

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

PROCESOS DE VIOLENCIA-EXCLUSIÓN Y DESPLAZAMIENTO HUMANO QUE  
NOS CONFIGURAN SOCIAL E HISTÓRICAMENTE

El caso de las relaciones docentes-discentes de la Licenciatura en Pedagogía de la  
Universidad Pedagógica Nacional en México

T E S I S  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA  
P R E S E N T A:  
JUAN ÁNGEL CALDERÓN CABRERA

ASESOR: HÉCTOR REYES LARA

CIUDAD UNIVERSITARIA

OCTUBRE DE 2010



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*Darse cuenta  
para dar cuenta,  
es iniciar la transformación  
del hacer cotidiano  
que da forma,  
en última instancia,  
a la totalidad social amplia*

*Este trabajo lo dedico a mis compañeras pedagogas con quienes compartí  
haceres, sentires y pensares; a mis hermanas que siguen luchando por su  
ser mujer; a mi madre que ya no responde al imaginario de la mujer  
abnegada; a mi sobrina quien está buscando su libertad; a mi compañera  
quien ha contribuido a la reconstrucción de mi ser hombre; a mi hija que se  
construye en el vientre de mamá; y, a mi hijo con quien he compartido la  
aventura de la paternidad.*

*Disculpe el señor, si le interrumpo pero en el recibidor hay un par de pobres que preguntan insistentemente por usted. No piden limosna, no; ni venden alfombras de lana. Son pobres que no tienen nada de nada; no entendí muy bien si nada que vender o nada que perder, pero por lo que parece tiene usted alguna cosa que les pertenece.*

*Disculpe el señor, se nos llenó de pobres el recibidor y no paran de llegar, desde la retaguardia por tierra y por mar; y como el señor dice que salió hoy tratándose de una urgencia, me han pedido que les indique yo por dónde se va a la despensa y que Dios se lo pagará. ¿Me da las llaves o lo hecho? Usted verá. Que mientras estamos hablando, llegan más y más pobres y siguen llegando. ¿Quiere usted que llame a un guardia y que revise si tienen en regla sus papeles de pobres?*

*Disculpe el señor, pero este asunto va de mal en peor, vienen a millones y curiosamente vienen todos hacia aquí. Traté de contenerles pero ya ve han dado con su paradero. Estos son los pobres de los que le hablé, le dejo con los caballeros y entiéndase usted. Si no manda otra cosa me retiraré y si me necesita llame. Que Dios le inspire o que Dios le ampare que esos no se han enterado que Carlos Marx está muerto y enterrado.*

*Joan Manuel Serrat*

*El yo universitario que pretendemos ser no es más que un disfraz o estereotipo impuesto por una cultura decadente: “máscara de una sola expresión”, la cual hemos de desechar para convertir la vida (universitaria) en un verdadero juego de máscaras, un verdadero carnaval.*

*Azucena Romo*

*El pensar para las mujeres más que referirse a un esquema explicativo, o a la simple representación de objetos del mundo, está referido a un conocimiento vivencial, que cruza sus cuerpos, sus propias vidas y apunta a una experiencia lúdica que modifica la percepción de la realidad. Siendo así, el pensar es una experiencia gozosa...recuperando de esta manera lo que Susan Sontag llama “la estética de la existencia”.*

*Azucena Romo*

*De su libro Pedagogía de la dignidad vs. Pedagogía de la dependencia*

## CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
--------------	---

### CAPÍTULO PRIMERO

#### EL PROBLEMA DE LA VIOLENCIA-EXCLUSIÓN Y DESPLAZAMIENTO DESDE LA FORMACIÓN SOCIAL-HISTÓRICA DEL SISTEMA MUNDIAL CAPITALISTA

1. Estructura capitalista, violencia-exclusión y desplazados: una lógica contradictoria	25
2. La mundialización capitalista y sus grandes contradicciones	29
3. La industria cultural del sistema mundo capitalista	37
4. La visión neoliberal de la educación	45

### CAPÍTULO SEGUNDO

#### EL IMPACTO HISTÓRICO DE LA VIOLENCIA-EXCLUSIÓN Y DESPLAZAMIENTO EN MÉXICO Y SU EDUCACIÓN

1. El impacto de las fuerzas del mercado en el contexto mexicano	49
2. La visión y la misión empresarial de la educación: una mirada violenta y excluyente	57
3. La tecnología educativa como herramienta de la pedagogía neoliberal	60
4. La educación superior como un “reto de eficiencia y competitividad”	65
5. Algunos ejemplos de la ideología neoliberal dentro de las universidades públicas	68

### CAPÍTULO TERCERO

#### PROCESOS DE VIOLENCIA-EXCLUSIÓN Y DESPLAZAMIENTO HUMANO CONFIGURADOS EN EL MICROCOSMOS EDUCATIVO-UNIVERSITARIO: EL CASO DE LAS RELACIONES DOCENTES-DISCENTES DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (1996-2000)

1. La institución en su construcción	75
2. El plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía: un ejemplo vertical-tradicional que configura los procesos de violencia-exclusión y desplazamiento	77
3. Las configuraciones de violencia-exclusión y desplazamiento en el ambiente universitario: una mirada desde adentro	84
3.1. <i>El Estado Mexicano y los Proyectos Educativos (1857-1920): imposición, sumisión y adaptación</i>	85
3.2. <i>Ciencia y Sociedad: un proceso de intimidación intelectual</i>	90
3.3. <i>Institucionalización, Desarrollo Económico y Educación (1920-1968): un grupo reactivo frente a la enseñanza programada</i>	93

3.4. <i>Estadística Descriptiva en Educación</i> : la que enseña desde su “superioridad” y los que aprenden desde su “inferioridad”	96
3.5. <i>Didáctica General</i> : la violencia-exclusión incorporada en la situación relacional docente-estudiantes	99
3.6. <i>Educación y Sociedad en América Latina</i> : entre el autoritarismo, la violencia-exclusión y el desplazamiento	101
3.7. <i>Investigación Educativa</i> : imposición de un imaginario competitivo	103
3.8. <i>Organización y Gestión de Instituciones Educativas</i> : conductismo como eje de la violencia-exclusión y desplazamiento	105
3.9. <i>Epistemología y Pedagogía</i> : la violencia-exclusión justificada en lo “complejo” del conocimiento	108
3.10. <i>Seminario-Taller de Concentración</i> : un “guía” para los jóvenes “ingenuos”	113
4. El último obstáculo: el proceso de tesis como elemento de violencia-exclusión y desplazamiento	116
CONCLUSIONES	120
ANEXO	138
FUENTES CONSULTADAS	147
BIBLIOGRÁFICAS	147
HEMEROGRÁFICAS	148
PERIÓDICOS	148
INFORMATIVAS	148
OPINIÓN	148
REVISTAS Y SUPLEMENTOS	149
SEMINARIOS Y DOCUMENTOS	149
CONSULTA	150

## INTRODUCCIÓN

Hace más de veinte años que decidí estudiar Sociología. La inquietud se centraba en la comprensión del mundo social para cambiarlo, para hacerlo otro. La sociedad, tal como se presentaba a las primeras percepciones, estaba en una contradicción mayúscula: por un lado extrema pobreza y, por otro, extrema riqueza. Pero no era sólo mi percepción sino la sensación de malestar que provocaba dicha contradicción y la indiferencia con la que se presentaba al conjunto de la sociedad.

Desde esta inquietud, estudiar Sociología bien valía la pena para poder comprender y explicar lo que estaba sucediendo en el mundo así como para menguar esa extraña sensación de existir sin saber dónde se está parado como sujeto en un momento histórico-social que, en última instancia, condiciona pero no determina. Estudiar sociología implicaba dejar de ser un “hombre corriente” para convertirse en un hombre que es consciente de la intrincada conexión entre el tipo de su propia vida y el curso de la historia del mundo, un hombre que pretende localizarse a sí mismo en su época.<sup>1</sup>

Frente a esta situación algunas preguntas surgieron con los primeros esquemas de pensamiento sociológico: ¿por qué hay tanta desigualdad?; ¿qué le pasa a nuestra sociedad que excluye y desplaza violentamente a millones de seres humanos?; ¿qué sucede en esta civilización que permite la existencia de seres humanos marginados, excluidos, desplazados, desechados a la periferia y a la exterioridad del desempleo, el subempleo, la cárcel y la muerte?

Estas eran algunas preguntas generadas por aquellas primeras nociones. Ahora, después de veinte años, el problema se complejiza y el conflicto cognitivo se agudiza a partir de la propia vivencia,<sup>2</sup> a partir de un reflexionar constante sobre y desde las situaciones relacionales humanas más íntimas. Sin embargo, la preocupación inicial sigue siendo la misma en cuanto a las contradicciones de este sistema mundial que parece correr en contrasentido de lo humano a través de un esquema de violencia permanente.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> C. Wright Mills. *La imaginación sociológica*. México. FCE. 1985. p. 23.

<sup>2</sup> Las vivencias están relacionadas con las actividades estudiantiles y laborales-docentes a las que me he dedicado a lo largo de este tiempo y percibiendo la violencia-exclusión desde las dos dimensiones.

<sup>3</sup> El concepto de violencia se extenderá flexiblemente para ser utilizado, es decir, que además de entenderse como el uso de la fuerza física, se comprenderá como el uso de la fuerza simbólica, que ofende y obliga a alguien para hacer algo contra su voluntad y con la finalidad de vencer su resistencia. Es esta idea de violencia la que se traslada a una totalidad social e histórica, una violencia permanente que nos cubre como un cono de sombra y que ya se ha hecho parte de la vida cotidiana, violencia que no se percibe pero

José Saramago en su novela *Ensayo sobre la ceguera*, nos hace pensar en este mundo donde la visión se pierde a través de una capa blanca la cual no nos permite ver lo que estamos haciendo y, todavía más dramático, lo que hacemos cuando no queremos ver.<sup>4</sup> Escribir una novela así en este momento histórico, nos hace reflexionar sobre la condición humana, sobre la situación a la que nuestra civilización está llegando. Esta humanidad del siglo XXI que se niega a sí misma a través de los procesos de violencia-exclusión humana y sus diversas manifestaciones, incluyendo la negación de ser sólo una especie más en el planeta, ser sólo una parte de la naturaleza, ser sólo una parte del cosmos.

Esta es la generalidad de lo que observo en este momento y contexto histórico, esta es la reflexión de un sistema mundo que camina en contrasentido de lo humano, de una civilización que parece estar perdiendo el rumbo y no quiere mirar ni mirarse. En este proceso de deshumanización es que pretendo contextualizar la presente reflexión, pero sobre todo, desde los procesos de violencia-exclusión y desplazamiento humano que nos configuran social e históricamente.<sup>5</sup>

Para Wright Mills lo más significativo en la investigación social es poner en claro los elementos del malestar y la indiferencia contemporáneos.<sup>6</sup> En este caso, lo que se pretende poner en claro es el malestar que provoca la violencia-exclusión y la indiferencia frente a los millones de desplazados que deambulan entre la interioridad y la periferia y, la periferia y la exterioridad. Para ampliar esta idea veamos algunos casos que marcan las fronteras entre unos y otros.

En la interioridad se encuentran todos aquellos individuos que son parte de alguna institución pública o de alguna empresa privada. Son los funcionarios de la clase política, secretarios de estado, subsecretarios, directores y subdirectores, entre otros. Son también los senadores y diputados, así como los asesores en el congreso; son los magistrados, los

---

está presente en nuestras situaciones relacionales, como consecuencia articulada de la violencia generalizada que el sistema impone para contener las contradicciones internas del mismo.

<sup>4</sup> Vid. José Saramago. *Ensayo sobre la ceguera*. México. Punto de lectura. 2004.

<sup>5</sup> Para señalar la distinción entre violencia-exclusión y desplazamiento se amplía el primer concepto como aquel proceso por el cual los sujetos entran en tensión permanente (por uso de la fuerza física o simbólica) con las instituciones públicas o privadas pero sin dejar de ser parte de las mismas. Por desplazamiento se comprenderá la situación por la que atraviesan todos los individuos que ya no pertenecen o no han pertenecido a ninguna institución pública o privada y que tienen que moverse en la exterioridad, de un lugar a otro para sobrevivir mientras se “reintegran” a las instituciones. Para complementar esta idea, se retomó la definición que se hace desde la etología que, según el Larousse 2005, el desplazamiento es la actividad o conjunto de movimientos que realiza un animal sin relación con el comportamiento que pretende desarrollar y que se manifiesta en las situaciones de conflicto. Seguiremos articulando esta idea más adelante.

<sup>6</sup> C. Wright Mills. *Op. cit.* p.32.



gobernadores y presidentes municipales y delegacionales. Las personas que pertenecen a esta elite se reciclan para ocupar diferentes puestos amparados en el poder público. Por otra parte, están todos aquellos que pertenecen a alguna empresa privada transnacional, nacional, regional o estatal. En dichas empresas se desempeñan como dueños, altos ejecutivos, gerentes, subgerentes y empleados de primer nivel. Estos son los que viven en la interioridad, son los que reciben entre diez y veinte salarios mínimos al mes o más. Debajo de esta elite encumbrada en el poder económico y también político, se encuentra la burocracia que por la pérdida histórica del poder adquisitivo, se ubica en la periferia de la interioridad, es decir, que por su condición de asalariados, pensionados o jubilados, no alcanzan una remuneración digna para vivir, por lo tanto tienen que buscar una y mil formas para “completar el gasto”. Son desplazados de medio tiempo por el medio salario. En esta esfera, también están los obreros quienes reciben por la venta de su fuerza de trabajo salarios mínimos, contratos individuales y flexibles y asistencia médica condicionada. En este espacio se ubican también los 15 millones de campesinos que ya no pueden competir con el precio de los productos norteamericanos; campesinos que han conservado sus ejidos o los pequeños propietarios y comerciantes que tienen que competir con las grandes empresas transnacionales quienes tienen acaparado el mercado. En esta situación las fronteras de sobrevivencia parecen desvanecerse, parecen desdibujarse en la inseguridad del mercado.

En la periferia y muy cerca de la exterioridad están los que venden cualquier dulce o traen su acordeón entonando una canción; son otros más grandes que pasan ofreciendo en los vagones del metro toda clase de artículos, desde pilas hasta libros que interpretan los sueños; son los hombres y mujeres jóvenes que ponían, porque ahora han sido nuevamente desplazados, su charola con diminutos panes a la salida del metro Zócalo; son los que viven de la economía subterránea y prefieren vender discos, cintas, películas y muchos otros artículos denominados “piratas”; son los que ya están en las cárceles hacinados.

Por último, se puede observar en la recién restaurada Avenida Reforma, en Congreso de la Unión y la plaza Garibaldi, por nombrar sólo algunos lugares, a seres humanos en la exterioridad: ancianos que pasan pidiendo una limosna; los niños y jóvenes drogados, sucios y degradados hasta lo más bajo de la condición humana que se desplazan por la

ciudad y, para sobrevivir, ponen cristales en el suelo y se acuestan sobre ellos, “bolean” zapatos en el metro, piden comida en puestos ambulantes o restaurantes, se prostituyen, entre muchas otras situaciones; son los que tienen que irse al “otro lado” a buscar trabajo y son parte del nuevo tráfico de seres humanos; son los que sacan, en la desesperación de su condición un cuchillo o una pistola para robar; son todos los secuestrados socialmente o asesinados por el problema del narcotráfico; son los diez millones de indígenas que ya iniciaron una reflexión desde su condición de desplazados; son éstos y muchos más que escapan a nuestra observación.

En este contexto fronterizo entre interioridad-periferia-exterioridad, es que ubicaremos el problema que nos ocupa, el problema de la violencia-exclusión y desplazamiento que se “ejerce a la luz del día, la violencia que permanece invisible y que es producto de la violencia inerte de las estructuras económicas y sociales y de los mecanismos implacables que contribuyen a reproducirlas”.<sup>7</sup>

¿Por qué en el ámbito educativo? Porque es un espacio donde la violencia se ejerce a la luz del día a través de mecanismos implacables que la hacen permanecer oculta a los ojos de los mismos actores sociales: docentes-discentes.

Por el momento, se recurrirá a un ejemplo histórico que ayudará a construir el objeto-proceso de estudio y visualizar algunas “mediaciones que unen a las instituciones y a las actividades cotidianas con la lógica y las fuerzas dominantes que dan forma a la totalidad social amplia”<sup>8</sup>, en cuanto a los procesos de violencia-exclusión y desplazamiento dentro de una institución escolar. Dicho ejemplo es una investigación colectiva escrita por los Alumnos de Barbiana a una supuesta profesora que representa la institución escolar y, aún cuando está escrito a mediados del siglo pasado, nos puede dar luz en cuanto a lo que se está problematizando en esta reflexión.

Los Alumnos de Barbiana eran muchachos campesinos del sur de Italia que habían sido desplazados de la escuela oficial y que recurrieron a Barbiana para tratar de continuar sus estudios. Lo que lograron en esta escuela y, a través de este libro, fue una reflexión desde su condición de desplazados lo que les permitió darse cuenta de lo violenta y excluyente que era la institución escolar. Para ellos, la escuela era un instrumento de diferenciación

---

<sup>7</sup> Pierre Bourdieu. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Op. cit. p. 99-100.

<sup>8</sup> Henry Giroux. *Teoría y resistencia en educación*. México. Siglo XXI. 1997. p. 28. Señalando que Giroux se refiere a los teóricos de la Escuela de Frankfurt quienes han sido parte fundamental de la visión crítica del mundo.

cada vez más irremediable, un instrumento que trataba igual a los que no eran iguales: a los que no utilizaban un lenguaje adecuado los eliminaban; a los que no tenían una vasta herencia cultural los echaban y, casualmente, estos eran en su mayoría los hijos de campesinos y obreros. Al respecto, los muchachos de Barbiana ponían el ejemplo de una profesora que: “haciéndose la indignada protestaba, furiosa, diciendo que nunca había averiguado ni sabía nada de las familias de los alumnos: - *Si a una tarea hay que ponerle 4 como nota, yo le pongo...*- Y no entendía la pobre, que precisamente por eso la acusábamos. Porque no hay nada más injusto que dividir en partes iguales, entre desiguales”.<sup>9</sup>

Esta característica de la escuela como instrumento de diferenciación es algo que se mantiene vigente y, ahora, es más sutil a través de los “sofisticados” y violentos medios de selección y exclusión que emanan de la “competitividad” asentada en la “globalización económica”. Dicha “competitividad” ha inundado de manera impresionante el ámbito educativo y, en nuestro país, de manera abierta a través de instrumentos como Carrera Magisterial, Enlace y exámenes de admisión. Es la educación que se mueve a través de exámenes que fragmentan el conocimiento y reducen la enseñanza a la memorización y la información y, lo que es más grave, pone a competir a las escuelas, a los directivos, a los profesores y a los estudiantes, dividiendo y enfrentando al mismo tiempo a las comunidades escolares.

En el caso de los docentes, se observa que han caído en una especie de mercantilismo profesional en el cual, para ser aceptados tienen que entrar al mercado de competencias y remuneraciones diferenciadas, sin embargo, para lograr esto, sus alumnos tienen que responder bien a la evaluación tipo Enlace, Carrera Magisterial y Olimpiada del conocimiento; porque estos exámenes son parte de los programas.<sup>10</sup>

En la Escuela de Barbiana ubicada en la periferia-exteridad, se acostumbraba a leer el periódico de principio a fin, sin embargo, cuando los estudiantes se enfrentaban a los exámenes oficiales ubicados en la interioridad, tenían que abandonar esta actividad y decían: “En época de examen, las dos horas para leer el diario hay que robarlas a la

---

<sup>9</sup> Alumnos de Barbiana. *Carta a una profesora*. México. Quinto Sol. S/f. pp. 49-50.

<sup>10</sup> Este fenómeno lo describo desde una experiencia concreta en la que apliqué exámenes Enlace a estudiantes de cuarto y quinto año en mi labor docente en educación básica, algunos círculos de estudio para ingresar a la secundaria y el bachillerato, así como la aplicación del examen de admisión a la UPN.

avaricia de cada uno. Porque no hay nada en el diario que sirva para los exámenes. Lo cual confirma que hay poco en la enseñanza de ustedes, que sirva para la vida”.<sup>11</sup>

En esta perspectiva, se puede observar en el examen de ingreso a bachillerato del año 2001 aplicado por el Centro Nacional de Evaluación (Ceneval), que uno de los ejercicios de comprensión de lectura hablaba sobre la “historia” y la “grandeza” del equipo de fútbol americano “Gigantes de Nueva York”. Esto no es sólo un aprendizaje insignificativo, sino un mensaje ideológico que expresa que no hay contenidos más interesantes para incorporar en la parte de lectura de comprensión. De golpe, con estas lecturas, se desvanece la grandeza y riqueza literaria de México y la región a la que pertenece. Además, el ejercicio está apuntando a una miseria del pensamiento como si los y las jóvenes fueran limitados mentales que sólo pueden responder a ese tipo de lecturas que están fuera de su realidad y de su vida. Según los especialistas esto es cultura general. Como vemos, decían en Barbiana, esos exámenes infectan la vida y la reducen a ese conocimiento ajeno y las costumbres que eso conlleva: de noche no se puede dormir, la familia, los vecinos y el barrio desaparecen y los alumnos se “descubren estudiando como lombrices”. Pero cómo no ha de ser así si “cuando fue discutida en el parlamento la nueva secundaria, nosotros, los mudos, guardábamos silencio porque no estábamos ahí. La Italia campesina estaba ausente allá donde se hablaba de una enseñanza para ella”.<sup>12</sup> ¿Estaban hablando de los tecnoeducadores de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Ceneval?

De esta manera, el estudio resultó algo violento por ser ajeno, extraño y sin sentido para estos estudiantes desplazados que se fueron a Barbiana. La escuela los echó y por esa simple situación la escuela no puede ser entendida como tal. Si los perdemos (decían en Barbiana), la escuela no es una escuela; si los perdemos “es porque la educación y la pedagogía no han entendido que todos los chicos son distintos, que son distintos los momentos históricos y cada momento del mismo chico, y que son distintos los países, los ambientes y las familias”.<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> *Ibid.* p. 26.

<sup>12</sup> *Ibid.* p. 85.

<sup>13</sup> *Ibid.* p. 104. Vale la pena mencionar que dentro de los modelos educativos que ha teorizado la pedagogía, hay tres que sí contribuyen a la tarea de personalizar y construir históricamente el proceso educativo: la escuela crítica, la escuela activa y el constructivismo.

La escuela sigue tratando igual a los desiguales y con ello los expulsa a través de muchos mecanismos: los contenidos son ajenos a su vida; la evaluación se reduce a las calificaciones, a lo medible y a un solo instrumento que son los exámenes; las relaciones entre directivos, docentes y estudiantes son verticales y autoritarias, es decir, violentas; y, los valores se centran en el éxito individual. Es un proceso que desplaza sobre todo a los pobres.<sup>14</sup> Cualquier parecido con los 34 millones de sujetos que se quedaron atrás y que están contemplados en el rezago educativo en México es pura coincidencia. Este parecido, es parte de la problemática que se ha planteado para el presente escrito. Este es el problema que ha trascendido el siglo XX y que llega hasta nuestros días. Un problema que es viejo pero que al mismo tiempo es nuevo, porque ahora el tipo de educación tradicional y conductista se amalgama con la política educativa neoliberal que no sólo echa, sino que ni siquiera brinda espacios para entrar. Millones de jóvenes son desplazados por su condición antes de ingresar a la escuela y otros más en el transcurso del proceso escolar.

Desde esta perspectiva, los mecanismos de violencia, selección y exclusión que tiene la escuela, son elementos articulados a una sociedad que se mueve a través de múltiples instrumentos de diferenciación en los demás ámbitos y que tienen relación con el capital social, económico, cultural, político, académico, lingüístico, de género, entre otros, de cada sujeto social.

Ahora bien, como se puede observar en esta construcción problemática hay dos conceptos que cruzan de manera transversal el trabajo: la violencia-exclusión y los desplazados. En este tenor, lo que se pretendió fue describir y analizar los mecanismos o mediaciones de los procesos de violencia-exclusión en diversos ámbitos, pero sobre todo en una institución de educación superior; en los espacios áulicos donde las relaciones cotidianas nos mostraron la lógica de las fuerzas dominantes que dan forma a la totalidad social amplia: interioridad-violencia-exclusión-periferia-desplazamiento-exterioridad.

---

<sup>14</sup> Utilizando la estadística con una escala de 1:29900 y leyendo los resultados desde la exclusión y los consecuentes desplazados, comentaban que anualmente la escuela "obligatoria" perdía a 462 mil alumnos de la siguiente manera: de 32 que iniciaban en primero de primaria 5 ya eran repetidores; 3 sufrieron el primer rechazo y no asistieron más; en junio la maestra botó a 6, de éstos 4 repetirán y 2 estarán trabajando en el campo; para segundo año, hay 32 niños nuevamente pero 5 eran repetidores por segunda vez y 1 por tercera; en tercero y cuarto se repetía la cifra; para quinto tenía 28, sólo perdió 4 según ella pero en realidad perdió 11. En primero de secundaria había 22 y ahí no sabían nada de los que se perdieron pero sí de los que se iban a perder en los siguientes tres años. En suma, durante los ocho años obligatorios pasaron 56 por la escuela de los cuales se perdieron 40 alumnos, 16 estaban trabajando y 24 estaban repitiendo.<sup>14</sup> Esto, decían en Barbiana, era una masacre de pobres, era ver a los seres humanos como fracciones, era no saber interpretar la estadística.

La Institución a la que me refiero es la Universidad Pedagógica Nacional. Siendo estudiante de dicha Institución con una formación sociológica previa, me di cuenta que ese espacio era un lugar adecuado para iniciar algunas observaciones de las actividades cotidianas en las aulas. De esta manera, pensé que podía y debía delimitar mi campo de estudio a la educación para no perderme en la inmensidad sociológica. Para ello retome la idea de Fernando de Acevedo el cual menciona que la sociología de la educación tiene por objeto “el estudio tanto de los procesos, instituciones y sistemas escolares –y de la interdependencia que existe entre la estructura y la organización social, de una parte, y de los procesos educativos, de otra- como de las doctrinas y teorías pedagógicas”.<sup>15</sup> Sin olvidar que dichos procesos educativos están inmersos en ciertas relaciones de poder que condicionan, mas no determinan, las teorías y doctrinas pedagógicas concretizándose a través de las actividades cotidianas de los sujetos diferenciados por su capital político, histórico, económico, cultural, académico, entre otros. En estos procesos se ubican dichas relaciones que se reflejan en lo que Paulo Freire mencionaba sobre la educación tradicional: “los educandos son tratados como objetos en los que hay que depositar conocimientos, convirtiéndolos en miembros del statu quo”.<sup>16</sup>

Lo que se pudo observar a simple vista, durante cuatro años de estancia en la Universidad Pedagógica Nacional, en la licenciatura en Pedagogía, es que los/las estudiantes<sup>17</sup> tienden a escuchar y repetir conocimientos, en la mayoría de las situaciones se les obliga a participar, ordenan las sillas en hileras, reconocen las jerarquías, obedecen sin cuestionar a la “autoridad” docente, compiten para agradar al maestro o maestra, esperan en silencio la “cátedra”, toman notas mecánicamente, sólo leen lo que se les pide en el programa y, en general, simulan callando lo que piensan, es decir, que durante su estancia escolar se visualiza un comportamiento condicionado, tal vez producto de experiencias violentas anteriores que las han hecho permanecer en la interioridad. Se está frente a lo que se ha conceptualizado como curriculum oculto, estos es, “como aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas

---

<sup>15</sup> *Sociología de la educación*. México. FCE. 1981. p. 14.

<sup>16</sup> Paulo Freire. *Pedagogía del oprimido*. México. S. XXI. 1997. p. 72.

<sup>17</sup> En adelante sólo aparecerá como las estudiantes. Dicha decisión es porque en esta Universidad la mayoría de estudiantes son mujeres y parece que el asunto de género incrementa el de la violencia-exclusión y desplazamiento en este espacio educativo.

subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida en las aulas”<sup>18</sup>.

Estas reglas subyacentes son parte de lo que se está denominando procesos de violencia-exclusión implícitos en los mecanismos escolares. Por ejemplo, se observó que muchos profesores tienden a reproducir conductas y esquemas establecidos por la Institución y por su propia formación; algunos se preocupan demasiado por la asistencia física y no mental del estudiante, es decir, por las “presencias ausentes”; en el afán de hacer más amena la clase se pierden en la didáctica de la misma;<sup>19</sup> dejan lecturas sobre lecturas llevando a una revisión superficial de los textos y a una simple transmisión de conocimientos; utilizan mecanismos conductistas a través de condicionantes en la calificación si no se cumple con lecturas, tareas y trabajos; y, algunos implementan todavía el examen como única herramienta de evaluación.<sup>20</sup> Con estas situaciones que se analizaron con detalle en el capítulo tercero, se está tratando a las estudiantes como objetos, como cosas que hay que moldear para la interioridad o desechar a la exterioridad según sea el caso. Esto es violencia en todos los sentidos.

Ahora bien, para articular esta reflexión y darle una coherencia con sentido y significado, es importante señalar desde dónde se observó este problema, es decir, desde qué concepción del mundo en la cual está implícita mi postura teórico-metodológica. Una postura que no pretende encerrar la realidad en un “marco”, sino encontrar los puntos de relación entre la realidad observada y vivida al mismo tiempo.<sup>21</sup>

En términos generales, se considera que la teoría es un gran proceso de meditación que genera un conocimiento especulativo originado de la relación entre el pensamiento y los objetos, entre el ser humano y el mundo, entre la vida cotidiana y los problemas que se

---

<sup>18</sup> Henry Giroux. *Op. cit.* p. 72.

<sup>19</sup> En muchos casos, se reduce didáctica a dinámica de grupos, técnicas y material para el proceso. No obstante, la didáctica es entendida como una integración epistémica-ética-política-técnica la cual permite un ejercicio del acto de aprender en donde los sujetos que intervienen son parte de un proceso de reflexión y acción en consecuencia y congruencia con lo que son, hacen y piensan, incluyendo al propio docente.

<sup>20</sup> Confundir calificación con evaluación o creer que porque se hacen tres exámenes a lo largo del semestre y se promedian es evaluar, es una tendencia en la UPN. Evaluar desde la concepción crítica no es calificar, no es medir, no es resultado o producto. Evaluar se entiende como aquel proceso en el que hay una multicondicionalidad que relaciona todo lo que a un sujeto implica. Por ello, resulta peligroso caer en reduccionismos mirando a los sujetos como números, exámenes, promedios y productos.

<sup>21</sup> Lo que se pretendió fue hacer una especie de ensayo dentro del cual se contempló la posibilidad de relacionar varios aspectos de un asunto en un momento histórico dado, con la idea de persuadir al lector a través de la exposición de ideas, opiniones y teorías; mostrando una parte de la realidad tratando de integrar la cultura; mezclando la lírica, la inspiración y la utopía con el trabajo científico. El ensayo, que va más al contenido que a la forma, ofrece un espacio de reflexión y de acción acorde con la vida cotidiana de quien escribe y la realidad en la que está situado y, como no es algo ajeno, da al ensayista y al lector la alternativa de enlazar la profundidad teórica con la verdad inmediata. *Vid.* Karla Quintana. *Ensayo hispanoamericano del Siglo XX*. Mimeo. México. UNAM. FFyL. 2000.

generan en ella. En términos particulares, la teoría social es un conjunto de conocimientos (tal vez más especulativos que en otras disciplinas) acumulados y sistematizados, histórica y socialmente, que permiten comprender ciertos hechos o fenómenos que se expresan en la realidad. No obstante, la postura en este trabajo tiene que ver con una articulación entre teoría y práctica sumidas en la realidad. Desde este punto de vista, estamos de acuerdo con Raquel Gutiérrez cuando reflexiona sobre esto al decir que:

La teoría no es sino un momento de la práctica, el momento reflexivo o más bien, autorreflexivo, que intenta esclarecer o sistematizar los eventos que en la realidad se presentan como caóticos, como desconexos, pero sólo para volver de inmediato sobre la propia realidad y dentro de ella sobre la práctica a impulsar, sobre el participar en esa construcción continua de la realidad, para alumbrarla, para continuar entendiendo mejor las cosas y volver a reflexionarlas: es una espiral ascendente interminable.<sup>22</sup>

De esta manera, se considera que no hay teoría separada de la práctica, sino que son partes del mismo proceso inagotable. Por ello, estoy de acuerdo en que lo mejor sería utilizar la idea de Bourdieu sobre las “...teorías en acto, en calidad de procedimientos de construcción, conscientes o inconscientes, de los hechos y de las relaciones entre los hechos”.<sup>23</sup> En este sentido, el planteamiento de la dimensión teórica en este trabajo no fue más que el “habitus”<sup>24</sup> sociológico de tener una guía para lo investigado, es decir, uno o varios modos de ver la problemática planteada. Por ello, dicha dimensión no se reflejó en un sólo autor o en una corriente en específico, sino en el intento de hacer una reformulación propia con una visión coherente pero crítica al mismo tiempo.

Lo que se pretendió fue relacionar el cuerpo teórico de una realidad histórica (el capitalismo como un sistema que genera violencia permanente), con un momento histórico concreto (el capitalismo mundial terminal que se presenta violento y excluyente), en una realidad o contexto específico (el capitalismo dependiente mexicano que genera más violencia, exclusión y desplazamiento), y con una problemática que se expresa dentro de los procesos educativos (la violencia-exclusión y desplazamiento en

---

<sup>22</sup> Raquel Gutiérrez. *Entre Hermanos*. Bolivia. Kirus. 1995. p. 26.

<sup>23</sup> Pierre Bourdieu. *El oficio de sociólogo*. *Op. cit.* p. 59-60.

<sup>24</sup> “El habitus es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario (el del sociólogo en este caso), es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas. Al igual que las posiciones de las que ellos son el producto, los habitus están diferenciados; pero también son diferentes...son estructuras estructuradas...son también estructuras estructurantes, esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, de gustos diferentes”. Pierre Bourdieu. *Capital cultural, escuela y espacio social*. *Op. cit.* p. 33.



dichos espacios); considerando que las teorías no son estáticas e inamovibles sino que están en un estado potencial de cambio, perfeccionamiento y transformación.<sup>25</sup>

En este tenor, la presente reflexión se sitúa en lo esencial desde la perspectiva de los constructos del materialismo histórico-dialéctico y la consecuente teoría social crítica del mundo y, específicamente, de la educación. Entendida ésta como un discurso teórico que no puede ser tomado de manera mecánica sino que tiene que ser vista desde la perspectiva histórica y social de la realidad observada. El caso es plantear con Henry Giroux que el espíritu de esta teoría “...está enraizado en una aversión a todas las formas de dominación, y su reto se centra alrededor de la necesidad de desarrollar formas de críticas adaptadas a un discurso teórico que medie la posibilidad de una acción social y la transformación emancipatoria”.<sup>26</sup>

La intención fue retomar las teorías desde los hechos y su relación para lograr la acción de las teorías y su reconstrucción en esta realidad social y educativa que se ha reflexionado y a la cual se vuelve permanentemente. Por ello, se considera que la teoría es principalmente una lucha política, un discurso que se puede reflejar en la acción.<sup>27</sup>

Ahora bien, la pretensión en esta investigación fue aproximarme a la totalidad concreta<sup>28</sup>; para ello, este sociólogo trató de articular una mirada de dicha totalidad a través de la inserción en el espacio social para comprenderlo y explicarlo desde la sociología. En esta propuesta, se considera que esta articulación entre sistema-momento y contexto histórico-institución-sujetos-violencia-exclusión-desplazamiento, no puede ser vista solamente por la visión sociológica del mundo, sino como un problema multidimensional<sup>29</sup> que trata de romper con las fronteras académicas que llevan a la especialización y a la contemplación de un mundo fragmentado. Desde esta perspectiva, coincido en que un sociólogo, “debe ser un especialista que conozca las diferentes disciplinas encargadas de explicar las

---

<sup>25</sup> Vid. Cándido Aguilar y Elpidio Lezcano, *La formación del pensamiento científico en la enseñanza superior*. México. Universidad Autónoma de Tlaxcala. 1989. p. 44.

<sup>26</sup> Henry Giroux. *Op. cit.* p. 21.

<sup>27</sup> En esta lucha política, se parte de la relación intensa entre la teoría y el posicionamiento político e ideológico de quien investiga de manera crítica, es decir, desde la esencia de la contradicción como elemento sustancial de la meditación y la acción.

<sup>28</sup> Para este trabajo, “La idea de totalidad comprende la realidad en sus leyes internas y descubre, bajo la superficialidad y casualidad de los fenómenos, las conexiones (contradicciones) internas y necesarias...no es un método que pretenda ingenuamente conocer todos los aspectos de la realidad sin excepción y ofrecer un cuadro “total” de la realidad con sus infinitos aspectos y propiedades, sino que es una teoría de la realidad y de su conocimiento como realidad”. Vid. Karel Kosík. *Dialéctica de lo concreto. La totalidad concreta*. México. Grijalbo. 1967.

<sup>29</sup> El modo multidimensional de percibir las cosas y los problemas se considera como algo complejo y múltiple donde hay una serie de elementos diversos enraizados a cuestiones profundas del ser humano. Antonio Fernández-Rañada. *Los muchos rostros de la ciencia*. FCE. SEP. 2003. p. 30.

diversas dimensiones de la realidad social: economía, política, historia, psicología”,<sup>30</sup> entre muchas otras.

La apuesta es que la formación sociológica dota al egresado de una serie de habilidades para demostrar su calidad de científico y de humanista y una de esas habilidades es la de realizar estudios de los problemas estructurales de la sociedad relacionándolos con los problemas individuales.<sup>31</sup> En este sentido, es importante señalar que acercarse a la realidad no se limita a la relación de las ideas con los hechos de la realidad social, sino también a la relación que hay con las vivencias de los sujetos implicados, dentro de los cuales el investigador, en este caso, fue parte de los mismos.<sup>32</sup> Por ello, se retoman las palabras de Pierre Bourdieu sobre el lugar que se le ha dado a la sociología y propone que la “comprensión del mundo social pasa necesariamente por la comprensión del espacio de las posiciones de los hombres y las mujeres que lo construyen, al mismo tiempo que son construidos por él”<sup>33</sup>. Desde esta idea, la inmersión en el problema-proceso para este trabajo se articuló a la historia del investigador lo cual impide permanecer indiferente ante la violencia que emana del discurso del individualismo liberal. Al igual que Paulo Freire siento una “legítima rabia” que envuelve mi discurso y lo hace perder el interés por asumir una actitud de observador imparcial y “objetivo” lo cual, agrega, nunca lo apartó de una posición rigurosamente ética.<sup>34</sup> Asimismo, retomo las palabras de Wright Mills, en cuanto a la claridad intelectual y a la honestidad moral que se traduciría en un comportamiento ético, humanista, es decir, en la reflexión de lo que es honestidad para aplicarla en la investigación sociológica.

Desde esta perspectiva relacional, se agrega la inserción en el espacio social el cual abrió la posibilidad de escribir y compartir la reflexión que se hizo en este escrito y que ha sido pensada y madurada por un largo periodo de tiempo<sup>35</sup>. Lo que hacía falta era darle una coherencia para compartirla y someterla a la crítica a partir de un fenómeno que se

---

<sup>30</sup> *Guía de Carreras*. UNAM. 1977. p. 109.

<sup>31</sup> C. Wright Mills. *Op. cit.*

<sup>32</sup> En este trabajo, la relación entre sujeto y objeto se volvió intensa y tensa al ser el sujeto parte del objeto-proceso. Es intensa porque el sujeto no deja de mirarse en el objeto; y es tensa porque es difícil disminuir al ser humano en su totalidad a un objeto, es decir, porque el objeto son seres humanos en sociedad, son la síntesis de múltiples condicionantes, son el resultado de una multiplicidad de situaciones o procesos con relación y articulación entre las instituciones, los actores en lo cotidiano y las fuerzas dominantes.

<sup>33</sup> Pierre Bourdieu. *Capital cultural, escuela y espacio social*. *Op. cit.* p.7.

<sup>34</sup> Paulo Freire. *Pedagogía de la autonomía*. México. Siglo XXI. 1997. p. 16.

<sup>35</sup> Los lectores podrán darse cuenta que mucha de la información vertida en este trabajo tiene referencias temporales de dos décadas atrás, sobre todo, mucha de la hemerográfica. Esta situación fue debida a las constantes interrupciones en la investigación por diversas circunstancias personales, sin embargo, la construcción de este trabajo en ese largo periodo ha permitido reflejar lo dicho en la realidad que se está viviendo, además de un aprendizaje en cuanto a la paciencia que un investigador debe tener con su propia construcción.

expresa en la horizontalidad histórica y en la verticalidad contextual: los procesos de violencia-exclusión<sup>36</sup> (tensión entre la interioridad y la periferia) y desplazamiento (tensión entre la periferia y la exterioridad) de seres humanos en la educación.

En este orden de ideas, se considera importante tener una visión que permita ubicar cuales son las primeras nociones que se perciben para no quedarse en ese primer momento de lo inmediato, en ese momento de las creencias y actitudes aunque tengan mucho sentido y significado. Lo que se pretendió es que el pensamiento abstracto pudiera romper con el mundo fetichizado, con el mundo de la pseudoconcreción o fenoménico, como menciona Karel Kosik en su libro “Dialéctica de lo concreto”.<sup>37</sup>

En esta búsqueda del puente reversible, la intención fue transitar de la observación del concreto real para llevarlo a la abstracción y retornar al concreto pensado en donde se han transformado las representaciones comunes en conceptos y categorías. Es el método del concreto-abstracto-concreto el que se pretendió poner en acción para observar la realidad en su movimiento, contradicción y constante transformación. La idea fue salir de ese mundo de las apariencias, de ese discurso catequista neoliberal que expresa que si los pobres, excluidos y desplazados quieren seguir siéndolo es su problema; y, a esos pobres que no tienen voluntad propia, hay que llevarles obras de caridad a través de las empresas y sus programas “Teletón” o las “becas caridad” (becatón) para estudiantes universitarios de escasos recursos. El caso fue mostrar que la “obra humanitaria” o “falsa generosidad” de las empresas privadas y el Estado, cubren los derechos humanos y los hacen ver como “oportunidades”, caridad o limosna. Por ello, se intentó ir más allá del voluntarismo individualista y mirar estas situaciones como parte de los procesos de violencia-exclusión y desplazamiento; hay que denunciar ese discurso de bisutería que reduce la educación a un problema de habilidad personal y capacitación instrumental; y, hay que intentar desnudar esta educación violenta y excluyente que la ideología neoliberal trata de mantener e imponer por todo el orbe.

---

<sup>36</sup> Coincido en parte con Ángel Rivero en que “...la idea de exclusión social se desarrolla, en un principio, como una nueva concepción, o más simplemente una nueva designación, de la problemática de los grupos que quedaban al margen de la dinámica de crecimiento económico del occidente industrial. Tales grupos se encuentran a partir de ese momento, metafórica y definitivamente desplazados desde la periferia del espacio social (el lugar de los denominados marginados) hacia su exterioridad plena”. Ángel Rivero. *En torno a la 'exclusión social'*. Sujetos, predicado e ideología. Revista Claves. No. 108. Diciembre 2000. p.39. Como ya se señaló, en este trabajo se manejará una distinción entre la situación de tensión de la violencia-exclusión en la periferia y la situación de desplazamiento en la exterioridad.

<sup>37</sup> Vid. Karel Kosik. *Dialéctica de lo concreto*. México. Grijalbo. 1967.

Para lograr esto, es importante reconocer que el método está relacionado con la teoría y con el todo de la realidad, y al ser las técnicas e instrumentos parte de esto, también se pueden tratar de manera flexible pero en plena relación con la honestidad y la claridad intelectual. En este caso, se utilizaron diversas herramientas para dar el primer paso del concreto real a la red de relaciones de la abstracción, es decir, a la parte del análisis en la investigación. Dichas herramientas fueron la vivencia y observación de este mundo cotidiano que se muestra en cada uno de nosotros y en todos los que nos rodean. Caminando, observando, leyendo, aprendiendo, enseñando y compartiendo los hechos sociales y sus problemas; articulando la problemática a la información a través de la investigación documental (bibliográfica, hemerográfica, cintas de cine, videos, etc.); y, documentando el acontecer cotidiano a través de la etnografía de aula, la observación participante, el diario de campo y la entrevista.<sup>38</sup> Lo que se pretendió con esto último, fue acercarse lo más posible al objeto-proceso de estudio y a la situación de lo microsociedad, es decir, de la parte heterogénea del problema planteado. No obstante, esta situación se presentó más compleja de lo pensado. Si bien sabemos que hay parámetros, reglas y criterios para la etnografía de aula, la observación participante y la entrevista<sup>39</sup>, lo real fue esa articulación que se manifestó en el acontecer cotidiano y que rompió con lo planeado. La participación en el espacio como sujeto que investiga pero como objeto que es investigado confirmó que “el investigador etnográfico no puede conocer una cultura asumiéndose como un observador neutro o independiente...el investigador tiene que hacerse partícipe de la vida cotidiana de aquellos a quienes desea estudiar”.<sup>40</sup>

En este caso, no se tuvo que hacer el esfuerzo por ser parte de la vida cotidiana escolar de los sujetos que intervinieron en este trabajo, sino fue el esfuerzo contrario por no quedar encerrado en la visión que se expresa dentro del proceso; fue tratar de mantener una visión periférica que permitiera observar desde adentro y desde afuera al mismo tiempo. Una vez lograda la parte que recorre de lo concreto real a lo abstracto, era importante pasar a la siguiente fase: a lo concreto pensado y, por último, a la parte expositiva del

---

<sup>38</sup> Con respecto a las entrevistas, se considera importante señalar que al recoger los testimonios de las estudiantes se transitó por eso que Bourdieu llama un “contrato de confianza”, es decir, que “es imposible no experimentar un sentimiento de inquietud en el momento de hacer públicas ciertas palabras privadas, confidencias recogidas en un vínculo de confianza que sólo puede establecerse en la relación entre dos personas”. Pierre Bourdieu. *La miseria del mundo*. Madrid. Akal. 1999. p. 7.

<sup>39</sup> El anexo que aparece al final de este trabajo, es la entrevista más significativa en cuanto a la violencia que la institución escolar ejerce sobre los sujetos. En ella se muestra todo el proceso que esta estudiante vivió desde la educación básica hasta el nivel superior.

<sup>40</sup> J. Hernández. *La investigación etnográfica*. f/d. p. 72. Incluso en algunas ocasiones se utilizó la intervención en los grupos de manera intencional lo que llevó a situaciones interesantes de debate, diálogo y toma de decisiones.

trabajo.<sup>41</sup> Fueron dos etapas, la primera, la parte del análisis y, la segunda, es la parte de la síntesis, del concreto pensado, esto es, de la síntesis de múltiples condicionantes que es el punto de llegada pero que en realidad es el punto de partida, es decir, es la articulación del movimiento y constante transformación que hace del pensamiento una espiral ascendente e interminable como lo es la realidad. Esta última fase, fue el tránsito al concreto pensado y su explicación articulada entre teoría y realidad específica.

Como se podrá observar la cuestión metódica se nutrió de generalidades de la visión materialista y dialéctica de la historia, por ello, se retomaron algunos postulados referentes al "...compromiso de penetrar en el mundo de las apariencias objetivas...a través de un marco de referencia dialéctico con el que se podían entender las mediaciones que unen a las instituciones y a las actividades cotidianas con la lógica y las fuerzas dominantes que dan forma a la totalidad social amplia". Es decir, tratar de ir a la esencia desde la apariencia del problema para vislumbrar las mediaciones y desnudar las armas de las fuerzas dominantes que han hecho de los procesos de violencia-exclusión y desplazamiento humano, algo "normal" y "natural".

El planteamiento es la relación que hay entre el momento histórico, el contexto social, las instituciones y los sujetos inmersos en la problemática planteada. Lo que se pretendió, como plantea Mills, es no hacer un estudio limitado, de corto plazo y, por lo tanto, estático. Para este investigador, una sociología digna tiene que ser una "sociología histórica" que se aproxime a una diversidad de la totalidad ante la emergencia de la "historia presente"<sup>42</sup>. Por ello, la perspectiva para este trabajo fue, por un lado, evitar caer en determinismos estructuralistas y, por otro, no llegar al extremo del análisis de las instituciones y los sujetos sin un contexto histórico, económico, político, cultural y social, como los viejos funcionalistas o los nuevos fundamentalistas del paradigma dominante quienes hacen de la globalización neoliberal un totalitarismo posmoderno con fines ideológicos e inmovilizadores.<sup>43</sup>

---

<sup>41</sup> Vid. Enrique M. de la Garza Toledo. *El método del concreto-abstracto-concreto*. México. UAM. 1983.

<sup>42</sup> C. Wright Mills. *Op. cit.* p. 160.

<sup>43</sup> Adolfo Sánchez Vázquez reflexiona sobre esto al decir que el pensamiento posmoderno no es otra cosa que la lógica cultural del capitalismo tardío que no rompe con la lógica expansionista del capitalismo moderno aún cuando se esté en sociedades informatizadas que afectan la interacción social. Menciona que hay que hacer un análisis desde la modernidad para ver si se está históricamente en una nueva realidad. En su artículo *Radiografía de la posmodernidad* comenta que "este concepto es ambiguo y resbaladizo y que parte de una nueva realidad social, de un conjunto de valores y actitudes que no puede negarse que existen. Sin embargo, agrega que ese conjunto de valores y actitudes existen en unas determinadas relaciones sociales de producción que corresponden a la sociedad capitalista desarrollada en su tercera fase de expansión". En Uno más uno. México. 18-02-89. Asimismo, pensar en términos axiológicos sin remontarse a la política o a la economía es actuar de manera vertical. Y más que vertical -dice Sánchez Vázquez- "es

Desde esta perspectiva, los niveles de abstracción que se trataron de relacionar para construir las mediaciones del concreto pensado tienen que ver con las fuerzas dominantes, las instituciones y las actividades cotidianas como elementos que dan forma a la totalidad social amplia. Veamos.

En el primer nivel o capítulo se ubicó el problema de la violencia-exclusión y desplazamiento desde la formación social-histórica del sistema mundial capitalista. Este recorrido se inició con el entramado teórico-estructural que se ha hecho sobre el funcionamiento del capitalismo desde una visión crítica, es decir, desde una visión que nos permitió entrar y relacionar la esencia de las contradicciones del sistema reflejadas en lo político, social, cultural y educativo; entendido no como un reflejo mecánico sino como una relación de violencia permanente. Asimismo, en la parte histórica de este fenómeno se trataron de mencionar las grandes contradicciones en el proceso de mundialización del sistema, además de enumerar los mecanismos violentos de defensa que tiene el capitalismo a través de la industria cultural dentro de la cual la educación tiene una visión neoliberal que se manifiesta violenta y excluyente.

En el segundo nivel o capítulo se analiza el impacto histórico de la violencia-exclusión y desplazamiento en México y su educación. La articulación de elementos inicia con las formas en que las fuerzas del mercado han hecho estragos en el contexto mexicano; en la visión y misión de la educación; en la instrumentación de la tecnología educativa como herramienta sustancial de la pedagogía neoliberal; en la presencia de este imaginario en el nivel superior, así como en la mención de algunos ejemplos de esta ideología dentro de las universidades públicas.

