



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

**DE POLÍTICAS, PRÁCTICAS Y FILOSOFÍA
EN TORNO A LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL BACHILLERATO MEXICANO
Y LAS PRÁCTICAS CULTURALES EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
CAMPO FILOSOFÍA

PRESENTA:

BERENICE AMADOR SAAVEDRA

TUTOR

DR. MAURICIO PILATOWSKY BRAVERMAN
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

COMITÉ TUTOR

DRA. ROSA MARTHA GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ
MTRO. ERNESTO GONZÁLEZ RUBIO CANSECO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

SANTA CRUZ ACATLÁN, NAUCALPAN DE JUÁREZ, ESTADO DE MÉXICO, NOVIEMBRE DE 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

*A Ramses,
con todo mi cariño*

*Si alguna vez somos felices no podemos menos
que estimular la cultura*

Nietzsche citado por Marcuse en
El carácter afirmativo de la cultura

*La filosofía ha cumplido siempre una función social: desde el
momento en que contribuye a una aceptación o rechazo del
mundo; o también -como decíamos antes- a dejarlo como está o a
transformarlo*

Sánchez Vázquez en
¿Por qué y para qué enseñar Filosofía?

Agradecimientos

La presentación de un trabajo de grado es el producto de largas y arduas jornadas de reflexión, discusión, de charlas, cafés y complicidades, cobijadas por compañeros, profesores, y *colados*, con voces y posturas invaluable por su riqueza y por las metas compartidas. Estas complicidades han sido el soporte de lo que aquí se entrega.

Por ello, por las horas de trabajo en los seminarios que ahora dan forma a estas páginas, y por la orientación en asuntos propios y ajenos a la academia, agradecer el apoyo recibido, más que un gesto de atención, es un momento dispensable para la conclusión de este proceso.

Así, primeramente quiero agradecer al Dr. Mauricio Pilatowsky Braverman la guía invaluable que me brindó desde los primeros momentos en la proyección de este trabajo hasta esta entrega, por su ejemplo, su aliento y su acompañamiento, por su apoyo en cada fase de la producción de esta tesis, y por ayudar a esclarecer el perfil de este trabajo de grado y apoyarlo. De igual forma agradezco el apoyo de la Dra. Rosa Martha Gutiérrez Rodríguez, por su invaluable orientación y soporte, su constancia y el ánimo que me brindó durante la preparación de este escrito; y al Mtro. Ernesto González Rubio Canseco, por su apoyo incondicional. Además agradezco al Dr. Guillermo Castillo Ramírez y al Dr. Victórico Muñoz Rosales sus aportaciones para que este escrito vea su forma final. Agradezco también la ayuda brindada por la Mtra. Guadalupe Durán Pérez a lo largo de este proceso.

A mis compañeros de generación agradezco las charlas, el apoyo y el trabajo que en conjunto realizamos a lo largo de nuestro paso por esta maestría, especialmente agradezco a Ana Laura Soto Hernández las pláticas, los cafés, su apoyo y amistad.

Especial mención merece la guía, la amistad, las horas de diálogo y trabajo que tan amablemente Stefan Gandler, Lissette Silva Lazcano, Karla Sánchez Félix, Rita Guidarelli Mattioli Gutiérrez y todo el grupo de trabajo del Proyecto de Investigación Teoría Crítica desde las Américas, comparten conmigo, sin las cuales este trabajo no habría visto la luz.

Agradezco también el apoyo y la orientación de Mauro Porto en la realización de la estancia de investigación realizada como práctica escolar durante la maestría en el *Stone Center of Latin American Studies* de la *Tulane University* en *New Orleans*. De igual forma agradezco la hospitalidad y gentileza de Andy Lamas para participar en el *Meeting of the Critical Theory-ies of the Americas Conferences*, evento realizado en la *UPenn* de

Philadelphia, actividades académicas que no hubieran sido posibles sin el apoyo de Stefan Gandler.

También agradezco a Sarah Mellman su apoyo en mi participación en las *2017 LAGO Conferences: Knowledge and power* llevadas a cabo en *Tulane University* en *New Orleans*; y el apoyo de Silvio RG Carneiro para mi participación en el *I Encontro Internacional da Rede Escola Pública e Universidade* realizado en la *UFABC Campus Santo André* en *São Paulo*.

Estas actividades, y el trabajo que en ellas se concretó, fueron indispensables para el planteamiento de las ideas y preguntas que forjaron este trabajo de grado.

Agradezco el apoyo de la Coordinación de MADEMS en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y en la Unidad de Posgrado en Ciudad Universitaria, de la Coordinación de Estudios de Posgrado y del Programa de Apoyo a Estudios de Posgrado, por las facilidades otorgadas para la realización de estas actividades durante mi formación en esta maestría.

Un lugar central en este trabajo lo tiene el soporte que toda mi familia y amigos me han dado en ésta y todas las etapas de mi vida: Tomás, Irma, Sofía, Carmen, Ramses, Adolfinia, y los que están siempre y los que articulan mi ser. Agradezco enormemente a Norma Ivonne Ortega Zarazúa por estar siempre presente.

Para finalizar, por los caminos andados, las luchas compartidas y la luz de sus ojos, agradezco a José Agustín Sánchez Valdez.

Tlalnepantla de Baz, México, 2017

Índice

Resumen	11
<i>Abstract</i>	12
1. Introducción	13
2. Sociedad y educación, lenguaje y discurso. Una aproximación teórica	25
3. De políticas públicas y discurso neoliberal. El caso de la actual configuración del bachillerato mexicano	67
4. De prácticas culturales y filosofía. La enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior en México	107
5. Consideraciones Finales	143
Referencias	149



Yenise Tinoco y Julio César Hernández, foto
Escuela Normal Rural José Guadalupe Aguilera, Canatlán, Durango
“Desmantelan normal rural de Durango” en Contralinea.com.mx,
1ra quincena de octubre, 2008.

Resumen

Este trabajo de grado se propone como un espacio de reflexión filosófica acerca de la problemática actual de la enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior -EMS- en México. Dicha problemática está atravesada por el orden discursivo de la corriente política educativa neoliberal en materia de Educación Media, la *re-semantización* de prácticas culturales que buscan dar dirección y sentido al contenido disciplinar de la formación filosófica de los jóvenes en los bachilleratos mexicanos, y la discusión sobre la pertinencia de esta formación en la EMS.

Estimamos que, en este contexto, la relación existente entre la discusión sobre la pertinencia de la enseñanza de la filosofía en la EMS y la *re-semantización* de las prácticas culturales en el ámbito educativo es determinante en la realización del trabajo áulico dentro de los bachilleratos en nuestro país; por ello, este ejercicio reflexivo se hace necesario en la profesionalización de los docentes de filosofía en este nivel educativo.

Defendemos que el lugar y propósito que asignemos a la formación filosófica de los estudiantes de bachillerato en México, se llenarán de significado si partimos de la revisión de los elementos que, desde el discurso neoliberal, determinan las prácticas culturales de los actores educativos. Sólo así, podremos encontrar elementos que nos permitan delimitar el campo de acción de dicha formación y su posible impacto en el desarrollo de nuestra sociedad.

Abstract

These pages are our proposal a space for philosophical reflection on the current problems of teaching philosophy in Secondary Education -Educación Media Superior, EMS- in Mexico. This problematic is traced by the discursive order of the current neoliberal educational policy in secondary education, the re-semantization of cultural practices that seek to give direction and meaning to the disciplinary content of the philosophical formation of young people in the Mexican high schools, and the discussion on the relevance of this formation in EMS.

In this context, we believe that the relationship between the discussion of the relevance of philosophy teaching in the EMS and the re-semantization of educative cultural practices is decisive in the performance of the classroom within the secondary education schools in our country; therefore, this reflexive exercise becomes necessary in the professionalization of the philosophy teachers in this educational level.

The aim of this paper is to defend that the assignment of the place and purpose of philosophical formation of the students of high school in Mexico, will be full of meaning if we review the elements that determine the cultural practices of the educational actors, in the context of the neoliberal discourse. Only in this way, we can find elements that allow us to delimit the field of action of such formation and its possible impact on the development of our society.

1. Introducción

A principios del año en curso¹, en las cadenas de televisión abierta de nuestro país, fue transmitido el *spot* publicitario² *El Modelo Educativo: una educación de calidad para todos*, de la Secretaría de Educación Pública -SEP-, con motivo de la presentación del Nuevo Modelo Educativo 2017.

Al inicio de este promocional, de una duración de 58 segundos, vemos retratados, en tonalidades de grises, a niños autómatas dentro de un salón de clases, quienes repiten mecánica y memorísticamente las reglas del uso de signos de puntuación del español. En la imagen no hay esperanza de que los niños mexicanos asistan a un ambiente de aprendizaje más favorable.

Sin embargo, producto del hartazgo de los infantes, uno de los niños postrados en su pupitre, pregunta: “Maestra, ¿y esto para qué sirve?” La maestra reacciona con pasmo, pero de inmediato, exclama a la clase: ¿qué les parece si en lugar de repetir, tratamos de entender?” Instante en que la opacidad se transforma en *tecnicolor* (Gil Antón, 2017), y el salón de clases maltrecho se ilumina y promete un nuevo espacio de aprendizaje y un acercamiento verdadero a la ciencia. En esta atmósfera, una niña declara el momento del cambio: “Que en la escuela ya no nos hagan repetir las cosas, sino que nos enseñen a pensar, a reflexionar, a entender: Eso es aprender a aprender. Eso es el Nuevo Modelo Educativo”. Terminada la lección, se invita a conocer el nuevo modelo en el sitio web de la SEP. Al final del *spot*, la voz angelical de la escolar enuncia el *slogan*: “Primero el presente, primero los niños”, bandera de los últimos promocionales de la reciente reforma educativa en México.

A la base de lo expuesto en esas imágenes, encontramos que, como argumento, la SEP establece que en los últimos setenta años no ha habido un cambio significativo en el sistema educativo mexicano que reporte buenos resultados: una verdadera educación de calidad que esté a la altura de las demandas de la época global de hoy (SEP, 2017a, p.7).

¹ La fecha de su presentación fue el 13 de marzo de 2017. Este *spot* fue *subido* por la propia Secretaría de Educación Pública e la plataforma *youtube* en la misma fecha de su transmisión en televisión abierta: <https://www.youtube.com/watch?v=lbi3s13FYCc>

² Promocional que aparece como anuncio publicitario en medios audiovisuales, y que por su impacto es uno de los recursos más eficaces para dar a conocer una marca o producto concreto y para convencer y estimular el deseo de la audiencia, al que va dirigido, hacia un determinado objetivo.

Este argumento revela una visión limitada de las autoridades educativas respecto al devenir y el contexto actual de la educación en nuestro país. El vacío diagnosticado por el órgano federal da sustento al carácter revolucionario de la reforma educativa impulsada por el gobierno, y de la implementación de acciones secundarias como el caso de la puesta en marcha del Modelo Educativo 2017 en el sexenio que corre, (SEP, 2017a, p. 8; Díaz Barriga, 2017). Por lo anterior, podemos estimar que el carácter de verdadera revolución educativa que el actual gobierno se propone realizar -derivada de su estimación de las reformas anteriores en este ámbito-, se apoya en el desconocimiento o no reconocimiento de los logros educativos en casi un siglo (Díaz Barriga, 2017).

La presentación de los motivos y propósitos de las acciones a emprender en la concreción de la reciente reforma educativa, difundida por la SEP en los medios masivos de comunicación -en donde pueden encontrarse las omisiones señaladas líneas arriba-, nos orilla a indagar si la finalidad de este *spot* es solamente presentar el Nuevo Modelo -como botón de muestra de la empresa educativa de este sexenio-, o si en el promocional es posible leer otra intencionalidad por parte de la SEP.

En este sentido, por lo retratado en las secuencias del anuncio publicitario ya citado, suponemos que lo referido en las imágenes implica una serie de relaciones discursivas y prescriptivas de orden operativo que impactan directamente en la manera en la que la opinión pública concibe el estado que guarda la educación en nuestro país, sus espacios, sus actores, sus objetos y propósitos; percepción que pretende dar forma a la imagen que generemos del bien común producido por esa misma educación.

Dadas las referencias explícitas e implícitas que podemos hallar en ese anuncio promocional de la SEP -sobre el estado deplorable, anacrónico a estas fechas, de las escuelas de la educación obligatoria en México; la relación exclusiva que guarda este estado con el quehacer de los docentes en las aulas, su formación o falta de ésta, el sustento psicopedagógico que está a la base de las pretensiones de la reforma educativa; y, finalmente, el papel rector de las autoridades gubernamentales respecto a la dirección de las acciones encaminadas a este cambio-; estimamos que un acercamiento plausible a las implicaciones -de este orden- de tal presentación, bien puede recuperar lo señalado por van Dijk (1999), respecto a que dentro de las relaciones existentes entre el uso del discurso y el ejercicio de poder es posible advertir los elementos que influyen en la dominación simbólica dentro de los discursos sociales³; dominio que recae en la forma en que este

³ En varios momentos de su producción académica, el autor nos menciona que por discursos sociales podemos entender aquellos que atraviesan la interacción social en contextos concretos, es decir,

discurso, como acontecimiento comunicativo complejo, es controlado por los agentes sociales que tienen más acceso a su producción y distribución, de manera particular en los *mass media*.

La pertinencia de este abordaje sobre las relaciones existentes entre el uso del discurso y la implementación de políticas educativas en nuestro país ha sido demostrada con una vasta producción académica e investigación educativa que busca esclarecer el sentido y el significado del discurso educativo en México, principalmente en el análisis de las políticas públicas que sustentan las reformas educativas implementadas desde los años ochenta del siglo pasado⁴ (Cruz Pineda, 2014). Este ejercicio toma por objeto desde el análisis de los elementos que intervienen en la configuración de las identidades y políticas educativas, (Fuentes Amaya, 2010), hasta el señalamiento de las perspectivas de la educación mexicana a lo largo del siglo XX (Victorino Ramírez, 2005), y la revisión de estas políticas en la educación básica y media superior en nuestro país (Zorrilla Fierro, 2003).

En este mismo sentido, vale la pena señalar que un ejercicio con este cariz puede bien acercarnos al modo en que las interrelaciones entre uso del discurso y ejercicio del poder se concretan en la conceptualización contemporánea de corte neoliberal no sólo de la educación básica y obligatoria en México, sino, de forma específica, en la configuración del bachillerato mexicano en las últimas tres décadas (Ibarra Mercado, 2010).

Como parte de esta descripción del estado que guarda dicha configuración, vale la pena señalar que ésta ha tenido lugar en el actual contexto de globalización, donde, como lo señala Cruz Pineda, en su análisis sobre “Política educativa y discurso redentor” (Cruz Pineda, 2014), siguiendo a Touraine, este proceso -tanto el devenir de dicha globalización como el de su impacto en las políticas públicas en nuestro país- se expresa no sólo en la desregulación de los servicios y del mercado laboral, sino también en una reorganización de los gastos sociales por parte de los gobiernos, entre ellos la educación. En este rubro

aquellos discursos que intervienen al momento en que la gente -en tanto que miembros de un grupo- forja, atribuye y aprende su identidad en la interacción con otros. En este sentido, la dominación simbólica en los discursos sociales concretos se presentan al momento en que el profesor universitario, el maestro de primaria, el abogado, el periodista, o los políticos ejercen su poder sobre los miembros de los grupos a los que va dirigido su discurso: la academia, el ámbito educativo institucional, el marco legal, o los *mass media*, pues “los miembros de grupos o instituciones socialmente más poderosos disponen de un acceso más o menos exclusivo a uno o más tipos de discurso público, y del control sobre ellos” (van Dijk, 1999, p.27).

⁴ Como muestra de la amplia investigación sobre este tópico en nuestro país, baste indicar que el IISUE de la UNAM, refiere cerca de 800 documentos entre libros, artículos académicos y material audiovisual disponibles en su biblioteca

(<http://eds.b.ebscohost.com/eds/results?sid=5c1b4551-840c-473f-bd5e-ffff8b0ed913%40sessionmgr103&vid=0&hid=127&bquery=pol%C3%ADticas+educativas&bdata=JmXhbmC9ZXMmdHlwZT0xJnNpdGU9ZWRzLWxpdmU%3d>)

los resultados más palpables son la prescripción de nuevas subjetividades para los actores educativos: alumnos competitivos, docentes competentes y flexibles, directores de escuela líderes; y la comprensión de la educación, del conocimiento y de la escolarización como mercancías cuyo uso y desuso están determinados por el mercado global; aspectos que per-forman el carácter operativo de dicha configuración.

En este sentido, como la anotan Henry Giroux y Peter McLaren, en *Teoría y resistencia en la educación* y *La vida en las escuelas*, respectivamente⁵, dicho carácter impacta de manera decisiva a los actores educativos dado que están inmersos en un proceso social -la escolarización- en el que los diferentes grupos sociales aceptan o rechazan las relaciones y mediaciones, cada vez más complejas entre poder, cultura y conocimiento; contenidas en las fuerzas de producción, modos de consumo, redes financieras y de comercialización (Touraine, 2004, pp. 89-90). Lo anterior busca liquidar todo lo que no pertenezca a la esfera económica; dando como resultado que la verdad útil haya mudado a un saber que se usa y se tira, que la educación se convierta en una actividad económica, y que la escuela no se juzgue por su producción de cultura y ciudadanía, sino únicamente sea evaluada en razón de los conocimientos mínimos adquiridos por parte de los alumnos (Cruz, 2014, p.52-53); aspectos que se traducirán en las prácticas que los actores educativos actualicen tanto dentro como fuera del aula.

En este contexto, buscando en un acercamiento de este tipo a algunos elementos de análisis que nos permitan mayor inteligibilidad sobre los aspectos de esta configuración que inciden en la labor docente dentro de la Educación Media Superior -EMS-, especialmente respecto al modo en que esta incidencia impacta en la dinámica al interior de la enseñanza de la filosofía en este nivel educativo –que, con la reforma, ha pasado de la proscripción a ser parte de la formación básica de los jóvenes en nuestros bachilleratos⁶-; en estas páginas nos hemos propuesto promover un espacio de reflexión filosófica que intenta abordar estas interrelaciones, de tal suerte que podamos poner en escena algunos elementos que

⁵ Giroux, H. (2011) *Teoría y resistencia en la educación*, Siglo XXI Editores, México; y Mc Laren, P. (2005) *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México: Siglo XXI.

⁶ Tenemos en mente los albores de la implementación de la Reforma Integral para la Educación Media Superior -RIEMS-, donde el Marco Curricular Común -MCC- del Sistema Nacional de Bachillerato -SNB-, suprimía la enseñanza de la filosofía en la educación preparatoria, presente en la Educación Media desde la creación en 1867 de la Escuela Nacional Preparatoria en la época moderna del bachillerato en nuestro país; y el establecimiento de los Acuerdos 442 y 488, tras las protestas del Observatorio Filosófico de México y las sesiones de negociación con las autoridades educativas, que estipulan la enseñanza de la filosofía dentro de las competencias de la formación básica que el MCC señala para la formación integral de los estudiantes del bachillerato.

articulan la problemática actual de la enseñanza de la filosofía en la EMS, y con esto logremos cierta claridad sobre el alcance de las dinámicas de poder echadas a andar en algunos de los dispositivos discursivos de la política educativa para la Educación Media.

Por otro lado, un referente directo e ineludible para comprender el alcance de las prescripciones de la política neoliberal para nuestro bachillerato es la actual discusión sobre la pertinencia de la enseñanza de la filosofía en la EMS, derivada de la puesta en operación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior -RIEMS-. Así, tener presente el pronunciamiento del Observatorio Filosófico Mexicano -OFM- (Vargas Lozano, 2008; 2011) en contra de las implicaciones de orden formativo de la implementación de la primera versión del Marco Curricular Común -MCC-, que obvió el carácter disciplinar de la filosofía en los programas de los bachilleratos (Vargas Lozano, 2011, p.263), nos insta a detenernos en el cariz del carácter operativo al que fue delegada la formación filosófica de los estudiantes, pues en la segunda versión del MCC -Acuerdo 488 (Ibarra, 2010, p. 233)- se limita su campo formativo al rubro de competencias genéricas⁷.

En este sentido, cabe señalar que la lectura que el Observatorio realizó sobre estas implicaciones los orilló a pronunciarse sobre el carácter disciplinar de la filosofía que debía ser contemplado para incidir en el proceso de formación integral de los alumnos del bachillerato (Vargas, 2011). Así, las herramientas argumentativas de la lógica y la promoción de destrezas democráticas para la solución de problemas (Hurtado, 2008) fueron presentados como los aportes que la formación filosófica ofrecería al bachiller; aspectos que se ciñen a la caracterización de la filosofía que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO- (2011a) presenta en su reporte sobre la situación actual de su enseñanza -misma que busca establecer que tal estado es el ámbito por antonomasia en el que el quehacer filosófico ha de realizarse en el contexto contemporáneo-; y que es tomado como base de la fundamentación que realizó el Observatorio para la problematización del primer MCC del Sistema Nacional de Bachillerato -SNB-. Caracterización que, por su parte, asume como herencia el trabajo de los filósofos-docentes por promover una enseñanza de la filosofía en México que establezca un diálogo

⁷ Miguel Székely Pardo, subsecretario de EMS en el sexenio de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), argumentó que cifrado en un modelo constructivista del aprendizaje, el MCC basado en competencias estaría compuesto de cuatro rubros, las competencias genéricas -sensibilidad al arte, elección de estilos de vida, innovación a partir de métodos establecidos, postura personal sobre temas de interés y relevancia, aprendizaje por iniciativa propia, conciencia cívica y ética, actitud respetuosa y contribución al desarrollo sustentable-, las competencias disciplinares básicas, las extendidas y las profesionales. (Székely Pardo, 2010, pp.323-324)

entre la cultura filosófica y el filosofar (Benítez 1987; 2000; Salmerón, 1988), como marco formativo de esta disciplina en el bachillerato.

Ahora bien, atender la pertinencia de la enseñanza de la filosofía en la EMS, en general, y el análisis de su situación actual, en particular, como problema de orden filosófico implica, según Sánchez Vázquez (1997), cuestionar si la filosofía es o no es necesaria, pues para él “la necesidad de enseñar filosofía, sólo puede derivar de la necesidad de la filosofía” (p.35). Este corte en el análisis nos conduce a preguntar si en la actualidad hay algún factor que promueva poner en duda la necesidad de la filosofía como producto teórico de las sociedades. A decir del autor, preguntar

¿Qué necesidad hay de la filosofía?; o también: ¿por qué hacer o para qué hacer filosofía? [plantea que, su radicalidad] estribe en que pone la filosofía en relación con el hombre, y más exactamente, con el hombre en una situación histórica concreta, en una sociedad determinada. Esto establece, desde el primer momento, una relación entre filosofía y sociedad, o entre filosofía e historia. Esta relación se manifiesta en un hecho filosófico que es el primero que tenemos que registrar para poder explicarnos la necesidad de la filosofía: el hecho de su naturaleza cambiante, o también de la pluralidad o diversidad de filosofías. Este hecho hace más compleja nuestra propia relación con la filosofía; en primer lugar, al decidir qué filosofía a seguir; en segundo lugar, al elegir su tipo de transmisión o enseñanza (p.35).

En esta problematización filosófica en torno a la relación existente entre la filosofía y la sociedad en la que se produce, encontramos que el lugar de aquélla, y su necesidad en ésta, deriva no sólo en leer e interpretar el mundo desde el lugar en el cual nos relacionamos con la filosofía, sino en poder señalar las condiciones de posibilidad de esa lectura, los alcances y límites de la misma, y los fines que este posicionamiento persigue; y lo mismo para el caso de su transmisión o enseñanza. En este sentido, la filosofía se presenta como una visión interesada del mundo, que, al ser tal, exige la explicitación tanto de nuestra adhesión a una u otra lectura -determinada por el lugar desde el cual se lee-, como del interés que dicha lectura reporta para nuestros propios fines, pues ambos “se hallan determinados por el mundo del que se forma parte y, en particular, por el mundo social en cual estamos insertos” (Sánchez Vázquez, 1997, pp.37-38)

Si recuperamos este cariz de la relación entre filosofía y sociedad reconoceremos la importancia y el carácter urgente del señalamiento que, oportunamente, el OFM hizo respecto a las carencias formativas del primer MCC sin las disciplinas filosóficas; sin embargo, esta urgencia hace que la especificidad de su discurso requiera de la revisión de sus condiciones de posibilidad dentro del actual andamiaje conceptual de las ciencias y las

humanidades, de sus alcances y sus límites, al incidir en el modo en que las prácticas -que podemos llamar culturales-, en el ámbito educativo, son prescritas o per-formadas por el discurso neoliberal. Con lo anterior podremos tanto delimitar el alcance de nuestra exploración, al apuntar la conveniencia de examinar las condiciones de posibilidad de la discusión filosófica respecto al lugar de la enseñanza de la filosofía en nuestros bachilleres, como comprender dicha discusión dentro del entramado discursivo del cual formamos parte, y que condiciona nuestro abordaje sobre las instancias que inciden en la enseñanza de la filosofía en la EMS.

Es desde esta perspectiva que comprendemos que la actual problemática de la EMS se encuentra atravesada, por una parte, por este carácter prescriptivo de la corriente política educativa neoliberal; por otra, por la re-semantización, implícita en dicho carácter, de prácticas culturales que buscan dar dirección y sentido tanto al desarrollo del sistema educativo mexicano, en general, como a la concepción y al contenido disciplinar de la formación filosófica de los jóvenes en el bachillerato mexicano, en particular. Y, una más, por la discusión sobre la pertinencia de esta formación en la EMS, cuya vigencia no sólo podemos señalarla por las condiciones actuales de la educación en nuestro país, pues, como se ha apuntado, la pertinencia o no de esta formación, y de la concepción y contenido disciplinar que se le asigne, están íntimamente relacionadas con las propias condiciones de posibilidad y los términos establecidos para el desarrollo del quehacer filosófico en nuestra época, y con la relación de este quehacer con el desarrollo de nuestras sociedades.

Todos los aspectos hasta aquí bosquejados nos animan a considerar que un ejercicio reflexivo de este corte es un momento indispensable en la formación profesional del docente en filosofía de Educación Media Superior, pues aquí se pretende alcanzar algo de claridad respecto de las incidencias y delimitaciones que el control y acceso al discurso imponen sobre el alcance y campo de acción de la formación filosófica del bachiller, tal como queda establecida dentro del MCC del Sistema Nacional de Bachillerato en nuestro país. Esta tesis la sustentamos en el hecho de que tal ejercicio nos permitirá explicitar, un poco, tanto el contexto⁸ en que desenvolveremos nuestra labor, como las bases sobre las

⁸ Ciertamente, tener conciencia del orden contextual histórico, social, cultural, económico y laboral, discursivo, académico y material de la labor docente implica lograr una lectura de este marco multidimensional que ajuste cada uno de estos aspectos a los intereses de la institución educativa, su plan de estudios, los actores educativos que en ella realizan su actividad, sus espacios, y al lugar donde el docente se posiciona frente a estas aristas de su realidad. En este sentido, es pertinente señalar que por contexto entendemos tanto la situación social concreta como el entorno social que la determina, p.e., van Dijk, al ejemplificar el alcance del contexto en el caso de la situación social de una sala de redacción nos comenta que “la situación social [de la sala de redacción es parte] de un ‘entorno’ social más vasto, tal como las instituciones, los períodos cronológicos, los lugares, las

cuales se pretende opere la RIEMS, en los elementos de corte socio-histórico que han posibilitado su orden discursivo -que perfilan la enseñanza por competencias desde su fundamento psicopedagógico y su correlato con el nuevo perfil docente, donde uno de sus aspectos indispensable es la profesionalización del maestro-, y que impactarán en el modo en que nuestra profesionalización docente articule los conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas para incidir en un ejercicio que explicita las raíces antropológica, epistemológica y praxeológica de nuestra labor en las aulas.

Por tanto, la reflexión filosófica en torno a la incidencia del uso del discurso y el ejercicio del poder en el ámbito de la EMS, y la relación que tal incidencia tenga en la problematización de la enseñanza de la filosofía –junto con la concepción de esta formación- nos conducen a cuestionar, por un lado, ¿en qué sentido hacer una revisión de estas interrelaciones en el discurso de la actual política pública en materia educativa permite colegir el contexto nacional de la docencia en la EMS, específicamente para la enseñanza de la filosofía, en el marco de la expresión cultural del neoliberalismo económico?, y ¿cómo se relaciona este contexto discursivo con la actual discusión filosófica sobre la pertinencia de su enseñanza? Y, por otro, ¿cuáles serían los alcances de una contextualización de las prácticas culturales, que enmarcan el trabajo en las aulas del bachillerato mexicano, en la promoción de un ejercicio docente reflexivo para la enseñanza de la filosofía en este nivel educativo?

Para dar salida a estas inquietudes en la primera sección del trabajo, buscamos un acercamiento teórico al papel que tienen el uso del lenguaje y el discurso en la configuración de las dinámicas de socialización en la época neoliberal, para establecer el marco referencial con el que pretendemos examinar el estado actual de nuestras sociedades, y problematizar el lugar y la estima de la educación en la actualidad. Con lo anterior buscamos establecer un conjunto de categorías que posibiliten el examen de las formas de socialización señaladas y de la relación que en ellas podemos advertir entre las pautas del mercado global, la habilitación en competencias y en el disfrute de mercancías, y la imagen que la opinión pública genera respecto de la educación, de la escuela, y del conocimiento. En este sentido, en un primer momento de este ejercicio, recuperamos la crítica de la Escuela de Frankfurt respecto al modo cómo la industria cultural ha permeado no sólo las formas de socialización, sino la imagen de democracia surgida de la participación en las

circunstancias sociales, y los sistemas. De ahí que el contexto de las noticias pueda ser no sólo el trabajo del reportero o de la sala de redacción, sino también el periódico al completo, las relaciones entre los *media* y la política, o entre los *media* y el público, o el entero papel de los *media* en la sociedad” (Van Dijk, 1999, p.26).

prácticas de consumo y en la estetización exacerbada de mercancías; y los señalamientos de los teóricos de la Escuela sobre el modo como esta base de socialización es alimentada desde el uso y control del lenguaje en la opinión pública. En seguida presentamos la crítica de algunos de sus autores a la forma como se ha transformado la noción de formación en la configuración de la educación en la era neoliberal, con ánimo de hallar pautas que nos ayuden a comprender un poco más el sentido del discurso de las políticas públicas en materia educativa en nuestro país y en las dinámicas del proceso de globalización. Es decir, esta recuperación nos permitirá atender estas relaciones desde una revisión filosófica fundamentada en la propuesta crítica de la Escuela de Frankfurt (Gandler, 2011)⁹ y del Análisis Crítico del Discurso (van Dijk, 1999) respecto a la dimensión cultural que subyace a la implementación de políticas hegemónicas de dominio y el análisis sobre la expresión cultural de éste en el lenguaje, y en el uso y control del discurso en esta época.

En la segunda sección, proponemos una revisión de la actual política pública de la EMS, buscando señalar algunos de los aspectos más distintivos de su implementación a partir de su presentación en el Acuerdo 442 de la SEP -específicamente en lo expuesto en su Anexo Único-, con el propósito de explicitar algunos elementos que promueve su discurso para la prescripción de las prácticas culturales que dan significado a las dinámicas escolares. Esto nos permitirá entender el marco de la problematización de la pertinencia de la enseñanza de la filosofía en la Educación Media. Esta explicitación requiere que, en un primer momento, atendamos contextualmente la implementación de esta política al interior de los discursos de orden público, buscando ubicar las redes de sentido que dicha política teje con el estado que guarda el ámbito educativo a nivel regional y global. En seguida presentamos un análisis de los aspectos más distintivos del Acuerdo: la RIEMS, el Marco Curricular Común basado en competencias y la creación del SNB para exponer como esta política se inserta en el discurso del concierto mundial en razón de la relación existente entre la educación y el desarrollo económico de corte neoliberal. Por último, se presentan una serie de notas respecto a la idea de conocimiento desprendida de la noción de calidad educativa que el Acuerdo defiende -motor y fin del cambio exigido dentro de la EMS-,

⁹ Con esta consignación referimos los trabajos realizados por los integrantes del Instituto de Investigación Social creado en Frankfurt am Main en la segunda década del siglo pasado, por ser la forma convencional de agrupar su aportación teórica; esto sin dejar de lado la puntualización que hace Stefan Gandler respecto del carácter geográfico de dicho mote, y las posibles limitaciones que esta nomenclatura pudiera establecer demeritando el carácter activo de la filosofía social que esta producción teórica defiende (pp. 9-16).

cambio que guarda una íntima relación con las transformaciones en nuestras formas de socialización

En la última sección, proponemos un acercamiento a la problemática de la enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior en nuestro país que nos permita colegir con mayor claridad las imbricaciones entre el orden discursivo de las políticas públicas en materia de Educación Media, el orden del concierto mundial del mercado laboral, y su correlato con la noción de conocimiento como fuerza de producción y con el perfil docente establecido para la EMS. Así, en una primera instancia nos volcamos a atender ese perfil docente en la forma como es consignado en los Acuerdos de la RIEMS, y la relación que este perfil tienen con la re-semantización de una pléyade de categorías que marcan profundas transformaciones en la noción de docencia en la era neoliberal. Esto nos permitirá atender, en segunda instancia, la forma como en los Acuerdos de la RIEMS se estipula la transversalidad de la filosofía y los señalamientos que el Observatorio Filosófico Mexicano realizó en razón de problematizar esta transversalidad; este examen se apoya en las críticas realizadas a la instrumentalización de la filosofía, apuntando el cariz materialista de la función social de la filosofía; para, finalmente, señalar la necesidad de fomentar una imaginación política como práctica filosófica en la EMS.

Al cierre de este trabajo, explicitamos la pertinencia del examen aquí propuesto sobre estas interrelaciones y su impacto en la enseñanza de la filosofía en la EMS, en la profesionalización docente requerida para realizar una práctica eficiente y efectiva de docencia, señalando la necesidad de buscar espacios que abran posibilidades para la crítica de nuestras experiencias educativas, tanto en su forma como en sus contenidos. .

Con respecto a las referencias consultadas, para los fundamentos filosóficos de este ejercicio se han recuperado las aportaciones de la Escuela de Frankfurt, en la obra de Max Horkheimer, sus textos *Teoría Crítica*, *Razón Instrumental*, y la obra realizada en conjunto con Theodor W. Adorno, *Dialectica de la Ilustración*; de este último autor, los libros *Lenguaje como ideología* y *Educación para la emancipación*; y los textos de Herbert Marcuse *El carácter afirmativo de la cultura*, *Notas para una nueva definición de cultura*, *Eros y civilización* y *Hombre unidimensional*, principalmente. Con referencia a los analistas y comentaristas de estas obras tomamos los textos de Alicia Entel, Douglas Kellner, Henry Giroux y Peter McLaren, pues en ellas encontramos un análisis exhaustivo de las aportaciones de estos autores respecto al desarrollo de la cultura y su relación con el ámbito educativo.

Como base teórica del Análisis Crítico del Discurso recuperamos principalmente el artículo de Teun A. van Dijk, “El análisis crítico del discurso” y el artículo de Norman Fairclough, “El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público”. Para el caso del análisis del Acuerdo 442 retomamos las tesis doctorales de Gustavo Ibarra Mercado *Política educativa en el bachillerato mexicano. Análisis de cuatro sexenios (1989-2008)*, y de Cathy Amanti *International influence and the Mexican education system*. Además, como referencia al desarrollo de la problematización de la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior tomamos la obra *La situación de la filosofía en la educación media superior* de Gabriel Vargas Lozano y el artículo de Adolfo Sánchez Vázquez “¿Por qué y para qué enseñar Filosofía?”.

Los documentos emitidos por organismos nacionales e internacionales en materia educativa, económica y cultural que han sido recuperados fueron consultados en los sitios web de las dependencias y órganos, de ahí que la fuente citada remita a estos sitios; esto debido a nuestra preocupación de tomar la información como es presentada al público en general empleando las nuevas herramientas informativas, atendiendo al alcance del acceso a internet y al modo como esta disposición de documentos e información ha perfilado la investigación en nuestra época.

Las obras consultadas tienen diverso origen y lengua. Para el caso de citas directas de las obras consultadas en español se han recuperado las ediciones que con mayor frecuencia encontramos referidas como fuente en otras investigaciones. Las obras consultadas en lengua extranjera se han citado en su idioma, con la presentación de nuestra traducción, al no haber encontrado una versión en español durante esta investigación. El hallazgo de estas fuentes se dio durante la estancia corta de investigación realizada en el curso de esta maestría en el *Stone Center of Latin American Studies* de la *University of Tulane* en la ciudad de *New Orleans* y en el trabajo realizado durante nuestra participación en el *I Encontro Internacional da Rede Escola Pública e Universidade* en la *UFABC Campus Santo André* en *São Paulo*.

2. **Sociedad y educación, lenguaje y discurso.** **Una aproximación teórica**

El espíritu, como el cuerpo, tiene sus necesidades. Éstas son los fundamentos de la sociedad, aquéllas establecen el placer y la satisfacción. Mientras que el gobierno y las leyes proveen a la seguridad y al bienestar de los hombres, las ciencias, las letras y las artes menos despóticas y quizás más poderosas, extienden guirnaldas de flores sobre las cadenas de hierro con que están cargados, ahogan en ellos el sentimiento de esa libertad original para la cual parecían haber nacido, les hacen amar su esclavitud y forman de ellos lo que se llama pueblo civilizado. La necesidad elevó los tronos, las ciencias y las artes los han consolidado.

Rousseau en
Discurso sobre las ciencias y las artes

2.1 **Cultura y sociedad**

En los últimos años se ha señalado con especial énfasis en los medios de comunicación, el estado de inseguridad en que se encuentran inmersos los pobladores de diversas zonas del país: en el Estado de México -por señalar un caso, en la zona conurbada al extremo nororiente de la capital-, en la zona de la Costa Grande y Chica de Guerrero, en Tamaulipas, Veracruz, en Puebla o en la zona que corre desde la Sierra Gorda hasta los confines de Chiapas; donde el día a día de los habitantes transcurre entre actividades derivadas de la delincuencia organizada y el abuso o abandono de las autoridades¹.

¹Como ejemplo de este contexto, podemos señalar emisión de la Alerta de violencia de género contra las mujeres en diversos estados de la República, producto de la atención prestada por el Estado a los eventos acaecidos en el país desde los registrados al norte del país desde el año 1993 (González Rodríguez, 2002). En el papel, la Alerta de género se emite cuando el Estado tiene evidencia de violencia feminicida; esta violencia se define como “Es la forma extrema de violencia contra las mujeres por el solo hecho de ser mujeres, ocasionada por la violación de sus derechos humanos, en los espacios público y privado; está integrada por las conductas de odio o rechazo hacia las mujeres, que pueden no ser sancionadas por la sociedad o por la autoridad encargada de hacerlo y puede terminar en homicidio y otras formas de muerte violenta de mujeres -Artículo 21 de la Ley de Acceso”.

En condiciones de precariedad económica, insalubridad y escasa asistencia social, los integrantes de estas poblaciones abrevaban de discursos y dinámicas culturales que establecen cierto grado de normalidad a los hechos, y promueven su incursión en dinámicas socio-culturales que reproducen el *status quo* de marginalidad y vulnerabilidad en los diversos órdenes de la vida social. Lo anterior puede verse concretado en las dinámicas que han caracterizado la emergencia de zonas conurbadas en los centros económicos, políticos y culturales del país, por ejemplo la emergencia de estas zonas en la frontera nororiente entre el Distrito Federal y el Estado de México. Con este marco de acción, el modo en que la violencia y el abuso se instituyen como elementos que informan su cotidianidad delimita sus prácticas.

Si bien el estado que guarda el ámbito material y cultural del devenir social, en el caso las zonas conurbadas a la Ciudad de México, no bastaría para establecer desde aquí una

En razón de atender este tipo de violencia se ha emitido esta Alerta en 12 ocasiones: en el Estado de México (31 de julio de 2015) en 11 municipios: Ecatepec de Morelos, Nezahualcóyotl, Tlalnepantla de Baz, Toluca de Lerdo, Chalco, Chimalhuacán, Naucalpan de Juárez, Tultitlán, Ixtapaluca, Valle de Chalco y Cuautitlán Izcallí; en el Estado de Morelos (10 de agosto de 2015) para ocho municipios: Cuautla, Cuernavaca, Emiliano Zapata, Jiutepec, Puente de Ixtla, Temixco, Xochitepec y Yautepec; en Michoacán (27 de junio de 2016) para 14 municipios: Morelia, Uruapan, Lázaro Cárdenas, Zamora, Apatzingán, Zitácuaro, Los Reyes, Pátzcuaro, Tacámbaro, Hidalgo, Huétamo, La Piedad, Sahuayo y Maravatío; en Chiapas (18 de noviembre) en 7 municipios del estado: Comitán de Domínguez, Chiapa de Corzo, San Cristóbal de las Casas, Tapachula, Tonalá, Tuxtla Gutiérrez y Villaflores. Asimismo, requiere acciones específicas para la región de los Altos de Chiapas, la cual incluye los municipios de Aldama, Amatenango del Valle, Chalchihuitán, Chamula, Shanal, Chenalhó, Huixtán, Larráinzar, Mitontic, Oxchuc, Pantelhó, San Cristóbal de las Casas, San Juan Cancuc, Santiago El Pinar, Tenejapa, Teopisca y Zinacantán; en Nuevo León (18 de noviembre) en 5 municipios del estado: Apodaca, Cadereyta Jiménez, Guadalupe, Juárez y Monterrey; en Veracruz (el 23 de noviembre de 2016) en 11 municipios: Boca del Río, Coatzacoalcos, Córdoba, Las Choapas, Martínez de la Torre, Minatitlán, Orizaba, Poza Rica de Hidalgo, Tuxpan, Veracruz y Xalapa; en el estado de Sinaloa (31 de marzo de 2017) en 5 municipios: Ahome, Culiacán, Guasave, Mazatlán y Navolato; en Colima (20 de junio de 2017) en 5 municipios: Colima, Coquimatlán, Cuauhtémoc, Tecomán y Villa de Álvarez; San Luis Potosí (21 de junio de 2017) en 6 municipios: Ciudad Valles, Matehuala, San Luis Potosí, Soledad de Graciano Sánchez, Tamazunchale y Tamuín; en Guerrero (el 22 de junio de 2017) en 8 municipios: Acapulco de Juárez, Ayutla de los Libres, Chilpancingo de los Bravo, Coyuca de Catalán, Iguala de la Independencia, José Azueta, Ometepec y Tlapa de Comonfort; en Quintana Roo (7 de julio de 2017) en tres municipios: Benito Juárez, Cozumel y Solidaridad. Asimismo, requiere acciones específicas para el municipio de Lázaro Cárdenas, municipio de población indígena, y en el Estado de Nayarit (4 de agosto de 2017) en siete municipios: Acaponeta, Bahía de Banderas, Del Nayar, Ixtlán del Río, Santiago Ixcuintla, Tecuala y Tepic. Asimismo, establece acciones específicas para los municipios con predominante población indígena: Del Nayar, La Yesca y Huajicori. Se ha rechazado la solicitud de emisión de Alerta en seis estados: Guanajuato, Baja California, Puebla, Querétaro, Tabasco y Tlaxcala, y en el municipio de Cajeme en Sonora. Actualmente, hay siete procedimientos en trámite: Durango, Campeche, Jalisco, Veracruz, Oaxaca, Yucatán y Zacatecas (INMujeres, 2017). Estos eventos y la atención que los gobiernos prestan a los sucesos referidos ejemplifican, a nuestro juicio, las contradicciones inherentes de la urbanización y la transformación del concepto de Estado en el nuevo orden neoliberal.

generalidad nacional, bien puede estimarse como referencia para un abordaje de las interacciones entre las formas sociales que subyacen a la conceptualización de modernización, urbanidad y civilización² -que ha dado pie al abandono ya señalado, y a la violencia traducida en marginalidad y vulnerabilidad-; su relación con los proyectos y programas nacionales que buscan avanzar en el desarrollo de país³; y con la forma como esta conceptualización impacta la imagen que se genere de los bienes comunes: como la educación y su correlato con el devenir de ese desarrollo.

En este sentido, detenernos en el modo como estas interacciones se expresan en la dinámica cotidiana y las formas de socialización que cobijan el desarrollo del ámbito educativo en México, nos insta a realizar un análisis de las prácticas culturales que, en general, condicionan la formación de los niños y jóvenes al interior de los espacios educativos; y en particular, injieren en la formación que, en atención al desarrollo del país, el gobierno en turno ha establecido para los jóvenes en edad de recibir instrucción en los bachilleratos, en aras de promover una educación a la altura de la época globalizada y globalizante de hoy (SEP, 2017a).

Así, alcanzar cierta comprensión de este contexto socio-cultural como marco de formación de estos jóvenes hace que este análisis de las prácticas culturales tome como punto de anclaje el modo como éstas responden al contexto que las enmarca, y la forma

² Referimos este caso en particular por las interacciones palpables en los municipios del Estado de México como Chalco, Nezahualcóyotl o Ecatepec entre la promesa de seguridad y bienestar social implícita en los deseos la urbanidad -como símbolo de la civilización- y lo no civilizado, atrasado, rural que ha de habilitarse en los preceptos modernos de modos de producción, comercio y estilos de vida. Esta referencia paradigmática la apoyamos en las notas sobre la significación de la vida moderna que Stefan Gandler (2011, pp. 118-127) enuncia al analizar el uso actual de las nociones de identidad y diferencia que minimizan las contradicciones inherentes a la forma actual del capitalismo en su expresión social. En esta alusión, Gandler llama la atención al modo como la vida de los hombres se organiza alrededor de los centros de comercio, que determinará el asentamiento de los centros políticos y culturales.

³ Aquí tenemos en mente la noción de países en vías de desarrollo puesta en marcha desde hace unas décadas y que busca manifestar, entre otras cosas, la necesidad de habilitar a un gran número de naciones dentro del concierto mundial en el orden económico, de mercado laboral, y en ciertas ocasiones, de cultura global, con miras a establecer, tanto la necesidad de alcanzar el *status* de las naciones concebidas ellas mismas como desarrolladas, quienes trazan los parámetros no sólo para el establecimiento de reglas de mercado y el campo de acción de los nuevos Estados, sino de rubros como la asistencia social -educación, bolsa de trabajo, salud, alimentación, vivienda, acceso al arte, a la cultura y a la información-, como de la legitimidad de dicho *status* y la relación que éste guarda con la concepción de imperfección o incompletud del resto de las naciones económica y culturalmente dependientes de aquéllas. Muestra de ello son las numerosas recomendaciones y referencias explícitas que organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico -OCDE-, y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO, por sus siglas en inglés *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*- han realizado en los últimos años sobre los parámetros que ha de tomar en cuenta el Estado mexicano para llevar a buen término el desarrollo de la nación en los rubros ya señalados.

como en ellas se expresa la reproducción del dominio total ejercido por la cultura propia de la forma social actual del capitalismo y su correlato con el proyecto moderno -base y fin del desarrollo de las naciones occidentales desde finales del siglo XVIII (Horkheimer, 1998; Gandler, 2011, pp.118-127).

Desde aquí, vale la pena preguntar por aquellos elementos de esta lectura sobre el estado que guardan las formas de socialización contemporáneas, que permiten explicarlas a la luz de un dominio como el que se ha señalado. En este sentido, el examen que los teóricos de Frankfurt realizaron a la relación existente, en la forma actual del capitalismo, entre la producción del espacio subjetivo y la producción del ámbito material del desarrollo de los hombres, arroja luz sobre esta conceptualización de las formas de socialización y su relación con las prácticas de dominio que se presentan en nuestra época.

En los apuntes de Max Horkheimer y Theodor W. Adorno en *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos* (1998), puntualmente en el ejercicio reflexivo presentado en “La industria cultural. Ilustración como engaño de masas” (pp.165-212), encontramos el análisis de la forma en que este dominio se despliega a través de la armonización del todo social -mecanismo advertido desde los últimos años de la Segunda Guerra Mundial, en la sociedad norteamericana-, donde señalan los riesgos de la pretensión moderna de cumplir su promesa de felicidad en el ocultamiento, que no resolución, de las contradicciones sociales propias del proyecto ilustrado. La denuncia que los autores realizan se dirige al modo en que ese todo social es establecido como marco único de civilidad y democracia gracias a las prácticas de producción y consumo del capitalismo contemporáneo. Lo anterior hace que la propuesta de análisis de la Teoría Crítica sea tanto una crítica a la cultura del *establishment* norteamericano -occidental- de mediados del siglo XX, como una teoría y crítica a la sociedad de consumo del actual capitalismo⁴.

El alcance de esta crítica se hace patente en la actualidad de los elementos de análisis que los autores recuperan, pues hoy, este dominio se extiende subrepticamente en cada

⁴ Nos sumamos a la lectura de Maiso y Schweppenhäuser sobre la actualidad de este estudio -*Constelaciones. Revista de Teoría Crítica*, Vol. 3 (2011) Teoría Crítica de la industria cultural. www.constelaciones-rtc.net, Jordi Maiso, (2011) “Continuar la crítica de la industria cultural”, pp. 322-330; y Gerhard Schweppenhäuser, (2011) “Industria cultural, cultura popular y economización de la formación”, pp. 341-348-. En estos artículos ambos autores reconocen el contexto socio-cultural al que responden las denuncias de Adorno y Horkheimer, y otros autores como Marcuse y Löwenthal -quienes tras su exilio del nacionalsocialismo se asentaron en diversas instituciones académicas de Norteamérica en la década de los 40 del siglo pasado, hecho que les permitió realizar un análisis de primera mano de los alcances en el ámbito cultural de la modernidad cifrada en términos capitalistas-, pero señalan, de forma oportuna, la pertinencia de su análisis como base teórica y de problematización de los efectos de este dominio en las sociedades contemporáneas derivadas del desarrollo económico y cultural de las naciones a mediados del siglo XX.

resquicio de la vida cotidiana, y exhibe sin alternativa la forma social del capitalismo en nuestras sociedades. Según se lee en su estudio, el modo en que se ha desdibujado la frontera entre el espacio y tiempo de producción y de esparcimiento, en el *shopping*, responde al andamiaje conceptual transmitido por los mensajes dados a la masa en la radio, el cine o la televisión (Adorno, 1966); instrumentos y discursos apoyados en la promoción de una vida lograda en razón de cierta capacidad de disfrute en el consumo de mercancías. Esta capacidad es establecida por una interacción subjetiva que tiende a minimizar las facultades de reflexión y crítica del pensamiento, y traduce los mensajes de dominio a simple información sin decodificar. Los autores comprenden que esta forma de socialización diluye el límite entre el espacio interno y el público, cuando domina la conciencia de los individuos a través de sus necesidades (Marcuse, 2010a, pp.61-98), y condiciona, en la forma de las prácticas culturales, la manera en que los hombres internalizan su relación con el entorno.

