

# La violencia educativa, el “estado de emergencia perpetua”

MANUEL ERNESTO HERNÁNDEZ ORTA\*

DESDE UNA POSTURA CRÍTICA, cómo puede definirse a quien trata de analizar la forma y el contenido de los diversos procesos como el educativo, que sociológicamente pueden o al menos debieran ser analizados –como sabiamente planteó Jacques Ellul. La racionalidad capitalista, que se encuentra en una fase donde la rentabilidad, la acumulación y la concentración de la riqueza generan una profunda y casi insalvable desigualdad nunca vista entre las clases sociales de todo el orbe, se manifiesta en aquellos órdenes que la modernidad y los Estados nacionales forjaron desde los siglos XVIII y XIX. Como nunca antes, es notorio, cuantificable y calificable, el sentido que adquiere un sistema económico mundial asentado en una racionalidad instrumental plena, apoyada en la ciencia y la tecnología –lo que incorpora activamente a los sistemas educativos– a impulsar ese mundo pleno de desigualdad del que no escapa ninguna sociedad y, menos aún, las eufemísticamente llamadas “en vías de desarrollo” que, justo es demostrar ya, que el verlas así pertenece a un discurso que está agotado o, al menos, lo hace rápidamente. Asistimos al intento de hacer prevalecer, por parte de las persistentes clases sociales dominantes, un modelo de desarrollo que muestra a partir de múltiples señales y desde hace varias décadas, su agotamiento.

**Palabras clave:** libertad-seguridad, ética, inseguridad, desigualdad.

FROM A CRITICAL POSITION, as can define who tries to analyze the form and content of the various processes just like the educational, that can and should be sociologically analyzed like Jacques Ellul wisely raised. Capitalist rationality, which is in a phase where profitability, accumulation and concentration of wealth generates a profound like never before and almost

---

\* Profesor-investigador, Centro Interdisciplinario de Investigación en Docencia y Educación Técnica (CIIDET), SEP, Querétaro, Qro. [mhernandez@ciidet.edu.mx].

unbridgeable gap between social classes around the world, it manifested in all spheres of modernity and nation states forged from the eighteenth and nineteenth centuries. As never before, it is clear, quantifiable and qualifying, meaning that acquires a global economic system settled in full instrumental rationality, supported by science and technology- what actively incorporates educative-systems that boost world full of inequality which does not escape any society and, even less, the euphemistically called “developing” that just is shown, belongs to a speech that is quickly exhausted or, at least, it seems to be. We are witness the attempt to promote, by persistent dominant social classes, a development model that shows through multiple signals and for several decades, their exhaustion.

**Key words:** liberty-security, insecurity, ethics and inequality.

Cabe pensar que en algún punto crítico del pasado escogimos una opción equivocada, una mala elección que perturba nuestro entendimiento presente.

ERIC R. WOLF

¿Quién parará esta locura parará; quién parará esta locura?

RAFAEL MENDOZA

## Introducción

Es importante destacar que desde la década de 1960 ya se había preconizado la crisis estructural de la escuela y su inminente caída (Ilich, 1978), dada la existencia de un currículum que en ese entonces se ocultaba en medio de una evidente lucha de clases, aunque pretendía esconder algo que, a muchos, no les parecía tan evidente, el factor de que la escuela preparaba a los estudiantes en una inherente formación orientada a su “domesticación”.<sup>1</sup>

---

1. Es interesante dar seguimiento a lo que Ilich denominó: “la estructura oculta del currículum”, y alertarnos sobre el sentido oculto en el proceso educativo (1978:11-39).

Se debe resaltar que este proceso se liga con la crisis del modelo de desarrollo y su concomitante proceso civilizatorio, el mismo que Occidente impuso al mudo a partir del siglo XVIII. Lo que Marx enunció con claridad en el siglo XIX, Nietzsche a inicios del XX, al igual que Walter Benjamin y, en tiempos recientes, Octavio Ianni (1999) o Thomas Piketty (2015), al demostrar cómo la globalización condujo varias transformaciones –a partir por ejemplo de la formación del capital humano y su operatividad para las empresas– conformando una clara tendencia hacia la desigualdad del ingreso en el mundo. Ianni advierte, por ejemplo, con claridad, acerca de la creciente reestructuración de las sociedades del mundo al decir:

La emergencia de las ciudades globales es un producto y una condición del modo en el que da la dispersión de las actividades económicas por el mundo [...] Gracias a los recursos tecnológicos propiciados por la electrónica y por la informática se da una vasta reorganización del mapa del mundo. Se producen nuevas redes de articulaciones, por medio de las cuales se dibujan los contornos y los movimientos, las condiciones y las posibilidades del capitalismo global.