En el tercer nivel se incursionó en las actividades cotidianas dentro de la institución universitaria analizada, como parte del análisis de los mecanismos implacables que contribuyen a reproducir los procesos de violencia-exclusión y desplazamiento. Para ello, se realizó un breve análisis histórico de la UPN; se revisó el formato de los planes y programas de la Licenciatura en Pedagogía como un ejemplo vertical-tradicional que contribuye a los procesos de violencia-exclusión; y, se miraron desde adentro las

---

un discurso desmovilizador, un discurso que en el fondo descalifica la acción política, descalifica la teoría, la historia, es un pensamiento que se centra en el presente, sin pasado ni futuro, es un discurso vacío”. Por eso, pensar en los procesos de violencia-exclusión humana sin intentar siquiera aproximarse a la totalidad y su diversidad sería moverse por ese pensamiento pragmático que dice que la historia ha terminado.

configuraciones de violencia-exclusión y desplazamiento en el ambiente universitario a partir de las diez asignaturas más representativas en cuanto al problema planteado.<sup>44</sup>

El asunto, fue tratar de entender las mediaciones que unen a la Institución Universitaria analizada y las actividades cotidianas de docentes-discentes, con la lógica y las fuerzas dominantes de violencia-exclusión y desplazamiento que dan forma a la totalidad social amplia. Forma que se expresa en un sistema expansivo que está en decadencia, está en un extravío histórico, está en la cumbre de sus contradicciones, está caminando en contrasentido de lo humano; violentando, excluyendo, desplazando y, en muchos casos, exterminando todo aquello o aquellos, que no concuerden con la visión de la clase dominante que lo sustenta.<sup>45</sup>

Para terminar, cabe señalar que la investigación sociológica para este trabajo se nutrió de diversas miradas que ampliaron y, al mismo tiempo cuestionaron este concreto pensado. Por tal motivo, hay que agradecer la mirada discente sin la cual hubiera sido imposible la construcción de este trabajo, así como, la visión docente en la cual participaron las Profesoras Lucila Parga quien con sus comentarios le dio coherencia categorial a este análisis, Beatriz Zavala a la cual le debo el ejercicio metacognitivo, María Elena Galeana quien me sugirió hacer una reflexión más para lograr una síntesis coherente del problema planteado; los Profesores Héctor Reyes por su paciencia y entrega incondicional en la elaboración de este documento y Nahúm Malpica quien a través de su crítica profesional contribuyó a la reconstrucción de este escrito en cuanto a forma y fondo,

---

<sup>44</sup> Cabe señalar que no se mantiene una idea reproductivista de este hecho social, es decir, en las aulas universitarias hay docentes y discentes que se manifiestan desde una postura de resistencia crítica ante todo este ensamblaje del sistema educativo y social.

<sup>45</sup> Immanuel Wallerstein señala que a corto plazo, el sistema mundo se encuentra en una profunda depresión que empeorará en los próximos dos años, sin embargo, agrega que el capitalismo como sistema mundo, enfrenta una crisis estructural que marcará su defunción en los próximos 20 o 40 años. *Enseñanzas de Brasil*. La Jornada. p. 26. 15-03-09

## CAPÍTULO PRIMERO

### EL PROBLEMA DE LA VIOLENCIA-EXCLUSIÓN Y DESPLAZAMIENTO DESDE LA FORMACIÓN SOCIAL-HISTÓRICA DEL SISTEMA MUNDIAL CAPITALISTA

Una realidad recorre el mundo capitalista. La realidad de los procesos de violencia-exclusión humana. La realidad de hombres y mujeres desplazados, de seres humanos que sobran, que ya no son funcionales al sistema. La realidad de miles de seres humanos que son excluidos y desplazados de los procesos económicos, sociales, políticos, culturales y educativos, y tienen que modificar su proyecto de vida y su comportamiento frente a la circunstancia-conflicto que están viviendo desde la exterioridad. Esta realidad es la que ha acompañado a la humanidad a lo largo de su historia, pero es la que se ha ensañado con los hombres y mujeres del tercer milenio. Nunca la violencia-exclusión y el desplazamiento humano se habían observado en todos los rincones del planeta, en todos los países del mundo (los del norte y los del sur); nunca las diferencias entre pobres y ricos habían sido tan extremas, tan palpables, tan fáciles de percibir a simple vista; y, nunca, la pobreza y el hambre se habían globalizado como ahora. Por ello, se considera a la globalización neoliberal como una guerra de baja-alta intensidad contra una gran parte de la humanidad.

No obstante, para comprender este modelo de acumulación centrado en la ganancia ilimitada, hay que partir de algo para iniciar la reflexión. En este caso, ese algo es la modernidad capitalista occidental que es el que se expandió por todo el orbe terrestre de manera discontinua y violenta. Desde esta perspectiva se hace indispensable un recorrido horizontal histórico desde la idea de Jean Chesneaux, cuando menciona que es necesario entender que el “...pasado, próximo o lejano igualmente, tiene siempre un sentido para nosotros. Nos ayuda a comprender mejor la sociedad en que vivimos hoy, a saber qué defender y preservar, a saber también qué derribar y destruir”.<sup>46</sup> Ese sentido para esta investigación, se manifiesta en esa configuración histórica-social que se expresa en los procesos de violencia-exclusión como parte de la vida cotidiana relacional en la actualidad.

---

<sup>46</sup> Jean Chesneaux. *Op. cit.* p.22.



## 1. Estructura capitalista, violencia-exclusión y desplazados: una lógica contradictoria

El modo de producción capitalista se expresa estructuralmente a través de una relación social de producción en donde la fuerza de trabajo se vuelve mercancía y entonces se compra y se vende en el mercado como cualquier otro objeto.<sup>47</sup> El presupuesto lógico es la concentración de los medios de producción en manos de una clase social: la burguesía. Así, encontramos una relación social entre quienes tienen la propiedad de los medios de producción y quienes tienen “libertad” de vender su fuerza de trabajo.<sup>48</sup> Juan Brom comenta al respecto que:

El trabajo, al igual que toda la sociedad, es libre: como dijera Marx, para que funcione el sistema capitalista se necesita una amplia masa de trabajadores libres que puedan desplazarse a donde les concierne, sin estar sujetos a reglamentaciones feudales, pero que al mismo tiempo están libres de toda propiedad, no tienen nada, y se ven obligados a trabajar bajo las ordenes de quien dispone de los medios de producción.<sup>49</sup>

Como se observa, es una libertad aparente porque la compulsión económica obliga a los sujetos a venderse como mercancía. Además, de esta forma, el trabajo social se convierte en acumulación privada, en capital;<sup>50</sup> ésta es la esencia del modo de producción capitalista que llega hasta nuestros días y que genera extrema pobreza por un lado, y extrema riqueza por el otro. Ahora bien, para que esta relación funcione, no es suficiente que haya capital por lucrativo que sea; se tiene que emplear este para extraer plusvalía de la fuerza de trabajo en el proceso productivo porque la esencia del sistema capitalista es la ganancia.<sup>51</sup> Jean Chesneaux, retomando a Marx y Engels, explica que:

---

<sup>47</sup> Se entiende esta categoría como la capacidad de trabajo de una persona y la “libertad” de la misma para disponer de ella: “...la fuerza de trabajo sólo puede aparecer en el mercado, como una mercancía, siempre y cuando que sea ofrecida y vendida como una mercancía por su propio poseedor, es decir, por la persona a quien pertenece”. Carlos Marx. *El Capital*. México. FCE. 1982. T.I. p. 121. Desde esta concepción económica se comprende el por qué los desplazados sólo son datos estadísticos para los dueños del capital, son sólo mercancías-objetos que, en última instancia, al no producir nada ya no son útiles al sistema. Sin duda esta es una visión unidimensional.

<sup>48</sup> Al respecto Bolívar Echeverría comenta que “...los grandes cambios en la historia capitalista son cambios de la relación entre capital y trabajo, aunque decir esto parezca tan antiguo y pasado de moda. Creo que el eje, el núcleo de la legalidad económica del capitalismo - y aquí me parece que Marx tiene toda la razón - se halla entre la relación de la reproducción del capital en cuanto tal y la reproducción de la fuerza de trabajo...Esta es una relación que se establece en términos históricos de manera muy conflictiva”. Bolívar Echeverría. *Por una modernidad alternativa*. La Jornada semanal. 02-06-96. p. 10.

<sup>49</sup> Juan Brom. *Op. cit.* p. 83.

<sup>50</sup> Se entiende por capital el dinero que se invierte en el proceso productivo y que se recupera de manera incrementada (D-M-D’). *Vid.* Carlos Marx. *Op. cit.* T.I. C.IV. Esta fórmula, ahora no sólo se expresa en el nivel de la producción sino en el nivel financiero mundial generando contradicciones más agudas a nivel económico y social. Es el caso de la crisis actual en la cual ya no hay solamente una sobreproducción de mercancías sino de capitales. La saturación de mercados financieros lo que está provocando es la privatización de todas las empresas estatales a fin de buscar salida al capital e incremento en las ganancias.

<sup>51</sup> *Vid.* Carlos Marx. *Op. cit.* C. X. Es en lo que se refiere a la plusvalía relativa. Esta producción de plusvalía relativa en la actualidad ha llegado a una situación en la que gran parte de la fuerza de trabajo ha dejado de ser necesaria, es decir, que en lugar de ampliar la

El capitalismo es cualitativamente distinto de las formaciones socioeconómicas que la han precedido. Está fundado a la vez en la capacidad y en la necesidad de un autodesarrollo ilimitado: el capital, base del sistema, no puede subsistir sino ampliando su sustancia; tiene constantemente necesidad de invertirse en nuevas actividades, productoras de plusvalor y, por lo tanto, de nuevos capitales a los que habrá que encontrar a continuación nuevos mercados.<sup>52</sup>

Aparentemente, esta relación social (propietario-asalariado) no tendría porqué acarrear ningún problema, sin embargo, resultó estrecha para los potentes medios de producción que se estaban gestando. Es decir, que la competencia para el libre mercado en relación con el desarrollo de la ciencia y la tecnología reflejados en las fuerzas productivas,<sup>53</sup> tendrían que superar a una de sus partes llegando, con ello, a un momento de crisis de sobreproducción y tensión social que llevaría a la destrucción violenta de una parte de las fuerzas productivas o a la conquista de nuevos mercados.

En lo particular, Marx llega a la conclusión de que esta contradicción se observa de manera clara en la ley de la caída decreciente de la tasa de ganancia, es decir, al ser la fuerza de trabajo la generadora de plusvalía y al ser ella misma expulsada del proceso productivo, la cuota de ganancia tiende a aumentar de manera provisional y a bajar de manera crítica después del proceso: mucho capital de un lado y deterioro de las condiciones de vida de la gran mayoría a partir del cierre de fuentes de trabajo y salarios mínimos.<sup>54</sup> Para la acumulación capitalista y sus diversos modelos lo más importante es que la tasa de ganancia no disminuya; para ello, es necesario reducir costos en salarios y despidos masivos, es decir, para los capitalistas cada vez hay más sobreproducción de la mercancía fuerza de trabajo.

Así, en el modo de producción capitalista hay una situación particular que es la que provoca el desplazamiento de miles de seres humanos de los procesos productivos y los consecuentes procesos políticos, sociales y culturales. Con el desarrollo del sistema productivo y de distribución centrados en el mercado, las fuerzas productivas feudales

---

jornada de trabajo a 10 o 12 horas como se hacía en el siglo XIX (plusvalía absoluta), ahora se reduce cada vez más dicha jornada y el trabajo mismo.

<sup>52</sup> Jean Chesneaux. *Op. cit.* p. 120.

<sup>53</sup> Por fuerzas productivas se entiende la relación entre las máquinas y la fuerza de trabajo. Por desarrollo de las fuerzas productivas se comprende el avance de la ciencia y la tecnología aplicadas a los procesos productivos así como a la calificación de la fuerza de trabajo. Este hecho hace que el desarrollo ascendente y lineal de las fuerzas productivas acabe con la relación social de producción que nació con ella.

<sup>54</sup> “Marx explicaba que la crisis real puede analizarse sólo por el movimiento real de la producción capitalista, de la competencia y el crédito. Las mercancías que no se venden hacen que haya necesidades insatisfechas y desempleo generalizado. El capitalismo tiene que producir para tener ganancias, y si no se cumple este requisito empieza la crisis”. Gabriel Careaga. *El siglo desgarrado*. México. Cal y Arena. 1988. p.121.

quedan estancadas y encerradas principalmente en la producción de la tierra que satisfacía las necesidades de las concentraciones humanas dejando, en segundo término, la producción para el mercado.

Como ya se mencionó, este último hecho (el del mercado) es el que lleva, en parte, al desarrollo de los medios de producción y las nuevas relaciones sociales que requieren de hombres y mujeres “libres” que puedan desplazarse y dejar la sujeción a la tierra. Durante el feudalismo y el periodo de transición al capitalismo se mantuvo un equilibrio entre el campo y la ciudad; sin embargo, con la producción para el mercado, se desplaza a la mayoría del campo y hay un auge en la producción manufacturera que se desarrolla principalmente en las ciudades. Hasta ese lugar llegan los hombres y mujeres “libres” que no tienen nada más que su fuerza de trabajo, la cual enajenan para poder vivir. Es decir, la compulsión económica o necesidad de vender su fuerza de trabajo para comer, es un elemento de violencia que manejan muy bien los dueños del capital. Antes era una violencia física como en el esclavismo o feudalismo, ahora es una violencia metafísica que desaparece a la vista del observador pero no desaparece de la realidad.<sup>55</sup>

Los hombres “libres” en realidad no lo son tanto. El mundo de la producción para el mercado que todo lo compra y todo lo vende, hace de la fuerza de trabajo una mercancía más que utilizará para incrementar las ganancias de quien posee los medios de producción. La mercancía fuerza de trabajo es la única que tiene la característica de producir más de lo que socialmente necesita, lo que lleva a un valor incrementado o plusvalor que es el que se apropia el capitalista. Son, por una parte, hombres y mujeres “libres” explotados y enajenados y, por otra, leyes que protegen el despojo de la dictadura de la economía capitalista y sus modelos de acumulación. Trabajo socialmente productivo y ganancia individualmente repartida, ésta es la “democracia” que nació con el sistema capitalista.

Ahora bien, lo que interesa rescatar acá es la aguda contradicción que se establece en esta relación social de producción en la cual las potentes fuerzas productivas pronto rebasan a la relación social emanada de la misma. Aún cuando la fuerza de trabajo es la que incrementa el capital, representa un gasto fuerte para el mismo, representa la constante resistencia a la explotación y violencia capitalista. El desarrollo de la ciencia y la

---

<sup>55</sup> Sergio Bagú. *Tiempo, realidad social y conocimiento*. S. XXI. México. 1980. p. 55.

tecnología aplicadas a las fuerzas productivas y la esencia de la ganancia capitalista, provocan que el control sobre la fuerza de trabajo sea mayor. El ejército industrial de reserva,<sup>56</sup> conformado por hombres y mujeres “libres”, funciona como un contenedor ante el costo de la mercancía fuerza de trabajo. Resultado: salarios mínimos, aumentos miserables, prestaciones limitadas, despidos inmorales, desempleo y hasta cierre de empresas que ya no son “rentables”.<sup>57</sup> En este sistema es más importante la ganancia que la sobrevivencia humana. Es un sistema que destruye lo que le da vida: los seres humanos y la naturaleza. Es como dice Edgar Morín, el poder de autoaniquilamiento que acompaña a la humanidad y que determina degradaciones y contaminaciones múltiples que hacen pensar en la muerte del planeta y con ello la de la humanidad.<sup>58</sup> Estamos dice este mismo autor, en un planeta amenazado por la estupidez de la destrucción nuclear, por la alarma ecológica, por la destrucción de las culturas en un mundo homogeneizado y un pensamiento totalitario, por esta guerra ideológica que nos vuelve ciegos y sordos y que desvirtúa completamente la idea de una “aldea global”, por la desintegración social que divide al mundo en incluidos, excluidos y desplazados.

Dentro de la historia de la humanidad no había existido ninguna civilización que a partir de un pensamiento totalitario deteriorara la naturaleza de tal forma que representara una situación de emergencia con respecto al planeta Tierra como la que vivimos hoy en día. Esta civilización pragmática ha negado a la naturaleza misma pasando por encima de ella con una soberbia destructiva que hace pensar que la naturaleza es algo ajeno a los seres humanos, que el mundo está ahí para usarse y tirarse como todo en las sociedades consumistas.

Dos siglos de capitalismo industrial han sido suficientes para hacer lo que 3 mil años de civilización no habían logrado. La razón occidental montada en la soberbia instrumental ya no puede reconocerse como parte de la naturaleza sino encima de ella. La razón que niega a la razón y que tiene a su servicio la ciencia y la tecnología, cree dominar a la naturaleza y la tiene al borde del colapso. Sólo pensar en el calentamiento de la tierra por

---

<sup>56</sup> Vid. Carlos Marx. *Op. cit.* T.I. Cap. XXIII. Dicha categoría sirve para entender lo que se está denominando como violencia-exclusión y desplazamiento, es decir, echar a los individuos de los procesos productivos y por ende de las relaciones sociales. En lo educativo y en muchas otras dimensiones sociales como la salud, la vivienda y el deporte, este problema se refleja en seres humanos que paso a paso, van siendo “acomodados” en el lugar que les corresponde según la clase social y el capital cultural. Esto se reflexionará en los capítulos siguientes.

<sup>57</sup> Empresas no rentables que ahora se “rescatan” como los bancos, las carreteras, los ingenios en México y las automotrices en Estados Unidos.

<sup>58</sup> Edgar Morin. *Op. cit.* p. 31-32.

el efecto invernadero es pensar en la modificación de los diversos climas del planeta, en la modificación de los ecosistemas a nivel macro y microcelulares. Es pensar en que el planeta todo cambiará y con él la humanidad. Es pensar en grandes migraciones humanas que ya no podrán sobrevivir en tierras devastadas, bosques destruidos, lagos y ríos contaminados. Es pensar en que la razón de occidente no piensa más.

Observando las grandes concentraciones urbanas se puede explicitar la soberbia de la razón instrumental. La humanidad se está asfixiando en las megalópolis y no hay un freno a la degradación. La sociedad de consumo capitalista que lo consume todo “respira anhídrido sulfuroso, monóxido de carbono y bióxido de nitrógeno favorecedores del asma, de los trastornos cardiacos y cerebrales y son sustancias inmunodepresivas”.<sup>59</sup>

## 2. La mundialización capitalista y sus grandes contradicciones

Cuando Cristóbal Colón “descubrió” estas tierras, nunca pensó que estaba pisando un continente entero, nunca se imaginó que estaba “uniendo” al mundo. Las intenciones de este personaje, venían acompañadas del naciente capitalismo mercantil y comercial lo cual impidió que la mundialización fuera, efectivamente, una globalización, un encuentro y un intercambio equilibrado entre los diferentes pueblos del mundo.

El encuentro planetario fue, desgraciadamente, la destrucción de una civilización por otras, la depredación, el robo y la devastación de pueblos enteros.<sup>60</sup> La mundialización nace encarnada a la expansión capitalista, nace del desarrollo del capitalismo mercantil y comercial el cual da paso a la explotación y desplazamiento de pueblos<sup>61</sup> enteros que, “casualmente”, fueron los nativos del nuevo continente o los negros esclavos de África. Edgar Morín comenta que el inicio y desarrollo de la era planetaria se manifiesta “...por

---

<sup>59</sup> Edgar Morin. *Op. cit.* p.80.

<sup>60</sup> Cerca de 24 millones de seres humanos murieron en el proceso de la Conquista y los siglos de la Colonia en México.

<sup>61</sup> “Se equivocaron hace 500 años diciendo que nos descubrían. Como si hubiera estado perdido el otro mundo que éramos...Se equivocaron cuando sus grandes sabios discutían si teníamos razón y sentimiento o éramos animales que muy poco a ellos se semejaban. Se equivocaron llamando “civilizar” a la acción de destruir, de matar, de humillar, de perseguir, conquistar, someter. Se equivocaron cuando a matar a un indio le llamaban “evangelizarlo”. Se equivocan cuando a este asesinato hoy se le llama “modernizarlo”. Para ellos nuestras historias son mitos, nuestras doctrinas son leyendas, nuestra ciencia es magia, nuestras creencias son supersticiones, nuestro arte es artesanía, nuestros juegos, danzas y vestidos son folklore, nuestro gobierno es anarquía, nuestra lengua es dialecto, nuestro amor es pecado y bajeza, nuestro andar es arrastrarse, nuestro tamaño es pequeño, nuestro físico es feo, nuestro modo es incomprensible. Para mirarnos, ellos (los de arriba) miran hacia atrás y hacia abajo. Para ellos, reconocernos es reconocerse ellos superiores”. Palabras del EZLN en Milpa Alta, Distrito Federal. *Una Historia de equivocaciones*. Revista Memoria. 04-01. No. 156.

la violencia, la destrucción, la esclavitud, la feroz explotación de las Américas y de África. Es la edad de hierro planetaria, en la que permanecemos todavía”.<sup>62</sup>

La mundialización capitalista inicia pues con formas depredadoras, con acciones humanas que destruyen y matan. El colonialismo y neocolonialismo reflejan en su acontecer cotidiano este mundo al revés, bizarro; es este sistema en el cual se pretende que a partir de las “nuevas” condiciones del mundo, la globalización se presente como algo natural en la que todos los pueblos y países del mundo puedan participar amparados en las libertades del mercado y la competencia.

Desde esta perspectiva es difícil pensar en la globalización, cuando los intercambios de capitales, mercancías, políticas, costumbres y cultura en general se manifiestan de manera unidireccional, esto es, que viene de los globalizadores hacia los globalizados; peor aún, los tecnócratas de la globalización se defienden expresando que ahora podemos disfrutar de cualquier alimento del mundo y, comer por ejemplo, en un McDonald’s a medio día y cenar comida nacional en la noche. Sí, efectivamente, pero esto no es globalización, porque McDonald’s hay cientos regados por todo el mundo, pero un puesto de sopes y quesadillas todavía no logran su transnacionalización. Sin olvidar que si dicha empresa puede vender cada pedazo de carne en un peso no es sólo porque vende hamburguesas, sino porque esta empresa no podría entenderse y extenderse sin McDonnell-Douglas que fabrica el F- 15.<sup>63</sup> Así, se entiende que la mano invisible del mercado no funcionaría sin un puño visible.

El problema de los migrantes latinos a Estados Unidos, el de los africanos y asiáticos a Europa y el de los miles que se suman a las cadenas del narcotráfico, no es una cuestión de decisión personal solamente, es un problema histórico-económico-social-cultural que emana de esta globalización imperfecta y desplaza violentamente a miles de seres humanos. Así, con la violenta conquista militar y espiritual se da paso a lo que se conoce como Colonialismo, es decir, al proceso en el cual hay un dominio económico, político-militar, social y cultural de un territorio sobre otro y de un Estado sobre otro. Vivian Forrester comenta que:

Todos esos pueblos estaban vencidos, se encontraban como exiliados frente al poder que se instauraba sin conferirles los medios para ingresar, libre e igualitariamente, en el nuevo sistema impuesto por la fuerza, y sin concederles el menor derecho...pueblos que

---

<sup>62</sup> Edgar Morin. *Op. cit.* p. 18.

<sup>63</sup> Vid. Francois Houtart. *Las alternativas creíbles del capitalismo mundializado*. Revista *Memoria*. México. 04-01. No. 146. pp. 5-13.

desaparecían encerrados en una civilización depredadora que les era ajena y los rechazaba.<sup>64</sup>

De colonialismo pasamos a una nueva fase conceptualizada como neocolonialismo. Ahora, había un dominio económico, político, social y cultural pero sin necesidad de dominar militarmente el territorio, salvo en ciertas ocasiones. Este proceso es lo que Eduardo Galeano menciona como la alquimia colonial y neocolonial, es decir, que la riqueza de América Latina es la que ha generado la pobreza para la prosperidad de otros, la esencia de este modelo es su descanso en la necesaria desigualdad de las partes que lo forman, esto es, que el desarrollo desarrolla la desigualdad.<sup>65</sup> Paulo Freire, hablando de Brasil, dice que:

La sociedad crece teniendo el centro de decisión de su economía fuera de ella, que, por eso mismo, está guiada por un mercado externo. Es exportadora de materias primas, crece hacia afuera, es depredatoria; sociedad refleja en su economía, en su cultura, por lo tanto alienada, objeto y no sujeto de sí misma.<sup>66</sup>

No obstante, para desarrollar la desigualdad hay que utilizar diversos mecanismos de dominación como las dictaduras militares y los gobiernos autoritarios para dicho proceso. Por ejemplo, es al estilo del fascismo que, después del golpe de Estado orquestado por Pinochet y los Estados Unidos en contra del gobierno popular de Salvador Allende, los "teóricos" del neoliberalismo y su ala pragmática inician la ofensiva abierta<sup>67</sup> para la imposición de este modelo el cual requería una mano dura debido al incremento del desempleo, los bajos salarios, desmantelamiento de sindicatos y la consecuente resistencia a todo ello. Sólo así se podía "medir" y controlar de alguna manera, el costo y la posibilidad de un estallido social que acarrearía el modelo de las privatizaciones, la

---

<sup>64</sup> Viviane Forrester. *El horror económico*. México. FCE. 1997. p.152. Esta acción histórica depredadora se manifiesta en el sistema educativo nacional a través de mecanismos como: contenidos ajenos a los estudiantes; actividades diseñadas para ellos sin ser tomados en cuenta (esto les pasa también a los docentes); evaluaciones muertas como Ceneval, Enlace, Carrera Magisterial; así como relaciones pedagógicas verticales y autoritarias. Con esto, poco a poco los van rechazando del sistema hasta volverlos excluidos y consecuentemente desplazados. Otros logran mantenerse dentro de esa ajenuidad y sobreviven alienándose y, otros más, lo hacen resistiendo desde la interioridad.

<sup>65</sup> Eduardo Galeano. *Las venas abiertas de América Latina*. Op. cit. p.3.

<sup>66</sup> Paulo Freire. *La educación como práctica de la libertad*. México. Siglo XXI. 1982. p. 39. Cuando en los procesos educativos hay una similitud en cuanto a ser tratados como objetos (docentes y estudiantes) están implícitos los procesos de violencia-exclusión.

<sup>67</sup> Cuando se dice abierta se hace referencia a la guerra económica y militar que los Estados Unidos mantienen en América Latina. El proceso se abre a la vista de todos en la década de los ochenta, pero fue preparado, en gran medida, desde los cincuenta, sesenta y setenta con las dictaduras militares de Batista en Cuba, Somoza en Nicaragua, Trujillo en la República Dominicana, Castillo Armas en Guatemala, Pinochet en Chile, Videla en Argentina, entre otros. El desmantelamiento de los estados nacionales, la violencia, desaparición y exilio-desplazamiento de miles de seres humanos, es un proceso que se encuentra en relación directa con la hegemonía internacional de los Estados Unidos. El imperialismo genera, además de ayudas superficiales como la Alianza para el Progreso o el Plan Colombia, dictaduras militares y democracias limitadas que le permiten mantener la explotación de materias primas y, lo que es más importante, monopolizar el mercado latinoamericano para sus propios intereses. Este proceso cerrado es el que inicia después de la segunda Guerra Mundial: el llamado neoliberalismo o mejor dicho liberalismo monopólico.

desregulación y el libre mercado. Por ello, el Estado se reduce a una función policiaca-militar contra la población para dar libertad a las grandes empresas transnacionales. Dicha función policiaca se observa, por ejemplo, en el problema de la delincuencia para la sobrevivencia. El caso de Bolivia en 1995, muestra el desempleo y la pobreza que se generaliza sobre todo en las ciudades y se puede ver cómo los más pobres son sujetos de criminalización por parte del Estado. Al respecto, el sociólogo boliviano Juan Carlos Pinto comenta:

Las cárceles no son casualidad o decisión personal, son una consecuencia de la miseria a la que los pobres son obligados a vivir y de la acción punitiva del Estado para mantener “legalmente” los intereses de ciertos sectores...El modelo neoliberal actual, les ha negado la posibilidad, no sólo por los ingresos que actualmente perciben, sino también por las altas tasas de desempleo en el país.<sup>68</sup>

El discurso político del neoimperialismo que se viste de neoliberal, ha dejado como consecuencia un desmantelamiento del estado nacional –no sólo en lo económico<sup>69</sup>, sino en lo político y en lo social- que no puede competir con las grandes empresas transnacionales y los centros financieros rectores a nivel mundial, pero sobre todo, no tiene la capacidad para restaurar o generar una política social que beneficie a los sectores más desprotegidos los cuales representan ya la mitad de la población total de Latinoamérica, esto es, 250 millones de habitantes.<sup>70</sup> Este es uno de los mejores ejemplos de desplazamiento humano bajo este sistema salvaje de hoy en día. Paulo Freire ya lo expresaba así en 1959:

Creemos que ni siquiera es necesario utilizar datos estadísticos para demostrar cuántos, en Brasil y en América Latina en general, son los muertos en vida, son sombras de gente, hombres, mujeres, niños, desesperados y sometidos a una permanente guerra invisible en la que el poco de vida que les resta va siendo devorado por la tuberculosis, por la diarrea infantil, por mil enfermedades de la miseria, muchas de las cuales son denominadas dolencias tropicales por la alienación.<sup>71</sup>

La guerra económica “invisible” es una guerra de baja-alta intensidad que tiene por objetivo mantener en el poder al “empresariado político-económico” quienes se defienden

---

<sup>68</sup> Vid. Juan Carlos Pinto. *Cárcel de San Pedro. Radiografía de la injusticia*. Editorial ISLI. 1995 *Ibíd.* p. 68.

<sup>69</sup> Atilio Borón comenta que la “globalización...consolidó la dominación imperialista y profundizó la sumisión de los capitales periféricos, cada vez más incapaces de ejercer un mínimo de control sobre sus procesos económicos domésticos”. *Imperio Imperialismo*. Itaca, México. 2003. p. 13.

<sup>70</sup> *Declaración de la segunda cumbre de los pueblos de América frente al ALCA. ¡Otra América es posible!* Revista Memoria. 06-01. No. 148, p. 5.

<sup>71</sup> Paulo Freire. *Pedagogía del oprimido*. *Op. cit.* pp. 221-222.



desde los ideales del capitalismo puro del “dejar hacer, dejar pasar”<sup>72</sup>, pero que en realidad están ocultando un contexto neoliberal en un mundo controlado por unos cuantos países y por unas cuantas empresas.

Desde 1967, John K. Galbraith, en su libro "El nuevo Estado Industrial" plantea algo diferente y más realista que los postulados neoliberales, algo así como un liberalismo monopólico. Este autor sostenía que la nueva fase de desarrollo no emanaba de nuevas empresas como en el siglo XIX, sino que surgía de los mismos monopolios y que la vida económica, política, social y cultural de esta sociedad estaría dominada por un grupo de grandes empresas las cuales, deberían planificar para controlar los precios del mercado, las políticas a seguirse y los deseos del consumidor. Lo que observa Galbraith es la fusión del Estado con la empresa a fin de cobijar a toda la sociedad bajo sus propios objetivos, comprendiendo su concepción Estado-empresarial del mundo como los de la vida misma.<sup>73</sup>

Para la empresa, continua este autor, el Estado se vuelve un asociado magnífico con instituciones que le permiten continuar con el desarrollo tecnológico, así como la formación de fuerza de trabajo calificada y alienada. Es decir, le permitirá tener seres humanos previamente "educados" que pasarán a formar parte de la tecnoestructura. Tal vez lo que a este autor le faltó en este análisis, por su contexto, fue expresar que ese Estado no sería el de cada país sino un Estado global o transnacional que pretende imponer a todas las sociedades sus propios objetivos.<sup>74</sup> Los tecnoeconomistas tratando de justificarse mencionan que:

En las sociedades industriales subsiste la pequeña empresa, que los agricultores o los profesionales liberales, por ejemplo, siguen vinculados todavía a la lógica de una economía de mercado, y Galbraith no lo pone en duda...(sin embargo, él menciona que)...el sistema industrial o planificado, es decir, el conjunto de las grandes empresas, es determinante en la regulación de los precios, en la manipulación de la demanda, en la creación de empleo y en la política de Estado.<sup>75</sup>

---

<sup>72</sup> Son los llamados neoclásicos, Frederick Hayek y Milton Freedman, en los años 40, quienes plantean una “nueva” forma de ver el mundo a partir de una postura mecanicista-económico. Para ellos, el libre mercado es el motor de crecimiento y desarrollo y es el que determina todo lo demás.

<sup>73</sup> Esta concepción reduccionista se muestra a través de postulados empresariales como calidad, eficiencia, eficacia, excelencia, libre mercado, entre otras. Concepción pragmática y mecánica que pretende que todo, absolutamente todo en la vida se desprenda de los postulados “racionalistas” empresariales y sean impuestos en todas las esferas de la sociedad.

<sup>74</sup> Heinz Dieterich comenta que “ese Estado global corresponde, principalmente al Grupo de los 7 y que su estructura ejecutiva está integrada de la siguiente manera: en lo económico por el BM, el FMI, la OCDE y la OMC; en lo político, por la ONU y su Consejo de Seguridad; en lo social e ideológico por la ONU y su Asamblea General, UNESCO, PNUMA, PNUD y la OIT; y, en lo militar por la OTAN”. Heinz Dieterich. *Op cit.* p. 104.

<sup>75</sup> John K. Galbraith. *El nuevo estado industrial*. Presentación de la editorial. Madrid. Sarpe. 1984. p. 17.

Sin embargo, el problema es que esas grandes empresas han planificado pero de acuerdo a sus intereses económicos y no para los del conjunto de la sociedad, no para los pequeños propietarios o empresarios que tienden a desaparecer en esa inmensidad de las empresas transnacionales, lo cual los pone en tensión periférica y, a largo plazo, muchos se vuelven desplazados también.<sup>76</sup>

Lo que observa el autor citado, es una estructura monopolítica como una secuencia lógica de lo que está observando, es decir, una economía planificada desde los grandes centros de poder. ¿Cómo se puede pensar en un mundo de "libre" competencia cuando los mismos postulados neoliberales fortalecen a los monopolios y al capital financiero? Libre mercado y libre competencia pero regulado por los estados y las empresas que sí pueden competir; regulado de manera metalegal, es decir, que no requiere de medidas arancelarias y proteccionistas para determinar producción, precios y beneficios a su favor. Como ejemplo, está lo que mencionaba también Paul Sweezy hace muchos años:

No es un capitalismo competitivo el que hoy exporta fábricas además de mercancías y capitales, penetra y lo acapara todo (...) es el capitalismo de las grandes corporaciones multinacionales, monopolios de dimensiones infinitas que abarcan las actividades más diversas en los más diversos rincones del globo...<sup>77</sup>

Así pues, lo que se está viviendo en este momento histórico de principios de siglo, es una nueva proyección del imperialismo.<sup>78</sup> Un neoimperialismo que utiliza todos los mecanismos existentes para imponer y mantener su hegemonía mundial aún a costa de la misma condición humana.<sup>79</sup> Para los neoliberales, el costo y sacrificio social son necesarios en una etapa del modelo, después la riqueza llegará a todos los rincones del

---

<sup>76</sup> Para poner un ejemplo desde la literatura valdría la pena remitirse a la novela *La Caverna* de José Saramago publicada por Alfaguara. En este relato se expresa como un pequeño alfarero es absorbido primero por una gran cadena comercial denominada El Centro, quedando en la periferia y, después, cuando sus productos ya no son rentables, cómo es desplazado hacia la exterioridad plena y a la deriva con toda su familia. Es la realidad de la caverna empresarial.

<sup>77</sup> Cit. por Eduardo Galeano. *Las venas abiertas de América Latina*. México. Siglo XXI. 1997. p. 343.

<sup>78</sup> Atilio Borón en su crítica a Michael Hardt y Antonio Negri comenta que, efectivamente, "El imperialismo de hoy no es el mismo de hace treinta años. Ha cambiado, y en algunos aspectos el cambio ha sido muy importante. Pero no se ha transformado en su contrario, como nos propone la mistificación neoliberal, para dar lugar a una economía "global" donde todos somos "interdependientes". Sigue existiendo y oprimiendo a pueblos y naciones, y sembrando a su paso dolor, destrucción y muerte". *Imperio Imperialismo*. Itaca. México. 2000. p. 12.

<sup>79</sup> Bolívar Echeverría comenta que "estamos terminando un periodo en que la fuerza de trabajo fue adquiriendo un valor excesivo en relación al capital: los obreros en el siglo XX, con el keynesianismo y todo lo que éste implicó, se hicieron muy caros y, frente al capital, fueron ganando en valor cuando la tendencia del capital es precisamente desvalorizar la fuerza de trabajo". Bolívar Echeverría. *Por una modernidad alternativa. La Jornada Semanal*. México. 02-06-96. p. 10. Pero desvalorizar la fuerza de trabajo implica al ser humano en su totalidad, es decir, no sólo se está desarmando al sujeto en su situación de relación con el capital sino en su estructura mental y emotiva. El desplazamiento violento es total y no solamente desde lo económico como lo muestra la estructura de descomposición social reflejada con el narcotráfico en nuestro país.

planeta. Sin embargo, lo que ha llegado a todos los rincones son los procesos de violencia-exclusión, la consecuente extrema pobreza y los seres humanos desplazados.<sup>80</sup>

La expansión del capitalismo y su insaciable búsqueda de mercados, reforzada por la idea de progreso, ha llevado a la humanidad a la dominación justificada en la idea de la libertad. La globalización es dominación, es invasión. James Petras, sociólogo estadounidense lo explica así:

Los países débiles terminan entregando todo al capital extranjero, y cada vez se aleja más la autonomía, mientras avanza la dominación política, económica y cultural... influencia muy unidimensional, porque cuando hay intercambios culturales, comerciales entre dos países iguales, los flujos van en ambas direcciones. En casos de países desiguales... vemos el contraste (y) eso no es intercambio, es invasión.<sup>81</sup>

El discurso ideológico que sustentan los tecnoeconomistas y que se expresa a través de lo que se ha llamado el “Consenso” de Washington,<sup>82</sup> consiste en decir que la globalización se logrará cuando se anulen las barreras comerciales de todos los países con la finalidad de crear una economía mundial donde todos puedan "competir" y, agregan, que las empresas y mercancías que sobrevivan sólo serán las de mejor calidad y, por lo tanto, las más competitivas. Desde esta óptica, la mercancía fuerza de trabajo también tendría que entrar a esta dinámica si quiere sobrevivir. Esta nueva etapa es otra mutación del sistema que permite maximizar y concentrar la ganancia de manera nunca antes vista. El resultado: desarticulación del mercado interno sobre todo en los sectores agrícola e industrial, incremento de la deuda externa y una gran producción de pobres entre excluidos y desplazados. Pero además, a nivel mundial se observan algunas consecuencias actuales de esta contradicción general hacia afuera de las naciones como la multiplicación de los problemas globales, es decir:

Aquellos cuya génesis o impacto trascienden las fronteras nacionales: violación de derechos humanos, contaminación, narcotráfico, epidemias, armamentismo, subculturas como la de la violencia o la del consumismo, manipulación de los medios informativos,

---

<sup>80</sup> Con respecto a la pobreza, sólo basta decir que según el Banco Mundial, en el 2008 hubo 100 millones más de pobres. La Jornada. 12-10-08. p. 29.

<sup>81</sup> James Petras. *Sumisión al neoliberalismo, el mayor peligro para A.L.* La Jornada. 08-07-96. p. 62.

<sup>82</sup> “La expresión Washington Consensus fue usada por primera vez por John Williamson investigador del Institute for International Economics, uno de los más célebres “think tanks” del gobierno americano”. El programa de ajuste y estabilización propuesto en el marco de este “consenso” incluye diez tipos de reforma que, tal como señala Williamson, han sido implementados casi siempre con intensidad por los gobiernos latinoamericanos a partir de la década de los 80: disciplina fiscal; redefinición de las prioridades del gasto público; reforma tributaria; liberalización del sector financiero; mantenimiento de tasas de cambio competitivas; liberalización comercial; atracción de inversiones de capital extranjero; privatización de empresas estatales; desregulación de la economía; protección de derechos autorales. Vid. Pablo Gentili. *El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina*. Mimeo. 1996. Este autor retoma a Filho Porterla en su texto. *O ajustamento na América Latina: crítica ao modelo de Washington*. Lua Nova, 32, 1994.

concentración de la riqueza lo mismo que del poder, generalización de la pobreza, migración de todo tipo y un creciente etcétera.<sup>83</sup>

Y todavía el primer ministro sueco, Goran Persson, decía estar conmocionado por las actitudes destructivas de los manifestantes (quienes protestaban contra la cumbre de la Unión Europea realizada en Gotemburgo) quienes desprecian la democracia y el orden social existente.<sup>84</sup>

Dicho orden se observa solamente en la regulación de la economía y la ganancia de las empresas privadas capitalistas pero no en el orden político-social existente y mucho menos en el desequilibrio global controlado por las grandes potencias y corporaciones las cuales generan incertidumbre en casi todo el orbe.<sup>85</sup> Se vive hoy en una crisis generalizada, es decir, que ningún país del nivel que sea escapa a esta situación. Por ejemplo, en países como Canadá la empresa Nortel Networks despidió a 10 mil trabajadores más por la pérdida de 19 mil 200 millones de dólares debido a la recesión en Estados Unidos;<sup>86</sup> incluso, muchos pequeños agricultores están siendo desplazados por la desleal competencia con las grandes empresas norteamericanas a partir de la implementación del TLCAN.

La contradicción máxima del modo de producción capitalista está llegando a su límite a través de una crisis estructural de fondo y no de superficie como pretenden los neoliberales, al decir que lo que pasa en el mundo es parte natural del libre mercado y su mano “invisible”. Sin embargo, es fácil observar que ante los hechos contundentes del “(des) orden social existente” se puede confirmar con Heinz Dieterich, que la crisis del sistema capitalista actual es una “...clásica crisis de acumulación provocada por la ausencia de un mecanismo macrosocial de coordinación entre las decisiones de los inversionistas y la capacidad de absorción económica de los ciudadanos de la sociedad global”.<sup>87</sup>

Al no haber una planificación de la economía, se presenta un agotamiento estructural de la principal herramienta económica del capitalismo que ha dejado de entenderse como

---

<sup>83</sup> Julio Moguel. El garabato. *Una nota sobre el texto de subcomandante Marcos: Siete piezas sueltas sobre el rompecabezas mundial*. La Jornada del Campo. Año 4. No. 57. 25-06-97. p. 3.

<sup>84</sup> La Jornada. 16-06-01. p. 21.

<sup>85</sup> Vid. Arrigo Levi. *La política de la cultura y el universalismo frente a la globalización imperfecta*. Mimeo. 10-01-98 p.4.

<sup>86</sup> La Jornada. 16-07-00 p.26.

<sup>87</sup> Heinz Dieterich. *Op. cit.* p. 7.

una relación social: el mercado. Así pues, se refleja una contradicción inherente al proceso de globalización. Según el subcomandante Marcos:

La eliminación de fronteras comerciales, la universalidad de las telecomunicaciones, las superautopistas de la informática, la omnipresencia de los centros financieros, los acuerdos internacionales de unidad económica, en fin, el proceso de globalización en su conjunto produce, al liquidar los Estados Nacionales, una pulverización de los mercados internos. Éstos no desaparecen o se diluyen en los mercados internacionales, sino que consolidan su fragmentación y se multiplican...Sonará contradictorio, pero la globalización produce un mundo fragmentado, lleno de pedazos aislados unos de otros...comunicados apenas con frágiles puentes económicos...Un mundo de espejos rotos reflejando la inútil unidad mundial del rompecabezas neoliberal.<sup>88</sup>

Esta situación es parecida a la que sucedía a finales del siglo XIX con el imperialismo<sup>89</sup>: el mercado mundial estaba conectado a través de las vías férreas y marítimas, pero no había comunicación de un país a otro en Latinoamérica e, incluso, no había conexión de una región a otra dentro de un mismo país.<sup>90</sup>

Ahora bien, en este contexto histórico-estructural del sistema mundo capitalista, existen algunos elementos articulados los cuales permiten la sobrevivencia del mismo más allá de sus profundas contradicciones. Veamos algunas de ellas.

### 3. La industria cultural del sistema mundo capitalista

En todo sistema económico estructural se van levantando al mismo tiempo las formas de dominación que lo acompañan, nunca en una situación de correspondencia sino de articulación de elementos. De tal suerte, esta globalización económica ha construido un discurso pragmático poderoso que tiene fuerza social.<sup>91</sup> Un discurso que fortalece uno de

---

<sup>88</sup> *Cit. por.* Julio Moguel. *op. cit.* p.1-2.

<sup>89</sup> Lo que se está observando en este cambiar de siglo es una forma que apunta más a lo que se denominó imperialismo, es decir, que se considera al neoliberalismo como una nueva proyección violenta del imperialismo aun cuando resulte de mal gusto utilizar esta "vieja y odiosa" palabra-concepto para definirlo. No es posible -dirán algunos globalifílicos- que pretenda utilizar un concepto fuera de moda que nada tiene que ver con la irradiación de tecnología y progreso de la globalización económica. Sin embargo, la utilizaré al lado de Eduardo Galeano porque: "Cada vez que el imperialismo se pone a exaltar sus propias virtudes, conviene...revisarse los bolsillos. Y comprobar que este nuevo modelo de imperialismo no hace más prósperas a sus colonias aunque enriquezca a sus polos de desarrollo; no alivia las tensiones sociales regionales, sino que las agudiza; extiende aún más la pobreza y concentra aún más la riqueza...se hace dueño del mercado interno y de los resortes claves del aparato productivo; se apropia del progreso, decide su rumbo y le fija fronteras; dispone del crédito nacional y orienta a su antojo el comercio exterior; no sólo desnacionaliza la industria, sino también las ganancias que la industria produce".

<sup>90</sup> Comenta Danielle Mitterrand en su viaje por América Latina en 1996: "La siguiente etapa de mi viaje me lleva de Brasil a Uruguay, vecinos en América del Sur. La puerta de al lado, pienso. Un aleteo y ya estamos allá. No crea el lector nada de esto: se necesita más tiempo para viajar de Macapá a Montevideo que para regresar a París". Danielle Mitterrand. *Esos hombres: nuestros hermanos*. México. Plaza & Janés. 1997. pp. 93-94.

<sup>91</sup> En términos de concepto, pragmático es todo discurso carente, no sólo de una o varias concepciones teóricas, sino carente de una memoria histórica, una posible conciencia de presente y de toda posibilidad de futuro. En términos de discurso se expresa desde lo técnico-económico fuera de toda dimensión humana, esto es, fuera de toda posible reflexión ética entendida como posibilidad de vida humana. Por ejemplo, en el último debate sobre la reforma energética, Arnaldo Córdoba criticaba a los abogados del sistema quienes

los ejes fundamentales de esta propuesta el cual es la privatización de todas las empresas paraestatales;<sup>92</sup> sin embargo, ahora lo que se pretende detallar son algunos procesos de privatización de la conciencia a través de la industria cultural de este sistema, es decir, que pese a las graves contradicciones que se han agudizado en su seno, dicha industria ha logrado moldear en la conciencia de la población una sola concepción del mundo diciendo que este sistema es el más viable de toda la historia de la humanidad pese a la violencia generalizada como producto de la guerra, el desempleo y el no empleo, el narcotráfico con su narcopolítica, de la desigual distribución del ingreso, los salarios de miseria que reparte<sup>93</sup> y una educación violenta, selectiva y excluyente.

En este orden de ideas, cómo le han hecho los ideólogos del sistema para coadyuvar a la “...disolución intencionada y sistemática de los cuerpos sociales preexistentes, la desestructuración de las identidades colectivas y la individualización homogeneizante”<sup>94</sup>; cómo le han hecho para convencer a la mayoría de que “la dignidad personal es un simple valor de cambio” y las relaciones humanas son sólo relaciones de dinero<sup>95</sup>; cómo le han hecho para convencer al conjunto de la sociedad que el éxito es sólo cuestión de voluntarismo individualista; cómo le han hecho para sublimar el miedo a través del consumo; cómo le han hecho para convencer a los jóvenes con trabajos u “ocupaciones imbéciles y humillantes como...las de ser policías sin incorporarlos a la policía, en sus propios edificios, entre los suyos... ¡o contra ellos!”<sup>96</sup>; cómo le han hecho para que cada estudiante piense que el fracaso escolar es un cuestión individual y no social.

Dentro de esos elementos que fortalecen la privatización de la conciencia esta la situación política en la cual se observa un discurso que exalta los beneficios de la democracia, como si ésta fuera la instancia para la solución de los problemas económico-sociales y la

---

razonaban esquizofrénicamente sólo con palabras y no con conceptos. Agregaba que “las palabras forman conceptos o significados...en cualquier ciencia se trabaja con conceptos, incluso en las ciencias exactas”. *Letra y espíritu de la Constitución*. La Jornada. 08-06-08. p. 14.

<sup>92</sup> Pablo González Casanova habla de un empresariado político-económico que ha privatizado no sólo las empresas paraestatales sino la conciencia de los seres humanos. Los procesos de privatización “incluyen a las organizaciones, a la política, a la informática, a la cultura, a la educación y a la conciencia. Incluso la moral y las prácticas morales son objeto de privatización. Con ella la verdad se privatiza, el juicio se privatiza y los valores estéticos se privatizan, no se diga ya las diversiones y una creciente cantidad de servicios y productos”. *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México. Era. 2001. p. 18.

<sup>93</sup> Según el Centro de Análisis Multidisciplinario de la Facultad de Economía de la UNAM, en diciembre de 1997, una familia de cinco integrantes requería de 258.16 pesos al día para adquirir la canasta obrera indispensable, siendo el salario mínimo vigente de 26.4 pesos diarios. Esto tomando en cuenta que más del 50 por ciento de la PEA nacional percibe entre uno y dos salarios mínimos. Paulina Fernández. *Cambio Político y deuda social en México*. La Jornada Laboral. Miércoles 31-12-97. p. 3.

<sup>94</sup> Julio Moguel. *Op. cit.* p. 3.

<sup>95</sup> Vid. Carlos Marx y Federico Engels. *El Manifiesto del Partido Comunista*. Moscú. Progreso. S/f. C.I.

<sup>96</sup> Viviane Forrester. *El horror económico*. México. FCE. 1997. p. 71.

fiel compañera del libre mercado.<sup>97</sup> Es decir, la democracia parece estar anulada y secuestrada por el Estado global y las empresas transnacionales. De hecho, la competencia política al estilo occidental está orientada bajo los lineamientos de la democracia electoral y partidista, lo que reduce y limita la participación ciudadana al día de las elecciones. Desde esta perspectiva, Aurora Elizondo plantea que “mientras que el modelo económico enfatizaba su carácter excluyente, el modelo político descansaba en la aprobación mayoritaria, y la aprobación mayoritaria se desvanecía en términos inversos a su exclusión de la “distribución de la riqueza”.<sup>98</sup> Lo anterior significa plantear la principal contradicción del capitalismo que descansa en la producción social de capital y en la apropiación privada del mismo.

Desde esta perspectiva, resulta insuficiente la “protodemocracia” electoral o representativa cuando las dimensiones de la democracia podrían contemplar desde lo local y lo global, desde la democracia real y participativa en las regiones nacionales, hasta la democratización global.<sup>99</sup> De esta manera se considera que la política económica de las privatizaciones y la desregulación de la economía rompen con la esencia de una democracia real que termina al momento en que los “especialistas” toman decisiones en esta materia. Por ejemplo, el gobierno mexicano del sexenio anterior, pidió a los ciudadanos que opinaran a través de programas como MANDE para “participar” en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) en México: “hoy el que manda eres tú”, decía la frase publicitaria; pero no agregaba que quienes decidían eran el Estado y su alianza de empresarios encumbrados en el poder. La democracia es limitada y declarativa, pero además, los técno-demócratas utilizan el pensamiento liberal, democrático y modernizador para enaltecer a la empresa privada transnacional.

