques, uno es más social y el otro es más cognitivo, pero las similitudes son varias. Podría explicarse el *constructivismo* recurriendo como alegoría al planteamiento de Dewey, ya sea como forma de ilustración o para volver más sencilla su comprensión (obviamente con los justos matices).

La *epistemología constructivista* es una filosofía cognitiva del individuo. Para ella el individuo construye su pensamiento a partir de la interacción con el objeto, que a la vez es apropiado por el sujeto como parte de él en una estructura de pensamiento. El hombre conoce al mundo al tener acciones sobre algún objeto, al manipularlo y utilizarlo. La coordinación de acciones son las que crean el conocimiento, las cuales tienen capacidad de equilibrio y consolidación cuando tienen la posibilidad de repetición. Podría decirse que el *constructivismo* es una *ideología de la experiencia* entre el individuo con el objeto. Para Piaget el ser humano crea *estructuras*, por lo que no tiene *estructuras o categorías de pensamiento a priori* (como afirmaban Aristóteles y Kant), sino que dichas estructuras se crean, desestructuran y reestructuran con la interacción entre el sujeto y el objeto.

En este proceso el objeto cambia, deja de ser el mismo, por lo que podría decirse que el *objeto* se transforma a la par que la transformación del sujeto al modificar sus *estructuras de pensamiento*. Parecido a Dewey, Piaget considera que el sujeto cambia a lo largo de su vida, su inteligencia no tiene un límite. Curiosamente Piaget fundamenta mucha de su teoría a partir de la observación, viendo cómo sus hijos se enfrentaban a los objetos que manipulaban, en cómo comprendían lo que hacía y cómo resolvían los problemas a los que se enfrentaban. Descubrió a lo largo de sus observaciones que el indi-



viduo al enfrentarse a una situación problemática tiene que alterar sus esquemas para llegar a una solución, ya que se ve sometido a un desajuste, lo que requiere una acción.

El método seguido por las actividades en los libros de preescolar asume de forma clara este tipo de dinámicas. Se enfrenta al niño constantemente a situaciones que van más allá de sus hábitos y esquemas previos, por más que recurra al conocimiento y a la experiencia que ya posee, no podrá llegar a una solución si no suspende ese mundo presupuesto y lo retoma para ajustarlo a una situación nueva. De esta forma se espera que los niños aprendan mediante la acción, pero una acción que vaya trascendiendo hacia algo más que los imbuya en circunstancias diferentes y que les lleve a superar lo que ya han aprendido, aprendiendo algo más complejo, logrando una estructura más estable porque ahora podría resolver las situaciones que podría resolver antes de verse sometido a esa experiencia, sumado a la nueva experiencia.

Dewey nos decía que los niños son curiosos y flexibles por naturaleza, les interesa aprender cosas y verse sometidos a experiencias nuevas. Lo mismo afirma Piaget, cuando dice que los niños muestran mayor interés ante objetos diferentes (en cierta forma nuevos pero que pueden ser reconocidos) que ante objetos de suma conocidos, lo mismo sucede con la experiencia, la sensación del aprendizaje genera un placer que motiva al aprendizaje mismo. El desequilibrio en las estructuras es fomentado por el ambiente externo, al igual lo

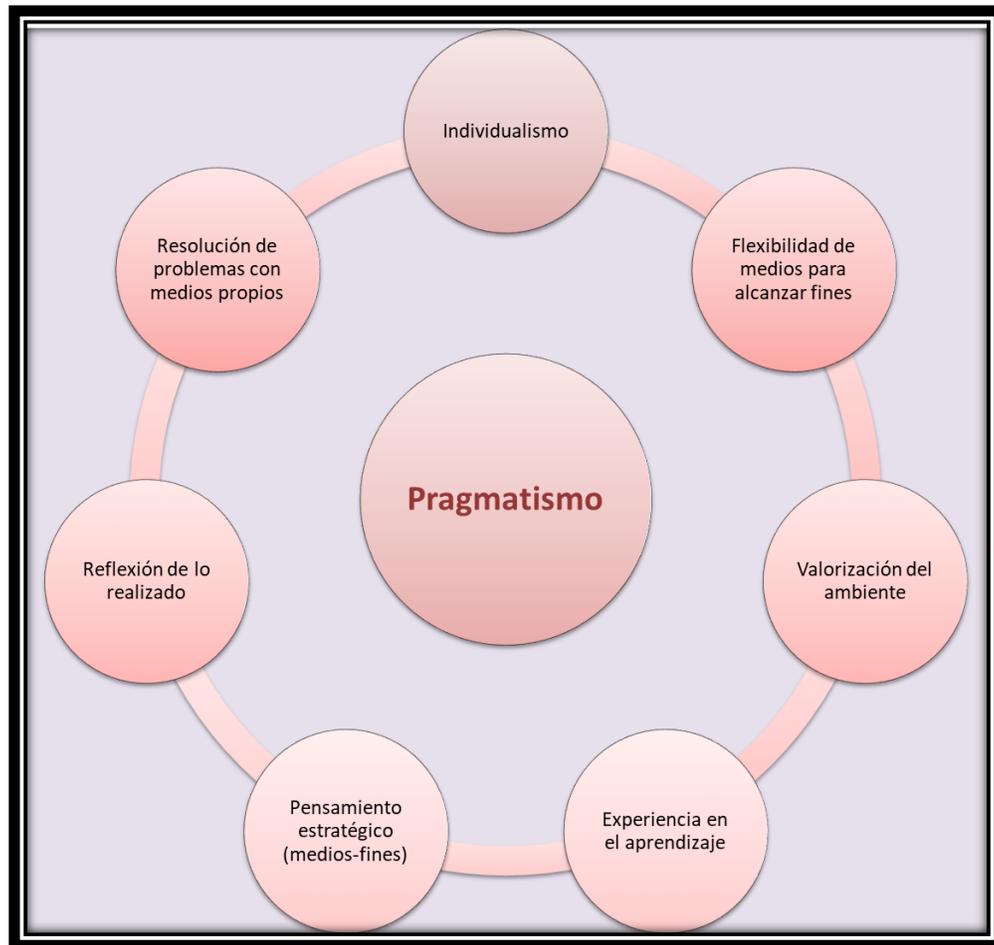
concibe de esta manera Dewey, aunque este último no se enfoca tanto a la relación sujeto-objeto sino a las situaciones y ambientes específicos. Así, volviendo a los libros de preescolar, cuando se plantea que los niños lleguen a sus propias soluciones a partir de sus propios medios (esquemas previos y experiencia), se está fomentando que los niños creen *estructuras generalizables* que les permitan apropiarse del aprendizaje y extrapolarlo a otras situaciones, asimilando esquemas a objetos nuevos; a situaciones nuevas. Se puede afirmar con contundencia que el planteamiento pedagógico de los libros y las actividades tiene un sustento claro en el *pragmatismo* y en el *constructivismo*.

Ahora bien, veamos qué valores explícitos hallamos de estos referentes *ideológicos* en los libros de preescolar. Con mayor claridad dichos valores están explicitados en el *Libro de la Educadora* y *Libro para las familias*. Como se observa en los esquemas 5 y 6, los valores y supuestos del *pragmatismo* y *constructivismo* son muy similares, claro que el *constructivismo* parte de un fundamento *cognitivo* que (fundado una escuela y una teoría pedagógica para una enseñanza) obviamente retoma supuestos del *pragmatismo*, pero un fundamento que se apoya en la psicología. En una comparación, tenemos que ambos parten del individuo, aunque Dewey le da un enfoque más determinante por parte de la sociedad, pero tiene una visión de la educación como emancipación grupal; ambos consideran que la resolución de problemas concretos y la diversidad de experiencias ayudan al aprendizaje; ambos valorizan el ambiente, ya sea porque este ambiente le dice al sujeto algo sobre las posibilidades de intervención sobre el problema o el objeto, o porque dicho ambiente puede traer consigo un sentido experiencial específico que determina el tipo de acción.

Ambos enfoques se empalman en muchos puntos, como divergen en algunos otros, este no es el trabajo idóneo para realizar una comparativa más profunda, lo que sí queda claro es que dichos *ideologías* son ilustradas en los fundamentos de los libros. La siguiente frase del *Libro de la Educadora* es muy similar a uno de los fragmentos que fueron extraídos y mostrados de *Educación y Democracia* de John Dewey:

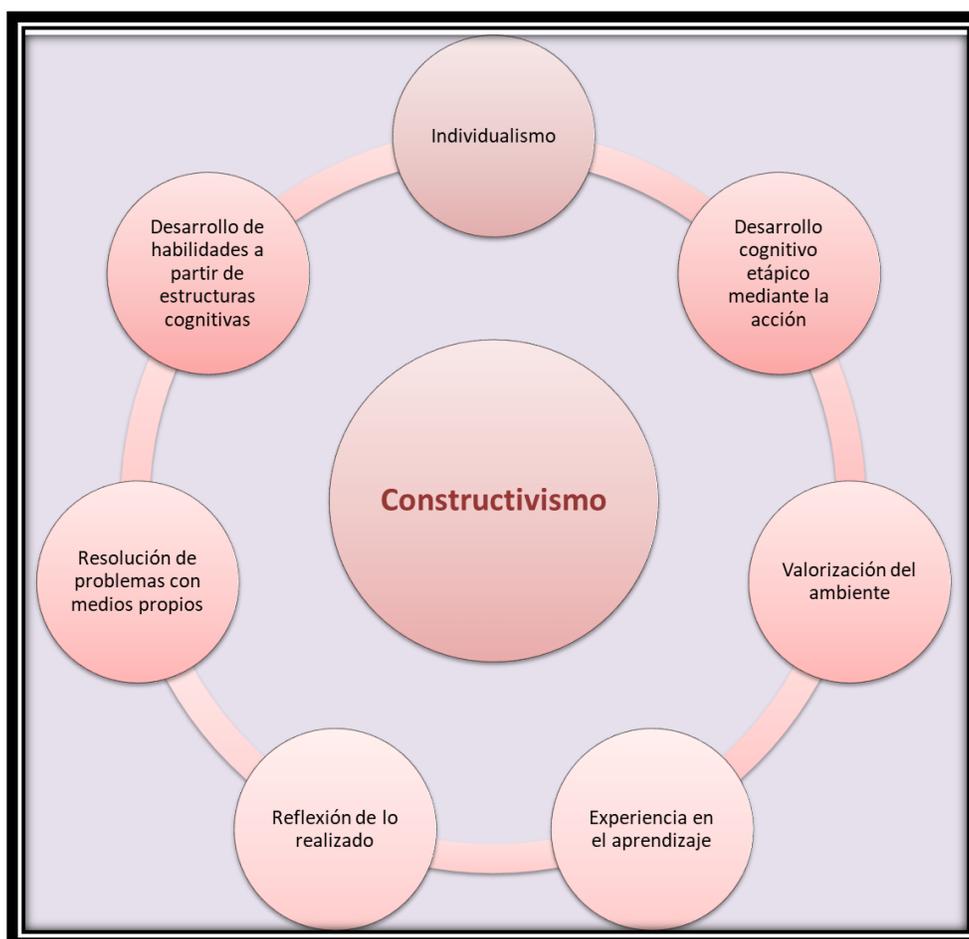
El dinamismo que caracteriza los procesos de desarrollo y aprendizaje en los niños pequeños y la influencia de los diversos contextos en que se desenvuelven exigen a las educadora un esfuerzo constante por involucrarlos en actividades que despierten y mantengan en ellos el interés por aprender (p. 19).

Esquema 5. Valores del pragmatismo



Dicho interés estriba en la preocupación porque los niños no se solidifiquen a temprana edad, que no mecanicen su forma de pensar o actuar, que no generen hábitos irreflexivos, sino que estén abiertos a la experimentación espontánea y a nuevas formas de abordar los problemas para lograr metas de mejor manera, utilizando lo que Dewey llama *pensamiento*, que en el libro se denomina constantemente *reflexión*. Además, si se observa con detenimiento las actividades en para los *Mi álbum*, se constata que llevan una secuencialidad según los cuatro rubros que se determinaron *a priori*: expresión corporal, expresión oral, expresión plástica y resolución de problemas; cada una de estas comienza con situaciones muy básicas, generalmente hablar sobre lo que saben del tema, reflexionan sobre sus emociones, qué sensaciones despierta tal o cual situación u objeto, así progresiva-

Esquema 6. Valores del Constructivismo



mente van apareciendo láminas que complejizan la situación introduciendo problemas que debe enfrentar el niño con sus medios propios, con la experiencia que le llevó configurar supuestamente una nueva estructura que se intentará asimilar a una nueva situación que tiene algo de similar con la anterior. En cada una de estas actividades, se sugiere –que más bien parece se prescribe- que la educadora le aporte a los niños la mayor cantidad y variedad de experiencias y estímulos para consolidar las estructuras y lograr un *aprendizaje*.

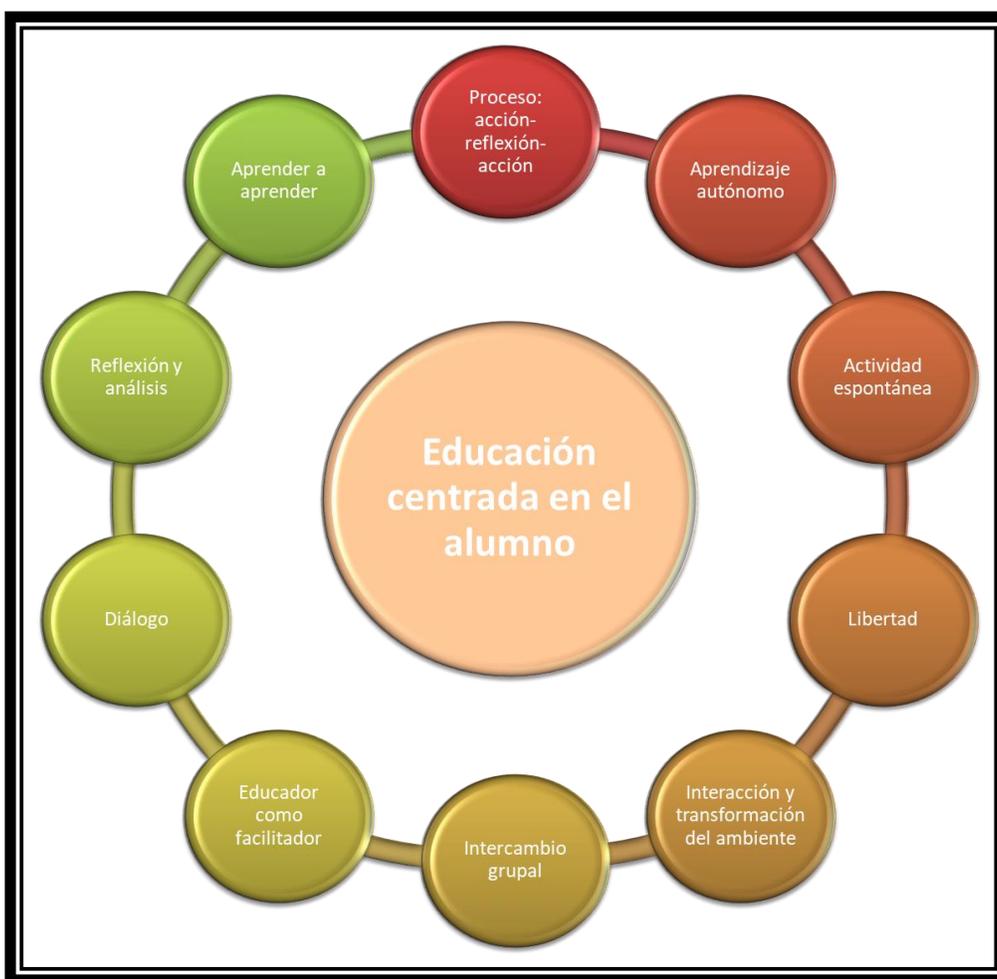
Finalmente, podemos hallar una conexión existente entre los valores expresados por estas ideologías y el *neoliberalismo*. Parece coincidencia (aunque quizá no lo sea, éste no es espacio para dilucidarlo) que dichas escuelas pedagógicas basadas en la experiencia, la

individualidad frente al ambiente y en la acción, que rechazan totalmente la disciplina, la repetición, la autoridad y el aprendizaje libresco estén adquiriendo gran auge en la época donde el *neoliberalismo* ha obtenido una primacía mundial. El mercado parece intervenir, en mayor o menor medida, en todas las tomas de decisión en la arena política global. La evocación al individuo, a la reflexión, a la flexibilidad de sí mismo para la no habituación, el no endurecimiento para aprender a lo largo de toda su vida, vivir en el presente y aprender de los ambientes inmediatos para solucionar problemas, todo ello, como se vio en el apartado anterior, son “competencias” cotizadas y añoradas por los empleadores en un mercado laboral inestable, lleno de riesgos. Las coincidencias también son muchas, sin embargo establecer una relación causal y no considerar ello como una posible contingencia, sería un error ya que ello rebasa las posibilidades de esta investigación.

5.2.1. Educación Centrada en el Alumno y Educación Centrada en el Desempeño o Competencias

El siguiente enfoque emana de la aplicación de las premisas centrales del *constructivismo* y el *pragmatismo* dentro de ámbito pedagógico, estoy hablando de la *educación centrada en el alumno*. Como lo dice el nombre, este modelo educativo tiene como su centro el alumno, el estudiante. El enfoque parte como contrapartida de los fundamentos del modelo de *educación centrada en el profesor*, el cual había sido el paradigma hegemónico en la educación escolarizada hasta hace muy pocos años. Estos modelos tienen supuestos de base antinómicos: el que se enfoca en el alumno considera éste como un sujeto activo en su proceso de aprendizaje, es él el que construye su conocimiento; por su parte, el que centra su atención en el profesor, encamina sus esfuerzos en preparar al docente en los conocimientos de forma especializada, hacerlo un maestro, para de esta forma el profesor transmita el conocimiento al niño. En el primero es el alumno el sujeto activo en el proceso, mientras que el profesor se vuelve pasivo en la transmisión de información, su papel activo es más secundario, aunque no menos vital, que es ofrecer las experiencias adecuadas y guiar el proceso para que el alumno pueda aprender. En el segundo es el profesor el agente activo de proceso, mientras que el alumno es pasivo, sucede algo parecido al modelo que

Esquema 7. Educación centrada en el alumno



preocupaba a Dewey, que como partidario de una educación *centrada en el alumno*, considera que la otra modalidad tiene un problema que es que como “llega a ser fácilmente remota y muerta, abstracta y libresca, para emplear las palabras despectivas ordinales” (Dewey, 1916: 16). En efecto, en este segundo modelo, prevaleciente en muchas partes aún del mundo, pero que ha sido fuertemente atacado por su desajuste a las nuevas necesidades del mercado laboral y por su inminente carácter irreflexivo, pone demasiado énfasis en el educador y en el contenido que habrá de ser enseñado; este modelo tiene rígidamente categorizada la información que debe de adquirirse por los miembros jóvenes; podría decirse que se enfoca en acumular conocimientos que debe transmitir el docente al alumno, mientras que el primer enfoque se centra en el desarrollo de habilidades para que sea el

alumno el que asuma el control del proceso de aprendizaje. La *educación centrada en el alumno* sería una educación que *autonomiza y emancipa* al niño del proceso de aprendizaje desde un agente externo, de una *heteronomía*.

Si contemplamos el Esquema 7 arriba presentado, y lo comparamos con los esquemas del *pragmatismo* y el *constructivismo*, observaremos que la *educación centrada en el alumno* es un modelo operacional de éstas. Prácticamente el total de sus supuestos pueden ser hallados en alguna de estas dos *ideologías*, las cuales a la vez se asemejan en muchísimos puntos. Como se mencionó, este enfoque surge como contrapartida a un enfoque hegemónico que prevaleció por muchos siglos.

Comenzaré por revisar la serie de valores que postula, al revisarlos caeremos en cuenta que las similitudes son muchas y que las referencias con los libros de preescolar son obvias. El punto inicial del planteamiento, y que se vincula con la epistemología de Piaget, es que el sujeto mediante la acción en el objeto altera sus estructuras de pensamiento, un momento que suma el *pragmatismo* es que dicha acción al ser reflexionada se involucra el *pensamiento*, por lo que el acto repetitivo no se da, sino que se incorpora la acción al *pensamiento*. Tiene un poco de *pensamiento estratégico*, pues se busca desarrollar a través de la vinculación necesaria entre acción y reflexión un pensamiento deductivo y proyectivo, se puede decir que se forma al sujeto para que considere escenarios y sepa jugar las cartas con las que cuenta de forma efectiva y racionalmente.

Este proceso cíclico ascendente que llevaría, en el caso del *constructivismo*, a etapas más complejas de cognición, por ende de acción, se complementa con la valoración del ambiente y la capacidad de análisis. Como afirma Piaget y Dewey, el sujeto interactúa con el objeto, y en esta interacción el sujeto cambia, y al mismo tiempo el objeto cambia porque se le percibe y comprende de otra manera. Es aquello que sostiene que el sujeto no está predeterminado a cierto tipo de sensibilidad fenoménica, sino que ésta se construye con la interacción con el medio ambiente, la cual siguiendo esta lógica permite una transformación del espacio, tanto en el sentido perceptual como práctico. En este sentido la tarea de reflexión y análisis para la acción se asemeja muchísimo al *pragmatismo* de John Dewey. Si el fin de la acción es modificar el pensamiento para realizar una acción posterior, mediante la reflexión y el análisis, de una forma más efectiva y funcional, enton-



ces tenemos una visión muy similar a la idea de *crecimiento* de Dewey.

En el portal de internet *hadoc* la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco aborda el tema de los fundamentos de la *educación centrada en el alumno*. Sobre la finalidad de este modelo, así como de su visión de la educación, nos dice:

No se trata de una educación para informar (y mucho menos para conformar comportamientos) sino que busca formar al alumno y transformar su realidad. Parte del postulado de que nadie se educa solo sino que los seres humanos se educan entre sí mediatizados por el mundo. La educación se entiende como un proceso permanente en el que el alumno va descubriendo, elaborando, reinventando y haciendo suyo el conocimiento (UAM AZC, *portal web hadoc*).

Algo de este postulado de la *educación centrada en el alumno* no se aplica en los libros de preescolar, y es la acotación entre paréntesis que afirma que mucho menos que informar este modelo buscaría formar comportamientos; contrario a ello, el modelo centrado en el alumno de preescolar busca formar un cierto tipo de persona, y parece más sensato creer que se deben formar cierto tipo de comportamientos que negar que la fórmula deba hacerlo, ya que, como afirma Victoria Gordillo en *Desarrollo moral y educación*, “si la educación tiene la finalidad”, se cual sea el enfoque pedagógico del modelo, “de mejorar a un individuo o a la sociedad, el hecho de contribuir a esta mejora supone actuar desde una instancia moral” (Gordillo, 1992: 33), en otras palabras, cualquier educación que pregona

basarse simplemente en una forma determinada, argumentando que sólo se sigue la forma y por ende no se busca influir en conformar cierto tipo de carácter o comportamientos, está negando lo que ocurre realmente, porque bien se sabe que en el interior de las aulas hay prácticas y contenidos que legitiman cierto tipo de capital cultural, como bien lo ilustran los estudios sobre currículum oculto. Reconocer que este modelo tiene cargas que valoran ciertos comportamientos y habilidades, como sí lo hace el *pragmatismo*, no vuelve al planteamiento menos válido, más bien menos ingenio.

Según este modelo, el papel del profesor es de *acompañamiento y proveedor de experiencias*, en términos de este portal nos dice que “el profesor acompaña para estimular el análisis y la reflexión, para facilitar ambos, para aprender con y del alumno, para reconocer la realidad y volverla a construir juntos”, donde *el eje es el alumno*, por lo que “el profesor está para estimular, para problematizar, para facilitar el proceso de búsqueda, para escuchar y asistir a que el grupo se exprese, aportándole la información necesaria para que avance en el proceso” (UAM AZC, *portal web hadoc*). Estos fragmentos se asemejan mucho a lo exigido a la educadora en el *Libro de la Educadora*: que sea proveedora de experiencias, que motive a los niños a cooperar, reflexionar, dialogar y construir su propio conocimiento sin que ella les dé el camino a seguir ni la respuesta.

Hay algo muy curioso cuando se revisan los fundamentos de los modelos expuestos por este portal, porque si bien es bastante clara la diferencia entre la *educación centrada en el alumno* y la *centrada en el profesor*, el tercer modelo expuesto, que es la *educación centrada en el desempeño*, tiene mucha convergencia con el modelo donde el eje es el alumno. Así define este portal la *educación centrada en el desempeño*:

El mundo occidental ha exigido un nuevo giro a la educación, este enfoque se ha llamado competencias educativas, intenta que el mejoramiento de la calidad de la educación atienda a la construcción de competencias, que incida en que los “sujetos” puedan competir exitosamente en el campo laboral y, como resultado indirecto, los productos y servicios compitan con buenos resultados en los mercados internacionales

Este modelo también se le conoce *por competencias*:

Se fundamenta en un currículum que se apoya en las competencias de manera integral y en la resolución de problemas. Utiliza recursos que simulen la vida real: análisis y resolución de problemas, que aborda de manera integral; trabajo cooperativo o por equipos, favorecido por tutorías [...] El concepto de competencia es multidimensional e incluye distintos niveles como saber (datos, conceptos, conocimientos), saber hacer (habilidades, destrezas, métodos de actuación), saber ser (actitudes y valores que guían el comportamiento) y saber estar (capacidades relacionada con la comunicación interpersonal y el trabajo cooperativo). En otras palabras, la competencia es la capacidad de un buen desempeño en contextos complejos y auténticos. Se basa en la integración y activación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores (UAM AZC, *portal web hadoc*).

Aunque el discurso de este portal afirma que existe una diferencia entre la *educación centrada en el alumno* y la *centrada en el desempeño o competencias*, al observar los fundamentos se puede concluir que ambos están centrados en casi el mismo tipo de valores, quizá sería correcto decir que el modelo *por competencias* es un modelo específico de *educación centrada en el alumno*, ya que el eje es el alumno y se sigue el mismo proceso de acción-reflexión-acción, encaminada hacia un fin, como bien lo asume el *pragmatismo*. Entonces el modelo que centra al alumno sería más que nada una fórmula, que puede ser apropiada por diversos modelos, como el *constructivismo* puede retomarse por una concepción *pragmatista* de la educación o por el modelo de *competencias*.

El pensamiento estratégico, visto como *resolución de problemas*, es uno de los elementos eje del modelo *centrado en el desempeño*. La capacidad de *resolver problemas* se relacionan con la capacidad de seguir aprendiendo, de la competencia denominada *aprender a aprender*, parecido al esquema de Dewey cuando habla de *plasticidad y pensamiento*, o el de *desestabilización de una estructura* con Piaget.

Para solucionar un problema, primero se define y analiza para comprenderlo; segundo, se buscan formas de modificar la situación (estrategias de solución); después, se elige la solución que se considera mejor; a continuación, se aplica y finalmente, se valoran los resultados obtenidos. En estos pasos se incluyen todas las habilidades de razonamiento. Para definir y comprender una situación o resolver un problema se necesitan todas las habilidades implícitas en las capacidades de conceptualizar, de reflexionar y de hacer juicios. Estas habilidades son especialmente importantes. En ocasiones, son también necesarias las habilidades de indagar (investigar) y formular y comprobar hipótesis. La toma de decisiones para resolver un problema implica elegir con eficacia entre diferentes opciones o alternativas para tomar una (UAM AZC, *portal web hadoc*).

Este modelo que se vincula con las necesidades del mercado laboral y que se centra en el individuo, que en este caso es el alumno, tiene una correspondencia inminente con el *neoliberalismo*, y esto podría ser la pieza clave que encaja la relación entre el *pragmatismo* y el *constructivismo* con el *neoliberalismo*. La solución de problemas es una necesidad imperiosa y una habilidad cotizada dentro del mercado laboral. Es algo fácil de deducir. Si tenemos un mercado cada vez más interconectado mundialmente, cuyo engranaje es inestable, fluctuante e impredecible, donde las empresas se mueven como símiles de líquidos, ajustándose a las situaciones del ambiente para sobrevivir, salir adelante esperando que la hostilidad devore a la competencia, un ejército de potenciales empleados que estén abiertos a subirse al barco del riesgo, de la incertidumbre y sepan navegar con estructuras mentales y habilidades de adaptación y ajuste que les permitan solucionar los vaivenes que se presenten, no es de sospechar que sean estas las habilidades que se pugnen, que sea esta la *promesa de la educación* a la que tanto hace referencia el Banco Mundial (2018).

5.2.2. Habilidades socioemocionales-Aprendizaje significativo

Uno de los elementos nodales que articulan estos enfoques es el valor que se le otorga a las *emociones* en el proceso de aprendizaje. Ya lo decía Dewey cuando refería que los niños tienen un gozo particular por aprender y someterse a lo novedoso, pero sólo cuando se vuelve rutinario el aprender, en formas rígidas y habituales, es cuando el niño se endurece. Uno de los principales frentes por donde fue atacado el modelo de educación donde el profesor era el eje del proceso de aprendizaje es que no se consideraba en sí al niño, lo que sucedía dentro de él, por ende tampoco al proceso psicoemocional que involucraba el aprendizaje. La educación desde que comenzó a ser responsabilidad de los Estados, desde que su masificación se volvió un sinónimo de progreso, asumió diversas modalidades de enseñanza: enseñanza práctica para oficios, enseñanza libresco, enseñanza disciplinaria basada en la repetición y la concentración, en todas estas formas el centro era el profesor. Es a partir de las teorías conductistas de F. Skinner e I. Pávlov sobre el comportamiento humano y el condicionamiento a partir de estímulos, que la educación escolarizada asumió un modelo hegemónico a lo largo de gran parte del planeta, se consideró la vanguardia en la psicología educativa. Este modelo, que seguía centrándose en el profesor, veía al interior del individuo como una *caja negra*, pero, quizá aquí está lo novedoso de su tiempo, es que la *técnica* asumía un rol inusitado: a partir de su empleo se podría potenciar el resultado, el logro del aprendizaje, que no era otra cosa que transmitir conocimientos. Si el tipo de aprendizaje dependía del tipo de estímulo, entonces si se podían categorizar y clasificar las formas en que se obtenían resultados verificables y repetibles no resultaría complicado crear medios específicos, tocar la fibra correcta mediante los avances tecnológicos, para obtener resultados más eficientes.

El enfoque de la *tecnología educativa* va en esta tónica. Bajo el cobijo del conductismo, que se resume a la fórmula de generar un estímulo específico para generar una *respuesta* específica, la *tecnología educativa* busca a partir de la *técnica* suplantarlo paulatinamente al profesor como centro en la distribución de conocimiento, para incorporarlo cada vez más como un mediador u operador de una serie de técnicas pedagógicas, estratégicas y, claramente, de tecnologías. Por desgracia para este enfoque, que sigue teniendo seguidores y fanáticos tecnófilos que consideran que la incorporación de tecnologías de punta en la educación mejorarán los resultados *per se*, el proceso de

aprendizaje no resultaba ser mejor ni más eficaz que décadas atrás, y es que el *conductismo* desechaba *a priori* todo aquello que no podía medir, y la psicología emocional de los años sesenta a la fecha pregona haber demostrado que gran parte del aprendizaje depende en buena medida del ambiente y el estado emocional que despierta la situación que imbuye a la acción. Esto no es nuevo como tal, siendo que el mismo *conductismo* consideraba entre su catálogo de estímulos las emociones. El mismo psicólogo S. Bloom creó una famosa *taxonomía* que involucraba tres aspectos centrales con diversos niveles que deberían de involucrar el proceso de aprendizaje. Los tres aspectos eje eran el cognitivo, el afectivo y el motriz.

El *constructivismo* divergiría con las *taxonomía de Bloom* en el hecho de dividir en bloques los niveles de aprendizaje, cuando estos bien confluyen (especialmente el cognitivo y motriz) en el mismo proceso de aprendizaje. También la conceptualización del *aprendizaje significativo* se aparta un poco de la categorización, para centrarse más en el ámbito inmediato donde se desarrolla el aprendizaje, al espacio que involucra al individuo en el proceso así como su aspecto motivacional (dejando al *constructivismo* y a la ciencia cognitiva la categorización de los niveles de aprendizaje según etapas). Ya se ha mencionado mucho acerca del *aprendizaje significativo*, pero no he dado una definición sobre él. El siguiente fragmento, retomado también de la explicación del modelo de *enseñanza centrada en el desempeño*, busca explicar su sentido:

Es el conocimiento que integra el alumno a si mismo y se ubica en la memoria permanente, éste aprendizaje puede ser información, conductas, actitudes o habilidades. La psicología perceptual considera que una persona aprende mejor aquello que percibe como estrechamente relacionado con su supervivencia o desarrollo, mientras que no aprende bien (o es un aprendizaje que se ubica en la memoria a corto plazo) aquello que considera ajeno o sin importancia (UAM AZC, *portal web hadoc*).

Son tres los factores que confluyen en la capacidad para lograr por parte del individuo un *aprendizaje* que pueda ser considerado *significativo*:

El primer factor podría denominarse como el *contenido*, que en el caso de la educación vendría a ser el *currículum*, las intenciones que tiene la educación para formar al individuo, los contenidos, los conocimientos, las habilidades y destrezas que son valorados formalmente en la educación; así también los medios tecnológicos empleados para la enseñanza, las tácticas pedagógicas así como los mecanismos de evaluación estandarizados.

El segundo factor implica al espacio en donde se aprende, aquello que denomina la literatura *ambiente*⁵⁴, que nos recuerda la analogía con la biología por parte de Dewey. La no consideración del ambiente puede frustrar el mejor plan y al mejor currículum, las intenciones pueden quedarse en el papel si se intenta enseñar algo de una forma estandarizada en situaciones que divergen en grado no solo cuantitativamente, sino particularmente en cualidad.

El tercer factor es algo más novedoso. El papel que tienen las emociones y motivaciones para que se logre apropiarse el individuo de una vivencia, algo que yo llamaría convertir la *información* en *conocimiento*, que la *vivencia* se vuelva *experiencia*. Para lograr que la información que se ha adquirido tenga alguna importancia o sentido para el que la ha incorporado, es imprescindible evitar no considerar los intereses y deseos del individuo, así como su relación con ambientes extraescolares y algo de su historia personal, aquello que valoriza como importante y aquello que prioriza. Por más que el ambiente esté adecuado técnicamente para que el niño se sienta cómodo y a gusto, y que el contenido y habilidades que se pretendan desarrollar sean las óptimas según “X” paradigma pedagógico, si el niño

⁵⁴ Es curiosa la metáfora de *ambiente* que está muy presente en la literatura pedagógica y en las teorías del aprendizaje, este término también es muy común que sea empleado en la discusión literaria de la teoría organizacional, especialmente la enfocada en las organizaciones empresariales (enfoques como *planeación* y *administración estratégicas*). El término se vuelve recurrente cuando la estabilidad en la competencia y mercado mundial se disuelve y comienza a ser considerado el ambiente (*nichos de mercado*, *cultura local* y *agencias que son la competencia*) como factor esencial a considerar por parte de una empresa para sortear la competencia y sobrevivir. Al igual que estos enfoques organizacionales que dan centralidad a la estrategia, por tanto a la flexibilidad y adaptación, las nuevas teorías del aprendizaje consideran que el ambiente del individuo que tiene la *potencia* de aprender (ambiente que considera la cultura local, la comunidad, la familia, la escuela, la capacidad de experimentación y al docente) tiene un peso de igual importancia que la pedagogía y el contenido en que el aprendizaje llega al *acto*.

no le encuentra relevancia a la información, jamás será incorporada y llevada a un nivel práctico.

Ya he mencionado varias características de lo que es necesario para lograr un *aprendizaje significativo*. Se considera que los tres factores se involucran en este tipo de aprendizaje, aunque, si observamos más de cerca y reflexionamos críticamente sobre estos factores, nos daremos cuenta que es el factor del individuo (el tercero que tiene que ver con la motivación), el núcleo del asunto, el que determina realmente si los otros dos elementos influirán en el aprendizaje. Y es que bajo estas teorías, el individuo debe estar *motivado* para que el aprendizaje se incorpore en él, como una especie de apropiación, de conformación de una experiencia, ello es muy importante porque es un vuelco de 180° del paradigma hegemónico en la *pedagogía*. Si antes se concebía el aprendizaje con la jerarquía opuesta: primero el currículo y la *técnica* de enseñanza del docente, después el equipo escolar (prácticamente nunca se consideraba el espacio extraescolar que no involucrara explícitamente los fines del contenido) y, finalmente, al alumno como un ser vacío (inclusive así lo ve Dewey, como un ser indefenso que debe socializar para sobrevivir), pasivo y receptivo cuyo cerebro espera ser llenado de conocimiento. Aquí, esta visión, resulta todo lo opuesto: primero tenemos individuos que son diferentes (individuos *individualizados*), con motivaciones e intereses divergentes entre sí, después está el ambiente que puede influir de forma directa o indirecta en la motivación o en la receptividad emocional (por ejemplo, un aula con 60 niños enclaustrados y sin ventilación dispersaría la atención y generaría estrés en el individuo), para finalmente tener los medios y contenidos que si no van encaminados y articulados con las motivaciones del individuo y ajustados al ambiente, tendrán una existencia en los niños de manera anecdótica⁵⁵ (si es que siquiera los recuerdan). Sobre esto nos dice:

⁵⁵ No extraña escuchar testimonios, de entre los que me incluyo, que mencionan haber visto muchas cosas en la educación básica pero que no pueden recordar con un mínimo de lucidez, contenidos que sirvieron para pasar de año escolar pero jamás encontraron sentido en la vida práctica (y dejemos su practicidad, en ocasiones no se entiende siquiera lo que le están enseñando a uno).

Del aprendizaje significativo, que surge al descubrir el para qué del conocimiento adquirido (*insight*), emerge la motivación intrínseca, es decir, el compromiso del alumno con su proceso de aprendizaje. En cambio, en la educación centrada en el profesor, la motivación del alumno suele ser extrínseca basada en la coerción y en las calificaciones. Es común que los programas sean poco efectivos, no porque el alumno sea incapaz, sino porque no logra hacerlos parte de sí mismo y por lo tanto no es capaz de aplicar los conocimientos adquiridos a su trabajo (UAM AZC, *portal web hadoc*).

La relación que puede presentarse entre los fundamentos de este modelo de *aprendizaje*, en su forma de conceptualizar el proceso, al tener un vínculo estrecho con el *pragmatismo* y el *constructivismo*, y el *neoliberalismo* es alta, más por la convergencia de valores, que bien se argumentara es algo contingente, que una relación necesaria, aunque conveniente. Aun así la centralidad del individuo, la motivación, la especificidad y las emociones, que se articulan con una postura *pragmática* nos refieren a varios elementos revisados en la sección donde discutí acerca del *neoliberalismo* y aquello que *valora*. Resulta de estos planteamientos la preocupación acerca de qué tanto efecto tendría sobre la sociedad una centralidad tan grande en la motivación para aprender, en el ajuste de todo (contenidos, medios, ambiente y actitudes) al individuo. Como la analogía de Han sobre el *Facebook* (donde uno puede elegir y ajustar todo al gusto, un consumo *a la carte*), la educación centrada totalmente en el individuo, donde tiene primacía lo emocional en el modelo, como es observable de principio a fin en los libros de preescolar, podría desembocar en una sociedad de tipo *narcisista*, donde todo se referencia a partir de un *yo* extrapolado en todo espacio social, sin una instancia reguladora estable (un *superyo*), a causa de la priorización de la individualidad y la desaparición de una figura de autoridad que seguir.

Vivimos en un mundo en el que el pragmatismo es la racionalidad suprema: un mundo de ‘yo puedo hacerlo y, *por lo tanto*, quiero hacerlo y lo hago’ [...] Semejante pragmatismo es lo menos que podemos esperar de nuestro mundo de consumidores (Bauman, 2017: 32).

Un mundo centralizado en el individuo, un mundo que se atomiza y se *individualiza* se asemeja a los productos personalizados y hechos a la medida. Una educación particularizada puede caer en crear individuos que se ajusten por voluntad propia (como el *poder permisivo* del que nos habla Han) a un mundo positivizado a su referencia, un mundo *auto referente*, con una fuerte idea de que él es importante, que lo que piensa es importante, por ende debe expresarlo, tiene el derecho de opinar y también el derecho a ser escuchado, sin importar el contenido de dicha idea. Nadie tiene el poder ni la autoridad para suprimir estos derechos, de juzgar lo expresado, porque cada individuo es diferente y vive las cosas de diferente manera. El problema no yace en el modelo, sino en la repercusión que pudiese tener en un mundo auto referencial, consumista, que genera altas expectativas al individuo, pero que constantemente las frustra, atribuyendo el fracaso a la falta de mérito, de flexibilidad, a la rigidez de la conducta, a la falta de iniciativa o atrevimiento por asumir un riesgo. Bien lo diagnostica Han en el conjunto de su obra: individuos *narcisistas* con poco carácter son una bomba de tiempo en un mundo de expectativas creadas y sistemáticamente frustradas.

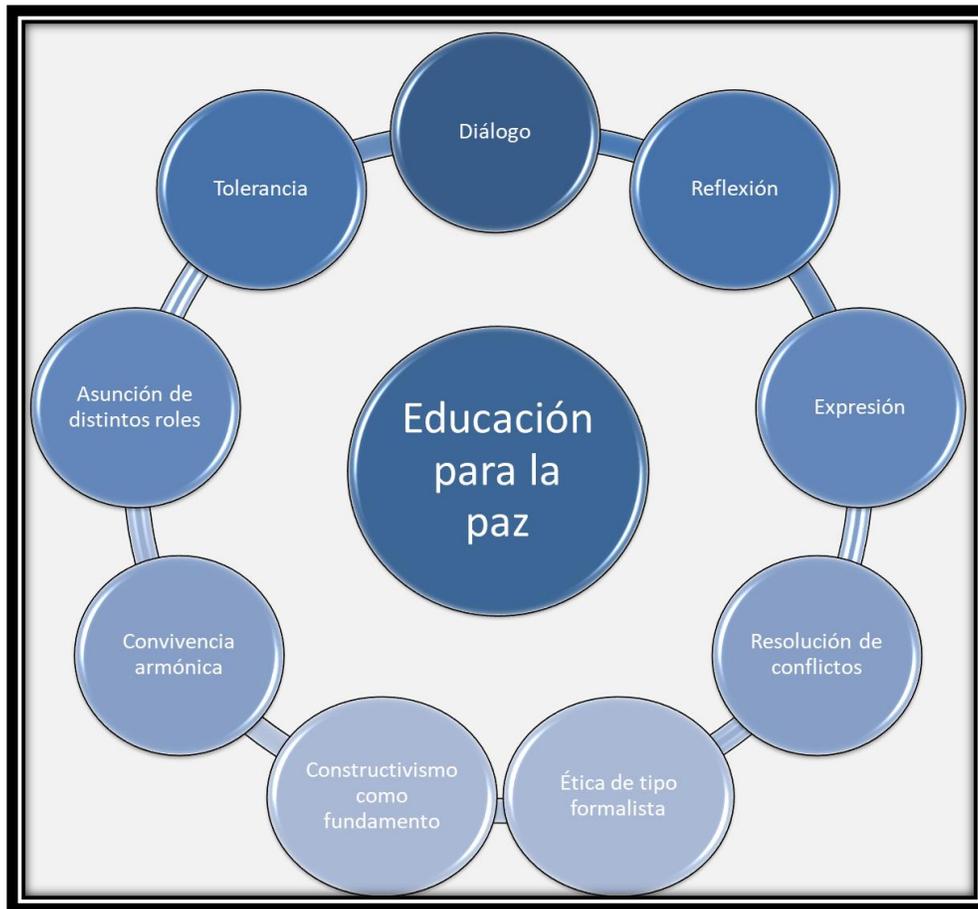
En resumidas cuentas tenemos que en los libros de preescolar las dinámicas y los valores que éstas expresan se remiten al modelo de *educación centrada en el alumno*, donde el modelo por *competencias* retoma la forma del alumno como eje de la educación. Las *ideologías* que dan fundamento a estos valores como son la resolución de problemas, la preponderancia de las emociones, la consideración del ambiente, la centralidad del individuo y su motivación, con un profesor marginal, que no aparece como una figura de autoridad sino bajo el papel de proveedor de experiencias adecuadas y guía en el proceso, que considera la historia individual del estudiante para dirigir dicho proceso, un aprendizaje que es principalmente experiencial y reflexivo, con crecimiento progresivo en la complejidad de los retos y con un carácter práctico y estratégico, son cuestiones que nos remiten al *pragmatismo*, al *constructivismo*, a la *educación para la paz* y al *neoliberalismo*.

5.3. EDUCACIÓN PARA LA PAZ

La famosa *ética para la paz* es una propuesta educativa que se ha vuelto una educación moral para la convivencia armónica. Esta propuesta se enmarca en la *ética deontológica o formalista* que parte del *racionalismo idealista* de Kant, así como del *constructivismo*, principalmente retomando ideas de Jürgen Habermas y Lawrence Kohlberg. Parte de un enfoque individualista el desarrollo de la autonomía personal y el cultivo de la reflexión y la habilidad para el diálogo para evitar situaciones de violencia desde la niñez, marco de violencia como el que retrato en el Anexo 6. El trabajo colectivo coordinado por Miquel Martínez llamado *La educación moral*, que salió en 1992 y tuvo una reedición en el año 2002, sirve como una excelente aproximación a los métodos y fundamentos de la *educación para la paz*. Según el libro este tipo de educación busca crear personas *moralmente autónomas* para sociedades pluralistas. Se debe según Carme Romia (2002) entender la *paz* no como una ausencia de guerra, sino como un escenario facilitador del desarrollo armónico y completo de toda persona bajo los parámetros de la justicia y la libertad. Para los autores de este libro, que son prominentes escritores y teóricos de la educación moral (intercultural, de género y para la paz), son los *Derechos humanos* los criterios para entender la libertad y la justicia, así como los elementos para reformar la sociedad, para valorar y criticar las formas cotidianas de la vida social. La educación para la paz busca contraponerse a la *cultura de violencia* que supuestamente caracteriza a la cultura actual, para ello una *cultura de paz* es imprescindible, y sólo mediante una educación reformada que convierta el *saber en un instrumento para la paz*. Un fragmento que sintetiza el planteamiento de la *educación para la paz* de forma excelsa sería el siguiente:

Educar *para* la paz requiere, a la vez, educar *sobre* la paz y *en* la paz. Educar en la paz implica: - Dar prioridad a la libertad [...] –Potenciar la responsabilidad, la solidaridad y la tolerancia [...] –Desterrar todo tipo de violencia [...] – Potenciar el autoestima individual y colectiva [...] – Concebir al educador como facilitador, no como el único portador del saber [...] – Respetar la diversidad [...] –desterrar el papel pasivo del alumnado y las pautas impuestas desde afuera (Romia, 2002: 180).

Esquema 8. Valores de Educación para la paz



Una de las formas no correctas visualizadas es la intolerancia y la no apertura al otro. Visto en los libros de preescolar no como *conflicto*, sino como *desacuerdo* entre individuos, estas circunstancias suelen provenir de situaciones en donde dos individuos no convergen en una idea que puede desembocar en que esa discordancia de ideas se traslade a un problema entre personas, por ende se traslada este conflicto al terreno de las ideas, y no debe traspasar este lugar, la manera más fácil de mitigar el peso de una diferencia es reducirla a la opinión y relativizarla al confrontarla con diversos puntos de vista (opiniones), que nos conduce a visualizar que no todos piensan igual. Sobre esto nos dice Rosa Buxarrais (2002):

Creemos que ante un conflicto de valores no se puede prescindir del binomio siguiente: -la autonomía del sujeto, en oposición a la presión colectiva y a la alienación de la conciencia libre de cada individuo, y –la razón dialógica, en oposición a la decisión individualista que no contempla la posibilidad de hablar sobre aquello que nos separa cuando nos encontramos ante un tema conflictivo (Buxarrais, 2002: 12).

Esta cita nos deja varias ideas interesantes con las cuales reflexionar. Por un lado es una propuesta, es el ideal formal, los elementos necesarios para concretar de forma positiva la resolución de un conflicto de valores entre individuos; por el otro nos presenta dos niveles, el individuo como ser independiente, individualizado de la sociedad al clásico estilo del *liberalismo social*, y el mismo individuo individualizado con una *conciencia social*, que sabe es partícipe de una sociedad y de la individualidad de los otros; o sea es un individuo autónomo que es consciente de la individualidad de los demás, por lo que sólo mediante la apertura a la individualidad del otro se puede solventar un conflicto inter individual. El segundo punto parece ser el medio para la solución, y el primero resulta ser la condicionante, el problema reside en que dicha condicionante es demasiado condicionante, valga el juego de palabras. Entiéndase de la siguiente manera: ¿cómo el individuo puede crear sus “criterios para actuar” independientemente de la presión social y la alienación de conciencia, si desde que nacemos somos sometidos a una educación moral en la *familia* (o el núcleo humano más inmediato), y si nos metemos al fundamento de *psicoanálisis* y el *inconsciente* resultaría imposible creer que la primer condicionante es factible? Más como un ideal que como una cuestión realizable, puesto que es imposible que los criterios que nos imponemos sean autónomos a nuestra experiencia, que se encuentra circunscrita en lo que denomina Ortega y Gasset nuestra *circunstancia*. Sin embargo, este tipo de educación moral, que utiliza un paradigma ético *formalista* al estilo kantiano, considera que “es necesario que cada individuo realice un esfuerzo de construcción de criterios morales propios, razonados y solidarios, sin estar sujeto a reglas heterónomas” (Buxarrais, 2002: 11).

Un segundo problema con estas ideas es la aversión que se tiene por la *heteronomía*, concepto kantiano para definir tanto las normas que vienen de afuera, como puede ser la

sociedad o el derecho, como las normas o *imperativos hipotéticos* que motivan nuestra acción no por un *deber* o *respeto* a la norma práctica, sino porque obtendremos algo a cambio, en este sentido el método es una *heteronomía*, puesto que el aprendiz moral se verá influenciado a llevar a la práctica una serie de procedimientos donde tendrá que decidir y crear criterios que están fuertemente influenciados por postulados dados *a priorísticamente*, como que el conflicto es malo, que la mejor manera para llegar a solucionarlos es el diálogo, que el conflicto es entre valores e ideas, no entre personas ni colectivos, etcétera. Todo esto se contrapone al desarrollo de la *razón práctica* del individuo, que debe ser individual, no partir como condicionante *a priori*.

Todo lo anterior se corrobora cuando se examinan los elementos eje del currículo de educación moral que se plantea, que además tiene una fuerte presencia en las intenciones del libro de preescolar:

- Desarrollo de la *capacidad cognitiva del juicio*. Retomando las ideas *constructivistas* de Piaget y Kohlberg se concibe al individuo como un agente que va construyendo su capacidad de juicio de forma progresiva, creando estructuras valorativas cada vez más complejas y desarrolladas que le otorgan capacidad de autonomía al individuo. En este objetivo se busca que el individuo tenga *conocimiento de sí mismo*, que *desarrolle la empatía*, que tenga *capacidad para el diálogo*, que *entienda la realidad social para conocer a los demás*. Como se puede ver, estos criterios tienen gran contenido valorativo, por lo que, si se menciona de la siguiente manera no habría incongruencias: lo que se espera es que el individuo adquiera las siguientes habilidades... para que pueda discernir cuando se presentan conflictos de valores. Todo el resto que plantea los criterios propios y la autonomía del sujeto es pura incongruencia, porque aquí se observan habilidades y valores muy claros que se busca el individuo *acríticamente* los adquiera y utilice mecánicamente para resolver conflictos, podría decirse que esto sí sería una *heteronomía*. Como sea, no se critica aquí lo loable del planteamiento, sino la ingenuidad del discurso.
- Desarrollo de la *capacidad de contextualizar*. Se busca que al desarrollar esta capacidad, que va más allá de la opinión y se asemeja al pensamiento complejo y al estratégico (solo que este último de corte pragmatista), para que el individuo pueda configurar normas, proyectos personales y sociales que sean acordes a la sociedad;

en cierta forma una forma de *pensamiento estratégico y pragmático* encaminado a la convivencia social.

- Desarrollo de la *acción moral acorde al juicio* y el *hábito de articulación entre ambos*. Este punto tiene que ver con la congruencia entre lo que configura el criterio y lo su fuerza para imponer en el sujeto, que es la capacidad del individuo para imponerse una regla y respetarla, en este caso llevándola a cabo. Aquí además se busca desarrollar la *autorregulación*, una habilidad también muy cotizada en la educación, principalmente en la educación a distancia y que tiene que ver con la responsabilización del individuo.

La *autorregulación*, nos dice Silvia López (2002), es el proceso en donde el individuo se hace el máximo *responsable* de su conducta. Sería el educador el que facilite este proceso para que el alumno pase *progresivamente* del heterocontrol al autocontrol.

Se considera que es necesario que el individuo pueda actuar con independencia de los factores extrínsecos, de la dirección y manipulación por parte de agentes externos [...] si el sujeto es capaz de autocontrolar su propia conducta, puede producir en sí mismo cambios más duraderos y generalizables que si los cambios se producen por influencia externa (López, 2002: 121).

Es más que obvio que la centralidad reside en el individuo, en una especie de autodisciplina y mezcla entre el poder disciplinario y el poder permisivo. Si bien no existe un agente externo que nos discipline, sí debemos de aprender a disciplinarnos nosotros mismos, aunque eso nos habla de que el ser humano puede autodeterminarse, lo que nos lleva de nuevo a pensar que no es una autodeterminación sino más bien un proceso de educación moral con contenidos específicos. Por más que se afirme que es el individuo el que determinará los criterios de lo justo y lo que debe o no de hacer, el discurso a la vez se contradice, al decir que la referencia serían los *Derechos humanos* o al decir que su moral apunta hacia la paz, la interculturalidad, la ecología y la equidad de género (estos son los

cuatro campos que aborda este libro coordinado por Miquel Martínez) tenemos valores muy explícitos que por más que se niegue están sesgando el juicio del individuo supuestamente libre de juicio externo. Todo ello, insisto, no apunta a una crítica destructiva, sino al postulado de la elección totalmente autónoma, individual y libre de influencia externa por parte del individuo respecto a sus criterios de acción y comportamiento. Kant mismo reconocía al postular como único principio de la moral el *imperativo categórico* que no había forma de demostrar que éste estuviese libre de alguna influencia externa inconsciente al individuo. Considero que se puede tener mayor o menor libertad en la elaboración de los criterios de acción propios, como mayor o menor influencia de agentes externos, pero no completamente libre de ellos, como tampoco pueden ser completamente reproducidos.

Otro de los puntos muy patentes en los libros de preescolar son la valorización de la expresión, la exposición, la motivación, la participación, la convivencia armónica y la cooperación que pueden ser englobados en el concepto de *prosocialidad* del que nos habla Fina Masnou (2002). Ella afirma, contrario a la teoría de las etapas psicológicas de los niños, que los niños en etapa “egocéntrica” sí pueden vivir el mundo en una *otredad* (ella lo llama actitudes *prosociales*), esto es interesante porque si ello resulta cierto, se puede influir en la conducta social del niño desde etapas muy tempranas, como han corroborado recientemente los estudios del desarrollo emocional y cognitivo de los niños, donde el caso de educación preescolar podría ser la llave para el comportamiento futuro del niño, o por lo pronto una influencia a considerar. Para explicar la *prosocialidad*, Masnou nos dice cómo es un niño *prosocial*, lo que nos permite deducir fácilmente cuáles son las variables a considerar para lograr esta conducta:

Los niños muy prosociales, respecto a los que lo son poco, se presentan más empáticos, más asertivos, con mayor iniciativa y mayor experiencia en el cuidado de otros niños, así como son menos agresivos y competitivos. Y sus padres, expresan más sus sentimientos, los exhortan a realizar actos prosociales y emplean más técnicas de disciplina inductiva que los padres de los niños poco prosociales (Masnou, 2002: 152).

Tenemos que esta forma de conducta depende en gran medida de la influencia externa - ¡vaya paradoja!-, del trato de los padres respecto a sus hijos. Todo esto se asemeja mucho a la postura que se sugiere deben adoptar los familiares respecto a los niños, que les brinden experiencias, que los hagan sentir valorados al considerar sus sentimientos y opiniones, que entiendan las razones de las cosas entre varias más. No es que el *Libro para las familias* sea prosocial, sino que uno de los elementos que busca concretar es que, hablándoles a los padres para que modulen su conducta, una de las características del niño sea su conducta *prosocial*. Para fomentar la *prosocialidad* en el salón de clases recomienda Masou que la relación alumno-profesor sea *horizontal*, o sea que las normas y los acuerdos sean por consenso, utilizando una *disciplina inductiva*, que es el involucramiento del docente en las consecuencias de los actos del alumno, no así en un castigo o regaño; en otros términos es fomentar la reflexión de lo realizado. El consenso y la reflexión son valores muy presentes en las actividades de preescolar, tanto en la modalidad de reflexión sobre procesos como respecto a la reflexión sobre situaciones hipotéticas como en la lámina “¿Qué pudo pasar?” o enjuiciamiento de valor como en “¿Qué opinas?”.

Es curioso, pero varios de los elementos que enlistan para este tipo de educación son algunas *competencias educativas*, claro, vinculadas hacia la práctica de *educar para la paz en la paz*. Tres son los objetivos que buscan lograr en los niveles *cognitivo* (sobre el saber), *instrumental* o práctico (saber hacer) y *actitudinal* o *prosocial* (saber ser). En la siguiente Tabla 12. se muestran los objetivos que debe perseguir una *educación para la paz*. Se puede observar que dichos objetivos comulgan con muchos de los objetivos implícitos y explícitos en las actividades para los *Mi álbum* de preescolar, así como se pueden hallar referenciados en muchas de las *finalidades educativas* para las láminas.

Al contemplar el cuadro el lector podrá percatarse que algunos cuadros de la Tabla 12 están coloreados en un color rojo muy tenue, estos son los objetivos de la *educación para la paz* que se hallan presentes de alguna forma en los libros de preescolar, especialmente en *Mi álbum* y en *Libro de la Educadora*. Por ejemplo, de los objetivos cognitivos (primera columna), podemos hallar en los libros de preescolar que sí hay actividades que remiten al análisis con un sentido crítico de la realidad social próxima, que

Tabla 12. Objetivos de la educación para la paz.