Nociones como el “progreso que se perpetúa a sí mismo”, el *corporativismo*, la “medición de los valores” o la *producción* y el *consumo moderno*, la “escolarización de la sociedad” (Ilich), engarzan una serie de ideas que permiten ver con claridad y críticamente los elementos que en la etapa actual, consienten analizar la política educativa que ha emprendido en México el gobierno federal, siguiendo e imponiendo desde las políticas neoliberales, criterios propios de la administración pública en los ámbitos muy delicados e impredecibles relacionados con la formación social, política, conceptual e incluso filosófica, en América Latina y en el mundo del subdesarrollo y, dentro de éste, la propia sociedad mexicana.

## Marco contextual

En nuestro país el desarrollo de casi todas las instituciones públicas, sus cauces políticos y programas dentro de proyectos económicos nacional, sectoriales o regionales responden a cierta lógica que es preciso tener en claro, para acercarnos a explicar con relativa profundidad cualquier fenómeno o proceso dentro de nuestra sociedad.

A pesar de que en la actualidad vivimos en un marco institucional heredado del siglo XIX, con una fuerte carga positivista más que liberal, es importante reconocer que buena parte del discurso se ha anclado en una visión lineal y progresiva, que se niega a reconocer errores y, sin decirlo abiertamente, encamina su práctica en el marco de una modernidad y una modernización importadas de Europa y Estados Unidos.

Sólo en raras ocasiones se ha procurado mirar a lo que nosotros mismos somos capaces de hacer. Importamos modelos y con ello patrones de existencia que diseñan nuestras pautas no sólo económicas y sociales sino, a la vez, culturales; con lo que apenas podemos distinguir lo que hemos sido como país, lo que somos en la actualidad y, por lo tanto, lo que potencialmente pudiéramos llegar a ser.

Después del periodo colonial que abarcó los siglos XVI al XVIII, el siglo XIX vio nacer el intento por la consolidación de un Estado nacional que diera coherencia e identidad, y llegara a definir lo que muchos autores denominan como un “proyecto nacional” (Hosbawm, 1975). El siglo XIX significó, sobre todo desde su segunda mitad en la lucha entre posturas liberales y conservadoras, y bajo los efectos de una guerra contra Estados Unidos y el intervencionismo francés, la ruta de un largo periodo donde se impuso una dictadura que, como la porfiriana, fue el marco institucional a la continuidad, en conflicto con su raíz liberal y con los desposeídos de este país, al intento por establecer las primeras instituciones del país.

Es necesario resaltar que en el lapso que corre entre la penúltima década del siglo XIX y los años posteriores a la Revolución Mexicana, se abre como entidad aglutinadora del ejercicio científico y educativo la concepción de un positivismo a ultranza, definido en las figuras de gente como Justo Sierra, Antonio Caso o José Vasconcelos, Zea (1980), Roeder (1978) y Valadés (1980) que nos permiten constatar cómo el camino mexicano a la modernidad occidental se generó bajo la tónica de un grupo de hombres ilustrados que se dieron a la tarea de incorporar el conocimiento proveniente de la Europa de la Ilustración, Pérez Tamayo (1991) y, se podría añadir, concomitantemente de la creciente y avasallante cultura que proviene de Estados Unidos.

Sin parar en los pormenores de la herencia liberal y positivista que proviene de la vieja Europa, es necesario hacer hincapié en la concepción de la educación que nos proviene de la historia de un país que, como México, renace del conflicto revolucionario con una mezcla de lo que pudiéramos

considerar un sincretismo cultural que ha tamizado todo lo que somos y hacemos como sociedad.<sup>2</sup> Sin embargo, es necesario recalcar que bajo el esquema discursivo del Estado que emerge de la revolución, México se asume como un país occidental, es decir, que abraza, a pesar de su pasado indígena y el amplio mestizaje, a Occidente como la base de su marco de racionalidad.

Así, para el Estado proveniente de la Revolución Mexicana, la ciencia y la técnica, amén del conocimiento humanista producido por el racionalismo francés, el idealismo alemán, el humanismo inglés y el pragmatismo estadounidense, significaron las fuentes donde el país abrevó buena parte de su práctica educativa y, por tanto, donde provienen los principales elementos de la forma en cómo se entendió que la educación nacional, regional y estatal, la cual debería ser impartida, y asumida por el Estado a partir de su consolidación en el régimen de Lázaro Cárdenas y la creciente influencia de las instituciones de educación superior que, en un primer momento avalaron lo que sería el proyecto de desarrollo nacional, y que influyó notoriamente en el contexto latinoamericano.