---

<sup>97</sup> Como si no se tuviera memoria histórica y se reconociera que este modelo de acumulación estuvo fielmente acompañado por las dictaduras militares en América Latina en las décadas de 1950, 1960 y 1970: Batista en Cuba, Somoza en Nicaragua, Trujillo en la República Dominicana, Castillo Armas en Guatemala, Pinochet en Chile y Videla en Argentina, entre otros. El desmantelamiento de los estados nacionales y la desaparición y exilio de miles de personas, así como el desmantelamiento de cualquier organización opositora, es un proceso que se encuentra en relación directa con el neoliberalismo y que ahora se escuda tras la cara de las democracias formales con oposiciones suaves o ligeras.

<sup>98</sup> Aurora Elizondo. *La Universidad Pedagógica Nacional. ¿Un nuevo discurso magisterial?* México. UPN. 2000. Colección Educación. p. 39.

<sup>99</sup> Dicha democratización global es una fantasía en cuanto al armamento se refiere: “Los datos del Instituto Internacional de Estudios Estratégicos indican que los mayores vendedores de armas son los Estados Unidos, el Reino Unido, Francia y Rusia. En la lista, algunos lugares más atrás, también figura China. Y éstos son, casualmente, los cinco países que tienen derecho de veto en el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas. En buen romance, el derecho de veto significa poder de decisión. La Asamblea General del máximo organismo internacional, donde están todos los países, formula recomendaciones; pero quien decide es el Consejo de Seguridad. La Asamblea habla o calla; el Consejo hace o deshace”. Eduardo Galeano. *Patás arriba. La escuela del mundo al revés*. México. Siglo XXI. p. 122.

En la actualidad se ha generado todo un discurso político ideológico que intenta ocultar la violenta relación social de producción y la lógica del sistema capitalista monopólico. El mejor ejemplo de esto es el de un “nuevo paradigma” denominado “tercera vía”<sup>100</sup> que insinúa de manera sutil, que se podrían retomar algunos aspectos del Estado Benefactor sin tocar la estructura del “libre” mercado.

Es la falacia democrática del mundo empresarial que en realidad mantiene el viejo autoritarismo y la verticalidad en las relaciones sociales. El cambio que se observa es sólo de lenguaje; ahora, por ejemplo, ya no son obreros o empleados, ahora todos son “ejecutivos” y parte “importante” de la empresa aunque en realidad sólo sigan siendo un apéndice de ella e, incluso, todos los que no forman parte de una empresa, con un poco de esfuerzo personal pueden convertirse en empresarios competitivos, de alta calidad y, por lo tanto, triunfadores.<sup>101</sup>

El neoliberalismo, aseguran, brinda oportunidad a los menos inteligentes porque ya no se requiere de largas carreras universitarias para la movilidad social, ahora sólo es importante saber administrar un pequeño negocio (o “changarro”) y el neoliberalismo hace lo demás. Todos pueden ser empresarios siempre y cuando sean “emprendedores”; esa es la democracia que pregonan los tecnodemócratas, esa democracia de oportunidades en un mundo supuestamente libre pero sin derechos sociales. Por lo tanto, tenemos una democracia representativa que es en esencia excluyente y con tendencia a desplazar a los sujetos de las decisiones políticas dentro de su entorno social.<sup>102</sup>

En dicha ideología neoliberal hay otro elemento fundamental que construye permanentemente una falsa conciencia la cual acarrea uniformidad y conformismo social: los medios de comunicación masiva. En este entramado mucho tienen que ver los medios

---

<sup>100</sup> La propuesta de Anthony Giddens sobre la “tercera vía”, pretende ser un “nuevo paradigma” en el cual la administración del Estado sería más amigable hacia el empresariado sin descuidar la justicia social, esto es, que el Estado se volvería más eficiente. Algo parecido al viejo esquema de la economía mixta pero sin ser mixta, es decir, el Estado benefactor que no interviene en economía sino que saca recursos a través de otros medios como los impuestos. Por ejemplo, la lideresa de la Cámara de los Comunes británica, Margaret Becket afirmó en su visita a México que “...el gobierno debe trabajar mano a mano con las empresas y darles más facilidades que incentiven la actividad económica, en forma de impuestos justos, para que puedan contratar a más personas y elevar los salarios...de hecho, la mayor parte de los sueldos proviene del sector privado, y remuneraciones justas siempre serán un buen principio de combate a la pobreza”. El articulista, Octavio Pineda, dice al respecto que los seguidores de la tercera vía “...quieren ser liberales sin dejar de ser socialdemócratas, ganando la confianza del centro sin traicionar a la izquierda (lo que) lleva a sus representantes a tomar decisiones que no importa si corresponden a una ideología de izquierda o de derecha, sino que funcionan, lo que termina por traducirse en el más absoluto pragmatismo”. Octavio Pineda. *El Estado debe volverse eficiente. ¿Tercera vía a la mexicana?* Reforma. 15-10-00. p. 6A.

<sup>101</sup> Esto es lo que Paulo Freire llama la “mera eslogización ideológica”, es decir, aquello que distorsiona la relación auténtica entre el sujeto y la realidad objetiva, separa también lo cognoscitivo de lo afectivo y de lo activo, que en el fondo, son una totalidad no dicotomizable. *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI. 1973. pp.224-225.

<sup>102</sup> Este modelo se infiltra en muchas otras instancias públicas. En estos espacios se repite el modelo representativo-autoritario como en el caso de la UPN. Esto se verá cuando se haga mención de la estructura de gobierno de dicha Institución y de los procesos de violencia-exclusión inmersos en las aulas.



de “información” que van desde el viejo cine hasta las nuevas tecnologías que se expresan en las redes de información computarizadas y que aparentan ser parte de la nueva democracia que vive el mundo, es decir, que las nuevas tecnologías se nos presentan como algo autónomo y libre, como algo separado del poder y a lo cual “todo” mundo tiene acceso.

En este caso, no se trata tan sólo de las ganancias que reciben las grandes empresas transnacionales, sino de la invasión cultural y la modificación de los estilos de vida y del comportamiento en general a través del consumo de entretenimiento. Todavía no han sido completamente evaluados los efectos “secundarios” de este bombardeo de violencia sistemática que lleva más de cincuenta años en nuestro país, sin embargo, podría ser parte de la generalización de la violencia en todos los niveles de la sociedad.

Giovanni Sartori en su libro *Homo Videns*, lanza la tesis de que la televisión es un instrumento antropogenético mediante el cual este *homo* responde cuando es adulto a estímulos exclusivamente audiovisuales; es como un niño que sólo responde a los mensajes a través de las imágenes lo que le provoca en definitiva una atrofia cultural, es decir, que este *homo videns* atrofiado que ahora utiliza la Internet es como un hombre de las cavernas que se guía tan sólo por las imágenes, es un hombre con un pensamiento insípido, con un postpensamiento entendido como la incapacidad de pensar.<sup>103</sup> En otro ejemplo, el subcomandante Marcos comenta que en el caso de las campañas políticas y las elecciones en México, hubo un desplazamiento de la voz de los electores por los medios:

El uso indiscriminado de ‘encuestas’, muchas de ellas realizadas sin el menor rigor científico, ha desplazado al voto ciudadano como elector...El ciudadano no toma su decisión frente a las distintas opciones políticas, sino ante los medios de comunicación, es decir, ante la imagen que estos presentan de las propuestas políticas...La sustitución del ciudadano por la radio y la tv no es democracia, es gobierno virtual y cambio virtual de gobierno.<sup>104</sup>

Desde esta perspectiva, ahora se pretende que la educación tome también ese carácter virtual. Los tecnoeducadores neoliberales dicen que hay una revolución espectacular en los sectores de la comunicación y la tecnología que nos conducen rápidamente a la sociedad informatizada del futuro y que este hecho está provocando un cambio

---

<sup>103</sup> Vid. Giovanni Sartori. *Homo videns. La sociedad teledirigida*. México. Taurus. 1998.

<sup>104</sup> La Jornada. 23-06-01.p. 6.

“profundo” de civilización, de cambio histórico y de un cambio del paradigma global de aprendizaje. Se considera que esto es parte de un pensamiento determinista, reduccionista y mecánico, que hace propuestas bajo las formas de un pensamiento lineal de causa efecto, sin darse cuenta que las nuevas tecnologías son introducidas bajo esquemas pedagógicos tradicionales. Por ejemplo, los exámenes aplicados por el Ceneval los cuales responden de manera abierta a la cultura binaria del aceptar-cancelar, si-no, blanco-negro, corresponden a la enseñanza programada para la formación del capital humano.

Ante esto es importante señalar con Apple, que “La nueva tecnología no es únicamente un montaje de máquinas y su software correspondiente. La nueva tecnología lleva consigo una forma de pensar que orienta a una persona a enfocar el mundo de una manera particular. Los ordenadores implican maneras de pensar primordialmente técnicas”.<sup>105</sup>

Asimismo, los ordenadores implican formas de ser individualistas por su hacer personal, sin embargo, la crítica no es exactamente a los medios sino a quiénes los manipulan con fines de dominación. Los medios de información y entretenimiento son el mejor ejemplo de la empresa privada en la cual los sujetos que trabajan en ellos se han adaptado a la filosofía neoliberal, o sea, a la subcultura que se mueve por el postpensamiento o incapacidad para pensar de los informadores y del público que “elige” sus programas.

Así, estos nulos mentales - diría Sartori - manipulan los medios para elegir imágenes visuales y auditivas, para manejarlos, segmentarlos y presentarlos en la forma que ellos disponen. Sólo muestran la parte de la realidad que desean el auditorio perciba. Ellos saben que la capacidad humana de percibir y recibir información de manera inconsciente es algo real y que se traduce a través de mensajes subliminales seductores. Esta clase de manipulación supone un rompimiento de los límites mínimos de privacidad personal, además de poner de manifiesto los rasgos que conllevan la incitación de determinados mensajes a la imposibilidad de los individuos para escapar a esta situación. Desgraciadamente todavía se sigue creyendo que lo visual es sinónimo de realidad cuando en verdad una imagen es un conjunto de apariencias. En esas apariencias los sujetos son desplazados de su realidad y viven fuera de ella o se mueven para obtenerla. La industria cultural continúa produciendo conciencias falsas a una velocidad cada vez

---

<sup>105</sup> Michael Apple. *Maestros y textos. Una economía política*. Barcelona. Paídos. 1986. p. 149.

más impresionante. No obstante, la realidad esencial que nos golpea violentamente a todos está lejos de dicha realidad aparente.

Ahora bien, en este ejercicio que pretende desnudar este mundo de apariencias, es importante señalar que la ideología dominante es un proceso que aliena a los individuos y los hace ajenos a sí mismos, a la clase social a la que pertenecen y al contexto en el cual viven; entonces se puede observar que hay individuos condicionados más no determinados por su ser social aunque en última instancia posiblemente lo estén. La postura neoliberal es como una máscara que invita al individualismo a través del voluntarismo, ocultando la realidad de los monopolios y las transnacionales; se justifica a través de mitos y falacias que hablan de modernización, libre mercado, globalización y tránsito al primer mundo.

Los seguidores del libre mercado y la libre competencia hacen una apología del individualismo llevado al extremo del egocentrismo bajo mentalidades pragmáticas, es decir, actuar únicamente de acuerdo con las circunstancias y para sí mismos.<sup>106</sup> Por ejemplo, si un individuo quiere ser feliz basta con que esté de acuerdo con la idea de que eso es lo único bueno. Al respecto y como ejemplo del ser pragmático, Adolfo Sánchez Vázquez hace una crítica a esa felicidad vacía, sin contexto cuando menciona lo siguiente:

La tesis de que la felicidad es lo único bueno resulta demasiado general si no se precisa su contenido concreto. Este contenido varía de acuerdo con las relaciones sociales que lo determinan, y a cuyos intereses responde... Por ello no puede considerarse - como acorde con una naturaleza humana en general - la felicidad que hoy se cifra en las tendencias egoístas del individuo, o en su “espíritu” de posesión.<sup>107</sup>

Como complemento a esta idea, Edgar Morín en su libro *Tierra Patria* nos explica por qué la vida se llega a tornar absurda y vacía en un mundo tecnofílico que no da respuestas a la complejidad humana;<sup>108</sup> la sociedad industrial volvió al ser humano el apéndice de la máquina y, ahora, pretende volverlo el apéndice de la computadora y la informática.<sup>109</sup> El resultado de esto, seres programados que “piensan” de manera mecánica y parcelaria, sujetos-mercancía que serán “felices” trabajando en una empresa transnacional. La

---

<sup>106</sup> Ver. Michael Dell. *Un modelo pragmático*. Revista Infochannel. 02-10-00. No. 309, año 7. pp. 22-23.

<sup>107</sup> Adolfo Sánchez Vázquez. *Ética*. México. Grijalbo. 1969. p.133.

<sup>108</sup> *Vid.* Edgar Morin. *Op. cit.*

<sup>109</sup> Hay muchos ejemplos de lo que se está diciendo pero sólo mencionaré el último mensaje de la empresa Avantel en el que promueve la conexión a Internet diciendo éste es “el mejor amigo del hombre” y, abajo, hay la imagen de un hombre sentado en el pasto besando a una computadora como si fuera su hija o mejor aún su perro.

racionalidad instrumental de la modernidad cimbra las estructuras a partir de esta nueva situación técnico-científica que no deja atrás la idea de dominación y progreso.

En este sentido existe toda una concepción del mundo que se expresa ahora en todas las esferas de la vida y con aparatos ideológicos más sofisticados que llevan a los individuos a recibir de manera inconsciente y aceptando como legítima la ideología dominante, la cual fortalece la idea del "...enriquecimiento material y el predominio de los problemas prácticos, la superproducción intelectual de bajo nivel, y la "estandarización" de la vida, que tiende a uniformar a los individuos"<sup>110</sup>.

Así, el enfoque del mundo de los individuos uniformizados y desplazados a un entorno inmediato es que se han creído la mentira de la voluntad individualista como eje de la vida. Es similar a la idea de los economistas vulgares que decían que "el capital empezó gracias a un puñado de hombres laboriosos que se dedicaron a acumular riquezas, mientras la masa seguía ociosa, sin tener nada que vender más que su pellejo".<sup>111</sup> Este insulso comentario - dice Marx en la misma cita-, no toma en cuenta procesos económicos, políticos, sociales y culturales y, entonces la apariencia es sólo la de los "hombres laboriosos". No obstante, esto es lo que da sentido y es lo que mantiene al sistema en última instancia. Es lo que se denomina la alienación<sup>112</sup> de los sujetos al hacerlos creer que son únicos en el mundo cuando lo que se observa es un individualismo de masas o masas individualistas.<sup>113</sup> La gran mayoría quiere lo mismo y al estilo del modo de vida americano: casa propia, autos, celulares y computadoras. En esta lógica, ser, significa tener; hacer, tener éxito; y, pensar, se reduce a lo pragmático. Los seres humanos en esta globalización creen que son libres y viven en una democracia cuando "escogen" entre un vídeo y otro, o porque pueden "decidir" entre comprar Coca Cola o Pepsi Cola o pueden tomar el control de la televisión y "elegir" entre Televisa y TV

---

<sup>110</sup> Fernando de Azevedo. *Sociología de la educación*. México. FCE. 1981. p. 272.

<sup>111</sup> Carlos MARX. *La acumulación originaria del capital*. México. Grijalbo. 1975. p. 124.

<sup>112</sup> "La alienación es un modo existencial, un compromiso, una manera de vivir y existir, es la manera de hacerse inauténtico, creándose un mundo impropio; es la aceptación de estructuras y superestructuras que se sacan de sí; es un desajuste entre las relaciones de propiedad o de producción con las fuerzas de producción". Paciano Feroso. *Teoría de la educación*. México. Trillas. 1981. pp.35-36. Bogdan Suchodolski lo plantea así: "El concepto de la alienación incluye el que los hombres no reconocen que la realidad en la que viven es su propia obra; este elemento no constituye el contenido exclusivo de la alienación... Este hecho tiene un fundamento real, socio-económico, y no constituye en absoluto un asunto de la consciencia pura... Los hombres no conceptúan la realidad como su propia obra porque, si bien producen esta realidad, no pueden organizarla conscientemente, puesto que no les pertenece, sino que más bien les domina". *Teoría marxista de la educación*. México. Grijalbo. 1961. p. 112.

<sup>113</sup> Gabriel Careaga menciona en su libro *El siglo desgarrado* que "La sociedad de masas tiende a uniformar a la gente y el sistema aplasta al que sobresale o es diferente. José Ortega y Gasset acuñó el término hombre-masa. El decía que la sociedad contemporánea era el espectáculo de la aglomeración, de lo ordinario, donde la vida cultural es invadida por una masa inerte, reactiva, incapaz de soñar, desear y actuar a partir de sí. Son las multitudes, decía, que se conforman con el simple hecho de estar y vivir con la ley del menor esfuerzo. Es el hombre medio, el mediocre que aspira a parecerse a otros hombres igualmente mediocres". *Op. cit.* p.137.

Azteca. Si antes se pagaba por los anuncios, ahora los individuos pagan por llevar las marcas más “prestigiadas” en su misma indumentaria. Sin embargo, esto no es nuevo; Paulo Freire mencionaba desde 1969, que “el hombre simple no capta las tareas propias de su época, le son presentadas por una élite que las interpreta y se las entrega en forma de receta, de prescripción a ser seguida”.<sup>114</sup> Se vive en una especie de “plástico mundo de la subordinación normada” y no sólo los individuos son tratados como objetos-mercancías, hecho que es en sí violento y excluyente, también los países son objetos y no sujetos de su propia historia y cultura.

#### 4. La visión neoliberal de la educación

En este orden de ideas, los ideólogos del sistema consideran que el problema del desempleo con los estudiantes egresados es solamente una cuestión de docentes y estudiantes laboriosos, de "excelencia" académica y voluntad personal y no una necesidad del sistema capitalista para contener, en parte, las crisis cíclicas que padece y que le ayudan a reactivar la cuota de ganancia. Pero cómo no ha de ser así, si a través de la educación liberal la historia solamente se interpreta “como un proceso sujeto a las voluntades y pasiones de los grandes héroes. ¿Cuántas veces desde niños se nos ha enseñado que la historia la hacen los grandes hombres?”<sup>115</sup>

Esta concepción se repite de manera constante en este sistema capitalista y ahora con mayor fuerza bajo el modelo neoliberal. Así pues, en este contexto, la educación también mantiene una apariencia simple ya que “desplaza el conflicto de clases hacia ciertos canales - elecciones y consumismo - , define el conocimiento de formas particulares,

---

<sup>114</sup> Paulo Freire. *La educación como práctica de la libertad*. México. Siglo XXI. 1982. p. 33. Aunque se debe considerar que en esta receta siempre habrá espacios donde los sujetos resignifiquen lo dado y lo transformen desde su propia posición como lo expresa el mismo Freire.

<sup>115</sup> Juan Brom. *Op. cit.* p. 9. Al respecto, Juan Brom inicia su libro con un poema de Bertol Brecht en donde se habla de la historia de la historia. Preguntas de un obrero que lee: “¿Quién construyó Tebas, la de las siete puertas? En los libros se mencionan los nombres de los reyes. ¿Acaso los reyes acarrearon las piedras? Y Babilonia, tantas veces destruida, ¿quién la reconstruyó otras tantas? ¿En qué casas de Lima, la resplandeciente de oro, vivían los albañiles? ¿A dónde fueron sus constructores la noche que terminaron la Muralla China? Roma la magna está llena de arcos de triunfo. ¿Quién los construyó? ¿A quién vencieron los cesares? Bizancio, tan loada, ¿acaso sólo tenía palacios para sus habitantes? Hasta en la legendaria Atlántida, la noche que fue devorada por el mar, los que se ahogaban clamaban llamando a sus esclavos. El joven Alejandro conquistó la India. ¿Él sólo? César venció a los galos; ¿no lo acompañaba siquiera un cocinero? Felipe de España lloró cuando se hundió su flota. ¿Nadie más lloraba? Federico Segundo venció en la Guerra de Siete Años. ¿Quién más venció? Cada página una victoria. ¿Quién guisó el banquete del triunfo? Cada década un gran personaje. ¿Quién pagaba los gastos? Tantos informes, tantas preguntas”.

convence a los jóvenes de que el éxito y el fracaso son responsabilidad de cada individuo, y generalmente separa a cada individuo de todos los demás”<sup>116</sup>.

La ideología del talento como señala Bourdieu, acompaña de la mano la política del libre mercado y la libre competencia dejando ver una libre competencia entre individuos de cualquier sector social; cualquiera, si quiere, puede competir y ser exitoso. Es la época de la exaltación del voluntarismo como eje rector de la vida. Si hay pobres y ricos no es responsabilidad del modelo de acumulación neoimperialista, sino de la educación, y de los hombres y mujeres en particular.<sup>117</sup>

Así, desde esta perspectiva la educación está jugando un papel fundamental, es decir, si los hombres y las mujeres no logran sus objetivos es por culpa de ellos o por culpa de la educación que no responde a los nuevos planteamientos de la realidad.<sup>118</sup> Michel Apple dice al respecto:

Cuando millones de individuos están sin empleo o sólo pueden encontrar trabajos a tiempo parcial y mal pagados, echamos la culpa a la escuela. Han caído los niveles. Nuestros maestros no están bien preparados. Nuestros estudiantes carecen de la suficiente disciplina de trabajo. Y también les falta preparación técnica. Estas son las razones por las cuales están desocupados, o por lo menos así reza la explicación. ¿La respuesta? No alteréis la economía; simplemente cambiad las escuelas, de modo que el árbitro último del contenido del curriculum y las prácticas docentes sea un conjunto de necesidades definidas más o menos por el capital.<sup>119</sup>

Paulo Freire señala en su libro “Pedagogía del oprimido”, que los seres humanos vivimos en un mito permanente dentro de la sociedad de la “libertad”, mito que es reforzado por los valores empresariales que se inculcan dentro de la educación. Así, vivimos:

El mito...de que el orden opresor es un orden de libertad. De que todos son libres para trabajar donde quieran. Si no les agrada el patrón, pueden dejarlo y buscar otro empleo. El mito de que este “orden” respeta los derechos de la persona humana y que, por lo tanto, es digno de todo aprecio. El mito de que todos pueden llegar a ser empresarios siempre que no sean perezosos y más aún, el mito de que el hombre que vende por las calles, gritando: “dulce de banana y guayaba” es un empresario tanto cuanto lo es el dueño de una gran fábrica. El mito del derecho de todos a la educación cuando, en Latinoamérica, existe un contraste irrisorio entre la totalidad de los alumnos que se matriculan en las escuelas primarias de cada país y aquellos que logran el acceso a las universidades. El mito de la igualdad de clases.<sup>120</sup>

---

<sup>116</sup> Martin Carnoy. *Enfoques marxistas de la educación*. México. CEE. 1984. p. 50.

<sup>117</sup> “En todas las ocasiones en que la burguesía se ve forzada a reconocer que las relaciones capitalistas son inadecuadas, intenta demostrar con “argumentos educativos”, que las relaciones, entre otras razones, son inapropiadas porque los hombres no son buenos y que estas relaciones mejorarán cuando los hombres mejoren”. Bogdan Suchodolski. *Teoría marxista de la educación*. *Op. cit.* p. 123.

<sup>118</sup> Y ese es el proyecto educativo del “nuevo” gobierno en México: cambiar la escuela. Según Reyes Taméz Guerra, exsecretario de educación, reinventaría la educación en México por medio de una “revolución educativa”. Su “innovadora” propuesta se centraba en un programa llamado “Escuelas de calidad” en donde se competiría por los recursos; quien produzca más con menos sería premiado.

<sup>119</sup> Michael Apple. *Op. cit.* p. 29.

<sup>120</sup> Paulo Freire. *Pedagogía del oprimido*. *Op. cit.* p. 178.

De esta manera, ahora el mito es que todas las escuelas y universidades tienen que responder a la formación de cuadros para la empresa; y qué mejor manera que haciendo funcionar a la institución educativa como una empresa privada en donde los jóvenes universitarios aceptarían dicha concepción del mundo como la única y verdadera. Y si son echados de la institución escolar es porque son flojos e irresponsables y, de cualquier manera, así no sirven para el modelo disciplinario-conductual de la iniciativa privada. Lo más grave es que muchos jóvenes y adultos están convencidos de que la vida es así y que la escuela sólo cumple con el papel que le corresponde. Por ejemplo, la educación neoliberal, trata de imponer un modelo universitario con las siguientes características:

Desideologización (despolitización) hacia el interior del sistema; integración orgánica a los intereses de los grupos dominantes; funcionamiento a nivel de empresa capitalista; estructura administrativa vertical, donde quedan excluidos los maestros y estudiantes de la política académica; educación paternalista y autoritaria que pone el acento en la eficacia de la instrucción; concepción elitista de la universidad donde la instrucción es considerada como mercancía.<sup>121</sup>

Esta es la educación a nivel de empresa capitalista entendida como instrucción competente, como información, como transmisión de conocimientos y como voluntarismo individual. Se cree, dice Carlos Fuentes, que: "...porque recibimos mucha información estamos bien informados, cuando en realidad abundancia no significa calidad: consumimos basura en abundancia, eso sí, pero este tipo de información nos vuelve más ignorantes y menos educados"<sup>122</sup>. "Es el conocimiento fáctico, mecánico o simplemente de memoria, aquel que no se comprende...el alumno excelente, la alumna de diez, son aquellos que repiten fielmente el mayor número de conocimientos, por lo general sin entenderlos"<sup>123</sup>. Y lo hacen también porque el sistema conductual-autoritario-evaluativo no les deja otra alternativa.

Con este modelo educativo "paternalista y autoritario", la verdad vuelve a recaer en el maestro, en el libro y, ahora también, en los "expertos" del Ceneval. Este conocimiento, que en realidad es información, es un conocimiento sin trabajar, sin reflexionar, sin criticar, sin pensar. Estos son los sujetos-objetos que necesita la empresa, informados pero no pensantes, dóciles y disciplinados pero no reflexivos, buenos técnicos pero

---

<sup>121</sup> A. Tecla Jiménez. *Universidad, burguesía y proletariado*. México. Ediciones de cultura popular. 1997. P. 106.

<sup>122</sup> Carlos Fuentes. *Por un progreso incluyente*. México. IEESA. 1997. p.39-40.

<sup>123</sup> A. Rugarcía. *El culto al conocimiento y la crisis en la educación*. Revista Latinoamericana de estudios educativos. México. V. XXVII. No. 3. p. 96.

apolíticos y excelentes consumidores. Lo que necesita la nueva demanda empresarial son sujetos-objetos incapaces de percibir lo que sucede en su contexto inmediato; sujetos-objeto sin un pensamiento que les permita insertarse de manera crítica en la sociedad y en la historia; sujetos-objeto que reconozcan “su” responsabilidad personal si son echados de la escuela o el trabajo; sólo ellos y nadie más que ellos son los culpables. Apple menciona al respecto que:

Los cambios en el contenido del currículum son testimonios de estas transformaciones, lo mismo que los cambios principales respecto de lo que se entiende por buena enseñanza... Así el lenguaje de la competencia, el rendimiento y la eficiencia sustituyen a los sistemas del lenguaje más amplios centrados en el conocimiento, la comprensión y el desarrollo personal... Sólo es buena enseñanza aquella que se demuestra en los tests de competencia para los maestros. Sólo son buenos currículos aquellos que producen los resultados de disposiciones inmediatas y fáciles de someter a tests que se encuentran en el material textual estandarizado. Sólo es buen aprendizaje la acumulación de habilidades y hechos atomísticos que responden a las preguntas de los tests de rendimiento estandarizado para estudiantes.<sup>124</sup>

Según estas políticas, la educación y, en concreto, las universidades se tendrían que volver, desde esta perspectiva, un simplismo empresarial que tiene que comercializar y vender los productos que de ella salen: productos con “calidad” que, si no responden a las exigencias de la empresa y del mercado, serán excluidos y finalmente desplazados.

En suma, la violencia-exclusión humana que es una contradicción inherente al sistema capitalista ahora en su forma neoimperialista, se refleja no sólo a nivel económico, político y cultural, sino y, sobre todo, en lo social que es donde se puede observar el hecho educativo. ¿Por qué la mayoría de niños, niñas y jóvenes en edad de estudiar no lo hacen? ¿Por qué de los que logran entrar, la mayoría no termina? ¿Por flojos? ¿Por falta de voluntad? O porque la educación es violenta, selectiva y excluyente al mismo tiempo.

---

<sup>124</sup> Michael Apple. *Op. cit.* pp. 145-146.



## CAPÍTULO SEGUNDO

### EL IMPACTO HISTÓRICO DE LA VIOLENCIA-EXCLUSIÓN Y DESPLAZAMIENTO EN MÉXICO Y SU EDUCACIÓN

Para el caso mexicano, los tecnócratas del neoliberalismo han optado por imponer, de manera mecánica, el remedio de la globalización a la salud nacional. Sin embargo, como menciona Carlos Fuentes en su libro *Por un progreso incluyente*: “si no atendemos los problemas locales básicos, jamás accederemos de veras, no de mentirillas, a la muy celebrada globalidad”.<sup>125</sup>

¿Cómo se pretende competir si antes no se tienen las herramientas necesarias para ello? El problema central es el de la dependencia histórica entendida no solamente en el pasado sino en el presente, es decir, que al igual que en toda Latinoamérica, la entrada tardía del capitalismo en México provocó un choque entre una economía colonial mercantilista y el capital monopólico a nivel mundial. Esta situación marcó la relación histórica de dependencia entre los países del centro y el nuestro que quedó sujeto a la dinámica del sector primario exportador que a la fecha se refleja todavía en la industria petrolera. Carlos Fuentes agrega al respecto:

Habíamos creído con ciega fe que nuestra inserción en las rutas globales del progreso y que nuestra consagración beata de las fuerzas del mercado resolverían todos nuestros problemas. Ha llegado la hora de abrir los ojos y darnos cuenta de que ese ideal que perseguimos desde el albor de la Independencia, nuestro amasiato con la Diosa Progreso, ha entrado en crisis, está mutando perceptiblemente, ha generado tantos problemas como los que pretende resolver y no ofrece, de manera alguna, una panacea radiante para un país como el nuestro.<sup>126</sup>

#### 1. El impacto de las fuerzas del mercado en el contexto mexicano

Así por ejemplo, desde la década de los setenta, se condicionaron los créditos a través de políticas privatizadoras, control inflacionario, política salarial restrictiva y disminución del gasto público en materia social sobre todo en seguridad social, salud y educación.<sup>127</sup>

Se debe recordar que desde la política reconversionista de Miguel de la Madrid o más elegantemente llamada “modernización tecnológica”, se pretendía que México entrara a

---

<sup>125</sup> Carlos Fuentes. *Por un progreso incluyente*. México. IEESA. 1997. p. 24.

<sup>126</sup> *Ibid.* p. 36.

<sup>127</sup> Vid. Francisco Villalpando. *Un acercamiento a la relación globalización, educación y empleo*. Ponencia presentada en el II Seminario Internacional “Globalización, mercados de trabajo y políticas de empleo” en Xalapa, Veracruz. Verano 2000.

la competencia internacional monopolista. Asimismo, con Salinas de Gortari se modificaron los artículos tercero y veintisiete para la modernización educativa y la reforma al campo.<sup>128</sup>

Este gobierno fue el que propuso hacer lo contrario a lo que se había hecho en el pasado; para éste era necesario desregular la economía y el mercado y convocar a la inversión extranjera, centralizar la inversión privada, salir a buscar mercados, socios, inversiones, tecnología para integrarnos al mercado del mundo. En 1992, Salinas concluyó las negociaciones del TLC buscando, según él, que los beneficios llegaran a todas las regiones del país, a todos los sectores productivos y a todas las familias. El TLC proporcionaría un desarrollo más equilibrado y fortalecería el mercado interno con lo que se promovería más justicia a lo largo de la Patria. Ernesto Zedillo, al igual que los anteriores, utiliza una política asistencialista pero ahora a través del Progreso como un programa para la salud, educación y alimentación que estaba orientado a contrarrestar la pobreza extrema de más de 26 millones de mexicanos. El caso es que el presupuesto de dicho programa alcanzaba para darle a cada niño 200 pesos mensuales.

Al no poder competir con los países industrializados, nuestro país tuvo que abrir las puertas a los capitales transnacionales que invadieron el mercado interno dejando a los productores nacionales con crisis económicas profundas. Por ejemplo, el caso del maíz, frijol, café, sorgo y leche que se han quedado en los almacenes debido al incremento de las importaciones por la sobreoferta internacional(estadounidense), son muestra de la inversión extranjera y la libertad que tienen estos productos y capitales para moverse; por ello, los caficultores de Coatepec, Huatusco y Córdoba, así como el Consejo Mexicano del Sorgo, acordaron pedir a los gobiernos estatal y federal cerrar fronteras a la importación para recuperar el precio del café y poder competir contra las multinacionales.<sup>129</sup> Asimismo, la industria de autopartes está siendo absorbida por las grandes empresas transnacionales las cuales tiene todas las facilidades para exportar sus productos a México lo que les hace reducir los costos de manera desleal ante los empresarios nacionales como Unik, Alfa, y Vitro. El resultado, producción de unas

---

<sup>128</sup> El objetivo de la modernización era estar a la par en materia educativa con otros países que ya habían iniciado cambios importantes en los contenidos educativos. Con esto se pretendía contribuir para que los estudiantes tuvieran ideas y actitudes que los prepararían para sus nuevas tareas, es decir, para que el estudiante responda a las condiciones del proyecto global de modernización y a los retos específicos de la nueva vida social del país.

<sup>129</sup> La Jornada. 12-11-00. p. 40.

cuantas piezas que sí pueden competir, despidos masivos, desplazamiento humano y alianzas con transnacionales. Pero una de las industrias que más han sufrido esta situación es la textil que ha tenido que despedir a cerca de 20 mil trabajadores en tan sólo la mitad del año 2001.

La “propuesta gerencial” del gobierno del “cambio” de descentralizar las empresas maquiladoras hacia comunidades rurales, sobre todo del sureste mexicano (“marcha hacia el sur”) para revertir el problema del desempleo y convertir a los campesinos e indígenas en empresarios o empleados de empresarios, está acabando con el sector agrícola y los trabajadores que se emplean, para sobrevivir, en una maquiladora o prefieren vender o rentar sus tierras a los grandes empresarios que sí tienen los capitales para hacerlas productivas.<sup>130</sup> Dichas “gringo maquiladoras” son el resultado del deteriorado desarrollo industrial en nuestro país. Ejemplo de lo anterior es el caso de Dimmit “mexicana” en Piedras Negras que es propiedad de la compañía Galey y Lord de Nueva York y que “produce tela de mezclilla y manufactura pantalones principalmente para Levi Strauss, pero también lo ha hecho para Tommy Hilfiger, Liz Claiborne y Ralph Lauren”.<sup>131</sup>

Los sectores agrícola e industrial, en su mayoría, han sido desmantelados al no poder competir con sus productos en el mercado internacional y, ahora, en el nacional. Solamente han podido sobrevivir quienes han tenido la capacidad de fusionarse con otras empresas, sobre todo extranjeras. El resultado: desempleo<sup>132</sup>, bajos salarios, exceso de mano de obra, crisis de pequeñas y medianas empresas y monopolización de los productos y el mercado. Emilio Pradilla en su artículo “Neoliberalismo y sociedad en crisis” lo plantea así:

La base productiva y financiera de la economía está gravemente lesionada. El resultado es una masa sin precedentes de desempleados y la informalización de una parte creciente de la fuerza laboral como forma de sobrevivencia. El masivo desempleo y la caída a menos de un tercio del salario real de los trabajadores han contraído el mercado interno, al tiempo que las importaciones lo inundan, colocando a la pequeña y mediana empresa en la imposibilidad de competir y sobrevivir.<sup>133</sup>

---

<sup>130</sup> Alberto Najjar. *El campo según el rey del ajo*. Masiosare. La Jornada. 5-11-00. No. 151. p. 10.

<sup>131</sup> Comité fronterizo de obreras. *La CTM y la conjura en las gringo maquiladoras*. La Jornada. Masiosare. 1-10-00. p.7.

<sup>132</sup> Con respecto al desempleo se calcula que las cifras oficiales del INEGI están maquilladas de acuerdo a un análisis de la revista *Expansión*. Si se considera que la PEA está alrededor de 40 millones del total de la población, según el INEGI, sólo el 5.5 por ciento está desempleada. El problema se centra en que la política neoliberal, toma como empleo el trabajo eventual y muchas otras formas de obtener recursos continuamente; pero si se dejan fuera estas “variables”, se sostiene que en México hay un 57 por ciento de la PEA que no tiene empleo. Emilio Lomas. *Las cifras de la realidad*. Parábola. La Jornada. 21-04-97. p. 18. Esto representa más de 20 millones de personas que se suman a los millones de desempleados-desplazados por estos procesos de violencia-exclusión.

<sup>133</sup> La Jornada. 11-07-96. p.45.

Sin duda, esta política proteccionista para los capitales productivos y financieros especulativos o llamados “golondrinos”,<sup>134</sup> ha repercutido en la estructura del Estado nacional mexicano. Se observa una dependencia casi total de la política gubernamental hacia las “recomendaciones” que hacen el BM y el FMI. Dicha dependencia se manifiesta en la dogmática implementación del modelo neoliberal en nuestro país y las formas políticas necesarias para ello.<sup>135</sup> Por ejemplo:

Las políticas neoliberales “para pobres” tienen un carácter esencialmente asistencialista, y se aplican en forma “focalizada”. Las políticas de focalización dejan de ser formas excepcionales y temporales para atacar los males más agudos y los problemas más urgentes de los pobres, para convertirse en formas cuajadas y permanentes de administración de la pobreza...En algunos casos –como el de Pronasol– el asistencialismo del Estado se articula a la idea de la participación, de la “autoayuda” o de la “solidaridad”, conceptos que se ajustan a la filosofía referida al esquema de la liberalización-privatización de las relaciones económicas y sociales todas.<sup>136</sup>

Si para el caso chileno el neoliberalismo necesitó una dictadura militar, para el caso mexicano en donde ha existido una tradición autoritaria, bastaba con tener el control de poder ejecutivo para imponer el modelo de manera “democrática”. El resultado de esto son las modificaciones a la ley que se incrementaron de manera considerable durante el periodo de Salinas de Gortari y que han sido orientadas a darle legalidad a la política de las privatizaciones, la desregulación de la economía y el libre mercado. La continuidad se hizo presente con Zedillo quien comentó que:

Durante más de 10 años hemos realizado profundos cambios estructurales para convertirnos en una economía moderna, abierta, más productiva y más competitiva. Estamos cambiando para consolidar una economía de mercado con corazón y con rostro humano, con sensibilidad social; una economía de mercado que sirva para apoyar eficazmente a quienes menos tienen...Continuaremos con las reformas estructurales para alcanzar una economía cada vez más eficiente: más desregulación, más participación privada en el desarrollo de nuestra infraestructura.<sup>137</sup>

---

<sup>134</sup> Cuando se dice política proteccionista de las inversiones extranjeras, es porque la conceptualización del derecho internacional parece que dio un giro hacia el derecho empresarial reflejado en el Acuerdo Multilateral de Inversionistas el cual permite que los grandes capitales circulen por el orbe de manera libre.

<sup>135</sup> El caso de la industria eléctrica es un ejemplo palpable del Estado que aplica de manera mecánica la política neoliberal. Carlos Montemayor menciona al respecto que “...la privatización de la industria eléctrica en otros países no ha generado riqueza para las naciones, sólo para las empresas; no ha producido más empleos, sino aumentado el desempleo y la desaparición de industrias regionales, con el propósito de eliminar sindicatos; no ha reducido las tarifas para el consumidor, sino que las ha elevado...las leyes del libre mercado no son como las leyes naturales: el libre mercado no opera en función del equilibrio de la naturaleza, del universo o de la humanidad, sino en función de empresas y economías concretas. ¿Por qué cancelar el propósito de utilidad pública que ha regido hasta hoy a una de las industrias de más historia en el continente y a una de las 10 mejores, en su ramo, del mundo? El desmantelamiento del sector crearía de inmediato problemas que no existen...” Carlos Montemayor. *El sector eléctrico I*. La Jornada. 25-11-00. p. 24.

<sup>136</sup> Julio Moguel. *Op. cit.* p. 14.

<sup>137</sup> Discurso del entonces presidente Zedillo, durante el acto *Baja California al encuentro de sus oportunidades: Situación actual y perspectivas*. La Jornada. 01-06-97. p. 14.

Como se puede observar, esta es la mentalidad de quien piensa al mercado como el ser; un mercado que no se mueve por ninguna mano invisible sino que tiene bien definidos ya sus centros de poder político y económico. Los cambios estructurales como se ha venido señalando, muestran un mercado con “rostro humano” a partir de despidos masivos, salarios miserables y condiciones de trabajo paupérrimas. El ser del mercado es la ganancia y su corazón es, ahora, la monopolización.

Frente a esto, su idea de “economía de mercado con corazón y con rostro humano” en lo único que se tradujo en la ciudad, fue en liberar el mercado inmobiliario como base económica para la ciudad. Sin duda, la reforma al artículo 27, entre otras cosas, lo que buscaba era fortalecer al capital inmobiliario al:

Consagrar el pleno reconocimiento a la autonomía de la voluntad, al facultar a ejidatarios y comuneros para permanecer como tales o convertirse en pequeños propietarios, si consideran que es lo que más les conviene, para el aprovechamiento y disposición de sus bienes y derechos. De esta manera, se logra incorporar una gran cantidad de tierra ejidal a la zona urbana, y así los poseedores de terrenos ejidales podrán vincularse al mercado urbano de la tierra.<sup>138</sup>

No cabe duda que el Estado mexicano ha sido desmantelado en lo económico e, incluso, podríamos decir, en lo político-administrativo. Su función ha quedado reducida a un aplicador del modelo neoliberal y a una función policiaca-militar ante las resistencias a ello. Tan sólo veamos la militarización del país, así como la creación de la PFP como un cuerpo paramilitar adjunto que se estrenó con los jóvenes huelguistas de la UNAM. James Petras dice al respecto que:

El problema actual de la apertura...es que es una forma de subordinación, donde vemos a funcionarios que tratan siempre de agradar a sus superiores, en este caso a Washington. Son lamentables, las conductas, por ejemplo, de algunos ministros, que parecen estar buscando hacer méritos, tomando líneas en algunos aspectos que son más duras...para agradar a quien manda evidentemente, no actuando como políticos de un país, sino como personas que tratan de agradar al amo.<sup>139</sup>

El gobierno de México lleva alrededor de 30 años tratando de aplicar el modelo de manera directa no sin encontrar resistencias a ello. Por supuesto, resistencias

---

<sup>138</sup> Fernando Serrano. *Impactos de las modificaciones al Artículo 27 Constitucional en el Desarrollo Urbano. Acceso al suelo metropolitano*. México, Cambio XXI. 1993. p. 50.

<sup>139</sup> La Jornada. 08-07-96.p.62.

caracterizadas inmediatamente de “arcaicas”, “antimodernizadoras”, “primitivas” y sin un sentido del “cambio” y del “progreso”.<sup>140</sup>

Este sistema promueve que una persona es lo que gana y, si no gana y por el contrario cuesta, estorba; es la “neobarbarie tecnocrática impuesta por la idea neoliberal de que sólo cuenta quien es una buena mercancía para el mercado, sobran los niños, los viejos, los enfermos, los inválidos, los defectuosos”,<sup>141</sup> y, ahora, hasta los jóvenes.

Las cifras son dramáticas sobre todo para los excluidos y desplazados. Por ejemplo, en cuanto a la desnutrición se refiere, el investigador Abelardo Ávila, del Instituto Nacional de Nutrición comentó que “Alrededor de 40 millones de mexicanos han padecido o padecen estados de desnutrición que les han dejado secuelas irreversibles en su desarrollo...las familias más pobres del país cuentan con dos pesos diarios per cápita para alimentarse...”.<sup>142</sup> Lo anterior, según el BID, se ve reflejado en la mortandad infantil en donde se observa que “20 por ciento de las muertes infantiles en 1998 se presentó en el 10 por ciento más pobre de la población, contra 2.5 por ciento en el decil más rico. Un pobre extremo en México enfrenta por ello un riesgo ocho veces mayor que un rico de ver a un hijo morir antes de que cumpla un año”.<sup>143</sup> Este fenómeno parece repetirse dentro de los proceso educativos, es decir, aunque la educación siga siendo pública y “gratuita” a ella sólo van ya quienes tienen los recursos extras; para todos los demás que tienen que gastar en alimentación, salud y vivienda como prioridades, la educación resulta algo lejano que aumenta su precio en función de los niveles académicos y, al dejar de ser un derecho y un servicio, se ha vuelto una mercancía inalcanzable para millones de mexicanos. Una mercancía que se vende bajo un discurso dominante el cual promueve la “formación” de sujetos “exitosos”, sobre todo en el terreno empresarial.

El reporte del BID, *Enfrentando la desigualdad en América Latina*, dice que “México aparece como el país con la brecha educativa más amplia en la región, que es a su vez la de mayor desigualdad educativa en el mundo. La población adulta en el 10 por ciento más pobre de la población en México tiene un promedio de poco más de dos años de

---

<sup>140</sup> Se considera pertinente agregar con Guillermo Bonfil Batalla que, en términos históricos, esta situación de resistencia inicia desde hace más de cinco siglos entre las relaciones del México profundo y el México imaginario, sin embargo, “en los momentos actuales, cuando el proyecto del México imaginario se resquebraja y hace agua por todas partes se hace indispensable repensar el país y su proyecto”. *México profundo. Una civilización negada*. Grijalbo. México. 1994. pp. 10-12.

<sup>141</sup> Editorial. *La Jornada*. 02-06-96. p. 2.

<sup>142</sup> Margarita Vega. *Alertan sobre la desnutrición*. Reforma. 15-10-00. p. 10A.

<sup>143</sup> John Scott. *El fracaso social de la Revolución*. Enfoque. Suplemento. Reforma. 15-10-00. p. 4.

escolaridad, mientras que el 10 por ciento más rico tiene 12 años”.<sup>144</sup> Asimismo, con orgullo, México pertenece al E-9, es decir, a los nueve países del mundo (junto con Pakistán, China, India, Nigeria, Brasil, Bangladesh, Indonesia y Egipto) que reúnen a las dos terceras partes de analfabetas del planeta.<sup>145</sup>

Estas cifras nos indican, de alguna manera, que en la escuela se tiende a reproducir lo que sucede en las otras esferas de la sociedad como la económica, la política y la cultural. Si se considera que se vive bajo la influencia de la ideología del “talento”, la escuela se ha convertido en un excelente instrumento de diferenciación que admite y estimula a los más “aptos” manteniendo a los “defectuosos” en niveles óptimos para la maquila y, en miles de casos, ya ni para eso. De ahí que los gobiernos y las autoridades educativas no duden en poner, por ejemplo, en su “Programa del sector educativo 1997” los siguientes datos (bastante confusos y sin una posible articulación para poder verlos en su totalidad): la matrícula total del sistema educativo nacional -“explican”- es de 27.5 millones de educandos; en preescolar, primaria y secundaria hay 22.8 millones de alumnos, la eficiencia terminal en primaria es del 83 por ciento pero sólo el 88 por ciento de ese 83 cursa la secundaria; de este ciclo escolar hay 1,334 mil egresados de los cuales el 90 por ciento está matriculado en la educación media superior que tiene actualmente 2,573 mil estudiantes; y, en la educación superior la matrícula es de 1,517.8 millones lo que equivale a “1.6 millones de estudiantes atendidos incluyendo a los de posgrado”.<sup>146</sup>

Ahora, se hará otra lectura de estas cifras para ver la contracara de este informe. Primero que nada, de esos 27.5 millones apenas el 5.5 por ciento están en la matrícula de educación superior; el 9.4 en educación media superior y alrededor del 85 por ciento en educación básica. Si lo vemos en porcentajes, resulta que el proceso exclusión-desplazamiento educativo se ve así: de la población que está entre los 6 y 14 años asiste a la escuela el 92 por ciento, ya se tiene un 8 por ciento perdido desde el inicio; de ese 92 por ciento, el 83 por ciento termina la primaria, aquí ya se perdió 10 por ciento más; de ese 83 por ciento el 88 por ciento cursa la secundaria, con lo cual hay otro 5 por ciento perdido. Así, hasta la secundaria la ineficiencia terminal queda de la siguiente manera: 8 por ciento que no está registrado, o sea 1.9 millones, 10 por ciento que no termina la

---

<sup>144</sup> John Scott. *Desarrollo económico y humano*. Enfoque. Suplemento de Reforma. 15-10-00. p. 4.

<sup>145</sup> *México entre las naciones con mayor retraso educativo*. La Jornada. 04-10-97. p. 48.

<sup>146</sup> *Informe del Programa del sector educativo 1997 de la SEP*. El Día. 26-02-97. pp. 18-19.

primaria, es decir, 3.9 millones y, 5 por ciento de esos que terminaron la primaria que no se inscriben a secundaria, esto es, 2.4 millones. En total hasta la secundaria tenemos 8.1 millones de niños y jóvenes desplazados. Se hace un alto aquí porque de acuerdo a un pase de alquimia administrativa moderna, los datos oficiales se brincan de manera brusca a los egresados de secundaria. Pero si se recapitula para continuar, se tiene entonces que de 22.8 millones registrados en la educación básica 8.1 se desvanecieron en el aire. Así, quedan en la secundaria 14.1 millones de los cuales egresan 1.3 según los datos oficiales, es decir, que 12.8 millones se quedan atrapados en este nivel.

Ahora bien, de esos que egresan de la secundaria sólo el 90 por ciento se inscribe a la educación media superior, o sea 1.2 millones; si se considera, según el informe que la matrícula en este nivel es de 2.6 millones, quiere decir que el 46 por ciento están en el primer año y la otra parte repartida en los dos años siguientes.<sup>147</sup> En este nivel educativo encontramos un 10 por ciento “perdido” que no solicita su ingreso al bachillerato; pero lo que es más grave, tenemos más de 50 por ciento que se desvanece en la nada durante estos tres años, o sea, 1.1 millones menos. De cualquier manera esos estudiantes “sin talento” no iban a entrar seguramente al nivel superior porque solamente hay una matrícula de 1.5 millones de los cuales 380 mil lugares corresponden aproximadamente al primer año de la licenciatura. Con estas cifras se ve que la “selección natural” ha hecho su trabajo y, aún cuando los datos son presentados sin la menor coherencia, se puede confirmar que la “política” educativa neoliberal le ha dado prioridad cuantitativa a la educación básica y ha detenido e, incluso, cerrado los espacios en la educación superior pública.

La última cifra es dramática, es decir, que de 27.5 millones registrados en el Sistema Educativo Nacional, 22 millones de seres humanos, niños y jóvenes quedarán fuera de ese derecho por diversos medios que están más allá de la voluntad de cada uno y de sus mismas familias. Esto sin contar a todos los que terminaron el bachillerato pero que ya no se inscriben a la Universidad, así como todos aquellos que inician una licenciatura y nunca terminan. De esta manera los no “aptos” ya han sido puestos en su lugar. Los sujetos que llegan al nivel universitario fueron seleccionados a partir de sofisticados

---

<sup>147</sup> Como se observa, la escuela sólo continúa con la labor de diferenciación excluyente que ha impuesto el neoliberalismo en nuestro país. Porque esta es una realidad vieja pero dramática en nuestro tiempo.



métodos que permiten tener a la “excelencia” académica en las aulas y a quienes pueden pagar sus estudios.