Objetivos Cognitivos (saber)	Objetivos Instrumentales (Saber hacer)	Objetivos Actitudinales (saber ser)
Conocer las dificultades actuales para construir la paz	Afrontar y resolver conflictos de forma no violenta	Potenciar la sensibilidad
Estudiar la paz como una necesidad personal y social	Facilitar la cooperación e intercambio de experiencias	Potenciar la autoestima de cada persona
Conocer la importancia del respeto de los Derechos Humanos	Escuchar y respetar opiniones ajenas	Fomentar el pluralismo y respeto a la diversidad
Analizar con sentido crítico la realidad social próxima	Saber argumentar las razones de nuestras acciones	Ser autónomo, solidario y cooperativo
	Comunicarse de forma sincera	Potenciar el espíritu crítico
	Cultivar el diálogo y la tolerancia	
	Desobedecer ante propuestas injustas	

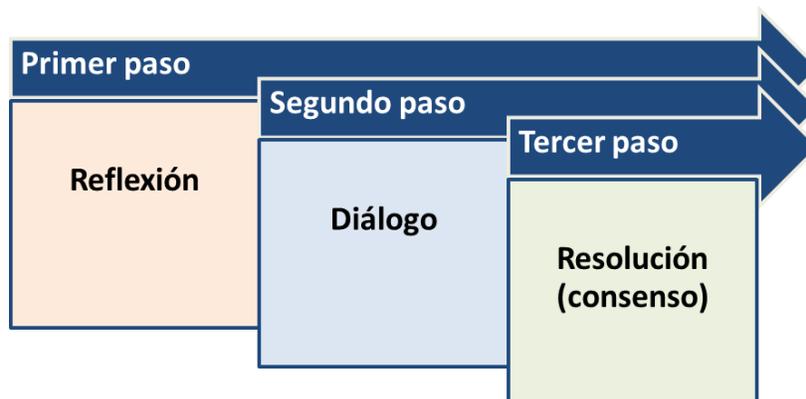
Elaborado a partir de Carme Romia (2002).

en la fila cuatro que se encuentra coloreada. En las láminas que involucran los roles de la familia como la división de trabajo y la colaboración existe un leve planteamiento crítico sobre la normalidad de dicha realidad. Así, por ejemplo en la lámina “Colaboro” nos dice la actividad en el *Libro de la Educadora* lo siguiente:

Escuchar las ideas de sus compañeros permite a los niños saber que no todos realizamos las mismas actividades y que pueden ser distintas entre una familia y otra [...] Si lo considera pertinente, en otra ocasión puede focalizar la conversación

en el cambio de roles, es decir, si lo que hace una mamá lo puede hacer un papá y viceversa (p. 68)

No se puede ir mucho más allá de una simple oración modulada donde la educadora es la que tomará la decisión de si llevar a cabo una actividad crítica que involucre a los niños, pero que también puede ser polémica en contextos muy tradicionales y con roles muy arraigados. Por otro lado, en la lámina “En casa” tenemos una imagen donde el padre está sirviendo la comida y la madre llega a la casa, al parecer del trabajo, con una “regla T”, quizá dando a entender que es arquitecta. Esta lámina relativiza los roles de género normalizados hasta hace no mucho (y aún vigentes en muchos contextos) en nuestra sociedad: hombre que trabaja y llega a la casa a comer/ mujer está en la casa, cuida a los niños y cocina; cambio por hombre que cocina (puede ser que llegó temprano de su trabajo y ayudó a cocinar)/mujer que llega a comer después de trabajar. No se puede decir que los libros de preescolar tienen un planteamiento crítico ni que busquen formar niños críticos, por eso es que en los objetivos *actitudinales* no fue rellenado con color el cuadro de “potenciar el espíritu crítico”, que en el sentido estricto no debería de considerarse como un objetivo en desarrollo el “Analizar con sentido crítico la realidad social próxima”, más bien lo coloreé para mencionar que hay algunos intentos muy laxos dirigidos hacia este objetivo, pero es claro que la formación crítica es una deficiencia en este nivel de educación. Quedará pendiente analizar si en primaria y secundaria hay una intención por formar individuos críticos, porque el planteamiento del *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* incluye este objetivo.



Por otro lado es muy evidente la presencia de los demás elementos resaltados de la Tabla 7: respetar a los demás, ser tolerante, resolver el conflicto de forma no violenta, saber dialogar y estar dispuesto a hacerlo, argumentar lo hecho, ser sensibles con las emociones de los demás, tener buena autoestima, apoyar a la diversidad... estos y más elementos están presentes. Quizá es gracias a esta postura de resolución de conflictos mediante la reflexión, el diálogo y el consenso que gran parte de los valores *humanistas*, sustentado principalmente en los Derechos Humanos, está presentes en las láminas de preescolar, no sólo en el discurso escrito, sino también en las imágenes. Con el matiz de que dichos valores se contradicen en algunos aspectos, como la inclusión de gente con discapacidad a las imágenes, la consideración de la discapacidad en el discurso dirigido a la educadora (se asume todo como si la única diferencia de los niños fueran sus historias personales y su velocidad de aprendizaje), la nula inclusión de gente con enfermedades y la poca respecto a gente de piel morena, negra o algún grado de gordura.

Muchas de las láminas encaminadas a fomentar esta moral del diálogo y la paz muestran dos caras muy interesantes: el ideal, que son láminas como “Nos apoyamos”, “En el salón...”, “Colaboro”, “¿Qué pudo pasar?”, “Nos hace felices”, “¿Qué opinas?”, “Pienso en...” y “En casa” nos muestran imágenes de convivencia armónica, cooperación y aquello que se valora para una convivencia en paz; el anti ideal, que son láminas como “¿Qué opinas?”⁵⁶ y “Dialoguemos”, las cuales nos muestran niños en conflicto. En “Dialoguemos” se aborda lo presentado en la imagen y se sugiere desde el título que el diálogo es la solución a un conflicto, que los libros de preescolar denominan “desacuerdo”. Las láminas con conductas positivas y deseadas por esta educación moral son reiteradas, no siempre se pide reflexionar sobre ellas, ya que se busca que el mensaje se normalice, mientras que lo que se espera no se dé entre los niños sólo se presenta explícitamente como algo malo e indeseable, que debe ser evitado y, en caso de presentarse, debe solucionarse mediante el diálogo.

⁵⁶ Esta lámina por su abundante contenido valorativo y la diversidad de acciones que remiten a juicios que debe realizar el niño se ubica tanto conductas negativas como positivas para una convivencia armónica.

5.8. SÍNTESIS: ARTICULACIÓN Y CONFLICTO ENTRE IDEOLOGÍAS

Al igual que en el capítulo anterior considero importante, para recuperar de forma breve lo analizado, agregar un apartado de conclusión a este extenso capítulo, así como también dar un espacio para la reflexión sobre lo discutido. El Capítulo 4 fue el paso previo, con él se obtuvo una idea general de los valores que representaban sus libros. De este panorama general trabajé en específico algunos valores, principalmente aquellos que tenían prominencia y presencia reiterada en los libros, a su vez se profundizó un poco sobre de ellos y en las formas en que eran representados. Gracias al análisis de la representación de valores es que pude ascender a este punto en la investigación: un análisis para correlacionar dichos valores con referentes ideológicos específicos. Se podrá decir que las ideologías presentadas son formas quizá arbitrarias para remitir los valores representados. Comparto la idea de que todo lenguaje, conceptualización y análisis son hasta cierto punto arbitrarios, siempre al momento de generar la abstracción de varios entes concretos se pierde algo de especificidad en ellos, dando prioridad a los elementos en común, es algo inevitable; por ende debe mantenerse una postura donde lo aquí reflexionado y discutido no adquiera un carácter de absoluto. Lo que busqué en este Capítulo 5 es correlacionar los valores con referentes ideológicos que puedan aglutinarlos por su forma de concebir la realidad, la intención es generar una discusión y argumentar por qué tal o cual valor se puede relacionar con tal o cual ideología. La discusión que aquí se genera es una forma de interpretar la relación entre valores e ideologías, entre valores y valores, y entre ideologías e ideologías. Como se trata de una interpretación puede, y lo deseable es que debería, ser sometida a crítica.

En este cierre del capítulo realizaré una síntesis de los elementos abordados en cada apartado y en los Anexos correspondientes a este capítulo, mostrando énfasis en los valores centrales que vinculan con estas ideologías, en las ideas eje que las consolidan y en las relaciones (sean contingentes o necesarias). Para evitar confusiones le recuerdo al lector que en los Anexos 7, 8 y 9 trabajo por separado respectivamente la presencia del nacionalismo, el localismo, la posmodernidad y la educación democrática en los libros de preescolar. Como se mencionó desde el primer capítulo y se retoma en éste, las ideologías

no son referentes monolíticos de interpretación de la realidad, como tampoco son homogéneas, siempre tienen una dosis de contradicción interna como de transformación constreñida al devenir social histórico; éstas no pocas veces convergen con otras ideologías ya sea como *ideologías abarcadoras* o como *ideologías mediadoras*. También he afirmado que los valores no son propiedad ni tampoco son exclusivos de una ideología en específico. A lo largo de todos estos apartados del capítulo se hallan diversas ideologías con enfoques concretos en lo humano a distintos niveles, que comparten valores de vinculación débil y fuertes, pero por más fuerte que sean los valores de vinculación no corresponde a las miras de este trabajo establecer si ese vínculo es necesario, sino que asumiremos por prudencia siempre que es un lazo contingente y posible.

La primera ideología que abordamos fue aquella que se sostiene un supuesto central del trabajo, la ideología que hipotéticamente sería la que busca legitimarse para establecer una hegemonía, estoy hablando del *neoliberalismo*. A qué remite el neoliberalismo fue trabajado en el Anexo 5 y en este capítulo, pero no está de más mencionar algunos aspectos del mismo. En primer lugar el neoliberalismo es la reintroducción del *liberalismo clásico* del siglo XIX en una circunstancia totalmente diferente. Es un liberalismo global que tiene una gran capacidad de ajuste y volatilidad en un mundo interconectado, acelerado y fluido, donde la *vida de consumo* atiborra cada esfera de la vida. El *neoliberalismo* es la liberalización de toda esfera humana que permita la reproducción del capital de forma acelerada: trabajo, religión, sexualidad, educación, moral, derecho, consumo, comercio, etc. La liberalización se enfoca a la libertad *individual*, este es el eje del *neoliberalismo*: el *individualismo*. En el capítulo anterior ya se explicó qué comprende el valor del individualismo, en forma súper sintética es la valorización del *individuo individualizado* como entidad única, por ende diferenciada. A esta entidad única debe de permitírsele expresar, opinar, elegir, consumir lo que desee, y vivir de la forma que elija sin coacciones externas a su voluntad. El término de *voluntad* es fundamental en todo *liberalismo*⁵⁷, la voluntad es la capacidad de todo ser racional para discernir qué es lo que debe hacer y qué puede hacer, es la capacidad de imponerse normas propias y de no seguir las normas externas (inclusive de seguirlas).

⁵⁷ Para mayor información sobre la *voluntad*, puede el lector remitirse a la *Crítica de la razón práctica* y a *Fundamentos para una metafísica de las costumbres*, ambas obras de Immanuel Kant.

La nueva modalidad del *liberalismo* en un mundo de redes e híper consumo la exponemos y debatimos a partir de autores como G. Lipovetsky, Z. Bauman, B. Han, R. Sennett y J. Baudrillard, los cuales han enfocado muchas páginas de reflexión y discusión respecto a este tema. El consumismo, el individualismo, la auto referencialidad (en un grado elevado se denomina narcisismo), la competencia, la autorresponsabilización del individuo, el hedonismo y el relativismo son valores e ideas que sustentan esta forma de ver la realidad. Todos estos valores son expresados en mayor (individualismo, autorresponsabilización, hedonismo, flexibilidad y relativismo) y menor medida (competencia y consumismo) en los libros de preescolar. Nos exponen precisamente estos sociólogos y filósofos que el mundo neoliberal de libre híper consumo e individualismo generan una serie de problemáticas individuales y sociales de gran calado: depresión, anestesia moral ante el sufrimiento ajeno, aislamiento, ausencia de vínculos colectivos, suicidio y lapsos de explosiones de violencia. El neoliberalismo busca disolver referentes sólidos de significado e interpretación para crear un sistema fluido de símbolos que refuerce un sistema de consumo y explotación auto dirigida.

Una de las formas más alabadas de los nuevos modelos pedagógicos y que es remarcada en el modelo educativo y en el discurso de los libros es la centralidad que se le da al niño en el proceso de aprendizaje. Curiosamente esta modalidad pedagógica se asemeja al *poder permisivo* del que nos habla Byung-Chul Han, que tiene más capacidad para ajustar al individuo a un mundo de auto responsabilización y autoexplotación que un poder disciplinario. En este punto debo acotar que mi posición no está en contra de una educación con énfasis en el alumno, me parece que la verticalidad absoluta en el aula es algo que atenta contra la dignidad humana, sin embargo cambiar totalmente un modelo vertical por uno horizontal atomizado tampoco creo que deje buenas cuentas. Todo ello queda más claro cuando observamos que la educación que se le ofrece a los niños parece más un *learning with fun*, donde la educadora asume un rol de proveedor de estímulos y experiencias mientras que al niño se priorizan sus sensaciones, gustos y opiniones parece más bien una *Education à la carte*. Los niños son libres de hacer las cosas como se les venga en gana y se les estimula a que expresen lo que opinan y sienten por más trivial que resulte la materia. El “todo es válido” (obviamente no todo) es algo básico del relativismo que se vincula con la postura del *liberalismo social*.

No hay que ser demasiado exhaustivos en la recapitulación para darnos cuenta que por lo menos estas pocas cuestiones mencionadas, que fueron tratadas a más profundidad en el primer apartado, muestran una correlación fuerte entre estos valores representados en los libros y la ideología *neoliberal*. Además habría que añadir que desde el modelo hasta las finalidades educativas de las actividades de los libros apuntan hacia el desarrollo de *competencias* específicas que casualmente son cotizadas por un mercado laboral mundial inestable y cambiante, incierto y riesgoso. Todo esto nos lleva a la siguiente forma de ver la realidad que tiene sustento en dos posturas sociales y cognitivas específicas: el *constructivismo* y el *pragmatismo*. Ambas ideologías aportan conceptos de fundamento a la construcción del modelo y el currículo, por ende también de los libros.

En un siguiente momento encontramos valores e ideas que nos remiten al *pragmatismo* y al *constructivismo*. En este segundo apartado se analizó a partir de la teoría de educación de John Dewey para el pragmatismo, y la teoría del aprendizaje por estructuras de Jean Piaget para el constructivismo. Entre ambas formas de entender el aprendizaje existen muchos elementos en común, varios de estos elementos son fuertemente valorados en los libros. La generación de hábitos sólidos como también irreflexivos va en contra de sus presupuestos sobre lo humano. Ambas formas ven al individuo (el *pragmatismo* de Dewey inclusive a la sociedad) como un ser en construcción, en devenir, cambio y ajuste ante el ambiente. El pensamiento estratégico, el ajuste medios fines, la experimentación y la solución de problemas son elementos centrales del *pragmatismo*, pero también en buena medida del *constructivismo*. El individuo aprende viéndose sometido a situaciones que lo desestabilicen, cuando se halla en un problema, sólo en estas circunstancias se aprende creando nuevas estructuras de pensamiento y habilidades motrices. Dewey utiliza la palabra *pensamiento* en un sentido similar a la reflexión y al pensamiento estratégico que venimos observando como valorado en los libros de preescolar, que se caracterizan estos elementos por su plasticidad y ajuste, por su capacidad de visualizar y entender las cosas más allá de lo normal y habitual.

El conocimiento libresco y las lecciones rígidas son formas antitéticas a los presupuestos de estas ideologías, es el individuo ante la experimentación propia el que aprende y se apropia del conocimiento desarrollando su pensamiento en el proceso. Los libros y las actividades casi en su totalidad parten de esta lógica donde el niño es el eje del

proceso, éste aprende haciendo y experimentando, no se le dan respuestas enlatadas sino que se fomenta que sea éste el que llegue a los resultados por medios propios. Estas ideologías dan pie a la dicotomía entre dos modelos de aprendizaje en el aula, marcando una ruptura cualitativa con el paradigma educativo hegemónico, estoy hablando de la *educación centrada en el alumno* versus la *educación centrada en el profesor*.

Vimos que la *educación centrada en el alumno* parte de los fundamentos del *constructivismo* y de la visión *pragmatista*. El nuevo modelo educativo y los libros de preescolar asumen de forma clara la visión de la *educación centrada en el alumno*, donde es el niño el eje, el centro, mientras que la educadora pasa de ser un maestro o profesor a ser un *acompañante*. La misión de la educadora en los libros es ser proveedora de experiencias bastas para que los niños desarrollen lo mejor posible sus habilidades. En este modelo no hay una figura de autoridad fuerte, se fomenta la participación activa de los niños y también se valora la expresión. No se puntualizan *a priori* caminos de resolución de problemas, sino que se deja a los niños experimentar para alcanzar las respuestas, siempre mediadas por un proceso espontáneo, pero también reflexivo. Se puede deducir que el modelo de la *educación centrada en el profesor* es una versión con varios elementos contrarios: se valora la disciplina, la obediencia de reglas, la participación moderada, los medios legítimos para resolver una problemática que son dados desde un inicio por el profesor, el cual a la vez asume una postura de autoridad central, además se espera que sea el profesor el que difunda de forma clara y precisa el conocimiento legítimo. Una de las pautas en las que se sustenta la educación con eje en el alumno es la teoría del *aprendizaje significativo*, que no es otra forma que un aprendizaje que adquiere sentido para el individuo y por ende no se sustenta en la simple memorística.

De estas dos formas se extrae una tercera forma que descende del modelo centrado en el alumno: es la *educación por competencias* o *educación centrada en el logro*. Las competencias son habilidades específicas que se pretende desarrollar, dichas habilidades son más importantes que la acumulación de conocimientos específicos. Estas competencias se habrán de consolidar a partir de la experimentación y el desarrollo constructivo de las habilidades de forma creciente y continua. El nuevo modelo y los libros asumen el tipo de educación centrada en el alumno y por competencias. Se busca que las actividades del preescolar desarrollen poco a poco habilidades cada vez más complejas donde es el niño el

actor principal. Las competencias presentes varias, pero en su forma básica son *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*, estas competencias básicas se ramifican para permitir una autorregulación cognitiva del aprendizaje de forma permanente, el aprender a actuar y el aprender a convivir. El *Libro de la Educadora* maneja explícitamente las categorías: expresión corporal, expresión oral, expresión artística y resolución de problemas, de forma general las actividades apuntan a desarrollar estas formas de expresión.

Todos estos elementos han sido abordados a mayor detalle a lo largo del capítulo. Es importante resaltar que tanto las formas de educación por *competencias*, el *aprendizaje significativo* y el modelo con *centro en el alumno* parten de presupuestos *pragmatistas* y *constructivistas*, por lo que considero fue la mejor forma haber abordado el asunto partiendo de los fundamentos de estas ideologías para comprender el sentido de estos modelos de educación.

Ahora bien, es también valioso considerar que el *constructivismo* y el *pragmatismo*, la educación por *competencias* y *centrada en el alumno* son visiones liberales de la realidad. Todas estas formas tienen como sustento el valor del *individualismo* y en la *libertad* del individuo para *hacer, decir, expresarse y sentir* sin ello meritar una represión externa⁵⁸. Se valora a cada individuo en su particularidad y diferencia como eje de su propio proceso de aprendizaje. El modelo que se centra en el alumno valora la expresión, la prosocialidad, la participación y las emociones, cosas claramente presentes en los libros de preescolar. Por otro lado se tienen establecidas una serie de *competencias* a partir de campos formativos donde se espera el alumno que avance de cada nivel adquiriera ciertas habilidades específicas. Dichas habilidades son sin duda lo que nos remite más claramente como un vínculo con la ideología *neoliberal*. Muestro a lo largo de la investigación cuáles son las habilidades que está necesitando el mercado laboral, son habilidades que el Banco Mundial expresa concretamente: aprender a aprender para toda la vida, habilidades prosociales, capacidad para trabajar en equipo, capacidad para ser flexible, estar dispuesto al riesgo, a la experimentación y a la incertidumbre, entre algunas otras. Los libros muestran un interés nada sutil por formar niños con un poco de todas estas habilidades. Se

⁵⁸ Esto es muy interesante porque nos remite indudablemente al *poder permisivo* del que nos habla Han en su obra *Psicopolítica y Topología de la Violencia*.

quiere que los niños experimenten y sean ellos los que sean los actores de su aprendizaje. Se le exige a la educadora que sean los niños los que bajo sus propios medios se las ingenien (innovación y flexibilidad) para llegar a soluciones. Se busca que los niños aprendan a trabajar en equipo y a sostener actitudes proactivas y positivas con el grupo. Se espera que los niños aprendan a dar y recibir órdenes, a trabajar de forma horizontal y a gestionar ellos mismos responsabilidades en los mismos equipos y en acuerdos grupales.

En el tercer apartado abordo una propuesta de pensamiento práctico desarrollado con miras a un objetivo en concreto: resolver y evitar conflictos y violencia. Muestro cómo la cuestión de la violencia se vuelve una materia prioritaria en la agenda pública a causa de un crecimiento del crimen violento, de la violencia dentro de la escuela, en las familias y la violencia que involucra cuestiones de género. *La educación para la paz* es un modelo que parte de los principios del constructivismo de Piaget y la teoría moral constructivista de Kohlberg que busca responder ante este escenario de violencia que crece no solamente en México, sino también en gran parte del mundo. El presupuesto central de esta educación es que mediante el diálogo y la reflexión se pueden solucionar y evitar conflictos entre individuos. El acento está puesto en el *individuo*, es este el que debe de desarrollar sus criterios morales y éticos para valorar lo correcto y lo incorrecto de forma supuestamente autónoma. Es una ética *formalista* como la kantiana donde es el individuo el que se pone a sí mismo normas (autonomía). En los libros de preescolar no se llega a tanto, entendiendo el desarrollo por etapas es imposible que se pensase en autonomía moral de los niños pequeños, pero el planteamiento de la resolución de conflictos está íntegro en la base de un sinnúmero de actividades. “Dialoguemos”, “¿Qué pudo pasar?”, “Me gusta” y “¿Qué opinas?” son láminas que persiguen: primero, que los niños reflexionen sobre situaciones hipotéticas que inmiscuyen emociones o hechos problemáticos, así también el niño debe intentar comprender mediante la reflexión lo que puede sentir otra persona; segundo, las actividad cotidiana en clase fomenta la expresión de gustos, opiniones y particularidades de cada niño, lo que debería fomentar un ambiente de aceptación y tolerancia a la diferencia; tercero, con los dos elementos anteriores el recurso del diálogo para solucionar “desacuerdos” debería ser más sencillo de lograr si ya se ha generado un ambiente de relativismo, tolerancia, aceptación a la diversidad y reflexión en busca de empatía y comprensión.

El modelo de *educación centrada en el alumno* ofrece el suelo *ad hoc* para el desarrollo de actividades de la *educación para la paz*, inclusive en los libros se da ligero pie a abordar cuestiones de distribución de roles de género como lo son la colaboración en el hogar, la reflexión sobre qué hace cada miembro de la familia (y ponerlo en cuestión), así como mostrar láminas como “¿Qué hacen?” donde las mujeres son representadas bajo estereotipos estéticos de oficios que tradicionalmente son atribuidos a los hombres: arquitecta, médica, policía. Valores como el *individualismo*, la *reflexión*, la *expresión*, el *diálogo* y la *autoresponsabilización* son valores ejes de esta educación para la paz, que como vemos tienen su base en el planteamiento *liberal* centrado en el *individuo individualizado*, sin embargo, contrario al *neoliberalismo* que se enfoca en ámbito de las competencias, aquí hay un interés específico por resolver una problemática social derivada del relativismo extremo y de una sociedad tremendamente *pragmatista*: evitar la violencia mediante la razón pero teniendo como punto de partida el reconocimiento del *otro* como alguien diferente a mí.

Rompiendo un poco con la tónica de *ideologías* que parecían llevar una serie de valores en común, especialmente centrados en el *individuo*, reviso en el Anexo 6 la posible presencia de valores del *Nacionalismo* y el *Localismo*. El nacionalismo es la ideología que da prominencia a un relato de cohesión social de un territorio nacional, se compone por mitos fundacionales, elementos considerados como cultura popular, tradiciones descontextualizadas, historia patria compuesta por héroes y villanos, una especie de figura prototípica de los habitantes de ese lugar. México a lo largo del buena parte del siglo XX se fomentó la creación de una serie de relatos nacionales comunes para todo el territorio mediante educación formal y medios de comunicación. Con sus respectivos matices a lo largo de los años, se elabora un metarelato de *esto es ser mexicano, así es el mexicano*, esto es México, *estas son nuestras tradiciones, estas son nuestras batallas y estas son nuestras aspiraciones*. La visión del *nacionalismo* es crear cohesión y homogeneidad en donde hay heterogeneidad, subsume lo particular por un maniqueo *universal* que comparten todos los habitantes del territorio.

Los libros de preescolar muestran poca presencia de la ideología *nacionalista*, solamente algunas pinceladas de tradiciones como en la lámina “Tradiciones” que muestra diversas fiestas de diversas regiones del país, o en “La flor de cempasúchil” donde se

recupera una leyenda de habla Náhuatl que está estrechamente vinculada con las tradiciones del Día de los muertos. Por otro lado también el nacionalismo pugna por la valorización de lo considerado propio, nacional, en este sentido podría quizá vincularse la lámina “Familias”, “De paseo” y “En el mercado” como espacios que refieren a contextos específicos de México, como son el tianguis, la plaza de un pueblo con su quiosco, la representación de familias indígenas, etcétera.

Con mayor claridad se muestra el *localismo* como forma alterna al *nacionalismo*, pero ello es representado en el discurso escrito y en las actividades más que en las imágenes de los *Mi álbum*. Hay una fuerte valoración en los libros por el contexto local de la escuela. Se pide a las educadoras que empleen recursos culturales provenientes de la comunidad o la región para brindar experiencias enriquecedoras a los niños. En el planteamiento de los libros no solamente es importante la escuela, el ambiente escolar y el involucramiento familiar, sino también el ambiente cultural y espacial más allá de la escuela.

La presencia de los valores de la *posmodernidad* la trabajo en el Anexo 8. Más que una ideología específica consistente, se compone por una serie de discursos que se contraponen a varios de los presupuestos que se consideraron parte del proceso social denominado *modernidad*. En forma básica el discurso posmoderno critica la visión del individualismo racional e instrumental, realiza una dura crítica a la ciencia natural y social positiva, deslegitima el ideal de progreso lineal mediante el desarrollo tecnológico y el aumento de la producción en masa, también lanza una dura crítica hacia el concepto de objetividad y al ideal de consumo. Son muchos los frentes que se desprenden del movimiento *contracultural* que tiene muchas de sus bases en las *Vanguardias* de inicios del siglo XX. Como se expuso los valores más predominantes en estos discursos son la flexibilidad (emocional, sexual, estética, filosófica, política, artística), de la mano está el relativismo y la postura del *sinsentido*, el individualismo visto como la libertad de expresión de cada uno de sus emociones, gustos, ideas y placeres, es el reajuste individualizado de los planes que la modernidad y la vida “aburguesada” proyectaban a futuro.

Los libros de preescolar tienen representados muchos de estos valores. El relativismo, la valorización de las emociones, el movimiento, el placer, la expresión de opiniones y la imaginación son constantes en los libros, tanto en su forma icónica como

discursiva escrita. La valorización de la diversidad, la aceptación de la diferencia, imágenes caóticas, carentes por momentos de sentido común adulto, dándole un nuevo sentido al sentido, a partir del sinsentido, es algo típico de los discursos *posmodernos* y que nos muestran muchas láminas de los *Mi álbum*. Gran número de láminas que involucran la expresión artística, algunas de expresión corporal, incorporan estas ideas. En el Capítulo 4 (apartado 4.4) ofrezco una visión más específica tanto de estos valores como de su relación con el discurso *posmoderno*. Es más importante mencionar que un sin número de los elementos de la *posmodernidad* confluyeron con el surgimiento del *neoliberalismo*, gran cantidad de sus valores se compaginan, ello se explica no tanto a que el *neoliberalismo* sea *posmoderno*, o sea *antimoderno*, sino que el formato de sociedad actual apunta más a una especie de *modernidad líquida*, donde todo es flexible, frágil y efímero, o que a una de tipo *sólida*, donde los proyectos sociales e individuales, así como las representaciones, estaban arraigados a figuras como la clase social, la etnia y la cultura de forma firme.

En el Anexo 9 realizo una discusión sobre la *Democracia* como idea y los planteamientos específicos de participación que son representados en los libros de preescolar. Utilizo como recurso el modelo de *educación equitativo democrática* que ofrece Carlos Ornelas (1995) para plantear el papel de la educación en la formación de ciudadanía. Si como presuponemos la educación escolar tiene un peso en la formación de un carácter, disposiciones morales y de conducta (en esta investigación nos centramos en la formulación y *objetivación*), entonces el tipo de contenido y forma en la educación debería de tener un impacto importante en la formación de cierto tipo de ciudadanos. Ornelas apuesta por un sistema educativo que fomente la equidad en el sistema básico, que asuma posturas de enseñanza innovadoras, horizontales y que ofrezcan a los alumnos las herramientas para ser mano de obra competitiva a nivel mundial. La idea subyacente en este proyecto es que si cambiamos el sistema educativo y la enseñanza de un modelo autoritario y corporativista por uno más liberal, solidario y ajustado a las condiciones materiales imperantes, debería de cambiar por inercia el tipo de ciudadanos que se estarían formando, el problema que observo es que no ofrece nunca una visión específica de democracia ni de ciudadanía para este proyecto, y el punto de énfasis se queda más que otra cosa en la equidad y en la capacitación en competencias que exija el mercado para el desarrollo de la economía nacional.

La idea de haber debatido sobre la propuesta de Ornelas es más un recurso para problematizar la idea de democracia. Vimos que la democracia es un concepto gelatinoso, que apunta hacia la noción de un pueblo que es ciudadano y tiene en sus manos supuestamente la *soberanía*. La *soberanía* es la potestad de decidir sobre materias del ámbito público que interesan al conjunto, aquí el problema es establecer qué tanto poder, qué tanto la decisión recae directamente en el *soberano* y qué tanto se dirime por que sean representantes los que asuman dicha *soberanía*. El tipo de democracia que se tenga en el ideario exigirá un tipo de ciudadano. Los libros en este sentido ofrecen diversas actividades en las que los niños se involucran activamente en decisiones que competen al grupo, donde ellos establecen normas para mejorar la convivencia y volver el ambiente escolar más grato.

“En el salón...” y “Me comprometo a...” son láminas cuyas actividades van encaminadas al compromiso del grupo y de cada niño en particular para entre ellos dictarse normas y respetarlas. Me convence el intento por desde muy pequeños mostrarles a los niños que la participación en la cotidianidad, y no solamente en jornadas electorales ni dirimiendo responsabilidad a figuras públicas. Sin embargo el modelo de *educación centrada en el alumno* es llevado en estos libros de forma demasiado liberal, o sea la figura de autoridad que se le asigna formalmente a la maestra es bastante nimia y en este par de actividades no se le otorga a la educadora ninguna potestad para velar por que los niños realmente respeten sus propios acuerdos. Todo queda a la voluntad de los niños a hacer o dejar de hacer. Tampoco se les habla a los niños de la importancia de respetar los acuerdos y la propia palabra, sino se menciona la importancia de mejorar la convivencia. Hay actividades donde igualmente se les da a los niños la voz para decidir qué hacer y cómo hacerlo, se intenta involucrarlos en temas de interés individual y grupal. En muchas de dichas actividades la educadora asume un rol más activo, no tanto como figura de autoridad pero sí como una guía que dirige y regula lo que se está haciendo. Otras dinámicas parten del principio de selección por mayorías, un ejemplo es la selección del “guardián de la ecología” donde un niño será electo por medio de votación. Este tipo de participación y forma de democracia por selección mediante votos es una forma típica de la democracia que se ha tenido desde hace dos siglos, mientras que la otra forma de participación que se encuentra en los libros muestra una forma de democracia que se asemeja mucho más a la forma de *praxis transformadora* por la que pugnan Giroux y Gramsci.

En este quinto capítulo se observa la presencia de una gran confluencia en valores que remiten a ideologías *abarcadoras* y *mediadoras*, así como teorías y propuestas que se relacionan por valores de *vinculación fuerte*. Entre estos valores se halla el individualismo (que incluye la valoración de lo subjetivo), la reflexión, la participación, la horizontalidad del modelo, la experimentación y la aceptación y fomento de la diversidad son nodales en la mayoría de las ideologías que he encontrado se relacionan los valores representados. Hay un frágil, por no decir casi nulo, interés por establecer grandes verdades explícitas, ni tampoco por cimentar una idea de lo nacional a partir de un gran relato, simplemente algunos fragmentos que remiten a la diversidad que hay en México, pero jamás algo explícito que refiera a México en el discurso de los libros. Contrario al *nacionalismo* se presenta una visión *localista* que considero tiene mucho que ver con el modelo de enseñanza *centrada en el alumno* y en el *pragmatismo*, ambos buscan darle un sentido al aprendizaje y al conocimiento mediante experiencias concretas, no mediante elementos descontextualizados o ajenos a los actores involucrados.

Al final de cuentas tenemos una clara tendencia en los libros de preescolar hacia una visión liberal de la educación: encontramos formas liberales de la democracia (aunque también formas tradicionales); encontramos también que el planteamiento valora en exceso lo que siente, opina y experimenta cada niño, teniendo una especie de educación *hedonista* con pocas limitaciones, centrada en el gusto y placer; encontramos actividades que velan más por el proceso que por el resultado, pero no por un proceso establecido, sino por procesos que sean individualizados y ajustados a la experiencia y cualidades de cada niño; el trabajo en equipo con mira a metas claras y la flexibilidad de roles entre niños y en el ambiente familiar; las actividades de expresión corporal y expresión artísticas tienen claras tendencias al autoconocimiento del cuerpo, a la experimentación y la flexibilidad, como también expresiones de la realidad relativistas y abiertas. Por otro lado la estética de mis mismos libros es una estética publicitaria, buscan mostrar lo que inconscientemente se considera socialmente como bonito, deseable y atractivo, recurriendo a ambientes positivizados y a gran gama de colores cálidos y llamativos.

Finalmente también hay una fuerte valoración por la pertenencia a un grupo, importante tanto por la cuestión de estabilidad emocional de los niños como por el involucramiento de los familiares en la vida escolar de los niños. La importancia de la

familia es transversal en láminas y actividades, se expresa con fuerza desde el mismo hecho de existir un libro dirigido específicamente a las familias, donde se expone lo trascendente que resulta la familia en el desempeño del niño a lo largo de toda su educación.

Tenemos para concluir una serie de valores que pueden remitir a ciertas ideologías que en su aspecto general convergen en muchos valores e ideas nodales, pero también hay matices que muestran heterogeneidad e incongruencias inherentes a las contradicciones de la sociedad de las cuales los libros no se salvan (y de las cuales difícilmente se salvarían). En el siguiente capítulo se continúa con estas reflexiones para concluir con el trabajo. Hemos partido del cielo en el primer capítulo y descendimos poco a poco en el transcurso del segundo capítulo. En el tercero abrimos el paracaídas para poder aterrizar en el cuarto capítulo. En el quinto volvimos al cielo para retomar las ideas que vimos en el primer capítulo para entender de nueva forma lo que conocimos al llegar al suelo en una nueva forma de comprensión. Lo siguiente es dar una evaluación a todo este vaivén que ha significado la investigación de la representación de valores en los libros de preescolar.

CAPÍTULO 6.

RESPONDIENDO A LAS PREGUNTAS

En todo ciclo el ir es venir y el venir es ir. Subimos para después bajar, regresando, entonces poder de nuevo volver a subir. Ello es lo que se ha estado haciendo a lo largo de este estudio. Tras analizar la presencia de valores y sus correspondientes representaciones, paulatinamente vamos de regreso hacia arriba, hacia lo alto, conceptualizando, generando relaciones y sacando conjeturas a partir de lo que en un inicio reflexionamos. El salto en paracaídas se hizo partiendo de una serie de supuestos teóricos (que partían de alguna empiria) para comprender nuestro objeto de estudio, en este caso la representación de valores en los libros de preescolar. En este último capítulo el paracaidista va de nuevo subiendo, ya conoce la ruta, ya ve de diferente manera el suelo que veía cotidianamente, así como también el cielo; en otras palabras ha dejado de ver lo que veía, porque ahora lo ve diferente.

En este punto de cierre procedo a organizar y sintetizar los hallazgos. Mediante buena parte de las preguntas de investigación complementarias organicé los siguientes apartados, estos recopilan la información trabajada a lo largo de los capítulos 4 y 5, mediada por todo el *background* de los capítulos 1, 2 y 3. Aquí se sintetizará, razonará y reflexionará acerca de los valores de mayor prominencia en los *textos*⁵⁹, la articulación que puede existir entre estos valores representados, la relación que se puede establecer entre los diferentes frentes ideológicos, así como la ideología con mayor peso, y, finalmente, aquello que la representación de estos valores podría estar legitimando, censurando y excluyendo. Como sabemos que la capacidad de tener *voz*, especialmente por mediante un medio *institucional* (libros de texto gratuitos) que se adjudica el monopolio de verdad como es la SEP y la SEB, tiene mucho peso en la conformación de una *hegemonía ideológica*, no se puede dejar de lado el mostrar algunas perspectivas sobre lo hallado con respecto a la

⁵⁹ *Textos* como unidades semióticas, no cerrado a producciones escritas.

“realidad social” en que nos situamos, por ende el último apartado se enfoca esencialmente a la cuestión de la legitimación.

6.1. VALORES DE MAYOR PROMINENCIA

El punto inicial que se he de trabajar aquí se engloba bajo la pregunta ¿cuáles son los valores representados con mayor prominencia? Al igual que la connotación que se le dio en el análisis de la imagen al sentido de la *prominencia*, aquí se entiende como algo que tiene una presencia recurrente y/o es demarcado intencionalmente de forma tácita en el discurso escrito y/o en la imagen. Lo que buscaríamos entonces para responder tal pregunta es considerar -tras todo lo revisado- qué es lo que más se valora, qué es lo que más se presenta y qué es lo que más se enfatiza. Es pertinente considerar todas las unidades de análisis, o sea los cinco libros, ello no acarrea ningún problema puesto que tras lo abordado en los tres capítulos previos se contempla que los cinco libros llevan una lógica articulada bajo los mismos fundamentos.

Uno de los ejes fundamentales de los libros de preescolar, principalmente los *Mi álbum* y *Libro de la Educadora*, es el involucramiento del diálogo en distintos niveles. Uno de estos es el que compete a la esencia de la *educación para la paz*, que parte de una ética *formalista* donde es el diálogo el vehículo para la resolución de conflictos entre individuos. Otro es el diálogo como una necesidad del trabajo en equipo, algo básico para coordinar tareas y lograr acuerdos. Tenemos también el diálogo para la consecución de consensos, el establecimiento de normas, compromisos y responsabilidades colectivas e individuales donde los niños asumen un papel generalmente protagónico, igualmente utilizando el diálogo como medio para lograr acuerdos.

El diálogo es valorizado y representado de múltiples maneras, pero este valor es expresado centralmente en el discurso escrito en el *Libro de la Educadora*. En las imágenes de las láminas de *Mi álbum* cuesta encontrar escenas que representen un momento de diálogo entre individuos, más bien se recurre a expresar los momentos en que habría que

requerirse tal diálogo: realizar un trabajo en equipo como la “Receta de macilla”, establecer compromisos en el grupo como en la lámina “Me comprometo a...”, resolver conflictos entre individuos (que denominan “desacuerdos”) como en “¿Qué opinas?”. El diálogo responde a una necesidad por parar la violencia que encuentra un alza pronunciada en años recientes, donde el famoso abuso escolar se convierte en una preocupación generalizada y en tema de agenda política. Se asume que si dos personas exponen lo que sienten, piensan y viven de forma argumentada y tolerante se puede llegar a una solución. Puede decirse que es el diálogo la fórmula para la resolución de conflictos, aunque éste no opera de forma aislada.

La reflexión es un componente esencial del diálogo propuesto para las actividades. Sin reflexión parece no ser posible el diálogo. Para poder expresar lo que se siente, piensa y se vive, es necesaria la capacidad de volver consciente estos elementos para darles sentido y locuacidad, por lo que el medio de racionalización de lo experimentado de forma subjetiva es la reflexión. Se fomenta en las actividades que el niño y la niña reflexionen sobre lo que hacen, sobre posibles consecuencias de sus actos creando un pensamiento que anticipe efectos, que considere en cierta medida al otro como un ser diferente y único con sus atributos específicos que componen sensibilidad y opinión que pueden contraponerse o comulgarse. El reflexionar sobre la diversidad y la unicidad, sobre las confluencias y diferencias entre los niños debería generar un ambiente de relativismo y tolerancia que sea sensible a la individualidad individualizada.

Para hacer sensible a la *individualidad individualizada* los niños deben practicar la expresión individual. En diversas actividades se fomenta que los niños expresen casi cualquier cosa: qué sienten, qué quieren, qué opinan, qué les gusta, qué-por qué-cómo-y para qué hacen tal o cual cosa; si concuerdan con la opinión de los demás y sus argumentos; cómo se compone su familia; cómo se puede mejorar la convivencia en el salón, entre muchas otras formas. La expresión del niño también *expresa* la importancia que se le da a él como un ser individual, *individualizado*, que tiene el derecho de expresarse de diversas formas sin atraer la consecuencia de un comentario ofensivo ni de la censura por parte de algún compañero o la educadora. Se motiva que los niños sean *prosociales*, dispuestos al movimiento y la socialización con base al consenso y la convivencia armónica

y respetuosa entre *individuos*, lo cual solo se logra diluyendo la expresión al campo de la opinión y embotellando todo lo expresado en un ambiente de relativismo.

El relativismo, diversidad y flexibilidad son elementos muy remarcados en el sentido de las imágenes de las láminas. La primer lámina de preescolar (que también es imagen de portada de ese libro) es “Mi mundo de fantasía”, muestra un mundo donde animales visten como humanos y el techo puede ser el suelo, donde la gravedad opera de forma normal e inversa al mismo tiempo, con colores muy diversos y llamativos, todo ello se observa en láminas como “¿Escuchas la imagen?” y “Lee los sonidos”, ambas láminas correspondientes a actividades de expresión artística, pero que no siguen la lógica convencional de un *sentido común* ortodoxo que dicta que la imagen se ve y el sonido se oye, cada sentido enfocado en una tarea, por ende este tipo de láminas que expresan gráficamente el sonido rompen con esquemas comunes del ideario adulto convencional al mostrar una realidad más flexible que a la vez relativiza el sentido rígido de las cosas. Desestructurando el sentido de las cosas volviéndolo relativo, enfocándolo en lo subjetivo como el gusto, la opinión, la sensación, la imaginación y la perspectiva, es que –según esta lógica- puede lograrse una ética formalista donde sea el diálogo entre *individuos* lo que detone una convivencia de las características que enseguida serán mencionadas. Si el sentido se hace flexible y se remite a la opinión, es más fácil remitir lo expresado a algo individual, una opinión particular que puede divergir entre cada uno y no tener un sentido más allá del individuo. Reflexionando y concientizándose cada uno sobre la diversidad se espera que los niños sean tolerantes al darse cuenta de que todos sus compañeros son diferentes en algún aspecto, acostumbrándose a convivir con lo diverso.

De esta serie de valores se extrae con facilidad el enfoque de convivencia por el que se pugna, que no es otro que el de una *convivencia armónica*, que se caracteriza por ser ordenada, flexible, tolerante y semi atomizada⁶⁰. Esta forma de convivencia es vista como *La Convivencia* en el discurso escrito, por lo que se descartan otras formas de interacción como *convivencia*; ésta queda retratada en las láminas como “Nos apoyamos” y “En el salón...”, donde los niños se apoyan, son solidarios, están alegres y cooperan entre sí en un

⁶⁰ Digo que *semi* atomizada porque si bien, sí es entre individuos y todo reducido al gusto la experiencia individual y la opinión, no se puede negar que en algunos renglones se involucra centralmente a la familia de los niños.

ambiente positivo, además -hay que agregar-, la educadora funge como mediadora más que como juez.

Todo esto nos conduce a otro valor fundamental del planteamiento que sigue gran parte de lo mencionado: el *individualismo*. El individualismo no es simplemente conlleva a ser una persona *egoísta*, sino que también se expresa como valor mediante la constante referencia al individuo como un ser importante y único frente a los demás, cuya importancia es central. Como se observa en los libros está claramente representada la centralidad del niño como individuo, como ser de opiniones, sensaciones y gustos que son importantes, que son propios y diferentes, de un valor tal que deben de ser respetados bajo cualquier circunstancia. El niño debe generar un aprecio por sí mismo, algo que denomina en su discurso escrito como *sensación de logro, reconocimiento, autoestima*, de tener *confianza en sí mismo*. Los siguientes fragmentos del *Libro de la Educadora* representa un poco de aquello:

Durante la educación preescolar se pretende que los niños adquieran gradualmente seguridad y confianza en sí mismos, que sientan que son capaces de pensar y buscar soluciones a ciertos problemas (matemáticos y de otro tipo), de expresarse a través de la palabra, del cuerpo y de los lenguajes artísticos, de interactuar con su entorno y de relacionarse con sus pares y con adultos (p. 8).

[...] los avances en la comprensión implican retos y conquistas personales. Las experiencias con el uso de textos impulsan su proceso de aprendizaje, pero este es individual. Esto implica que, aun viviendo en un mismo ambiente y teniendo al alcance las mismas experiencias, hay diferencias en los ritmos de aprendizaje, lo que explica diferencias en las producciones escritas (p. 10).

Para lograr tal *confianza* y *autoestima* se insta a que los niños aprendan a reconocer lo producido por ellos mismos, a que sus compañeros reconozcan cualidades de ellos que consideran buenas y a que expresen lo que les gusta de sí mismos tras observarse en el espejo como en la actividad de “Mi autorretrato” y “Lo que más me gusta de mí”. El lenguaje suele remitirse al niño en primera persona (“Pienso en”, “Me gusta”, “Me comprometo”), con adjetivos posesivos (“Mi familia”, “Mi creación”, “Mi obra”, “mis

amigos”), con remisión directa al gusto individual (“Mi actividad favorita”), o con alusiones de interlocución con el niño (“¿Qué opinas?”). El espejo como símbolo del *individualismo* es algo presente en varias láminas, especialmente a aquellas destinadas a la reflexión individual, como una forma de *auto referencialidad*. Además se observa que el proceso de construcción del conocimiento es visto como un proceso individual que depende de las características individuales y que, por lo tanto, las distinciones en el avance de cada niño se remiten a sus cualidades como individuos. El *Libro para las familias* expresa la necesidad de que los padres reconozcan los logros de sus hijos, que valoren la opinión de ellos, tanto para tener un ambiente más sano, como para tener un mejor desempeño aprendizaje así como para generar autoestima:

Estimule [padres, familiares o tutores] la responsabilidad y la disciplina; reconozca los logros del niño y ayúdele a avanzar [subtítulo] [...] El apoyo y el reconocimiento —o celebración de sus triunfos— por parte de los padres, siempre los alienta a avanzar, como sucedió cuando estaban aprendiendo a hablar o a caminar [...] Como parte de la educación de sus hijos, ustedes los adultos, les encargan pequeñas tareas que tienen que ver generalmente con el cuidado de su persona, de sus cosas, de los bienes comunes de la casa o con el cumplimiento de ciertas reglas de convivencia; por ejemplo, depositar la basura en su lugar, levantar los platos después de comer, usar la palabra y no el llanto o los gritos para comunicar algo. Eso es importante para que los niños aprendan a asumir responsabilidades y a convivir cordialmente, aunque es natural que no siempre logren realizar bien las tareas encargadas, porque ¡están aprendiendo! Su hijo necesita saber que sus esfuerzos son tomados en cuenta; en sus intentos, aliéntelo, no lo desanime; destaque lo que hace bien y estimúlelo para que siga intentando. Es mejor reconocer lo que logra hacer en ese momento que fijarse sólo en lo que le falta. También es necesario que aprendan a respetar las reglas de convivencia familiar y social (pp. 20-21).

El aprendizaje es visto como una conquista individual, sin embargo el ambiente tiene un papel importante como *recurso* potencial de experiencias, donde es la educadora la que asume el papel de *proveedora*. La capacidad de la educadora para dar la calidad y

diversidad de experiencias necesarias a cada niño para desarrollar sus competencias pone a la educadora en un campo de *responsabilización* total, puesto que con cualquier cosa al alcance puede sacarse provecho, donde la creatividad de la educadora es punta de lanza; a pesar de ello, la educadora es vista como marginal en la cuestión de autoridad e intervención en el proceso de aprendizaje. En las experiencias que se brinden al niño, la mayoría de ellas deben de presentarse como un problema, un reto a resolver donde el niño habrá de emplear sus conocimientos previos y su capacidad de pensamiento estratégico (que considera medios, recursos y fines factibles) para desarrollar capacidades cada vez más elevadas.

Vimos una fuerte presencia del *trabajo en equipo*, el cual se vincula con la experiencia y el pensamiento estratégico, pero también con la flexibilidad y el movimiento. Los niños realizarán la mayoría de las actividades en equipos, que pueden ser designados por confluencia de gustos, filiaciones según la temática de la actividad, o simplemente por decisión de la educadora, pero jamás se propone que haya una estabilidad en estos equipos a lo largo del tiempo, sino que deben de cambiar para que los niños aprendan a trabajar con todos sus compañeros. La flexibilidad, inestabilidad y movimiento que expresa este tipo de trabajo en equipo nos da un vínculo entre ellos que está simplemente delimitado por la tarea a realizar, y que alcanzado el objetivo cesa dicha ligazón. El trabajo en equipo se realiza en equipos pequeños, se representa el valor del consenso y el diálogo, así como la resolución de problemas de distinta índole con los recursos que provea la educadora pero también con la creatividad y flexibilidad de medios que tengan los niños; así, en lugar de existir una vía legítima o correcta para resolver el problema, se opta por la vía creativa, por la vía que le resulta práctica y eficaz a la individualidad del niño y la particularidad del equipo. Se expresa generalmente al final de la actividad lo realizado por cada equipo y se obtienen comentarios. Se dialoga entre todos sobre la actividad y se dan *retroalimentación* de los distintos niños sobre el trabajo de los demás. Además también en gran parte de las actividades se pide que los niños intercambien roles, así, por ejemplo en las láminas que involucran movimiento, posturas corporales e imitación se exhorta a la educadora que todos los niños de cada equipo obedezcan y manden, como en la lámina “¿Y los ratones?” o “Colombina y arlequín enamorados” donde un niño ofrece la pauta de movimiento y otro (o los demás) obedece.

Se expresa la diversidad étnica, cultural, de tradiciones y de condiciones individuales físicas como puede ser una discapacidad. Existen algunos matices sobre la diferencia entre un vendedor de fruta de un mercado y el comprador (lámina “Mercado”), donde el vendedor y sus hijas son de tez muy morena y los compradores son de piel blanca. La cuestión de la diversidad se remite en estos libros esencialmente a la diversidad individual, que son gustos, opiniones, sentimientos, emociones, sensaciones, cultura local y características de las familias de cada niño, sin embargo la diversidad no es total (como es de esperarse porque es difícil tener un planteamiento totalmente *promiscuo* –no en el sentido moralista- ni relativista radical), puesto que se manifiestan estereotipos como la niña representada con cabello largo y falda, mientras que el niño ilustrado con pantalón y cabello corto. Hay una serie de expresiones *racializantes* de la pobreza, como lo ilustra el perfil del criminal (lámina “¿Qué opinas?”), pero también muestra un estándar de los personajes representados como gente delgada, sana y de tez clara, predominantemente blanca. La discapacidad aparece en las primeras láminas del primer *Mi álbum*, para sólo volver a verse como individuos aislados en las láminas finales de cada libro llamadas “Mis amigos”.

Como núcleo de arraigo se valora mucho el vínculo existente y por desarrollar entre los niños y sus familias, así como la participación e interacción de los niños con sus familiares en actividades escolares y culturales. Se pide que los niños expongan cosas acerca de sus familias, como tesoros, así como la composición y los roles que desempeñan los miembros de su familia. En algunos casos las imágenes nos exponen una visión alterna de la “familia tradicional” (donde el padre es el que trabaja y la madre es la que trabaja en casa como “ama de casa”), como el hombre que apoya en las labores del hogar, aunque hay diferencias en este sentido, porque en láminas como “Colaboro” es la mujer la que cocina y el hombre se remite a ayudar, a diferencia de “En casa” donde es la madre la que llega aparentemente de trabajar fuera (aunque la abuela también ayuda en la cocina). En el *Libro para las familias* es más explícito el planteamiento ideal que se busca, que está más frágil en las actividades propuestas. En este libro se deja en claro como “muy importante comunicar a los niños, con hechos y palabras, que hombres y mujeres son seres humanos con diferencias pero que comparten las mismas obligaciones y derechos. Una manera de

lograrlo es que las tareas y obligaciones en casa —necesarias para el bienestar de toda la familia— se repartan equitativamente entre los integrantes" (pp. 15, 16).

Otros valores como el consumismo, la competencia, el perfeccionamiento y la valoración de las emociones se hayan representados con cierta frecuencia. El perfeccionamiento se expresa en dinámicas donde se realiza algún “producto”, ya sea de forma individual o por equipo, se introduce una reflexión tras tener un resultado, reflexión que deberá confrontar al niño o equipo frente al proceso seguido, en la búsqueda por realizarlo de mejor manera (con preguntas como “¿cómo podrías mejorarlo?”), un ejemplo claro de este valor es hallado en la lámina “Mi creación” del segundo *Mi álbum*. Además existe un fundamento explícito del constructivismo que apunta al un pulimiento de estructuras hacia estructuras cognitivas y motrices más complejas tras ser expuesto a situaciones más difíciles de resolver en un sentido escalonado. La lógica de los libros siguen una pauta que va de actividades, por ejemplo, matemáticas sencillas como “Insectos y bichos”, pasando por “El acuario” y terminando con “Mi registro de animales”⁶¹.

La valorización de las emociones es un eje *transversal* de las dinámicas. Se le solicita tajantemente a la educadora que considere las emociones de los niños, que fomente que se expresen y los ayude en caso de presentar algún problema de socialización. En lugar de ser un ambiente positivo que excluya a lo negativo, por el contrario se pretende convertir aquello negativo en positivo, en este caso pasar de emociones consideradas negativas a emociones positivas, como pasar de la tristeza o enojo a la alegría y espontaneidad, pasar del “desacuerdo” a la concordia, etcétera. En actividades que involucran a los sentidos y al movimiento (la expresión artística y plástica), se busca que el niño considere que lo que siente es importante, que tiene derecho a expresarlo y a ser respetado. Al igual que las demás actividades, los valores de la reflexión y del diálogo son importantes en la consecución de una racionalización de las emociones. Se pretende que el niño haga consciente qué le gusta y le disgusta, qué emociones le provocan tal o cual sonido, tal o cual postura corporal o gesto, qué siente en equis situación y qué le motiva emocionalmente

⁶¹ Otro ejemplo claro son las dos láminas del juego de figuras geométricas *Tángram*, que de la quinta lámina del segundo *Mi álbum* llamada “Tángram” se tiene una actividad sencilla, aunque para el niño es un reto tras posiblemente no haberse confrontado con este tipo de pensamiento sobre espacialidad, mientras que al final de ese mismo libro se tiene la lámina titulada “Más tángram”, que ofrece un reto de mayor complejidad respecto al primero, pero que gracias al más básico se tiene una noción de qué trata la dinámica.

lo que observa en las láminas como “¿Qué pudo pasar?”, “Caras y gestos” o “cómo se siente el arlequín”. Respecto al libro *Para las familias* se hace un énfasis exhaustivo en el libro hacia los familiares para que sean considerados respecto a las emociones de los niños, que les den importancia a lo que sienten, fomentando un ambiente libre de juicios y abierto a la expresión del niño, ello encaminado a que el infante se sienta valorado, importante y desarrolle una confianza y autoestima, como se vio algunas páginas más arriba.

La competencia no es un valor prominente, pero un par de láminas sí lo expresan explícitamente, como “¿Quién avanza más?” y “Avanza más y ganarás” que son imágenes de tableros estilo juego de mesa donde se avanzan casillas hasta una meta. En este par de láminas se desarrolla la representación de avanzar y retroceder, tanto de ganar como de perder. El que avanza más gana, mientras que el que avanza menos (o retrocede), pierde. Como se ha desarrollado la idea del logro y el reconocimiento a lo largo de todos los libros, no sería raro tener la hipótesis de que esto podría generar cierto aliento en los niños por ganar, aunque aquí no hay premio, es una victoria secularizada: se juega por el simple hecho de ganar. Claro que la finalidad de estos juegos es desarrollar el pensamiento matemático básico, como el conteo, la suma y la resta de un dígito, sin embargo las formas en este caso tienen algo de fondo respecto a la competencia.

Otra lámina interesante que de forma implícita podría estar representando el valor de la competencia es “Mis amigos”. Esta lámina de apariencia inocente y amigable lleva la actividad de dibujar cada semana a su mejor amigo en una serie de cuadros en cada *Mi álbum* de preescolar. La noción de “mejor amigo” de la semana nos remite a flexibilidad, a inestabilidad y a lo efímero, como posible vínculo entre competencia y consumismo, la actividad en la lámina aparece bajo la dinámica del “empleado del mes” de las empresas o de la red social *Facebook*, donde uno puede elegir y eliminar a sus amigos según le plazca.

El consumismo, por su parte, es representado sutilmente en láminas que involucran la compra y la venta, como “Vamos a comprar”, “¿Con qué monedas pagamos?”, “la clínica veterinaria”, “Sopa de letras” y “Mercado”. En ellas los niños asumen el rol tanto de vendedor como de comprador. Lo interesante aquí es que se recurre a ofrecer al niño cosas que quizá le gustarían en la realidad: animalitos, comida, juguetes y dulces, aparece el infante como consumidor, porque lo presentado se ajusta a aquello que podría desear el niño y que simbólicamente tendría acceso mediante el dinero. La idea subyacente está en

ver las cosas bajo la premisa de “con dinero se obtienen cosas que uno puede desear”, por la diversidad de cosas en venta en todas estas láminas, se puede suponer que cualquier cosa puede ser vendida (comida, juguetes, fruta, animales, etc.), o sea, que el dinero es un equivalente general. Esto tiene un claro vínculo con las prácticas sociales, sin embargo todo es presentado como empaquetado, listo para ser comprado, sin nada de narrativa por detrás, como sucede en los supermercados que ya todo está listo para ser tomado y consumido, no se observa lo que hay detrás.

La lámina “Feria” es un ejemplo de otro tipo. Se nos presenta un parque de diversiones donde los niños hacen filas para consumir alimentos chatarra, emociones extremas mediante juegos mecánicos y casas del terror, pagar para concursar por premios como el tiro al blanco, entre otras cosas de efímera duración pero enfocado a generar emociones fuertes y placer. La lámina ofrece un paraíso idílico de lo que se cree desearían los niños: ausencia de adultos (quizá porque simbolizan figuras de autoridad y represión), donde libremente los niños pueden hacer lo que quieran en un parque de diversiones de *cultura Disney*, al estilo de parques como *Six flags*. Por otro lado tenemos la lámina “Músicos”, que ofrece una confluencia de distintos valores como la diversidad, la libertad, la tolerancia y el consumismo como el eje articulador de estos valores. Esto ya se explicó en su momento, pero la visión de la música al estilo de una convención temática (relacionadas usualmente para promocionar una marca, obtener financiamiento o vender productos) es la lógica que ofrece esta imagen, donde el que tiene el poder de elección es el individuo, aquí representado como consumidor de música.

Una última forma de consumismo más oculta sería la mostrada en las láminas “Mis Amigos”, al final de cada libro *Mi álbum*. El consumismo se refiere a la idea de lo efímero y desechable, no solamente en el nivel de consumo de mercancías, sino también en la apreciación individual como en los lazos sociales. Estas láminas remiten a la posibilidad de lazos emocionales frágiles, inestables e intercambiables. Es una lámina compuesta por varios recuadros en blanco, donde el niño habrá de dibujar cada semana a su mejor amigo en estos cuadros. El que los niños se estén cuestionando cada semana quién puede ser su mejor amigo es un planteamiento que racionaliza los sentimientos y fomenta la idea de cambio. Mi mejor amigo de hoy puede no serlo el día de mañana, a menos que éste me dé motivos (puesto que la actividad pide que se argumente por qué es tal o cuál su mejor

amigo de la semana) para seguir siéndolo. Sería de lo más interesante ver qué lógica es la más valorada entre los niños, si conservar un mejor amigo a lo largo del tiempo o ser cotizado, haber tenido varios amigos y aspirar a ser el mejor amigo del mayor número. Por la fuerte inclinación de los libros por el movimiento, el cambio y la flexibilidad, podría pensarse que la lógica se inclinaría por la segunda opción, pero ello no pasa más allá de una hipótesis que excede las miras del trabajo.



Como se puede deducir a lo largo de este apartado, como también de los últimos capítulos en su conjunto, existen distintos tipos de articulación entre los valores representados en los libros de preescolar. Hay valores como el *gusto individual* que se relacionan tanto con el *consumismo*, pero también valores como *auto referencialidad* que refiere al *individualismo* en una especie de categorización axial (es claro que la auto referencialidad del individuo es un elemento que remite sin duda al *individualismo*, pero no todo *individualismo* es necesariamente auto referencial, puede valorarse al individuo sin recurrir a una auto apreciación de sí mismo). Gran parte del planteamiento tiene su sustento en el *individualismo*, con diversas representaciones de valores que remiten a él, como la valorización de las emociones, la noción de logro individual, de autoestima, de auto apreciación, de autoevaluación, la valorización de la responsabilización del niño, la reflexión, la centralidad de las emociones positivas, el gusto y la opinión, la libertad del niño de ser creativo y utilizar los recursos y medios propios para alcanzar las metas, la poca autoridad de la educadora, la gran importancia que debe tener el niño dentro de la familia, el aprendizaje como proceso individual, entre algunos otros.