Nuestro país, sin embargo, no dejó de estar libre de la influencia y dominación extranjera, ya fuera por las viejas deudas adquiridas con las metrópolis europeas, o por la creciente influencia del poderoso vecino del Norte. Si bien el periodo cardenista, y los demás regímenes presidenciales dieron paso a la consolidación de una política económica interior, bajo el proceso denominado como “sustitución de importaciones” y el desarrollo estabilizador, es necesario tener en cuenta que la dependencia del exterior, manifestada en la recurrente necesidad de maquinaria pesada y del escaso financiamiento de la ciencia y la tecnología, mantuvieron una permanente carencia de proyectos de desarrollo industrial. No obstante ser considerado un periodo donde se protegió la industria nacional, ésta no significó en momento alguno, una seria competencia para las empresas transnacionales que, a partir del periodo 1949-50, retomaron su política de expansión sobre México y en la región latinoamericana.

---

2. Sin entrar en mayores profundidades, es necesario hacer referencia a dos textos básicos que nos introducen en la raíz de la discusión acerca de la identidad nacional –baluarte del discurso político-cultural postrevolucionario– y que nos compromete con un esquema de racionalidad que conserva muchas aristas para su análisis como los son el de Octavio Paz y el de Guillermo Bonfil Batalla.

Más adelante, el llamado periodo de transición entre un México mayoritariamente rural a uno de características más bien urbanas, tuvo lugar en el periodo 1960-1976, donde se afianzaron una serie de elementos propios de una educación basada –como ya se decía– en la rectoría del Estado, con lo que normaron todas las actividades del sector, ya fueran magisteriales, laborales y aquellas orientadas, en apariencia, hacia un proyecto de corte industrial que fue alimentado por los regímenes priistas, y dio muestra de su agotamiento hasta la década de 1960 y, con toda nitidez, hacia la de 1980.

Si bien el marco de acción del Estado mexicano se desarrolló bajo el argumento del discurso nacionalista, el proyecto que subyacía en este régimen fuertemente volcado hacia el exterior, fue de carácter corporativo y las diversas organizaciones (sobre todo partidistas y sindicales) mantuvieron un férreo control sobre la clase trabajadora, y particularmente sobre los maestros del país.

Las políticas que siguieron el modelo de sustitución de importaciones y donde el esquema de actividad docente se centró en los métodos tradicionales de enseñanza, donde el concepto de educación superior en ingeniería en todas sus formas se basó en el modelo del Instituto Politécnico Nacional (IPN), esto es, de alguna manera en una educación orientada hacia los sectores sociales con menores recursos económicos –con una idea de país inmersa en la necesidad de consolidar y brindar servicios en el sector secundario y terciario de la economía– atento siempre a las necesidades del centro político del país.

Este proyecto de industrialización conservó su pertinencia por casi cuatro décadas como se decía anteriormente, pero a partir de los últimos 20 años del siglo anterior, derivado de la crisis energética y de la inviabilidad de un modelo capitalista internacional basado en la producción industrial y apoyado en la explotación de los recursos naturales de los países del subdesarrollo, a partir de la revolución científico tecnológica lograron que se dispararan los niveles de acumulación y concentración de riqueza, basados en la moderna telecomunicación y en el uso de los superconductores, lo que evidenció y mostró cómo el modelo educativo del sistema tecnológico de nuestro país era obsoleto.

Cabe afirmar, como lo hace la CEPAL (2002) –reafirmando lo sustentado por Ianni–, que la tercera ola de la llamada “globalización” o internacionalización del capital tuvo su base en el uso amplio y extendido de

las computadoras y la internet. Asimismo, la historia reciente muestra un dramático cambio en las formas de generación y acumulación del capital, con lo que se ha entrado en la etapa franca de la “terciarización” de la economía, donde la sociedad sufre un cambio, la política también y las formas de transmisión del conocimiento entran en una etapa de reconceptualización donde la educación superior en general, y no sin conflictos, se orienta más hacia ese sector de la economía, donde privan profesiones orientadas en lo fundamental a las finanzas, la econometría, la administración en todas sus formas, la comunicación en su modalidad informática y toda una serie de artes y oficios relacionados con el uso y mantenimiento de las computadoras y las redes de intercomunicación e intracomunicación (Carmona *et al.*, 2007).

Una economía, política y sociedad divergentes del viejo proyecto derivado de la casi mítica Revolución Mexicana, cuyos ideales, valores y condiciones sociales han sido tratados de sustituir por una visión de un país plenamente incorporado a la modernidad de un proyecto más añejo aún, como lo es el de la Ilustración y el proceso civilizatorio del capitalismo incorporado en sociedades agroexportadoras, con una industrialización forzada y ahora compelida al despliegue de una revolución científico-tecnológica, que renovó los esquemas de dependencia y, asimismo, los patrones de acumulación de capital y subsunción del trabajo a éste.