## 2. La visión y la misión empresarial de la educación: una mirada violenta y excluyente

Para plantear algunas articulaciones más concretas del problema de la violencia-exclusión, se retomará la idea del “dominio del consentimiento”<sup>148</sup> en los procesos educativos que configuran la vida cotidiana y la hacen reproducirse sin que se perciba.

Por ello, ahora se desarrollará más esta idea de la propuesta neoliberal de que las instituciones escolares sean sólo centros de capacitación y desarrollo de habilidades para el mercado de trabajo. Prueba de ello, es la visión tan “amplia” de la SEP, quien a través de su administración gerencial está proponiendo la “creación de consejos para fortalecer vínculos-puentes entre la universidad-empresas y, con ello, evitar escenarios de frustración entre los egresados”.<sup>149</sup>

La educación ha sido presa de este pensamiento totalitario que trata de reducir todo a una sola forma de ver la realidad. La fórmula para ello es la relación vital entre Estado y empresa. Si se logra que el Estado tenga una concepción empresarial, entonces la educación que imparta tendrá esa característica, sin olvidar que este hecho no sólo se observa a nivel nacional, sino en esa “relación-dominación” que tienen las empresas transnacionales las cuales intentan controlar y dominar todo; esas empresas o tiendas de raya modernas que se reflejan a través del Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), así como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE); las cuales “recomiendan” a través de proyectos y préstamos, qué hacer a los países del “Tercer Mundo” para que salgan del “subdesarrollo”. Dichas recomendaciones tienen que ver con un modelo educativo de dominación excluyente, es decir, con una visión unidimensional que promueve la privatización y mercantilización de las instituciones educativas haciendo hincapié en el

---

<sup>148</sup> Henry Giroux, Gramsci, Adorno y Horkheimer argumentaron que la dominación ha tomado una nueva forma. “En vez de ejercer el poder de las clases dominantes a través del uso de la fuerza física (el ejército y la policía), fue reproducida por medio de una forma de hegemonía ideológica; esto es, fue establecida prioritariamente a través del dominio del consentimiento, mediado éste por instituciones culturales tales como escuelas, familias, medios de comunicación masiva, iglesias, etc. La cultura como todo lo demás había sido, en la sociedad capitalista, convertida en un objeto.” *Teoría y resistencia en educación. Op. cit.* p. 44.

<sup>149</sup> Laura Poy Solano. La Jornada. 08-03-08. p. 38.

valor del dinero, en análisis de costo beneficio, el saneamiento administrativo, la distribución de recursos y los indicadores de desempeño y selectividad. Los seres humanos, docentes y estudiantes, sólo son parte de esas variables.

Desde esta perspectiva, casi todas las instituciones educativas y las profesiones tienen que demostrar su contribución a la economía de las empresas privadas.<sup>150</sup> Es pues, un modelo que recorre todo el sistema educativo nacional y que inicia desde la educación básica a través de evaluaciones que permiten tener un seguimiento de escuelas, profesores, estudiantes y contenidos a través de la llamada Carrera magisterial, exámenes únicos de ingreso y egreso así como de evaluación permanente como Enlace. Pablo González Casanova comenta para el caso de la educación superior que:

La privatización de las universidades y la reducción de los estudiantes a objetos ignorantes de la historia, de la política y de las ciencias vinculadas al humanismo, no sólo obedecerá al proyecto de convertir a las empresas privadas y mercantiles en actores principales de la producción, los servicios y la vida. También obedecerá a un mundo en que “el complejo militar-industrial” y corporativo, con sus asociados y subalternos, regulará la represión y la negociación para una gobernabilidad en que los pueblos sujetos muestren ser “responsables” y “razonables” o con “opciones racionales” que los lleven a aceptar como suyos los objetos de “los que mandan”.<sup>151</sup>

Ser razonable desde la perspectiva educativa es aceptar todos los lineamientos que guían el analfabetismo histórico, político y de pensamiento en el que se pretende instalar a la educación y a los sujetos que logran entrar a ella.<sup>152</sup> Ahora, el trabajo intelectual se reduce a la capacitación para el trabajo a través de operaciones muy sencillas, monótonas y de fácil aprendizaje. Se trata pues, de hacer de los estudiantes, el apéndice de la maquinaria empresarial privada.

Como se puede observar, violencia-exclusión desde esta perspectiva no se refiere sólo a los que quedan fuera o desplazados, sino a los que entran y son expulsados desde la misma institución por diferentes caminos. Para los tecnócratas no importa el contexto referencial de los estudiantes, su historia personal, su historia grupal y social, no importan las diferencias sintáctico-semánticas, así como el manejo abismal de códigos y lenguajes que enmascaran la violencia-exclusión social educativa. Se observa, entonces, que la

---

<sup>150</sup> Armando Alcántara. *Tendencias Mundiales de la Educación Superior: el papel de los organismos multilaterales*. Mimeo. p. 2.

<sup>151</sup> Pablo González Casanova. *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México. Era. 2001. p. 12.

<sup>152</sup> Dentro de las acciones concretas de este modelo educativo se encuentra la Reforma Integral para la Educación Secundaria presentado por la SEP. Dicha Reforma lo que plantea es reducir el número de asignaturas de 34 a 24, y eliminar la enseñanza de las culturas prehispánicas y de la historia universal anterior al siglo XV con el argumento de que estos contenidos ya se estudiaron en primaria”. Fabiola Palapa. *Poco convincente, el plan de la SEP de reforma a la secundaria*. *La Jornada*. 16-08-04. p. 12a.

tecnología educativa y su sostén conductista se amalgaman muy bien con la ideología del neoliberalismo. Esto es violencia-exclusión y desplazamiento. Cuando se trata a estudiantes y docentes como objetos y no como sujetos hay procesos de violencia-exclusión; el más grave es la formación de estudiantes incapaces de formular ideas propias, de escribirlas y de reflexionar de manera crítica. Los objetivos del “saber y saber hacer...responde(n) a las necesidades de las empresas y a su objetivo fundamental de riquezas y maximización de utilidades”.<sup>153</sup> Esto es parte del pensamiento totalitario que inunda nuestra educación y que tiende a desplazar al pensamiento crítico y complejo.

El discurso que se publicita en escuelas y universidades es que la salvación de México y del mundo entero está en las manos de los empresarios quienes son los “generadores” de la riqueza, de los empleos y los salarios; para ellos deben estar encaminados los esfuerzos de la educación. No se trata de mejorar el sistema educativo para el desarrollo del país, sino adaptarlo a las necesidades del capital. Dicha política hace blanco perfecto en un sistema educativo ecléctico<sup>154</sup> que no tiene un proyecto pedagógico definido, un acercamiento con la realidad de las localidades mexicanas y un proyecto de nación desarticulado a partir de la integración de México a la globalización neoliberal. En este contexto, la educación técnica y modernizadora emanada de los centros internacionales de poder, impone sutilmente los lineamientos para que la educación sólo sea para los más “competitivos”.

Por ejemplo, a la universidad, - dice Viviane Forrester - no llegan “los jóvenes condenados de antemano...Marginales por su condición, definidos geográficamente antes de nacer, réprobos de entrada”.<sup>155</sup> Julio Moguel comenta, con relación al texto de Viviane Forrester, que en México, a diferencia de los países del Norte:

---

<sup>153</sup> *Ibid.* Pablo Gonzáles Casanova. p.25.

<sup>154</sup> Pablo Latapí, en un intento de sistematización, comenta que son cinco los proyectos educativos en México a través de su historia posrevolucionaria: el proyecto vasconcelista y la educación rural en 1921, el técnico que inicia Calles y continúa Cárdenas, el socialista que se amalgama con el anterior, el de la escuela de la “unidad nacional” y el modernizador que junto con el técnico llega al presente. El autor dice al respecto que: “Cada uno de estos proyectos deja su huella en la conciencia que la escuela mexicana tiene de sí misma...Del primero, el vasconcelista, quedan valores fundacionales, como la vinculación de la educación con la soberanía y la independencia, su sentido nacionalista, su carácter popular y laico y su profundo cometido de integración social. El proyecto socialista, aunque efímero y en lo sustancial cancelado, dejó residuos advertibles aun en el compromiso del Estado con la enseñanza pública y en la democratización de su acceso, no menos que en la reiterada fe en el valor de la educación para la equidad social. El legado del tercero, el proyecto técnico de los años treinta, reforzado por el quinto en los setenta, se evidencia en el predominio de los valores urbanos, la preocupación por el trabajo y la productividad, el pragmatismo y el énfasis en la formación científica. En los últimos años la influencia de la globalización comercial y los requerimientos de una “modernización” normada por los valores del “mercado”, la eficiencia y la competitividad, han añadido nuevos matices. También el cuarto proyecto, que proclamó la unidad nacional, entendida como tolerancia y aceptación del pluralismo, incorporó a la filosofía educativa actual los principios de libertad, democracia como forma de vida, justicia y la aspiración a la convivencia pacífica en el plano internacional”.

<sup>155</sup> Viviane Forrester. *Op. cit.* p. 65.

Al desempleo estructural se suma “la marginalidad” pura y simple; los más pobres de los pobres no son desempleados sino “marginales”: en las estadísticas son “extremadamente pobres” y sólo eso, la escala más baja de la especie humana, los prescindibles del aquí y ahora. En México son más de 20 millones.<sup>156</sup>

Pero si de casualidad algunos sujetos en esta situación llegan a la escuela, específicamente a la universidad, son los jóvenes que no alcanzan a comprender los textos rápidamente porque su nivel de abstracción conceptual académica no les alcanza para ello; son los “flojos”, los “irresponsables”; son los que no valoran el lugar en un espacio educativo; son sujetos que no tienen un capital cultural, económico y social que les permita “competir” en el mercado educativo; son los incompetentes que se convertirán en desplazados.<sup>157</sup>

### 3. La tecnología educativa como herramienta de la pedagogía neoliberal

Desde esta visión economicista que busca producir mercancías bien certificadas a través de mecanismos que tratan de imponer un modelo único educativo empresarial, regido por situaciones particulares como los de Carrera Magisterial, Ceneval y Enlace, entre los más visibles, se pretende justificar como puente para acceder a la “aldea global” y poder competir, porque aunque México está ubicado en el norte, es un país del sur en términos de dependencia económica y tecnológica.

En este sentido, este modelo educativo pretende imponerse a través del resurgimiento de lo que entendemos por educación tradicional y la llamada tecnología educativa conductual que comparten el espíritu de la “excelencia” académica neoliberal. La pedagogía del neoliberalismo retoma métodos disciplinarios conductistas y contenidos de corte informativo que recuerdan el llamado de la educación para la industrialización a partir del capital humano: rutinas, información, programación por objetivos, técnicas, disciplina, inglés, computación, decenas de materias por semestre y amplios contenidos temáticos. Con esta visión educativa, las dimensiones humana, social y cultural, quedan reducidas a argumentos numéricos, estadísticos y legales. El caso de los exámenes que aplica el Ceneval, son muestra de este “avance” tecnológico que trata por igual a quienes

---

<sup>156</sup> Julio Moguel. *Op. cit. El garabato*. La Jornada del Campo. No. 57. 25-06-00.

<sup>157</sup> Hugo Aboites. *Educación y soberanía nacional*. Luis González Souza. (coord.) *Reconstruir la soberanía. México en la globalización*. México. La Jornada. Instituto de Estudios de la Revolución Democrática. 1998. p. 79.

no son iguales. Estos exámenes son un excelente medio de diferenciación que no toma en cuenta la edad de los jóvenes, sus deseos, ideales y rebeldías y, mucho menos, su situación socioeconómica y cultural.

Se observa desde la presentación del “Instructivo” que elabora la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems) la idea de que “Todos los participantes son evaluados en igualdad de condiciones (y que) con criterios idénticos es posible comparar entre sí a los aspirantes con mayor objetividad y transparencia a los aspirantes (sic)”.<sup>158</sup>

Al respecto habría que señalarles a los “especialistas” que, en primer lugar, en redacción quedarían sin un puntaje aprobatorio; y, en segundo, que sus “criterios idénticos y su objetividad y transparencia” son parte del perfeccionismo metodológico de la investigación cuantitativa que les impide reconocer la sociedad en la que están situados. Pensar en la falacia de la “evaluación en igualdad de condiciones” es una de las grandes mentiras de la Comipems, del Ceneval y de la ideología neoliberal en general que ya se ha detallado. Más que una selección “en igualdad de condiciones”, lo que están haciendo es una selección-exclusión de los más y menos “aptos” para ser aceptados en el sistema educativo, pero al mismo tiempo es una selección de las instituciones escolares. Según ellos, con este tipo de exámenes estilo Enlace, se puede orientar el trabajo educativo que desempeñan las escuelas primarias y secundarias y el nivel de las escuelas en el nivel medio superior, es decir, para que todas ajusten sus planes y programas a los contenidos del examen único y el de Enlace para ser contempladas en el programa de escuelas de calidad. Así, podemos ver que estos exámenes son la máxima educativa neoliberal, son la insignia que hay que seguir en el “nuevo” modelo; la insignia del pensamiento único. La educación se debe orientar a eso. Y por si esto fuera poco, se inventaron otra falacia: la de las 20 opciones educativas que los aspirantes pueden escoger. ¿Qué más apertura de oportunidades que 20 posibilidades? Así, la diferenciación se marca más todavía, es decir, habrá escuelas para los de “calidad”, otras para los “regulares” y otras más para los “burros”. Es como en el viejo salón de clase cuando la maestra autoritaria ponía a los aplicados en una fila y a los burros en otra. A esto le llaman igualdad de condiciones. Con esta visión educativa, las dimensiones humanas y las vidas humanas, quedan

---

<sup>158</sup> *Instructivo para el Concurso de ingreso a la Educación Media Superior, 2001*. México. Comipems. p. 4.

reducidas a argumentos numéricos y estadísticos. Así, los jóvenes que hacen el examen único quedan reducidos y minimizados a:

Un examen de 128 preguntas (que) no es un instrumento capaz de determinar de manera inapelable quién tiene la capacidad de ir a los estudios superiores y quién a las opciones técnicas. El examen único es un examen de un solo día, de dos o tres horas de duración, que no tiene en cuenta tres años de secundaria, de exámenes, trabajos, reportes, tareas, investigaciones, ni el esfuerzo ni compromiso del joven con sus estudios. El examen único ni siquiera tiene en cuenta el promedio.<sup>159</sup>

Pero además, en el Instructivo se dice que el examen tiene como función conocer el nivel de preparación de los aspirantes ya que no es un examen de acreditación que repruebe o apruebe debido a que el puntaje recae en la mitad de la escala de resultados, es decir, que 64 aciertos es como una calificación de diez o nueve y 31 de seis de calificación.<sup>160</sup> De esta manera, el que reprueba el examen es porque verdaderamente es un “burro” y lo mejor es que no siga estudiando.

Si las instituciones educativas y la SEP concretamente, están permitiendo esto, la duda ya no cabe, el Ceneval funciona como una agencia de colocaciones o un departamento de reclutamiento y selección de alguna empresa. De esta manera, por supuesto que el examen denominado “Concurso de ingreso a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México” no considera, según Hugo Aboites que:

El número de aciertos obtenidos está estrechamente relacionado con los ingresos familiares, la ocupación de los padres, el grado de escolaridad que estos tienen, el tipo de escuela secundaria de donde proviene el estudiante (pública o privada; secundaria general o telesecundaria o para trabajadores), la zona en que vive...y finalmente, si es hombre o mujer. De tal manera que implícitamente estos exámenes de selección académica hacen también y sobre todo una selección de clase social: los mejores académicamente tienden a ser los que tienen mejor posición en la sociedad.<sup>161</sup>

Lo más grave es que el discurso de los tecnócratas se muestra como un nuevo paradigma el cual nos ayudará a entrar de lleno a la competencia que la globalización económica exige y que la pobreza requiere. Sin embargo, la visión de los funcionarios no va más allá de repetir lo que emana de los grandes organismos internacionales como por ejemplo, las

<sup>159</sup> Hugo Aboites. *¿Por qué desvincular a la UNAM del Ceneval?* Mimeo.p. 7.

<sup>160</sup> *Instructivo para el Concurso de ingreso 2001. Op.cit.* p. 107. Aunque con 64 aciertos los aspirantes no se quedan en la opción que quieren.

<sup>161</sup> Según datos del mismo Ceneval, el puntaje en los exámenes de admisión en correspondencia a la escolaridad del padre del sustentante es: analfabeta 877, primaria incompleta 891, primaria completa 897, secundaria 903, técnico profesional 918, bachillerato 913, normal 906, licenciatura incompleta 931, licenciatura completa 933 y posgrado 939. De tal manera que hay una diferencia de 62 entre el hijo de un analfabeta y el de un maestro o doctor. Hugo Aboites. *Op. cit.* p. 9. Pero retomando el libro de “Carta a una profesora” hay un apartado en donde un joven de 14 años explicaba: “...yo tenía catorce años y venía de la montaña. Para entrar a la Normal necesitaba ese diploma. Esa hojita de papel estaba en manos de cinco o seis personas extrañas a mi vida y a casi todo lo que amaba y sabía. Gente despreocupada que tenía el sartén por el mango. Traté, pues, de escribir como ustedes quieren. De más está decir que no lo logré”. *Op. cit.* pp.20-21.

palabras que dijo el otrora Rector de la UNAM, Barnés de Castro, cuando se le cuestionó sobre la relación de la UNAM con el Ceneval: “no es privilegiando la desventaja socioeconómica como criterio de admisión, ni abriendo la matrícula más allá como la UNAM puede colaborar a cerrar la brecha entre modernidad y pobreza”. No obstante, en la práctica se utiliza un mecanismo de selección de estudiantes que precisamente a través de privilegiar la ventaja socioeconómica hace que la UNAM contribuya a agrandar la brecha entre modernidad y pobreza.<sup>162</sup>

Desde esta perspectiva, se puede observar que con estos mecanismos violentos de selección y exclusión, el sistema educativo no responde a las demandas de la sociedad. El mejor ejemplo es el proceso de ingreso al nivel medio superior, en el cual los padres de familia prefieren que sus hijos cursen sus estudios en el bachillerato de la UNAM y el IPN. No obstante, estas instituciones no tienen la capacidad para “aceptar” a todos. En el caso de la UNAM, de 247 mil aspirantes a ingresar en ese nivel educativo en la Zona Metropolitana en el año 2001, 84 mil 827 eligieron como primera opción los CCH y la ENP, así como la FES Iztacala donde se realizan estudios de Técnico en Enfermería, lo que representa el 34 por ciento del total.<sup>163</sup> El problema es que esta Institución sólo tiene 33 mil lugares para esos más de 84 mil que se tendrán que ir a su segunda, cuarta o décima opción dependiendo del “puntaje” en su examen. Así, tenemos que cerca de 52 mil aspirantes tendrán que aceptar la opción designada o esperar un año más para ingresar.

No es casualidad que en el “Instructivo” para el Concurso de Ingreso se haga mucho énfasis en la elección de las opciones y el orden de las preferencias. A los aspirantes se les “recomienda” de manera insistente que conozcan todas las modalidades, instituciones y planteles para que determinen cuál es la “mejor y la de su preferencia, interés y circunstancias”. Pero además de esto, les explican que deben tomar en cuenta que “existen opciones que tienen una demanda mayor que el doble de su cupo, por lo que más de la mitad de sus aspirantes no pueden ser asignados a ellas...La Comipems ha establecido que únicamente se pueden escoger hasta cuatro opciones de las marcadas con pantalla gris que son muy demandadas”. Con esto, las 20 opciones no son 20, sino en

---

<sup>162</sup> Hugo Aboites. *Op. cit.* p. 9.

<sup>163</sup> *Gaceta UNAM*. 28-06-01. p.11. Se supone que para este año y como resultado de la huelga estudiantil, la UNAM realizó sus “propios exámenes utilizando 10 modelos distintos de evaluación elaborados por especialistas de esta casa de estudios”. ¿Para qué se quiere al Ceneval y sus especialistas?

realidad cuatro. El objetivo -dice el Instructivo- es “proteger” a los concursantes que corren el riesgo de no quedar en ninguna opción si escogen sólo opciones muy demandadas. Pero además, justifican su mecanismo diciendo que “el año pasado 56.5 por ciento logró inscripción en su primera preferencia y 92.3 por ciento en una de sus primeras cinco opciones”.<sup>164</sup>

Así, tenemos que los datos estadísticos demuestran “objetivamente” que con este “democrático” sistema de ingreso casi nadie de los solicitantes quedó fuera de la enseñanza media superior. Para ellos no existen los jóvenes que no entraron a primaria, que no la terminaron; no existen los que no entraron a secundaria y los que no terminaron; ellos son los especialistas del ingreso a nivel medio superior y su tarea es hacer exámenes a quienes los soliciten. De estos, el 35.8 por ciento quedaron en su segunda, tercera, cuarta o quinta opción y, el 7.9 restante seguramente en opciones que van desde la 6 hasta la 20. Pero si somos realistas, el caso es que el 44.5 por ciento no logró quedar en su primera opción, es decir, fueron seleccionados, rechazados y desplazados de las opciones de su preferencia. Esto, sin agregar aquellos alumnos que no alcanzaron el 7 de promedio cuando les entregaron el certificado y que habían escogido alguna opción que requería de eso.

Lo anterior nos lleva a la conclusión de que según la Comipems y el Ceneval, los padres de familia están muy equivocados cuando eligen la opción para sus hijos. Lo único que hacen ellos es ponerlos en el lugar que deben estar: si a un estudiante hay que ponerle 35 puntos se le pone porque es lo “objetivo” y lo “justo”. Pero al mismo tiempo, como este método de evaluación es lo más “avanzado” y todo se hace por medio de una computadora (“una computadora genera información que se incorpora a una base de datos, la computadora ejecuta el programa, la computadora ordena a los aspirantes, la computadora verifica, la computadora hace el mismo procedimiento con la segunda opción, la computadora asignó, la computadora separa y también elimina a los fraudulentos”),<sup>165</sup> los únicos responsables de un mal puntaje son los concursantes y, en su caso, las instituciones escolares de procedencia. Incluso, muchos padres y madres de familia piensan así. Pero veamos un poco más de cerca lo que sucede con la educación superior en México la cual no escapa a este problema e, incluso, lo hace más sutil.

---

<sup>164</sup> Instructivo para el Concurso de Ingreso. *Op.cit.* p. 16.

<sup>165</sup> *Idem.* p. 16.



#### 4. La educación superior como un “reto de eficiencia y competitividad”

De acuerdo con lo expuesto, se puede observar que hay un desplazamiento de la educación entendida como construcción de lo público o colectivo (como se dio en el proyecto vasconcelista, socialista, de la unidad nacional e, incluso, el modernizador de los años 70) y, ahora, se trata de conceptuarla desde la política privatizadora, empresarial e instrumental, es decir, que toda la educación debe de ser eficiente, competitiva y de calidad, pensada en términos de productividad. Ya lo dijo uno de los titulares del Conacyt, Jaime Parada, “lo que se busca es alinear la capacidad intelectual a la demanda para hacer de la tecnología un negocio”. Con esto, la universidad y las pocas instituciones de investigación se convertirían en simples maquiladoras, porque la investigación se realizaría conforme a los requerimientos que reporten mayores ganancias para la empresa.

Lo anterior se reflejó claramente durante el sexenio de Miguel de la Madrid, quien impulsó la transformación de la educación para entrar de lleno a la globalización a través de la reconversión industrial que llevaba de la mano una reconversión educativa. Así:

La necesidad de cierto sector de nuestro país de convertir a México en una gran empresa que produzca para competir a nivel internacional trae como consecuencia que se demande un gran número de técnicos especializados capaces de llevar adelante la “reconversión industrial”. En este sentido, la función de la Universidad quedará supeditada a las necesidades del “cambio estructural” dejando de ser un centro de educación y cultura para convertirse en un negocio de calificación del trabajo.<sup>166</sup>

Germán Álvarez, en su trabajo de tesis refiriéndose al proyecto modernizador, comenta que: “la modernización en esta fase no podía sino ser una modernización tecnocrática en virtud de las urgencias del aparato productivo”.<sup>167</sup> Por su parte, Fernando de Acevedo agrega lo siguiente:

Es la época de la valorización del técnico, del especialista, o mejor dicho, del hombre de tipo medio. Las luchas empeñadas entre los ideales de cultura representados por las “humanidades” y universidades, y los intereses utilitarios de los cuales son expresión de las escuelas técnicas y politécnicas y las sucesivas reformas que han dado origen demuestran hasta qué punto y con qué violencia han repercutido esos hechos en nuestros sistemas de educación.<sup>168</sup>

---

<sup>166</sup> Editorial. Revista Espacio Abierto. No. 6. S/f. p. 3.

<sup>167</sup> Germán Álvarez. *El movimiento Estudiantil en la UNAM en la década setenta*. México. UNAM. FCPyS. 1985. p. 216.

<sup>168</sup> Fernando de Azevedo. *Op. cit.* p. 230.

Es desde esta época que los tecnócratas del sistema constantemente se han encargado de bombardear a la comunidad universitaria y a la población en general con declaraciones que fortalecen este discurso que emana de las grandes organizaciones internacionales como la OCDE que sugieren: “un cambio de paradigma educativo, un nuevo enfoque racional, pragmático y articulado a la revolución informática, para rediseñar la educación”.<sup>169</sup> Ejemplo de esto son las declaraciones como las que hizo el entonces secretario académico del IPN en 1995, Jorge Maciel quien “instó a que se logren fórmulas de integración para el país en materia de educación superior que atiendan con oportunidad los retos de eficiencia y competitividad que exige el nuevo contexto de globalización económica”.<sup>170</sup>

Desde estas declaraciones parece que el IPN se ha convertido en una Institución que obedece, a través de actitudes “responsables” (como el aumento de cuotas), a las recomendaciones de los organismos internacionales. Por ejemplo, en un suplemento de dicha Institución llamado *Liderazgo educativo* se emplea mucho el esquema del capital humano a través de la formación de más y mejores “recursos” humanos para satisfacer las cambiantes necesidades. Así, se reforman los planes de estudio y crean nuevas carreras para la “construcción de un nuevo país”, apoyando “su inserción y participación exitosa en un mundo globalizado y cada vez más competitivo”.<sup>171</sup> En este sentido, ahora en el Politécnico, en lugar de las materias que se relacionaban con la economía política se imparten Matemáticas Financieras y Economía Bursátil<sup>172</sup>.

Desde las mismas estructuras de poder se excluye a los incluidos; desde esa estructura vertical que ahora es utilizada para responder a las “recomendaciones” del dogma mundial, del mito de la privatización y la globalización económica. Por ejemplo, ahora se considera que ya no es necesaria la educación que se imparte en las Escuelas Normales Rurales,<sup>173</sup> así como infinidad de carreras que se ofrecen en el nivel superior a los jóvenes

---

<sup>169</sup> Pablo Latapí. Proceso. 01-10-00. Cit. Octavio Rodríguez Araujo. *La UNAM en riesgo*. La Jornada. 05-10-00. p. 19.

<sup>170</sup> El Día. Suplemento U 2000. 27-11-95. p. 5.

<sup>171</sup> IPN. *Liderazgo educativo*. Avances. Gestión 1995-2000. Editorial. p. 2.

<sup>172</sup> Estas apreciaciones se realizan desde una experiencia docente en el IPN. No obstante, en el espacio de la carrera de Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica, se pueden observar cómo las mujeres se tienen que adaptar al esquema masculino-macho. Hablar como ellos, vestirse como ellos y comportarse como ellos, para ser aceptadas.

<sup>173</sup> Carlos Imaz comenta en su artículo *Ebullición normalista* que, para el ejecutivo federal ya “hay suficientes maestros en formación”, sin embargo, él considera que “el rezago educativo es como todos sabemos, proporcionalmente mayor en el campo...¿Cómo se espera atender esa enorme necesidad educativa si no se prepara a los maestros que realizarán dicha tarea?...es una necesidad social inaplazable y es necesario ampliar la matrícula en esta escuela e incluso crear la especialización en educación básica para adultos...millones sin educación y miles que quieren aprender a enseñar...El derecho a la educación de esos jóvenes representa el derecho a la educación de millones más”. La Jornada. 02-10-97. p. 47. El ejecutivo le contestaría que ese rezago educativo se está

en edad universitaria como Historia, Literatura, Filosofía, Sociología y Ciencia Política, así como Física, Química y Matemáticas entre otras.

La violencia-exclusión, no se refiere solamente a los problemas económico-sociales que tienen los estudiantes sino a las oportunidades que se brindan; o los estudiantes se hacen técnicos para la maquila o no se hacen nada, esa es la lógica; o tienen los conocimientos avalados por el Ceneval<sup>174</sup> o no acceden al siguiente ciclo educativo e, incluso, no podrán ejercer si no acreditan el “Examen de Egreso a la Licenciatura” y, por supuesto, si no lo pasan, su oferta en el mercado de trabajo será limitada o casi nula. Como mercancía no valdrán nada si no están certificados por las instituciones correspondientes. Además, si tienen dificultades para continuar sus estudios ahora ya no hay problema, simplemente la universidad los da de baja y se acabó. Si no cumplen como todos están fuera.

La contradicción mayor de este hecho, es que, por una parte, se observa una crisis económica que se refleja a nivel de ingreso de la población en general y, por otra, intentonas de privatización a través del aumento a las cuotas universitarias y el apoyo a las escuelas particulares. No es casualidad que, según cifras que la Universidad Autónoma de la Ciudad de México dio a conocer sobre el crecimiento de la matrícula en el Distrito Federal, mientras la educación superior pública creció en un 6.8 por ciento de 1982 a 1999, el sector privado se incrementó en 168.3 por ciento.<sup>175</sup>

##### 5. Algunos ejemplos de la ideología neoliberal dentro de las universidades públicas

Ahora bien, cuando se menciona desplazamiento es porque la educación también ha sido objeto de una guerra de alta y baja intensidad. Los tecnócratas neoliberales buscan (por “recomendaciones” del BM y el FMI), que los gobiernos latinoamericanos mercantilicen la educación y formen técnicos a cualquier precio.<sup>176</sup>

---

resolviendo con las Universidades Tecnológicas inauguradas en todo el país desde el sexenio de Carlos Salinas, lo cual quiere decir que son preferibles para el sistema los técnicos profesionales que los maestros normalistas rurales. La confirmación de esto diez años después es la propuesta, por parte de la dirigente del SNTE, de desaparecer todas las normales.

<sup>174</sup> Con respecto a los exámenes del Ceneval, Hugo Aboites dice que “los temarios en general tienden a representar la visión de los empleadores consultados, pero no incluyen la visión y necesidades de otros sectores de la sociedad ni sectores más plurales de las propias instituciones. Es un acuerdo muy cerrado que tiende a poner una camisa de fuerza en las profesiones...esto acabará con la académico-diversidad”. Hugo Aboites. *Op. cit.* p. 7.

<sup>175</sup> La Jornada. 04-09-01. p. 37.

<sup>176</sup> Beatriz Stolowics dice que: “el aislamiento que conduce la mercantilización de la vida de los universitarios –enredados en números, indicadores, puntos y evaluaciones que pervierten el sentido de su actividad- ha sido un obstáculo perseguido para bloquear claridades y perspectivas. *La universidad pública latinoamericana*. Revista Memoria. No. 148. 06-01. p. 21.

Al igual que el desmantelamiento de los Estados nacionales, las universidades latinoamericanas han sufrido el embate del neoliberalismo-fascismo. Heinz Dieterich menciona que:

La eliminación física de toda una generación de vanguardia intelectual mediante el terrorismo de Estado y el exilio forzado, acabó con la teoría crítica en los países latinoamericanos afectados por las dictaduras militares y la llamada Operación Cóndor: Argentina, Brasil, Chile, Uruguay, Paraguay, Bolivia, Ecuador y Colombia.<sup>177</sup>

Así, después de este terrorismo de Estado, viene la “democratización” de las sociedades y las reformas neoliberales impuestas en las universidades las cuales:

Mermaron severamente el anterior sistema de la universidad pública, gratuita y laica...el recorte brutal de los subsidios económicos a las universidades; las penurias económicas de la “década perdida” y los planes de ajuste estructural; la imposición del neoclasicismo en las facultades de economía...el colapso del socialismo europeo y las subsiguientes olas de ideología imperial - el neoliberalismo, el postmodernismo, etc.-, en fin, un conjunto de factores (que) afectaron severamente la sustancia teórica crítica de nuestra América y sus universidades.<sup>178</sup>

Con la Operación Cóndor y las nuevas políticas neoliberales, la universidad pública y gratuita ha sido desmantelada y excluida; pero también los planes y programas de estudio y, lo que es más grave, el pensamiento crítico.<sup>179</sup> ¿Pero esto cómo se refleja en la realidad? Ahora en muchos espacios educativos no se hace otra cosa que reproducir el autoritarismo de los viejos esquemas de la educación tradicional y conductista, es decir, que las condiciones en las escuelas mantienen en general la amenaza de la calificación, el control y el sometimiento de maestros y estudiantes. Los planes y programas de estudio se centran en la búsqueda de los “últimos” libros para no estar al margen de las últimas “teorías” que orienten a los estudiantes hacia la concepción empresarial de la superación personal para enfrentar la globalización económica; y, lo que es más grave, se escuda detrás del sistema de “evaluación” donde el poder de la institución sigue haciendo estragos en la población docente y estudiantil que es “floja”, “irresponsable” y sin un sentido del “éxito” y superación personal.<sup>180</sup> Por supuesto que esta visión tiende a

---

<sup>177</sup> Heinz Dieterich. *Crisis en las Ciencias Sociales*. Op. cit. p. 22.

<sup>178</sup> Ibid. p. 22-23.

<sup>179</sup> “Estamos frente a la más radical contrareforma de la universidad pública latinoamericana. Continuada en algunos países de las acciones destructivas de las dictaduras, como en Chile, es más dañina en las llamadas nuevas democracias porque se hace construyéndose una legitimidad. Con el acicate de la necesidad presupuestal individual e institucional y con una ofensiva ideológica sorprendente, se ha orientado a transformar constante y significativamente al sujeto universitario”. Beatriz Stolowicz. Op. cit. p. 21.

<sup>180</sup> “Los éxitos conservadores en este sentido no son menores, a pesar de la resistencia de académicos, trabajadores administrativos y manuales y estudiantes al avasallamiento de la universidad. Son sobre todo los estudiantes, el sector más vulnerable de la universidad, los que –como otros grupos de excluidos y junto a ellos- levantan banderas de dignidad, pero con una fuerza no suficiente como actores universitarios para transformar la realidad actual de la institución”. *Idem*.

justificar los suicidios de jóvenes los cuales no tuvieron ese sentido del “éxito” al ser rechazados de la educación media y superior en México. La culpa fue de ellos al no adaptarse a este mundo competitivo.

Así pues, el problema radica en que la sociedad capitalista en expansión en su dimensión lineal de progreso y cambio y, bajo una visión del olvido, desmantela el sentido histórico de los contenidos académicos y analiza el presente “nuevo” pero sin un trasfondo histórico que podría llevar a una visión más amplia de la totalidad.

Explicar la condición “posmoderna”<sup>181</sup>, o la pragmática propuesta de la “tercera vía”, o decir que el mundo es ya una “aldea global” sin remitirse a un análisis lógico e histórico de la modernidad capitalista y su imposición como si esto fuera algo pasado de “moda”, es hacer visiones del mundo desde occidente; visiones que tienen que ver con la filosofía pragmática empresarial de la constante ganancia y beneficio en este mundo “global”. En este mundo que requiere de universidades y universitarios capaces de responder a las necesidades de la empresa y con facultades para adaptarse a la filosofía de la misma. Esta es la visión que domina y que inunda en lo general las universidades latinoamericanas<sup>182</sup> y, específicamente, las universidades mexicanas.

En este complejo educativo, hay una visión neoliberal que se expresa desde la racionalidad tecnocrática la cual entiende a la educación como instrucción y se ejemplifica a través de cierta rigidez universitaria que pretende hacer, en el caso de las ciencias sociales, disciplinas ajenas a la valoración de la vida humana.<sup>183</sup> La universidad

---

<sup>181</sup> Adolfo Sánchez Vázquez reflexiona sobre esto al decir que el pensamiento posmoderno no es otra cosa que la lógica cultural del capitalismo tardío que no rompe con la lógica expansionista del capitalismo moderno aún cuando se esté en sociedades informatizadas que afectan la interacción social. Menciona que hay que hacer un análisis desde la modernidad para ver si se está históricamente en una nueva realidad. En su artículo *Radiografía de la posmodernidad* comenta que “este concepto es ambiguo y resbaladizo y que parte de una nueva realidad social, de un conjunto de valores y actitudes que no puede negarse que existen. Sin embargo, agrega que ese conjunto de valores y actitudes existen en unas determinadas relaciones sociales de producción que corresponden a la sociedad capitalista desarrollada en su tercera fase de expansión”. En *Uno más uno*. México. 18-02-89. Así pues, el modo de producción capitalista -entre otras cosas- es la situación económica que corresponde a la modernidad; hacer reflexiones sin esta sustancia esencial y sin un análisis histórico, político y social es como construir castillos en el aire, es como decir que el capitalismo es un modo de producción que ha pasado a la historia como si el modelo de acumulación neoliberal no estuviera en la vieja lógica expansionista del capitalismo. Asimismo, pensar en términos axiológicos sin remontarse a la política o a la economía es actuar de manera vertical. Y más que vertical -dice Sánchez Vázquez- “es un discurso desmovilizador, un discurso que en el fondo descalifica la acción política, descalifica la teoría, la historia, es un pensamiento que se centra en el presente, sin pasado ni futuro, es un discurso vacío”. Por eso, pensar en los procesos de violencia-exclusión humana sin intentar siquiera aproximarse a la totalidad y su diversidad sería moverse por ese pensamiento pragmático que dice que la historia ha terminado.

<sup>182</sup> “La transformación neoliberal de la universidad no es un mero artilugio burocrático de conveniencias mercantiles, es también una estrategia política de dominación, es el esfuerzo por impedir que la universidad sea un espacio donde se gestan vocaciones democráticas, de pensamiento crítico y libertad creativa. Es ello lo que la educación superior de nuestro país demuestra...la expropiación de buena parte del sentido de la universidad producen un sujeto social despolitizado, de conciencia fragmentaria, de escasa claridad de la potencia creativa y crítica que la vida universitaria tuvo y es necesario que vuelva a tener”. Rodrigo Ruíz. *La universidad que nos dejó la dictadura. La transformación neoliberal de la educación superior en Chile*. Revista Memoria. 148. 06-01. p. 31.

<sup>183</sup> Se coincide con Julio Boltvinik cuando comenta que “los científicos sociales, dependientes en sus concepciones sobre su propio quehacer del modelo de ciencia determinado por las ciencias naturales, sobre todo la física, e influidos por las visiones dominantes de

y la extrema especialización son para el que sabe cada vez más de cada vez menos.<sup>184</sup> Es parte de la lógica instrumental que separa y especializa diversas disciplinas y que es incapaz de imaginar un mundo en relación, interacción, contradicción, es decir, una visión que se haga desde los problemas humanos y no desde las fronteras académicas.<sup>185</sup>

Como se sabe, este modelo técnico dominante no sólo responde a las urgencias del aparato productivo, sino que representa un mecanismo de control que pretende despolitizar las universidades y sus integrantes.

Lo más grave del asunto es reconocer cómo piensan algunos directivos de las universidades como es el caso del rector de la UNAM, José Sarukhán, quien mencionó que: “En la universidad académica no hay distinción de clases sociales, de religiones, de creencias políticas. Sólo se distingue al talento, a la educación y al trabajo productivo”.<sup>186</sup>

Como si el concepto de trabajo productivo no encerrara en sí una visión política, o la idea de “talento” no fuera una concepción ideológica; o más todavía, qué será eso de la “universidad académica” sino una concepción que busca hacer de la universidad un aparato al servicio del poder.

Así, se observa un modelo educativo “liberal” sustentado en la ideología del talento que domina el escenario hasta nuestros días y que se une a la política y a la ideología neoliberal, es decir, es la educación centrada en la teoría educativa liberal que se sostiene por el éxito y los méritos escolares personales y que sirve, según los especialistas, para reducir las desigualdades sociales a través de las oportunidades educativas; es la educación que disminuye la matrícula como en la UNAM; es la educación que se aísla de los problemas sociales y políticos; es la educación que “coadyuva” al crecimiento económico a través de la investigación científica para el desarrollo tecnológico y por medio de la formación de recursos humanos para las empresas.

En este sentido hay algunos ejemplos recientes que pueden mostrar esto. Por ejemplo, la Feria del Empleo en la UNAM en la que participaron más de 110 empresas, entre

---

la filosofía de la ciencia, resisten la introducción de cualquier valoración, de cualquier valor, en el estudio de la sociedad y de los seres humanos. En mi opinión, la valoración de la vida humana es condición sine qua non de todo sentido al estudio y reflexión sobre los seres humanos. Si no valoramos la vida humana, y si no podemos lograr acuerdo en ese punto esencial de partida, no podemos discutir nada más sobre los seres humanos que sea importante.” *Pobreza, economía y ética*. La Jornada. 20-08-04. p. 25.

<sup>184</sup> Vid. Guillermo Bonfil Batalla. *México Profundo*. C.II. Esta crítica la hace Bonfil Batalla desde la perspectiva de las comunidades indígenas en donde se ve a la humanidad como parte del orden cósmico y en relación armónica con la naturaleza. Visión que contempla la totalidad del ser humano desde el universo natural. Un mundo donde el ser humano es cultura, historia, economía, sociedad, política, religión, poder y, sobre todo, naturaleza.

<sup>185</sup> W. Mills. *Op. cit.* p. 156.

<sup>186</sup> José Sarukhán. *El proyecto actual de la UNAM*. El Día. 22-11-96. pp.19-20. Es como la “teoría del genio” que utilizan los maestros en el salón de clase: “Quien no nació para escritor, no puede llegar a serlo”. Alumnos de Barbiana. *Op. cit.* p. 108.

públicas y privadas y, las declaraciones del ex rector Juan Ramón de la Fuente quien mencionó que:

Es la mejor respuesta que pueda darse a quienes dudan de la calidad de los egresados universitarios, (es) una muestra de cómo deben darse los pasos para lograr la gran convergencia de intereses sociales y nacionales que necesitan los mexicanos, al abrir dos mil plazas de un sólo golpe...es el reconocimiento a la capacidad de los universitarios, quienes, gracias a su formación y visión amplia, tienen la facilidad para integrarse en la filosofía de las empresas que les ofrezcan empleo, en las que podrán demostrar su solidez profesional.<sup>187</sup>

En este tenor, si se está dentro de los dos mil elegidos, la UNAM entrega una carta en la que certifica que el egresado pasó un proceso de selección con el perfil que solicita la empresa. Es como la carta de buena conducta que se otorgaba en la secundaria.

Este discurso académico-empresarial que premia el talento es el que sobresale en las instituciones de educación superior, y sobresale a través de los Planes de estudio pero, sobre todo, del curriculum oculto y de acciones simbólicas violentas que están tratando de hacer de la universidad un violento simplismo empresarial. Como ya se había comentado, la Feria del Empleo en la UNAM es parte de la ofensiva neoliberal que a través de acciones simbólicas como ésta, confirma su visión productivista al ofrecer “egresados con capacidades, habilidades y entrenamiento suficientes para desempeñar un digno papel en el sector productivo privado”. Algunas de las empresas que estuvieron en esta “Feria” fueron Wall Mart, ITEMS, Ford Motor Company de México, Coca Cola-Femsa, Daimler Chrysler de México y Gigante, ahora Soriana. Sus “analistas”, “reclutadores” y “seleccionadores”, comentaron que “los universitarios que se acercaron a las empresas demostraron tener buena preparación, capacitación sólida y competitiva, con buen perfil que se adapta a las necesidades de la Institución (ITESM)”. Esto les permitió “conocer gente con capacitación de excelencia e interesados en crecer” y “gente bien preparada, particularmente en las áreas técnicas”.

Como se puede observar, el problema del empleo y desempleo son consecuencia de los conocimientos y las habilidades que las universidades y la educación en general imparten. Las universidades, los contenidos y los sujetos son los culpables de la falta de oportunidades en el mercado laboral; ellos, los sujetos universitarios al no tener talento y habilidades para la empresa, no son competitivos, no sirven para este mundo; entonces, lo

---

<sup>187</sup> Gaceta de la UNAM. 28-06-01. pp. 12-13.

que hay que cambiar son las escuelas y universidades para volverlas “competitivas” y formar estudiantes “triunfadores” como dijo el ex director de la FCPyS, Fernando Pérez Correa, en agosto del 2000.<sup>188</sup>

Así, hay que “adecuar” planes y programas, evaluación y métodos de estudio para que los futuros profesionales sean talentosos, productivos y, ahora, competentes para que coadyuven en la incorporación de nuestro país a la globalización.

Otro ejemplo de esto es el Programa “Emprendedores” hecho en la Facultad de Contaduría de la UNAM: “Crea, Crece y Exporta”. Dicho programa lo que pretende es fomentar la creación de empresas. La promoción es para los alumnos de todas las facultades y dice así: “Universitario, ¿quieres crear tu propia empresa? ¿Desarrollarte y crecer a niveles competitivos? ¿Vivir la aventura de exportar para darte a conocer en el mundo? El plan de estudios de la carrera te ofrece siete materias con valor curricular: Creación de Empresas I, Simulación de Negocios, Estrategias de Crecimiento y Desarrollo de Empresas, Desarrollo de Franquicias, Plan para Negocios Internacionales y Desarrollo de Habilidades Gerenciales y Directivas. Además podrás titularte con un proyecto de “Emprendedores”. Héctor González Ramírez, Coordinador del Programa señaló que “las asignaturas del proyecto las imparten maestros de la Facultad y, las conferencias, empresarios y estrategias exitosas. Así, los alumnos empezaran a vislumbrar su plan de negocios y no se quedarán con la academia, sino que tendrán una vinculación con la empresa”.<sup>189</sup>

Otro ejemplo más que se practica ya dentro de la capacitación de recursos humanos para las empresas, es el Examen General de Calidad Profesional (EGCP), después llamado Examen General de Egreso a la Licenciatura (EGEL). Por acuerdo de la ANUIES en 1997, se sometería a discusión en los órganos de decisión de las diferentes universidades para incorporarlo a los reglamentos de titulación. De manera sutil, algunas universidades ya lo tienen como una “opción” más de titulación. El mensaje para los estudiantes es claro, para qué hacer tesis que requieren de investigaciones largas, tensión académica y emocional con el asesor y el jurado y sustentaciones teórico-metodológicas tediosas que no responden a los nuevos tiempos; pero lo que es más importante, para qué hacer

---

<sup>188</sup> Gaceta Políticas. No. 179. 08-00. p. 1.

<sup>189</sup> Gaceta UNAM. 19-07-01. No. 3474. pp.12-13.



trabajos que no tienen importancia para su futuro laboral. Lo mejor es realizar el examen único que “mide” la calidad de los estudiantes.

El problema, como ya se ha señalado, es que un examen único para todas las universidades y egresados de una carrera, limita la diversidad de enfoques y la reduce a la de los empleadores, la limita según los expertos del Ceneval a los “mínimos indispensables” de cada profesión sin aclarar a qué se refieren con eso. El criterio único es el mercado y no lo académico, es una reducción simplista del conocimiento, es una educación oscurantista de opciones múltiples que no permite reconocer lo que sabe un egresado, es una educación anacrónica, memorística y fragmentada.<sup>190</sup> Es este modelo que diluye a los sujetos a su mínima expresión y, desde ahí, los excluye y desplaza.

Diluir a los sujetos a una mínima expresión es resultado de los sistemas de evaluación, pero también de un accionar cotidiano en las aulas, el cual mantiene mecanismos sutiles de violencia-exclusión. Como ejemplo de dicha filosofía se encuentra la máxima pedagógica del aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, reducidos a los conocimientos necesarios para el mercado de trabajo, a la aplicación de métodos y tecnologías de manera productiva y, a la promoción de valores que orientaran el desempeño profesional de los estudiantes en las empresas privadas.

El caso que se observó sistemáticamente durante cuatro años como estudiante y tres como docente, es el de la Universidad Pedagógica Nacional en la cual todavía hay infinidad de profesores que entran al salón a dictar clases, a hacer monólogos, a dar la clase tradicional con lo que se refuerza la actitud pasiva de los estudiantes; en general, la evaluación es vista como resultado y no como proceso, en ocasiones se realizan exámenes como única herramienta de “evaluación”, lo cual orienta la enseñanza hacia dichos instrumentos; se observó una educación para la capacitación, muchos docentes están más preocupados por capacitar a los estudiantes haciendo de la profesión un saber técnico-práctico más que profesional; la relación humana de sujeto a sujeto que hay entre docentes y estudiantes se limita a la violenta y desgastante negociación de las tareas, trabajos, exámenes y calificaciones. Es en esta relación y en algunos otros factores cotidianos en las aulas universitarias, donde se pretende detener el análisis de la violencia-exclusión.

---

<sup>190</sup> Folleto elaborado por estudiantes de la UNAM y fundamentado con un análisis del SITUAM titulado *¿Qué hay con el examen único?* Distribuido por académicos de la Unidad Centro 094 de la UPN.

Por ejemplo, en esta Universidad se observa una máxima empresarial en el proceso de inscripción de cada semestre el cual apoya a los alumnos de “calidad”, es decir, a los talentosos que tienen buen promedio. A los alumnos irregulares o de bajo promedio les toca inscribirse el último día y a la última hora y, por lo tanto, con los maestros que quedan y los grupos y horarios que sobran. El estudiante desde esta perspectiva sigue siendo un número. Toda la comunidad universitaria sabe que los alumnos que hacen fila el viernes en la tarde son los “burros” de la Universidad. Todos los demás sí son buenos estudiantes: inteligentes, cumplidos, excelentes y de calidad. A esos hay que motivarlos y premiarlos con becas, los mejores maestros, grupos y horarios; esto es lo ideal para el mundo competitivo y empresarial al que se enfrentarán los futuros profesionales de la educación. Esta es la pedagogía de la Pedagógica. Una pedagogía de la exclusión que detallaremos en el siguiente capítulo.