Si bien el *individualismo* es el valor que articula gran parte de los referentes ideológicos que subyacen en los libros de preescolar, cabe mencionar y enfatizar que el discurso no es homogéneo, por el contrario (aunque en menor medida), existen

divergencias, incongruencias, significados contrapuestos y planteamientos por momento antagónicos. La importancia diáfana que se le da al vínculo entre el niño y su familia se corresponde con diversos elementos sociales que cabe considerar. Como se vio en el capítulo 2, la familia es vista por la sociología funcional estructuralista (nuestro ejemplo fue la teoría de Emile Durkheim) como una institución social de gran importancia en la socialización y en la construcción de una moralidad y hábitos por ser la convivencia más cercana del individuo desde la niñez. El enfoque de Durkheim sobre la función del individuo es más socialista que liberal, lo que quiere decir que los individuos deben subsumir su individualidad en buena medida a las funciones morales, laborales y religiosas del organismo social, de lo contrario se presenta la *anomia*. Así, tenemos que el planteamiento *individualista* de los libros de preescolar, cuya base es el relativismo, la diferencia, la resolución de problemas, la auto referencialidad y la flexibilidad, se contrasta con un intento por crear cohesión por momentos grupal con la toma de decisiones consensuadas en grupo, vinculando al niño mediante la identificación y pertenencia con amigos, su escuela (dibujándola), su ambiente comunitario, y, principalmente, con su familia. Podría decirse que inclusive el enfoque de la ética para la paz mediante el diálogo y la reflexión se haya en un punto casi medio entre ambas presencias: por un lado el planteamiento de su ética es individualista, remitiendo a una diálogo entre individuos y a reflexiones individuales sobre uno mismo y el otro también como individuo, no a disensos grupales; por el otro se busca crear consciencia de la diferencia entre individuos con la finalidad de crear consciencia de una *otredad* a partir del reconocimiento de la diferencia y el respeto.

Si nos remitimos a los perfiles de egreso según el ámbito⁶² que fueron presentados en el tercer capítulo de la investigación, se podrá vincular estos valores con facilidad a cada una de estas categorías. Por ejemplo, el ámbito “convivencia y ciudadanía” se conecta con las láminas y actividades cuyos valores representados son la pertenencia y reflexión sobre lo local, la comunidad y la familia, sobre su composición básica, las reglas, dinámicas y roles que éstas presentan y que el niño debe identificar y saber expresar. Un aspecto básico de este ámbito del “perfil de egreso de preescolar” es que la convivencia armónica que se plantea es el modelo ideal que debe aprender el niño, el término es “reglas de convivencia”.

⁶² Remitirse al “Esquema de organización curricular de preescolar y primaria” en el apartado 2.5.

El valor que podemos darle a los “perfiles de egreso” según el documento *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* debe ser marginal, puesto que si bien nos puede servir para organizar la información en sus ámbitos establecidos *a priori*, su grado de descripción es muy básico y superficial.

Se presentan además valores que buscan desarrollar el logro, vinculados con las competencias y el “perfil de egreso”, presentes principalmente por el enfoque pedagógico y epistemológico del modelo que se remite al *constructivismo* y al *pragmatismo*, por lo que hay valores que se agrupan al aprendizaje a través de la diversidad de experiencias, el reto y la resolución de problemas mediante fórmulas propias. Por otro lado tenemos también valores que apuntan más al desarrollo de disposiciones emocionales y sensitivas, a la convivencia de un tipo armónico y a un *medio legítimo* para resolver un problema –irónica y paradójicamente aquí el medio no está para negociarse- como es un conflicto entre niños.

Tenemos valores que se agrupan en expresión lingüística, desarrollo motriz y expresión artística y corporal. Estos valores como la flexibilidad y el movimiento, la expresión y la argumentación, la imaginación y la creatividad, son valores que también están presentes en los otros grupos, pero que tienen importancia en el desarrollo de estos campos o habilidades. Componer una pieza musical, imitar al arlequín en sus movimientos reflexionado a su vez sobre lo que siente al hacerlos; crear un poema utilizando metáforas; crear una estatuilla a partir de masilla; dibujar lo que se siente, escucha, ve y piensa.

Finalmente considero muy importante volver a resaltar la presencia de un patrón estético que *racializa* y muestra una preferencia tácita por la tez clara y blanca⁶³. Los personajes representados por las láminas son en su gran mayoría gente de piel clara y suelen estar situados en contextos urbanos. A pesar de que se pugna por diversidad, equidad, respeto y tolerancia, quedan excluidos del discurso (en este caso el discurso icónico) a personas de pieles oscuras, tanto morenos, indígenas y negros, como de otras razas como la gente de ascendencia oriental que migró (o se esclavizó y se trajo a la fuerza) hace ya más de un siglo. La valorización implícita de lo blanco como neutro, como lo que merece ser mostrado y representado muestra una grave incongruencia con muchos de los valores que aspiran supuestamente a la reflexión, aceptación de la diversidad y fomento de la tolerancia.

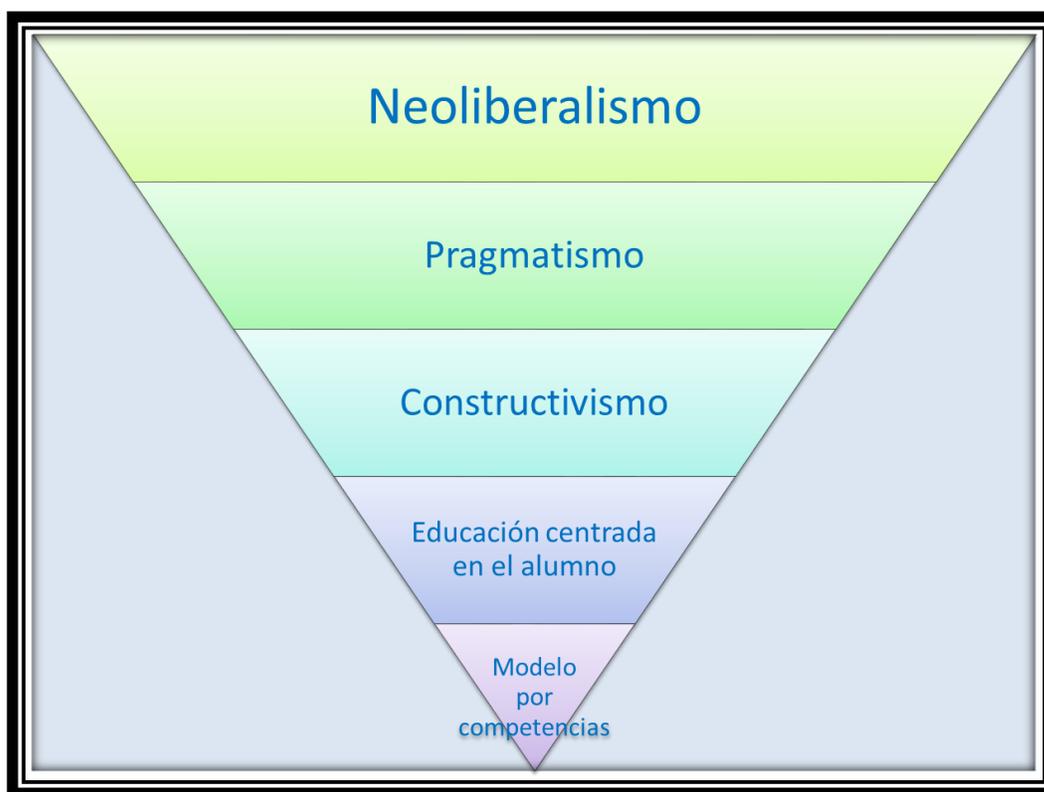
⁶³ Remitirse para mayor profundidad al Excurso del Capítulo 4.

6.2. PRINCIPALES FRENTES IDEOLÓGICOS: SUS PUNTOS EN COMÚN

A lo largo Capítulo 5 se realizó la conexión entre valores representados con posibles referentes ideológicos específicos. Al momento de establecer las relaciones me encontré con diversas sorpresas. Una de ellas fue percatarme de que gran parte de los valores representados en los libros de preescolar tenían vínculos entre sí en diversos referentes ideológicos. En la misma tónica que en el apartado anterior, el valor eje que conecta a diversas ideologías es el *individualismo*. Siendo la mayoría del planteamiento pedagógico y epistémico una remisión al individuo, un individuo que aprende en solitario al enfrentarse con el ambiente, que confluye con otros individuos para realizar tareas específicas cuya permanencia dura tanto como lo que dura la mera consecución de un fin. En forma sintética se ha hallado un aparato que representa los valores de la ideología neoliberal, en conjunto con otras formas ideológicas que refuerzan (intencional o casualmente) gran parte de las ideas por las que pugna el *neoliberalismo* como pautas para interpretar de la realidad.

De forma sencilla se observa una relación escalar de lo más simple a lo más complejo, de las ideas más próximas a la práctica hasta aquellas ideas de corte fundamental. El Esquema 9 sirve para ilustrar de lo que he estado hablando. Si nos remitimos a este esquema, lo más conveniente sería comenzar por la parte superior, que viene a ser la ideología en un sentido más abstracto y abarcador. Así, partimos por ver en la cúspide a la ideología *neoliberal*, cuya presencia es la más predominante tras realizar el análisis y reagrupación de valores. Esta ideología además es reforzada por los eslabones inferiores de esta “pirámide invertida”, que tienen valores y postulados en común con el *neoliberalismo*, lo que no refiere una inminente coherencia intencional, sino una articulación que da mucha fuerza a los valores fundamentales del *neoliberalismo*, como lo es la cuestión de la *libertad*, el *individualismo* y el *individuo como proyecto*. Ahora bien, tenemos que la operacionalización del *neoliberalismo* estaría articulada con formas *ideológicas* más específicas, o *ideologías mediadoras*, vinculadas éstas con maneras de concebir la práctica y el mundo social que no son antagonistas frente al *neoliberalismo*.

Esquema 9. Articulación de referentes



El *pragmatismo* norteamericano que apadrina John Dewey es uno de los ejes de interpretación de lo social y lo humano que se entremezcla con el planteamiento pedagógico de los libros de preescolar. En un nivel casi igual -podría decirse que empalmado- está el *constructivismo*, enfoque que desarrolló primeramente el psicólogo Jean Piaget, y que retoma muchas ideas de la teoría de educación y aprendizaje de John Dewey. El constructivismo tácitamente, tras desarrollar su planteamiento del aprendizaje tras la creación y desestabilización de estructuras ante la confrontación con retos y experiencias nuevas, apunta a que el ser humano es por principio un ser pragmático, o sea busca los medios más eficaces para resolver un problema y de esta forma se desarrolla. Los libros de preescolar valorizan la experimentación, así como la diversidad y cantidad de experiencias como algo benéfico en el desarrollo de las habilidades y competencias deseadas por el modelo. El niño se confronta con actividades que lo retan, permitiéndosele improvisar y ser creativo, utilizar los medios que considere necesarios para alcanzar una

meta. El punto de la reflexión es algo esencial en el proceso. Si el niño no reflexiona, le costará más trabajo comprender cómo llegó a tal o cual resultado, sólo mediante la reflexión, que no es otra cosa que un proceso de racionalización y concientización de lo realizado, que se puede ajustar o replicar un proceso.

En este mundo pragmático, que es uno de los puntos axiales del *neoliberalismo* que concibe al individuo como proyecto, se considera al medio en que se desenvuelve el niño como un *recurso*, y sí, el término es recurrente en el lenguaje del *Libro de la Educadora*. De hecho se dice que “la diversidad de materiales que pueden utilizar los niños pequeños en la escuela es tan amplia como los objetos y recursos naturales disponibles. Un objeto adquiere sentido pedagógico en la medida en que propicia en los niños procesos cognitivos que los comprometan con la actividad y los haga razonar crear, comunicarse y aprender” (p. 13). Bajo esta tónica el mundo alrededor del niño, ya sea salón, materiales, jardín, naturaleza, comunidad, casi cualquier situación u objeto puede extraérsele jugo para introducir una dinámica de aprendizaje. En esta tónica es la educadora una proveedora de situaciones que motivan el aprendizaje, si éste no se consigue, la responsabilidad puede recaer en la incapacidad de la educadora por proporcionar las experiencias adecuadas, o por no saber *acompañarlas*.

Tanto el *pragmatismo* como el *constructivismo* ven al individuo como un ser que aprende actuando, interviniendo en su ambiente, resolviendo problemas, acumulando información de manera escalonada en forma de experiencias (creando nuevas estructuras más firmes que las anteriores de forma progresiva). Ambos desprecian el aprendizaje “libresco”, demasiado teórico y con poca práctica, algo que era común en el modelo anterior, que se denomina como *modelo centrado en el profesor*. El nuevo modelo es llamado básicamente *modelo centrado en el alumno*, y es operacionalizado en el ámbito educativo escolar bajo los principios del *pragmatismo* y el *constructivismo*. Este modelo es más *libre y flexible*, bajo los fundamentos del *pragmatismo* es también *individualista*, aunque cabría debatir si puede existir una educación cuyo eje sea el alumno y que sea más bien colectivista (cosa que creo totalmente plausible). Al mismo tiempo que se pone el énfasis en el alumno, también se disuelve la figura central del profesor, lo que conlleva un debilitamiento de la autoridad del mismo frente a los alumnos. El poder y autoridad

perdidos quedan flotando en el aire, la autoridad no puede pasar a cada alumno, pero si así se asume, tantos polos de autoridad se anulan irremediabilmente entre sí.

El *neoliberalismo*, al igual que estos modelos y paradigmas, plantea la centralidad del individuo, libre de figuras de autoridad externas e internas, más que su propia capacidad de decisión, de ajuste y transformación de su entorno y de sí mismo. Uno de los postulados centrales del *neoliberalismo* es pragmatista: la sociedad se compone de individuos libres que emprenden acciones que aspiran a transformar de forma cada vez más eficiente y eficaz su vida, la concurrencia de todos los individuos en libertad habría de llevar a la sociedad necesariamente por el camino del desarrollo y el perfeccionamiento humano como piensa John Dewey, sólo que el *neoliberalismo* lo visualiza como un proceso animado por la *competencia*, donde todos compitiendo por ser mejores entre sí jala las cadenas del progreso. Se habrían de descartar los medios inútiles, las éticas y filosofías teóricas y espirituales que limitan la experiencia y el devenir humano hacia el perfeccionamiento. Los medios son legítimos mientras logren el fin propuesto, aunque se establecen las reglas del juego, más bien la tentativa de este pensamiento estratégico de *medios-fines* es saber jugar con las reglas y encontrar los huecos para salir mejor librado que el adversario (o utilizar las reglas a tu favor). Un enfoque aún más preciso que el *modelo centrado en el alumno* es su variante específica a una forma y contenido curricular: el *modelo de educación por competencias*.

Igualmente denominado *modelo centrado en el desempeño*, las *competencias* como eje del currículo parte de la idea que acabamos de desarrollar: el pulimiento de ciertos rasgos conlleva el perfeccionamiento del individuo, en este caso el ser competente para llevar a cabo una tarea, o alcanzar algún fin en específico. El pensamiento detrás de toda esta jerga es formar individuos competentes desde la más temprana infancia, la pregunta que toda persona medianamente interesada por la educación debería ser: ¿competentes para hacer qué? En los capítulos precedentes queda desarrollada la respuesta, estamos hablando de habilidades como *aprender para toda la vida*, ser *resilientes*, formar seres *prosociales* y abiertos al *cambio* (individual, interpersonal y social). Como se argumenta en el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* y el discurso escrito de los libros de preescolar, estamos sumergidos en una sociedad *global*, que gracias a los medios de comunicación y a la interconexión digital, se requiere del desarrollo de habilidades *pragmáticas* en lugar de la

especialización y acumulación de conocimientos. Como de inicio se deduce que el mundo requiere la adaptación, la flexibilidad y el movimiento en todo sentido de la vida, la educación que se ofrece apunta a que los futuros adultos pasen por un proceso para que sean *competentes* en un ambiente cambiante, incierto y mediatizado por la tecnología digital.

El enfoque adaptativo halla sus raíces en el *pragmatismo*, pero principalmente en el *liberalismo* y su forma actual como *neoliberalismo*. El individuo como proyecto depende de la capacidad del mismo para mejorarse y ajustarse, de su flexibilidad y maleabilidad ante influencias externas. Puede decirse que es adaptarse a las circunstancias, sin embargo tal ajuste pone en tela de juicio al mismo juicio, a la estabilidad y solidez de los referentes morales, la “verdad” social y las *esferas de cobijo* que proporcionan la religión, la familia, ideas como la patria, etnia o clase social. Como todos somos vistos ante este cristal como individuos que pugnan por cumplir sus objetivos mediante los medios más efectivos, considerando las circunstancias y los recursos al alcance, evitando ideales abstractos, las figuras de agrupación, lealtad y solidaridad pueden aparecer como obstáculos, es por ello que se visualiza cualquier actividad interindividual como una forma de *contrato entre individuos*, como un vínculo que se establece por un fin en común, que puede ser disuelto tras verse cumplido el objetivo (uno no es leal a un jefe porque sea éste el que te paga un sueldo, se es leal si el jefe muestra interés en uno como trabajador, es comprensivo y me trata como a un ser valioso, entre otras cosas).

El tan en boga trabajo en equipo, siempre requerido en el perfil de aspirante a un puesto de trabajo, es algo presente en casi todas las actividades para los libros *Mi álbum*. Siguiendo esta base de contrato tácito entre individuos que los vincula meramente para la consecución de un objetivo, y que tras el logro de tal meta se disuelve el vínculo junto con el equipo, las actividades para preescolar se desarrollan con equipos de pocos integrantes, tan duradero el equipo como la actividad a realizar. El mundo que se pregona por todos lados como una *realidad* es un mundo flexible, donde la *competencia* de trabajar en equipo, de ser *profesionales* (que no quiere decir otra cosa que los miembros de un equipo deben dejar a un lado sentimental, las convicciones propias y la postura política para no entorpecer la tarea a realizar), algo que no es otra cosa que la necesidad actual del mercado laboral por una mano de obra capaz de desligarse de sus lazos y asumir una actitud

profesional, flexible, pragmática y dispuesta a colaborar con otros individuos para alcanzar un objetivo, o sea una tarea que asigna una empresa.

El *neoliberalismo* en el campo educativo busca ajustar la escuela a los requerimientos del mercado laboral, una especie de taller de capacitación que resulta gratis al empleador. La educación por *competencias* responde al modelo *neoliberal* que concibe a la educación como un taller de capacitación: competencia para trabajar en equipo, adaptarse a las circunstancias, aceptar el riesgo, asumir distintos roles, y la disposición a aprender indefinidamente a lo largo de la vida. El movimiento, flexibilidad y cambio se compaginan con la fragilidad del empleo, con su precariedad (*precariado*) e inestabilidad, cosa que se ve ilustrada en las reformas en materia laboral que erosionan la contratación colectiva y fomentan la contratación temporal.

Han, Sennett, Bauman y Lipovetsky nos muestran cómo el *neoliberalismo* termina por perfilar individuos tan cerrados en sí mismos, que llegan a una etapa de *individualismo* que denominan *narcisismo*. El fenómeno del *narciso*, este *sujeto del rendimiento* del que nos habla Han, responsable total de su vida y proyecto de creación libre, se produce por el *ensimismamiento* del individuo, que excesivamente *positivizado*, carente de *otredad* y *negatividad*, es valorizado como el núcleo de todas las relaciones. La valoración de la emoción y la opinión es algo clave. La necesidad de que cada quien se exprese, que sienta que todo lo que piensa y siente tiene valor, por ende merece ser escuchado, son cosas que requiere el *capitalismo de hiperconsumo*: uno, porque se genera la idea en el individuo de que todo lo que le sucede es importante, creando una *auto referencialidad* excesiva que se ve frustrada constantemente con el devenir cotidiano; dos, porque el factor auto valorización desmesurada y auto responsabilización exigen del individuo una explotación de iguales proporciones realizada por sí mismo, sumado a los factores de inestabilidad emocional, sentimental, laboral y social, con una certeza tan sólida como el líquido, y la frustración inmanente de no cumplir con las grandes expectativas que se depositan en cada uno, se llena el vacío con fórmulas mágicas empaquetadas, destinadas a dejarnos parcialmente satisfechos (o insatisfechos). Claramente valoradas en los libros de preescolar las emociones, la expresión de la opinión y la responsabilización del individuo, así como la necesidad de que los niños *aprendan a aprender* para *toda la vida*, sin embargo no podemos concluir que esto conduce irremisiblemente a construir *narcisos* ni a seres que se

auto explotarán y terminaran en su mayoría frustrados por las expectativas, aunque el foco ahí yace.

También se valoran las *habilidades emocionales*, la capacidad para trabajar en grupo, lidiar con las emociones mediante la reflexión y ser tolerante. Se dice en el perfil de egreso del ámbito de *habilidades socioemocionales y proyecto de vida* que el niño al salir del preescolar “identifica sus cualidades y reconoce las de otros. Muestra autonomía al proponer ideas para jugar y aprender de manera individual y en grupo. Experimenta satisfacción al cumplir sus objetivos” (SEP, 2017: 50e). El perfil sintetiza varias ideas expuestas, pero nada cerca de la totalidad de aquello que se puede extraer. Los libros de preescolar sí buscan que el niño sea reconocido en distintos ámbitos: lo que él es, o sea sus cualidades como individuo (como lo valorado en la lámina “Buzón de los buenos amigos”), lo que él produce, que tiene un componente también de auto reconocimiento, y lo que él piensa, donde los padres tienen un papel importante. La idea del logro va de la mano del reconocimiento, sólo la actividad “Collage” muestra un reconocimiento de una actividad grupal, por demás el reconocimiento es individual, buscando la consolidación de un auto aprecio, confianza y autoestima por medio del logro. Todo esto se sigue remitiendo al individuo como eje del mundo, parte esencial del *modelo centrado en el alumno*.

La educación para la paz es una serie de planteamientos que dimanan de los *Derechos Humanos*, principalmente pugnan por consolidar los temas de la agenda internacional, como son la *interculturalidad*, la *equidad de género*, el *respeto* y la *resolución de conflictos*. Se dice que todos estos temas pueden ser abordados mediante una *ética del diálogo*, bajo valores como el *respeto* y la *tolerancia* por la diversidad, así como la *reflexión* y la *argumentación*. También partiendo del enfoque *individualista* que centra su atención en los individuos como rectores de sus acciones, y al mundo social como un saco de prejuicios y estereotipos que estorban a la paz, respeto y la concordia, se busca que cada individuo se enseñe a resolver conflictos y a hacer valer sus derechos mediante el diálogo. Como se observó en su momento, la educación para la paz es incluida en la educación preescolar como medida para contrarrestar paulatinamente la creciente violencia en México, incluidas las escuelas. El conflicto es visto como algo indeseable y negativo, pero se formula bajo el término *desacuerdo*, que modula el lenguaje a un nivel de menor importancia e intensidad a lo que podría remitir la palabra *conflicto*. Además, este

desacuerdo es representado casi siempre entre dos individuos en las imágenes de las láminas, no entre grupos (sólo en la lámina “¿Qué opinas?” aparecen dos niños representados que abusan verbalmente de otro niño, caso de *bullying*), lo que sigue remitiendo la posible solución, por ende la responsabilidad, al individuo.

La formación de criterios propios es algo característico de la *educación para la paz* que ingenuamente piensa que los niños pueden librarse de toda constricción, construcción y representación social para formular una idea propia de lo correcto. Lo curioso es que se da por hecho que el medio correcto para la solución de conflictos entre individuos es el diálogo y la reflexión. En cierta forma el libro sigue por este camino hasta el final. Acomodando todo lo expresado por el niño al campo de la *opinión*, se relativiza el peso de lo expresado resumiéndolo a la *subjetividad*, sin embargo, siempre cabe el riesgo (sino es inevitable) de que tal opinión no sea algo producto de la perspectiva propia del individuo, sino que parta de construcciones externas a él (pero que son desconocidas como tal) tras el vocablo *opinión* o *perspectiva*. Si todo es cuestión de opinión y perspectiva, si todos somos diferentes y tenemos el derecho a disentir, entonces nadie debería de aspirar a poseer “La Verdad”, lo que tiene que ver mucho con el *relativismo*, con ideologías como el *liberalismo*, el *neoliberalismo* y el *discurso posmoderno*. Esta última es vista por autores como G. Lipovetsky, J. Baudrillard y Á. Pérez como un punto de partida para la nueva forma de *modernidad*, una de tipo *líquida* que se sustenta en la hegemonía *neoliberal*.

La *diversidad*, la apertura, la ausencia de represión, disciplina y figuras de autoridad son banderas de la *posmodernidad* que se apropia la ideología del *libre mercado* como fórmulas de consumo para la apertura de nuevos nichos de consumo legítimo. El *todo se vale*, *el fin de la historia* y la muerte de las utopías son figuras que en lugar de desestabilizar la sociedad *burguesa consumista* han detonado una sociedad *pragmática* que obnubila la *política*. Lo que importa es el *aquí* y el *ahora*, algo que erosiona los proyectos colectivos y desata relativismo epistémico y moral. La incertidumbre de sentido es lo que refuerza el *vacío* que intentará ser llenado por cremas anti vejez, cámaras de altísima resolución o aprobación en redes sociales. Los libros de preescolar en este sentido muestran poco interés por la formulación de una visión colectiva de la realidad que no se erosione en el relativismo de la opinión y el gusto personal.

Entre esta visión *consumista*, la estética del libro se presenta bajo la lógica de la *publicidad aspiracional*, un México *imaginario* donde todos son felices y de piel clara. Reproduciendo la fórmula sabida de “los morenos no son aspiracionales”, los *Mi álbum* de preescolar tienen presencia de personas de piel oscura (morenos y negros, por utilizar términos populares) de solamente 8.5%, entre los que se incluye gente que aparenta por su vestimenta pertenecer a etnias indígenas. Por el contrario, la gente de piel clara (mayoritariamente blanca) tiene presencia de un 91.5%, o sea el resto de las personas representadas. La *racialización* de lo deseable es el vínculo entre lo oscuro con lo negativo, lo blanco con lo positivo; lo negativo está poco presente, al igual que la piel oscura; lo positivo es abrumadoramente predominante, con igual presencia de la piel clara. Es preocupante pensar que puede haber sido una elección estética, para hacer los libros “más bonitos”. Gente cercana a mí, al hojear los libros, me comentaron que los libros eran muy bonitos, con muchos colores y buen diseño, sin embargo nadie se percató hasta que yo se los hice ver que había una predominancia de gente de piel clara, especialmente blanca, cosa que constataron tras hacerlo consciente. Son libros llamativos, muy coloridos y cargados de animales, objetos, situaciones de todo tipo y composiciones complejas, hay mucho trabajo detrás de ellos, pero resulta incomprensible cómo tremendo detalle pudo no ser notado por los ilustradores, los cuales todos siguen el mismo patrón (algunos incluyen más diversidad que otros, pero sigue predominando la piel clara). La publicidad, por lo menos en México, sigue el mismo patrón de exclusión y *racialización*: publicidad de ropa, marcas de todo tipo y perfumes con modelos blancos de preferencia rubios, atléticos, altos y de ojos claros (una variante parecida en el caso de las modelos, con énfasis en atributos femeninos); mientras que los anuncios de pobreza, programas asistenciales o campañas de salud del gobierno sí incluyen gente morena, de barrio, hablando coloquialmente y en espacios humildes.

No puedo olvidar hace unos meses que tras el Mundial de fútbol en Rusia, un anuncio televisivo del Gobierno Federal (si no me equivoco de la Secretaría de Relaciones Exteriores) que daba información para los mexicanos que dispusieran viajar al extranjero. Lo curioso –y triste del caso– es que las personas seleccionadas para aparecer en el anuncio era gente joven, de piel blanca y yaciendo en espacios más *chic*. El mensaje era claro: la gente con capacidad económica para viajar es blanca, porque se ve a la gente morena como un rasgo distintivo de la pobreza. Los *Mi álbum*, por más diversidad, apertura y respeto que

pregonen, reproducen estos prejuicios, además de que son *racistas* en la selección de los personajes que tienen derecho a aparecer en las imágenes de los libros. El ejemplo del ladrón es lo más icónico del libro (el caso de la lámina “Mercado” también vale para el caso). La lámina “¿Qué opinas?” muestra la única persona de los libros que comete un robo, vistiendo ropa negra, con un semblante macabro en su rostro y mirada, delgado, con sombrero de copa también negro. Este único personaje ratero casualmente es de piel oscura, además de ser la única persona de piel oscura de toda la lámina. Siendo una minoría las personas de piel oscura, estamos hablando de menos del 10% de la gente en los *Mi álbum*, ¿por qué decidir que sea justamente el único moreno de esa lámina el que sea el ladrón? La respuesta parece obvia tras lo discutido.

Hay un polo ideológico que se desprende del aparato del *individualismo* y el *neoliberalismo*. El *localismo* puede conceptualizarse como la forma de pensamiento que valora lo local, de entre lo que destacan las relaciones y vínculos sociales culturales de un pueblo, comunidad, etnia o ciudad en específico. *A priori* el *localismo* se expresa como algo que no aspira a abarcar más allá de lo que refiere: lo local no puede ser homologado con unidades más abarcadoras más que en aspectos generales, menos precisos, y que generalmente terminan por ser descontextualizados. El *localismo* apuesta por referencias culturales, vínculos y tradiciones contrastables con la cotidianidad de los individuos inmersos en ese espacio social. Puede pensarse que el *relativismo* es un valor característico del *localismo*, en efecto lo es, pero en referencia a discursos externos, no respecto al discurso local que tiene un peso importante para las personas inmersas en él. Los libros de preescolar dan mucha importancia a lo local, tanto porque la consideración de la especificidad socio espacial permite ofrecer esas experiencias importantes para el desarrollo de las competencias, así como la consolidación de un *aprendizaje significativo*, lo cual sería muy complicado de obtener trabajando con la descontextualización, mediante explicaciones abstractas o escenarios hipotéticos. Como se valora la participación de la familia y la experiencia previa del niño para el desarrollo de las actividades, podríamos decir que todo ello tiene que ver con los planteamientos pedagógicos cuyo sustento es el *pragmatismo* y el *constructivismo* a partir de la visión del aprendizaje significativo mediante un modelo de *educación centrada en el alumno*. Los libros sugieren constantemente que se empleen

recursos de la cultura local, espacios y producciones que tengan algún sentido para los niños.

Con todo ello, tampoco en este sentido hay una homogeneidad respecto al *localismo*, y de hecho está muy presente su contraparte: el *universalismo*. Las láminas de expresión corporal y artística tienen gran presencia de elementos de la cultura europea desde el *Renacimiento* hasta el siglo XIX, a todo ello lo denominan “*clásico*” (como se vio en el “Excurso” del Capítulo 4), un término que se le otorga a aquellas obras o personajes que han “pasado la prueba del tiempo”, volviéndose patrimonio de la humanidad. Mucha gente defenderá que, en efecto, Da Vinci, Van Gogh, *El Cascanueces* y *La Bella Durmiente* son “clásicos”, puesto que todo el mundo las reconoce inmediatamente y admira su contenido. Sin embargo se da por sentado el proceso que reproduce esta idea de *clásico*, y que está operando en estos libros de forma *acrítica*. Desde pequeños se nos dice que esto y aquello es un “clásico”, mientras que tal o cual son producciones nacionales o locales, también llamadas *folklore*. Generalmente se requiere de un reconocimiento internacional (alguna institución europea o norteamericana que son legitimadas tras aceptar sus premios y veredictos) para obtener el certificado de patrimonio universal. Como se mencionó en su momento, no se niega la calidad y talento de aquello que en los libros es representado como arte o personaje “clásico”, pero no debe dejarse pasar que dicha representación hace distinción entre una cultura que aspira a ser *universal*, por tanto *atemporal*, y otra contextualizada, *local*, que tiene vigencia *espacial* y *temporal*.

Ahora queda hablar sobre el concepto de *democracia* que se delinea en los libros de preescolar. Antes de hacerlo mantengo la medida de lo aquí expuesto, no es absoluto, es una lectura que puede variar en cierta medida (es difícil conseguir una “objetividad total”) y no representa algo que pueda tener más impacto que algunas nociones vagas y básicas sobre participación y acuerdos que quizá influirían en conductas futuras, sin embargo esto se limita meramente al discurso y representaciones de los libros de preescolar, el ámbito de la aplicación en ambientes concretos rebasa los intereses (y capacidades) de la investigación. En primer lugar se muestra un énfasis en el niño como individuo, cosa ya muy obvia a estas alturas, pero este niño como individuo aparece como responsable de sus actos ante el grupo, pero principalmente ante sí mismo. Las actividades encaminadas al consenso, como el establecimiento de normas, actividades planeadas a realizar en grupo a

lo largo de la semana y compromisos personales para con la convivencia armónica requieren de un auto responsabilización de los niños como individuos. Por ejemplo, en una actividad (lámina “En el salón...”) se pugna porque se establezcan normas de convivencia y compromisos para que obtener un ambiente más agradable, la educadora escribe los compromisos en la pizarra o en una hoja grande para que los niños puedan observar a lo largo de los días cuáles son los compromisos contraídos. No se le sugiere a la educadora intervenir si observa el cumplimiento o la negligencia de los niños para llevar a cabo sus compromisos, por ende la educadora no tiene *poder* oficialmente en el discurso para velar por el cumplimiento. Se parte en este caso de la idea de que los niños reflexionarán sobre lo que es mejor y se responsabilizarán porque saben que traerá un bien al grupo –cosa inocente, o quizá demasiado noble.

Del ejemplo se extraen dos cosas: no existe una figura de autoridad por encima de los alumnos que vele por el cumplimiento mediante premios y castigos; por otro lado tal autoridad se difumina entre los niños como individuos responsables, que no tienen mecanismos que los obligue a ser responsables, más que la pura idea de una mejor convivencia grupal. Si especulamos un poco tras todo lo revisado, el asunto del *relativismo* expreso en los libros nos llevaría a pensar que no existe nada que imponga una sanción moral que conlleve al niño a cumplir la norma y los compromisos contraídos, el único juicio expresado como incorrecto y no deseable es el conflicto, así como las emociones que pueden catalogarse como negativas. La idea kantiana de cumplimiento de la norma por el simple *deber* y *respeto* que impone es algo muy elaborado como para presuponerlo en un grupo de niños de preescolar. Como sea, la visión es eminentemente de una democracia que *descentraliza* el poder de una figura de coacción como lo sería la educadora hacia los miembros, en este caso los niños, que son los que deciden mediante el diálogo respetuoso qué compromisos asumirán y se hacen responsables a sí mismo para cumplirlos. Resulta un poco preocupante la ausencia de la idea de lo incorrecto y lo correcto de forma explícita, aun más porque sí existe de forma implícita pero se remite al final a que si el niño la adopta es porque independientemente la asumió como su opinión (ejemplo perfecto sería la lámina “¿Qué opinas?”).

Esta no es la única forma de *democracia* expresada, hay una forma más tradicional, donde la educadora tiene ligeramente un rol más protagónico. Se trata de la democracia

representativa y la democracia por mayorías. Comencemos hablando de la democracia por mayorías. Varias actividades requieren de la participación de los niños, ya sea para elegir un juego o hablar de lo que les gusta, en este caso se emplea la votación para la selección, lo que obtiene la mayoría gana. Estas actividades están mediadas por la educadora cuando resultan ser cosas no factibles (funge como un juez o evaluador de lo propuesto), pero en sí la finalidad de todo esto no es más el desarrollo del pensamiento matemático, particularmente el conteo. Con el mismo fin, igual bajo el modelo de mayorías, está un ejemplo de democracia representativa, como es el caso del “guardián de la ecología”, donde los niños votan por uno de entre ellos para que sea este “guardián” (atribuciones que deja el *Libro de la Educadora* en la total vaguedad) a lo largo de una semana.

Así, básicamente tenemos dos modelos de democracia: una donde los niños toman acuerdos, se responsabilizan a ellos mismos y se enfoca todo más en la cualidad que en la cantidad pero donde la educadora no funge como figura que vele el cumplimiento; por otro lado está una versión de participación mediante el voto, donde se llevan a cabo actividades donde la educadora sí *acompaña* el cumplimiento, puesto que tienen una finalidad en el desarrollo de las competencias. De ambas visiones ninguna de ellas estaría peleada con las nociones básicas del *neoliberalismo*. La democracia por mayorías se parece bien al modelo de popularidad donde el “ciudadano” vota (consume) la opción que más le puede gustar, en este caso las actividades involucradas estaban influenciadas por el gusto y las emociones, pero es de esperarse tratándose de niños pequeños que difícilmente se podría cautivar su atención de otra manera. La democracia más horizontal y sin agentes represores parece más contrapuesta al consumo, ya que combate la actitud pasiva y la neutralidad política involucrando al niño en la transformación de su ambiente mediante el debate, el diálogo y el consenso, sin embargo si se le ve más de cerca, la ausencia de mecanismos de coacción ante el incumplimiento deja abierta la puerta al incumplimiento, al *poder permisivo* del *neoliberalismo* del que habla Han, por eso se responsabiliza al individuo del cumplimiento de lo pactado, como en la lámina “Me comprometo a...”, una forma de *auto responsabilización* que es un valor tanto del *liberalismo* como del *neoliberalismo*.

6.3. LO QUE SE LEGITIMA, LO QUE SE CENSURA Y LO QUE SE EXCLUYE

En esta parte final de la investigación abordaré tres aspectos que vinculan a los libros de texto gratuito de preescolar con el contexto social nacional y mundial. El contenido de estos libros en cuestión de representación de valores puede dar tanta tela de donde cortar como para crear una industria propia de textiles si buscamos todas las relaciones que pueden hallarse con el contexto sociohistórico micro, meso y macro. Como tal materia permite realizar un trabajo de igual o mayor extensión que lo expuesto en la presente investigación, solamente me abocaré a expresar los aspectos que considero más patentes y notables en la relación discurso y prácticas sociales. Como observamos en el Capítulo 2, en la parte sobre ideologías y legitimación, se pretende mediante el discurso justificar una visión del mundo que refuerce un orden social establecido (o en transformación), en la búsqueda de establecer *consenso* mediante la formulación de un *sentido común* que legitime la estructura social y las prácticas que la sustentan.

Como constatará el lector, volvemos a realizar el ciclo dialéctico, ahora descendiendo de nuevo del cielo para darle un nuevo sentido a lo encontrado. Por ende en este apartado se trata de revisar qué clase de prácticas está legitimando lo discutido y analizado hasta el momento respecto a la representación de valores e ideologías. También se tratará la cara opuesta de la moneda, qué está *censurando* lo representado; o sea, lo que deslegitima el discurso de los libros de preescolar. El último punto de análisis es lo no muestra el discurso, que tiene una importancia casi al mismo nivel al momento de hablar de legitimación y censura. Finalmente finiquito el trabajo haciendo una reflexión personal sobre los libros de preescolar, realizando juicios muy propios sobre el contenido, los valores y la propuesta pedagógica. Esto último lo dejo un poco al margen porque lo menos que se espera es que la opinión del investigador se considere como influencia determinante sobre el análisis y la interpretación de los hallazgos.

6.3.1. Lo legitimado

Para hablar acerca de la *legitimación* debe tenerse en cuenta que ésta consta de dos flujos: cuando el discurso justifica su visión del mundo (legitima la ideología) y cuando el discurso justifica prácticas sociales específicas dándole un sentido *necesario* (legitima el orden social). Generalmente el primer flujo se aplica al fundamento y cuerpo argumentativo de la visión del mundo, mientras que el segundo se suele referir a la aplicación a situaciones concretas. Algo de ambos fue trabajado en capítulos anteriores, mientras que aquí corresponde llevarlos al sentido concreto de forma más explícita. Veamos del discurso de los libros de preescolar qué elementos de nuestra sociedad se estarían legitimando.

Hay un claro enfoque de las competencias que se vincula con los requerimientos del mercado laboral. La idea central del modelo educativo de *aprender a aprender a lo largo de toda la vida* es uno de las necesidades centrales de un mercado laboral mundial flexible, precario, inestable y que exige adaptabilidad tanto del empresario como del trabajador. La reforma laboral reciente en México, así como la “reforma educativa”, debilita la contratación sindical (contratos colectivos) y da cabida a la contratación temporal. Estamos en una sociedad que exige del empleado la aceptación de lo efímero, lo fugaz, la idea de que *nada es para siempre*. Hace un tiempo escuchaba en la radio acerca de una encuesta – no recuerdo el nombre del estudio- donde la población catalogada como generación *millennial* no le gustaría trabajar para siempre en el mismo lugar. Campañas en México como la publicidad de Pepsi de “intenta algo diferente”, “¿y, si rompes la rutina?”, o la campaña de Grupo Modelo de “Desfronterízate” son algunos de más de cien casos de bombardeo mediático de la cultura del movimiento, cambio y reinención. La sociedad pugna por la adaptación y la espontaneidad, el “¿por qué no?” es su dogma, rechaza a lo estable bajo la etiqueta de “conformismo”, tildándolo de “zona de confort”, como un signo de “mediocridad”. Los libros de preescolar legitiman esta visión, así como las prácticas en boga de contratación y ambientes laborales inestables. El trabajo en equipos momentáneos y las habilidades socioemocionales y de convivencia necesarias para un funcionamiento *profesional* del equipo son elementos destacados de gran parte de las actividades que se asemejan al ambiente laboral inestable, cambiante, que requiere ideas nuevas y medios nuevos para resolver problemas.

Como expone Sennett en varios de sus libros, la *cultura del nuevo capitalismo* disuelve la autoridad, distribuyéndola a los integrantes de la empresa, en este caso el salón de clase y equipos. La profesora es *a priori* una guía, no debe imponer ni reprimir, sino permitir y acompañar el aprendizaje, su tarea es velar por la convivencia armónica y ofrecer experiencias en cantidad y calidad para que los niños desarrollen las habilidades establecidas en el currículo del modelo. El empleo flexible exige la auto responsabilización, que sea el individuo el que se explote a sí mismo, eso se espera de él. En los libros de preescolar son los niños los responsables de llevar a cabo las actividades bajo sus propios recursos, no se espera que ninguno de ellos aprendan al mismo ritmo ni que tengan las mismas habilidades al terminar el nivel, sin embargo al salir de la escuela este desnivel mostrará un desequilibrio notable al momento de aventurarse a la ruleta de la contratación. Como bien expone Sennett en *La corrosión del carácter*, son los individuos que radicalmente están dispuestos al riesgo, al cambio y a la adaptación los que pueden salir bien librados en el juego; el resto (la gran mayoría) no tienen las posibilidades materiales, ni han nacido en las circunstancias *ad hoc* para “desfronterizarse” lo suficiente, de hecho los teóricos que hemos revisado nos hablan de las catástrofes emocionales que acompañan la vida sin certeza ni seguridad.

La cuestión de la *autoestima* parece ser crucial en este sentido. El medio laboral requiere empleados motivados, aunque la empresa no les motive ningún afecto, por lo que se buscan medios alternativos para conseguir una estabilidad emocional que el ambiente no otorga. En este sentido la visión *ultra positiva* de las imágenes de los *Mi álbum* parece ir en la tónica de que siempre debe uno estar contento, animado y dispuesto a trabajar. En las láminas las cocineras, los músicos, los estudiantes, la familia, la educadora y en general casi todas las personas representadas en situaciones de la vida cotidiana están en un ánimo positivo. Una de las preocupaciones más importantes en los cinco libros de preescolar es que el niño tenga una buena *autoestima*, confianza en sí mismo. Como la baja *autoestima* deprime la motivación, se requiere que la gente aprenda a motivarse a partir del auto reconocimiento y el reconocimiento de un otro positivizado, que se quiera a sí mismo y que la familia le demuestre que es alguien valioso y que importa; sin embargo, el planteamiento individualista que sobrevalora al niño, que fomenta que se exprese y diga lo que siente sin

restricciones puede ser un arma de doble filo que conduzca al *narcisismo*, que no es otra cosa que el *individualismo radicalizado*.

El relativismo de los libros, que conecta principalmente tanto al discurso *posmoderno* como al *neoliberalismo*, se remite al discurso del *fin* de los *partidos*, de las *ideologías*, de la *política*, por un mundo centrado en la *tecnocracia*, en la planeación y la administración. La *despolitización* de las personas conduce a responsabilizar a cada individuo de su *circunstancia* y los resultados de sus actos (como ejemplo está la teoría del *capital humano* tan difundida en el campo de la educación). El *pragmatismo* en los libros de preescolar es algo que legitima el *individualismo* y liquifica la *política*, con todos jalando cada quien por su lado en busca de mejores resultados en su propia vida, bajo la óptica del *liberalismo económico* de la competencia, es muy difícil la conformación de proyectos colectivos que trasciendan lo individual, como fue en la segunda mitad del siglo XIX y la primera del siglo XX con el auge de los partidos y las *utopías*.

La centralidad de lo efímero, junto con el relativismo del gusto y la opinión, sumado a la importancia de la sensación, son elementos que pugna el *consumismo* para fomentar la apertura del individuo a nuevas sensaciones, que no se tome tan en serio eso de la *verdad*, lo *correcto* y el *deber*, preguntas que al final son encausadas al relativismo de la opinión y el gusto, del *todos somos diferentes*. El estigma del tatuaje o de la droga ilegal pasan a segundo término y se abre un mundo de posibilidades de consumo, cada opción que ofrece un detalle (el sentido común impulsado de “la diferencia está en el detalle”), una sensación placentera que cumplirá a medias una expectativa insaciable por la falta de solidez y de carácter. Los libros no remiten en las actividades de forma obvia al *consumismo*, menos lo reflejarían con seguridad en la práctica, pero sí parecen crear el fundamento emocional a partir del relativismo y el individualismo para la lógica consumista.

A pesar de la primacía de lo efímero en gran parte de los libros, también hay actividades que fomentan el trabajo continuado, que valoran lo paulatino y sostenido, como son varias láminas que sugiere el libro de la educadora se trabajen a lo largo de varias sesiones durante el año escolar. Esto bien nos resalta que cierto tipo de actividades pueden ser muy complejas como también que tales habilidades involucradas tienen mayor prominencia y por ende se exige poner un interés continuo en ellas; sin embargo ello muestra un planteamiento antitético a lo *efímero* tan presente, lo que ilustra que no todo en

el discurso jala para el mismo lado, por el contrario hay disonancias notables, inclusive en el planteamiento más noble, como se observa con el mundo tolerante, respetuoso y diverso que se busca legitimar pero que a su vez se confronta con el racismo inherente en los libros.

De aquí en adelante se trata en este apartado del contexto mexicano. La familia como institución social de vital importancia es reforzada por los libros de preescolar. Se legitima a la familia como el vínculo sentimental y social de mayor peso: familias casi de todo tipo y composición son expuestas en las láminas. Se reflexiona sobre la diversidad y especificidad de cada familia, haciendo consciente al niño de la profundidad del vínculo que puede tener con su familia. Las familias son expuestas bajo una tónica de *esfera positiva, protectora*, donde cada miembro es feliz y se apoya solidariamente. Contrario al planteamiento *individualista del liberalismo social* que vería a la institución familiar y a sus costumbres como un obstáculo para la *auto realización* del individuo como *proyecto abierto*, aquí se valoriza de forma positiva a la familia como sustento emocional y, además, un elemento trascendental para el desarrollo del individuo a futuro.

Los libros también reproducen el *racismo* imperante en la sociedad mexicana. México es un país de *racismo cromático* desde el establecimiento de la colonia, con su sistema de castas, el cual se vinculaba con prestigio y derechos económicos y políticos. Este racismo se traduce en la fórmula “mejorar la raza”, en la *racialización* del crimen, la pobreza y ciertas profesiones. Ello es notable en los libros de preescolar, que si algo se puede decir con contundencia es que legitiman una visión *racista* de nuestra sociedad. Con un blanqueamiento casi total de la tez de los personajes representados, se asume ingenuamente que la gran mayoría de la población en México es de piel clara y blanca, o se suman a la estética publicitaria y *aspiracional* de mostrar gente blanca porque es vista como más bonita, haciendo en teoría los libros “mejores” en cuestión de estética.

Por último, respecto a la *legitimación*, los libros presentan un mundo idealizado donde se rechaza la violencia, el conflicto y las emociones *negativas*. Si alguien está enojado o triste, debe velar por estar feliz, animado y *proactivo*, para eso es el reconocimiento y la autoestima. Se rechaza tajantemente el conflicto, así como la *violencia* como un medio *legítimo* para su solución. Lo que se prevé como medio legítimo es el diálogo y la reflexión entre los individuos en *desacuerdo* para llegar a una solución. El diálogo que deriva de la *educación para la paz* responde mundialmente como fórmula para

eliminar la violencia entre individuos, en México aparece como elemento alarmante por la explosión de agresión, crimen y violencia en casi todo ámbito social.

El aspecto de la centralidad del *individuo*, como es el caso del diálogo entre individuos y la *autorresponsabilización*, responden a una sociedad que renuncia al cambio sistémico estructural y apuesta por el cambio individual. Bajo la premisa de “antes de cambiar al mundo, empieza por ti” (cosa que parece obvia, pero que tiene un sentido conformista a nivel externo) se pone el foco de atención en el trabajo individual, en el sujeto de *rendimiento* como proyecto. Los problemas que pueda traer una persona terminan por ser responsabilidad del individuo, una tarea psicológica (una especie de *psicologización de la sociedad*), que a lo mucho puede incumbir a la familia, pero de la cual la sociedad, el Estado y el sistema en su conjunto quedan exentos porque hemos llegado al *final de la historia*.

6.3.2. Lo censurado

Como se ha mencionado a lo largo del trabajo, algunos de los elementos explícitamente censurados son el conflicto entre los niños, la posición de autoridad por parte de la educadora y el castigo por parte de los familiares hacia los niños. La violencia, el robo, el conflicto, el *bullying* y las emociones negativas son elementos indeseables, de los cuales el niño debe tener una opinión negativa.

El conflicto aparece bajo el eufemismo de *desacuerdo*, perdiendo sustancia el término, se considera como un *a priori* que cualquier *desacuerdo* (conflicto) puede resolverse si ambas partes involucradas reflexionan, dialogan y argumentan su punto. Así, el *desacuerdo* es visto como una situación disarmónica, como algo que rompe la normalidad, siendo que la convivencia armónica es vista como algo deseable, lo indeseable sería lo que la impide, y en este caso el conflicto es visto como un obstáculo. Al igual que la responsabilización del individuo, la materia del conflicto es reducida a cuestión de opiniones y perspectivas individuales que, desde la óptica del relativismo, todas son válidas y por lo tanto ninguna lo es como tal, por lo que tras la reflexión deberá de verse la insustancialidad de la materia del *desacuerdo*. Los libros al mostrar ambientes de

convivencia armónica como deseables, como normales y funcionales, se rechaza tácitamente lo disfuncional, lo que se desajusta de la convivencia, lo diferente en un sentido más profundo que la diferencia individual pregonada por el discurso de los libros. Lo anormal es el conflicto, lo que irrumpe en lo armónico, cosa que niega al conflicto como algo inherente a la sociedad, algo que estaría justificando en cierta medida la postura del orden establecido y censurando el conflicto y medios alternativos al diálogo entre individuos para su solución.

A la vez de forma implícita se censura una visión del mundo natural, social, de los objetos y de las circunstancias que no tenga una visión pragmática y utilitarista. El utilitarismo hedonista de Mill (1861) está presente por ejemplo en la actividad “En el salón...” que cuestiona a los niños sobre qué podrían hacer para mejorar la convivencia en el salón, así como la direccionalidad del discurso para que el niño se incline por aquello que le motiva placer. Aquello que no genera emociones positivas es indeseable, lo mismo que el espacio, objeto y circunstancias que no sean aprovechados para llevar a cabo una actividad que rete a los niños para desarrollar sus capacidades.

Como queda patente en el *Libro de la Educadora* y el *Libro para las familias*, está vetada la posición de autoridad y rectoría por parte de la educadora frente a los alumnos, así como la capacidad de sanción y coacción por parte de los padres. El medio sigue siendo el diálogo, pero la imposición o intento de convencimiento es visto como algo incorrecto, por más que los adultos tengan más argumentos y experiencia como para creer que lo que hacen es lo “correcto”. Los libros exponen como “lo correcto” como guiar al niño en su desarrollo, ofrecerle la mayor cantidad posible de experiencias posibles al niño, de lo contrario la responsabilidad cae directamente sobre la educadora y los familiares por no ofrecer la cantidad suficiente experiencias adecuadas. Por el contrario, es el *Libro para las familias* lo que muestra la forma correcta de ser buenos familiares respecto al niño, todo lo que no encaja con esta fórmula explícita, puede considerarse como algo incorrecto. Toda violencia, coacción y castigo son medios ilegítimos para convencer o moldear al niño.

El pragmatismo y la necesidad de innovación por parte del mercado laboral exigen que no se enseñen recetas a los niños para resolver problemas, sino que sean ellos mismos los que lleguen a soluciones. El mejor medio es el que llegue al resultado. Las formulas genéricas que no consideran el contexto y los recursos disponibles son desechados en pro

de un pensamiento estratégico que fomenta la adaptación medios-fines con una gran flexibilidad. De forma igualmente implícita se deslegitima lo *tradicional* bajo la postura de la resolución de problemas, la experiencia no es intercambiable, cada quién es único y hace las cosas a su modo (mientras lleguen al resultado deseado).

6.3.3. Lo excluido

Lo que se censura explícita e implícitamente también se conecta con lo excluido en el discurso. En las imágenes se excluyen formas de convivencia particulares, como cierto tipo de situaciones y personas. En el texto, por su parte, se excluye ciertos actores y consideraciones específicas que daría mayor coherencia al planteamiento. Mencionemos algunos casos de importancia que ya han sido abordados con justa razón por la disonancia que provocan tras el *discurso explícito*.

El primero de ellos es la composición de las imágenes. Las imágenes de las láminas apuntan a situaciones complejas, con diversa direccionalidad que en la mayoría de las ocasiones impide dar una lectura narrativa simple a la imagen. La respuesta a la comprensión de estas láminas plagadas de muchos personajes representados, con profundidad espacial, con distancia impersonal y por momentos bastante detalle, es abordarlas como estructuras conceptuales, cosa que facilitó el análisis y permitió darle lectura a la imagen relacionando las partes con el título y la composición (o sea el *todo*). Se excluyen representaciones planas en las láminas (pocos casos en actividades donde la imagen es más bien un marco decorativo), así como la utilización de colores primarios sólidos. La visión compleja de los espacios de socialización, también de los espacios animales, excluye una visión simplista de lo humano, cosa que se agradece.

Un segundo caso es el valor de la *inclusión* tan patente en el modelo educativo creado en este último sexenio que es pugnada parcialmente por el discurso pero queda rechazada *implícitamente*. Por ejemplo, se habla de diversidad de familias, pero jamás se sugiere en las imágenes entre tal diversidad una variedad que implique gente del mismo sexo. Se habla de inclusión a la discapacidad, pero en el *Libro de la Educadora* jamás se plantea que tenga consideración específica a personas de tal o cual condición, sólo se habla

de que *todos* aprenden a su ritmo y de manera diferente; las imágenes de las láminas (láminas que no sean “Mis amigos”) sólo incluyen una persona en silla de ruedas y otra con muletas, un total de cinco contando los tres *Mi álbum*. Se excluyen también personas de ciertos rasgos físicos como la gente gorda (muy presente en México), gente enferma, personas con ausencia de alguna extremidad, menos del 3% con lentes y menos del 10% con piel oscura.

Como tercer caso tenemos una nula presencia de referencia a alguna *religión*, solamente la aparición de una iglesia al fondo del lado derecho de la lámina “De paseo”, que no tiene ningún elemento religioso notorio. Tampoco hay presencia de elementos nacionalistas, la presencia más notable es la aparición del símbolo del CONALITEG, la obra de *La patria* al inicio de cada uno de los *Mi álbum* y la lámina “Tradiciones”, el resto de los libros evocan cuestiones locales genéricas y vagas, que no aspiran a algo nacional como elementos en común.

Un elemento que resalta por sí mismo por su ausencia, estando en la tan publicitada *sociedad de la información* y siendo libros dirigidos a la denominada *generación z*, es la nula presencia de representación de tecnologías digitales en las láminas. No se observa ninguna imagen que evoque teléfonos celulares, computadoras ni televisores. Algunas láminas se inclinan por insinuar escenarios *retrotópicos*, evocando un “arte clásico”, espacios con decorados antiguos como cocinas antiguas, juguetes tradicionales, así como aparatos tecnológicos prácticamente en desuso.

Cabe mencionar también que si bien en ambos *modelos* educativos se habla de formación de *pensamiento crítico*, como existe a su vez un ámbito de perfil de egreso de cada nivel que lo considera, es claro que en su buena parte el libro expone un relativismo *acrítico*, o sea falta de *crítica*. Se relativiza todo pero se da por sentado que todo es relativo y cuestión de opinión, no hay un proceso que ponga en duda las cosas establecidas, solamente cuando se pide la opinión de los niños para que realicen sus juicios de gusto y valor, sin embargo gran parte de estos juicios que se atribuyen a la opinión, gusto y sensación individual, tienen una influencia previa por parte de los libros, los medios de comunicación y la familia, por lo que el juicio expuesto sobre lo que se juzga es dado como individual cuando existen un sin número de factores externos que seguramente lo influyen (mas no determinan). Hay algunas láminas que fomentan ligeramente una postura crítica

sobre lo establecido, sobre las relaciones sociales, los roles de género y la violencia, sin embargo son tocados con pinzas y queda su abordaje al albedrío de la educadora (se lava las manos la SEB en este sentido).

6.4. UNA OPINIÓN RESPECTO A LOS LIBROS

Antes de finalizar este extenso trabajo, me gustaría expresar en este espacio algunas reflexiones generales acerca de estos nuevos libros creados para preescolar. Una cosa que genera ruido a estas alturas es que los libros de preescolar tienen una cohesión extrañamente fuerte en sus fundamentos como para ser llamado un “nuevo modelo”. Uno esperaría de un modelo supuestamente “nuevo” muchas incongruencias y fallos, abundante en propuestas más que prescripciones; pero como bien saben los letrados en política y pedagogía educativa, estas recetas son bastante viejas, por lo que la buena articulación se debe a años de formulación y pulimiento. Los valores representados van en consonancia con una visión pragmatista de lo humano, una visión en la educación que tardó más un siglo incorporarla en la pedagogía. Toneladas de *papers* de investigación y práctica se acumularon hasta volver legítima la visión de la educación *centrada en el alumno*, una educación parecida al modelo pragmatista de John Dewey que hicieron comulgar con el modelo por *competencias* que legitiman diversos organismos internacionales.

Me gusta la idea de recurrir a la alegoría de un bosque para entender los matices de los libros de preescolar. Por instantes nos perdemos en su penumbra, sea o no de noche; si tenemos suerte hallamos un claro que calienta nuestros rostros. El que los libros de preescolar parezcan estar dirigidos a preparar mano de obra de ciertas características que requiere el mercado laboral es una de esas penumbras en las que nos embulle este bosque. Si en algo comulgaban Kant y Marx era en concebir la *dignidad* como atributo esencial de los seres humanos, valor que trasciende los medios para volverse un fin en sí mismo. Una educación que concibe a los niños como *potencial* mano de obra, o sea como medios para un sistema de acumulación (un sistema en que muchos tienen poco y pocos tienen muchísimo) donde sólo unos pocos realmente tendrán las posibilidades de desarrollar un

carácter y una estabilidad personal por requerimientos de demanda del mercado, es algo que niega por donde se le mire cualquier tentativa de dignidad.