Es por ello que esta crítica a la cultura occidental, como industria cultural⁵, se cifra como crítica a la forma de socialización que se gestó, en aquel momento de siglo XX, para lograr un dominio continuo gracias al disfrute mediado por mercancías culturales, que hoy se expresa como exacerbación de estetizaciones mercantiles⁶.

A la base de la crítica dibujada líneas arriba, los autores en “Concepto de Ilustración” (Horkheimer, 1998, pp.59-95) establecen que uno de los elementos que anclará en esta ingeniería de dominio es la ruptura entre signo e imagen, surgida de la comprensión ilustrada de razón, y llevada a cabo en el establecimiento y puesta en marcha del proyecto moderno. Al decir de Horkheimer y Adorno, con esta ruptura se delimitaron los ámbitos en que el pensamiento, al reificarse, se hipostasiaría: Por un lado, como imagen, en la palabra,

⁵ En *Escuela de Frankfurt. Razón, arte y Libertad* (Entel, 2005), los autores defienden que la acepción industria cultura empleada por Horkheimer y Adorno busca superar las limitaciones que expresiones como cultura de masas o cultura popular acarrear pues, por un lado, dichas nociones o bien atienden al agente social-cultural como sujeto pasivo, receptivo, o bien defienden el surgimiento de una cultura auténtica, propia del pueblo, sin que, por otro lado, en ambos casos, refieran el contexto socio-económico en que éstas surgen y las pretensiones homogenizantes de la masificación de los bienes culturales (pp.114-129). Vale la pena referir que en el caso de los autores de *Dialéctica de la Ilustración* la crítica a la masificación no se da en términos de un rechazo obtuso a la democratización o vulgarización de dichos bienes, sino en razón de atender el modo como el proyecto moderno y su forma mercantil se concretan en la prescripción de formas sociales que habrían cumplido la promesa de felicidad de dicho proyecto, y por tal, son presentadas como la única meta plausible a la que hay que aspirar o la única forma de vida que habría que defender.

⁶ Aquí se presenta un doble movimiento, por un lado los productos artísticos son reducidos a meras mercancías; por otro, el disfrute está garantizado por el estímulo estético de cualquier producto comercializado. Así, la tecnología doméstica, por poner un caso, conjuga funcionalidad con estilismo (Maiso, 2011).

estaría confinado -en el arte y los productos culturales- al embellecimiento y re-producción de la realidad, y establecería la forma como el espacio interno de los individuos, reservado antes para el disfrute (Marcuse, 2011), ahora sería subsumido al listarlo en el repertorio de mercancías para el consumo⁷. Por otro lado, como signo, el pensamiento al verse reducido al cálculo de los hechos (Horkheimer, 2003, pp.223-271) -de orden natural o social-, en el ámbito científico o en la producción y transmisión de conocimiento, establecería y daría justificación al *status quo*, a través de limitar las facultades críticas y reflexivas de la razón -su negatividad-; aspecto que hace patente cierto conformismo teórico en la re-producción de dicho *status* (Horkheimer, 2003, pp.223-271). Los autores presentan esta crítica cuando comprenden que “La expulsión del pensamiento del ámbito de la lógica ratifica en el aula universitaria la reificación del hombre en la fábrica y la oficina” (Horkheimer, 1998, p.84).

Ahora bien, si dicha hipostación verificada en las aulas universitarias refiere la reificación de los hombres en diversos órdenes de la vida de los trabajadores -quienes serán los convocados al mercado para el consumo de mercancías-, es posible ver que en los aspectos imbricados en la cotidianidad de las prácticas socio-culturales se advierten, por un lado, las denuncias de Adorno y Horkheimer sobre los alcances del embellecimiento del *status quo* en la imagen y la justificación de éste, desde el signo, en el ámbito científico; y por otro, su advertencia sobre la peligrosa armonización⁸ del todo social lograda, en conjunto con los alcances referidos, por las formas de socialización establecidas desde los *mass media*⁹.

⁷ En este orden de ideas, cabe tener recuperar los apuntes de Herbert Marcuse respecto al campo social instaurado por la cultura afirmativa, y el grado de dominio ejercido por la sociedad de la opulencia en la conciencia de los individuos, que el autor presenta en *Eros y civilización. Una investigación filosófica sobre Freud*, donde indica la forma en la que la sofisticación del dominio cultural que el capitalismo ejerce sólo se hace posible por el dominio ejercido en la estructura psíquica de los individuos.

⁸ La referencia una armonización peligrosa en el ámbito social remite, en el caso del argumento sobre la mitologización de la Ilustración hecho por los autores, según Corrêa Barbosa (1996), a los peligros que ellos advierten en la ceguera del pensamiento occidental de asumir como cumplida la reconciliación entre lo natural y lo humano, lo divino y la forma de reproducción material de la vida, lo com-prehendido en los conceptos y lo que se escapa a ellos, desde la nulificación de esto último, que Adorno y Horkheimer advierten en la propia conceptualización de Ilustración hecha por los ilustrados (“Concepto de Ilustración”), en el desarrollo de la razón subjetiva-instrumental (Horkheimer, 1973) desde los albores de la vida en occidente (“Odiseo, o mito e Ilustración”) hasta el establecimiento de la moral moderna (“Juliette, o Ilustración y moral”); armonización que daría como resultado la puesta en marcha de la solución final para los judíos europeos en el Siglo XX.

⁹ Desde acá, la crítica cultural de los *mass media*, no sólo refiere al surgimiento y desarrollo de éstos como parte del proceso tecnológico del capitalismo, sino que nos posiciona, por un lado, en el análisis de la forma social democratizante de los datos sin codificar dispuestos para el consumo que in-forman las prácticas socio-culturales; por otro, como señala van Dijk (1999), nos insta a analizar la relación que tal modo de socialización tiene respecto al ejercicio de poder en el acceso al discurso de los media, la ciencia, o las cuestiones políticas (p.26).

Lo anterior hace evidente, en el caso de la promoción de dichas formas de socialización, por un lado, que el surgimiento de los medios tradicionales y masivos de comunicación, su forma y los dispositivos sociales que echan a andar, forman parte del andamiaje conceptual y cultural puestos en marcha en el capitalismo contemporáneo, al corresponderse con los productos y espacios de consumo ofrecidos en el mercado, y con el modo como éstos impactan, por ejemplo, en la imagen de democracia¹⁰ anclada en la participación en estas prácticas consumistas.

Por otro, y a consecuencia de esto último, la dinámica de socialización del re-flujo de información, vertida en los *mass media* y en los instrumentos mediáticos más tradicionales, ponen de manifiesto la incorporación de los espacios públicos y privados a la vorágine mercantil merced a la imagen de disposición y disfrute, sin límite, de dichos productos¹¹. La información captada por el consumidor promueve, a la vez, su inserción en la misma vorágine, puesto que sólo en ella, los individuos adquirimos identidad (van Dijk, 1999; Gandler, 2011). Así, la forma y contenido de estos mensajes, y su consecuente asimilación y propagación, hacen que, en buena medida, la democratización del acceso a éstos se traduzca en la mercantilización del espacio subjetivo donde se teje la socialización y se enmarca su funcionalidad.

Aquí cobra un profundo interés recuperar los apuntes hechos por Max Horkheimer (2003, pp.223-271) sobre la tendencia de la teoría tradicional que, cifrada en el signo, obvia la complicidad de los científicos de toda disciplina en la re-producción de la conformación social actual que reprime, domina (Silva Lazcano, 2014, p.32), y que somete los logros de la razón a las dinámicas de mercado (Horkheimer, 2003, pp. 223-271; Schweppenhäuser, 2011)¹², pues, como el propio Horkheimer señala, es así como podemos ver que

¹⁰ Esta imagen de democracia es criticada por Adorno y Horkheimer porque entienden que es una imagen falsa, pues con la forma de organización y clasificación de los consumidores desde la producción de mercancías culturales, se establece un consumo dirigido, no sólo en sus contenidos, sino en el engaño de ejercicio de libertad, en la elección de productos para su disfrute (Horkheimer, 1998; Entel, 2005)

¹¹ En este sentido, vale la pena señalar que el supuesto conservadurismo elitista de la crítica a la cultura de masas de los autores de “La industria cultural”, es negado en dos sentidos: Por un lado, al ser ya reconocido que ellos asumían el carácter predador de esta socialización -vía imagen- que también los disponía en estas dinámicas; por otro, al denunciar que el hecho de cifrar en el signo todo intento tradicional por teorizar, hace que la información de la que abrevamos y su forma de producción se conviertan en productos del mercado.

¹²El autor analiza el caso del grupo Bertelsmann, consorcio mediático con gran volumen de ventas, cuyo campo de acción transita de la industria editorial y las agencias de noticias a la promoción de productos culturales-artísticos; lo que llama la atención de Schweppenhäuser es la forma economicista con que el consorcio trata los productos académicos al incorporarlos en el mercado.

[...] la teoría en su forma tradicional, el juicio acerca de lo dado en virtud de un aparato de conceptos y de juicios corriente, que rige también para la conciencia más simple, además de la acción recíproca que media entre los hechos y las formas teóricas como consecuencia de las actividades profesionales, cotidianas, ejerce una función social positiva. A este hacer intelectual se han incorporado las necesidades y los fines, las experiencias y destrezas, las costumbres y tendencias de la forma actual del ser del hombre. Tal como un instrumento material de producción, él representa, como posibilidad, un elemento perteneciente, no sólo a la totalidad cultural actual, sino también a un todo cultural más justo, más diferenciado, más armónico. (2003, p.238)

Estas precisiones sobre el modo en que el ejercicio teórico y la producción de conocimiento se enlaza con la perpetuación del *status quo*, al abreviar de él positivamente, y alejarse de la reflexión y la crítica, dan luz sobre los ámbitos imbricados en la promoción de un espacio cultural compartido por los logros científicos y tecnológicos, y los productos estetizados - artísticos-. Este espacio compartido es alcanzado al entender éstos como mercancías de consumo; aunque, como el autor señala, el hecho de darse dicha complicidad no implica necesariamente que ésta sea la condición de existencia de la teoría y la producción científica¹³; es aquí donde podemos hallar un aspecto del devenir de la dialéctica del proceso moderno.

Ahora bien, si seguimos el argumento de los autores es factible pensar que la producción y el uso de instrumentos tecnológicos se presentan como el vaso comunicante entre los logros de la razón y el disfrute cultural, al ser estetizados y reducidos a meros consumibles (Marcuse, 2010¹⁴), y al determinar la forma de la relación existente entre la producción del ámbito material del desarrollo de los hombres y del espacio intersubjetivo, que desdibuja la delimitación entre el espacio y tiempo de trabajo y de ocio¹⁵, y promueve el esparcimiento como modo de producción del capitalismo contemporáneo.

Desde esta crítica a la sociedad de consumo, el modo en que son superpuestos los diversos niveles de dominio total en la industria cultural, nos permite plantear la pertinencia de la recuperación del análisis de Adorno y Horkheimer en ocasión de dar luz sobre la forma

¹³ Como se verá, en el ejercicio crítico de los autores de la Teoría Crítica puede hallarse la denuncia de las condiciones que permite cierta instrumentalización de la razón ilustrada (Horkheimer, 1973), pero señalaran que en su dialéctica, dicha razón puede encontrar otros modos de realización.

¹⁴ En relación con el modo de producción y uso de estos instrumentos, en este texto Herbert Marcuse de 1964 -*El hombre Unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrialmente avanzada*-, el autor dedica unas líneas a este tópico donde señala la programación unidireccional que es promovida por la ciencia y los logros tecnológicos a la luz del dominio capitalista.

¹⁵ La relación entre la división del trabajo, sus tiempos y espacios, con la justificación del *status quo* desde la teoría tradicional y la industria cultural es presentada por Horkheimer en "Teoría tradicional y teoría crítica" (2003, pp. 223-271).

en que se instituye este dominio como normalidad en las dinámicas socio-culturales cotidianas:

Cada uno de los instrumentos que empleamos a diario, y que condicionan el modo en que realizamos nuestras labores, hacen evidente el carácter sistemático del dominio de la industria cultural y de los productos estilizados. El día a día viene acompañado de un repertorio inmenso de códigos de producción, empleo y disfrute de mercancías que van desde informarse sobre las notas periodísticas más sobresalientes, el estilo de vida en el hogar, en el lugar de trabajo o la escuela, hasta las formas de acercarse, consumir y reproducir productos de esparcimiento. Forma y contenido de los instrumentos de disfrute y de producción disponen el camino que lleva al trabajo, al mercado o al museo: grandes centros comerciales -de diversión- estetizados, recintos virtuales de socialización, y lugares comunes de las prácticas cotidianas, son envueltos por ambientes de productividad-disfrute. Junto con el carácter omniabarcante de las figuras de éxito¹⁶, que entrelaza discursos sobre cómo alimentarse, cómo sentir y hacer sentir, cómo discutir asuntos de política pública o asumirse como ciudadano al hacer efectivo el voto, vemos en el *narcocorrido* o en el *romantic stile*, en los noticieros, los videos virales de la web, el cine, las imágenes publicitarias en las vías de comunicación o en la oferta de productos bancarios vía telefónica, la diversificación de este dominio.

En ocasiones, el análisis de prácticas o discursos de dominación suele dirigirse a sus contenidos y a la recepción pasiva de éstos por parte de los consumidores. Sin embargo, como hemos visto, la dinámica de las prácticas socio-culturales se instala no sólo en los contenidos que el mercado reproduce, sino gracias a la forma en que estos contenidos son producidos y ofrecidos en el flujo del mercado, que incluye el instrumento con que se producen, y la organización y clasificación de los consumidores:

[...] en cada automóvil familiar se habla sólo de lo mismo que se discute en todos los demás: el diálogo en la célula familiar está regulado por los intereses prácticos. Y como cada familia con un determinado ingreso invierte lo mismo en alojamiento, cine, cigarrillos, tal como lo prescribe la estadística, así los temas se hallan tipificados de acuerdo con las distintas clases de automóviles (Horkheimer, 1998, p.265¹⁷)

¹⁶ Desde la perspectiva de Adorno y Horkheimer, la idea de éxito que se propaga en los medios de comunicación conjuga en la moral moderna la ideología de los dueños de los modos de producción, afectando a éstos y a los consumidores, pero puede advertirse una mayor injerencia en los últimos dada la nula concreción de las libertades abstractas en su vida cotidiana (Horkheimer, 1998; Entel, 2005)

¹⁷ En "Aislamiento por comunicación" (Horkheimer, 1998), los autores de *Dialéctica de la Ilustración* plantean los alcances de esta organización y clasificación de consumidores, que a más de forjar filias entre los integrantes de una sociedad, los aísla de tal suerte que la posibilidad del colectivo se diluye.

En este sentido, el dominio continuo es ejercido por el modo en que se codifica el consumo, y se produce el mercado de bienes, que hace de los consumidores, re-productores del *status quo* de confort y disfrute asumiendo, desde una imagen falsa de libertad, la concreción de las promesas modernas.

Ahora bien, lo observado por Horkheimer y Adorno respecto al modo reificado en el que se desenvuelven las formas de socialización en la sociedad del siglo XX deriva, como se vio, de la dialéctica del proceso de Ilustración en occidente, donde uno de los rasgos más distintivos es el dominio que los dueños de los modos de producción ejercen sobre éstas formas de socialización, impactando no sólo a los consumidores sino, en relación con ellos, a los propios dueños y a los agentes sociales que tienen mayor acceso a la producción y distribución de discursos y prácticas, que buscan reproducir las bases sociales del capitalismo, al tiempo que promueven la traducción de los ideales de libertad e igualdad entre los hombres vía las formas de socialización de un modo de vida democrático basado en el consumo (Marcuse, 1969, pp. 89-92) .

En este sentido, por ejemplo, es posible ver esta dialéctica en la pertinencia de una formación cívica promovida para lograr formas socializantes democráticas, y que ha sido juzgada -junto con los elementos que requiere para su implementación- desde su puesta en marcha. Cuenta de ello son las críticas de Rousseau respecto el modo en que esta formación se instrumentaliza, al denunciar la ligereza con la que los logros de la razón reducen a mera ilusión la promesa de felicidad que encumbraba este proyecto (Rousseau, 1966). Esta crítica es actualizada desde la Teoría Crítica cuando los autores refieren que dicha instrumentación en la industria cultural se bifurca en el modo como la imagen de democracia es distorsionada al ser reducida a una falsa libertad de elección en el mercado, y en la forma como los dispositivos conceptuales de la modernidad limitan las potencialidades de la ciencia y el arte, haciéndolos un elemento más de ese dominio, conformando, desde ambos casos, el engaño de civilidad y vida democrática.

Por otra parte, al hacer referencia al engaño de libertad y a la falsedad de imagen de democracia, Adorno y Horkheimer plantean que la masificación de la cultura, en las difusiones radiofónicas, las películas, o los periódicos, antes que promover y llevar al acto una variedad de expresiones culturales, lo que producen es un “sistema tendiente a la uniformidad” (Entel, 2005, p. 117), predisposición que también es posible observar en las

Es desde aquí que los autores tejen una crítica a la homogenización producida por el mercado en tanto que está no puede ser entendida como logro moderno en términos de bienestar social, vida democrática y aseguramiento del goce por parte de todos los miembros de una sociedad.

sociedades que defienden su cultura como propia a través de las mismas formas sociales democratizantes (Jay, 1991, p. 355).

Sumado a lo anterior, en la homogeneización del consumidor puede advertirse el paso del dominio ejercido por la división entre el ámbito subjetivo y la esfera de reproducción material de la vida en la modernidad, al dominio total de las mercancías en épocas de las sociedades de la opulencia¹⁸ (Marcuse, 1975). Este tránsito reporta el alcance de la ingeniería de las relaciones de poder que el *establishment* occidental ha instaurado como forma de socialización, pues tal como lo denuncian Horkheimer y Adorno, estas relaciones re-producen el sometimiento en la consciencia de los individuos gracias al disfrute en el consumo.

Desde aquí, la dominación que eclipsa las facultades negativas del pensamiento - reflexión y crítica- presenta el ámbito positivo de la instrumentalización de dicho disfrute -la afirmación, en la cultura, del estado de injusticia social y contradicciones propias del capitalismo (Marcuse, 2011), por ejemplo, en la estilización de mercancías que hemos aludido constantemente¹⁹; pero, al mismo tiempo, hace evidente el potencial emancipatorio de la esfera estética de la vida cotidiana en la dialéctica del proyecto ilustrado. En esta crítica, los autores sugieren que, tal como lo leyó Herbert Marcuse (2011), las dinámicas de producción y disfrute del arte²⁰ -por tomar un caso en el que la seriación cultural se ha anclado- contendrían en sí mismas elementos para llegar a un Estado libre, donde la felicidad no sea ya sólo una promesa.

¹⁸ Marcuse refiere en varios lugares de su obra (Marcuse, 2010) que el estado que guardan las sociedades industrialmente avanzadas -avance traducido en la organización de la producción y reproducción de la vida de los hombres en la industria-, refleja una apariencia objetiva de opulencia en tanto que la producción de mercancías para el mercado; sus disposición y consumo pretendería la resolución-superación de los problemas más apremiantes de la vida material de sus habitantes -salubridad, alimentación, vivienda, civilización y cultura (Marcuse, 1969). En este sentido, el modo en que se consume, el tipo de necesidades que se satisfacerían en ese consumo, y la nula comprensión de aquello que queda irresuelto dentro y fuera de esas sociedades (pe. en el tercer mundo -Marcuse, 1975), hacen que el consumismo en ellas adquiera un carácter obsceno (Marcuse, 1975). De ahí que la acepción opulencia sea empleada de manera peyorativa.

¹⁹ Como ejemplo del alcance de tal estetización, podemos traer a cuenta el dominio socio-cultural ejercido por el nazismo con las nociones ideológicas de las que echo mano, que van desde discursos identitarios basados en la estética racista, hasta la bonanza de una vida lograda (Horkheimer, 1998, "Elementos del antisemitismo. Límites de la Ilustración", pp. 213-250). En este apartado, los autores denuncian el modo como el nazismo construyó la imagen del otro, justo después de evidenciar los peligros del dominio de la industria cultural.

²⁰ Esta la comprensión de las posibilidades del arte para dar salida al estado que guarda la sociedad de la opulencia -que pretende presentar en la libertad que los consumidores ejercen en el consumo de mercancías la resolución de los problemas sociales-, remite tanto a la forma en que Adorno (Adorno, 1983) presenta la negatividad en el arte como algo distinto y distante de la realidad -que presenta lo que todavía no es-, y la denuncia que él y Horkheimer realizan al modo como esta negatividad es diluida en la producción en serie de la cultura y del arte (Horkheimer, 1998).

Por otro lado, los alcances de la dialéctica del proceso ilustrado en la industria cultural, no se agotan en las posibilidades del radio o del cine como propaganda del sistema capitalista en la promoción de modos de vida. Estos alcances retoman la transformación misma del arte en su producción en serie, conjuntamente con su disposición en el mercado. En este sentido, la estimación ambivalente de Marcuse sobre el arte, que en un primer momento hiciera del arte un arma burguesa o un arma para la revolución (Marcuse, 2011), denuncian esta dialéctica y los espacios imbricados entre estética y política mediados por el mercado. Siendo consecuentes con el análisis de este autor, tal estimación sirvió como preámbulo para la caracterización de los alcances de una formación que promoviera alternativas a la sociedad de la abundancia desde un nuevo marco de acción política, un nuevo *ethos* o fundamento para una nueva forma de vida (Marcuse 1975; 2010, pp. 153-171).

El dominio total ejercido en la consciencia de los individuos por el disfrute de mercancías, que en nuestras sociedades condiciona el modo en que re-producimos relaciones de poder en las formas de socialización que el mercado difunde, hace que para Marcuse (1975), esta formación se dirija hacia una distribución de lo sensible, para constituirse como el marco de formas de vida que superen el estado de abuso e ignominia generado por este dominio; aspecto que recoge el potencial emancipatorio de la sensibilidad, la fantasía y la imaginación de la propuesta schilleriana sobre la formación estética del hombre; y plantea la apuesta de Marcuse por una transformación radical de las consciencias²¹ en “términos educacionales”²² (Bodas Fernández, 2013, p. 209).

Ahora bien, con lo anotado hasta aquí, cabe preguntar, por un lado, por la noción de cultura que los autores tienen en mente al momento de erigir la denuncia del dominio ejercido en el devenir del proceso ilustrado en occidente; y por otro, indagar el modo como, desde esta noción, advierten el ejercicio de este dominio.

²¹ Cabe señalar que la transformación de las consciencias en términos marcusianos remite a la relación de dominio del hombre y la naturaleza, desde la conceptualización de ésta en el capitalismo como un objeto (Marx, Karl, *Manuscritos económico-filosóficos*, en Fromm, 1973), y la correlación entre la liberación de la naturaleza y la de los sujetos en el tránsito hacia una nueva forma social (Marcuse, 1975; Corrêa Barbosa, 1996, pp.113-119)

²² Como se verá, plantear desde el ámbito educativo el anclaje de la propuesta marcusiana de una formación estética del hombre como respuesta al dominio total de las consciencias, recoge, como señala Douglas Kellner (2009), la noción de *Bildung* tan cara a los teóricos de Frankfurt. Esta noción, al decir de Kellner, encarna una comprensión de desarrollo cultural que dista mucho de la estandarización en la instrucción de los hombres, pues se adhiere a una noción de razón más creativa y menos represiva que la promovida por la instauración de esta estandarización (p.7).

Como momento central en su argumentación, podemos señalar, por ejemplo, lo que Theodor Adorno, plantea al hablar de cultura. Así hallamos que para él, “La cultura no es, como enseña Spengler, la vida de las almas colectivas en desarrollo, sino que surge de la lucha del hombre por conseguir las condiciones necesarias para la reproducción de la vida” (Adorno, 1984, pp. 50-51)

Según Entel *et al.* (2005, p. 174), en esta presentación podemos ver una noción antropológica-materialista de cultura que refiere los esfuerzos tanto teóricos como materiales de los hombres para lograr cubrir sus necesidades y buscar formas cada vez menos contradictorias en que esto se consiga. Este concepto estará a la base de la crítica elaborada por Adorno tanto a la forma como se ha transformado la noción de arte en las sociedades modernas, como al modo en que dicha transformación reporta el empobrecimiento en el ejercicio de las facultades de los hombres para relacionarse con su entorno, desde la teorización, el ejercicio de una vida democrática y el disfrute de los bienes producidos en ella (Adorno, 1966; Adorno, 1983; Adorno, 1984; Horkheimer, 1998, pp. 165-212).

En este orden de ideas, podemos referir que la precisión de Adorno respecto al equívoco de reducir el ámbito donde se desarrolla la cultura al espacio íntimo de los individuos (Giroux, 2011, p. 43) -a pesar de entenderlo como un espacio ya colectivizado-, atiende, por un lado, tal como lo habría señalado Marcuse (2011), el hecho de que, en occidente, se hayan desprendido de la división entre el trabajo manual y trabajo intelectual -realizada desde la Antigüedad-, los ámbitos propios para el desarrollo de la civilización y la cultura (Marcuse, 1969); y el hecho de haber establecido, con esta división, el concepto de alma como el espacio propio para alcanzar la felicidad. Por otro lado, y con esto en mente, recupera las críticas de los autores respecto a la forma como gracias a esta conceptualización de alma, la concreción de los ideales modernos y su promesa de felicidad sólo pueda ser entendida, en los términos establecidos en el capitalismo, desde la noción de equivalencia y su concatenación con las nociones de igualdad y libertad abstractas que abonan elementos para el establecimiento de una uniformidad gracias al consumo de mercancías (Entel, 2005, p.117).

Aunado a lo anterior, podemos señalar, como lo anota Giroux (2011), que es posible ver en la postura de estos autores, el rechazo a una “racionalidad positiva” (p.43), pues ellos realizaron una crítica a la cultura de tal suerte que la colocaron “en un lugar clave en el desarrollo de la experiencia histórica y de la vida cotidiana de los hombres”, al rechazar

que ésta se desarrolle de forma autónoma abstrayendo su contexto histórico y social (p.43), pues como lo señala Adorno

[se pasa por alto algo fundamental] el papel de la ideología en los conflictos sociales. [...] La sustancia de la cultura [...] reside no en la cultura por sí sola, sino en la relación con algo externo, con el proceso de la vida material. La cultura, como Marx observó en los sistemas jurídicos y políticos, no puede ser completamente “entendida ni en términos de sí misma [...] ni en términos del tan universalmente llamado desarrollo de la mente” (Giroux, 2001, p.43²³)

Es en atención a esta relación entre las dinámicas culturales y el contexto socio-histórico, que los autores refieren la debacle de las potencialidades de la estética en la estetización de mercancías producto de la industria cultural, su relación actual con la esfera del mercado y de la política, y los alcances de todo ello en la cotidianidad de los hombres, en razón del desarrollo de las ciencias y de las artes en la segunda mitad del siglo XX.

Ahora bien, sabemos que los problemas que actualmente presenta la relación entre política y estética, con la dinámica socio-cultural vista desde la perspectiva de estos autores -bosquejada apenas con los elementos aquí recuperados del análisis de la Escuela de Frankfurt-, no se agotan con la presentación realizada sobre este tipo de dominio -y el modo de ejercerlo- derivado de la seriación de la cultura y los productos estetizados, las potencialidades del arte, y los alcances del mercado no sólo en la estipulación de estilos de vida sino en la propia comprensión de los hombres y de su entorno desde la producción de conocimiento. No obstante, consideramos de profundo interés señalar que este acercamiento a su lectura de las dinámicas de dominio insta al estudio de éstas en contextos marginales, donde la violencia cobra un grado de normalidad tan contundente que obstaculiza la actualización de las potencialidades de los hombres, y que, en el ámbito educativo mexicano, limitan la formación integral de los estudiantes de bachillerato.

Es aquí donde esta presentación el andamiaje técnico y conceptual del cual echa mano la reproducción del dominio, nos hace estimar oportuno, que en la labor docente realizada en contextos de marginalidad y vulnerabilidad, globalización y mercado de trabajo, se haga un examen del modo en que estas prácticas son actualizadas e interpeladas por el conjunto de actores educativos, pues los coloca entre el ejercicio, en los espacios educativos (Giroux, 2011), de reproducción de las condiciones de dominio o de crítica a éstas, y las dinámicas sociales del discurso de consumo. Este aspecto incidiría, en general,

²³ Adorno citado por Giroux (referencia citada)

en la comprensión que estos actores forjen de los motivos y propósitos de la educación; y en particular, en la forma como en el bachillerato perciban la demarcación de sus prácticas y, en su caso, la formación filosófica que en ellos se fomente bien para abonar a la justificación o a la problematización de las condiciones histórico-sociales que las delimita.

El estudio de los teóricos de Frankfurt sobre de las dinámicas de dominio de la industria cultural, plantea, pues, la radicalidad del examen de las prácticas culturales que inciden en la formación de los estudiantes del bachillerato en nuestro país, desde la crítica a las formas de socialización instituidas por el mercado en nuestros días, y que condicionan nuestra labor docente.

Con esto en mente, podemos señalar la actualidad de esta crítica pues nos insta a ver, por un lado, el carácter sistemático del dominio de la industria cultural en nuestras sociedades, el lugar preponderante del re-flujo de información en el consumo y la reproducción de las formas de esta socialización; y por otro, la lectura dialéctica de la centralidad, en esta industria, de la esfera estética en la vida cotidiana. Lo anterior nos presentan la forma subrepticia del dominio de las mercancías en cada espacio de nuestra cotidianidad y los alcances socio-culturales que su crítica asume, pues promueven un ejercicio más exhaustivo sobre los aportes metodológicos y de análisis que estos autores nos heredan en su crítica cultural, con el afán de atender con mayor inteligibilidad cómo es que el dominio aquí descrito se ejerce en el uso y acceso a los discursos sociales.

2.2 Lenguaje y discurso

En los apuntes de la Teoría Crítica sobre del andamiaje conceptual puesto en marcha en la industria cultural, ha sido posible establecer los elementos imbricados en la transformación de los conceptos libertad y democracia, para subsumirlos en los preceptos del mercado, mismos que pautan el modo de nuestras formas de socialización marcadas por una aparente objetividad de democratización del acceso a bienes comunes y a su disfrute. En este sentido, la forma en que esta aparente objetividad contradice el proyecto moderno da muestra de los mecanismos puestos en marcha, y reduce el campo de acción de la socialización democrática al minimizar la cultura, pues, como Horkheimer y Adorno señalan, “La abolición del privilegio cultural por liquidación no introduce a las masas en dominios que les estaban vedados, sino que en las condiciones sociales actuales contribuye justamente a la ruina de la cultura” (Horkheimer, 1998, p. 211).

Desde esta presentación sintética de las notas al engaño de democracia que los autores hacen a partir de los alcances de la industria cultural, vale la pena detenernos en aquello que promueve esta ruina de la cultura; en cómo es que esta ruina pasa por la masificación del consumo de mercancías; y en la forma como dicha masificación se relaciona con los dispositivos teóricos generados en la modernidad.

Los autores en “Concepto de Ilustración” (Horkheimer, 1998, pp. 59-95) plantean que otro de los elementos involucrados en la reducción de la razón a simple instrumento de dominio es la forma como la Ilustración condensa la pretensión de ejercer control -sobre la naturaleza y sobre los hombres- con la producción y el uso del conocimiento, sin crítica ni reflexión. Este hecho, para Adorno y Horkheimer, ha dado como resultado que al romper las cadenas del mito, la Ilustración imponga verdades a través de la adaptación al cálculo (Horkheimer, 2003, pp.223-271).

En este mismo orden de ideas, los autores de *Dialéctica de la Ilustración* buscan identificar los elementos socio-históricos de dicha imposición a la luz de cuestionar las aseveraciones halladas en los conceptos rastreando lo ausente en ellos²⁴ (Corrêa Barbosa, 196, p.49), pues advierten que al reducir el concepto a una fórmula, en la abstracción ejercida en él, se encuentran las tensiones que los hombres han pretendido superar entre su actividad y la naturaleza (Entel, 2005, p.81). Así, Adorno y Horkheimer denuncian que al interior del programa de la Ilustración, el hacer libres a los hombres eliminando sus miedos, pasa por igualar toda la actividad humana anterior a la modernidad como mera superstición, y por la producción de hábitos en las sociedades occidentales que ha traído como resultado

²⁴ Al decir de Corrêa Barbosa, lo expuesto por los autores en “*Excursus I: Odiseo, o mito e Ilustración*” (Horkheimer, 1998, pp. 97-128) da cuenta del modo como en la prehistoria de la subjetividad la metáfora de control de la naturaleza expresa la formación de un yo idéntico así mismo, por tanto autónomo. Para el autor, esto refiere que “*O espírito deixa-se moldar desde dentro por uma estrutura de consciência voltada ao idêntico e, conseqüentemente, à desqualificação do não-idêntico, que não se deixa subsumir pela malha de conceitos universais*” (p.48) (El espíritu se deja moldear desde dentro por una estructura de conciencia volcada a lo idéntico y, consecuentemente, a la descalificación del no idéntico, al que no se deja subsumir por la malla de los conceptos universales, traducción nuestra). En este sentido, la tensión interna en el concepto entre lo idéntico y lo no subsumido en él, presentará la falsificación del mundo hecha por la ciencia y la lógica. Corrêa Barbosa señala que “*Em outras palavras, a vontade de verdade lógica pressupõe a falsificação do mundo pela redução do não-idêntico ao idêntico. Esta violência praticada contra a diversidade qualitativa da experiência garante o acesso a um mundo homogêneo e 'verdadeiro'*” (p.49) (En otras palabras, la voluntad de verdad lógica presupone la falsificación del mundo por la reducción de lo no idéntico a lo idéntico. Esta violencia practicada contra la diversidad cualitativa de la experiencia garantiza el acceso a un mundo homogéneo y 'verdadero', traducción nuestra). Homogeneización de la diversidad requerida para el control, que dará cuenta de las bases del dominio denunciado por los autores de *Dialéctica de la Ilustración*.

que lo divino consagrado²⁵ al ejercicio de poder, a más de superarse, se reprodujera en la forma social del capitalismo contemporáneo en los términos señalados en el apartado anterior (Entel, 2005, p.85).

Ahora bien, como parte de los mecanismos de reproducción de una esfera de poder y otra de obediencia, vemos que ésta se ha anclado en el uso del lenguaje (Adorno, 1992; Marcuse, 2004). Al decir de los autores, en los cambios del lenguaje se traslucen las transformaciones sociales y la división del trabajo (Horkheimer, 2003, p.223-271; Entel, 2005, p.71). Ejemplo de esto es el orden inscrito en la adopción del nominalismo por el positivismo contemporáneo, pues unido al lenguaje matemático, con él se identifica por anticipado la presencia de lo desconocido gracias a la matematización del mundo, cuya finalidad es guiar las acciones de los hombres encaminadas al control y lograr la seguridad (Horkheimer, 2003, pp.223-271). Este movimiento establecido por el orden inscrito en el nominalismo reportará la sumisión de la razón a los datos inmediatos, presentando la realidad existente como la única posible, pues

La relación simbólica de lo actual con el acontecimiento [...] con la categoría abstracta de la ciencia, hace parecer como predeterminado a lo nuevo, que es así, en realidad, lo viejo. No es la realidad la que carece de esperanza sino el saber que -en el símbolo matemático- se apropia de la realidad como esquema y así la perpetúa (Horkheimer, 1998, p. 81).

El problema de la perpetuación del *status quo* contemporáneo de dominación y la falta de esperanza para salvar a la Ilustración de sus peligros, ya desde el uso científico del lenguaje que impacta la vida de los hombres, o desde el empleo de este lenguaje en la propaganda de formas de vida estilizadas en los hábitos de consumo, fue atendido por los autores, desde su apuesta por representar en su ejercicio filosófico las posibilidades del arte para salvar los ideales de la Ilustración²⁶ (Corrêa Barbosa, 1996).

²⁵ Aquí vale la pena recuperar que, para los autores, la tarea emprendida en la Ilustración al igualar a mera superchería la personificación de un elemento de la naturaleza en el animal totémico (Freud, 2013), la simbolización posterior de dicha personificación en los sueños hasta llegar al esencialismo del *logos* en la época de Platón, subsumió la sacralidad del mito al lenguaje instrumental de la ciencia, sin haber logrado una efectiva superación-reconciliación entre la naturaleza y los hombres.

²⁶ Existe una amplia literatura sobre este tópico. En diferentes contextos se pretende establecer que el afán de Adorno y Horkheimer por denunciar los peligros de las formulaciones filosóficas como signo, haciendo uso de un lenguaje pictórico en *Dialéctica*, y por generar de manera fragmentaria una ruptura con este uso del lenguaje filosófico, habla de una empresa malograda, pues el afán filosófico corriente por generar sistemas, en ellos se ve eclipsado al convertirse en gesto. Si bien los alcances de esta crítica han sido concretados en una presentación neokantiana de la propuesta de los autores que pretende moralizar su crítica estableciendo rutas éticas para salvar ese uso del lenguaje (Gandler, 2011, pp.107-117), aún vale la pena suponer que dentro de la apuesta de Adorno

En este sentido, es posible señalar que tanto su apuesta por el arte como su crítica al empleo del lenguaje en pos de concretar la dominación y la reproducción del *status quo*, forman parte de las denuncias de Adorno sobre el impacto que la jerga de la autenticidad²⁷ consiguió en las primeras décadas del siglo XX, abonando a la barbarización de las masas y al establecimiento de códigos de socialización que ratifican los límites de la razón instrumentalizada (Horkheimer, 1998, pp. 213-250).

Por otro lado, si preguntamos por las pautas que los autores hallaron en el uso del lenguaje como campo de acción del domino, éstas las podemos encontrar, tal como lo sugiere Silva Lazcano (2017, pp. 60-74), en el modo como gracias al lenguaje conseguimos “contener nuestras emociones, pensamos, producimos significados y relaciones en las imágenes que consciente o inconscientemente adherimos a él” (Klemperer citado por Silva Lazcano, p.64). De tal suerte que el uso dado a un lenguaje específico, ya el nominalista, el matemático, o en el empleado en la propaganda de los *mass media* en la justificación y la reproducción de esas formas de socialización, permite comprender las redes que en el lenguaje mismo se tejen para lograr los fines pragmáticos del mercado (Marcuse, 2004, p. 141). Es posible ver esta premisa en los apuntes de Marcuse sobre el modo como el dominio nazi, por tomar un caso, se logró mediante el uso del lenguaje; donde recupera los señalamientos de la reducción del pensamiento, en el concepto, al cálculo y su corolario en el control (Marcuse, 2004).

Lo anterior es retratado por Adorno como sigue al presentar los logros del uso del lenguaje en los espacios noticiosos de los medios de comunicación:

Esto hace posible pasajes como éste de las “Tres tesis fundamentales sobre la televisión” de Heinz Schwitzke; “Muy de otro modo en el sermón. Aquí se manifestó un predicador, desde sí mismo, en forma existencial, durante más de diez minutos en un solo primer plano sin cambios, y debido a la alta fuerza humana de convicción que irradiaba, no sólo resultaba completamente fidedigna su palabra, atestiguada por la presencia por la presencia icónica, sino que incluso se olvidaba del todo el aparato

y Horkheimer podemos hallar más que esta moralización de sus esfuerzos alejada de sus pretensiones iniciales.

²⁷ En su texto de 1964 (Adorno, 1992), el autor identifica que el empleo de ciertas construcciones lingüísticas al interior de algunos grupos de teóricos -filósofos, teólogos, sociólogos-, buscó más promover una determinada mentalidad -acorde a los espacios de dominio-, que la búsqueda de la verdad. Esta crítica se relaciona con el modo como desde la esfera donde se produce el discurso del nacionalsocialismo (Horkheimer, 1998, pp. 213-250), se sigue propagado la lucha ideológica por establecer como parámetro de las acciones de los hombres una supuesta autenticidad. Al decir de Adorno, el lenguaje empleado en esta propaganda es ideología, apariencia socialmente necesaria, pues se descubre en su pretensiones un afán por lograr la concreción de la felicidad en la manipulación de las masas (Adorno, 1992, pp. 126-127)

mediador, llegando a formarse ante el televisor, entre los casuales espectadores, una especie de comunidad semejante a la del templo, que se confrontaba de un modo inmediato con el orador y, a través de él, se sentía unido con el objeto del sermón, la palabra de Dios. No existe otra interpretación de este sorprendente fenómeno que ésta: que depende sobre todo del hombre que habla, del hombre que es suficientemente valiente e importante para ponerse en la brecha con la sustancia y existencia y servir únicamente a la causa de la que él es testigo y a los oyentes, con los cuales se ha unido. (Adorno, 1992, p.28)²⁸

Lo que encontramos en esta cita de Adorno, es la forma como en los comerciales la credibilidad del orador se basa más en sus gestos que en su presencia icónica, que, gracias a la escenificación, simula un aquí y un ahora pretendiendo cierto aire de universalidad (Entel, 2005, pp. 22-26). Para ello, ese aquí y ahora, al mismo tiempo, debe ser anulado por la televisión, debido a su omnipresencia que desdibuja la mediación de los instrumentos en un afán de establecer cierta forma y contenido de la opinión pública²⁹ (Adorno, 1992, pp.28-30). En este sentido, los apuntes de Marcuse respecto a la unión entre universalismo, existencialismo y naturalismo propio de la cultura romántica³⁰, y sobre cómo estos

²⁸ Heinz Schwitzke citado por Adorno, nota 21, p.28.

²⁹ La relación establecida entre el proyecto moderno -Ilustración- y la construcción de la opinión pública nos remite al Artículo 11 de la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* adoptada por la Asamblea Constituyente francesa del 20 al 26 de agosto de 1789, y aceptada por el rey de Francia el 05 de octubre del mismo año. En el artículo citado de la Declaración podemos leer: "Puesto que la comunicación sin trabas de los pensamientos y opiniones es uno de los más valiosos derechos del hombre, todo ciudadano puede hablar, escribir y publicar libremente, teniendo en cuenta que es responsable de los abusos de esta libertad en los casos determinados por la ley" (Bórquez Bustos, 2006, p.188). Comprender el modo como esta opinión pública se configura como una noción tanto históricamente determinada como abstracta puede remitirnos a la apuesta moderna por alejarse del secreto y la simulación y lograr un uso público y libre del lenguaje y la razón. Como lo anota Zermeño (2005, pp. 102-103), este uso en principio fue fomentado para la discusión de cuestiones estéticas, pero más tarde será ampliado para debatir cuestiones de orden político. Junto con Luhmann (nota 37), Zermeño comprende que al expresarse a nombre del público, sustituyendo el uno por lo múltiple, se concretará la reducción de la complejidad de las expresiones para validar las opiniones de todos acerca de lo deseable y posible en el ámbito político y jurídico.

³⁰ Recuperamos lo señalado por José Manuel Romero Cuevas (2010), al anotar que las inquietudes del autor sobre la relación entre el uso del lenguaje y la caracterización de la vida moderna se pueden rastrear en el examen que realizó Marcuse a la figura del héroe alemán en la literatura -1922-, y la relación que ésta guarda con la noción de pueblo. Estas mismas inquietudes adquirirán un cariz de crítica a la cultura -1937-, en tanto que esta afirma, desde la positividad de la conceptualización, la creación del alma y del espacio interno de los hombres, raíces de la fallida concreción de las promesas modernas.

Por otro lado, nos sumamos a la recuperación que Entel *et al.* realizan respecto al foco de la crítica marcuseana respecto al impacto de la figura del héroe y los dispositivos que su propagación echó a andar en la primera mitad del siglo XX, pues, al decir de los autores, Marcuse advirtió que "desde esta perspectiva podríamos agregar que no existe división alguna entre lo público y lo privado ya que lo 'valorable' es la entrega de la totalidad de la vida a unos ideales que culminan en la figura del Führer como líder carismático. Como fundamento de estas concepciones actúan las perspectivas de la llamada Filosofía de la vida. Según Marcuse, no debe confundirse con el vitalismo de Dilthey; se

elementos se traducen en la producción de lo público y el pueblo (Entel, 2005, pp. 21-22; Marcuse, 2011), presentan los alcances de dicha unión en la barbarie del nacionalsocialismo, misma que hará eco en los hallazgos de la industria cultural (Marcuse, 2004), y en lo observado por Adorno al comprender el respaldo de dicha imposición en la comunidad lograda entre el emisor y los espectadores de la televisión.

Este mecanismo será el que dé cuenta del modo como gracias a la propaganda en los *mass media*, la realidad del ahora -provisional- es presentada como la única existente, pues la noción de verdad derivada de este mecanismo es una noción abierta en su origen y en su *telos*, haciendo que “su expresión pase a ser constitutiva de su propio acontecer, pero éste sólo [sea] observable a través de las emisiones que se producen en el ámbito de la opinión pública” (Zermeño, 2005, p.103). Por tanto, tal mecanismo se hace observable en la invención de un lenguaje nuevo³¹, en tanto que, apelando a la universalidad, hiciera posible comprender el carácter igual de todos los participantes de una comunidad (Zermeño, 2005, p.100); a pesar de basarlo, como Adorno señaló, en las particularidades del locutor.

trataría más bien de una consideración de la vida "como dato originario más allá del cual no se puede avanzar" (Entel, 2005, p. 19)

³¹ Como lo anota Lissette Silva Lazcano (2017, pp. 60-74), la creación de un nuevo lenguaje es un momento distintivo e indispensable en la construcción de imágenes de dominio que impactan, no sólo la comprensión individual que cada hombre genere de sí y de su entorno, sino que son la piedra de anclaje para la concreción de los dispositivos del autoritarismo en el siglo XX. En este sentido, vale la pena recuperar las alusiones que a este respecto señala Marcuse para comprender el lugar central de la modificación del lenguaje en las dinámicas de dominio: “*The starting point for the understanding of a specific language is its usage. The National Socialist language is used for propagating, indoctrinating and justifying large-scale imperialist expansion. In the situation of German society at the end of the Weimar Republic, this implied the subordination of all private and social relationships to the standards of mechanized and rationalized war production, and the planful elimination of all concepts and values which transcended or impaired this effort. The National Socialist language is therefore strictly technical: its concepts aim at a definite pragmatic goal, and fixate all things, relations and institutions in their operational function within the National Socialist system. They lose their traditional significance, their “universality” which has made them the common property of civilization- instead, they take up a new singular content, determined exclusively by their National Socialist utilization*”. (Marcuse, 2004, p.149) (El punto de partida para la comprensión de un lenguaje específico es su uso. El lenguaje nacionalsocialista se utiliza para propagar, adoctrinar y justificar la expansión imperialista a gran escala. En la situación de la sociedad alemana al final de la República de Weimar, esto implicaba la subordinación de todas las relaciones privadas y sociales a los estándares de producción mecanizada y racionalizada de la guerra y la supresión planificada de todos los conceptos y valores que trascendían o menoscaban este esfuerzo. El lenguaje nacionalsocialista es por lo tanto estrictamente técnico: sus conceptos apuntan a un objetivo pragmático definido, y fijan todas las cosas, relaciones e instituciones en su función operativa dentro del sistema nacionalsocialista. Pierden su significado tradicional, su "universalidad", que les había convertido en propiedad común de la civilización; en cambio, adoptan un nuevo contenido singular, determinado exclusivamente por su utilización nacionalsocialista, traducción nuestra)

Los alcances de esta forma de producir la opinión pública, y desde ahí, de establecer el carácter universal del *status quo* y la disposición de los convocados al mercado, pueden ser comprendidos como formas de ejercicio de poder (van Dijk, 1999, p. 26), en la medida en que despliegan mecanismos que permiten concretar cierto control en los grupos e instituciones sociales. En este sentido, control y poder se conjugan en los mecanismos hasta aquí referidos, pues como lo asienta van Dijk,

Así, los grupos tienen (más o menos) poder si son capaces de controlar (más o menos), en su propio interés, los actos y las mentes de los (miembros de) otros grupos. Esta habilidad presupone un poder básico consistente en el acceso privilegiado a recursos sociales escasos, tales como la fuerza, el dinero, el estatus, la fama, el conocimiento, la información, la "cultura", o incluso varias formas del discurso público y de la comunicación. (1999, p. 26)

Lo anterior, según este autor, hace que regresemos a la pregunta "¿Cómo son capaces los grupos dominantes de establecer, mantener y legitimar su poder, y qué recursos discursivos se despliegan en dicho dominio?" (van Dijk, 1999, p. 24). Como se señaló líneas arriba, la imagen generada por la industria cultural de acceso democrático a esos bienes, promueve la apariencia objetiva de su disfrute, al tiempo que oculta las contradicciones sociales de las formas de socialización propias del capitalismo contemporáneo. Esto último, desde la pregunta enunciada por van Dijk, plantea como necesario "un entendimiento de las relaciones entre el discurso y la sociedad, en general, y de la reproducción del poder social y la desigualdad -así como de la resistencia contra ella-, en particular" (p.24). De tal suerte que analizar la forma en que se usa el lenguaje, en los discursos o en la comunicación entre los hombres, nos remite a atender tanto las dimensiones emocionales, políticas, de producción de conocimiento, como las históricas, sociales o culturales, con ánimo de advertir con mayor presteza los alcances del control ejercido desde la disposición de dichos discursos.