## CAPÍTULO TERCERO

### PROCESOS DE VIOLENCIA-EXCLUSIÓN Y DESPLAZAMIENTO HUMANO CONFIGURADOS EN EL MICROCOSMOS EDUCATIVO-UNIVERSITARIO: EL CASO DE LAS RELACIONES DOCENTES-DISCENTES DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (1996-2000)

En este capítulo, se incursionó al espacio institucional desde tres niveles de análisis: el primero comprende la parte histórica, es decir, cómo se conformó la UPN en lo referente a su génesis, organización y gestión y, sobre todo, en el periodo comprendido para esta investigación; el segundo, se ubicó en la cuestión curricular, específicamente, en los planes y programas de la Licenciatura en Pedagogía; y, en el tercer nivel, analizamos y sintetizamos la vida cotidiana en las aulas a través de la relación-tensión docentes-discentes o lo que se denomina la parte operativa del proceso de aprendizaje que es el espacio-tiempo vivo en el cual se conjugan los factores de violencia-exclusión y desplazamiento. Desde estas consideraciones, se entra a la dimensión institucional donde se describen y analizan varios mecanismos de violencia-exclusión y desplazamiento “que no son pensados conscientemente o que funcionan fuera de nosotros, según las regularidades de las instituciones”.<sup>191</sup>

#### 1. La Institución en su construcción

La Universidad Pedagógica Nacional es resultado de una serie de condiciones que hacen de esta Institución una especie de híbrido, es decir, de una situación integrada por elementos de distinta naturaleza u origen. Por una parte, es producto de la demanda histórica del magisterio nacional para tener acceso al nivel universitario, esto es, por ser parte de la creación de conocimientos y cultura para la educación; pero al mismo tiempo es resultado del proceso de modernización del país y es producto de la crisis estatal que veía agotado su discurso revolucionario a finales de los años setenta. Aurora Elizondo plantea al respecto que:

Ante el fortalecimiento de los movimientos populares y la necesidad de “democratización” y “modernización” de la sociedad civil, el Estado toma como una de

---

<sup>191</sup> Pierre Bourdieu. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Op. cit. p. 67.

sus tácticas la apropiación del lenguaje... toda proposición radical es “usurpada” por el Estado y transformada en expresión cultural (lo que) fortalecerá la construcción de la imagen de un “nuevo” maestro: aquel que sostenga un razonamiento formal, abstracto y “cientificista” que se apropie del discurso progresista; debe ser crítico y transformador. Este maestro, con la generación de nuevas prácticas escolares, ayudará a formar al “nuevo” ciudadano del año 2000.<sup>192</sup>

Así, lo que buscaba el Estado era hacer de la UPN un centro de investigadores especialistas de “alta calidad” académica que hicieran de esta Institución un centro de excelencia y asesoramiento para la SEP, pero sin perder el control político-académico que se refleja hasta nuestros días.

Dentro del magisterio universitario, se observa esa división histórica que diferencia a los docentes “vanguardistas” o del sector oficial y los docentes de la fracción “democrática”. Estos últimos, pretendían que todo aquel que ingresara a la Universidad debía ser “convocado bajo una consigna no sólo académica sino política”, se hablaba de rescatar a la Universidad de las fuerzas vanguardistas y tecnocráticas y llevarlas a los maestros para realizar “una verdadera transformación de su práctica”.<sup>193</sup>

Es por estas posturas extremas que se mantiene la idea del híbrido y no de una síntesis, es decir, dos bloques de distinto origen que se reflejan en la “vanguardia académica” y la “academia politizada”. Esta situación, es parte esencial de la vida cotidiana en la UPN. Dichas posturas y la falta de una estructura administrativa autónoma han provocado que de estos dos grupos se desprendan una serie de subgrupos que han aprendido a sobrevivir conformando una especie de feudos o “camarillas” de poder al interior de la Universidad. Asimismo, están los docentes que en apariencia se mantienen al margen y prefieren andar solos en sus quehaceres académicos, sin embargo, cuando hay embates muy fuertes por parte del Estado o del ala “vanguardista”, muchos docentes tienden a agruparse en un frente para “defender a la Universidad de los tecnócratas”. Hubo dos casos referentes a esto, uno fue la huelga de 1997 que duró tres meses y el referéndum de 1999, que entre muchas otras acciones, logró la destitución del rector en ese momento.

Otro aspecto que marca la vida dependiente de la Institución, es que durante los casi treinta años de existencia, han pasado poco más de 21 rectores y rectoras designados directamente por el presidente de la República, lo que hace un promedio de poco más de

---

<sup>192</sup> Aurora Elizondo. *La Universidad Pedagógica Nacional. ¿Un nuevo discurso magisterial?* México. UPN. 2000. Colección Educación. No. 11. pp. 43-44.

<sup>193</sup> *Ibid.* p. 48.

un año por rector. De esta manera, la UPN funciona como una especie de dependencia del gobierno federal o como una subsecretaría o dirección de la SEP que la hace fácilmente controlable desde el Estado. Tanta inestabilidad e incertidumbre, lo que precipita es ese refugio en grupúsculos de poder o feudos académicos; tantas administraciones en tan poco tiempo reflejan una institución fracturada en sus cuerpos colegiados. Dicha situación se relaciona con un plan de estudios desarticulado en muchos sentidos y que repercute en la realidad y práctica universitaria y en los procesos de violencia-exclusión y desplazamiento que la Universidad expresa a través de los contenidos, las prácticas docentes y algunas situaciones administrativas.

## 2. El plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía: un ejemplo vertical-tradicional que configura los procesos de violencia-exclusión y desplazamiento

El plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN corresponde al plan 1990. En ese año se lleva a cabo la única y última reestructuración general “fundamentada en las conclusiones de la Comisión Interacadémica de la Dirección de Docencia durante el proceso de evaluación institucional, así como el análisis de los proyectos académicos de la UPN y ha tenido en cuenta así mismo el programa para la modernización educativa 1989-1994.”<sup>194</sup>

Es desde esta fecha que los planes y programas de estudio de la Universidad no se han modificado en lo general. Esta situación deja ver un atraso entre los planes y las realidades socioeducativas que se están expresando en la realidad. Considerando esto, la Institución, a partir del análisis de una serie de documentos y eventos se dio cuenta que era necesario modificar los planes de estudio “con el fin de fortalecer la formación de profesionales en el campo de la educación”. Dicha modificación se centraría en los componentes teórico-metodológicos y técnicos, así como la comprensión para la resolución de los problemas del Sistema Educativo Nacional.

Este proceso de cambio en los planes y programas de estudio, se ha visto sometido a la incertidumbre burocrática de la UPN lo cual duplica y triplica el tiempo debido a que cada nueva gestión impulsa y frena el proceso al mismo tiempo. Así, los propósitos para

---

<sup>194</sup> *Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía*. México. UPN. Dirección de Docencia. Academia de Pedagogía. 1990. p. 3.

la reestructuración curricular de la Licenciatura en Pedagogía han quedado por más de 19 años en un listado de buenas intenciones. El mapa curricular no ha sufrido cambios sustantivos desde 1990; y los que se han hecho se centran en situaciones muy particulares. En el discurso se describe un Plan que se refleja estático y sin contacto con la realidad. Analicemos este fragmento que plantea los siguientes objetivos:

Considerar a la formación profesional como un proceso continuo y sistemático; desarrollar una adecuada relación entre la teoría y la práctica; elaborar el nuevo diseño curricular a partir de fases de formación; establecer un adecuado equilibrio entre una secuencia necesaria en determinados cursos y una flexibilidad que permita en la última fase, que el alumno pueda concentrar su trabajo en un campo de conocimientos en función de sus intereses y de sus procesos de titulación y servicio social; propiciar la formación multidisciplinaria que desarrollen actitudes y capacidades de dominio teórico, metodológico y técnico; generar metodologías para que el estudiante desarrolle actividades de estudio y trabajo con mayor autonomía; integrar y relacionar las funciones universitarias de docencia, investigación y extensión de tal manera que la universidad pueda responder a las exigencias que se le demanden dentro del contexto histórico-social.<sup>195</sup>

Ahora se observarán las rupturas de este discurso con la realidad. El diseño curricular de la Licenciatura en Pedagogía, en lo general, no brinda la oportunidad para que los sujetos intervengan en el proceso y participen de manera activa en el mismo. Por ejemplo, el enunciado de la relación entre teoría y práctica es una fantasía desde el momento en que se percibe en la comunidad universitaria la idea que la UPN no es parte de la realidad educativa del país, sino una especie de laboratorio en el cual se analiza el complejo educativo y en donde se revisan las teorías para después llevarlas a la práctica; las fases de formación son un lindo enunciado que casi nadie conoce y nadie sabe cuáles son sus razones de existir; la situación de los campos de conocimiento al final de la carrera, limita la visión del pedagogo y pretende hacerlo un “especialista”; la formación multidisciplinaria queda sujeta a la desarticulación del mapa curricular en los dos sentidos, horizontal y vertical; el llamado a la autonomía de los estudiantes, queda supeditado, en lo general, a las disposiciones de los docentes y de la misma institución; y, por último, es difícil pretender la integración de las funciones universitarias en un espacio donde los intereses burocráticos rigen el quehacer académico. Heinz Dieterich en su ensayo “Identidad Nacional y Globalización” menciona que la universidad en general,

---

<sup>195</sup> *Plan de estudios en la Licenciatura en Pedagogía. Op. cit. pp. 3-5.*

para que no llegue a estos extremos debería tener un criterio de excelencia científica el cual:

Debe co-regir con el democrático, para que la institución no se convierta en un mero aparato burocrático, en el cual los aspectos administrativos asfixian y subyugan a los intereses académicos...De hecho, junto con el problema de la miseria económica y de la censura política, la estrangulación de la excelencia científica por parte de una inflada burocracia que ha entrado en una mínima simbiosis con los sectores mediocres del profesorado y los trabajadores, constituye una de las enfermedades estructurales de la institución.<sup>196</sup>

Ahora bien, cuando se menciona que “las actividades laborales cobran significado sólo si se las concibe como componentes y como producto de un proceso y una organización social del trabajo”, se está queriendo decir que la profesión educativa es vista desde un momento histórico determinado, desde la configuración social, económica y cultural, así como los avances científicos pedagógicos de la época. Sin embargo, lo que se ha observado es que muchas estudiantes tienden a visualizar la Pedagogía como una carrera con funciones específicas de capacitación para el trabajo, sobre todo en la iniciativa privada. Dicha situación refleja también el entender los estudios superiores como un bien individual y no social.

Para continuar con el asunto del Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía, podemos decir que es la sistematización de conocimientos acumulados sobre el fenómeno educativo y, más específicamente, sobre lo que sucede en el proceso de enseñanza aprendizaje. En dicho Plan se intenta reflejar el prisma filosófico como parte sustantiva de la concreción pedagógica; el prisma científico en donde se plantean las posibilidades reales del fenómeno; y, el prisma técnico, qué es el cómo de la didáctica. A partir de esta complejización se espera que el sujeto estudiante llegue a ser críticamente consciente.

Se puede observar que en el momento histórico en que el Plan de estudios de la UPN es modificado, la filosofía de la praxis, en el discurso, es de alguna manera la dominante. De ahí el planteamiento de un sujeto consciente y crítico de su realidad social con el fin de actuar sobre ella. Sin embargo, también se detecta en este plan de estudios una amalgama entre esta filosofía transformadora y las nuevas líneas tecnocráticas del modelo neoliberal-empresarial.

---

<sup>196</sup> Heinz Dieterich. *Identidad Nacional y Globalización. Op. cit.* p. 155.

Desde esta perspectiva y revisando el mapa curricular de la Licenciatura nos atrevemos a afirmar que la estructura anárquica del plan de estudios está respondiendo a la mezcla de tres modelos educativos: la escuela tradicional, la escuela tecnológica-conductista y la escuela crítica.

En lo que se refiere a esta estructura tradicional, se encontró un plan de estudios por asignatura que refleja, en la práctica, una desarticulación horizontal y vertical de las materias y sus correspondientes catedráticos. Asimismo, se ha dividido el mapa curricular en fases o áreas que son: a) formación inicial; b) campos de formación y trabajo profesional; c) concentración en campo y/o servicio pedagógico. La apreciación que se hace de estas fases es que fueron incrustadas como camisa de fuerza al plan de estudios. Por ejemplo, la formación inicial busca “la adquisición y utilización de una serie de conocimientos y criterios multidisciplinarios para analizar y comprender lo educativo como un proceso socio histórico complejo, mediado por diversas fuerzas, intereses y actividades sociales, de índole económico, político y cultural”.<sup>197</sup> Los campos de esta primera fase son: socio-histórico y político, filosófico pedagógico, psicológico y el de investigación educativa. En el plan de estudios se afirma que los profesores de las distintas asignaturas que comprende cada campo de estudio, se integran como equipo de trabajo académico para favorecer las interrelaciones de contenidos y actividades y contenidos de aprendizaje. Al respecto, se observó que en esta fase de formación existe una desarticulación entre los contenidos de las materias y los docentes que las imparten; los equipos de trabajo académico son como fantasmas porque en la realidad se observa una desarticulación horizontal, vertical y de los supuestos campos. Este hecho provoca que lo educativo tienda a no ser visto por las estudiantes como un proceso histórico social, enmarcado por acontecimientos económicos, políticos y culturales. La desarticulación horizontal y vertical de estos tres primeros semestres no permite la adquisición de conocimientos y criterios multidisciplinarios y, sobre todo, a la articulación de ellos. Es difícil que el estudiante relacione la historia, la filosofía, la psicología, la pedagogía y la sociología, además del correr transversal de los aspectos teórico-metodológicos. Sin duda, el problema inicia cuando se observa que algunos docentes no conocen o no recuerdan las fases del mapa curricular, es decir, que no

---

<sup>197</sup> *Plan de estudios en la Licenciatura en Pedagogía. Op. cit.* p. 8.



conocen el contexto general de la formación profesional y educativa en la cual están inmersos.

La fase de formación y trabajo profesional debe brindar “aportaciones teóricas, metodológicas y técnicas que favorecen conocimientos y análisis más específicos de los procesos educativos”.<sup>198</sup> En esta fase se encuentran tres campos de formación que son: Teoría Pedagógica, Sociología de la Educación e Investigación Educativa así como, los campos específicos para el trabajo profesional: Proyectos Educativos, Docencia, Currículo, Orientación Educativa y, Comunicación y Educación.

En este plan de estudios se agrega que “con los campos mencionados se abarca una amplia gama de posibilidades de formación, tanto de carácter teórico-metodológico como técnico-instrumental; brindándole así a todos nuestros estudiantes un panorama general del campo pedagógico”.<sup>199</sup> En esta fase, también se ha observado en la mayoría de los casos, la falta de relación en cuanto a materias, contenidos y docentes y, muy por el contrario, la especificidad de los conocimientos y los “análisis” queda en repeticiones constantes. Por ejemplo, las materias que corresponden a Orientación Educativa, según algunas estudiantes, se vuelven tediosas, aburridas y sin un sentido y significado para el sujeto estudiante; se manejan textos “diferentes” pero similares en contenido, se proyectan las mismas películas y se realizan los mismos ejercicios. Lo mismo sucedió con las materias del área docente y curricular.

Este hecho se expresa, entre otras cosas, por la estructura tan cerrada que tiene el Plan de estudios de la Licenciatura, es decir, que no brinda posibilidades para que las estudiantes desde los primeros semestres puedan construir su propio mapa curricular a partir de materias optativas. Como se observa, este diseño de plan de estudios, responde a una estructura tradicional y esquemática que deja sin ninguna posibilidad de elección a las propias estudiantes; incluso, como se verá más adelante, los llamados cursos o seminarios “optativos” de séptimo y octavo semestre no son tan optativos como aparentan.

Ahora bien, se dice que la fase de Concentración en campo y/o servicio “fortalece la formación profesional del pedagogo desde una perspectiva integradora, tanto en relación con los planteos teóricos pedagógicos actuales, como con los conocimientos y habilidades orientados a resolver problemáticas educativas concretas del Sistema

---

<sup>198</sup> Ibid. p. 20.

<sup>199</sup> Ibid. p. 17.

Educativo Nacional”.<sup>200</sup> En esta fase están los seminarios-taller de concentración que tienen por objetivo “la profundización teórico-práctica en un determinado campo de trabajo y/o servicio pedagógico”.<sup>201</sup>

Según el plan de estudios, es hasta este momento en que las estudiantes pueden escoger tres materias optativas por semestre, incluyendo las de otras licenciaturas de la UPN. El problema es que en este último momento, sí se observa cierta articulación entre los docentes y los contenidos a impartir, lo que obstaculiza que las estudiantes puedan elegir otras materias en otros campos o de otras licenciaturas. Los campos en general reflejan lo que se mencionó al inicio de este apartado, es decir, feudos de trabajo en los cuales no hay opción de entrar o salir, esto es, si las estudiantes deciden estar en un campo se ajustan a lo que ahí se ofrece.

Como ya se mencionó en la fase I, es realmente difícil que las pedagogas en formación piensen en términos de procesos históricos sociales o de perspectivas integradoras. Esta última fase las hace repetir, dependiendo a qué campo se vayan, asignaturas de orientación, didáctica o curricular. Lo de concentración es tomado como un perfeccionamiento teórico-práctico, sin embargo, lo que se observó fue un enfoque técnico-práctico. De tanta especificidad se pierde el contexto general de los problemas; de tanto querer resolver las problemáticas educativas concretas no hay una visión integral del hecho educativo. Lo que se pretende, según el plan de estudios, es que se articule “la formación teórica y metodológica adquirida en las etapas anteriores; de tal manera que puede sostenerse que prima en la enseñanza un enfoque crítico e interdisciplinario”.<sup>202</sup>

En esta fase se develan las incongruencias que refleja en general el currículo de la UPN y su puesta en acción. Las estudiantes llegan al último semestre pensando en lo que resulte más fácil y más práctico para terminar la carrera de obstáculos. La propuesta de articulación de servicio social, proceso de titulación y concentración en un campo, es solamente un discurso y no una realidad. Es un discurso que pocas veces tiene que ver con lo que sucede en la práctica. Por ejemplo, cuando se dice que la primera fase

---

<sup>200</sup> Ibid. p. 12. Esta postura de sobrevalorar la teoría como herramienta que facilitará la práctica pedagógica parece ser que no contempla, al menos en esta fase, la visión desde la praxis. La UPN, en ese sentido se queda en una especie de aletargamiento que no permite articular ese todo dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, lo político, social, cultural y educativo.

<sup>201</sup> Ibid. p. 20.

<sup>202</sup> Al problema de la sobrevaloración de la teoría, agregamos el de la visión estática de mirar la realidad desde la disciplina o disciplinas y no desde los problemas de la realidad educativa, es decir, que se observa en general una inhibición teórico metodológica que obstaculiza la mirada desde las realidades en concreto.

corresponde a “una formación teórica vinculada con las problemáticas educativas y el trabajo profesional del pedagogo”, se está refiriendo a una vinculación entre teoría y práctica. En esta fase inicial observamos no sólo una desarticulación entre teoría y práctica, sino una total contemplación de lo teórico.

Otro ejemplo que dista mucho de la realidad, es el referente al trabajo colegiado por parte de los profesores, a fin de propiciar un análisis multidisciplinario de temas y problemas y dejar atrás la idea de la “libertad” de cátedra mal entendida. Algunas de las aulas parecen reuniones doctrinales donde al cerrarse la puerta es importante hablar en voz baja para que nadie escuche, mucho menos un colega.

En lo referente a la “investigación educativa que se mantiene como un eje a lo largo del plan de estudios y que estará vinculada con las diferentes asignaturas que constituyen los campos”, se observa una desarticulación en las mismas materias de investigación a nivel vertical y el abismo con las otras asignaturas a nivel horizontal. Pero lo más grave es que en la mayor parte de las asignaturas, incluyendo las de investigación, no se promueve una mirada problematizadora, sino se da una visión temática. En estas materias se enseña una serie de métodos y técnicas aplicadas y creadas por otros para que las estudiantes o futuras profesionales los apliquen posteriormente. En este tenor, es necesario señalar que la investigación educativa está orientada para que el alumno desarrolle su trabajo de titulación. Desde esta perspectiva, se considera importante mencionar que una universidad que no enseña a investigar a sus estudiantes en todas y cada una de las asignaturas, a proyectar problemas educativos y articular la información, es una institución que sólo está enseñando destrezas pero no ayuda a la formación de sujetos autónomos, reflexivos y críticos. Con esto, el trabajo de “investigación” se queda fracturado dentro de una sola materia y como un mecanismo de pasos a seguir para hacer un proyecto y después la investigación; esto sin hablar de las técnicas que se centran sobre todo en el paradigma cuantitativo con el que se pretende medir todo para ser más objetivos, así como los detalles en las fuentes y las citas.

En la UPN pareciera que las estudiantes tienen mucho que leer, tienen mucho que estudiar, sin embargo, el problema es que la cantidad de información recibida en las diferentes asignaturas no tienen articulación en la idea de promover una relación de conocimientos para observar la realidad educativa.

Así pues, es sumamente claro que el ámbito de la universidad inhibe dicha articulación, es decir, que si suponemos que las estudiantes tienen la capacidad de relacionar conocimientos, estos se obstaculizan a través de la enseñanza programada y conductista, la evaluación rigurosa, los contenidos sin sentido de vida y muchas otras formas que se dan en el terreno de lo subjetivo de las cuales nos encargaremos en el siguiente apartado. Se observa entonces que los contenidos universitarios están desarticulados horizontal y verticalmente lo cual bloquea la relación multidisciplinaria y la relación de conocimientos que se pretende. El caso es que se continúa con un desplazamiento de la formación de sujetos pensantes, es decir, que al estar el conocimiento fragmentado y obstaculizado por situaciones administrativas y de poder, se desplaza el pensamiento entendido como una relación de conocimientos que permite construir otros más. Pero lo más grave es que este proceso desarticulado lleva a un vacío de sentido y significado entre las estudiantes que siguen siendo objetos violentados en el proceso, es decir, que se les exige lo que no se les da, además de no tomar en cuenta sus saberes. Pero veamos con más detalle como los factores mencionados se viven a través de sus actores sociales en los espacios universitarios y con los procesos de violencia-exclusión y el consecuente desplazamiento.

### 3. Las configuraciones de violencia-exclusión y desplazamiento en el ambiente universitario: una mirada desde adentro

Lo que se describirá y articulará al problema de la violencia-exclusión y el desplazamiento es resultado de cuatro años de observación dentro de las aulas universitarias. Para ello, se pretende detallar, desde las asignaturas más significativas, las vivencias que se acercaron a la problemática planteada. Si bien ya se analizó el currículo en teoría, ahora veamos cómo es en la acción, cómo es desde los que “enseñan” y desde los que “aprenden”; desde los que deciden programas, contenidos, actividades, evaluación y los que aceptan todo estructurado como en paquetes de enseñanza, desde los que están en la interioridad y los que están en la periferia del proceso.<sup>203</sup>

---

<sup>203</sup> Es importante señalar que, en lo general, se considera que así fue el proceso, sin embargo, al proponer una universidad en movimiento no se puede dejar de mencionar que las mediaciones entre estos espacios microsociales y la sociedad amplia, así como las que se presentan en las relaciones pedagógicas, variaron de grupo a grupo como se vera en este apartado.

En el plan de estudios cada programa se divide en tres partes fundamentales: inserción curricular, objetivo general y contenidos temáticos. Sin embargo para este análisis, la intencionalidad es sacar del archivo los planes y programas de la Licenciatura en Pedagogía y revisarlos desde la acción, es decir, desde las mismas aulas universitarias y los actores sociales que ahí se encuentran y re-encuentran en cada momento del proceso, esto es, aquellas marcas simbólicas que hacen del espacio escolar, entre otras problemáticas, un proceso de violencia-exclusión social.

Para ello, acerquémonos ahora directamente al fenómeno en movimiento y contexto, esto es, lo que sucedió dentro de las aulas en la UPN a través de la descripción y el análisis de las múltiples relaciones y contradicciones que hay entre los docentes, los contenidos, las actividades, la evaluación y las estudiantes y, sobre todo, desde esa articulación con los procesos de violencia-exclusión y desplazamiento dentro del recinto universitario.

Sin embargo, antes de iniciar, nos parece pertinente señalar dos situaciones que registrarán este análisis. La primera tiene que ver con los sujetos inmersos en los procesos por lo cual, ni los nombres de los docentes y las estudiantes que nos apoyaron con sus miradas aparecen en este escrito. El segundo se refiere a la temporalidad del estudio el cual quedará situado en los últimos cuatro años del siglo XX.

Es importante recalcar que aunque el estudio recuperó las cuarenta asignaturas del mapa curricular, sólo se han seleccionado las más representativas en cuanto a los procesos de violencia-exclusión y desplazamiento. La situación estructurada de la observación comprende cuatro elementos articulados y dos categorías que corren transversalmente: las relaciones docentes-dicentes, los contenidos, las actividades y la evaluación como situaciones concretas incorporadas a la violencia-exclusión y el desplazamiento.

### 3.1. *El Estado Mexicano y los Proyectos Educativos (1857-1920): imposición, sumisión y adaptación*

En el caso de esta asignatura, se observó que desde el primer día de clases el profesor dictó las reglas del “juego” de manera unilateral y autoritaria,<sup>204</sup> dio a conocer el

---

<sup>204</sup> Según el diccionario de Sociología autoritarismo es el “sistema fundado en la sumisión incondicional a la autoridad y en la imposición arbitraria de ésta”. *Vid.* Diccionario de Sociología. FCE. México. 1984. Por lo tanto, el autoritario es aquel que de manera

programa, los contenidos, las actividades y la evaluación a seguir. Desde el principio, dejó “bien claro” que algunas de las actividades requerían de destrezas físicas y que en “su” grupo estaba prohibido decir “no puedo”.

Parece ser que la consigna era voluntarista y reproduccionista, sobre todo, en términos de obediencia y sumisión con el fin de que las estudiantes entendieran que la formación profesional es la antesala del trabajo donde no se debe llegar tarde, no debes opinar y no debes decir “no puedo” aunque lo ordenado te parezca absurdo.

El docente utilizaba una extraña mezcla entre lo que corresponde a la escuela tradicional, la escuela conductista y programada, y la escuela crítica que se desvanecía en el proceso. En esta relación vertical impuesta por el maestro se observaban los mecanismos de premio y castigo. En ocasiones parecía un salón de primaria en el cual el maestro de manera tradicional transmitía conocimientos y las estudiantes sólo los recibían. Todo intento por encajar en un proceso dialógico crítico, quedó supeditado a las imposiciones del profesor que utilizaba la propuesta de la escuela activa de personalizar la educación con fines de control, es decir, saberse los nombres de todas las estudiantes, en este caso, tenía más fines de vigilancia y castigo. En este sentido se considera que el docente quedaba atrapado en un esquema tradicional-reproduccionista-autoritario-conductual a través del cual pretendía que las estudiantes pensaran. Era como decía una estudiante al referirse al docente sobre esta situación: “tienes que pensar porque yo digo que tienes que pensar”.

El tratamiento de los contenidos se mostro superficial al quedar limitado por las actividades realizadas. Pocas veces se logró tener discusiones amplias y profundas de los textos porque no se sometieron a crítica alguna. Parece que la consigna era asimilar y comprender pero no reflexionar y criticar. Él decía que lo más importante era que las estudiantes se acordaran que dentro de la formación del Estado, la educación se erigió laica, pública y gratuita. Nunca se planteó una discusión sobre la consolidación del capitalismo en México y no se contempló una reflexión sobre el desarrollo de la Formación Social Mexicana desde sus aspectos económicos, políticos y sociales y, sobre todo, en su situación de dependencia. En general los contenidos se manejaron como información sobre lo que fue la cuestión política sin hacer un análisis crítico del por qué

---

consciente o inconsciente se hace parte de ese sistema en cualquier espacio de la sociedad. En el caso mexicano ese sistema es como un cono de sombra que nos cubre a todos y que se amalgama ahora con el discurso neoliberal globalitario, es decir, totalitario.

la educación se proclamó pública, laica y gratuita, pero sobre todo su relación con el acontecer actual. Era como si el profesor partiera de una enseñanza programada a la cual le tenía que ser fiel para cubrir los objetivos del curso.

Las actividades que se realizaron en el aula como el trabajo en equipo, la “formación” del carácter y el contacto personal con el otro, tenían varios objetivos que quedaron relegados por el ambiente autoritario. El docente decidía todo: el tema, la actividad de cada sesión, los equipos de trabajo y las actividades extraescolares. Parecía no querer dejar escapar nada. Se recuerdan las actividades con periódicos, plastilina y el aventarse desde una silla sobre el escritorio que hizo llorar a más de una estudiante, pero no se sabían en general para qué eran; se recuerda el examen final con temas elegidos por el docente con un atuendo de payasos incluyendo al maestro.

La evaluación contempló todas las actividades que se realizaron a lo largo del curso como tareas, trabajos, participación y exámenes. Estos últimos fueron escritos y orales. Sin embargo, para que todo lo realizado en el curso se tomara en cuenta había que vestirse de payaso al final porque la amenaza era la reprobación. Asimismo, la lista de asistencia y la puntualidad quedaron como elementos fundamentales para la “evaluación”. A las tres faltas quedabas fuera del curso. De esta manera, la evaluación no centro su atención hacia los contenidos sino que supeditó estos a las actividades y la asistencia. Además, la evaluación fue percibida como resultado y no como proceso al condicionar la última actividad para la calificación.

Para muchas estudiantes, este proceso se entendió como natural aunque hubo algunas situaciones de protesta. En general, las alumnas se dedicaron a obedecer, a callar y a trabajar bajo las “indicaciones” del docente. Todas corrían para llegar temprano y no por el interés de la clase sino para no ser desplazadas por los retardos y las faltas. Si había que ser la “bufona” sentándose en el centro del aula para ser cuestionada se hacía a regañadientes pero se hacía. Es decir, las reacciones de los alumnos se limitaron a ser contestatarias; enojos y reclamos hacia el maestro pero limitándose a comentarios entrepasillos.<sup>205</sup>

---

<sup>205</sup> Este hecho es muy repetitivo dentro de la educación, es decir, que muchos docentes, al no construir vínculos de confianza nunca se enteran de lo que las estudiantes piensan y opinan. En el proceso de las entrevistas fue interesante escuchar las opiniones y los deseos de las estudiantes quienes, al reprimirlos, se adaptan haciendo y diciendo lo que los maestros quieren ver y escuchar.

Antes de darles la palabra a algunos estudiantes sobre esta situación hay un elemento de género que se articula a estos procesos. Por ello, es necesario relatar algunos acontecimientos que incrementaron la violencia-exclusión y el desplazamiento por el hecho de ser mujeres las involucradas.

La actividad consistía en hacer un ejercicio de “formación” de carácter el cual requería aventarse de una silla colocada arriba del escritorio para caer en los brazos de sus compañeras. Tres estudiantes se les ocurrió decir llorando “no puedo” y la reacción del docente se expresó con estas palabras: “es la única forma que tienen las mujeres para defenderse ante lo que no pueden enfrentar”. Por supuesto que los pocos hombres que había en el grupo fueron los primeros en aventarse y otras estudiantes lo hicieron con mucho temor. El caso de relatar esto es porque fue la acción que provocó “deserciones” en la asignatura y en la carrera, además de muchos otros malestares como los que detalla una estudiante:

El caso del maestro de Proyectos con el cual vimos muy poco de Proyectos Educativos y mucho de “vístete de payaso, divierte a la gente y ya la hiciste”. Como de “aviéntate de una mesa y ve cuánta confianza tienes”. Yo creo que la didáctica hizo que se perdiera la otra parte de los contenidos, o sea, centrado en dinámicas de grupo que nada tenían que ver con un contenido. Además de que se mostraba así como una persona autoritaria y el que no llegaba a las 8:15 no entraba a su clase. Era además, como muy déspota e irónico cuando te decía: - ¿Eres pobre?, pues para qué estudias, mejor come; ¿estás embarazada?, pues mejor cuida a tu hijo y no vengas a estudiar, tu hijo es más importante -.

Esta opinión se acerca mucho a lo que se había observado y muestra el carácter misógino y autoritario del docente quien, con sus acciones, desplaza a muchos y muchas de las aulas universitarias. Como se ha señalado los procesos de violencia-exclusión llevan al consecuente desplazamiento. Recursar una materia o presentarla en extraordinario son procesos que desplazan a los sujetos de su entorno natural. Veamos otro comentario desde el lado opuesto pero que deja ver también elementos de violencia en el proceso:

El maestro de proyectos para mí era muy buen maestro, sólo que yo sentía que jugaba mucho con la personalidad y la mente de todos. Como maestro excelente, como profesional es muy bueno, pero lo que no me gustaba era el exceso de manipulación sobre el grupo. Era lo único que yo le criticaría para ser un gran maestro. A veces no entendía yo muchas dinámicas que hacía, porque la didáctica que utilizaba de repente era...no terminaba de entender para que me servía hacerme a mí de plastilina cuando estaba chavito. Pero las pocas veces que nos dedicamos a la materia fue muy significativo porque sí me hacía ver muchas cosas. Aparte era muy divertida, simpática. El examen final fue una “payasada”.



En una actitud muy aguda, este estudiante comenta que dicho docente manipulaba a las estudiantes, es decir, que reproducía los esquemas de las escuelas tradicional y conductista y nadie se daba cuenta, todos obedecían con una actitud sumisa. Al respecto, se considera que la asimilación de una conducta determinada tiene que ver con el habitus incorporado hasta el grado de someterse a una “payasada” sin opción ni capacidad de elegir y dialogar.

Paulo Freire diría que en esta situación el docente “aloja al opresor en sí”, es decir, vive en una “dualidad en la cual ser es parecer y parecer es parecerse con el opresor”, sin embargo, en las estudiantes, se observa una “estructura de pensamiento condicionada por la contradicción vivida en la situación concreta, existencial en que se forman”, de ahí que las estudiantes y el docente, asuman “una postura que llamamos de “adherencia” al opresor”.<sup>206</sup>

La evaluación fue aceptada mecánicamente por todos los alumnos junto con todas las reglas del juego. Sin duda, hubo actividades que sí lograron sus objetivos en cuanto a los contenidos y la dinámica que el grupo logró tener a lo largo del semestre, sin embargo, el ambiente era tenso sesión tras sesión.<sup>207</sup>

Antes de continuar con esta descripción reflexión de algunas configuraciones que hacen a los procesos de violencia exclusión, se debe señalar que, en lo general, los habitus estudiantiles son de adaptación y no de integración, es decir, que se prefiere estar como objeto en los procesos y no como sujetos. Este hecho es en sí mismo un proceso de autoexclusión inculcado en algún otro momento de la vida.

Veamos el caso de una de las asignaturas que están consideradas como de mayor deserción por lo “complicado” de los contenidos y la forma que los docentes tienen para impartirla. Además, se observará que los profesores dan por hecho que el conocimiento adquirido en los ciclos anteriores es el adecuado para acceder a la reflexión académica universitaria. Sin embargo, parece que muchos docentes no saben que la mayoría son rechazadas o desplazadas de la UNAM, IPN, UAM, entre otras instituciones de educación superior. Incluso, algunas ya tienen hasta dos o tres rechazos.

---

<sup>206</sup> Paulo Freire. *Pedagogía del oprimido*. Op. cit. p. 35.

<sup>207</sup> No se niega que la ansiedad y la tensión son parte importante del proceso de aprendizaje, sin embargo, en este caso se considera que fue rebasado el límite de respeto en la relación. La tensión y la ansiedad son importantes siempre y cuando dicha situación esté articulando los contenidos con las actividades y los sujetos que las van a realizar. Parecía que el docente pretendía que los estudiantes estuvieran preparados para “enfrentar este mundo individualista y competitivo en el que están inmersos”.

### 3.2. *Ciencia y Sociedad*: un proceso de intimidación intelectual

La docente de esta asignatura causo un fuerte impacto desde el primer día de clases. Su personalidad y la naturalidad con la que manejaba los contenidos la hicieron legitimarse frente al grupo. No hubo necesidad de explicitar las reglas del juego que quedaron tácitamente incrustadas y, por supuesto, nadie comentó nada. Se pasaba lista todos los días y lo más sorprendente es que la mayoría de estudiantes llegaban puntuales.

El estilo que imprimió en las sesiones era parecido al de un seminario. Sin embargo, la docente pronto se enfrentó a varias circunstancias emanadas de las cristalizaciones educativas y habitus estudiantiles. La primera de ellas fue el discurso teórico que no se comprendía rápidamente. Al respecto, la primera pregunta que formuló fue: “¿qué es para ustedes ciencia y método?” Parecía que la profesora sabía que se enfrentaría a nociones mecánicas y cristalizadas aprendidas desde la secundaria y reforzadas en la preparatoria. Efectivamente, las respuestas en ese sentido no se hicieron esperar: “el método científico consiste en seguir una serie de pasos que, aplicados de manera sistemática, nos llevarán al conocimiento científico”; “el método científico consiste de planeación, observación, experimentación y comprobación”; “el conocimiento científico es aquel que permite explicar la realidad de manera objetiva y rigurosa”. La docente tenía un gran problema enfrente. Las estudiantes tenían que desaprender esas concepciones aisladas y relacionarlas con los procesos históricos, sociales, económicos y políticos.

La estrategia curricular fue utilizar el cine como ejemplo concreto de cómo la ciencia es una construcción que está multideterminada históricamente y no es producto de una sola genialidad, sino de todo un desarrollo científico en diferentes áreas del conocimiento humano que lograron, en este caso, una síntesis en el cinematógrafo; situándolo además, con el uso político que se le otorgó en la época porfirista en México, es decir, un cine que mostraba al mundo un país próspero y dinámico con niños alegres y juguetones de la aristocracia de esa época, y una ciudad moderna con energía eléctrica. Para ello, había que conceptualizar al capitalismo, sobre todo en su contexto liberal-imperialista y en su visión positivista del mundo. Estas situaciones causaron mucha tensión en aquellos que no tenían una formación previa en lo referente a este tipo de análisis.

Las actividades consistían principalmente en hacer las lecturas para llegar a comentarlas en clase. Se observó que la mayoría leía los textos, sin embargo, la participación se limitaba a los que seguían los planteamientos y a los que lograban superar el “miedo” para hablar en clase. Aún cuando la docente no interrumpía cuando se estaba participando, muchas veces decía a los alumnos que “la lectura había sido muy superficial”. Desde una mirada estudiantil este proceso se visualizó así:

La de Ciencia y Sociedad para mí la mejor maestra que he tenido en toda la carrera ¡por mucho! Es así abismal la diferencia entre esta maestra y los demás, o sea, esta maestra es académicamente, intelectualmente, humanamente, hasta físicamente el porte. Era aparte del mundo, o sea, puedo decirte que es la rectora y su séquito y ella aparte, o sea, es una tipa culta, manejaba la materia, te trataba de dar versiones diferentes de lo mismo y éramos unos idiotas porque nunca la aprovechamos, en especial yo. Era una tipa que transmitía conocimientos, transmitía cultura, te hacía crítico, te hacía analítico, te enseñó a leer y se dio el lujo de decirte ignorante sin decirlo pero te lo demostró. Yo creo que era lo más allegado a lo tradicionalista porque sí era demasiado seca, ella no veía más. Ella veía tu ensayo en concepto general y decía: - Esto está aceptable, esto está bien, esto está para tirarlo a la basura-. Entonces yo creo que fue lo que más nos sirvió a todos, porque a pesar de que todo mundo me diga lo que quiera de ella, nos enseñó a entender la carrera, a entender las humanidades y a verlo desde una perspectiva de primer mundo, no hay más, es una maestra de primer mundo. Éramos 43 tercermundistas viles...

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, se pueden enlazar estos comentarios a la cuestión del racismo-superioridad dentro de los espacios educativos que tienen que ver con la configuración del saber y del ser. En términos históricos, para Edgardo Lander, el que los “subdesarrollados” sigamos teniendo ese tipo de concepciones tiene que ver con la guerra militar y cultural de exterminio que se hizo y se hace desde la civilización occidental hacia la “barbarie”. El imaginario de este estudiante sobre los “tercermundistas”, incluyéndose él, se enlaza a una concepción racista en la cual los seres superiores son europeos (porque esta docente era europea) y, los otros, los que no son capaces de pensar y crear.<sup>208</sup>

Ahora bien, continuando con este proceso, la evaluación se centró en lecturas, participaciones en clase, pero sobre todo en los cuatro ensayos que se pidieron a lo largo del semestre. Lo más importante era que las estudiantes articularan los elementos vertidos en las lecturas y las clases y lo plasmaran en un lenguaje escrito. Esta actividad causó una angustia generalizada debido a que muchas estudiantes nunca habían hecho trabajos de

---

<sup>208</sup> Idea tomada del Seminario *Colonialidad del saber en la enseñanza* para la maestría en Didáctica y Conciencia Histórica. UACM. 2002.

este tipo donde había que relacionar diversos elementos y construir ideas propias. Se pudo observar que la mayoría estaban acostumbradas a hacer resúmenes, tomar apuntes y estudiar para los exámenes. Las estudiantes se prestaban los trabajos de calificación diez o nueve para ver “como es que lo quería la maestra”. Para muchos que creyeron que copiando y cambiando algunas cosas podían resolver el problema tuvieron que enfrentarse a la docente quien al leer los trabajos se dio cuenta de esta situación y tuvo que reprobar a quienes hicieron el “fraude”.

El proceso fue lento y doloroso y muchas quedaron en el camino. Al ver esto, la docente regresaba los trabajos para que fueran reelaborados pero lo que se apreciaba era el problema de la comprensión conceptual de las lecturas. Parece que las estudiantes no lograban comprender la reflexión epistemológica de la discontinuidad del conocimiento científico y mucho menos sus repercusiones sociales y políticas. Para muchos estudiantes, esta asignatura fue un choque brutal entre esquemas de pensamiento cristalizado y esquemas de pensamiento complejos, es decir, aquellos que tienden a analizar las relaciones y contradicciones de la construcción del conocimiento científico en un momento histórico, económico, social, político y cultural. Este es un pensamiento que enseña a mirar el desarrollo científico como algo discontinuo en la historia pero, al mismo tiempo, como procesos de síntesis. El problema fue compartir esta visión desde una didáctica tradicional.

Como ya se mencionó las actividades se centraron en un seminario en el cual había que “leer de manera profunda” (palabras de la docente) los textos para discutirlos en clase, sin embargo, las participaciones y la asistencia fueron escasas debido a la “intimidación” de la docente que rápidamente se daba cuenta cuando no se había leído con detenimiento y con sus argumentos dejaba “sin respiración” a las estudiantes. Al respecto una alumna comentó lo siguiente:

La materia de Ciencia y sociedad es una de las que más me han dejado carrera porque fue de las maestras que más nos exigieron en ese semestre. No así tanto que nos exigiera, pero sí nos llevó por un proceso de más reflexión, de la lectura de los textos que en ese entonces me parecían más densos. Era de leer un párrafo y hasta que lo entendiera pasaba al siguiente. Me gustó mucho porque trabajamos con ensayos. Yo creo que trataba de que pensáramos. Yo creo que tiene que ver con la visión misma que ella tiene, pues no sólo de lo que es la carrera sino de lo que es la vida, porque lo que yo puedo ver es que es una persona que tiene un conocimiento muy amplio acerca de muchas cosas. Cuestionando constantemente a los estudiantes que a veces llevaba a la resistencia de muchos hacia una persona que te está pidiendo únicamente que pienses. Que pienses y que lo escribas. Porque yo pienso que ese fue el gran problema y es el problema que en general yo veo en

muchos compañeros, en muchos alumnos de la Pedagógica; por lo general no escribimos y lo que escribimos pues como que a veces no es muy claro. Eso dice el autor y yo qué pienso, y en tratar de ver que los objetos de la ciencia no son meramente así de mecánicos de inventar. De alguna manera me di la idea de que en la vida y en la sociedad misma todo tiene que ver con un proceso. Tampoco se puede exigir mucho, estábamos en primer semestre y muchos al parecer esta escuela era su cuarta opción.

En este caso, la docente decidió hacer ensayos y no exámenes como parte de un ejercicio de mayor reflexión. El caso fue que ella no pertenecía al “selecto” grupo de epistemólogos de la Universidad y tenía otra concepción del aprendizaje con lo cual no evitó la violencia-exclusión y el desplazamiento de algunas estudiantes al tratarlas igual en condiciones desiguales. No obstante veamos, en palabras de otra estudiante, lo que aconteció en otro espacio en el cual el docente sí era de los “especialistas” para impartir esta signatura:

En Ciencia y sociedad no tuve problemas en el aprendizaje porque a mí me gustaba mucho como la daba el maestro. Pero a la hora de los exámenes era enfrentarse a la memorización y no a la reflexión. Te invitaban a la memorización o al menos así yo lo veía. Tienes que aprenderte todo lo que él te está diciendo, palabra por palabra y así textual ponerlo en el examen y era difícil. Y por una o por dos palabras que te faltaban ya era un acierto menos o un medio o un octavo. La pasé. No bien. La pasé de panzazo, saqué seis. Las clases eran excelentes, el aprendizaje era bueno pero la memorización era difícil, era regresar a los tiempos de secundaria o primaria.

Según esta estudiante, más de la mitad del grupo reprobó esta asignatura considerada el primer filtro de violencia-exclusión y desplazamiento por las mismas estudiantes quienes la arrastran toda la carrera.

### 3.3. *Institucionalización, Desarrollo Económico y Educación (1920-1968): un grupo reactivo frente a la enseñanza programada.*

El docente de esta asignatura, sin llegar a ser tan autoritario como el de la materia de Proyectos educativos, marcó una dinámica de trabajo rigurosa y tradicional. Pasaba lista todas las sesiones, marcaba retardos, calificaba las participaciones, tareas y exámenes. Todo esto fue aceptado por el grupo porque desde el primer día de clases el maestro se “legitimó” con un amplio discurso académico al responder preguntas sobre la historia de México. Por ello, todas aceptaron los códigos de conducta en cuanto a la puntualidad, asistencia, participación y ritmos de trabajo para esta clase.

En esta asignatura, las estudiantes hicieron al pie de la letra lo que el docente pretendía. Los contenidos fueron vistos de manera puntual y sesión tras sesión. Aún cuando se concentró el análisis en hechos históricos concretos y se revisaron de manera cronológica, se puede considerar que esta fue una de las materias en las cuales se cubrió el programa de manera casi total y con una participación “activa” del grupo. Sin duda, lo que más obstaculizó el proceso fue que el docente dio por entendido que las estudiantes tenían en su saber académico categorías como Estado, legitimidad, sociedad civil, economía y mercado mundial. Hubo una introducción histórica al curso pero no una introducción teórica que permitiera entender los conceptos para comprender los proyectos educativos en la historia del México contemporáneo.

En gran medida, las actividades fueron un elemento que logró recuperar la esencia del grupo en cuanto al trabajo académico. Para esta asignatura se aplicaron una gran diversidad de actividades que recorrieron la cátedra tradicional, sesiones en seminario, debates, conferencias, trabajos en equipo y exámenes.

La evaluación que se observó fue “rigurosa y objetiva”. El docente se concentró principalmente en tres exámenes parciales, lecturas y participaciones, así como en la asistencia y la puntualidad a la clase. Cada participación era “evaluada” inmediatamente por el profesor, así como los exámenes. Las estudiantes al ver que el docente no daba pautas para que la clase se “desviara” con comentarios al margen, pronto se dieron cuenta que si querían acreditar la materia tenían que ajustarse a lo que el decía. Era significativo observar a las estudiantes más resistentes adaptarse a las circunstancias sin hacer comentarios sobre el docente; todo lo contrario, se sujetaban a la dinámica impuesta y se justificaban diciendo que el profesor se lo ganaba porque había demostrado ser un buen académico. El único problema que se suscitó fue el de las participaciones que eran obligatorias para alcanzar el diez o nueve de calificación. Se observó a las estudiantes que leían poco, preocupadas porque el maestro impuso un sistema de preguntas y respuestas obligatorias por lista de asistencia para los que no participaban. En ocasiones, el problema no era la lectura sino el miedo terrible frente a la selección que hacía el docente y tener que hablar frente a los demás.

En suma, se pudo observar que este era “activo” y “participativo” pero se adaptó a la dinámica impuesta por el profesor lo que lo hacía más bien reactivo. El problema de la

violencia-exclusión vuelve de manera permanente cuando las estudiantes se comportan como bloques de plastilina que cambian su forma o comportamiento de acuerdo a quien los tenga en sus manos. No obstante, hay algo todavía más grave y es que las mismas estudiantes promueven a estos maestros porque “ellos sí son buenos teniendo el control del grupo”. El caso es que ellas están dispuestas a desaparecer del proceso y ser tratadas como objetos. Es sólo entre pasillos que hacen comentarios como este:

¡Ah! El maestro este de Institucionalización. Muy tradicionalista el maestro, o sea, creo que él sí se fue al extremo. Yo admiro al maestro por la habilidad que ha logrado desarrollar en lo que se refiere a que alguien participaba y el anotaba a la persona que participó y la calificación que tenía por esa participación. Esta materia era la consecuencia de Proyectos Educativos. Medio que veníamos de Proyectos así como que en blanco. Llegamos a una materia como esta y el maestro se va muy puntualmente a ir viendo durante el periodo de “x” tiempo, qué pasaba con la sociedad y todo eso y hasta ahí iba bien el asunto. La cosa es que en el examen tenías que repetirle tal cual lo que habíamos visto en las copias que nos daba o en las preguntas que nos decía; pues era de repetir prácticamente lo que habíamos visto en las copias. Entonces yo creo que una materia como esta se prestaba como para hacer un análisis más profundo, como para ver qué tanto se ha logrado la educación. Creo que más bien el maestro como que se va mucho al extremo de ser sumamente, lo que conocemos como un maestro muy tradicionalista, así de mucha asistencia, te digo participaciones así bien mediditas. Básicamente era eso. Creo que por la formación misma a lo mejor del maestro, el es normalista pero...no digo que el normalista no tenga estrategias o técnicas...pero yo creo que se quedó así como muy enclaustrado. En ese papel de “las clases son así, yo pregunto, tu respondes; yo platico y te estimulo. Nunca se mostró el maestro autoritario pero yo creo que de manera implícita estábamos respondiendo a las expectativas de él, muchos números.

En el nivel universitario suele repetirse el hecho de la transmisión del conocimiento que lleva a una cristalización de la historia y, en consecuencia, a una inmovilidad en el presente, es decir, a un pensamiento hegemónico determinista que inhibe la acción. Desde esta idea, la historia es manipulada y congelada desde la política del presente y de la clase dominante como algo dado en la idea de lo que hay que recordar y lo que se pretende que olvidemos. Los contenidos educativos no escapan a esta forma de la historia que no está en movimiento sino estática desde las políticas del olvido como la reforma a la curricula de secundaria en cuanto a eliminar los contenidos de la época prehispánica hasta hacerlos ajenos al presente que nos provoca desde los acontecimientos actuales desde Chiapas y de todas las comunidades autónomas del país. Esta historia como acto repetitivo es una relación entre saber y poder el cual incorpora a los sujetos a un orden

social establecido en el cual ya están internalizados los criterios de la hegemonía<sup>209</sup>, es decir, los habitus reactivos.<sup>210</sup>

#### 3.4. *Estadística Descriptiva en Educación*: la que enseña desde su “superioridad” y los que aprenden desde su “inferioridad”

Esta asignatura está considerada como el segundo filtro para continuar la licenciatura. Desde el punto de vista de la administración-autoridad la deserción es muy alta en esta materia.

Desde la primera sesión la docente se ganó el “respeto” del grupo, todo parecía indicar que tenía el perfil adecuado para impartir Estadística. Además, la actitud y compromiso de la docente hicieron entender a la mayoría que con ella no había forma de acreditar el curso sin estudiar y entender lo que se estaba haciendo con la estadística. Citaba a las estudiantes rezagadas para ponerlas a estudiar hasta por dos horas y les explicaba nuevamente. También reforzó e impulso con su actitud y palabras, valores como el respeto y la honestidad. De ninguna manera permitía que en los exámenes alguien copiara y menos cuando ella “había dado todas las facilidades para regularizarse”. Al respecto se suscitó una situación desagradable con una estudiante que estaba intentando copiar en un examen; la maestra la vio y de manera enérgica, le quitó el examen y le pidió que saliera de la clase y no volviera. Poco después la estudiante pidió hablar con ella y el problema se solucionó.

En este caso, se observaba a la profesora detenerse toda una sesión por la duda de un alumno que según ella “era de muchos otros que no se atrevían a preguntar”. Se podía considerar que la docente tenía una gran experiencia para impartir la asignatura, sin embargo, la situación implícita en el proceso fue el trato de “menores de primaria que no entienden ni lo más básico de las matemáticas”. Para ello, se ancló en situaciones didácticas tradicionales. Desde el principio dejó ver muy claro que ella era la que

---

<sup>209</sup> Ideas que se desprenden del Seminario *Memoria histórica y formación* impartido por el historiador Juan Quintar en la UACM para la maestría en Didáctica y Conciencia Histórica. 2002.