A lo ancho de esta investigación he dado evidencia suficiente (por lo menos para mencionar como muy factible) sobre la legitimación de la ideología *neoliberal* tras la presencia de muchos de sus valores, reforzados por el planteamiento cognitivo y pedagógico -que en lugar de desentonar, están bien entonados. Sin duda esto es más un oscuro que un claro. Una ideología que persigue la liberación del individuo para su auto explotación puede generar todos los trastornos emocionales y actitudinales que han sido presentados por Han y Bauman: violencia, depresión, anestesia moral, cansancio y fragilidad de carácter, entre muchos otros. Una ideología así no puede aspirar a una legitimidad *humanista*. Entiendo la crítica de P. Sloterdijk (2004) contra el humanismo, es una palabra que cínicamente ha sido utilizada para llevar a cabo un proceso de auto aniquilación bajo el eufemismo de *progreso*; sin embargo el *humanismo* de esencia apunta hacia la *dignidad humana*, a lo humano como fin, y siempre como fin, nunca como medio. Se me tachará de idealista, pero al final de cuentas los seres humanos vivimos de ideales, queramos reconocerlo o no. El modelo en esta tónica se proclama bajo el “principio humanista”, otro de los motes *eufemísticos* para enmascarar la intención de un modelo por *competencias*. Una educación no debe apuntar a capacitar *a priori* para el trabajo, estoy de acuerdo con Ángel Pérez cuando dice que la educación debe de tener *soberanía* de formular un proyecto humano más allá de las exigencias volátiles de un mercado laboral que solamente ve mano de obra desechable y perfiles de vacante, mas no personas con dignidad.

Un claro oscuro de los libros sin duda es su planteamiento centrado en el niño y sus posibilidades de consenso y acción de forma horizontal. Como dice cierta sabiduría: un arma no es mala *per se*, la maldad yace en la intención de quien la utiliza. Aquí aplica de la misma manera. Una educación que pone su énfasis en que el niño obtenga un aprendizaje que le signifique algo, por lo que dicho conocimiento no queda en mera memorística, es sin duda uno de los intentos más loables de las nuevas pedagogías. Un enfoque que ya no ve a los niños como *monos cilindricos*, como *pericos* ni como *cajas negras*, sino como seres actuantes, con capacidad de aprendizaje por medios propios.

Tengo una anécdota al respecto que me lleva a ver este aspecto del modelo como algo deseable, aunque no del todo, como explicaré más adelante. Recuerdo que cuando estaba en los albores de la educación media realicé un examen de matemáticas, en ese entonces no tenía mayor interés por la educación escolarizada. Consideraba que no aprendía nada importante, por el contrario aprovechaba el tiempo disponible durante las clases para pasar el rato platicando con mis amigos (en ocasiones las pláticas se tornaban en discusiones mucho más profundas e interesantes que las actividades en el aula). Como bien debe deducir el lector, al momento de recibir el examen yo desconocía cómo resolverlo. Las fórmulas no se quedaron en mi cabeza (siempre tuve graves problemas con la *memorística*) y tuve que echar mano de mi habilidad para sacar adelante el examen. Cosa curiosa cuando me percaté que podía llegar a los resultados esperados en el examen. Bajo medios propios pude obtener las respuestas sin utilizar las fórmulas que había “enseñado” el profesor; sin embargo, para mi mala fortuna, el profesor al ver que no utilicé el procedimiento oficial, me reprobó, cuando había alcanzado nueve respuestas correctas de diez. Eso sin duda me desanimó, perdí en ese entonces cualquier respeto por la escuela y me dediqué a “pachangueármela” en la preparatoria. Esta “nueva” fórmula parece ser una bendición en un ambiente de enseñanza tradicional y acartonado donde se esperaba que los alumnos hicieran lo que se les pedía aunque ellos no entendieran sinceramente lo que realizaban.

A pesar de lo lindo que suena, como en el caso de intención con que se empuña un arma, este modelo parece apuntar más hacia una ideología *pragmatista*, a un vínculo importante con el interés de que los niños aprendan a resolver problemas, que a una independencia moderada de los niños en su aprendizaje. Gramsci realiza una dura crítica a la educación *permissiva* por la ausencia del valor de la *disciplina* en ese enfoque, valor nada desdeñable en un mundo que se prevé libre e individualista. Individuos *individualizados* donde todo en su ambiente les es *auto referente* y *personalizado* al gusto de cada quien, sin referentes fijos suficientemente estables para la conformación de un carácter termina por dar al traste con el modelo *centrado en el alumno* por un modelo *centrado en el gusto del cliente*.

Otro claro oscuro –éste más oscuro que claro- es la centralidad del gusto y las emociones en las actividades. El todo *customized* es sin duda algo que remite al hedonismo

consumista. Criando individuos acostumbrados a sobrevalorar lo que les gusta y lo que les genera placer, promoviendo que hablen sobre ello, argumentando y exponiéndolo, es el modelo de *todo se vale*, al final de cuentas son opiniones y *todos* opinamos distinto. Aunque hay algo de verdad en estas afirmaciones, también es cierto que el *relativismo* y el enfoque extremado en lo subjetivo, sensitivo y emocional se encamina a lo que numerosos autores denominan *narcisismo*. Las actividades parecen ir en la tónica de *l'éducation a la carte*, con una educadora que debe ajustarse a los niños, a sus ritmos y a sus gustos. Esto no es del todo malo, al contrario una buena dosis de flexibilidad pedagógica viene bien, especialmente a esta edad en que uno busca diversión y difícilmente puede concentrarse en tareas monótonas por periodos prolongados. Queda claro que el aprendizaje se vincula con las experiencia y ésta con las emociones. Un aprendizaje real es aquel que genera una marca en el individuo, sin duda el vínculo emocional con la vivencia puede fomentar con mayor facilidad una experiencia, de ahí un aprendizaje, pero esta situación hecha receta podría tener su doble filo: niños acostumbrados a la falta de disciplina, a aprender solamente en ambientes que les gusten, diviertan y motiven, la famosa cultura norteamericana del *learning with fun*. En una sociedad acostumbrada al entretenimiento, al movimiento y la falta de seriedad conduce a la *incapacidad* de pausa, meditación y reflexión profunda.

Vivimos en una sociedad bombardeada por lo inmediato, lo directo y fugaz, todo aquello que requiera tiempo y elaboración progresiva es tachado de aburrido, anacrónico y, si le va bien, de poco didáctico. En este sentido, hay un claro de aliento, aunque sea muy pequeño, en los libros de preescolar. El valor de la continuidad y pausa se observa en láminas y actividades que se sugiere sean abordadas más de una vez a lo largo del ciclo escolar. Es un ligero bálsamo toparse con estas láminas donde se le exhorta a la educadora a que se tomen su tiempo, que se continúen las dinámicas en futuras sesiones, donde se prefiere la eficacia (donde el factor resultado es más importante que el tiempo que requiera) a la eficiencia (donde el factor resultados en menos tiempo es central). Aunque la idea no es desarrollada explícitamente a los niños, por lo pronto el mensaje implícito sí es comunicado.

Sin duda un claro en este bosque de imágenes y palabras es el involucramiento de la familia y el niño en la educación, como el involucramiento del niño con la convivencia en

el salón de clases. La familia es de vital importancia en el aprendizaje del niño, muchas de las conductas y hábitos del niño, que trascienden en la adultez, provienen del trato con los familiares. El no abandono del proceso de enseñanza y aprendizaje por parte de la familia ayudaría a tener mayor eficacia en los objetivos de aprendizaje, así como a tener niños con mayor estabilidad emocional. Por otro lado es sin duda sorprendente que desde el precolar se presenten actividades de consenso horizontal como la lámina “En el salón...” y “Me comprometo a...”. Siendo una convivencia acotada a la armonía que evita cualquier clase de conflicto, el darle *poder* a los niños para establecer normas de convivencia que consideren adecuadas, involucrándolos en la transformación activa de su ambiente escolar inmediato (salón de clases) es una oportunidad (si se quiere muy acotada) para promover un involucramiento ciudadano real desde la práctica.

Una luz al final del bosque es el énfasis que se da al respeto por las diferencias, al diálogo como medio legítimo para la resolución de conflictos y la valorización de la reflexión. Que el niño aprenda a reflexionar es sin duda un elemento del *liberalismo*, pero que también comulga con el *humanismo*. La reflexión buscada no es *crítica*, por lo que la formulación del *pensamiento crítico* está ausente. Sin embargo, la reflexión es un ingrediente muy importante para cualquier tipo de emancipación, resistencia y *praxis transformadora*, sin reflexión es imposible una acción consciente, como la previsión de consecuencias de nuestros actos, algo sin duda esencial para la medida, pero también para la civilidad. Evitando crear autómatas, si el modelo enfocado en la reflexión se continúa en los siguientes niveles de educación básica, se tienen buenas noticias para el *humanismo* y la razón.

El *diálogo* como medio legítimo para resolver conflictos resulta otro avance para el *humanismo*. La apertura al otro es algo importantísimo para la comprensión. Sólo reconociéndosele una *voz* al *otro* es que se pueden llegar a soluciones. Es a nuestro igual al que se le concede la escucha, al que se le valora la palabra y el argumento. Abandonando el reino de las rivalidades y pleitos de ego se trasciende al reino de las ideas donde el argumento y la razón ganan. Escuchando al otro nos abrimos a una *alteridad* que nos permite rebasar nuestra *mismidad ensimismada*, de esta manera reconocemos al otro, algo esencial para la construcción de una identidad. Solo tras reconocer en el otro el derecho de *voz*, de aceptar que ese *otro* tiene un *relato*, es que podemos trascender el reino de la

tolerancia por el reino del *respeto*. Es en este punto donde el reconocimiento de la diferencia cobra sentido, una diferencia sustancial y no superficial; no esa diferencia publicitaria que yace “en los detalles”, sino una diferencia *ontológica* que nos vincula: lo *humano* es diferente, la *dignidad* es lo que compartimos.

REFERENCIAS Y RECURSOS EMPLEADOS

- Adorno, Theodor; Horkheimer, Max (1981). *Dialéctica de la Ilustración*, Akal, Madrid.
- Aguirre Botello, Manuel (2018). “La Deuda Externa Total De México, 1970 - 2018”, en portal web *México Máfico*, revisado 20/09/2018, disponible en: <http://mexicomaxico.org/Voto/DeudaExtMexico.htm>.
- Álvarez, J. (Coord.) (1999). *La educación en México. Proyectos nacionales. Diagnóstico y perspectiva*, Limusa-Instituto Politécnico Nacional, México.
- Apple, Michael (1979). *Ideología y currículo*, Akal, Madrid.
- Apple, Michael; Franklin, Barry (1979). “Historia curricular y control social”, en *Ideología y currículo*, Akal, Madrid, pp. 85-110.
- Apple, Michael; King, Nancy (1979). “Economía y control de la vida escolar”, en *Ideología y currículo*, Akal, Madrid, pp. 63-84.
- Apple, Michael (2002). *Educación como Dios manda: mercados, niveles, religión y desigualdad*, Paidós, Barcelona.
- Aristóteles. *Ética a Nicómaco*, Jorge A. Mestas Ediciones, Madrid.
- Assmann, Jan (2003). *Moisés el Egipcio*, Akal, Madrid.
- Assmann, Jan (2006). *La distinción mosaica*, Akal, Madrid.
- Ávalos, Gerardo (2009). “La democratización y la lógica del poder estatal”, en *El Estado Mexicano. Historia, estructura y actualidad de una forma política en transformación*, UAM Xochimilco, México, pp. 23-44.
- Ávalos, Gerardo (2017). *Ética y política para tiempos violentos*, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, México.
- Ávalos, Gerardo; Hirsch, Joachim (2007). *La política del Capital*, Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- Banco Mundial (2003). *Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento: desafíos para los países en desarrollo*, Informe del Banco Mundial, BM/Alfa Omega, Colombia.
- Banco Mundial (2017). “Deuda externa acumulada, pública y con garantía pública”, portal web *Banco Mundial*, revisado 20/09/2018, disponible en: <https://datos.bancomundial.org/indicador/DT.DOD.DPPG.CD?view=chart>

- Banco Mundial (2018), *Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación*, cuadernillo del “Panorama general”, Banco Mundial, Washington, DC. Licencia: Creative Commons de Reconocimiento CC BY 3.0 IGO.
- Barba, B. (1985). “Valores de la política educativa mexicana”, Universidad de Aguascalientes, Mimeo, México.
- Barba, B. (2006). “La educación moral como asunto público” en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio de la Educación*, Vol. 4, Num. 1, Madrid.
- Bauman, Zygmunt (1999). *La modernidad líquida*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Bauman, Zygmunt (2007a). *Tiempos Líquidos*, TUSQUETS Editores, México.
- Bauman, Zygmunt (2007b). *Vida de consumo*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Bauman, Zygmunt; Donskis, Leonidas (2013). *Ceguera moral. La pérdida de la sensibilidad en la modernidad líquida*, Paidós, México.
- Bauman, Zygmunt (2017), *Retrotopía*, Paidós, México.
- Benjamin, Walter (1921). *Para a una crítica de la violencia*, Editorial Biblioteca Nueva, México.
- Beck, Ulrich (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, Paidós, Barcelona.
- Berger, Peter (1967). *El Dosel Sagrado*, Kairos, Barcelona.
- Berger, Peter; Luckmann, Thomas (1966). *Construcción social de la realidad*, Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Bilbeny, Norbert (2012). *Ética*, Ariel, edición e-book, Barcelona.
- Bolaños, Raúl (1982). “Orígenes de la educación pública en México”, en *Historia de la educación pública en México*, Fernando Solana (coordinador), México.
- Bonfil, Guillermo (1987). *México Profundo*, Grijalbo, México.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1970). *La Reproducción*, Fontamara, México.
- Bracker, Jeffrey (1980). “The historical development on the strategic management concept”, en *Academy of Management Review*, vol. 5, núm. 2, pp. 219-224.
- Bruixarrais, Rosa (2002). “Aproximación a la educación moral y reforma curricular”, en *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, Martínez, M. & Puig, J. (coordinadores), GRAÓ Editorial, Barcelona, pp. 11-18.
- Cámara de Diputados (2017). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, Última Reforma DOF 15-09-2017, México.
- Cano, Arturo; Aguirre, Alberto (2011). *Doña perpetua*, Grijalbo, México.
- Carmona, Doralicia (*Sin fecha*). “Es creada la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito, como dependencia de la Secretaría de Educación Pública”, en portal *Memoria Política de*

- México, consulta el día 29/05/2018, disponible en: <http://www.memoriapoliticademexico.org/Efemerides/2/12021959.html>.
- Carnoy Martín (1974). *La educación como imperialismo cultural*, Siglo XXI Editores, México.
- Carnoy, Martín (2001). “La articulación de las reformas educativas en la economía”, en *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, pp. 111-120.
- Chul Han, Byung (2012). *La sociedad del cansancio*, Herder, formato *ebook*, Barcelona.
- Chul Han, Byung (2013). *La sociedad de la transparencia*, Herder, formato *ebook*, Barcelona.
- Chul Han, Byung (2014a). *Agonía del Eros*, Herder, formato *ebook*, Barcelona.
- Chul Han, Byung (2014b). *Psicopolítica*, Herder, formato *ebook*, Barcelona.
- Chul Han, Byung (2016). *Topología de la violencia*, Herder, formato *ebook*, Barcelona.
- De la Rosa Alburquerque, Ayuzabet; Lozano Carrillo, Oscar (2010). “Planeación estratégica y organizaciones públicas: experiencias y aprendizajes a partir de un proceso de intervención”, en *Gestión y Estrategia*, núm. 37, México, pp. 61-77
- De la Rosa Alburquerque, Ayuzabet; Lozano Carrillo, Oscar, López Brabilla, Anabela (2013). “El pensamiento estratégico hacia una propuesta de agenda de investigación en los estudios organizacionales”, en *Administración y Organizaciones*, año 16, núm. 30, pp. 19-50.
- Dewey, John (1916). *Educación y democracia*, Editorial Morata, Madrid.
- Diario Oficial (2014). *ACUERDO número 717*, Secretaría de Educación Pública, viernes 7 de marzo de 2014, México.
- Diario Oficial (2002). *DECRETO por el que se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*, Secretaría de Educación Pública, México.
- Durkheim, Emile (1893). *La división del trabajo*, Colofón, México.
- Durkheim, Emile (1897). *El suicidio*, Colofón, México.
- Durkheim, Emile (1902). *La Educación Moral*, Colofón, México.
- Durkheim, Emile (1912). *Las formas elementales de la vida religiosa*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Elias, Norbert (2012) “La relación entre establecidos y marginados”, en *El extranjero. Sociología del extraño*, Editorial Sequitur, Madrid, pp. 57-86.
- Elmore, R.F. (1985). Forward and Backward Mapping. In K. Hanf and T.A.J. Toonen (eds), *Policy Implementation in Federal and Unitary Systems*, Dordrecht: Martinus Nijhoff. pp. 33–70.
- Esteinou, Javier (2009). “El poder mediático y la transformación del Estado mexicano”, en *El Estado Mexicano. Historia, estructura y actualidad de una forma política en transformación*, Gerardo Ávalos (coord.) UAM Xochimilco, México, pp. 325-359.
- Fayol, Henry (1961). *Administración Industrial y General*, Herrero Hermanos, México.

- Fairclough, Norman (2003). *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*, Routledge, Londres.
- Fairclough, Norman (2009). "A dialectical-relational approach to critical discourse analysis in social research", en *Methods of Critical Discourse Analysis*, SAGE, Gran Bretaña, pp. 162-186.
- Fernández, Paulina (2009). "De la transición democrática a un autoritarismo renovado", en *El Estado Mexicano. Historia, estructura y actualidad de una forma política en transformación*, Gerardo Ávalos (coord.) UAM Xochimilco, México, pp. 247-262.
- Foucault, Michel (1970). *El orden del discurso*, TUSQUETS Editores, México.
- Foucault, Michael (1975). *Vigilar y Castigar*, Siglo XXI, México.
- Freud, Sigmund (1913). *Tótem y tabú*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Freud, Sigmund (1930). *El malestar en la cultura*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Fuentes, Carlos (1992). *El espejo enterrado*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Gadamer, Hans G. (1960). *Verdad y Método*, Ediciones Sígueme, Salamanca.
- Jonas, Hans (1995). *El principio de la responsabilidad*, Herder, edición e-book, Barcelona.
- García, Rubén (1953). *Al C. presidente de la República*, AGN, Adolfo Ruiz Cortines, caja 0879, expediente 521.8/195.
- Geertz, Clifford (1973). *La interpretación de las culturas*, Gedisa, México.
- Giddens, Anthony (2001). "Vivir en una sociedad postradicional", en Ulrich Beck, Anthony Giddens y Scott Lash, *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid, pp. 75-136.
- Giroux, Henry (1983). *Teoría y resistencia en educación*, Siglo XXI, México.
- Giroux, Henry (2000). *La inocencia robada*, Ediciones Morata, Madrid.
- González, Facundo (2006). "La periodización como apertura a la realidad sociohistórica", en *Veredas*, Vol. 7, Núm. 12, UAM Xochimilco, México, pp. 199-209.
- Gordillo, María Victoria (1992). *Desarrollo moral y educación*, EUNSA, Pamplona.
- Gramsci, Antonio (1981). *Los cuadernos de la cárcel*, Era, México.
- Gramsci, Antonio (2009). *La política y el Estado moderno*, Diario Público, México.
- Gramsci, Antonio (1971). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
- Gray, John N. (1992). *Liberalismo*, Nueva Imagen, México.
- Hadoc, portal de internet: <http://hadoc.azc.uam.mx/creditos.htm>.
- Hernández Luna, Juan (1975). "El régimen comercial de los libros de texto de las escuelas primarias de México", manuscrito mecanografiado, México.

- Hirtt, Nico (2003). *Los nuevos amos de la escuela*, Minor Network S.L. Editorial Digital, Madrid.
- Hobbes, Thomas (1651). *El Leviatán*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Huntington, Samuel (1994). *La tercera ola: la democratización a finales del siglo XX*, Paidós, Buenos Aires.
- INEGI (2012a). *Censo Nacional de Procuración de Justicia Estatal*, México.
- (2013). *Censo Nacional de Procuración de Justicia Estatal*, México.
- (2014a). *Censo Nacional de Procuración de Justicia Estatal*, México.
- (2015). *Censo Nacional de Procuración de Justicia Estatal*, México.
- (2016a). *Censo Nacional de Procuración de Justicia Estatal*, México.
- (2012b). *Censo Nacional de Impartición de Justicia Estatal*, México.
- (2014b). *Censo Nacional de Impartición de Justicia Estatal*, México.
- (2016b). *Censo Nacional de Impartición de Justicia Estatal*, México.
- INEGI; SEGOB (2015). *Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y el Delito 2014*, México.
- Iturriaga, José (1982). “La creación de la secretaría de educación pública”, en *Historia de la educación pública en México*, Fernando Solana (coordinador), México.
- Jaldún, Ibn (1377). *Al Muqqadimah*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Kant, Immanuel (1785). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*, Alianza editorial, Madrid.
- Kant, Immanuel (1788). *Crítica a la razón práctica*, Jorge A. Mestas Ediciones, Madrid.
- Kohlberg, Lawrence (1987). *Psicología del desarrollo moral*, Desclee de Brouwner, España.
- Kress, Gunther; Van Leeuwen, Theo (2006). *Reading Images: the grammar of visual design*, Routledge, Gran Bretaña.
- La Mettrie, Offray de (1748). *El hombre máquina*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Latapí, Pablo (1998). “Un siglo de educación nacional: una sistematización”, en *Un siglo de educación en México*, Pablo Latapí (Coord.), Tomo I, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 21-42.
- Latapí, Pablo (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Lawrence, Paul; Lorsch, Jay (1973). *Organización y ambiente*, Editorial Labor.
- Lipovetsky, Gilles (1983). *La era del vacío*, Anagrama, Barcelona.
- Lipovetsky, Gilles (2016). *De la ligereza*, Anagrama, Barcelona.

- Lipsky, M. (1980). *Street-Level Bureaucracy. The Dilemmas of Individuals in the Public Service*, New York: Russell Sage Foundation.
- Loaeza, Soledad (1988). *Clases medias y política en México*. Colegio de México, México.
- Locke, John (1689a). *Ensayo sobre el entendimiento humano*, Porrúa, México.
- Locke, John (1689b). *Carta sobre la tolerancia*, Estudios Públicos.
- López, Silvia (2002). “Autorregulación”, en *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, Martínez, M. & Puig, J. (coords.), GRAÓ Editorial, Barcelona, pp. 121-130.
- Lutz, Bruno (2009). “El Estado y los campesinos: evolución de los mecanismos de vigilancia y castigo en el siglo XX”, en *El Estado mexicano*, Gerardo Ávalos (coord.), Universidad Autónoma Metropolitana, México, pp. 149-192.
- Lyotard, Jean-François (1979). *La condición posmoderna*, Ediciones Cátedra, Madrid.
- Margarito, Mayra (2012). “La cotidianidad mexicana en las imágenes de los libros de texto RICSH”, en *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, vol. 1, núm. 1, enero-junio, 2012. Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente A.C., México.
- Martínez, Felipe (1998). “La planeación y la evaluación de la educación en México”, en *Un siglo de educación en México*, Latapi Sarre (Coord.), Vol. I, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 285-318.
- Masnou, Fina (2002). “Prosocialidad”, en *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, Martínez, M. & Puig, J. (coordinadores), GRAÓ Editorial, Barcelona, pp. 151-160.
- Mauss, Marcel (1925). *Ensayo sobre el Don*, Katz Editores, Madrid.
- McClure, Helen; Fischer, George (1969). “Ideology and opinion making: general problems of analysis”, en *Columbia University Bureau of Applied Social Research*, julio, Nueva York.
- Merton, Robert (1938). “Estructura social y anomia”, en *Teoría y estructura sociales*, Fondo de Cultura, México, pp. 209-239.
- Merton, Robert (1950). “Continuidades en la teoría de la Estructura social y la anomia” en *Teoría y estructura sociales*, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 240-274.
- Meyer, Lorenzo (1993). *La segunda muerte de la revolución mexicana*, Cal y Arena, México.
- Mill, John Stuart (1859). *Sobre la libertad*, Sarpe, Madrid.
- Mill, John Stuart (1861). *El utilitarismo*, Alianza, Madrid.
- Mintzberg, Henry; Ahlstrand, Bruce; Lambel, Joseph (1999). *Safari a la estrategia. Una visita guiada por la jungla del management estratégico*, Granica, Argentina.

- Mintzberg, Henry (1994). "The fall and rise of Strategic Planning", en *Harvard Business Review*, January February, pp. 107-114.
- Monsivais, Carlos (1981). "Notas sobre el Estado, la cultura nacional y las culturas populares en México", en *Cuadernos Políticos*, número 30, México, D.F., editorial Era, octubre-diciembre, pp. 33-52.
- Morin, Edgar (1999a). *Con la cabeza bien puesta*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Morin, Edgar (1999b). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Unesco, París.
- Moscovici, Serge (2000). *Social Representations*, Polity Press, Gran Bretaña.
- Moscovici, Serge (1989). "The phenomenom of Social Representations" en *Social Representations* (2000), Polity Press, Gran Bretaña, pp. 18-77.
- OCDE (2014). *TALIS 2013 Results*, Francia.
- OCDE (2010). "El Acuerdo de Cooperación México OCDE para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicanas", en el portal de la OCDE, Palabras de Angel Gurría, Secretario General de la OCDE 19 de Octubre de 2010, México, Disponible en: <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/elacuerdodecooperacionmexicoocdeparamejorarlocalidaddeeducacionenlasescuelasmexicanas.htm>
- ONU Mujeres (2016). *La violencia feminicida en México, aproximaciones y tendencias 1985-2014*, Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres; Instituto Nacional de las Mujeres, México.
- Ornelas, Carlos (1995). *El sistema educativo mexicano*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Ortega y Gasset, José (1946). *El hombre y la gente*, Porrúa, México.
- Osorio, Jaime (2009). "México frente a América Latina: el nuevo autoritarismo", en *El Estado Mexicano. Historia, estructura y actualidad de una forma política en transformación*, Gerardo Ávalos (Coord.) UAM Xochimilco, México, pp. 109-125.
- París, María Dolores (2009). "Racismo institucional, discriminación y exclusión en México", en *El Estado mexicano*, Gerardo Ávalos (coord.), Universidad Autónoma Metropolitana, México, pp. 193-216.
- Paz, Octavio (1950). *El laberinto de la soledad*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Pedró, F; de Puig, I. (1998). *Las reformas educativas: una perspectiva política y comparada*, Paidós, Barcelona.
- Pérez, Ángel (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Morata, Madrid.

- Pérez R., M. (1983). *Educación y desarrollo. La ideología del Estado Mexicano*, Línea-Universidad Autónoma de Zacatecas-Universidad Autónoma de Guerrero, México.
- Piaget, Jean (1932). *El criterio moral en el niño*, Martínez Roca, Barcelona.
- Puelles, Manuel (2006). *Problemas actuales de política educativa*, Morata, Madrid.
- Pülzl, Helga; Treib, Oliver (2007). “Implementing Public Policy”, en *Handbook of public policy analysis*, CRC Press, edited by Frank Fischer, Gerald Miller, and Mara Sidney, Boca Raton, pp. 86-107.
- Raphael, Ricardo (2007). *Los socios de Elba Esther*, Editorial Planeta, México.
- Reyes, Santiago (2011). “Los salarios en México”, en *Análisis Político*, Noviembre 2011, Fundación Friedrich Ebert Stiftung, México.
- Reyes H., Jesús (1982; 1994). *El liberalismo mexicano*, Vols. 1-3, Fondo Cultura Económica, México.
- Romia, Carme (2002). “Educación para la paz”, en *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, Miquel Martínez y Josep Puig (Coords.), GRAÓ Editorial, Barcelona, pp. 173-182.
- Rosset, Clément (1979). *El objeto singular*, Editorial Sexto Piso, Madrid.
- Rousseau, Jean-Jacques (1762). *Emilio, o de la educación*, Edaf, Madrid.
- Sacristán, Gimeno (2005). *La educación que aún es posible*, Morata, Madrid.
- Schmitt, Carl (1942). *Tierra y mar*, Editorial Trotta, Madrid.
- Schmitt, Carl (1950). *El nomos de la tierra*, Editorial Struhart & Cía, Buenos Aires.
- Sennett, Richard (1980). *Narcisismo y cultura moderna*, Kairos, Barcelona.
- Sennett, Richard (1998). *La corrosión del carácter*, Anagrama, Barcelona.
- Sennett, Richard (2003). *El respeto*, Anagrama, Barcelona.
- Sennett, Richard (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*, Anagrama, Barcelona.
- Secretaría de Educación Pública (2014a). *Ruta de Mejora 2014-2015*, Subsecretaría de Educación Básica, México.
- Secretaría de Educación Pública (2014b). *Mi álbum. Preescolar. Primer grado*, Subsecretaría de Educación Básica, 1era y 2da edición, México.
- Secretaría de Educación Pública (2014c). *Mi álbum. Preescolar. Segundo grado*, Subsecretaría de Educación Básica, 1era y 2da edición, México.
- Secretaría de Educación Pública (2014d). *Mi álbum. Preescolar. Tercer grado*, Subsecretaría de Educación Básica, 1era y 2da edición, México.
- Secretaría de Educación Pública (2014e). *Libro para las familias*, Subsecretaría de Educación Básica, 1era y 2da edición, México.

- Secretaría de Educación Pública (2015a). “Serie Histórica y Pronósticos”, portal del *SNIEE*, extraído el 09/03/2016, disponible en: http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html.
- Secretaría de Educación Pública (2015b). *Libro de la Educadora*, Subsecretaría de Educación Básica, 1era edición 2014 y 2da edición 2015, México.
- Secretaría de Educación Pública (2016). *Modelo Educativo 2016*, México.
- Secretaría de Educación Pública (2017a). *Los fines de la educación en el siglo XXI*, México.
- Secretaría de Educación Pública (2017b). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*, México.
- Simmel, George (1908). *El pobre*, Editorial Sequitur, Madrid.
- Simon, Herbert (1988). *El comportamiento administrativo. Estudio de los procesos decisivos en la organización administrativa*, Aguilar, Buenos Aires.
- Sindicato AMES (2017a). *Adoctrinamiento ideológico partidista en los libros de texto de Cataluña, de la materia “Conocimiento del medio” (Geografía e Historia, Ciencias Sociales) de 5º y 6º de Primaria, del curso 2016/2017*, 7 de abril de 2017, Barcelona.
- Sindicato AMES (2017b). *Adoctrinamiento ideológico en los libros de ESO de la materia “Geografía e Historia” utilizados en Cataluña durante el curso 2017/2018*, 18 de diciembre de 2017, Barcelona.
- Sloterdijk, Peter (1983). *Crítica de la razón cínica*, Siruela, Madrid.
- Sloterdijk, Peter (1998). *Esferas burbujas*, Siruela, Madrid.
- Sloterdijk, Peter (1999). *Esferas globos*, Siruela, Madrid.
- Sloterdijk, Peter (2004). *Esferas espumas*, Siruela, Madrid.
- Sloterdijk, Peter (2006). *Normas para el parque humano*, Siruela, Madrid.
- Small Arms Survey (2012). “Feminicide: a global problem”, en *Small Arms Survey Research Notes*, núm. 14, febrero, Suiza.
- Solana, Fernando; *et. al* (2011). *Historia de la educación pública en México*, Fondo de Cultura Económica, Capítulo 1.
- Spencer, Herbert (1884). *El hombre contra el Estado*, Unión Editorial, Madrid.
- Spinoza, Baruch (1670). *Tratado teológico-político*, Alianza, Madrid.
- Spinoza, Baruch (1677). *Ética demostrada según el orden geométrico*, Alianza, Madrid.
- Stiglitz, Joseph; Greenwald, Bruce (2014). *La creación de una sociedad del aprendizaje*, Crítica, México.
- Stufflebeam, Daniel; Schinkfield, Anthony (1985). *Evaluación Sistemática*, Paidós, Buenos Aires.

- Subsecretaría de Educación Básica (2014). *Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar*, México.
- Taylor, Frederick (1911). *Management científico*, OIKOS-TAU SA, Barcelona.
- Torres, Jaime (1965). *Discursos 1941-1964*, Porrúa, México.
- UNESCO Institute for statistics in EdStats (2012). “The State of Education”, portal *The World Bank*, extraído el 09/03/2016, disponible en: <http://datatopics.worldbank.org/Education/wStateEdu/StateEducation.aspx>.
- Valencia, Guadalupe (2007). “Entre Kairos y Cronos”, en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, Núm. 122, Editorial Anthropos, Barcelona, pp.183-211.
- Valencia, Guadalupe (2012). “Aproximaciones a la pluralidad temporal”, *Hist. R.*, Goiânia, Vol. 17, Núm. 1, p. 165-183.
- Van Dijk, Teun (2009). “Critical discourse studies: a sociocognitive approach”, en *Methods of Critical Discourse Analysis*, SAGE, Gran Bretaña, pp. 62-86.
- Villa, Lorena (2009). *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, México.
- Voltaire (1763). *Tratado sobre la tolerancia*, Editorial Sol 90, México.
- Wallerstein, Immanuel (1979; 1984; 1998; 2011). *El moderno sistema mundial*, Vols. 1-4, Siglo XXI Editores, México.
- Weber, Max (1919). *El científico y el político*, Alianza, Madrid.
- Weber, Max (1922). *Economía y sociedad*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Williams, Raymond (1976). “Base and superstructure in Marxist Culture Theory”, en *Schooling and capitalism*, Londres.
- Wodak, Ruth; Meyer, Michael (2009). “Critical Discourse analysis: history, agenda theory and methodology”, en *Methods of Critical Discourse Analysis*, SAGE, Gran Bretaña, pp. 1-33.
- Yurén, M. T. (1994). “La revolución de independencia” en *Historia general de México*, Colegio de México, pp. 303-356.

ANEXOS

ANEXO 1.

ENFOQUES DE LA ÉTICA Y SU ESTUDIO DE LA MORAL

La capacidad valorativa es específica del ser humano, va unida a su capacidad simbólica y expresa su relación con el mundo; es una capacidad fundamental en la construcción de su ser consciente y responsable.

Pablo Latapí Sarre, *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*

En este anexo parto de las materias tratadas en el primer capítulo del trabajo, me refiero a la moral y los valores, para entender qué relación existe entre éstas y aquel campo del pensamiento llamado Ética. La intención de este espacio es ilustrar desde distintos ángulos, algunos antinómicos, otros parecidos, nunca alcanzando a abordar todos los existentes, cómo se aborda la moral desde la Ética. A diferencia de lo que comúnmente se denomina ética, que considero erróneamente es vista como un conjunto de valores específicos en el ámbito social práctico así como la conducta deseada dentro de los oficios y profesiones, debe comprenderse que la *Ética* es una rama del pensamiento que se encarga del estudio y reflexión acerca de la *moral*. La Ética no incluye un contenido *a priori* de moral, sino que su tarea es desentrañar los contenidos de la cuestión práctica de los individuos; en términos de Kant la cuestión que le incumbe a la Ética es responder a la pregunta: “¿Qué debo hacer?”. Si se observa el grueso de tratados sobre la Ética, se puede constatar que ellos apuntan a una reflexión sobre la moral, que inminentemente termina por conducir a contenidos pero que vienen dados tras la reflexión, quiere decir esto que el producto de la reflexión sobre el qué *debo* hacer es *a posteriori*. Claro que se puede comenzar un análisis ético a partir de un método *analítico*, derivando consecuencias de los casos específicos, generalmente este tipo de ética parte del contenido para extraer leyes. Entre ejemplos de esta ética se pueden mencionar a Aristóteles, B. Spinoza (1677) y J. Stuart Mill (1859;

1861), cada uno considerado fundador de una escuela de reflexión sobre la moral: la escuela aristotélica materialista, la escuela panteísta y la escuela utilitarista hedonista respectivamente. El método *sintético* sigue una lógica opuesta. Parte de los principios y fundamentos, en el caso de Kant desde los elementos *a priori* de la razón teórica y práctica para conocer los fundamentos de ser humano como ser *moral* .

Estos son caminos generales para derivar principios o pautas para cuestión práctica. En los casos de Stuart Mill, Spinoza y Aristóteles su partida *analítica* les permite derivar reglas de conducta material específica, la famosa ética de *contenido* . Kant, al igual que Kohlberg, no pretende derivar normas de sus análisis, sino que sus éticas buscan la fórmula para que sea el mismo individuo el que se establezca a sí mismo sus pautas de conducta, sus propias normas morales; a esta ética se le llama *formalista* o *deontológica* . Estos dos modelos de aproximación de la Ética son fórmulas ideales, porque ni tanto la ética de Kant como tampoco la ética de Spinoza son del todo uniformes con respecto a estos métodos: ni la ética de Spinoza deriva completamente su contenido moral de su argumentación lógica y sus ejemplos, como tampoco Kant evade completamente la cuestión material de la reflexión puesto que, a consideración del mismo Kant, siempre pueden haber motivaciones inconscientes que pueden estar sesgando el juicio.

Tras haber entendido la distinción básica entre moral y ética, puedo proceder a hacer una revisión ética sobre la moral. Aquí habré de revisar algunos filósofos y autores literarios que exponen su visión sobre la moralidad concreta, el cómo derivan lo bueno y lo malo; lo justo y lo injusto. Esta exposición nos permite comprender que la visión de lo *correcto* no está determinada *ahistóricamente* , sino que es la época histórica combinada con las circunstancias del individuo que realiza la reflexión ética los que determinan el enfoque y el contenido de la moral.

La moral y la educación de la misma ha sido objeto de estudio y consideración desde la época de la Antigua Grecia, aunque hay que admitir que todas las religiones, desde politeístas hasta las monoteístas han prestado central atención en ella. Peter Berger en *El Deseo Sagrado* nos diría que “en la religión se encuentra la auto exteriorización del hombre de mayor alcance, su empresa de infundir en la realidad sus propios significados”, o sea que la religión “es el intento audaz por concebir el universo como algo humanamente significativo” (Berger, 1967: 50). Esto es importante porque este universo de significados

está cargado de valoraciones de “bien” y “mal”, “correcto” e “incorrecto”, el mismo Aristóteles consideraba al *bien tanto sustancia como Dios* (Aristóteles: 31). Para Aristóteles, en su *Ética a Nicomáco*, los Hombres pueden poseer dos tipos de *virtudes*: las procedentes de la *dianoética*, que son aquellas que requieren enseñanza, experiencia y tiempo; las otras proceden de las costumbres, que serían las *éticas*. Las *virtudes*, por ende, no son naturales del Hombre, mas la aptitud para adquirirlas y perfeccionarlas sí lo es. Para él las *virtudes* tienen que ver con un punto de equilibrio, pues “la virtud está en relación con las pasiones y las acciones, en las cuales el exceso y el defecto son una equivocación, mientras que el término medio es un acierto y provoca alabanzas, y ambas cosas son propias de la virtud”. A pesar de la idea de punto medio, aclara Aristóteles que existen acciones y pasiones que implican ya una maldad, por ende no podría considerarse como objeto de equilibrio porque son un yerro en sí mismas; lo importante es el *medio* para llegar al *fin o deseo*, la *virtud* recaerá en *hábito voluntario de la deliberación y elección*, así como en el medio ambiente de instrucción.

La virtud moral, está en relación con los placeres y los dolores, porque hacemos lo malo por causa del placer y por causa del dolor nos apartamos del bien. Por eso es necesario, como dice Platón, haber sido educado de cierta manera desde la infancia, para poder gozar del placer o soportar el dolor como es debido (Aristóteles: 5).

El periodista y novelista mexicano José Joaquín Fernández de Lizardi, también conocido como el *Pensador Mexicano*, retoma el planteamiento de Aristóteles y lo concretiza a la realidad de un México en plena Guerra de Independencia. La preocupación de Lizardi por la educación moral de hombres, mujeres, niños y niñas queda muy clara a lo largo de toda su magna obra. Además de las críticas y sátiras políticas realizadas a lo largo de su vida en su labor periodística, la mayoría de su producción literaria va encaminada a ofrecer herramientas y enseñanzas de qué debe considerarse en su sociedad como lo *moderado*, lo *vicioso* y lo *virtuoso*. Posado sobre casos concretos, a lo largo principalmente de sus novelas *El Periquillo Sarniento* (1816), *La Quijotita y su prima* (1818) y *Don Catrín de la Fachenda* (1822) hace una serie de sátiras de los vicios típicos de su sociedad, desde

religiosos y políticos hasta laborales y educativos. Su ideal de educación moral podría decirse que es la *virtud aristotélica* pero desde una perspectiva *ilustrada*. Lizardi es un hijo de la ilustración, se nutre de los pedagogos europeos, retoma el pensamiento de Rousseau del niño inocente pero lo ajusta a otra realidad: no cree que su sociedad esté lista para una *educación moral escolarizada*, más bien, su idea va sobre la educación familiar, en ésta institución social subyace el germen de la *virtud* y el *vicio*, sólo a partir de una enseñanza *virtuosa* y moderada por parte de los padres, puede lograrse un individuo centrado, moderado y dueño de sí mismo; por ende, *libre*. Su preocupación va dirigida a un país en plena construcción, que inminentemente habrá de independizarse y requerirá de los cimientos necesarios para romper con lo que considera *vicios* y lastres del pasado colonial que mantienen a la sociedad en la *ignorancia*, la *superstición* y el *fanatismo*. Estas últimas ideas son claramente atribuibles al pensamiento ilustrado de la época, la idea de *llevar luz*, razón y tolerancia son observables en teóricos como Rousseau (1762a; 1762b), Voltaire (1763), Montesquieu; así en autores del siglo anterior como David Hume (1751) y John Locke (1689a; 1689b).

Baruch Spinoza nos habla de una moral basada en el orden de las cosas, cosas que son ordenadas de forma *arbitraria*. El hombre ordena las cosas para que le sean *fáciles de percibir* y dejen de serle confusas, la jerarquía de valores por ende representaría una *ficción humana* necesaria por nuestra natural proclividad al orden: “la naturaleza de la cosa la llaman buena o mala, sana o pútrida y corrompida, según son afectados por ella” (Spinoza, 1677: 116). Para él toda carga valorativa es relativa al estado de ánimo, a las afecciones exteriores y a las concepciones sociales, el individuo carece de libertad, su planteamiento es antítesis de Kant, Aristóteles, Durkheim y Rousseau; la moral sería para Spinoza una especie de *metafísica de las emociones*.

El deseo es el apetito acompañado de la conciencia del mismo [...] nosotros no intentamos, queremos, apetecemos ni deseamos algo porque lo juzguemos bueno, sino que, al contrario, juzgamos que algo es bueno porque lo intentamos, queremos, apetecemos y deseamos (Spinoza, 1677: 223).

La psicofisiología ha descubierto que la moral satisface algunas de nuestras necesidades naturales. El cerebro requiere de estímulos y compensaciones que provienen de la cultura, “la conducta por valores es recompensada en el hipotálamo por medio de la secreción de sustancias opiáceas, como las endorfinas, que actúan a modo de morfina internas” (Bilbeny, 2012: pos 355). Por ende, cualquier código moral debe de considerar la relación individuo y mundo de la vida; esfera comunitaria y mundo interior. Estos descubrimientos ponen en tela de juicio planteamientos de la crítica *posmoderna* que consideran a las construcciones valorativas culturales como una imposición arbitraria que reprime la libertad y goce individual; la moral como una enajenación del placer y libertades individuales en favor de un aparato social que se beneficia a costa del individuo.

El pensador Norbert Bilbeny, autor de numerosos libros actuales sobre la ética, tiene un planteamiento kantiano. Si revisamos algunas de las propuestas de Bilbeny, podremos sacar conclusiones de lo que nos ofrece Kant en su *Crítica al discernimiento* (1790) y su *Crítica a la razón práctica* (1788). Para Bilbeny -estamos abordando su libro *Ética*-, la *moral* se puede considerar a partir de su etimología *mor* y el uso de Cicerón por el término *moralis* como costumbre, este uso del concepto moral como costumbre se ha preservado hasta nuestros días, por ende no es incorrecto recurrir a las palabras de Kant cuando habla de que la *ética* es la *metafísica de las costumbres*. Pero, ¿qué es ética? La ética es la reflexión sobre la moral, en el término de Kant (1788) y Bilbeny, la reflexión de la moral mediante el uso de la *razón*. La labor de la ética “no es describir los actos humanos o dar con su origen natural, sino la determinación de sus normas y principios por parte del agente, para saber estrictamente de la validez de éstos -de su legalidad-, no de su facticidad” (Bilbeny, 2012: pos 538).

Para Kant y Bilbeny la *capacidad de moral* es la *capacidad natural del hombre* de obrar respecto de sí y de los demás en el principio de *libertad bajo leyes*. El hecho moral requiere de un razonar que es la capacidad humana, por ende es posible por la *libertad* y sólo por ella misma. Para Kant la *conciencia* es nuestro *juez interior*, es una llamada interior que se presenta como un debate entre dos personas; esta *conciencia* la adquirimos a través de un proceso de *socialización y educación del individuo*, depende de las leyes y *hábitos de reflexión* que nos hemos formado. Para que exista una *conducta moral* es

indispensable la posibilidad de la *capacidad de conciencia moral*, que es un elemento *a priori* de nuestra capacidad práctica de la razón (Kant, 1788; 1790).

Entre los tipos de ética filosófica (tipos de reflexión sobre la moral) podemos encontrar la *teórica* y la *práctica*: la primera incluye las éticas descriptivas, fundamentales, normativas y metanormativas; la segunda aborda las materias de biósfera, la sociósfera y la tecnosfera⁶⁴ (Bilbeny, 2012). Tenemos también otras vertientes de la ética racional occidental, como lo es el *individualismo ético*, el *sociologismo moral*, la *ética material* y la *ética procedimental*. Las *éticas materiales* apuestan por los *finés*, por ende el medio se adecuará al fin, entre las que encontramos las *utilitaristas*, las *hedonistas*, las *instrumentales* y las *funcionales*; autores como Max Weber, Max Horkheimer, Karl Mannheim son algunos de sus máximos exponentes. Las *éticas procedimentales* apuestan por los *medios* como *finés* antes que el *fin en sí mismo*; podemos hablar de ética estratégica o comunicativa de Jürgen Habermas, de los medios de George Simmel o del *discernimiento* de Immanuel Kant.

El enfoque constructivista de la educación moral viene alimentado por los psicólogos de la escuela cognitiva Jean Piaget y Lawrence Kohlberg. Ambos, según Puig (1996), consideran a la educación moral como un proceso; un desarrollo. El individuo en este desarrollo del juicio moral habrá que pasar por cierto número de etapas, las cuales serán superiores con cada una que se avance.

Kohlberg (1987), en su obra *Psicología del desarrollo moral*, dice que la *conciencia* es una facultad adquirida y autónoma, esta *conciencia moral* evoluciona en seis momentos: 1) Las normas paternas determinan lo justo o correcto, el motivo o razón es el castigo de los padres; 2) Lo justo surge del propio interés o el del grupo; 3) Lo correcto se concibe con la realización propia ante los ojos de los demás, o sea probarse uno mismo ante el grupo; 4) Aceptamos el cumplimiento de los deberes que impone el grupo porque sabemos que ello permite al grupo seguir funcionando; 5) Lo correcto corresponde con los valores, derechos y pactos legales de una sociedad global, aunque se contrapongan con el grupo; 6) Lo

⁶⁴ A) Teórica: a) ética descriptiva describe y reflexiona sobre las cuestiones de la moralidad y sus rasgos generales; b) ética fundamental trata de los fundamentos y enfoques teóricos; c) ética normativa estudia las normas y los principios prácticos morales; d) ética metanormativa analiza el lenguaje y lógica en la moral.

B) Práctica: a) biósfera se compone por bioética, genética, ecoética y ética animal; b) sociósfera es reflexionada por infoética, ética empresarial, ética intercultural y ética de derecho; c) tecnosfera es tratada por la tecnocética, la ética de la ciencia, ética comunicativa y ética de la ingeniería.

correcto coincide con los principios peticos universales que cada uno es capaz de razonar por sí mismo (Kohlberg, 1987).

Por otro lado, Piaget (1932) en *El criterio moral en el niño* habla del desarrollo de la cognición como condición de la *educación moral*. El desarrollo cognitivo es un proceso de menor a mayor equilibrio individual, el desarrollo intelectual suele ir de la mano con el desarrollo moral del sujeto, es su condición; sin embargo, no es una garantía de que el sujeto que ha logrado desarrollarse cognitivamente logre ser un individuo moral. Sus cuatro factores fundamentales en el desarrollo de estructuras cognitivas son: *maduración, experiencia física, interacción social y equilibrio*.

José Ortega y Gasset (1957) estudia la moral bajo el término *usos*, que pueden entenderse como *ethos* o costumbres. En su obra *El hombre y la gente* nos habla de dos teoremas sociales: 1ero) el hombre al nacer se ve envuelto entre otros humanos, por ende desde su nacimiento está abierto al *alter*, su apertura al otro lo hace *altruista*, lo que es matriz de toda relación social; 2do) el compartir la misma *circunstancia* pone a nuestro yo, nuestra alternancia en un elemento común, que sería el mundo como *sernos mutuamente/nostridad*, conforme nos vamos conociendo, nos *aproximamos*. Esta *circunstancia* en que nos hallamos es el centro de éste libro, se compone por los *usos*:

Desde nuestro nacimiento [los usos] nos envuelven y ciñen por todos lados; nos oprimen y comprimen, se nos inyectan e insuflan, somos de por vida sus prisioneros y sus esclavos [...] El uso sería la costumbre, y la costumbre es un cierto modo de comportarse, un tipo de acción acostumbrado, esto es, habitualizado. El uso sería, pues, un hábito social. El hábito es aquella conducta que, por ser ejecutada con frecuencia, se automatiza en el individuo y se produce o funciona mecánicamente (Ortega, 1957: 242).

Emile Durkheim ha sido uno de los intelectuales más interesados por la moral social y su educación. Su estudio sobre *El suicidio* nos muestra su preocupación por la erosión de los lazos colectivos que mantenían una cohesión y solidaridad sociales, para él si la sociedad está bien *integrada*, ésta dispone de los individuos para impedirles actuar sobre sí a su

antojo: el *lazo* que les liga a la *causa común* les liga también a la vida (Durkheim, 1897). El suicidio es una forma derivada de la *anomia*, este estado, que significa la ausencia de normatividades morales y jurídicas que refuercen los lazos emocionales y de solidaridad, da nacimiento a un panorama de exasperación y cansancio en el sujeto que puede conducir por poner un ejemplo, a atentar contra la vida. Durkheim nos dice que si tiene buena condición moral, optará por el suicidio, pero si su moral es baja o regular, optará por matar (Durkheim, 1897). La anomia social surge cuando el creyente en ella deja de creer, cuando se siente desligado de lo social, inclusive cuando está demasiado integrado:

Es la acción de la sociedad lo que ha suscitado en nosotros unos sentimientos de simpatía y de solidaridad que nos inclinan hacia el otro; ella es quien, moldeándonos a su imagen, nos ha imbuido esas creencias religiosas, políticas que gobiernan nuestra conducta (Durkheim, 1897: 207).

En su obra *La educación moral*, Durkheim (1902) distingue entre sociedades *antiguas/tradicionales*, que poseen una *moral religiosa*, de las sociedades *modernas*, que deben tener una *moral laica*. Las sociedades modernas, industriales y orgánicas sufren un proceso de descomposición de la *moral religiosa*, por ende debe ser reemplazada por una moral basada en la *razón*. En estas nuevas sociedades, *la familia* y *la escuela* deben ser una *propedéutica moral*, porque el niño pasa la mayor parte de su vida en estas instituciones que deben introducir al niño a la *vida ambiente* o *vida colectiva*. Cuando las normas morales tradicionales son hechas inválidas con el desarrollo del *racionalismo* y el *individualismo*, y no son reemplazadas por una nueva moral, el individuo se siente abandonado de lo social, *el hombre sin moral se vuelve esclavo de sus deseos*, éstos lo hacen sufrir porque lo dominan. “Cuando nuestras tendencias son liberadas de toda medida, cuando nada las limita, se convierten en tiránicos, y su primer esclavo es el sujeto que las experimenta” (Durkheim, 1902: 54).

A diferencia de Kant, Durkheim considera que la ley moral es *socialmente impuesta*, no la impone el *tribunal de la razón*, es una acción prescrita conforme a arreglos

establecidos que fijan nuestra conducta. La *anomia* surge como *impotencia* para mantenerse dentro de los límites establecidos por la moral; la *moral* es una barrera que nos contiene de caer: “el deber de formar voluntad es, pues, tarea común de la escuela” (Durkheim, 1902: 57). En una sociedad en la que las relaciones sociales se han racionalizado, diversificado y especializado, donde la familia se ha atomizado y ha dejado de ser extendida y jerárquica, es necesario un nuevo órgano que supla la carencia de moral que puede proporcionar la familia a causa de ésta sociedad moderna y racional: “la escuela tiene la misión de preparar al niño para la vida, no cumpliría su tarea si le hiciera contraer hábitos que fueran contradichos posteriormente” (Durkheim, 1902: 225). La educación moral escolar debe enseñar el valor de la *ley* y la *regla*, enseñar a someterse a ella por el valor de ella misma, para entonces cuando alguien la viole parezca que sigue siendo la misma y no ha perdido su fuerza.

Uno de los principales pensadores sobre la ética moderna es Hans Jonas (1995) en su obra *El principio de la responsabilidad*. Su crítica va dirigida contra el resto de las éticas modernas que han pululado y han llevado a una situación más que apremiante a la humanidad: “la promesa de la técnica moderna se ha convertido en una amenaza, o que la amenaza ha quedado indisolublemente asociada a la promesa” (Jonas, 1995: pos 408). A lo que llama *técnica moderna* es al impulso *infinito* hacia delante, cuyo fin es el máximo dominio sobre las cosas y los hombres; cuyo triunfo es la abolición de la frontera entre *Estado y naturaleza*, de la diferencia entre lo natural y lo artificial. “*El homo faber* vuelve su arte contra sí mismo y se dispone a rehacer innovadoramente al inventor y fabricante de todo lo demás” (Jonas, 1995: pos 903):

Los rebeldes problemas del dominio y de la anomia en la moderna sociedad de masas hacen extremadamente seductor el extender tales métodos de control a categorías extramédicas con vistas a la manipulación social [...] Cada vez que de esta manera esquivamos el modo humano de tratar los problemas del hombre, sustituyéndolo por cortocircuitos de un mecanismo impersonal, suprimimos algo de la dignidad del yo personal (Jonas, 1995: pos 963).

En este escenario de aniquilación ambiental, la creación de armas bioquímicas y controles genéticos, *nuestra* obligación sería garantizar la existencia de la *humanidad* de forma *digna* y *humana*. Para esto propone una *ética orientada al futuro* para proteger a nuestros descendientes de nuestras acciones, su axioma moral (retomando el *imperativo categórico* de Kant) sería: “obra de tal modo que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de una vida humana auténtica en la tierra”; una moral que se base en el *principio de la responsabilidad*, este principio buscaría preservar la *ambigüedad de la libertad* y el mundo del abuso de poder.

De ahí su crítica el papel que han tenido las *utopías* y la *modernidad* al construir mundos ideales para alcanzar el hombre feliz y perfecto, donde el estadio actual no es el deseable, *utopía* en cuyo nombre se destruye la naturaleza y se sacrifican hombres presentes: “‘el hombre auténtico’ estuvo ahí presente desde siempre, con su nobleza y su bajeza, con su grandeza y su miseria, con su felicidad y su tormento, sus justificaciones y sus culpas, en definitiva, con la *ambigüedad* que le es indisoluble” (Jonas, 1995: *pos* 5440), el pretender lo contrario equivaldría a aniquilar al hombre y su inherente libertad.

Ya hemos entrado a la cuestión de la *anomia*. He mencionado qué entiende Durkheim por ella (autor que acuñó el concepto), ahora veamos dos autores más que manejan dicha teoría. El primero es Gregory A. Katsas (2012) en su obra “Anomia, social change and dysfunctional socialization”, el cual considera que la educación y la política han dejado de fungir como las instituciones que proveían a los individuos de caminos seguros; lo mismo se puede decir de la familia pues ésta, en los últimos años, ha cambiado su estructura básica (ahora hay familias de un padre o de dos padres o viceversa). Para él la *anomia* es la condición donde la normatividad y las expectativas de conducta están ausentes o no son claras; en sus palabras es causada por “abruptly changing conditions and attempting to adapt to an uncertain environment, lead to dissatisfaction, conflict and delinquent behavior” (Katsas, 2012: 99). Estamos en la era de las *deconstrucciones*, impulsadas por la comunicación y los *mass media*: los *media* juegan un papel en el desarrollo moral pues son un agente de *poderosa socialización* que afectan el desarrollo de la *identidad* y la *ética*.

En su obra *Teoría y estructuras sociales* de Robert Merton encontraremos un trabajo titulado “Estructura social y anomia” (1938), en la cual nos habla de dos niveles

estructurales de la *cultura*: 1) *Objetivos e intereses culturales*: “los objetivos predominantes implican diversos grados de sentimiento y de importancia y comprenden una estructura de referencia aspiracional. Son las cosas por las que ‘vale la pena esforzarse’” (Merton, 1938: 210); 2) *Estructura reguladora de los medios*: los objetivos del grupo se acoplan a ciertos procedimientos de costumbre o instituciones para alcanzar hacia la meta, sin importar que no sean los más eficaces. “La conducta anómala puede considerarse desde el punto de vista sociológico como un síntoma de dislocación entre las aspiraciones culturalmente prescritas y los caminos socialmente estructurales para llegar a ellas” (Merton, 1938: 212); o, en otras palabras, la *anomia* se presenta cuando *la meta* alcanza tal grado de importancia que los *medios* dejan de ser regulados, por lo que “las proporciones crecientes de conducta desviada pueden concebirse como influyéndose mutuamente en un proceso de dinámica social y cultural, con consecuencias cumulativamente destructoras para la estructura normativa, a menos que entren en juego mecanismos de control que lo contrarresten” (Merton, 1950: 260). Tradicionalmente estos mecanismos habían sido reforzados por instituciones sociales que aportaban la unidad normativa, valorativa y moral en la cultura:

La familia, la escuela y el lugar de trabajo [...] se unen para proporcionar la intensa tarea disciplinaria necesaria si el individuo ha de retener intacta una meta que sigue estando evasivamente fuera de su alcance, si ha de ser impulsado por la promesa de un placer que no se cumple [...] los padres sirven de banda de transmisión de los valores y los objetivos de los grupos de que forman parte [...] Y las escuelas son, naturalmente, la agencia para la transmisión de los valores vigentes (Merton, 1938: 215).

Para finalizar, Miquel Martínez Martín (1995) nos habla de las funciones que ha tenido la educación escolar hasta tiempos recientes. Han sido interpretadas desde dos enfoques: escuela como *reproducción*, que se encamina a los *desfavorecidos*; la escuela como función *liberadora*, que claramente se dirige a estratos *favorecidos*. La intensificación de un proceso de intercomunicación y globalización ha acentuado y generado un contexto que difiere de aquel vivido en el ambiente escolar hace varias décadas. Estoy hablando de un

ambiente cargado de *desarmonías entre nuestras expectativas y posibilidades*. Este ambiente se caracteriza según este autor por “los medios de comunicación de masas, la propaganda de todo tipo, y la publicidad en especial, [los cuales] producen efectos de clara homogeneización cultural y expresiva, y una uniformación de actitudes ante fenómenos como el consumo, la competitividad y la sacralización de lo productivo y de la eficacia por la eficacia misma” (Martínez, 1995: 14). Da por hecho que nuestra sociedad es más intercomunicativa, compleja y plural. Su propuesta es una pedagogía escolar que ofrezca *marcos de referencia de valores*, no criterios de valores o soluciones determinadas a problemas; en otros términos, parte de una ética *deontológica*, la cual ha sido mencionada previamente. La *moral* por la que pugna Martínez es una que “apela a la libertad”, que defiende la *identidad*, una que trabaja con valores *flexibles* que son guiados por los ideales de *solidaridad y justicia*; así como el marco de los Derechos Humanos:

Hemos de adoptar posiciones que consideren la acción pedagógica como aquella que desarrolla y potencia los procesos que hacen posible la adquisición de la información, su selección, tratamiento, ordenación, estructuración significativa y su transformación en conocimiento. De igual forma hemos de abandonar posiciones que centran su atención en el desarrollo de la cohesión social y de la cultura cívica sin más, y adoptar posiciones que, respetando lo anterior, pretenden alcanzarlos a partir del desarrollo del juicio basado en criterios personales, en grados de autonomía, en conciencia y autoconciencia progresivos que hagan posible el ejercicio de la libertad no sólo de actuar sino de pensar y de querer y el ejercicio de la responsabilidad no sólo legal sino auténtica (Martínez, 1995: 17).