## La educación superior actual

Hoy día, cuando las ideologías aparentemente finalizaron, asistimos a una franca crisis del proyecto educativo en nuestro país, el cual, si bien proviene del proceso iniciado con la Revolución Mexicana, ha sufrido un sinnúmero de mutaciones en las últimas tres décadas, confirmando así, la pérdida de un sentido, de referentes históricos, políticos y sociales que remiten a una serie de trastornos, por decir lo menos, y a una ausencia total del significado de lo que la educación pública es, como política de Estado y, desde luego, sin ser parte de un proyecto de nación.

Podemos pensar que es una percepción equivocada de quienes dirigen la educación pública en nuestro país, es posible creerlo. Pero es más nítido el análisis si vemos este proceso como la construcción de políticas como un intento, desde las estructuras sociales y políticas de mando, por

generar una educación concebida como mercancía, esto es, como un insumo adherido a la producción económica requiriendo, para ello, mano de obra adecuada en la consecución de tal objetivo, el capital humano que ya se mencionaba antes.

A propósito de las habilidades y competencias tan de moda en la educación de hoy día, es importante rescatar una serie de reflexiones del mismo Ilich cuando plantea:

La mayoría de las destrezas pueden adquirirse y perfeccionarse mediante rutinas; porque la destreza o habilidad implica el dominio de una conducta definible y predecible. La instrucción de una destreza puede apoyarse, por consiguiente, en la simulación de las circunstancias en que se utilizará dicha destreza. En cambio, la educación en el empleo exploratorio y creativo de destrezas no puede descansar en sistemas rutinarios. La educación puede ser el resultado de la instrucción, aunque de una instrucción fundamentalmente opuesta a la rutina [...] Se apoya en la sorpresa de la pregunta inesperada que abre nuevas puertas al cuestionador y a su asociado (Ilich, 1978:31).

Así, la educación se trasmuta en capacitación, en la adquisición de habilidades y competencias para ingresar al mercado de trabajo. Ya no es el proceso que incorpora la creación de conocimiento para analizar, hacer crítica y transformar una realidad que, todavía, alberga en su interior, conflictos, contradicciones de clase y, más importante aún, la extracción de plusvalía en la relación capital-trabajo de las sociedades, todas las sociedades del mundo actual.<sup>3</sup>

En un estudio reciente, Oxfam (2016) da a conocer algo que es verdaderamente preocupante ya que contradice el sentido de los discursos políticos que nos hablan del trabajo incesante hacia la equidad, condición que se contradice cotidianamente con la realidad:

La brecha entre ricos y pobres está alcanzando nuevas cotas. Recientemente, Credit Suisse ha revelado que el 1% más rico de la población mundial acumula más riqueza que el 99% restante. Se ha llegado a esta situación un año antes de lo que Oxfam predijo antes del Foro Económico Mundial de Davos en 2015 en

---

3. Para una reflexión profunda véanse Yurén (2008), Carmona *et al.* (2007) y Saldívar (2007).

un informe con gran repercusión. Al mismo tiempo, la riqueza en manos de la mitad más pobre de la humanidad se ha reducido en un billón de dólares a lo largo de los últimos cinco años. Ésta es sólo la última evidencia de que actualmente la desigualdad en el mundo ha alcanzado unos niveles sin precedentes en poco más de un siglo.

En el retorno del péndulo mencionan (Bauman y Dossal, 2014), donde las clases sociales que pueden hacerlo, han revertido su cuota de necesidad vital –por así decirlo– de la seguridad a cambio de la libertad, en el torbellino de una sociedad donde paradójicamente, todo tipo de seguridad se pierde al abrirse paso una violencia generalizada, proveniente de un mundo que somete a una marginación y exclusión creciente en especial a los pobres, a los inmigrantes o a los “diferentes”, en medio de un clima de fragmentación y pulverización no sólo de los valores, de las tradiciones o de las religiones.

Hay una destrucción de lo que el ser humano –irremediabilmente solitario– en la modernidad líquida es obligado a enfrentar una realidad que no entiende, que lo atemoriza y lo obliga a una violencia como forma de respuesta para la sobrevivencia. Un odio a lo que es, al medio social que lo anula y lo inutiliza al exponerlo a la anulación de cualquier proyecto de vida y la falta del reconocimiento de propios y extraños (Bauman, 2011).