<sup>210</sup> Según el diccionario Larousse, en términos de la química, reactivo o reactiva es la sustancia que se emplea para reconocer la naturaleza de ciertos cuerpos por medio de la acción que produce sobre ellos. Para el caso que nos ocupa, la sustancia que empleó el docente fue la enseñanza programada y conductista, lo que le permitió confirmar la reacción de las estudiantes en cuanto a la obediencia y la sumisión emanada de su herencia escolar.



enseñaría y las estudiantes las que aprenderían. La asignatura y sus contenidos se prestaban para esto. Uno de los problemas que se presentaron fue la fragmentación de los contenidos para “comprenderlos” mejor; se hacían los ejercicios y se aprendía la técnica, pero se abandonaba el contexto general. Además, los ejemplos eran muy distantes de lo educativo; eran sobre la estatura, la edad y peso de las estudiantes. Cuando alguien cuestionó a la docente sobre esta situación lo único que contestó es que “los ejemplos son así al principio para que se entiendan” y, agregó, “que la experiencia le ha indicado que si inicia con ejemplos centrados en problemas educativos los estudiantes no entienden los fundamentos de la estadística”.

En el rubro de las actividades la docente utilizó algunas ya “probadas” durante años para esta materia: hacía preguntas; dejaba tareas todos los días (la famosa talacha); ponía ejercicios para hacerlos en equipo y pedía que se pasara al pizarrón para resolverlos.

La evaluación constaba de tres exámenes parciales y el final que servía para recuperar los reprobados o para subir calificación. La docente sabía que las estudiantes que faltaran a clases o no hicieran tareas, les iba a ser muy difícil pasar los exámenes parciales, por lo tanto, la asistencia, la puntualidad y las tareas quedaron como responsabilidad de cada alumna.

Las estudiantes por su parte, parecía que tenían conocimientos previos muy básicos en cuanto a los fundamentos de la aritmética. Al ver esto, la docente dio un repaso general de esta área de las matemáticas. Era curioso observar el aula universitaria con sujetos que apuntaban todo en su cuaderno “especial” para estadística y repetir, o aprenderse las cosas de memoria para el examen. Aún cuando la docente no lo pretendía así, la falta de fundamentos básicos llevó al grupo por ese camino.

Aunque en apariencia el proceso marchaba bien al principio del curso, una sesión antes del primer examen, el grupo estaba muy inquieto y no hacía mucho caso a la maestra; algunos estudiantes comentaron que se pospusiera la evaluación. Otro estudiante argumentó que no sabía en que momento se había perdido; que no podía relacionar las técnicas con la conceptualización y mucho menos con la realidad, que los ejemplos no concordaban con la realidad educativa.

La docente tuvo que dar una explicación sobre la distribución de contenidos los cuales tenían que partirse en pedacitos para entenderlos y señaló que “había que empezar con

ejemplos concretos porque las estudiantes de tercer semestre no entendían las variables del fenómeno educativo”.

El día del examen que sí se pospuso una sesión, el salón se transformó. Las sillas fueron puestas en hileras y bien alineadas; la docente puso cara de enérgica y advirtió a todos para que no copiaran; el espacio fue un silencio impresionante durante dos horas. Los resultados de la primera evaluación pronto subieron los niveles de ansiedad más allá de lo tolerable. El grupo no volvió a ser el mismo. Muchas tenían que recuperarse para no presentar el examen final o el de recuperación. Aún cuando la docente decía que había muchas posibilidades para pasar la materia, las estudiantes entraron en un proceso de angustia que se vio reflejado en un salón siempre ordenado en hileras (aún cuando no hubiera examen) y estudiantes puntuales y escribiendo todo lo que se explicaba en el pizarrón. Era como estar en un grupo de nivel bachillerato donde hay que pasar la asignatura a como de lugar, es decir, lo que menos importaba era saber de la utilidad que tiene la estadística para su quehacer profesional y la “salvaron” como un simple obstáculo que hay que cubrir para terminar la carrera. Otros no pudieron y tuvieron que desplazarse al examen extraordinario o volverla a cursar. Otros más la han arrastrado hasta el final de la licenciatura. Dejemos ahora la visión desde los sujetos inmersos:

Luego cuando te topas con una materia como Estadística pues ahí vienen los problemas porque en el examen de admisión hay una introducción pero como que es muy característico aquí que como que hay filtros muy particulares. Porque cómo es posible que por una materia haya desertado gente; desertaron por Estadística. Yo la desfasé. Aquí le veo es que deben entender que somos pedagogos, la estadística es un medio, es una parte del todo, no somos *estadistas*, no somos matemáticos, no somos físicos. Entonces le dan una visión tradicional a la estadística. Yo no entendía. Si tú ves mi historia en cuestión de lo que viví en secundaria o en prepa pues claro que tenía esa desfase.

En esta descripción-análisis, no se pueden generalizar los diferentes niveles de ansiedad que se expresaron; sin embargo si se pueden detallar diferentes comportamientos que se presentaron: la estudiante que lloró porque “no entendía nada”; el que desertó porque “la maestra era muy mala”; la que no tenía problemas y no comprendía porque sus compañeros “no podían”; el que prefirió hablar con la maestra y presentarse al examen final porque “no entendía todo el proceso a partir de los fragmentos”; y, las que hacían su acordeón y, pese a las advertencias de la docente, lo usaban o copiaban de alguna manera en los exámenes”. Las sesiones extras con la docente se incrementaron en cantidad después del primer examen, sin embargo, muchos “decidieron” abandonar la asignatura.

### 3.5. *Didáctica General*: la violencia-exclusión incorporada en la situación relacional docente-discentes

En esta materia la docente manifestó desde el primer día de clases que ella “todavía pertenecía a la generación de maestros tradicionalistas de la UPN”. Las reglas del juego o códigos de conducta dentro del aula fueron perfectamente marcados: asistencia, puntualidad, comportamiento, sillas en hileras, evaluación en números y porcentajes, contenidos y actividades programados. En ese momento ningún estudiante dijo nada, sin embargo, a la mitad del semestre hubo una crisis muy fuerte que se detallará más adelante. Lo único que se dirá por el momento es que el ambiente y la dinámica del grupo se viciaron rápidamente al no haber libertades dentro del salón de clase. Para esta docente, el otro en relación no existe, es decir, es una relación que en apariencia es de sujeto a objeto aunque en esencia es de objeto a objeto.

Los contenidos, diseñados por otros, tenían que estar de acuerdo a una enseñanza programada e irse cumpliendo unidad por unidad y en las fechas fijadas. Era absurda la cantidad de material que venía en la antología, las lecturas diarias y por consecuencia las actividades. Según la docente al final del curso se cubrieron todos los contenidos fecha por fecha; no obstante y de acuerdo a la opinión de las estudiantes, el digesto de lecturas no se leyó ni en un cincuenta por ciento.

Las actividades fueron diversas pero centradas en la didáctica tradicional y tecnicista. Principalmente la docente era la que dirigía las sesiones, quien explicaba los contenidos, quien traía todo preparado para las actividades de cada día. No había posibilidades de cambiar o de discutir algunos temas que interesaran más a las estudiantes porque eso “desviaba” la atención del curso.

La evaluación programada daba porcentajes para la asistencia y la puntualidad, las participaciones, el examen, el trabajo final y las tareas de cada día. De hecho, muchas estudiantes tuvieron al final del curso problemas con la docente al ver que su calificación bajaba en uno o dos puntos por falta de tareas y asistencia. Nadie podía reclamar porque la calificación para la profesora era algo “objetivo” y riguroso, “sus listas no podían mentir”.

El caso más difícil y que suscitó un grave problema que trascendió las paredes del aula fue el de un estudiante que siempre sacaba diez en todas las asignaturas. Confiado en esto, no estudió para un “absurdo” examen en el cual se tenía que utilizar más la memoria que la reflexión y sacó 7.5 que se le promediaría con todo lo demás. Al ver que no alcanzaría diez al final del curso, en una sesión provocó un enfrentamiento con la docente insultándola y diciéndole que “su capacidad era de una maestra de preprimaria y que no entendía cuáles eran los parámetros para elegir a los docentes en la UPN”. La profesora contestó pero se observó en ella un gran descontrol. Lo único que dijo fue que “desde el principio ella había marcado las reglas del juego y que quien no estuviera de acuerdo había tenido la oportunidad de cambiarse”.

Si bien el grupo aceptó a la docente desde el principio, las reacciones fueron múltiples: estaban las que cumplían con todo sin cuestionar nada; las que cumplían a medias para sobrellevar la clase que era muy “fácil”; las que reconociendo en los contenidos una didáctica crítica hacían comentarios sutiles a la maestra pero entregando todo para la calificación; y, el estudiante que se enfrentó de manera violenta con ella por un motivo meritocrático. Dejemos que lo exprese otra estudiante:

En esta materia, yo sentí que la maestra tenía miedo. Sí, te lo juro. Desde el principio la note nerviosa, la note así como que no dominaba la materia. Tal vez por eso se enfrasco con el cumplimiento del programa, con seguir todo paso por paso sin salirse de los temas para nada. Quería todo de memoria y ahí fue donde se suscito el problema con...desde ahí lo único que queríamos todos es que terminara el semestre. Yo supe que la maestra había llorado y había querido abandonar el curso. Para ella fue muy tenso y hasta el psicólogo fue a dar. Te lo juro. Si te fijaste su cara nunca volvió a ser la misma desde aquel día de los gritos. No la he vuelto a ver dando clases. Para mí era como normal lo que ella hacía. Era muy cómodo lo que ella pedía y cómo lo pedía. Además me parecía justa su manera de evaluar porque tomó en cuenta todo lo que hicimos en el curso. ¿Te acuerdas que llevaba su lista como en la primaria?

Este hecho del miedo que describe esta estudiante, es algo que tiende a generarse con aquellos docentes que no están impartiendo la asignatura de su especialidad o aquellos que no dominan la asignatura correspondiente. Esta situación se expresa en una autoimposición de cumplir con el programa y no salirse del mismo. Sin embargo, la parte más sustantiva de esto es que la máscara de algunos docentes se expresa de forma autoritaria cuando en realidad lo que tienen es miedo a lo desconocido, miedo a la apertura, miedo a la construcción, entre otros. Con esta problemática se excluyen y excluyen violentamente a sus estudiantes de los procesos educativos.

### 3.6. *Educación y Sociedad en América Latina: entre el autoritarismo, la violencia-exclusión y el desplazamiento*

En esta materia, la docente “impactó” desde el primer día de clases a todas las estudiantes. El problema no era su carácter fuerte sino su accionar autoritario. Desde el inicio del curso envolvió al grupo en un ambiente de tensión y ansiedad que rayaba en angustia en muchos casos. La forma de pedir-ordenar las tareas, los trabajos, las exposiciones y las participaciones poco tenían que ver con un ambiente universitario. En cada una de las peticiones se hacían críticas evidentes de las “fallas” en estas actividades, sobre todo, en las participaciones que eran interrumpidas por la docente para detener “las barbaridades” que se estaban diciendo. Fue a tal grado la presión que no se requería de pasar lista en clase ni anotar las participaciones de manera rigurosa. En realidad fue un doble proceso, un mecanismo autoritario al principio y un constante convencimiento de la necesidad de saber qué sucede en América Latina. En el proceso lo autoritario predominó. De hecho, muchas alumnas consideraron agresiva la forma en que la docente se dirigía a ellas. Hasta en su forma de corregir las tareas y las exposiciones se expresaba su angustia y desesperación por “hacer pensar a los alumnos”.

Ahora bien, antes de continuar describiendo lo que sucedió en esta asignatura, vale la pena señalar que dentro de los procesos educativos hay maestros que se niegan a reproducir los esquemas tradicionales de enseñanza pero, sin darse cuenta, caen rápidamente en ellos a través del autoritarismo en el que fueron formados como estudiantes. “Hacer pensar a los alumnos” con métodos autoritarios es una gran contradicción que impide una transformación de los sujetos que aprenden incluyendo al docente. La preocupación se centra en el cómo los docentes tendrían que promover el pensamiento crítico en sus estudiantes sin reproducir esquemas autoritarios que favorecen la sumisión y la obediencia.

Desde el principio, la docente manifestó que esta asignatura sería como “un parteaguas en la formación de los pedagogos”,<sup>211</sup> ella no podía permitir que después de cursar esta asignatura “la forma de pensar y ser de los estudiantes fuera la misma”. El problema,

---

<sup>211</sup> Como ya se señaló, una de las configuraciones más fuertes de violencia-exclusión en esta Universidad es el de trato discriminatorio que se da en un espacio donde la mayoría son mujeres; siempre se habla de alumnos, docentes, pedagogos en un espacio donde más del 90 por ciento de la población es femenina.

como ya se mencionó, fueron los métodos utilizados, pero sobre todo, el autoritarismo que llevó, incluso, a generar en algunas estudiantes algo así como una transferencia de la figura docente, hacia la figura materna o paterna que se reflejó en crisis emocionales muy fuertes. La maestra, podía pasar de una actitud agresiva a otra maternal que desequilibraba a muchas. Cuando decimos agresiva nos referimos a acciones y comentarios que inhiben la participación como: “ya te fijaste lo que estás diciendo”, “a ver, vuelve a repetir eso”, “de dónde lo sacaste”.

Para esta asignatura, el análisis de los contenidos se abordó desde dos situaciones. Una, en la cual se observó un gran vacío en cuanto al contexto histórico de América Latina en lo referente a la forma en que el imperialismo se incrustó en esta región, así como los movimientos de resistencia ante este hecho. En el afán de analizar la globalización neoliberal se perdió de vista el momento en que se gestó la misma; así, las estudiantes se quedaron con una idea vaga de la condición histórica de América Latina con respecto a ese momento histórico. La segunda situación correspondió a las exposiciones “magistrales” de las estudiantes quienes al verse tan presionadas buscaron mucha información y con muchos recursos técnicos lo cual metió al grupo en una dinámica de competencia para ser las mejores. Hubo quienes sí lo lograron y, otras, decidieron abandonar antes de ser sometidas a la exposición que provocaba miedo escénico; de hecho, algunas alumnas llegaron al llanto total por no poder enfrentar la situación y prefirieron abandonar para presentar la asignatura en examen extraordinario.

La evaluación se concentró en tres aspectos principales: trabajo final, exposición del mismo y participación. En el trabajo escrito la mayoría no tuvo problemas, estos se presentaron cuando las alumnas habían decidido no exponer o no participar en clase, situación que para la docente era la mitad de la calificación. Además, hubo un examen final para quienes quisieran acreditar el curso. Muy pocas lo presentaron.

Como en otras asignaturas, las estudiantes reaccionaron de manera diferente frente a una docente con estas características, sin embargo, se considera que se rebasaron los límites de ansiedad lo cual, como ya se mencionó se transformó en angustia para muchas. Por este motivo, no se consiguió generar un buen ambiente y por consiguiente un aprendizaje significativo en muchas estudiantes. Para algunas los niveles de ansiedad eran los óptimos, para otras el proceso fue intolerable al grado de querer “reportar” a la docente

sin atreverse a hacerlo y, otras más, decidieron abandonar el curso. Veamos el caso de una estudiante que tuvo que abandonar el proceso por una situación familiar:

En este año se muere mi papá, entonces eso sí te crea conflicto aunque no quieras. Dejé de venir y también ahí ves la calidad de los maestros, de su discurso y como lo llevan a la práctica. Tuve una maestra muy buena aunque un poco autoritaria. Primero te desglosaba qué es economía, qué es la política y te contextualizaba sociología y luego todo eso te lo enfocaba hacia la educación en América Latina. En esta materia falté mucho en el final del semestre y una de mis amigas vino a avisarles a todos los maestros, pero esta maestra no le creyó. Cuando fui a explicarle me dio a entender que nosotros hacemos todo cuando eres irresponsable y eres capaz hasta de matar a alguien. Eso me dio a entender y me sentí muy mal ¿no? Y me fui y no le dije nada y me dio un plazo para entregarlo. Llegué y lo mecanografié porque ya lo tenía en sucio y me dijo mi mamá: - Sabes que, sácale una copia al acta de defunción para que se la lleves. Resulta que llegué a la Universidad como a las dos, no puede llegar a las 12 como me había dicho y ya no la encontré, ya no estaba. Entonces se me hizo fácil meterlo por debajo de su cubículo y no volví a aparecerme aquí para nada hasta antes de entrar y cuando fui a ver qué pasó vi que tenía NP y la quedé a deber.

Parece ser que una constante de esta sociedad en la que se está inmerso, es la incoherencia entre lo que se dice y se hace, esto es, que una cosa son los contenidos “objetivos” de las asignaturas y, otra, muy diferente el actuar dentro de los procesos educativos. Es como si los docentes y, en este caso, una docente, tuvieran introyectado un mensaje que indica tratar como “cosas” a las estudiantes.

### 3.7. *Investigación Educativa*: imposición de un imaginario competitivo

La docente desde el primer día se presentó desde la “autoridad” que le otorgó la Institución. El primer día de clases marcó los lineamientos de conducta en los cuales había que llegar temprano para que ella, rigurosamente, pasara lista. Asimismo, llevaría un estricto control de tareas, trabajos, exposiciones y participaciones.

Desde el principio se sintió un ambiente tenso por el trato “enérgico” de la docente que en realidad parecía una actitud a la defensiva, es decir, antes de conocer al grupo le daba un trato conductista, con amenazas y castigos para trabajar y cumplir.

En cuanto a los contenidos, se observó un marcado interés de la docente por los métodos cuantitativos, justificando su preferencia a través de un supuesto mercado de trabajo que garantiza más oportunidades a quienes tuvieran esos conocimientos. Los métodos cualitativos y visualizados dialécticamente como la etnografía de aula, la observación participante, el diario de campo, entre otros, correspondientes al paradigma cualitativo,

“caían mucho en lo subjetivo”, según la maestra, dejando sin credibilidad a las investigaciones realizadas.

En este contexto, es importante señalar que esta docente fue de las impulsoras para que se abriera a las pedagogas, el “Campo de Capacitación” para las empresas privadas;<sup>212</sup> y aún cuando incorporó un abanico de posibilidades temáticas en el curso, su preocupación era por la falta de “habilidades y destrezas” que las pedagogas egresadas de la UPN no tenían y decía: ¿cómo van a competir con los de la Universidad Panamericana o la Universidad Intercontinental o, simplemente, con los de la UNAM si no saben aplicar encuestas y vaciar la información en una computadora?

En cuanto a las actividades y, sobre todo, en las exposiciones, se observó una intimidación sobre las estudiantes; apenas veía la docente que tartamudeaban un poco por no haber preparado, según ella, el tema y la exposición, constantemente las interrumpía para cuestionarlas; esto provocaba que el nerviosismo aumentara y llegara, en algunos casos, a niveles de ansiedad muy fuertes cuando se pasaba al frente. No obstante, en este proceso fue mínima la cantidad de estudiantes que abandonaron el curso debido a que este grupo logró romper una serie de inercias.

El motivo fue que este grupo era producto de un proceso de selección-violencia-exclusión que la misma Institución marca, es decir, que para este semestre, la UPN ya había realizado su papel selectivo, violento y excluyente de clasificación de estudiantes, esto es, que la mayoría de alumnas de este grupo eran consideradas de “excelencia académica” y habían tenido derecho de inscribirse primero escogiendo maestros y horarios antes que el resto de la población estudiantil en rezago y desplazamiento. Con la pedagogía de la Pedagógica, un alumno de diez se inscribe el lunes a las nueve de la mañana y escoge a los docentes que quiere y los horarios que le favorecen; un estudiante de ocho se inscribe el miércoles y alcanza algunos grupos con algunos maestros que prefiere; y, una alumna de siete o seis o con alguna asignatura pendiente se inscribe los viernes a las cinco de la tarde y tiene que ajustarse a los que queden. La misma UPN, con estos mecanismos conductistas hace que se formen grupos de “excelencia” y grupos de “rezagados”

---

<sup>212</sup> Es necesario aclarar que el “Campo de Capacitación”, como tal, no existió aunque se pretendía darle ese rango; en realidad fue una línea del Campo de docencia. Dicha línea duró dos años a partir de la discusión docente en cuanto a la misión de la UPN, es decir, que “capacitación” es parte de la formación docente y no es la habilidad específica para capacitar empleados o altos ejecutivos de empresas privadas.



fomentando la exclusión y el desplazamiento, además de la competitividad entre los estudiantes.<sup>213</sup> Veamos las observaciones de una estudiante:

La maestra de Investigación me dejó en general buena impresión. Lo que no me gustó de ella fue su estilo autoritario, de imposición, de “aquí se hace lo que yo digo”. Tenía programado todo el curso pero era más teoría de la investigación que investigación. A mí en lo personal no me tocaron las interrupciones de la maestra porque yo sí preparé muy bien mi tema, pero me acuerdo de una compañera que hasta lloró porque la maestra la interrumpía e interrumpía hasta que se desesperó y soltó el llanto. Esto como que es muy frecuente aquí en la UPN y, sobre todo, de maestra a alumna. La de latinoamericana era así también.

De este comentario se desprende una configuración más en situación. La referente al trato agresivo por parte de los docentes hacia las estudiantes. En este caso se podría hablar de un patriarcado autoritario, sin embargo, cuando el trato agresivo es de maestra a alumna se podría decir que es un matriarcado autoritario. El caso es que la configuración relacional de violencia-exclusión se torna más agresiva entre mujeres.

### 3.8. *Organización y Gestión de Instituciones Educativas*: conductismo como eje de la violencia-exclusión y desplazamiento

En este caso, la docente envuelta en la “autoridad” que le da la Institución, definió desde el primer día del semestre los lineamientos de conducta para las estudiantes: puntualidad, listado de asistencia diario, entrega de tareas y trabajos, participaciones y exposiciones.

Antes de iniciar con el proceso en esta asignatura, es conveniente señalar que cuando un proceso inicia vertical y anclado en la “autoridad” institucional, los procesos de violencia-exclusión se expresan con más fuerza, es decir, cuando los otros no existen como portadores de vivencias, conocimientos previos y acuerdos el proceso es mecánico.

En esta asignatura se manifestó de manera explícita la enseñanza programada a nivel universitario. Era una programación exagerada sesión tras sesión sin contemplar los sobresaltos que tiene trabajar con seres humanos en los procesos de aprendizaje.

La justificación de la docente era que “su hijo que estudió Ingeniería y que daba clases en la UNAM llevaba este método y le daba buenos resultados. El problema que se le hizo notar a la docente, es que no estaba en la UNAM ni en la Facultad de Ingeniería, sin

---

<sup>213</sup> Eduardo Galeano llama a esto “los modelos del éxito... para explicar el éxito de sus negocios, John D. Rockefeller solía decir que la naturaleza recompensa a los más aptos y castiga a los inútiles; y más de un siglo después, muchos dueños del mundo siguen creyendo que Charles Darwin escribió sus libros para anunciarles la gloria”. *Patatas arriba. Op. cit.* p.5.

embargo, ella consideraba que todo el proceso debía ser manejado por porcentajes lo que le permitiría, al final, tener una evaluación “objetiva” y estudiante por estudiante.

Los contenidos se centraron en el análisis “micropolítico”, esto es, en la estructura administrativa de la escuela vista desde lo político y social. Por ejemplo, para el análisis teórico de la figura del director, se recurrió a los tipos ideales de Max Weber. Sin embargo, la cantidad de textos revisados y por partes, dificultó el proceso de relación de conocimientos y la posibilidad de reflexionar y construir el mismo. Esta materia fue un ejemplo concreto de lo que es la fragmentación del conocimiento. De hecho, las tareas que sumaron más de veinte en el semestre, eran actividades aisladas y sin sentido, pero con un alto índice de porcentaje para la calificación final. En la opinión de una estudiante esta situación se vivió así:

En esta universidad la mayoría de los maestros tienen una visión normalista que los hace ser muy tradicionalistas y eso pues, si bien en la teoría dicen que hay que ser críticos, reflexivos, propositivos y todo ese relajo pues no, ellos siguen con ese afán de pedir veinticinco tareas en vez de dos significativas, de llenarte de contenidos, de tener papeles en su casa para que vean que trabajan ¡no! O sea ¡no! Algunos maestros evalúan por tareítas y si no las entregas te bajan el promedio

La mayor parte del curso se situó en una docente que llegaba a recitar los contenidos de los textos y a generar preguntas como de juego de “Maratón”. Por supuesto que la participación era copiosa cuando la maestra decía: “si el director de una escuela mantiene la puerta de su oficina abierta estamos hablando de...” Y, la mayoría contestaba: “de un director que invita a la comunicación”.

Lo que se podría destacar en esta asignatura, es que pese a todo el rigor y objetividad para evaluar a cada alumna, la docente tuvo que reconocer que algunas estudiantes que habían hecho muy buenos trabajos finales y participaciones acertadas a lo largo del semestre no lograban más que seis de calificación por su falta de tareas. Algunas le expresaron que las tareas estaban incluidas en el trabajo final, sin embargo, ella las quería por separado. Para “curarse en salud”, según palabras de una estudiante, y “no perder la objetividad”, pidió que le entregaran las tareas “como fuera para subirles a ocho la calificación y quedar todas satisfechas”. Algunas decidieron quedarse con su seis, otras pidieron un día para hacerlas y, otras más, las copiaron de sus compañeros y las entregaron en menos de dos horas. La docente, incluso, puso nueve a algunas estudiantes “que se lo merecían”.

Desde esta situación, el proceso para acreditar esta asignatura fue lento y tedioso. Algunos estudiantes coincidieron en que tanta “rigurosidad” hacía que los contenidos quedaran supeditados a los lineamientos conductistas de puntualidad, asistencia, tareas y participaciones. Por lo tanto, las participaciones no eran por un interés académico, sino por acumular porcentajes para la calificación final. La mayoría pronto se acomodó porque sabían que entregando tareas y trabajos, estaba garantizado el ocho. Así muchas llegaban y durante la clase anterior copiaban o hacían la tarea para cubrir el requisito. En muchas ocasiones, parecía un grupo de nivel básico. La docente al frente recitando contenidos, las estudiantes oyendo y escribiendo (porque de ahí salían las tareas) y casi nadie leía. “Para qué si la maestra lo da todo”, decían.

Como se observa, en esta asignatura se tiende, en lo general, hacia los modelos de la escuela tradicional y la enseñanza conductual programada lo que significa caer en extremos de método y orden, programa y empleo racional y metódico del tiempo en el cual nada debe buscarse fuera del manual. “Tal y como Comenio lo recomienda explícitamente, los niños deben acostumbrarse a hacer más la voluntad de otras personas que la suya propia, a obedecer con prontitud a sus superiores...a someterse por entero a su maestro”.<sup>214</sup>

Aquí se observa una coincidencia con la pedagogía neoimperialista desde su discurso neoliberal la cual plantea este tipo de educación para los planteles tecnológicos y universitarios. Los estudiantes tienen que ser, para no ser excluidos y desplazados obedientes y sumisos como los requiere la empresa privada y, ahora, el sector público comandado por la derecha y sus jerarquías burocráticas. Sin embargo, en las asignaturas descritas hasta aquí, se observa que los docentes también son parte del proceso de privatización de la conciencia, es decir, que “en el terreno de la educación, el neoliberalismo globalizador derivó en un proyecto general en que no sólo busca privatizar los servicios y materiales didácticos, sino determinar cuantitativa y cualitativamente las necesidades y los objetivos del saber y saber hacer”.<sup>215</sup>

---

<sup>214</sup> Jesús Palacios. *La cuestión escolar*. Ediciones Coyoacán. México. 2002. p. 19.

<sup>215</sup> Pablo González Casanova. *La universidad necesaria en el siglo XXI*. *Op. cit.* p. 25.

### 3.9. *Epistemología y Pedagogía*: la violencia-exclusión justificada en lo “complejo” del conocimiento

Antes de entrar a la descripción y el análisis de lo que fue esta materia, es importante recalcar que la mayoría de estudiantes desde los primeros semestres se enteran que la Licenciatura tiene tres obstáculos (y no precisamente epistemológicos) que son las asignaturas de Ciencia y Sociedad, Estadística y Epistemología y Pedagogía.

El temor que representa para las estudiantes esta asignatura es comparado al que provoca “un examen de admisión”; no sólo por los contenidos sino por los docentes. Estos últimos se han creado una fama de “semidioses” entre estudiantes y docentes debido a que su área de investigación es para los “elegidos”.<sup>216</sup>

Escuchar la palabra epistemología entre muchos de los estudiantes representa ansiedad y angustia. En el caso que se observó, el docente que impartió la materia, estaba considerado como el “Guru” del grupo. Aún cuando él mismo decía que era un campo donde se discutía ampliamente sobre la epistemología pedagógica, se pudo observar que los contenidos temáticos, las actividades y la evaluación eran regidas por un solo criterio que emanaba de la parte docente. El perfil profesional parecía el indicado ya que el profesor era Filósofo “especializado” en epistemología pedagógica. Algunas personas del grupo ya lo conocían desde el primer semestre porque cursaron Ciencia y Sociedad con él; otras, se inscribieron en este curso porque escucharon que era el mejor, el más comprometido y, efectivamente, nunca faltó a clases, siempre llegaba temprano, pasaba lista con la mirada tratando de recordar el nombre de cada estudiante en un grupo de cincuenta alumnas. Nunca puso un límite de tiempo para llegar a clase, sin embargo, era vergonzoso hacerlo porque se quedaba callado y viendo a la persona hasta que se sentaba en algún lugar.

Desde la primera sesión se entendió que el docente era el que iba a enseñar y las alumnas las que iban a “aprender cómo reflexionar críticamente”. Él iba a inculcar el lenguaje epistemológico en las estudiantes que “no sabían ni lo que era esa palabra y mucho menos su conceptualización”. En general, el ambiente era tenso sesión tras sesión. El docente preguntaba de una manera retadora e intimidaba con su mirada y sus

---

<sup>216</sup> Pierre Bourdieu dice al respecto: “viene el sabio que aprende el todo y que es como una suerte de Dios en relación con los simples mortales que no comprenden nada”. *Capital cultural, escuela y espacio social. Op. cit.* pp. 47-48.

movimientos en el aula, esto es, que caminaba hacia algún lugar y lanzaba la pregunta de manera retadora sobre todo a los que casi nunca participaban; con esto ponía en evidencia la “mala” comprensión lectora de las estudiantes.

El programa y los contenidos temáticos fueron explicados a las alumnas para seguirse al pie de la letra. Amparados (los docentes de este campo) en que la epistemología pedagógica es un proyecto que está en sus primeras etapas y que se está a la búsqueda de material, se entregó a las estudiantes textos fragmentados en copias. Eran pedazos de textos seleccionados por los epistemólogos para cada unidad del curso los cuales comprendían los siguientes temas: ¿Qué es la epistemología?; El estado del debate sobre el estatuto de la pedagogía; y, Un nuevo enfoque sobre la epistemología pedagógica. Con esta situación, no había posibilidad de reflexionar sobre lecturas de libros completos o sobre otras concepciones epistemológicas. En este sentido, la epistemología pedagógica que se impartió no presentaba un abanico de posibilidades teóricas que permitieran a los estudiantes hacer una relación y reflexión de conocimientos para tener una visión crítica de lo aprendido en el curso.

En este aspecto, el abismo entre la praxis pedagógica y la epistemología pedagógica de esta universidad parece tener relación con lo que Wright Mills plantea sobre los denominados empíricos abstractos:

Muchas veces parecen más interesados en la filosofía de la ciencia que en el estudio social mismo. Lo que han hecho es, en suma, adoptar una filosofía de la ciencia que ahora suponen ser el método científico. Este modelo de investigación es en gran parte una construcción epistemológica; dentro de las ciencias sociales, su resultado más decisivo ha sido una especie de inhibición metodológica.<sup>217</sup>

Asimismo, Carlos Ángel Hoyos hace referencia a este mismo asunto al mencionar que:

La epistemología contribuyó a la transparencia del mundo de la naturaleza, más no logró considerarse en la conciencia crítica respecto de sus limitadas posibilidades en el mundo humano social. Cabe señalar que esto no invalida a la epistemología como forma válida de conocimiento posible, sino más bien acota sobre las aporías del racionalismo objetivista y el seguro fracaso al que están condenadas todas aquellas formas de la actividad social que, sin ejercer la reflexión y la autocrítica, buscan su estatuto de legitimidad en el encuadre de la epistemología.<sup>218</sup>

El caso es que las estudiantes tienen que pasar la materia de cualquier manera sin importar para qué contribuye la epistemología en su formación. En este curso, se

---

<sup>217</sup> C. Wright Mills. *La imaginación sociológica*. Op. cit. p. 74.

<sup>218</sup> Carlos Ángel Hoyos Medina. *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la epistemología una ciencia?* CESU. UNAM. México. Año? p. 25.

entendió que la epistemología es algo como sagrado, algo que no tiene que ver con la práctica, algo que no es presa de juicios de valor y tiene niveles de objetividad y rigurosidad bastante aceptables. En este caso no se comprendió por qué y para qué esta asignatura está situada en la antesala de la construcción de la tesis. Con relación a esto, valdría la pena hacer referencia a un pensamiento de Paulo Freire:

La práctica de navegar implica la necesidad de saberes fundamentales como el del dominio del barco, de las partes que lo componen y de la función de cada una de ellas, como el conocimiento de los vientos, de su fuerza, de su dirección, los vientos y las velas, la posición de las velas, el papel del motor y de la combinación entre papel y velas. En la práctica de navegar se confirman, se modifican o se amplían esos saberes. La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo...lo que quiero decir es lo siguiente: cuanto más críticamente se ejerza la capacidad de aprender tanto más se construye y desarrolla lo que vengo llamando “curiosidad epistemológica”, sin la cual no alcanzamos el conocimiento cabal del objeto.<sup>219</sup>

Sin embargo, volviendo al asunto de la objetividad y rigurosidad, los epistemólogos de esta universidad piensan que las pedagogas en formación, al estar en contacto directo con la práctica, se distancian de la epistemología. Veamos la opinión de una estudiante:

Epistemología es un caso, yo creo que aquí sí muy de...el maestro es...pues creo que sabe, creo que maneja muy bien el contenido de la materia, creo que sí sabe lo que tiene que hacer; pero no ha buscado o no le interesa buscar la manera en que pueda motivar al grupo para que se involucre por la materia. Muchos dicen que la materia es difícil, que muy pocos la pasan, que los maestros son de lo peor, inclusive, la mayoría de mis compañeros en esta materia se inscribieron en la tarde porque dicen que con este maestro casi nadie pasa. Además, fuera de clase, nunca con el maestro, se comenta que no tenemos idea de para que nos dan esa materia. Estamos entre que será la materia filtro o de qué se trata. En mi caso lo siento como un regresar a Ciencia y Sociedad, como un tratar de que yo vea críticamente lo que estoy haciendo. Pero yo creo que en particular en esta materia nos perdemos demasiado en la teorización y ver si la pedagogía es ciencia o no es ciencia, siendo que hay problemas cotidianos que la realidad exige que se resuelvan y yo creo que a veces esto no nos permite ver qué necesitamos primero...bueno...aprender a teorizar para poder hacer o no sé de que se trate...

En este “no saber de que se trate”, es porque esta asignatura aparece muy lejos de todas las demás. Si bien ya se señaló que hay desfase en el plan de estudios a nivel vertical y horizontal, esta materia es la que más aislada se presenta. En esta situación se observó un mecanismo violento de defensa por parte de los docentes al esconder su postura autoritaria detrás de los “complejos contenidos” que imparten. Era como si lo complejo de conocimiento justificara la violencia a través de la intimidación y el autoritarismo en

---

<sup>219</sup> Paulo Freire. *Pedagogía de la autonomía. Op. cit.* pp. 24-,26.

las sesiones. Retomando a Pierre Bourdieu, se puede considerar que la autoridad pedagógica de estos maestros

No se presenta como tal, sino como la apariencia de una imposición legítima – sirve para reforzar el poder arbitrario que la fundamenta y que ella disimula. Es precisamente esta disimulación, esta ocultación, la que impone el desconocimiento de las verdades ocultas tras la acción pedagógica, ya que esta acción es ejercida como una actividad neutra que escapa tanto a la forma de imponerla como a lo impuesto mismo; bajo la apariencia de una relación puramente psicológica en el seno de la relación pedagógica se encuentra un significado social disimulado por las técnicas empleadas y los contenidos transmitidos, significado social que no es otro que el del poder de dominación de los grupos dirigentes.<sup>220</sup>

La intención del curso fue hacer un seminario en el que todos participaran a través de lecturas “profundas” de los textos. Había que descifrar con “lupa” los textos asignados, palabra por palabra, renglón por renglón y párrafo por párrafo. Decía el docente que “estaba prohibido no hacer lectura interpretativa”, sin embargo, en ocasiones llegaba al absurdo el análisis de textos sin contexto. No hubo variantes como en otras asignaturas. Siempre era la herradura gigante para las clases cotidianas y las hileras para los días de exámenes. Además, el docente era quien guiaba la clase, quien preguntaba, quien hablaba, quien utilizaba el pizarrón, quien intimidaba. Pocas fueron las posibilidades de exponer o cambiar la dinámica del curso.

La evaluación se centró en dos aspectos fundamentales: la participación y los tres exámenes a lo largo del semestre. Al respecto, es importante señalar que como el curso consistía en enseñar a las pedagogas la epistemología, la participación quedó reducida a un mínimo de estudiantes que repetían el discurso del docente. En los exámenes si se contestaba casi con las mismas palabras con las que el docente había explicado en clase era muy fácil aproximarse al diez de calificación; si se participaba en clase haciendo un análisis de un renglón de manera “profunda” la participación era de “alto nivel”.

Lo que se observó es que más que un proceso de reflexión era un proceso de adaptación al pensamiento del docente; pocos eran los que se atrevían a cuestionar y reflexionar más allá de los contenidos programados. Sin embargo, lo más grave del asunto es que no se comprendió cómo una asignatura con contenidos tan “complejos”, pudo ser evaluada por medio de un solo instrumento de medición como lo es el examen. Esto sin poder

---

<sup>220</sup> Cit. por. Jesús Palacios. *La cuestión escolar*. Op. cit. p. 440.

determinar por qué algunas respuestas tenían como calificación un cuarto, un medio o tres cuartos del entero.

El grupo en general, sentía un malestar por la forma irónica con la que el docente se dirigía a las pedagogas las cuales tenían que saber que para hacer una crítica había que pensar y ser como epistemólogo; cosa que “los pedagogos no pueden por su proximidad a la práctica”. Era como clasificar a la pedagogía como una disciplina atrapada en su dinámica propia y por lo tanto era cuestionar constantemente el por qué los pedagogos no podían comprender fácilmente la epistemología y, sobre todo, la epistemología que ellos promovían.

El ataque irónico del docente provocó muchos malestares en el grupo el cual se defendió de diferentes maneras. Un estudiante propuso que se hicieran círculos de estudio fuera de los horarios de clase no sólo para los exámenes sino para cada sesión. No todos acudieron al llamado al principio pero casi la mitad del curso inició los círculos de trabajo. Las discusiones eran acaloradas y de mucha participación. En su mayoría todas eran estudiantes que no habían cursado Ciencia y Sociedad con este maestro y no conocían sus formas de trabajo. Quienes fueron constantes al círculo de estudio, lograron salvar la parte de la evaluación referente a la participación. En las sesiones estudiantiles se formulaban preguntas concretas para el docente. Cuando se realizó el primer examen, los que ya conocían al profesor pasaron sin problemas; otros, apenas alcanzaron seis o siete y más de la mitad del grupo no aprobó. Algo normal en esta asignatura que era la de mayor índice de reprobación en la Licenciatura.

Ya instaladas en el círculo de estudio, se compararon los exámenes de quienes habían aprobado y reprobado. En este ejercicio las estudiantes observaron que muchos no sabían expresar sus ideas por escrito, no obstante, en esta comparación de exámenes se observó que el docente ponía buena calificación a quien contestaba de manera concreta, precisa y sin “rollos” lo que él había pedido; sólo lo que él había pedido y si se escribía con sus propias palabras mejor. Fue un proceso de adaptación general a lo que el docente quería que se escribiera. Y por supuesto que los exámenes eran de “reflexión” (mejor dicho de interpretación) pero nunca de crítica. El curso, en general, no fue más allá de los contenidos expuestos. De hecho, se observó que muchas estudiantes lo que buscaban era



acreditar la asignatura y olvidarse de la epistemología para siempre. Veamos otro comentario al respecto:

En epistemología sí tuve problema. No iba yo tan mal, iba yo regular. Tuve ocho en el primer examen, seis en el segundo y reprobé el tercero que para ellos es el más importante ¿no? Porque son sus autores predilectos, los adoran y como que los idealizan. Es raro ¿no? Es algo muy contradictorio en ellos ¿no? Es medio raro ese ambiente que tienen ellos ¿no? Bueno, la situación es que reprobé ese último dichoso examen tan importante porque era la propuesta ¿no? Era lo más importante porque venía ahí lo que ellos como epistemólogos es lo que están ofreciendo y la repruebas pues ya no tienes oportunidad de pasar aunque hayas tenido buenas calificaciones en los dos primeros, algo que avale tus conocimientos. La reprobé. Me dejó con cinco. Aparte de que son muy estrictos y muy malos a veces con sus métodos. La estoy recursando y no sé como voy porque no nos ha entregado los exámenes. Además te dan mucho contenido y es muy específico lo que te preguntan en el examen. Te dan mucho para dos preguntas en donde te dicen: - Dime que piensa sutano de fulano en cuanto a esto -. Entonces te dan una generalidad para que llegues a una cosititita. Es muy difícil y volvemos a lo mismo de la memorización y te tienes que aprender lo que él dice más que de los textos. Te tienen limitado porque no puedes decir lo que opinas porque “está mal lo que opinas”. Debe de ser lo que ellos opinan, como ellos lo ven. ¡No, no, es muy complicado!

Esta estudiante es de las que han aprendido a enfrentar ciertas situaciones como esta, sin embargo, no alcanzó a visualizar que esta asignatura tiene como objetivo que las pedagogas tengan una aproximación a la forma de construir conocimiento científico y desde ahí sean críticas en su hacer. La situación más complicada es la referente a la de pensar sobre un problema a partir de dos autores, es decir, relacionar las lecturas cuando en el aula nunca se realiza ese ejercicio. Además otro problema es que esta reflexión se realiza desde la pureza de la epistemología como elemento filosófico encargada del conocimiento científico lo que le da una forma reduccionista en cuanto a la complejidad del hecho educativo. Este carácter epistemológico “riguroso” hace que se vuelva epistemofóbico para el sector estudiantil quien no encuentra sentido y significado a la asignatura como posibilidad para la relación y construcción del conocimiento como profesionales de la educación.

### 3.10. *Seminario-Taller de Concentración*: un “guía” para los jóvenes “ingenuos”

Antes de iniciar con esta asignatura es importante señalar la capacidad de adaptación que presentan, en general, las estudiantes, es decir, que su comportamiento cambia de acuerdo al docente que esté al frente del grupo. En este caso, desde el primer día el maestro se presentó muy serio, muy enérgico y dispuesto a no soportar ningún comentario que no

fuera referente a los contenidos de la asignatura. Estos lineamientos provocaron que el grupo permaneciera callado hasta que el docente abriera la participación. Este hecho generaba ansiedad y tensión porque el maestro preguntaba de manera directa, es decir, no esperaba a que se levantara la mano, sino que decía el nombre de la persona que estaba obligada a participar.

Nadie en el grupo, podía participar o decir algo que no estuviera en relación con los textos revisados o el trabajo de tesis. Este docente, no necesitó de amenazas ni castigos; nada más con su presencia el grupo tenía una actitud obediente.

Para este maestro, la puntualidad era muy importante no porque se lo exigiera la Universidad, sino porque el consideraba que “lo que el exponía en clase iba a ser de mucha utilidad para la tesis”. Su misión –decía- “era que los estudiantes abrieran los ojos o se quitaran la venda y vieran más allá que el común de la gente; que comprendieran que se requería de un entendimiento del contexto histórico en que se estaba viviendo; y que no olvidaran que su objeto de estudio era la educación”. Sin embargo, esta visión estructural quedó supeditada a sus creencias y actitudes en cuanto a su postura de los hombres y mujeres con “voluntad individual para salir adelante y volverse hombres y mujeres de éxito”.

En ocasiones las estudiantes salían de la clase mencionando que el maestro, que era filósofo, se había “elevado” mucho en sus conceptos y, en otras, que eran la mayoría, repetía el discurso del voluntarismo individual como eje del éxito para la culminación de la carrera y el futuro trabajo profesional. Enrique Vázquez Herrera, director de una escuela primaria activa, opina que cuando la escuela no tienen como objetivo primario la educación sino el éxito es que hay una terrible confusión: “el éxito –dice- consiste en desear lo que nos dicta la sociedad consumista y competitiva en la que estamos inmersos”.<sup>221</sup>

La confusión se hizo más tangible cuando el docente presentó los contenidos del curso que fueron *El siglo desgarrado* de Gabriel Careaga; *Las tres ecologías* de Félix Guattari; *Adios al progreso* de Antonio Campillo; y, *Tierra Patria* de Edgar Morin. La idea de analizar estos textos, era tener una visión filosófica de la crisis del progreso que irremediamente nos estaba llevando a un cambio de Era, que por supuesto estaba en

---

<sup>221</sup> Palabras pronunciadas en la presentación de su libro *La escuela activa en la escuela activa*. Castellanos Editores. México. 2003.

marcha y se le denominaba posmodernidad. El problema fue una postura de tabla rasa en la que había, según él, que hacer nuevas lecturas de la realidad, con nuevos conceptos y categorías desechando prácticamente todo lo anterior.

En general, el seminario-taller se redujo a una total “guía” del maestro hacia las estudiantes. El docente mostró todo el tiempo su interés por “orientar” a los jóvenes “ingenuos” para que se dieran cuenta del mundo que les había tocado vivir. Su función era, según él, como la de un padre que guía a los hijos por el buen camino. El maestro comentaba siempre que “los textos que dejaba leer eran tan complejos que era necesario un traductor y ese era él”. Es decir, que el discurso utilizado por Morin, Campillo, Guattari y Careaga, era tan complejo que se necesitaba de él para entenderlo a profundidad.

La dinámica de la clase nunca cambió. Todas las sesiones era llegar, ocupar el mismo lugar, esperar a que el docente empezara a hablar e hiciera preguntas a las estudiantes o pusiera alguna actividad por equipos con preguntas formuladas de antemano por él. De esta manera, el seminario-taller quedó reducido a una cátedra tradicional en la cual el docente hablaba y hablaba y las estudiantes escuchaban y apuntaban. Hubo algunas sesiones en que la retroalimentación se presentó de manera natural cuando alguna valiente estudiante rompía el silencio con una pregunta para debatir. Para muchos fue desesperante ya que era difícil debatir con alguien que tenía una comprensión “profunda” de los textos. Cuando se dice “valiente” es porque el docente intimidaba a las estudiantes de la siguiente manera:

Los maestros de octavo no me han decepcionado en cuestión de contenidos, se me hace que los textos que hemos leído son muy ricos ¿no? Y aún cuando son copias son cosas que yo no pienso tirar como los de Seminario de concentración. A estos textos se les pueden sacar muchísimas cosas...pero también como que a mi me falta análisis porque hay cosas que no entiendo. Me quedo así en la superficie y aunque quiera entenderle...y a veces hasta quisiera decirle: - Oiga no entiendo. Porque a veces tengo mi lectura y no lo hago porque luego me dice cosas, me hecha flores...tú como eres hombre. Entonces tengo las copias marcadas con signos de interrogación porque no le entiendo a todo pero lo que sí me ha decepcionado es que su ayuda no ha sido de mucho.

Otra estudiante confirma la situación de acoso velado por parte de los docentes lo cual es un hecho real en cuanto a la violencia-exclusión en la medida que el proceso educativo se interrumpe por este tipo de situaciones:

Algunos de los que se dicen investigadores que aparte de que abusan de su autoridad como maestros en el salón, para empezar a hacer otro tipo de “propuestas”. Me acuerdo y hasta me da coraje. Es muy bueno pero no le quita lo otro.

El abuso de autoridad es otra más de las dimensiones relacionadas en este sistema mundial que articula el autoritarismo y la jerarquización a la discriminación y el acoso y abuso sexual. Muchos docentes y funcionarios se aprovechan de sus cargos para humillar, discriminar y acosar a sus subalternos y subalternas en esta lógica de la jerarquía empresarial y estatal del arribismo neoliberal.

Como ya se mencionó, el comportamiento de las estudiantes fue pasivo. Pasaron casi dos meses del curso y el docente era el único que hablaba porque decía que “los estudiantes no tenían nada que decir” mientras no entendieran para que les iba a servir el Seminario de concentración. Era una postura cómoda para las estudiantes que llenaban su cabeza de “ideas nuevas” para su tesis, sin embargo, al centrar el análisis en generalidades como la crisis ecológica, la crisis social y la crisis de pensamiento; era difícil para las estudiantes encontrar las “intersecciones” de esas estructuras sociales con los problemas educativos cotidianos. El análisis no descendió hacia lo que sucedía en América Latina y no digamos en México. Con esto, las estudiantes no pudieron tejer la problemática educativa elegida con todo lo que estaba sucediendo en el mundo, es decir, construir las mediaciones o intersecciones en el proceso de investigación. Veamos otro comentario al respecto:

Son muy buenos académicos, por algo están en donde están. Yo no dudo de su capacidad académica pero yo creo que les ha costado mucho trabajo a ellos adaptarse. Tantito porque el grupo es muy pesado y tantito porque tienen muchos compromisos y aparte de eso nunca...yo lo veo así...no planearon su estancia con nosotros. Fue muy improvisado el campo y los ves tan lejanos uno del otro. Igual y sí conversan, sí platican, sí se reúnen pero jamás lo hacen para ver cómo vamos, ni como sentimos, estoy segura que jamás lo han hecho. Están improvisando.

#### 4. El último obstáculo: el proceso de tesis como elemento de violencia-exclusión y desplazamiento

Para terminar este capítulo, se detallarán dos casos de estudiantes en su proceso de tesis y cómo los docentes contribuyen para que este sea un “viacrusis” que no termina en seis meses o un año, y muchas lo abandonan en el camino. Veamos.

La primera estudiante inicia su relato de la siguiente manera:

Yo cuando empecé estaba muy entusiasmada y quería trabajar lo de valores pero desde otro punto de vista, pero cuando el de Concentración me dijo: - Es que no, es que cómo, no entiendo, no sé que quieres-. Ya nada más me veía y era molesto para él. Pasó. Creo que en el último mes ya le había cambiado todo y luego y otra vez: - Es que no entiendo qué quieres, es que no estás problematizando, es que no sé que-. O sea, son cosas que aparentemente ellos, desde su punto de vista dicen: -Esta bien, problematízate y es tu problema si no te problematizas-. Pero desde tu problemática dices: - Bueno, es que dice que no tengo problema...si yo tengo muchos problemas por qué dice que no tengo problema ¿no?-. Parece redundante pero así es. Es muy...para mí es muy traumante...ya a punto de terminar octavo y que no haya registrado el proyecto y que no hayas logrado tus objetivos.