Teun A. van Dijk (1999³²) señala que los diversos niveles³³ en que el discurso interviene en las interacciones sociales “pueden ser articulados a partir de las dimensiones superiores de los acontecimientos de comunicación: los Actores, sus Acciones (incluyendo el discurso) y Mentalidades, y sus Contextos” (p. 26). Esto implica que en dichas dimensiones encontremos elementos para explicitar la forma en que “los actores sociales y los usuarios del lenguaje consiguen ejercer, reproducir o desafiar el poder social de los grupos y de las instituciones” (p.26).

Ahora bien, si es el caso en que el análisis de los discursos nos permita advertir el modo como en el uso del lenguaje -significado cifrado en conceptos³⁴ históricamente

³² En su artículo de 1999 titulado “El análisis crítico del discurso”, van Dijk, además de presentar el programa que persigue esta postura científica de investigación multidisciplinaria que proponer como objeto de estudio el sentido de los discursos sociales de poder; establece una constelación conceptual que permite atender el orden de dichos discursos desde una postura crítica que -alejándose de lecturas liberales respecto a los actos culturales (Giroux, 2001) que minimizan el devenir socio-histórico de los mismos y los presentan como el único *stablishment* posible de diversidad capitalista-, plantea la revisión exhaustiva de los elementos imbricados en la dominación ejercida hoy desde los círculos de poder económico, misma que, cifrada en los términos del andamiaje técnico y conceptual del capitalismo contemporáneo, se ancla en la forma en que se genera la opinión pública. Para advertir esto último, el autor hace un ejercicio sobre el modo en que el racismo se instala en las dinámicas discursivas desde los *mass media* y los discursos políticos.

³³ El autor expone que en el análisis de los discursos sociales debe tomarse en cuenta el modo en que interactúan los mesoniveles de descripción del discurso buscando la relación entre el micronivel de acción de los mismos en los actos discursivos de la vida cotidiana y el macronivel de acción en las instituciones de orden social; así estos mesoniveles comprenderían la identidad y pertenencia de los integrantes de un grupo, las acciones de dichos integrantes en los procesos sociales, su inserción en contextos y estructuras sociales, y las representaciones sociometales (pp.25-26). En este último rubro, vale la pena recuperar la forma en que Fairclough (2008) presenta la incursión en prácticas discursivas a partir de la representación o imagen que socialmente construimos sobre un objeto de la realidad como una entidad simbólica, donde encontramos una concatenación de significados acerca de un aspecto -objeto ideacional o material- de la realidad, que nos permiten actuar, pensar y hablar del mundo. En este sentido, es posible comprender que los actores, las acciones y los contextos son tanto contratos mentales como constructos sociales: “Las identidades de la gente en cuanto miembros de grupos sociales las forjan, se las atribuyen y las aprehenden los otros, y son por tanto no sólo sociales, sino también mentales. Los contextos son constructos mentales (modelos) porque representan lo que los usuarios del lenguaje construyen como relevante en la situación social. La interacción social en general, y la implicación en el discurso en particular, no presuponen únicamente representaciones individuales tales como modelos (p.e. experiencias, planes); también exigen representaciones que son compartidas por un grupo o una cultura, como el conocimiento, las actitudes y las ideologías” (van Dijk, 1999, p.26).

³⁴ En diversos lugares de su obra Koselleck comprende que los usos de los conceptos traslucen los órdenes sociales ligados a su significado. En este sentido, el autor refiere que los conceptos son índice y factor de las acciones de los hombres en tanto que como síntesis, son registro o indicio de la realidad a la vez que promueven una praxis (1997, pp.21-32), es decir, son factores de cambio de la propia realidad. Aunque la postura de la Historia conceptual tome como referencia el ejercicio historiador al interior de la filosofía (Gadamer), Koselleck establece que va más allá del mero afán interpretativo para situarse en la duración, cambio y novedad de los conceptos dentro del estudio de la temporalidad de las estructuras sociales-Historia social con intencionalidad política- (p.32), con lo que busca atender la forma como, ciertas prácticas discursivas, desde la academia o la ciencia, impactan realmente en otras esferas de la vida en las sociedades (p.20).

construidos por las sociedades (Koselleck, 1993; 1997)- se generan pautas de dinámicas sociales y de dominio, vale la pena preguntar por la forma como es comprendido el discurso desde una perspectiva crítica para su análisis (van Dijk, 1999; Fairclough, 2008).

Como Fairclough (2008) plantea, comprender el discurso como práctica social, es partir de que éste es uso hablado o escrito del lenguaje (p. 172); aunque la noción pueda ampliarse a las prácticas en otras modalidades semióticas -como la comunicación no verbal-. Para el autor, partir de esta comprensión de discurso nos permite entenderlo como un modo de acción “situado histórica y socialmente” (p. 172), y relacionado con su contexto; es decir, en “relación dialéctica con otros aspectos de ‘lo social’ [...] que está configurado socialmente, pero también, que es constitutivo de lo social, en tanto contribuye a configurar lo social” (p.172).

La dialéctica advertida por Fairclough entre la constitución social del discurso y la producción discursiva de lo social, permite atender, por una parte, los señalamientos de Adorno y Horkheimer respecto a la no-pasividad de los convocados al mercado al recibir pautas para sus hábitos de consumo, y a la no-espontaneidad de dichos hábitos desde la autenticidad cultural de un grupo social; y por la otra, los indicios hallados por los autores del ejercicio reflexivo y crítico en la cultura dispuestos también por la dialéctica de la Ilustración.

Desde esta perspectiva, el uso del lenguaje, en su dimensión de identidad social, relaciones sociales y sistema de creencias (de Certeau, 2000; Fairclough, 2008),

[...] es constitutivo, tanto de manera convencional y socialmente reproductiva como de manera creativa, socialmente transformadora, y el énfasis en una u otra modalidad constitutiva depende de las circunstancias sociales de cada caso particular (es decir, si se genera en el interior de relaciones de poder relativamente estables y rígidas, o relativamente flexibles y abiertas) (2008, p 173).

Esto último ayuda a comprender que como parte de estas circunstancias, el uso de poder tenga lugar en el orden del discurso de algunos dominios sociales. Para Fairclough, dicho orden “es la totalidad de sus prácticas discursivas, y las relaciones (de complementariedad, inclusión/exclusión, oposición) entre ellas”³⁵ (2008, p.173). De tal suerte que en un conjunto social, este orden del discurso se compone de los órdenes del discurso más próximos, y

³⁵ Para ejemplificar, el autor hace alusión al conjunto de prácticas discursivas que podemos hallar en las escuelas: la evaluación de los trabajos, la dinámica entre los profesores o las prácticas discursivas de la clase.

las relaciones entre ellos, por poner un caso, la relación entre el barrio, la casa y la escuela (p.173).

Es entonces que, usos del lenguaje y orden de discurso pasan por las prácticas discursivas de los actores, por las estructuras y los procesos sociales, y relaciones socio-culturales más amplios, mismos que son configurados por las relaciones de poder -y por las luchas por éste (Fairclough, 2008, 174)-. Aspectos que animan a atender la forma opaca en la que estas relaciones se generan en una sociedad.

Esta opacidad conjuga los dispositivos ideológicos -esa aparente objetividad de la democratización de la distribución y disfrute de los bienes comunes- que son echados a andar al ejercer control y dominio sobre la producción y acceso a los discursos sociales³⁶ (van Dijk, 1999, p. 26). En este sentido, la dominante cultural (Fairclough, 2008) o principio de actuación -*performance principie*- (Marcuse, 2010a) de las formas actuales de socialización del capitalismo, cifradas en el consumo y las reglas del mercado, dan cuenta de la racionalidad instrumental y del control de los diversos ámbitos de la vida de los hombres que hallamos en los discursos promocionales, así como de los alcances de la estandarización del lenguaje y de sus usos (Horkheimer, 1998, p. 265)³⁷ -ligados al proceso de la modernidad.

Es aquí donde comprender la manera en que las dinámicas aludidas en estos párrafos in-forman la manera en que los hombres, en la fábrica, en la universidad, en su barrio, o en la dirección de una escuela, hacen o realizan sus actividades cotidianas pasa por comprender dichos modos de hacer como prácticas³⁸ (de Certeau, 2000, p. XLI), pues en

³⁶ Por un lado, al decir de van Dijk, es posible ver que el “discurso puede controlar, al menos indirectamente, las acciones de la gente, tal y como sabemos por la persuasión y la manipulación. Cerrar el círculo del discurso-poder significa, por último, que aquellos grupos que controlan los discursos más influyentes tienen también más posibilidades de controlar las mentes y las acciones de los otros” (p.26); por otro, el autor nos menciona que por discursos sociales podemos entender aquellos que atraviesan la interacción social en contextos concretos, es decir, aquellos discursos que intervienen al momento en que la gente -en tanto que miembros de un grupo- forja, atribuye y aprende su identidad en la interacción con otros. En este sentido, la dominación simbólica en los discursos sociales concretos se presentan al momento en que el profesor universitario, el maestro de primaria, el abogado, el periodista, o los políticos ejercen su poder sobre los miembros de los grupos a los que va dirigido su discurso: la academia, el ámbito educativo institucional, el marco legal, o los *mass media*, pues “los miembros de grupos o instituciones socialmente más poderosos disponen de un acceso más o menos exclusivo a uno o más tipos de discurso público, y del control sobre ellos” (p.27).

³⁷ Como la estandarización realizada en el nacionalsocialismo (Adorno, 1992; Marcuse 2004)

³⁸ La literatura respecto a la pertinencia teórica de recurrir a esta noción -y al modo como son conceptualizadas estas prácticas- para atender con mayor presteza la problemática social contemporánea es vasta (Burke, 2004); sin embargo, nos adherimos al modo como esta noción es articulada en los trabajos de Michel de Certeau pues advertimos en su obra un esfuerzo teórico por plantear, a la luz del impacto de la modernidad ilustrada en la forma de producirse la socialización

ellos intervienen las diversas dimensiones o niveles de socialización mediante los usos del lenguaje en tanto que esas formas de hacer puedan ser comprendidas dentro de las estructuras y contextos sociales, no sólo tomándolas como realizaciones de los individuos surgidas de la mera espontaneidad.

En este sentido, acercarnos al modo en que los actores educativos hacen su cotidianidad plantea, al decir de McLaren (2005), la posibilidad de atender la transmisión, a nivel simbólico, de las dinámicas de identidad, dominio y ejercicio de poder, cifrada en términos socioculturales (p.21); pues como rituales³⁹ traslucen la conformación del dominio cultural en nuestra época, y permiten colegir con mayor atención el peso de este dominio ejercido en tales prácticas (p.14).

Por otro lado, al recuperar para la crítica la forma como la conformación de ese dominio, la publicidad y el uso del lenguaje han echado a andar mecanismos de control y ejercicio de poder, puede resumirse como sigue, tal como lo señalan Horkheimer y Adorno:

Si la opinión pública ha alcanzado un estadio en el que inevitablemente el pensamiento degenera en mercancía y el lenguaje en elogio de la misma, el intento de identificar semejante depravación debe negarse a obedecer las exigencias lingüísticas e ideológicas vigentes, antes de que sus consecuencias históricas universales lo hagan del todo imposible. (Horkheimer, 1998, p.52)

Así, las marcas que ha dejado el proceso moderno en la producción y transmisión del conocimiento en los usos del lenguaje a partir del establecimiento de una racionalidad instrumentalizada vía la reducción del concepto a mera fórmula, por un lado; y, por otro, los alcances de esta reducción en la configuración de la opinión pública desde donde se tejen las pautas de acción de los integrantes de una sociedad, junto con su impacto en dinámicas de barbarización, de consumo, pseudo-democratizantes o de control, nos exhortan a comprender, antes de que la vorágine actual nos lo impida, cómo las formas

en la segunda mitad del siglo XX, de manera más precisa, los alcances de la instrumentación vía los procesos modernos desde su comprensión histórica. Así, el impacto de la imprenta y el ejercicio de la escritura en la configuración del espacio público y privado son presentados por este autor desde la perspectiva crítica de los teóricos de Frankfurt, estos es, desde bases materialistas que abonen elementos para comprender los alcances de la industria cultural en la configuración de la academia, y desde ahí, el impacto que esto tiene en la configuración del día a día de los hombres en occidente.

³⁹ El autor dedica un gran esfuerzo en la obra referida (McLaren, 2005) a recuperar la noción antropológica de ritual al interior de los estudios educativos, pues comprende que desde ésta es posible advertir con más claridad el modo como se configuran las prácticas educativas desde el aula, la escuela y su relación con las instituciones. El autor, siguiendo a Geertz, establece que los rituales son tanto modelos culturales como transportadores de los códigos que generan esa socialización, aspecto que ancla en la politización de los mismos al tiempo que busca señalar el potencial explicativo de esta politización desde el modo como lo educativo se realiza desde las aulas.

contemporáneas de socialización injieren de manera decisiva en la manera en que se ha conceptualizado la formación de los individuos en el ámbito educativo, y cómo en la transformación de esta formación es posible advertir el modo como se mantiene la mercantilización de las prácticas en los procesos de socialización.

En este sentido, las prácticas culturales y su análisis desde la industria cultural, podrían arrojar luz sobre la relación que tienen las condiciones socio-culturales y económicas en una época tan globalizada por el mercado con el devenir de lo educativo, de manera general en el grueso de los grupos sociales, como en particular, en las pautas advertidas en este rubro en nuestro país.

2.3 La educación en la era neoliberal

Por lo revisado respecto al modo como el ejercicio de poder se instala en los diversos niveles de socialización en el uso del lenguaje, ha sido posible comprender que dicho uso refiere formas sociales contextualizadas históricamente. En ese sentido, atender el modo como lo anterior pauta las dinámicas en las sociedades contemporáneas nos exhorta a una mayor comprensión respecto a la manera en que la centralidad del dominio de los diversos usos del lenguaje ha configurado la actual forma de entender la información ya sea en las demandas socializantes de la vida cotidiana o en ámbitos más específicos como el mercado, el trabajo, la política o el devenir de la educación y la escolarización dentro de las condiciones existentes dadas por el dominio de la industria cultural. Desde esta perspectiva, un aspecto sobresaliente de las condiciones actuales de la socialización es la demanda de dominar la información (UNESCO, 1996) para insertarnos en su flujo mercantilizado. Al decir de Fairclough (2008),

[...] la vida social contemporánea demanda habilidades dialógicas altamente desarrolladas. Esto es así en el trabajo, donde se ha producido un incremento en la demanda de 'trabajo sensible', y, como consecuencia, un incremento de trabajo comunicativo, como parte de la expansión y transformación del sector de servicios. También es así en los contactos entre profesionales y su público ('clientes'), y en la interrelación entre socios, parientes y amigos. (p.179)

Para el autor, la interacción mediada por la exacerbación del dominio de tales habilidades dialógicas ha dado como resultado un creciente interés por "un entrenamiento de las

habilidades comunicativas”⁴⁰ (p.179). La centralidad de dicho entrenamiento puede remitirnos, por un lado, a la demanda de trasvasar las implicaciones del dominio público y privado del discurso en tanto que el primero, ejercido exclusivamente por las élites, ahora puede ser apropiado por la masa; y viceversa, las formas populares del uso del lenguaje permean el ejercicio de las élites (Horkheimer, 1998, pp.223-271; Fairclough, 2008, p.180). Por otro lado, como se anotaba con los apuntes sobre industria cultural, es posible comprender que este trasvase se logra a partir del uso publicitario del lenguaje condicionado por el cálculo, la estandarización y la “tecnologización de los discursos”⁴¹ (Fairclough, 2008, p.180)

Aunado a lo anterior, Fairclough señala que el uso del conocimiento de las formas sociales de vida -para contratarlas y organizarlas- se une al uso comunicativo de la publicidad (pp.180-183), en donde advierte, tal como lo expusieran Horkheimer y Adorno, que los límites entre lo público y lo privado se reestructuran, se instrumentalizan las prácticas discursivas, y se transforman los modos de significación, que ahora se apoyan primariamente en imágenes (p.181). Estos aspectos, según el autor, han hecho posible, en el ámbito educativo, la mercantilización en las universidades de Europa:

El mercado de las prácticas discursivas de las universidades es una de las dimensiones del mercado de la educación superior en general. Las instituciones de educación superior han llegado a operar, cada vez más (bajo la presión gubernamental), como si fueran empresas de negocios que compiten para vender sus productos a los consumidores (p.183)

Es entonces que la pregunta por cómo son informadas las prácticas discursivas en las escuelas desde el orden mercantil establecido, plantea indagar los aspectos más distintivos de la época neoliberal, donde estas formas de socialización mercantilizadas se expresan en los procesos de globalización y perfilan el modo como el ámbito educativo se ve moldeado en dichos procesos.

Ofelia Cruz Pineda (2014), en su análisis sobre “Política educativa y discurso redentor” (pp.45-66), siguiendo a Touraine, señala que el proceso de globalización se ha

⁴⁰ En este sentido, el autor comprende que es aquí donde podemos encontrar sentido a los procesos de informalización que han sucedido a partir de la segunda mitad del siglo XX. Para Fairclough, lo anterior atiende específicamente su aspecto discursivo, que algunos autores han llamado conversacionalización del discurso público (2008, p.179)

⁴¹ Esta tecnologización puede ser entendida desde la forma y el contenido en que los usos del discurso abrevan de los instrumentos de comunicación, fuente y fin de las conversaciones (Horkheimer, 1998, p.265)

expresado en una desregulación de los servicios y del mercado laboral, y en una reorganización de los gastos sociales por parte de los gobiernos, entre ellos la educación, rubro cuyos resultados más palpables son, por un lado, la prescripción de nuevas subjetividades para los actores educativos: alumnos competitivos, docentes competentes y flexibles, directores de escuela líderes; y por otro, la comprensión de la educación, del conocimiento y de la escolarización como mercancías cuyo uso y desuso está determinado por el mercado global.

Como la anotan Henry Giroux y Peter McLaren, en *Teoría y resistencia en la educación* y *La vida en las escuelas*, respectivamente⁴², los actores educativos están inmersos en un proceso social -la escolarización- en el que los diferentes grupos sociales aceptan o rechazan las relaciones y mediaciones, cada vez más complejas, entre poder, cultura y conocimiento, contenidas en las fuerzas de producción, modos de consumo, redes financieras y de comercialización (Touraine, 2004). Dichas relaciones y mediaciones, en tiempos globalizantes, buscan liquidar todo lo que no pertenezca a la esfera económica; lo que da como resultado que la verdad útil haya mudado a un saber que se usa y se tira; que la educación haya dejado de ser, como en el caso de México, piedra angular del proyecto nacional, para convertirse en una actividad económica; y que la escuela no sea puesta en el banquillo dada su producción de cultura y ciudadanía, sino únicamente evaluada en razón de los conocimientos mínimos adquiridos por parte de los alumnos (Cruz, 2014).

Ahora bien, con este contexto en mente, si atendemos el modo como se presenta la relación entre el mercado y la educación, es posible advertir las bases sobre las cuales este proceso globalizante se concreta en el Proceso de Boloña -1999-. Como parte de su contextualización, encontramos que dicho proceso ha sido problematizado, desde diversos frentes, pues dicho proceso puede ser estimado como un momento más de la implementación de regulaciones mercantiles para la educación. Stefan Klein y Sabrina Fernandes en "*Reflexões críticas acerca do processo de Bolonha à luz das contribuições de Herbert Marcuse e Paulo Freire*" (2014) buscan comprender el significado de las transformaciones que ha sufrido la educación superior en la era neoliberal; para ello toman como referencia este proceso con ánimo de advertir los alcances y sentidos que dichas transformaciones buscan generar para reproducir las dinámicas sociales que dan soporte al mercado a nivel mundial. Los autores proponen atender el proceso como

⁴² Giroux, H. (2011) *Teoría y resistencia en la educación*, Siglo XXI Editores, México; y McLaren, P. (2005) *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México: Siglo XXI.

O processo de padronização da educação superior na Europa, conhecido como o Processo de Bolonha (doravante PB), tem em vista objetivos relacionados à mobilidade, transparência, e correspondência educacional de acordo com um padrão europeu. Esta política, estabelecida a partir de 1999, é voluntária e conta com as assinaturas de 47 países que, em conjunto, formam o “Espaço Europeu de Educação Superior” (doravante, EHEA). Apesar do elemento voluntário do Processo, o projeto de harmonização da educação tem sido aceito e implementado sem demais procedimentos de decisão e avaliação políticas em várias instituições de ensino superior devido ao entendimento comum sobre sua inevitabilidade⁴³ (p.148).

Según Klein y Fernandes, desde 1999 con la *Declaración de Boloña* hasta el *Comunicado de Bucarest* en 2012, ha sido posible advertir la evolución de dicho proceso y las aristas que la estandarización educativa europea tiene, dada su recuperación de la movilidad derivada de la empleabilidad en el mercado. Uno de los ejes que permite a los autores aducir dicha evolución es la preocupación constante por garantizar tanto la empleabilidad como la movilidad a través de equivalencias en el EHEA y la promoción de la educación *lifelong* (p. 149).

Como corolario de dicho proceso, los autores ven que

No *Comunicado de Bucarest*, de 2012, que foi o encontro mais recente (o próximo ocorrerá em 2015), observa-se por fim uma espécie de subsunção do *lifelong learning* à empregabilidade, como pode ser visto no trecho a seguir: “Visamos aumentar a empregabilidade e o desenvolvimento pessoal e profissional de graduados ao longo de suas carreiras. Conseguiremos alcançar isso ao melhorar a cooperação entre empregadores, estudantes e instituições de educação superior, especialmente no desenvolvimento de programas de estudo que ajudem a aumentar o potencial de inovação, empresarial e de pesquisa dos graduados. O aprendizado ao longo da vida [*lifelong learning*] é um dos fatores mais importantes para cumprir as necessidades de um mercado de trabalho em mudança, e as instituições de educação superior desempenham um papel central na transferência de conhecimento e no fortalecimento do desenvolvimento regional, incluindo o contínuo desenvolvimento de competências e o reforço de alianças de conhecimento”⁴⁴ (p.150).

⁴³ El proceso de estandarización de la educación superior en Europa, conocido como el Proceso de Bolonia (en adelante PB), tiene como objetivo propósitos relacionados con la movilidad, transparencia y correspondencia educativa de acuerdo con un estándar europeo. Esta política, establecida a partir de 1999, es voluntaria y cuenta con las firmas de 47 países que, en conjunto, forman el "Espacio Europeo de Educación Superior" (en adelante, EHEA). A pesar del elemento voluntario del proceso, el proyecto de armonización de la educación ha sido aceptado e implementado sin demasiados procedimientos de decisión y evaluación políticas en varias instituciones de enseñanza superior debido al entendimiento común sobre su inevitabilidad. (Traducción nuestra)

⁴⁴ En el Comunicado de Bucarest, de 2012, que fue el encuentro más reciente (el próximo se producirá en 2015), se observa por fin una especie de subsunción del *lifelong learning* a la

Fragmento relevante que los autores estiman como muestra de las transformaciones de la educación superior, pues “[...] entendemos que a amplitud do Processo de Bolonha, [...], nos obriga a focar alguns aspectos particulares que permitem estabelecer de maneira mais direta a relação, com pensar a submissão da formação aos ditames de mercado”⁴⁵ (Klein, 2014, p. 146)

Klein y Fernandes estiman que la relación que el Comunicado establece entre las actividades propias de la educación superior y la empleabilidad dista mucho de ser transparente, al grado de mistificar las bondades de la apertura de dicha educación a amplios sectores de las sociedades europeas. Esta contradicción la refieren al señalar el modo como en los últimos años el proceso de modernización en las universidades pasó del

empleabilidad, como se puede ver en el siguiente fragmento: "Buscamos aumentar la empleabilidad y el desarrollo personal y profesional de los graduados a lo largo de sus carreras. Conseguiremos lograrlo al mejorar la cooperación entre empresarios, estudiantes e instituciones de educación superior, especialmente en el desarrollo de programas de estudio que ayuden a aumentar el potencial de innovación, empresarial y de investigación de los graduados. El aprendizaje a lo largo de la vida es uno de los factores más importantes para cumplir las necesidades de un mercado de trabajo en cambio, y las instituciones de educación superior desempeñan un papel central en la transferencia de conocimiento y en el fortalecimiento del desarrollo regional, incluido el continuo desarrollo de competencias y el refuerzo de alianzas de conocimiento. (Traducción nuestra)

Como se verá en los siguientes apartados, esta alianza entre el ámbito empresarial, la educación superior y los gobiernos ha sido sancionada desde múltiples frentes, así, las recomendaciones de la OCDE, PISA, TALIS, DeSeCo, la UNESCO, por mencionar algunos organismos internacionales, se desprenden de esta nueva visión respecto a la relación entre educación y desarrollo económico de los países. En este sentido, las palabras de Andreas Schleicher (Schleicher, A., 2006) nos da luz sobre este punto al indicar que, desde su creación en 1961, la OCDE ha tenido un profundo interés en la relación que existe entre la educación y el desarrollo económico de las naciones, interés traducido en la creación de PISA, el TALIS (Schleicher A., 2016), o el programa *DeSeCo*, por poner ejemplos; y en su búsqueda por determinar la forma en que los Estados deben cubrir los gastos sociales ligados a la educación, todo ello regido bajo la empleabilidad y movilidad educativa; es por ello que Schleicher señala en los *Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarrollo de PISA*, que: “El propósito de PISA va mucho más allá de la simple supervisión del estado actual del aprendizaje por parte de los alumnos en los sistemas educativos nacionales. La información facilitada por PISA debía permitir a los responsables políticos observar qué factores están asociados al éxito educativo, y no limitarse a establecer comparaciones entre resultados aisladamente. Los gobiernos estructuraron los resultados que se deseaban obtener de PISA desde una perspectiva política, en cuatro campos temáticos relativos a: 1.- la calidad de los resultados del aprendizaje; 2.- igualdad en los resultados del aprendizaje y equidad en las oportunidades educativas; 3.- la eficacia y eficiencia de los procesos educativos; y 4.- el impacto de los resultados del aprendizaje en el bienestar social y económico” (Schleicher, A., 2006, p. 23).

Por su parte, a estos esfuerzos se une el trabajo de la UNESCO (2005) que busca sancionar, con una *re-semantización* categorial, los lineamientos que deben regir, en la era de la globalización, la educación *lifelong*, la escolarización, la producción de conocimiento, la docencia, y los planes y estructura de los sistemas educativos.

⁴⁵Entendemos que la amplitud del Proceso de Bolonia [...], nos obliga a enfocar algunos aspectos particulares que permiten establecer de manera más directa la relación, con pensar la sumisión de la formación a los dictados de mercado. (Traducción nuestra)

proyecto de formación para la autonomía a la sujeción al mercado económico sin posibilidad de procurar otras formas de realización universitaria.

La alusión de los autores al proyecto ilustrado de formación para la autonomía se ancla en la comprensión alemana ilustrada de auto-formación, como lo aclara Kellner:

[...] philosophy of education should be situated in relation to *Bildung*, a concept embodying a notion of cultural development that is set within a rational, creative, and less repressive logos. *Bildung* concerns autonomous learning/self-formation, which incorporates the whole individual for the purpose of fully developing the self and society. This central ideal remains antithetical to any sense of formalism in education and instead embraces education of the body and mind against passive skill acquisition. Furthermore, education rooted in the *Bildung* tradition opposes notions of formalism and standardization in education and instead embraces education of the whole individual⁴⁶ (Kellner, 2009, p.7)

Desde aquí, es posible comprender el señalamiento de Klein y Fernandes respecto a los niveles contradictorios entrecruzados en la nueva forma de comprender la educación superior en Europa, pues señalan que las repercusiones socio-culturales de estas contradicciones fueron indicadas por el propio Kant -“El conflicto en las Universidades”- y por Humboldt -“Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas en Berlín”-⁴⁷ (Klein, 2014, pp.145-146), cuando en los albores de la Ilustración, ellos abogan por al carácter creativo y autónomo de la escuela superior, y la relación que esto suponía con su papel en la vida de los hombres.

Por otro lado, al decir de los autores, una de las ideas de suma importancia en los señalamientos de Humboldt es la determinación puntual de aquello que ha de ser la universidad ya que

É dessa perspectiva que merecem atenção os ideais de autonomia e liberdade (*Einsamkeit und Freiheit*) que ele destaca como os pilares de sustentação do exercício da reflexão e, portanto, da prática da ciência. E, aqui, a liberdade também dizia respeito ao Estado, que deveria fornecer os meios, porém abster-se de direcionar o conteúdo do conhecimento a ser buscado. Também no mesmo sentido vai a seguinte advertência:

⁴⁶La filosofía de la educación debe situarse en relación con *Bildung*, un concepto que incorpora una noción de desarrollo cultural que se sitúa dentro de un logos racional, creativo y menos represivo. *Bildung* se refiere al aprendizaje autónomo / autoformación, que incorpora al individuo entero con el propósito de desarrollar plenamente el yo y la sociedad. Este ideal central permanece antitético de cualquier sentido del formalismo en la educación y en su lugar abraza la educación del cuerpo y la mente contra la adquisición de habilidades pasivas. Además, la educación enraizada en la tradición *Bildung* se opone a las nociones de formalismo y estandarización en la educación y en su lugar abarca la educación de todo el individuo. (Traducción nuestra)

⁴⁷ Citados por Klein y Fernandes, referencia citada.

‘As universidades, por sua vez, não são um simples complemento da escola. Na verdade, a transição da escola para a universidade representa uma etapa na vida do jovem para a qual a escola deve prepará-lo, a fim de que ele se encontre física, moral e intelectualmente pronto para se desenvolver por si próprio⁴⁸ [...] (Klein y Fernandes: 2014; 146).

En este sentido, detenerse en el modo como el mercado ha transformado esa arista del proyecto ilustrado, es un momento necesario puesto que, en los aspectos ya vislumbrado desde finales del siglo XVIII, se puede encontrar su apuesta por que la universidad formase a los dirigentes de la sociedad civil, y con esto se lograra el propio financiamiento de la universidad (Klein y Fernandes, 2014). Lo anterior, al decir de los autores, suponía una delicada relación entre público-privado dentro de la educación superior a principios del siglo XIX, en Europa.

A la luz de este proyecto de educación superior, vemos que en la era neoliberal la relación de la universidad con el Estado y el desenvolvimiento autónomo de los jóvenes en las universidades, son obstaculizados el día de hoy por las políticas *-policies-* públicas (OCDE, 2010; 2010a) implementadas por los gobiernos que buscan atender su desarrollo económico perfilando la estructura de los sistemas educativos bajo el cariz del mercado laboral.

La implementación de lo estipulado en las declaraciones y comunicados que han dado pautas para la concreción de este proceso puede entenderse, en términos de Marcuse, como un logro más de la lógica capitalista globalizante, cuyas consecuencias socio-culturales ya palpables en estos días, motivan la búsqueda de herramientas teóricas que permitan el análisis y la crítica de la situación actual, y cuyas características, en el modelo de la sociedad industrial avanzada (Marcuse, 1969, p.104), hacen de la educación y de la ciencia un instrumento para la reproducción del *status quo* de explotación, de administración de la escasez y de violencia⁴⁹.

⁴⁸ Humboldt citado por los autores.

Es desde esta perspectiva que merecen atención los ideales de autonomía y libertad (*Einsamkeit und Freiheit*) que él destaca como los pilares de sustentación del ejercicio de la reflexión y, por lo tanto, de la práctica de la ciencia. Y, aquí, la libertad también se refería al Estado, que debía proporcionar los medios, pero abstenerse de dirigir el contenido del conocimiento a ser buscado. También en el mismo sentido va la siguiente advertencia: Las universidades, a su vez, no son un simple complemento de la escuela. En realidad, la transición de la escuela a la universidad representa una etapa en la vida del joven para el que la escuela debe prepararlo, a fin de que se encuentre física, moral e intelectualmente listo para desarrollarse por sí mismo. (Traducción nuestra)

⁴⁹ Como parte de los aportes críticos de la Escuela de Frankfurt encontramos sus reflexiones en torno a la relación existente entre el proyecto ilustrado, su ideal de formación en la autonomía con la vinculación que ellos advierten entre el estado de barbarie nazi y la instrucción, en recintos escolarizados y no escolarizados, que perpetúa dicha barbarie. En este sentido, la apuesta de

Con lo señalado hasta ahora sobre los entrecruces de la mercantilización de las formas de socialización y su expresión en las transformaciones del concepto de educación superior que se busca difundir desde finales del siglo pasado, preguntar por la relación existente entre los valores culturales y la realidad social en nuestra época exige, a los ojos de Herbert Marcuse, el examen de la cultura ya civilizada, que vía educación, ha pretendido mudar la formación de hombres autónomos para la creación del hombre industrial (Marcuse, 1969, pp. 87-123).

Como cierre de sus “Notas para una nueva definición de cultura” (1969, pp.87-123), Marcuse nos menciona que, “Evidentemente, la idea de una educación dentro de la sociedad existente para una sociedad futura mejor es una contradicción, pero una contradicción que es preciso resolver si ha de darse el progreso” (p.107); palabras que

Adorno por la educación para que Auschwitz no se repita (1998) y los señalamientos de Marcuse sobre como el dominio nazi se apoyó en la propaganda y en la educación (2004, p. 141), refleja la inquietud por salvar la Ilustración en los términos de la autonomía de los hombres, es decir, conseguir gracias a una formación de este tipo, que se busque concretar el proyecto moderno.

En el mismo orden de ideas podemos señalar cómo en los albores del dominio nazi el entrecruce entre educación, cultura y Estado se vio concretado en el llamado al voto realizado el 11 de noviembre de 1933, cuando se decidiría sobre la adhesión o no de los alemanes a la Sociedad de las Naciones -12 de noviembre de 1933-(Quesada, s/a). Quesada nos relata como el profesor Martín Heidegger, en la invitación emitida el día citado, iniciaría su apuesta por el *Führer* como sigue: “¡Profesores alemanes! ¡Camaradas! ¡Ciudadanos y ciudadanas! Al pueblo lo llama el *Führer* para votar; pero el *Führer* no solicita nada del pueblo, da más bien al pueblo la posibilidad más directa de la decisión libre y suprema: ¿El pueblo entero quiere su propia existencia, sí o no? El pueblo va a escoger mañana nada menos que su porvenir” (Heidegger traducido y citado por Julio Quesada).

En este arranque del discurso del ontólogo alemán podemos ver referidos los apuntes de Adorno y Horkheimer, y Marcuse respecto al uso del lenguaje con fines propagandísticos, que mezcla un aire de existencialismo con la falsa idea de libertad, de ciudadanía y de desempeño académico; a más de situar el ejercicio filosófico a merced de los intereses del autoritarismo (Adorno, 1992; Marcuse, 2004) y a la falsa despolitización de la cual echaba mano el discurso nacional socialista.

De igual forma, si preguntásemos por la arista educativa de lo que significó tanto el llamado al voto como la votación de 1933, veríamos que: “Desde el punto de vista educativo tenemos en el Discurso un ataque frontal contra una Ilustración gracias a la que los jóvenes estudiantes se habían quedado sin suelo. Pero este nuevo comienzo que marcan las juventudes hitlerianas, abre el camino para el reencuentro consigo mismo del pueblo alemán. ¿Por qué? Porque esta juventud ‘en marcha’ ya ha podido conocer las ‘raíces’ de su existencia como pueblo que la Ilustración le había negado, ocultado. Su futuro crecimiento no va a depender ya de la Ilustración, sino de sus propias raíces nacionales” (Quesada, s/a). Ya que, desde la perspectiva de Heidegger: “Por su voluntad de ser Estado [*Wille zum Staat*] la juventud va a transformar a este pueblo duro para él mismo y lleno de consideraciones respecto a toda obra de buena ley. ¿Qué ha ocurrido? El pueblo recupera la verdad de su voluntad de existir [*Das Volk gewinnt die Wahrheit seines Daseinswillens zurück*], porque verdad es ésta plena revelación [*Offenbarkeit*] de lo que a un pueblo lo hace seguro, claro y fuerte en su acción y su saber. De una tal verdad surge la auténtica voluntad de saber [*Wissenswollen*]. Y esta voluntad de saber delimita [*umschreibt*] el derecho a saber [*Wissensanspruch*]. Es de ahí, finalmente, como son medidos los límites desde los que un verdadero preguntar [*Fragen*] y un verdadero investigar [*Forschen*] deben establecer sus fundamentos y hacer sus experimentos [*bewährten*].” (Traducción y cita por Quesada)

sintetizan su crítica al estado actual de las sociedades industriales avanzadas y una búsqueda de alternativas para la construcción de subjetividades en tiempos de globalización.

Hacia 1965, fecha en la que el autor presenta sus Notas, Marcuse ya ha realizado su crítica a la civilización industrial que limita las potencialidades de los hombres y obstaculiza llevar al acto la transformación estructural de los sujetos en pos de una re-organización de nuestras sociedades (Marcuse 2010; 2010a). Limitación y obstaculización que se expresan en la unidimensionalidad de la vida de los hombres y el dominio de sus necesidades desde la estructura psíquica de los individuos, promovidas por lo que él llamara una civilización de la cultura. Esta civilización de la cultura estará ligada a los preceptos económicos y de mercado en la producción, divulgación, y transmisión de conocimientos, fenómeno que se ha verificado desde esa fecha hasta nuestros días; pero, como hemos visto, en la actualidad, cobra mayor presencia en el ámbito educativo de nuestros países dados los elementos discursivos de orden prescriptivo que las organizaciones del concierto mundial sancionan bajo sus dictámenes en materia de gestión y financiamiento de la educación, y las bases materiales y simbólicas que supone la implementación de estos cambios en el ámbito educativo.

En este contexto, la forma como las medidas neoliberales en materia económica y la política que subyace a los cambios promovidos en materia educativa ha sido ya revisada con los apuntes de Klein y Fernandes sobre este rubro; sin embargo, vale la pena señalar, que las implicaciones de dichas conexiones atienden la profundidad de dichos cambios en razón de la formación de un nuevo ciudadano regido bajo los preceptos del mercado laboral. Es aquí donde cobran relevancia las preocupaciones más profundas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO– (2005), de sancionar la forma en que los países en vías de desarrollo deben entender la formación de ciudadanos a través de la creación de sociedades de conocimiento⁵⁰ (Resch, 2014).

En este sentido, el órgano internacional recurre al respeto a los derechos humanos, libertad de expresión y acceso a la información, como argumento, por la relación que éstos tienen con el desarrollo de destrezas que posibilitan el diálogo y el acuerdo democrático,

⁵⁰ Chistine Resch en “Sociedad del Conocimiento: Sobre la ambición del estrato social formado por las posiciones de poder” (2014, pp. 228-258), señala que la crisis del fordismo unida al triunfo de las políticas neoliberales están a la base de las dos formas en las que sociedad del conocimiento -de la información, del conocimiento, respectivamente- se ha querido imponer. En este sentido, Resch menciona que en estas dos formas se ha presentado como alternativa a la sociedad de clases, es posible ver en ellas la perpetuación sus contradicciones.

apoyándose en el uso o aplicación de conocimiento. Dentro de las pautas que marca este organismo, vemos que una de sus derivaciones es la importancia con la que la UNESCO estima la cobertura educativa, la estandarización y evaluación de la instrucción, al presentarlos como los elementos mínimos necesarios en este desarrollo de destrezas sociales; y se apele a las demandas del mercado laboral, como baluarte de las habilidades a desarrollar a lo largo de toda una vida de escuela, para incidir en el desarrollo económico de las naciones.

Hasta aquí, los cambios promovidos al interior de la nueva conceptualización de educación aparentarían un logro del proyecto moderno, pues formar a los individuos dentro de las destrezas democráticas posibilitaría la promoción del disfrute racional de los bienes sociales por parte de todos los integrantes de las sociedades, y daría pauta para ver concretada la promesa ilustrada de felicidad. Pero, por la manera en la que el mercado pauta las formas de socialización, transformando las formas democráticas de realización social, vale la pena preguntar por aquellos elementos imbricados en este cambio en el ámbito educativo.

Al decir de Marcuse, “Este cambio dentro del sistema educativo está de acuerdo con los cambios fundamentales de la sociedad contemporánea” (1969, p.106), dado que el cambio en la caracterización de la educación, sus funciones y el lugar que ocupa en la sociedad -expresado en aspectos que hemos señalado-, hace que el sistema educativo, “que asimila bajo un espíritu positivista los métodos de las ciencias naturales, sociales y humanas (Marcuse, 1969, p. 95), y refleje el modo en que [...] la civilización tecnológica tiende a eliminar o reducir los objetivos trascendentes de la cultura (trascendentes respecto a los objetivos socialmente establecidos) [...] dadas las tendencias dominantes en las sociedades industrialmente avanzadas” (Marcuse, 1969. pp. 94-95)

La relación que establece Marcuse entre la civilización tecnológica y la cultura, mantiene una distinción, que en ciertos contextos se ha buscado superar, pero que Marcuse considera pertinente señalar dada la tendencia de las sociedades contemporáneas, de ejercer un dominio continuo de la civilización sobre la cultura, es decir, una tendencia a realizar una constante traducción de los medios civilizatorios como fines culturales. En este sentido es que, a los ojos del autor, se hace necesario el análisis de la forma en que dicha traducción ha sido posible en la época de las sociedades industriales avanzadas, que hoy se re-significan bajo el título de sociedades de la información y sociedades del conocimiento (Resch, 2014).

Por ello Marcuse sostiene que uno de los aspectos más distintivos de esta relación de subsunción de la cultura a la civilización es la forma en la que algunos autores han pretendido definir la cultura entendiéndola como telón de fondo de una sociedad⁵¹ (Marcuse, 1969, p.89), relación compleja entre *background* y *ground*⁵², que en un primer momento pareciese establecer que los ideales prescriptivos de los logros de una sociedad son los valores culturales que ésta establece. En el análisis de Marcuse se sostiene a este respecto que “[...] la cultura aparece así como el complejo de objetivos (valores) morales, intelectuales y estéticos que una sociedad considera que constituyen el designio de la organización, la división y la dirección del trabajo, ‘el bien’ que se supone realiza el modo de vida que ha establecido” (Marcuse, 1969, p. 89).

Según se lee, estos objetivos han de ser traducidos en la realidad social de tal forma que ellos proporcionen la base para su realización. Aquí es donde la libertad pública y privada, la reducción de desigualdades sociales para facilitar el desarrollo del individuo o una administración eficaz de las naciones se prescriben como valores culturales (Marcuse, 1969).

Con esta presentación del proyecto moderno, sería plausible promover esas metas como aquello que debía defenderse y establecerse para lograr una mejora en nuestro modo de vida; no obstante, según Marcuse, dentro del proceso de humanización, al proteger la vida dentro de la lucha por la existencia, se presentan mecanismos de reducción de agresividades, que subliman las agresiones, la violencia y la miseria manteniendo un universo interno y externo respecto de la propia sociedad, los cuales dan como resultado una institucionalización de la violencia⁵³. Este aspecto hace evidentes, desde la perspectiva

⁵¹ Webster citado por Marcuse

⁵² Entre telón de fondo y fondo.

⁵³ En *Eros y civilización* Marcuse presenta la forma como se ha estandarizado la cultura y la sociedad actualizando dos de los elementos clave de la crítica freudiana a la cultura, y al modo como ésta es producida desde la búsqueda de sublimación de los instintos: el principio de realidad y el principio de placer. La actualización que Marcuse propone va en razón de historizar el principio de realidad, para desde ahí, comprender como se ha dado el desarrollo de las sociedades occidentales. Así, el autor propone: “[...] los términos freudianos, que no hacen ninguna diferencia adecuada entre las vicisitudes biológicas y las sociohistóricas de los instintos, deben aparearse con términos correspondientes que denoten el componente sociohistórico específico. En seguida vamos a presentar dos de esos términos: a) Represión excedente (*surplus-repression*). Las restricciones provocadas por la dominación social. Ésta es diferenciada de la represión (básica): las ‘modificaciones’ de los instintos necesarias para la perpetuación de la raza humana en la civilización; b) Principio de actuación (*performance principle*). La forma histórica prevaleciente del principio de realidad.” (Marcuse, 2010a, p.45; Freud, 2008). En las líneas anteriores podemos ver que el esfuerzo de Marcuse por comprender la forma como es ejercido el dominio pasa por atender las bases de la civilización partiendo de la lucha por la sobrevivencia y la creación de instituciones que garanticen la vida en la sociedad. Estas conceptualizaciones tienden puentes con la crítica al dominio que

del autor, las contradicciones subyacentes en la traducción de los valores culturales a la realidad social, no por cuanto hayan de establecerse mejores mecanismos para que dicha traducción rindiese sus mejores frutos, sino en cuanto a los principios mismos de esta traducción.

Dado este panorama, preguntar por la relación existente entre los medios civilizatorios de una sociedad y los fines que ella misma define para su persecución, plantea el examen de los aspectos imbricados tanto en el establecimiento de dichos baluartes como guía cultural, en la noción de cultura como dimensión superior de autonomía y realización humana, como en el establecimiento de la civilización como una esfera ligada al reino de la necesidad, al trabajo y a los comportamientos socialmente necesarios.

Herbert Marcuse sostiene que el conflicto entre los medios y los fines de una sociedad, y su empleo represivo en un condicionamiento y administración sistemáticos de las necesidades, arrojan mecanismos que han invertido la relación medios-fines en nuestras sociedades, y han consignado bajo el rubro de valores culturales los elementos civilizatorios so pretexto de minimizar las fallas en la traducción de los fines en la realidad social y en el modo de vida perfilado por el avance tecnológico (Marcuse, 1969). Por ello, el examen de la cultura que propone Marcuse ofrece elementos que van más allá de los aspectos epistemológicos imbricados en la relación valores-hechos, relación tan fundamentada por el empirismo positivista que se ha limitado a establecer el modo en que ésta promueve el progreso tecnológico, social y cultural.

Por el contrario, lo que Marcuse busca es atender las contradicciones dentro de la estructura social dado el impacto que han tendido “la fácil asimilación del trabajo y la distensión, de la frustración y la broma, del arte y la decoración del hogar, de la psicología y la dirección de empresas” (Marcuse, 1969, p. 93; Horkheimer, 1998, 223-271), alterando la función tradicional de estos elementos culturales, tornándolos afirmativos (Marcuse, 2011). Lo anterior se hace posible puesto que se ha hecho que dichos elementos culturales sirvan a la fortificación del dominio de lo que es sobre lo que puede ser y sobre lo que debe ser (Marcuse, 1969, p. 94); ya que reduce sus funciones al ámbito operativo de la civilización, generando estructuras y modos de pensamiento operativos y conductistas - destrezas sociales o competencias laborales-, y destruyendo institucionalmente las

Horkheimer y Adorno habrían señalado tanto en su *Dialéctica* como en las obras donde problematizan el autoritarismo y su relación con las formas sociales del capitalismo. Por otro lado, podemos señalar que el modo como afrontan los teóricos de Frankfurt la relación compleja entre educación, tecnologización de la vida y el autoritarismo, podría ser atendido desde esta propuesta marcusiana.

potencialidades de los hombres, que algún tiempo se encumbraron en el arte como el contenido antagónico de la cultura respecto a la civilización (Marcuse, 1969).

Aquí vale la pena detenernos y recordar un elemento de la comprensión ya señalada de arte que comparten Adorno y Marcuse respecto a las potencialidades de éste para la emancipación. Si bien, recuperar a cabalidad este argumento excede las pretensiones de esta presentación, es preciso referir que un momento importante en el proyecto de Marcuse es la comprensión dialéctica del arte y de la dimensión estética de la formación de los hombres como elemento cualitativo que presenta aperturas o alternativas en la construcción de subjetividades para el cambio social y la concreción de la promesa ilustrada (Marcuse, 1983, 1975; Farr, 2009).

Ahora bien, con esto en mente, si regresamos al diagnóstico de Marcuse, hay dos momentos en los que el dominio de lo que es sobre lo que puede y deber ser ha invertido la relación medios-fines que hemos señalado: uno de ellos es el dominio de la civilización sobre la esfera cultural al institucionalizar la violencia -principio de actuación (Marcuse, 2010a)-, que orilla a establecer mecanismos para el condicionamiento y administración de las necesidades, de sus satisfactores, y de los modos de satisfacción de esas necesidades, con miras a que éstas sean las que reproduzcan el sistema de dominación (Marcuse, 2010; 2010a). Otro momento es el dominio de la civilización sobre la cultura en cuanto ésta sirve de medio para alcanzar los fines civilizatorios, esto es, cuando se reformula las funciones que los contenidos culturales deben cumplir en aras de lograr el progreso social y cultural bajo el diseño tecnológico de la vida.

En palabras de Marcuse, esto da como resultado “la clausura de un espacio vital para que se desarrollen en él la autonomía y la oposición [al sistema de dominación]” (Marcuse, 1969 p. 97), y se exija, por un lado, que los contenidos no-operativos de la cultura -su dimensión *background* - sean subsumidos a las reglas de operatividad de la sociedad civilizatoria; y por otro, que estos contenidos dejen de ser “autónomos y críticos [... y] se conviertan en contenidos educativos, sublimantes y relajantes: en un vínculo de adaptación” (Marcuse, 1969, p. 101).

Así, el espacio universitario y la escuela, según se veía con los apuntes de Klein y Fernandes, deja de ser un espacio de autonomía para ceder terreno a la difusión de conductas adaptativas, por ello operativas, que encumbran como objetivo prioritario la empleabilidad, dejando de lado la construcción creativa de los sujetos, justificando así “la absorción administrativa de la cultura por la civilización [como] resultado de la orientación establecida por el progreso científico y técnico [operativo] de nuestras sociedades”

(Marcuse, 1969, p. 105), ya que “la cultura se ha convertido en un objeto de organización [tecnológica y mercantil]” (Marcuse, 1969, p. 112).

Esta inversión entre fines y medios en las sociedades contemporáneas, ha impactado el papel designado a la formación de ciudadanos y la función de la ciencia, pues como pudo observarse en la barbarie nazi representada desde la academia alemana de los años treinta del siglo XX, la ciudadanía y la función de la ciencia son puestas a disposición del dominio⁵⁴ (Marcuse, 2004, pp. 139-190).