Por otra parte, el llamado “individualismo posesivo” (Cortina, 2010:273; Macpherson, 2005) revive el sentimiento de una renovada lucha existencial que, como tal, introduce desde un enfoque liberal extremo, la trama donde parece crearse, recrearse y hacerse presente –más en apariencia que en realidad– la existencia de muchas sociedades en una sola o, tal vez, desde otra perspectiva, una sociedad con varias realidades complejas y también en apariencia, sin una clara interacción.

Acaso estamos, como lo plantea Castoriadis (2008), en la plenitud de sociedades fragmentadas y heterogéneas, pero, ante todo, en permanente movimiento, que no conforman un espacio físico inalterable –pues son una formación histórico-social– sino algo que está ahí y fluye en sí misma, por nuestro cerebro y nos permite, de alguna manera y desde una cierta mirada, explicar lo que es, elucidarlo, para pensar lo que hacemos y saber lo que pensamos.

## ¿Proyecto de nación y proyecto educativo?

Punto y aparte de la anterior especie de ubicación que permita ir adentrándonos en el proceso de violencia creciente que se vive en las sociedades actuales y en concreto en el ámbito educativo, en su interior se vive un proceso de separación creciente entre las denominadas “sociedad política” y la “sociedad civil” y, al existir esta separación, se bifurcan los intereses históricos, sociales —por decirlo así, de clase— y, en general, de toda la gama de aspiraciones utilitarias o pragmáticas que, irremediamente, se van contraponiendo en una dialéctica cada vez más inabarcable.

Estos intereses contrapuestos imponen dinámicas y objetivos claramente diferenciados. Generan formas de dominación que, de manera múltiple y compleja, determinan sociedades fragmentadas, polarizadas y plenas de violencia. México es de los países que históricamente fueron ganando espacios legales y laborales, inmersos en la garantía de normas, preceptos y derechos que se garantizaban, al menos en el papel, constitucionalmente.

Los elementos resultantes de la Revolución Mexicana, obligaron a la aceptación de una serie de derechos laborales que formaron parte de una etapa en la historia del país, donde el trabajo, como contraparte del capital, pudo arrancar a éste, derechos, garantías, condiciones, seguridad, en materia de salud, vivienda y educación, en apoyo de las clases trabajadoras. Cabe mencionar que, lo que en los países industrializados fue el llamado “Estado de bienestar”, en países como Argentina, Brasil, Uruguay o México, se le denominó “populismo”; una categoría altamente “ideologizada”, que apoyó de manera incipiente, proyectos de autonomía y búsqueda de fortalecimiento de desarrollo sobre todo industrial, sin la ominosa intervención de los Estados Unidos (Cueva, 1994).

El proteccionismo, el libre mercado, el colonialismo y el imperialismo, fueron conceptos y categorías ampliamente analizadas en los proyectos de nación que se fueron construyendo en la región latinoamericana desde inicios del siglo XX y, muy especialmente, a mediados del mismo. Acaso, el más importante de ellos fue el proceso mexicano, pues a partir de él se intentaron proyectos de orden nacional y regional que, bajo una institucionalidad más aparente que real, fue llevado adelante —con un discurso nacionalista— los logros obtenidos a partir del proceso revolucionario de 1910.

No obstante, es necesario hacer hincapié que la fase impulsada por el discurso del “nacionalismo revolucionario” fue relevada, en la década de 1980, por el de la integración y apertura de las fronteras a las inversiones extranjeras. A partir del inicio del proceso globalizador, México fue accediendo a renovados esquemas de un mercado internacional patrocinado por capitales externos, instrumentados férreamente por los organismos financieros internacionales, por lo que se renovaron los esquemas de dependencia y subdesarrollo, de los cuales México no se había desligado desde el fin de la Segunda Guerra Mundial.

El proyecto de nación se disputó por grupos de poder, cuestión claramente analizada por Cordera y Tello (2003), en la que se impuso el orden de un capitalismo neoliberal sobre el nacionalista, que implicó —y aún lo hace— la adopción rigurosa de las políticas que el capital internacional le impone al trabajo (generalmente local) bajo las condiciones de flexibilidad, desregulación y eliminación de la propia seguridad en el trabajo; esto es un patrón de acumulación diferente que impuso nuevas condiciones al trabajo que, visto históricamente, puede considerarse como una revancha.

Este es un tema muy tratado y no es necesario en este escrito abundar en ello. No obstante, es importante resaltar que la tendencia neoliberal después de tres décadas de ser instrumentada, han implicado la destrucción de buena parte de la organización de la administración pública en México, así como del propio tejido social al eliminar progresivamente la seguridad del empleo no sólo en los tres niveles de gobierno sino, en buena medida, de la estructura productiva industrial y agraria, así como la gran incorporación de las tecnologías de la información y comunicación, desde el sector terciario, y hacia todos los demás sectores de la economía.