El caso es que este docente pretendía que a partir de las lecturas “complejas” las estudiantes problematizaran sobre hechos educativos de más trascendencia. Sin embargo, cuando notaba que el lenguaje académico de las estudiantes era muy “simple” decía que no estaban problematizando, que sólo estaban repitiendo lo que otros ya habían dicho. Pero como no ha de ser así si a lo largo de la carrera no se ha practicado la problematización, no se ha enseñado en los espacios educativos y, sobre todo, en los universitarios. No hay un proceso de aprendizaje de lectura de la realidad dentro del cual se intente mirar la totalidad de elementos en relación, movimiento y contradicción, así como, la relación entre teoría, sujetos y realidad. Sin embargo, en este proceso hay elementos encarnados que se expresan en las relaciones pedagógicas universitarias como es el caso de la construcción de la tesis para la titulación en el cual hay un sentir de la estudiante o asesorada con respecto a su tutor: la sensación de ser superior que muestran los docentes frente a sus estudiantes. Veamos el primer caso:

A lo mejor para ellos resulta igual que no lo hayas hecho pero...ellos debieron haberse acercado a nosotros también ¿no? Como que haberse abierto más, como que hicieron lo que comúnmente los docentes, quienes corren la carrera y llegan a la meta llegaron, y los que no nos quedamos, eso hicieron. O sea, no se preocuparon por aquellos que no lograron...pon tu que ellos estén saturados de quehacer, estoy de acuerdo, pero yo a lo que voy es que, por ejemplo, qué hace un docente de primaria o secundaria. Van con aquellos que van con ellos, que van a su ritmo. ¿Por qué hay tantos reprobados? Porque no se preocupan por aquellos que van atrasados, que no van entendiendo; como dicen los de Barbiana “aquellos son los que quedan fuera”. Lo mismo pasó con nosotros, no les preocupó. Aparentemente nunca nos lo dijeron pero fue obvio, o sea, fue duro que quienes supuestamente iban más adelantados se fueron con ellos. El de Seminario de tesis fue clarísimo cuando dijo: - Bueno, los que ya registraron proyecto ya no tienen problema -. Y resulta que todos los de acá nos quedamos pensando: - Bueno, y nosotros qué ¿no? -. O sea, nunca se preocupó él, bueno no él exclusivamente sino todos por tratar de sacar a aquellos que nos íbamos quedando. El trato fue igual aparentemente de jalar a todos pero ya en el transcurso no fue igual. Me parece que sí fueron un poco excluyentes, porque con lo que dijo ayer...además cuando volteó hacia allá, hacia aquella línea ya sabemos quienes son los que se sientan allá. Entonces fue obvio que aquellos eran los que tenían su proyecto y ya estaban pasados ¿no? Y mientras acá qué. Bueno, yo hablo por mí pero no soy la única que está en esta situación. El problema es que el de Tesis te pide una

cosa, el de Concentración otra, la de Comunicación otra y, lo más grave, nos trataron igual en desiguales condiciones ¿no? Y el que más me desanima es el de Concentración porque dice que no me encuentro problematizada y me dice: - Lo que quieres hacer es obvio -. Me ha dicho así y no sé que contestarle y hasta me siento mal porque digo: - Bueno, realmente no puedo hacer nada o qué -. Un día le comenté a una compañera: - Créeme que me siento como tonta, como si no fuera capaz de sacarlo -. Y ella me contestó: - Pero es que no eres la única, así estamos muchos -. Sí, ya sé que es un proceso, pero un proceso donde la universidad no alcanza sus objetivos, no los cubre porque necesitan gente más sensible o gente que se ponga a tu nivel, o gente que no se le olvide que ya pasó por este proceso y que...ya sé que no es que te estén diciendo qué hacer, cómo hacer...ya sé que tu lo vas a sacar pero como que no. Y te vuelvo a repetir sí han sido excluyentes, le están haciendo al revés, están dando prioridad a aquellos que van bien y los otros...ya se olvidaron de nosotros.

Es interesante observar que el hecho sustantivo de la escuela de “tratar igual en desiguales condiciones”, se repite en el último semestre universitario y en el proceso de la tesis. Dicho elemento es el de la violencia velada por medio del saber intelectual académico que es el que “sabe problematizar”. Es como esa ilusión de la objetivación científica de la que habla Pierre Bourdieu en la que el académico se pone en una posición de “Dios padre” con respecto a sus concurrentes.<sup>222</sup> Sin darse cuenta, los docentes reproducen en primera instancia lo que la Institución universitaria hace, y lo que la SEP realiza todos los días, premiar a los más avanzados, premiar a los más talentosos.

En este caso, el de la Pedagogía como Licenciatura, es importante mencionar que si los docentes conocieran un poco más de la vida de cada estudiante tendrían elementos para problematizar con sentido y significado, junto con ellos, desde esa realidad por la que cada sujeto ha pasado en carne viva; sin cristalizar el conocimiento, sin verlo como algo hecho para mentes superiores, sin utilizarlo como parte de la colonialidad del saber a la que nuestra sociedad ha sido sometida históricamente. Colonialidad que se muestra desde la violencia ejercida en los ámbitos escolares y, en este caso, universitarios. Ahora se expondrá el caso de otra estudiante:

Analizando las diferentes maneras de ver a la Pedagogía, las diferentes corrientes que son la crítica, la tecnología educativa, todas las que hemos visto, pues mas bien yo me quería acercar a un objeto de estudio que dijera más o menos el objeto vivencial que estoy pasando. Yo la quise hacer como reflejando el proceso que yo estoy viviendo en todos los ámbitos. Entonces esa idea de romper con esa visión tan excluyente, tan tradicional en la que he vivido pues en cuestiones académicas, pues entonces construir un modelo que se acerque a cualquier tipo de personas y que si les late que lo pongan en práctica. Así yo vi en la pedagogía crítica la alternativa para poder crecer en cuestión personal. Si tú te das cuenta, mi tema de tesis está íntimamente relacionado con la filosofía porque es en términos de cómo el sujeto puede ir construyendo su propia autonomía. Bien, ahí está la

---

<sup>222</sup> Capital cultural, escuela y espacio social. *Op. cit.* p. 48.

teoría de Freire, y cómo hacer una propuesta pedagógica que pueda enmarcar, que pueda conciliar esta realidad que estamos viviendo que es la posmodernidad. Si somos posmodernos que valores tenemos y todo eso gira en torno a la vida del sujeto. Y yo no creo que sea postura tradicional mi tesis...aunque me han dicho...el de Concentración: - Es que es muy tradicional -. Entonces yo pienso que la pedagogía crítica puede ser un medio de acercamiento para las mayorías, para que tengan posibilidades de desarrollo en términos de que se formen integralmente como personas...y por eso me planteo esto. Ahí está el concepto de autonomía, ahí está el sujeto que propone Freire y cómo enmarcarlo en todo esto que estamos viviendo. Y esta propuesta es para mí como el final de este proceso de formación y el principio para la vida profesional pero si no te digo desde el principio qué onda con mi vida no entenderías. Finalmente a mí me han excluido muy sutilmente pero sí ha habido exclusión. En el proceso, hay un problema que subyace en toda la carrera y que tiene mucho que ver con los profes y es que no vinculan teoría con práctica o que a razón de que en séptimo y octavo quieren que aprehendas una nueva manera de ver la vida no tradicional sino que te dejen ser. Con ese “dejar ser” como que se deslindan un poquito del proceso personal. La carencia que veo es que ese exceso de libertad te impide muchas veces pues...como uno no tiene los elementos previos para empezar a hacer una tesis, pues a mí me ha cortado...posibilitado la elaboración del proyecto. Está bien que ya no te digan lo que tienes que hacer pero tampoco al extremo. Se critica mucho que somos muy radicales y extremistas pero ellos también se van a los extremos. Yo tuve que buscar otro asesor en otro campo porque en el nuestro los profes se desatendieron.

Este caso se parece al de muchos otros que terminan siendo desplazados de su propio campo. Esta estudiante después de intentarlo con dos docentes del campo correspondiente, el de Seminario de tesis y el de Seminario de Concentración, prefirió buscar a otro asesor. En esta situación, parece que la asesoría de tesis para algunos profesores es una carga en su trabajo profesional. Es como si fuera una obligación impuesta y no parte de sus actividades cotidianas en la universidad. Este hecho genera situaciones como las descritas con estas dos estudiantes. La segunda se tituló tres años después y la primera nunca volvió a la Universidad. Al final fue desplazada.

## CONCLUSIONES

Lo que se pretendió con esta investigación, fue enlazar esta problemática cotidiana con los hechos históricos y sociales generales. En esa necesidad de la sociología de lo oculto, no sólo se observó a los otros y a las otras, sino a uno mismo y su propia realidad. Lo más oculto o la esencia del fenómeno se dejó ver en las formas de ser de quien esto escribió y más en un contexto donde ser hombre posesiona como un portador de la misma violencia. En este sentido, ahora se revisarán las situaciones descritas en este trabajo sobre las configuraciones de violencia-exclusión y desplazamiento para tratar de tejer las mediaciones entre el ámbito histórico horizontal, las intersecciones verticales en el todo de la sociedad y sus instituciones, así como la parte intersubjetiva o relacional del proceso en el cual se introyectan algunas autorreferencias que están en el imaginario vedado de violencia exclusión y desplazamiento de las relaciones docentes-discentes y los ambientes de su vida diaria, es decir, aquello que no se ve en la circunstancia relacional pero que los configura en el día a día.

En esa configuración se observó que las estudiantes y los docentes se han apoderado de esas formas y las han hecho suyas. Las llevan con ellos-ellas y, en muchos casos, no se dan cuenta que actúan a través de ellas. En otras situaciones aunque se den cuenta se relacionan como si un poder extraño las y los controlara y nada pudieran hacer. Es un malestar permanente que no se puede controlar porque no se percibe racionalmente, porque desaparece de la vista de quienes la actúan y observan pero no de la realidad. Sólo se percibe una amenaza que impide objetivar dicho malestar, que paraliza y mueve a la indiferencia, a la apatía y al comportamiento violento.

Desde esta perspectiva, dar forma a la totalidad social amplia implica revisar las mediaciones que hay entre las actividades cotidianas, las instituciones y las fuerzas dominantes. Este trabajo, en el discurso suena fácil, pero dar forma a dichas mediaciones fue apenas, en esta investigación, un puente que se vislumbra en construcción primaria. Iniciemos pues este último recorrido desde las fuerzas dominantes.

Como primer elemento está el problema de la lógica estructural capitalista la cual elimina a los más desfavorecidos, es decir, de la relación social de producción que se muestra perversa y violenta desde sus orígenes. En este sistema, los seres humanos que carecen de



los medios de producción tienen una compulsión económica o necesidad de vender su fuerza de trabajo para sobrevivir, sin embargo, su trabajo no se compra más que cuando alguien lo necesita, por cuya razón no tiene la existencia asegurada. Este es un elemento de violencia que emana del desarrollo de las fuerzas productivas y que ahora ha tomado muchas formas en la vida cotidiana. Es una violencia que desgarrar al ser humano al concederle el lugar de objeto-mercancía utilizable para la producción y la consecuente ganancia. Esta primera relación social donde se utiliza la fuerza de trabajo como mercancía u objeto, parece que se mueve en una especie de cascada hacia las otras situaciones relacionales las cuales tienden a convertirse en relaciones de sujeto objeto.

La causa del anclaje de este tipo de relación en nuestra sociedad es el fenómeno del incremento de la ganancia hasta el infinito. Para lograr esto, el sistema y la clase dominante han tenido que moverse históricamente por los extremos de la guerra, de la conquista, de la destrucción, del consumismo, de la contaminación, del narcotráfico, de las epidemias, del armamentismo y de la explotación.

Justificar esto no ha sido fácil, sin embargo, la clase dominante ha construido una subcultura que invade al conjunto de la sociedad con la pretensión de mantener su cuota de ganancia. Para ello, se construye todo un discurso pragmático que se difunde violentamente a través de la industria cultural; tan poderoso que termina por privatizar la conciencia y aceptar que la crisis económica del país es un problema de cada uno que no tiene voluntad para actuar y competir contra otros. De esta manera, las relaciones sociales y humanas se reducen a relaciones de dinero lo que implica determinar un valor de cambio para cada individuo, un valor anclado al miedo de perder el trabajo, al miedo de no tener poder adquisitivo, al miedo de no estar en alguna escuela, al miedo que se lleva la dignidad personal, al miedo que se trata con terapia consumista. Por ello, se acaba creyendo que el problema se resolverá cuando cada uno contemple que en este sistema “democrático y lleno de oportunidades”, cualquiera puede llegar a ser un gran profesional o empresario. Esta es la máxima de un sistema que premia al talento, un sistema que distorsiona la realidad a través de una conciencia violentada que ya no reconoce la realidad en la que vive porque no la puede organizar conscientemente y por eso no le pertenece sino que le domina. Por ejemplo, en ese mundo se toman decisiones frente a los medios de comunicación y no frente a la realidad. Son sujetos desplazados de su propia

realidad pero violentamente golpeados por ella. Sin embargo, la manipulación llega a tal grado que ha roto los límites personales y sociales de privacidad e intimidad con la propia realidad. En el accionar cotidiano se observa la incorporación de la racionalidad instrumental que justifica a los “hombres laboriosos”, con mentalidades pragmáticas y triunfadores en cuanto al enriquecimiento material. Desde esta perspectiva, la conciencia ha sido privatizada y disminuida a su mínima expresión, sin embargo, esto no es sólo resultado de una visión contemporánea, sino parte de un proceso histórico que nos ha configurado y nos remite a este comportamiento violento y excluyente.

Ahora bien, una de las manifestaciones históricas del sistema mundo es su necesidad de expansión para ampliar sus mercados y aumentar su ganancia. En este proceso, los expansionistas o globalizadores han destruido, matado, humillado, perseguido, violado, sometido, excluido y desplazado a millones de seres humanos de su ambiente natural y cultural. Ellos, los conquistadores, han llamado a esto civilizar y modernizar. Este accionar de cinco siglos parece que ha configurado una peculiar forma o manera de ser que se reproduce en las relaciones analizadas en esta tesis. En muchos casos, no hace falta que el conquistador vuelva, cada uno se comporta como tal con sus semejantes.

En la parte oculta de este hecho, se encuentran las estructuras de poder que mantienen una guerra económica invisible de baja intensidad en contra de la población. Esta guerra, ha degenerado en desempleo, miseria, violencia y opresión. No obstante, lo más grave es que en la apariencia se retorna al discurso de bisutería el cual manifiesta que ser un desecho humano es una decisión completamente individual. Desde esta perspectiva descontextualizada, se apuesta a una visión del olvido que desmantela el sentido histórico de la violencia-exclusión y desplazamiento. Se apuesta a la desmemoria histórica la cual deja en el olvido momentos críticos de la violencia en los libros de texto, así como la eliminación física de muchas generaciones de seres humanos a través de una guerra de exterminio que ha durado cinco siglos y ahora continúa de forma más sofisticada.

Esta situación que emana de una “consagración beata de las fuerzas del mercado” se desprende de un acontecer histórico que marca nuestra dependencia, no sólo económica, sino política, social y cultural. Dicho proceso se generó cuando se pensó que nuestro país podía construir su propio liberalismo pero en un mundo de monopolios. Desde la “Independencia” se padece de los males eternos de la economía dependiente: salarios

miserables, contracción permanente del mercado interno, millones de desempleados, políticas asistencialistas y focalizadas, despidos masivos. En mayor o menor grado estas situaciones no han cambiado en nuestro país a lo largo de su historia independiente; situaciones que se articulan a cuestiones sociales latentes en algunos casos y permanentes en otros: asentamientos irregulares, delincuencia organizada y desorganizada, comercio callejero, migración, desnutrición y deseducación. Esto es violencia configurada desde los procesos históricos del sistema mundo, pasando por las formaciones de los estados nacionales, sus instituciones y los sujetos que las sostienen.

En lo que respecta a la educación, los proyectos educativos se van importando primero, desde los contextos europeos liberal, positivista, nacionalista, técnico y socialista; después, desde la complejidad del mundo partido en dos y la teoría curricular norteamericana con la enseñanza programada y su psicología conductista la cual justifica, de manera “científica”, la violencia dentro de la educación a través de una violencia programada que impone permanentemente premios y castigos, estímulos y respuestas superficiales y condicionantes de todo tipo; con la certeza de “entrenar” a las próximas generaciones en un ámbito laboral dentro del cual se toman como normales todas estas acciones violentas e, incluso, si son echados o desplazados, los sujetos salen convencidos de que la culpa fue de ellos que no cumplieron con los requisitos impuestos. Por ejemplo, algunas medidas educativas que parecen no violentas como los sistemas de “evaluación” los cuales marcan destinos cada que se termina un periodo escolar. Transitar a la secundaria se reduce a un examen de admisión, pasar al nivel medio superior se minimiza a otro examen de admisión, pretender ingresar al nivel superior se limita a otro examen de admisión. Es el entrenamiento que selecciona a los más aptos, competentes y capaces para adaptarse a la “filosofía” de la empresa privada que tenga los contratos en el mercado.

El discurso de los gobiernos gerenciales es que la educación de ser un derecho para todos, pasa a ser una oportunidad para algunos. Así se percibe desde que se ingresa al nivel básico y, todavía, se agradece la oportunidad que brinda el Estado cuando se logra llegar al nivel superior. Este es un proceso de violencia exclusión y desplazamiento que se ha normalizado en nuestra sociedad. Se ha aceptado ser objetos-mercancía con calidad y talento o sin calidad y desechables. Para ello, las instituciones educativas en un gesto

solidario, fortalecen vínculos-puente con las empresas privadas para seleccionar a los más aptos y continuar con su descubrimiento de talentos. Dicen ellos que es para evitar escenarios de frustración entre los egresados. No obstante, estas medidas están cimentadas en la mercantilización de las instituciones las cuales hacen análisis de costo-beneficio a través de indicadores de desempeño. Dichos indicadores tiene que ver con el coeficiente privatizador de la conciencia, es decir, con sujetos ignorantes de la historia y de la política; con sujetos competentes capaces de realizar operaciones sencillas y monótonas. De esta manera el saber y el saber hacer responden a las necesidades de la iniciativa privada. Con esto, aquella universidad que provocaba una conciencia histórica, social y crítica está siendo desplazada (no sin encontrar resistencias) por esta visión reduccionista y violenta que trata como objetos mercancías a las estudiantes. Se hace responsable del éxito o del fracaso a los sujetos y, en algunos casos a las instituciones. Cuando la economía anda mal, es culpa de la escuela y sus bajos niveles los cuales no responden a las necesidades del capital. Para ello, se realizan violentamente evaluaciones permanentes que garanticen tener, incluso, un ejército educativo de reserva para mantener el costo de la mano de obra profesional con el mínimo indispensable.

La política neoliberal ha diseñado los instrumentos para seleccionar a los estudiantes capaces de continuar sus estudios. El principio pedagógico es que algunos son capaces y otros no. Esta falsa premisa hace de la escuela un instrumento de diferenciación como lo es la fábrica, la empresa, la familia, el deporte, entre otras muchas instancias. Por una parte, se dice que la educación es un derecho universal y, por otra, se instrumentan todos los mecanismos para echar de las escuelas a los estudiantes “defectuosos”. No es casualidad que México tenga la mayor desigualdad educativa en el mundo al implantar sistemas evaluativos que no corresponden con lo que sucede en las aulas y en el conjunto social. Porque esta evaluación que marca destinos, está conformando una sociedad, no sólo más competitiva, sino más violenta. Las exigencias en los entornos familiares y sociales primarios, así como los ajustes curriculares, didácticos y evaluativos y, en consecuencia relacionales, son parte de la situación educativa en la que se ha caído. Con estos instrumentos de selección social, no se está haciendo otra cosa que reproducir los postulados de la selección natural que pone en su lugar a los saldos humanos. Para ello, utiliza el discurso reduccionista de los sujetos con talento, de los sujetos que, sin tener un

gran capital cultural, social y económico, son capaces de desestructurar el espacio social porque este sistema de libertades-oportunidades se los permite.

Esta situación ha llegado a muchos entornos universitarios en los cuales se visualiza a la educación superior como un negocio de calificación del trabajo en el cual hay que “alinear la capacidad intelectual a la demanda” y, en este entorno, la demanda indica que hay que entrenar técnicos y especialistas que respondan a intereses utilitarios. Hay que entrenar a los estudiantes universitarios con un “nuevo enfoque racional, pragmático y articulado a la revolución informática”. Además, estos cambios “paradigmáticos” se impulsan siempre de forma ajena a las situaciones relacionales de los contextos educativos, lo cual provoca malestar que tiene que ser controlado con amenazas, maltrato, agresión y violencia en general. Es un modelo único que está emanando de la visión de los empleadores quienes están influyendo en la conformación de los contenidos académicos “indispensables” para obtener mercancías certificadas que abalen su calidad. Calidad que transita por tener una visión “amplia” que les permite adaptarse a la filosofía de las empresas. De esta manera el criterio general es el mercado y los empleadores quienes requieren sujetos calificados y con mentalidad triunfadora, pero reducidos a su mínima expresión.

En este gran contexto histórico-social-educativo es que se particularizó una realidad situada y fechada. Esa situación concreta permitió construir, como dice Bourdieu, “desde las posiciones de los hombres y las mujeres”, la normalización de la violencia que no se piensa conscientemente porque funciona fuera de cada uno y se regulariza según cada institución y cada situación, pero es lo que le da forma, en parte, a la totalidad social amplia. Algunos de esos mecanismos de violencia-exclusión y desplazamiento dentro de la UPN nos remitió a la idea del trato igual que se da a los no iguales, es decir, un gran instrumento de diferenciación que, a través de reglas violentas subyacentes, descalifica a muchas estudiantes en el caso de esta Institución.

En las configuraciones institucionales de violencia-exclusión y desplazamiento se manifestaron diferentes acciones violentas que están articuladas a una Institución dependiente, administrativamente hablando, y que tiene en sus entrañas toda una estructura burocrática-jerárquica emanada de la construcción histórica de la SEP. En este caso, la “normalización” de la violencia tiene que ver con situaciones administrativas,

contenidos, didácticas, evaluaciones y, sobre todo, con practicas docentes que hace de las situaciones relacionales acciones de violencia-exclusión y desplazamiento.

Los planes y programas de esta Institución están contruidos bajo los criterios de una estructura tradicional y a su vez vertical. En el caso de la Licenciatura en Pedagogía, se manifestó una desarticulación horizontal y vertical en el plan de estudios, emanada de una construcción por asignatura, sin vínculos, cerrada a las opciones estudiantiles, con planes elaborados por ejes temáticos y, en general, con una subordinación de lo académico a lo administrativo-burocrático.

En esta situación, no es que la UPN sea la portadora de la normalización de la violencia, sino que es continuadora de un proceso de marcas simbólicas que los sujetos, docentes y estudiantes, ya tienen incorporadas en su comportamiento relacional. Algunas de esas formas de ser institucionales se muestran en una Universidad que también se encarga de marcar destinos con los procesos de selección en la admisión, el trato igual a las que no son iguales y las formas condicionadas en lo administrativo. La máxima pedagógica de la Pedagogía es que clasifica a las estudiantes a través de premios y castigos en las inscripciones. Las de mejor promedio tienen oportunidad de inscribirse primero, las de más bajas calificaciones después y las reprobadas y de más bajo promedio al último. Esta es la pedagogía de la Pedagogía que se guía por los modelos del “éxito”. Estas condiciones institucionales contienen un curriculum oculto que muchas estudiantes ya conocen a través de su experiencia estudiantil y que en esta universidad se estructuran desde la vida en las aulas: adaptación a las reglas subyacentes y no integración; contenidos fragmentados que impiden una construcción de conocimientos acorde al nivel universitario; y situaciones relacionales violentas.

En este imaginario vertical, los sujetos sociales que se manifiestan como estudiantes, no existen para la construcción de dichos planes. Es un proceso que se expresa a través de la relación e interacción de “sujeto” a “objeto”, sin considerar los conocimientos previos de las estudiantes y construir un encuadre general para cada curso. Este hecho es parte fundamental de los procesos de violencia-exclusión dentro de esta Institución.

Ahora bien, en lo que respecta a las configuraciones relacionales docentes de violencia-exclusión y desplazamiento en la cotidianidad de las aulas, se apreció que algunos docentes consideran que por haber sido puestos en ese lugar por la Institución, tienen

autoridad por ese sólo hecho, es decir, su configuración dual aparece cuando la Institución les otorga una cuota de poder que los hace actuar como seres superiores. Desde esta autoridad impuesta, se recurre a un condicionamiento conductual a través de premios, castigos y amenazas para obtener la sumisión incondicional. Sin darse cuenta, algunos docentes inhiben la participación estudiantil con su sola presencia, la presentación de su currículo y el manejo de contenidos conceptuales; lo que hace una configuración de superioridad y “legitimidad” para decir: “hicieron una lectura superficial” o “tu lectura no fue profunda”. En algunos casos, en la UPN todavía hay docentes que tratan a sus estudiantes como menores de primaria por el nivel tan “bajo” que tienen en sus conocimientos. Se percibe un trato de superioridad docente hacia una inferioridad estudiantil con comentarios como este: “los estudiantes no tienen nada que decir”; “yo soy un guía para los jóvenes ingenuos”; “estoy aquí para que abran los ojos y se quiten la venda...para ver más que el común de la gente”; “soy el traductor de los complejos contenidos”. En el proceso de tesis, algunos docentes se poseionan en una postura de superioridad y repiten constantemente que las estudiantes no se problematizan y que es obvio lo que plantean. Al haber una relación de un supuesto sujeto, hacia un supuesto objeto, no hay posibilidad de problematizar con sentido y significado, junto con ellas. Frente a esto las estudiantes piensan así: “al ser tratados como objetos ellos no tienen los elementos previos para que nosotros problematicemos”; “no toman en cuenta el objeto vivencial por el que estoy pasando”; “no miran lo que vivimos en carne viva, para ellos que se sienten superiores no es importante”. Muchos docentes se escudan en sus conocimientos primarios y no permiten que se cuestione su autoridad desde el saber de las estudiantes. Se sienten agredidos cuando una alumna conoce algo de los contenidos y los cuestiona, es decir que las estudiantes no responden a su imaginario de superioridad-inferioridad. En el imaginario de algunos docentes se hace clara la noción individualista al considerar que cada sujeto es responsable del conocimiento adquirido y no es producto de una construcción colectiva y social. Es el caso, dice Pierre Bourdieu para la educación, de los profesores que creen que juzgan a personas cuando en realidad están juzgando a individuos sociales.

En este mismo tenor, se configuran algunas formas de ser institucionales que se imponen arbitrariamente como “reglas del juego” o códigos de conducta a través de la puntualidad,

asistencia, retardos y orden en el salón de clase. Este control se hace desde una lista “rigurosa” de asistencia que además contiene columnas para anotar cuidadosamente entrega de tareas, trabajos, exposiciones y participaciones. En algunos casos, el imponer una enseñanza programada y presentarse con una máscara autoritaria o trato enérgico, está mostrando a unos docentes que se sienten más seguros cuando el proceso está diseñado de antemano y no tiene fisuras que puedan desviar lo programado. Es como una autoimposición o mecanismo de defensa por parte de dichos profesores o profesoras. Hay otros docentes que “jamás explican las reglas” y, cuando se presenta alguna situación que no fue explicitada, actúan como si las estudiantes tuvieran que saberlas. En otros casos, hay profesores y profesoras que pretenden ser críticos pero a través de un método tradicional, es decir, que sin permitir la participación estudiantil quieren que sus estudiantes tomen la iniciativa. Con el poder arbitrario que la institución otorga a los docentes, algunos de ellos abusan de esa autoridad a través del acoso sexual hacia sus estudiantes como un elemento más de castigos y respuestas condicionadas. Sin duda uno de los más graves.

En lo que toca a las formas de ser que se dicen competitivas, se manejan consignas voluntaristas y disciplinarias para la vida laboral, lo cual genera tensión, ansiedad y angustia en el proceso de aprendizaje. El sustento de esto es el discurso del mercado que requiere de profesionales competitivos. Algunos docentes están inmersos en una actitud voluntarista individualista que los sumerge en el discurso del éxito profesional y en consecuencia material; en otros se observa una sensación de conformismo y de frustración que los lleva a hacer comentarios como este: “Al final, lo único que te va a quedar es sobrevivir a aunque hayas criticado al sistema”.

Por otra parte se manifestaron formas de ser que se ocultan atrás del conocimiento. Sin darse cuenta, muchos docentes esconden la violencia exclusión atrás de lo “complejo del conocimiento”. Esto es una imposición del saber que emana también de un poder arbitrario institucional el cual es representado por los profesores. Cuando se articula el poder del saber con el hacer, en muchos docentes se manifiestan formas irónicas al hacer comentarios sobre sus estudiantes: “su construcción conceptual no es la adecuada para pensar epistemológicamente a la pedagogía”. De ahí que algunas estudiantes prefieran adaptarse y repetir lo que el docente dice o las lecturas expresan para “acreditar y



olvidarse de la epistemología para siempre”. En otros casos, los profesores presentan programas con una cantidad exagerada de contenidos temáticos y en formatos de antologías o en fotocopias fragmentadas. Al seleccionar y mutilar los textos desde la visión docente se anula a las estudiantes como parte del proceso de intercambio de conocimientos y diálogo dentro del aula universitaria, es decir, siempre hay un texto mutilado entre el docente y las estudiantes. Sin embargo, lo más grave se presenta cuando los docentes justifican esta situación diciendo que “lo hacen para que los textos estén al nivel de las estudiantes”. Lo anterior se refleja en una seguridad superficial que les dan los textos a los docentes quienes reducen, por ejemplo, los contenidos históricos a una historiografía ajena a los conceptos y procesos políticos, sociales, económicos y culturales relacionados con la educación. En la mayoría de los casos analizados, se subordinan los contenidos a los mecanismos de control como la puntualidad, asistencia, tareas y participaciones. Estas acciones de control provocan situaciones de desgaste emocional que deja a los contenidos y su análisis en un segundo plano.

Dentro de los elementos sustantivos en el proceso de aprendizaje, están las formas de ser que se expresan en la didáctica, la mayoría de docentes nunca se preocupan por conocer, a través de la didáctica, un poco la vida de sus estudiantes más allá de la relación contractual, es decir, no les importa reconocer la herencia económica, social y cultural de sus estudiantes. Bajo la apariencia de la relación pedagógica se encuentra un significado social de dominación disimulado por las técnicas empleadas en los procesos educativos. Por ejemplo, algunos profesores pretenden generar un pensamiento crítico en sus estudiantes a partir de métodos tradicionales y esquemas autoritarios que se ocultan en comentarios como este: “yo no puedo permitir que después de cursar esta materia, la forma de pensar y ser de los estudiantes sea la misma”. En este tenor, algunos docentes utilizan una didáctica programada e intimidatoria a través de miradas y preguntas retadoras que pretenden hacer pensar críticamente a las estudiantes. Desde esta perspectiva, resulta contradictorio tratar de enseñar el aprender a aprender con actitudes tradicionalistas, conductistas y autoritarias. Al respecto una estudiante señala: “Son eméritos que pretenden formar futuros investigadores pero con actividades y actitudes tradicionalistas y autoritarias”. En el proceso de tesis los docentes tienden a considerar y apoyar a las estudiantes más talentosas y mantienen un seguimiento con ellas. Frente a

esto, las otras, las que son excluidas y desplazadas piensan así: “se van con los que sí pueden”; “ya se olvidaron de nosotros”. Los docentes pretenden que sus estudiantes se problematicen y planteen hechos educativos de más trascendencia, cuando el ejercicio de una didáctica problematizadora no se realizó de manera constante en las asignaturas del plan de estudios y entonces los profesores justifican diciendo: “lo que quieres es obvio”. Ahora bien, hay otras formas de ser que humillan y maltratan a las discentes. Para muchos docentes las estudiantes no existen como sujetos, sino como objetos, esto es, que las otras, las estudiantes, no existen como portadoras de vivencias, conocimientos previos y generadoras de acuerdos. Desde la incorporación de superioridad que implica una relación de sujeto-objeto, hay algunos casos de profesores que han humillado al límite a sus estudiantes. Son docentes que parece que actúan desde “esquemas mentales y corporales que han incorporado desde las estructuras de dominación” más amplias, y se desenvuelven como si fuera una venganza de las situaciones que ellos mismos vivieron en su proceso de aprendizaje a través de frases como estas: “mira nada más qué porquerías”; “no sirve eso”; “aquí no sirves”; “¿qué haces aquí?”. Se agrede y ofende a las estudiantes cuando manifiestan signos de “debilidad” como el llanto y los “pretextos” a través de algunas frases como: “es la única manera que tienen las mujeres para defenderse ante lo que no pueden enfrentar”; “¿eres pobre? Para qué estudias, mejor come”; “¿estás embarazada? Pues mejor cuida a tu hijo y no vengas a estudiar”. El accionar autoritario y violento se traduce en un atropello docente que genera situaciones de tensión que rebasa los límites de ansiedad permisibles en un espacio universitario. El trato agresivo e intolerante cuando algunas alumnas están exponiendo frente al grupo y son interrumpidas con frases como estas: “¿ya te fijaste lo que estás diciendo?”, “a ver, vuelve a repetir eso”, “¿de dónde lo sacaste?”, “esas son barbaridades”. En algunos casos, la configuración relacional de violencia-exclusión se mostró más agresiva entre docentes mujeres y alumnas. Los maestros son “exigentes” y selectivos según palabras de las estudiantes que consideran lo siguiente: “tú sabes, tú no sabes”; “tú eres burro”; “tú no vas a aprender nunca”; “no vas a pasar”; “yo te estoy preparando para la vida”. En cuanto a la dimensión evaluativa, hay formas de ser que reducen a las estudiantes a su mínima expresión. Se aplican exámenes, no como una parte de la evaluación, sino como un absoluto y una acción de control y sometimiento. La evaluación docente es vista como

resultado y no como proceso, es decir, que mira a las estudiantes como objetos de mínima expresión. Por ejemplo, en el caso de la asignatura de Epistemología y Pedagogía, los exámenes, que son lo más importante en la calificación, consisten en relacionar autores cuando en el aula nunca se analizaron de esa manera. El proceso queda determinado por lo que dijo un autor pero nunca se aborda la problemática a la luz de dos o más autores hasta los exámenes. La suposición es que ese es un ejercicio estudiantil y los resultados están a la vista de todos con la cantidad de reprobadas en esta asignatura. En otros casos se pretende medir todo para que este proceso de “evaluación” sea riguroso, pero sobre todo, objetivo. Incluso hasta se maneja a través de porcentajes lo que le da un carácter “científico”. Muchos maestros aplican exámenes con carácter memorístico, es decir, las estudiantes tienen que repetir lo que dice el texto o lo que el docente discurre en clase. La proxemia cambia cuando se aplican exámenes; sillas en hileras, exámenes intercalados por filas, silencio absoluto y caras enérgicas de los docentes. Sin duda, la forma más denigrante en el uso de la evaluación es el acoso sexual como condicionante para la calificación. Esta afirmación se hace desde las palabras concretas de las estudiantes: “tú como eres hombre no te fijas”, “me citó en su cubículo sola”, “quiere que nos veamos en otra parte”.

Ahora se detallará la otra parte del proceso que corresponde a las configuraciones relacionales estudiantiles de violencia-exclusión y desplazamiento en las actividades cotidianas de la UPN, en las formas de ser que se dejan manejar o dirigir por otro. En muchos casos, las estudiantes se acomodan al proceso, se adaptan; es decir, su comportamiento, su actitud, sus acciones, su forma de ser cambia de acuerdo al tipo de docente que tienen en cada curso, es decir, son reactivas. La situación de reactividad está sustentada por todo un proceso educativo programado, pero sobre todo, de ingeniería conductual que hace de las estudiantes universitarias objetos obedientes capaces de responder a las expectativas del docente. En muchos casos, prefieren adaptarse a las situaciones de violencia y ser tratadas como objetos a ser excluidas del proceso o sentirse rechazadas, aún cuando se tengan sensaciones de enojo, temor y angustia. Muchas estudiantes muestran una sumisión incondicional a las situaciones de violencia para acreditar una asignatura, es decir, se manifiesta una adherencia a las actitudes del opresor al grado de hacer comentarios como éste: “esa maestra te demostraba que eras ignorante”,

“ella sí era de primer mundo”, “ella trataba de que pensáramos”. Las configuraciones estudiantiles hacen que la palabra deserción tome sentido cuando justifica a la pedagogía neoliberal, esto es, que las que no tienen éxito por el “don”, son las que no trabajan, las flojas, las incompetentes, las irresponsables que al final abandonan sin que la institución y los profesores tengan que ver con el problema.

En cuanto a las formas de ser que impactan por lo “complejo” del conocimiento, las estudiantes manifiestan a través de sus habitus estudiantiles (memorización, resúmenes, copias, repetición, exámenes) cristalizaciones del conocimiento en los cuales no pueden desprenderse de concepciones aisladas y relacionarlas con los procesos históricos, sociales, económicos y políticos. Así mismo, en las configuraciones o habitus estudiantiles se expresan también elementos como: poca comprensión lectora, no saber escribir más que resúmenes, poca capacidad de análisis, nula participación. Este hecho genera que la figura docente sea intimidante cuando pide lectura con análisis, participación en clase y escritura de ensayos. ¿Cómo hacer eso cuando en todo el proceso “educativo” nunca se propició? Las estudiantes acaban convencidas de lo profundo de los textos y comentan: “me falta análisis”; “a veces me siento como tonta”.

Una de las formas de ser más difíciles de comprender se expresó a través de las huellas indelebles o “heridas del espíritu mutilado que divagan sobre humillaciones antiguas y recientes”<sup>223</sup>. Para ello, se iniciará con una frase que expresó una estudiante para esta situación: “es algo que traes desde la primaria, depender del maestro”. Ese algo es un determinado comportamiento que son marcas con buril en la mente emocional de las estudiantes los cuales se traducen en huellas indelebles que son conductas “generadoras y unificadoras y hacen una posesión en un estilo de vida unitario”. Por ejemplo, algunas estudiantes tenían pánico expresado por dolor de estómago y cabeza y, con tal de evitarlo, prefieren reproducir esquemas establecidos y conductas asimiladas: escuchan y repiten; permanecen en silencio hasta que se les ordena participar; ordenan las sillas en hileras; obedecen sin cuestionar; compiten para agrandar; reconocen las jerarquías dándoles su lugar a los estudiantes hombres y profesores; esperan la cátedra tradicional; y, simulan callando lo que piensan. Entre pasillos, sólo entre pasillos, se escucha el rumor estudiantil sobre algunas formas de ser de los docentes y sobre el plan de estudios por asignatura: “el

---

<sup>223</sup> Elfriede Jelinek. *Los excluidos*. Mondadori. Barcelona. 2005. p. 43.

maestro sabe pero no sabe enseñar, no sabe motivar”; “no se tiene idea para qué sirve esta materia”; “nos perdemos en la teorización”; “no puedes decir lo que opinas porque está mal lo que opinas”; “debe ser lo que ellos dicen”. En algunos casos, se escuchó decir a las estudiantes que “preferían abandonar la asignatura a tener o sufrir procesos de ansiedad” que rayan en angustia con escenas de llanto y agregan: “no sabía lo que puede provocar en ti un docente”. El pensamiento individualista es como “un veneno instalado”<sup>224</sup> en las estudiantes que se manifiesta latente cuando reconocen que en los procesos educativos ellas son las que “reprueban”, ellas son las que no entienden y ellas son las culpables por estas situaciones. Esta forma de pensar impide complejizar el pensamiento para mirarse como parte de un contexto más amplio que marca destinos desde antes de nacer, “desde la vida intrauterina”, pasando por situaciones de “ínfima o nula escolaridad, depresión y violencia”, hasta llegar a la “misteriosa subrealidad que permite ser y sobrevivir de mala manera”.<sup>225</sup> Desde esta perspectiva, muchas estudiantes acaban aceptando que la actitud violenta de las instituciones escolares y, específicamente de los docentes, les ha servido para “madurar”. Llegar a esta conclusión es parte de un largo proceso de sumisión y domesticación que te vuelve obediente y adaptativo hasta, en algunos casos, aceptar la corrupción en el medio educativo. En una de las entrevistas se dejaron escuchar comentarios acordes a los oprimidos sin pedagogía liberadora: “es una colonia de paracaidistas, entonces ya te imaginaras el tipo de gente”; “tu pobre casa”; “mamá no quería que estuviéramos en ese ambiente”.

Las formas de ser que se aprendieron desde la supuesta inferioridad se manifestaron así. En muchos casos las estudiantes perciben que los “maestros viven en su mundo”. Sobre todo en lo referente al proceso de tesis que lo consideran “muy *traumante*”. Se percibe, por parte de muchas estudiantes, una sensación de superioridad docente que hace que la atención profesoral se vaya hacia las estudiantes que sí pueden (en su proceso de tesis) y se comenta: “ya se olvidaron de nosotros”; “nos tratan igual en desiguales condiciones”; “es como en la primaria y la secundaria, no sacan a los que se van quedando”; “me siento como tonta”; “no se ponen a tu nivel”; “tenías que ir al ritmo de ellos”. Un sentir generalizado es que a los docentes no les interesa nada de la vida de sus estudiantes y

---

<sup>224</sup> Ibid. La frase completa empleada en esta obra es: “la criatura acariciada lleva ya instalado en el corazón el veneno del individualismo y está preparada para esparcirlo”, p. 44.

<sup>225</sup> José Cueli. *Los más pobres de los pobres*. La Jornada. 24-07-09. P. 6ª.

comentan: “no saben de dónde venimos sus estudiantes”, “no tratan de bajarse a tu nivel”, “determinan quienes son los alumnos incapacitados para estudiar”; “profesores más temidos”. En el imaginario estudiantil se configura el sentir del desplazado ejemplificado con estas frases: “cuando salga de la carrera no voy a conseguir trabajo y menos bien remunerado”; “este sistema quieras o no te absorbe”; “a veces aunque no quieras entras a la dinámica”; “aunque tú sepas todo lo que sepas como que te jala”; “se me hace que no voy a poder alcanzar todo lo que espero”.

Ahora bien, se tratará de visualizar los motivos que llevaron a percibir esta problemática y tratar de darle forma a través de esta tesis que permitió sistematizar la normalización de la violencia que no se piensa conscientemente porque funciona fuera de cada uno y se regulariza según cada institución y cada situación.

La violencia-exclusión y desplazamiento es un hecho que, en esta tesis trató de percibirse de manera racional, sin embargo es algo que se instala de forma emocional, es decir, se conoce y explica por medio de un pensamiento racional, pero se vive y se aprehende a través de los sentidos y los sentires los cuales hicieron de este trabajo un proceso vivo, en constante movimiento y tensión permanente. El hecho es que ahora percibo palabras y acciones que eran familiares y cotidianas como situaciones de violencia-exclusión y desplazamiento. Ahora, para este sociólogo la tensión se hace más fuerte porque en cada situación relacional hay que estar alerta para evitar actuar desde el opresor, pero también evitar actuar desde el oprimido que avala al opresor a través de la violencia simbólica.

El darse cuenta quiere decir que se percibe racionalmente un pasado cargado de violencia, desde la institución familiar, pasando por los medios de información, hasta las instituciones educativas de todos los niveles. Darse cuenta no es fácil de aceptar porque no es sólo percibir al otro en su relación agresiva y violenta, es percibirse a uno mismo como parte de ese entorno. La herencia cultural patriarcal-autoritaria, “constitutiva de la relación tradicional entre los sexos, es la ilustración más acabada de la violencia simbólica”, entendida como lo oculto e invisible de una relación humana y social. Crecer y aprehender en esta cultura capitalista-patriarcal, implica apoderarse de esta violencia que se amplifica con las políticas neoliberales ya descritas y que se traducen en desempleo, delincuencia, inseguridad, narcotráfico, drogadicción, competitividad,

egocentrismo, frustración, consumismo, miedo, entre muchas formas que toma la violencia.

En esas formas es que me instalo como ser humano: como hijo que fue agresivamente educado por la figura paterna; como estudiante que vivió la rigidez de una educación básica oficial cargada de simbolismos violentos; como deportista que vivió la rigidez de la absurda disciplina hasta la humillación; de un espacio a nivel medio superior de libertad pero anclado al autoritarismo de la imposición de la misma; a una facultad que se movía por métodos tradicionales de enseñanza los cuales trataban igual a los que no éramos iguales; una universidad especializada en pedagogía pero que se remonta a estructuras arcaicas y a simbolismos patriarcales; y, a una institución que nace anclada en una esperanza pero que se sujeta a relaciones verticales, sobre todo en su nivel de posgrado.

Por otra parte, instalado en las estructuras de dominación como compañero y esposo, padre, entrenador de baloncesto, profesor de primaria, coordinador de talleres en secundaria, profesor ayudante e interino en el nivel profesional, analista en las estructuras de gobierno, entre otras actividades que me han permitido observar y actuar el problema de la violencia desde una gran diversidad. Ahora, en esta reflexión que implica observar y observarse, me doy cuenta de la incorporación de las estructuras de dominación masculinas las cuales se articulan a las estructuras capitalistas ya expuestas en este trabajo y que expresan formas violentas de ser que se han normalizado y entonces ya no se perciben porque así es como son.

Ser como se es en el caso de ser hombre, tiene que ver con la incorporación de estructuras mentales que en realidad son sociales. Ser compañero y esposo no ha sido fácil en el entorno del darse cuenta de la violencia que se ejerce en la relación de pareja; mucha ha sido la tensión y las experiencias-vivencias para descubrir la masculinidad como un ejercicio fuera de la dominación. Ser padre responde a un imaginario de violencia que ha sido desestructurado a lo largo del camino y que ahora responde a un imaginario pedagógico más amplio y lleno de comprensión hacia los hijos que se están construyendo a sí mismos. Ser entrenador de baloncesto ha transitado por una lucha permanente que tiene que ver con un trato digno hacia los niños-niñas deportistas los-las cuales aprenden ese trato (nadie tiene porque gritarme, ofenderme, humillarme) más allá de las estructuras

del deporte. Ser profesor de primaria me permitió observar las imposiciones de la SEP en cuanto a las estructuras burocrático-administrativas que repercuten en los planes y programas de estudio cargados de información y contenidos. El trabajo con adolescentes de las secundarias de Iztapalapa, se manejó a través de vínculos de confianza como elemento sustantivo en la relación con estos jóvenes ya excluidos de antemano. La entrevista del anexo es de una joven de esta zona de la ciudad. El ser profesor universitario fue una constante tensión por no percibirse como un ente superior el cual controla el proceso, lo violenta para que sea a su forma atropellando a sus estudiantes y tratándolos como objetos a los que hay que dar el conocimiento en forma de papilla para que lo digieran.

En muchos lugares por donde he transitado he podido observar y percibir las jerarquizaciones absurdas de las estructuras de poder. Sin embargo, en ningún lugar las había percibido tan fuerte como en la situación relacional de la UPN. En este lugar, en el cual estuve por cerca de nueve años, primero como estudiante y después como docente, es donde percibí una violencia-exclusión y desplazamiento de manera más intensa por el hecho de ser una universidad donde la mayoría son mujeres. Porque el fenómeno se percibió en la situación relacional en la cual el docente o la docente, se presentaban de forma autoritaria y las estudiantes abalaban y se sometían a ese accionar y, en muchos casos hasta lo exigían, es decir, si el docente o la docente no compartían las estructuras de dominación las estudiantes lo pedían para sentirse adaptadas y aceptadas en el proceso.

Desde esta perspectiva, es necesario decir que en muchos casos, las estudiantes pedían que el docente o la docente fueran autoritarios; como si fuera una necesidad inculcada de la cual ya no se puede salir aunque se presente una situación adecuada para ello. Muchos y muchas docentes accedían a esta petición conscientemente y otros y otras sentían una violencia estudiantil hacia ellos pero no la percibían conscientemente. Motivos puede haber muchos, sin embargo, la situación ya descrita de esta Institución se presta para ello. En el caso de quien esto escribe fue difícil no caer en las estructuras institucionales, no obstante, el manejo de una propuesta alternativa, en términos críticos, pero sobre todo humanos me han permitido generar vínculos de confianza con el estudiantado de todos los niveles educativos en los que he participado. Tal vez porque siempre he tenido la sensación de ser el eterno estudiante y determinar con ello, mi comportamiento a la altura



de ellas y ellos, a la altura de los niños y niñas de ocho, nueve y diez años, que aprenden el baloncesto y con los cuales juego mucho, con los niños y niñas de primaria con quien apliqué métodos universitarios pero ajustados a su entorno y su edad, con los jovencitos de secundaria con quienes hubo una apertura más allá de lo programado, con los universitarios y universitarias con quienes trabajé a partir de sus propias vivencias educativas y con quienes descubrí la importancia de ir más allá en la estricta relación docente-discente, es decir, la vivencia que permitió entrar al sentir del ser alumna, del ser estudiante, del ser la inferior, del ser la humillada, del ser la maltratada y percibir que eso es lo normal, que así es la educación y los sujetos que en ella están, de saberse que esa es su posición configurada de antemano por el hecho de ser mujeres. No es casualidad que la UPN sea una institución donde más del noventa por ciento sean mujeres y mujeres rechazadas de otras instituciones. Esto es violencia-exclusión y desplazamiento que nos configura en este sistema salvaje, nos cubre como un cono de sombra y se apropia de nuestras acciones, nuestras palabras e, incluso, de nuestros pensamientos.

## ANEXO

### UN CASO PECULIAR

En este apartado, lo que se pretende es entrar al mundo de lo particular, es decir, a situaciones concretas de procesos de violencia-exclusión y consecuente desplazamiento y cómo es que han actuado los sujetos en esas circunstancias relacionales. Con esto se continuará con la construcción de mediaciones, desde la abstracción estructural a la interacción concreta de los sujetos en donde podemos encontrar muchos tipos de desigualdad que van desde la posición socioeconómica hasta la situación emocional y, hacen de los procesos de violencia-exclusión y desplazamiento una compleja red de mecanismos diferenciados, es decir, eso que no se ve, lo relacional.<sup>226</sup>

Para ello, acudimos al caso de una estudiante que logró ingresar a la Universidad Pedagógica Nacional después de algunos rodeos, es decir, que actuó como desplazada del sistema y llegó a una universidad que está catalogada como aquella que recibe a los rechazados de los rechazados. Veamos una pequeña parte de esta historia de vida escolar para observar este fenómeno que no se remite al control total del sistema y sus instituciones sobre los sujetos, sino a la relación y resistencia de los mismos, sea esta consciente o no.<sup>227</sup>

#### Un poco de su herencia económica, social y cultural

Este es el caso de una estudiante con una circunstancia que la llevó a ser una desplazada en varias ocasiones de su existencia social y escolar. Esta situación inicia cuando nos comenta sobre su herencia económica, social y cultural, y cómo en su casa la apoyaron pero que ella sola decidió seguir estudiando. Su papá fue empleado de intendencia del IPN; después logró terminar estudios en el CONALEP y se volvió técnico electricista. Su mamá sólo estudió la primaria y se ha dedicado al hogar. Actualmente su mamá es pensionada porque su papá falleció. La pensión es de mil quinientos pesos mensuales y es el único aporte en la casa aunque a veces su hermano da algo pero es muy esporádico. Veamos:

Siempre dejaron a que yo decidiera si quería o no quería estudiar. De hecho soy la única que ha llegado a nivel superior y soy la única de toda la familia de mi mamá, o sea, que no tengo ningún primo cercano que haya estudiado. Yo estudiaba con el modelo tradicional memorizando. Leyendo los textos y memorizando fechas. Me acuerdo cuando iba en segundo de secundaria, te ponían a que te aprendieras la hidrografía, la hidrología, los nombres de los ríos pero te lo aprendías, o sea, no era porque te dijeran pues este está aquí por esto, por estas causas. No, era de manera memorística. Me gustaban mucho los cuentos y cuando aprendí a leer me gustaba ir leyendo los anuncios; pero después de ahí ya no fue lo mismo. En la secundaria había que memorizarlo y leía para eso. En el bachillerato perdí ese hábito de leer y leía pero no mucho porque había datos históricos y yo tenía que leer todo para entender. Después cuando entro a la universidad otra vez... porque te empiezan a pedir que leas, ya es más forzado.<sup>228</sup> Leí a *Santa* de Federico Gamboa, lo que me gustaba... a mi ese libro me hizo llorar porque... no sé cómo le llaman

<sup>226</sup> Bourdieu, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*. S. XXI. México. 2003. p. 53.