Estos planteamientos lejos de ser simples fórmulas técnicas libres de valoración, por el contrario, ya están pugnando por una moral específica, lo que quiere decir que los contenidos están ahí, los valores y fundamentos para cierta forma de *vida práctica* están determinados por los mismos mecanismos que se presumen libres de valores. Además que pocas líneas después de plantear la impersonalidad del educador en la formulación del juicio y adopción de valores del niño, nos hace explícito Martínez por qué tipo de *moral* se

va a trabajar, especialmente derivándola de las condiciones sociales que considera se están viviendo en últimas décadas. Cabría preguntarse si la fórmula de los grados de conciencia (que es claramente retomado de la *ética* de Kohlberg) no puede derivar en sujetos que determinen como criterio “personal” del juicio la violencia como método de resolución de un conflicto. Además de que habría que poner en tela de juicio que los niños creen “criterios personales” para valorar situaciones del acontecer práctico, ya que existen fuera de la escuela diversos campos que pueden influir en la formación de dicho juicio sin que se dé cuenta el niño (lo cual ha sido trabajado muchas décadas antes por Marcuse, Adorno, Horkheimer y Althusser por lo pronto), como la familia, los medios de comunicación, las amistades y, en general, la cultura local. También hay que decir que en los planteamientos de moralidad internacionales hay una pauta clara hacia qué clase de sujetos se deben formar, y cuáles deben ser los “criterios personales de juicio” a los que tiene que llegar el individuo. Por lo demás podría tacharse de inocente, por no decir eufemístico, la idea de la libertad individual libre de presiones externas, porque está claro que ello no es lo que al final se persigue.

Hasta este punto queda claro que existe una vinculación directa entre los conceptos de la teoría gramsciana, principalmente el de *ideología* y *sentido común* con el de *moralidad* y *valores*. Las *ideologías* como formas de interpretar la realidad a partir de un fundamento nuclear que le da cierta coherencia al conjunto de sus premisas, se compone esencialmente por *valores*, tanto de interés moral como aquellos que no incumben directamente al quehacer práctico. El *liberalismo*, por dar un ejemplo que lo ilustre, pone como eje central la valoración del individuo frente a las imposiciones externas que, desde esta visión de la realidad, coaccionan su libertad, como son sociedad, el Estado y la religión. La misma valoración del individuo minusvalora su parte contraria, en este caso la influencia y determinación externas a la libertad de acción y elección. En el individualismo, a su vez, se circunscribe como una valoración que remite a formas de pensamiento más generales que se apropian de esta forma de ver al humano entre sus postulados fundamentales, entre los que podemos mencionar al *liberalismo*, al *humanismo* y al *neoliberalismo*. En este sentido podemos encontrar formas de comprender la realidad que pueden presentarse como sistemas de ideas o *ideologías* pero que por lo general son apropiadas por sistemas más generales que aglutinan microsistemas que comulgan sin estar

libres de rispidez⁶⁵, ello se debe a que tanto las sociedades como las formas *ideológicas* devienen con el tiempo, debido a la transformación de la *estructura* y *superestructura* a nivel micro, meso y macro.

⁶⁵ Este hecho quedará ilustrado y claro cuando el lector llegue al Capítulo 5, donde podrá observar la presencia *ideologías* como posibles microsistemas de *ideologías* más abarcadoras.

ANEXO 2.

LA DIVERSIDAD DE PROYECTOS EDUCATIVOS EN EL SIGLO XX

La historia de la educación en México no puede leerse como una cronología lineal, compuesta de fechas y sucesos secuenciales, más bien es como una especie de baile, un danzón: dos pasos para la izquierda, uno para la derecha; dos para delante, uno para atrás, cambia el orden de la secuencia. La educación en México está llena de *pliegues*, no es lisa y de fácil lectura. Este apartado anexo pretende complementar la exposición del primer apartado del segundo capítulo, intentando dar mayor contexto a los proyectos de Estado que ilustré en dicho capítulo.

Siempre ha existido una pugna por el control de la educación: primero con la Iglesia y familia, instituciones básicas de la colonia, que monopolizaban la formación moral de los individuos; después con escuelas religiosas y laicas; federales, estatales y privadas, cada una de ellas pugnando por un interés particular, esa domesticación de seres humanos según intereses específicos: ¿qué clase de humanos queremos para nuestros espacios sociales, para nuestra *macrósfera*? De ello trata este apartado, hacer un viaje por los movimientos en la educación en México. De manera sintetizada, damos una mirada casi cronológica. Tristemente no corresponde a las intenciones de este trabajo dilatarse demasiado en una historia educativa, es más bien un contexto para introducirnos en la pregunta ¿qué ha sido de México y de su educación?

Fernando Solana, bajo una introducción a la historia educativa en México mediante una perspectiva prospectiva pretende ofrecer luz del porvenir a partir del pasado y elementos estadísticos brindados por estudios de la SEP, en sus palabras “una nación estudia su historia para conocerse mejor” (Solana, 2011: 1). Para Solana la educación de carácter público da sus primeros pasos en México gracias a las leyes de Gómez Farías en 1833 cuando se declara libre y secularizada la enseñanza, y esto se viene a reforzar en las leyes de Reforma y las leyes homónimas a Lerdo de Tejada, promotor de dichas leyes, en

1874. Desde su perspectiva, la educación pública ha perseguido cuatro objetivos centrales: garantizar la educación popular, democrática y nacionalista por parte del Estado; institucionalizar la educación; hacer efectivas la igualdad de oportunidades y la justicia social; profesionalizar al magisterio.

Bolaño (1982) realiza un recorrido de la primera mitad del Siglo XIX que deja en claro la lucha de los diferentes actores antagónicos que han tenido pugna en la conformación de la educación pública Estatal tras el movimiento independentista. En esencia, se puede delimitar de forma simplista a los esquemas dualistas de “liberales/conservadores” o también a “progresistas/retardatarios”, por el hecho de que no todos los liberales eran hasta la médula liberales, como pocos denominados conservadores eran retardatarios en todo aspecto; por el contrario, nos expone Bolaño que los liberales llegan a un punto en que descubren que la libertad de enseñanza pugnada por el presidente Ignacio Comonfort mediante el *Estatuto Orgánico* en 1856 ponía en peligro no sólo la estabilidad política del país, pues trastocaba el monopolio de grupos religiosos en temas de instrucción, sino que ponía en riesgo la continuidad del mismo proyecto liberal al consignar la no intervención del Estado en una educación nacional dirigida.

Habría que añadir que ambos bandos tenían sus razones y argumentos para defender con todo vigor su bandera y causa. Las dos posturas generales de pensamiento quedan representadas en los grandes pensadores de ambas causas: Luis Mora y Lucas Alamán. el primero, liberal hasta la médula, consideraba que el progreso de la nación requería la liberalización de todos aquellos bienes que ha monopolizado el Estado para que la razón y la libertad de pensamiento y mercado guíen la vida de una nación moderna; mientras que el segundo, desde la otra arista, creía que dichos modelos eran ajenos a la realidad e historia de una incipiente nación como la nuestra, por lo que tendría que, antes de echar a andar cualquier proyecto inspirado por la vanguardia norteamericana o europea, considerar la base campesina, católica y moral de dicha sociedad y, a partir de ahí, despegar un proyecto nacional. Queda claro que ambos modelos se anteponen en los medios, pero creo que no tanto en los fines: los liberales buscaban el progreso desligándose del legado de la tradición que la modernidad siempre consideró como un lastre, mientras que los conservadores menos anquilosados en su posición también aspiraban al progreso, pero desde una perspectiva más lenta y respetuosa del *status quo* y el legado virreinal.

La exposición de Bolaño deja claro que la educación pública por parte del Estado sólo logró consolidarse (o por lo pronto estabilizarse) cuando la Guerra de Reforma, en sus dos etapas, terminó a favor de la causa juarense y la derrota definitiva a nivel político de los conservadores en el siglo XIX. La restauración de la República en una Democracia tras el fusilamiento del emperador Maximiliano permitió poner de nuevo el acento en si ésta debería o no ser totalmente liberal o considerar la estructura social que había heredado trescientos años de colonia. En el campo de la educación tomó el matiz de conflicto ideológico entre liberales y positivistas, todo respecto a la obligatoriedad de la educación: los primeros consideraban que este estatuto cancelaría realmente la libertad en una República que aspiraba a ser liberal; mientras que los positivistas comprendieron de mejor forma aquello que había causado controversia en 1857, la necesidad de crear una educación nacional que permitiera difundir la ideología del Estado liberal, por paradójico y contradictorio que esto suene. La educación positivista, que sería la que asumiría principalmente la dictadura constitucional de Porfirio Díaz, “se pronunciaba por una educación orientada a destruir cualquier prejuicio, para lo cual se recomendaba que la educación formara hombres prácticos con base en la enseñanza de las ciencias positivas” (Bolaño, 1982: 31), así también, durante la administración de Juárez, Gabino Barreda propuso en las Leyes Orgánicas de Instrucción Pública de los años 1867 y 1869 como objetivo “la necesidad de formar la generación de mexicanos que se encargara de hacer realidad el progreso material del país” (Bolaño, 1982: 31). Realmente es hasta este momento en que se considera en todas sus dimensiones el potencial instrumental de la educación como técnica formativa de individuos y colectividades (por lo menos desde un órgano laico).

José Iturriaga centra su trabajo en el contexto inmediato en que se crea la Secretaría de Educación Pública. El impulso de su fundación fue dado por el entonces Rector de la Universidad Nacional de México José Vasconcelos, que podría decirse es el continuador de Justo Sierra en cuanto a su nivel intelectual y compromiso con la educación pública. La SEP se funda bajo la necesidad de cerrar filas contra distintos problemas sociales que diagnostica Vasconcelos y por los que se invertirán cantidades inauditas de dinero para esos tiempos: lucha contra el analfabetismo (castellanización), consolidación de la escuela rural,

la difusión de la cultura nacional mestiza a partir de creación de bibliotecas y jornadas culturales, así como el fomento de la investigación científica.

Cuatro años después de promulgada la Constitución de 1917, cuyo artículo tercero establecía el laicismo en la educación, es creada bajo el patrocinio del entonces Presidente Plutarco Elías Calles y el entonces Rector de la Universidad Nacional José Vasconcelos, la Secretaría de Educación Pública. Su creación no suscitó grandes polémicas, como nos expone Raúl Iturriaga (1982), nada parecido a las discusiones en el Congreso Federal que se sostuvieron con ánimos recalcitrantes durante todo el siglo XIX lo que impidió que se consolidara un organismo centralizado de educación que tuviera la facultad de imponer un currículo a la nación. Los puntos centrales de Iturriaga respecto a la formación de la SEP son dos, aparte del papel preponderante de Vasconcelos. El primero es que la creación de la SEP y sus grandes jornadas de alfabetización y difusión cultural no habrían sido posibles sin el auge petrolero que se tuvo en México durante el cuatrienio de Álvaro Obregón, el cual simpatizó con los ideales de Vasconcelos, y que otorgó un presupuesto inusitado hasta la fecha en educación. El segundo es la polémica que desató, y habían sin duda desatado todos los intentos hasta la fecha, la simple idea de crear un organismo nacional de educación que homogeneizara planes de estudio, programas educativos y prácticas pedagógicas, lo cual, para una República Federal, se consideraba como un atentado a la Soberanía de los estados; lo cual, hasta la fecha, ha sido el esquema de una sociedad que adquirió un perfil más centralista que federalista, claro está, con ciertos matices que hasta últimas décadas ha tomado con la Reforma de 2012.

El trabajo realizado por Latapí (1998) en su ensayo “Un siglo de educación nacional: una sistematización”, busca ofrecer una “síntesis sistematizada” que a su juicio engloba los diferentes proyectos educativos según sus objetivos o finalidades y no tanto por sus medios. Por lo pronto identifica cinco proyectos generales que se han echado a andar y que, bajo su perspectiva, persisten de cierta forma traslapados en las prácticas y desarrollo educativo, como una especie de cultura que se ha consolidado no necesariamente bajo consciencia. Estos proyectos no son etapas específicas, se superponen entre sí por momentos, dependiendo del ambiente nacional e internacional, de la demanda laboral y el tipo de proyecto político en el poder. La perspectiva con la que abordan el recorrido tanto Pablo Latapí como Fernando Solana es de corte liberal nacionalista; en otros términos,

ambos se inclinan por considerar a la educación como un medio para lograr el progreso y autonomía nacionales desde una perspectiva desarrollista. El último proyecto enunciado pertenece al que puede considerarse como el comienzo del *neoliberalismo* en la educación, cuando el Presidente Carlos Salinas manda a reformar la constitución y congrega al magisterio para profesionalizar la carrera docente a partir de escalafones y premios por rendimiento. Este último proyecto lo denomina *modernizador*, ya que la campaña pública de Salinas reiteraba constantemente el papel “modernizador” como mote de su programa político; sin embargo es de aclarar que como proyectos ideológicos de Estado, cada uno de ellos apuesta en cierta medida a ser la punta de lanza de su época, a ser el proyecto *modernizador*, por lo que Latapí en este caso parece sumarse al barco del último proyecto.

El primer proyecto lo denomina *Vasconcelista*, que como ya se constató, es el primero que emerge tras la creación de la SEP en 1921 y con José Vasconcelos como su primer Secretario. Llevando una lógica parecida, clara influencia de Justo Sierra, se consolidó bajo una perspectiva *vitalista* en la que impregna de elementos espirituales e idealistas su propuesta educativa, la cual ese caracterizó por impulsar la consolidación de una cultura nacional a partir de la difusión de actividades educativas y artísticas que fomentaran una homogeneidad cultural que abonaba el español como lengua única y las jornadas de alfabetización. También, agregaría Felipe Martínez Rizo (1998), la educación del proyecto de Vasconcelos trabajó por escuelas rurales, creación de ediciones de obras consideradas como “clásicas” (por los gustos de Vasconcelos se podrá deducir con facilidad qué clase de obras eran), el apoyo al moralismo, el refuerzo de la imagen de una incipiente *cultura popular* y la creación de normales en el campo.

Atentando quizá contra el sacralizado Vasconcelos, realizar una crítica sobre él permite entender la fundación de la educación en México y el primer proyecto que comenzó a generar una conciencia de pertenencia y cohesión en un México desgarrado por diez millones de muertos tras la revolución. Vasconcelos era un hombre racista, proibérico, también un poeta y un universalista muy preocupado por la estética y la poética. Veía en los recursos naturales una oportunidad para el crecimiento industrial, tenía miras a proyectos internacionales (bloques económicos como los que existen hoy en día para el comercio), tenía un gran complejo frente a los sajones y, sin duda, no estaba a gusto con lo que veía en México. Vasconcelos no era un nacionalista, contrario a lo que se cree, sólo veía en el

patrioterismo y el nacionalismo un posible freno a la propagación del *sajonismo*, que tanto despreciaba. Las siguientes citas de su obra *La raza cósmica* nos muestran su predilección por la cultura occidental del blanco español, que inclusive consideraba a los mexicanos como hijos de españoles, como *cultura ibérica*, no como algo diferente:

El blanco ha puesto al mundo en situación de que todos los tipos y todas las culturas puedan fundirse. La civilización conquistada por los blancos, organizada por nuestra época, ha puesto las bases materiales y morales para la unión de todos los hombres en una quinta raza universal, fruto de las anteriores y superación de todo lo pasado (p. 6).

[...] Nosotros no seremos grandes mientras el español de la América no se sienta tan español como los hijos de España (p. 8).

[...] nos falta el patriotismo verdadero que sacrifique el presente [habla de las breves conveniencias de una alianza con los norteamericanos] al porvenir [se refiere a la unión de Latinoamérica] (p. 7).

[...] Si nuestro patriotismo no se identifica con la diversidad de etapas del viejo conflicto de latinos y sajones jamás lograremos que sobrepase los caracteres de los regionalismos sin aliento universal (p. 8).

Como poeta y amante del arte, Vasconcelos da mayor importancia a lo moral y a la estética que a la práctica. Para él un pueblo sin cultura sería siempre un pueblo *esclavo*, víctima de plutocracias, dictadores, del peor enemigo del *ibérico*: el *sajón*, esa raza *pragmática* y racional, ética, pero ignorante de cualquier estética, exuberancia y profundidad. “Solamente los pueblos civilizados procuran formar buenos ciudadanos, es decir, hombres y mujeres libres, capaces de juzgar la vida desde un punto de vista propio, de producir su sustento y de forjar la sociedad de tal manera que todo hombre de trabajo esté en condiciones de conquistar una cómoda manera de vivir. Este es el tipo de hombre que tratamos de crear en México y ese ha sido el propósito de nuestra reforma nacional” (Vasconcelos citado en Ornelas, 1995: 92). La reforma patrocinada por el nuevo congreso, influenciada por Vasconcelos y financiada en su operación por el Presidente Calles, ya tenía en mente el poder potencial de la educación dirigida, la importancia para un país de tener el control de

la educación de manera centralizada para la creación de cohesión, una identidad común y de una ciudadanía civilizada.

El segundo proyecto fue el *socialista*. Este divergente proyecto de Estado cristalizó gracias a la modificación del artículo tercero al proclamar la educación como gratuita y socialista. Así bien, fue durante el sexenio de Lázaro Cárdenas que este proyecto obtuvo mayor fuerza, que si bien inició durante el *Maximato* de Elías Calles en 1933. Al comienzo tuvo un gran éxito dicha propuesta entre intelectuales, funcionarios públicos, maestros y obreros, sin embargo encontró al poco tiempo grandes barreras políticas, ideológicas y prácticas; en otros términos, tuvieron problemas con empresarios, el clero y al establecer concretamente qué se debía de entender teóricamente como en la práctica pedagógica lo que significaba una educación socialista. Además de muchos proyectos agrarios, focalizados y prácticos en el campo, la educación fue mal vista especialmente después del sangriento conflicto *cristero* con heridas aún abiertas. Este proyecto recalcó el carácter social de la educación, sin embargo, bajo la perspectiva de Latapí parece no haber tenido más relevancia que crear un océano de confusión. Durante este proyecto se realizó en 1934 una reforma que suprimió el término *educación laica*, además que estableció que la Federación tenía la facultad para crear planes, programas y métodos de enseñanza a nivel nacional. En 1945, al final del periodo Presidencial de Manuel Ávila, el Secretario Jaime Torres Bodet impulsa la reforma del artículo tercero para suprimir el concepto de *educación socialista*.

El tercer proyecto fue el de *unidad nacional*, siguiendo los pasos de Vasconcelos pero desde un paradigma utilitarista y materialista. El impulso económico logrado a partir de concluida la segunda guerra mundial permitió virar la política económica al crecimiento industrial acelerado, lo que generó un abandono intencionado de la producción agrícola interna y el incremento sistemático de una clase media estable.

El cuarto proyecto fue el *técnico*, que bien se rastrea desde el mismo proyecto *socialista*, con la formación del Instituto Politécnico Nacional en 1936. La educación socialista sumada a la educación técnica (que en esencia deberían ser dos caras de la misma moneda) debería de lograr el desarrollo de técnicas avanzadas de ingeniería agrícola, urbana y petrolera para poner al país dentro de la vanguardia del progreso material al preparar los estudiantes para la práctica profesional.

El último proyecto, el quinto, sería el *modernizador*, aunque considero que ése nombre es una engañifa o un exceso de inocencia puesto que cada nuevo proyecto en su momento se consideró a sí mismo como modernizador bajo su óptica, sí se le puede relacionar con las condiciones más actuales de la educación. Este periodo inicia con el sexenio de Carlos Salinas y podemos deducir continúa en la actualidad con matices muy ligeros. Este proyecto prevé el adelgazamiento del Estado, la búsqueda de mayor eficacia y productividad en el gasto educativo, impulsar la descentralización al otorgar responsabilidades fiscales y financieras a estados y municipios –inclusive hasta comunidades-, aumentar el desarrollo pedagógico racional del profesorado así como las evaluaciones externas.

Finalmente, Latapí nos muestra algunas antinomias que han tenido un papel protagónico al momento de que estos proyectos permanezcan, cristalicen o se diluyan en el océano educativo. Brevemente mencionaré cuáles son: a) demandas populares versus intereses de poder; b) exigencias del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación versus intereses gubernamentales; c) Corrientes Progresistas versus conservadoras; d) Intereses nacionales contra internacionales.

ANEXO 3.

DEMOCRACIA: ¿POLÍTICA O POLÍTICA DE CONSUMO?

Para comenzar este anexo debo mencionar que existe una amplia gama de ideologías en pugna dentro del discurso público a nivel nacional e internacional, de entre ellas encontramos dos posturas de principios antitéticos sobre lo que debería ser la democracia: una es la ideología neoliberal, la cual ha prevalecido como eje central en las últimas décadas en la política internacional (Apple, 2003), que ve a la democracia como el principio de igualdad para el consumo, la competencia, el libre mercado y la búsqueda del interés privado; la otra es una visión humanista, que centra su visión en una democracia que pugne desarrollar el potencial de todo ser humano, un ser humano que apunta a la *civitas* participativa desde abajo, buscando combatir las desigualdades materiales y sociales de forma estructural para la construcción de mejores individuos y colectividades. Ambas visiones parten de principios ideológicos en buena medida distintos y antinómicos sobre el papel de la educación y la democracia, aunque existen valores específicos en común.

En cuestión de democracia, la versión *neoliberal* asume *a priori* la igualdad entre individuos legalmente. Evadiendo cualquier cuestión material se avoca a la mera formulación de derechos que asumen que todos somos iguales ante la ley (además de que somos libres), lo cual se considera suficiente para asumir la igualdad social. Cabe aclarar que esta ideología no niega la existencia de las desigualdades, por el contrario las considera necesarias (inevitables) y éstas se originarían a causa del sistema o estructura cultural y económica, sino de los méritos y falencias individuales. El *neoliberalismo* es una *democracia individualista*, de *consumidores* aislados en su *soliloquio*. La segunda visión, el planteamiento *humanista*, al igual que la primera, parte de que somos iguales *a priori* desde el punto de vista de que todos somos iguales porque somos seres humanos por igual, pero busca *a posteriori* reafirmar dicha igualdad al combatir los elementos *estructurales* y *superestructurales* que garantizan la desigualdad material, social y cultural entre comunidades, naciones e individuos. Consecuentemente de lo anterior tenemos una

ideología que se ciñe al concepto formal de igualdad legal mientras que achaca cualquier forma de desigualdad al mérito individual, a razones de género, raza o etnia, sin considerar que los principios de competencia y libre mercado no parten de una igualdad ni equidad real, sino desigualdad estructural. El humanismo tiene principios similares sobre el papel de la educación en su visión de lo que es la democracia, o sea ésta deberá de fungir como una oportunidad para subsanar las brechas culturales, económicas y sociales, fungiendo como un mecanismo de emancipación individual y colectiva en la persecución por conquistar una democracia real en lugar de una formal.

En cuestión de educación, el neoliberalismo tiene una perspectiva completamente opuesta a la humanista. La escuela es vista como una empresa que debe administrarse bajo los principios del rendimiento, eficacia y control de recursos⁶⁶, buscando hacer siempre más con menos, cualquier elemento que no sea medible en beneficio económico y se traduzca en mayor competitividad se vuelve materia de sospecha, por ende se ve como una carga o despilfarro de recursos. Sobre esta ideología nos dice Gimeno Sacristán (2005) que esta forma de ver la realidad no acerca, ni integra ni distribuye la riqueza; por el contrario provoca migraciones, destruye las comunidades y aumenta la pobreza. Para él las políticas neoliberales de las últimas décadas “han desplazado la política educativa, de ser un cometido del Estado, al ámbito de las decisiones privadas. Han devaluado el sistema educativo como un factor de integración e inclusión social, a favor del incremento de la iniciativa privada de la ideología que busca un mayor acoplamiento del sistema escolar al laboral y a las necesidades de la productividad económica” (Sacristán, 2005: 30). En palabras de Martin Carnoy (2001) “la mundialización hace su entrada en el sector educativo a lomos de un ‘caballo’ ideológico y sus repercusiones sobre la enseñanza y la producción de conocimientos son, con creces, fruto de este liberalismo impulsado por el dinero y no por una clara concepción sobre la mejora educativa” (p. 119).

En un plano menos general, por ende más concreto, resulta especialmente importante si consideramos que desde finales del siglo XX hasta la fecha, como bien lo expondría Samuel Huntington en varias de sus obras como *La tercera ola*, se ha pugnado por una “democratización” de aquellas naciones que habían sufrido golpes y dictaduras

⁶⁶ Elementos del pensamiento organizacional del sector privado han sido incorporados en forma masiva a al discurso sobre política pública y, en nuestro caso, en la educativa por la llamada “Nueva Gerencia Pública”.

militares, dictaduras de partido o dictaduras religiosas; siendo estos países principalmente aquellos considerados en vías de desarrollo (los no desarrollados salieron de la mira del escenario geopolítico). ¿Qué clase de “democratización” fue ésta? Partamos de que esta “democratización” llevada a cabo en un buen grupo de Estados fue impulsada principalmente por organismos de facultades multilaterales de índole especialmente financiera como fueron el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), en muchos casos impulsada por intervenciones militares de países centrales⁶⁷ -por poner los ejemplos más destacados. Estos organismos ofrecieron (y siguen ofreciéndolos) préstamos a los países del entonces *Tercer Mundo* para financiar su deuda externa que ascendía estrepitosamente a consecuencia del descontrol en el crecimiento de su estructura burocrática y la corrupción de las clases dirigentes (junto al aumento poblacional y su inminente requerimiento de servicios gratuitos que otorgaba el Estado), todo esto bajo la condición de que llevaran a cabo una serie de reformas que planteaban cambios a nivel Constitucional, pero más que otra cosa en el ajuste del *sistema electoral* para lograr aquello que estos organismos consideraban como suficientemente “democrático”, así como un fuerte énfasis en los mecanismos técnicos y los procesos de planeación de las elecciones.

Tristemente la democracia se limitó a simplemente eso. Noemí Luján (2009) aclara que el *sistema político* no es una parte que aluda necesariamente a la *democracia*, bien puede existir un sistema electoral estable y funcional sin que exista un contexto político democrático. Los pilares de la democracia quedaron constreñidos, por lo menos en México, simplemente a los mecanismos técnicos de selección de “representantes”, apostando cada vez más a la transparencia del proceso de selección que a la democratización de la estructura política y social; o sea el resolver las enormes desigualdades sociales quedó en un segundo plano⁶⁸. Instituciones como la educación escolar siguieron funcionando en una estructura de escalada vertical autoritaria, opaca y carente de diálogo (así también dentro del mismo magisterio como en los mismos centros educativos), abandonada a la memorización de elementos curriculares y con un contenido cívico y moral condenado a la

⁶⁷ Como los casos que ilustra Noam Chomsky en su obra *Hegemonía o supervivencia*.

⁶⁸ Claro ejemplo de estas desigualdades consultar a Guillermo Bonfil Batalla (1987). *México Profundo*; Bruno Lutz “El Estado y los campesinos” y María Dolores París “Racismo Institucional, discriminación y exclusión en México”, ambos en *El Estado Mexicano* (2009).

muerte puesto que no se correspondía con las prácticas en la escuela ni con el ambiente social general.

Valores como la Tolerancia, la Igualdad, la Fraternidad, la Solidaridad, la Libertad, el Diálogo y el Respeto, sustentados como los principios del *humanismo* necesarios para cimentar un Estado democrático sólido, han sido limitados –en buena medida aplastados– por los intereses del Capital y las clases dirigentes que desde finales de los ochenta apuestan por una lógica de “libre mercado” y un Estado “delgado”. En este contexto sería la *libre competencia* en el Mercado desregulado lo que, por medio de la oferta y la demanda, habría de garantizar que estos valores necesarios para la democracia se alcancen. Como se puede deducir este “libre mercado” no puede garantizar todos estos elementos, y menos si se vuelvan una mercancía que aspira en la competencia a aumentar su “calidad” para el consumidor (en este caso el “ciudadano”), lo cual suena paradójico que sucediese, puesto que el sistema se sustenta en buena medida en la ausencia estructural de dichos valores democráticos. Como dice Gerardo Ávalos, gracias a que todo se asume como valor de cambio es que pueden “coexistir” las contradicciones de igualdad y libertad con la exclusión, la desigualdad y la explotación; en otras términos “la igualdad y la libertad de los seres humanos alcanzan la universalidad, pero sólo como condición de posibilidad para el intercambio de mercancías y, con él, para la reproducción del dominio” (Ávalos, 2007: 13). Para este mismo autor es el *mito* de que “el pueblo manda” la *mentira* primordial para dar consistencia a una forma política y a una *dominación* (la *herrschaft* en el sentido weberiano) que para el dominado pasa en gran medida desapercibida.

Si bien en el siglo pasado poco se apostó por estos valores democráticos, por lo pronto su jerga no se impregnaba tanto como se hace ahora con términos como *equidad*, *igualdad*, *calidad*, *democracia*, *justicia*, etc., en una sociedad en que la injusticia y la desigualdad económicas y sociales parecen ensancharse enormemente. En México se buscó impulsar la homogenización ideológica del nacionalismo revolucionario a lo largo de setenta años (1920-1988)⁶⁹ mediante la masificación de la educación formal, el control centralizado de los contenidos educativos y la creación estandarizada de libros de texto a

⁶⁹ Proyectos de Estado fueron varios, sin embargo cada uno de ellos se aglutinaban en los mismos ideales: progreso material, cohesión social bajo la noción de nación dentro del Partido único y *cultura popular*. Para más información sobre estos proyectos consultar a Pablo Latapí Sarre (1998) “Un siglo de educación nacional: una sistematización” en *Un siglo de educación en México*.

escala nacional. Hoy esta ideología ha perdido vigencia dentro de los intereses de las élites gracias a su ineficiencia para fomentar bajo las condiciones actuales (de los años ochenta a la fecha) la acumulación acentuada del capital en forma acelerada. El neoliberalismo es la reaparición del liberalismo económico de finales del siglo XIX e inicios del XX, pero con mecanismos de control más sólidos y precisos por parte de los Estados para garantizar la reproducción más *eficiente* del *capital*. En este punto el cambio ideológico para mantener el *status quo* corresponde en gran medida a la búsqueda por legitimar el liberalismo en el resto de las clases sociales.

México sufrió en los últimas tres décadas un proceso de descentralización de la educación básica al repartir responsabilidades a la discreción de los sindicatos locales como el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación junto con sus correspondientes líderes “morales” y la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, configurando estos sindicatos como los actores centrales de la educación por encima de la SEP. Como vimos en líneas previas, en años recientes se aprobaron desde el año 2012 gracias al llamado “Pacto por México” en ambas cámaras legislativas (una coalición de partidos políticos para formular y aprobar, por mayoría absoluta requerida, cambios a nivel constitucional) un paquete de reformas constitucionales y de leyes secundarias de corte económico neoliberal que persiguen flexibilizar el sistema hacendario, laboral y extractivo de materias primas para volvernos más “competitivos” a los ojos del capital del mercado global. Mientras se aumentan los mecanismos de gestión y control de la educación pública, en la búsqueda de hacerla más “eficiente” para generar la mano de obra flexible y semi-calificada que requiere dicho mercado.

Con la reforma educativa, la primera de las reformas aprobadas, se crea al *Servicio Profesional Docente*, el cual reestableció el control por parte de la SEP de la educación y erosionó el poder de los sindicatos sobre el control de plazas, generando mecanismos de control sobre el profesorado como la contratación mediante concurso de oposición, los cursos de capacitación obligatorios y mecanismos de evaluación estandarizados a nivel nacional. Como dice Apple (2001) las reformas neoliberales se encaminan a descentralizar áreas estratégicas para la intervención del capital privado mientras que se centralizan otros rubros estratégicos como serían el control de los contratos y la creación de mecanismos de control para asegurar la eficiencia. Aprovechando la coyuntura, la SEP ha cambiado los

libros de texto gratuito para responder a los “nuevos retos” de una “sociedad global”, entre los que cabría esperar que se pretenda legitimar en los contenidos una visión neoliberal de la realidad, como sucedió en los años sesenta y setenta con el nacionalismo.

Con esto entramos en el terreno más cercano al suelo, cada vez más alejados de la teoría como forma para interpretar los fenómenos sociales, y más cerca de un contexto específico. La educación en México es lo que nos interesa, específicamente los libros de preescolar, porque sería a esa edad la propicia para formar las llamadas predisposiciones básicas para el desarrollo de las habilidades y competencias. La exigencia de educación escolar generalizada está creciendo a nivel global. En México ha aumentado en gran medida la matrícula de preescolar (en 1992 habían 2,734,054 niños matriculados en preescolar, con aumento constante se alcanza la cifra de niños matriculados en 2013 de 4,786,956), se presume como un logro en los debates internacionales; así también ya es considerado este nivel como educación obligatoria por nuestra normatividad y ya se han generado libros de texto gratuito a nivel nacional, apareciendo en una nueva edición tras la reforma en 2014 libros dirigidos a los tres grados para trabajar tanto con los niños, los padres y el profesor. Si realmente existe un interés por legitimar esta ideología *neoliberal*, sería este el momento, tras reformas y ajustes en el sistema educativo, para perseguirlo.

Queda mencionar una de las preocupaciones centrales que motivaron este trabajo, aquello que poco se trata en los planteamientos de la política educativa hoy en día, que se da por sentado cuál es su sentido, pero se reflexiona poco en ello, y eso se debe especialmente porque hay un débil interés sobre dicho asunto. Esto abarca ahondar en qué democracia queremos y qué ciudadanos se necesitan para esa democracia. Como se mencionó con Giroux y Gramsci, la educación debe formar individuos conscientes, críticos de su realidad, con ímpetu para transformar su alrededor para el beneficio de sus comunidades, buscando siempre mejorar lo existente. Como se ha observado a lo largo de este capítulo, existe en el ambiente mundial una tendencia de hacer por lo menos tres décadas de virar la educación centrada en contenidos específicos de conocimiento por una educación que forme predisposiciones específicas, eso que denominan *competencias*, pero que dichas competencias se ajustan a los requerimientos del mercado de trabajo. Como se observa con Han, Sennett, Bauman, Baudrillard, Apple y Lipovetsky, por mencionar algunos, el *neoliberalismo* como *ideología económica* impulsada por los organismos como

la OCDE y el Banco Mundial, que responde al interés de empresas trasnacionales, tiene efectos importantes en la configuración de individuos críticos, estables y con miras claras a futuro. Por el contrario, este ambiente y los requerimientos de habilidades del mercado laboral generan individuos propensos a la depresión, a la inestabilidad y a la carencia de empatía, al desapego de ideales colectivos y la cerrazón en el interés propio. En el quinto capítulo se profundiza, tras el análisis de la representación de valores en los libros de texto realizado en el cuarto capítulo, más afondo respecto a las modalidades en que el *neoliberalismo* opera tanto en el nivel individual del niño como potencial ciudadano, como en el nivel psicológico.

Bien apunta Giroux que la educación escolar es un campo potencial para la resistencia, para la *esperanza*. Pensar en la *política* sólo desde el ámbito electoral, desde la postura sistémica general simplemente condena a las comunidades, a los individuos y a la sociedad en su conjunto a la resignación y a la sumisión. Mientras se tenga la esperanza de que es posible realizar cambios mediante la educación más allá de obtener las habilidades que requiere un empleador sin invertir en la educación, o en aceptar ser un esclavo de la inestabilidad laboral porque así lo pide un sistema indiferente a la *moral* y que sólo le rinde cuentas a la ganancia, mientras ello exista, debe pensarse en formar ciudadanos transformadores desde la estructura, que es de donde realmente reside el *demos*, el pueblo que se apropia y transforma, no de un sistema hecho a la medida para el clientelismo, la corrupción y el enriquecimiento de una clase política que responde a los intereses de los más empoderados.

ANEXO 4.

LA NUEVA REFORMA EDUCATIVA ¿NEOLIBERAL?

En este anexo vinculado al segundo capítulo busco que se responda la pregunta: ¿la nueva reforma educativa es una reforma neoliberal? Para la consecución de tal fin: primero expongo brevemente el contexto histórico en que entran las políticas neoliberales a México; segundo, considerando los elementos conceptuales desarrollados hasta este momento, analizo los elementos básicos que hacen particular esta reforma y, en un nivel más detallado, abordo los documentos del famoso “nuevo modelo educativo” que en teoría deberían de volver prácticos los fines con los que se generó la reforma. Al final, dejo a consideración del lector la respuesta a la pregunta.

Como abordé en el apartado anterior, la *planeación estratégica* tiene una vinculación de origen con el sector empresarial privado y con el sistema pragmatista de adaptación y ajuste a las circunstancias a partir de fines. Se puede rastrear la presencia del pensamiento gerencial de la *planeación estratégica* desde el “Plan de once años” de Torres Bodet, la innovación durante el periodo de Luis Echeverría con Víctor Bravo de los planes y programas de estudio (1970-1976), el diagnóstico realizado durante la Presidencia de López Portillo por Porfirio Muñoz Ledo en 1977 y sustituido por Fernando Solana con su proyecto educativo “Programas y Metas del sector Educativo 1979-1982”, el cual cumplió el objetivo de asegurar el acceso a primer grado de primaria a toda la población (cosa dudosa pero afirma Rizo se alcanzó). Es después de la crisis de la Banca al final de la Presidencia de López Portillo que el endeudamiento y la presión de los acreedores vuelven “insostenible” el modelo de “Estado Benefactor” y se comienzan a implementar políticas para “sanear” la deuda mediante el adelgazamiento del Estado, vendiendo empresas paraestatales para que sea el sector privado quien las haga más eficientes e implementar en la formulación de política pública la receta base de la planeación estratégica: *hacer más con menos*, fijar objetivos claros, responsabilidades y hacer más *eficiente* la utilización de recursos. El apoyo de organismos crediticios de índole internacional como el FMI frente al

endeudamiento del Estado mexicano permitió renegociar la deuda externa a cambio de la reestructuración de la economía nacional, realizando modificaciones en favor del libre mercado, en “pro” de la competencia. Como dice Ulrich Beck, este tipo de *política* apunta a la *globalización*, a este proceso donde la apertura del localismo se dirige a una macro esfera de comercio global. El Estado cede campo a un *nivel económico-empresarial-global*, socavando los “Estados nacionales”:

La puesta en escena de la globalización permite a los empresarios, y a sus asociados, reconquistar y volver a disponer del poder negociador política y socialmente domesticado del capitalismo democráticamente organizado [...] Los empresarios, sobre todo los que se mueven a nivel planetario, pueden desempeñar un papel clave en la configuración no sólo de la economía, sino también de la sociedad en su conjunto (Beck, 1988: 16).

Las reformas que impulsa la *Globalización* que “cabalga” en los hombros de la ideología neoliberal no se constriñen al aspecto económico, sino que son estructurales en todos los ámbitos legislativos: derecho penal, comercial, civil, hacendario, laboral, educación, migración, comercial y explotación de la naturaleza. El aspecto que compete a la educación es central en el planteamiento de las políticas por dos motivos: la escuela como formador de futura fuerza de trabajo adecuada para los requerimientos del mercado global y un espacio de legitimación de un mundo individualista, consumista y competitivo (también como negocio de millones de dólares).

El neoliberalismo en México entra casi a la par que en el resto de las naciones de América Latina, poco después que en Europa y Estados Unidos, antes que en gran parte de Asia. En México el neoliberalismo hace su entrada durante la Presidencia de Miguel de la Madrid (1982-1988). Con Miguel González (1985-1988) como Secretario de la SEP se crea el Plan Nacional de Educación, que pretendía descentralizar la educación, implementando de lleno la máxima práctica: *hacer más con menos recursos*. Este turbulento y poco efectivo comienzo se reforzó con el famoso “Programa para la Modernización de la Educación 1989-1994” con Manuel Bartlet como Secretario y Carlos Salinas como

Presidente. Este programa de Bartlet presentó un documento diagnóstico de varias áreas del sistema educativo y sobre cómo modernizarlas de forma pragmática. Se modifican los planes de estudio de 1972, se vuelve obligatoria la secundaria, aumenta el presupuesto a la educación y, con el “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación” en 1992, se logra “descentralizar la educación”, pasando facultades administrativas principalmente al control del sindicato SNTE, creando un escalafón de evaluación como programa de estímulos llamado *Carrera magisterial*. El sistema de control y bonos a partir del mérito se pregona como la *profesionalización* de los profesores, término que es muy utilizado por la jerga gerencial para someter a los trabajadores a controles, evaluaciones y mantenerlos compitiendo constantemente para hacerse acreedores a estímulos financieros, para lo que se crean instrumentos de evaluación del desempeño. En México la *Carrera Magisterial* se vio cooptada por la corrupción del SNTE, que distribuía los incentivos casualmente entre los miembros más fieles de la cúpula sindical, como ilustran estudios como el de Cano y Aguirre (2011) y el de Raphael (2007) respecto a la antigua lideresa del sindicato Elba Esther Gordillo.

En su epílogo a la segunda edición de su libro, Ornelas (2013) se lamenta de que el *corporativismo* haya sobrevivido como *neocorporativismo*, funcionando a través del diseño de políticas educativas y financieras que impulsa el BM, FMI y la OCDE con sus “científicos expertos” que diseñan “soluciones universales”. El Acuerdo 592 aprobado en 2011 establece una ligazón orgánica entre la educación básica, creando un currículum nacional de tipo transversal cuyo eje son las *competencias*, la centralización de la educación mediante pruebas estandarizadas como la ENLACE, PISA y TALIS, dando facultades al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) para evaluar al docente para profesionalizarlo, eliminando la reprobación, etc. El INEE es creado bajo el Decreto del Presidente Vicente Fox en el año 2002 cuyo primer propósito es “alcanzar la mayor calidad en el desarrollo de modelos e instrumentos de evaluación, atendiendo la confiabilidad y validez, en todas sus dimensiones”, y con la atribución primera de “definir e instrumentar, de manera conjunta con la Secretaría de Educación Pública, una política nacional de evaluación, que contribuya a la elevación de la calidad de la educación” (Diario Oficial, 2003: 3). Este instituto obtiene su autonomía tras las reformas constitucionales de los años 2012 y 2013, ya durante la Presidencia de Enrique Peña (2012-2018).

Las reformas al artículo 3ero y a la fracción XXV del 73vo para la creación y regulación del *Servicio Profesional Docente* son de vital importancia en la comprensión del nuevo modelo del sistema educativo. En primer lugar, las modificaciones al artículo 3ero van de la mano con el modelo de educación centrada en el *logro* o en las *competencias*, que estipula que la educación de *calidad* es una obligación del Estado, término gelatinoso que suele vincularse con mercancías y satisfacción de un cliente, pero que también tiene un carácter técnico cuantificable. Para poder garantizar un servicio de *calidad* se vuelve indispensable poder comprobar dicha calidad, para ello el INEE tiene un papel muy importante: habrá de medir la “calidad” de docentes, métodos, aprendizaje y la autonomía de los centros escolares. Las siguientes fracciones del texto Constitucional lo ilustran:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (p. 5).

[Inciso b) Sección II] Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos (p. 5).

[...] Adicionalmente, el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional (Cámara de Diputados, 2017: 6)

En marzo de 2014 es aprobado el Acuerdo número 717 en donde se emiten los lineamientos para la formulación de los Programas de Gestión Escolar. Este acuerdo parte en conformidad con la Ley General de Educación que “dispone que todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad, entendida ésta como la garantía del máximo logro de aprendizaje de todos los educandos, a partir de la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia,

eficiencia, pertinencia y equidad” (Diario Oficial, 2014: 1). Este Acuerdo requiere de la participación de las autoridades de gobierno federales y locales en la creación de programas que fortalezcan la autonomía de los centros escolares, donde la SEP establecerá los lineamientos para la planeación, evaluación y gestión de los recursos para los programas. El Acuerdo entiende por “autonomía de gestión escolar”:

La autonomía de gestión escolar debe entenderse como la capacidad de la escuela de educación básica para tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo que ofrece. Esto es, que la escuela centra su actividad en el logro de aprendizajes de todos y cada uno de los estudiantes que atiende (Diario Oficial, 2014: 2).

Los criterios y la congruencia entre objetivos, proceso y resultados son elementos que ha desarrollado el pensamiento estratégico gerencial conocido como *planeación estratégica*, lógica que está muy presente en este acuerdo. De forma explícita y sin sutileza pueden hallarse sus premisas a lo largo de casi todos los documentos emitidos durante este sexenio. Este Acuerdo se ve reflejado en el documento *Ruta de Mejora*, que es un requisito para cada escuela que trace su ruta de “mejora” mediante una *planeación estratégica*. Este documento es más bien un desarrollo más operativo y esquematizado del Acuerdo, ya que sus premisas son casi las mismas:

La Ruta de mejora escolar es un planteamiento dinámico que hace patente la autonomía de gestión de las escuelas, es el sistema de gestión que permite al plantel ordenar y sistematizar sus procesos de mejora. Es un recurso al que el Consejo Técnico Escolar regresa continuamente para que no pierda su función como herramienta de apoyo en la organización, la dirección y el control de las acciones que el colectivo escolar ha decidido llevar a cabo en favor de su escuela. El CTE deberá, de manera periódica, revisar avances, evaluar el cumplimiento de acuerdos y metas, así como realizar ajustes en función de los retos que enfrenta y retroalimentar la toma de decisiones (SEB, 2014a: 10).

La Ruta de mejora escolar plantea como planeación de cada escuela para su mejora. Es un proceso que comprende cinco etapas: planeación, implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas (el mismo documento proporciona el siguiente esquema del proceso). Por su parte el Acuerdo 717 el tratamiento de la gestión y autonomía escolar sintetiza los elementos de la ruta de mejora que debe incluir que agrupa en seis incisos: a) realizar una autoevaluación/diagnóstico; b) establecer prioridades educativas, partiendo de lo reflejado por el diagnóstico; c) tras detectar las necesidades, establecer *objetivos*; d) establecer *metas* concretas y verificables; e) programación de actividades y establecimiento de compromisos, definiendo acciones, recursos y responsabilidades; f) establecer *estrategias* de seguimiento y evaluación. En sí, puede asumirse que la correcta gestión de una escuela es aquella que realiza este procedimiento, que sigue la lógica de la *planeación estratégica*. Como las reformas estudiadas en Carnoy (2001), la descentralización de la educación planteada por este modelo parte de la distribución de responsabilidades a agentes más concretos del sistema (escuela, directores, educadores) como es la planeación y la evaluación de sus habilidades, logros y mejoras, pero la capacidad de maniobra de estos actores para recibir recursos está circunscrita a la capacidad de directores de escuela para crear planes bajo esta lógica del pensamiento gerencial, pudiendo intervenir en cuestiones claramente verificables, bajo premisas de eficiencia, pertinencia y eficacia.

Una lógica *pragmatista* en este modelo gerencial es patente para la mejora en las escuelas y en el logro escolar. Se busca racionalizar los medios disponibles en la comunidad escolar para transformarlos en instrumentos de acción para conseguir un fin. El pragmatismo toma en cuenta las circunstancias, es estratégico, por lo que requiere considerar la especificidad para el ajuste de los medios para un fin, de ahí que sea necesaria una estrategia para la *ruta de mejora*: un diagnóstico o evaluación preliminar, un plan, implementación, seguimiento, un segundo proceso de evaluación (ahora de lo realizado) y la rendición de cuentas al “patrón” (sociedad civil). El diagnóstico y evaluación son elementos muy importantes para objetivar las circunstancias, aquello que no pueda ser objetivado en un plan realizable y de resultados medibles no es objeto de evaluación, por lo

menos no una que permita intervenciones específicas y estandarizadas, ni la rendición de cuentas.

D. Stufflebeam y A. Schinkfield (1985) son un par de los autores pioneros y referentes de la teorización de la evaluación, que ahora se convertiría en más que en una herramienta en un paradigma, denominan a la *evaluación* como “el enjuiciamiento sistemático de la valía o del mérito de un objeto” (Stufflebeam & Schinkfield, 1985: 19). Estos autores considera que la sociedad debe de someter a evaluación a los servicios profesionales para hacerlos más *solventes*, para hacerlos más *responsables de la calidad y el servicio* que ofrecen. Para ello recomiendan que se generen instancias evaluadoras, pero lo importante es la *autorresponsabilización* de cada *profesional* para que evalúe su trabajo. Este enfoque neoliberal de auto control y profesionalización parte de la idea de que cada individuo debe dar lo máximo de sí en el mercado laboral, cada uno en su individualidad debe reinventarse y mejorarse constantemente, como un capataz dentro de uno mismo, el *sujeto del rendimiento* del que nos habla Byung-Chul Han⁷⁰. La creación del *servicio profesional docente*, de la *carrera magisterial*, de los procesos de evaluación macro, como los implementados por el INEE como el concurso de plaza y de rendimiento docente, o la evaluación micro, como la autoevaluación escolar, son herramientas de pulimiento que buscan legitimar una visión de lo mejor. Esta visión está determinada por los criterios de eficacia, eficiencia, equidad y pertinencia. Pertinente es que se pueda hacer, y para saber qué se puede hacer se tiene que concebir que se puede medir el resultado, cualquier cosa que exceda esta pequeña fórmula es un gasto de recursos; eficaz porque debe de poder lograrse lo planteado; pero la eficacia no basta si requiere muchos recursos, así que además debe de ser eficaz y módico en costo, sumado a la variable tiempo, o sea eficiente; el criterio de equidad parece más un añadido al modelo gracias al impulso de la agenda internacional que realmente al planteamiento del modelo, ya que la descentralización del financiamiento no está vinculado con la equidad, sino que puede conducir como apunta Carnoy (2001) a acrecentar la desigualdad.

⁷⁰ En el Capítulo 5 se profundizará más acerca de las ideas de este filósofo, incluido su concepto de *sujeto del rendimiento*.

Nuevo Modelo Educativo 2016 y Modelo Educativo para la Educación Obligatoria

En el año 2016 se dan a conocer los documentos que explican y justifican el plan de reforma llevado a cabo desde diciembre del año 2012 con el famoso “Pacto por México” (alianza realizada por los principales partidos del congreso para lograr mayoría absoluta y reformar estructuralmente el texto constitucional en cada ámbito) en cuestión de educación. Con el requerimiento de profesionalización, de evaluación docente y la calidad educativa como obligación del Estado, se permite crear un modelo que apunte bajo la mirada gerencial al currículum por competencias, buscando la eficiencia al descentralizar el control de las escuelas, eliminando al sindicato como intermediario y reforzando los sistemas de control y evaluación, introduciendo la cultura del *feedback* y el *auto pulimiento* laboral. En el año 2016 se publican tres textos que generan gran polémica: *Los fines de la educación*, *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria* y *El Modelo Educativo 2016*. El último de estos es el que mayores controversias despierta por su formato estético parecido al diseño publicitario, por la ausencia de citas de ideas que no son propias del modelo, sino que se retoman de muchos planteamientos pugnados por la OCDE, el BM y la UNICEF. El documento presenta grandes deficiencias, como hecho al vapor tras más de dos años desde la reforma y un ambiente de incertidumbre y crítica por una política educativa que no mostraba claridad alguna. Posteriormente, tras las grandes críticas por parte del gremio de intelectuales y el magisterio, al año siguiente (2017b) se publica un documento similar pero más detallado, preciso y extenso denominado *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. Primero hablemos de aquello que presenta el primer documento, para después exponer lo nuevo que expone el segundo.

Comencemos por revisar el cuerpo escrito del *Modelo Educativo 2016*. Este documento se conforma por una introducción y cinco apartados, los cuales son: 1) La escuela al centro, 2) Planteamiento Curricular, 3) Formación y desarrollo profesional del docente, 4) Inclusión y Equidad, 5) Gobernanza del sistema educativo; finalmente vienen las conclusiones. En este subapartado revisaré de forma somera el contenido de cada uno de estos apartados (con excepción del cuarto capítulo que he considerado poco relevante para los fines de esta escrito, resaltando aquello que vaya a ser de mayor consideración en el siguiente apartado), en donde realizo el análisis correlacional del contenido.

En una primera instancia se plantea que la educación pública de tiempos pasados se había caracterizado por su *verticalidad* lo cual, según palabras plasmadas en el documento, ya no podía considerarse adecuado según las exigencias de la vida en pleno siglo XXI. Se afirma que la educación debe ajustarse al “nuevo México” en que vivimos: uno más educado, plural, democrático e incluyente (dejaré que el lector haga su propio juicio respecto a esta afirmación que extraigo del documento). Considera que la educación que se necesita es aquella que conforme las *capacidades* del estudiante para formar una sociedad más justa, incluyente y respetuosa; donde se desarrolle el pensamiento analítico, crítico, lógico y argumentativo. Uno de los puntos centrales de la introducción es la consideración, parece retomada del Banco Mundial (2003; 2018), de que la escuela ha dejado de ser el único lugar para aprender -¿alguna vez lo fue?-, por lo que el individuo, a partir del planteamiento pedagógico propuesto, deberá desarrollar en la escuela capacidades de apertura intelectual, sentido de responsabilidad, autoconocimiento, trabajo colaborativo y en equipo.

El primer capítulo de este documento es quizá el eje primordial y característico, es “La Escuela al Centro”. Lo que se busca es aprovechar un intercambio de tipo horizontal, donde las escuelas contarían con acompañamiento para que puedan desarrollar las capacidades para administrarse responsablemente; o sea, ofrecer asesoramiento de cómo conducirse en el manejo de los recursos y administración de planteles. Sobre esto último, avanzando en este capítulo se observa textualmente que se proyecta impulsar la evaluación y la planeación estratégica bajo la administración del director, con participación y retroalimentación de toda la comunidad educativa en repartición y asignación de recursos, manejo del currículum y organización interna; lo que nos deja prever cuáles serán las políticas de asesoramiento y cursos de capacitación que recibirían directores y profesores para obtener el grado de escuelas de calidad. Escuelas al centro buscaría tener maestros mejor preparados, instalaciones inclusivas y políticas de equidad, donde se tengan objetivos y reglas claros. Se considera que los profesores (operarios) y directores (gerentes) puedan tener la libertad de tomar decisiones y modificar los contenidos, sin dejar de considerar los objetivos estratégicos o, en palabras del Modelo, sin dejar a un lado las necesidades nacionales.

El “Planteamiento Curricular” buscaría concretar una serie de capacidades de tipo analítico, críticas y creativas, como las necesidades consideradas por las empresas sobre innovación y adecuación como los expuestos por Stiglitz y Greenwald (2014). El planteamiento sería de corte pragmático, buscando materializar en la vida real conceptos y valores como igualdad, justicia y “democracia”, por lo que lo importante no sería enseñar conocimientos, sino enseñarles a los alumnos a *aprender a aprender*, junto con otras habilidades que denominan *competencias* de entre las que destacan *aprender a convivir*, *aprender a ser* y *aprender a hacer*. El currículum puede ser modificado según el ambiente en que se encuentre la organización, o sea, que sea pertinente con el ambiente y con un enfoque intercultural. El papel del docente será de reforzador de capacidades, para ello debe fungir como motivador con miras a aumentar la autoestima de sus alumnos.

El tercer capítulo acerca de la formación docente reformula el papel del profesorado ante el estudiante, como se habrán percatado en líneas anteriores: el profesor ya no será un trasmisor de conocimientos, sino una especie de *facilitador* de habilidades y competencias. El cuerpo docente será objeto de evaluaciones periódicas, de entre los mejores evaluados se otorgarán bonos de trabajo por su rendimiento; por otro lado, los docentes tendrán acceso a recursos innovadores seguramente procedentes de alguna empresa trasnacional, a una formación continua y a un asesoramiento pedagógico. El ambiente de trabajo del docente deberá reformularse, el trabajo en solitario con los grupos debe abandonarse para que la escuela asuma un rol colaborativo entre los miembros y el ambiente comunitario.

El quinto capítulo se denomina “La gobernanza del sistema educativo”, en el cual se matizan algunas de las inquietudes que seguramente ya habrían despertado en el lector en este punto del documento. Algunos de estos puntos eje son la clarificación de que los procesos de evaluación son para diagnóstico (consultoría externa y FODA) y localización de problemas para mejorar las prácticas; para ello, se ha dado autonomía al Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE). Se hace extensivo el requerimiento de trabajo conjunto entre Gobierno Federal y Gobierno Estatal para obtener una mejor retroalimentación del proceso de planeación estratégica. Finalmente, se dotaría a las escuelas, esto debe de considerarse importante, con presupuestos propios para que detonen dinámicas positivas de participación social y administración de los recursos de forma estratégica y planificada. Es este último punto, si retomamos a Martín Carnoy, donde nos

podemos percatar cómo las propuestas de evaluación, de escuelas al centro y de descentralización del reparto de presupuesto va encaminado a una serie de reformas que ya han sido implementadas en diversas partes del mundo, especialmente Europa, y no se han observado los efectos deseados, sino todo lo contrario, ya sea por el abandono del Gobierno Estatal de las escuelas más vulnerables, o ya sea por aquello que Manuel Puelles (2006) denomina *Cultura escolar*, lo que puede trastocar al nivel micro la implementación de los contenidos y posturas pedagógicas del Modelo.

Dentro de la conclusión del Modelo se abordan en forma sintética las necesidades a las que supuestamente debe responder una educación para crear individuos acorde con los retos que presenta el siglo XXI. Sobre este punto, la siguiente cita extraída del documento ayuda a clarificar el papel de la educación, el cual presenta gigantes similitudes con diversas propuestas y análisis realizados por el Banco Mundial respecto a las necesidades de la educación:

La educación enfrenta, además, los nuevos retos correspondientes a los cambios sociales, políticos y económicos en el marco del cambio tecnológico acelerado y la globalización. La velocidad con la que se desarrolla el conocimiento hace necesarias mayores capacidades para la interpretación de los fenómenos, así como una mayor creatividad y manejo de conocimientos en entornos cambiantes. Hoy no es suficiente adquirir y memorizar información; es necesario saber acceder y profundizar en aquello que se requiere a lo largo de la vida (SEP, 2016: 90).

Como decía Apple cuando nos mostraba el panorama de actores entorno a la educación, se vio que los *neoliberales* tenían una especie de comunión o alianza con el grupo (o clase) de *tecnócratas especialistas en gestión*, esto se nota en el acercamiento entre la formulación de política pública y los modelos de gestión llamados “Nueva Gerencia Pública”, ello ha conducido al manejo de los programas y política pública bajo los estándares de como lo haría una empresa privada, buscando la eficacia pero priorizando la eficiencia. El *Modelo Educativo 2016*, que viene a consolidar la Reforma Educativa aprobada por el Congreso de la Unión hace casi seis años, tiene rasgos importantes de la escuela de la *Planeación Estratégica*. En primer lugar, a pesar de que el *Modelo Educativo 2016* propone una

comunicación de tipo horizontal entre los diferentes niveles locales, queda claro que la formulación de la Reforma, las reglamentaciones secundarias y el Modelo como tal fueron realizados por la cúpula de la organización gubernamental, ese tipo de planeación que denominan Pülzl y Trieb (2007) como formulación e implementación de política de tipo *top-down*; al mero estilo de la Planeación Estratégica, sin consideración alguna de las partes medias o del Magisterio, de esos *burócratas de calle* de los que nos habla Lipsky (1980) o el modelo *retrospectivo* de Elmore (1985).

En el capítulo “La Escuela al Centro”, podemos advertir diversos elementos de técnicas empresariales de organización. Por ejemplo, podemos encontrar referencias a la escuela del comportamiento de Simon (1988) cuando se plantea que el papel de las organizaciones es ofrecer ambientes centrados y cuadros de variables definidos, así como los ambientes de decisión correctos para que los individuos dentro de las organizaciones lleven a cabo sus tareas de la forma más racional, esto se asemeja a cuando se plantea proporcionar a las escuelas de los recursos, apoyo y asesoramientos necesarios para ejercer sus capacidades administrativas responsablemente; también cuando al poner la escuela al centro se plantea mejorar las instalaciones para crear ambientes de aprendizaje adecuados; o cuando a los profesores se les ofrece el acceso a recursos de punta, formación continua y asesoramiento pedagógico para realizar su deber de *acompañante* de la forma más eficaz posible.