Si la transformación advertida, por los teóricos de Frankfurt, de las formas de socialización, el papel de la publicidad, y la tecnificación de la vida llevaban o a la justificación pragmática del *status quo* de cosificación y de dominio o al arrebató irracional del nacionalsocialismo, al civilizarse la cultura y promover la instrumentalización de la razón en la casa, en la mercantilización de la escuela o en las dinámicas democráticas, valdría la

⁵⁴ Es sabido que el foco de análisis de la obra de la Teoría Crítica fue el modo como este dominio del nacionalsocialismo se llevó acabo, tanto en los aspectos de orden económico y social, como en los elementos constitutivos de la psicología profunda de los individuos; tarea que pasó por examinar el modo como se erigió el aparato conceptual del cual echaron mano los nazis, su relación con la complicidad de los científicos y con la instrumentalización de nuevos dispositivos de socialización para influir en la mentalidad de los hombres, como el caso de la industria cultural y la propaganda. Pero, en especial, vale la pena recuperar aquí el modo como los autores comprendieron los peligros de la ideologización que, gracias a la jerga de la autenticidad, se dio del ámbito académico, y como estos refieren la renuncia a la *Bildung*. Así, como muestra de lo que los autores enfrentaron, presentamos un fragmento del discurso de dio Martín Heidegger el 11 de noviembre de 1933 en ocasión de invitar a los hombres alemanes a votar por la defensa de su *Kultur*, en oposición a los peligros que, en su propio Ser, “la sangre y el suelo”, significaba permanecer en la Sociedad de las Naciones, defensa donde el ontólogo halla el objetivo y fin último de la escuela y de la ciencia:

“El pueblo recupera la verdad de su voluntad de existir [*Das Volk gewinnt die Wahrheit seines Daseinswillens zurück*], porque verdad es ésta plena revelación [*Offenbarkeit*] de lo que a un pueblo lo hace seguro, claro y fuerte en su acción y su saber. De una tal verdad surge la auténtica voluntad de saber [*Wissenswollen*]. Y esta voluntad de saber delimita [*umschreibt*] el derecho a saber [*Wissensanspruch*]. Es de ahí, finalmente, como son medidos los límites desde los que un verdadero preguntar [*Fragen*] y un verdadero investigar [*Forschen*] deben establecer sus fundamentos y hacer sus experimentos [*bewährten*].

Para nosotros es a partir de ahí por lo que la ciencia [*Wissenschaft*] tiene su origen [*Ursprung*]. Ella está ligada y se reconduce de nuevo a la necesidad de una existencia nacional [*völkischen Daseins*] responsable de sí misma. Por poco que haya pasado por esta necesidad la ciencia es, entonces, la pasión educativa de querer saber para volverse formadores [*machen*]. Pero ser-sabedor [*Wissendsein*] significa para nosotros: ser dueños de las cosas con toda lucidez y estar resueltos [*entschlossen*] para actuar, rompe con lo que ha tenido curso hasta ahora, arriesga lo inhabitual y lo imprevisible. Preguntar, para nosotros, no es [*nitchf*] el juego gratuito de la curiosidad. No es tampoco la terquedad obstinada en la duda a cualquier precio. Preguntar significa para nosotros: exponerse a la sublimidad de las cosas y de sus leyes; significa para nosotros: no cerrarse al sobresalto de pavor frente a lo indomable, ni al desasosiego que nos embarga ante la oscuridad. Es para poder preguntar así por lo que preguntamos y no estamos al servicio de los que ya terminaron por cansarse y de su necesidad apacible de respuestas confortables. Nosotros lo sabemos: el valor, con nuestras preguntas, de caminar cerca de los abismos de la existencia sin ceder jamás al vértigo, este valor ya es en sí una respuesta más elevada que cualquier información aportada por sistemas conceptuales artificialmente contruidos” (Heidegger traducido y citado por Quesada, en Quesada, s/a)

pena señalar de forma sucinta la lectura dialéctica de estos autores respecto al papel de la educación.

Por un lado, la exigencia que Adorno realiza a la educación para que Auschwitz no se repita (1998, p.79), se ancla en la perspectiva dialéctica con la que los teóricos de la Escuela de Frankfurt leyeron la esquematización de la formación de la civilización y la cultura en los apuntes que hace Freud sobre este tópico (Adorno, 1998; Marcuse, 2010a). En este sentido, por un lado, encontramos esta lectura en la manera en que Adorno recupera las posibilidades de la Ilustración desde la formación en la autonomía para que ésta haga que “La educación solo [pueda] tener sentido como educación para la autorreflexión crítica” (1998, p.81), pues sólo esto, y el conocimiento de la psicología profunda de los individuos -Freud-, puede ser aquello que nos haga comprender que

Los asesinados [en Auschwitz, o por la bomba atómica] no son los culpables, ni siquiera en el sentido sofisticado y caricaturesco en el que muchos quisieran presentarlo hoy. Los únicos culpables son los que sin miramiento alguno descargaron sobre ellos su odio y su agresividad. Esta insensibilidad es la que hay que combatir; las personas tienen que ser disuadidas de golpear sin reflexionar sobre sí mismas (1998, p.81)

Desde esta perspectiva, con una lectura dialéctica, la presión civilizatoria que se ejerce sobre los individuos, la “claustrofobia de un mundo administrado” (p.81), puede ser sublimada en una verdadera ilustración que no permita la repetición de los campos de exterminio, volcada a una educación política que recupere los logros de la modernidad -sus bienes- (pp.91-92).

De igual forma, por otro lado, hallamos en las alusiones realizadas a la apuesta marcusiana por apelar a una distribución de lo sensible en aras de virar la formación estética de los hombres hacia una formación en sentido político (Marcuse, 1975, pp.15-30), esta apuesta plantea su crítica a la conciencia feliz lograda en las sociedades consumistas, pues como lo anota Keller,

Marcuse worries that the triumph of the happy consciousness produces political nihilism, where “people cannot reject the system of domination without rejecting themselves, their own repressive instinctual needs and values”. Latchkey children raised through watching television and playing video games, the predominance of consumer culture in and through advertising (especially in school halls, cafeterias, and streamed-in television

programming such as Channel One), all demonstrate the ongoing relevancy of Marcuse's warnings.⁵⁵ (Kellner, 2009, p.10)

En este orden de ideas, remitir una politización desde la sensibilidad, promovería un cambio a los objetivos de la educación en nuestras sociedades, -que en el análisis la traducción-inversión medios-fines, se advirtió que encumbran la instrucción para la industria y el mercado de manera insensible e irreflexiva-, dado que podemos sugerir como en la relación entre la educación y el ámbito científico, cuyos logros van siempre ligados a la lucha por la existencia y al impacto que la ciencia tiene en la mejora de la condición de la vida de los hombres-, dicha politización y reflexión evitaría la repetición de la barbarie, al examinar la forma como este vínculo entre educación y ciencia genera las condiciones sociales del desarrollo de los hombres en la actualidad, para hallar en estos procesos otras posibilidades para la construcción de sujetos.

Ahora bien, los apuntes de Marcuse sobre cómo la cultura se ha civilizado, nos han permitido ver el modo como en el ámbito global la posición de la ciencia como motor de las sociedades y los esfuerzos por estructurar los sistemas educativos se han decantado hacia la esfera civilizatoria; y presentan la forma actual de la civilización como único ámbito plausible de desarrollo humano.

Si bien la idea de que "la educación no debe ser para la sociedad actual, sino para una sociedad mejor" (Kant citado por Marcuse, 1969, p. 120), como lo prescribirán los autores ilustrados, es uno de los argumentos más contundentes en la estructuración de los sistemas educativos, la idea de mejora y del vínculo entre educación y avance científico y tecnológico, hace que hallemos en su traducción en la realidad social la expresión de la inversión medios-fines que Marcuse señalara.

Además, en el proceso de globalización el productivismo se ha establecido, tal como Marcuse expone, como "modelo de desarrollo cultural del periodo contemporáneo" (Marcuse, 1969, p. 104; OCDE, 2010) -apoyado en la administración de la escasez y la institucionalización de la violencia que se suman a la vorágine del mercado mundial-. Un

⁵⁵ Marcuse se preocupa de que el triunfo de la conciencia feliz produzca el nihilismo político, donde "la gente no puede rechazar el sistema de dominación sin rechazar a sí misma, sus propias necesidades y valores instintivos represivos". Los niños de *Latchkey* criados a través de la televisión y los videojuegos, el predominio de la cultura de consumo en y por medio de la publicidad (especialmente en las áreas comunes escolares, cafeterías y programas de televisión transmitidos como *Channel One*) demuestran la relevancia de las advertencias de Marcuse. (Traducción nuestra) (Para el caso de los niños y jóvenes mexicanos, podríamos remitirnos a la vacuidad ilusoria de la programación de los canales abiertos, propiedad de grandes empresarios)

modelo que, para el caso de los países en vías de desarrollo, se traduce en la sanción de los elementos que deben contener el desarrollo económico y el éxito educativo por parte de los órganos internacionales.

En suma, el ejercicio realizado por los autores de la Teoría Crítica presenta no sólo directrices para comprender el estado actual de la vida en las sociedades contemporáneas, también establece herramientas teóricas para su análisis, y señala los espacios en que éste puede fructificar en aras de construir alternativas dentro de este proceso de globalización, a pesar de que buscar una reorganización de la educación que permita formar a los jóvenes para una independencia intelectual, que en estos tiempos, sería un “acto subversivo” (Marcuse, 1969, p. 107), ya que implica no sólo atender las otras dimensiones del desarrollo de los hombres, sino generar en esta misma formación, los canales para reorganizar la cultura y la civilización en su conjunto, donde uno de los primeros pasos sería re-significar lo que entendemos por cultura, para construir más posibilidades, abrir más caminos.

En este sentido, un momento necesario en este ensayo sobre la forma como el dominio total se concreta en el ámbito educativo será recuperar, en las páginas siguientes, los elementos imbricados en el devenir contemporáneo de este ámbito a nivel mundial, en general, y en nuestra sociedad, en particular; tomando por caso la forma como desde los discursos públicos se busca re-semantizar la forma y el contenido de la educación y la escuela para satisfacer las demandas del mercado.

3. De políticas públicas y discurso neoliberal. El caso de la actual configuración del bachillerato mexicano

Sin esta crítica de la experiencia, el estudiante queda privado de los métodos e instrumentos que le permitan comprender y valorar su sociedad y su cultura en su conjunto, en el continuum histórico en el que esta sociedad cumple, deforma o niega sus propias posibilidades y promesas. A diferencia de esto, el estudiante es educado para comprender y valorar las condiciones y posibilidades establecidas solamente en los términos de las condiciones y posibilidades establecidas: su pensamiento, sus ideas y sus objetivos se hallan programática y científicamente restringidos, no por la lógica, por la experiencia y por los hechos, sino por una lógica purgada, por una experiencia mutilada y por unos hechos incompletos.

Marcuse en
Notas para una nueva definición de cultura

3.1 La actual reforma educativa (en México)

En los últimos treinta años se ha desarrollado una compleja relación entre las prácticas de poder, el acceso al conocimiento como índice de cambio y desarrollo en nuestros países, y las pautas que el mercado global ha propuesto para la reconfiguración del ámbito educativo. El impacto de la mercantilización de las formas de socialización, del engaño de democracia en una falsa imagen de disfrute de bienes comunes, unido a las transformaciones en la comprensión de la formación de los ciudadanos, del papel de las ciencias y las artes en esta formación, junto con la producción seriada de éstas últimas, ha generado una serie de dispositivos anclados en los mecanismos contemporáneos para difundir modos de vida plausibles en los términos de la actual forma del capitalismo.

Esto último ha tenido una resonancia paradigmática en la configuración de la idea de educación y escolarización. Como lo señala Fairclough,

[...] los cambios recientes que han afectado a la educación superior son un caso típico, y un buen ejemplo, de los procesos más generales de creación de mercados y de bienes de consumo en el sector público.

El mercado de las prácticas discursivas de las universidades es una de las dimensiones del mercado de la educación superior en general. Las instituciones de educación superior han llegado a operar, cada vez más (bajo la presión gubernamental), como si fueran empresas de negocios que compiten para vender sus productos a los consumidores (Fairclough, 2008, p.183)

Esta mercantilización de las prácticas educativas, producto de la injerencia de las empresas en las dinámicas al interior de la universidades y del apoyo de los gobiernos, llama la atención del autor puesto que, si pensamos la educación y la escolarización como un bien común¹, es propio asumir que forma parte del sector público de las naciones; por ello Fairclough es contundente al señalar los momentos y modos en que la injerencia del sector privado -comercio- ha transformado el ámbito educativo en las últimas décadas.

Desde diversos contextos se coincide en señalar que estas transformaciones han tenido lugar gracias y en la promoción de una re-semantización de los conceptos modernos referentes al ámbito educativo que aún operaban en la segunda mitad del siglo XX -pese a las transformaciones advertidas en algunos aspectos de ellos en los apartados anteriores-. Esta re-semantización pasa por el pronunciamiento -en términos discursivos y de corte económico- de diversos órganos tanto nacionales como internacionales, educativos, culturales y relativos a la esfera laboral y económica respecto a la necesidad global de una transformación radical de la escuela.

¹ Ibarra Mercado (2010) dedica un amplio espacio en su tesis doctoral *Política educativa en el bachillerato mexicano. Análisis de cuatro sexenios (1989-2008)* a establecer cómo el sentido y significado de las políticas públicas parten de la noción moderna de bien común (pp. 23-65). El autor refiere que entender la educación y la política educativa de un Estado como bien común implica, además de garantizar el servicio educativo de manera igualitaria y oportuna -mediante un justo ejercicio de los recursos-, la participación de los miembros de la sociedad en la planeación, coordinación e implementación de las acciones encaminadas a este fin, con auxilio de la supervisión del Estado (pp.55-56), entendiéndolo a éste como un ente suprasocial que regulará el bien "ya sea que se dé, se posea o esté presente en forma equitativa en el total de los miembros de una comunidad" (p.26). Dada esta presentación, queda superado el prejuicio de un Estado protector, al sostenerse la participación de los miembros de la sociedad en la consecución del bien común; además de plantear la forma como un Estado coordinaría el disfrute equitativo de ese bien, en atención a todos los integrantes de esa sociedad, y no sólo velando por los intereses del sector que le reporte mayor ejercicio de poder o posibilidades de desarrollo económico dentro del mercado neoliberal.

Al decir de Amanti (2013), el cariz de esta producción discursiva permite recuperar los señalamientos de Kress y Fairclough respecto a la dinámica social de la que abrevan los discursos, y en la que anclarán sus alcances comunicativos:

[Kress says that] All texts have other features in common besides belonging to a textual network. Texts, and language in general, have material aspects. They are, “[...] produced in the context of real social institutions, in order to play a very real role in social life – in order to do certain things to or for their readers, and in order to communicate attitudes towards aspects of social life and toward people who participate in them, whether authors and readers are consciously aware of this or not”

In a similar vein, Fairclough argues that texts can “have causal effects” and “bring about changes in our knowledge (we can learn things from them), our beliefs, our attitudes, values and so forth”² (2013, p. 93)

Si tomamos por caso la forma y el contenido de las transformaciones en el ámbito educativo a nivel mundial dentro del proceso de globalización, lo anterior plantearía la necesidad de indagar la manera en que el sentido y el significado que se busca establecer se ha insertado en el devenir de los sistemas educativos nacionales, con auxilio de la re-semantización señalada líneas arriba.

Desde esta perspectiva, cobra un profundo interés ubicar el contexto en que se busca concretar estas transformaciones en el desarrollo de la educación en México y su relación con la implementación de la reforma educativa más reciente en el país, donde se insertan los Acuerdos para transformar la Educación Media Superior -EMS-. Es decir, partir del contexto socio-cultural y político de esta implementación a nivel nacional y del contexto del proceso de globalización nos permitirá analizar las relaciones existentes entre las prácticas de poder y las políticas gubernamentales traslucidas en la configuración actual de la educación y de la escuela.

En este orden de ideas, si buscamos datar la implementación de la actual reforma para la EMS podemos señalar la firma, en el año 2008, del Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad (DOF, 2008), firmado por Josefina Vázquez Mota, entonces titular de la Secretaría de Educación Pública

² [Kress dice que] Todos los textos tienen otras características en común además de pertenecer a una red textual. Los textos, y el lenguaje en general, tienen aspectos materiales. Son "producidos en el contexto de las instituciones sociales reales, para desempeñar un papel muy real en la vida social, para hacer ciertas cosas a sus lectores o para sus lectores, y para comunicar actitudes hacia aspectos sociales la vida y hacia las personas que participan en ellos, aunque los autores y los lectores están conscientes de esto o no". En una línea similar, Fairclough argumenta que los textos pueden "tener efectos causales" y "provocar cambios en nuestro conocimiento (podemos aprender cosas de ellos), nuestras creencias, nuestras actitudes, valores y demás". (Traducción nuestra)

-SEP-, y que suscribieron las treinta y uno entidades federativas del país y el entonces Distrito Federal (Amanti, 2013, p.91)

A partir de aquel año, en México hemos sido testigos de un suceder de momentos políticos, sociales y económicos que darían cuenta de una transformación estructural del Estado, a partir de la implementación de políticas públicas. En este marco, la innovación y la transformación del subsistema educativo EMS, y su correlato con las transformaciones de la SEP, pueden leerse con el imperativo que llevó a la actual administración a plantear como sus ejes de acción: “recuperar la paz y la libertad, un México incluyente sin pobreza, crecimiento para generar más y mejores empleos, más educación y de calidad para todos, recuperar el liderazgo de México en el mundo y construir un gobierno eficaz”³. A lo largo de este sexenio dichos ejes se traducirían en las reformas estructurales que hasta hoy han sido aprobadas por el poder legislativo y puestas en marcha por el ejecutivo federal.

La reforma laboral, hacendaría, financiera, en materia de transparencia, educativa, energética, política-electoral, en materia de telecomunicaciones y radiodifusión, la nueva ley de amparo, el código nacional de procedimientos penales y la reforma en materia de competencia económica⁴, son los momentos en los cuales los ejes de acción de la actual administración se presentan traducidos en la implementación de políticas públicas que pretenden incidir en las prácticas socio-culturales de nuestro país⁵, en ocasión de concretar una modernización que inserte a México en el marco económico global y de cultura internacional.

Esta última afirmación tiene como fundamento el correlato existente entre la implementación de las reformas citadas y las recomendaciones que, por ejemplo, la Organización para la Coordinación y Desarrollo Económico -OCDE- (OCDE, 2010; 2015) establece como requisito para sus integrantes. Las recomendaciones para el ámbito educativo que a últimas fechas ha emitido este órgano económico internacional fueron

³ Para consultar una breve reseña de los discurso de campaña de actual presidente de la república dirigirse a <http://www.consultoresinternacionales.com/publicaciones/ciscomentario/582/CISComentarioNo582.pdf>

⁴ Sobre el suceder de las reformas estructurales y una sucinta descripción de los puntos cubiertos por las mismas y los aspectos a resolver en ellas, consultar <http://mundoejecutivo.com.mx/economia-negocios/2015/01/12/pena-nieto-11-reformas-22-pendientes>

⁵ Sólo para efectos de problematización y exposición, aquí aludimos al marco nacional, esto no implica que nosotros obviemos las particularidades socio-culturales de cada contexto de México. Suponer que las prácticas socio-culturales reportan un mismo cariz y se dirigen a una sola dirección, imposibilitaría el análisis de las mismas en ocasión de explicitar la forma en que éstas y los discursos de las políticas públicas condicionan, por poner un caso, la narrativa (McLaren, 2005), el hacer y el carácter del oficio del docente en nuestro país.

explicitadas en la época del Acuerdo 442 en los reportes *Word Economic Forum 2009, The Global Competitiveness Index Rankings and 2007-2008 Comparisons*, y en *Global Competitiveness Report 2008-2009* de Ginebra⁶. Estos textos dan evidencia de las inquietudes y los esfuerzos que la OCDE dedica a la educación, tal como lo expusiera Andreas Schleicher, Jefe de la División de Indicadores y Análisis del Directorio para la Educación de la OCDE en el año 2006, al presentar los fundamentos políticos del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos -PISA, por sus siglas en inglés-, donde nos explica el interés que la OCDE ha tenido, desde su creación -1961-, por el ámbito educativo, y por la relación que la educación guarda con el desarrollo económico de las naciones (Schleicher, 2006).

El impacto de estos pronunciamientos ha sido corroborado en diversos países de América Latina, lo que nos anima a comprender que dentro del proceso de globalización un plausible acercamiento al contexto de la actual reforma educativa en México pasa por atender el conjunto de acciones y recomendaciones que han tenido lugar en esta región. En su artículo “*A reforma educacional na América Latina no contexto do globalização*”, Juan Casassus (2001), identifica, en el marco de estos pronunciamientos, que uno de los rasgos distintivos del cambio de milenio fue el arribo a una época de des-territorialización, la modificación de las tareas de los Estados y la emergencia de nuevos espacios de identificación y cultura (Casassus, 2001, p.8). Tal emergencia de nuevos espacios de identificación y cultura le permite justificar el análisis que presenta respecto a la evolución de las políticas educativas que marcan un suceder de reformas en esta parte del globo, desde el surgimiento de políticas regionales.

Esta apreciación es respaldada por la corroboración de rasgos afines entre las políticas de los diferentes países que conforman el subcontinente, y que, al decir de Casassus, pueden comprenderse bajo la noción de “*espaços de globalização, impulsada pelo comércio mundial e tecnologias de informação*”⁷ (Casassus, 2001, p.8); puesto que “[...] *as reformas ocorrem dentro de um marco histórico. Isso que dizer que os processos ocorrem dentro de um espaço/tempo, em certos contextos, cujos conteúdos estão*

⁶ <http://www.weforum.org/pdf/gcr/2008/rankings.pdf>

⁷ [...] espacios de globalización, impulsada por el comercio mundial y las tecnologías de la información. (Traducción nuestra)

*enquadrados em sistemas de idéias que estão presentes no nível regional e influem neles*⁸ (Casassus, 2001, p.8).

Con esto en mente el autor establece que si pensamos las reformas educativas de los últimos años del siglo XX y la primera década del siglo XXI a nivel regional, es posible advertir que estos esfuerzos reportan una segunda etapa de desarrollo: El autor menciona que la primera etapa, en la década de los sesenta, se caracterizó por la ampliación de los sistemas educativos, esto es, por ampliar las posibilidades de ingreso de más personas al sistema escolarizado. La segunda, que empieza en la década de los noventa, está caracterizada por la gestión y la calidad de los sistemas educativos (Casassus, 2001, p. 9).

Casassus identifica que este segundo ciclo tiene cinco marcos internacionales relevantes que determinaron la forma en que los Estados de la región preveían dar solución a la demanda de calidad:

1. Conferencia Mundial de Educación para Todos (Tailandia, 1992), convocada por la UNESCO, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD, el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia -Unicef, el Banco Mundial, y el Banco Interamericano para el Desarrollo; cuyo objetivo fue generar un contexto político favorable para reorientar las reformas educativas respecto a fortalecer la educación básica y atendiendo los procesos de aprendizaje. El instrumento elegido para ese propósito fue el reacomodo del crédito internacional sobre educación.
2. Promedlac IV (Quito, 1991), reunión de los ministros de educación convocados por la UNESCO para analizar el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. Reunión donde se exhortó a equilibrar cantidad y calidad educativa transformando la gestión educativa para hacer frente a los retos de producción, equidad social y democratización.
3. 24va Reunión de la CEPAL (Santiago de Chile, 1992), convocada por los Ministros de Economía y Finanzas, para situar la educación y el conocimiento al centro del desarrollo de la región, como centro de una política pública única que sirviese al desarrollo económico y social.
4. Promedlac IV (Santiago de Chile, 1993), que buscaba establecer las bases para mejorar la calidad de los aprendizajes.
5. Seminario Internacional UNESCO (Santiago de Chile, 1993) sobre descentralización y currículo⁹. (Casassus, 2001, pp.10-12)

Establecido el marco común para las políticas educativas regionales, Casassus señala que es posible recuperar tres objetivos afines derivados de la apuesta de los Estados por la

⁸ [...] las reformas ocurren dentro de un marco histórico. Esto significa que los procesos ocurren dentro de un espacio / tiempo, en ciertos contextos, cuyos contendientes están encuadrados en sistemas de ideas que están presentes a nivel regional e influyen en ellos. (Traducción nuestra)

⁹ Se presenta una síntesis en español de la relación que el autor establece en su artículo respecto a estos cinco marcos internacionales señalados.

función de la educación para el desarrollo económico; en este sentido, el autor menciona los siguientes:

O primeiro objetivo foi o de situar a educação e o conhecimento no centro da estratégia de desenvolvimento por sua contribuição tanto no aspecto econômico quanto no social. Para que isso fosse possível, o instrumento principal foi o de lograr mais recursos financeiros para o setor, a partir do esforço interno e, também, do aumento do crédito internacional mediante endividamento nacional.

O segundo objetivo foi o de iniciar uma nova etapa de desenvolvimento educacional mediante mudanças na gestão. Na prática, isso significa mudar a administração do Estado adotando novo estilo de gestão orientado para a abertura do sistema, o estabelecimento de novas alianças, os processos de descentralização e a ênfase na qualidade e equidade.

O terceiro objetivo é melhorar os níveis de qualidade de aprendizado por meio de ações no nível macro e micro. Os instrumentos no nível macro são a instalação de sistemas nacionais de avaliação, o desenvolvimento de programas compensatórios de discriminação positiva e a reforma curricular. No nível micro, a focalização na escola, em particular na gestão escolar, a implantação de graus de autonomia e um currículo adaptado as características das escolas¹⁰ (Casassus, 2001, p.13).

Ahora bien, si recuperamos el énfasis que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO- ha puesto en la transformación del ámbito educativo en América Latina y el Caribe, traslucido en el cúmulo de pronunciamientos y programas de acción que ha emitido y sugerido desde su Oficina Regional para la Educación con sede en Santiago de Chile -OREALC/UNESCO Santiago- es posible relacionar esta inquietud del órgano internacional con los pronunciamientos de otros organismos de corte global.

En este sentido, podemos leer bajo el signo la homogenización a nivel regional, el control federal sobre la normativa que regula la formación de los alumnos en las escuelas del sistema educativo de nuestro país (Ibarra, 2010), pues tal como lo señala Casassus,

¹⁰ El primer objetivo fue el de situar la educación y el conocimiento en el centro de la estrategia de desarrollo por su contribución tanto en el aspecto económico y en lo social. Para que esto fuera posible, el instrumento principal fue el de lograr más recursos financieros para el sector, a partir del esfuerzo interno y, también, del aumento del crédito internacional mediante endeudamiento nacional. El segundo objetivo fue el de iniciar una nueva etapa de desarrollo educativo mediante cambios en la gestión. En la práctica, esto significa cambiar la administración del Estado adoptando nuevo estilo de gestión orientado a la apertura del sistema, el establecimiento de nuevas alianzas, los procesos de descentralización y el énfasis en la calidad y equidad. El tercer objetivo es mejorar los niveles de calidad de aprendizaje a través de acciones a nivel macro y micro. Los instrumentos a nivel macro son la instalación de sistemas nacionales de evaluación, el desarrollo de programas compensatorios de discriminación positiva y la reforma curricular. En el nivel micro, la focalización en la escuela, en particular en la gestión escolar, la implantación de grados de autonomía y un currículo adaptado a las características de las escuelas. (Traducción nuestra)

podemos advertir que dicha normativa pasa por el tránsito de una mayor cobertura educativa a la demanda de proporcionar educación de calidad, mediante una buena gestión de los sistemas educativos. Movimiento que está en función de colocar la educación al centro del desarrollo económico de las naciones, con un financiamiento extranjero que permita lograr la infraestructura requerida; además de lograr mecanismos de gestión evaluables; y atender las nuevas demandas a partir de dictaminar el currículum de las escuelas. Este control en buena medida puede también relacionarse con las pretensiones e intereses de algunos organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico -OCDE-, el Banco Interamericano de Desarrollo - BID-, el Banco Mundial¹¹ -BM-, el Fondo Monetario Internacional -FMI- o la propia UNESCO:

¹¹ Ibarra Mercado señalará que a partir de los compromisos adquiridos entre México y el BM, es posible establecer un correlato entre las medidas de las políticas públicas en materia educativa en el país y los lineamientos marcados por el BM. En este orden de ideas podemos recuperar los proyectos que el Banco Mundial ha tenido con México en materia educativa desde el año 2010: *School Based Management (APL II)*, P115743, Cerrado, 17 de junio de 2010; *Upper Secondary Education (MUSE) Development Policy Loan*, P112262, Cerrado, 11 de mayo de 2010; y el más reciente *Mexico Higher Education Project*, P160309, Activo, 17 de marzo de 2017.

(http://projects.bancomundial.org/search?lang=es&searchTerm=&countrycode_exact=MX)

Para comprender el cariz de estos compromisos presentamos el resumen del proyecto P112262 que hace referencia la Educación Media Superior:

The Government of Mexico has requested a Development Policy Loan (DPL) for Upper Secondary Education Reform Program in the amount of \$700 million to support its ongoing upper secondary education reform program, focusing in particular on obstacles to increasing the numbers and skill level of graduates entering the labor market. The loan is the first in a series of three operations that will support the Government's ambitious upper secondary education reform program. The amount of subsequent operations in this series will be determined based on Mexico's financing requirement and availability of International Bank for Reconstruction and Development (IBRD) resources. The DPL will focus on the following three policy areas: improving flexibility of upper secondary education: Mexico has created the National Diploma System (Sistema Nacional de Bachillerato, SNB) based on defined competencies, to ensure a minimum standard for all upper secondary education graduates and to facilitate transfers of students between different sub-systems. Enhancing quality and relevance of education: The upper secondary education system is shifting to transparent competence-based curricula that would allow both students and prospective employers to understand and evaluate the skills obtained in upper secondary education. This shift is the outcome of national consultations with all the key stakeholders in upper secondary education and reflects reforms that have already been introduced in some sub-systems. Reducing opportunity cost of upper secondary education: to reduce opportunity costs for the poorest, the Secretariat of Public Education (Secretaria de Educacion Publica, SEP), in coordination with the oportunidades program, consolidated the existing upper secondary scholarship program while expanding its coverage to more than 250,000 students from poor households.

(<http://projects.bancomundial.org/P112262/upper-secondary-education-muse-development-policy-loan?lang=es>)

(El Gobierno de México ha solicitado un préstamo de política de desarrollo -DPL- para el Programa de Reforma de la Educación Media Superior por un monto de 700 millones de dólares para apoyar su programa de esta Reforma, centrándose en particular en los obstáculos para aumentar el número y el nivel de habilitación en competencias de los egresados para el mercado laboral. El préstamo es el primero de una serie de tres operaciones que apoyarán el ambicioso programa de Reforma de la Educación Media Superior del Gobierno. El monto de las operaciones subsiguientes de esta serie se

ya por los compromisos diplomáticos, comerciales o financieros asumidos por las administraciones federales; ya por la toma de decisiones que favorecen las exigencias del mercado, y no el bien común (Ibarra, 2010, p.229).

Ahora bien, con este panorama de las metas de las políticas públicas en los años recientes en América Latina y el Caribe, es posible reconocer las razones que motivan la reiterada presencia de la centralidad de la educación y del conocimiento en los discursos políticos, ya sea en mensajes de campañas electorales, al interior de los informes gubernamentales o en la argumentación presentada, en el caso mexicano, en los Planes de Desarrollo Nacional y en los Programas Sectoriales de Educación -PSE- de los últimos sexenios.

Por otro lado, podemos destacar que, si bien la presencia reiterada en los discursos de la apuesta de los gobiernos por la educación como índice de acceso a la modernidad o a la globalización (Casassus, 2001, p.25), ésta no ha repercutido en una modificación expresa de las prácticas políticas y educativas de México, pues, como lo señala Ibarra Mercado (2010), por un lado, el discurso representa un recurso retórico dado que no hay directriz específica para las acciones estatales de orden federal que impacten de manera positiva en la mejora de la calidad, cobertura y equidad en la EMS y en la educación pública en general en México. Por otro, el autor menciona que, dada la promesa de descentralización y de nuevas alianzas establecida a nivel regional, México ha optado, en una primera instancia, por asumir de nuevo la rectoría estatal respecto a la educación pública del país (p.228).

Lo señalado por Ibarra Mercado es de suma importancia si se toma en cuenta el estado que guardaba la relación del ámbito educativo mexicano con los procesos discursivos de las administraciones anteriores al cambio neoliberal real en México -sexenio

determinará sobre la base de las necesidades de financiamiento de México y la disponibilidad de los recursos del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF). El DPL se centrará en las siguientes tres áreas de la política: mejorar la flexibilidad de la EMS: México ha creado el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) basado en competencias definidas, para asegurar un estándar mínimo para todos los graduados y para facilitar las transferencias de estudiantes entre los diferentes subsistemas. Mejorar la calidad y la pertinencia de la educación: El sistema de EMS está pasando a un currículo transparente basado en competencias que permita a los estudiantes y a los posibles empleadores comprender y evaluar las habilidades obtenidas en la EMS. Este cambio es el resultado de las consultas nacionales con todos los principales interesados en la EMS y refleja las reformas que ya se han introducido en algunos subsistemas. Reducción del costo de oportunidad de la EMS: para reducir los costos de oportunidad para los más pobres, la Secretaría de Educación Pública (SEP), en coordinación con el Programa Oportunidades, consolidó el actual programa de becas para la EMS y amplió su cobertura a más más de 250.000 estudiantes de hogares pobres.) (Traducción nuestra)

encabezado por Salinas de Gortari-. Lo anterior podemos corroborarlo, pues antes del incipiente empuje neoliberal en el sexenio de López Portillo, dicha relación sólo se presentaba en los discursos de los gobiernos, sin que en esos años se haya dado una verdadera injerencia de la educación en el desarrollo económico del país ni en la solución de las demandas sociales. Al decir de McGinn y Street (1984)

[..] during the past 30 years [1950-1980] the principal contribution of education growth in Mexico, on the margin, has not been in terms of improved quality resources (or human capital), nor improved government competence. Nor, we evidence suggest that changes in the content and process of Mexican public education as such have been the major factor in producing attitudes and values conducive to the representation of a state undergoing modernising renovation. Reproduction of the conditions for production have occurred principally outside the educational sector and respond more to the government's policy of maintaining salary demands (including those of the 700,000-member educational workers' union) low, and these 'savings' to the private sector by public investment and by multiple mechanisms in the government's fiscal and credit policies. Despite the government's insistence that education can be fitted to economic we believe that changes or increases in education are unlikely to contribute sense because the system responds to a different rationality. The central objective is not enhancement of the economy *per se* but enhancement of the power of the state. Decisions about education during the past 30 years have been based principally on considerations political power between rival fractions within the state. Education has decisions about who gets control and use of resources: money, jobs, patronage. Education has contributed because its expansión -independent of type- permitted the state to comply with social demands generated by the unequal development model. Education has been a vital source of political capital that maintain the political system as an 'inclusionary corporatist' state. Through educational opportunity and the creation of additional government employment been able to defuse the opposition of groups disadvantaged by the economic concentration. Educational opportunity has supported the ideology of meritocracy, turn has generated more demand for education. All this has had its costs, without basic problems of the economy¹². (p.335)

¹² [...] durante los últimos 30 años [1950-1980], la principal contribución del crecimiento de la educación en México, en el margen, no ha sido en términos de mejor calidad de recursos (o capital humano) ni de una mejor competencia gubernamental. Tampoco nos parece que los cambios en el contenido y el proceso de la educación pública mexicana, como tales, hayan sido el factor principal en la generación de actitudes y valores conducentes a la representación de un Estado en proceso de modernización. La reproducción de las condiciones de producción se ha producido principalmente fuera del sector educativo y responde más a la política del gobierno de mantener bajas las demandas salariales (incluidos los del sindicato de 700.000 trabajadores educativos) y generar estos "ahorros" al sector privado con inversión pública y con múltiples mecanismos en las políticas fiscales y de crédito del gobierno. A pesar de la insistencia del gobierno en que la educación puede ajustarse a la economía, creemos que es improbable que los cambios o incrementos en la educación aporten a este rubro porque el sistema responde a una racionalidad diferente. El objetivo central no es la mejora de la economía *per se*, sino el aumento del poder del Estado. Las decisiones sobre educación en los últimos 30 años se han basado principalmente en las consideraciones de poder político entre las fracciones rivales dentro del gobierno. En educación se decide sobre quién obtiene el control y el uso de los recursos: dinero, empleos, patrocinio. La educación ha contribuido a la expansión de

De tal suerte que, como los autores concluyen, en aquella época, por un lado, el discurso gubernamental estuviese dirigido a presentar la apariencia de un Estado modernizado y modernizante; por otro, la promoción de los valores neoliberales como baluarte de dicha modernización perfilarían intereses de control político más que acciones encaminadas a lograr, vía educación, un desarrollo económico aparejado con la superación de las contradicciones sociales. Esto se pudo lograr haciendo del acceso a la educación una cuestión de méritos personales más que el producto de un estado social marcado por desigualdades económicas, culturales, raciales y geográficas; e incentivando el imaginario de acceso a oportunidades sociales vía escolarización, lo que ha generado hasta estas fechas una demanda creciente de la cobertura educativa .

En este contexto es plausible suponer que las medidas implementadas en nuestro país para cubrir las demandas que, a nivel global y regional, se exigían en aras de concretizar las transformaciones de las dinámicas escolares, hayan pretendido un verdadero cambio tanto en el modo como se debe comprender la educación para que ésta sea el motor del desarrollo económico, como en la forma en que dicha transformación impactaría la configuración de la escuela, la labor docente, y la gestión y evaluación educativa. Esta configuración estaría cifrada en términos de calidad educativa y pertinencia de las formas y contenidos de la enseñanza en las escuelas del país.

Como marco de la implementación de estas transformaciones, en el ámbito nacional, vale la pena recordar que en la administración encabezada por Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) se implementaron algunas iniciativas en el orden educativo que cimentaron la actual reforma, de manera particular las iniciativas que han dado forma a los Acuerdos referentes a la EMS. Cabe señalar que esta empresa surgió en un contexto por demás desfavorable para esa administración: la denuncia de ilegitimidad del gobierno calderonista -fraude electoral denunciado por Andrés Manuel López Obrador, su más serio opositor en las elecciones presidenciales de 2006-, la crisis sanitaria derivada de la acción ineficiente de las autoridades de salud ante la epidemia del virus A H1N1, la crisis tras la disolución de *Luz y Fuerza del Centro* en el marco de una reforma energética, y algunos tropiezos en el

este poder porque -independiente de tipo de contribución- permitió al Estado cumplir con las demandas sociales generadas por el modelo de desarrollo desigual. La educación ha sido una fuente vital de capital político que mantiene el sistema político mexicano como un Estado corporativista inclusivo. A través de oportunidades educativas y la creación de empleo gubernamental adicional se ha podido desactivar la oposición de grupos desfavorecidos por la concentración económica. La oportunidad educativa ha apoyado la ideología de la *meritocracia*, que a su vez ha generado más demanda de educación. Todo esto ha tenido sus costos, más allá de los problemas básicos de la economía. (Traducción nuestra)

sector educativo por las malas decisiones políticas que implicaban a los dirigentes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación -SNTE- (Amanti, 2013, p.91).

Este contexto es el que cobijó la puesta en marcha de la prueba ENLACE -para evaluar el aprovechamiento de los estudiantes en los centros educativos- y el establecimiento del Programa Sectorial de Educación -PSE- 2007-2012¹³, que fue, en palabras de Ibarra Mercado:

[un programa] escueto, general y superficial, conceptualmente vacío, reduce la problemática de la educación a meras operaciones técnicas que responden a un *input-output* descontextualizado. Su brevedad y escasa fundamentación contrasta con los programas sectoriales educativos inmediatos anteriores. La estructura del PSE da cuenta de una mentalidad tecnócrata, pragmática. (Ibarra, 2010, p.213)

En este mismo sentido, el autor también refiere respecto al diagnóstico presentado en este PSE, que:

Ante la ausencia de una opinión especializada que le proporcione una idea actualizada y puntual del entorno educativo nacional, el PSE reitera los problemas tradicionales de la educación, los cuales no han encontrado solución satisfactoria a lo largo de los últimos periodos presidenciales: cobertura, equidad, calidad, vínculo escuela-sociedad, participación social. [Hay] ausencia de propuestas innovadoras para enfrentarlos¹⁴. (Ibarra, 2010, p.214)

Con estas carencias, la SEP -Josefina Vázquez Mota- y el SNTE firman la *Alianza por la Calidad de la Educación* el 15 de mayo de 2008; acción que en buena medida reemplazó el PSE 2007-2012 (Ibarra, 2010, p.213; Palafox, 2016), y que se suma a la firma del *Pacto por*

¹³ Documento que forma parte del Plan Nacional de Desarrollo que cada sexenio la administración en turno presenta como eje de acción en materia educativa. El antecedente directo del PSE se remonta al plan de once años ideado para periodo comprendido entre 1958-1970, promovido por Jaime Torres Bodet y al Programa Educativo 1977-1982 de Porfirio Muñoz Ledo, secretario de Educación en ese momento. (Palafox Pérez de Salazar, Juan Carlos (2016) "Programa Sectorial de Educación 2013-2018 y el sentido de la política educativa nacional" en *AZ Revista de educación y cultura*, <http://www.educacionyculturaaz.com/educacion/programa-sectorial-de-educacion-2013-2018-y-el-sentido-de-la-politica-educativa-nacional>)

¹⁴ Podemos sugerir que por la falta de un ejercicio crítico por parte de los emisores de este documento y por la lectura sesgada que en él se hace de las condiciones reales de la educación y la escolarización en nuestro país, las omisiones halladas por Ibarra Mercado permiten comprender la forma como el discurso de los gobiernos en materia educativa deja traslucir la herencia política de las administraciones precedentes a las transformaciones de corte neoliberal, en el sentido referido por McGinn y Street, recuperado en párrafos anteriores. Si recordamos, estos autores plantean que el discurso sobre educación en México sólo ha servido como herramienta de control y uso de poder político, a pesar de pretender cierta injerencia en las prácticas educativas que reportasen su transformación hacia un correlato directo entre educación y desarrollo económico en la nación.

México (Palafox, 2016), donde un rubro importante a destacar por los firmantes, es la rectoría del Estado en el sector educativo. Ambas acciones pueden estimarse como precedentes directos del PSE 2013-2018, que, en palabras de Palafox, justificó:

[...] la reforma del artículo 3° Constitucional, la promulgación de las leyes secundarias que de ella devienen (la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente), así como las modificaciones a la Ley General de Educación, que en su conjunto forman el cuerpo jurídico normativo que determina el marco dentro del cual se desarrollará toda la política educativa de la nueva administración [a cargo de Enrique Peña Nieto] -y en tanto no surjan nuevas modificaciones- de las subsiguientes. (DOF, 2013a; Palafox, 2016)

Dicho cuerpo normativo refiere, tanto en lo proyectado en el PSE 2007-2012 como en el PSE 2013-2018, un interés particular por dar solución satisfactoria a la cobertura y equidad educativa, y a la calidad en la educación proporcionada por el Estado.

Siguiendo la línea argumentativa del PSE 2013-2018 encontramos como sus principales objetivos:

Objetivo 1: Asegurar la calidad de los aprendizajes de la formación básica y la formación integral de todos los grupos de la población.

Objetivo 2: Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y la formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México.

Objetivo 3: Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa. (DOF 2013b; Palafox, 2016)

Ahora bien, dada la insistencia gubernamental en generar nuevas pautas para el desarrollo de las dinámicas educativas en el país, es posible establecer como marco de análisis la forma como ciertos aspectos de las propuestas de implementación de transformaciones en la educación y la escuela responden a un vaciamiento de contenidos conceptuales del ámbito económico y de desarrollo laboral al ámbito educativo, en términos como la calidad educativa. En este vaciamiento advertiríamos no sólo la injerencia del sector privado en la esfera educativa en tanto que promueven infraestructuras comunes para la economía y para la educación desde el financiamiento, acceso a la escolarización, y la promoción social por mérito; sino en el modo como las formas de generar sociabilidad pautadas en la escuela entretejen los marcos del desarrollo colectivo e individual de los alumnos a partir de las

calificaciones y competencias requeridas de un trabajador para su inserción en el mercado laboral¹⁵ (Reta, 2009, pp.128-132).

En este orden de ideas, podemos recordar que desprendido del desarrollo de la economía en el siglo XX, diversas fuentes sostienen que tanto el taylorismo como el fordismo tejieron redes que, aún hoy, han excedido el ámbito de la producción en las fábricas y en las empresas -que atiende el modo en que se hace más eficiente la producción: la pertinencia de las acciones en los procesos productivos, los pasos avalados para llevar a buen término la producción, los requerimientos de los trabajadores como instrumento o extensión de la herramienta empleada, y el ánimo o disposición de los empleados para recibir y acatar la orden precisa para llevar a cabo su labor dentro de la producción (Reta, 2009, pp.131-133).

Si bien podríamos suponer que el vaciamiento de los conceptos empresariales a la educación ha sido directo, Reta (2009) recuerda que es más fructífero, en términos del análisis, pensar en las mediaciones que unen la esfera económica y el ámbito educativo (p. 123). En este sentido, la autora nos menciona que

Taylorismo y fordismo acabaron en la práctica, por funcionar como grandes principios orientadores de modales o corrientes de organización y administración de empresas, y, por esa vía, penetraron fuertemente en los sistemas de educación media y superior: Escuelas de ingeniería, de administración, de técnicos de nivel medio y de formación de obreros calificados adoptaron en gran parte sus principios y, en consecuencia, la visión contenida en éstos del trabajo y del trabajador¹⁶ (Montero citado por Reta, 2009, pp.123-124).

¹⁵ Viviana Reta en su artículo “Las formas de organización del trabajo y su incidencia en el campo educativo” (2009), plantea que si bien puede entenderse un tránsito de la exigencia de la calificación de un trabajador para ser empleado al dominio de una serie de competencias que permitan al empleador determinar si requiere o no de los servicios del trabajador, este cambio en la forma como son dictaminados los requerimientos laborales no reporta una verdadera transformación en el modo como es estimada la habilitación de los trabajadores gracias a una formación que les permita entrar al mercado laboral; esto a pesar de que en la última década del siglo XX, se haya verificado una suerte de flexibilidad en los procesos de producción y se buscase, desde aquellos años, una producción simultánea, más que vertical, en las fábricas. Es aquí donde la autora refiere que la demanda de estar habilitado en el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la autonomía, va encaminada a lograr que no sólo el trabajador atiende de forma oportuna y eficaz una orden y se sienta minimizado en cuanto a la importancia de su actividad en el proceso de producción, sino a que de manera específica éste logre las metas de producción suponiendo una participación más directa en la misma; lo que se reflejara en sus formas de socialización, su percepción del trabajo y del sistema de producción del cual forma parte, unido a su estimación de la seguridad adquirida con su empleo y su correlato con el disfrute de sus labores.

¹⁶ Aquí copra interés recordar los señalamientos de Michael Apple en torno a la descualificación del trabajo humano en pos de conseguir un control técnico como sinónimo de las labores de los trabajadores (Apple, 1997)

Reta extiende más esta explicación y nos comenta que

La educación contribuyó al mundo empresarial, en tanto que la educación formal fue una condición para el mejor desempeño de los obreros, no tanto porque brindara las habilidades técnicas, las que se adquirían en la propia empresa, sino porque el pasaje por la escuela aportaba los procesos de socialización necesarios para el mundo del trabajo, atributos tales como: disciplina, obediencia, acatamiento a las normas, memorización, concentración eran elementos valorizados por la empresa (p.124)

Si bien los párrafos anteriores darían cuenta de la inextricable relación entre la formación escolar demandada en las últimas décadas y la habilitación de trabajadores para ser contratados por los empleadores, comprendemos necesario atender otro aspecto de esta relación entre el mercado laboral y la formación escolarizada. En este sentido, Reta afirma que una de las transformaciones en esta relación es el modo como concepciones propias del ámbito laboral y empresarial, en la era neoliberal, han colonizado la esfera educativa con una influencia cada vez más palpable, pues “Ese discurso está cobrando cada vez más fuerza y términos como “nueva gestión desregulada y flexible”, “trabajo en equipo”, “calidad total”, “autonomía”, “respeto a la diversidad”, son moneda corriente en el campo educativo, aunque no todos les van otorgando el mismo contenido”.(2009, p.128)

Este hecho nos orilla a estimar que por la forma como dicha colonización se ha realizado, por un lado, en ella se enlaza el ámbito material del mercado con su correlato con las representaciones e imágenes que los individuos y la colectividad generen del objetivo, fin y centralidad de una instrucción escolarizada que permita la empleabilidad (Klein y Fernandes, 2014). Por otro lado, nos permite estimar el empleo compartido de términos que promueve un campo de desarrollo común entre los dos ámbitos, como lo señalamos en los apartados anteriores, entre la esfera civilizada y la cultural, la tecnología, la ciencia y la educación, y entre el desarrollo empresarial y la instrucción que ofrece el Estado.

En este orden de ideas, Amanti (2013) nos indica que, sumado a lo anterior, advertir el uso compartido de terminología dentro de la producción de textos o discursos en la implementación de políticas públicas, refleja no sólo los entrecruces señalados líneas arriba, en este caso entre el desarrollo de las empresas y el perfil de la instrucción de los trabajadores en las escuelas, sino la intención expresa de transformar el comportamiento y las prácticas de los ciudadanos. Así, para la autora,

[as Stone says] all policies involve deliberate attempts to change people's behavior, so by their very nature policy texts can play an important role in bringing about that change. [but] The effect a text has on its readers, however, is not mechanical and depends on a number of factors, including its reception. Behavior often fails to follow the scripts laid out in discourses and texts¹⁷ (pp.93-94)

Por tanto, se establece un correlato indirecto o condicionado por circunstancias extra-textuales entre el sentido de las expresiones inscritas en esos discursos, y el significado -representación- que los receptores del discurso le confieren a estas expresiones, y por ende con el alcance de los preceptos establecidos en los pronunciamientos de los gobiernos.