Este proceso, si bien puede contemplarse como parte de un paso hacia la modernización de esos sectores productivos —donde se tienen en cuenta elementos como la eficiencia, la eficacia, la certificación, la rentabilidad o la competencia— tienen su origen en las empresas del sector privado y, lo que también es cierto, como ya se decía antes, marcaron la apertura indiscriminada a la dominación del mercado y, por tanto, del capital, en todas las formas de producción social con lo que la fuerza del Estado para regular los procesos económicos y productivos se reduce a niveles mínimos.

En este proceso entra la educación pública. Ligada a criterios como los de calidad, eficiencia, evaluación, etcétera, entra en la lógica de los dominios de los criterios que el sector privado exige para poder financiarla y,

sobre todo, contar con la fuerza de trabajo necesaria para utilizarla en sus procesos productivos.

Se busca, en síntesis, habilitar la educación como un insumo de la producción económica. En estos criterios de rentabilidad y ganancia, convertir a la educación y su posible capital cultural y los elementos extraíbles que el mismo pueda contener, en una mayor tasa de ganancia que establezca un valor de cambio en capital económico.<sup>4</sup>

El cambio del patrón de acumulación operante desde la década de 1980, trajo transformaciones que afectaron los papeles del Estado, de los sectores productivos, sobre todo en las clases asalariadas y, en general, en el trabajo. La salida a esta serie de políticas que condicionan a los diversos sectores de la sociedad, al menos en la parte educativa, ha sido el reforzamiento de procesos curriculares de corte instrumental y operativos, la relación entre el maestro y el alumno sigue siendo vertical, así como el mantenimiento y continuidad de la producción del conocimiento nomotético e ideográfico memorístico (Wallerstein, 2005), con lo que no se facilitan el pensamiento analítico y, menos aún, crítico, además de centrar el buen funcionamiento educativo en la evaluación de los profesores (Gilly, 2015).

## Escenario actual

Cabe preguntarse bajo qué tipo de racionalidad se actúa en las sociedades del subdesarrollo, y la “dura realidad dura” indica que es bajo la idea en la que predomina un orden simétrico, donde *no* se dialoga con iguales en pos de solventar los problemas sin dañar las relaciones, las posibilidades o potencialidades que encierra todo proceso social y por tanto son inherentes al proceso educativo mismo.

O bien se instala un discurso donde el “otro” es un enemigo, alguien a quien se busca simplemente eliminar y al que, de alguna manera, hay que despojar de sus derechos, de su humanidad para convertirlo en un enemi-

---

4. Salida del atraso, uso de la tecnología en relación con la economía, son elementos que se incorporan en el enfoque del “capital humano”, donde la educación es el vehículo para el mejoramiento y progreso de los países (Bonaf, 2010; Piketty, 2015).

go. No sólo se aniquila cualquier opción u oportunidad de diálogo, sino que se procede a eliminar a ese “otro” que no comparte lo que la autoridad manda.

Se muestra así lo que estaba latente: la voluntad de cerrar el diálogo y la construcción de escenarios de solución para imponer la eliminación, la aniquilación de ese “otro” que es diverso, diferente y que, por tanto, propone otras alternativas. Se vive así, en un escenario de violencia. Es, en el fondo, la postura de “civilización o barbarie” que, como cualquier postura reduccionista y maniquea, ubica el problema en el “otro” y no en la situación que se pretende resolver, no existe un mínimo de análisis contextual.

Cabe resaltar en este momento que la modernidad abrió paso a muchas aberraciones, entre ellas dar aparente libertad a los actos objetivos —a los hechos— de las restricciones que la moral plantea, entre éstos a la exterminación del propio ser humano —piénsese en los indígenas en América o el Holocausto de la segunda Gran Guerra, por ejemplo. Esa conducta “objetiva” se apodera del Estado y de sus acciones económicas, políticas y demás amparado en la llamada “racionalidad instrumental”.

Ésta desplaza a la moral, imposibilita en gran medida el comportamiento ético y diluye las posibilidades de analizar, razonar, dialogar y, tentativamente, llegar a la solución de los problemas que se enfrentan. Esto es muy grave en el terreno educativo, donde es imprescindible, impostergable, so pena de perder el horizonte de visibilidad por más tiempo, la generación de espacios de enfrentamiento y conocimiento de la problemática para darle solución y no para proceder a la eliminación de los sujetos sociales que están tratando de interactuar.