Por otro lado, el nuevo modelo tiene una articulación metodológica muy similar al esquema de la *Planeación Estratégica*: Visión, Misión, y el análisis FODA; definición de objetivos generales y particulares con responsabilidades claras; implementación; retroalimentación. El análisis de la educación está dado por las evaluaciones internacionales influidas por las directrices del Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la OCDE y la UNICEF. Los objetivos generales se han planteado en buena medida a nivel Reforma y en el modelo a partir de esta óptica, así como también los objetivos secundarios en planes de acción específicos para la implementación que ya se está llevando a cabo; mientras que el mecanismo de retroalimentación y evaluación se implementaron en el presente año para tener, en palabras de la SEP, una imagen diagnóstica. La visión de la organización educativa según la SEP debe de cambiar, “en 2012 se dio inicio a un proceso de reforma que mandata revisar el modelo educativo y exige definir la visión que debe

guiar la educación que se imparte en las escuelas públicas de los niveles obligatorios” (SEP, 2016: 89), y de forma más específica, considera que “los cambios introducidos por la Reforma Educativa en curso y las obligaciones que derivan de ella, exigen de la autoridad la construcción de una nueva visión integradora que permita actualizar, reordenar y vincular adecuadamente los componentes que intervienen en la producción del hecho educativo”(SEP, 2016: 91).

La escuela de la *Contingencia* y estudios como los de Lawrance y Lorsch (1973) nos hablan de que la estructura de las organizaciones va a responder al contexto ambiental específico en que se sitúe. En este caso concreto el Modelo propone –bajo la figura del director, como bien lo maneja la Planeación Estratégica- que los recursos, currículum y organización interna de las escuelas se adapten según las necesidades de cada plantel.

La escuela de la *Planeación Estratégica* enfatiza la importancia de la estructuración y formalización de los objetivos generales y particulares, así como de las estrategias, cosa que le valió una dura crítica de John Mintzberg (1994; 1999). Este *Modelo* considera de real importancia que la formulación de objetivos y reglas por parte de la estructura escolar sean claros, como lo observamos en primera instancia en el Acuerdo 717 y en la *Ruta de mejora escolar*, lo que es otra forma de decir que sean formalizados. Así también, dice que se establecerán cinco zonas educativas geográficas para el seguimiento y evaluación de los avances y consecución de metas establecidas, cosa que ya es claramente observable en el documento del siguiente año.

La evaluación y los mecanismos de control son elementos importantes en la escuela de la planeación, lo que es retomado claramente por la SEP en su paquete de reformas al debilitar el papel del sindicato en la contratación, al liberar las plazas a concurso de oposición (competencia) y al establecer mecanismos de evaluación estandarizados, lo que quiere decir mecanismos claramente medibles como uno de los requisitos de la planeación estratégica, para controlar y diagnosticar las deficiencias productivas de los diversos planteles educativos y de los profesores mismos.

El *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* sigue las mismas pautas que el *Modelo Educativo 2016*, pero las desarrolla de manera más puntual y precisa. El documento empieza diciendo que los tres documentos elaborados en 2016 (*Los fines de la educación, Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria* y *El Modelo Educativo*

2016) fueron producto de 18 foros regionales realizados a lo largo del 2014, cosa que si bien es expuesta como legitimación a estos productos, aparece como algo sospechoso y parcial, sólo hace falta observar la reacción de gran parte del magisterio educativo ante la reforma y el modelo para sospechar de esta afirmación. Después se argumenta que el nuevo documento deriva de 200 consultas en foros de los estados y 15 nacionales, de entre los actores consultados destaca la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), destaca pero por su ausencia (o sea no fueron considerados). Si observamos los lineamientos por lo pronto del Banco Mundial, el currículum por competencias, la transversalidad, el docente evaluado y su papel de facilitador, podemos intuir que las consultas fueron más una cuestión de legitimación del modelo que realmente una formulación; en otras palabras, con o sin consultas, lo más posible es que el modelo hubiera sido el mismo (quizá con pequeños matices).

En la presentación del documento, el Secretario de la SEP Aurelio Nuño da unas palabras que dan la orientación ideológica del modelo. Argumenta que estamos en una nueva era, por lo tanto necesitamos de un nuevo modelo educativo para lograr “el éxito y la libertad”. El documento afirma que estamos de lleno en la era de la *globalización*, y que dicho modelo apunta a que todos desarrollen su potencial individual a partir de un supuesto modelo “humanista”, sin embargo, este modelo jamás toma en cuenta que las condiciones estructurales del sistema apuntan *a priori* a que sólo unos cuantos puedan desarrollar dicho potencial. Las palabras de Nuño rezan de la siguiente manera⁷¹:

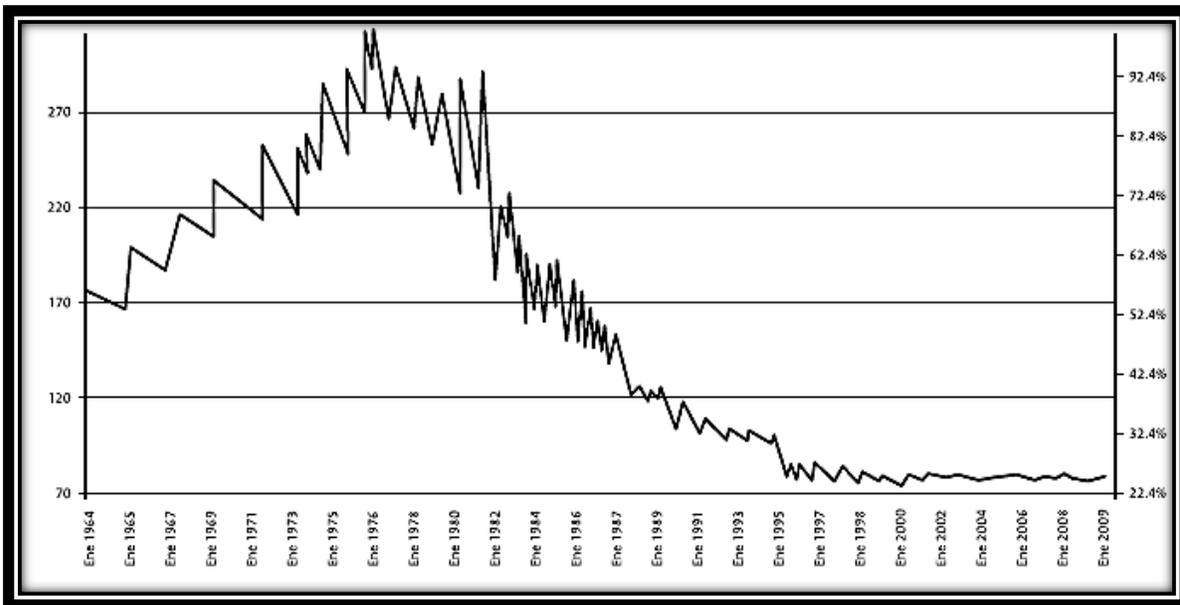
Hoy vivimos en un mundo complejo e interconectado, cada vez más *desafiante*, que *cambia a una velocidad inédita*. En muchos sentidos, más que una era de cambios, nos encontramos frente a un *cambio de era*. En medio de esta *incertidumbre*, tenemos la responsabilidad de preparar a nuestros hijos e hijas para que puedan enfrentar el difícil momento histórico que están viviendo y logren realizarse plenamente [...] Si logramos darles las herramientas que necesitan para *triunfar*, nuestro país será más próspero, justo y libre. Para lograr este objetivo necesitamos una auténtica revolución de la educación [...] para que los niños, niñas y jóvenes de

⁷¹ Las cursivas yo las he puesto en la cita en las palabras que considero claves.

México triunfen en el siglo XXI: *educación para la libertad y la creatividad* (Nuño en SEP, 2017b: 7).

Más allá de la demagogia que presenta la terminología que emplea el Secretario de Educación, lo que sí queda claro es que: primero, se argumenta que no estamos simplemente ante cambios, sino ante una nueva era, por lo que cambios *simples* del sistema darían resultados inadecuados; segundo, esta supuesta “nueva era” que también es llamada *globalización* requiere un modelo que apunte a sus demandas, o sea que la única forma de lograr un país “próspero, justo y libre”, con niños que *triunfen* es mediante *este* modelo. Si retomamos todo lo mencionado anteriormente sobre las necesidades del *libre mercado global* que es lo que está determinado en buena medida las políticas internacionales de esta “nueva era”, podemos entrever que esta educación propuesta, esta “revolución de la educación”, es más un ajuste a los requerimientos del sistema productivo y al paradigma *ideológico hegemónico*, que una transformación de la realidad para lograr un mundo más justo, libre y próspero. Como bien muestra el trabajo de Santiago Reyes (2011), es desde la entrada de las políticas neoliberales en los años ochenta que el salario mínimo decreció de forma alarmante, a pesar de las promesas de “modernización”, “progreso” y “desarrollo” que siempre alardean los que buscan legitimar esta ideología. El histograma elaborado por Reyes a partir de datos del Banco de México nos muestra cómo se ha comportado el salario mínimo desde los años sesenta y setenta (época de auge del modelo benefactor) hasta finales de la década pasada (1964-2009), todo ello bajo el estándar de los precios de 1994 como referencia.

En el histograma observamos un aumento espectacular en las presidencias de Luis Echeverría (1970-1976) y de José López Portillo (1976-1982), con una caída impresionante principalmente desde la crisis de 1982 hasta el año 2009. Una de dos: o el modelo de ajuste fracasó (o se hizo mal) o el problema fue el modelo de ajuste (cosa plausible). Si esta “nueva era” que llevan pregonando los tecnócratas liberales desde hace tres décadas en México pudiera ofrecer justicia, progreso y libertad, desarrollo de las capacidades de todos los individuos bajo principios humanistas, entonces no se comprende cómo a partir de un modelo neoliberal se puede perseguir dichos fines si la desigualdad está creciendo a nivel



Histograma de salario extraído de Reyes, 2011: 8

mundial, concentrándose la riqueza en manos de empresarios archimillonarios mientras disminuye el poder adquisitivo de la mayoría de la población.

Este modelo centra buena parte de su atención a la cuestión de la formación docente. Se prevé que el docente tendrá la oportunidad de actualizarse constantemente de manera gratuita para mejorar su labor tras las evaluaciones frecuentes a las que será sometido, no -eso se dice- como un medio de control ni coerción, sino como un análisis de los conocimientos de cada docente para, muy al estilo de las consultorías externas y el análisis FODA, alcanzar una mejoría respecto a las deficiencias, como un diagnóstico y la oportunidad de mejorar en las falencias. Todo ello apunta a la *profesionalización* del magisterio de educación, a que cada uno asuma desde su trinchera el rol de educador profesional que busca mejorar su labor, sometiéndose con gusto a evaluaciones y a retroalimentaciones para potenciarse en aquello en lo que no es tan bueno. Como bien exponen Bauman y Han, la responsabilización del individuo y el auto pulimiento constante apuntan a un *yo ideal* inalcanzable, además que enmascara tras el discurso del mérito y el esfuerzo la distribución desigual existente tras la idea de responsabilidad individual. Se planea crear una burocracia bastante voluminosa exclusivamente para la evaluación: evaluadores profesionales y burócratas en el INEE que entre evaluaciones y cursos de

mejora absorben gran cantidad del presupuesto educativo (presupuesto que ha decrecido paradójicamente estos últimos años), así como consejos de colaboración (CONAPASE) entre autoridades educativas, municipales y civiles a nivel nacional, estatal, municipal y escolar, que deben de requerir bastante presupuesto para organizarse. Las tareas del INEE son:

El Instituto tiene como tarea principal evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo. Mecanismo de Coordinación Regional en Materia Educativa Nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, tanto pública como privada, en todas sus modalidades y servicios. Además, al INEE también le corresponde coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE). Para cumplir con su tarea, el INEE diseña y realiza las mediciones que correspondan a los componentes, procesos o resultados del sistema; y expide los lineamientos a los que se sujeta la SEP y las autoridades educativas locales para llevar a cabo las funciones de evaluación que les competan. Asimismo, el INEE genera y difunde información para mejorar la calidad de la educación y su equidad como factor esencial en la búsqueda de la igualdad social. La información, las directrices y las recomendaciones que se derivan del trabajo del INEE son insumos valiosos para la toma de decisiones de política pública y la mejora continua del Modelo Educativo (SEP, 2017: 174,175).

La cantidad de recursos que requiere el desarrollo de estas tareas es enorme, mientras que los recursos a los que puede acceder estas “escuelas al centro” es mediante un liderazgo directivo circunscrito a un modelo gerencial del pensamiento de la *planeación estratégica* que debe plantear acciones y metas claras para recibir recursos y financiamiento principalmente mediante programas gubernamentales, o sea la libertad de manejo de recursos como tal no está descentralizada, lo único descentralizado es la responsabilidad del sistema que pone la responsabilidad en el centro escolar, los directores y los profesores. El modelo afirma que se propone una *gobernanza* horizontal, flexible y participativa, contraria a una vieja *gobernanza*, aunque este término es muy reciente y se utiliza muy a menudo para la relación entre el gobierno y el mercado, instituciones civiles y demás actores del sistema, por su origen generalmente del ámbito corporativo y empresarial, además de su

conceptualización en la era del *libre mercado*, podría decirse que es un error el empleo de este término *gobernanza* en el siguiente fragmento, el cual, para colmo, tiene una incongruencia enorme al hablar de horizontalidad en un modelo impuesto de forma arbitraria (un rígido *top-down*) pero que se auto proclama como producto de la *participación* (un modelo de implementación y formulación *bottom-up*) y que además se presume *flexible* cuando su formulación es casi una calca de los modelos pugnados por el Banco Mundial y la OCDE:

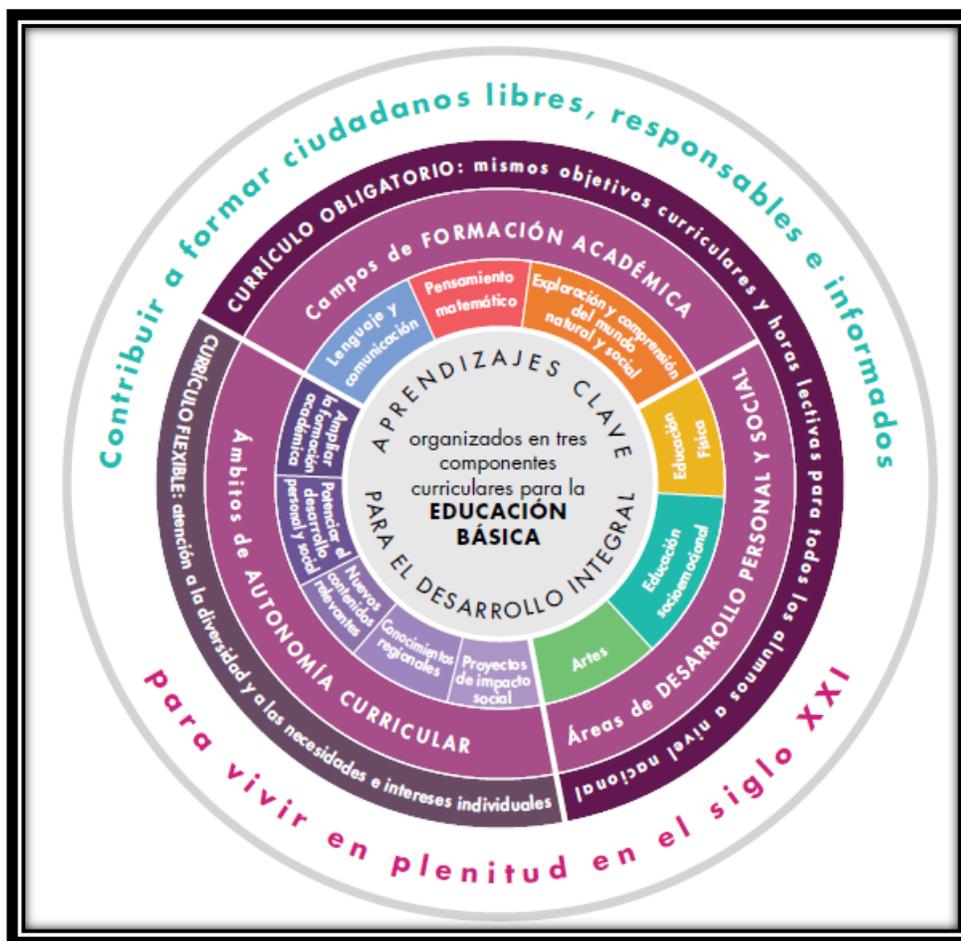
El modelo educativo requiere de una gobernanza distinta a la tradicional. No es concebible que un planteamiento horizontal, flexible y participativo como el que se propone quede sujeto a un concepto y ejercicio de gobierno vertical, rígido y prescriptivo (SEP, 2017: 169).

Para colmo –y tal “horizontalidad” queda más en clara- esta *gobernanza del sistema educativo* (como se llama el Capítulo 5) divide las tareas de la siguiente manera nada vertical: la federación establece (esta es su potestad) los *principios normativos* (o sea establece las reglas de forma clara y define responsabilidades igualmente claras y precisas), y entrega los recursos, son los estados, los municipios y los centros escolares los encargados de hacer las cosas de manera *transparente y eficiente*, para lo que se crean cinco zonas que vigilarán a los estados, más las atribuciones de evaluación del sistema que tiene el INEE. Además, por su esto no fuera ya bastante “horizontalidad”, se crea el Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED), siguiendo los principios del Banco Mundial para recolectar información y tener el control del sistema, que captura la información de cada plantel, sobre el personal, la infraestructura e inmuebles de cada centro. Todo ello, claramente, no nos ofrece un sistema flexible ni horizontal, sí participativo, pero porque involucra a los actores de base al responsabilizarlos (siendo que la cúpula jamás se ha encargado de rendir cuentas), cargándoles la mano con más y más trámites burocráticos inútiles que en nada beneficia la "calidad" de la educación, puesto que la cúpula jamás se ha encargado de rendir cuentas.

Cabe resaltar que la *ideología neoliberal* concibe a la educación como un proveedor de mano de obra calificada, es como un taller de capacitación para que cuando lleguen a la etapa adulta los empleadores los empleen -valga el juego de palabras- sin antes haber invertido en su capacitación. El Banco Mundial no esconde su visión de la educación bajo esta idea, se requiere que la educación proporcione las habilidades requeridas por el mercado de trabajo, si se pudiera se podría prescindir de habilidades como escribir, leer y el pensamiento básico matemático (inclusive pensar) pero por sus posibles repercusiones sociales negativas es necesario mantenerlas en el currículo. La visión que subsume a la educación a las necesidades del mercado laboral sólo deja cabida a elementos marginales que hagan sostenible la idea vaga de la educación no como un taller de capacitación, aunque al final ese parece ser el eje⁷². La siguiente cita, de considerable extensión, deja explícitos varias de las preocupaciones de la educación que persigue el Banco Mundial en sus famosos *papers*:

Las deficiencias en el aprendizaje durante los años de escuela se manifiestan más tarde como brechas de habilidades en la fuerza laboral. Por este motivo, el debate sobre las habilidades laborales refleja la crisis del aprendizaje. A menudo se discute la escasez de habilidades sin relacionarla con el debate sobre el aprendizaje, pero los dos elementos son parte de un mismo problema. Dado que los sistemas educativos no logran preparar adecuadamente a los trabajadores, muchos de estos ingresan en la fuerza laboral sin contar con las competencias necesarias. La medición de las habilidades de los adultos en el lugar de trabajo es una tarea compleja, pero en diversas iniciativas recientes se ha evaluado una serie de habilidades en la población adulta de numerosos países. En esos estudios se observó que, a menudo, el nivel de las habilidades básicas como lectura, escritura y el cálculo es bajo, y es aun peor en el caso de otras competencias más avanzadas. El problema no radica solo en la falta de trabajadores capacitados, sino en la falta de trabajadores que puedan capacitarse fácilmente. En consecuencia, muchos de ellos terminan en empleos que exigen un uso mínimo de la lectura o la matemática. La

⁷² Es interesante plantearse el caso del *obediente hasta la médula*, aquel que sigue como borrego, como cuando una mamá regaña a sus hijo cuando éste quiere hacer algo bajo la premisa de que ya lo hacen sus amigos, argumentando la mamá el común “¿si tus amigos se avientan de un barranco, tú te avientas?”; lo mismo podría preguntársele al Banco Mundial: “¿Si el mercado laboral exige mano de obra dispuesta suicidarse, sugerirías adecuar la educación para formar suicidas?”.



Esquema A:
Organización curricular extraída del Modelo educativo para la educación obligatoria

falta de competencias reduce la calidad del empleo, los ingresos y la movilidad laboral.

Las habilidades que se necesitan en los mercados de trabajo son multidimensionales, por lo cual los sistemas no pueden limitarse a equipar a los estudiantes con la capacidad para leer, escribir y hacer operaciones matemáticas. Pero no es posible eludir el desarrollo de estas competencias básicas. Ya sea como trabajadores o como miembros de la sociedad, las personas necesitan también habilidades cognitivas complejas, como la capacidad de resolver problemas. Asimismo, necesitan competencias socioemocionales (también conocidas como habilidades no cognitivas), como la capacidad de reflexionar antes de actuar. Por último, requieren también habilidades técnicas que les permitan desempeñarse en un empleo en particular (Banco Mundial, 2018: 9).

		PREESCOLAR			PRIMARIA					
		GRADO ESCOLAR			GRADO ESCOLAR					
		1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°
		Campo Formativo			Asignaturas, Áreas y Ámbitos					
CAMPOS FORMATIVOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Lengua materna					
		Inglés			Español. Segunda lengua					
					Lengua extranjera. Inglés					
	PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático			Matemáticas					
	EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración del mundo natural y social			Conocimiento del Medio		Ciencias Naturales y Tecnología			
							Geografía			
					Historias, paisajes y convivencia		Formación Cívica y Ética			
							Historia			
ÁREAS DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL	ARTES	Artes			Artes					
	EDUCACIÓN FÍSICA	Educación Física			Educación Física					
	DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL	Desarrollo Socioemocional			Educación Socioemocional					
ÁMBITOS DE AUTONOMÍA CURRICULAR	AMPLIAR LA FORMACIÓN ACADÉMICA	Ampliar la formación académica			Ampliar la formación académica					
	POTENCIAR EL DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL	Potenciar el desarrollo personal y social			Potenciar el desarrollo personal y social					
	NUEVOS CONTENIDOS RELEVANTES	Nuevos contenidos relevantes			Nuevos contenidos relevantes					
	CONOCIMIENTOS REGIONALES	Conocimientos regionales			Conocimientos regionales					
	PROYECTOS DE IMPACTO SOCIAL	Proyectos de Impacto social			Proyectos de Impacto social					
CURRÍCULO NACIONAL DE EDUCACIÓN BÁSICA										

Esquema B: Organización curricular de preescolar y primaria extraído del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria

Todas estas habilidades tienen presencia en el currículum de este nuevo modelo educativo. La educación basada en las *competencias* y el *perfil del egresado* de cada estudiante tras cada nivel de la educación básica reflejan muchas de las preocupaciones del Banco Mundial por una educación que se adecúe al mercado laboral. El siguiente tríptico de imágenes extraídas del *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* nos muestra los campos curriculares que plantean, el perfil de egreso de preescolar y los contenidos. El Esquema A nos permite observar los bloques dentro de un círculo llamado “Aprendizajes clave para el desarrollo integral”, que se organiza en tres niveles: el primero está dividido en dos: un cu-

Ámbitos	• Al término del preescolar
Lenguaje y comunicación	• Expresa emociones, gustos e ideas e su lengua materna, sea ésta el español o una lengua indígena. Usa el lenguaje para relacionarse con otras personas. Comprende algunas palabras y expresiones en inglés.
Pensamiento matemático	• Cuenta al menos hasta 20. Razona para solucionar problemas de cantidad, construir estructuras con figuras y cuerpos geométricos, y organizar información de formas sencillas (por ejemplo, en tablas).
Exploración y comprensión del mundo natural y social	• Muestra curiosidad y asombro. Explora el entorno cercano, plantea preguntas, registra información, elabora representaciones sencillas y amplía su conocimiento del mundo.
Pensamiento crítico y solución de problemas	• Tiene ideas y propone actividades básicas para jugar, aprender, conocer su entorno, solucionar problemas sencillos y expresar cuáles fueron los pasos que siguió para hacerlo.
Habilidades socioemocionales y proyecto de vida	• Identifica sus cualidades y reconoce las de otros. Muestra autonomía al proponer ideas para jugar y aprender de manera individual y en grupo. Experimenta satisfacción al cumplir sus objetivos.
Colaboración y trabajo en equipo	• Participa con interés y entusiasmo en actividades individuales y de grupo.
Convivencia y ciudadanía	• Habla acerca de su familia, de sus costumbres y de las tradiciones, propias y de otros. Conoce reglas básicas de convivencia en la casa y en la escuela.
Apreciación y expresión artísticas	• Desarrolla su creatividad e imaginación al expresarse con recursos de las artes (por ejemplo, las artes visuales, la danza, la música y el teatro).
Atención al cuerpo y salud	• Identifica sus rasgos y cualidades físicas y reconoce las de otros. Realiza actividad física a partir del juego motor y sabe que es buena para la salud.
Cuidado del medio ambiente	• Conoce y practica hábitos para el cuidado del medio ambiente (por ejemplo, recoger y separar la basura).
Habilidades digitales	• Está familiarizado con el uso básico de los herramientas digitales a su alcance.

Esquema C: Perfil de egreso al término de preescolar extraído del Modelo Educativo para la Educación obligatoria

rículo obligatorio, que deben llevar todos a nivel nacional, y un currículo flexible, que está a cargo del centro escolar y las autoridades locales para su definición específica. El segundo parte de estos tres niveles: ámbitos de *autonomía curricular* (que es el currículo flexible), campo de *formación académica* y áreas de *desarrollo personal y social* (ambos pertenecientes al currículo obligatorio). Finalmente se tienen seis ámbitos del currículum obligatorio y cinco del currículum flexible, como se puede observar en el Esquema de organización curricular, que es la segunda imagen.

Como se puede observar en el Esquema B, la distinción entre *Ámbito* y *Campo formativo* (en preescolar) o *Asignatura* (en primaria) es casi nula, simplemente se repite el nombre. Es curioso observar que se habla de idioma inglés en el marco de preescolar pero no se tiene previsto que las maestras de preescolar sean bilingües, de hecho los integrantes

del magisterio de educación básica tienen pocas nociones de esta lengua, por lo pronto no está previsto en el *Libro de la educadora* ni en ningún *Mi álbum* actividades en inglés.

Lo más interesante del Esquema C es que nos ilustra el *perfil de egreso*, aunque es más bien una serie de objetivos a alcanzar (el ideal de estudiante que se planea formalmente formar). Nos muestra este esquema los once ámbitos presentes en ambos cuadros anteriores pero desglosando de forma sintética lo que pretende lograr cada uno de ellos.

Si observamos por ejemplo el ámbito de *pensamiento crítico y solución de problemas*, nos dice que el niño tras preescolar “tiene ideas y propone actividades básicas para jugar, aprender, conocer su entorno, solucionar problemas sencillos y expresar cuáles fueron los pasos que siguió para hacerlo”, esto se enfoca más que nada a la reflexión, expresión y solución de problemas, no hay nada que se vincule claramente con la idea de un “pensamiento crítico”. Por otro lado, el ámbito de *habilidades digitales* es un campo cuestionable, ya que el equipamiento de muchas escuelas no ofrece esta posibilidad a los niños de interactuar con tecnología digital, como tampoco viene sugerido en ningún momento del *Libro de la educadora* trabajar con estas herramientas. Lo que se puede observar a lo largo de este apartado es una reforma y un modelo subsecuente que apuntan a una educación de gran parecido a tres puntos que van juntos y pegados: el primero es la similitud a las “sugerencias” emitidas en los estudios realizados por el Banco Mundial, como la eficiencia del gasto, la direccionalidad de la educación para la formación de individuos en *competencias* acordes a los requerimientos de la sociedad de la información y a ambientes laborales flexibles e inciertos; el segundo es el eje técnico y formal que articula el modelo, su formulación e implementación provienen de la empresa privada, el *pensamiento estratégico* que surgió desde Henry Fayol (1961) y Frederick Taylor (1911), y que se consolidó tras décadas de teorización e investigación por parte de los estudios organizacionales. En este caso el Modelo establece de inicio una fórmula: diagnóstico, establecimiento de objetivos claros, dirimir responsabilidades claras, implementar, dar seguimiento, evaluar con estándares medibles y realizar una retroalimentación para repetir el ciclo de mejora mediante el ajuste, buscando eficiencia y eficacia en campos medibles para establecer prioridades y viabilidades.

El tercer punto es la comunión de los dos puntos anteriores con las reformas y el modelo. La colonización del funcionamiento orgánico del Estado por parte de escuelas de

pensamiento de organizaciones empresariales privadas es un síntoma de la debilidad de un Estado que se vuelve más frágil ante la ideología neoliberal y el adelgazamiento de sus atribuciones. Generalmente la consigna de distribuir las responsabilidades de un “Estado ineficiente” a la *sociedad civil* va encaminada a la privatización. Por otro lado, las políticas fomentadas por organismos como el Banco Mundial que han sido revisadas apuntan a una adaptación casi total de los sistemas educativos globales a las necesidades de un mercado global flexible, inestable y riesgoso, que no da ninguna certeza a mediano plazo. Las *competencias* que fomenta el modelo, y que son replicadas de los documentos del Banco Mundial y la OCDE apuntan al perfil de trabajador que se requiere en estos días. Todo ello será profundizado en capítulos posteriores, pero sí es de remarcar la eminente tendencia de la reforma (y las demás reformas a lo largo del sexenio al artículo 3ero Constitucional), los Acuerdos, la reforma a la Ley General de Educación y los documentos que articulan este “nuevo” modelo a legitimar una visión neoliberal de la sociedad, en el campo educativo, profesional y laboral.

ANEXO 5.

LIBERALISMO

En este extenso anexo me centro en desentrañar los principios que dan cuerpo al *liberalismo*, las diferentes formas en que se expresa el principio de la *libertad* según su carácter práctico, así como de entender cómo el desenvolvimiento y evolución de una ideología como esta viene condicionado por el contexto socio histórico en que se desenvuelve. El *neoliberalismo* es una ideología que retoma una serie de postulados del *liberalismo* denominado “clásico”, donde se da primacía al *individuo* y a la *iniciativa privada* en el comercio frente al control Estatal ante el mercado y la vida privada. La diferencia entre uno y otro reside en las circunstancias históricas y productivas a nivel mundial. Mientras que el *liberalismo centrista*, del que nos habla Wallerstein en su cuarto tomo del *Moderno Sistema Mundial*, parte de una economía liberal pero de producción industrial; el liberalismo salvaje o *neoliberalismo* emerge tras una erosión de un sistema de Estado nación de fuerte intervención en la economía, muy burocratizado y un sistema de producción más flexible, con mercados volátiles, telecomunicación instantánea y casas de bolsa en todo el mundo. Las casas bursátiles de antaño eran casi el eje del financiamiento productivo: Amberes, Londres, Nueva York, Tokio, ahora si bien hay centros financieros principales, todo el mundo se dedica a la inversión. Podría decirse que el *neo-liberalismo* es el *liberalismo* de los nuevos tiempos. Como una buena introducción a la cuestión, nos dice M. Apple lo siguiente sobre las políticas neoliberales:

Las iniciativas neoliberales se caracterizan por ser políticas de libre mercado que fomentan la empresa privada y la elección del consumidor, premian la responsabilidad personal y la iniciativa empresarial, y aligeran el lastre del gobierno incompetente, burocrático y parásito que nunca puede hacer bien las cosas aunque lo intente, cosa que ocurre rara vez (Apple, 2001: 33).

Parece haber un acuerdo tácito en que son este tipo de políticas las que “se han convertido en el sentido común de un naciente consenso internacional”, si ello fuera cierto, podríamos presumir que esta ideología es la que pugnan las clases dominantes, generalmente dueños de empresas transnacionales, y si existe este consenso, hablaríamos de una hegemonía del *neoliberalismo*. Desde inicios de los años ochenta hace su entrada el proyecto *neoliberal* patrocinado por la Primera Ministra de Gran Bretaña Margaret Thatcher y el Presidente de los Estados Unidos Ronald Reagan, experimentando con la dictadura de Augusto Pinochet tras el golpe de Estado en Chile. Su influencia en las directrices de los organismos financieros de nivel mundial como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) marcan la pauta a seguir para los Estados del llamado *Tercer Mundo* que aspira al desarrollo. Tras gran endeudamiento por parte de los Estados al no poder controlar el crecimiento poblacional y burocrático, compaginándolo con la creación de nuevos sectores productivos, desencadena una desmesurada deuda externa creciente. De forma simple se puede decir que el endeudamiento era insostenible, las presiones de los acreedores eran tales que las crisis estaban a la vista en el horizonte. La vía más sencilla para salir del bache la ofrecían los organismos de financiamiento internacional antes mencionados, pero sus condicionantes eran claras: reducir el aparato burocrático y descentralizar los sectores productivos paulatinamente y dejarlos en manos del sector privado, reajustar el sistema electoral a uno “democrático” con métodos de selección más transparentes y eficientes; desregular el comercio, ajustando la Carta Magna en los congresos para que no hayan problemas constitucionales por extracción y explotación de bienes naturales. Se pregonaba que los países comenzarían a crecer con la atracción de inversión extranjera tras convenios de comercio entre naciones como el General Agreement on Tariffs and Trade (GATT) y el Tratado de Libre Comercio para América del Norte (TLCAN), así como con la eliminación de aranceles y el debilitamiento de la política laboral y sindical.

Es Z. Bauman (1999) el que augura, en su obra más importante *La modernidad líquida*, que el capitalismo viaja ahora en un avión con cabina vacía. La *modernidad* que era el piloto de la nave ha perdido su sentido, se ha licuificado y parece el avión no ir a un destino determinado. Bauman nos dice que antes la preocupación de la humanidad de la

modernidad sólida eran los *medios*, puesto que los *finés* estaban claros; la humanidad de la *modernidad líquida*, la *neoliberal*, ignora cuáles puedan ser los fines (la ganancia es lo único que prevalece), todo resulta ser incierto y vacío. En el mundo *líquido* todo debe recaer sobre el *individuo*, es éste el que debe descubrir sus *capacidades* y ampliar tales capacidades al máximo. Es responsabilidad de uno mismo ser capaces y mejorar, el pulimiento de nosotros mismos es nuestro deber:

El producto de mi trabajo es tan bueno (y no mejor) como la habilidad, la atención y el cuidado que invierto para hacerlo; sean cuales fueren los resultados, solamente tengo que alabarme (o culparme) a mí mismo [...] Las imperfecciones de *mi* cuerpo son *mi* culpa y *mi* vergüenza (Bauman, 1999: 73)

En la sociedad *líquida* que nos plantea Bauman (que encuentra similitudes con la sociedad del *vacío* de Lipovetsky, la de la *transparencia* de Han y la *posmoderna* de Baudrillard) la autoridad se diluye entre tantas formas de autoridad que ninguna parece representar una potestad que imponga. Se dice que ya no existe una *verdad*, que se ha llegado al *final de la historia*, fin de los *grandes relatos* y de las grandes *gestas*. La sociedad de consumo, que es la *líquida* y *neoliberal*, es la *sociedad de la adicción*. La adicción refiere a necesidad, satisfacción momentánea seguida de insatisfacción prolongada. Toda droga es *autodestructiva* puesto que destruye la posibilidad de estar realmente satisfecho alguna vez. Una sociedad sin verdad y sin autoridad es una sociedad que se traduce en carencia de certidumbre y límites fijos, sin límites nunca se llega a un punto deseado de antemano, sino que se vive en un mundo de estímulos frágiles y cada vez más excitantes que terminan por dejar vacío al individuo. La *adicción a la elección* es la piedra angular de la sociedad del consumo. Es “la compulsión a comprar convertida en adicción es una encarnizada lucha contra la aguda y angustiosa incertidumbre y contra el embrutecedor sentimiento de inseguridad” (Bauman, 1999: 87).

Como consumidores, se nos exige que nos procuremos un estilo de vida dirigido a maximizar nuestro bienestar [...] cuando la salud deviene en ideología, el no

conformarse a esta pasa a ser un estigma [...] [los individuos que] no cuidan sus cuerpos son demonizados como seres perezosos, débiles, o sin fuerza de voluntad (Bauman, 2017: 126).

El *neoliberalismo* es una sociedad de consumo generalizado, como de competencia entre individuos y, algo de lo que se percatan muy bien Bauman y Han, del individuo compitiendo contra sí mismo. A esto lo denomina Han el *sujeto del rendimiento*, que se explota a sí mismo para mejorarse, ser capaz y competente, aprender nuevas cosas y estar siempre abierto al riesgo y a lo incierto. Este individuo que se *autoexplota* no se conforma, porque no tiene referentes concretos en los cuales estabilizarse, por ello denomina Han a esta conducta como *mortal*, es una carrera donde se persigue la propia sombra, un *yoideal* inalcanzable que fomentan los medios de masas como las redes sociales para el autopulimiento constante, la exposición, la novedad y el cambio sin límite, acelerado, incontrolado y sin ningún fin consciente.

El neoliberalismo como fase de mutación del capitalismo convierte al trabajador en *empresario*. El neoliberalismo, y no la revolución comunista, elimina a la clase trabajadora sometida a la explotación ajena. Hoy cada uno es un *trabajador que se explota a sí mismo en su propia empresa*. Cada uno es amo y esclavo en una persona. También la lucha de clases se transforma en una lucha interna consigo mismo [...] Se extiende la ilusión de que cada uno, en cuanto proyecto libre de sí mismo, es capaz de una *autoproducción ilimitada* [...] Quien fracasa en la sociedad neoliberal del rendimiento se hace a sí mismo responsable y se avergüenza, en lugar de poner en duda a la sociedad o al sistema. En esto consiste la especial inteligencia del régimen neoliberal. No deja que surja resistencia alguna contra el sistema (Han, 2014).

Nos diría Han que es esta imposibilidad de limitación del individuo por su ausencia de firmeza la que le imposibilita dejar de sentirse vacío y refugiarse en el consumo. Cuando todo relato se ha vuelto *relativo* y *efímero*, cuando la certeza es tan sólida como un castillo

de arena seca, lo único que le queda al individuo es él mismo y sus sensaciones. La única certeza es que existe aquí y ahora, la preocupación por un pasado o un futuro es un estorbo. Bauman utiliza la metáfora de la *mesa de buffet* para explicar el mundo: los invitados son los *consumidores* y tienen una infinidad de elecciones por hacer, pero... ¿por dónde comenzar? ¿Los filetes? ¿La sopa de espinacas? ¿Los jugosos pescados a la mantequilla? “El desafío más exigente e irritante que deben enfrentar es la necesidad de establecer prioridades”, cuyo corolario sería que “la desdicha de los consumidores deriva del exceso, no de la escasez de opciones” (Bauman, 1999: 69).

Para los neoliberales, el mundo es, en esencia, un inmenso supermercado. La ‘libertad de consumo’ es el garante de la democracia. Se considera que la educación es un producto más, como el pan, los automóviles o la televisión. Cuando la educación se devuelve al mercado mediante la elección de centro y los planes de vales, será básicamente autorregulable. De este modo la democracia se reduce a las prácticas consumistas y el ideal del ciudadano es el consumidor (Apple, 2001: 56).

Cuando todo se cierne al individuo en un solipsismo, cuando vive en un mundo de estímulos y sensaciones que lo bombardean por doquier, cuando todo parece apuntar a lo efímero y a lo volátil, difícilmente éste podrá conformar criterios firmes, un *carácter*. Sólo a partir de la *negatividad* se puede concebir la misma *negación*, la discriminación y la *alteración*, la capacidad para decir no, para detenerse, pero también para que las experiencias dejen huella en nuestro ser, ayuden a formar una narrativa de vida, una historia con sentido, no un vacío de experiencias excitantes en el momento, pero inconexas entre sí.

Para Bauman y Han el *narcisismo* producto de la auto referencialidad que produce la *posmodernidad* y el *neoliberalismo* trastornan la formación de un *yo* a partir de un *alteryo*, una *otredad* que está vetada de la consideración del mundo del individuo en diálogo monológico. El *neoliberalismo* es la “sociedad de la libertad”, cualquier mandamiento o prohibición es vista como un atentado a los derechos del *consumidor*, como el consumidor siempre tiene la razón, y como las “leyes del mercado” parten de la demanda, cualquier petición de demanda merece una oferta de forma legítima. Una

sociedad de este tipo es carente de una regulación interna, es la *anomia* de la que habla Durkheim, pero en sentido psicológico freudiano es una ausencia de *superyó*. Ya que el sujeto *neoliberal* es pobre en negación, no existe nada exterior ni interior que lo limite; por el contrario, él mismo como *yo* se vuelve un sujeto *positivo* que en lugar de negarse algo se alienta a ir por más, a experimentar más, a hacer más:

Esta incapacidad impuesta por la sociedad, para *alcanzar* un objetivo que hace *inaccesible* cualquier *forma de conclusión*, empuja al sujeto a una repetición narcisista de su yo, de modo que no tiene acceso a ninguna *forma*, a ninguna imagen sólida del yo, a ningún *carácter*. El sentimiento de haber logrado una meta se ‘niega’ de manera no consciente, para aumentar el sentimiento de yo (*selbstgefühl*). *Más bien, nunca se tiene el sentimiento de haber conseguido una meta* (Han, 2013: pos 412).

La necesidad impulsada por organismos internacionales *interesados* en la educación de fomentar en los futuros niños las habilidades para superarse a sí mismos, *reinventarse*, adaptarse a lo incierto, y tener la capacidad para *aprender para toda la vida*, son principios claros que hacen *inaccesible cualquier forma de conclusión*. El imperativo del *riesgo*, del buen *emprendedor*, del ser *flexible* están encaminados a generar individuos con las *competencias* ideales para un mercado laboral incierto, riesgoso, flexible y sin duda impersonal; sin embargo, también fomenta la formación de sujetos con problemas de estabilidad emocional, sentimental y existencial, cernidos en su mundo propio, una especie de *autismo* y *adiáfora* moral.

Antes de comenzar a desglosar otros puntos acerca del *liberalismo* y el *neoliberalismo*, conviene mencionar que es esta *ideología del libre mercado* la que convierte los asuntos públicos, la vida pública, la *ciudadanía* en *Malls*, en *supermercados*, en una tienda *Amazon*, donde el *ciudadano de la res pública* se convierte en el *ciudadano consumidor*, “esta forma de ver las cosas facilita proclamar a los adultos la proclamación de que los problemas sociales son individuales” (Giroux, 2000: 17).

Tipos De Liberalismo

A escala global el liberalismo en Occidente fue la ideología hegemónica que impregnó casi cada resquicio de la sociedad durante el siglo XIX hasta inicios del XX, principalmente influenciado por la Revolución Francesa y la guerra de independencia de las trece colonias británicas. De 1929 a 1970 fue la coalición explícita entre el Estado, el Capital y la fuerza laboral corporativizada lo que derivaron en una ideología de corte nacionalista con un Estado interventor a profundidad en los niveles económico, político y social de los individuos, también denominado *Estado de Bienestar*. A partir de 1970 el liberalismo a escala global comienza a substituir la ideología del Estado-nación (con ciertos matices respecto a su antecesor liberalismo), cambiando las formas de producción y socialización local y global gracias al desarrollo de tecnologías comunicativas como, por ejemplo, la televisión, los ordenadores y el internet; así como por el estancamiento económico de la potencia hegemónica Estados Unidos y el posterior desmoronamiento de la Unión Soviética como alternativa de modelo de organización Estatal. Este regreso del liberalismo como ideología hegemónica a nivel económico es denominado comúnmente como *neoliberalismo*. El nuevo liberalismo parte de circunstancias muy diferentes del liberalismo del siglo XIX: en primer lugar, la conformación de los Estados-nación era muy incipiente; en segundo lugar la regulación estatal de áreas como la legislación del comercio, la producción, el trabajo y el seguro social eran prácticamente nulas; en tercer lugar el panorama geopolítico es totalmente contrario, el liberalismo clásico termina con Estados Unidos posicionándose como la potencia hegemónica, mientras el neoliberalismo emerge en un contexto de incertidumbre acerca del futuro de Estados Unidos como potencia económica y cultural.

En sí hay que responder antes que nada a la pregunta ¿qué es el liberalismo? El liberalismo, como punto básico, postula el principio de la *libertad del individuo*, lo cual no termina de aclarar las dimensiones que alcanzan dicho término (libertad humana, libertad de pensamiento, libertad sexual, libertad de circulación, más un largo etcétera). En primer lugar habría que plantearnos la pregunta ¿liberalismo cuál? A diferencia del manejo común que se le da al término, podemos hablar de cuatro vertientes del liberalismo que dan mejor sentido y clarifican hacia dónde se dirige la idea de libertad: la vertiente económica, la política, la filosófica y la social.

El liberalismo económico tiene sus raíces occidentales en la obra de David Ricardo y Adam Smith como los autores cumbre del liberalismo económico clásico, mientras que el neoliberalismo tiene como algunos de sus máximos exponentes la escuela monetarista de Chicago fundada por Milton Friedman y por otro lado está la teoría del Capital Humano de Gary Becker, así como las aportaciones de Joseph Stiglitz. Algunos de los fundamentos del liberalismo económico son la no intervención del Estado -más que en materia de seguridad para la propiedad privada-, la libre circulación de mercancías regida por las leyes del mercado (al igual que regiría la competencia y el equilibrio social), la libertad individual y la propiedad privada. A diferencia del *liberalismo clásico*, base del pensamiento económico librecambista del siglo XIX, el *neoliberalismo* le otorga al Estado el papel de interventor en pro del *mercado* y del individuo *competitivo* (en el *liberalismo clásico* el individuo era la unidad sagrada que no debía siquiera tocar el Estado). Como dice Mark Olsen:

No es que la concepción del sujeto interesado sea sustituida o eliminada por los nuevos ideales del ‘neoliberalismo’ [...] [ante la visión de una sociedad perezosa] el Estado se encarga de que demos la talla. El Estado se encarga de que cada uno de nosotros haga ‘una empresa continua de sí mismo’ (Olsen citado en Apple, 2001: 96).

El liberalismo político, por otro lado, en muchas ocasiones se ha visto ideológicamente contrapuesto al liberalismo económico, como sostienen pensadores como Karl Marx y Mijaíl Bakunin en posturas ideológicas como la democracia, el republicanismo, el socialismo (en su versión marxista y neomarxista), el comunismo y el anarquismo. Las nociones de este liberalismo son la soberanía puesta en el individuo y/o en el pueblo, el supuesto de la racionalidad del individuo, el derecho positivo, la autonomía del individuo, el derecho individual y la participación política ciudadana.

El liberalismo filosófico se fundamenta en el supuesto de que el individuo es un ser racional, autónomo y es un sujeto de conocimiento y transformación de su realidad. Su base está en el postulado de la razón. Por lo tanto esta postura es antropocéntrica (contrario al teocentrismo). Algunas posturas epistemológicas que derivan de este liberalismo son el

idealismo nietzscheano, el *a priorismo* de Kant y el empirismo de David Hume y John Locke. El pragmatismo (utilitarismo), el hedonismo y el existencialismo son formas de liberalismo que emergieron en el siglo XX y han continuado fuertemente en este nuevo siglo. Contrario a lo que muchos piensan, J. Stuart Mill no era un *liberal* en el sentido amplio radical, como sí lo era H. Spencer. En su obra *Sobre la libertad* Stuart Mill (1859) pugna por lo que él denomina “*socialismo ético*”, que se anteponga a la *tiranía de la opinión*, que es la *tiranía de la sociedad de masas* a que ha conducido la democracia; también coloca al Estado como agente que compense la desprotección de los débiles. Stuart Mill pugna por un *liberalismo social*, cosa curiosa, porque tanto su ética *utilitarista* como su concepto de libertad del individuo siempre se ciernen al *respeto* del derecho individual de la libertad del otro, pero que puede ser suspendido por la *felicidad general*. Su pugna por la individualidad crítica busca curiosamente una forma de sociedad feliz, donde el individuo reconoce en el bien mayor grupal una felicidad mayor al placer individual no expresable a la comunidad. Sin embargo, varios puntos de su tratado *Sobre la libertad* nos da pautas para interpretar el *liberalismo individual*, son siete los puntos que debe *respetar* cualquier sociedad que se denomine *libre*. La *libertad humana* comprende, según Stuart Mill:

- El dominio interno de la conciencia;
- la libertad de conciencia;
- la libertad de pensar y sentir *en todo* tipo de materias;
- la libertad de expresar y publicar opiniones;
- la libertad de gustos y de fines propios;
- la libertad para un plan de vida propio;
- la libertad de asociación entre individuos para cualquier fin que no sea buscar perjudicar a otro.

Esta lista puede adaptarse muy bien a nuestros días si en lugar de la palabra *libertad* colocamos el concepto *derecho* que tan en boga está. Para Stuart Mill la principal *libertad* está en que cada individuo busque su propio bien en un camino propio. Parecido a lo que

veíamos previamente con la responsabilización del individuo con Bauman y Han, nos dice Stuart Mill que cada individuo es *guardián* de su salud física, mental y espiritual. El derecho y libertad del individuo se limita cuando se infringe la libertad del otro, por ende cada derecho, aunque no utiliza este término, incluye necesariamente en sí una *obligación a priori*.

Un *liberal radical* fue Herbert Spencer (1884) el cual, contrario a Stuart Mill, consideraba que el Estado debía tener una intervención mínima en la sociedad. El único papel del Estado debía ser garantizar la seguridad y mantener un estado de paz, puesto que Spencer aborrecía la guerra. Los individuos para Spencer eran algo parecido a la lucha por la supervivencia que se remitía a “la preminencia del más apto” que derivaron los darwinistas de la obra de Darwin *El origen de las especies*. Los darwinistas sociales como Spencer implantaron estas ideas a su visión de la sociedad, que debía ser considerada como un *iusnaturalismo*, un derecho natural que requería la nula intervención del Estado en la *competencia* entre cada individuo por *sobrevivir y prosperar*, sólo con los individuos *más aptos* la sociedad seguiría avanzando y progresaría como especie, puliendo los genes y evolucionado. Los planteamientos del darwinismo social eran en extremo liberales en el sentido filosófico y político, los pobres debían dejarse a su suerte, si eran pobres se debía a su inferioridad para competir, su desaparición sería por incompetencia y le haría un bien a la sociedad que requeriría de los especímenes mejores. Esta postura fomentó durante todo el siglo XIX explicaciones racistas de la superioridad blanca sobre el resto de las razas, especialmente los blancos sajones y protestantes, como de la superioridad del hombre sobre la mujer. Con la falacia *naturalista* que deduce empíricamente que los que están en la cúspide es porque son superiores, se deduce inmediatamente por consecuencia que los que son pobres, débiles o de sociedades no industrializadas se debe a alguna especie de inferioridad genética, cultural o a un mal moral. Con estas ideas se legitima el dominio de los que dominaban, y la subordinación, esclavismo y atraso en el resto del mundo.

El liberalismo social marca el punto de quiebre entre el individuo y su entorno social. En algunos puntos delimita el área en que la sociedad tiene derecho a intervenir en la configuración moral, política, laboral y sentimental del individuo; en otros niega cualquier influencia de lo social que pudiese predeterminar la configuración autónoma y consciente de cada sujeto. El modernismo y la posmodernidad (o *new age*) son

movimientos que ejemplifican este tipo de liberalismo, la respuesta *contracultural* a los grandes proyectos, utopías y los *metarelatos* que conceptualiza Lyotard (1979).

El cuadro de la página anterior muestra la distinción que realiza M. Apple entre el famoso *liberalismo clásico* y el tan en boga *neoliberalismo*. Este cuadro nos ofrece de forma fácil y comparativa algunos puntos de divergencia básicos entre ambas *ideologías*, que debe subrayarse de nuevo que ambas dependen orgánicamente de sus contextos sociohistóricos, por lo que la diferencia es algo esperado, necesario, por ende resultó conveniente emplear el mote de *neo* en lugar de simplemente llamarlo *liberalismo*, puesto que es una versión ajustada a la época.

Desde los años setenta en que la ideología de clase se fue conformando como este *neoliberalismo*, se han presentado episodios (algunos más largos y sostenidos que otros) de cada uno de los posibles ejes del liberalismo (económico, social, filosófico y político). *La tercera ola* de Samuel Huntington (1994) documenta la tendencia de los movimientos sociales a nivel mundial hacia un liberalismo político que fomente canales más democráticos y transparentes como la transición de régimen en México, el final de los regímenes militares en Latinoamérica en el siglo XX y posteriormente la “primavera árabe”; sin embargo este liberalismo político ha estado acotado a los intereses del liberalismo económico, como a las intervenciones militares como las realizadas por Estados Unidos, según nos expone Noam Chomsky (2004) en su obra *Hegemonía o supervivencia*. Así, países como México, donde el poder político de la sociedad civil está constreñido a participar en elecciones y, hasta muy recientemente, a presentar su postulación independiente, la verdad es que la legislación (derecho positivo) en materia de trabajo, recaudación fiscal, comercio, explotación de recursos naturales y educación se ha ajustado mucho más al liberalismo desde la arista económica que desde la política. Se busca más una sociedad de competidores y libre mercado (producción, consumo y venta) que de una sociedad democrática.

Historia del liberalismo

La dicotomía *individuo/sociedad* no es una antítesis inherente en la historia humana, su formulación corresponde principalmente a la cultura europea occidental desde la baja Edad Media hasta el presente. Más como un proceso que como un hecho, la dicotomía comenzó a formularse tras la erosión de la religión y sus postulados cósmicos del *geocentrismo* y el *teocentrismo*. Es el famoso *giro copernicano* el que introduce una irrupción en el mundo occidental europeo, cimbra con terror y temblor la certeza de un mundo trascendente eterno, el orden planetario pierde su sentido: si la Tierra ya no era el centro de nuestro cosmos, sino que era el Sol, ¿entonces qué papel tenía la humanidad en la Tierra que resultaba ser un planeta más entre otros? Parecían entonces tener firmeza las religiones politeístas que consideraban al Sol como uno de los dioses superiores, a la Tierra como la diosa madre. El paulatino avance de la ciencia y el impulso humanista del Renacimiento en Italia, comenzaron a desacralizar el mundo de y para Dios, convirtiéndolo en un espacio de conocimiento y auto referencia humana. La incipiente modernidad trae consigo la semilla del *antropocentrismo*, de lo humano sobre lo sagrado, preminencia de lo profano, conocimiento desacralizado que disocia la palabra revelada de la verdad, de la ciencia. Podría decirse que el *liberalismo* es una ideología que lleva por lo pronto cinco siglos formulándose y reformulándose, de la mano de la *Modernidad* y el entonces emergente sistema *Capitalista*. Quizá el primer liberalismo fue la liberación no del individuo, sino de lo *humano* de *Dios*, la *sociedad* de lo *celestial*. La reforma protestante impulsada por Martín Lutero disocia el reino de Dios del reino humano. Adiós intermediarios divinos, sólo quedan las comunidades ante sus propias acciones que serían juzgadas individualmente por la deidad. El proceso de desarrollo del *capitalismo* con el *protestantismo* es explicado por Max Weber en su obra *El espíritu del capitalismo y la ética protestante*, obra que relata cómo simbióticamente el capitalismo y el carácter protestante se reforzaron mutuamente, especialmente el segundo con el primero.

El discurso de la *tolerancia* y la crítica al fanatismo religioso, sumado a las embestidas cada vez más brutales de la ciencia natural a la verdad religiosa, debilitaron la religión como *límite lógico* del mundo occidental. Fue un proceso lento, pausado, con resistencias que incluso los científicos impulsaban, tanto por el temor a parecer ateos ante la sociedad como por convicción religiosa propia. Hasta B. Spinoza pocos se habían

atrevido a realizar una crítica contundente a la teología. Los materialistas de cepa como Offray de la Mettrie (1748) con su *Hombre Máquina* y Heinrich Dietrich von Holbach, con su crítica a la religión como producto del despotismo y la ignorancia, dieron pie al movimiento de la *Ilustración* como emancipación del atavismo religioso abanderada por Voltaire y Diderot, consolidada por Montesquieu y Rousseau. Es principalmente la *Ilustración* el movimiento que propaga las ideas de igualdad y libertad por todo el mundo occidental. Con la victoria y emancipación de las Trece Colonias Británicas, se crea un país libre que por primera vez estipulaba a la *Democracia* como una forma de gobierno de tipo Federal y cuya Carta Magna establecía que “todos los hombres nacían iguales” (claro está que entre esos “todos” no entraban los negros ni las mujeres). Sin embargo este hecho fue un modelo que conmocionó a toda América y Europa. Los liberales seducidos por la *Ilustración* y fascinados por el nuevo país libre del Imperio todo poderoso de la Gran Bretaña, al ver fracasado el intento por imponer una *República* democrática y libre en Francia tras la Restauración, con la mayoría de los países europeos colmados de príncipes, reyes y despotismo poco ilustrado, comenzó la migración a los Estados Unidos de europeos en busca de la tan preciada *libertad*. En América, las colonias españolas emularon la gesta de los norteamericanos y comenzaron sus luchas independentistas tras la toma de España por parte de Napoleón y el gobierno provisional de su hermano José Bonaparte. Con la inminente victoria de todas las colonias (menos Puerto Rico y algunas islas del Océano Pacífico como Filipinas), la referencia del sistema de gobierno y Constitución de los Estados Unidos fue apropiada por muchos de los incipientes países “independientes”.

Una analogía interesante que realiza el jurista alemán Carl Schmitt en sus obras *Tierra y mar* y *Nomos de la tierra en el derecho de las gentes* es el de comparar el liberalismo inglés con el *mar*. Gran Bretaña siendo un imperio de ultra mar, configurándose su territorio por un grupo de islas, Schmitt analiza cómo la circunstancia geográfica y orográfica de este imperio impulsó un comercio fluvial, líquido, libre y amoldable como el agua, contrario a los imperios sólidos, terrestres y firmes, que eran estables pero pesados. Es posible que la metáfora del líquido de la *modernidad tardía* o *neoliberalismo* en Bauman haya sido inspirada en la analogía schmittiana. Si nos tomamos en serio estas ideas figurativas, podemos inducir de las características de un líquido, del agua como del mar, varias características del *liberalismo*.

En el caso de México se adoptó, tras el primer intento de Imperio mexicano (bastante breve con A. de Iturbide), una Constitución liberal, que con el paso de las décadas, tras varias victorias de los llamados del bando liberal frente al resto que eran considerados conservadores (que en número era más que los liberales, pero no tenían de su lado el comienzo de la hegemonía mundial liberal) se consolidó con la *Constitución de 1857*, con las leyes de Juárez y las leyes de Lerdo de Tejada. Esta resultó ser una de las Constituciones más liberales en el mundo. Todo se remitía al derecho pasivo, individual, de protección de la iniciativa individual privada, aunque de forma irónica, uno de los países con el documento constitutivo de Estado más liberal, tenía una cultura poco acorde con esta *ideología*. Como un Frankenstein hecho con piezas desproporcionales y mal ensambladas, la sociedad que aspiraba al progreso y a la libertad de los individuos pronto cayó en los pies del acostumbrado culto del *Tlatoani*, lo que llama Max Weber la *legitimidad* que otorga la *tradición* y el *carisma*. Con Juárez empecinado en el poder, que sólo lo sacó de la silla presidencial la muerte, y un ex militar encandilado con el poder como Porfirio Díaz, México no tuvo la estructura, mucho menos la superestructura, para llevar a cabo un proyecto liberal. La visión de una pequeña élite ilustrada, que viajaba constantemente a Europa y vivía en una esfera completamente diferente al resto de la población no lograría el *consenso*, pero sería impuesta por los *aparatos represivos* para consolidar un liberalismo comercial con las grandes industrias de occidente. Como letra muerta, casi cada parte de la Constitución resultó pisoteada flagrantemente, especialmente a finales de la dictadura de Díaz. Lo único que se conservó de las normas fue la libertad de explotación del suelo y la libertad de empresa, con claras preferencias a inversionistas ingleses, norteamericanos y alemanes.

Con la Revolución que estalla en 1910 a causa de un régimen que exprimió a su población hasta el hastío, fue la consumación de la Constitución de 1917 cuando oficialmente se proclama a los Carrancistas como vencedores de la contienda contra Zapatistas y Villistas. Entonces es que vira el liberalismo en México, pasando de una Constitución centrada en el derecho individual de no intervención y simple protección de la iniciativa privada, con nula participación de la Iglesia como agente político, a una Constitución que incluye *derechos sociales*, que nacionaliza los recursos naturales y reestablece el derecho colectivo de la tierra con la creación de los *ejidos* (que se distancian

años luz de las tierras comunales de los pueblos originarios otorgados por la *Corona* durante la Colonia de la Nueva España). En el mundo fue vista la nueva Constitución Mexicana como la más justa y progresista hasta entonces.