Sin embargo, a pesar de este correlato indirecto entre sentido y significado, al decir de van Dijk (1999), es posible establecer el modo como este sentido impacta en las prácticas de los integrantes de los diversos grupos en las sociedades:

Detallemos los dos modos principales de la reproducción discursiva del dominio, comenzando por la relación entre los grupos poderosos y el discurso. Hemos visto que, entre muchos otros medios que definen el poder básico de un grupo o de una institución, también el acceso al discurso público y a la comunicación, y su control, son un importante recurso "simbólico", como sucede con el conocimiento y la información.

La mayoría de la gente únicamente tiene control activo sobre el habla cotidiana frente a miembros de su familia, amigos o colegas, disponiendo de un control sólo pasivo sobre, p.e., el uso de los *media*. En muchas situaciones, la gente común es un blanco más o menos pasivo para el texto o el habla, p.e. de sus jefes y maestros, o de autoridades tales como los policías, los jueces, los burócratas estatales o los inspectores de Hacienda, quienes pueden decirles sin más lo que deben o no creer o hacer.

En cambio, los miembros de grupos o instituciones socialmente más poderosos disponen de un acceso más o menos exclusivo a uno o más tipos de discurso público, y del control sobre ellos. Así, los profesores controlan el discurso académico, los maestros el discurso educativo institucional, los periodistas el discurso de los *media*, los abogados el discurso legal, y los políticos el discurso de la planificación y otros discursos de sesgo político. Aquellos que gozan de mayor control sobre más y más influyentes discursos (y sobre más propiedades discursivas) son también, según esta definición, más poderosos. Dicho de otro modo, proponemos aquí una definición discursiva (al igual que un diagnóstico práctico) de uno de los constituyentes del poder social (van Dijk, 1999, p. 27)

¹⁷ [como dice Stone] todas las políticas implican intentos deliberados de cambiar el comportamiento de las personas, por lo que por su propia naturaleza los textos políticos pueden desempeñar un papel importante en la realización de ese cambio. [no obstante] El efecto que un texto tiene sobre sus lectores, sin embargo, no es mecánico y depende de una serie de factores, incluyendo su recepción. El comportamiento a menudo no sigue los guiones establecidos en discursos y textos. (Traducción nuestra)

De esta suerte, la injerencia del sentido dispuesto por aquellos que controlan los discursos está en relación directa con el modo como los receptores participan en la producción de éstos y las dinámicas que generan para interpelarlos (Giroux, 2011, p.199). Por tanto, las pretensiones, en el caso de las políticas públicas mexicanas, de atender los requerimientos para consolidar un sistema educativo acorde a los parámetros regionales e internacionales, en materia económica y de mercado laboral -que van desde la cobertura, la equidad y la calidad educativas, la inclusión y la transformación radical de las prácticas al interior del aula, en la gestión y evaluación de las escuelas, así como la satisfacción de los señalamientos establecidos como condición de los financiamientos otorgados al Estado- sólo podrían ser estudiadas considerando la dialéctica entre discurso y formación social que Fairclough señala como elemento indispensable en la concreción de políticas educativas, por tomar un caso.

Sumado a lo anterior, cabe mencionar que a pesar de que la reforma educativa ha sido promovida desde el gobierno para mejorar los servicios en este ámbito, la pobre argumentación y la complejidad de la implementación de la reforma, hacen que ésta se presente, como se verá más adelante, como un mecanismo de control político más que un instrumento de gestión, coordinación y de mejora de la calidad (Ibarra, 2010, p.228).

Lo anterior hace que en México, la disposición de pautas para la concreción de nuevas prácticas culturales en el ámbito educativo suponga que el ejercicio de poder en este sector se dirija a impactar en la cotidianidad de las escuelas, desde la pretendida transformación de la formación de los docentes, el establecimiento de nuevos estándares y contenidos a evaluar -desprendidos de las evaluaciones internacionales-, los nuevos perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes, y el impacto de estas transformaciones en las prácticas educativas y socio-culturales de los actores educativos (Giroux, 2011, p.18; McLaren, 2005, p.285).

En este mismo sentido, advertir con mayor detalle la manera como, en los documentos oficiales emitidos para establecer la reforma actual en el ámbito educativo, especialmente en atención a la concreción de la Reforma Integral de la Educación Media Superior -RIEMS-, se busca establecer este nuevo sentido de las prácticas educativas nos permitirá ensayar el impacto que esta prescripción tiene al concebir la pertinencia de una formación filosófica al interior de la formación integral ofertada a los estudiantes de bachillerato en el Marco Curricular Común.

3. 2 La RIEMS o del concepto de bachillerato

Se ha señalado que la consecución de la implementación de reformas en el ámbito educativo, en las últimas décadas, responde, de manera general, a la marcha global y regional que los mercados han dispuesto para hacer de la educación y de la escuela un motor del desarrollo económico de las naciones. A estas pretensiones se suman las modificaciones en las formas de socialización que, dado el devenir del proceso moderno - tanto en su esfera civilizatoria como en la cultural-, han dado como resultado, en nuestra época, el vaciamiento de las prácticas laborales de las nuevas empresas al ámbito educativo, en el aspecto material de dichas prácticas o formas de socialización y en la injerencia del sentido de los términos compartidos, por ambos ámbitos, en el significado que la sociedad imprime a éstas y a la educación como bien común.

Si tenemos en cuenta los señalamientos de van Dijk sobre el ejercicio de control y poder llevado a cabo por parte de los grupos dominantes en una sociedad, a través del control en la emisión de discursos públicos y el acceso a los mismos, un momento importante en el ejercicio que nos hemos propuesto, será indagar la manera en que este control se presenta en algunos de los rasgos más distintivos de la actual reforma para este subsistema y su correlato con las disposiciones de organismos internacionales referentes a la educación y a la empleabilidad -OCDE, UNESCO, Banco Mundial, BM-.

Este correlato puede ayudarnos a comprender que algunos de los puntos más destacables del discurso de la política pública sobre este rubro -como son el nuevo perfil de alumnos y docentes que promueve esta reforma, el marco curricular común basado en competencias -MMC- para la EMS y la creación del Sistema Nacional de Bachillerato -SNB-, presentan la injerencia de dicho discurso para transformar las prácticas culturales en la escuela.

Siguiendo las pautas que hemos propuesto para acercarnos a las dinámicas educativas en México, vale la pena recuperar una breve referencia histórica de la evolución moderna la Educación Media Superior en el país. Ibarra Mercado (2010), es enfático al indicar que es necesario establecer un criterio para llevar a cabo un ejercicio retrospectivo sobre esta evolución. Él propone como punto de anclaje para esta revisión iniciar la búsqueda procurando indagar cuáles son aquellos elementos que han imposibilitado la concreción de un verdadero cambio en la educación. Así nos señala que a pesar de la existencia de diversos factores que han impedido el desarrollo óptimo del bachillerato mexicano (McGinn y Street, 1984), el principal factor que ha frenado dicho desarrollo es el

factor político (Ibarra, 2010, p.11). Esta idea la cimienta al explicitar que “la generación, promoción y operación de iniciativas para el nivel [educativo] tienen como fundamento el pragmatismo político, es decir, su concepción como ‘poder’” (Ibarra, 2010, p.11). Al entender por política el ejercicio de poder, éste se traducirá, en el caso del Estado mexicano, en la toma de decisiones. (Ibarra, 2010, pp. 13-16; McGinn y Street, 1984)

Esta concepción pragmática, nos dice el autor, está ligada a un desafortunado devenir del bachillerato mexicano lleno de desorganización, pues el subnivel educativo no ha contado con una plataforma política definida; y las autoridades desdeñaron por varias décadas la necesidad de organizar, y dar dirección y sentido al bachillerato en el país (Ibarra, 2010, p. 211). Con este diagnóstico, Ibarra afirma que en el siglo XX es fácil advertir dos etapas en la configuración del sistema educativo mexicano, desarrollo que impactaría de manera decisiva en la configuración de la Educación Media: La primera de ellas se daría en la primera mitad del siglo pasado, y estaría marcada por la necesidad de alfabetizar a la población y lograr la cobertura educativa para la población infantil; la segunda etapa se ubicaría a partir de los años cincuenta, y estaría ceñida por un impulso a la educación superior para acrecentar el desarrollo económico del país, periodo que, a su vez, arrancararía en el contexto de la época posrevolucionaria en México, y los tiempos de posguerra a nivel internacional. (Ibarra, 2010, p.13; Casassus, 2001, pp.10-12).

Con esta perspectiva, el autor nos recuerda que, desde 1867 -cuando se creó la Escuela Nacional Preparatoria, ENP-, el carácter nacional de la misma sirvió de referente para la organización de este nivel educativo por casi un siglo, e impactó de forma significativa los diversos momentos relevantes en la historia del bachillerato moderno en México en la primera etapa, como fueron: la creación de la educación secundaria -1925-, el *Primer Congreso de Escuelas Preparatorias* -1922-, la *Conferencia Nacional sobre Bachillerato* -1950-, y la reorganización de la educación técnica (Instituto Politécnico Nacional -IPN) (Castrejón, 1998, p.290).

En este sentido, tal como lo menciona Velázquez Albo (1992, p. 39), sólo se puede señalar un momento significativo en la historia moderna del bachillerato durante las últimas décadas del siglo XX: la diversificación y variación de los planes de estudio -creación del Colegio de Bachilleres, del Colegio Nacional de Estudios Profesionales -CONALEP-, del Colegio de Ciencias y Humanidades -CCH-, y la reorganización del subsistema de estudios técnicos de la Secretaría de Educación Pública. Momentos del devenir moderno de la EMS que pueden empatarse con las demandas del mercado laboral global y con la evaluación -

acorde a dicho mercado- de la instrucción que se ofertaba en el nivel medio superior, tanto en el país como en el orden mundial.

Aunado a este panorama, vale la pena mencionar que el cambio en los avances de las políticas educativas en materia de Educación Media en la segunda mitad del siglo pasado coincide, además, con dos fenómenos sociales: uno derivado del movimiento social y juvenil de 1968; y el otro de orden demográfico, dado que se acrecentó la demanda de espacios en las instituciones públicas destinadas a dar cobertura en este subnivel educativo (Romo, 1991, p.29).

Otro aspecto imbricado en este accidentado devenir, es el estado que guardaba el esfuerzo académico para establecer oportunamente los diagnósticos y los espacios que debían cubrirse para una efectiva planeación de la EMS. En este sentido, vale la pena señalar que, como lo sugiere Loyo Brambila (s/a), a pesar de que la investigación especializada sobre el bachillerato -sobre programas, fines, gestión, vinculación social- tuvo cierta presencia en las décadas de los setenta y ochenta gracias a la labor del Colegio de Ciencia y Humanidades, aún hacía falta dedicar más espacios al análisis de las políticas educativas que abordasen este subnivel de escolarización, dada “la ausencia de investigaciones que consideren al nivel en su conjunto y en su complejidad” (s/a, p.32). Este aspecto no se modificó en la década de los noventa (Villa Lever, 2003, p.177), lo que plantearía un serio reto para la consecución de las recomendaciones emitidas por diversos organismos internacionales y regionales en materia educativa (Casassus, 2001, p.7), y para lograr la cobertura de calidad que los gobiernos promovían en este rubro.

Ahora bien, al referir las carencias, señaladas por los autores, en la planificación del subsistema EMS, buscamos hacer énfasis en los diversos factores que han intervenido en las dificultades de llevar a cabo una transformación real en la Educación Media, con cierta independencia del análisis sobre el tipo de transformación promovida, las bases de ésta y las metas de dicho cambio pautadas al interior de los Planes de Desarrollo Nacional, y sobre la concordancia de esto con el nuevo cariz de sociabilidad, civilidad y democracia cifrado en los términos del mercado global.

En atención a esto último, cabría esbozar la forma y el contenido de los documentos que soportan la promoción de los últimos cambios para la EMS, pues, por un lado, esto nos permitiría acercarnos con mayor detalle al modo como dichas pautas han perfilado el sentido de la educación, la escuela y las políticas públicas en nuestro país, y del Estado mexicano contemporáneo. Y por otro, nos ayudaría a comprender la manera como la vorágine global ha promovido estas transformaciones, pues consideramos que el impacto

del nuevo perfil de ciudadano basado en los requerimientos de los empleadores -desde el diseño del tipo y fines de la instrucción ofertada en la Educación Media-, concreta la problemática social actual en el país, en la región y en el mundo.

Así, si buscamos algunos elementos distintivos de esos documentos, podemos partir de comprender cómo la misma estructura de éstos forma parte de la configuración del sentido de la imagen de escolarización pautada para el subsistema, la pertinencia de la instrucción que en ella se oferta y el ejercicio del poder político que buscan concretar sobre el bachillerato mexicano.

Sumado a lo anterior, si buscamos mayor claridad sobre cómo en los documentos se perfila el sentido de la escolarización, un punto de partida sería estimar los hallazgos del análisis textual realizado a esos documentos. Aquí vale indicar, como lo enfatiza Amanti (2013), que un análisis de este tipo no podría ser nunca exhaustivo pues sólo recuperaría la asunción de algunos efectos potenciales de las expresiones que componen los documentos (p.94-95). Sin embargo, es posible acercarse al sentido de lo referido en ellos, de manera general, con la mención de los alcances lingüísticos de estas expresiones, y con la identificación de marcos textuales y extra textuales con los que tejen redes de sentido (p.95).

Ahora bien, al decir de la autora, es posible empatar la estructura del Acuerdo 442 con la intencionalidad del documento. Amanti defiende que a partir de esa estructura es posible comprender tanto la legitimidad de lo propuesto como la autoridad del emisor del documento¹⁸. De tal suerte que, partiendo de esta legitimación, y por el lugar asignado a cada elemento, es posible levantar una hipótesis plausible sobre el objetivo que se busca cumplir, y respecto de la imagen que quiere generar en los receptores.

Desde aquí es factible suponer que, en el cuerpo del Acuerdo, la presencia de fórmulas textuales y expresivas estandarizadas para la presentación de un documento oficial, la reiteración de una eternización del presente, la declaración de hechos, de estados ideales-irreales y de evaluación, el uso modal del verbo deber, las asunciones presentadas como argumento de legitimidad, el apelar a la autoridad de lo popular o mayoritario como razón suficiente para su defensa, el empleo de metáforas, o el solicitar alguna interpelación

¹⁸ La estructura del Acuerdo 442 contiene: la declaración de la autoridad de la SEP, la mención de la razón de ser del Acuerdo -apoyada con la presentación del contexto en el que se emite-, la enunciación de los artículos que lo componen, sus elementos transitorios y el Anexo Único Reforma Integral de a Educación Media Superior en México: El Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad (Amanti, 2013, p.95; DOF, 2008).

de actores sociales ausentes al momento de la emisión del documento¹⁹ (Amanti, 2013, pp. 97, y 254-256), pueden sugerir cierta intencionalidad o sentido que los autores²⁰ buscan,

¹⁹ Cathy Amanti realiza un examen exhaustivo de los momentos en que estos usos lingüísticos se presentan en la redacción del Acuerdo y en su Anexo Único. Por las pretensiones del ejercicio que nos hemos propuesto, consideramos pertinente indicar sólo algunas de las líneas sugeridas por la autora. Así, como ejemplo de la eternización del presente, vemos que al inicio del documento se establece que “[Considerando] Que el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, en su Eje 3. “Igualdad de Oportunidades”, Objetivo 9 “Elevar la calidad educativa”, Estrategia 9.3 establece como impostergable una renovación profunda del sistema nacional de educación, para que las nuevas generaciones sean formadas con capacidades y competencias que les permitan salir adelante en un mundo cada vez más competitivo, obtener mejores empleos y contribuir exitosamente a un México más equitativo y con mejores oportunidades para el desarrollo” (DOF, 2008, p.1).

Como muestra de la recurrencia a estados ideales-irreales como parte de la argumentación en el Acuerdo, hallamos, en atención al carácter exhaustivo-integral de la implementación de la Reforma en la EMS: “No hay duda de que el estancamiento de la EMS sería uno de los lastres más pesados en los esfuerzos por abrir oportunidades a los jóvenes y propiciar el desarrollo social y económico del país. Tanto por sus finalidades propias como por ser una pieza clave del sistema educativo nacional, la cual sirve como vínculo entre la educación básica y la educación superior, el fortalecimiento de este tipo educativo será determinante en años próximos. Por un lado, su adecuado desarrollo puede beneficiar al país, formando personas preparadas para desempeñarse como ciudadanos, así como para acceder a la educación superior o integrarse exitosamente al sector productivo. Una EMS deficiente, por el contrario, puede convertirse en un obstáculo que limite la adecuada formación de la población del país y que frene el crecimiento de la educación superior. De no desempeñar de mejor manera su papel dentro del sistema educativo nacional, la EMS detendrá el avance del país en diversos frentes”. (p.7).

En alusión a la pertinencia de los cambios promovidos en el Acuerdo, vemos este estado ideal-irreal en: “La experiencia de los avances que otros sistemas educativos han llevado a cabo demuestra que de no actuar a tiempo México se quedará rezagado. La Unión Europea, comenzó a tomar medidas para atender problemas como los que enfrenta hoy México hace años, y tanto Chile como Argentina, países afines al nuestro, han desarrollado y comenzado a implementar proyectos de alcance nacional para el desarrollo de sus sistemas de EMS. México se encuentra en un momento crítico que obliga a fortalecer los esfuerzos realizados hasta el momento.”(p.23).

En este mismo sentido, encontramos que el documento apela a la popularidad de las medidas a implementar, no sólo en razón de lo realizado en diversos países de América Latina y de Europa, sino al interior del país; así lo refiere al indicar que: “En nuestro país, algunas instituciones de educación media superior ya han comenzado a estructurar sus planes de estudio, o parte de ellos, en términos de competencias. Recientemente, la reforma de la educación preescolar definió las 50 competencias que los niños y niñas que concluyen este tipo educativo deben alcanzar. Asimismo, un número creciente de programas universitarios de estudios se encuentra organizado en términos de competencias. Este contexto justifica de manera suficiente que la articulación académica de la educación media superior en México introduzca el concepto de las competencias. (p.32)

Y en atención al uso modal del verbo deber, es posible advertir cómo éste es empleado para promover tanto la realización de una acción acorde a una representación sobre un aspecto de la realidad, como la fijación “desde fuera” de las imágenes que esta representación tiene que contener, así se muestra en “Se deben también valorar las reformas que se han hecho en distintos momentos en los diversos subsistemas de este tipo educativo, las cuales deberán servir como base para una reforma más amplia, profunda y duradera. Los avances ya realizados y los que ahora se realicen, *deberán* desembocar en la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato.”(p.6)

²⁰ Consideramos pertinente traer a cuenta la distinción que la autora recupera entre el autor de un texto y el animador del mismo. Amanti menciona que: “*Here it is useful to draw on the distinction Goffman made between the “animator” of an utterance and its “author” or “principal.” For Goffman, an animator is the talking machine. In the case of writing we could say an animator is the writing machine. The author is “someone who has selected the sentiments that are being expressed and the*

vía estos recursos lingüísticos, dar a la visión y al propósito del Acuerdo sin dar oportunidad de réplica.

Además del empleo discursivo de las expresiones señaladas, encontramos como un elemento de análisis el contenido que compone el Anexo Único de este Acuerdo: La Reforma Integral de la Educación Media Superior -RIEMS-. En el pronunciamiento de la RIEMS se presenta el marco curricular común basado en competencias -MCC-, la normatividad de los diferentes modos de educación, la gobernabilidad de sus mecanismos y la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (DOF, 2008).

Como rasgo distintivo de la presentación de estos contenidos, podemos señalar que a pesar de dedicar un número considerable de páginas al tema de las competencias como base del MCC proyectado -DOF, 2008, pp.31-42-, el Acuerdo se dirige básicamente a plantear los elementos del currículo -DOF, 2008, pp.29-47-. Por otro lado, encontramos que la razón expuesta para la creación del SNB, se apoya en la prescripción de una serie de mecanismos para mejorar la calidad de los servicios que ofrecen las escuelas incluyendo acciones que atienden el establecimiento de programas de consejería y tutoría para los estudiantes, educación, la mejora de las instalaciones escolares, la disponibilidad de profesionalización de la administración escolar, evaluaciones a nivel de todo el sistema y creación un proceso para que los estudiantes puedan transitar fácilmente entre escuelas y subsistemas (DOF, 2008, pp. 47-50; Székely Pardo, 2010).

En este sentido, cabe recordar que, tal como lo señalara Ibarra Mercado (2010), el poder político traducido en control y la toma de decisiones, ha perfilado el carácter de la política implementada para la reforma de la EMS más como control político respecto a la

words in which they are encoded". The "principal" is "someone whose position is established by the words that are spoken, someone whose beliefs have been told, someone who is committed to what the words say". For purposes of this study, the author(s) of the Accord is conceptualized as its principal, the person or persons whose ideas it embodies" (pp.95-96) (Aquí es útil recurrir a la distinción que Goffman hizo entre el "animador" de un enunciado y su "autor" o "principal". Para Goffman, un animador es la "máquina de hablar". En el caso de la escritura podríamos decir que un animador es la "máquina de escritura". El autor es alguien que ha seleccionado los sentimientos que se expresan y las palabras en que están codificados. El principal es alguien cuya postura se establece por las palabras que se hablan, alguien cuyas creencias se han dicho, alguien que está comprometido con lo que dicen las palabras. Para los propósitos de este estudio, el autor del Acuerdo se conceptualiza como su principal, la persona o personas cuyas ideas encarna) (traducción nuestra). En este sentido, el gobierno en turno al momento de la emisión del documento puede entenderse como el autor del Acuerdo, sin que esto determine la exclusividad de su autoría, pues, como hemos trazado a lo largo de estas páginas, las ideas que él encarnó no sólo refieren una convicción propia, sino el conjunto de interés políticos, económicos y culturales que han sido diseminados a lo largo de la implementación de pronunciamientos, la puesta en marcha de proyectos y el financiamiento de diversos organismos de corte mundial.

normativa de las instituciones que como un instrumento de mejora de la calidad del subsistema educativo (p.228). Además de esto, el autor nos menciona que, en su afán de regular la parte normativa y formativa de los estudiantes -tal como lo hace en la educación básica-, la SEP busca regular la cotidianidad de las escuelas vía los mecanismos que proyecta en el Anexo Único del Acuerdo para orientar la gestión de las instituciones (p.229).

En este mismo orden de ideas, es posible comprender a partir de la argumentación expuesta en el documento de la RIEMS, cómo el énfasis en las competencias y habilidades genéricas, el enriquecimiento del currículum y la promoción de actividades de enseñanza centradas en el aprendizaje a partir de nuevas técnicas pedagógicas (Székely, 2010, p.320), buscan impactar en esa cotidianidad. En estos aspectos podemos ver la intención de la Secretaría por pautar las dinámicas escolares al interior de los salones de clase, pues plantea la necesidad de llevar a cabo acciones que permitan modificar el perfil de ingreso y egreso de los estudiantes, el perfil docente, y los mecanismos de evaluación y gestión que sustentarán estos cambios²¹ (Székely, 2010, pp.323-331).

Por otro lado, el hecho de dedicar más espacio al establecimiento de los lineamientos del SNB no merma que un elemento de suma importancia para la fundamentación de la reforma sea el establecimiento del enfoque por competencias como base pedagógica de la instrucción que se ofrecerá en las instituciones de Educación Media. En la literatura especializada es recurrente encontrar que este enfoque no es nuevo ni innovador en la propuesta del Acuerdo, pues como lo recuerda Ibarra Mercado, podemos encontrar la primera referencia a él en el *Acuerdo Secretarial número 181* del año 1993 (2010, p.245). Sin embargo, la manera en que las competencias se insertan en el SBN, junto con la

²¹ En su artículo “avances y transformaciones de la Educación Media Superior”, Miguel Székely Pardo (2010), hace un esfuerzo por sintetizar y presentar de la manera más clara posible los motivos de la RIEMS, las metas que se propone alcanzar y los mecanismos que implementará para ello. El autor menciona que como parte de la creación del SNB, se estable un primer eje innovador de transformación: el MCC; en éste se aborda la necesidad de lograr una serie de desempeños terminales por parte de los estudiantes que perfilarán su egreso. Estos desempeños terminales se expresarían como competencias genéricas, disciplinares básicas y extendidas, y profesionales (p.323). Además señala que el tercer eje innovador de transformación se refiere a la gestión de las instituciones, donde podemos hallar: el perfil docente, el programa nacional de tutorías, la infraestructura, el apoyo a la demanda, los mecanismos de tránsito, la gestión escolar, la vinculación y la evaluación (p.328). En esta presentación Székely Pardo recupera ocho competencias que determinan el perfil docente, mismas que se unirán a la reorientación de las dinámicas de enseñanza, con un cambio en la relación docente-alumno que facilitará la adquisición de competencias por parte de los estudiantes (p.329). Estas especificaciones se apoyan en los Acuerdos: 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato (DOF, 2008a); 445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades (DOF, 2008b); y 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada (DOF, 2008c).

urgencia que el documento del Acuerdo 442 confiere a la articulación del subsistema, y el papel que los desempeños terminales de los estudiantes tendrá para su inserción en la vida del país, nos instan a estimar que la implementación de este enfoque pedagógico va más allá de procurar una relación coherente entre el conocimiento que posee un sujeto y el empleo que él haga de éste para establecer su relación con el entorno²².

En este sentido, tal como lo señala Díaz Barriga (2006), aquello que podríamos suponer en la conceptualización de competencia en el ámbito escolar -a pesar de la polisemia que el término ha entrañado desde los análisis semióticos, psicológicos, sociológicos y al interior de la pedagogía (Ibarra, 2010, p.244)-, sería

[que en] una concepción del término competencias podríamos reconocer que supone la combinación de tres elementos: a) una información, b) el desarrollo de una habilidad y, c) puestos en acción en una situación inédita. La mejor manera de observar una competencia es en la combinación de estos tres aspectos, lo que significa que toda competencia requiere del dominio de una información específica, al mismo tiempo que reclama el desarrollo de una habilidad o mejor dicho una serie de habilidades derivadas de los procesos de información, pero es en una situación problema, esto es, en una situación real inédita, donde la competencia se puede generar (p.20).

Esta manera de entender el dominio de una competencia presenta la relación inextricable entre la nueva forma de entender la información y el dominio de la misma (Fairclough, 2008), las habilidades que el dominio de ésta desarrolla en el ámbito laboral y la unión de ambos elementos como marco de la acción del sujeto en una ambiente controlado pero en una situación imprevista (Reta, 2009). Es aquí donde, más allá de las posturas políticas y pedagógicas, la posible ambivalencia del termino entre referir un medio para ofrecer la educación que los sistemas sociales actuales requieren o hablar del medio que sirve al adiestramiento de empleados para cubrir las necesidades del sistema de producción

²² Székely Pardo recurre a la definición de competencias de Phillippe Perrenoud. Así recuerda que éste autor entiende por competencias “la capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones [...] no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos [...] el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación” (Perrenoud citado por Székely , 2010, p.318, nota 1). Es corriente encontrar la referencia a esta definición; pero lo que ahora nos gustaría rescatar de ella, es el modo como a través de vacilaciones se pretende ofrecer un patrón de sentido, contrario a una definición acabada, cerrada, del término. Como se verá en las siguientes páginas, tal apertura o flexibilidad, que dice apoyarse en la diversidad, tolerancia, respeto, etc., está vinculada más al modelo empresarial flexible en la banda de producción de la Renault, que a la promoción de destrezas sociales y de civilidad desde el interior del andamiaje teórico que soporta nuestro conocimiento.

(p.245); se decanta por hacer suyo el concepto de competencia como un cúmulo de destrezas que abonan a la rentabilidad y a la competitividad en la nueva ingeniería empresarial²³ (Reta, 2009; Ibarra Mercado, 2010, p.245).

Esto último puede enlazarse con el movimiento producido en las últimas décadas al interior del trabajo en las empresas, pues, como lo señala Reta (2009), el debate sobre la formación que los trabajadores requieren pasa por el tránsito de concebir ésta como un problema social a diseminar la responsabilidad de esa formación a los individuos (Klein y Fernandes, 2013; Casassus, 2001). Así, las nuevas formas del trabajo replantean el tipo de formación que se requiere, pues mudar de las calificaciones hacia las competencias implica que, en tanto las calificaciones eran un requerimiento propio del puesto a desempeñar, el dominio de competencias le concierne más al trabajador, independientemente del puesto que fuese a ocupar. En este sentido, la formación en competencias ya no es necesariamente un problema social, sino del individuo que busque su propia “empleabilidad” (Klein y Fernandes, 2013). De igual forma, el éxito profesional ya no se ancla en los lugares disponibles en el mercado laboral, sino que parte de las competencias personales, sus méritos (McGinn y Street, 1984). Estos cambios se relacionan con las modificaciones en la organización del trabajo, y con la flexibilidad laboral en la era de la crisis de la sociedad salarial (Reta, 2009).

Si atendemos estos movimientos dentro del mercado laboral, es plausible estimar que

El nuevo modelo [empresarial] se manifiesta en la educación a través de las exigencias de “flexibilidad y capacidad de adaptación”, que deben tener las organizaciones escolares, los técnicos, directivos y docentes para poder ofrecer respuestas ante las contingencias imprevisibles, situaciones singulares o demandas de sus potenciales clientes. Se apoya en la hipótesis de que la mayor productividad depende de la existencia de un personal altamente cualificado, en el uso flexible de los recursos

²³ Esta ingeniería da un nuevo cariz al trabajo en las empresas, en este sentido, Reta (2009) menciona que “La nueva forma de organizar el trabajo, que propone la flexibilidad, ya no está basado en la producción en serie, sino en la producción simultánea, y en pequeña escala de productos diferenciados y de calidad, acorde a la demanda; esto permite el abaratamiento en mano de obra, a través de la reducción del personal y de la intensificación del trabajo para una mayor productividad. Se impone una nueva división del trabajo que deja de lado la especialidad, para dar paso a la flexibilidad donde el trabajador debe ser polivalente, es decir adaptarse a nuevas funciones permanentemente y multifuncional, el mismo trabajador debe poder realizar varias tareas. Coriat, haciendo referencia a los cambios producidos en la línea de montaje de la fábrica Renault, manifiesta que no serían principios nuevos, revolucionarios, sino que se trata más exactamente de una manera nueva de sacar partido del doble principio en la que se basa la línea de montaje clásica. Para él hay tres rasgos constantes y característicos de la nueva línea de montaje al interior del taller: Se conserva el principio de una producción en flujo continuo a lo largo de la línea de montaje (y de producción) pero ésta queda segmentada en espacios distintos de trabajo, provistos cada uno de ellos de su propio almacén de piezas y herramientas”. (p. 126)

humanos, en la importancia en los grupos en la organización del trabajo y en la asignación de responsabilidades, en la participación colectiva, en la toma de decisiones, en la elevada moral y en la dedicación personal. (Reta, 2009, p.135)

En este orden de ideas, la noción de competencias remite no sólo el tipo de formación que ha de ofrecerse para que el estudiante esté capacitado para el mundo laboral; sino que inserta, de manera transparente las cualidades pertinentes en su desenvolvimiento social. De tal suerte que el Acuerdo 442 demande se

[...] reconozca la importancia de la EMS como un espacio para la formación de personas cuyos conocimientos y habilidades deben permitirles desarrollarse de manera satisfactoria, ya sea en sus estudios superiores o en el trabajo y, de manera más general, en la vida.

En esta misma línea, no se debe perder de vista el contexto social de la EMS: de ella egresan individuos en edad de ejercer sus derechos y obligaciones como ciudadanos, y como tales deben reunir, en adición a los conocimientos y habilidades que definirán su desarrollo personal, una serie de actitudes y valores que tengan un impacto positivo en su comunidad y en el país en su conjunto.

Por su parte, en el ámbito económico, contar con una EMS en todo su potencial será cada vez más un requisito para que los jóvenes logren obtener un empleo razonablemente bien pagado y que les ofrezca posibilidades de desarrollo laboral. (DOF, 2008, p.5)

En este mismo sentido, vale la pena señalar que las habilidades sociales que se promueven tienden puentes con los esfuerzos que los gobiernos han realizado para lograr un desarrollo económico basado en el conocimiento (Resch, 2014). Como se expresa en el *Upper Secondary Education (MUSE) Development Policy Loan P112262*, proyecto entre el Banco Mundial y México,

Improving global competitiveness is at the top of Mexico's development agenda. Mexico stands at the crossroads between two worlds as it is both one of the richest countries in the Latin America and Caribbean Region and one of the poorest member countries of the Organization for Economic Development and Cooperation (OECD). Traditionally, Mexico relied on its low cost labor to produce goods for the North American market, complemented by natural resources export and remittances. In the past decade however Mexico has seen its international competitiveness decline: in 1998, the Global Competitiveness Report ranked Mexico as 34th in the world; by 2009, it had sunk to 64th place. Mexico needs to focus more on adding value to its production and moving from a low-cost labor-based economy to a knowledge-based economy that exploits the new global economic environment.

Lack of qualified labor has been identified as a key bottleneck for Mexico's competitiveness. The most recent Mexico Competitiveness Report lists the need for a qualified, constantly learning and adaptable workforce as an essential prerequisite for

future sustained growth and warns that an insufficient pool of well prepared graduates reduces the capacity of Mexican firms to move up the value chain.

Reforming the upper secondary education system is an essential component of the Government's efforts to improve competitiveness. The National Development Program for 2007-2012 (*Plan Nacional de Desarrollo*, PND) includes ambitious reform proposals in the education sector. While significant progress has been made on basic and higher education systems, upper secondary education remains the weak link. It is fragmented and suffering from variable quality, making it hard for employers to know what skills to expect from a graduate. Moreover, keeping people in upper secondary long enough to graduate is a challenge: two out of three students who drop out of school do so at the upper secondary level.

There are three main obstacles that reduce the number of qualified graduates from the upper secondary education. First, because the system is fragmented, students wishing to transfer to another institution have to start from the beginning, discouraging mobility among institutions and programs. Second, many students feel upper secondary education is not relevant enough to give them an advantage in the labor market. Third, particularly in the case of the poor, opportunity cost of staying in education is high and long term benefits of graduating are undervalued²⁴ (BM, 2010).

²⁴Mejorar la competitividad global está en la cima de la agenda de desarrollo de México. México se encuentra en la encrucijada entre dos mundos, ya que es uno de los países más ricos de la región de América Latina y el Caribe y uno de los países miembros más pobres de la Organización para el Desarrollo Económico y la Cooperación. Tradicionalmente, México se basó en su mano de obra de bajo costo para producir bienes para el mercado norteamericano, complementado por la exportación de recursos naturales y las remesas. Sin embargo, en la última década México ha visto disminuir su competitividad internacional: en 1998, el Informe de Competitividad Global clasificó a México como el país número 34 del mundo; en 2009, se había hundido al 64 lugar. México debe centrarse más en agregar valor a su producción y pasar de una economía basada en mano de obra de bajo costo a una economía basada en el conocimiento que explota el nuevo entorno económico mundial.

La falta de mano de obra calificada ha sido identificada como el principal obstáculo para la competitividad de México. El más reciente Informe de Competitividad de México enumera la necesidad de contar con una fuerza de trabajo calificada, constantemente aprendiendo y adaptable como requisito previo esencial para un futuro crecimiento sostenido y advierte que un grupo insuficiente de graduados bien preparados reduce la capacidad de las empresas mexicanas de subir su valor.

La Reforma de la Educación Media Superior es un componente esencial de los esfuerzos del Gobierno por mejorar la competitividad. El Programa Nacional de Desarrollo para 2007-2012 -PND- incluye propuestas ambiciosas de reforma en el sector educativo. Si bien se han hecho progresos significativos en los sistemas de educación básica y superior, la EMS sigue siendo el eslabón más débil. Está fragmentado y sufre de una calidad variable, por lo que es difícil para los empleadores saber qué habilidades esperar de un graduado. Por otra parte, mantener a la gente en la escuela lo suficiente como para graduarse es un desafío: dos de cada tres estudiantes que abandonan la escuela lo hacen en el nivel medio superior.

Hay tres obstáculos principales que reducen el número de graduados calificados de la educación secundaria superior. En primer lugar, debido a que el sistema está fragmentado, los estudiantes que desean transferirse a otra institución tienen que comenzar desde el principio, desalentando la movilidad entre instituciones y programas. En segundo lugar, muchos estudiantes sienten que la EMS no es lo suficientemente relevante como para darles una ventaja en el mercado de trabajo. En tercer lugar, en particular en el caso de los pobres, el costo de oportunidad de permanecer en la educación es alto y los beneficios a largo plazo de graduarse están infravalorados. (Traducción nuestra)

El diagnóstico presentado por el Banco Mundial respecto al estado que guardaba la relación entre la educación y el desarrollo económico en nuestro país en la época de la implementación de la RIEMS, y la necesidad de perfilar esta reforma hacia la procuración de la instrucción para la mano de obra competitiva a través de basar la economía en el conocimiento, permite asumir que el interés por articular el subsistema educativo dista de promover formas de desarrollo nacional distintas, o quizá complementarias, a los requerimientos del mercado. En este sentido, la articulación propuesta va en el orden de establecer mecanismos que permitan concretar las transformaciones ya emprendidas para incorporar a México en el Proceso de Boloña²⁵ (Espinoza Figueroa, 2010).

En este sentido, Cruz Pineda (2010) nos recuerda el objetivo que persigue la implementación de una política educativa: “[...] el Estado a través del gobierno declara una política de reforma a través de la cual subyace la regulación del yo de los sujetos y la escuela contribuye disciplinando las acciones sociales de los sujetos”. (p.10). Desde esta perspectiva, recuperar la forma en el sentido del discurso de la política pública implementada para la RIEMS, perfila el tipo y fin de la instrucción ofertada en las instituciones plantea la necesidad de revisar el tipo de conocimiento que pretende emplearse para tal fin, y el modo como, en este proceso, las competencias o desempeños terminales del egresado de bachillerato se anclaran en la dinámica social del país.

Es por ello que en atención a la relación que el propio Acuerdo establece entre la adquisición de destrezas laborales y destrezas sociales, la actual configuración del bachillerato mexicano nos insta a detenernos en la forma como es comprendida la calidad educativa en el subsistema, la noción de conocimiento implicada en la instrucción ofertada y la relación que esta educación de calidad puede tener en la transformación de la noción de ciudadanía.

²⁵ Espinoza Figueroa identifica que en el caso de México y Chile, es posible observar la influencia de dos herramientas hegemónicas (Proceso de Boloña y Proyecto Tuning) en la reconfiguración de la educación superior. En especial, en México, identifica que la nueva colonización europea se apoya en la SEP y en el Consorcio de Universidades Mexicanas -CUMEX-, organismos que han implementado una serie de medidas que buscan difundir el espíritu del *Proceso de Boloña* e implementar la metodología *Tuning* (2010, pp.132-134)

3.3 De conocimiento, vida social y ¿calidad educativa? (algunas notas)

Al interior de lo expuesto en el Acuerdo 442, se plantea como causa de la pertinencia de la RIEMS el estado que guardaba el subsistema educativo antes de la implementación de esta reforma. En este diagnóstico es posible aducir la presencia tanto de las inquietudes del gobierno en turno por cubrir la demanda de ofertar una instrucción acorde a los requerimientos de la era globalizada, como la incorporación de los intereses de los órganos internacionales que habrían sancionado, para esas fechas, el cariz que debía tener la educación impartida por los Estados.

En este sentido, Amanti (2013), plantea que es posible advertir la injerencia de las sanciones del BM, de la UNESCO, y de la OCDE al interior de la argumentación que el Acuerdo presenta (pp. 32-39), más allá de las alusiones expresas a algunos de estos organismos en el cuerpo del Acuerdo. Lo anterior lo argumenta a partir de comprender como gracias a la emergencia de la *Global Education Policy Community* -GEPC- en los últimos años del siglo XX, ha sido posible advertir la pauta internacional sobre los temas educativos. Así

A global educational policy community is emerging [that] is both an effect and facilitator of globalization and policy convergence across national education systems. This community has its origins in the "blossoming" of global education organizations after World War II (Spring, 2004) amongst whom there has also been "for at least the last 30 years an astonishing convergence of policy trends and positions in international assistance to education. Although there are other member organizations, the United Nations (UN), the World Bank, and the OECD are key players in the global education policy community (GEPC), elsewhere referred to as a "global education superstructure"²⁶ (p.33)

Como pronunciamientos que han injerido de manera directa en la configuración del bachillerato en la RIEMS, podemos señalar, para el caso del BM el proyecto P112262 que

²⁶ Una comunidad global de políticas educativas está emergiendo [que] es a la vez un efecto y un facilitador de la globalización y la convergencia de políticas a través de los sistemas educativos nacionales. Esta comunidad tiene su origen en el "Florecimiento" de las organizaciones de educación global después de la Segunda Guerra Mundial (primavera de 2004) entre los que también ha habido, por lo menos durante los últimos 30 años, una asombrosa convergencia de tendencias y posiciones políticas en la asistencia internacional a la educación. Aunque hay otras organizaciones miembros, las Naciones Unidas (ONU), el Banco Mundial y la OCDE son actores clave en la comunidad global de políticas de educación (GEPC), en otros lugares se denomina una "superestructura de educación global". (Traducción nuestra)

otorgaba financiamiento para la consecución de la RIEMS (BM, 2010); con respecto a la OCDE, encontramos el *Teaching and Learning International Survey –TALIS, 2013-* (OCDE, 2013), el Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas (OCDE, 2010) y el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos -PISA, 2006- (OCDE, 2006). Y en ocasión de las sanciones sobre este rubro de Naciones Unidas-UNESCO, cabe recordar *La UNESCO y la educación. “Toda persona tiene derecho a la educación”* (UNESCO, 2011), y el *Reporte Final del Foro Mundial sobre Educación de Dakar* de 2010 (UNESCO, 2010).

En este orden de ideas, los señalamientos que encontramos en el Acuerdo respecto a los retos que enfrenta la RIEMS, dado el estado de carencia y desorganización en el que se encontraba (DOF, 2008, pp.6-13; Székely, 2010, pp.314-319), hacen referencia a la cobertura educativa ligada al problema de la deserción, lograr la equidad en el acceso a esta instrucción media, y la calidad educativa (DOF, 2008, pp.10-12). Székely Pardo aclara que la noción de ofertar educación de calidad en la EMS va en el sentido de la pertinencia de lo aprendido en ella, es decir, se relaciona con la manera en que los estudiantes pueden estimar o no significativos los aprendizajes adquiridos en la EMS, pues sólo así la formación que se oferta responderá a las necesidades de los estudiantes (Székely, 2010, p.318). De tal suerte que la noción calidad educativa debe atender prioritariamente a las necesidades que marca el actual estado social y de mercado laboral.

En este mismo sentido, podemos traer a cuenta la noción de calidad en educación que la UNESCO (2005), promueve desde su prescripción del estado actual de las formas de socialización entendidas como sociedad del conocimiento. Así, este organismos internacional nos señala que

La universalización de la escolarización y la oferta pertinente de educación no bastan de por sí para garantizar la eficacia y el éxito, ya que éstos dependen también de la *calidad*. Algunos factores de la calidad de la educación se han podido determinar desde hace mucho tiempo y guardan una estrecha relación con el gasto en educación, especialmente el público. Esos factores son: el número de alumnos por docente, la formación del profesorado, la calidad de las infraestructuras, el material puesto a disposición de alumnos y docentes, etc. Incluso en los países más ricos que han logrado en principio universalizar la escolarización, se estima que puede alcanzar un 25% la proporción de habitantes que no cuentan con las competencias y aptitudes necesarias para participar plenamente en la vida social y laboral. (p. 89)

Desde la declaratoria de hechos (Amanti, 2013, p.97) que presenta la UNESCO al referir que los factores que intervienen en la calidad ya se han establecido, y sugerir la

imposibilidad de su revisión, es posible comprender cómo las dinámicas dentro del aula, el espacio mismo y la labor docente son estimados como punto de evaluación bajo los estándares de calidad ya determinados, en alusión al resultado esperado de los desempeños terminales de los estudiantes para desenvolverse plenamente en la vida social y laboral.

Si bien, una revisión de la noción de calidad sería ya desafortunada, dado el énfasis de la UNESCO en estimar ya superado todo debate, vale la pena mencionar que esta noción no ha dejado de suscitar controversias por su origen, sus usos indiscriminados y transversales, y el lugar que se le ha otorgado al interior del ámbito educativo. En este sentido, Reta (2009) nos invita a recordar que éste término es otro de tantos términos de moda en el lenguaje pedagógico, pues se ha convertido en una consigna que ha movilizad los esfuerzos de los propios actores educativos y de los miembros de la sociedad interesados en éste ámbito; así, según la autora, puede movilizar

[..] a los profesores que quieren mejores salarios y más recursos y a los contribuyentes que desean conseguir el mismo resultado a un menor coste en la enseñanza, a los empleadores que quieren una fuerza de trabajo más disciplinada y a los estudiantes que reclaman mayor libertad y más conexiones con sus intereses, a los que desean reducir las diferencias escolares y a los que se proponen aumentar sus ventajas relativas (p.130).

Dada la diversidad de significados que cada sector de la sociedad asigna a esta concepción, la autora recuerda las precisiones que hace Gentili (1996) al respecto, cuando afirma que “la dinámica que anima a la retórica de la calidad es un doble proceso de transposición”. Reta sintetiza la postura del autor y nos señala que el primer proceso es el desplazamiento del problema de la democratización de la educación al problema de la calidad, mientras que el segundo proceso es el de la transferencia de los contenidos que caracterizan la discusión sobre calidad en el campo productivo hacia el campo de las políticas educativas y hacia el análisis de los procesos pedagógicos (Casassus, 2001). Para Reta, en el segundo proceso, el concepto de calidad, proveniente de las prácticas empresariales, es transferido sin mediaciones hacia el campo educacional: las instituciones escolares deben pensarse y evaluarse como si fueran empresas productivas, ya que en ellas se produce un tipo específico de mercancías –el currículo, el conocimiento, el alumno escolarizado- y, consecuentemente, sus prácticas deben evaluarse con los mismos estándares que se aplican para calificar una empresa flexible, dinámica, eficiente (Reta, 2009, pp.130-131).

Por ello, ambos autores convergen en considerar que esta noción de calidad es entendida como un clasificador de las instituciones educativas a partir de estándares cuantitativos y económicos; esto se expresa en la lógica de premios y castigos que estimulan la productividad y la eficiencia: “La educación como una mercancía más (las hay de todo tipo), quien más tenga, más y mejor mercancía podrá adquirir. La calidad en el mercado mundial quiere decir “excelencia”, y esta no es un derecho de todos sino “privilegio” de algunos. La educación puede tal vez pensarse para todos, la calidad no”. (Reta, 2009, p.131)

Si es el caso en que la educación se evalúa por su productividad, y los estudiantes deben estimar pertinente este estado productivista de la educación en los términos que las condiciones actuales establecen, vale la pena preguntar por el tipo de conocimiento que se produce, el tipo de alumno que es formado y las dinámicas sociales involucradas en el establecimiento de estos parámetros de pertinencia de la formación en el bachillerato.

Como parte de las prescripciones de la UNESCO respecto al nuevo cariz que deben cubrir las dinámicas educativas en las naciones, el órgano internacional en su Informe mundial de 2005 (UNESCO, 2005) establece como base de su argumentación que

Los cambios radicales provocados por la tercera revolución industrial -la de las nuevas tecnologías- han creado de hecho una nueva dinámica, porque desde mediados del siglo XX la formación de las personas y los grupos, así como los adelantos científicos y técnicos y las expresiones culturales, están en constante evolución, sobre todo hacia una interdependencia cada vez mayor. (p.5)

Declaración que sirve de preámbulo para que el organismo dictamine que

Como quiera que sea, la noción de conocimiento es un elemento central de todas esas mutaciones. En nuestros días, se admite que el conocimiento se ha convertido en objeto de inmensos desafíos económicos, políticos y culturales, hasta tal punto que las sociedades cuyos contornos empezamos a vislumbrar bien pueden calificarse de sociedades del conocimiento. (p.5)

Podemos asumir que en estos párrafos se establece una relación entre el impacto de las nuevas tecnologías dentro del ámbito de la producción y las redes que desde este horizonte se tejen en razón de dictaminar las formas de socialización contemporáneas, unidas a las expresiones culturales y científicas que perfilan el tipo de formación que requieren los individuos. Esto nos anima a suponer que designar bajo este nombre el tipo de sociedades a las que asistimos implica la promoción de nuevas redes de significado que han de

contener el impacto que se pretende tenga el conocimiento en la vida cotidiana en el orden actual de producción y de mercado.

En este orden de ideas, Chistine Resch (2014), nos menciona que desde los años cincuenta del siglo pasado los estudiosos de los cambios sociales han tenido como objeto de estudio la forma como podría ser conceptualizada la sociedad que estuviese ligada al devenir de la producción. Para Resch es claro que este problema teórico tomó forma a partir del establecimiento de cierta nivelación de la clase media desprendida del milagro económico en la sociedad estadounidense (p. 229), dado que esta nivelación impedía a los estudiosos seguir explicando los cambios sociales en razón de una sociedad de clases, pues la vida cotidiana de los hombres giraba en torno al tipo de experiencias -de consumo- que esta clase media gozaba, mismas que ampliaban las posibilidades sociales que su clase económica les podría brindar. Este cambio advertido en las dinámicas sociales generó la noción de estrato o capa social en alusión a ese cúmulo de experiencias (pp.230-231).

La importancia de recordar la dinámica social y científica que ha promovió el establecimiento de categorías para designar el tipo de sociedad vigente, se centra en la posibilidad de señalar el devenir de esta forma de teorización²⁷ con el propósito de lograr cierta claridad respecto al modo como el conocimiento ha servido para conjugar los diversos frentes de las políticas neoliberales.