En términos simples y llanos eso es totalitarismo, el mismo espíritu que guio a los conquistadores en América y a los nazi-fascistas en la Segunda Guerra Mundial. Y es que la conducta del gobierno federal y sus repetidores en los estados del país, se empeña en el debilitamiento de la raíz moral y ética que es consustancial en los problemas de esa modernidad “problemática” que enfrentamos las sociedades del subdesarrollo. Se miente descaradamente al llamar “reforma educativa” a una serie de ataques a las condiciones laborales y desde luego de la propia educación; la autoridad y el sindicalismo oficial recrean un ambiente donde se descalifica a quienes disienten o se niegan a aceptar una política violenta y autoritaria.

Sometidos como estamos a una estructura social, se pretende hacer que todos acepten en nombre de un progreso ligado a una concepción de productividad y valorativa empresarial, la dinámica de las reglas que dicta el capital. Es, en el fondo, el discurso que intercambia lo útil por lo verdadero e impone con varios artilugios ideológicos, bondades que se ligan a una concepción lineal e instrumental del progreso y el desarrollo con lo que, la mencionada modernidad ampara y reproduce el currículum del poder en la escuela y, fuera de ella, el diseño de políticas unilineales, unidimensionales como lo planteó lúcidamente Marcuse.

## Conclusión

De lo anteriormente expuesto sólo podemos concluir que no hay una conclusión pertinente, lo cual no deja de ser paradójico. Es el Estado imponiéndose a la sociedad con un argumento cada vez más gastado y que está pasando de la violencia oculta a la violencia explícita, de la represión ideológica a la represión en contra de los movimientos sociales, dado que son la muestra de lo que ese Estado y los grupos de poder pretenden ocultar. Ante lo anterior sólo cabe un despertar social en todas las formas posibles de expresión.

Sin embargo, ahora que estamos viviendo lo que puede definirse como “el retorno del péndulo” (Bauman y Dossal, 2014), y en la dialéctica “libertad-seguridad”, se vive una reacción a la búsqueda por lograr la libertad —proveniente todavía del ideal nacido de la Revolución Francesa— en el siglo XX. Un siglo que vivió la lucha encarnizada por las libertades individuales y sociales, aun a costa de la seguridad —es decir, una búsqueda incesante por esa libertad—, resulta que en plena era del discurso de los derechos de toda índole, se arremete de tal manera contra las formas de libertad.

Por el contrario, el siglo XXI ve que lo imprescindible ahora es la “seguridad”, incluso a costa de la libertad. La clase dominante y un amplio sector de las capas medias lo encuentran imprescindible para su supervivencia.

Un signo o varios de ellos que nos llevan a replantear las relaciones sociales de toda índole, para generar desde el pensamiento crítico, un replanteamiento de todas ellas, donde la interacción entre los seres hu-

manos debe tener como punto de partida relaciones y comportamientos dentro del terreno de la ética (Cortina, 2014). La lucha es, invariablemente, sin descontar otros escenarios, contra la desigualdad, la explotación del trabajo, la corrupción, etcétera, todo esto en la búsqueda de un mundo que en realidad sea democrático.

Un mundo que está entrampado en el “fundamentalismo del mercado”, que acumula y concentra la riqueza a través del tráfico de influencias, el debilitamiento de los Estados, la corrupción, etcétera; todo en un marco de violencia latente y evidente que lleva al planeta hacia la destrucción y que, por tanto, no puede generar alternativa alguna para quienes viven desposeídos y postergados del mínimo de bienestar.

Cabe mencionar que cuando se habla de los signos de “agotamiento” del modelo de desarrollo adoptado en los tres últimos siglos, no se quiere decir que éste vaya a terminar pronto. El agotamiento se plantea en el sentido de que para la gran mayoría de los seres humanos y de la naturaleza en general, las alternativas de mejorar o siquiera, mantener un equilibrio, se han terminado.

Así, al no existir soluciones dentro del mismo orden de cosas e, incluso, recurrir a mejoras científico-tecnológicas en función de contener, paliar o esconder los problemas ya sociales o individuales, no significará construir soluciones reales. Ofrecer salidas de orden, por decirlo de una manera, “analgésicas”, que nos impiden ver el bosque al concentrar nuestra atención en las ramas del árbol, es sólo la forma ínfima de ver el problema que pronto será inocultable.

Posponer alternativas a esta situación ya generalizada, significa en la necesidad de pensar la realidad dando un giro de 180 grados. Esa realidad en la que diariamente reflexionamos, pero que es impostergable empezar a transformar para sobrevivir, incluso, como especie y como planeta.