Doce años después con la caída de la Bolsa de Nueva York en 1929, el paradigma liberal cambia en todo el mundo. La *libertad* de mercado se muestra como un peligro. Las crisis subsecuentes a nivel mundial generan pobreza, desempleo masivo e inestabilidad política. Las grandes potencias que se financiaban y comercializaban libremente entre sí fueron las principales afectadas, junto con sus colonias y países periféricos. Alemania, Inglaterra, Japón, Francia y Estados Unidos fueron las principales naciones afectadas, principalmente Alemania, que aún estaba sufriendo por las condicionantes del Tratado de Versalles y los préstamos contraídos con los Estados Unidos para solventar la deuda. Mundialmente este acontecimiento hizo virar la política económica a una política de planificación, intervención estatal en el comercio, el cierre de fronteras con la sustitución de importaciones y la generación de un Estado robusto para crear puestos de trabajo sólidos. Todobuscaba emular en una forma moderada la forma de organización de la Unión Soviética, que había salido casi ilesa de la crisis, y por el contrario parecía ser el único país con crecimiento en esas fechas. Las recomendaciones del economista Maynard Keynes para solventar la economía individual con externalización de costos por parte del Estado pareció ser la fórmula, más todos los elementos ya mencionados, para matar dos pájaros de un tiro: salir de la crisis, estabilizando el sistema capitalista, y ofrecer algo de *bienestar* a las clases obreras para debilitar el ímpetu obrero tras los éxitos de la Unión Soviética.

Es a finales de los setenta e inicios de los ochenta cuando la política económica regresa a sus orígenes. Con la victoria de Estados Unidos en la carrera espacial, sumado al debilitamiento de poderío económico de la URSS, parecía que el fantasma del comunismo ya no representaba un peligro. El endeudamiento generalizado de los países dio piso firme para que mediante novedosos organismos de financiamiento, con la excusa de solventar la deuda con los importantes acreedores, ajustaran su política económica a una reapertura de mercados poco a poco desregulados. Ello comenzó en Chile, y su éxito se propagó al resto del continente y de Europa, actualmente casi en todo el mundo. El discurso cosmopolita y de la *globalización*, así como a la crítica de los sistemas electorales y dictaduras militares, coadyuvó a que el deseo de apertura de las fronteras al mundo en cada país se comenzara a

ver poco a poco como algo bueno, inclusive deseable y necesario. Los medios de comunicación masivos, las industrias culturales como Hollywood y la presión de los grandes países y de los acreedores del FMI y el BM, agregado a una nueva *casta* de tecnócratas adoctrinados en la economía monetarista de libre mercado en Estados Unidos e Inglaterra que comenzaba a reemplazar a los viejos políticos y militares de la representación a cargos públicos, todo se ajustó para que el sistema adoptara al *neoliberalismo* como ideología, lo que hace falta decidir es si más allá de ser la postura *hegemónica mundial*, lo es también en casos particulares, como en México.

Neoliberalismo y educación

La filosofía de la praxis no tiende a mantener a los "simples" en su filosofía primitiva del sentido común, sino, al contrario, a conducirlos hacia una concepción superior de la vida. Se afirma la exigencia del contacto entre intelectuales y simples, no para limitar la actividad científica y mantener la unidad al bajo nivel de las masas, sino para construir un bloque intelectual-moral que haga posible un progreso intelectual de masas y no sólo para pocos grupos intelectuales

Antonio Gramsci, *El materialismo histórico...*

Algunas décadas a la fecha la educación se ha convertido en uno de los principales botines de interés por parte del sector privado. Influenciado de manera importante por estudios de organismos como el Banco Mundial, acerca del dinero invertido por los países en educación pública deja cifras estratosféricas al aire para que los inversionistas del gran capital volteen a ver a la educación como un “área de oportunidad” para generar dinero. El Banco Mundial es un organismo vinculado directamente con las teorías que sustentan la aplicación de políticas de corte *neoliberal*, como los planes de vales, la formación por *competencias* y la legitimidad que le dan a la teoría del *capital humano* de Gary Becker (aprendiz del fundador de la Escuela Monetarista de Chicago, Milton Friedman) y seguidores. Estos estudios (ejemplo Banco Mundial 2003) mencionan tajantemente que ha

incrementado la *demanda de trabajadores calificados* en el campo informático y en el manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Cuando las naciones entran en un sistema de *libre mercado* los ciclos de producción suelen ser más cortos, por lo que es necesaria la adaptación, la flexibilidad y la innovación. Se afirma que existe un “auge de comercio en todo el mundo”, por lo que se exigen mayores *competencias* (mayor competitividad). Para preparar a una *fuerza laboral competitiva*, en la *sociedad del conocimiento* (como han bautizado a la nuestra) se requeriría de un modelo de *aprendizaje permanente*, que es hoy en día llamado *aprender a aprender* y *aprender para toda la vida*. Es necesario fomentar este ambiente de cambio para mejorar continuamente las habilidades, lo que requiere dejar de poner énfasis en *tareas específicas* y en *conocimientos concretos*, sino lo que conviene es desarrollar habilidades relacionadas con la *toma de decisión y solución de problemas*; así como un modelo que siga las pautas de *aprender haciendo, resolver problemas, trabajar en equipo y pensar creativamente*. Tanto las TIC como la ampliación de los años de escolaridad promedio de un país generan desde esta perspectiva un mejor desarrollo económico de la nación, así como una escalada en el ingreso económico:

En este ambiente, las empresas [...] requieren [...] trabajadores que estén dispuestos a mantener actualizadas sus habilidades y sean capaces de estar aprendiendo durante toda su vida (Banco Mundial, 2003: 17).

El florecimiento de la educación privada marca un cambio importante en el mercado de la formación académica. La creciente demanda por una mayor cantidad de servicios educativos de mejor calidad es evidente [...] tiene mucho que ver con el grado de insatisfacción en el sistema tradicional de formación y capacitación (Banco Mundial, 2003: 21).

Las habilidades y *competencias* que requiere la *economía del conocimiento* sólo pueden obtenerse en un nuevo modelo de educación. Lo ideal sería transferir la educación al sector privado, cosa que ha aumentado en el mundo, pero como no en todos los contextos es fácil

la transferencia, se recomienda que la educación por parte del Estado busque desarrollar los siguientes dos bloques de habilidades a-b-c:

- A. *Actuar con autonomía*: construir y cultivar un sentido de sí mismo, cómo uno encaja en la realidad.
 - B. *Emplear las herramientas disponibles de manera interactiva*: utilizar el lenguaje, el texto, los símbolos, la información, el conocimiento y tecnología para *lograr metas*.
 - C. *Desempeñarse bien en grupos socialmente heterogéneos*.
-
- A. *Habilidades técnicas*: alfabetización, idiomas, matemáticas, ciencias, resolución de problemas y capacidad analítica.
 - B. *Habilidades interpersonales*: trabajo en equipo, liderazgo y comunicación.
 - C. *Habilidades metodológicas*: aprender por *cuenta propia*, *aprendizaje permanente*, enfrentar *riesgos y cambio*.

Además, se espera del papel del docente en este nuevo modelo de educación que genere una “atmósfera de confianza”, que sea comprensible con los errores y dé oportunidad para la rectificación de los mismos. La visión del docente es la de un *facilitador*, un intermediario que permitirá que el alumno acceda al conocimiento, pero siendo el alumno la parte activa del proceso. Pero para lograr todo lo anterior es necesario que se reformule el sistema educativo anterior, que la *calidad* se vuelva un derecho (del consumidor o cliente), que para alcanzar dicha *calidad* se generen instrumentos de medición precisos y estandarizados para obtener información, que el sistema sea ágil e innovador y que también alinee a todos los actores políticos mediante coaliciones. El método propuesto es un pragmatismo estratégico centrado en los resultados:

- Fijar el aprendizaje como objetivo claramente delineado y medirlo. – Crear una coalición en favor del aprendizaje que permita el espacio político para la innovación y la experimentación [consenso]. – Innovar y poner a prueba los planteamientos que

parezcan ser los más prometedores para una situación determinada, inspirándose en la evidencia empírica, y centrándose en las áreas que prometan el logro de las mayores mejoras en comparación con la práctica corriente. – Usar la medición del aprendizaje, junto con otras mediciones de la prestación de servicios escolares [docentes y directores], como indicador de si el planteamiento está dando buenos resultados.– Construir a partir de aquello que da resultado y retroceder cuando algo no va bien [flexibilidad y administración estratégica], para producir resultados a corto plazo que fortalezcan la determinación a largo plazo de la coalición a favor del aprendizaje. – Repetir (Banco Mundial, 2018, 25-26).

Este ciclo se asemeja mucho al proceso empleado en las empresas después de la segunda guerra mundial llamado *planeación estratégica*, el cual a partir de retroalimentación (evaluación de aprendizaje, docentes, directores y propuestas), generalmente apoyado de consultorías internas y externas, implementan exámenes FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) para realizar planes e implementarlos, sin absoluta rigidez pero con objetivos y responsabilidades bien delineadas. Al final se realiza una *retroalimentación* o *evaluación* para repetir el proceso mediante una serie de *ajustes*. Se espera el mismo proceso de los *individuos* a lo largo de su vida.

Si las personas se deciden a responsabilizarse por manejar su propio aprendizaje necesitan saber más información acerca de sí mismas, de la sociedad en la que viven y de la economía en la que se desenvuelven (Banco Mundial, 2003: 58).

Este fragmento es muy curioso, porque además de que responsabiliza al individuo a tal grado que debe de saber sobre todo a su alrededor para mejorarse a sí mismo, también se atribuye que es éste el que decide si ha de apropiarse de su propio aprendizaje por el resto de la vida, cuando se está buscando que sea la educación la que fomente esta habilidad o *competencia*, lo que nos lleva a considerar que de nuevo se responsabiliza al individuo de procesos sistémicos dirigidos, cuyos fallos se atribuyen a la incapacidad del individuo para obtener información sobre sí mismos, de la sociedad y la economía.

Martin Carnoy (2001) realiza una revisión sobre las políticas neoliberales en la educación a nivel mundial. Su exposición sobre la implementación de las políticas de *elección de centro, descentralización y autofinanciamiento* de los planteles escolares es ilustrativa a este respecto. En la mayoría de los casos las políticas fueron un fracaso y acrecentaron la desigualdad que en el papel pregonaban combatir. Ello se debe a que, como diagnostica en principio Carnoy, los países más aptos para *ajustarse* al nuevo ambiente mundial poseían ya las condiciones necesarias para afrontar la *competitividad del mercado mundial* y la *evolución tecnológica*. Las políticas de los años ochenta y noventa en general apuntaron al adelgazamiento del Estado, que incluía venta de empresas paraestatales y apertura de las fronteras al comercio transnacional eliminando aranceles y a las tasas impositivas. Se pasó de un modelo keynesiano a uno denominado *monetario conservador*, pugnado por el FMI, la OCDE y el BM como la receta. Respecto a la educación, las reformas de carácter financiero afectan a sectores como el educativo, pero como el Estado está obligado a ofrecer educación como derecho, se busca la alternativa de *descentralizar la educación*, involucrando a actores más locales como profesores, familias y directores, dándoles autonomía para el manejo de recursos.

La experiencia de la gestión descentralizada demuestra claramente que la transferencia de la atribución unida a un crecimiento más lento o a una ayuda financiera y técnica limitada de la administración central a las escuelas autónomas y públicas puede alcanzar objetivos financieros, pero *tiende a reforzar la desigualdad* de los resultados entre los Estados (o municipios) más pobres y los más ricos (Carnoy, 2001: 116).

Actualmente el *neoliberalismo* ha sido objeto de profundas críticas desde diversos sectores. Michael Apple cita dos frentes que se anteponen al *neoliberalismo* (en el contexto estadounidense), especialmente en el terreno de la educación. A uno de ellos los denomina *neoconservadores* y a los otros como *populistas autoritarios*. Los primeros no necesariamente se oponen con los segundos, en ocasiones son los mismos y simplemente depende de su grado de popularidad y radicalismo. Los *neoconservadores* por principio tienen una visión *paradisiaca del pasado*, son los movimientos de *retrotopía* de la que nos habla Bauman (2017) en su último libro. Los *Populistas autoritarios* por lo general son

fundamentalistas religiosos, nacionalistas de cepa (chovinistas) que quieren que todo retorne a Dios o a un tiempo de supuesta “mayor cohesión”. Generalmente culpan al *neoliberalismo* por su exagerado énfasis en la ganancia, que ve todo como potencial mercancía, en este caso la educación sería una doble mercancía: formadora de mano de obra competente que no pagan las empresas, y un negocio de miles de millones de dólares donde millones de padres invierten su dinero en generar el *capital humano* de sus hijos. Apple menciona una cuarta clase en pugna, pero que suele ir en alianza con los *neoliberales*: una clase *gerencial*, la cuales se enfoca en los procesos técnicos de control, manejo, planeación y evaluación de los sistemas educativos.

Estos frentes no son los únicos, por ejemplo Carlos Ornelas habla de proyectos como el *Corporativista* y el *Equitativo Democrático* como vertientes que divergen del *neoliberalismo*. Giroux ve en la educación *progresista* la alternativa, aunque habrá que tener cautela con el término *progresista* puesto que esta formulación procede de la propuesta de John Dewey, que no está peleada con muchos de los intereses de la estructura económica como veremos en el Capítulo 5. Giroux y Apple pugnan por una educación de *praxis transformadora*, una *pedagogía* que tenga conciencia de su ser *político*. El modelo de Paulo Freire de su *educación de la esperanza* es un modelo que retoma Giroux como una alternativa de postura política en una educación transformadora que tenga en cuenta las posibilidades materiales de intervención. El modelo de Fraire es utópico, pero no desde una concepción de visión ideal imposible o lejana, sino como mira a cambiar el mundo:

En el paisaje utópico de Freire, la intervención asume la responsabilidad de cuestionar y transformar las relaciones sociales opresivas, enraizadas en el lenguaje, la vida cotidiana y las formaciones materiales de poder (p. 134).

[...] La esperanza es una práctica de testimonio, un acto de imaginación moral que estimula a los educadores progresistas para ir por delante de la sociedad, reflexionar trascendiendo las configuraciones presentes del poder, con el fin de imaginar lo impensable en términos de cómo vivir con dignidad, justicia y libertad. La esperanza, para Freire, no es mesiánica, sino estratégica, nacida de las contradicciones presentes que marcan todas las sociedades. La esperanza exige un anclaje en prácticas transformadoras, y una de las tareas de los educadores

progresistas es desvelar oportunidades de esperanza, sin que importen los obstáculos que pueda haber (Giroux, 2000: 140).

Giroux y Freire se oponen a la exaltación de las emociones de los estudiantes. La educación no debe de apuntar a elevar la autoestima ni a motivar, no debe perseguir que los niños sean felices, su objetivo educativo debe ser el cambio en el individuo y del individuo el cambio en lo social, no la reafirmación personal. La “falsa generosidad el opresor”, dice Fraire, es cuando la autoridad se reduce a una forma de exaltación emocional, pasando de un maestro con autoridad y omnisciente por un estudiante victimizado y vulnerable, que debe mejorar su autoestima y reafirmar su individualidad como ser emocional.

Igualmente el modelo de educación en la *complejidad* de Edgar Morin (1999a; 1999b), junto la crítica de Sacristán Gimeno (2005) y Ángel Pérez Gómez (2004) ponen en entredicho el tipo de educación centrada en las demandas de un mercado volátil, que ninguna certeza ofrece a las nuevas generaciones, donde, como apunta Sennett y Bauman, los famosos *millennials* y *generación z* saben que sus expectativas de ascenso social son menores que las que tuvieron sus padres, inclusive consideran que la tendencia es decrecer en el ingreso y estabilidad. Opuesto a lo que nos dicen los estudios estadísticos del Banco Mundial, la presunción de la fórmula de “entre mayor estudios, mayor ingreso y desarrollo”, se sabe que el mercado mundial no está apostando por individuos híper especializados, por el contrario, la cotización es de los trabajadores de calificación media o superior básica, con experiencia y dispuestos a realizar tareas completamente ajenas a una especialización. La apuesta de Sacristán es la creación de *ciudadanos solidarios*; la escuela, por su parte, no debe estar condicionada a la realidad, no debe *adaptarse*, sino que debe apuntar su propio rumbo.

La educación debe seguir proponiendo modelos de ser humano y de sociedad, sin limitarse a adaptarse a las demandas del momento (lo que no significa desconsiderarlas), no podemos quedar a la espera de lo que se nos demande desde el exterior y reclame el mercado [...] debemos partir de la intuición de lo que debería ser una sociedad convenientemente globalizada (Sacristán, 2005: 36).

ANEXO 6.

MARCO DE VIOLENCIA: EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Una de las mayores preocupaciones en la actualidad a nivel global es el desequilibrio entre un discurso que pugna por la igualdad, la seguridad, la tolerancia, el respeto y la equidad, una sociedad global que se presume interconectada, *cosmopolita* y abierta, frente a una realidad de creciente crimen, violencia, grupos extremistas religiosos, guerras contra el “terrorismo”, intolerancia, racismo, discriminación y separatismo. Debe aclararse que no estoy diciendo que lo primero sea lo positivo, lo deseable y lo correcto, y lo segundo sea lo despreciable, negativo y deleznable, solo expongo la paradoja entre el discurso *liberal* y la realidad material y cultural que en muchas partes del mundo se antepone a este ideal. Es complicado resolver esta contradicción si se considera *a posteriori* que gran parte de los desequilibrios derivan de la aplanadora de un sistema que se sustenta esencialmente en la desigualdad. Un sistema como el *capitalista* cuyo axioma principal es la acumulación, no puede dejar más que un proceso de *desempoderamiento* y *empoderamiento* progresivos. Además que dicho sistema es el hegemónico (con ligeros matices a nivel local y unicidades contextuales e históricas), el cual ha adquirido una fuerza sorprendente desde los años ochenta cuando se comenzaron a abrir las fronteras al comercio y a erosionar las barreras arancelarias a importaciones, se ha configurado un mercado mundial de mercancías que incluyen entre sus atractivos la oferta de mano de obra, donde el empresario mueve su capital a donde exista una mercancía laboral más atractiva (capacitación suficiente, frágil normatividad de protección al trabajador y una competencia de sueldos muy baja). La *antinomia* de cualquier discurso igualitario es el sistema de producción que impera, siendo el principal obstáculo para que toda esta *sociedad de derechos* logre pasar de la *forma del derecho* a la *realidad del derecho*. La obra de Gerardo Ávalos (2017) sobre ética y violencia nos dice al respecto:

El capital es una relación de poder entre seres humanos y su imperativo es la acumulación, es decir, el acrecentamiento del poder y en consecuencia, el ‘desempoderamiento’, o para decirlo mejor, el despojo de poder, de bienes materiales, culturales, de libertad, de los otros (Ávalos, 2017: 79).

Ávalos nos dice que el *neoliberalismo* ha logrado acentuar la relación con el capital al grado de volverlo parte de cada faceta de la vida. La competencia en la escuela mediante exámenes de admisión, por obtener un mejor puesto y salario, tener aceptación y popularidad en las redes sociales, el autocontrol estético de la imagen personal para ser atractivo, *sexy, fit y cool* en la persecución por lograr la exposición y el consumo en redes como *Facebook* al estilo de publicidad de un producto apetecible como nos ilustra Han (2013) en su *Sociedad de la transparencia*, son posibles ejemplos de cómo la vida se vuelve frívola, inmediata, individualizada, excesivamente despreocupada por los proyectos colectivos, por el dolor ajeno, caracterizada por la inestabilidad y la *adiáfora moral* de la que nos habla Bauman y Donskis (2013). Un mundo que tiende a la erosión de la moral, que relativiza los caminos institucionalizados para el éxito, que motiva el goce inmediato por encima del sacrificio y el valor del trabajo (valores que eran característicos de la modernidad sólida), deja espacio para aquello que en su época E. Durkheim, (1897, 1902) denominó *anomia*, concepto retomado y mejor aplicado por R. Merton (1938; 1950), pero que ahora dicho concepto es tan sólido como una gelatina mal cuajada, puesto que, considere el lector, la sociedad global apunta hacia un relativismo moral. Siendo la moral las normas de conducta práctica interiorizadas, ¿cómo podría hablarse de *anomia* si no existe un *nomos* social firme?

Sucede que la sociedad de los derechos es una constante de promesas que son postergadas cíclicamente porque son muy difíciles de cumplir en un sistema global que se sustenta en la desigualdad y la injusticia. Este escenario se extrapola a la educación, que es vista desde el *neoliberalismo* como un taller de capacitación de la fuerza laboral por parte de los Estados, cuando se trata de mano de obra poco calificada en especialidad, y por instituciones privadas, cuando se aboca a puesto intermedios, las empresas externalizan gastos al Estado por rubro de capacitación. Una educación enfocada en las necesidades materiales de producción (por lo tanto en los requisitos vigentes del mercado laboral

mundial y el papel geopolítico del país en el sistema económico), no puede ofrecer una formación para el individuo por el individuo mismo, sino que abandona el *imperativo kantiano*⁷³ y convierte a la masa de niños en *potenciales* medios para la acumulación y el consumo.

Si se estudia para meramente someterse al sistema de necesidades, es claro que se violenta el sentido profundo de la formación (*bildung*) del carácter, que es lo que debe perseguir cualquier sistema educativo que se precie de serlo (Ávalos, 2017: 27).

Es complicado concebir una educación que forme el carácter del que nos habla Ávalos cuando el inmediatismo de la sociedad de las sensaciones y el consumo se extrapola al ambiente escolar desde el primer grado de preescolar. Sin embargo, como he venido mencionando, no todo debe verse en la dicotomía blanco-negro, porque en estos libros se busca también establecer bases firmes, que bien podrían ser parte del carácter del individuo, para solventar de forma individualizada el ambiente conflictivo, violento e inmediatista en que cada día se imbuje más la sociedad. El medio para lograrlo es una ética que ha venido adquiriendo fuerza desde la última década del siglo pasado, su objetivo es la convivencia armónica, la resolución de conflictos y la paz mediante el diálogo y la reflexión de dilemas prácticos. Así, tal ética concibe como su fin la convivencia armónica, que se antepone al conflicto y a la violencia, cuyo medio para la consecución es el *diálogo*.

Podríamos hablar de que la sociedad mexicana se encuentra en una paradoja; o mejor dicho, es una *paradoja*, como bien lo expone la audaz hipótesis de Juventino V. Castro en su *Diálogo de mestizos*. Por un lado el país se funda, tras un periodo muy breve como Imperio, como una República Democrática Federal (que más bien siempre existió como una República Centralista, aquí uno de los primeros engaños fundacionales) y a pesar de dos siglos de aparente “progreso” y “pulido” de instrumentos de selección de representantes del *Soberano* (“representantes del pueblo”), gracias a diversas reformas

⁷³ El único *imperativo categórico* que enuncia Kant en su abordaje a la *moral* desde el método *sintético* y *analítico* es “obra de tal modo que la norma de tu conducta sea tal que no sea el humano otra cosa que el fin y no nunca un medio”.

político-electoral, hoy en día muy pocas personas creen sinceramente que se viva en un ambiente de democracia. Se debe esto en buena medida a algunos factores que vive el país, como son la desigualdad (cosa que impide en esencia el fundamento de la democracia), la corrupción (el país más corrupto de la OCDE y el décimo tercero más corrupto del mundo), la pobreza, la marginación, el racismo, la discriminación étnica, la acumulación de la riqueza en pocas familias, la caída estrepitosa del salario real, etcétera.

El abandono de este proyecto se propicia a nivel mundial, sustituido por el ideario de la *globalización* o *sociedad global*, porque deja de resultar eficiente ante la necesidad de acumulación de capital y crecimiento económico de los países centrales. La reinstalación de los ideales del liberalismo de inicios de siglo XX generó una orfandad de valores en una sociedad que había legitimado los valores de la anterior ideología por varias generaciones. Dicho vacío no fue llenado por los valores de la democracia, sino por una cultura *fast track* de consumo acelerado y relativismo moral patrocinado por los medios de comunicación masivos, las tan famosas *industrias culturales*. La cuestión de los valores no es poca cosa, eso lo tiene muy encendida la *educación para la paz*, y cobra mayor relevancia ante un escenario alarmante de violencia en cada faceta de la vida social como puede ilustrarse en la Tabla A.

La violencia y el crimen con agravantes han ido en aumento de forma exponencial desde inicios de esta década. Las escuelas y las familias no han sido santuarios de protección, sino todo lo opuesto: gran parte del crecimiento de la violencia se da en la familia (como violencia *intrafamiliar*) y en las escuelas (*bullying* o acoso escolar). Si las premisas de los autores que hemos revisado son ciertas, el contexto competitivo, individualizado, con ideales al más corto plazo, guiado por las emociones y caracterizado por la frustración, no es de sorprender que la ausencia de normatividad *moral* también se presente en estos espacios. Tampoco es para ser alarmistas o puritanos, es claro que la información (la *luz* retomando la *metáfora de la caverna* de Platón o de la *Ilustración*), hace que los individuos perciban de manera diferente algo que antes veían como normal, o simplemente no lo veían, como por ejemplo la percepción de un acto como violento varía si la persona concibe dicho acto como una forma de violencia o no, y está claro que en los últimos años ha aumentado la difusión de los tipos de violencia, muchos de los cuales eran normalizados en una sociedad como la mexicana. Por ende, el crecimiento que observamos

en la violencia familiar o escolar puede deberse en parte a las campañas de concientización, a la *cultura de la denuncia* y al especial tratamiento que le han dado los medios como punto prioritario de la agenda pública.

Como es casi imposible delimitar qué tanto depende del proceso perceptivo y qué tanto de los instrumentos de medición el incremento real de la violencia (que también la tipificación penal de los delitos violentos varía según por donde vaya el desarrollo teórico sobre qué es la violencia), tenemos que mantener cautela al retomar dichas cifras como un parámetro contundente, pero no por ello debemos de desestimarlas.

Para ilustrar el motivo de la preocupación porque los niños aprendan una mediación de conflictos válida desde el preescolar muestro en la Tabla A las cifras sobre delitos proceden del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), específicamente del estudio *Censo Nacional de Procuración de Justicia* desde el año 2011 al 2015. Si bien en este periodo realmente no ha aumentado ni disminuido de forma relevante el crimen, oscilando entre el millón seiscientos mil y el millón setecientos mil la cifra de delitos totales en este periodo, sí se constata un aumento importante en algunos delitos particulares, de los que haremos mención brevemente. Por otro lado, sería de relevancia observar dentro de estos delitos cómo ha aumentado la tipificación de los delitos como “acción violenta”, lo cual nos puede dar un pequeño dato al respecto del tema de interés. Partiendo de los totales de este periodo, se observa un aumento importante en delitos como abuso sexual, yendo de 9,224 en 2011 a 13,471 en 2015. La violación equiparada tiene un comportamiento peculiar, puesto que comienza con un dato relativamente elevado con 1,767 casos en 2011 para bajar a 1,309 en 2012 y comenzar un aumento sostenido hasta 2,130 en 2015. Los delitos relacionados con la violencia familiar son de los que más han sufrido un incremento, teniendo 64,317 casos en el primer año del intervalo para llegar a 126,641 en el 2015. Finalmente, respecto a los totales, podemos ubicar al narcomenudeo, el cual se presenta con un comportamiento radical de incremento, teniendo únicamente 737 casos en 2011 para aumentar exponencialmente hasta 51,110 en 2015.

Tabla A Totales por delito, por tipificación como violento y su correspondiente porcentaje

Año	Tipo	Total de delitos	Homicidio	Lesiones	Abuso Sexual	Violación simple (equiparada)	Violencia familiar	Amenazas	Narcomenudeo
2011	Total	1,703,904	38090	207043	9224	13894 (1767)	64317	63504	737
	Con violencia	306009	13521	55837	1520	3783 (596)	25878	9934	¿?
	% del total	18.0	35.5	27.0	16.5	27.22 (33.73)	40.2	15.6	0%
2012	Total	1,670,947	38295	205236	10092	13452 (1309)	76460	66958	4906
	Con violencia	353607	11343	56294	4286	3728 (464)	42210	13079	21
	% del total	21.2	29.6	27.4	42.5	27.71 (35.44)	55.2	19.5	0.43
2013	Total	1,710,636	37836	208868	8335	13275 (2176)	93503	68726	26993
	Con violencia	408933	11270	69345	4982	6245 (756)	46922	29282	188
	% del total	23.9	29.8	33.2	59.8	47 (34.74)	50.2	42.6	0.7
2014	Total	1,616,733	34049	188750	12566	11507 (2304)	106102	71185	32412
	Con violencia	442303	13251	78635	6477	10136 (1673)	55272	25405	1109
	% del total	27.4	38.9	41.7	51.5	88.1 (72.61)	52.1	35.7	3.4
2015	Total	1,636,720	35599	177681	13471	12719 (2130)	126641	66586	51110
	Con violencia	566985	19822	111896	9088	10739 (1574)	95070	31382	4293
	% del total	34.6	55.7	63.0	67.5	84.43 (73.9)	75.1	47.1	8.4

Tabla de elaboración propia a partir del *Censo Nacional de Procuración de Justicia Estatal* de INEGI (2012-2016)

El aumento de delitos relacionados con sexualidad, violencia familiar y con narcóticos puede indicar algunos elementos, sin embargo, las cifras de los delitos tipificados como “acción violenta” resultan más extremos. El total de crímenes ha permanecido relativamente constante en estos cinco años, sin embargo la proporción de crímenes violentos dentro de estas cifras ha crecido a casi el doble en sólo cinco años: la proporción de delitos por cada delito violento es de 5.5 delitos por cada uno violento en el año 2011 (de 1,703,904 hay 306,669 violentos), esto aumentó a una proporción de 2.9

delitos por cada uno violento (de 1,636,720 hay 566,985 delitos violentos) en el 2015. Hubo un aumento del 85% en sólo cinco años de delitos tipificados como “acción violenta”. El homicidio violento aumentó 46% (de 13,521 a 19,822). Los delitos sobre lesiones violentas aumentaron el 100% (55,837 a 111,896). El abuso sexual con violencia creció alarmantemente un 500% (de 1,520 a 9,088). La violación simple violenta creció 183% (de 3,783 a 10,739), curiosamente el delito de violencia familiar presenta un comportamiento muy similar al total –desconociendo el porqué no todos los delitos de violencia familiar llegan a ser considerados violentos- incrementándose dramáticamente un 267% (de 25,878 a 95,070). El delito de amenaza bajo violencia incrementó 216% (de 9,934 a 31,382). Finalmente el narcomenudeo bajo violencia incrementó 20,442% (de 21 casos en el 2012 a 4,293). En la siguiente tabla se ilustran estas cifras con sus respectivos porcentajes:

Se pueden destacar algunas correlaciones importantes, así por ejemplo el abuso sexual violento sólo equivalía al 16% del total de abuso sexual en el 2011, mientras que en el 2015 ya equivalía al 67%; la violación simple es otro ejemplo, en 2011 la ejecutada con violencia era un 27%, en 2015 ya representaba el 84%; la amenaza con violencia representaba del total en el primer año el 15%, pero en el último ya alcanzaba el 47%; así, del total de delitos significaba en el 2011 el delito violento un 18%, recientemente ha alcanzado el 35%. Las amenazas, los delitos de carácter sexual y la violencia familiar han sufrido un propenso incremento en su carácter violento, algunos de ellos inclusive en las cifras totales, lo que nos lleva a cuestionarnos el porqué de un aumento tan importante de los crímenes violentos en un periodo tan corto de tiempo.

Otro foco alarmante que se detecta en nuestra sociedad es la situación que padecen las mujeres frente a la violencia. El trabajo *Feminicide: a global problem* resalta la cifra de 66 mil mujeres y niñas asesinadas cada año en el mundo, mundo en el cual México toma buena parte de este pastel llamado feminicidio. Según la ONU-Mujeres y el Instituto Nacional de las Mujeres en México (2016) se cometen por día alrededor de seis feminicidios. Desde el año 1985 al 2010 se presentaron 36,666 asesinatos a mujeres, teniendo como los últimos cinco años del periodo, donde se registraron 2,335 casos en el 2010; entre 2007 y 2008 incrementó el asesinato a mujeres en un 30.8% y el año siguiente a 32%. El final de este periodo concuerda paradójicamente con una mayor concienciación de

la violencia contra las mujeres y, por otro lado, con la agudización de la violencia derivada de la campaña contra el narcotráfico del entonces mandatario del Poder Ejecutivo Federal, Felipe Calderón (2006-2012).

Por si el santo no ya estuviera muy quemado, el Censo Nacional de Impartición de Justicia Estatal de los años 2014 y 2016 revela que la mayoría de los delitos de menores de edad se concentran entre los 15 y 18 años, siendo la mayoría de las víctimas de estos delitos jóvenes de ése mismo rango de edad, lo que nos puede llegar a suponer que los delitos se pueden correlacionar con el ambiente. Los delitos más frecuentes entre adolescentes del 2012 al 2016 han sido la violación, el robo a transeúnte y casa/habitación, narcomenudeo, lesiones y homicidios.

Dentro de este contexto el Gobierno Federal realizó en el año 2014 junto con el INEGI la *Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia*, cuyos resultados quedan articulados en el Boletín de prensa núm. 330/15 en el 2015. La intención de dicha encuesta es levantar estimaciones nacionales de los factores de riesgo que tienen los jóvenes entre los 12 y 29 años en sus contextos individual, familiar, comunitario, laboral y escolar, presumiendo de ser la primera encuesta en su tipo a nivel internacional que puede ponderar sus resultados a nivel nacional. El estudio gira en torno al estudio de la composición familiar de los hogares totales y en de aquellos jóvenes en riesgo; así como también aborda los escenarios de violencia que han vivido los niños y jóvenes en el ambiente escolar y laboral: acoso escolar, maltrato físico, robo con o sin violencia, amenazas, extorsión, acoso por las características personales del joven y violencia sexual. De los principales datos que arroja dicha encuesta, se pueden mostrar los siguientes:

La mitad de los hogares con jóvenes de 12 a 29 años se registran situaciones de conflicto o peleas entre miembros del hogar. Además, en el 44.2% de los hogares que presentan situaciones problemáticas en términos de convivencia, los miembros del hogar se evaden mutuamente para no pelear. El 38.6% de los jóvenes dijeron haber recibido un regaño por sus malas conductas, en tanto que el 13.1% sufrieron violencia física y/o psicológica por parte de sus padres como medida disciplinaria. Entre las principales causas de conflicto o peleas se encuentra la de *No cumplir con las tareas del hogar* (35.3%), seguida de los *Problemas de convivencia entre hermanos* (32% de los casos). De los

jóvenes que van a la escuela (12 a 18 años), el 32.2% ha sido víctima de acoso escolar. En tanto, se estima que 71.6% de los jóvenes de 12 a 29 años cuentan con amigos involucrados con al menos un *factor de riesgo* durante 2014. De ellos, 61.6% manifiesta que sus amigos *han tenido problemas en sus casas*, mientras que 42.8% señala que sus amigos *acostumbran fumar cigarros de tabaco* (INEGI & SEGOB, 2014: 2).

Aunque carecemos de otro estudio de este tipo para confrontar históricamente esta información para cerciorarnos de que este escenario era diferente una década atrás, sí nos muestra un panorama general del deterioro de la convivencia mediante el diálogo; contrario a esto, se presenta un ambiente cargado de violencia punitiva en las familias como medida para regular las conductas de los miembros más jóvenes, mientras que en la escuela un tercio de los jóvenes entre 12 a 18 años (generalmente en secundaria y bachillerato) han sido víctimas de acoso escolar.

Sobre esto, la OCDE (2014) en su estudio TALIS 2013 mostró a México como el país con mayor presencia de *Bullying* en la educación básica (pública y privada) de entre los países que integran dicho organismo. El 40% de los alumnos encuestados refirió haber sido víctima de acoso escolar, de entre este grupo el 17% recibió violencia física y el 25% insultos y amenazas. El 44.5% declaró haber sufrido algún episodio de violencia física, verbal, psicológica o acoso en redes sociales (OCDE, 2014). Mientras que estudios realizados por la UNAM y el IPN resaltan que en un rango de entre el 60% al 70% poco más de 26 millones de estudiantes de preescolar a secundaria han sido víctimas de este fenómeno denominado *bullying*.

ANEXO 7.

NACIONALISMO Y LOCALISMO

En este anexo abordaré la *ideología* que por mucho tiempo estuvo presente en los libros de texto gratuito, desde el popularmente llamado “Plan de once años”, hasta hace no muchos tiempo, principalmente con un peso hegemónico a inicios de los años noventa, cuando comenzó a virar la política educativa y se incorporaron paulatinamente visiones y discursos más actualizados y “progresistas” de la educación y su papel en la sociedad, modelos generalmente impulsados por organismos internacionales, como la UNICEF, la OCDE y el Banco Mundial. Esta ideología que impregnó el discurso educativo a nivel mundial antes de los años ochenta fue el *nacionalismo*, en ocasiones convertido en fanatismo y *chovinismo*. El *nacionalismo* es una ideología que busca crear una conciencia colectiva a partir de la formación de un *nos*, una identidad común que se vincula con tres elementos: cultura, historia y territorio. La cultura en México fue aquello que fue mal denominado de forma prosaica como *cultura popular*, una especie de *metarelato* que subsumía la particularidad y la fluidez del discurso a un gran relato omniabarcante de todo aquel que se considerara mexicano. Carlos Monsiváis (1981) dice que es a partir de los años 20, tras la conformación del Estado Revolucionario, que se busca equilibrar aquella cultura elitista y eurocentrista que copaba las altas esferas de intelectuales, políticos y comerciantes con una *cultura popular* que asimile a las mayorías sistemáticamente excluidas para darles “elementos de identidad que confirmen su pertenencia a la nación”. El muralismo funge como punta de lanza para crear este vínculo entre sociedad y Estado, entre masas y élites, entre proletarios y burgueses:

Añaden [los muralistas] a este sueño culturalista ejércitos campesinos, burguesía decadente, hombres en llamas, internacionalismo proletario, historia esquematizada, etcétera, pero su inscripción en los murales del Estado corrobora la ya sabida quien

dicta las normas de la Nación es el Estado, él monopoliza el sentimiento histórico y el patrocinio del arte y la cultura (Monsiváis, 1981: pp. 36-37).

El patrocinio del arte y el control de la historia son elementos que históricamente han sido utilizados a lo largo y ancho de la historia de la humanidad para legitimar un régimen de poder, en este caso se trataba de legitimar el sistema producto de una década sangrienta, violenta y desgarradora que vertió al país en un caos; en síntesis se trataba de legitimar al bando victorioso de la guerra, el que pudo institucionalizar su lucha y crear una nueva Carta Magna, transformando la lucha en *derecho*, la violencia *fundadora de derecho*, como acertadamente la denominó Walter Benjamin (1921). Ya las élites del antiguo Imperio Egipcio sabían que el control de la verdad y el conocimiento era un arma poderosa, los escribas eran una casta a la altura de los sacerdotes. Los grandes imperios, las dictaduras con los líderes más duros y despóticos recurrían al arte como forma de legitimar su control. Los nobles italianos durante el Renacimiento, aquellos intelectuales protoburgueses, eran los mecenas de grandes intelectuales y artistas, colmaban las plazas de Florencia con el más fino arte: pintura, escultura y arquitectura. La Iglesia Católica Romana Apostólica fundamentó parte de su dominio en el arte, fusionándolo con la iconoclastia.

En nuestro caso el Estado Revolucionario buscó congregarse bajo su bandera a toda una nación a partir de grandes mitos: una historia común que detiene su avance tras la Revolución, una identidad que afirman es la mezcla entre un padre (el chingón o cabrón) español y una madre (la chingada o fregada) indígena que se concretó en la fórmula “somos mestizos”, una serie de símbolos que “identifican” al mexicano, así como un paquete de virtudes, defectos, cualidades y vicios muy propios del mexicano y que por ende nos hace únicos y diferentes a los *no-mexicanos*. Al comienzo la conformación, ratificación y creación de este *combo* de estereotipos, que hoy en día denominamos como nuestra identidad como *mexicanos*, estuvo a cargo del Estado a partir de la fundación de la Secretaría de Educación Pública, cuyo primer secretario fue José Vasconcelos, un intelectual al que no le agradaban los nacionalismos, era más bien un Universalista que veía en el nacionalismo simplemente un elemento para limitar el avance del imperialismo

anglosajón (“raza” que tanto despreciaba al grado de decir que las manzanas, tan comunes en el norte del continente, no eran frutas sino más bien tubérculos).

Al compartir la lengua, la visión histórica y la creencia inconvencible en ese proceso de selección de las especies que es la educación, las masas ratificarán su adhesión al Estado y advertirán de paso que lo suyo es conocimiento inacabado, insuficiente, que lo suyo no es cultura sino en todo caso cultura popular (Monsiváis, 1981: 36).

Con el paso de las décadas, con la extensión de medios de comunicación de masa como el cine, la radio y, contundentemente, con la aparición de la televisión, la visión de la *cultura popular* se privatiza, pero de una forma peculiar, porque dicha privatización de la cultura siguió estando al servicio del Estado, que tenía una alianza con las empresas más grandes que controlaban la producción de información y de contenidos para entretener a las masas. Las *industrias culturales* asumen el papel del Estado y de la educación pública en la creación de un *nacionalismo*, donde la escuela y sus contenidos servían como refuerzo de los mitos difusamente dibujados en los cuadros de las películas y las novelas de época. La Batalla del Cinco de Mayo, la toma de la Alhóndiga de Granaditas donde se crea el mito de un tal *Pípila* (un indígena que heroicamente carga una piedra para quemar la puerta del almacén donde se resguardaban los “gachupines”), la maniquea visión de grandes héroes versus terribles villanos, un día para gritar que somos una nación y somos independientes, una selección de fútbol que nos hace palpar, una religión sincrética y barroca que da su toque pintoresco a las tradiciones, un hombre bravo, machista y mujeriego que prefiere morir antes de “rajarse”, una mujer tenaz, abnegada y resistente que sustenta la familia y muere por sus hijos. Estas y otras imágenes son recurrentes en las industrias culturales de la segunda mitad del siglo XX, al menos hasta los años ochenta que todo comienza a virar, poco a poco, pero sostenidamente (“lento pero avanza”, dirían los zapatistas).

¿Qué cosa es 'ser mexicano'? La industria transforma las respuestas en fórmulas, y hace del espectáculo una culminación patriótica. 'Lo nacional' desiste de sus arreos más ostentosos y se mide por la limitación: un mexicano es aquello que no puede ser sino mexicano. A lo nacional lo ciñe una política de la sinceridad. Eres lo que no logró ser otra cosa [...] los errores cuya raigambre termina por enorgullecerte. Tus defectos más señalados son tus virtudes íntimas, si no te distingues por eficiente, hazte notar por irresponsable, gracias a tus limitaciones también se reconoce y unifica el país, el machismo es una fatalidad regocijante sin la cual seríamos doblemente desdichados (Monsiváis, 1981: 47).

Estas visiones de lo que es y ha sido México, sobre saber qué es ser mexicano y a dónde se debe dirigir son discursos que han variado a lo largo del siglo XX. Una controversia interesante fue la que mencioné en la introducción para hablar de las luchas por los contenidos entorno a los libros, ésta se presentó en los años noventa cuando Ernesto Zedillo, entonces Secretario de la SEP, coordinó un proyecto para renovar los libros de historia de primaria, convocando a varios intelectuales y “especialistas” al proyecto, lo que resultó en un boicot por parte de varios actores, un caso de resaltar fue el Ejército Mexicano, que protestó por la imagen no tan pulcra con que se presentaba al Ejército en diversos pasajes históricos, principalmente la masacre de estudiantes en Tlatelolco en 1968.

La visión de Georges Didi-Huberman (2014) en su obra *Pueblos expuestos, pueblos figurantes* es pertinente para el caso de las identidades de colectivos de gran extensión territorial, como es la *ideología nacionalista*. Didi-Huberman nos cuenta cómo hay formas en que los discursos, particularmente los grandes relatos y discursos estereotipantes, enmascaran la identidad de los pueblos, al grado de llevarlos a la extinción en el caso más extremo. En nuestro caso el *nacionalismo* que derivó del Estado Revolucionario termina por encubrir la complejidad de un país que es tan diverso que suena ridículo hablar de qué es ser *mexicano*, mucho menos de explicar *cómo es el mexicano*, pues la diversidad cultural, étnica, racial y climática es tal que hablar de mexicanidad como un perfil es enmascarar la realidad de la diversidad. Un ejemplo sería el mito del *mestizo*, la afirmación de que en México somos mestizos, que por ende todos somos iguales y no existe el racismo (como vimos con Navarrete en el Excurso del Capítulo 4, no existen biológicamente las

razas, pero sí la *racialización*, que por atributos físicos, color de piel, lugar de nacimiento o etnia se estereotipa a grupos humanos), este mito permite congregar la diversidad y reducirla a una fórmula ridícula como es el cuento de Hernán Cortés y la “Malintzin”.

Todos estos discursos reducen lo complejo a la simpleza. No es prudente emitir juicios de qué tanto ello resultó ser nocivo o no para el país, más bien habría que plantear cuál era la situación contextual local y mundial que impulsó la conformación de mitos nacionales, donde la escuela se volvió el eje del adoctrinamiento *nacionalista*, no sólo en México, sino en buena parte de los países alrededor del mundo. La necesidad de unión en los países de América Latina en el siglo XIX tras sus procesos independentistas llevaron a conformar himnos nacionales, crear banderas, exaltar la historia negada por la colonia, e inventar ideales que cohesionaran los neófitos países que tenían tanta firmeza como un tibio el arroz con leche. Vasconcelos veía que el federalismo y la descentralización de la educación en órganos educativos estatales constreñían el país dirigiéndolo por un camino de anarquía, de poca unión y donde cada región jalaba según sus intereses particulares (intereses generalmente de los caciques), por ello se concentraron fuerzas y, por primera vez, se logró centralizar la educación en un órgano administrativo del poder Ejecutivo, como es la Secretaría de Educación Pública, la cual tuvo la tarea inicial de llevar a las masas la cultura nacional y Universal (esta era obviamente la cultura europea) y castellanizar a los diversos pueblos que llevaban viviendo por siglos con sus lenguas ancestrales. La idea era crear un ideal y consolidarlo mediante la educación, para así poder eliminar las brechas, esas diferencias entre pueblos para cohesionar al país mediante una homogeneización *ideológica*, ésta fue el *nacionalismo*, que según el presidente en turno adquiría cierto matiz específico, pero nunca abandonaron esta tónica hasta décadas recientes.

Hoy en día los resabios de la ideología *nacionalista* que restan en la educación son cada vez menores. El enfoque en las habilidades por encima de contenidos específicos ha desplazado en primera instancia el peso de la formación histórica en los grandes mitos nacionales. El tránsito de la visión Estado-nación se desliza hacia el enfoque de lo local, hacia la relación Estado-comunidades, o al Mercado-individuo, llegado al grado más radical de la fórmula de la focalización y privatización. Siguiendo la obra de Didi-Huberman, cuando los pueblos se apropian de su discurso, cuando *aparecen políticamente*

y reformulan el discurso que los aplastaba, es cuando las particularidades comienzan a emerger, disolviendo los grandes relatos que homogeneizaban la diversidad. El discurso de clases que derivó del *marxismo* fue uno de esos grandes discursos que dividió al ser humano en dos categorías a nivel global: o eras proletario o eras burgués (estaban los pequeño burgueses, que siempre al final de cuentas terminaban por inclinarse hacia la burguesía, y también habían muchos campesinos, pero estaban destinados a desaparecer y convertirse en proletarios). Este esquema era un gran relato, la lucha de clases sociales, el estadio último de la existencia de clases para llegar al socialismo, a la sociedad sin clases. Más allá de este romanticismo y mesianismo marxista, las repercusiones que tuvo el Gran Mito de la lucha de clases⁷⁴ durante buena parte del siglo XX fue el reducir las particularidades del pueblo a dos grandes bandos, los proletarios que deberían de unirse y romper con todas las ataduras que los separaban (entre los que estaban la religión, la etnia y el nacionalismo), y los burgueses, que no tenían otro fin que desaparecer, puesto que eran los malos de la historia. Tras varios movimientos sociales alrededor del mundo, como la *contracultura* del 68, el intento de socialismo en Checoslovaquia y el levantamiento *zapatista* en Chiapas, junto con el movimiento *hippie* y la aparición política de las mujeres y homosexuales como movimientos organizados, mostraron que la visión de “todos somos proletarios” era más un velo que ocultaba las particularidades.

El *Ejército Zapatista de Liberación Nacional* (EZLN) marca un parteaguas en el escenario mexicano. Su aparición de gran impacto mediático, su prosa poética, sensibilista y profunda, pero con un lenguaje sencillo permitieron a varios grupos indígenas de Chiapas apropiarse de su *relato* y lo hicieron mediante una *aparición política* donde dijeron “YA BASTA”. Los nuevos “zapatistas” alzaron la voz ante un escenario que no los consideraba, que reducía todo a una fórmula productiva y económica, a un derecho que consideraba que todos eran iguales, pero que en los hechos no era así. El primer discurso del EZLN fue llamado “Declaración de la selva lacandona” en enero de 1994, justo después de firmado el Tratado de Libre Comercio para América del Norte, aquí extraigo un fragmento de dicho *aparición política* que marcó un antes y un después para las diversas etnias en México, aquellas comunidades que solo eran vistas con orgullo en los libros de historia, pero eran ignoradas en el día a día:

⁷⁴ No insinúo que no exista esta lucha, sino que se puede reducir la realidad a esta fórmula tan simplista.

Hermanos mexicanos:

Somos producto de 500 años de luchas: primero contra la esclavitud, en la guerra de Independencia contra España encabezada por los insurgentes, después por evitar ser absorbidos por el expansionismo norteamericano, luego por promulgar nuestra Constitución y expulsar al Imperio Francés de nuestro suelo, después la dictadura porfirista nos negó la aplicación justa de leyes de Reforma y el pueblo se rebeló formando sus propios líderes, surgieron Villa y Zapata, hombres pobres como nosotros a los que se nos ha negado la preparación más elemental para así poder utilizarnos como carne de cañón y saquear las riquezas de nuestra patria sin importarles que estemos muriendo de hambre y enfermedades curables, sin importarles que no tengamos nada, absolutamente nada, ni un techo digno, ni tierra, ni trabajo, ni salud, ni alimentación, ni educación, sin tener derecho a elegir libre y democráticamente a nuestras autoridades, sin independencia de los extranjeros, sin paz ni justicia para nosotros y nuestros hijos.

Pero nosotros HOY DECIMOS ¡BASTA!, somos los herederos de los verdaderos forjadores de nuestra nacionalidad, los desposeídos somos millones y llamamos a todos nuestros hermanos a que se sumen a este llamado como el único camino para no morir de hambre ante la ambición insaciable de una dictadura de más de 70 años encabezada por una camarilla de traidores que representan a los grupos más conservadores y vende patrias. Son los mismos que se opusieron a Hidalgo y a Morelos, los que traicionaron a Vicente Guerrero, son los mismos que vendieron más de la mitad de nuestro suelo al extranjero invasor, son los mismos que trajeron un príncipe europeo a gobernarnos, son los mismos que formaron la dictadura de los científicos porfiristas, son los mismos que se opusieron a la Expropiación Petrolera, son los mismos que masacraron a los trabajadores ferrocarrileros en 1958 y a los estudiantes en 1968, son los mismos que hoy nos quitan todo, absolutamente todo. Para evitarlo y como nuestra última esperanza, después de haber intentado todo por poner en práctica la legalidad basada en nuestra Carta Magna, recurrimos a ella, nuestra Constitución, para aplicar el Artículo 39 Constitucional que a la letra dice:

«La soberanía nacional reside esencial y originariamente en el pueblo. Todo el poder público dimana del pueblo y se instituye para beneficio de éste. El pueblo

tiene, en todo tiempo, el inalienable derecho de alterar o modificar la forma de su gobierno» (<http://radiozapatista.org/?p=20280>).

Todo ello sirve para darnos cuenta de la diferencia entre un México que comenzó a construir su discurso *nacionalista* que metía a todos en un cajón de estereotipos, que como sabemos no incluía a los pueblos originarios. A pesar de que este discurso tiene un fuerte tinte nacionalista, la segregación y tiranía de 70 años tuvo mucho que ver con el *nacionalismo revolucionario*, la intolerancia a aquello que no estaba en el cajón de *ser mexicano*. El localismo ha adquirido mucha fuerza, el *comunitarismo* se muestra como la otra cara de la moneda del *nacionalismo* y el *universalismo*, es la *retrotopía* de la que nos habla Bauman, pero no simplemente es la incertidumbre en el futuro lo que nos hace virar al pasado en busca de refugio y un oasis, también tiene que ver con siglos de exclusión sistémica: los homosexuales, casi siempre las mujeres, los negros, las etnias originarias del continente, en buena parte la gente de tez oscura. En este discurso inicial del *zapatismo* encontramos, ello me parece algo muy interesante para esta sección, mención a figuras prototípicas del héroe nacional: María Morelos, Miguel Hidalgo y Vicente Guerrero, héroes típicos de los libros de historia; pero también héroes no prototípicos pero que comienzan a arraigarse en el *patriotismo popular*: Emiliano Zapata y “Pancho Villa”. La ideología *nacionalista* siempre evoca al sentimiento, a la pertenencia, a la comunalidad de valores, pero también excluye, como bien apunta Monsiváis.

Guillermo Bonfil (1987), en su imprescindible obra *México profundo*, para comprender las contradicciones culturales, nos habla de que existen dos Méxicos: un proyecto que denomina *México imaginario*, que es una construcción que idealiza al país negando lo que es, y un *México profundo*, que es la parte no grata del país que subyace y se ve como un estorbo para el progreso. El movimiento *zapatista* de Chiapas vendría ser un llamado de ese lado *profundo* para hacernos despertar de ese sueño *imaginario*. Este mismo autor nos relata cómo funciona el constructo de cultura nacional:

La tarea de construir una cultura nacional consiste en imponer un modelo ajeno, distante, que por sí mismo elimine la diversidad cultural y logre la unidad a partir de la supresión de lo existente. Según esta manera de entender las cosas, la mayoría

de los mexicanos sólo tiene futuro a condición de que dejen de ser ellos mismos (Bonfil, 1987: 106).

Además nos explica el propósito que tuvo la formación de un *Nacionalismo Revolucionario* que lograra congregarse en la unidad de cultura nacional, pero como explica en el fragmento anterior, negando buena parte de lo existente, reduciéndolo todo a un ideal a perseguir:

Lo que el México de la Revolución se propone es, por una parte, ‘redimir’ al indio, esto es, incorporarlo a la cultura nacional y a través de ella a la civilización ‘universal’ (es decir, occidental); y, por otra parte, apropiarse de todos aquellos símbolos de México profundo que le permitan construir su propia imagen de país mestizo (Bonfil, 1987: 168).

Tras haber mencionado algunos aspectos del *nacionalismo* en México, hay que decir que los libros de preescolar muestran pocos referentes *nacionalistas*, y los que aparecen resultan ser superficiales y de poco peso. Aquí mencionaré algunos ejemplos, por no decir que todos los casos, porque realmente son poquísimos. Al contrario, los ejemplos sobre *localismo* son muchos más que aquellos del *nacionalismo*. Como ya mencioné, hay referencia a un *universalismo*, pero éste se aboca casi siempre a la cultura europea como *clásica*, un tema que ya se abordó de sobra en apartados anteriores.

Comenzando con las representaciones del nacionalismo, podemos partir de la imagen que sigue inmediata a los índices de los tres *Mi álbum* de preescolar. Esta imagen es de una obra hecha por Jorge González Camarena que se llama “La Patria”, la cual fue la primera portada de los libros de texto gratuito de primaria, se hizo con motivo especial del 50 aniversario de la Revolución Mexicana. La imagen tiene muchos simbolismos y alegorías representan grandes mitos de la nación: estaba en boga el ideal del progreso, representado con el avance tecnológico industrial, la cultura clásica, representada con



**Imagen de portada del primer Libro de Texto Gratuito
(presente en los libros de preescolar)**

las columnas de arte griego, la diversidad agrícola con el maíz, el trigo y muchas frutas, una mujer de piel morena sosteniendo un libro y la bandera, y en el fondo un águila devorando a una serpiente. No me detendré a analizar la imagen porque tiene un fin accesorio para el libro, se asume como un pasado que tenía una misión que ya ha sido cumplida, por ende simplemente es anecdótico. Esta imagen aparece del lado izquierdo de la página, en un breve escrito de la imagen está escrito lo siguiente:

Desde 1962 hasta 1972, esta obra ilustró la portada de más de 350 libros de texto. Hoy la reproducimos aquí para mostrarte lo que entonces era una aspiración: que los libros de texto estuvieran entre los legados que la Patria deja a sus hijos.

Quizá dirigido a los padres, o como mero adorno, es de sospechar sinceramente qué tanto un niño de entre tres y seis años podría prestar atención a este mensaje con un vocabulario muy distante al que uno supondría maneja un niño que comete errores sintácticos frecuentemente; como en el *Libro para la educadora* se prevé como común que los niños

Lámina “Familias”



difusión mediática o porque en cierta forma se celebran, como el Día de los muertos, en la mayoría de los estados. Todas esas tradiciones y celebraciones son propias de México, como un país, una nación, un conjunto, ello se suma a la corneta de plástico que está en la imagen con los colores verde, blanco y rojo, que simula la bandera de México. Lo que disuelve un poco la *demanda* de la imagen es el título, que si en lugar del impersonal “Tradiciones” fuera “Nuestras tradiciones” tendríamos un mayor arraigo y presencia del valor de la *pertenencia*.

La lámina “Familias” muestra algunos matices de las familias de un país. Muestra la diversidad, una especie de consciencia de que la nación no es un bloque homogéneo, sino un territorio diverso. En cada escena se reproducen algunos estereotipos racializantes como que la familia de la costa es joven pero tiene un montón de hijos, es uno de esos estereotipos que se atribuyen a la gente de regiones cálidas y cercanas al mar (que son muy impulsivos y pasionales), contrario al estereotipo de la gente de regiones frías (que son previsores, racionales y estoicos). Resulta complicado mandar un mensaje sin emplear

estereotipos, aunque tomando en cuenta que es dirigido a niños muy pequeños, los estereotipos en este caso no servirían como referente para las representaciones, sino esto bien podría ser el referente. Esta imagen ya la he analizado previamente, sólo queda reiterar que tenemos tres tipos de familia que pueden interpretarse de la siguiente manera: una familia con un padre que ha emigrado a los Estados Unidos, una de campesinos, otra de ganaderos, otra que refiere a una etnia indígena, una ciudadina y una de la costa. El mismo título “Familias” nos refiere pluralidad, y la imagen ilustra el título dándonos un sentido de que México se compone por la diversidad, un valor muy reforzado en estos libros.

Tenemos además escenas de paisajes y referentes típicos como lo son los tianguis, plazas de pueblo que se componen por un quisco en el centro rodeado por “changarros”, una iglesia católica, un ambiente alegre, pintoresco y arquitectura antigua. Todo muy al estilo de la organización de las ciudades y pueblos como era en la colonia de la Nueva España. Más allá de tal o cual breve referencia a espacios de México, no hay nada que los articule en un *nos* como mexicanos, si acaso que es un país diverso, pero es imposible establecer el canal de pertenencia como solía mostrarse la bandera, los colores, o algún símbolo típico del discurso *nacionalista*. Ahora, por el contrario, sí hay fuerte presencia de *comunalismo*, o referencia al ambiente cultural cercano.