<sup>227</sup> Al respecto, Carlos Pereyra expresa que esta relación es más problemática de lo que en primera instancia se cree y dice: "El problema capital de la relación entre el condicionamiento de los hombres por el medio social y la transformación de este medio por la actividad de los hombres es insoluble para el pensamiento dualista... Marx reprocha al materialismo anterior que si, por una parte, los hombres son producto del medio, éste es, a la vez, modificado precisamente por aquellos. El olvido proviene de la dicotomía entre hombres y circunstancias, en virtud de la cual estas aparecen como algo previo y los hombres como meros productos". Vid. *El sujeto de la historia*. Alianza Universidad. México. 1988. p. 18.

<sup>228</sup> Dice al respecto Rosa María Torres, investigadora de la UPN, en un pequeño artículo titulado *Consejos prácticos para anular el gusto por la lectura* que nos llegó fotocopiado: "Anular el gusto por la literatura puede ser algo muy sencillo... la experiencia de varias generaciones de jóvenes y adultos que hemos pasado por las aulas, pueden ser muy útiles: mande a leer como castigo; advierta a toda la clase que al terminar la lectura tomará prueba; pida resúmenes de todo lo que envía leer; ponga sólo buenas calificaciones a quienes opinan igual que usted; seleccione algo que a usted le parece interesante, aunque a los estudiantes les parezca un plomo; evite que los alumnos tengan arrebatos de escritura libre, en los que expresa sus propias ideas y sensaciones".

a este tipo de lectura pero es muy descriptiva. Ya ves que cuando la corren de la casa y dice cómo él trata de... en la escritura trata de hacer percibir sus emociones que sentía de tristeza, de soledad, de angustia, o sea, eso me gustó de ese libro.

También agrega que el periódico lo lee pero le da “más flojera”. Dice que sí lo lee pero que hay términos que no entiende y cuando lo llega a leer ahora busca lo educativo:

Me gusta por ejemplo los domingos que sale en La Jornada de Eduardo Galeano, me gusta buscarlos. O ya ves que a veces traen artículos como una entrevista a un filósofo... cosas pero no leo mucho. Cuando tengo tiempo libre leo algo que no sea de la escuela o me pongo a pensar, *disque a pensar*. Es que a veces, no sé si a ti te pase pero como que empiezas a analizar lo que haces. ¿Qué he hecho? ¿Qué voy a hacer?

Esta situación del *disque a pensar*, es inculcada en el proceso educativo que no enseña a pensar. Es parte de las huellas indelebles que la circunstancia de existencia va inculcando en muchos sujetos. Esta estudiante es muy reflexiva pero constantemente está dudando de eso.

Cuando el habitus hace la diferencia diferenciante: una situación violenta en la primaria

Se ha manejado que la escuela es una institución que tiene instrumentos de diferenciación que trata igual a los que no son iguales. Desde esta perspectiva, veamos el caso de esta estudiante que vivió procesos de violencia-exclusión y desplazamiento desde pequeña:

La colonia donde vivo es de paracaidistas, entonces ya te imaginarás el tipo de gente. Primero estuve en una primaria cerca de tu pobre casa. Entonces mi mamá nunca quiso que estuviéramos en ese ambiente. Entonces nos mandó a una escuela pública en una zona residencial que ahorita ya no es tan residencial y en tercero me pasan a esa escuela. Entonces conviví con *gentes* de otro tipo, de otra condición. Y es chistoso porque yo estoy acostumbrada a un ambiente y de repente te pasan a otra y bueno, ahora yo estudiando pedagogía critico a esa maestra de tercero porque me acuerdo que en la anterior escuela no teníamos el hábito de que cuando entraba la directora pararnos ¿no? Y decir ¡buenos días! O sea no, no lo teníamos. Y paso a la otra escuela y de repente me castigan porque no me paro. Ahora que estoy estudiando pedagogía me doy cuenta que a la maestra nunca le interesó de dónde venía yo. Que yo venía de otro contexto, de otra escuela y ella me castigó porque no cumplí las reglas a la que ella estaba acostumbrada, a las que su institución estaba imponiendo. Pero yo no sabía, nunca me dijeron cuando entré: - Sabes que niña, aquí te tienes que parar, aquí debes hacer esto -. No, lo vas aprendiendo ya que estás en la misma institución. Por eso no me gustaba la escuela porque fue difícil adaptarme a nuevas reglas y hábitos. Es difícil.

Valdría la pena mencionar que en la constante insistencia de “mejorar” muchas mamás y papás desplazan a sus hijos hacia escuelas de mayor “prestigio” pretendiendo con ello, que sus hijos puedan ingresar a otras instancias de mayor nivel y calidad educativa. Sin embargo, lo que sucede en ese ambiente con esta estudiante se parece a lo que John Eggleston dice con respecto a estas situaciones que son en sí mismas parte del proceso de violencia-exclusión:

Para el alumno nuevo que llega a una división que ya está en funcionamiento, el aprendizaje del currículo oculto se transforma en una urgente necesidad que precede a toda esperanza de participación en el oficial. ¿Dónde y cómo se sentará? ¿Cuál es el delicado equilibrio de atención e indiferencia tolerable para el maestro y para sus compañeros? ¿En qué medida puede responder a las preguntas del maestro? ¿Con que vocabulario y en qué tono puede dirigirse a él? ¿Cuáles son las expectativas para conversar en clase, rendimiento en las pruebas escritas, honestidad en las notas?<sup>229</sup>

---

<sup>229</sup> John Eggleston. *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires. Troquel. 1980. pp. 139-140.

Esto se apega a la problemática señalada en la cual la educación institucional el otro no existe y al suceder esto, inician los procesos de violencia-exclusión. El otro es anulado desde la enseñanza programada y las formas en que se transmite el conocimiento. Paulo Freire señala lo siguiente: “Dictamos ideas. No cambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual sólo se acomoda”.<sup>230</sup> Veamos como esta estudiante se pudo acomodar en este contexto:

Tuve muchos problemas en la primaria por lo mismo que no me adaptaba, o sea, no me adaptaba a su medio de niñas... cómo podríamos llamarlas, de niñas con otro modo de ver la vida. Así como que: - Hay que mis papás, que el carro y esto...”. Como que sí es difícil convivir con ese tipo de gente. No tuve muchas amigas aunque sí me gustaba la escuela porque era muy organizada. Te ponían rondas infantiles a la hora del recreo, las maestras jugaban contigo, estaba muy bonita y muy cuidada. Había nada más un maestro que me impulsó, el maestro Humberto. Me acuerdo mucho de él porque no era como los demás maestros, trataba de bajarse a tu nivel. Si querías cantar cantaba contigo, si querías bailar bailaba contigo. En quinto año fue esto. Eso fue lo que me impulsó a seguir, pero en sí el ambiente de las compañeras no.

Como ya se mencionó, se observa el interés de la familia por mejorar el ambiente en el que su hija se desenvuelve, sin embargo, el daño a esta persona se presentó en ese medio tan ajeno a lo que era ella. Asimismo, se puede ver que las autoridades de esa escuela y algunos maestros no tuvieron la sensibilidad para manejar la situación de la niña “nueva” que, además, venía de otro estrato social o tal vez era una forma de violencia-exclusión por discriminación para que no lograra sobrevivir en ese medio de “niñas bien”. Al respecto se considera interesante retomar el libro *Carta a una profesora* escrito por Los alumnos de Barbiana en el cual se explica detalladamente como la maquinaria oficial rechaza, a través de una serie de mecanismo como este, a los alumnos que están “incapacitados para estudiar”.

La secundaria: capital cultural, social y económico como elementos condicionantes de un retorno anunciado

Cuando terminó la primaria, nos comenta que se quedó en la secundaria en la misma zona “residencial” y en la mañana con las mismas compañeras que tuvo en la primaria y eso le provocó lo siguiente:

Eso me provocó conflicto, no sé si emocional o qué. Pero el chiste fue que pasé a segundo pero ya no quería ir a la escuela por lo mismo del ambiente. Es chistoso como dentro de las escuelas públicas no hay nada *estándar*, todo se mueve de acuerdo con el contexto donde esté la escuela ubicada. Entonces ya no quise ir y mi papá se enojó y... bueno tuve un conflicto emocional muy fuerte; entonces lo que hicieron fue cambiarme de escuela.

En este comentario se nota como los sujetos tienden a personalizar el problema, es decir, dice que “ya no quería ir a la escuela” como si la decisión sólo fuera cosa de ella y no parte de todo el proceso de violencia-exclusión que se generó a su alrededor. Al final ella tuvo que regresar a sus “orígenes”. Veamos:

Fue muy drástico... me cambiaron a una secundaria donde era... me tocó en la tarde... y se drogaban los chicos (Iztapalapa). Había chicos de por donde yo vivía, de valle de San Lorenzo, de Tlahuac, de Milpa Alta, de por allá. Entonces pues era diferente el ambiente, las chicas iban con minifalda, pintadas, se hablaban a mentadas de madre. Entonces salir de allá y llegar acá así como que otra vez... otro cambio pero ahí fue más fácil adaptarme, no sé porque pero fue más fácil adaptarme. Tampoco entré mucho en su dinámica de

---

<sup>230</sup> Paulo Freire. *La educación como práctica de la libertad*. México. S.XXI. 1982. p. 93.

drogarme, de irme de pinta, pero como que fue más fácil por lo menos soportarlas a ellas que a unas niñas que sólo decían que sus papás eran “arquitectos”.

Con este comentario, se hace una distinción más en cuanto a las escuelas públicas. Muchas veces se tiende a cristalizar y generalizar al no construir desde la realidad la diversidad que hay entre cada una de ellas y al interior de las mismas. El caso de esta estudiante marca ese contexto de escuelas públicas para pobres y otras para no tan pobres. Ella fue “víctima” de su familia al pensar que al ir a otra escuela iba a salir del contexto en el que vive, es decir, es ese imaginario en el cual no se quiere repetir lo mismo para los hijos. Sin embargo, ella misma aclara que se sentía más en ambiente en la escuela del barrio, con un lenguaje más accesible y con maestros que se adaptan al mismo. En la otra escuela que parecía de “calidad” sólo podían estar los que se adaptaban a ese medio y se comportaban como los demás, incluso en términos de lenguaje. En este caso no había ningún respeto por los saberes de esta adolescente que venía de otro contexto social. Y continúa:

Entonces acá fue más fácil, me fue bien en las materias. También los maestros eran diferentes. En la otra secundaria yo tuve trauma porque un maestro...no me quiero ni acordar. Era algo impresionante. Yo ahora veo todo lo que puede ocasionar en ti un docente. Era el de música. Se suponía que música era un *relax* ¿no? Y acá no, era un maestro demasiado exigente y selectivo, o sea: - Tú sabes, tú no sabes. Tú eres burro, tú no vas a aprender nunca, no vas a pasar -. Entonces este maestro nada más de pensar que iba a entrar a música me daba dolor de estomago y de cabeza y no quería entrar. Era un pánico el que yo le tenía...y yo me acuerdo que hasta las que sí sabían cuando agarraban la flauta estaban temblando ¡te lo juro! Yo las veía y supuestamente eran las que más sabían y temblando.

Muchos docentes consideran importante hacer esto a sus alumnos con la finalidad de “prepararlos” para la vida y los espacios laborales en los cuales la incertidumbre y la servidumbre son los parámetros normales del juego. La cuestión selectiva excluyente tiene que ver, ahora, con la competitividad del más fuerte e inteligente y el miedo y la servidumbre con la nueva cultura laboral. Miedo por la flexibilización que quita la seguridad social al trabajador y servidumbre porque si no haces lo que se te pide en cualquier momento te pueden despedir o en el caso de las escuelas expulsar. Continuemos.

En la otra escuela entro y yo esperaba lo mismo y me doy cuenta que voy avanzada entre comillas, más que los otros chicos. Ellos apenas en segundo estaban aprendiendo tres melodías. En los talleres tenía una maestra muy consciente y si ibas atrasada se ponía contigo y te apoyaba y en la otra escuela si te quedabas te quedabas, tenías que ir al ritmo de ellos. En esta me gustaba más porque si me equivocaba me podía acercar a la maestra. Entonces fue muy contradictoria la primaria y la secundaria, estuve en cuatro escuelas y de un ambiente a otro y es chistoso pero eso influye en tu formación. Ahora que estoy en pedagogía me doy cuenta.

#### Espacios de interioridad-violencia-exclusión y desplazamiento-exterioridad

En este caso, los proceso de violencia-exclusión y las huellas indelebles que deja esto, se han marcado como un buril en la mente emocional de esta estudiante. Ahora, veamos como en este contexto tuvo que actuar nuevamente como una desplazada antes de entrar al bachillerato:

Tardé un año para entrar y ese año estudié secretariado intensivo en el DIF Santa Anita, aunque no aprendes mucho en esos cursos intensivos. Ya en el bachillerato reprobé Matemáticas I para variar que era álgebra. Mi fuerte era Filosofía que fue de las materias que mejor pasé. En secundaria no tienen muchas nociones de filosofía. Entonces como que entrar ahí fue como un mundo nuevo y más Filosofía. Sentí que estaba aprendiendo cosas nuevas que no sabía. Se me hacía todo nuevo, se me hacía hasta increíble que me dejaran entrar sin uniforme, es chistoso pero así se me hacía a mí. En segundo tuve

muchos conflictos con un maestro de química porque había una rivalidad entre él y yo porque yo ya sabía todo lo de química orgánica, ya lo había visto en la secundaria y te digo que en esa secundaria extraje cosas que no había aprendido en la otra por mi misma y porque era muy introvertida. Bueno, en segundo el señor este no tenía didáctica, o sea, no había modo de que tu le pudieras entender y había muchos reprobados con él, era uno de los profesores más temidos. Entonces había como rivalidad entre él y yo porque él decía: - A ver quién pasa a hacer esto -. Y yo le decía: - Yo paso -. Y lo hacía y se me quedaba viendo. Él me caía gordo y se me quedaba viendo pero yo lo hacía por molestar, yo le quería demostrar que sí habíamos quienes podíamos. Entonces después él cuando yo ya no quería pasar me obligaba y decía: - A ver tú al pizarrón -. Pero ya era así de cada clase al pizarrón, ya era así...una vez hasta me acuerdo que yo andaba pensando en la Luna y se dio cuenta. Pasaron tres y de repente pone una cadena de hidrocarburos y me pasa al pizarrón pero yo no oía hasta que una compañera me dijo que me estaba hablando el profesor...y me paro y me hago la tonta y trato de empezar y me dice: - ¿Verdad que no puede? -. Y me le quedo viendo y le digo: - ¿No puedo qué? Sí puedo -. Me le quedo viendo al problema y me acuerdo y lo resuelvo: - ¿Está bien? -. Y se me queda viendo y dice: - Siéntese -. O sea, ya era algo conocido para mí, ya lo había visto en secundaria.

Este caso es parecido al de aquellos profesores que ven cuestionada su “autoridad” desde el saber del otro que no debería saber. Se sienten agredidos cuando el otro, el alumno, sabe casi todo lo concerniente a su materia. El docente se siente extraviado y cuestionado desde esa pequeña cuota de poder que se le desmorona cuando el otro no responde a su imaginario de inferioridad. Continúa:

Y no es tanto que te lo aprendas sino que te guste y lo puedas hacer aunque te lo repitan veinte veces. En tercero reprobé Química III porque tenía un profesor, un emérito de la UNAM alto y canoso, ya era grande. Él tenía...es el hábito de estar dependiendo del maestro, de que te está diciendo: - Estudia esto, estudia el otro -. Y es algo que traes desde primaria.

Ese “algo” son las huellas indelebles que se podrían definir con la apreciación de Pierre Bourdieu sobre los habitus: “El habitus es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas...”<sup>231</sup> En este caso, es el habitus de estar dependiendo del maestro, de no lograr la autonomía, de no ser un sujeto independiente capaz de estudiar por su cuenta, de ser un sujeto responsable. Pero cómo no ha de ser así, si nuestro sistema educativo nacional está plagado de normas conductistas que imponen comportamientos dependientes del condicionante, del premio, del castigo, de la espera, de la pasividad, de la obediencia. Avancemos en este caso:

Entonces este maestro emérito llega y nos dice: - Yo vengo aquí a resolver dudas, no a dar clase -. Entonces jamás se nos quedó. Nadie tomó en cuenta esas palabras. Y resulta que te daba el temario y tú tenías que investigar por tu propia cuenta. Entonces a algunos les entró por acá...o sea el hábito de no estudiar tú solo. Entonces me acuerdo que llegaba y decía: - Bueno, ¿qué vamos a ver hoy? El primer punto de la primera unidad y vamos a sacar la masa atómica -. Y quién sabe qué y llenaba todo el pizarrón y no te explicaba qué, los detalles, él hacía todo sin explicar. Y tú decías: - ¿De donde salió esto? -. Pero era porque él decía: - Si ustedes no me paran yo no me voy a parar, yo vengo a resolver dudas no a dar clases; si yo en el momento que estoy explicando ustedes me preguntan yo me paro -. O sea, él quería que nosotros tomáramos la iniciativa y entonces nunca se dio eso; entonces reprobamos más de la mitad del grupo y reprobamos porque no aprendimos su dinámica. Además de que en cierto modo era como muy tradicionalista. Quería que las bancas estuvieran en línea, si el salón estaba sucio entraba y se salía y era tema visto y...esas reglas jamás nos las explicó. O sea fue algo que

---

<sup>231</sup> *Capital cultural, escuela y espacio social. op cit. p. 33.*

fuimos aprendiendo en el proceso pero nos quedamos en el proceso porque nunca logramos alcanzarlo. O sea, cuando entendimos su dinámica ya era final de semestre.

Si bien este docente aplicaba un método innovador desde la idea de provocar el aprender a aprender en los estudiantes, su actitud era muy tradicionalista, conductista y autoritaria, es decir, condicionaba el comportamiento de los estudiantes para que aprendieran su asignatura. Esta es parte de las grandes contradicciones del ser docente y de las malformaciones o, mejor dicho, de la no formación docente que lleva a reproducir esquemas introyectados en el devenir estudiantil. Este es otro caso de los maestros “eméritos” que pretenden formar futuros investigadores pero con actividades y actitudes tradicionalistas y autoritarias que no propician dicha formación.

#### La oferta neoliberal para “elegir” carrera terminal en el bachillerato: humillación al límite

Desde el discurso neoliberal se dice que todos los estudiantes son libres de elegir lo que quieran acerca de lo que pretenden estudiar. Para ello, se les ofrecen, en este caso del Bachillerato, “opciones” reducidas y encaminadas a la educación técnica. Veamos lo que nos comenta nuestra estudiante:

Después entro a cuarto y mi trauma otra vez porque había Dibujo Industrial, Recursos Humanos, Capacitación, Químico Laboratorista, Contabilidad e Informática y...no me gustaba ninguna. Era la carrera terminal. El día de inscripciones llegué tarde a propósito porque no sabía que escoger. Te ponen...es como dice un profesor de la UPN, tienes tantas opciones y resulta que ninguna te gusta, esa es tu libertad de escoger. Entonces no me gusta ninguna porque ya en tercero me había gustado psicología por el maestro y me sigue gustando mucho la filosofía; entonces ninguna de las que estaban ahí llenaba mis aspiraciones. No, ni qué hacer, si salirme o qué hacer. Entonces llegué tarde a la inscripción y para mi “buena suerte” me toca Dibujo Industrial y resulta que el maestro era egresado del Politécnico. Entonces decían que eran muy exigentes y él fue a reproducir su...como fueron con él fue con nosotros y me pasa lo mismo que con el de música. Nada más sabía que iba a tener Dibujo me daba dolor de estómago y cabeza. Pero eso también te demuestra cuánto eres capaz y cuanto no eres. Porque me acuerdo que entramos y nos pidió el material que era caro. Entonces pues mi papá no tuvo dinero para comprármelo y él lo quería para la próxima semana. Yo ya trabajaba en Liverpool pero ganaba 50 pesos y no me alcanzaba. Entonces el maestro se empezó a enojar porque no llevábamos el material y empezó a poner reglas más estrictas. O sea, nunca se puso a tu nivel de estudiante o de tus papás. Entonces a la tercera semana que ya llevaba el material e iba retrasada me dijo: - ¿Esto qué es? Mira nada más que porquería, no sirve eso. ¿Qué haces aquí? Mejor búscate otra capacitación. Yo puedo hablar con el director de servicios escolares y que te mande a otra capacitación porque aquí no sirves -. A mí me lo dijo varias veces, a varios, y hubo mucha deserción. Muchos compañeros se pasaron a Recursos Humanos y a Turismo. Yo como mi papá ya me había comprado el material no podía dejarlo.

La deserción es la palabra que se ajusta al discurso que justifica los procesos de violencia-exclusión y desplazamiento, es decir, los sujetos son los que abandonan, los que toman la decisión de irse, los que no trabajan, los flojos, los irresponsables, los débiles y los burros. Las instituciones y los docentes no tienen nada que ver en esa situación, ellos sólo cumplen con lo que la escuela les pide.

El caso es muy parecido a lo que se observó en el IPN. El trato hacia los estudiantes es inhumano por parte de algunos docentes. Es una cadena de humillaciones y sometimiento a las estructuras institucionales autoritarias que realmente son pocos los que logran concluir sus estudios. Parece ser que algunos docentes han asimilado muy bien el mandato estatal de eliminar a muchos en el proceso y desaparecerlos de las escuelas; como si el objetivo fuera claro y preciso en términos de sacar o echar desde ciertas actitudes totalitarias. Sigamos con este caso:

Bueno, para no hacértela larga reprobé Dibujo en cuarto semestre y como van seriadas no puedes pasar. Entonces tuve que recurrirla y como no había otro tuvo que ser con él. Y dije que lo iba a hacer pero era un martirio estar primero, soportando que te diga que “no sirves” y, segundo, estar soportando que te regrese la lámina hasta que estuviera bien. A mí y a otros compañeros nos regresó las ocho láminas y eran por semana. Así que a hacer 16 láminas y no podías retrasarte y así ibas reprobando. Era mucha la presión pero como que ese miedo se volvió un reto para mí porque después me desvelaba, las hacía y las entregaba y me empezaban a salir mejor y me ponía media firma. Porque para esto había medias firmas o firmas completas y cuando había un elefante significaba que estaba mal y lo tenías que volver a hacer. Entonces todo mundo les tenía miedo a los elefantes ¿no? Así como en el *kínder*. Sólo hasta el final me puso algunas firmas completas y ya pasé a quinto y otra vez con él. Le perdí el miedo a él y a reprobado. Cada vez eran más difíciles Matemáticas y Dibujo. Los exámenes empezaban a las tres de la tarde y terminaban a las diez de la noche y nos encerraba, no nos dejaba salir. Se volvió un reto y en sexto todas mis láminas me las firmó completas. Es un reto para ti porque te das cuenta y te demuestras qué tanto eres capaz de hacer o de superar los obstáculos que te pongan. Al final me di cuenta que podía hacer las cosas, como que empiezas a madurar. Es como un proceso. Es como ver tu capacidad de resistencia ¿no? Porque a varios nos dijo que no servíamos y algunos ni siquiera lo intentaron y se salieron. Bueno, yo también hubiera sido de esas pero yo también pensé en el material, que en mi casa habían hecho el esfuerzo y me habían comprado todo y eso fue así como...

De la forma en que lo explica se puede observar que muchos jóvenes no desertan sino que son expulsados de los procesos educativos. Es muy curioso observar en la mayoría de secundarias y bachilleratos al maestro o maestra intocable e influyente capaz de reprobado a grupos enteros. Sin embargo, el problema central es la alienación a la normalidad de la violencia, es decir, para que un estudiante “madure” y se de cuenta es necesario encontrar personas así, que te imponen cosas para que se vuelvan un reto. Este imaginario es parte de esta sociedad que ha normalizado el autoritarismo y el conductismo haciendo de los sujetos entes con “voluntad y carácter” para superar cualquier situación que se les presente. Los otros, los débiles, los nulos no sirven. En este sentido, se considera que es un proceso pero de sumisión y domesticación para “enfrentar” los rudos golpes del mercado de trabajo y el clásico “en todas partes habrá personas como esa y tendrás que enfrentarlo”. En este caso la reproducción es concreta es decir, desde acciones muy cotidianas que hacen al otro obediente y sumiso aún cuando esté de por medio la dignidad. Veamos un ejemplo que acompañó a esta estudiante en la asignatura de Matemáticas en el Bachillerato.

El bachillerato no lo hice en tres años por Matemáticas I. En Cálculo no entré y también debía esa, por eso me quedé ese año. Además tuve un maestro terrible y corrupto que vendía la calificación. Tenía una amiga que era guapa y el maestro sobre ella a que no pasara los exámenes y me entero que ella pasa y con ocho. Después ella me platicó que el señor le había pedido 300 pesos por el ocho. Me dio mucho coraje y me toca él en Mate IV. Era de esos con los que tenías que pasar todos los exámenes, como en Epistemología, si no te mandaba al final. Repruebo el segundo y paso el tercero y en tono burlón me dijo que no pasaba ni siquiera el global. Le contesté que sí y en el global éramos tres nada más y me deja al último a mí. Cuando entré me dijo que había pasado con ocho pero como le debía “una” me puso siete. Lo único que le dije es que le regalaba el punto y me salí. Lo más importante es que la pase sin pagar.

Como se puede observar esta institución educativa es parte del cono de sombra de la corrupción que ha generado la pedagogía neoliberal a través de la esencia capitalista que es la ganancia y la explotación del otro donde impera la ley del menor esfuerzo para obtener dicha ganancia. A esto hay que agregar que es un descaro el que se vive en las escuelas a través de la humillación y sometimiento de los estudiantes, aunque hay casos como el de esta estudiante que resistió de manera digna frente al hecho de la corrupción. El caso es comentar cómo los procesos de



violencia-exclusión que no se ven pero se presentan en muchas relaciones pedagógicas, generan una tensión permanente que llevan a la “deserción-exterioridad” o a la sumisión para estar en la interioridad. Porque soportar que alguien te diga que “haces puras porquerías y que no sirves para eso”, tiene que ver con esas huellas indelebles que hacen del oprimido un ente pasivo.

### Una situación de desplazamiento que duró cuatro años

Al ser parte de los sujetos que reprueban o que son reprobados por las instituciones, se están situando, de manera tensa, en la línea divisoria entre interioridad y exterioridad. Primero, por la asignatura que “reprobó” y segundo por la problemática para ingresar al nivel superior. Dejemos que ella hable de esta situación:

Entonces fueron cuatro años. Tardé dos años para entrar a la UPN porque ni sabía que existía. Yo quería estudiar filosofía o psicología y como nunca tuve orientación pues ni sabía. Entonces me fui por las que más me habían gustado. Filosofía me ha gustado siempre, entonces yo quería Filosofía y Letras.

Parece ser que el fenómeno de la desorientación educativa está articulado a los procesos de exclusión y desplazamiento, es decir, cuando los estudiantes no están seguros de la licenciatura que quieren la “deserción” es más continua y las universidades públicas ocupan menos lugares. Parece como una consigna la desorientación en nuestro entorno. Continuemos.

Investigué y supe que había en la UAM y en la UNAM. Para esto no me quedé ni en la UAM ni en la UNAM. Entonces lo que hice fue volver a intentarlo al año siguiente y tampoco me quedé.

El caso de esta estudiante es uno entre miles. Hacer exámenes de admisión en varias universidades y año tras año, no es otra cosa más que el proceso por el cual se eliminan o se acomodan los “saldos”. Con estos mecanismos de selección se puede confirmar que la escuela es un instrumento de diferenciación que reubica a la gente de acuerdo a su nivel socioeconómico y su propia herencia cultural. Veamos.

Este año había pedido para psicología pero en el trabajo conocí a muchos psicólogos y yo considero que son gente como muy negativa, o sea, gente que en lugar de que te impulse como que te pone obstáculos y dije yo no quiero ser así. Ya estaba yo muy desanimada y me encuentro a una chica que estaba estudiando Administración, trabajaba en Liverpool y había estudiado conmigo bachillerato. Ella me dijo de la UPN pero creía que era de paga y me dio pena preguntarle pero al fin lo hice y me dijo que era pública y después ya me explicó las carreteras que había y decidí ir a ver. Entonces fui y por la impresión que te da la instalación no creía que era pública y yo pensaba que era de paga hasta que pregunté en servicios escolares.

Este comentario es parte de ese imaginario falso o habitus (modos de ver, sentir y actuar) que el modelo neoliberal ha introyectado en la población en general. Si está grande, bonito, limpio y moderno, forzosamente tiene que ser privado. Hay una hegemonía de lo privado por sobre lo público. De hecho, lo público está considerado como lo pequeño, feo, sucio y antiguo. Sigamos.

Yo no ganaba lo suficiente para pagarme la escuela y en mi casa no me podían ayudar. Entonces Pedagogía fue al azar porque no sabía qué era pedagogía. Fui a buscar en un diccionario y para esto yo siempre quise ser maestra. Yo decía: - Algún día voy a dar clases en *kínder* -. Fue por una maestra que tuve en primero de primaria. Porque me había encariñado mucho con ella, la quería mucho, era muy cariñosa y desde ahí se me quedó. Pero con el transcurso de la escuela pues vas cambiando y me hubiera gustado estudiar Filosofía, pero no creas que estoy arrepentida de haber estudiado Pedagogía. Entonces voy al diccionario de cultura general y decía “estudio de los niños”. ¿Estudio de los niños? Psicología por los antecedentes la descarté. Administración no me gustaba, Educación Indígena pues a lo mejor pero como era exclusiva para los maestros en

servicio pues no. ¿Qué me quedaba? Sociología y Pedagogía y dije: - A mí siempre me ha llamado la atención lo de los niños a lo mejor es algo así -. Y vine ha hacer el examen y me quedé en la tarde.

Lo que hay que resaltar es que en esta etapa de desplazada hizo una serie de cosas que la llevaron a una universidad que no conocía y a una licenciatura que no era la de su preferencia. No obstante, volvió a la interioridad en una institución educativa. Lo que sucedió en dicha institución universitaria ya fue detallado en los dos apartados anteriores. Ahora, lo que se hará es dejar que hable libremente sobre su situación en el futuro próximo, cómo se ve, cómo se observa en la interioridad y en la exterioridad y cómo en sus comentarios y opiniones hay un dejo de esa marca violenta y excluyente del sistema mundo y de la institución escolar:

A veces yo veo la cotidianidad en el ser humano, como los niños que van a la escuela, que regresan, que ven la televisión, se duermen y al otro día lo mismo, o sea, a veces...no viven pensando qué va a pasar más adelante. Mientras uno que estudia una carrera sí te quedas con esas preguntas ¿hacia dónde vamos? Porque yo veo que muchos compañeros están entrando en toda esa dinámica pero uno aunque sepa como que no entra a la dinámica, como que te quedas fuera. Por ejemplo yo no tengo computadora. Yo sé que cuando salga de la carrera no voy a conseguir luego luego un trabajo y menos bien remunerado, o sea, estoy consciente de ello. Hay gente que no alcanza a vislumbrar o no quiere darse cuenta de que sí vamos hacia allá. Yo siempre me acuerdo de la película *Cuando el destino nos alcance*; siempre me acuerdo y no es que sea futurista y a lo mejor sí pueden cambiar las cosas pero pues yo veo difícil pero no imposible. Yo veo muy difícil que el ser humano vuelva a ser el que fue, o sea, como humano en esencia, no como ser humano que trabaja, que compra, que estrena, que no sé...me refiero a su esencia, a sentir, a volver a ser. No sé, se me hace muy difícil volver a regresar...avanzamos y retrocedemos al mismo tiempo. De qué sirve avanzar y tener tantos conocimientos si cada vez vamos hacia la incertidumbre y qué vamos a hacer, es preocupante. A veces como que me siento incapaz aunque esté estudiando pedagogía...a lo mejor no puedo hacer nada o a lo mejor intento hacerlo, como dicen, desde tu lugar porque no vas a poder cambiar el mundo pero...a veces la gente como que ya no se presta tanto. Como que...bueno, yo siempre he tenido ganas de irme a una comunidad indígena a trabajar saliendo de la universidad. O sea, mi prioridad no es el dinero, no es eso, es ayudar gente...pues tratar de transmitir lo que sabes. Pero yo a veces digo, a veces me siento incapaz porque a lo mejor no lo he hecho de la forma en que yo quiero y bueno, tú sabes que en este sistema quieras o no te absorbe; a veces aunque no quieras entras a la dinámica...hay momentos en que entras aunque tú sepas todo lo que sepas como que te jala. Entonces no sé, se me hace difícil que...o sea, que no lo pueda lograr pero se me hace que no voy a poder alcanzar todo lo que espero. Yo creo que a muchos les va a pasar igual porque vas a salir y como dijo uno de mis maestros: - Cuando tú entras a una institución y llegas aunque hayas criticado a la escuela tradicional, aunque hayas criticado a la reproducción cultural, aunque hayas criticado miles de cosas, resulta que lo único que te va a quedar es sobrevivir -.

Este pesimismo parece que tiene que ver con parte de ese discurso del fin de la historia, de ese discurso neoliberal que manda mensajes constantes de que es mejor no hacer nada más que adaptarnos al sistema para jugar el juego desde cada individualismo. El sistema mundial le apuesta, desde las mutaciones que ha tenido, a la incertidumbre y a la inmovilidad desde la violencia permanente que genera un miedo permanente, es decir, a la inestabilidad y el caos para tener el control sobre las “masas” para que sientan que nada se puede hacer. Para que sientan que lo único que les “queda es sobrevivir”.

## FUENTES CONSULTADAS

### BIBLIOGRÁFICAS

- ABOITES, Hugo. *Educación y soberanía nacional*. Luis González Souza. (coord.) *Reconstruir la soberanía. México en la globalización*. México. La Jornada ediciones e Instituto de Estudios de la Revolución Democrática. 1998.
- AGUILAR, Cándido y Elpidio Lezcano. *La formación del pensamiento científico en la enseñanza superior*. México. Universidad Autónoma de Tlaxcala. 1989.
- ALUMNOS DE BARBIANA. *Carta a una profesora*. México. Quinto Sol. S/f.
- ALVAREZ, Germán. *El movimiento Estudiantil en la UNAM en la década setenta*. México. UNAM. FCPyS. 1985.
- APPLE, Michael. *Maestros y textos. Una economía política*. Barcelona. Paídos. 1986.
- AZEVEDO, Fernando. *Sociología de la educación*. México. FCE. 1981.
- BACHELARD, Gastón. *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México. Siglo XXI. 1981.
- BAGÚ, Sergio. *Tiempo, realidad social y conocimiento*. S. XXI. México. 1980.
- BONFIL BATALLA, Guillermo. *México Profundo. Una civilización negada*. México. Grijalbo. 1994.
- BORÓN, Atilio. *Imperio Imperialismo*. Itaca. México. 2000.
- BOURDIEU, Pierre, et al: *El oficio de sociólogo*. México. Siglo XXI. 1984.  
*Capital cultural, escuela y espacio social*. S. XXI. México. 2003.  
*La miseria del mundo*. Madrid. Akal. 1999.
- BROM, Juan. *Para comprender la historia*. México. Nuestro Tiempo. 1982.
- CAREAGA, Gabriel. *El siglo desgarrado*. México. Cal y Arena. 1988.
- CARNOY, Martín. *Enfoques marxistas de la educación*. México. CEE. 1984.
- CASTRO, Fidel. *La conciencia se va convirtiendo en acción. En Neoliberalismo, reforma y revolución en América Latina*. Nuestro Tiempo. México. 1996.
- CHESNEAUX, Jean. *¿Hacemos tabla rasa del pasado?* México. Siglo XXI. 1977.
- COLL Y BOLEA. *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza. f/d.
- DE IBARROLA, María. *Las dimensiones sociales de la educación*. México. El Caballito. SEP. 1985.
- DE LA GARZA TOLEDO, Enrique M. *El método del concreto-abstracto-concreto*. México. UAM. 1983.
- DIETERICH, Heinz. (Ensayos). *Identidad Nacional y Globalización. La tercera vía. Crisis en las Ciencias Sociales*. México. Nuestro Tiempo. 2000.
- DURKHEIM, Emilio. *Las reglas del método sociológico*. México. Quinto Sol. s/f.
- EGGLESTON, John. *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires. Troquel. 1980.
- ELIZONDO, Aurora. *La Universidad Pedagógica Nacional. ¿Un nuevo discurso magisterial?* México. UPN. 2000.
- FERMOSO, Paciano. *Teoría de la educación*. México. Trillas. 1981.
- FERNÁNDEZ-RANADA, Antonio. *Los muchos rostros de la ciencia*. FCE. SEP. 2003.
- FLORES OLEA, Víctor y MARIÑA, Abelardo. *Crítica a la globalidad. Dominación y liberación en nuestro tiempo*. México. FCE. 2000.
- FORRESTER, Viviane. *El horror económico*. México. FCE. 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI. 1973.  
*La educación como práctica de la libertad*. México. Siglo XXI. 1982.  
*Pedagogía de la autonomía*. México. Siglo XXI. 1997.
- FUENTES, Carlos. *Por un progreso incluyente*. México. IEESA. 1997.
- GALBRAITH, John K. *El nuevo estado industrial*. Madrid. Sarpe. 1984.
- GALEANO, Eduardo. *Las venas abiertas de América Latina*. México. Siglo XXI. 1997.  
*Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. México. Siglo XXI.
- GIROUX, Henry. *Teoría y resistencia en educación*. México. Siglo XXI. 1997.
- GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México. Era. 2001.
- GUATTARI, Félix. *Las tres ecologías*. España. Pre-textos. 1978.
- GUTIERREZ, Raquel. *Entre Hermanos. Porque queremos seguir siendo rebeldes es necesaria la subversión de la subversión*. Bolivia. Kirius. 1995.
- HERNÁNDEZ, J. *La investigación etnográfica*. s/d.
- HOYOS, Carlos Ángel. *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la epistemología una ciencia?* CESU. UNAM. México.
- JELINEK, Elfriede. *Los excluidos*. Mondadori. Barcelona. 2005.
- KOSIK, Karel. *Dialéctica de lo concreto*. México. Grijalbo. 1967.
- LEWIS, Oscar. *Los hijos de Sánchez*. México. FCE.
- LENIN, I. *El imperialismo fase superior del capitalismo*. México. Quinto Sol. F/d.
- MARX, Carlos. *El Capital*. México. FCE. 1982. T.I.  
*La acumulación originaria del capital*. México. Grijalbo. 1975.

- El Manifiesto del Partido Comunista*. Moscú. Progreso. S/f .
- MILLS, Wright. *La imaginación sociológica*. México. FCE. 1985.
- MITERRAND, Danielle. *Esos hombres: nuestros hermanos*. México. Plaza & Janés. 1997.
- MORÁN, Porfirio. et. al. *Fundamentación de la didáctica*. Tomo I. Ediciones Gernika. 1986.
- MORIN, Edgar y Anne Brigitte Kern. *Tierra Patria*. Barcelona. España. Kairós. 1993.
- PALACIOS, Jesús. *La cuestión escolar*. Ediciones Coyoacán. México. 2002.
- PEREYRA, Carlos. *El sujeto de la historia*. Alianza Universidad. México. 1988.
- PINTO, Juan Carlos. *Cárcel de San Pedro. Radiografía de la injusticia*. Editorial ISLI. 1995.
- RAMÍREZ, Guillermo y Noemí Stalarki (compiladores). Fernando Serrano. *Impactos de las modificaciones al Artículo 27 Constitucional en el Desarrollo Urbano*. p.50. *Acceso al suelo metropolitano*. México. Cambio XXI. 1993.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Ética*. México. Grijalbo. 1969.
- SARAMAGO, José. *Ensayo sobre la ceguera*. México. Alfaguara. 1998.
- La caverna*. México. Alfaguara. 2001.
- SARTORI, Giovanni. *Homo videns. La sociedad teledirigida*. México. Taurus. 1998.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoría marxista de la educación*. México. Grijalbo. 1961.
- TECLA JIMÉNEZ, A. *Universidad, burguesía y proletariado*. México. Ediciones de Cultura Popular. 1997.
- TOFFLER, Alvin. *La tercera ola*. México. Edivisión. 1991.
- VÁZQUEZ, Enrique. *La escuela activa en la escuela activa*. Castellanos Editores. México. 2003.
- ZEMELMAN, Hugo. *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. México. El Colegio de México. 2000.

#### HEMEROGRÁFICAS PERIÓDICOS INFORMATIVAS

- “Baja California al encuentro de sus oportunidades: Situación actual y perspectivas”. *La Jornada*. México. 01-06-97.
- “Crítica López Obrador abandono estatal de la educación superior”. *La Jornada*. México. 04-09-01.
- GALEANO, Eduardo. “Ni recetas ni modelos; venimos a soñar juntos otro mundo posible”. Galeano en Oventic. *La Jornada*. 29-07-96.
- La Jornada*. México. 11-07-96.
- La Jornada*. México. 08-07-96.
- La Jornada*. México. 16-07-00.
- La Jornada*. México. 12-11-00.
- La Jornada*. México. 16-06-01.
- La Jornada*. México. 23-06-01.
- La Jornada*. México. 12-10-08.
- “México entre las naciones con mayor retraso educativo”. *La Jornada*. México. 04-10-97.
- “Programa del sector educativo 1997”. SEP. *El Día*. 26-02-97. p. 18,19.
- SARUKHÁN, J. “El proyecto actual de la UNAM”. *El Día*. 22-11-96. p.19-20.
- “U 2000”. *El Día*. 27-11-95. p.5
- VEGA, Margarita. “Alertan sobre la desnutrición”. *Reforma*. México. 15-10-00. p.10A.

#### OPINIÓN

- BOLTVINIK, Julio. “Pobreza, economía y ética”. *La Jornada*. 20-08-04.
- CUELI, José. “Los más pobres de los pobres”. *La Jornada*. 24-07-09.
- CÓRDOBA, Arnaldo. “Letra y espíritu de la Constitución”. *La Jornada*. 08-06-08.
- “El Che, a treinta años de su muerte”. Editorial. *La Jornada*. México. 09-10-97.
- “El tembladeral de la miseria urbana”. *La Jornada*. México. 05-11-00.
- IMAZ, Carlos. *La Jornada*. 02-10-97.
- Editorial. *La Jornada*. México. 2 de jun. 1996.
- LATAPÍ, Pablo. Proceso. 01-10-00. Cit. Octavio Rodríguez Araujo. “La UNAM en riesgo”. *La Jornada*. 5-10-00.
- PALAPA, Fabiola. *Poco convincente, el plan de la SEP de reforma a la secundaria*. Entrevista con Ruth Elizabeth Arboleyda, directora del Centro de Estudios del INAH. *La Jornada*. 16-08-04.
- MONSIVAIS, Carlos. “La globalización desdeña el consenso de las minorías y privilegia el lucro”. *La Jornada*. 09-06-01.
- MONTEMAYOR, Carlos. “El sector eléctrico I”. *La Jornada*. 25-11-00. p.24
- ORTÍZ, Humberto. Banco Mundial: “La corrupción afecta el desarrollo económico de México”. *La Jornada*. 16-06-01. p. 20.
- PETRAS, James. “Sumisión al neoliberalismo, el mayor peligro para A.L”. *La Jornada*. 08-07-96. p. 62
- PINEDA, Octavio. “El Estado debe volverse eficiente” y “¿Tercera vía a la mexicana ?” *Reforma*. 15-10-00. p. 6A.

POY, Laura. La Jornada. 08-03-08. p. 38.  
SANCHEZ VAZQUEZ, Adolfo. "Radiografía de la posmodernidad". *Uno más uno*. México. 18-02-89.  
WALLERSTEIN, Immanuel. *Enseñanzas de Brasil*. La Jornada. p. 26. 15-03-09.

#### REVISTAS Y SUPLEMENTOS

CAMPOS, Marco. "El Sarajevo de Juan Goytisolo. Bienvenidos al infierno". *La Jornada Semanal*. No.178. México. 09-10-94. p.6.  
"Declaración de la segunda cumbre de los pueblos de América frente al ALCA. ¡Otra América es posible!". *Revista Memoria*. No. 148. México. Junio de 2001. p.5  
DELL, Michael. "Un modelo pragmático". *Revista Infochannel*. No. 309, año 7. 02-10-00. p.22-23  
"Palabras del EZLN en Milpa Alta, Distrito Federal. Una Historia de equivocaciones". *Revista Memoria*. 04-01. No. 156.  
ECHEVERRIA, Bolívar. "Por una modernidad alternativa". *La Jornada Semanal*. México. 02-06-96. P. 10  
Editorial. *Revista Espacio Abierto*. No. 6. S/f. p.3  
FERNÁNDEZ, Paulina. "Cambio Político y deuda social en México". *La Jornada Laboral*. No. 83. México. 31-12-97.  
FUENTES, Carlos. "Llamado a la vida". *Macroeconomía*. Abril de 1996.  
GANDARILLA, José. "Globalización: elementos para una caracterización". *Revista Memoria*. n. 146. México. Abril de 2001. p.14-17  
HOUTART, François. "Las alternativas creíbles del capitalismo mundializado". *Revista Memoria*, México. Abril de 2001. No. 146. p. 5-13  
IPN. *Liderazgo educativo*. Avances. Gestión 1995-2000. Editorial.  
"La Feria del Empleo muestran los pasos que deben darse en beneficio de los jóvenes. *Gaceta UNAM*. No. 3468. México. 28-06-01. p.12, 13.  
*La Jornada Ecológica*. México. 24 de nov. 1997.  
"La CTM y la conjura en las gringo maquiladoras". Comité fronterizo de obreras. *La Jornada. Masiosare*. 01-10-00.  
"La nueva imagen de la República Dominicana". Suplemento especial de publicidad. *Newsweek* en español. Vol.3.No.11. 18-03-98.  
LOMAS, Emilio. "Las cifras de la realidad". Parábola. *La Jornada*. México. 21-04-97.  
Sub Marcos. *La Cuarta Guerra Mundial*. La Jornada. Perfil. 23-10-01.  
MOGUEL, Julio. El garabato. "Una nota sobre el texto del subcomandante Marcos : Siete piezas sueltas sobre el rompecabezas mundial". *La Jornada del Campo*. Año 4. No. 57. 25-06-97.  
NAJAR, Alberto. "El campo según el rey del ajo". *Masiosare. La Jornada*. 5,nov,00. No.151. p.10  
OLVERA, Leticia. "Crea, Crece y Exporta, programa para fomentar la creación de empresas". *Gaceta UNAM*. No. 3474. México. 19-07-01.  
PICATO, Antonio. "La tercera parte de aspirantes eligió la UNAM para cursar el bachillerato". *Gaceta UNAM*. No. 3468. México. 28 de jun. 2001. p. 11  
RIVERO Ángel. "En torno a la 'exclusión social'. Sujetos, predicado e ideología". *Revista Claves*. n. 108. España. Diciembre 2000.p.39.  
RODRÍGUEZ, Jubenal y Victor Suárez. "Agricultura y granos básicos en México: una oportunidad para rectificar. A tres años del TLC". *La Jornada del Campo*. 25-06-97  
RUGARCÍA, A. "El culto al conocimiento y la crisis en la educación". *Revista Latinoamericana de estudios educativos*. México. V. XXVII. No. 3. p.96  
SCOTT, John. "El fracaso social de la Revolución". Enfoque. Suplemento *Reforma*. 15-10-00. p.4  
SUÁREZ, Victor. Sembrador. *La Jornada del Campo*. No.59. 27-08-97.p.9.  
"Una Facultad de alumnos triunfadores". *Gaceta Políticas*. No.179. UNAM. México. Agosto 2000.p.1  
"Una Historia de equivocaciones". Palabras del EZLN en Milpa Alta, Distrito Federal. *Revista Memoria*. No. 146. México. Abril de 2001. p.41-42  
"Universidades latinoamericanas: crisis contagiosa. Argentina, Chile, Colombia, Panamá". *Revista Memoria*. No. 148. México. Junio de 2001. pp. 20-40  
Stolowicz, Beatriz. La universidad pública, ¿casamata conservadora?  
Vommaro, Pablo. Reforma y ajuste en la Universidad de Buenos Aires.  
Ruiz, Rodrigo. La universidad que nos dejó la dictadura (Chile)  
Arango, Gonzalo. La política universitaria y la crisis (Colombia)  
Rodríguez, Alexis. Reforma universitaria y neoliberalismo (Panamá)

#### SEMINARIOS Y DOCUMENTOS

ABOITES, Hugo. *Por qué desvincular a la UNAM del Ceneval*. UAM-X. Mimeo.  
ALCÁNTARA Armando. *Tendencias Mundiales de la Educación Superior: el papel de los organismos multilaterales*. Mimeo.  
*Campo de Teoría Pedagógica : Nuevas Realidades y Educación*. Documento de presentación.

*Instructivo para el Concurso de ingreso a la Educación Media Superior, 2001.* México. Comipems.

GENTILLI, Pablo. *El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina.* Mimeo. 1996. Este autor retoma a Filho Porterlla en su texto. *O ajustamento na América Latina: crítica ao modelo de Washington.* Lua Nova, 32, 1994.

LATAPÍ, Pablo. *Un siglo de educación nacional: una sistematización.* S/d. p. 22,23.

LEVI, Arrigo. *La política de la cultura y el universalismo frente a la globalización imperfecta.* Mimeo. 10-01-98.

*Lineamientos para la Titulación.* UPN. Docencia. Licenciatura en Pedagogía. 1989. p.8

*Plan de estudios.* UPN. Licenciatura en Pedagogía. 1990.

¿Qué hay con el examen único ?. *Folleto elaborado por estudiantes de la UNAM* y fundamentado con un análisis del SITUAM. Distribuido por académicos de la Unidad Centro 094 de la UPN.

QUINTANA, Karla. *Ensayo hispanoamericano del Siglo XX.* Estudiante de Lengua y Literatura Hispanoamericana en la FFyL de la UNAM. Mimeo.

TORRES, Rosa María. *Consejos prácticos para anular el gusto por la lectura. Fotocopia.*

*Tríptico del Mapa curricular de la Licenciatura en Pedagogía.*

VILLALPANDO, Francisco. *Un acercamiento a la relación globalización, educación y empleo.* Ponencia presentada en el II Seminario Internacional “Globalización, mercados de trabajo y políticas de empleo” en Xalapa, Veracruz. Verano 2000.

Seminario *Colonialidad del saber en la enseñanza* para la maestría en Didáctica y Conciencia Histórica. UACM. 2002.

Seminario *Memoria histórica y formación* impartido por el historiador Juan Quintar en la UACM para la maestría en Didáctica y Conciencia Histórica. 2002.

#### CONSULTA

*Guía de Carreras.* UNAM. 1977. p. 109.

Larousse 2005.

Norberto Bobbio, et. al. Gian Enrico Rusconi. *Capitalismo.* Diccionario de Política. S. XXI. México. 1998. p. 31.

Sergio Ricossa. *Librecambismo.* p. 247.

Diccionario de Sociología FCE. México. 1984.