## Referencias

- Bauman, Zygmunt (2002). *En busca de la política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2004). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Buenos Aires: Gedisa.
- (2005). *Modernidad y ambivalencia*. Barcelona: Anthropos.

- (2007). *Miedo líquido*. Barcelona: Paidós.
- (2011). *Daños colaterales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2014). *¿La riqueza de unos pocos nos beneficia a todos?* Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. y Dessel, G. (2014). *El retorno del péndulo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bonal, Xavier (2010). *Sociología de la educación*. Madrid: Paidós.
- Comisión Económica para América Latina (2002). *La sostenibilidad del desarrollo en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL/PNUMA [<http://www.cepal.org/rio20/tpl/docs/5.DesSost.Julio2002.pdf>].
- Carmona León, A., A. Lozano Medina y D. Pedraza Cuéllar (2007). *Las políticas educativas en México*. Barcelona: Ediciones Pomares/UPN. 272.
- Castoriadis, Cornelius (2008). *El mundo fragmentado*. La Plata: Terramar ediciones.
- Cordera R. y Tello C. (2003). *México, la disputa por la nación*. México: Siglo XXI Editores.
- Cortina, Adela (2010). *Ética sin moral*. Madrid: Tecnos.
- (2014). *La ética. ¿Para qué sirve realmente...?* Barcelona: Paidós.
- Cueva, Agustín (1994). *El desarrollo del capitalismo en América Latina*. México, Siglo XXI Editores.
- Didriksson, Axel et al. (2009). *De la privatización a la mercantilización de la educación superior*. México: UNAM/ISSUE.
- El Universal* [<http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/politica/2015/10/16/sancion-maestros-deja-mensaje-de-que-se-aplicara-la-ley-expertos>].
- Franck, Dorothy (coord.) (2010). *La educación en México*. México: Colmex.
- Gadotti, Moacir (2011). *Historia de las ideas pedagógicas*. México, Siglo XXI Editores.
- Gee, Paul, Glinda Hill y Colin Lankshear (2002). *El nuevo orden laboral*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Gilly, Adolfo (2015). “La obsesión evaluadora, una nueva barbarie”, *La Jornada*, México, 29 de agosto [<http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2015/08/29/la-obsesion-evaluadora-una-nueva-barbarie-adolfo-gilly-1908.html>], fecha de consulta: 10 de junio de 2016.
- Ianni, Octavio (1999). *La era del globalismo*. México: Siglo XXI Editores.
- Ilich, Iván (1978). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral Editores.
- López Jiménez, Nelson E. (1999). *Retos para la construcción curricular*. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Macpherson, C.B. (2005). *La teoría del individualismo posesivo*. Madrid: Trotta.
- Malee Bassett, Roberta y Alma Maldonado-Maldonado (2014). *Organismos internacionales y políticas en educación superior*. México: Cinvestav/ANUIES/UNAM/Taylor&Francis/IISUE/Biblioteca de la Educación Superior.

- Moore, T.W. (2012). *Filosofía de la educación*. México: Trillas.
- Murayama, Ciro (2009). *La economía política de la educación superior en México*. México, ANUIES.
- Oxfam, México (2016). *Una economía al servicio del 1%. "Acabar con los privilegios y la concentración de poder para frenar la desigualdad extrema"* [<http://www.oxfam.mx/wp-content/uploads/2016/01/bp210-economy-one-percent-tax-havens-180116-es.pdf>], fecha de consulta: 6 de junio de 2016.
- Pérez Tamayo, Ruy (1991). *Ciencia, paciencia y conciencia*. México: Siglo XXI Editores.
- Piketty, Thomas (2015). *La economía de las desigualdades*. México, Siglo XXI Editores.
- Puyama Mutis, Alicia (2015). *Paradojas de la globalización*. México, Flacso.
- Rubio Oca, Julio (2006). *La política educativa y la educación superior en México: un balance*. México: SEP/Fondo de Cultura Económica.
- Saldívar Garza, Héctor (2007). *La globalización y su impacto en las políticas de la educación superior*. México, UAT/Plaza y Valdés.
- Silva Laya, Marisol (2006). *La calidad educativa de las universidades tecnológicas*. México: ANUIES.
- Urquidi, Víctor L. (2000). *México en la globalización*. México, Fondo de Cultura Económica.
- (2005). *Otro siglo perdido*. México: Colmex/Fondo de Cultura Económica.
- Varios autores (2008). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. España: Universidad de Deusto/Universidad de Groningen.
- Wallerstein, Immanuel (2005). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.
- Yurén Camarena, Ma. Teresa (2008). *La filosofía de la educación en México*. México: Trillas.