En este sentido, como señala Resch, es posible establecer como el tránsito de la sociedad de clases a la sociedad del conocimiento ha implicado no sólo el cambio en la manera en que una sociedad se reestructura en ocasión de las transformaciones culturales, científicas, o laborales que han supuesto los avances en el uso de tecnologías en el ámbito de la producción; sino la construcción de dispositivos teóricos-conceptuales que han permitido o no ver la diversificación del dominio productivista en las formas de socialización ligadas a este ámbito (p.230-256). Desde esta perspectiva, la autora identifica que la raíz del cambio de paradigma de sociedad se da por “El abandono de la teoría de clases [marco del movimiento teórico]. Dicho abandono se fundamenta esencialmente en dos argumentos: 1) el consumo de masas y 2) el conocimiento como fuerza productiva más importante.” (p.230).

²⁷En su artículo “Sociedad del conocimiento: sobre la ambición del estrato social formado por las posiciones de poder” (2014) Resch repasa los diversos momentos en los que los cambios de paradigmas sociales han sido sancionados desde la conceptualización teórica, como elemento que ha permitido proyectar una imagen de sociedad que impide advertir las condiciones materiales que subyacen a las omisiones deliberadas en materia social realizadas desde el impulso de una narrativa de meritocracia, democracia consumista, éxito, popularidad, etc.

A partir de aquí el consumo de mercancías determinará la forma como se conceptualiza las sociedades (Horkheimer, 1998; Marcuse, 2011); y los movimientos teóricos en torno a esta conceptualización perfilarán de igual forma la manera en que representamos las relaciones sociales, los bienes comunes, y nuestra relación con el entorno.

Resch observa un primer movimiento en este sentido en las modificaciones sufridas al interior del fordismo:

Con el final del Fordismo se disocia el consumo. Por un lado, el consumo distinguido y, por otro, el consumo basura de menos valor. Las desigualdades sociales se agudizan con la transformación neoliberal y se lleva a cabo una escisión en la sociedad. De una parte, empleos mal pagados/desempleo/exclusión social; de otra parte, distinguidos ejecutivos y “trabajadores del conocimiento”. La teoría de las dos clases vuelve a perder plausibilidad: ahora adquieren importancia las “diferencias sutiles”. Se diferencia de manera esmerada entre una multiplicidad de tipos de consumo. Por medio del consumo de lujo diferenciado es como los trabajadores del sector servicios, bien formados y todavía bien integrados en el mercado laboral en los años 90, proyectan la imagen de sí mismos. La “sociedad de las experiencias” se convierte en un tópico para explicar la sociedad por medio de los hábitos de consumo (p.132)

Con esta explicitación de los cambios observados en el consumo diferenciado que caracterizaría el arribo a una sociedad de experiencias, la autora nos permite aducir el papel que la formación de los individuos tendrá en la diferenciación de la capa o estrato al que pertenecen, ya por los puestos desempeñados en el nuevo mercado laboral y que establecerán los rangos de consumo, ya en los componentes que perfilarían su elección de mercancías a consumir y el tipo de disfrute que en ellas encuentren.

Esta determinación del papel que ha de desempeñar el conocimiento y la formación de los individuos como elemento clave en la reproducción del consumo de mercancías, permite a Resch establecer que

Partiendo de la “sociedad nivelada de clase media”, que responde a la experiencia del “trabajador acomodado”, [...] emerge una sociedad del conocimiento y de los servicios, que a su vez se caracteriza por las “diferencias sutiles” y las diversas clases de consumo, y de esta manera viene a ser una sociedad de experiencias. Hablar de sociedad del conocimiento o de sociedad de experiencias es tan solo una cuestión de perspectiva, es cuestión de qué telón de fondo se use, la fuerza productiva o la de consumo. (p.133)

De tal suerte que al ser comprendido el conocimiento como fuerza productiva, los cambios advertidos al interior de la estructuración de las sociedades serán entendidos dentro de las

transformaciones productivas que superaron la producción en serie rígida. Resch presenta cinco aspectos que darán forma al lugar central del conocimiento en la habilitación de competencias laborales:

- 1) Dentro del sector terciario se produce un desplazamiento desde los proveedores de servicios “más bajos” (transporte) hacia los más altos (salud, educación/ formación, investigación y administración).
- 2) El trabajo semi-cualificado pierde significación en favor del trabajo de oficina, las tareas de formación y administración, en favor de actividades profesionalizadas.
- 3) A causa de la necesidad de planificar, el progreso depende del trabajo teórico en las universidades, las organizaciones de investigación y los institutos científicos.
- 4) El progreso del cambio tecnológico puede ser planificado de manera consciente, el futuro económico puede autodeterminarse.
- 5) Una tecnología intelectual nueva (autómatas, programas informáticos, formulas estadística y matemáticas) ofrece reglas para solucionar los problemas. (p.235)

La administración y planificación requerida en esta etapa del desarrollo productivo de la economía hacen que, para la autora, la necesidad de conocimiento aplicado promueva una distinción al interior del saber. Esta distinción se basa en el tipo de saber o conocimiento que está dispuesto a las masas, el tipo de saber del que hacen uso los encargados de la administración y planificación, y el conocimiento producido y apropiado por los científicos a cargo de idear la planificación y la administración:

Vinculado a esto se produce una desvalorización del saber experiencial. El concepto de saber que es apreciado en [las] “sociedades del conocimiento” se limita a una parcela del saber disponible en la sociedad. [...] Solo la capacidad de abstracción de los científicos y los técnicos hace posible la planificación consciente del progreso mediante la técnica. Ni el capital ni el trabajo están en condiciones de realizarlo. (p.135)

Derivado de esto último es presumible identificar varios ejes desplegados paralelamente en relación con el modo como ha ido configurándose el papel del conocimiento como fuerza productiva. Uno de estos ejes estaría vinculado al uso dado al saber cómo índice de transformación hacia una vida democrática que a últimas fechas ha sido desechado para apelar a la formación en la rentabilidad económica de las profesiones (Espinoza Figueroa, 2010). Un segundo eje sería la representación diferenciada de la automatización que se tiene en los estratos laborales –la representación del empleado cualificado y la del no-cualificado-. El tercer eje es la nueva comprensión de información, que en palabras de Resch, es la que determina que “Más importantes que los factores de producción tradicionales -capital, trabajo y tierra- serían la productividad, la eficiencia, la racionalidad

de la política educativa, la organización de las comunicaciones y los sistemas de autoridad en las grandes organizaciones” (p.240).

Por otro lado, las transformaciones de la sociedad del conocimiento han evolucionado al grado de promover ya no sólo la disposición a la información y la posesión de conocimiento, sino la prevención de momentos de riesgo, lo que hace que la exacerbada administración dé paso al capitalismo de consultoría²⁸ (p.243), en donde el “Conocimiento, acceso a las informaciones, competencias en el trato con expertos y contraexpertos influyen en las posibilidades de reconocer las amenazas” (p.244). Con lo anterior la experticia será ahora la que deba de procurarse en atención a la solución de problemas en una situación inédita que debe controlarse; y la disposición de información, el campo de las luchas sociales. En este sentido, se puede advertir otro cambio en la sociedad del conocimiento: las batallas serán ahora en la red pues en la era de la competitividad, la individuación pasará por los mecanismos e instrumentos dispuestos en la *World Wide Web*.

Si bien hasta aquí sólo hemos recuperado el esbozo del tránsito que Resch advierte del paso de la sociedad de clases a la sociedad del conocimiento, señalando algunos momentos del devenir de esta última en la era global, vale la pena señalar que en estas mudanzas puede verse con mayor exacerbación los alcances de la industria cultural: el saber será fuerza productiva en la medida que hace dinero: ya sea *colgando* un canal en *youtube*, al volverse un experto en moda, ser futbolista o publicar un bestseller (p.256). Es decir, la distinción entre capas o estratos de la sociedad se mantiene no sólo en alusión a su dominio de conocimiento o información, sino en razón al alcance de los disfrutes promovidos como formas de socialización ideales.

Es aquí donde consideramos oportuno regresar a los parámetros que hacen de la educación ofertada en la EMS algo pertinente y de calidad, y preguntar si la noción de pertinencia promovida por las autoridades educativas -que debe ser hallada por los jóvenes que cursan el bachillerato, entre 15-18 años, inmersos en la vorágine consumista, que abrevan de discursos impulsados en los *mass media* sin mayor criterio más que la celebridad y el goce con el menor esfuerzo, y alcanzan niveles de normalización de la violencia- posibilita no sólo que los jóvenes estudiantes conciban el significado impreso en la formación para el trabajo y la vida social en su sociedad; sino la relación que estos aspectos de su formación tiene con la reproducción de las condiciones sociales vigentes

²⁸ Resch despliega un suceder de momentos en que la consciencia de riesgo muda la forma como nos enfrentamos al mundo desde una perspectiva defensiva. En este sentido, la conciencia ecologista después de Chernóbil, haría imposible seguir sustentando la diferenciación entre la élite y la masa.

que invisibilizan las contradicciones sociales y consiguen con esta invisibilización abonar a la ideología de la meritocracia y al disfrute abstracto de mercancías por su mera disposición en el mercado expandido.

Por otro lado, la calidad educativa cifrada en la pertinencia nos insta a suponer que el estado social que impera en nuestras sociedades es presentado como el único estado posible, y por ello procurable, que demanda su defensa, reproducción o corrección en aras de lograr la inclusión de la sociedad mexicana en el desarrollo pautado a nivel internacional.

En este sentido, la división del trabajo y su correlato con el empleo del conocimiento nos anima a considerar adecuado insistir en la revisión de los andamiajes teóricos-conceptuales que tenemos a nuestra disposición para lograr claridad de nuestros procesos formativos; de tal suerte que estemos en posición de advertir el modo como estos factores intervienen en la configuración de la formación del estudiante de bachillerato, partiendo de la división de trabajo y su correspondiente división de los saberes o conocimientos dispuestos para el grueso de la población -docentes, directores, y estudiantes incluidos-. División que interviene de forma decisiva en el modo como podemos comprender los alcances de la mercantilización del conocimiento, tal como lo señalara Cruz Pineda (2014), y que Resch advierte al decir que

Si el “conocimiento se convierte en una mercancía” la forma mercantil, y con ella la competencia, actúa sobre la producción. [...] se puede trasladar a la teoría, cuando se une a la reflexión la política con el factor productivo “conocimiento” mediado por las relaciones de producción, esto es, cuando la “sociedad del conocimiento” es re-interpretada como capitalismo de consultoría. (p. 258)

En este sentido, la manera como los mecanismos del capitalismo de consultoría dan forma a la imagen de educación desprendida del conocimiento como fuerza productiva nos anima a preguntar por los elementos imbricados, en la actualidad, entre el ámbito educativo y la construcción de la vida social moderna a partir de la formación/instrucción de los individuos en aras de concretar el modelo de ciudadano requerido. Así hallamos que la democratización de las prácticas sociales debía ser modelada por la instrucción en las formas de socialización democratizantes, aspecto que nos permite preguntar, además, por el contenido y la forma de dicha instrucción, y por el discurso de construcción de ciudadanía promovido e la reforma de la Educación Media. Esta interrogante deberá tomar en cuenta cómo el proceso de globalización el productivismo se ha establecido cómo el único modelo de desarrollo cultural viable (Marcuse, 1969, p.104) -en la vorágine del mercado mundial-,

que en el caso de México se enlaza con los dictados de los organismos internacionales referidos en estas páginas.

Sabemos que los elementos que constituyen el discurso de las políticas públicas en materia educativa tanto en México como en otras latitudes del orbe, exceden por mucho los aspectos referidos hasta este momento, y que un abordaje más exhaustivo permitiría determinar con mayor claridad los sentidos que el discurso mismo podría propiciar. Hemos buscado realizar un panorama de aquellos aspectos socio-culturales, políticos y económicos que explicitan el carácter histórico-conceptual que en la actualidad estructura el campo de acción, los sesgos socio-culturales y las rutas del desarrollo de las actividades de los actores educativos pues comprendimos que la reflexión sobre la pertinencia de una formación filosófica para los estudiantes de bachillerato demandaba la problematización de estos horizontes.

En este sentido, hemos considerado de suma importancia delinear el contexto que enmarca la problematización de esa formación. Problematización efectuada desde las estipulaciones argumentadas en los cambios exigidos en la era neoliberal, pues en razón de conseguir desarrollo económico basado en el conocimiento, no sólo se problematiza una formación no aplicable en el mercado laboral, sino que motiva una toma de postura teórica para que la formación filosófica contengan la materialidad de nuestro desarrollo social, pero que no limite las construcciones conceptuales sobre sus posibilidades dirigiéndolas sólo la descripción de dicha concreción.

Desde aquí, la revisión en la siguiente sección de la relación entre el papel que pueda desempeñar esta formación filosófica para los bachilleres en el desarrollo de nuestra sociedad, la manera en que es comprendida la práctica docente en la EMS, en nuestros días, en conjunto con las posibilidades críticas y reflexivas de un ejercicio crítico de la docencia; tendrá como propósito explicitar un caso en donde las interrelaciones bosquejadas entre dominio total, ejercicio de poder *vía mass media* y división social del trabajo intelectual y académico, y con la limitación de las potencialidades de los individuos en la actual forma de socialización, para sugerir la urgencia de interpelación social respecto al cariz político de la educación y la escolarización.

4. De prácticas culturales y filosofía. La enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior en México

El carácter refractario de la filosofía respecto de la realidad deriva de sus principios inmanentes. La filosofía insiste en que las acciones y fines del hombre no deben ser producto de una ciega necesidad. Ni los conceptos científicos ni la forma de la vida social, ni el modo de pensar dominante ni las costumbres prevalecientes deben ser adoptadas como hábito y practicadas sin crítica. El impulso de la filosofía se dirige contra la mera tradición y la resignación en las cuestiones decisivas de la existencia; ella ha emprendido la ingrata tarea de proyectar la luz de la conciencia aun sobre aquellas relaciones y modos de reacción humanos tan arraigados que parecen naturales, invariables y eternos.

Horkheimer en
La función social de la filosofía

4. 1 Formación y docencia en el neoliberalismo

Hasta aquí hemos propuesto revisar el modo en que el uso del lenguaje y del discurso impacta en la configuración de las dinámicas de socialización en la época neoliberal, ya desde la catalogación o clasificación de necesidades, de disfrutes y de mercancías que han de satisfacerlos, ya desde el andamiaje conceptual y teórico desprendido del estado actual de nuestras sociedades, y de las formas de socialización que han configurado el cariz de los significados que asignamos al *status quo* neoliberal; contexto desde donde se problematiza el lugar y la estima de la educación en la actualidad. Así hemos señalado cómo estas formas de socialización son pautadas por el mercado global, por la habilitación en competencias y en el disfrute de mercancías, y por el papel que la opinión pública juega en la construcción de la imagen de educación, de escuela, y de conocimiento.

En este sentido, la crítica a la industria cultural nos permitió aducir cómo por y en las formas de socialización, se ha transformado la imagen de democracia, entendida ya en

términos de participación en las prácticas de consumo y de disfrute de la estetización exacerbada de mercancías; cambio que ha impactado también en el ámbito educativo, pues hoy asistimos a una verdadera transformación de la noción de formación en la configuración de la educación en la era neoliberal.

Asimismo, propusimos una revisión de la actual política pública de la Educación Media Superior -EMS- en nuestro país, buscando señalar algunos de los aspectos más distintivos de su implementación a partir de su presentación en el Acuerdo 442 de la Secretaría de Educación Pública -SEP-, de manera específica en lo expuesto en su Anexo Único, con el propósito de explicitar algunos elementos que promueve su discurso para la prescripción de las prácticas culturales que dan significado a las dinámicas escolares; y explicitar, también, el marco de la problematización de la pertinencia de la enseñanza de la filosofía en la Educación Media. Dicho contexto nos permitió sugerir las redes de sentido que esta política teje con el estado que guarda el ámbito educativo a nivel regional y global; además de ver cómo la política pública se inserta en el discurso del concierto mundial en razón de la relación existente entre la educación y el desarrollo económico.

Desde este corte en nuestra revisión hemos considerado oportuno indagar cómo el actual *status quo* se concreta en la noción de calidad educativa y de conocimiento que ha servido de telón de fondo para la implementación de las políticas en materia educativa, que han buscado re-semantizar las prácticas culturales de los actores educativos al interior de las escuelas. Es aquí donde la profesionalización docente ha cobrado gran importancia dado el lugar central que el maestro tiene en la educación, ya sea que con ella signifiquemos procesos de instrucción, de formación, o sólo se pretenda cifrar como educación procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este orden de ideas, cabe preguntar por el sentido que la Reforma Integral de la Educación Media Superior -RIEMS- establece para el trabajo docente, pues estimamos que en los preceptos establecidos para el desarrollo de esta labor es posible hallar señales de los elementos imbricados en la puesta en marcha de la reforma educativa neoliberal.

En atención a esto último, encontramos que en el año 2010 el Colegio de México editó el *Tomo VII Educación* de su colección *Los grandes problemas de México*, bajo la coordinación de Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (Arnaud, 2010). En esta obra aparece un escrito redactado por el entonces subsecretario de Educación Media Superior¹ de la

¹ En "La educación media superior: su construcción social" (en Arnaut, Alberto, 2010), Lorenza Villa Lever expone que la creación de esta subsecretaría, que sustituyera, el 21 de enero de 2005, a la Coordinación General de Educación Media, responde a la puntualización que hiciera De Ibarrola en 1994 sobre los instrumentos requeridos para menguar las dificultades del establecimiento de

Secretaría de Educación Pública -SEP-, Miguel Székely Pardo². En su texto titulado “Avances y transformaciones en la Educación Media Superior”, el subsecretario nos plantea, por un lado, la pertinencia de las transformaciones de este subsistema educativo, una vez que se consideran sus carencias en materia de estructuración y organización; y, por otro, la viabilidad de los beneficios en materia de gestión, que, como parte de las transformaciones, la creación del Sistema Nacional de Bachillerato -SNB- suponía para hacer más eficiente la labor de la subsecretaría y de la SEP.

En este orden de ideas, Székely explicaba en este artículo que la política del SNB constaría de cuatro ejes innovadores de transformación: 1) marco curricular común -MCC- basado en competencias; 2) definición de la regulación de las modalidades de oferta; 3) mecanismos de gestión; y 4) evaluación para el ingreso al SNB (Székely Pardo, 2010, pp. 321-334).

Al interior de los estatutos contemplados en los mecanismos de gestión, el primer rubro presentado corresponde al perfil del docente de Educación Media. En este perfil la actualización y profesionalización se presume como requisito indispensable para instrumentar la reforma que se ha promovido en materia educativa. Tal actualización y profesionalización requeriría la adquisición de ocho habilidades profesionales gracias a las cuales el docente lograría convertirse en facilitador de los proceso de enseñanza, y lo caracterizarían como protagonista del profundo proceso de transformación que busca concretarse. Estas ocho habilidades profesionales se plantean como siguiente:

- a] Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
- b] Domina y estructura saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
- c] Planifica los procesos de enseñanza y aprendizaje, atendiendo al enfoque por competencias.
- d] Lleva a la práctica procesos de enseñanza y aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.

sistemas estandarizados de evaluación, mejoras a programas de desempeño académico y actualización del docente, en aras de dotar de identidad y calidad a este nivel educativo, determinar los fines de la educación media; y aumentar la atención prestada a la creciente demanda poblacional por la explosión demográfica que se ha suscitado. (Villa Lever, 2010, pp.301-303)

² Quien fuera también director del Instituto de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, y entre otros momentos de su trayectoria recibiera el premio INNOVA de la Presidencia de la República por el proyecto de “Modelo de estimación de la pobreza”; miembro del Sistema Nacional de Investigadores, y que detentara el cargo de asesor y colaborador del Banco Interamericano de Desarrollo -BID-, de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe -CEPAL-, de programas para impulsar el desarrollo -PNUD-, la Agricultura y Alimentación -FAO- de la Organización de Naciones Unidas, y vicepresidente de Comité Territorial de Políticas de Desarrollo de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico -OCDE-. Para más información sobre este personaje público consultar http://www.semsver.gob.mx/cv_szekely.html

- e] Evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje con un enfoque formativo.
- f] Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
- g] Contribuye a la generación de un ambiente sano e integral en el desarrollo de los estudiantes.
- h] Participa en los proyectos de mejora de su escuela y apoya a la gestión institucional³ (Székely, 2010, p.329)

Desde la lectura de Székely Pardo, tales competencias profesionales del docente de la EMS reorientarían la dinámica de enseñanza, cambiando la relación del docente y el alumno, para que el primero facilite activamente la adquisición de competencias por parte de los estudiantes. En este caso, vemos expresados en las competencias docentes los preceptos de educación continua dirigidos a lograr autonomía gracias al aprendizaje significativo, colaborativo y habilitador de competencias evaluables en los estudiantes, que redundarán en el ejercicio de una docencia efectiva, creativa e innovadora. Estas características corresponden, por lo revisado hasta ahora, con las competencias que deben echarse a andar en el ámbito laboral según la lógica empresarial contemporánea (Reta, 2009).

El carácter innovador y transformador de las especificaciones sobre el modelo de docencia para la EMS, nos permiten colegir, además, tanto la urgencia que de suyo tendía la implementación de este modelo de docencia y de la política educativa que lo sustenta; como la comprensión de su trascendencia, dado el trabajo que las instituciones gubernamentales han volcado al esfuerzo de transformar todo el andamiaje administrativo y académico para conseguir esta innovación⁴.

³ El 29 de octubre de 2008 se publicó en el DOF, el Acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada (DOF, 2008c). En este Acuerdo las ocho competencias docentes se presentan en el Artículo 4 del Capítulo II (pp.2-3)

⁴ Al momento han tenido lugar diversos mecanismos de gestión respecto al nuevo cariz del docente. En este sentido, podemos referir los mecanismos concernientes a la Evaluación del Desempeño Docente, derivada de los preceptos que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación - INEE- ha emitido desde su creación el 08 de agosto de 2002, y el decreto de su autonomía en el sexenio de Felipe Calderón Hinojosa, refiere respecto al Servicio Profesional Docente. La autonomía conferida al INEE se enlaza con el establecimiento de la idoneidad de los docentes, directivos e infraestructura que garanticen la calidad educativa, estipulados en la reforma al Artículo tercero constitucional (DOF, 2013b). De igual forma, puede señalarse que estas estipulaciones -principalmente las referentes a la autonomía del INEE elevada a rango constitucional-, pueden bien referir la preocupación del Estado mexicano de generar -vía este organismo ya no sectorizado- el andamiaje jurídico que permita al INEE realizar todo tipo de acciones -nacionales o internacionales- sin consultar a la SEP -secretaría que antes realizaba, en el papel, las funciones ahora conferidas al INEE- ni al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación -SNTE-. Además, estas características podrían apuntar la necesidad discursiva de la SEP por señalar de manera reiterada la rectoría del Estado en materia educativa, pues podría ponerse bajo sospecha, tal como lo refiere Sánchez Hernández (2013), la preocupación del gobierno por establecer la autonomía del INEE, en tanto que, la primera junta directiva del Instituto contó con la presencia de tres miembros que sirvieron de forma oportuna al cariz del gobierno panista de ese sexenio, a la OCDE -dentro del consejo sobre

Si recuperamos los señalamientos de Cathy Amanti (2013) sobre la injerencia de diversos órganos de corte mundial en la puesta en marcha de la Reforma Integral de la Educación Media Superior -RIMES-, es posible advertir la influencia de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico -OCDE- y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO- en la prescripción del nuevo perfil docente que la RIEMS establece. En este sentido, por un lado, la injerencia de la OCDE se puede leer en su pronunciamiento sobre los ejes políticos que deben ser cubiertos en materia de infraestructura educativa a nivel internacional, presentados como objetivos de las políticas públicas de los Estados. Desde la perspectiva de este organismo, la aportación de la OCDE y de PISA va más allá de la simple supervisión del estado actual del aprendizaje por parte de los alumnos en los sistemas educativos nacionales, pues los enunciados desprendidos de dicha supervisión deberían permitir a los responsables políticos observar los factores que están asociados al éxito educativo -que en el caso mexicano, determinan las líneas de acción e innovación en este campo- para permitir a los gobiernos estructurar sus objetivos, desde una perspectiva política. Estos objetivos sancionados por la OCDE se despliegan en cuatro campos temáticos relativos a: “1) la calidad de los resultados del aprendizaje; 2) igualdad en los resultados del aprendizaje y equidad en las oportunidades educativas; 3) la eficacia y eficiencia de los procesos educativos; y 4) el impacto de los resultados del aprendizaje en el bienestar social y económico” (Schleicher, 2006, p.23).

La insistencia en la eficacia y eficiencia de los procesos educativos cómo índice de éxito, se enlaza con la creación por parte de la OCDE (2005) del Proyecto *DeSeCo - Definition and Selection of Competencies-*, y del *The OECD Teaching and Learning International Survey*. -TALIS- (OCDE, 2013). En el primero, podemos leer que definir y seleccionar competencias atiende a crear un sistema global que permita comparar, evaluar y difundir las competencias clave básicas del aprendizaje a lo largo de la vida, entendiendo como tales: el dominio de las tecnologías de la información y de las lenguas extranjeras, la

políticas de evaluación e incentivos a docentes-, y a la organización Mexicanos Primero -que de forma continuada ha pretendido ridiculizar la imagen del docente que pertenece al sindicato. La sospecha tiene lugar pues podría aducirse que la autonomía del INEE se enfoca expresamente en implementar las recomendaciones de la OCDE sobre el perfil docente y los mecanismos que deben ponerse en marcha para conseguir su transformación. Estos aspectos, como muchos autores han apuntado, refieren no sólo el ámbito del desempeño al interior de las aulas y el porte moral de los profesores, sino que impacta de manera decisiva en el perfil que el docente tiene como trabajador, lo que ha hecho que para muchos estudiosos e implicados en la labor de los profesores, esta reforma, en particular lo referente al perfil docente y a su evaluación, tenga cariz de reforma laboral más que educativa (Gil Antón, 2017a)

cultura tecnológica, el espíritu empresarial y las destrezas sociales⁵. En el segundo, se establecen la relación existente entre la dinámica del profesor y el director de los centros educativos con el desarrollo profesional y la evaluación del profesor, y las prácticas de la labor docente en el aula⁶.

Esta sucinta recuperación del esfuerzo innovador y transformador de las políticas públicas en México, en materia educativa y en relación al perfil docente, implementadas en la reforma y en la creación y habilitación de instancias gubernamentales y mecanismos de acción para dar consecución a la tales políticas, por el momento, refiere sólo un elemento

⁵ El Proyecto contempla la clasificación de competencias clave en tres categorías que interactúan. Estas categorías son: usar herramientas de manera interactiva -p.e. lenguaje, tecnología-, interactuar en grupos heterogéneos y actuar de forma autónoma (OCDE, 2005a, p.5). Por la presentación que la OCDE hace del marco de estas competencias es plausible identificar las demandas de la nueva ingeniería empresarial (Reta, 2009) en cada categoría propuesta por el órgano internacional. Así, en el sitio web del Proyecto la OCDE establece que las competencias seleccionadas permiten al sector empresarial y a los empleadores contribuir a aumentar la productividad y la competitividad de los mercados; a minimizar el desempleo mediante el desarrollo de una mano de obra adaptada y calificada; creando un ambiente para la innovación en un mundo dominado por la competencia global. Por otro lado, desde una perspectiva social más amplia, se señala que conocimiento, destrezas y competencias contribuyen a aumentar la participación individual en las instituciones democráticas; la cohesión social y justicia; fortaleciendo los derechos humanos y la autonomía como contrapesos para aumentar la creciente desigualdad de oportunidades y aumentar la marginación individual. En esta perspectiva el espacio compartido entre el ámbito empresarial y las pautas para la democratización de las formas de socialización nos corroboran el perfil actual de la injerencia entre el ámbito puramente laboral-mercantil y las esferas civilizatorias y culturales en nuestras sociedades (OCDE, 2005).

⁶ Desde el año 2008 la OCDE ha dedicado este estudio para advertir el modo como los docentes y directores de escuela desempeñan su labor, en aras de establecer los límites de su desempeño como líderes y definir líneas de acción encaminadas a lograr la autoeficacia. El estudio se basa en el análisis de lo expresado por docentes y directores de centros educativos públicos y privados respecto a las características del maestro, el ambiente de trabajo, liderazgo, las oportunidades de aprendizaje y desarrollo, evaluación y retroalimentación, creencias y prácticas pedagógicas y autoeficacia y satisfacción laboral. De igual forma, el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje -TALIS- obtiene de diversos países datos comparables sobre el ambiente de aprendizaje y las condiciones de trabajo de los maestros en las escuelas del mundo con el objetivo de proporcionar información válida, oportuna y comparable para ayudar a los países en la revisión y definición de políticas para el desarrollo de una docencia de alta calidad. El análisis comparativo entre países permite a los participantes en TALIS identificar cómo otros países están enfrentando retos similares y aprender otros enfoques de política educativa. Así, se establece que reclutar, retener y desarrollar maestros es vital para asegurar resultados de alta calidad de los estudiantes en los sistemas educativos en el mundo. En su portal web, se menciona que TALIS examina las maneras en cómo se reconoce, se valora y se recompensa el trabajo de los maestros y evalúa el grado en que se satisfacen las necesidades de su desarrollo profesional. El estudio también proporciona información detallada sobre las creencias y actitudes acerca de la enseñanza que los maestros aportan a la clase y las prácticas pedagógicas que adoptan. Reconociendo el importante papel que desempeña el liderazgo escolar en el fomento de una enseñanza efectiva y el ambiente de aprendizaje, TALIS describe el papel de los líderes escolares y examina el apoyo que dan a sus maestros. Por último, TALIS también examina el grado en que ciertos factores pueden estar relacionados con los sentimientos de satisfacción laboral y la autoeficacia de los maestros (OCDE, 2013a)

de los dispositivos discursivos y de orden material que el andamiaje conceptual de la modernidad, en occidente, puso en marcha a partir el proyecto ilustrado, y se concretaría en el ejercicio estatal democrático.

Dentro de los diferentes análisis que dicho proyecto ha suscitado -desde su puesta en escena hasta los primeros años del siglo XXI-, aquellos estudios que atienden las condiciones de posibilidad de su enunciación, los fines y medios que éste debía perseguir, y los ámbitos imbricados en su consecución en la esfera educativa (Adorno, 1998, p. 65-78), permiten aducir que el ámbito educativo se encuentra intrínsecamente relacionado con la construcción de la vida social moderna a partir de la formación-instrucción de los individuos en aras de concretar el modelo de ciudadano requerido para tal proyecto. En este sentido, se ha visto que la democratización de las prácticas sociales debía ser formada por la instrucción en la misma (Klein y Fernandes, 2014), aspecto que remite a la pregunta por el contenido y la forma de dicha instrucción, por el perfil de los actores educativos, y por el lugar que este discurso de construcción de ciudadanía otorga a los que planean, diseñan o buscan delinear los pasos a seguir en esta travesía (Amanti, 2013; Cruz Pineda, 2014; SEP, 2017b).

Presentar una panorámica de estos acuerdos, discusiones y programas, correría el riesgo de obviar momentos, desencuentros y complicaciones en la puesta en marcha del proyecto -además de exceder por mucho los alcances y pretensiones de este trabajo-; sin embargo, comprendemos que detenernos en un momento cercano de estos encuentros y desencuentros nos permitía avisar esta problemática. En este sentido, podemos estimar como parte de esta panorámica la pronunciación de la Organización especializada de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO- referente a los retos, oportunidades y vías de acceso a un desarrollo global basado en la promoción de prácticas democráticas, que busca señalar la concreción de mecanismos educativos, de investigación y difusión científica y cultural acordes a los desafíos actuales en materia de desarrollo económico, sustentabilidad, redes de comunicación, y al lugar privilegiado de la instrucción como instrumento para la construcción de una vida democrática. Es aquí donde podemos hallar la influencia de este organismo internacional a la base de la argumentación sobre la pertinencia de la RIEMS.

En el informe mundial que la UNESCO presentó el año 2005 bajo el título *Hacia las sociedades del conocimiento*, encontramos que la lectura realizada por esta organización de los desafíos de las sociedades actuales y las vías de solución de los mismos, se decanta por una noción de conocimiento que, de manera instrumental (Resch, 2014), promueve la

adquisición de destrezas sociales, competencias laborales, y abona a la construcción y defensa de una autonomía⁷ ciudadana basada en los derechos humanos. En su Prefacio, y capítulos I “De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento” y IV “¿Hacia la educación para todos a lo largo de la vida?” (2005, pp.5-6, 29-47, 75-94), el informe expone las condiciones de posibilidad de esta búsqueda, instando a una re-semantización de los conceptos educación, información, conocimiento, alfabetización, educación *lifelong*, habilidades y saberes, docente, instituciones educativas, escolarización, investigación y comunidades de conocimiento, autonomía, divulgación científica y cultural, educación básica y educación superior, TIC’s y *e-learning*. La re-semantización propuesta por la UNESCO construye toda una constelación categorial que apunta hacia una nueva comprensión del contenido y de la forma de la instrucción, sus actores, el papel de los Estados y el sector privado dentro el ámbito educativo, la empleabilidad y el mercado laboral.

La pretensión de la UNESCO en esta restructuración del andamiaje conceptual de la escuela, nos insta a leer en ella un dispositivo que pretende movilizar la transformación de las prácticas socio-culturales en el ámbito educativo, lectura que se ve reforzada, como hemos señalado, en el rubro referente a la formación y perfil del docente, puesto que esta organización pretende posicionarse como punto de referencia obligado para el fomento de su re-conceptualización desde las transformación de la noción de docencia. Así lo demuestra el texto editado en el año 2007 por la UNESCO (2007a) y por su Instituto

⁷ Recordamos aquí lo señalado por Reta (2009, pp. 128-130) al denunciar la colonización del lenguaje pedagógico por los aspectos del ámbito empresarial, visible en el empleo de términos como calidad, trabajo en equipo, autonomía o respeto a la diversidad. La autora señala que, en el caso del término autonomía: “[...] no tiene hoy el mismo significado que tenía hace algunas décadas. En los años 1970 y hasta mediados de los 80, la autonomía era reivindicada por los sectores progresistas como una vía para la construcción de un espacio democrático, buscándose también establecer una distancia entre el quehacer político-pedagógico de la escuela y el núcleo ideológico reaccionario instalado en el continente por las dictaduras. En la actualidad, la autonomía está vinculada a nuevas formas de control, que ya no es el tiempo de trabajo, sino el autocontrol o el control del grupo de trabajo sin que se pierda el control estatal en lo que se refiere a los fines como establecer los contenidos, pruebas de calidad de la enseñanza. La autonomía se reduce a la búsqueda de solución de problemas y a estrategias para buscar nuevas fuentes de financiamientos o de recursos. En realidad, se trata de un proceso que pretende conservar una presión constante entre autonomía y control, pero que tiende claramente a una regulación centralizada y a una ruptura con la responsabilidad del Estado” (p.129). Desde esta perspectiva, consideramos oportuno invitar al debate respecto aquello que se busca implicar hoy en día en la noción de autonomía en el ámbito social, pues como se ha observado, los autores de estos pronunciamientos destacan la formación de los individuos en la nueva configuración de la escuela busca atender tanto el desarrollo económico de las naciones como el buen desenvolvimiento social de sus integrantes. En este sentido, cabe suponer que la habilitación en estas destrezas vale para ambas esferas.

Internacional para la Planificación Educativa, *Global perspectives on teacher learning: Improving policy and practice*, cuando establece que:

Teacher preparation has become a controversial issue all over the world. While everybody agrees that teacher education and teacher training are very important, the question of how much formal teacher preparation is needed and how it should be delivered is the object of much debate and experimentation in developing as well as developed countries. The answer depends on several factors, such as the level of financial resources, the number of teachers to be trained, the present structure of training, the knowledge level of graduates who choose to become teachers, and the attraction of the teaching profession.

The process of teacher preparation commences when future teachers are selected and undertake pre-service training, continues when they themselves start in school, and indeed until they reach the end of their career. The process is thus named a *continuum of teacher learning* and includes several stages. This booklet argues that the formulation of policy and design of teacher preparation should take into account the entire spectrum of teacher learning, from pre-service training to the induction phase when teachers become practicing teachers, and throughout their career. The ultimate phase, also the longest, is continuing professional development, which allows teachers to continue adapting and perfecting their skills and classroom practices according to contextual and economic changes and demand. Many of these phases have been criticized for being ineffective; different solutions adapted to different contexts are discussed in some detail in this booklet.⁸ (p.10)

En relación con la lectura de la UNESCO sobre la necesidad de una formación docente que de manera continua abrevie del *status quo* de la sociedad, para adaptar sus aportes en la facilitación de adquisición de habilidades que permitan a los estudiantes desenvolverse de manera adaptativa a las exigencias sociales y de mercado laboral (Adorno, 1998), es

⁸ La preparación del maestro se ha convertido en un tema polémico en todo el mundo. Si bien todo el mundo está de acuerdo en que la formación del profesorado y la formación de profesores son muy importantes, la cuestión de cuánta preparación formal del maestro se necesita y cómo se debe impartir es objeto de gran debate y experimentación tanto en los países desarrollados como no desarrollados. La respuesta depende de varios factores, como el nivel de recursos financieros, el número de personas a capacitar, la estructura actual de la formación, el nivel de conocimientos de los graduados que eligen ser profesores y la atracción de la profesión docente.

El proceso de preparación del maestro comienza cuando los futuros maestros son seleccionados y realizan la capacitación previa al servicio, continúa cuando ellos mismos comienzan en la escuela, e incluso hasta que llegan al final de su carrera. El proceso se nombra así un continuo del aprendizaje del maestro e incluye varias etapas. Aquí se argumenta que la formulación de la política y el diseño de la preparación del maestro debe tener en cuenta todo el espectro del aprendizaje del maestro, desde la formación inicial hasta la fase de inducción cuando los maestros se convierten en maestros practicantes y durante su carrera. La fase final, también la más larga, es el desarrollo profesional continuo, que permite a los maestros continuar adaptándose y perfeccionando sus habilidades y prácticas de aula de acuerdo a los cambios y la demanda contextuales y económicos. Muchas de estas fases han sido criticadas por ser ineficaces; diferentes soluciones adaptadas a diferentes contextos se discuten con algún detalle en este folleto. (Traducción nuestra)

posible advertir que el órgano internacional promueve un discurso sobre la profesión del maestro que lo posiciona como agente y protagonista de la transformación en las sociedades en vías de democratización. En este sentido, podemos plantear que tanto en el escenario educativo y económico global como en el marco de acción modelado para estos rubros en las políticas públicas de nuestro país, los lineamientos académico-administrativos, de gestión y estructuración de las prácticas de los docentes en el aula y fuera de ella -entendido esto como un momento más de las prácticas socio-culturales que comporta nuestra sociedad-, buscan insertarse en un movimiento generalizado de cara a un escenario global que acusa menesteroso hacerse de instrumentos, capitales y vías de acceso al desarrollo, la democratización y la vida sustentable.

Ahora bien, a partir de los cruces entre el perfil docente y las demandas sociales y laborales que los organismos internacionales y los órganos de gobierno del Estado mexicano enarbolan para ubicar la labor del profesor dentro de los parámetros, ahora requeridos, que le permita realizar una tarea eficaz al interior de las escuelas, es posible comprender que la re-semantización pretende fijar una noción de educación derivada de los cambios propios de nuestra época.

En este sentido, vale la pena señalar que la manera en que la educación ha sido comprendida en el proyecto moderno en occidente contiene y promueve la alusión a un conducir, nutrir o guiar -*educare*- o a un hacer salir de dentro hacia afuera -*exducere*- (Bórquez Bustos, 2006, p.87). Desde aquí puede cuestionarse si, en la actualidad, la educación ha de referir instruir o adiestrar al alumno enseñándole algo, o hacer aducir en este concepto la intención de dar forma a lo que el sujeto ya posee y enfatizar la autoeducación; o bien, sugerir por educación un suceder de procesos que van más allá de la mera instrucción y posicionan al estudiante ante el uso crítico de los bienes culturales (Bórquez Bustos, 2006, pp-90-91).

En este orden de ideas, las luchas por el ejercicio de poder en el uso y control del lenguaje en las prácticas educativas podrían cifrarse en términos de la relación que existe entre la escuela y la sociedad (van Dijk, 1999), en tanto que la escuela produce el tipo de conocimiento necesario para la reproducción del modo de producción en nuestras sociedades, al tiempo que en ella se establecen patrones de interacciones cotidianas y modos de vida, importantes en la reproducción del orden social, cultural y económico que tiende a la despolitización (Marcuse, 2004; McLaren, 2005; Apple; 1997). De tal suerte que decantarse ya por la instrucción, la formación o por procesos educativos, recuperará el

significado asignado a la educación al interior del valor social asociado al mercado laboral y a la despolitización⁹ de las decisiones sociales y educativas en la era neoliberal.

En este marco, preguntar por lo que es o implica la docencia nos puede remitir a lo que Pineda (2013) refiere como “puesta en escena del saber” (p.83), pues para el autor

La docencia es una actividad académica que involucra procesos complejos y dinámicos en la enseñanza y aprendizaje cuya finalidad es la transferencia de conocimientos, saberes, valores y actitudes que se encaminan a desarrollar facultades, aptitudes y actitudes en los sujetos involucrados. Es un proceso interactivo de diálogo y humanización en donde el que enseña aprende enseñando y el sujeto del supuesto aprendizaje: el estudiante, en su relación con el contenido y la interacción con el docente y sus pares, abre intersticios que viabilizan rutas y secuencias didácticas por las que se fija el aprendizaje y se arman trayectorias de formación (p.83)

En esta presentación comprensiva de los procesos educativos podemos hallar diversas alusiones tanto al proceso cognitivo de los actores educativos, como a las condiciones que permiten atender las esferas psíquica, social, cultural y política de la transmisión de conocimientos y el aprendizaje por parte de ellos. En este sentido, hablar de labor o trabajo docente recupera la concepción subyacente de docencia que uno elija significar, e involucra un posicionamiento ante la agencia social y política del docente, pues en escena, en el aula, el profesor echa a andar el carácter per-formativo de la educación y de las prácticas socio-culturales.

Es entonces que el compromiso o responsabilidad de los docentes con el desarrollo de su sociedad estará vinculado al lugar que tenga la enseñanza dentro del sistema de verdad dominante *-performance principie-* (Marcuse, 2010a, p.45; McLaren, 2005, p.285). McLaren (2005) es enfático al mencionar sobre este tópico que

La enseñanza siempre toma lugar en relación con el régimen de verdad o lógica dominante. Adquirir el conocimiento no proporciona a los estudiantes un reflejo del mundo; crea una imagen específica del mundo que es solamente inteligible dentro de configuraciones ideológicas particulares, formaciones sociales o sistemas de mediación. La enseñanza en sí misma funciona para producir estudiantes y maestros

⁹ Tenemos en cuenta la noción de despolitización de las decisiones gubernamentales que tanto Cruz Pineda (2014) y Apple (1997) aducen en relación al cariz de Estado administrador derivado de la implementación de acciones de orden neoliberal : ejercicio de gasto público en los sectores sociales: educación, vivienda, salud, etc. En este orden de ideas, podríamos suponer que, en conjunto con la transformación de la noción de democracia, la idea de política, y política pública, ha sufrido el impacto del mercado global, modificando los alcances y límites de dicha noción en la actualidad. De igual forma, los procesos sociales imbricados en estas transformaciones podrían sugerir la necesidad de llevar a cabo un análisis exhaustivo del sentido de dicha re-significación, y la plausibilidad de su interpelación (Marcuse, 1975).

como sujetos sociales y culturales. Cómo nosotros, en tanto que sujetos, somos ubicados por los diferentes discursos pedagógicos y las prácticas del salón de clases constituye un proceso ideológico que a menudo nos da la ilusión de autonomía y de autodeterminación y nos ayuda a mala reconocernos a nosotros mismos como agentes libres. (p.285)

De tal suerte que, en los discursos globales y nacionales referentes al ámbito y actores educativos, la ubicación del oficio del docente remitirá a la ubicación el oficio o profesión al interior de las redes del tejido social, y permitirá establecer la naturaleza histórica de su relación con esa materialidad, que toma como objeto de análisis o como materia de transformación.

La posibilidad de establecer, pues, desde donde se establece el perfil de un oficio estaría determinada por las condiciones del trabajo que se desempeña: un periodo, un objeto, y un lugar; dichas condiciones nos habilitan en el entramado social desde la asunción de la singularidad de la lectura que el profesional ofrece en su trabajo, y abre las puertas a la pluralidad de procedimientos, funciones sociales a desempeñar y convicciones, que puede usar para llevarlo a cabo. En este sentido, plantea, además, que el conjunto de procedimientos, funciones sociales y convicciones explicitan la construcción de discursos anclados en prácticas históricamente determinadas, lo que nos permitiría establecer la comprensión de su hacer como una práctica (de Certeau, 2000), en este caso, la práctica del docente. Esta articulación de un contenido con su operación, en palabras de Michel de Certeau (2006), trataría de tomar en serio expresiones cargadas de sentido desde una práctica, y su resultado (bajo la forma de una producción).

En este orden de ideas, analizar en nuestro caso, los mecanismos que permitirían concretar la transformación que el discurso de las políticas públicas promueve sobre las nociones de educación, docente, comunidades científicas, etc., y las implicaciones de dicha transformación semántica sobre el perfil del docente de Educación Media, sólo podría emprenderse si tenemos presente el *topos* o espacio¹⁰ en el cual, el oficio del maestro se

¹⁰ Aquí pensamos específicamente en la noción de espacio construida desde los esfuerzos de teóricos que examinan la relación entre las políticas discursivas y la construcción de espacios sociales, como índice de posibilidad para analizar y problematizar la materialidad de las prácticas socio-culturales. Tim Richardson, Tim y Ole B. Jensen (2003) señalan que la construcción de espacios sociales está determinada tanto por la relatoria del uso público o privado de los mismos, que es pre-formada desde la urbanización, la disposición de los accesos y el propósito previsto desde su diseño; como por el uso y abuso que la colectividad haga de ellos. En este sentido, la construcción de los espacios no sólo está determinada por aquellos agentes sociales que poseen los elementos políticos para establecer su funcionalidad de acuerdo a ciertos propósitos que, en general, buscan dar salida al flujo del mercado, la actividad económica, y derivar de ellos la política y la cultural dentro de los asentamientos urbanos, sino que estas estipulaciones son interpeladas por los propios

lleva a cabo, es decir, sus condiciones de posibilidad -su periodo, su objeto y su lugar-, su práctica y su resultado, desde el carácter per-formativo que las mismas prácticas socio-culturales establecen como campo de acción.

Desde aquí la pregunta formulada por la formación del docente en la EMS, y en particular, del docente de filosofía en este nivel educativo, referirá una toma de postura respecto al papel que tenga la educación, el conocimiento, la cultura filosófica y el filosofar (Benítez, 2000), el docente y la propia Educación Media en el desarrollo óptimo de los estudiantes, y el lugar de todo ello en el desarrollo de nuestra sociedad. En este sentido, cobra gran importancia revisar el cariz de esta formación ofertada en los bachilleratos y el lugar prescrito para la enseñanza de la filosofía en la Reforma.

4. 2 Enseñanza de la filosofía (en la EMS) o de libertades e instrumentación

Max Horkheimer en su *Crítica de la Razón Instrumental* (1973) señala “A propósito del concepto de filosofía” (pp.171-195) que “La formalización de la razón conduce a una situación paradójica de la cultura” (p.171). Esta sentencia nos recuerda, por un lado, cómo la formalización de la razón ha sido evidenciada en el *status quo* de una apariencia objetiva del todo social armonizado, de dominio del hombre y de la naturaleza que reduce el pensamiento al cálculo y limita el ejercicio de la negatividad del pensamiento -reflexión y crítica-. Por otro lado, señala cómo la cultura ha llegado a una situación paradójica al verse signada bajo las prácticas de consumo, el disfrute de mercancías estetizadas, y los términos y condiciones invertidos en la nueva noción de una civilización democrática. Desde esta perspectiva, los intentos realizados desde las diversas filosofías para conseguir dicha armonización, olvidando o negando las contradicciones inherentes al pensamiento y a las formas de socialización y de teorización del todo social, quedarían sino determinados, sí limitados al abreviar del andamiaje cultural y conceptual derivado del proceso ilustrado, en tanto que no se promueva el ejercicio crítico en las ciencias y en las artes (p.171).

Así, plantear el lugar del ejercicio filosófico en las sociedades aduce preguntar por aquello que se quiere significar por filosofía y por filosofar dentro de un contexto

habitantes quienes, en última instancia, promueven el modo en que estas actividades son concretadas en los espacios a partir de su uso y abuso.

determinado, pues la lectura que se haga respecto a su posición como producto social estará condicionada por ese contexto. En este orden de ideas, preguntar por el significado que la filosofía tendría dentro de la formación de los hombres, de los ciudadanos, nos conduce a preguntar por los elementos contextuales que darían forma a ese significado; más, si lo que está implícito en esa pregunta es la pertinencia de una formación filosófica en nuestras sociedades.

De igual forma, advertir la viabilidad de estos cuestionamientos remitiría a determinar desde dónde se realiza la enunciación sobre su pertinencia, y sobre si ésta se encuentra en razón de establecer los beneficios que reportaría a la sociedad contar con hombres y mujeres formados filosóficamente en una etapa escolar próxima a su desempeño laboral o a su desarrollo en el ejercicio de su ciudadanía (DOF, 2008, p.5).

Atendiendo al contexto que enmarca la actual estimación de la formación filosófica de los jóvenes mexicanos en edad de recibir instrucción en los bachilleratos del país, vale la pena recuperar los momentos en que se ha establecido el sentido que esta formación tiene en la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior -RIEMS-, en los Acuerdos emitidos por la Secretaría de Educación Pública -SEP-.