Por las demás posturas *ideológicas* que han sido abordadas, se puede comprender sin dificultad el porqué el *comunalismo* predomina sobre el *nacionalismo*. Se ha dicho que los ambientes inmediatos al niño son uno de los tres factores que influyen en el aprendizaje significativo, como también es el espacio de acción y transformación para el desarrollo cognitivo y el aprendizaje según el *pragmatismo* y el *constructivismo*. Dentro de esos sistemas de pensamiento tiene sentido que se valore más un espacio cercano que un constructo ideal para crear raigambre colectiva, puesto que si la finalidad es desarrollar habilidades emocionales, motrices y cognitivas cualquier cosa que no facilite aquello resultará un estorbo, como lo vería el *pragmatismo*. Como existe la preocupación de un contexto nacional violento, donde la moral y los lazos parecen diluirse como hielo en el trópico, es importante remitirse a los lazos de pertenencia más cercanos a los niños, en este caso es la familia. No simplemente para generar cohesión, inclusive podría pensarse que la cohesión es un efecto colateral o no central, puesto que en el discurso nos hace constante énfasis en la asertividad y la autoestima del niño.

Tenemos que casi todas las láminas cuyas actividades intervienen los sentidos, se recomienda trabajar con el ambiente escolar, la naturaleza, se le pide a las familias que interactúen con los niños en espacios abiertos y los lleven a actividades culturales. Se pide además que la educadora recurra a producciones locales cuando se abordan actividades artísticas como la música o la danza, que los niños reflexionen sobre su experiencia y trabajen sobre lo que viven día con día. Se valora mucho la relación entre los niños y la escuela. La lámina “Familias” sirve para desestructurar los grandes relatos de la familia mexicana, por meso relatos de diversas formas en que se presentan estas familias; sin embargo, como vemos en los libros, la presencia de familias como madres solteras (que son muchísimas en México), padres solteros (que no son muchos, pero existen), de familias homosexuales son excluidas de estos meso relatos.

Tras examinar hasta el momento todos los elementos, se puede decir que se plantea una visión *localista* abocada no a la *nación* sino a lo *Universal*, a lo *cosmopolita*, este cosmopolitanismo que no es igualitario, que no estima por igual las culturas locales respecto a la *gran cultura*, la cultura que nos ha dado los *clásicos*, que valora particularmente el arte europeo. La apertura al diálogo, la tolerancia y el respeto nos hablan de individuos abiertos a la diferencia (una diferencia que claramente no acepta todo tipo de diferencia, hasta en eso se *normaliza* los límites de la diferencia), no cerrados al estereotipo que abarca a todos, aunque esto tiene su punto débil, puesto que tanto los niños como las niñas son representados de forma homogénea (niños con cabello corto y pantalón; niñas con cabello largo y falda), sumado a la exclusión de personas con tez oscura y discapacidad. Así, tenemos una serie de actividades que fomenta generalmente la discusión, el diálogo, la aceptación de la diferencia, la solución de conflictos, pero las imágenes de las láminas nos muestran fragmentado este discurso, como acabo de mencionar, en el intento de inclusión algunos muchos son excluidos.

ANEXO 8.

DISCURSO POSMODERNO

Hablar acerca de la *posmodernidad* es meterse a un campo muy enmarañado e intrincado, no hay nada específico que pueda denominarse esto “esto es *posmodernidad*”, más bien el concepto refiere en cierta forma a las manifestaciones sociales y a las formas de pensamiento que iban en contra de aquello que denominaban como *Modernidad*. Generalmente se da como punto de inicio a la *posmodernidad* el movimiento de la *contracultura* de finales de los sesenta, las manifestaciones de los jóvenes en París y en Nueva York, el concierto multitudinario como Woodstock, el movimiento *hippie*. Los caballitos de batalla de la juventud a la que se atribuye la generación que inaugura la *posmodernidad* son Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Mao Zedong, Hermann Hesse, Jean Paul Sartre y Jean-François Lyotard, entre los más prominentes. La crítica de los años sesenta y setenta a la *modernidad capitalista* y al *socialismo real*, que era la Rusia soviética y sus aliados, fue que ambos polos se enfocaban en los proyectos *racionales*, en la famosa *razón instrumental*, uno veía el progreso, el trabajo y el ahorro como la fórmula para una vida típica burguesa, llena de puritanismo, proyectos de vida estandarizados y un cinismo que bien detalla P. Sloterdijk en su *Crítica a la razón cínica*; el otro vendía el presente de varias generaciones para un futuro prometedor, colectivismo bajo un Estado opresor que no dejaba espacio para el individuo, un Estado *Total* que subyugaba los cuerpos y las mentes, determinando gran parte la vida de forma racional e instrumental.

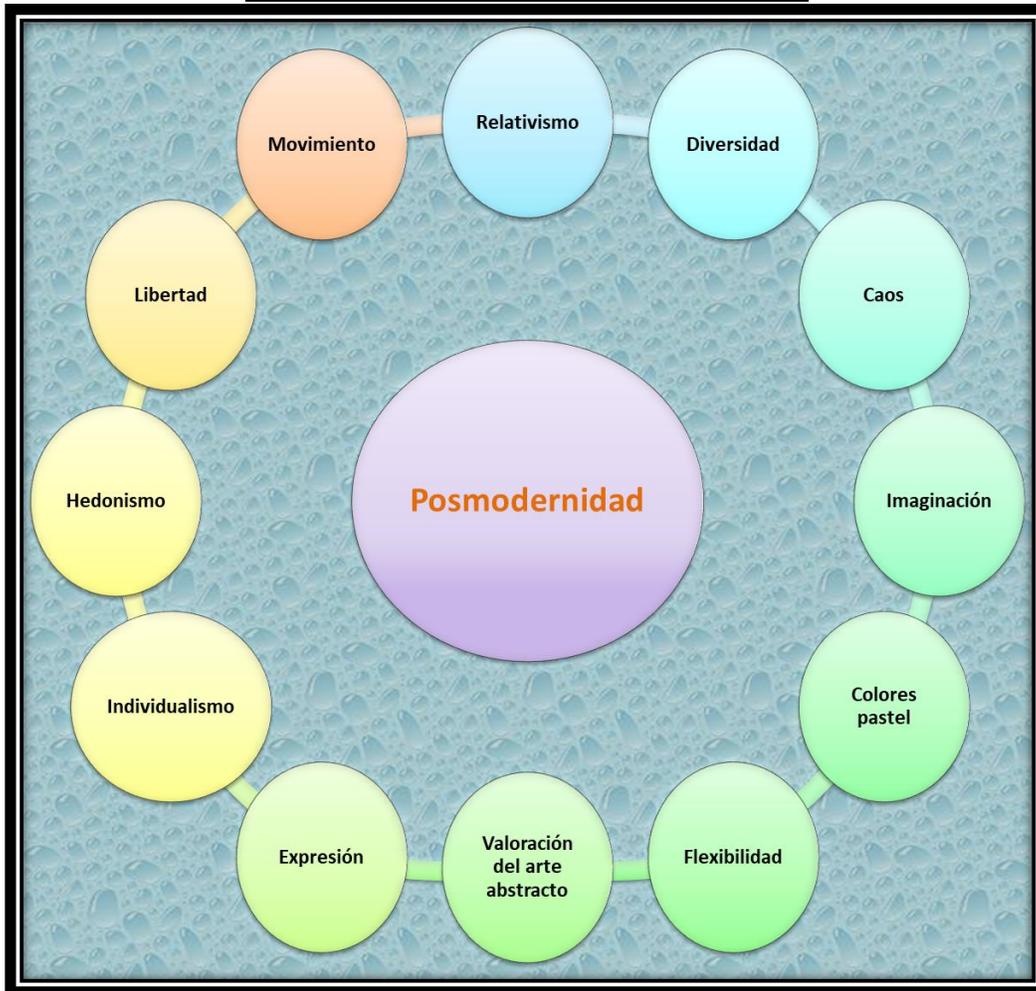
Una palabra puede describir el impulso inicial de los movimientos de la *contra cultura*: la *liberalización*. Se realizó una crítica racional y no racional de los proyectos de la *modernidad* y el *marxismo*, no hay proletarios, hay jóvenes, mujeres, hombres, homosexuales, diversidad; tampoco hay más *historia*, una de las clásicas fórmulas de la *posmodernidad*: la historia humana nos ha traído muerte, destrucción, bombas de destrucción colosal, pero la tecnología suficiente para abastecer al planeta de alimentos, ya no se necesita ir más allá. La *posmodernidad* rechazaría los proyectos y la historia humana desde el comienzo de la *modernidad*, con la *ciencia* y su *razón instrumental*, pero se

quedaría con la bonanza que ésta dejó. Se liberaliza el cuerpo, la sexualidad, los referentes de género, las formas de vida, la limitante moral, se olvida el futuro para vivir un presente constante, promiscuo, libertino, excesivo, con diversión y juego incesante. Drogas, música, psicodelia y protestas masivas. La *posmodernidad* arremete hacia lo establecido, contra los proyectos sociales, las instituciones, los estereotipos y, especialmente, contra el baluarte del “ser humano civilizado”: *la razón*. Por amor a la *sinrazón* era otro adagio de la juventud. Las emociones y su expresión mediante el arte *posinstitucional* se vuelven la orden del día: mingitorios en los museos, el Beaubourg, desnudos colectivos, *body paint*, manifestaciones como el *hombre en llamas*, el arte *neovanguardista*, Andy Warhol, etcétera.

Cualquier cosa que contravenga el proyecto de la *modernidad*, caracterizado por la sanidad, la longevidad, la riqueza, el avance científico infinito, la racionalidad y el “progreso” de las naciones, es bienvenido para la *contracultura*. Todo lo que contravenga dichos proyectos y sea aplicado como práctica puede entrar en la *posmodernidad*: neotribalismo, hedonismo, individualismo, *hippies*, filosofía zen y budismo, un aún más largo etcétera. La imaginación, lo incongruente, lo onírico, lo pasional y desenfrenado, la liberalización del *ello* del *superyó*, quitar al mundo de ese *malestar que genera la cultura*. Volver la *represión* una *afirmación*. *Negar la negación*. *Deconstruir lo construido*. *Vivir el presente hoy*. *Volver a las raíces*. Son muchas las fórmulas que se le atribuyen, así como los motes: *contracultura*, *posmodernidad*, *modernidad líquida*, *turbo modernidad*, filosofías *new age*.

Uno de los primeros críticos de la *posmodernidad* –que ahora no lo es tanto- fue Gilles Lipovetsky (1983) con su obra *La era del vacío*, donde arremete con dureza contra un movimiento *frío*, que había retomado el *modernismo* y las *vanguardias* de inicio de siglo para reciclar la fórmula pero en su sentido *Cool*, en su sentido *muerto*. Para Lipovetsky el proceso de *personalización* rompe con la sociedad disciplinaria, creando una sociedad *flexible* cuyo sustento se halla en la información, la estimulación de necesidades y el sexo. La fórmula es “mínimo de coacciones, máximo de elecciones posibles; mínimo de austeridad, máximo de deseo”. Para él esto sólo es posible gracias a la revolución del consumo que generó la sociedad posmoderna, que ha desarrollado el individualismo, los derechos individuales y los deseos, sí, también del individuo. Para esta sociedad la razón ya no es la pauta de la razón práctica.

Esquema D. Valores de la Posmodernidad



Para él en la sociedad posmoderna “reina la indiferencia en masa, donde domina el sentimiento de reiteración y estancamiento, en que la autonomía privada no se discute, donde lo nuevo se escoge como lo antiguo donde se banaliza la innovación, en la que el futuro no se asimila ya a un futuro ineluctable” (Lipovetsky, 1983: 9).

En el Esquema D muestro una figura con algunos valores de los discursos *posmodernos*, específicamente aquellos que fueron encontrados representados en los libros de preescolar. La primera lámina “Mi mundo de fantasía” incluye muchos de estos valores. No es para sorprenderse, porque muchas de las posturas que comprenden a la *posmodernidad* se inclinan al a imitación del niño, ese ser libre de todo el mal social, creativo, curioso, expresivo. La lámina nos presenta elementos de flexibilidad de sentido (*relativismo*) como son muebles en el techo, animales vestidos con ropa humana, el exterior

de la casa está al revés. La imagen es flexible, muy imaginativa, caótica, diversa y cargada de colores, de los cuales hay poca presencia de colores primarios sólidos y la dicotomía blanco-negro. La lámina “¿Escuchas la imagen?” nos remite igual a la flexibilidad de sentido (se da por hecho que una imagen se puede escuchar, cosa muy metafórica, abstracta), mucha presencia de colores, los sonidos producidos por los personajes (gritos, canto, instrumentos musicales) aparecen con una representación gráfica particular. La imagen es diversa, caótica, *relativista*, con cierta dosis de imaginación (estatuas de animales con traje y sombrero de copa). La mayoría de las láminas que involucran habilidades motrices impulsan el conocimiento de las potencialidades del cuerpo de cada niño, que experimente y conozca las posibilidades, qué emociones provoca tal o cual posición, cuál les gusta, que ellos decidan y hagan. Diría Lipovetsky que la *posmodernidad* “produce un sujeto ya no por disciplina sino por personalización del cuerpo bajo la égida del sexo. Su cuerpo es usted, existe para cuidarlo, amarlo, exhibirlo” (Lipovetsky, 1983: 30). El punto de Lipovetsky respecto a la *posmodernidad* es crítico, tenaz, no lo retomo tanto aquí porque comparta su postura crítica sino porque muchas de sus observaciones son pertinentes y revelan la relación que pudieran tener estos valores tanto con la *posmodernidad* como con el *neoliberalismo* y el *poder permisivo*:

El ‘capitalismo’ autoritario cede paso al capitalismo hedonista y permisivo, acaba la edad de oro del individualismo, competitivo a nivel económico, sentimental a nivel doméstico, revolucionario a nivel político y artístico, y se extiende un individualismo puro, desprovisto de los últimos valores sociales y morales que coexistían aún en el reino glorioso del *homo economicus* [...] el narcisismo inaugura la posmodernidad, última fase del *homo aequalis* (Lipovetsky, 1983: 50).

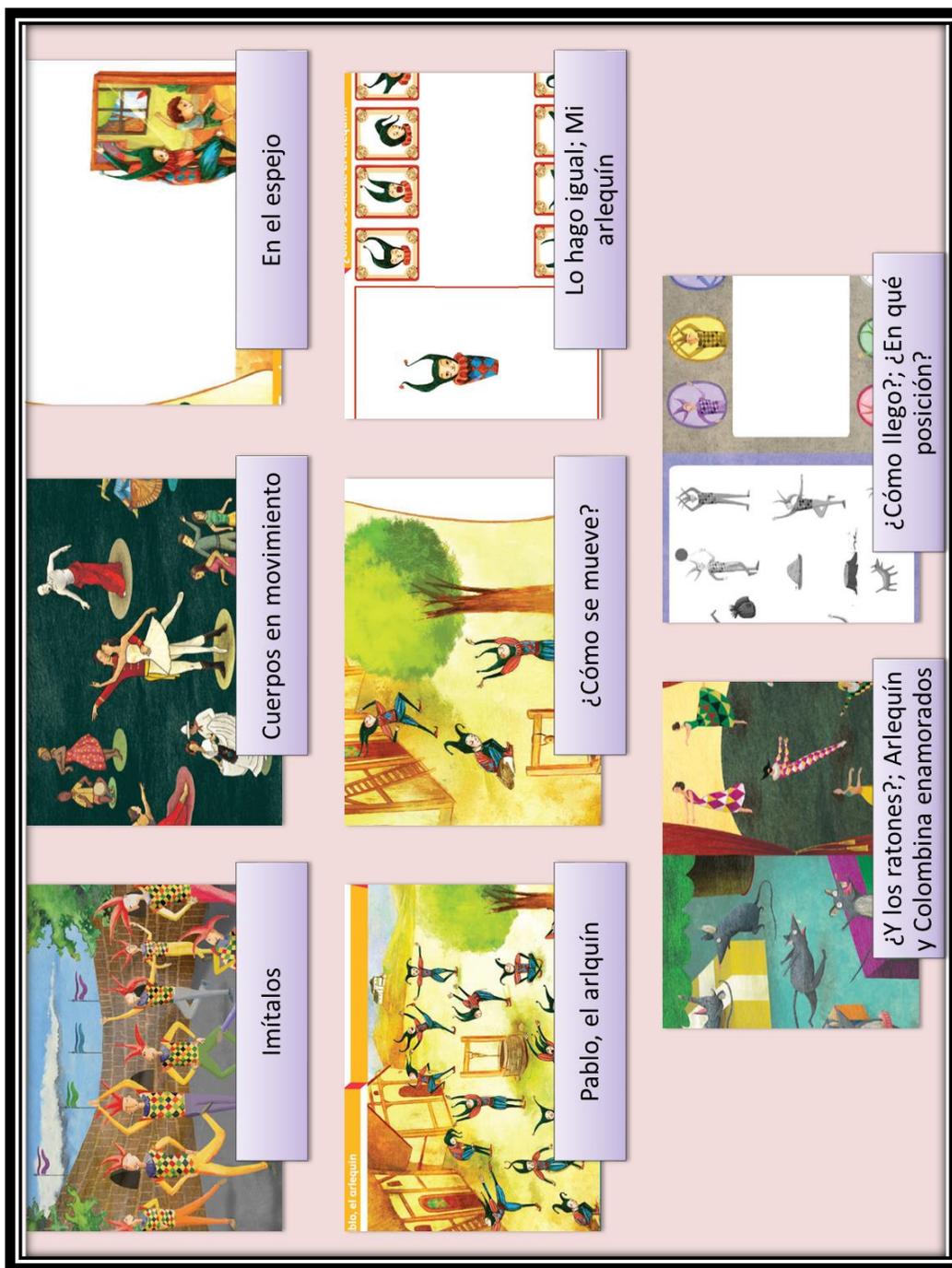
Sucede que para Lipovetsky, idea que después retomará Han, considera que el *individuo* de la *posmodernidad* es un *homo psicológicus*, un ser atrapado en su *mismidad*, un *narciso* que mide todo a partir de las emociones que despiertan en él los objetos, lo llama la cultura del *feeling* donde valores como la cordialidad, la proximidad, la autenticidad, donde la retroalimentación y la revelación de lo íntimo es una exigencia. Como se vio en su

momento, gran parte de estos valores están representados a lo largo y ancho de los libros de preescolar: imágenes, discurso y actividades. Él concibe al *narcisismo* actual (el *narcisismo* es el producto del proceso de *individualismo*) como un *narcisismo colectivo*, donde los individuos se juntan con aquellos que se parecen, ya sea por hobbies, gustos o preferencias. En este sentido las actividades para los *Mi álbum* trabajan constantemente bajo la premisa del trabajo en equipo donde algunas actividades remiten al gusto, lo que determina los equipos; en otras palabras, los equipos se forman homogéneamente a partir de la pertenencia de alguna afinidad entre los niños.

Por otro lado, se atribuye a la *posmodernidad* muchos de los modelos de educación que divergen del modelo hasta hace unas décadas hegemónico. La *educación centrada en el alumno* sería uno de ellos, aunque como se discutió parece este modelo ser más bien un enfoque de forma que puede ser apropiado por enfoques más concretos. Para Lipovetsky estos modelos se relacionan con la cultura del *feeling*, la sociedad del *me gusta* de la que nos habla Han, que no es otra cosa que la reafirmación del *narcisismo*:

La cultura posmoderna es la del *feeling* y de la emancipación individual extensiva a todas las categorías de edad y sexo. La educación, antes autoritaria, se ha vuelto enormemente permisiva, alienta a los deseos de los niños y adolescentes mientras que, por todas partes, la ola hedonista desculpabiliza el tiempo libre, anima a realizarse sin obstáculos y a aumentar el ocio (Lipovetsky, 1983: 22).

El ocio, la realización personal por medios propios, el placer, la felicidad, la apertura el deseo y la disolución de los roles fijos según edad, sexo y etnia son apuestas *posmodernas*. Es común encontrar que se vincule posmodernidad con *consumismo* (autores como Han, Baudrillard, Lipovetsky lo ven así), no tanto porque la *posmodernidad* fuera consumista, sino porque sus valores y el ataque a los ideales, estructuras sociales firmes y utopías futuras coadyuvaron al derrumbe de un sistema sólido reemplazándolo por uno flexible, líquido, inmediatista, que se ajusta en mayor medida a un modelo individualista de economía *neoliberal*. El Capitalismo ha demostrado una enorme capacidad de adaptación en distintas condiciones ideológicas y materiales, soporta la crítica y se la apropia para salir



airado de los golpes. La crítica de la *contracultura*, en este sentido, se fue de lengua tras constatar que el sistema se apropió de su discurso como eslogan publicitario: gente *cool*, muy liberal, llena de tatuajes, con posturas sexualmente marcadas, que fomentan que seamos como niños y dejemos volar nuestros ideales, siempre libres, que “nadie te limite

porque son tus derechos”, rezaba palabras más, palabras menos un comercial de una empresa de viajes.

Respecto a la relación entre los libros de preescolar y la *posmodernidad* son el movimiento, el cambio, la fluidez y la flexibilidad elementos que están representados en las láminas que involucran a los arlequines: “cuerpos en movimiento”, “Colombina y arlequín enamorados”, “Imítalos”, “¿Cómo llego?”, “¿En qué posición?”, “Pablo, el arlequín”, “¿Cómo se mueve?”, “En el espejo”, “Lo hago igual” y “Mi arlequín. Estas láminas tienen una finalidad principalmente motriz, pero hay que observar que es el niño quien debe conocerse, contemplar su cuerpo, probar y experimentar con él; es el niño quien es el dueño de su cuerpo, debe *autoconocerse* para conocer sus posibilidades y límites. Se presenta una mezcla de la responsabilización y autoconocimiento que son valores *neoliberales* con la experimentación sin restricciones, que es algo común para la *posmodernidad* pero que también el *neoliberalismo* se lo apropia como una posibilidad de consumo; o sea que la experimentación y el conocer las posibilidades en un mercado abierto de amplia competencia alimenta el consumo, más que la restricción, como acertadamente explica Han.

Sería un error concebir que al *neoliberalismo* como equivalente a la *posmodernidad* y viceversa, porque es un proceso eminentemente ideológico que surge en un momento histórico preciso en respuesta al caos global que estaba trayendo la esquizoide “Guerra fría” y su insana carrera armamentista, junto con su destructiva industrialización mediante tecnología termonuclear que estaba acabando con el medio ambiente. En un mundo al borde de la destrucción, cualquier utopía o proyecto racional parecía irse por el drenaje. Se hizo una crítica feroz a los proyectos, a las ideologías imperantes, al mito de la racionalidad y la ciencia. El *neoliberalismo* es una *ideología* que retoma el *liberalismo* económico, pero fortalecido y ajustado a condiciones sociohistóricas muy diferentes a las que vivió Stuart Mill, Adam Smith o Herbert Spencer. Una de esas condiciones fue la desestructuración de los grandes mitos sociales por parte del movimiento de la *contracultura* y los movimientos antimodernistas o *posmodernos*, la denominada *nueva era*. Esta valorización de la *sinrazón*, liberación de los impulsos y aceptación de la diversidad irónicamente impulsó la abertura de nuevas *oportunidades* para el desarrollo mercantil, nuevos mercados de pulsiones y necesidades, donde paulatinamente los *estigmatizados* se *normalizaban* y eran bien vistos,

aceptados porque todos tenían el derecho a consumir sin ser juzgados. Claro que los prejuicios, racismo y discriminación no han desaparecido, los discursos que *estigmatizan* siguen existiendo: la preferencia por la tez blanca, dispositivos *Smartphone* que toman fotografías que aclaran la piel, que agrandan los ojos y que pulen el rostro de imperfecciones y arrugas; exclusión de las personas con alguna limitante, de la gente enferma, sucia, pobre o de alguna etnia considerada enemiga social, todo ello existe, sólo que es enmascarado por un bello discurso de inclusión, igualdad y aceptación a la diversidad que no siempre se tiene la intención de llevar hasta sus últimas consecuencias. No estoy en contra del discurso, sino de que el discurso enmascare lo que realmente sucede, o que no tenga la suficiente coherencia –como en los libros de preescolar- para sostener el discurso escrito con las sutilezas de lo incluido y excluido en las imágenes.

ANEXO 9.

PROYECTO DEMOCRÁTICO

En este espacio no voy a tratar sobre alguna *ideología* en específico, sino que discutiré entorno a ese concepto tan vago, romántico y lisonjero que siempre se nos escapa de las manos, que todo el mundo le atribuye a su bando pero que pocos realmente problematizan, me refiero a la democracia y a su relación con, otro concepto igualmente polémico, la educación. Se me ha ocurrido iniciar esta discusión acerca de la democracia y la visión (o visiones) de democracia que presenta el discurso, partiendo de un modelo de educación que propone Carlos Ornelas (1995) en su obra *El sistema educativo mexicano*. Su trabajo vislumbra en el escenario mexicano tres modelos educativos en el momento en que redacta el libro: un proyecto *neoliberal*, un modelo que llevaba operando más de medio siglo denominado *corporativismo* y un modelo que él denomina *alternativo*, que postula bajo el mote de *proyecto equitativo democrático*. Es interesante observar que la discusión teórica que marca la diferencia entre *equidad* e *igualdad* no llevaba tanto tiempo en discusión como sí se hace la distinción hoy en día. Considero que podían preverse más proyectos como *posibles*, como una educación *liberadora* al estilo de Freire, un modelo *emancipador* y de *resistencia* como el de Giroux, una *humanista* o una educación eminentemente *comunitaria*. Sin saber exactamente los motivos por los que considera que sólo existen estas vertientes, pienso que Ornelas prevé dos modelos existentes y ofrece una salida: un modelo que sí sea *alternativo* teniendo consciencia de la situación material del país. Pensar en utopías es sencillo, pero llevarlas al plano de la *praxis* es una gran dificultad.

Lo que sí debe mencionarse es que el planteamiento de la educación *equitativo democrática* no diverge en muchos puntos de los postulados *neoliberales*, donde sí se antepone recalcadamente al modelo *corporativista*. El proyecto *alternativo* se opone a que sean los *individuos* y sus *intereses* lo que muevan a la sociedad, aquella famosa *mano invisible* que regula los mercados y la sociedad movida por el beneficio individual; por el contrario, sin ser tan tajante en su oposición, Ornelas nos dice que tal *mano invisible* no

debe de ser la *única* reguladora de la economía, ello porque distribuye injustamente la riqueza. La palabra *única* empleada por este autor resulta interesante. La liberalización total de los mercados trae injusticia y miseria, es brutal con la mayoría, como bien apunta Adam Smith y que poco admiten los *neoliberales*, pero el que sea el libre mercado el que rija gran parte de la economía no es malo, sólo necesita una intervención gubernamental que evite los efectos desastrosos.

El Estado debe ser el rector de la economía [aquí ya no queda claro qué tanto se debe dar rienda suelta al mercado] y; por medio de la política fiscal, el gasto social y la posibilidad de legislar, puede y debe regular el mercado y amortiguar sus efectos más perniciosos, sobre todo la desigualdad social (Ornelas, 1995: 18).

Parece que Ornelas cuando nos está hablando de *mercado* se refiere o *al sistema capitalista* o *al libre mercado*, porque en sí el *mercado* como entidad metafísica no debería *a priori* de tener estos efectos perniciosos, sino sería una modalidad específica del mercado, como funciona liberalizado o en el sistema de producción capitalista que tiene estas brutales consecuencias. El término seleccionado como es *amortiguar*, en lugar de *disminuir* o *eliminar* nos dice mucho de la fuerza de esta intervención, o sea se da por hecho que el *mercado* tiene que funcionar en una modalidad que tiene efectos perniciosos y genera desigualdad, puesto que la competencia genera ganadores (unos pocos que por lo general son los mismos y acrecientan su poder económico), mientras que una gran masa de perdedores, que va en aumento progresivamente. Apunta Ornelas que estos dos proyectos nuevos para el entonces contexto mexicano: el que él propone y el *neoliberal*, ambos no son monolíticos, sino que *evolucionan* cuando cumplen metas o suceden cambios sociales importantes, si bien esto lo afirma, en la reedición del año 2013 el autor no genera mayores cambios al contenido de dicha propuesta, sólo anexa reflexiones sobre las nuevas condiciones, por lo que podemos presumir sobre este sentido que las condiciones en el Sistema Educativo y en el país no han variado mayormente como para modificar este proyecto en la sustancia. Sobre su preocupación respecto al modelo *autoritario* de la educación con una centralización en el profesor, y también el sistema *corporativo*, creo que

por lo revisado en los libros de preescolar, sí hay una transformación. Entre sus preocupaciones centraba un deber de la educación que no se estaba alcanzando, el ideal *humanista* de la educación como liberación, la *luz* que no era otra cosa que la *razón* sobre la tiranía del fanatismo, la ignorancia y los instintos, así lo concebía el movimiento *ilustrado*, algo de ello resuena en las palabras de Ornelas:

Se supone que la misión principal de la escuela primaria mexicana es formar ciudadanos solidarios y preparados para una vida democrática, más reproduce en su quehacer rasgos autoritarios perceptibles (Ornelas, 1995: 27).

Como se ha revisado, se atribuye a la educación centrada en el profesor la formación de individuos que tienden a la disciplina, con hábitos de aprendizaje estables pero rígidos, con poca capacidad de reflexión pero con mucha propensión a la obediencia de una autoridad. En la teoría esto puede deducirse tras varias conjeturas, pero habría que ver qué tanto dicho modelo presenta esto en la práctica, al final de cuentas la aplicación y las circunstancias hacen que varíen los supuestos. Por otro lado el modelo de la *educación centrada en el alumno* parece compaginar más con el proyecto de Ornelas, especialmente cuando realiza una crítica a los libros de texto y los considera son un problema porque:

- Los padres y maestros consideran al libro de texto como fuente, no como medio auxiliar o recurso;
- Por lo que se ve como la fuente legítima de conocimiento;
- Cuando se valoriza socialmente tanto el libro de texto, se sacraliza el contenido de los libros;
- Esto desacredita otras fuentes, como es la experiencia;
- Los libros de texto suelen ser ajenos a la realidad escolar y social específica, así como a las necesidades (Ornelas, 1995).

Los libros de preescolar siguen una lógica interesante, que es congruente con la crítica de Ornelas y al mismo tiempo se imbuyen en el problema. Podría decirse que hace justicia a la crítica el planteamiento de resolución de problemas, la valorización de la experiencia, la apertura a que la educadora retome elementos locales espaciales y culturales, como que emplee recursos externos a las láminas para reforzar las *finalidades educativas*. Esto esencialmente sucede en la relación entre los *Mi álbum* y las actividades dirigidas en el *Libro de la Educadora*, pero varía respecto al planteamiento normativo del inicio del *Libro de la Educadora* y el total del *Libro para las familias*, esto se debe a que asumen como la única verdad lo postulado en estos libros sobre el desarrollo: cómo ser una buena educadora y cómo ser un buen familiar para alcanzar el desarrollo socioemocional, motriz y cognitivo del niño.

Aunque en este proyecto se da por sentado lo que es la democracia, y pone su énfasis en la formación de ciudadanos, quizá considerando que la formación de ciudadanos de “x” características se puede consolidar una democracia. Sobre lo que sí hace una mención es acerca de qué es la *equidad*, que para Ornelas significa distribuir bienes y servicios educativos conforme al principio de *justicia*, que es dar trato desigual a los desiguales. Aquí Ornelas se mete en un problema al utilizar un concepto gelatinoso como el de *justicia*, porque como bien lo nota Stuart Mill (1861) en su obra *El Utilitarismo*, la justicia es conceptualizada por distintos frentes, uno de ellos es “que reciba más el que más da o merece”, en este sentido el criterio de equidad se disuelve, puesto que se sustentaría en una *meritocracia* donde los que mejor están recibirán más y contrario a los que pocos tienen y pueden dar. En lugar de hablar de un *principio de justicia*, término que podría emplear sin problemas si especificara mejor tal principio, podríamos hablar de un *principio distributivo* que es dar más al que menos tiene para que se nivelen las desigualdades; a ello se refiere la *equidad* en el sentido más simple.

El proyecto que propone iría en contrapartida al autoritarismo, enfocado en el individuo pero éste como un ser que está imbuido en una circunstancia social específica. Por lo tanto un humanismo totalmente emancipador y desinteresado iría en perjuicio de la sociedad. Las siguientes citas de este autor nos dicen bastante de por dónde se encamina la educación que él propone:

El proyecto de una educación democrática persigue que el SEM [Sistema Educativo Mexicano] acostumbre a los mexicanos a que aprendan a apreciar lo que hacen con su trabajo, a sentir satisfacción interna por lo realizado; que además tengan iniciativa personal e independencia de criterio. La escuela mexicana, en consecuencia, debe incorporar en sus actividades teóricas y prácticas una ética acorde con el presente y con el porvenir (Ornelas, 1995: 115).

Menciona que la educación *equitativo democrática* debe realizar tres tareas: primero, formar ciudadanos conscientes de su nacionalidad, que compartan un ideal de pertenencia y fines comunes; segundo, que generen conocimientos abstractos e instrumentales, como rasgos de la personalidad para competir en el mercado mundial; tercero, inculcar una ética de trabajo. Un poco confundiendo la ética con la moral, Ornelas se refiere a un *deber hacer* de profesión, aunque como es costumbre se da por sentado el contenido. Expone además una serie de valores que considera deben ser *reproducidos* en la educación básica, como son la *libertad*, la *democracia*⁷⁵, la *prosperidad*, la *equidad*, la *convivencia*, la *paz*, la *justicia*. Algunos de estos valores están presentes en los libros de preescolar, como la *libertad* del niño para moverse, actuar y expresarse; la *convivencia* que se presenta en una modalidad de *armonía*, la *paz* que en conjunto con la convivencia armónica y la educación para la paz mediante el diálogo buscan resolver los conflictos entre individuos; la *democracia* que más que un valor es valorizada como una forma deseable de selección, donde hay varios procesos donde la selección de una alternativa se lleva a cabo mediante una votación por parte de los alumnos, como es el caso del *guardián de la ecología* en la actividad de la lámina “Acuario”.

Continúa más adelante en su obra explicándonos cuál es ese presente y porvenir al que tiene que ajustarse la teoría y la práctica (esto nos remite mucho al planteamiento *neoliberal*), así como la segunda tarea del proyecto que compagina claramente con muchos postulados:

⁷⁵ Considero que Ornelas aquí comete un error. La democracia más que un valor es una forma de organización política que postula ciertos valores en esencia, que dependiendo de la modalidad de tal democracia se presentarán otro abanico de valores más enfocados en su particularidad.

Lo que demandan las nuevas relaciones de producción son millones y millones de personas, prácticamente todos los trabajadores y a cualquier nivel, sean capaces de procesar información, incluyendo la destreza de reunir, organizar y analizar todo tipo de datos y pensar de manera sistemática [...] buscar procedimientos que inciten a los alumnos a averiguar, a ser curiosos, a encontrar sus propias vías de conocimiento (Ornelas, 1995: 293).

Las intenciones de este modelo se deben acoplar a los requerimientos de las nuevas relaciones de producción; debe considerarlas como condiciones sociales y materiales. Por otro lado, en este punto del trabajo debe de parecernos diáfano el estrecho vínculo entre el modelo de la *educación equitativo democrática* con la propuesta de los libros de preescolar. En este sentido, puede considerarse que los libros de preescolar están realizando este proyecto al fomentar actividades para organizar y emplear información de distintos tipos, fomentando la curiosidad, la resolución de problemas por medios propios, la flexibilidad de medios, el pulimiento del trabajo y la valoración de lo producido. Recomienda también que se debe fomentar el trabajo en equipo, que exista división de trabajo y dialogo en la resolución de problemas. En esta tónica la educación por *competencias* se ajustaría en muchos puntos a este proyecto. A manera de alegoría, la escuela debe asumir como lo sugiere E. Durkheim, así como a su manera también lo hace Dewey, hacer una especie de reproducción más simple de la complejidad de la sociedad, para que el individuo cuando sea un adulto y ciudadano, cuando sea un trabajador en *potencia* y lo lleve al *acto*, tenga el conocimiento y habilidades necesarias para una forma de vida existente entonces y vislumbrada al mediano plazo. Se debería entonces concebir el proyecto *equitativo democrático* más como un modelo de ajuste a las circunstancias sociales, uno de tipo *funcionalista*, más que un modelo de reivindicación y cambio en la lógica de funcionamiento escolar; puesto que, siendo críticos, la educación escolarizada que discute Ornelas como modelo *corporativista* respondía a un modelo de disciplina basado en las necesidades de la industria, claro que no llevado a su forma ideal por la serie de inconvenientes que Ornelas relata.

En la época en que Ornelas escribe *El sistema educativo mexicano* existe un ambiente refrescado por la *democracia*. Ese mito de que “el pueblo mexicano mandaba” ya

nadie se lo tragaba, todo el mundo sabía que era el partido único, el PRI, el que a partir del Presidente controlaba la vida nacional. Con la división del PRI en 1988 y la polémica victoria de Carlos Salinas sobre Cuauhtémoc Cárdenas en la búsqueda por la presidencia, se reanimó la creencia en que la *democracia* en México era posible, que poco a poco se conquistaban victorias que disolvían el Estado de la Revolución Institucional, por un sistema político multipartidista. Ya no era un PRI frente a un puñado de partidos clandestinos de izquierda y un débil Partido Acción Nacional (PAN), sino que ahora estaba un tambaleante PRI contra un fortalecido PAN y un emergente Partido de la Revolución Democrática (PRD), abanderado por Cuauhtémoc Cárdenas, el hijo del ídolo de las masas Lázaro Cárdenas. Este ambiente de cambio se deja entrever en la lectura de Carlos Ornelas, sin embargo su proyecto poco aborda acerca de la democracia, parece darla por sentado, parece que considera que el cambio es inevitable y sólo es necesario formas a las personas para que dirijan el barco. Tristemente para esta ilusión del optimismo de la *tercera ola*, influida por la globalización que desencadenó la fractura de la URSS, la globalización de la *democracia* como discurso hegemónico trajo, paradójicamente, con el paso de los años una decepción en México, que se traduce en el hartazgo político del México de hoy en día. Gerardo Ávalos nos lo explica de la siguiente manera:

El resultado de los procesos de democratización no fue el avance hacia formas más civilizadas de convivencia humana sino exactamente el inverso: Estados dóciles frente al poder avasallante de los Estados Unidos a nivel mundial [...] Se trata de un poder imperial típicamente despótico que practica guerras de invasión [...] es el producto de intereses geoestratégicos por la posesión o el control sobre los recursos naturales y los mercados, tal y como ha ocurrido con todas las guerras en la era del capitalismo (Ávalos, 2009: 25-26).

Para Ávalos es la *ilusión* de que “el pueblo manda” el mito primordial que da consistencia a la forma política de la democracia concebida en nuestro sistema político. Jaime Osorio (2009) concuerda en este punto: se atendieron demasiados asuntos de procedimiento electoral, mecanismos de identificación más sofisticados y nuevas técnicas para evitar

fraudes, sin embargo el famoso elector, ese *demos* que supuestamente es el *soberano* no tiene atribuciones para controlar y sancionar a los representantes. Iría más allá al considerar que no basta con procedimientos eficaces y transparentes de selección, si el sistema de partidos funciona en una lógica de *clientelismo* y corrupción que delimita las figuras de candidatos posibles. Este ambiente de competencia entre partidos se convirtió en un “cachondeo” donde el beneficio privado comenzó a imperar sobre el beneficio colectivo del país. No se trataba de un *utilitarismo* que ve en la felicidad colectiva un bien mayor a la felicidad individual o grupal, sino de un *pragmatismo* donde el interés individual es la fórmula seguir.

Paulina Fernández (2009) explica cómo detrás de cada *registro de partido* vienen aparejadas una serie de prerrogativas, derechos, obligaciones pero también tentaciones para los miembros del partido, especialmente los elementos de la cúpula. Entre los beneficios destaca el acceso gratuito a radio y televisión, un régimen fiscal especial, recibir un financiamiento del erario público para solventar las operaciones del partido, derecho a postular candidatos. Precisamente la centralización del poder residió principalmente en el partido, era el partido quien repartía el pastel, puesto que como acertadamente dice la frase popular “el que parte y reparte le toca la mayor parte”. Actualmente se han legalizado las campañas a candidatos independientes, pero las quejas de los individuos que se han sometido al procedimiento han sido muchas, dejando entrever que sigue teniendo la preferencia el estar incorporado a un partido. Hasta antes de la última reforma a la Ley Electoral, el derecho del partido a postular los candidatos legítimos le generaba la posibilidad al partido de tener vínculos con las élites del poder, cabildear no meramente con otros agentes de partidos sino también con los mismos empresarios, ello se traducía en *clientelismo*, tráfico de influencias y prácticas de nepotismo y compadrazgo. Este escenario que poco se asemeja a los ideales de la democracia es el que repugna a Ornelas, y que lo lleva a rechazar la educación que perduró durante el régimen totalitario del PRI y el despotismo Presidencial.

Hasta la década de 1990 era a los gobiernos priistas a los que más había interesado y convenido transformar todo lo relativo a la democracia en puro procedimiento electoral, así como circunscribir todas las posibilidades de participación electoral a

la esfera de influencia de los partidos políticos legalmente reconocidos por el gobierno, con tales resultados, que en muy poco tiempo, históricamente hablando, los partidos de oposición fueron alejándose de los ámbitos de organización y lucha social y fueron abandonando el trabajo cotidiano con la población hasta llegar a desatenderse de la carencias de ésta, de sus demandas, de sus problemas (Fernández, 2009: 251).

Con un sistema de partidos que funciona para repartir las posiciones de poder entre la misma *clase política*, un sistema cerrado que sólo deja entrar de afuera los miembros que demuestren su lealtad a las cúpulas y pasen por los procedimientos informales de acreditación de dicha lealtad, tenemos un escenario no muy diferente al *corporativismo* que tanto critica Ornelas, salvo la orientación educativa al mercado de trabajo, que cada vez está más patente en la educación por *competencias*.

Contrario a muchas expectativas optimistas de consolidar una democracia con amplia participación ciudadana nos dice Javier Esteinou (2009) que vivimos gracias a la globalización y a la era informacional en una “Cuarta República”, que se antepone a la “Tercera República” que dimanó de la Constitución de 1917, producto de la guerra revolucionaria. Esta nueva República la denomina *República Mediática*, se asemejándose mucho a la era del espectáculo de Lipovetsky (1983) y la sociedad de consumo y exposición de Han (que analiza de forma brillante el sentido de las nuevas tecnologías y las redes sociales). Para Esteinou este nuevo poder mediático que subsume a los tres poderes formales del sistema político: Judicial, Ejecutivo y Legislativo, es un poder *salvaje* y se regula a sí mismo. Sobre este proceso nos dice:

En la etapa del 2000 en adelante se pasó a la declaración de la pragmatidad de los *sentimientos del mercado autorregulado*, regidos por la *mano invisible* de la ley de la libre oferta y demanda informativa, que lo que pretenden es la consolidación del modelo de mercado como regla básica para vivir, relacionarnos, comunicarnos y ver la vida en comunidad [...] [Esta cuarta república] creó culturalmente un país opuesto al del anterior espíritu constitucional e incorporó una mentalidad masiva y

unidimensional de la vida funcional para el proyecto de súper acumulación económica a escala nacional y transnacional (Esteinou, 2009: 342-343).

Una sociedad global donde los medios de comunicación en manos de empresas particulares controlan la información, mediándola, distribuyéndola, apareciendo como los canales legítimos de expresión (como *Facebook* y *Twitter*), donde los procesos políticos son subsumidos a la lógica del consumo, espectáculo y aceleración de contenidos, muestra una decadencia de la política como la conciben autores reacios al nuevo panorama como Han, Bauman, Ávalos, Apple y Giroux. Este escenario es el que nos topamos actualmente, lo que no quiere decir que la vida política de la población esté muerta. Movimientos que han reaccionado (aquí no se pretende decir si es legítimo en sus predicas o no) a la parálisis de un Estado enfocado en la agenda Internacional, que reproduce como micos los lineamientos de Instituciones de índole global, y ajusta además la legislación nacional para un ambiente de libre mercado con miras a atraer inversores de otros países. Tenemos un *aparecer político* de pueblos originarios que luchan por conservar sus tierras ante la amenaza de las industrias extractivas, movimientos de homosexuales para apropiarse del derecho y fundar la legitimidad de sus peticiones, lo mismo agrupaciones civiles feministas, movimientos de profesores en contra de las reformas constitucionales, marchas por la paz y el tan sonado caso de los 43 estudiantes normalistas de la comunidad de Ayotzinapa en el estado de Guerrero que generó una unión de la población contra este caso de genocidio patrocinado por el Estado. La actividad *política* viene desde abajo, transforma lo inmediato y reclama a una cúpula que, en su mayoría cerrada en sí misma, aprueba reformas y políticas que en plena implementación buscan legitimarse, cuando la política pública tendría que venir legitimada de un reclamo popular, de las necesidades del *demos*, no de lo que cree conveniente una clase política que muestra oídos sordos a escuchar su propia voz.

Veamos ahora qué tenemos en los libros de preescolar en concreto respecto a la *democracia*. Si tomamos que *Demos* es pueblo, y *Kratos* es poder o autoridad (en sus correspondientes etimologías griegas), nos queda claro que la *democracia* tiene algo que ver con poder y pueblo, comúnmente se utiliza para decir que es el sistema de gobierno que le da la autoridad de decisión, o sea la *soberanía*, al pueblo. Las formas de *democracia* son variadas en cuando a la capacidad de elección que tiene la el pueblo en los asuntos de la

polis, desde la participación directa en las decisiones hasta la selección de *representantes* a los que les confiere la voz del pueblo (la fórmula metafísica de “voluntad general”), la capacidad de legislar y, en el caso del régimen *parlamentario*, estos *representantes* eligen al *representante* máximo del poder ejecutivo. En México tenemos un sistema *democrático* que formalmente permite al pueblo elegir sus representantes en el poder ejecutivo y en el legislativo, aunque ello es parcial respecto a congresos de legislación local y federal, puesto que en estos casos se vota por partidos, los cuales anuncian las listas de candidatos, el pueblo sólo puede elegir entre las opciones que dan los partidos. El poder legislativo queda libre de la intervención ciudadana, pero los magistrados de la Suprema Corte de Justicia son seleccionados por el Congreso de la Federación, lo que nos habla de una separación de poderes parcial.

Habiendo apuntado que el sistema de *democracia* en México se basa en la selección de representantes por la regla de las mayorías, podemos ver si hay alguna comunión entre esta modalidad y las formas de consenso y elección en las actividades para las láminas. Primero está las actividades para la lámina “Acuario”, que son dos: la primera es ajena a la lámina como tal, pero se desarrolla una actividad de conteo similar a la segunda, que es utilizar tablas de frecuencia para organizar información y tener control del conteo. La primera actividad tiene una similitud muy interesante con los procesos que hemos estado revisando: la profesora designa qué se va a elegir y el medio adecuado para elegir, en este caso es votar por el “guardián de la ecología” donde ganará el que tenga más votos del salón; los niños son los que se encargarán de contar los votos y llegar a la conclusión de quién tiene más votos. Transcribo la actividad lo más completa posible para que el lector se haga a una idea:

Proponga la siguiente situación con la finalidad de que sus alumnos se familiaricen con el uso de este recurso [se refiere a la lámina acuario y al conteo]: “Vamos a elegir en el grupo al Guardián de la ecología, mismo que se encargará de vigilar durante una semana que en la escuela se cuide el agua y las plantas, entre otras cosas. Para ello, debemos escoger a cinco candidatos y hacer votación para ver quién de ellos gana el nombramiento.

Una vez elegidos los cinco candidatos, organice equipos de seis niños. En cada equipo, pida a dos niños registrar (con sus propias estrategias) el voto de sus compañeros de equipo y el propio. Las parejas que registren deben saber con antelación que apoyándose en su registro, dirán por quién votó su equipo.

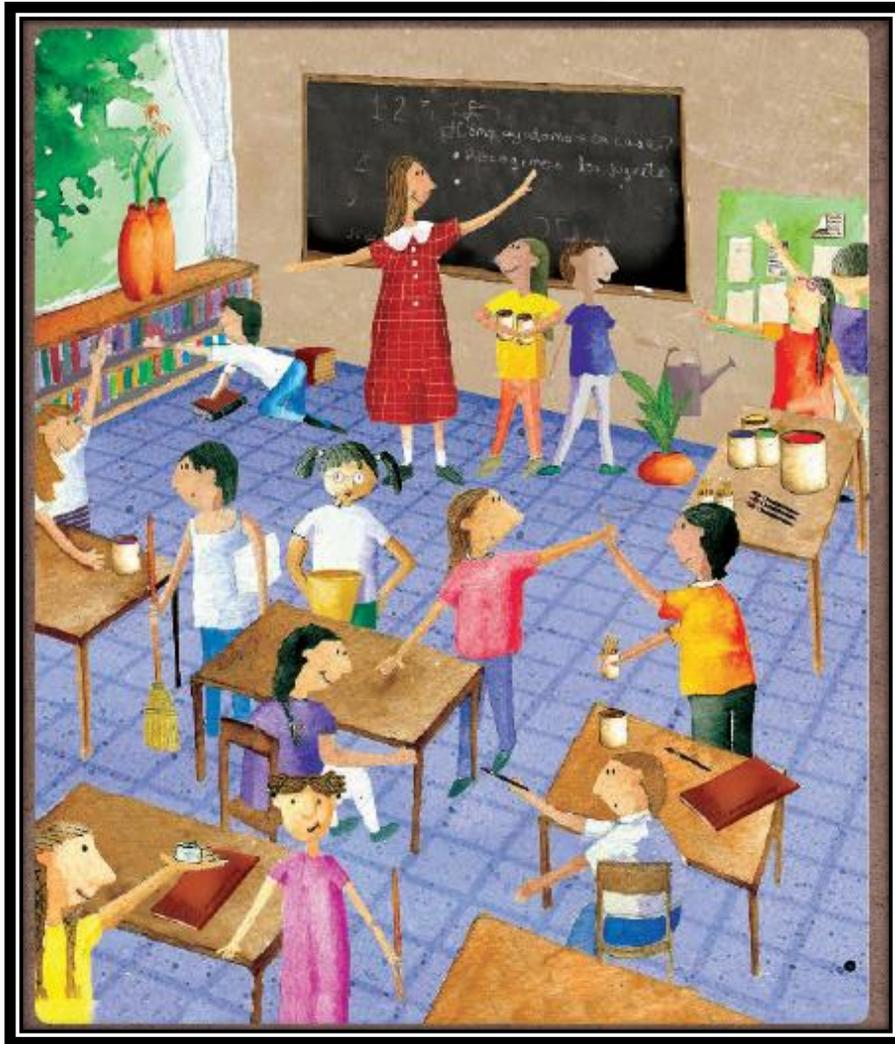
Posteriormente, comente con el grupo lo que podrían hacer para saber quién fue el elegido como Guardián de la ecología (pp. 102-103).

Si el interés del *pragmatismo* de estos libros no fuera tan grande, se podría desarrollar una actividad donde la participación de los niños en una elección no sea tan vacía como simplemente desarrollar una habilidad cognitiva de tipo matemático, sino también involucrar a los niños en la ecología, en la responsabilidad de su elección y la responsabilidad del elegido como “Guardián de la ecología”. El *Libro de la Educadora* no menciona qué diantres va eso del “guardián de la ecología”, por ende no quedan claras qué implicaciones podría tener, simplemente es una actividad introductoria a la organización de la información. Lo mismo sucede en actividades donde se forman los equipos de trabajo a partir de los gustos que comparten, o se generan listas donde las respuestas más frecuentes son las seleccionadas. En este sentido, la democracia por la ley de mayorías es contante. Serían otras las actividades que nos ofrezca un panorama más optimista sobre formación de una *ciudadanía activa y responsable*, no *crítica*, porque el planteamiento crítico, como ya se mencionó con antelación, es casi irrisorio.

Las actividades para las láminas “Me comprometo a...” y “En el salón...” tienen que ver con el gran valor que se le da al *consenso* y a la *responsabilidad individual y grupal* por los compromisos realizados entre ellos. Se valoriza la concientización por parte de los niños de que un ambiente en común afecta a todos los involucrados en ese espacio, en este caso el salón de clases. La siguiente imagen es la lámina “En el salón...” donde se pide a la educadora desarrolle la siguiente actividad:

Solicite a sus alumnos identificar qué hace cada uno de los niños en la ilustración: qué está haciendo un niño con sus libros [...] Ayúdelos a recordar alguna actividad que hayan realizado en el salón y en la que participan en diferentes roles para

Lámina “En el salón”



conseguir un beneficio o fin común. Enfatice que la colaboración se traduce en beneficio para todos y en relaciones más cordiales y armónicas.

Oriente a su grupo para que proponga algo que es importante organizar en el aula [...] y señáleles la importancia de colaborar en una decisión que resulte funcional para todos. Acuerden responsabilidades y obligaciones. Tome en cuenta las ideas de los niños y los acuerdos que establezcan acerca de quién puede colaborar con quién y de qué tarea se encargarán. En caso de haber desacuerdos, ayúdelos a encontrar soluciones con base en el sentido común, la factibilidad y congruencia entre las acciones propuestas y la finalidad que buscan (pp. 57-58).

Lo que se le exige posteriormente a la educadora es algo muy interesante, que podría ser un arma de doble filo por lo que hemos estado revisando: es dejar que los niños lleven a cabo los acuerdos y las actividades que ellos deseen, donde la educadora sólo debe ser mediadora del conflicto y que el proceso de la actividad no se pierda, pero no debe influir en lo que los niños decidan aunque no le parezca, lo que nos habla de un involucramiento mayor de los niños en sus acuerdos, pero la figura de autoridad queda disuelta.

En ocasiones, puede no agradaarle lo que los niños sugieren y tal vez desee optar por ser quien decida todo y les diga qué hacer. Evite la tentación de decir todo y deles la oportunidad de llevar a cabo la actividad que propusieron (p. 58).

La actividad para la lámina “Me comprometo a...” es más demandante desde el título, buscando quizás involucrar al niño. Si esta lámina es realizada después de “En el salón...”, como de hecho está en la organización del libro, los niños tendrán más experiencia respecto al sentido del compromiso, la colaboración y el beneficio colectivo que ello trae consigo. La lógica de la actividad es similar a la anterior, sólo que ahora se asume un involucramiento mayor con la idea de *acuerdo o ley*:

En grupo, pida a sus alumnos que mencionen qué pueden hacer entre todos para estar a gusto en el salón y aprender. Ayude a los niños a decidir sus compromisos como integrantes de grupo [...] Escriba las ideas que expresen los niños en un pliego de papel para construir las propuestas y manténgalo a la vista de todos como un referente de los compromisos del grupo. Analice con ellos cada idea y pida que piensen cómo registrar en su álbum a qué se comprometen para que en el salón se pueda convivir con respeto, colaboración y tolerancia (p. 59).

Los niños en estas actividades del segundo *Mi álbum* de preescolar son participes del establecimiento de normas de convivencia y la asunción de compromisos individuales que afectan al colectivo. A pesar de todo, sigue habiendo una ausencia de autoridad que dé

fuerza al cumplimiento, a menos que se dé por sentado que el niño puede seguir el compromiso por el mero *respeto al deber*, o por el conocimiento de que tales acuerdos le convienen a todos, lo que es creer que la *utilidad colectiva* es *a priori* lo que valora el individuo por encima de la *utilidad individual*. Se podría discutir sobre ello (este no es el espacio), pero como dice W. Benjamin, un derecho que no impone sanción es un derecho no puede conservarse, a menos que se tenga una gran fe en el *autocontrol*:

Toda violencia es, como medio, poder que funda o conserva derecho. Si no aspira a ninguno de estos atributos renuncia por sí misma a toda validez [...] Si decae la conciencia de la presencia latente de la violencia en una institución jurídica, ésta se debilita (Benjamin, 1921: 100-101).

Es quizá –resulta complicado saberlo con certeza– por este tipo de planteamiento acerca de la naturaleza humana como un ser ventajista que siempre hemos creído que es necesaria una figura autoritaria que nos reprima (no necesariamente con violencia al estilo de un *suplicio*), o un *superyó* que moralmente nos genere algún cargo de conciencia. Han, en este sentido, es de aquellos que considera que es necesaria una figura de autoridad, externa o interna al sujeto, una instancia de *nomos* que dicte las pautas de conducta y genere alguna especie de castigo al infractor. La falta de una instancia interior sólida que genere un castigo, dígase *culpa* (es aquello que Durkheim denomina *moral*), que previene al individuo del vacío que genera la incapacidad de refrenar los instintos, bajo este enfoque si por el contrario se permite al individuo desde pequeño hacer lo que desee, se producirá el síndrome del “señorito mimado” de Ortega (1946), el sujeto anómico de Durkheim. Los sociólogos del *funcionalismo social* nos dicen que la *moral* de grupo permite el control de los individuos principalmente para refrenar las acciones que consideran pueden debilitar o disolver la cohesión social, como también, bajo la fórmula de que el control de los instintos es lo que permite la libertad, una herramienta para evitar “la tiranía de las pulsiones”. Sigmund Freud (1913) en *Tótem y tabú* lo explica muy bien cuando nos relata cómo en una tribu la infracción de una norma considerada sagrada podía producir el fallecimiento del infractor por pura sugestión psicológica (el infractor sabía que había quebrantado una

norma que imputaba un castigo divino). El *superyó* sería la instancia que la psicología que deriva de Freud atribuye a la regulación de la conducta a partir de normas que son introyectadas por la cultura, esta instancia no sólo marca la pauta de lo correcto e incorrecto, del bien y del mal, que además son mediadas por el *yo*, sino que también una vez quebrantada la norma imputa un castigo al individuo, como una posible gratificación a la obediencia. Sobre el castigo nos dice Han (2013):

El castigo racionaliza la venganza y previene su incremento imparable que la hace tan destructiva [...] El sistema de castigo y el sistema de venganza se distinguen por un cambio de paradigma radical. La violencia se convierte en un *acto* que recae sobre una *persona* [...] Quedará ligado, al margen del contexto del poder, a un contexto de culpa. La violencia no me hace poderoso, sino *culpable* [...] El contexto objetivo de culpa hace que más bien aparezca bajo la óptica de lo merecido o lo razonable. De este modo no se genera una espiral de violencia (Han, 2013: *ebook*).

Cabe preguntarse qué tanto se ha previsto la posibilidad que los niños en el preescolar en un “desacuerdo” no logren llegar a una solución mediante el diálogo, que una de las partes se niegan a la solución o la solución no conviene a nadie. Si alguno de estos niños recurriera a la violencia, a los gritos o inclusive a los golpes, ¿qué castigo podría recibir el niño que recurre a la violencia? Se da por sentado que las cosas van a funcionar, que el diálogo es el camino, pero no se plantea la posibilidad de que todo este constructo falle. Tal llega ser la arrogancia o la fe en una idea que puede no ofrecer respuestas a situaciones bastante creíbles. Si en los libros se maneja que la diferencia y la flexibilidad, junto con el perspectivismo, son la tónica de la vida, cómo mostrarles a los niños que algo es bueno y algo es malo, más si se tiene tanto miedo (por estos planteamientos formalistas que “dicen no tener contenidos específicos”), de hablar directamente al niño y explicarle por qué algo está mal y algo está bien, dejando la cháchara que reduce todo al gusto, placer y opinión, quizá esta preocupación por una moral débil pueda no estar tan justificada.

Al final tenemos un abanico de referencias que nos remiten a dos visiones de la democracia: una democracia por mayorías para seleccionar representantes del grupo, y otra democracia con mayor diálogo, donde deben ser los niños quienes establecen los acuerdos y ellos mismos deben someterse a tales convenios para alcanzar una convivencia de tipo armónica. Son realmente pocas las actividades que promueven este tipo de diálogo por el bien colectivo, no son trabajadas más que en láminas iniciales del segundo *Mi álbum* de preescolar, y, como se observó, “El acuario” realiza actividades con la intención de desarrollar un pensamiento matemático, no generar un compromiso real. El proyecto *equitativo democrático* de Ornelas vería con buenos ojos estas propuestas, principalmente aquellas donde interviene el consenso, así como también el énfasis en el desarrollo de habilidades socioemocionales como el aprecio del propio trabajo, la capacidad de trabajar en equipo, de resolver problemas, de dialogar y llegar a soluciones, así también el desarrollo de habilidades cognitivas como la capacidad para aprender a aprender, estando abiertos a nuevos conocimientos a lo largo de la vida. Todo ello inscrito en una lógica que da primacía a la *sociedad civil* para intervenir en la política y una disposición a que el país se adapte a las condiciones del mercado laboral a nivel mundial para ser un país con mano de obra *competitiva*.