En la presentación de la RIEMS al interior del Acuerdo 442 (DOF, 2008), la Secretaría establece que el marco curricular común -MMC- busca el desarrollo de competencias para lograr desempeños terminales que habrían de articularse en competencias genéricas, disciplinares básicas y extendidas, y profesionales (DOF, 2008; Székely, 2010). Hablando de manera específica de las competencias genéricas, los autores del Acuerdo 444, por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, emitido el 21 de octubre de 2008, determinan que en estas competencias genéricas convergen competencias clave -en su aplicación en contextos sociales o laborales-, transversales -relevantes a todas las disciplinas, actividades y procesos escolares-, y transferibles -que permiten adquirir otras competencias¹¹. Los campos disciplinares contemplados bajo esta premisa son matemáticas, comunicación, y ciencias experimentales y sociales (Vargas, 2011, p. 263).

Esta presentación eliminaba la presencia de las humanidades -la filosofía- como campo disciplinar, situación que alertó y alarmó a la sociedad filosófica del país, pues, por

¹¹ El acuerdo establece la articulación de tales competencias como sigue:

Campo disciplinar: Disciplinas

Matemáticas: Matemáticas; Ciencias experimentales: Física, química, biología y ecología; Ciencias sociales: Historia, sociología, política, economía y administración; y Comunicación: Lectura y expresión oral y escrita, literatura, lengua extranjera e informática (DOF, 2008a, p.5)

un lado, veían en esta omisión una merma considerable en el desarrollo de los jóvenes, y las circunstancias opacas en las que una decisión -tan trascendente para la configuración del bachillerato¹²- era tomada y ejecutada; y, por otro, señalaban los ecos que hallaron en esta omisión de preceptos de corte internacional marcados por las prerrogativas del mercado laboral, y que, como se ha sugerido en apartados anteriores, ha impactado de manera decisiva la comprensión contemporánea de conocimiento, educación, socialización, desarrollo pleno de los individuos, etc.

En este sentido, el Observatorio Filosófico Mexicano -OFM- llevó a cabo una serie de acciones encaminadas a promover el debate sobre las decisiones gubernamentales en materia de Educación Media, a convocar a las autoridades educativas a revisar la RIEMS, tanto en sus motivos, medios, y fines, y a realizar las adecuaciones pertinentes para que la implementación de la reforma asumiera el papel que la UNESCO ha conferido a la filosofía como un bien público al cual todos tienen derecho, pues es “escuela de la libertad” (UNESCO, 2011 -XV-; Vargas, 2011; p.261). Entre las acciones más destacables de la labor del OFM¹³ podemos señalar su posicionamiento, en primer lugar, frente a la injerencia de

¹² La reflexión en torno al papel que habría de desempeñar una formación preparatoria para los ciudadanos en nuestro país, ha tenido lugar desde su planeación, diseño y puesta en marcha a finales del siglo XIX, por conducto de Gabino Barreda. Así lo hace constar Samuel Ramos (1990) al hacer una revisión de la situación de la educación en México en la primera mitad del siglo XX, que tras la debacle de la filosofía positiva que configuró la primera Escuela Nacional Preparatoria, seguía apostando por la formación intelectual de los preparatorianos en aras educar en la civilidad a los mexicanos. De tal suerte que la preocupación de la sociedad filosófica respecto a las omisiones cometidas en la RIEMS, se inserta en el devenir de la reflexión mexicana respecto a la formación de los hombres y mujeres del país, ya desde planteamientos meramente pedagógicos y didácticos, sociológicos, y plenamente filosóficos.

¹³ Vargas Lozano (2011, pp.261-268), hace una relatoría de los momentos en que el OFM convocó a las autoridades educativas para hacer escuchar sus inquietudes y promover el diálogo y acuerdo en este rubro del contenido del MMC. Sin embargo, tras una serie de encuentros, y acuerdos, el autor refiere, con énfasis, que las autoridades desestimaron, en diversos niveles, la importancia de realizar una revisión a la RIEMS: Por un lado, el autor señala que en ningún momento la SEP o la subsecretaría de la EMS respondieron satisfactoriamente, con argumentos, sobre las razones que motivaron las omisiones; sólo se limitaron a reforzar, mediante la repetición, el carácter transversal de ciertos contenidos o habilidades que podrían desarrollarse desde la filosofía. Otro momento de desestimación Vargas lo ubica en la forma como la SEP entendió la defensa de la filosofía en la EMS, desde comprender al OFM como un ente que defendía intereses privados, en total oposición a la idea de bien público de la filosofía que el Observatorio rescata de la UNESCO. Un tercer momento se dio al pretender presentar como escuchadas y atendidas las demandas del OFM al ofertar la modificación del campo disciplinar Ciencias Sociales bajo el rubro de *Humanidades y Ciencias Sociales (**), e incluir en ella a la filosofía, la ética, la lógica y la estética; argumentando que por los tiempos de la implementación de la RIEMS, incluir otro campo disciplinar exclusivo para humanidades implicaría la desarticulación del SNB, cosa que, como hemos constatado, fue uno de las grandes preocupaciones de la implementación. El cuarto momento de desestimación el autor lo refiere en la omisión de los acuerdos realizados entre las autoridades educativas y el Observatorio, que en los primeros meses de 2010 no habían visto concretada ninguna de las conclusiones a las que llegaron ambas partes.

las recomendaciones de la OCDE y de la implementación del Proceso Boloña en la comprensión del cariz transversal que tendrían las humanidades -a pesar de no estar presentadas como tales en la primera versión MMC -Acuerdos 442 y 444-, y ser traducidas como competencias genéricas transversales-; y en segundo término, en la problematización de dicha transversalidad que diluye cualquier fin formativo de las humanidades en franca oposición al fortalecimiento de éstas en una verdadera reforma del subsistema educativo (Vargas, 2011, pp. 261-263).

Como resultado de la labor emprendida por el OFM, vimos que el 23 de junio del 2009 las autoridades emitieron el Acuerdo 488 (DOF, 2009a) que, entre otras cosas, ampliaba el campo disciplinar de las ciencias sociales para incluir las disciplinas filosóficas. Al decir del OFM, esta modificación surgió de un penoso proceso de entrevistas y acuerdos –no todos respetados- entre las autoridades de la SEP y el Observatorio. En la relatoría de este proceso que realiza Vargas Lozano (2011, pp.261-268), podemos hallar la referencia a la actitud y resolución que las autoridades mostraron al no justipreciar las demandas del OFM, y referir que, dada la articulación del MMC y del SNB, era imposible presentar una modificación que expresase una verdadera valoración de la formación filosófica de los bachilleres de México, más allá de la transversalidad establecida en los términos que dictaminara la OCDE.

Deteniéndonos un poco en la crítica al carácter transversal al que sigue delegada la formación filosófica de los jóvenes¹⁴; la defensa de la filosofía fue expuesta por el Observatorio como sigue:

** El 23 de junio de 2009 se emitió el Acuerdo 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente (DOF, 2009a). En este Acuerdo se presenta modificado el rubro de Disciplinas establecido en el Acuerdo 444 (DOF, 2008a), en donde encontramos la modificación a la nomenclatura del tercer campo disciplinar como sigue: *Humanidades y Ciencias Sociales, que cuenta con Filosofía, ética, lógica, estética, derecho, historia, sociología, política, economía y administración (DOF, 2009a, p.11).

¹⁴ Vargas Lozano denuncia que, en la época del primer MMC, se buscó saldar las carencias de los campos disciplinares con la creación de la asignatura “Construcción de ciudadanía” en el Colegio de Bachilleres. Esfuerzo desestimado por el OFM, pues suponer que la formación filosófica de los estudiantes quedaría contenida en esta materia, habla, por un lado, de la ignorancia de los planificadores pues, obvia la necesidad de un tratamiento inter o multidisciplinario de lo que implica la sola enunciación “construcción de ciudadanía”; por otro, implica una reducción del espectro disciplinar de la filosofía, y con ello una falta a los principios inherentes a ella como la reflexión y la crítica, opuestas, como veremos, al establecimiento, defensa o imposición de un decálogo de valores (2011, p.11). En este sentido, la pretensión instrumental de la filosofía en la resolución de problemas y la adaptación al *status quo*, sigue presente en la evolución de los planes y programas de este

Los jóvenes deben ser educados a razonar con coherencia (lógica); deben comprender los muchos y graves dilemas éticos (un buen curso de ética puede proporcionar bases de valores para prevenirlos, por ejemplo, en contra de la drogadicción y el narcotráfico que son uno de los flagelos de nuestro país); un buen curso de estética implica reconocer la dimensión cultural y artística que todo ser humano debería cultivar y finalmente, una buena clase de filosofía enseñará al estudiante a comprender que los filósofos han contribuido, a lo largo de la historia, a reflexionar sobre la sociedad y el ser humano; a proponer soluciones de justicia y a prefigurar las instituciones del futuro, entre otras muchas funciones. Simplemente la evolución de nuestra historia no podría ser entendida sin la filosofía. (Vargas, 2011, p.263)

En esta defensa podemos encontrar no sólo algunos de los aspectos que las sesiones de filosofía en la EMS podrían contener, discutir, dialogar; sino un posicionamiento frente al estado que guarda la estima, el lugar y la función de la filosofía en la época del “industrialismo” (Horkheimer, 1973; Adorno; 1998; Marcuse, 2010). Este posicionamiento junto con la mención de que fomentar la reflexión y la crítica de cuestiones apremiantes a nuestra sociedad serían los aportes de la filosofía al desarrollo de los jóvenes, refiere que aquello que deba entenderse o fomentarse por enseñanza de la filosofía en general, y en particular en los bachilleratos mexicanos, no puede limitarse a cuestiones didáctico-pedagógicas, o aducir sólo cuestionamientos de índole cognitivo-gnoseológicos, pues de suyo involucra la problematización filosófica tanto de las condiciones de nuestra sociedad como de la filosofía misma en relación con esa sociedad.

Tal como lo señala Cerletti (2008), el hablar de enseñanza de algo implica, preguntar qué es lo que se enseña y cómo es que se enseña, aspectos que refieren tanto el contenido de un programa a enseñar, como el sentido que el docente imprima a su práctica pedagógica; pero que, en el caso de la filosofía, contienen una serie de decisiones teóricas que van en el orden de preguntar qué es filosofía, qué ha de enseñarse en nombre de esa filosofía y cómo es que debe llevarse a cabo esa enseñanza (pp.13-18); además de la problematización respecto a si aquello que ha de entenderse por filosofía, en tanto su enseñanza -institucionalizada- en centros educativos, refiere la cultura filosófica -historia, autores, problemas, preguntas, debates, etc.- o un filosofar como ejercicio (Benítez, 2000). De tal suerte que preguntar por qué se enseña y cómo se enseña, en filosofía, también

Colegio (p.e., Programa de la asignatura Problemas Filosóficos 2017-cuya base didáctica es el Aprendizaje Basado en Problemas-, para su consulta dirigirse a https://www.cbachilleres.edu.mx/cb/reforma_integral/2014/sextosemestre/Formacion_Basica/Problemas_Filosoficos.pdf)

reporta detenernos en aquello que se decide significar y por las condiciones socio-históricas que posibilitan dicha decisión.

En este orden de ideas, atender al contexto que hoy cobija cualquier toma de postura respecto a las interrogantes señaladas responderá, si se nos permite, a la urgencia de establecer si un ejercicio filosófico es pertinente en el estado actual del desarrollo de nuestras sociedades; lo que nos remite a vernos en la necesidad, de nueva cuenta, de postular en qué consistiría ese filosofar. Si partimos de lo expuesto hasta este momento respecto al cariz que reporta la relación existente entre las formas de socialización y la construcción de andamiajes teóricos-conceptuales operantes en nuestra época, podríamos estimar que en nuestro contexto la pregunta por qué es filosofía deriva a cuestionamientos sobre si hay lugar o no para ese ejercicio en la actualidad y cuál sería el anclaje de este ejercicio, sus prospectivas, su significado y su necesidad.

Así, desde el posicionamiento del OFM respecto a las omisiones de la RIEMS en esta materia, vale la pena indagar si la problematización de la pertinencia de la enseñanza de la filosofía en la EMS implica preguntar por su necesidad. A este respecto, Sánchez Vázquez (1997) señala que “La necesidad de enseñar filosofía, sólo puede derivar de la necesidad de la filosofía” (p.35); necesidad que puede ser cuestionada en los siguientes términos:

¿Qué necesidad hay de la filosofía?; o también: ¿por qué hacer o para qué hacer filosofía? La radicalidad de la pregunta estriba en que pone la filosofía en relación con el hombre, y más exactamente, con el hombre en una situación histórica concreta, en una sociedad determinada. Esto establece, desde el primer momento, una relación entre filosofía y sociedad, o entre filosofía e historia.

Esta relación se manifiesta en un hecho filosófico que es el primero que tenemos que registrar para poder explicarnos la necesidad de la filosofía: el hecho de su naturaleza cambiante, o también de la pluralidad o diversidad de filosofías.

Este hecho hace más compleja nuestra propia relación con la filosofía; en primer lugar, al decidir qué filosofía a seguir; en segundo lugar, al elegir su tipo de transmisión o enseñanza. (p.36)

En este sentido, nuestra relación con la filosofía viene cargada de sentidos y significados que condicionarán nuestro posicionamiento, puesto que “Desde sus orígenes la filosofía es una lectura interesada del mundo” (p.35). De ello se deriva que “La toma de posición filosófica [...] tiene que pasar por el reconocimiento de esa diversidad y de afrontarla en consecuencia” (pp. 36-37):

Nuestra adhesión a esta o aquella filosofía sólo será racional, consciente, y no la simple prolongación de una actitud emotiva, irracional, si comprendemos la razón de ser de la

diversidad de ese universo filosófico con que me encuentro. Pero también si soy consciente de que mi adhesión no es puramente personal, arbitraria, sino que se halla determinada por el mundo del que formo parte y, en particular, por el mundo social en que estoy inserto (pp.37-38)

De tal suerte que en esta problematización filosófica en torno a la relación entre la filosofía y la sociedad en la que se produce, encontramos que el lugar de aquélla, y su necesidad en ésta, proviene no sólo de leer e interpretar el mundo desde el lugar en el cual nos relacionamos con la filosofía, sino en poder señalar las condiciones de posibilidad de esa lectura, los alcances y límites de la misma, y los fines que este posicionamiento persigue; y lo mismo para el caso de su transmisión o enseñanza.

Así, el cariz disciplinar que podemos conferirle al ubicarla ya como saber transversal o campo disciplinar en la forma presente de la Educación Media, frente a la funcionalidad que reporten sus aportes en el estado actual de la sociedad mexicana, exige exponer las condiciones que posibilitan ese pronunciamiento. En este sentido, podemos leer bajo esta premisa tanto lo expuesto por Vargas Lozano en razón de apuntalar los aportes de la lógica, la ética o la estética en la formación de los bachilleres, como las inquietudes que a este respecto Hurtado (2008) presenta en razón de la injerencia de la filosofía en las sociedades latinoamericanas. Para el autor, “Los filósofos podemos enriquecer la discusión pública. [...] Más allá de pensar sobre la democracia, podemos hacer algo para impulsarla” (p.86); premisa que sirve a Hurtado de anclaje para postular que “[...] el mejor lugar donde el filósofo puede trabajar en favor de la democracia es en la escuela de nivel medio superior” (p.87).

Dentro de esta apuesta por el ejercicio filosófico al interior de la instrucción pública ofertada por el Estado mexicano en la Educación Media, valdría la pena preguntar por aquellos elementos de la filosofía y de su enseñanza que hacen de la EMS el mejor lugar donde el filósofo puede trabajar para la democracia. Como respuesta Hurtado refiere que

Son tres, por lo menos, las tareas que la filosofía debe realizar en la escuela para impulsar la democracia: la primera, es brindar a los alumnos las habilidades para razonar, argumentar y discutir de manera correcta y virtuosa con el fin de tomar decisiones colectivas de manera democrática; la segunda es enseñar a los alumnos a reflexionar de manera crítica y constructivista sobre los valores centrales de la democracia; y la tercera tarea es la de formar a los alumnos para que adopten de manera informada y autónoma los ideales que han inspirado el proceso de construcción democrática o, [...] formular otros nuevos. (p.92)

De tal suerte que, “Si la escuela tiene la responsabilidad de formar a los ciudadanos de una sociedad democrática no puede dejar de ocuparse de los valores de ese tipo de sociedad. [...] Hay dos valores fundamentales para cualquier democracia de los que tiene que ocuparse la escuela: la igualdad y la libertad [...]” (pp.94-95).

Si seguimos este argumento, la función de la enseñanza de la filosofía estaría determinada, según Hurtado, por el trabajo que en ella se concrete en ocasión de apuntalar el ejercicio reflexivo y crítico de una ciudadanía en pos de la democracia. Este pronunciamiento nos remite a la pregunta planteada líneas arriba respecto a los sentidos e intereses que permiten decantarse o no por un filosofar que establezca estos parámetros para su valoración, función social, y los alcances y límites de su ejercicio; de tal suerte que la valoración de qué es la filosofía y qué beneficios reporta, por ejemplo, para la construcción de ciudadanía, estaría en relación directa con aquellos elementos imbricados en la delimitación de la ciudadanía ejercida reflexiva y críticamente, tras el empleo de ciertas habilidades adquiridas en la enseñanza de la filosofía.

Ahora bien, en este orden de ideas, establecer la relación directa entre construcción de ciudadanía y el empleo de habilidades filosóficas adquiridas, implicaría la asunción de las decisiones teóricas referidas por Cerletti, tanto en alusión a la decisión respecto a pensar y enfrentar la diversidad de filosofías, como en atención a la relación existente entre el estatus de la filosofía en la sociedad y aquello que en la sociedad opera como régimen de verdad (McLaren, 2005), y las redes de sentido que dicho régimen establezca para la operatividad del conocimiento en su producción y uso.

Desde aquí, consideramos oportuno traer a cuenta las precisiones que a este respecto el propio Sánchez Vázquez (1997) enuncia sobre el lugar y la función del trabajo intelectual en las sociedades. Para el autor, pensar en un ejercicio filosófico puro o neutro implica obviar que el filósofo “en la división social del trabajo, y, particularmente, del trabajo intelectual, cumple la función teórica de leer o interpretar el mundo desde cierto interés dominante en la sociedad”. (p.35). Es plausible advertir el actual interés dominante en el análisis que realicemos al *status quo* neoliberal que, derivado del modo de producción vigente en la forma actual del capitalismo, establece un correlato directo entre la división social del trabajo, la manera de conceptualizar el cariz de sociedad del conocimiento corriente en la actualidad; y la comprensión de conocimiento como fuerza de producción (Resch, 2014; Horkheimer, 2003). Relación que nos remite al modo como en la formalización del pensamiento, la ciencia, la filosofía, la educación y los bienes culturales

son atravesados por las formas de socialización y teorización pautadas por dicha concepción de conocimiento.

En alusión a esto último, Horkheimer apunta que, como marco del trabajo intelectual, se establece su funcionalidad en los términos de su funcionalidad o aplicabilidad en el modo de producción, ya que

Y, así como la influencia del material sobre la teoría, tampoco la aplicación de la teoría al material es sólo un proceso intracientífico; es, al mismo tiempo, social. La relación entre las hipótesis y los hechos, finalmente, no se cumple en la cabeza del científico, sino en la industria. Reglas tales como las de que el alquitrán de hulla, sometido a determinadas influencias, adquiere tonalidades cromáticas, o que la nitroglicerina, la pólvora y otras sustancias tienen un alto poder explosivo, son saber acumulado que es puesto realmente en práctica en los establecimientos fabriles de las grandes industrias. Entre las distintas escuelas filosóficas, los positivistas y los pragmatistas parecen interesarse especialmente por la imbricación del trabajo teórico en el proceso de vida de la sociedad. Señalan como misión de la ciencia el predecir hechos y obtener resultados útiles. (2003, p.230)

La funcionalidad advertida en las formas sociales e industriales de emplear el conocimiento, así como la prescripción de esta utilidad desde la filosofía, nos instan a recuperar los hallazgos del análisis realizado por los teóricos de Frankfurt respecto los alcances de la hipostación del pensamiento ya en signo o en imagen. Desde esta recuperación, la reducción de la razón al cálculo referirá no sólo el cariz pragmático de la producción científica sino del propio andamiaje conceptual dispuesto tanto para la reflexión filosófica como para las significaciones que de cotidiano guían nuestras prácticas -en términos de Marcuse, ya civilizadas-.

En este orden de ideas, el cientificismo implicado en la actual noción de conocimiento como fuerza de producción, y la derivación que, de esta presentación de pragmatismo, la crítica de la Escuela de Frankfurt observa en las transformaciones en las formas de socialización, en la noción de democracia y de cultura, pueden comprenderse como lo señala Horkheimer (2003), en tanto que

El científico y su ciencia [y lo mismo para el filósofo y su práctica] están sujetos al aparato social; sus logros son un momento de la autoconservación, de la constante reproducción de lo establecido, sea lo que fuere lo que cada uno entienda por ello. Ambos deben, sí, corresponder a su "concepto", es decir construir una teoría en el sentido en que la hemos caracterizado. Dentro de la división social del trabajo, el científico debe clasificar hechos en categorías conceptuales y disponerlos de tal manera, que él mismo y todos quienes tengan que servirse de ellos puedan dominar un campo táctico lo más amplio posible. (p.230)

Esta adecuación del ejercicio intelectual con su papel en la división social del trabajo permite advertir como en la prescripción de dicho ejercicio se concreta esta adecuación, pues

[...] en realidad, la vida de la sociedad resulta del trabajo conjunto de las distintas ramas de la producción, y si la división del trabajo en el modo de producción capitalista funciona mal, sus ramas, incluida la ciencia, no deben ser vistas como autónomas o independientes. Son aspectos particulares del modo como la sociedad se enfrenta con la naturaleza y se mantiene en su forma dada. Son momentos del proceso social de producción, aun cuando ellas mismas sean poco o nada productivas en el verdadero sentido. Ni la estructura de la producción, dividida en industrial y agraria, ni la separación entre las llamadas funciones directivas y las ejecutivas, entre los servicios y los trabajos, las ocupaciones manuales y las intelectuales, son situaciones eternas o naturales; ellas proceden, por el contrario, del modo de producción en determinadas formas de sociedad. (Horkheimer, 2003, p.231)

De esta suerte, atender esta conformación del lugar de la filosofía en la sociedad hace que nos detengamos en aquello que comporta nuestra lectura del mundo -desde la filosofía-, y plantea la necesidad de reflexionar sobre los elementos imbricados en su defensa como escuela de la libertad (UNESCO, 2011), o la prescripción de su transversalidad como deformación de su enseñanza (Vargas, 2011), dado el andamiaje teórico que sustenta ambos enfoques y la reflexión que aquí realizamos sobre estas interrelaciones.

En este sentido, buscar una definición del quehacer filosófico que sirva para incentivar su enseñanza en la Educación Media, posiblemente contravenga la reflexión y la crítica necesarias para realizar el ejercicio filosófico; aspecto que se enlaza, al decir de Horkheimer, con el carácter instrumental de la producción intelectual de hoy, pues

El mero hecho de que la filosofía sea aplicable [...], vale decir, su carácter pedagógico, la aniquilan en cuanto filosofía. Teorías que representan una intelección crítica de los procesos históricos se han convertido a menudo en doctrinas represivas al ser aplicadas como panaceas. Como enseña la historia reciente esto vale para las enseñanzas más radicales como para las conservadoras. La filosofía no es una herramienta ni una receta. Lo único que se puede hacer es esbozar por anticipado la marcha del progreso [...] (1973, p.173)

La previsión de Horkheimer hace que nos cuestionemos si en la enseñanza de la filosofía en la EMS es oportuno plantear una definición de la filosofía que pueda ser compatible con las pretensiones de su uso, en tanto que posibilite la adquisición de habilidades que le permitan al joven bachiller desarrollar su ciudadanía de forma efectiva, o si, por el contrario,

la sola pregunta derive del carácter per-formativo del discurso que habilita el uso de la filosofía cualquiera que sea su propósito.

En este tenor, el autor nos indica que a pesar de que “No existe una definición de la filosofía. Su definición se identifica con la exposición explícita de aquello que tiene que decir. No obstante [como se ha insinuado aquí], algunas observaciones acerca de las definiciones y de la filosofía podrían bosquejar el papel que ésta podría desempeñar” (p.173). De este modo, al plantear la dialéctica de la filosofía en términos de su definición, nos permite colegir la huella de los intereses de una definición prescriptiva de filosofía y las posibilidades críticas y reflexivas que la filosofía, en su práctica, reportaría en la función social que desempeña, al prevenimos de no estimar como eterno algo forjado históricamente, es decir, en atención a la crítica de lo existente en términos de la agencia social, política y cultural de los sujetos que lo han construido.

Desde aquí, las referencias hechas previamente respecto al cariz filosófico de las preguntas sobre qué es filosofía y qué sería su enseñanza, despliegan búsquedas de sentido y significado que sólo al corresponderlas con los momentos del devenir histórico que ha configurado la actual forma de nuestras sociedades -y que perfilan la realidad de los objetivos de la educación-, nos permitirían atender la exigencia de la explicitación del interés que perseguimos con nuestro posicionamiento teórico. En este contexto que cobra interés advertir el modo como, a estas fechas, la civilización de la cultura, su traducción-inversión de los medios-fines, encumbra la instrucción para la industria y el mercado; pues, en la medida en que logremos identificar los elementos imbricados en esta nueva noción de educación, aquello que podamos significar como formación filosófica del bachiller referirá el lugar que ésta detente en el desarrollo de nuestra sociedad.

De igual forma, problematizar las nociones de libertad, democracia, ciudadanía o agencia social y política de los sujetos, nos permitiría hacer evidentes los anclajes de la actual forma de entender la educación, la práctica docente y el conocimiento, que concreta el dominio total.

La manera en que ha sido presentada la forma instrumental del pensamiento que está a la base de la actual noción de conocimiento, y del trabajo intelectual-académico y sus productos, insta a regresar sobre el devenir del modo en que hoy se entiende el uso político de las libertades. En este orden de ideas, la revisión de algunos momentos discursivos, de orden de política pública, y de prescripción de modos de vida o prácticas culturales nos exige recuperar ciertos aspectos que animan la promoción de espacios de apertura ante el estado actual de nuestras formas de socialización, desde una perspectiva crítica de

pedagogía, tanto en los elementos concernientes a la construcción de conocimiento y su transmisión en la era neoliberal, como desde la agencia política y social de los actores educativos que es puesta en escena en las aulas y en los recintos escolares. De tal suerte que se presente plausible identificar tanto los aspectos per-formativos de la docencia, como los modos en que, la propuesta crítica desde la pedagogía, moviliza la reflexión y la crítica en una autocrítica de la práctica docente, y de ésta en la enseñanza de la filosofía en la Educación Media mexicana.

4. 3 **Imaginación política**

Nuestra preocupación por conseguir cierta inteligibilidad sobre la relación que encontramos entre las asunciones y decisiones, implicadas en la postura filosófica y pedagógica que se asuma, al poner en escena el saber en la enseñanza de la filosofía en la EMS, con el marco del desenvolvimiento económico global, y las directrices que tal desarrollo señalan respecto a la relación explícita entre economía y educación (OCDE, 2010), por un lado, nos ha obligado a preguntar cómo pueden ser leídas las imbricaciones entre el contexto que cobija nuestras decisiones en la práctica docente y el *status* neoliberal que pre-figura el cariz del desarrollo económico y social en la actualidad. Por otro, nos ha orillado, asimismo, a preguntar por el impacto de estos entrecruces en la comprensión del ámbito educativo en un país como México, a la luz de las rutas de implementación de la actual reforma educativa, en general, y en la RIEMS, en particular.

De tal suerte que en estas interrogantes, a lo largo de estas páginas, hayamos pretendido implicar, específicamente, la pregunta por los modos en que diversos aspectos de estas interrelaciones condicionan la problematización de la formación de los jóvenes mexicanos destinada a robustecer su desarrollo laboral, y el proceso de adquisición de habilidades cívicas que coadyuven al desarrollo del país -tal como lo proclama la estipulación de las competencias establecidas en el MMC, referido apartados atrás-, y que apuntan el cariz transversal de la enseñanza de la filosofía contemplada en la segunda versión del MCC.

Planteado desde esta perspectiva el propósito de este ejercicio, el examen realizado a los mecanismos echados a andar para establecer el *status quo* neoliberal como el único derrotero plausible de la formación de los jóvenes en nuestro país, consideramos oportuno explicitar la manera en que la crítica propuesta por la Escuela de Frankfurt permite aducir

vetas de crítica y de apertura, desde el ámbito educativo, al principio de actuación dominante en esta época. En este sentido, la crítica a la dialéctica del proyecto ilustrado, permite ver estas vetas en la dialéctica del desenvolvimiento de la esfera cultural y del ámbito político en nuestras sociedades.

En consonancia con esto último podemos recuperar que, partiendo de los puntos de análisis propuestos desde la crítica realizada por los teóricos de Frankfurt, en los autores que hemos citado, la apuesta por los alcances políticos de la postura social translúcida en su quehacer reflexivo¹⁵, ha motivado en diversas latitudes la recuperación de una pedagogía crítica y de una teoría social de la educación que recupera la propuesta crítica de la Escuela¹⁶ (Bórquez Bustos, 2006; Rigal, 2011).

¹⁵ Joan Alway, en su obra *Critical Theory and Political Possibilities. Conceptions of Emancipatory Politics in the Works of Horkheimer, Adorno, Marcuse, and Habermas* (1995), hace un esfuerzo por advertir en las aportaciones de la Escuela de Frankfurt los cambios de paradigma de los motivos y objetos de estudio de la teoría política. En este sentido, la autora señala que: “*In recent years issues of political revolutionary action and theory with practical intent have been seemingly pushed aside and be replaced by interest in discourse, texts, and differences. These efforts to re-envision radical political theory and practice –and the discomfort with the Marxist model they represent- were, in many senses, anticipated in the work of the Frankfurt School critical theorists [...], in generally the work of Frankfurt School is understood as a body of social thought both emerging from and responding to Marxism, and the work of critical theorists is recognized as having made significant contributions to the study of cultural (and superstructural) phenomena [...] emphasizing issues of consciousness and culture, the critical theorists have instead stressed the role of human agency in affecting revolution and social change*” (pp. 3-4) (En los últimos años las cuestiones sobre la acción política revolucionaria y la teoría con intención práctica han sido aparentemente rechazadas y reemplazadas por el interés por el discurso, los textos y las diferencias. Estos esfuerzos para volver a concebir la teoría y la práctica políticas radicales -y la incomodidad con el modelo marxista que ellas representan- se anticipan en muchos sentidos en la obra de los teóricos críticos de la Escuela de Frankfurt [...], en general el trabajo de la Escuela de Frankfurt es entendido como un cuerpo de pensamiento social surgido de y que responde al marxismo, y se reconoce que el trabajo de los teóricos críticos ha hecho contribuciones significativas al estudio de los fenómenos culturales (y superestructurales) [...] enfatizando cuestiones de conciencia y cultura, en su lugar, los críticos teóricos destacan el papel de la agencia humana para impactar en la revolución y el cambio social) (traducción nuestra).

Desde estos señalamientos, es posible advertir que el énfasis de los teóricos de Frankfurt por indicar los elementos dialécticos de la cultura barbarizada contiene, como se mencionó en las primeras páginas de este trabajo, cierto optimismo por la salvación del proyecto ilustrado, de donde se desprende la apuesta por una agencia política y social de los sujetos, una vez que lograron identificar los elementos de la ingeniería social y cultural que contribuyen de manera dialéctica a la barbarización o a la emancipación. (Farr, 2009)

¹⁶ La literatura sobre la posibilidad de una pedagogía de este corte, la necesidad de ella en la actualidad, sus propósitos, límites y objetos de análisis así como la relación que desde la pedagogía crítica se establece entre la problematización de la educación y la cultura en la era neoliberal, es sumamente vasta. No obstante, consideramos que este ejercicio se remonta a las alusiones y estudios producidos por los integrantes de la Escuela de Frankfurt, ya en atención a la psicología profunda de los sujetos masificados, el carácter autoritario del ejercicio político y social, o en los apuntes realizados expresamente sobre educación y escolarización. Cabe decir que presentar un catálogo razonado de la obra que recoge esta propuesta teórica-pedagógica supera nuestras posibilidades, y, en este sentido, nuestro objetivo en este apartado. Sin embargo, es preciso señalar

Como ejemplo de esto encontramos que los apuntes de Giroux sobre las dinámicas entre *Cultura, política y práctica educativa* (2005), plantean la pertinencia de una revisión de estas dinámicas contemplando “La naturaleza reguladora de la cultura y su poder para hacer circular bienes y discursos disciplinarios y regular entidades [...]” (p.16). Desde esta postura respecto al lugar y función de la cultura en la actual forma de socialización en el neoliberalismo (Giroux, 2011; Horkheimer, 1998; Marcuse, 2011), el autor, al analizar las condiciones que el actual *status* establece para el desarrollo formativo de la juventud, identifica que como parte de la cultura que cobija la formación de los jóvenes:

Aparte de los estereotipos generacionales, los jóvenes soportan cada vez más la carga de una sociedad que les ofrece un sentido empobrecido de la política; un futuro lleno de trabajos temporales y de bajos salarios; y una brecha creciente entre lo que se aprende en todos los niveles de la educación y el conocimiento y habilidades de la ciudadanía que ellos necesitarán para hacer frente a los problemas sociales y económicos más apremiantes de un mundo atormentado (2005, p.26)

Este contexto promueve, al decir de Giroux, que la sociedad haya “dejado de cuestionarse, al hacerlo, no sólo ignora sus problemas sociales más apremiantes, sino que produce una política que ofrece más de lo mismo” (2005, p.27); aspecto que entrega como resultado la falta de imaginación política. Según el autor, esta falta será la que nos permita establecer el cariz del contexto que hoy determina el desarrollo formativo de los jóvenes,-en nuestro caso, de nuestros bachilleres-, e instará a comprender como la cultura, en la actualidad, ha sido establecida como el capital político por antonomasia. Es entonces que indagar en qué medida la cultura como capital político establece las pautas para el desarrollo de la juventud, motiva a Giroux (2001) a sostener que

Dado que la interfase entre capital global y nuevas tecnologías electrónicas trasforma y hace replantearse la naturaleza (fisonomía/apariencia) de la cultura, la importancia de

que una pléyade de autores ha propuesto la revisión de los elementos políticos, de orden cultural, de tipo pedagógico-didáctico, o desde la sociología de la educación, que permiten aducir un esfuerzo compartido por dar continuidad a la apuesta de la Teoría Crítica desde las reflexiones dirigidas a esclarecer los elementos que han perfilado la relación de la educación con el estado material y cultural de nuestras sociedades; al tiempo que recuperan la apuesta de la Teoría por señalar los espacios abiertos por la dialéctica de los procesos modernos para conseguir con menos contradicciones sociales la concreción de la promesa de felicidad. Ejemplo de este ejercicio es la labor teórica y académica de Giroux, Apple, Alway, McLaren, entre muchos otros autores que promueven estas vetas de análisis y de reflexión, y que, de manera particular, se decantan por los señalamientos de Herbert Marcuse sobre el estado de posibilidad de generar de espacios alternos al *status quo* de opulencia. Así, desde esta perspectiva, el esfuerzo de estos teóricos por abonar al análisis de la cultura en términos pedagógicos nos han animado a considerar oportuno recuperar los entrecruces que advierten entre cultura y educación.

considerar detenidamente las posibilidades y los límites de la política representa una nueva urgencia. Lo que constituye tanto el sujeto como el objeto de las mutaciones políticas y se expande como la relación entre conocimiento y poder se convierte en una fuerza poderosa que produce nuevas formas de riqueza, aumentando las diferencias entre ricos y pobres e influyendo de forma radical en lo que la gente piensa y hace y en su comportamiento. La cultura como forma del capital político se convierte en una fuerza formidable a medida que los medios de producción, divulgación y distribución de la información transforma todos los sectores de la economía global, marcando el inicio de una verdadera revolución en las maneras en que se produce significado, se perfilan las identidades y se desencadenan cambios históricos dentro y fuera de las fronteras nacionales (p.16)

En las líneas citadas de Giroux podríamos ver sintetizados diversos momentos del recorrido realizado hasta ahora en ocasión de identificar el modo como las interacciones, mencionadas al inicio de este apartado, se expresan en la nueva forma de entender la información, la tecnologización de las relaciones sociales y el poder político ejercido desde el control de los discursos; pero a más de eso, lo expresado por Giroux nos conmina a detenernos en la forma como es que en la cultura se despliegan las luchas por el ejercicio de poder en diversos mecanismos, que van desde la construcción de identidades hasta el echar a andar pautas que influyen en los significados que subyacen a la actualización cotidiana de nuestras prácticas.

De esta forma, plantear la cultura como capital político, implica, según Kellner -cuando recupera la noción de cultura que Giroux promueve en sus análisis-, que ésta

[sea] el sitio donde se construyen las identidades, se movilizan los deseos y se forman los valores. De forma considerable, la cultura es el terreno de disputa y acomodo y el sitio donde los jóvenes y otros imaginan su relación con el mundo; produce narrativas, metáforas, e imágenes para construir y ejercer una poderosa fuerza pedagógica sobre el modo en que las personas piensan de sí y de su relación con los otros¹⁷[..] (Giroux, 2005, p.209)

Los aspectos indicados en esta comprensión de la cultura sugieren que es gracias y en la cultura que se “crea, da forma y cultiva a individuos y grupos y es, de esta manera, un sitio para la política” (Kellner en Giroux, 2005, p.209). De tal suerte que se nos presenta plausible estimar su carácter pedagógico, y desde ahí, se promueva la agencia política de la

¹⁷ Douglas Kellner dedica unas palabras a manera de “Epilogo” (pp.193-216) a la obra de Giroux titulada *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical* (2005) en donde recupera la pertinencia de la apuesta de Giroux por generar puentes de comunicación entre la pedagogía, los estudios culturales -alejados de su vertiente liberal-, y la necesidad de recuperar una noción de democracia que plantee posible que los libertades abstractas ya no sean tales, y logren concretizarse en justicia social.

educación en tanto que en ambas -la cultura y la educación- encontramos de forma dialéctica la reproducción del *status quo* dominante y los sitios para interpelar tanto la dinámica de dominio, como los espacios designados hoy para el ejercicio social y político de los sujetos.

Retomando lo señalado por Giroux respecto a la ausencia -falta- de imaginación política (2005), el autor identifica algunos de los elementos que nos permitirían aducir su impacto en la práctica docente en el aula, pues, al decir del autor, esta ausencia conjuga, en el hecho de no cuestionarse la sociedad, la falta de indignación colectiva ante la desigualdad y la injusticia; el crecimiento de una visión inversionista y financiera; y la imposibilidad de dar atención a la salud, la vivienda adecuada, la educación, los privilegios clasistas, generacionales, raciales y de género; en una imposibilidad política para cambiar el rumbo de sus vidas (p.27). Hecho que recuerda los alcances del dominio total ejercido en las sociedades actuales traducido en la normalización de la marginalidad y la violencia, y en el establecimiento de los parámetros que hoy día debe satisfacer la calidad educativa, en los términos y las condiciones señalados en la actual forma de la vorágine capitalista.

Ahora bien, a partir de esta denuncia sobre los alcances de dicha normalización, en los términos de la ausencia de una imaginación política que permitiese a los jóvenes cuestionar las condiciones establecidas para su desarrollo social e individual, vale la pena indagar los aspectos implicados en dicha concepción, en tanto que de ella se derive la relación entre la promoción de esta imaginación desde la educación.

Al decir de Kellner (2009), Marcuse señala que el alcance del dominio total ejercido en la sociedad unidimensional se puede ver concretado en el lugar señalado, por el *status quo* neoliberal, para la escolarización dentro del devenir social, pues para el autor, el lugar asignado a la escuela y a la educación, plantea que

Positioning schooling in relation to the cultural dominant of one-dimensional society, Marcuse resolutely opposed an educational practice in which the negative is replaced with the positive, and on the level of behavioral and psychological dispositions, the unhappy consciousness is replaced with a happy consciousness. Comparing one-dimensional schooling (as pure positivity and social reproduction) with *Bildung* (as the critical and reconstructive movement toward future possibility), we can more clearly outline Marcuse's dialectical analysis of schooling¹⁸. (p.18)

¹⁸ Posicionando la educación en relación con el dominante cultural de la sociedad unidimensional, Marcuse se opuso decididamente a una práctica educativa en la que lo negativo se sustituye por lo positivo, donde a nivel de las disposiciones conductuales y psicológicas, la conciencia infeliz se sustituye por una conciencia feliz. Comparando la educación unidimensional (como positividad pura y reproducción social) con *Bildung* (como movimiento crítico y reconstructivo hacia la posibilidad

En este sentido, los alcances del dominio advertidos por Marcuse en términos educativos, estaría perfilando el cariz de este dominio en nuestra época desde la forma como, en la cultura ya civilizada, la industria cultural promueve la asunción de la catalogación de nuestras necesidades desde el ámbito psicológico¹⁹ (Marcuse, 1975; 2010a), y en la manera en que este dominio se despliega dentro de la educación en tanto que ésta se rige por la lógica del mercado, haciendo de la educación un programa anti-formativo desde los términos establecidos para la búsqueda de autonomía en la propuesta ilustrada (p.19; Klein y Fernandes, 2014). Estos aspectos, en otras palabras, sugerirían que Marcuse estaría asumiendo que el alcance de este dominio político en la educación, se daría en términos individuales dado que “[...] Marcuse is arguing that education is political at the psychological core of the individual. [while] The repressive and irrational status quo of one-dimensional society has already politicized the subject, with educational institutions being a key actor in this process²⁰.” (p.21)

Entonces, si es que en el actual estado de la sociedad las instituciones educativas se presentan como factor clave en el proceso de reproducción del *status quo*, la lectura dialéctica de la educación y de la escuela que Marcuse realizó, nos permitiría señalar los espacios que el proceso de socialización deja abiertos, para, como lo indicaba Kellner

futura), podemos esbozar más claramente el análisis dialéctico de Marcuse sobre la escolarización. (Traducción nuestra)

¹⁹ Henry Giroux explica que la forma en que Marcuse establece esta relación entre el dominio de las necesidades y la esfera política en las sociedades es por los elementos que él advierte en las teorías freudianas de inconsciente y de los instintos respecto al estudio de algunos elementos hallados en la naturaleza de los individuos y la dominación social (Giroux, 2011, p.55). En este sentido, Giroux encuentra que la interpretación marcusiana de estas teorías freudianas sientan las bases para, por un lado, examinar la distinción entre el autoritarismo y una autoridad socialmente necesaria en la configuración de los grupos sociales, lo que resultaría en la comprensión de Marcuse respecto a la necesidad de represión social dentro de las sociedades estaría determinada por un contexto histórico específico y debería de ser juzgada desde los límites propuestos por cada grupo social (p.56). De tal suerte que en la historización de las teorías freudianas realizada por Marcuse, los principios de represión excedente y de actuación “En poco tiempo Marcuse [creyera] que inherente a la idea de Marx respecto a la abundancia social y a la teoría de los instintos de Freud, estaban las bases para un nuevo principio de performatividad” (p.57). Desde aquí, la denuncia de Marcuse referente al modo como en la escolarización, el dominio es ejercido en términos psicológicos, recogerá su lectura del aporte freudiano y de la abundancia social; haciendo que en la reproducción del *status quo* del industrialismo, los dos principios propuestos por Marcuse -represión excedente y actuación- sean el ancla del establecimiento de un orden unidimensional de la satisfacción de necesidades sociales e individuales.

²⁰ Marcuse argumenta que la educación es política en el núcleo psicológico del individuo. [en tanto que] El *status quo* represivo e irracional de la sociedad unidimensional ya ha politizado el tema, siendo las instituciones educativas un actor clave en este proceso.(Traducción nuestra)

leyendo a Giroux, en el cariz pedagógico de la cultura haya sitios para cuestionar e interpelar dicho *status*.

En este orden de ideas, los apuntes de Marcuse respecto a la forma como estos espacios pueden generarse, se vincula al modo como se concebiría “un nuevo principio de performatividad, que estuviera gobernado por los principios de la necesidad social del trabajo y por los aspectos del principio de placer que integrarían el trabajo, el juego y la sexualidad²¹” (Giroux, 2011, p.57). En este sentido, Kellner identifica algunos elementos que pueden hallarse a la base de la comprensión multidimensional de los hombres defendida por Marcuse, pues

As such, Marcuse’s vision of a multidimensional human being is a direct attempt to subvert the logic of selfannihilation within a one-dimensional world. This “new sensibility,” cultivated through *Bildung*, is not simply an abstract utopian vision that is detached from the historical conditions of the present. Rather, in advanced industrial society, already the outlines of such a sensibility were increasingly prevalent in youth culture²² (2009, p. 18)

Las alusiones hechas por Marcuse a la relación entre la autoformación ilustrada y la emergencia -dentro del *status quo* unidimensional- de avisos de una nueva sensibilidad²³, estarán en consonancia con lo que advierte Kellner al ubicar en la propuesta marcusiana los alcances educativos de la formación estética:

To begin, the humanities should be valued as much as the sciences in order to develop a full notion of human experience. Art, for instance, cultivates the senses, the imagination, and the axiological aspect of reason -fostering a robust notion of *Bildung*.

²¹ Al decir de Douglas Kellner (2009), estas especificación respecto al modo como el juego, el trabajo y la sensibilidad de los hombres se conjugan en los principios rectores de la civilidad en las sociedades, sugieren una comprensión marcusiana de la multidimensionalidad del desarrollo de los hombres, lo que permite aducir que, para el caso del impacto del dominio total en el ámbito educativo y su relación con el desarrollo cultural de las sociedades, el anclaje de la propuesta de marcuseana de la multidimensionalidad de los hombres remita a la noción de *Bildung*.

²² Como tal, la visión de Marcuse del ser humano multidimensional es un intento directo de subvertir la lógica de la auto-aniquilación dentro de un mundo unidimensional. Esta "nueva sensibilidad", cultivada a través de *Bildung*, no es simplemente una visión utópica abstracta que se desprende desde las condiciones históricas del presente. Más bien, en la sociedad industrial, ya los contornos de tal sensibilidad eran cada vez más prevalentes en la cultura juvenil. (Traducción nuestra)

²³ En el texto *Un ensayo sobre la liberación* (1975), Marcuse dedica sendos apartados a tratar el modo como esta nueva sensibilidad va emergiendo, y para explicitar su correlato con la generación de una segunda naturaleza del hombre, generación históricamente determinada (“I. ¿Un fundamento biológico para el socialismo?”-pp.15-29; y “II. La nueva sensibilidad” -pp.30-53). En estas páginas encontramos la forma en la que una formación en esa nueva sensibilidad adquirirá matices políticos en consonancia con los espacios que desde esa formación se generen para mudar, también, la manera como comprendemos nuestra participación en la esfera política. De esta suerte, con nuestra participación en esa nueva esfera se concretaría la unidad entre trabajo, sensibilidad y juego.

Aesthetic practice holds open the broken promise of a happiness beyond affirmative culture. As Marcuse repeatedly emphasized, aesthetic beauty is a Great Refusal of one-dimensional society, affirmative culture, and the commodified world of capitalism²⁴. (2009, p. 19)

Desde esta perspectiva, la relación establecida por Marcuse entre la formación de los hombres, las potencialidades del arte, la imaginación y la experiencia estética, animan a indagar en qué sentido, la promesa incumplida de felicidad sería recuperada en la educación como factor político clave en términos dialécticos.

Lo anterior, por un lado, nos remite al modo como Marcuse analiza la cultura afirmativa -represiva-, y la manera como enlaza este análisis con la crítica schilleriana de la modernidad (Bodas, 2013, p.16). En este sentido, Bodas Fernández sostiene que “De hecho, Marcuse se sirve del pensamiento de Schiller para negar el carácter necesario de la represión en la civilización, carácter necesario que había sido afirmado por Freud: la represión y la dominación son productos humanos y, por lo tanto, susceptibles de ser modificados” (p.16). Recurrir a la crítica schilleriana, en estos términos, será aquello que le imprima un cariz político a la imaginación creativa que Marcuse promueve en alusión a la generación de una nueva sensibilidad, pues, en consonancia con la postura de Adorno respecto al arte, Marcuse sostendrá que: “La fantasía y la imaginación niegan la incontestabilidad del *status quo*. Niegan que sólo haya una manera de la realidad al tiempo que proyectan imágenes de otras posibilidades. Y esta función de la imaginación adquiere consistencia en su materialización: en el arte²⁵” (p.16).

Ahora bien, esta forma de atender las imbricaciones entre el desarrollo de la sociedad y las potencialidades del arte, harán, al decir de Bodas Fernández (p.16-17), que la lectura dialéctica sobre de la reificación de las relaciones sociales, desde el dominio psicológico de las necesidades individuales, parta de comprender los mecanismos de reificación como un

²⁴ Para empezar, las humanidades deben ser valoradas tanto como las ciencias para desarrollar una noción completa de la experiencia humana. El arte, por ejemplo, cultiva los sentidos, la imaginación y el aspecto axiológico de la razón -fomentando una noción robusta de *Bildung*. La práctica estética mantiene abierta la promesa rota de una felicidad más allá de la cultura afirmativa. Como Marcuse enfatizó repetidamente, la belleza estética es un gran rechazo de la sociedad unidimensional, la cultura afirmativa y la cultura mercantil del mundo del capitalismo. (Traducción nuestra)

²⁵ Es aquí donde se inscribe nuestra primera referencia a la postura dialéctica de Marcuse respecto al arte como arma de reproducción del *status quo* y como arma para la emancipación. Si bien, el tránsito de una comprensión a otra supone el estudio de las implicaciones de orden cultural del dominio, realizado por el autor desde la década de los treinta del siglo pasado hasta sus pronunciamientos sobre la educación pública en Norteamérica -1968, 1975- (Kellner, 2009); no desmerece su esfuerzo por comprender dialéctica e históricamente las formas como el dominio total colonizaba las diversas esferas del desarrollo de los grupos sociales y de sus individuos, ni su advertencia de los espacios que el arte abría para ejercer la negatividad del pensamiento.

círculo vicioso, pues para generar salidas al *status* unidimensional, la posibilidad de éstas “se basa en la necesidad de concienciarse²⁶ de esa alienación, como un prerrequisito para la liberación y la revolución, [y pueda] verse una salida” (p.17). En este sentido, los esfuerzos de Marcuse por comprender los alcances y los límites de una liberación en las condiciones actuales de nuestras sociedades, harán que la educación se convierta en un concepto clave²⁷. Es entonces que, en buena medida, la crítica a la unidimensionalidad de la sociedad, el Gran Rechazo como respuesta a ella²⁸, y la fuerza liberadora del arte y la imaginación, trasluzcan la apuesta de la Teoría Crítica por la *Bildung* de un nuevo sujeto (Bodas Fernández, 2013, p.17).

De igual forma, en alusión a la apertura de la promesa de felicidad, por otro lado, entender la educación como factor político, plantea regresar un poco sobre los apuntes de

²⁶ El término empleado por Bodas Fernández para referir una toma de conciencia del cariz del dominio y de los mecanismos instrumentados para lograrlo recuerda la apuesta por una educación crítica propuesta por Paulo Freire, y los diversos intentos que hasta hoy se han dado desde la teorización sobre la educación, por hacer plausible esta toma de conciencia desde la lectura que los sujetos mismos realicen de sí y de su relación con el entorno (Giroux, 2011; McLaren, 2006, Kellner, 2009; Klein y Fernandes, 2014). Esta toma de conciencia como actividad del sujeto, será aquello que recupere las ideas marxianas sobre el conocimiento y la relación que éste tiene con nuestra relación con la naturaleza (Corrêa Barbosa, 1996); y promueva la recuperación de la *Bildung* al interior de la propuesta de la pedagogía crítica.

²⁷ Tanto Kellner como Bodas Fernández aducen que las nociones marcusianas de educación y de escolarización tienen alusiones indirectas en varios momentos de la obra del autor, a pesar de que algunos comentaristas defiendan la claridad de las ramificaciones pedagógicas de conceptos como sociedad unidimensional, Eros, juego, el Gran Rechazo o la crítica a la tolerancia represiva (Kellner, 2009, p. 6). En este sentido, ambos autores agregan que, no obstante estas alusiones indirectas, es posible atender la influencia schilleriana en la asunción de la noción de educación que podamos rastrear en Marcuse, en sus dos pronunciamientos expresamente dedicados a la escuela y a la educación, desde su crítica a la igualdad desde la escolarización -*Lecture on Education, Brooklyn College, 1968*, pp.33-38; *Lecture on Higher Education and Politics, Berkeley, 1975*, pp.39-44, en Kellner, 2009-, y su problematización respecto al adoctrinamiento político desde el arte (Bodas Fernández, 2013, p.17)

²⁸ En la obra de Marcuse aparece este gran rechazo desde el ámbito educativo como una provocación a las ideas de la educación y de la escuela entendidas como un aparato que reproduce ciegamente el *status* corriente de su época. En oposición a esto, el autor propone que, dado la raíz psicológica, natural, del dominio, el terreno donde deba rechazarse ese dominio sea también la segunda naturaleza de los hombres. Estas ideas son expuestas de manera muy sucinta pero precisa en el primer escrito de *Un ensayo sobre la liberación* (1975) donde expone que “No uso los términos ‘biológico’ o ‘biología’ en el sentido de la disciplina científica, sino para designar el proceso y la dimensión en que las inclinaciones, los patrones de comportamiento y las aspiraciones se transforman en necesidades vitales, que, de no ser satisfechas, darían origen a un mal funcionamiento del organismo. A la inversa, las necesidades y aspiraciones sociales inducidas pueden dar origen a una conducta orgánica más placentera. Si las necesidades biológicas se definen como aquellas que deben ser satisfechas y para las que no puede darse ningún sustituto adecuado, ciertas necesidades culturales pueden ‘sumergirse’, adentrándose en la biología del hombre” (nota 1, p.18). Es así que la necesidad de que una educación en la *Bildung* nos permita discernir entre necesidades falsas -las del actual mercado capitalista-, y necesidades biológicas, en el sentido conferido por Marcuse a éstas, derive en el cariz del rechazo exigido para generar salidas al estado reificado de las relaciones sociales y de la política.

los teóricos de Frankfurt referentes a la reificación de las relaciones sociales en el estado actual del capitalismo, y su relación con el cumplimiento de las aspiraciones del proyecto moderno. En este sentido, como señala Juárez (2015), vemos por primera vez retomada la definición de belleza de Stendhal como promesa de felicidad²⁹ en el trabajo de Marcuse sobre el carácter ideológico de la cultura afirmativa y del arte en la sociedad burguesa (Marcuse, 2011). Al decir de este autor, “en este ensayo la belleza como promesa de felicidad dentro de la cultura afirmativa adquiere un rango ambiguo: ella entraña un potencial utópico y, al mismo tiempo, funciona como ideología consoladora” (2015, p.281). Este carácter ambiguo señalado por Juárez, se concretará en la noción de cultura afirmativa como mecanismo disciplinario que modelará de la reivindicación de felicidad para todos en la época moderna.

Como fue señalado en las primeras páginas de este trabajo, el problema entrañado en las formas sociales del nuevo modo de producción capitalista, sería la contradicción inherente a una aspiración universal -abstracta- a la felicidad opuesta a la desigualdad concreta del disfrute de los medios y objetos necesarios para lograr esa felicidad (Entel, 2005). En este sentido, Marcuse señalara respecto al andamiaje conceptual de la legitimación del poder ejercido ya por parte de los burgueses que, por un lado, se apoyó en la universalidad de la razón humana para sustentar una supuesta reivindicación de la promesa de felicidad para todos; pero que, por otro lado, en el plano material, dicho andamiaje alimentó la exigencia generalizada de felicidad, a pesar de que sólo algunos grupos sociales pudieran disfrutar la concreción de esa promesa.

Es aquí donde Marcuse comprende que la concepción burguesa de la cultura y de arte, como el ámbito bello, superior, diferenciado esencialmente al mundo de la necesidad, cumple las veces de elemento de resignación, pues, se establecía que en su interioridad, todos los hombres podrían alcanzar ese disfrute sin necesitar transformar su situación material. Así “En la cultura afirmativa, el arte es el único lugar en que se tolerarían los peligros de la realización de la felicidad plena, del cumplimiento de la promesa de felicidad” (Juárez, 2015, p.284). De tal suerte que el disfrute en una experiencia estética valdría como

²⁹ Juárez hace un examen quirúrgico de los momentos en que es convocada esta definición de belleza en los trabajos de Horkheimer, de Adorno y de Marcuse, con la intención de dar cuenta del modo como fue ganado terreno, según su lectura, la visión estética materialista de Adorno en oposición a la propuesta marcusiana. Si bien, no es el caso recuperar esta relatoría con ánimo de justipreciar que visión estética logró mayores frutos; comprendemos necesario recuperar que Theodor Adorno explica la extrapolación que él realiza al retomar esa definición de Stendhal, pues éste la refiere en términos literarios a la felicidad sensual, interesada; argumento que es recuperado por Nietzsche en su crítica a las estéticas ascetas (p.290).

argumento para satisfacer la reivindicación de la felicidad para todos y para compensar la carencia de medios que posibiliten alcanzarla en la esfera de la reproducción material de la vida social.

Es en este sentido que Juárez señala como para Marcuse, no sea suficiente con que el arte pueda cuestione a sí mismo en atención a su apariencia objetiva de la promesa de felicidad, y que este cuestionamiento comprenda los mecanismos de esta apariencia objetivo; “sino [al] pensamiento crítico de la cultura tomada en su conjunto” (p.285). Así, la crítica a la cultura se decantó por advertir no la desestimación de la reivindicación de esa promesa en las dinámicas sociales pautadas desde y en la industria cultural, sino el modo como en ella se podrían ver finalmente concretada esa exigencia al mudar su forma y su contenido.

En este orden de ideas, la dialéctica del arte como elemento opuesto al régimen de verdad corriente y como elemento de resignación, promoverá que los teóricos de Frankfurt aduzcan, en la dinámica de la cultura, las mutaciones del proyecto ilustrado -igualdad, democracia, libertad-, en la medida en que ellas promueven una forma y un contenido adverso de la promesa de felicidad, adverso a las aspiraciones de la propia Ilustración.

Desde aquí, la planificación de mercados en conjunto con la clasificación de los consumidores, de sus prácticas y de los tipos de disfrutes, convergen con la programación de la necesidad de felicidad (Marcuse, 1975; 2010, 201a), ya desde los dispositivos discursivos movilizados desde la opinión pública o desde la normalización de las prácticas de dominio al interior de las dinámicas escolares; en tanto que

La industria cultural integra la tendencia hacia una socialización total de los sujetos estimulando sus deseos de huir de la vida gris de la fábrica y de la oficina y de ser plenamente felices, al mismo tiempo que educa para la resignación y para soportar el dolor. Su eficacia radica en que refuerza la psiquis de unos sujetos que ya se han acostumbrado a naturalizar las desdichas de lo real, y que ya se han conformado a querer y tomar todo aquello que sistemáticamente se les ha preparado según una clasificación de sus preferencias. (Juárez, 2015, p.286)

Desde esta perspectiva, la relación indicada por Marcuse entre la educación, la escolarización y la programación de la promesa de felicidad, impediría advertir el modo en que podrían generarse espacios para el cuestionamiento y la interpelación; sin embargo, en atención a la dialéctica denunciada en la dominación de la naturaleza de los hombres (Marcuse, 2010a; 1975), Kellner refiere que

Thus Marcuse's education for liberation, involving liberation from oppression on the instinctual, political, and philosophical levels, was a call to base education on real individual and social needs and to develop educational practices that resist the violence and aggression of the established society. For Marcuse, teachers and educational institutions have to "educate men and women who are incapable of tolerating what is going on, who have really learned what *is* going on, has always been going on, and why, and who are educated to resist and to fight for a new way of life"³⁰. (2009, p.18)

Lo anterior permite aducir que la dialéctica de la educación y de la escuela en la era del industrialismo, hace que Marcuse advierta la posibilidad de una re-escolarización, al tiempo que considera los elementos que serían convocados en la formación crítica y reflexiva de los individuos. En este sentido, "*Moving toward a discussion of Marcuse's prescriptions for reschooling, we find particularly important his notion that the transformation of society is predicated on the 'education of the whole man [sic]' or the realization of a multidimensional individual*"³¹ (Kellner, 2009, p.17)

Es entonces que la re-escolarización entrañada en la propuesta de Marcuse de leer dialécticamente la educación y su relación con la reproducción del *status quo* neoliberal o con su cuestionamiento, da vistas del papel que la educación desempeña para la generación de esos espacios de cuestionamiento desde el fomento de la imaginación política; de tal suerte que, en tanto si "Las fuerzas revolucionarias emergen en el proceso del cambio; [entonces] el paso de lo potencial a lo actual es obra de la práctica política" (Marcuse, 1975, p.82); el formar en esta imaginación permitiría fomentar en la misma medida la crítica al estado que guarda el desarrollo de la vida social, señalada por Horkheimer como función social de la filosofía.

En este mismo orden de ideas, llamar la atención respecto a la merma de crítica en la juventud por la ausencia de una imaginación política, no ha tenido el objetivo de subrayar la imposibilidad de los jóvenes de atender su realidad de forma crítica -imposibilidad derivada de la programación y restricción sistemática de las diversas dimensiones de su

³⁰Así, la idea de Marcuse de una educación para la liberación, que implica la liberación de la opresión en los niveles instintivo, político y filosófico, fue un llamado a fundamentar la educación sobre las necesidades individuales y sociales reales, y desarrollar prácticas de resistencia a la violencia y la agresión de las instituciones sociedad. Para Marcuse, los profesores y las instituciones educativas tienen que educar hombres y mujeres que sean incapaces de tolerar lo que está sucediendo, que realmente aprendan lo que está pasando, como ha estado sucediendo, y por qué y quiénes son educados para resistir y luchar por una nueva forma de vida. (Traducción nuestra)

³¹ Avanzando hacia una discusión de las prescripciones de Marcuse para una re-escolarización, encontramos particularmente importante su idea de que la transformación de la sociedad se basa en la "educación de todo el hombre [sic] o la realización de un estudio multidimensional del individuo. (Traducción nuestra)

desarrollo social e individual, gracias a la lectura empobrecida que la ciencia, la tecnología y los dispositivos culturales, limitados por la reducción del pensamiento al cálculo para ejercer el dominio, promueven en la reificación del conocimiento-; sino en ocasión de señalar la responsabilidad que los actores educativos tienen en la promoción del desarrollo pleno de los estudiantes en los términos indicados por Marcuse.

En este sentido, comprendemos que la práctica filosófica en la enseñanza de la filosofía en la Educación Media en México, logrará el cometido que se proponga si atiende y explicita críticamente sus presupuestos, asunciones e intereses, y promueve la autocrítica constante, al interior de los ámbitos académicos-educativos, de sus posicionamientos teóricos, metodológicos, pedagógicos-didácticos, políticos y culturales desde la plena asunción de la agencia política de la escuela, de la docencia y del perfil de los contenidos programáticos a enseñar.

De igual forma, se ha propuesto recuperar una propuesta de re-escolarización con el propósito de perfilar nuestra postura respecto a la manera en que el examen realizado a las imbricaciones entre el orden discursivo de las políticas públicas en materia de Educación Media en nuestro país, el orden del concierto mundial del mercado laboral y su correlato con la noción de conocimiento como fuerza de producción, han pre-formado el modo en que desde las prácticas culturales se ve restringido el impulso crítico de la formación filosófica de los bachilleres.

Con esto en mente, el modo como el examen aquí propuesto sobre estas interrelaciones y su impacto en la enseñanza de la filosofía en la EMS, ancle en la profesionalización docente requerida para realizar una práctica eficiente y efectiva de docencia, cobrará pertinencia si partimos de la búsqueda de espacios que abran posibilidades para la crítica de nuestras experiencias educativas, tanto en su forma como en sus contenidos.

5. Consideraciones Finales

El 15 de agosto de 2015 Juan Carlos Miranda (2015) relató la situación que por aquellos días imperaba en la capital del estado de Oaxaca en razón de las diferentes perspectivas con las la sección 22 de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación¹ - CNTE- y las autoridades estatales se pronunciaban respecto a la clausura, por decreto del entonces gobernador de la entidad Gabino Cué, el 20 de junio de ese año, del Instituto Estatal de la Educación en Oaxaca -leepo, instituto que en entonces normaba las relaciones entre el magisterio y el gobierno del estado-, para crear un nuevo organismo descentralizado cuyo mando mantiene el gobernador en turno². El cierre del leepo se enmarca, como fue señalado por el secretario de gobernación, Miguel Ángel Osorio Chong, en los diferentes momentos y decisiones tomadas para implementar la reforma educativa, motivo del suceder de protestas por parte de esta organización sindical en contra de la reforma, expresamente en razón de los elementos de orden laboral que la reforma enarbola como un punto clave en dicha implementación.

En alusión a los acontecimientos referidos, el titular de la Secretaría de Gobernación, expresó: “La reforma educativa no está a discusión ni a negociación, por lo que el 24 de agosto se reinician las clases en todo el país y esto no es algo que ningún grupo o ninguna sección pueda modificar” (Miranda, 2015). En lo relatado por Miranda, se menciona que el secretario

Al referirse al conflicto magisterial que se vive en el país, y principalmente a la oposición de los profesores de Oaxaca a que se aplique la reforma educativa de 2013, el encargado de la política interna señaló que los niños no tienen por qué pagar los

¹ La CNTE es una organización sindical mexicana creada el 17 de diciembre de 1979 como una alternativa de afiliación al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación -SNTE- por grupos de maestros disidentes del SNTE del sur del país. Durante el periodo de agosto a octubre de 2013 el grupo organizó marchas y plantones en la Ciudad de México y en varios estados del país, con el fin de protestar en contra de la reforma educativa. Así mismo se sumó en las diferentes entidades donde se encuentra, al margen de protestas por el hecho de Desaparición forzada en Iguala de 2014 contra los estudiantes de la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa, junto con diferentes organizaciones y escuelas de todo el país.

² Las protestas del magisterio oaxaqueño contra el cierre del leepo, continuaron, hasta su punto más álgido en junio de 2016, cuando un grupo de 500 profesores armado de piedras y con barricadas fue abatido con gases lacrimógenos por elementos de la policía estatal que buscaban el control de las instalaciones del leepo al tiempo que los maestros organizaban una marcha de protesta que se dirigía a la capital del país (Pérez Alfonso, 2016)

intereses de grupos. Luego de una reunión privada con el Consejo Coordinador Empresarial (CCE), el funcionario dijo que los miles de policías federales desplegados en la entidad permanecerán ahí el tiempo que sea necesario para devolver la tranquilidad y evitar disturbios, lo mismo que los efectivos del Ejército y la Marina, quienes, dijo, resguardan las instalaciones de Pemex y la CFE en la entidad. (2015)

Estas referencias evidencian el estado que guardan las condiciones políticas que cobijan la implementación de la actual reforma educativa; de manera específica, atestiguan los conflictos que genera la implementación del nuevo perfil docente, en donde un punto clave en los mecanismos de gestión es la evaluación docente coordinada por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa -INEE-.

En diversos medios de comunicación los estudiosos de este conflicto han señalado el desatinado actuar de las autoridades educativas al atender sólo el aspecto de la evaluación docente dentro de la implementación de la reforma, ocupándose con opacidad de los otros elementos involucrados en una verdadera reforma del sistema educativo nacional (Flores Olea, 2015). Este aspecto de la implementación de la reforma ha motivado diversos señalamientos respecto al cariz de reforma laboral más que educativa de las transformaciones que se pretenden concretar. En este sentido, han sido puestos en duda los fundamentos de la calidad educativa perseguida con esta implementación, pues como lo indica Navarro Weckmann (2017), más allá de basar la reforma educativa en un perfil docente robustecido, lo que se advierte es la cerrazón de las autoridades al defender los estatutos estatales en esta materia, en franca oposición respecto a la idoneidad de una práctica docente sustentada en una formación académica continuada, y en su caso, en años de experiencia frente a grupo³.

Desde aquí la pregunta por los motivos y propósitos de la profesionalización docente referida en la reforma -para el caso revisado en estas páginas, en la Reforma Integral de la Educación Media Superior-, conmina a regresar sobre aquellos elementos involucrados en el establecimiento de las habilidades docentes requeridas para llevar a cabo una práctica

³ En su artículo "Noticias a modo" Navarro Weckmann relata como en el caso de la Dra. Carmen Griselda Loya Ortega, quien fue retirada de la Escuela Normal del estado de Chihuahua por no tener el "perfil requerido". Navarro señala que el perfil no observado en al doctora es el establecido en "el Código Administrativo para el Estado de Chihuahua, que data de julio de 1974, que establece que las vacantes en la Institución, sólo serán cubiertas por maestro titulado o pasante de Normal Superior, que tenga un mínimo de antigüedad de 5 años en el nivel de enseñanza media y que haya trabajado en el nivel pre-escolar o primario en escuelas estatales oficiales.", obviando la trayectoria académica de la Dr. Loya: una década en educación básica, dos maestrías, un doctorado, haber dirigido la Red de Investigadores del Estado de Chihuahua (REDIECH), experiencia de 7 años formando investigadores, y haber cursado en la propia Escuela Normal del Estado y no en la Escuela Normal Superior la misma licenciatura que actualmente ahí.

eficiente y efectiva, pues como se ha señalado, esto implicaría tener conciencia del orden contextual histórico, social, cultural, económico y laboral, discursivo, académico y material de la labor docente, en una lectura de este marco multidimensional que ajuste cada uno de estos aspectos a los intereses de la institución educativa, su plan de estudios, los actores educativos que en ella desarrollan su actividad, sus espacios, y al lugar donde el docente se posiciona frente a estas aristas de su realidad (van Dijk, 1999, p. 26).

En atención a esto último, nuestro acercamiento a este contexto multidimensional tuvo el propósito de dar cierta luz sobre algunos elementos de orden social, político, histórico, cultural, económico, regional y global, de orden discursivo y prescriptivo-operacional, imbricados en la implementación de la reforma educativa más reciente en el país, en la implementación de la reforma para la Educación Media, y en su impacto en la comprensión de la práctica docente en la enseñanza de la filosofía estipulada en el marco curricular común basado en competencias, que rige actualmente las dinámicas culturales de las prácticas educativas en las escuelas de bachillerato.

Esta descripción de algunos de los aspectos que intervienen en la configuración actual de la escuela, de la educación, de la labor docente y de la función del conocimiento buscó, de igual modo, atender los dos registros señalados por Pineda (2013) en donde se sostienen la docencia: en la representación que el profesor construye para sí de práctica docente, y en los elementos de orden cultural que intervendrían en la actividad realizada en recintos educativos (pp.86-87).

Desde esta perspectiva, plantear la forma en que deberían ser demostrados los desempeños terminales de la profesionalización del docente de la EMS, nos anima a sugerir que conocer el papel del profesor en la formación de los estudiantes -más allá que se comprenda por este una mediación en la construcción del conocimiento por parte de ellos-, y el significado de los procesos educativos en el contexto de la cultura que cobija sus prácticas, se enlazaría con la habilidad de mostrar cómo los cambios de los modelos educativos del nivel medio superior se ven impactados por las políticas macroeconómicas y sociales del Estado, junto con la posibilidad de diseñar y desarrollar proyectos alternativos de intervención que coadyuven a la solución de problemas de enseñanza en el bachillerato, y con la ostentación de una actitud congruente con el papel del docente que consigna la RIEMS, en la medida en que las decisiones teóricas tomadas por el profesor sean explicitadas y promuevan un ejercicio reflexivo y crítico de su práctica docente.

En este orden de ideas, atender el *status quo* del contexto del orden discursivo de la prescripción del nuevo perfil docente, tuvo la intención de explicitar los espacios de acción

de la práctica del profesor, desde la perspectiva crítica propuesta por Giroux (2011a), enunciada cuando se pronuncia sobre los tiempos oscuros en los que la pedagogía crítica intenta realizar su praxis, pues para el autor

Critical pedagogy is not about an a priori method that simple can be applied regardless of context. It is the outcome of particular struggles and is always related to the specificity of particular context, students, communities, and available resources. It draws attention to the ways in which knowledge, power, Desire, and experience are produced under specific basic conditions of learning and illuminates the role that pedagogy praxis as part of a struggle over assigned meanings, models of expression, and directions of desire, particularly as these bear on the formation of the multiple and ever-contradictory versión of the "self" and its relationship to the larger society⁴ (p.4)

En este sentido, cabría la pregunta por la manera en que estas especificaciones respecto al contexto que enmarca la práctica docente de la EMS pueden ser un punto de referencia en la profesionalización del docente de filosofía. Como buscamos apuntar a lo largo de estas páginas, la explicitación de las bases y fines de las decisiones filosóficas y pedagógicas asumidas en el ejercicio de la enseñanza de la filosofía, que busque robustecer la formación de nuestros bachilleres, suscita la actualización de la práctica filosófica que promueve su función social, en los términos propuestos por la Teoría Crítica. Por ende, las decisiones respecto a presentar didácticas acordes al fomento de una cultura filosófica o un filosofar estarán saldadas desde la atención que se ponga a aquello que la filosofía ha dicho respecto a las cuestiones más apremiantes del contexto que cobija los pronunciamientos de los autores y sus diversos enfoques, y desde la explicitación de los motivos e intereses corrientes en la época, en el lugar de su enunciación, y en razón del objeto de análisis o de transformación que tuvo a bien recoger como pretexto de la práctica filosófica, desde la perspectiva con la que este decir de la filosofía se retoma en su actualización al interior de las aulas.

En este mismo sentido, y en atención al contexto actual que enmarca nuestra práctica filosófica, se nos presenta plausible estimar el modo como hoy se busca la apertura a

⁴ La pedagogía crítica no se trata de un método a priori que se pueda aplicar simple independientemente del contexto. Es el resultado de luchas particulares y siempre está relacionado con la especificidad del contexto particular, los estudiantes, las comunidades y los recursos disponibles. Llama la atención sobre las formas en que el conocimiento, el poder, el deseo y la experiencia son productores bajo determinadas condiciones básicas de aprendizaje e ilumina el papel de praxis de la pedagogía como parte de una lucha sobre los significados asignados, los modelos de expresión y las direcciones del deseo, en particular, ya que estos influyen en la formación de los múltiples y siempre- versión contradictoria del "yo" y su relación con la sociedad entera. (Traducción nuestra)

alternativas al régimen de verdad dominante, desde las luchas por el poder y el control al interior de la vorágine informática y de opinión pública, hecho que nos posiciona ente crítica y reflexión de nuestras experiencias -su configuración, sus contenidos, sus formas-, procurando abrir espacios para el desarrollo multidimensional de los actores educativos.

De suerte que, si en el discurso educativo mexicano “Hoy en día todas las autoridades juegan el papel de buscar el convencimiento ciudadano de que, en realidad, se busca una calidad educativa; sin embargo, en la realidad, muchas se escudan en situaciones en donde queda de manifiesto que es lo que menos importa⁵” (Navarro, 2017); entonces “combinar el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad” (McLaren, 2005, p.282), se vuelve una premisa que no podríamos obviar en el ejercicio crítico de nuestra práctica docente; más si defendemos que “nombrar y cuestionar los acuerdos económicos, políticos, sociales y culturales bajo el capitalismo, constituye una forma de intervención política” (McLaren, 2006, p.22) que incentiva la imaginación política al interior de las aulas y fuera de ellas.

Cuando el estado actual de la forma social del capitalismo condiciona la asistencia a la escuela de 1.56 millones de infantes en el país (INEGI, 2010), y cerca de 4 millones de jóvenes entre 15 y 20 años no asisten al bachillerato ni tienen oportunidades de trabajo (SEP, 2010). Cuando se han registrado 28, 710 asesinatos violentos contra las mujeres en los últimos quince años (Martínez, 2017), y la normalización de la violencia se expresa en la incursión de los jóvenes en prácticas de riesgo (CONAPO, 2010). Cuando en la instrumentación mediática de la situación de riesgo ficticia de una escolar de educación básica, en los escombros de un recinto educativo de la capital, producto del derrumbe de sus instalaciones en ocasión del sismo de 7.1 grados Richter del 19 de septiembre del presente año, se ve involucrado el secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño (Arnaut Salgado, 2017); preguntar por las bases del orden discursivo que busca generar la imagen pública de un gobierno que atiende las necesidades de la población en aras de concretar la modernidad, hace que la atención prestada al uso y control de discurso, como campo de luchas por el poder, nos permita advertir la manera en que en las prácticas discursivas se estipulan “las reglas por las cuales se forman los discursos, las reglas que gobiernan lo que

⁵ Esta referencia de Navarro Weckmann responde al cúmulo de notas periodísticas y televisivas que a últimas fechas promueven la imagen de las autoridades cercana al pueblo, en visitas a recintos educativos, de educación básica, en zonas conurbadas o semi-rurales, donde la infraestructura brilla y hace sentir que la reforma educativa va cumpliendo sus metas, sin atender debidamente que si estas escuelas están en condiciones salubres mínimas o apenas suficientes, es lo la labor de docentes y padres de familia, ya por las horas destinadas al mantenimiento del inmueble o por los recursos donados a este mantenimiento.

puede ser dicho y lo que debe permanecer callado, quien puede hablar con autoridad y quien debe escuchar” (McLaren, 2005, p.220).

De esta suerte, nuestra pretensión de arrojar luz sobre algunos aspectos de dicha regulación, suscribió la sentencia de McLaren, cuando en razón de responder por el compromiso político de los docentes, el autor nos instruye: “no estamos [sólo] para narrar la realidad, sino para comprometernos con el mundo desde la construcción de lenguajes de crítica social” (2005, p.284); es decir, en una época donde el corporativismo determina el nuevo sentido común neoliberal, la producción de educación y conocimiento de calidad nos insta a no estar sólo para interpretar el mundo; sino para transformarlo.

Referencias

- Adorno, Theodor (1966) *Televisión y cultura de masas*. Córdoba: Eudecor
- _____ (1983) *Teoría estética*. Madrid: Orbis
- _____ (1984) *Crítica cultural y sociedad*. Madrid: Sarpe
- _____ (1992) *La ideología como lenguaje. La jerga de la autenticidad*. Madrid: Taurus
- _____ (1998) *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)* (edición de Gerd Kadelbach). Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Alway, Joan (1995) *Critical Theory and Political Possibilities. Conceptions of Emancipatory Politics in the Works of Horkheimer, Adorno, Marcuse, and Habermas*, Westport, Conn: Greenwood Press
- Amanti, Cathy (2013) *International influence and the Mexican education system (A dissertation submitted to the Faculty of the Department of Teaching, Learning and Sociocultural Studies, In partial fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Philosophy with a Major in Language, Reading And Culture, in The Graduate College), University of Arizona: PROQUEST LLC.*
- Apple, Michael (1997) *Educación y poder*. Barcelona: Paidós
- Arnaut, Alberto y Silvia Giorguli (coordinadores) (2010) *Los grandes problemas de México. Tomo VII Educación*. México: COLMEX.
- Arnaut Salgado, Alberto (2017) "Frida Sofía y Aurelio Nuño" en *Educación futura. Periodismo de interés público* (23 de septiembre de 2017) Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/frida-sofia-y-aurelio-nuno/?platform=hootsuite>
- BM -Banco Mundial- (2010) *Upper Secondary Education (MUSE) Development Policy Loan*. [Resumen] Recuperado de <http://projects.bancomundial.org/P112262/upper-secondary-education-muse-development-policy-loan?lang=es>
- Benítez, Laura (1987) "La enseñanza de la Historia de la Filosofía actualmente en la UNAM" en Varios (1987) *Antología para la actualización de los profesores de enseñanza media superior. Historia de la Filosofía*. México: UNAM-Porrúa, pp. 143-147.

- _____ (2000) "Enseñar a filosofar: una reflexión sobre las perspectivas y marcos teóricos" en Obiols, Guillermo, y Eduardo Rabossi (compiladores) (2000) *La enseñanza de la filosofía en debate*. Brasil: EDS. (Novedades Educativas), pp. 29-44.
- Bodas Fernández, Lucía (2013) *Actualidad de Friedrich Schiller* (Memoria presentada para obtener el grado de doctor bajo la dirección del Doctor Miguel Cereceda Sánchez, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Filosofía), Universidad Autónoma de Madrid
- Bórquez Bustos, Rodolfo (2006) *Pedagogía Crítica*. México: Editorial Trillas
- Burke, Peter (2004) *What is Cultural History?* Cambridge: Polity Press.
- Casassus, Juan (2001) "A reforma educacional na América Latina no contexto do globalização" (traducción Luiz Pontual) en *Cuadernos de Pesquisa*, no. 114, São Paulo, pp. 7-28.
- Cerletti, Alberto (2008) *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires: Libros del Zorzal
- CONAPO -Consejo Nacional de población- (2010) *Deserción escolar y conductas de riesgo en adolescentes* Recuperado de <http://www.ssp.gob.mx/portalWebApp/ShowBinary?nodeId=/BEA%20Repository/1214166/archivo>
- Corrêa Barbosa, Ricardo (1996) *Dialéctica da reconciliação, Estudo sobre Habermas e Adorno*. Rio de Janeiro: UAPÊ Espaço Cultural
- Cruz Pineda, Ofelia (2010) "La pedagogía y el estudio de las políticas educativas. Un campo por explorar" en *Pampedia* (no.6 Julio 2009-Junio 2010), pp.4-12.
- _____ (2014) "La política educativa y el discurso redentor" en Cruz Pineda Ofelia y Octavio Juárez (coordinadores) (2014), *Políticas educativas. Sujetos y discursos hegemónicos*. México: Plaza y Valdes Editores, pp.45-66.
- de Certeau, Michel (2000) *La invención de lo cotidiano*, vol. 1 y 2. México: Universidad Iberoamericana
- _____ (2006) *La escritura de la historia* (traducción de Jorge López Moctezuma), México: Universidad Iberoamericana
- DOF -Diario Oficial De La Federación- (2008) ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad (26 de septiembre de 2008) Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008

- _____ (2008a) ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato (21 de octubre de 2008) Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5064951&fecha=21/10/2008
- _____ (2008b) ACUERDO número 445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades (21 de octubre de 2008) Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5064952&fecha=21/10/2008
- _____ (2008c) ACUERDO número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada (29 de octubre de 2008) Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008
- _____ (2009) ACUERDO número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General (30 de abril de 2009) Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5089062&fecha=30/04/2009
- _____ (2009b) ACUERDO número 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente (23 de junio de 2009) Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5095415&fecha=23/06/2009
- _____ (2013) Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (26 de febrero de 2013) Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013
- _____ (2013a) Decreto por el que se reforman los artículos 3o., 4o., 9o., 37, 65 y 66; y se adicionan los artículos 12 y 13 de la Ley General de Educación (10 de junio de 2013) Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5301832&fecha=10/06/2013
- _____ (2013b) Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (13 de diciembre de 2013) Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5326569&fecha=13/12/2013

- Díaz Barriga, Ángel (2006) "El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?" en *Perfiles Educativos* vol. XXVIII (no. 111) México: UNAM-IISUE, pp. 7-36.
- _____ (2017) *¿El Nuevo Modelo es una verdadera Revolución Educativa?, "A la luz de las declaraciones del secretario Aurelio Nuño, ¿se puede ver al Nuevo Modelo Educativo como una verdadera Revolución Educativa?"* (29 de marzo de 2017) México: IISUE UNAM oficial Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=I0olxjivqNw>
- Entel, Alicia, Víctor Lenarduzzi y Diego Gersuvich (2005) *Escuela de Frankfurt. Razón, arte y Libertad*. Buenos Aires: Eudeba
- Espinoza Figueroa, Francis (2010) "The Bologna Process as a hegemonic tool of Normative Power Europe (NPE): the case of Chilean and Mexican higher education, Globalisation" en *Societies and Education*, 8 (2), pp. 247-256.
- Fairclough, Norman (2008). "El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades", en *Discurso y Sociedad*, vol. 2 (núm. 1) pp. 170-185.
- Farr, A., (2009), *Critical theory and democratic vision. Herbert Marcuse and the recent liberation philosophies*. United States of America: Lexington Books.
- Freud, Sigmund (2008) *El malestar en la cultura y otros ensayos*. Madrid: Alianza.
- _____ (2013) *Tótem y tabú y otros ensayos* (traducción de Luis Ballesteros y de Torres y Ramón Rey Ardid). Barcelona: RBA Libros
- Flores Olea, Víctor (2015) "Conflicto magisterial: distorsionado y sin solución", en *Opinión, La jornada* (lunes 14 de diciembre de 2015) s/p. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2015/12/14/opinion/025a1pol>
- Fuentes Amaya y Ofelia Cruz Pineda (coordinadores) (2010), *Identidades y políticas educativas*. México: Universidad Pedagógica Nacional
- Gandler, Stefan (2011) *Fragmentos de Frankfurt: Ensayos sobre teoría crítica*. México: Siglo XXI, Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Ciencias políticas y sociales.
- Gentili, Pablo (1996) "Mentiras que parecen verdades: argumentos neoliberales sobre la crisis educativa" [Ponencia presentada en *Congreso Internacional de Educación, Crisis y Utopías*], Buenos Aires: CLACSO.

- Gil Antón, Manuel (2017) “Del gris al tecnicolor”, en *Educación futura. Periodismo de interés público* (27 de marzo de 2017) Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/nuevo-modelo-educativo-del-gris-al-tecnicolor/>
- _____ (2017a) “La Reforma Educativa: Avances y desafíos. La evaluación docente”, en *Educación futura. Periodismo de interés público* (15 de septiembre de 2017) Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/la-reforma-educativa-avances-y-desafios-la-evaluacion-docente/>
- Giroux, Henry (2001) *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ (Biblioteca de Aula 158)
- _____ (2005) *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical* (con un epílogo Douglas Kellner), México: Editorial Popular.
- _____ (2011) *Teoría y resistencia en la educación*. México: Siglo XXI Editores
- _____ (2011a) *On critical pedagogy*, New York: Continuum International Publishing Group
- González Rodríguez, Sergio (2002), “Las muertas de Juárez”, en *Letras Libres* (31 de diciembre de 2002) Recuperado de <http://www.letraslibres.com/mexico-espana/las-muertas-juarez>
- Horkheimer, Max y Theodor W. Adorno (1998) *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.
- Horkheimer, Max (1973) *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Editorial Sur.
- _____ (2003) *Teoría crítica*. Buenos Aires–Madrid: Amorrortu Editores
- Hurtado, Guillermo (2008) “Hacia una filosofía para la democracia en América Latina”, en Vargas Lozano, *et. al*, (2008) *La filosofía mexicana ¿incide en la sociedad actual?* México: Editorial Torres Asociados. pp. 73-102.
- Ibarra Mercado, Gustavo Adolfo (2010) *Política educativa en el bachillerato mexicano: análisis de cuatro sexenios (1989-2008)* (Tesis para obtener el grado académico de Doctor en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, División de Estudios de Posgrado), UNAM
- INEGI -Instituto Nacional de Estadística y Geografía- (2010) *Cuéntame INEGI*, Recuperado de <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/asistencia.aspx?tema=P>
- INMujeres –Instituto Nacional de las Mujeres (2017) *Alerta de violencia de género contra las mujeres*, Instituto Nacional de las Mujeres, Gobierno de la República (21 de julio de 2017) Recuperado de <https://www.gob.mx/inmujeres/acciones-y-programas/alerta-de-violencia-de-genero-contra-las-mujeres-80739>

- Jay, Martin (1991) *La imaginación dialéctica. Una historia de la Escuela de Frankfurt*. Buenos Aires: Taurus
- Juárez, Esteban Alejandro (2015) “La *promesse du bonheur* en los inicios de la teoría crítica. Adorno, Marcuse y una controversia sobre estética materialista” en *EIKASIA Revista de filosofía* (Diciembre 2015), pp.281-309.
- Kellner, Douglas, Tyson Lewis, Clayton Pierce, and K. Daniel Cho (2009) *Marcuse’s Challenge to Education. Lanham- Boulder -New York-Toronto- Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Publisher S, INC.*
- Klein, Stefan y Sabrina Fernandes, (2014) “*Reflexões críticas acerca do processo de Bolonha à luz das contribuições de Herbert Marcuse e Paulo Freire*”, en *Constelaciones. Revista de Teoría Crítica*. vol. 6 (2014) *Teoría Crítica de la Sociedad y Educación*. pp. 144-166. Recuperado de www.constelaciones-rtc.net
- Koselleck, Reinhart (1993) *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*, (traducción Norberto Smilg). Barcelona: Paidós
- Loyo Brambila, Aurora (s/a) *Políticas educativas y científicas en los ochenta. Perspectivas para los noventa* [Estados de conocimiento, 2do Congreso Nacional de Investigación Educativa] Cuaderno 19.
- Maiso, Jordi (2011) “Continuar la crítica de la industria cultural” en *Constelaciones. Revista de Teoría Crítica*, vol. 3 (2011) *Teoría Crítica de la industria cultural*, pp.322-330. Recuperado de www.constelaciones-rtc.net
- Marcuse, Herbert (1969) *Cultura y sociedad*. Buenos Aires: Editorial Sur.
- _____ (1975) *Un ensayo sobre la liberación*. México: Cuadernos de Joaquín Mortiz.
- _____ (2004) “*The new German mentality*” en Marcuse, Herbert, *Collected Papers of Herbert Marcuse (edited by Douglas Kellner)*, vol. *One Technology, War and Fascism*. London and New York: Routledge, pp.139-190.
- _____ (2010) *El hombre Unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrialmente avanzada*. España: Ariel.
- _____ (2010a) *Eros y civilización. Una investigación filosófica acerca de Freud*. España: Ariel.
- _____ (2011) *El carácter afirmativo de la cultura*. Buenos Aires: El cuenco de Plata. (Cuadernos de Plata)
- Martínez, Aníbal (2017) “Sin freno, homicidios de mujeres; son 5 diarios en promedio. Alertas de género no aminoran los asesinatos; especialistas lamentan que la

- mayoría de los delitos quedan en la impunidad”, en Nacional, *Excelsior* (08 de marzo de 2017) Recuperado de <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2017/03/08/1150790>
- McGinn, Noel y Susan Street (1984) “Has Mexican Education Generated Human or Political Capital?” en *Comparative Education*, vol. 20 (no. 3) Taylor and Francis, Ltd, pp. 323-338
- McLaren, Peter (1995) *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI Editores.
- _____ (2005) *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI Editores.
- _____ y Ramin Frahmandpur (2006) *La enseñanza contra el capitalismo global: una pedagogía crítica*, Madrid: Editorial Popular, S.A.
- Miranda, Juan Carlos (2015) “La reforma educativa “no está a discusión”, puntualiza Osorio Chong”, en Política, *La jornada* (sábado 15 de agosto de 2015), p.7 Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2015/08/15/politica/007n2pol>
- Navarro Weckmann, Manuel (2017) “Noticias a modo”, en *Educación Futura. Periodismo de interés público* (31 de agosto de 2017) Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/noticias-a-modo/>
- OCDE -Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico- (2005) *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)* Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>
- _____ (2005a) *The Definition and Selection of Key Competencies Executive Summary* Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- _____ (2006) Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos. Recuperado de <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/programainternacionaldeevaluaciondelosalumnos/pisa.htm>
- _____ (2010) *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>
- _____ (2010a) *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/47101613.pdf>
- _____ (2013) *TALIS- The OECD Teaching and Learning International Survey*. Recuperado de

<http://www.oecd.org/centrodemexico/encuestainternacionalsobredocenciayaprendizajetalis.htm#1>

_____-SEP (2013a) OCDE-México *Principales hallazgos del Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS)* Recuperado de

<http://www.dgep.sep.gob.mx/BROW->

AES/Talis/imagenes/NotaPais_Mexico_espa%C3%B1ol.pdf

Palafox Pérez de Salazar, Juan Carlos (2016) "Programa Sectorial de Educación 2013-2018 y el sentido de la política educativa nacional" en *AZ Revista de educación y cultura*. Recuperado de <http://www.educacionyculturaaz.com/educacion/programa-sectorial-de-educacion-2013-2018-y-el-sentido-de-la-politica-educativa-nacional>

Pérez Alfonso, Jorge Arturo (2016) "Se intensifica el conflicto magisterial en Oaxaca; mil policías desbloquean el leepo", en Política, *La jornada*, (domingo 12 de junio de 2016), p.8 Recuperado de

<http://www.jornada.unam.mx/2016/06/12/politica/008n1pol>

Pineda Pineda, Ignacio (2013) "Saberes profesionales de la docencia universitaria" en

Sánchez Olvera, Alma Rosa e Ignacio Pineda Pineda (coordinadores) (2013)

Sujetos de la docencia: itinerarios, saberes e identidades. México: Ediciones Díaz de Santos. pp. 81-105

Quesada, Julio (s/a) "Un escrito político inédito de Heidegger" en *Reflexiones Marginales*.

Recuperado de http://reflexionsmarginales.com/3.0/un-escrito-politico-inedito-de-heidegger/?utm_campaign=shareaholic&utm_medium=facebook&utm_source=socialnetwork

Ramos, Samuel (1990) *Obras Completas II; Hacia un nuevo humanismo, Veinte años de educación en México; Historia de la filosofía en México*, México: UNAM (Colección de Humanidades)

Resch, Christine (2014) "Sociedad del conocimiento: sobre la ambición del estrato social formado por las posiciones de poder", en *Constelaciones. Revista de Teoría Crítica*. vol.6 (2014) *Teoría Crítica de la Sociedad y Educación*. pp. 228-258. Recuperado de

www.constelaciones-rtc.net

Reta, Viviana Edith (2009) "Las Formas de Organización del Trabajo y su incidencia en el campo educativo" en *Fundamentos en Humanidades Universidad Nacional de San Luis-Argentina* año X (no. I), pp. 119-137

Richardson, Tim and Ole B. Jensen (2003). "Linking discourse and space: Towards a Cultural Sociology of space in analysing spatial policy discourses", en *Urban*

Studies, (January 2003) Recuperado de

<http://www.researchgate.net/publication/229004609>

- Rigal, Luis (2011) "Lo implícito y lo explícito en los componentes pedagógicos de las teorías críticas en educación" en Hillert, Flora M., María José Ameijeiras y Nora Graziano (compiladoras) (2011) *La mirada pedagógica para el siglo xxi: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro. Libro de la Maestría en Educación "Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas"*, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires
- Romero Cuevas, José Manuel (2010) *H. Marcuse y los orígenes de la teoría crítica / Herbert Marcuse/ Contribuciones a una fenomenología del materialismo histórico (1928) y Sobre filosofía concreta (1929)*. Madrid: Plaza y Valdes Editores.
- Romo Patiño, Mariana (1991) *El bachillerato mexicano 1867-1989 (Catálogo razonado)*. México: UNAM-CESU.
- Rousseau, Jean-Jacques (1966), *Discurso sobre las ciencias y las artes*. Buenos Aires: Aguilar
- Salmerón, Fernando (1988) "Sobre la enseñanza de la Filosofía", en Salmerón, Fernando (1988) *Ensayos filosóficos (Antología)*. México: SEP (Colección Lecturas Mexicanas, no. 109), pp.45-65.
- Sánchez Hernández, Miriam (2013) "INEE constitucional, ¿autonomía, para qué?" en Opinión, *La jornada*, (sábado 11 de mayo de 2013), s/p. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2013/05/11/opinion/019a2pol>
- Sánchez Vázquez, Adolfo. (1997) "¿Por qué y para qué enseñar Filosofía?" en Sánchez Vázquez (1997) *Filosofía y circunstancias*. México: Anthropos-UNAM, pp. 35-46.
- Schleicher, A. (2006), *Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarrollo de PISA* Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006/re2006_04.pdf
- Schweppenhäuser, Gerhard (2011) "Industria cultural, cultura popular y economización de la formación" *Constelaciones. Revista de Teoría Crítica*, vol. 3 (2011) Teoría Crítica de la industria cultural. pp. 341-348. Recuperado de www.constelaciones-rtc.net
- SEP -Secretaría de Educación Pública- (2010) *Los jóvenes y la educación. Encuesta Nacional de la Juventud 2010*. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2249/1/images/vf-jovenes-educacion-ninis.pdf>

- _____ (2017) *El Modelo Educativo: una educación de calidad para todos. Primero el presente, primero los niños* (13 de marzo de 2017) Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=lbi3s13FYCc>
- _____ (2017a), *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. Recuperado de https://docs.google.com/gview?url=http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf
- _____ (2017b) *Los fines de la educación en el siglo XXI* Recuperado de https://docs.google.com/gview?url=http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207276/Carta_Los_fines_de_la_educacion_final_0317_A.pdf
- Silva Lazcano, Lissette (2014) *Entre el polvo del mundo: la irracionalidad, el pesimismo y la compasión en Max Horkheimer*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Estudios de Posgrado.
- _____ (2017) *Pasajeros incómodos: Adorno, Benjamin, Horkheimer y Marcuse, teoría crítica y crítica de la cultura durante su exilio de la Alemania nazi* (Tesis para optar por el grado de Doctora en Filosofía, Programa de Maestría y Doctorado en Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones Filosóficas), UNAM
- Székely Pardo, Miguel (2010) "Avances y transformaciones en la Educación Media Superior", en Arnaut, Alberto y Silvia Giorguli (coordinadores). (2010) *Los grandes problemas de México. Tomo VII Educación*. México: COLMEX, pp.313-336.
- Touraine, A. (2004) "La comunicación intelectual contra la globalización" en M. Sánchez de Rivera (coordinador) *Las Universidades de América Latina en la construcción de una globalización alternativa*. México: UIA-ITESO, pp. 29-41.
- UNESCO -Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- (1996) *La UNESCO y la sociedad de la información para todos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001085/108540Sb.pdf>
- _____ (2005) *Hacia las sociedades del conocimiento*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- _____ (2007a) *Global perspectives on teacher learning: improving policy and practice*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150261e.pdf>
- _____ (2010) *World Education Forum, Dakar, Senegal, 26-28 April 2000, Final Report*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117e.pdf>

- _____ (2011) *La UNESCO y la educación. "Toda persona tiene derecho a la educación"*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212715s.pdf>
- _____ (2011a) *La filosofía una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*. Recuperado de <http://www.unesco.org/shs/philosophy>
- van Dijk, Teun A. (1999) "El análisis crítico del discurso", en *Anthropos* (Barcelona), (186 Septiembre-Octubre 1999) pp. 23-36.
- Vargas Lozano, Gabriel, et. al. (2008) *La filosofía mexicana ¿incide en la sociedad actual?* México: Editorial Torres Asociados.
- _____ (compilador) (2011), *La situación de la filosofía en la educación media superior*. México: Editorial Torres Asociados, RIHE, México.
- Villa Lever, Lorenza y Margarita Zorrilla Fierro (2003) *Políticas Educativas*. México: COMIE-SEP-CESU-UNAM, t 9. 190 p. (Colección: La investigación Educativa en México 1992-2002)
- Villa Lever, Lorenza (2010) "La educación media superior: su construcción social" en Arnaut, Alberto y Silvia Giorguli (coordinadores) (2010) *Los grandes problemas de México. Tomo VII Educación*. México: COLMEX pp. 271-309
- Victorino Ramírez, Liberio (2005) *Políticas educativas: la educación en México, siglo XX y perspectivas*. Estado de México: Universidad Autónoma de Chapingo.
- Zermeño, Guillermo (2005) "Introducción. La historiografía, entre la teoría y la investigación histórica" en Morales Moreno, Luis Gerardo (compilador) (2005) *Historia de la historiografía contemporánea (de 1968 a nuestros días)*. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, pp. 86-107.
- Zorrilla Fierro, Margarita y Lorenza Villa Lever (coordinadoras). (2003) *Políticas educativas: educación básica: educación media superior*. México, D.F.: Grupo Ideograma y Consejo Mexicano de Investigación Educativa